



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
ÜSTBİLİŞ BECERİLERİ İLE SOSYAL UYUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)**

Erdoğan DOĞAN

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Programı**

İSTANBUL, 2009



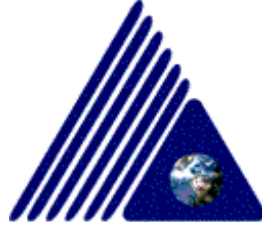
**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
ÜSTBİLİŞ BECERİLERİ İLE SOSYAL UYUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)**

Erdoğan DOĞAN

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Halil EKŞİ**

İSTANBUL, 2009



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ ANA BİLİM DALI

MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÜSTBİLİŞ
BECERİLERİ İLE SOSYAL UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)

Erdoğan DOĞAN

ONAY

Jüri

İmzalar

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Halil EKŞİ

.....

Üye :

.....

Üye:

.....

Yüksek lisans tezi onay tarihi:/...../2009

“Ektiğini en geç biçen çiftçi öğretmendir. Hekim, hastasının iyi olup olmadığını görür. Kumandan, ya zafer ya mağlubiyet neticesini görür. Yalnız öğretmendir ki, zaferini görmek için birkaç nesil bekleme zorundadır. Ama bu bekleyiş hakiki bir değişme içindir. Bütün sanatkarlar sanatlarının ödülünü birkaç misliyle alırken, o, eserinin yüce gölgesinde unutulmuş kahraman olarak kalır (Ülken,1967).”



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ ANA BİLİM DALI

MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÜSTBİLİŞ BECERİLERİ
İLE SOSYAL UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(İSTANBUL ANADOLU YAKASI ÖRNEĞİ)

Erdoğan DOĞAN

ONAY

Jüri

İmzalar

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Halil EKŞİ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet SİRİN

Üye : Dr. Mustafa OTKAR

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 12.10.2009

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER	I
SİMGELER	IV
KISALTMALAR	V
TABLOLARI	VI
TEŞEKKÜR	XIV
ÖZET	XV
ABSTRACT	XVII
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Amaç	4
1.2.1.Problem Cümlesi	5
1.2.2.Alt Problemler	5
1.3.Araştırmanın Önemi	7
1.4.Sayıtlılar	8
1.5.Sınırlılıklar	8
1.6.Tanımlar	9
BÖLÜM II	10
2.İLGİLİ LİTERATÜR	10
2.1. Gelişim Ve Bilişsel Gelişim	10
2.1.1Bilişsel Gelişim	10
2.2.Öğrenme Kuramları ve Bilişsel Öğrenme	11
2.2.1.Davranışçı Çağrışım Kuramları	11
2.2.2.Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramı	12
2.2.3. Nörofizyolojik Temelli Öğrenme Kuramı	12
2.2.4. Bilişsel Öğrenme Kuramları	12
2.2.4.1 Gestalt Kuramı	13
2.2.4.2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı	14

2.2.4.2.1. Duyu-Motor Dönem (0-18 ay / 0-2 yaş)	17
2.2.4.2.2. İşlem Öncesi Dönem (18 ay-6 yaş / 2-7 yaş)	18
2.2.4.2.3.Somut İşlemler Dönemi (6-12 yaş/ 7-11 yaş)	18
2.2.4.2.4.Soyut İşlemler Dönemi (12-18 Yaş/11-18 Yaş)	18
2.2.4.3.Vigotsky' nin Sosyal Kültürel Bilişsel Kuramı.....	19
2.2.4.4.Bilgi İşlem Kuramı.....	21
2.2.4.4.1.Bilgi-İşlem Yaklaşımına Göre Öğrenme	23
2.3.Biliş Ve Üstbiliş	23
2.4. Üstbilişsel Bilgi.....	32
2.4.1.Yordam Bilgisi.....	33
2.4.2.Bildirimsel Bilgi.....	33
2.4.3..Duruma Bağlı Bilgi.....	33
2.5.Üstbiliş Gelişimi	36
2.6.Üstbilişsel Kontrol Temel Üst biliş Stratejileri.....	38
2.7.Üstbiliş Becerileri	38
2.8.Üstbiliş Becerilerinin Öğretimi.....	39
2.9.Üstbiliş Konusunda Dışarıda Ve Ülkemizde Yapılan Çalışmalar	42
2.4. Sosyal Gelişim.....	48
2.4.1.Sosyal Gelişimle İlgili Temel Kavramlar	49
2.4.2.Sosyal Gelişim Kuramları.....	51
2.4.2.1.Psikoanalitik Kuram.....	51
2.4.2.2.Freud'un Gelişim Kuramı	52
2.4.2.3.Erikson'un Gelişim Kuramı	52
2.4.2.4.Bandura'nın Sosyal Gelişim Kuramı	56
2.4.2.5.Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı	56
2.4.2.6.Selman'ın Rol Alma Teorisi	57
2.4.3.Uyum ve Sosyal Uyum.....	58
2.4.3.1.Sosyal Uyum.....	58
2.4.5.Sosyal Uyumu Etkileyen Faktörler	59
2.4.5.1.Eğitim Durumu Ve Kültür	60
2.4.5.2.Beklentiler.....	60
2.4.5.3.Aile.....	61
2.4.5.4.Arkadaş İlişkileri.....	62
2.4.5.5.Kitle İletişim Araçları	63

2.4.5.6.Okul.....	63
2.4.5.7.Uygu.....	64
2.4.5.8.Etiketleme	65
2.4.5.9.Saldırganlık	65
2.4.5.10.Bağımlılık	65
2.4.5.11.Liderlik.....	66
2.4.6.Sosyal Uyumla İlgili Yapılan Çalışmalar	66
2.4.7.Öğretmenin Roller ve Sosyal Rolü	78
BÖLÜM III	83
3. YÖNTEM	83
3.1.Araştırma Modeli	83
3.2.Evren ve Örneklem.....	83
3.3. Verilerin Toplanması.....	84
3.4. Veri Toplama Araçları	85
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	85
3.4.2.Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ)	85
3.4.3.Üst biliş Ölçeği-30	86
3.5.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	87
BÖLÜM IV	89
4.BULGULAR	89
4.1.Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdelere.....	89
4.2.Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Analizler	96
BÖLÜM V	135
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	135
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	135
5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma	135
5.2. Öneriler.....	140
5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	140
5.2.2. Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	141
KAYNAKÇA	142
EKLER	148
ÖZGEÇMİŞ	152

SİMGELER LİSTESİ

f: Frekans

r: Korelasyon Katsayısı

N:Şekil tablosu ögesi bulunamadı. Örneklem Büyüklüğü

p: Anlamlılık Derecesi (=Manidarlık)

Sh: Standart Hata

Sd: Serbestlik Derecesi

x : Aritmetik Ortalama

S: Standart Sapma

X : Ortalama

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: : Aktaran

bkz. : Bakınız

Ed. : Edebiyat

Fak. : Fakülte

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÜBÖ-30 :Üst biliş Ölçeği-30

SUKDÖ:Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği

Müd. : Müdür

Öğr. : Öğretmen

Yard. : Yardımcı

vd. : Ve diğerleri

SPSS: (Statistical Package For Social Sciences) Sosyal Bilimlerde Veri Analizinde

Kullanılan Paket Program

Edt.: Editör

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Piaget'e göre bilişsel gelişim evreleri.	17
Tablo 2.2. Bilgisayar ve İnsan Arasındaki Benzerlikler.....	22
Tablo 2.3.Üstbiliş şeması.....	25
Tablo 2.4. Bilgiyi İşleme Modelinde Bellek Türleri ve Özellikleri.....	29
Tablo 2.5. Üstbilişin yapısı.	34
Tablo 2.6. Üstbiliş.....	36
Tablo 2.7. Freud Psikoanalitik Gelişim Kuramı Dönemleri.....	52
Tablo 2.8. Erikson'a göre çocuğun psikososyal gelişim dönemleri.....	53
Tablo 2.9. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı Dönemleri.....	53
Tablo 2.10. Selman'ın Rol Alma Seviyeleri.....	57
Tablo 3.1. Örneklem grubunda yer alan okullar ve öğretmen sayıları.....	84
Tablo 4.1.1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	89
Tablo 4.1.2. Mesleki Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	90
Tablo 4.1.3. Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	90
Tablo 4.1.4. Medeni Hal Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	91
Tablo 4.1.5. En Son Mezun Olunan Okul Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	91
Tablo 4.1.6. Son Mezun Olduğu Fakülte Bölüm Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerler.....	92
Tablo 4.1.7. Öğretmenin Çalışma Şekli Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	92
Tablo 4.1.8. Branşı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	93
Tablo 4.1.9. Eşin Çalışması Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	93
Tablo 4.1.10. Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	94
Tablo 4.1.11. Oturduğunuz Evin Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	94.
Tablo 4.1.12. Çocuk Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	94

Tablo 4.1.13. Gelir Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	95
Tablo 4.1.14. Okulun İmkanları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	95
Tablo 4.1.15. Mesleki Yayın Takibi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri.....	96
Tablo 4.2.1. Üstbiliş Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.2.2. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.2.3. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları.....	98
Tablo 4.2.4. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.2.5. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.2.6. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.2.7. Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
Tablo 4.2.8. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	100
Tablo 4.2.9. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Tablo 4.2.10. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	101
Tablo 4.2.11. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102

Tablo 4.2.12. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103
Tablo 4.2.13. Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	103
Tablo 4.2.14. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Tablo 4.2.15. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	104
Tablo 4.2.16.ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	105
Tablo 4.2.17. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	105
Tablo 4.2.18. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	106
Tablo 4.2.19. Üstbiliş Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.2.20.ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.2.21.ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.2.22. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4.2.23.ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	108

Tablo 4.2.24. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.2.25. Öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.2.26. Öğretmenlerin ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.2.27. Öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.2.28. Öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.2.29. Öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.2.30. Öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.2.31. Üstbiliş Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.2.32. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.2.33. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.2.34. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.2.35. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	114

Tablo 4.2.36. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.2.37. Üstbiliş Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.38. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	116
Tablo 4.2.39. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	116
Tablo 4.2.40. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	117
Tablo 4.2.41. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	117
Tablo 4.2.42. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	118
Tablo 4.2.43. Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	118
Tablo 4.2.44. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuç.....	119
Tablo 4.2.45. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	119
Tablo 4.2.46. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.2.47. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	121

Tablo 4.2.48. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	121
Tablo 4.49. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
Tablo 4.2.50. Öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4.2.51. Öğretmenlerin ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.2.52. Öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.2.53. Öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	124
Tablo 4.54. Öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	124
Tablo 4.2.55. Öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	125
Tablo 4.2.56. Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	125
Tablo 4.2.57. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	126
Tablo 4.2.58. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	126
Tablo 4.2.59. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	127

Tablo 4.2.60. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	128
Tablo 4.2.61. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	128
Tablo 4.2.62. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	129
Tablo 4.2.63. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	129
Tablo 4.2.64. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	130
Tablo 4.2.65. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	130
Tablo 4.2.66. Öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4.2.67. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	131
Tablo 4.2.68. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	132
Tablo 4.2.69. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	132
Tablo 4.2.70. Öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	133
Tablo 4.2.71. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	133

Tablo 4.2.72. Öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarıyla Üstbiliş Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları.....	134
--	-----

TEŞEKKÜR

Bu çalışmamda öncelikle bana konu seçiminde yardımcı olan ve akabinde tezimin her aşamasında, değerli vaktini ayırıp aydınlatıcı bilgi ve rehberliği ile sürekli yanımda ve yakınımnda hissettiğim danışmanım sayın Doç.Dr.Halil EKŞİ'ye teşekkür ediyorum.

Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) 'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirliğini çalışan ve kullanmama izin veren Dr. Ahmet TOSUN' a; Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ)' nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirliğini çalışan ve kullanmama izin veren Uz. Dr. Cengiz AKKAYA' ya teşekkür ediyorum.

Araştırmanın anket uygulama kısmında bana yardımcı olan tüm okul yönetici ve öğretmenlerine teşekkür ediyorum.

Anketlerin değerlendirilmesi ve analizlerinin yapılmasında bana yardımcı olan öğretmen arkadaşım Tuncay KILIÇASLAN'a teşekkür ediyorum.

Anketlerin bilgisayara girilmesi, elektronik ortamda kaynak taramasında ve iki yıllık eğitimim esnasında maddi ve manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili eşim Filiz DOĞAN' özellikle teşekkür ediyorum.

ÖZET

MESLEK LİSELERİNDE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÜSTBİLİŞ BECERİLERİ İLE SOSYAL UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erdoğan DOĞAN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Halil EKŞİ

Ağustos, 2009, 152 Sayfa

Bu araştırmada, Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin üstbiliş becerileri ile sosyal uyum düzeylerinin demografik değişkenlerinde farklılaşma olup olmadığı çok boyutlu olarak incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Giriş, İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç, Tartışma ve Öneriler olmak üzere 5 ana bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakası'ndaki resmi Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Anadolu Yakasında bulunan Ümraniye, Kartal, Sultanbeyli, Kadıköy, Üsküdar, Beykoz, Pendik, Tuzla ve Maltepe ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İlçe ve okullar belirlenirken iki aşamalı tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada Anadolu Yakası'nda bulunan 10 ilçeden 6'sı, ikinci aşamada belirlenen 6 ilçeden 11 değişik program uygulayan meslek lisesinden 8 tür Meslek Lisesinde görev yapan toplam 270 öğretmen seçilmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçları olarak iki ölçek ve bir de bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik/diğer bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan üstbiliş becerileri Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) (Tosun ve Irak, 2007) ile, sosyal uyum düzeyleri ise Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) (Akkaya ve Diğerleri, 2008) ile ölçülmüştür.

Araştırmada; normal dağılım özelliği göstermeyen dağılımlar için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar için ise parametrik analiz teknikleri; bağımsız grup t testi, non-parametrik Mann Whitney-U testi, tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ve non-parametrik Kruskal Wallis-H testi kullanılmış olup, manidarlık .05 düzeyinde sınanmıştır.

Bu Araştırmanın sonuçlarıyla öğretmenlerin, Kişisel Bilgi Formu ile Üst biliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) ve Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanlarında farklılıkları incelenen değişkenler; cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, en son mezun olunan okul, çocuk sahibi olup-olmama durumu, eş çalışma durumu , mezun olunan okul türü, çalışma şekli, öğretmenlik mesleği kıdemi, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, algılanan okul imkânları, mesleki yayın takibi, ev sahipliği, algılanan gelir düzeyleridir.

Araştırma sonunda üstbiliş ile sosyal uyum arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı, üstbiliş ölçeğinin alt boyutları olan “olumlu inançlar” erkek kültür öğretmenlerinde yüksek düzeyde olduğu, “bilişsel farkındalık” alt boyutunun sözleşmeli-ücretli ,bekar meslek dersi öğretmenlerinde yüksek düzeyde olduğu, “bilişsel güven” alt boyutunun kadrolu öğretmenlerde yüksek düzeyde olduğu, “kontrol edilmezlik” alt boyutunun aynı kurumda 4-7 yıl çalışan öğretmenlerde daha az süre çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca “Eşi çalışan”, “evli”, “meslek dersi öğretmenlerinin” ve “bayan öğretmenlerin” sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Biliş, üstbiliş, sosyal uyum, öğretmen, bilişsel gelişim. Sosyal gelişim, Üstbiliş Ölçeği.

ABSTRACT

**THE RELATION BETWEEN SOCIAL ADAPTATION AND
METACOGNITION SKILLS OF TEACHERS WORKING AT
VOCATIONAL HIGH SCHOOLS**

Erdoğan DOĞAN

Post-Graduate Thesis, department of Educational Sciences

Mentor: Doç. Dr. Halil EKŞİ

August 2009, 152 pages

In this research, the differences in demographic variables of metacognition skills and socialization grades of teachers working at Vocational High Schools are analyzed multidimensionally. Scan method is used in the research. It includes five main parts such as; entrance, related literature, method, inventions, the results and finally argument and suggestions.

The participants of the study are teachers of the Vocational High School working in districts of Istanbul in Anatolia side (Ümraniye, Kartal, Sultanbeyli, Kadıköy, Üsküdar, Beykoz, Pendik, Tuzla and Maltepe) during the term of 2007-2008 academic years.

The districts and schools were selected through two-staged casual sampling method. For the first stage, 6 districts out of 10 were selected and for the second stage 270 teachers were selected from 8 different Vocational High Schools that have 11 different alternative schedules are determined.

Two scales and an questionnaire form were used as the data collection means for the study. The questionnaire form developed by the researcher was used by teachers, participants of the study, in order to get information about demographic independent variables. As interdependent variables of the research; Social adaptation, Social Adaptation Self-Evaluation Scale (SUDKÖ stands for Social Adaptation Self-Evaluation Scale), Metacognition Scales were measured by Metacognition Scale (ÜBÖ-30 stands for Metacognition Scale).

In this research, for results in abnormal scattering format and results with normal distribution different techniques are used. For abnormal scatterings, non-parametrical techniques were more proper, whereas for normal scatterings, parametric analysis were more proper to use. Additionally, Unaffiliated Group t Test, Non-Parametrical Mann Whitney-U Test, One Dimensional Variance Analysis (ANOVA- stands for Analysis of Variance), Non-

Parametrical Kruskal Wallis –H Test, Pearson Product Moment Correlation Analysis are also applied with 0,5 percent significance.

As the result of this study, an analysis of factors affecting differences of grades of the Metacognition Questionnaire and Social Adaptation Self-Evaluation Scale revealed that among various factors: gender, age, marital status, profession, the faculty which has been graduated and its type, having a child or not, wife's working circumstances, manners of working, the seniority of teaching profession, working period where he/she is assigned, comprehended school resources, following professional publications, sphere of duties, being a house owner, comprehended income level were crosschecked.

It has revealed that; there is no a logical and statistical relation between Metacognition and Social Adaptation and “Positive Believes” which are subdivisions of Metacognition Scale among male teachers, Subdivision of “Metacognition Awareness” among contractual, salaried and regular teachers, Subdivision of “Metacognition Reliability” among regular teachers and subdivision of “Uncontrollable” among teachers working for the same foundation compared to those working less years besides, the Social Adaptation Level among married, female and wife's working teachers have a high level.

Key Words: Cognition, Metacognition, Social Adaptation, teacher, Metacognition Evolution, Metacognition Scale (ÜBÖ-30 stands for Metacognition Scale and Social Adaptation Self-Evolution Scale (SUDKÖ stands for Social Adaptation Self- Evolution Scale).

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan problem durumu, amaç, araştırmanın önemi, sayıtlılar , sınırlılıkları sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

İlk insanın yaratılışından günümüze kadar dünyamız olağanüstü değişmelere ve gelişmelere sahne olmuştur. Buna paralel olarak yüzlerce meslek çeşidi ortaya çıkmış, bazıları görevini tamamlayıp tarihin tozlu arşivinde yerini almış bazıları ise ilk günkü tazeliğini ve önemini korumuştur. Bu mesleklerden ilki ve belki de en önemlisi öğretmenlik mesleğidir. Doğuştan öğrenme ihtiyacı ile dünyaya gelen insanın fizyolojik ihtiyaçlardan sonra en önemli ihtiyacı “öğrenme” olmuştur. Bu ihtiyaç, bünyesinde iki unsuru barındırır: Bunlardan biri eğiten öğretene unsur, diğeri de eğitilen öğretilen unsurdur.

İnsanlık tarihi kadar eski ve vazgeçilmez bir meslek olarak öğretmenlik , belli bir mesleki formasyona sahip, fertleri ve toplumları belli gayeler doğrultusunda planlı, programlı, metotlu ve şuurlu bir şekilde yetiştirmeye ve yönlendirmeye çalışan bir meslektir (Öcal,1991). Başka bir öğretmenlik tanımı da Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde “Genel kültür, özel alan, eğitim ve pedagojik formasyonla sağlanan özel bir ihtisas mesleğidir.” Şeklinde verilmektedir. (Oğuzkan,1998)’ a göre öğretmen, Türk toplumunun aydın bir üyesi, mesleğinin yeterli bir üyesi ve dünya toplumunun uyanık bir üyesidir. Öğretmen, öğrencilerine önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bilgi, beceriler ve tutumlar kazandıran ve bu anlamda rehberlik eden kişilerdir. Bunun içindir ki, eğitim sisteminin başarısı temelde onu isletecek olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Duman ve Avcı, 1990).

Eğitim sayesinde dünyadaki iyilik adına ne varsa görünür hale gelir. Bunun için gerekli olan, insanda gizli halde bulunan nüvelerin geliştirilmesidir (Kant, 2006). Eğitim, bireyde istendik davranış değişikliğini gerçekleştirmektir. Bireyde meydana gelen davranış değişikliğinin bir kısmı rastlantılarla kendiliğinden gerçekleşir. Bir kısmı ise yetişkinlerce planlı ve kasıtlı olarak değiştirilir (Kuzgun, 1988). Bunu başarabilen bir tek kişi vardır. O da öğretmendir. Eğitimin amacı bireyin gelişimi ve bireyi toplumun yararlı bir üyesi haline getirmektir. Bu amaç çeşitli kurumlar tarafından gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu kurumların başında aile ve okul gelmekte, bunu iktisadi, dini vb. kurumlar takip etmektedir (Küçükahmet, 1986).

Günümüzde öğretmenlik mesleği o kadar farklı açılımlara maruz kaldı ki “iyi” öğretmen “etkili “ öğretmen kavramları kullanılmaya başlandı. Bu iki kavram bazen biri birinin yerine kullanıldığı gibi çoğu zaman farklı anlamlar yüklenerek de kullanılmıştır (Kızıltepe, 2002). Her şeye rağmen eğitim sistemimizin tartışmasız en önemli ögesi öğretmendir. O halde yeni nesillerin daha etkili ve daha üstün vasıflı yetiştirmek öğretmenleri ve onları yetiştiren kurumları verimli ve etkili yapmaktan geçmektedir. Bir milletin geleceği, eğitim kalitesi ve davranış mühendisi dediğimiz öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi ile doğru orantılıdır. (Özyurt, 1999)

Meşhur bir atasözünde: “*Kişiye balık verirsin bir gün karnı doyar. / Ona balık tutmayı öğret ki ömür boyu karnı doysun.*” Denilmiştir. Bu söz, öğretmenlik mesleğinin teknik yönden önemini çok güzel ifade etmektedir (Çelikkaya, 1998). Adler, bilgi aktaran öğretmenin bu gün için bir çocuğun gelişimindeki hataları giderebilecek ve içinde bulunduğu durumu düzeltebilecek imkanlarının olmadığını söylemektedir. Bu tip öğretmenin tek kaygısının müfredatı yetiştirmek olduğunu belirtiyor (Adler, 1994). Öğretmenler, bir toplumun insan mimarı ve mühendisleridir. Eğitim toplum olmanın, ulus olmanın öğelerinin başında gelir. Aynı zamanda eğitim bir ülkenin gelişmişlik ve kalkınmışlık düzeyinin göstergesidir. Buna göre eğitimin niceliği ve niteliği her ülkenin gerçek gücünün simgesidir (Ataunal, 2003). Bir ülkede uygulanan eğitim sistemi onu uygulayan öğretmenlerin başarısı ölçüsünde amacına ulaşabilmektedir. Bir milletin geleceği, eğitim kalitesi ve davranış mühendisi dediğimiz öğretmenlerin yetişmişlik düzeyi ile doğru orantılıdır. (Hesapçıoğlu, 1997)

Başarılı bir öğretmenin ne olduğunu gösterecek en önemli tarafı, onun yaşadığı dünya ve eğitim hakkında bir felsefeye sahip olmasıdır. Eğitim toplumsal değişimde kilit işlevlerden birini yerine getirir. Toplumun bir sonraki yaşamaya başarı ile uyumunda, öğretmenin öğrencilerine aktaracağı teknik yöntemler yeterli değildir. Bu toplumsal değişimin kendine özgü bir felsefi bağlamı vardır. Öğretmen bu felsefi bağlamı kendine mal edebilmelidir. Böylece öğretmen yeni kuşaklara bir takım formüller, teknikler aktaran bir kişi değil, onlara sosyal ve dünya ile ilgili değerler aktaran biridir (Hesapçıoğlu,1997).

Toplum öğretmenden değişik roller beklemektedir. Öğretmenden beklenen bu roller toplumlara, zamana ve kültüre göre değişmektedir. Öğretmenin asıl rolünün sınıf içi öğrenimi gerçekleştirmek olarak bilinse de bununla beraber okulun tamamını, yakın ve uzak çevreyi uygun eğitim ortamlarına dönüştürmek de önemli rolleri arasında yer alır. Öğretmen-öğrenci karşılıklı etkileşiminde önemli olan bir başka yön ise, bilişsel(cognitif) yapı alanıdır. Öğretmen, öğrencilerin bilinçli ve kendilerini vererek çalışıp çalışmadıklarını, ruhsal yönden duygusal veya karışık olup olmadıklarını, güçleri bulunup bulunmadığını, yeteneklerini, zekalarını, meslekleri kavrama hızını, yükselme isteklerini arkadaşlarına karşı tutumlarını ölçer ve değerlendirir (Ergün,1992). Bilgi çağında çağdaş toplumun öğretmeni, sorun çözme becerisine sahip; teknolojiyi kullanabilen; öğrenci ve velisiyle olumlu ilişkiler kurabilen; sınıf ve okulu tüm imkanları kullanarak aktif bir öğrenme ortamına dönüştürebilen; ve en önemlisi sürekli öğrenmeyi bir ilke olarak benimseyen ve bu çerçevedeki tüm rolleri üstlenerek toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir birey olmak durumundadır (Ergün,1992).

İyi öğretmen, geleneksel ölçütler içerisinde, öğrenciye müfredat çerçevesinde bilgi, beceri ve tutum kazandıran öğretmendir. Ancak bu gün bu üç faaliyetin yanında bir öğretmenin mesleğiyle ilgili bilgi ve beceri kazanması yanında onun, bir insan olarak gelişip olgunlaşmasını ve insanlarla olan ilişkilerinde dانا duyarlı olmasını gerektirir. Bu da öğretmenin öğrencilerinin her birinin fizyolojik, psikolojik, sosyal ve zihinsel

yönden gelişimini kolaylaştırıcı olması ve bu amaca yönelik duyarlı bir kişi olması gerekir (Temel ve Aksoy,2001).

Öğretmenlik, diğer mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmen, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir kişidir. Toplumda yeni görüşlerin öncüsü olma, toplumun kültürünü koruyucu ve geliştirici olma gibi önemli görevleri de yerine getirir.toplumun kalkınması, gelişmesi, nitelikli insan gücü yetiştirilmesi için nitelikli ve uzak görüşlü öğretmenlere ihtiyaç vardır.(Celep,2004)

Woolfolk’a göre öğretmen genel cerrahdır.öğrencinin başarısını engelleyen güçlüklerin kaynağını tanır, sonra gereken operasyonu yapar, öğrenciyi başarıya ulaştırır. Bu nedenle öğretmen güçlüklerin kaynağının neler olabileceği ve onların ortadan kaldırılmasıyla ilgili kapsamlı bilgi sahibi olmalıdır. Öğretmen öğrencinin okuldaki ve çevresindeki insanlarla sosyalleşmesine yardımcı olma sorumluluğu vardır. Öğrencinin hangi bilgileri nasıl öğreneceğine karar verme ve kılavuzluk yapma sorumluluğu vardır (Ülgen,1997).

Biz bu araştırmamızda öğretmenlerin, özellikle meslek liselerindeki öğretmenlerin üstbiliş ve sosyal uyumla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını çok yönlü olarak incelemeye çalıştık. Ülkemizde ara eleman yetiştirmek ve nitelikli meslek elemanı ihtiyacını karşılamak üzere kurulan meslek liselerindeki öğretmenlerin sorumluluğunun daha fazla olduğunu düşünüyoruz. Gerek sosyalleşme gerekse üstbiliş becerileri açısından donanımlı ve bilgili öğretmenlerin kendi alanlarındaki eleman ihtiyacını en iyi şekilde karşılayacak bireyler yetiştireceklerinden kuşkumuz yoktur.

1.2. Amaç

Bu araştırmanı genel amacı; İstanbul Anadolu Yakası’nda resmi Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin üstbiliş becerileri ile sosyal uyum düzeylerinin demografik değişkenlerinde farklılaşma olup olmadığını çok boyutlu olarak incelemektir.

Bunun için İstanbul Anadolu Yakası'nda resmi Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin üstbiliş düzeyleri ve sosyal uyum becerileri belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca resmi Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler hakkında çeşitli kişisel bilgiler (cinsiyet, yas, medeni durum, çocuk sayısı, esinin çalışma durumu, eşinin çalışma sekli, eğitim düzeyi, mezun olunan fakülte, görev konumu, meslekteki kıdem, yöneticilikteki ve/veya öğretmenlikte kıdem, yönetici ise görevinden önceki öğretmenlik kıdemi, ev durumları, algılanan gelir düzeyi, mesleki yayınların takibi) elde edilerek, bu verilerle öğretmenlerin üstbiliş düzeyleri ve sosyal uyum becerileri çok boyutlu olarak incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda tezimizin:

1.2.1.Problem Cümlesi:

Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları ile Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları arasındaki ilişki nasıldır?

1.2.2.Alt Problemler:

- 1.Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları Mesleki Kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
- 3.Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
4. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları Medeni Hale göre farklılık göstermekte midir?
5. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları öğretmenin çalışma şekli göre farklılık göstermekte midir?
6. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları branşa göre farklılık göstermekte midir?
7. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları eşinin çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları bulunduğu kurumda çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?

9. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
10. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları çalıştığı okulun imkanlarına göre farklılık göstermekte midir?
11. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
12. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları mesleki kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
13. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları yaşa göre farklılık göstermekte midir?
14. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları medeni hale göre farklılık göstermekte midir?
15. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları öğretmenin çalışma şekline göre farklılık göstermekte midir?
16. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları branşa göre farklılık göstermekte midir?
17. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları eşinin çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
18. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları bulunduğu kurumda çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?
19. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

20. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları algılanan okul imkanlarına göre farklılık göstermekte midir?

21. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbilis Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları ile Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları arasındaki ilişki nasıldır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Her meslek grubunun gerektirdiği bilgi, beceri ve kişisel özellikler, doğal olarak kendi alanıyla ilgili öğretmenlik mesleğinde de gereklidir. Öğretmenin yegane bilgi kaynağı olarak görülmediği günümüzde, etkili bir öğretmende bulunması gereken vasıflardan ikisini bu araştırma çerçevesinde ortaya koymak ve ilgililerin istifadesine sunmak istedik. Üst bilis becerileri ve sosyal uyum konularının daha önce öğretmen bazında çalışılmamış olması bizi bu konuları araştırmaya sevk eden önemli bir etkidir. Öğrenciye hem üstbilis stratejilerini hem de sosyal uyum konularını öğretecek ve bu konuda rehberlik edecek olan öğretmenlerin bu konuda kendilerini değerlendirmeleri ve bu konulara dikkatlerini çekmek üzere bu araştırmayı yaptık. Özellikle meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin ara eleman ve meslek elemanı yetiştirmek gibi bir amaçlarının da olduğunu göz önünde bulundurursak bu iki konunun ne kadar önemli olduğu anlaşılabilir. Çünkü meslek liselerinde yetişecek öğrencilerin daha kısa bir zamanda iş hayatına ve toplumsal hayata katılmaları düşünülmektedir. Böylece sosyal hayatın tam da ortasında olacak bir öğrenciyi yetiştirecek olan öğretmenlerin, sosyal uyum konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları gayet tabiidir. Ayrıca bilgiye ulaşmanın bu kadar kolay olduğu bir çağda öğretmenin öğrencilerine doğru bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını öğretmesi onu diğer öğretmenlerden ayrıcalıklı kılacaktır. Düşünmeyi düşünme ve bilgidен yeni bilgilere ulaşma, düşünme konusunda yeni stratejiler geliştirme konusunda rehberlik edecek öğretmenin öncelikle bu konularda kendisini yetiştirip bu becerileri kendisinin de kazanması gerekmektedir. Bu araştırma ülkemizde öğretmenler üzerinde üstbilis ve sosyal uyum konusunda yapılmış ilk çalışma özelliğine de sahiptir. Bundan önceki araştırmalar genellikle öğrenci veya başka meslek grupları üzerine yapılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları, öğretmen yetiştirme ve seçme işlerinde ilgili birimlere bilgi sağlayarak, mevcut eğitim politikalarına ışık tutabilir, öğretmenlerle ilgili olarak düzenlenecek hizmet içi eğitim faaliyetlerine yol gösterebilir. Bu alanda yeni araştırma yapacak olan araştırmacılara yeni bakış açısı getirebilir ve teşvik edebilir.

1.4.Sayıtlılar

1. Meslek Lisesinde çalışan öğretmenlerin, Üstbilis Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) ve Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ)'ndeki sorulara içten ve yansız cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Kullanılan ölçme araçlarının istatistiksel açıdan güvenilir ve geçerlidir.
3. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelik ve niceliktedir.
4. Meslek Lise'lerinde kadrolu çalışmayan öğretmenler için sözleşmeli öğretmen ifadesi kullanılmış olup çalışma şekilleri bu statüde değerlendirilmiştir.
5. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntemlerin amaca uygun olarak seçilmiştir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2008–2009 öğretim yılı, İstanbul Anadolu Yakası'nda, sadece resmi Meslek Lise'lerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin üstbilis becerileri ile sosyal uyum düzeyleri Üst bilis Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) ve Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) 'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Araştırma veri toplama aracı, anket ve ölçekle sınırlı tutulmuştur.
4. Araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır. Araştırmada elde edilecek bulgular yukarıdaki sınırlılıklar dahilinde genellenebilecektir.

1.6.Tanımlar

Gelişim:İnsan vücudunun ana rahmine düşmesinden ölümüne kadar olan süre içinde vücutta meydana, bir düzen içinde ve uzun bir süre kalıcı olarak devam eden çeşitli değişimlerdir.

Sosyal gelişim: Doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu devam eden, kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını ve içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreçtir.

Sosyal uyum:Bireyin diğer insanlarla uyum gösterebilme başarısı, grubunda kendini özgün bir biçimde tanıtabilmesidir.

Biliş:Herhangi bir şeyin farkında olma onu bilme

Üst biliş: Herhangi bir şeyi öğrenmeye, anlamaya ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilme, kişinin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilme becerisi.

Üstbilişsel bilgi: Üstbilişi oluşturan iki ana bölümden biri. Bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olmasına, hangi süreç ve teknikleri kullanabilme yeterliliğine sahip olduğuna işaret eder.

Uyum: Genelde bireyin hem kendisi ve hem de çevresi ile iyi ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri sürdürebilme derecesi olarak tanımlanabilir.

Öğretmen: Resmi veya özel eğitim kurumlarında okuyan öğrencilerin eğitim ve öğrenme yaşantılarının oluşmasına, rehberlik eden, gelişimlerine katkıda bulunan ve yönlendiren kimse.

BÖLÜM II

2.İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Gelişim Ve Bilişsel Gelişim

Bir çok psikologa göre 'gelişim', insan vücudunun ana rahmine düşmesinden ölümüne kadar olan süre içinde geçirdiği çeşitli değişimlerdir. Bu terim ile vücutta meydana gelen tüm değişimler değil, sadece bir düzen içinde ve uzun bir süre kalıcı olanlar kastedilir. Gelişim; hayatın başlangıcında oluşan, daha iyiye doğru giden, daha etkili, düzenli ve karmaşık bir davranışla son bulan değişimlere denir .İnsan gelişmesi bir kaç açıdan incelenebilir:

- 1.Fiziksel gelişim: Vücutta meydana gelen değişimler;
- 2.Kişisel gelişim : Kişilikte meydana gelen değişimler;
- 3.Sosyal gelişim : Kişinin diğer kişilerle olan ilişkisindeki değişimler
- 4Bilişsel gelişim : Düşünme sisteminde olan değişimler (Kızıltepe,2002).

2.1.1Bilişsel Gelişim

İnsanı insan yapan bilişsel gücüdür. İnsan bilişsel gücüyle, öteki canlılara üstün gelerek onları egemenliği altına alır; doğa ile başa çıkmaya çalışır; kültürel değerler üretir; teknolojiyi geliştirir. İnsan, bütün bunlarla yaşamını kolaylaştırır ve anlamlı kılar. Eğitim, insanın bilişsel gücünü geliştirir. İnsanın bilişi, onun bir alt sistemidir. Bu alt sistem, çevreden girdiler alır; bu girdileri algılar; belleğinde saklar; düşünürken bunları belleğinden çağırarak kullanır; daha iyi düşünmek için bilgilerini kavramlaştırır, genelleştirir; bunlarla yeni düşünceler üreterek bilişsel çıktılar verir; çıktılarından dönütler alarak bilişsel gücünü büyütür ve geliştirir; aykırı girdiler aldığında da dengelenime düşer. Bilişsel eğitimde, dil eğitimi, sorun çözme eğitimi ve yaratıcılık eğitimi önemlidir.Bilişsel gelişimde, bireysel ayrılıklar vardır. Cinsler arasındaki ayrılıklar, aynı cinsten olanların bireysel ayrılıklarından daha çok değildir (Başaran,1997).

İnsanın öğrenmesi, bilişsel sistemince gerçekleştirilir. *Bilişsel sistem* (cognitive system), insanın bir alt sistemidir. Bilişsel sistem, bir bütündür. Bu bütünü şu öğeler oluşturur:

- 1.Bilişsel sistemin bir *çevresi* vardır.
- 2.Bu çevreden bilişsel *girdiler* alır.
- 3.Bu girdileri işleyerek kendi gücüne (düşüncesine) *dönüştürür*.
- 4.İnsan, yeri geldiğinde bu düşüncesini kullanır, böylece bilişsel sistem düşünsel *çıktılar* verir.
- 5.İnsan, düşünsel çıktılarının yanlış ve doğru olan yönlerini görerek *dönütler* alır ve bu dönüt bilgileri kullanarak düşüncelerinin yanlışlarını düzeltir.
- 6.insan, yaşamı boyunca sürekli öğrenir ve bilişsel gücünü *büyütür*.
- 7.Ama insan, öğrendiklerini anımsayamadığında ya da unuttuğunda, bilişsel *güç yitimine* uğrar.
- 8.Bilişsel sisteme giren her yeni bilişsel girdi, olumlu ya da olumsuz yönde, bilişsel sistemde bir *dengelenme* yaratır, ama bilişsel sistem dengelenimden kurtulup *duruluma* geçmeye çalışır.(Fidan,1996)

2.2.Öğrenme Kuramları ve Bilişsel Öğrenme

Senemoğlu (1998)' na göre, öğrenme kuramları; davranışçı çağrışım kuramları, bilişsel ağırlıklı davranışçı öğrenme kuramları, nörofizyolojik öğrenme kuramı ve bilişsel öğrenme kuramları olmak üzere dört ana başlık altında incelenmektedir.

2.2.1.Davranışçı Çağrışım Kuramları

Davranışçı yaklaşımda, davranışların biçimlenmesinde ve otomatikleşmesinin sağlanmasında koşullu öğrenme yöntemleri ve ilkeleri kullanılır. Davranışçı yaklaşım, Ivan Pavlov ve Edward Thorndike'ın çalışmaları ile başlamıştır. Pavlov, klasik şartlanmayı ortaya koyarken, Thorndike ise, hazır oluş, tekrar ve etki kanunları diye adlandırılan öğrenme kanunlarını ortaya koymuştur. Watson, Guthrie, Hull ve Skinner diğer önemli davranışçılar arasında yer almaktadır. Bu kurama göre, bir etkinin diğer etkiye tepki oluşturması için, etki denetimi ve transferi olduğunda öğrenme oluşmaktadır (Demirel ve Kaya, 2002). Öğrenmeyi Pavlov gibi koşullanmış tepki olarak açıklayan Guthrie, öğrenmedeki tüm zihinsel öğeleri reddetmektedir. Guthrie'ye göre öğrenme, “uygun uyaran” ile “uygun tepki” arasında çağrışım yaptığı zaman oluşur

(Yorulmaz, 2001). Klasik koşullanma yoluyla bütün davranışların değiştirilebileceğini savunan psikologlardan biri de, Watson'dur. Davranışçılığı teorik bir akım haline getiren kişi Watson olmakla birlikte, ondan önce bu görüşün taraftarları çıkmış ve Watson'un ortaya çıkışını hazırlamışlardır. (Saban, 2004).

2.2.2.Bilişsel Ağırlıklı Davranışçı Öğrenme Kuramı

“Gözlem Yoluyla öğrenme” şeklinde de ifade edilen Sosyal Öğrenme Kuramı, Bandura tarafından geliştirilmiştir. Sosyal öğrenme kuramı, davranışçıların ortaya koydukları birçok kavramı kabul etmekle birlikte, bilişsel kuramların üzerinde durdukları zihinsel süreçlere önem vermektedir. Bandura, öğrenmede düşüncenin önemini vurgulamakta, taklidin ve gözleyerek öğrenmenin çocukların öğrenmesindeki yerine işaret etmektedir. Gözleyerek öğrenme, özellikle çocukların çevresindeki yetişkinlerin hareketlerine, etrafında olup biten olaylara bakarak yeni bilgiler öğrenmesidir.(Koç ve diğ. 2001)

2.2.3. Nörofizyolojik Temelli Öğrenme Kuramı

Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni axon iplikçiklerinin oluştuğunu iddia etmektedirler. Buna göre, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Bu kuramda öğrenme biyokimyasal bir değişim olarak açıklanmaktadır. “Beyin Temelli öğrenme” kuramı olarak da bilinen bu kuramı sistematik hale getiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır (Yorulmaz, 2001).

2.2.4. Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilgi işlem süreci yoluyla öğrenmeyi, açıklamaya yönelenler öğrenmeyi, çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlenebilen davranışlara dönüştürülmesi süreçlerini inceleyerek öğrenmeyi açıklamaktadırlar. İnsan uyarıcıya karşı tepki göstermeyi öğrenebilir ancak öğrenenin zihninde gerçekleşen bazı süreçler öğrenmenin belirleyicisidir (Bacanlı, 2005).

Bu kuramcılara göre, insanın hali hazırda bildikleri, yeni bir öğrenme durumunda neleri öğreneceğini ve neleri hatırlayacağını etkiler. İnsanların hali hazırda bildikleri, zihinlerinde depolanmış olanlardır. Bu nedenle öğrenmede bellek çok önemli bir yer tutar. Zaten insanlar belleme gücüne sahip olmasalardı; her şeyi her an yeniden öğrenme zorunda kalacaklardı (Fidan,1996).

Bilişsel gelişim kuramında dört temel kural vardır. Bunlar;

1. Dönemler değişmez bir şekilde belli bir sıra ile ortaya çıkarlar. Evrelerin sırasını değiştirmek mümkün değildir.
2. Dönemler arasında hiyerarşik bir sıralama vardır. Her bir dönem kendisinden önceki evrelerin kazanımlarını da içermektedir.
3. Bireysel farklılıklar söz konusudur. Her birey kendisine göre bir gelişim gösterir.
4. Her dönem için tipik olan gelişim özellikleri vardır (Bacanlı, 2002).

Bilişsel öğrenme kuramları aşağıda incelenmeye çalışılmıştır: Bu bölümde bilişsel gelişimi açıklayıcı mahiyette,Gestalt Kuramı, İsviçre'li bilim insanı Piaget'nin Bilişsel Gelişim Devre Kuramı, sonra Rus bilim insanı Vygotsky'nin Sosyal/Kültürel Bilişsel Kuramı ve genel olarak Bilgi işlem Kuramı olmak üzere, dört ana yaklaşımdan bahsedeceğiz.

2.2.4.1 Gestalt Kuramı

Geştalt sözcüğü yapı, biçim, örüntü anlamına gelmektedir. Buna göre, bütünü oluşturan parçalar arasındaki ilişkiler algılama ve öğrenme açısından çok önemlidir. Öğrenmenin uyarıcılarla tepkiler arasındaki ayrı ayrı kurulan bağlardan oluştuğunu düşünmek yanlıştır. Bunun yerine, öğrenme uyarıcıların toplu bir örüntü (geştalt) oluşturmasıyla gerçekleşir. Ayrıca, bütün, ayrılan parçalarından anlaşılamaz. Çünkü bütünün parçaları arasında değişken bir ilişki vardır ve bir bütün, onu oluşturan parçaların toplamından ayrıdır. Wertheimer, Koffka ve Köhler geştalt kuramının öncüleridir. Geştalt kuramı, davranışçı ve yapısalcı psikologlara tepki olarak doğdu ve kendisinden sonra oluşturulan bilişsel kuramları etkiledi.

Geştalt kuramı algılamaya çok önem verir. Geştalt psikologları yapıları çalışmalarda şekil-zemin ilişkisi, tamamlama, yakınlık, süreklilik, benzerlik ve basitlik gibi yardımcı algılama yasalarını ortaya koydular. Algıyı örgütlemekteki yardımcı yasalar aşağıda özetlenmektedir:

Şekil - Zemin İlişkisi: Bütün algılamalarda bir şekil ve bir zemin vardır (Cüceloğlu, 1993a). Şekil, algılama sırasında göze ilk olarak çarpan nesnedir. Zemin ise, görülen şeklin arka planındaki alandır. Görsel alanda şekil, zeminden daha yakındır ve bir biçimi vardır; zemin ise tanımlanması zor bir madde izlenimi verir. Şekil zemine göre daha etkilidir ve daha iyi anımsanır (Cüceloğlu, 1993a).

1. Yakınlık Yasası: Yerleştirilme yerlerine göre birbirine daha yakın olan nesneler birlikte kümelenilerek algılanırlar. Birbirine yakın olan sesler de birer küme olarak algılanır. Örneğin, müziğin ritmini zaman içinde birbirine değişik yakınlıklarda bulunan vuruşlara göre algılarız. Yakınlık yasası ,okuma ve yazmada da etkilidir.

2. Tamamlama Yasası: Bir nesne, şekil vb. uyarıcının tümü görülme bile, tümü görülüyormuş gibi algılama tam olur (Cüceloğlu, 1993)

3. Gestalt yaklaşımını savunanlar, bütünü parçaların bir toplamı olmadığını, parçalar bütünü oluşturdıkları zaman, parçalarda olmayıp bütünde olan bir takım yeni özelliklerin oluştuğunu ortaya koymuşlardır (Altun, 2002). Gestalt kuramının öğrenme ilkelerinden biri de sezgiye dayalı öğrenmenin düzgün ve hatasız olduğu, sezgiyle kazanılan bilgi ve becerilerin transferinin kolay gerçekleştiği hususudur (Altun, 2002). Bruner, kişinin öğrenmesinde, onun içinde yaşadığı sosyal ve kültürel çevrenin de etkili olduğunu savunur. Çünkü, insan sosyal bir varlıktır. Onu yetiştiren kültür ortamı, onun açısını, yorumlarını ve düşünce yapısını etkiler. Bruner'in öğrenme üzerindeki bir başka teorisi “buluş yoluyla öğrenme”dir. Birey doğuştan keşfetme, deneme ve istek merakı getirir. Merak ve keşfetme, birçok öğrenme durumlarının temelidir (Ergün ve Özdas, 1997).

2.2..4.2. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişimi, olgunlaşmanın bir parçası olarak algılamıştır. Çocuklar yaşları ilerledikçe ve yaşlarına paralel olarak olgunluğa eriştikçe çeşitli bilişsel devrelerden

geçerler ve bu devrelerde üstesinden geldikleri çeşitli işlevler vardır. Piaget, gelişimin bilişsel süreçlerle aynı zamanda meydana geldiğine inandığı için, çocukların bilişsel gelişiminin hızlandırılmasına inanmamaktadır. Sadece çocukların çeşitli becerileri farklı yaşlarda yapabileceği fikrini ileri sürmüştür. Piaget, zihinsel gelişim kuramına ek olarak bir de öğrenme kuramı geliştirmiştir. Piaget'e göre öğrenme zihinsel gelişmeden ayrı bir şey değildir. Öğrenme bireyin içinde bulunduğu zihinsel gelişim basamağı ile ilişkili bir biçimde, fakat çevre ile etkileşim aracılığıyla gerçekleşir. Ona göre düşünme ve öğrenme, çevreyi zihinsel olarak yeniden oluşturmayı içerir . Piaget'e göre organizma, yeni durum, obje ve olaylarla karşılaşmadan önce bir denge halindedir. Yeni bir olay, durum veya obje ile karşılaştığında bu denge hali bozulur. Bu durumda organizma, daha üst durumda yeni bir denge hali yaratır; yeni bir üst denge hali bilişsel gelişimdir. Bilişsel gelişimdeki yeni denge halleri, yeni bilgiler için birer çerçeve oluşturur; bu çerçeveye şema adı verilir. Şemalar organizmada olduğu gibi birer yapıdır, bu yüzden şemaya bilişsel yapı diyenler de vardır. Bilişsel yapılar bireye özgüdür (Baykul, 2003). Çocuk büyüdükçe ortamdaki değişimler onu etkiler ve şema çocuğun da değişmesini sağlar.

Piaget, bilişsel gelişim ile ilgili kuramını geliştirirken verilerini, klinik gözlemlerinden ve özellikle de üç çocuğunun geçirdikleri bilişsel aşamaları gözlemlemesinden elde etmiştir. Yaptığı gözlemler çocukların dünyalarının yetişkinlerinkinden çok farklı olduğu yorumunu yapmasına neden olmuştur. Piaget, ayrıca uygulamasını yaptığı Binet Zeka Testleri'nde aynı yaşlardaki çocukların sorulara aynı türden cevaplar verdiklerini gözlemiştir. Bu gözlemi, Piaget'e bilişsel gelişimin yaş düzeyine bağlı olarak farklı özellikler taşıdığını düşündürmüştür. Piaget'ye göre (1970) düşünce sistemimizi etkileyen dört etmenden bahsedebiliriz: Bunlar *biyolojik olgunlaşma, hareket, sosyal deneyimlerde bilişsel dengeleme'dir*.(Woolfolk, 2003; Akt, Kızıltepe,2002).

Biyolojik olgunlaşma diye adlandırdığımız birinci öge bir bebeğin ana rahminde genetik olarak programlanmış olduğunu kabul etmemizdir.

Hareket ise oldukça önemli bir ögedir. Fiziksel olgunlaşmayla birlikte kişinin çevresiyle temas etmesini ve iletişime girmesini sağlar.

Sosyal deneyimleri de şöyle açıklayabiliriz: Hareket ettikçe ve çevremizle iletişim kurdukça bilişsel gelişimimiz doğal olarak etkilenir. Eğer etrafımızla karşılıklı bir sosyal alışverişi girmezsek, herkes tüm bilgileri kendi kendine tekrar keşfetmek durumunda kalır.

Dördüncü öge olan *bilişsel dengelemeyi* anlamak için önce Piaget'nin ileri sürdüğü başka kavramları açıklamak gerekir (Kızıltepe,2002). Bunlar; *kalıplar*, *düzenleme*, *uyum*, *özümleme* ve *yerleştirmedir*. İnsanlar, dengelenme ihtiyacını gidermek için yaşantıları belirli davranış kalıpları biçiminde örgütlemek isterler. Piaget, sözü edilen örgütlenmiş davranış kalıplarına *şema* demektedir. Okul ortamında öğretilen kavramlar, kurallar ve ilkeler bir şema biçiminde örgütlenir ve olayları anlamada kullanılır. Hiçbir bilgi kendi başına mevcut şemalardan bağımsız olarak hafızada ayrı bir yere yerleştirilmez. Her yeni bilgi, mevcut bilgiler ışığında, yani şemalara bağlı olarak yorumlanır ve işlemlere tabi tutulur.

Kalıplar: Bunlar davranışı/düşünceyi yönlendiren zihinsel ve kalıpsal hareketlerdir.

Düzenleme: Piaget'ye göre insanlar daha etkin olmak veya olgunlaşmak için sürekli olarak kalıpları birbirleriyle birleştirirler, birbirinden ayırırlar, yan yana koyarlar veya aralarında ilişki kurarlar. Kişilerin düşünme sistemleri daha düzenli hale geldikçe, ortaya yeni kalıplar çıkar, davranış daha düzeyli ve çevreye daha uyumlu olur.

Uyum:İnsanlar bünyelerinde çevrelerine uyum sağlama eğilimleri barındırırlar. Çocukların zekâlarını geliştirmek için, onları adapte olmaları gereken yeni durumlarla karşılaştırmak ve bu süreçte *kendilerine yardımcı olmak gerekir*.

Piaget, bilişsel gelişimi dünyayı öğrenme yolunda bir denge, dengesizlik ve yeni bir denge süreci olarak görmektedir. Alt düzey bir dengeden üst düzey bir dengeye ulaşma söz konusudur (Senemoğlu, 1998). Uyum, yaşam boyu devam eder.

Dengeleme: Piaget'ye göre , bilinen ile yeni karşılaşılan arasında bir uyumsuzluk, dengesizlik ortaya çıkar. Bu dengesizliği ortadan kaldırmak için kişi bilgi dağarcığına ya yeni bilgiler ekleyecektir, ya da hali hazırda var olanları değiştirir ya da yeni duruma uydurmak zorunda kalacaktır. Bu harekete Piaget 'dengeleme' diyor. O'na göre öğrenme, dengeleme işlemi sayesinde olur.

Piaget çocuğun bilişsel yeteneklerinin dört ayrı aşamadan geçerek geliştiğini ileri sürmüştür. Devreleri çalışırken şu noktalara dikkat etmek gerekir:

1. Tüm çocuklar tüm devrelerden muhakkak ve sırayla geçerler.
2. Çocukların devrelerde kalış süreleri farklı olabilir.
3. Çocuklar herhangi bir problemi çözmek için belirli bir düşünme seviyesini, başka bir problemi çözerken ise başka bir seviyeyi kullanabilirler.
4. Bazı çocuklar, devreler arasındaki geçiş sürelerinde çok uzun müddet kalabilirler.
5.)Bir çocuk herhangi bir durumda bir devrenin, başka durumda ise başka bir devrenin özelliklerini yansıtabilir. Bu durum özellikle geçiş dönemlerinde geçerlidir

Tablo 2.1. Piaget'e Göre Bilişsel Gelişim Evreleri. Kaynak: (Kızıltepe,2002)

Devreler	Yaklaşık yaş	Özellikler
Duyusal hareketler	0-2	'Nesnelerin değişmezliği' kavramının var olması. Tepkisel davranıştan amaca yönelik davranışa yavaşça geçiş. Taklidi, hafızayı ve düşünceyi kullanmaya başlama.
işlem-öncesi	2-7	Dünyadaki nesneleri temsil etmek için semboller kullanma yeteneğinin gelişmesi. Düşünme hala ben-merkezli. Dili kullanmaya geçiş, işlemleri tek yönlü düşünme. Başka bir kişinin bakış açısından bakamama durumu.
Somit-işlem	7-11	Mantıksal düşünmede gelişme, işlemleri tersine de anlama ve kullanabilme becerisi. Düşünmenin ben-merkezcilikten kurtulması ve problem çözmenin ben-merkezcilikten yavaş yavaş uzaklaşması. Soyut düşünce hala mümkün değil.
Düzenli soyut-işlem	11+	Soyut ve tamamen sembolik düşünce ile sistemli deney ve mantık sayesinde problem çözümü mümkün. Düşünce bilimsellik başlama hali ve sosyal konular ile kendi sosyal kimliğiyle ilgili merak ve kaygı geliştirme.

2.2.4.2.1. Duyu-Motor Dönem (0-18 ay / 0-2 yaş)

Duyu-motor dönem, bilişsel gelişimde son derece önemli olan bir dönemdir. Çünkü yaşamın ilk iki yılında en temel ve en hızlı değişiklikler oluşmaktadır. Duyu-motor dönem, doğumla birlikte başlayan bir süreçtir. Çocuk dünyayı hareketleri ile anlar. Bu hareketler duyu-motor şemalardır. Bebek doğumunun ilk gününden itibaren çevresini keşfetmeye başlar. Keşif çabasında kullandığı temel araçlar duyu-hareket yetenekleridir

(Cüceloğlu, 1998). Başlangıçta, kendisini diğer nesnelerden ayıramayan bebek duyu-motor şemaları (emme, yakalama vd.) yoluyla kendi vücudunu keşfetmeye çalışır, nesnelerle etkinliklere başlar(Bacanlı, 2001).

2.2.4.2.2. İşlem Öncesi Dönem (18 ay-6 yaş / 2-7 yaş)

Bu dönemde çocuklar sözcük kullanmaya, sembol ile bu sembolün temsil ettiği nesne arasında ilişki kurmaya başlar. Sözcüklerle nesneler arasındaki ilişkiyi anlayan çocuk önüne açılan yem dünyayı keşfetmeye başlar (Cüceloğlu, 1998). Bu dönemde dil ve kavram gelişiminin hızlı olduğu bir dönemdir. Çocukların geliştirdikleri kavramlar ve kullandıkları sembollerin anlamları kendilerine özgüdür (Senemoğlu,1998). Piaget'ye göre insanlar doğuştan ben merkezlidir.

2.2.4.2.3.Somut İşlemler Dönemi (6-12 yaş/ 7-11 yaş):

Somut işlemler dönemi soyut düşünme ve işlem öncesi düşünme arasında bir geçiş dönemi olarak yer alır. Piaget'e göre bu dönemde çocuk yeni ve son derece etkin zihinsel beceriler geliştirir. Mantıksal düşünmenin başladığı bu dönemde problemlerin çözülmesi somut nesnelerle, şimdi ve burada gibi anlık durumların olmasına bağlıdır. Soyut olan, elle tutulup, gözle görülmeyen işlemler yapılamaz. (Cüceloğlu, 1998).Bu dönemde çocuklar benmerkezcilikten uzaklaşırlar (Bacanlı, 2001).Bu dönemde görülen diğer bir özellik de tersine çevrilebilirliktir. Çocuk değişikliğin ilk durumunu imgeleyebilme yeteneğine sahiptir. Bu özellik sayesinde çocuk işlemlere tersinden de dikkat edebilir hale gelir (Bacanlı, 2001).

2.2.4.2.4.Soyut İşlemler Dönemi (12-18 Yaş/11-18 Yaş)

Piaget, bilişsel gelişimin son döneminin on iki yaşında başlayıp ergenlik boyunca devam ettiğini belirtmiştir. Bu dönemde yeni ve daha güçlü bilişsel yetenekler gelişir. Bu dönemin özelliği, çocuğun artık yetişkin gibi soyut düşünebilir hale gelmesidir. Soyut kavramlar anlaşılır, soyut düşünce analiz edilir, sentezlenir ve değerlendirilir. Problemler mantıksal olarak çözülür, düşünce daha bilimsel olur; (Binbaşıoğlu, 1995).

Soyut işlemler düzeyine gelen bir birey artık yetişkin dünyasıyla tam bir iletişime girmeye hazırdır. Çünkü bilişsel gelişiminin en üst aşamasına gelmiştir. Soyut işlemler gelişirken bireyin kişilik yapısı da gelişir, ahlak anlayışında, kendini algılayışında temel değişiklikler oluşur (Cüceloğlu, 1998). Soyut işlemlerin anahtar özelliği olan olasılık anlayışı bu dönemde oluşur. Zihinsel işlemlerin gelişmesiyle problemler değişik şekillerde ele alınır. Bilimsel problem çözme görülür. Bu dönemde, zihinsel işlemler yapılabilir. Hipotezler geliştirilerek problemlere analitik çözümler bulunabilir. Geliştirilen hipotezler denenir. (Cüceloğlu, 1998). Bu dönemde, çocuğun beyin olgunluğu ileri düzeyde işlemler yapabilecek hale gelmekle birlikte soyut işlemlerin yapılması için çevreden talebin olması da gerekmektedir. Çocuğun soyut işlemleri başarabilmesi için beynin olgunlaşmasının yanı sıra soyut işlem yapmasını gerektirecek uyarıcı bir çevrenin olması da gereklidir (Senemoğlu, 1998). Piaget'e göre, içinde yaşanılan toplum ve kültürel çevre çocuğun bilişsel gelişimini etkilemektedir. Çocuk bir aşamadan diğerine, daha önceki aşamalardaki düşünce tarzı yetersiz kaldığı ve çevreye uyum sağlamak zorunda olduğu için geçer (Cüceloğlu, 1998). Piaget'e göre herkes soyut işlemler dönemine ulaşamamaktadır. Yetişkinlerin bazıları ihtiyaç duymadıkları için soyut işlemleri geliştiremezler. İlkel toplumlarda yaşayan bir bireyin soyut işlemler yapmasına, bir problemi çözmek için hipotezler oluşturup bunları denemesine ve sonuca ulaşmasına gereksinimi olmayabilir. Bu nedenle de bu toplumda yaşayan bir birey soyut işlemler dönemine geçemeyebilir (Senemoğlu, 1998).

2.2.4.3.Vygotsky' nin Sosyal Kültürel Bilişsel Kuramı

Vygotsky'ye göre bilişsel gelişim, çocuğun çevresindeki bilgilerin çocuk tarafından içselleştirildiği sonucu olarak ortaya çıkar. Vygotsky'nin kuramında çevre başrol oyuncusu olduğu gibi bu içselleşme de sürekli, kesintilere uğramaz ve devreleri yoktur. Burada en önemli nokta ise bilişsel gelişim, çocuğun çevresine bağlı olduğu için gelişimin çeşitli yaşlarda farklılıklar gösterdiği ve tekdüze olmadığıdır. Çocuğun belli bir bilişsel yeterlik ya da duyuşsal özellik kazanması içinde bulunduğu kültüre, toplumsal bağlama bağlıdır.(Fidan,1996)

Sosyal-Bilişsel Kuramı'nda Vygotsky, çocuğun gelişiminden bahsederken özellikle öğrenilen dilin, büyüklerden veya 'daha iyi bilen biri'nden alınan destek ve içinde

bulunulan kültürün yardımıyla erişimsel gelişim bölgesi(Proximal gelişim zone) fikrinin üstünde durmuştur. Proximal gelişim zone'daki davranışlar, çocuğun kendi başına yapamadığı, ancak bir yetişkinin ya da akranının yardımıyla yapabildiği davranışlardır. Vygotsky'ye göre yüksek zihinsel fonksiyonların bireyde bulunması, genellikle çevredekilerle konuşma ve işbirliği sonunda gerçekleşmektedir. Gelişim, çocuğun bağımsız olarak yapabildikleri ve bir yetişkin ya da akranın yardımıyla yapabileceklerinin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin proximal zone'un bu iki düzeyini dikkate alarak, çocukların nerelerde yardıma ihtiyaçları olduğu, hangi durumlarda bağımsız çalışmaları gerektiği konusunda duyarlı olmaları gerekmektedir (Selçuk,1995)

Kültür ve dil , Vygotsky'nin kuramında önemli bir yer tutar. Çünkü ona göre kültür kişinin içinde bulunduğu sosyal çevrede yer almaktadır ve çocuk bu sosyal çevrede kendinden daha bilgili, üstün kişilerle, öğrendiği ve konuştuğu dil vasıtasıyla iletişim kurar. Bu kişiler çocuğa bilişsel gelişimi için gerekli bilgiyi ve uyarıyı vererek adeta birer entelektüel rehber işlevi görürler. Vygotsky, muhakeme etme ya da mantıklı düşünme ve problem çözme gibi üst-düzey zihinsel işlemlerin kültürlerin sağladığı dil, işaret ve semboller gibi araçlar tarafından desteklendiğini ileri sürmüştür. Yetişkinler bu araçları çocuklara günlük etkinliklerde gösterirler ve çocuklar da onları benimserler. Vygotsky'nin gelişim kuramları içinde oyunun özel bir yeri vardır. O'na göre oyun, çocuğa serbestçe keşif yapma, düşünme ve hareket etme olanağı tanır.(Kızıltepe,2002)

Vygotsky'ye göre , üstbilişsel işlemler topluca yapılan etkinliklerde kişiler arasında beraberce inşa edilir. Bunlar çocuk tarafından daha sonra benimsenir, içselleşir ve onun bilişsel gelişmesinin bir parçası haline gelir. Böylece Vygotsky'ye göre sosyal iletişim sadece bir etki değil, problem çözme gibi üst zihinsel işlemlerin kaynağını teşkil etmektedir(Fidan,1996)

Vygotsky'nin gelişim kuramları içinde oyunun özel bir yeri vardır. O'na göre oyun, çocuğa serbestçe keşif yapma, düşünme ve hareket etme olanağı tanır. Sadece bu kadarla da kalmayıp, oyun çocuğun gerçek hayatta yapmaya cesaret edemeyeceği hareketleri de kolayca yaptırır; çocuk adeta kendini aşar (Kızıltepe,2002).

Vygotsky, çocuğun zihinsel gelişiminin çocuğun kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, başkalarını da bağlı olduğunu iddia etmiştir. Başkaları çocuğun zihinsel gelişiminde yol gösterebilir, bir takım bilgiler vererek bunları öğretebilir. Çocuk kendi başına çözdüğü problemlerde, başkalarının verdiği bir yardımdan yararlanır. Denebilir ki, Vygotsky zihin gelişimi ile ilgili sosyal bir kuram ortaya atmıştır. Vygotsky'nin kuramı proximal zone kavramı ile bağlantılıdır. Yani çocuk, akranlarıyla işbirliği yaparken veya yetişkinin rehberliğindeyken, yalnızken gösterdiği performanstan daha fazlasını gösterir. Proximal gelişim alanı, çocuğun bildikleri ve bilecekleri arasındaki köprüdür ve Vygotsky gelişimin bu alan içinde yer aldığını belirtir (Bacanlı, 2005).

Vygotsky'ye göre içsel gelişim yani "doğal çizgi" oldukça önemlidir. Bu süreç özellikle de 2 yaşına kadar bilişsel gelişimi etkisi altında bırakan ana etmendir. Fakat bu noktadan sonra Vygotsky'ye göre, zihnin oluşumunda doğal çizgi yerini, kültürel çizgiye bırakır (Ataman, 2004).

Yapılan araştırmaları göre gelişim, çocuğun bağımsız olarak yapabildikleri ve bir yetişkin ya da akranın yardımıyla yapabileceklerinin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin proximal zone'un bu iki düzeyini dikkate alarak, çocukların nerelerde yardıma ihtiyaçları olduğu, hangi durumlarda bağımsız çalışmaları gerektiği konusunda duyarlı olmaları gerekmektedir. Değerlendirmelerin genel değil, bire bir etkileşimler sonucunda göre yapılması daha uygun olabilir.

2.2.4.4.Bilgi İşlem Kuramı

Öğrenmeyi bilişsel açıdan inceleyen kuramlardan biri olan bilgiyi işleme kuramı, insan öğrenmesinde öğrenme sürecini bilgisayara benzetmektedir. İnsan zihni bilgiyi alır, işler, biçim ve içeriğini değiştirir, depolar, gerektiği zaman geri getirir ve tepkiler üretir. Bir başka deyişle, süreç bilgiyi bir araya getirir, kodlar, bilgiyi korur ya da depolar ve gerektiği zaman geri getirir. Tüm süreç bilgisayarda "program", bireylerde ise "yürütücü kontrol" tarafından denetlenmektedir (Woolfolk,1997; Aktaran Selçuk,1999).

Bilgi işlem yaklaşımı öğrenmeyi bilgi işleme fonksiyonunu sağlayan bir süreçler bütünü olarak görmektedir ve temelde şu sorulara cevap aramaktadır: İnsan zihni bilgiyi nasıl kazanır? Ne kadar bilginin öğrenildiğini ne belirler? Niçin bir kısım bilgiler uzun süre

hatırlanır, diğerleri unutulur? Bilgi-işlem yaklaşımı bu sorulara cevap verebilmek için öğrenmenin insan zihninde nasıl meydana geldiğini gösteren bir model önermektedir (Selçuk,1995). Bilgi işlem modeli bilginin algılanması, işlenmesi, kodlanması ve gerekli olduğunda geri getirilerek kullanılması üzerinde durur.

Bilgi işlem süreci yoluyla öğrenmeyi, açıklamaya yönelenler öğrenmeyi, çevreden gelen uyarıcıların algılanması, anlamlı bilgilere dönüştürülmesi, bellekte saklanması ve bilgilerin yeniden kullanılmak üzere geri getirilmesi ve gözlenebilen davranışlara dönüştürülmesi süreçlerini inceleyerek öğrenmeyi açıklamaktadırlar . Bu tür çalışmaların dayandığı temel sayılı da insanların bilgiyi işlemek için çeşitli zihinsel yapılara sahip olduklarıdır. Bu zihinsel yapılar algılama, kodlama ve hatırlama gibi süreçleri ortaya çıkarır (Fidan,1996). Bu kuramcılara göre, insanın hali hazırda bildikleri, yeni bir öğrenme durumunda neleri öğreneceğini ve neleri hatırlayacağını etkiler. İnsanların hali hazırda bildikleri, zihinlerinde depolanmış olanlardır. Bu nedenle öğrenmede bellek çok önemli bir yer tutar. Zaten insanlar belleme gücüne sahip olmasalardı; her şeyi her an yeniden öğrenme zorunda kalacaklardı (Fidan,1996). Bilgi-işlem kuramı bilgisayarın işleyişine benzetilmektedir. Aslında insan beyninin işleyişine benzetilerek icat edilen bilgisayara insan beynini benzetmek biraz ters olmaktadır. Ama, kavramlaştırma kolaylığı açısından bilgi işlem yaklaşımı ile bilgisayarın işleyişini karşılaştırmak mümkündür (Tablo 9) (Selçuk,1995).

Tablo 2.2. Bilgisayar ve İnsan Arasındaki Benzerlikler. Kaynak: (Selçuk,1995)

BİLGİSAYAR	İNSAN
• Bilgiyi çevreden alır.	• Bilgiyi çevreden alır.
•Bilgi girişi klavye ile yapılır. •Alınan bilgi kartlar vasıtasıyla kaydedilir, mevcut bilgi ile birleştirilir, değiştirilebilir.işlenir (elektronik olarak).	•Bilgi girişi duyu organlarıyla yapılır. •Bilgiyi sinir sistemi vasıtasıyla kaydeder, mevcut bilgi ile birleştirir, değiştirilebilir, işlenir.
• Bilgisayar, yazıcı ile çevreye çıktı verir.	•İnsan, organlarını kullanarak dış dünyaya mesaj verir.

Çağdaş biliş yaklaşımında öğrenme, insanın beyinde ve sinir sisteminde oluşan bir süreç olarak yorumlanmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen psikologlara göre öğrenmeyi açıklamada aşağıdaki temel görüşler önem kazanmaktadır.

1. Öğrenen dış uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, onları özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.
2. Öğrenen kendi öğrenmesinden sorumluluk taşıyan, verilen olduğu gibi alan değil verilenlerin taşıdığı anlamı keşfedendir.
3. Öğrenen, verilen bilgiler arasında, uygun olanları seçen ve işleyendir.

Çağdaş biliş kuramcıları öğrenenin kendi girişimine ve kendini kontrolü ne önem verirler. Genel olarak öğrenmede odak noktası öğrenenin uyarıcıları nasıl aldığı, onları nasıl işlediği, organize ettiği ve bilginin kalıcılığını nasıl işlediği, organize ettiği ve bilginin kalıcılığını nasıl sağladığı üzerindedir (Fidan,1996).

2.2.4.4.1.Bilgi-İşlem Yaklaşımına Göre Öğrenme

Bu model temelde üç öğeden meydana gelmektedir.

1. *Bilgi depoları*: Bilgisayardaki merkezi işlem birimi ve hard diskin karşılığı olarak *duyusal kayıt, kısa süreli hafıza ve uzun süreli hafıza*, sözü edilen bilgi depolarıdır. Tıpkı bir adres defteri gibi bilgiyi tutarlar.
2. *Bilişsel süreçler*: Bilgiyi bir bilgi deposundan diğerine aktaran içsel, zihinsel eylemlerdir. Dikkat, algı, tekrar, kodlama, geri getirme süreçleri vardır.
3. *Biliş bilgisi* (Metacognition): Bireyin bilişsel süreç ve ürünleriyle ilgili bilgisi ve bu konudaki farkında lığına biliş bilgisi denilmektedir. Örneğin, bir öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmak amacıyla not tutmaya başlaması, dikkatini kontrol ettiğini ve yoğunlaşmak için not tutması gerektiğini bilmesi. (Selçuk,1995)

2.3.Biliş Ve Üstbiliş

Biliş (cognition), insanın algılamasını, uslamlamasını, yorumlamasını, yargılamasını sağlayan bilgileri edinme gücü ve sürecidir. Bu gücü ve süreci inceleyen psikoloji dalı, bilişsel (cognitive) psikolojidir . Biliş, günlük konuşmalarda kullanılan "bilme" kelimesi ile ilgilidir. Biliş, Psikolojide düşünme ve öğrenmeyi de kapsayan geniş anlamalı bir terimdir. Biliş, dünyayı ve insanın çevresindeki olayları anlamaya yönelik insan zihninin

yaptığı işlemlerin tümüdür. Biliş, insanların dünyayı öğrenmeleri ve anlamalarını içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelmektedir.

Üst biliş (ing. *metacognition*, “yürütücü biliş”; “*biliş ötesi*”; “*biliş üstü*”), Yunanca bir kelime olan ve ötesinde anlamına gelen meta, düşünme süreçlerine uygulandığında , birinin ne yaptığını yada hangi konuda deneyim kazandığını düşünmekten çok bu kişinin hangi şekilde düşündüğüne karşılık gelmektedir . Bilişsel ayırım yapabilme ya da, Üstbilis diye de dilimize çevirebileceğimiz metecognition kavramı, ülkemizde , değişik şekillerde kullanılmıştır. (Senemoğlu,1998), “yürütücü biliş”, derken, Demirel (2002), “biliş ötesi”, Demir (2000), “biliş ustı”, Doğanay (1996), “bilişsel farkındalık” olarak adlandırmışlardır. Biz a astırmamızda Türk Dil Kurumunun karşılık olarak verdiği (Çakıroğlu,2007)“üstbiliş” ifadesini kullandık (Çakıroğlu,2007). Üstbiliş basitçe “düşünme hakkında düşünme” olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu alanda çalışan araştırmacılar tarafından da farklı sekilerde tanımlar yapıldığı görülmektedir. Aslında bu çok tanımlılığın bir nedeni olarak aynı kavramı açıklamak için günümüzde birçok terimin (yönetici kontrol, özdüzenleme, bilişötesi, yürütücü biliş bulunması ve bu terimlerin literatürde sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılması gösterilebilir. Tanımlar arasında bazı farklılıklar olmasına rağmen hepsi üstbilişin, bilisel süreçleri denetleme ve düzenleme üzerindeki rolünü vurgulamaktadır. Üstbiliş, öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üstbiliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Bireyde bilisel farkındalık ile ortaya çıkması beklenen beceriler şöyle sıralanabilir (Doğanay,1997)

- Bilinçli davranma
- Kendini kontrol
- Planlama
- Nasıl öğrendiğini izleme
- Kendini düzenleme
- Kendini değerlendirme
- kişinin kendisinin ve öğrenme yollarını farkında olması

Üstbiliş kavramı John Flavell tarafından 1970’lerin baslarında ileri sürülmüştür. Flavell 1976 yılındaki makalesinde üstbilişin, izleme ve düzenleme unsurlarından oluştuğunu belirtmiştir. Üstbiliş terimi böylece ilk kez bu yazıda resmi olarak yer almıştır. Flavell (1976; Akt, (Çakıroğlu,2007)), üstbilişi su şekilde açıklamaktadır; üstbiliş bireyin, bilisel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder. Eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun

farkındaysam, eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam, eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam, eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam üstbilişle meşgul oluyorum demektir. Üstbilis aynı zamanda somut amaçlara hizmet eden bilisel objelerle ilişkili olarak, aktif izlemeyi ve sürekli düzenlemeyi ve bu süreçlerin tutarlı biçimde organizasyonunu ifade eder. (Çakıroğlu,2007)

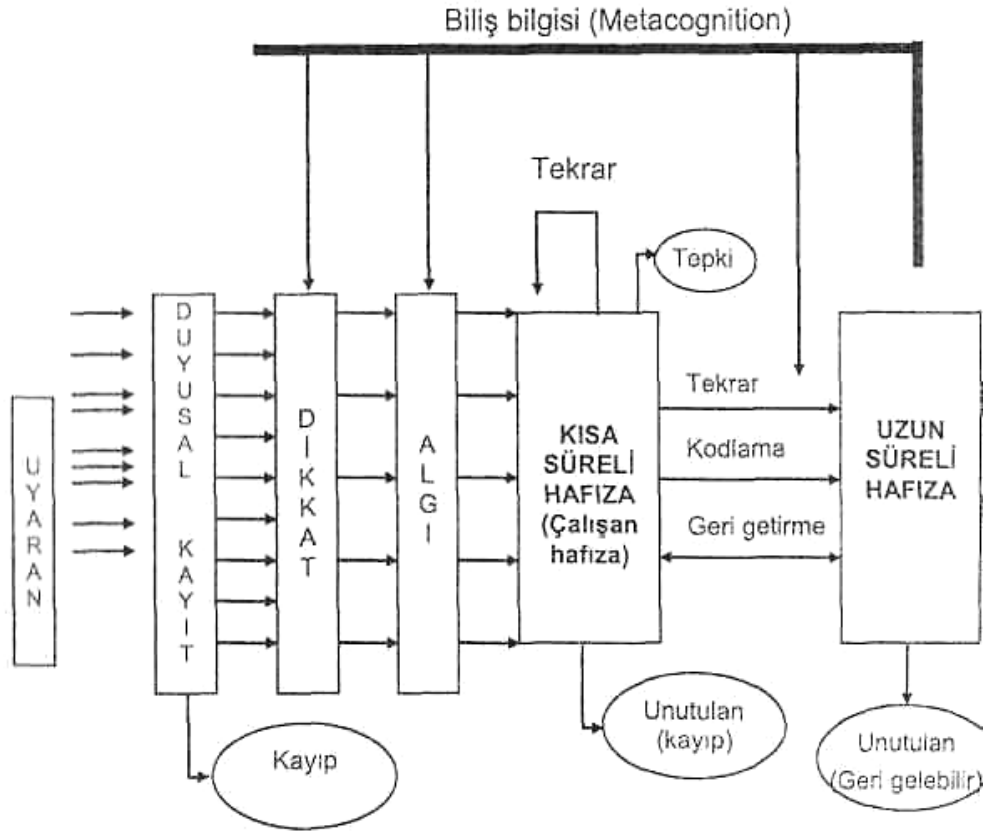
Üstbiliş kavramı aşağıdaki alanlara girmiş bulunmaktadır:

- 1.Bilişsel psikoloji
- 2.Yapay zeka
- 3.İnsan becerileri
- 4.Sosyal öğrenme kuramı
- 5.Bilişsel-davranış modifikasyonu
- 6.Kişilik gelişimi
- 7.Yaşlılık bilimi(gerontology)
- 8.Eğitim (Akdoğan,2006)

Üstbiliş, 1. kişinin kendi zihinsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilme becerisi. 2. Bireyin kendi bilisel süreçlerini kontrol edebilme ve yönetebilme yeterliği (Açıkgöz ,2002). Üstbiliş, bilgiyi işleme stratejilerinin öğrencilerin kendileri tarafından belirlenmesi olarak gün yüzüne çıkmaktadır.

Yürütücü kontrol sistemi bireyin kendi öğrenmesinin iki temel yönünü denetlemektedir. Bunlardan *birincisi* güdüsel süreçlerle ilgilidir. Güdüsel süreçler bireyin bir şeyi elde etmeye niyet etmesi, onu elde etmeyi amaçlaması gibi birey tarafından bilinçli olarak denetlenebilen durumlardır. *İkincisi* ise, bilgiyi işleme ile ilgili tüm süreçlerdir. Söyle ki, çevreden gelen bilginin duyuşal kayıda, duyuşal kayıttan kısa süreli belleğe, kısa süreli bellekten tepki üreticilere ya da uzun süreli belleğe geçirilmesi, uzun süreli bellekten geri getirilmesinde rol alan tüm bilişsel süreçlere rehberlik ve kontrol edilmesini kapsar (Senemoğlu, 1997).

Tablo 2.3.Üstbiliş Şeması. Kaynak: (Selçuk,95)



Üstbilişsel bilginin nasıl işlendiğini, hangi evrelerden geçtiğini sırasıyla görelim.

Duyusal kayıt: Çok kısa bir süre için uyarıların tam bir kopyasını tutan bilgi deposuna duyu organları vasıtasıyla çevresel uyarıcıları (girdi) alır ve kapasitesi sonsuzdur. Bu girdilerin nörolojik işleyişi çok kısa sürmektedir. Bu süre, görsel duyumlarda bir saniyeden daha az (yaklaşık yarım saniye) ve işitsel duyumlarda yaklaşık dört saniyedir. Duyusal kayıttaki bilgi, dış çevrenin ilk izidir ve dış uyarıcıların tam bir kopyasıdır. Daha uzun bir süre depolanması istenen bilgiler kısa süreli hafızaya alınır (Selçuk,1995). Alıcıların çıktıkları duyu kayıtları için girdilerdir. Duyusal kayıttaki sinirsel biçimdeki izlenimler seçilir, çözümlenir ve basit algısal görünümlere (kenar, çizgi, düzlem gibi) dönüştürülür. Bu işlem süreci çok kısadır. (Saniyenin bir kaç yüzde biri kadar) Bu arada dikkat ve seçici algı yalnız belirli izlenimlerin kısa süreli belleğe geçmesini sağlar. Geri kalanlar silinir, kaybolur (Fidan,1996)

Alıcılar: Alıcılar, insanların çevrelerindeki uyarıcıları duymasına yardım eden organ ve yapılarıdır. Alıcılar çevredeki uyarıcılarla karşı karşıya gelirler. Alıcılar yoluyla insanlar dıştan gelen fiziksel enerjiye tepkide bulunurlar. Alıcıların, öğrenme olayında obje ve olayla ilgili uyarıcıların tanınmasında ve zihne alınmasında kritik rolleri vardır. Alıcılar, çevreden gelen etkileri fiziksel enerji biçiminde alırlar. Alıcıların çıktıkları, insan beyninin işleyebileceği forma dönüşmüş sinirsel titreşimlerdir. Çevre ile temas ederken alıcılar, sistemin daha sonraki kısımlarının alabileceğinden daha fazla bilgiyi geçirirler. Duyusal kayıta bu bilginin yalnız bir kısmı kaydedilir. Bir film seyrederken imajlar, gölge, çizgi, kenar, renk ve düzlemeler şeklinde alınır. Bunlar daha sonraki yapıda (kısa süreli bellekte) anlamlı bir hale gelir (Fidan,1996).

Dikkat: Dikkat, Uyarıcı ya da uyarıcı tepkiye yönelmedir. "Algının aktif ve seçici bir yanı olup, kişinin belli bir uyarıcı ya da uyarıcı durumunu algılamasında etkin hazırlık ve yönelmelerden kuruludur". Başka bir deyişle, dikkat, hangi bilginin kısa süreli belleğe geçip geçmeyeceğini belirler (Baymur,1984). Bilgi işlem modelinde bilişsel süreç duyusal kayıta başlamakta ve dikkatle devam etmektedir. Dikkat öğrenme için gerekli ama yeterli değildir. Çünkü, öğrenci derse katılmıyorsa bilginin duyusal kayıttan kısa süreli hafıza nakli söz konusu olmayacaktır. Fakat öğrenci bilgiyi yanlış algılamışsa veya bilgi uzun süreli hafızaya yanlış kodlanmışsa öğrenme yine gerçekleşmeyecektir. (Selçuk,1995) Bu süreç, bireyin dıştan gelen uyarılarından hangileri üzerinde odaklaşacağını belirler. Öğrencilerin dikkat süresi, konsantrasyon düzeyi başarıyı etkileyen önemli bir öğedir. Dikkatini yoğunlaştırmakta güçlük çeken bir öğrenci bir problemi okurken güçlük çekecek ve tekrar tekrar okumak zorunda kalacaktır (Selçuk,1995).

Algı: İnsanın çevresinden duyu organları aracılığı ile aldığı ve anladığı bilişsel girdilerdir. *Algılama* (perceiv-ing) ise, algıların insan beynince kazanılma sürecidir. Algılama, insanın bilişsel girdileri alma girişimidir. Bilişsel girdiler, *seçilerek, örgütlenerek* ve *yorumlanarak* belleğe alınırlar; böylece anlamlı algılara dönüşürler (Başaran,1998). Birey beş duyu organı vasıtasıyla aldığı uyarıcıları nesnel gerçeklik ve öznel yaşantıları çerçevesinde anlamlı uyaranlar haline dönüştürmektedir. Kısa süreli hafızadaki bilgi nesnel gerçek olmaktan çok algılanan gerçektir.

Öğretmenlerin çocukların algısal özelliklerine dikkat etmeleri ve buna göre ders sunuşlarını yapmaları önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. (Selçuk,1995).

Bellek: Bellek (Hafıza) bilgiyi alma, saklama, hatırlama gibi zihinde özel bir yeri olan bir meleke ya da bir depo gibi düşünülürdü. Bugün böyle bir depodan çok insanların bellek gücü ile dünyaya geldikleri kabul edilmektedir. İnsanlar, belleme güçleri yönünden farklılıklar göstermektedir Bugün bir tasarım olarak zihinde tekrar ortaya çıkabilecek bilginin ve yaşantının yerleştirildiği yer bellek diye adlandırılmaktadır .Bilgi işlem modeline göre düşünülen bellek sistemin iki ana boyutu vardır. Bunlardan biri beyindeki iç yapılar, ikincisi ise bu yapılara bağlı olan süreçlerdir. Bu yapı ve süreçler aşağıdaki şemada gösterilmiştir (Fidan,1996).Bellekle ilgili iki temel ayırım yapılmaktadır. Bunlardan biri belleğin evreleri olan kodlama,depolama ve geri getirmeyi kapsar.

Kodlama: Öğrenilen bilgileri belleğe kaydederken kullanılan sürece *kodlama* denir.

Depolama: Öğrenilen bilgilerin bellekte saklanması

Geri getirme: Bellekte depolanmış olan bilgiye ulaşp onu hatırlamak. (Selçuk,1999)

İkincisi ise, belleğin türleri olan kısa ve uzun süreli belleği içerir. Kodlama, depolama ve geri getirme evreleri kısa ve uzun süreli belleğin her ikisi için de söz konusudur. Bilgiyi isleme modelindeki bellek türleri ve özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir. (Selçuk,1999)

Tablo 2.4. Bilgiyi İşleme Modelinde Bellek Türleri ve Özellikleri

Özellikleri	Duyusal Kayıt	Kısa Süreli Bellek	Uzun Süreli Bellek
Bilgi Girişi	Çevredeki tüm uyarıcılar	Dikkat ve seçici algı süzgecinden geçen bilgi	Kısa süreli bellekte tekrar edilen ve kodlanan bilgi
Bilginin Kalış Süresi	Yarım saniyeden dört saniyeye kadar	Tekrar edilmediği takdirde en fazla yirmi saniye	Sürekli olarak kaldığı düşünülmektedir
Kapasitesi	Sınırsızdır	Çok küçüktür (7+2 birim olduğu ifade edilmekle birlikte üç birim olduğu da savunulmaktadır)	Sınırsız olduğu düşünülmektedir
Bilginin Biçimi	Alınan uyarıcıların aynı kopyası	Sözel, görsel ve muhtemelen anlamsal	Büyük ölçüde anlamsal,görsel ve sözle semalar,önerme ağları
Geriye Getirme	Mümkün değil	Tekrar etme ve otomatik geri getirme	Geriye getirme ipuçlarına, temsil etme ve örgütlemeye dayanır

Kısa süreli bellek insana, bir telefon numarasını bellemek, telefon etmek gibi kısa süreli hizmet verir. Kısa süreli bellekte bireysel *ayrılıklar* vardır.Duygusal kayıttaki bilginin çok az anlam ve değeri vardır. Bu kısmın çıktıkları "kısa süreli bellek" için girdiler. Kısa süreli bellekte, gelen izlenimlere anlam verilir. Bu izlenimler, bu belleğe daha önce hatırlanarak getirilmiş ve öğrenilmiş bilgilerle mümkün olan anlamlılık düzeyine çıkartılabilir. Nurettin fidan,1996)Kısa süreli bellek, gelen bilgiyi belli bir süre (20-30 saniye) canlı tutar. Bu bellek sınırlı bir bilgi için geçici bir depodur, insanların gördüğü, duyduğu veya daha önceden bildiği sayı, harf ve objelerin (7-9) tanesi burada tutulabilir ve hatırlanabilir (Fidan,1996). Kısa süreli belleğe gelen bilgi kullanılmaz ve tekrarlanmaz ise (20-30) saniye içinde kaybolur. Rehberden bulduğumuz bir telefon numarasını, telefonu çevirdikten sonra hemen unutabiliriz. Numaranın canlı kalması için onu bir kaç kez tekrar etmemiz ya da numarada yer alan sayılar arasında bir ilişki kurmamız gerekir (Fidan,1996).Kısa süreli hafızanın bir başka adı çalışan hafızadır. Kısa süreli hafızanın belli başlı görevleri şunlardır:

- 1.Sınırlı miktarda bilgiyi kısa süre geçici olarak depolama. Kısa süreli hafıza yetişkinlerde 5-9 birimi yaklaşık 20 saniye tutar. 3 yaşındaki çocuklar 3 birimi, 7 yaşındaki çocuklar 5 birimi, ergenlik çağından itibaren 5-9 birimi kısa süreli hafızada tutarlar .
- 2.Duyusal kayda gelen yeni bilgilerle, uzun süreli hafızada depolanmış olan eski bilgileri karşılaştırmak ve eşleştirmek.
- 3.Duyusal kayda gelen bilgilerin davranışa dönüşmesini ya da uzun süreli hafızaya kodlanmasını sağlamak.
- 4.Duyusal kayıttan yeni alınan bilgilerin sesli ya da sessiz tekrarlarla kısa süreli hafızada kalmasını sağlamak. Örneğin, bir sınava başlamadan hemen önce bir öğrencinin elindeki notlara son kez bakıp okuduklarını kendi kendine tekrar etmesi ve birkaç saniye içinde soru sorulana kadar aklında kalmasını sağlamaya çalışması buna örnek gösterilebilir.
5. Uzun süreli hafızadaki bilgilerden yararlanıp problem çözme gibi zihinsel işlemleri gerçekleştirmek. (Selçuk,1999)

*Uzun süreli bellek:*Yeni gelen bilgilerin eskilerle örgütlenerek saklandığı daimi depodur. Otuz saniye geçtikten sonra hatırlanan her bilgi uzun süreli hafızadan çağrılır Kısa ve uzun süreli hafıza arasındaki farklılıklar aşağıda sunulmuştur. (Selçuk,1999)

Kısa süreli bellekten sonra gelen yapı "uzun süreli bellek"tir. Kısa süreli bellekteki canlı bilgi uzun süreli bellek daha önce öğrenilmiş bilgilerin saklanma durumudur. Bilgi uzun süreli bellekte sürekli kalır. Uzun süreli bellekte kodlama -depolama ve geri getirme olmak üzere üç önemli süreç yer alır (Fidan,1996). Bilişsel girdiyi daha uzun süre saklar. Bir bilişsel girdinin algılanmasının üzerinden bir dakika geçtikten sonra bilişsel girdi doğru olarak anımsanmıyorsa, bu girdi uzun süreli bellekten çağrılmış sayılır(Başaran,1998) .

Bilgilerin uzun süreli belleğe geçişi ve orada kalışı bilginin uzunluğuna, kapsamına, başlangıçtaki öğrenmeye ve bilgilerin birikimini izleyen ünitelerin arasındaki akışa bağlıdır. Bilgiyi aşinalık derecesi, mesajın dili, bilginin uzun süreli belleğe geçişine etki eden önemli faktörlerdir. Tekrar ve öğrenilmişlerin gözden geçirme kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişi kolaylaştırır (Fidan,1996).

Bu süreçlerin yanı sıra bilgiyi işlemede, süreçleri harekete geçiren, koordine eden ve faaliyetleri düzenleyen bir yönetim -kontrol sürecinin de öğrenme işinde rol oynadığı oldukça yaygın kabul görmektedir (Fidan,1996)Bilgi kısa süreli hafıza ve uzun süreli hafızada çeşitli şekillerde sınıflanarak, örgütlenerek ve anlam kazandırılarak uzun süreli hafızada depolanır. Bilgi akışı uzun süreli hafızada durmaz; sürekli kısa süreli hafızaya geri gelir. (Selçuk,1999)

Kodlama: Kodlama, yeni bilginin hafızadaki mevcut bilgi ile bütünleşerek transfer edilmesi sürecidir. İnsanın duyu organlarının algıladığı ses, ışık, koku, tat vb. gibi tüm uyarıcılar hafızada kodlanabilir. Bilginin zihnin onu saklayabileceği biçimde dönüştürülmesi işlemidir. Kodlama gelen bilgiyi algılama ve bir veya daha fazla özelliği soyutlama ve buna uygun bellek izi oluşturmayı kapsar. Bir başka deyişle, kodlama, ile kısa süreli bellekten gelen zihnin gruplama ve yerleştirme biçimlerine dönüştürülmesi işlemidir. Bilgiler, kısa süreli bellekten uzun belleğe geri getirmenin mümkün olabileceği şekilde geçirilir. Bilgilerin sözel-sembolik /sözel olmayan; sözel/işitsel; dilbilgisel/anlamsal formlardan biri ile belleğe yerleştirildiği ileri sürülmektedir (Fidan,1996).

*Hatırlama ve Unutma:*Öğrenilmiş olan bilgi ve becerilerin ihtiyaç duyulduğu anda geri getirilmesi öğrenci başarısı açısından önemlidir. Kısaca hatırlama diyebileceğimiz bu süreç, herhangi bir bilginin gereğince öğrenilip öğrenilmediğini anlamak için temel bir ölçüttür. Çünkü, esse tipi sınavlar hatırlamaya dayanır. Geri getirmedeki başarısızlık hatırlayamamanın başlıca nedenidir. Geri getirmeyi ya da hatırlamayı etkileyen iki önemli etken vardır. Bunlardan biri, bilginin depoda *örgütlenmesi*, diğeri bilginin hatırlandığı ortamla kodlanılan *ortamın* aynı olmasıdır. Örgütlenerek öğrenilen bilgi hiç örgütlenmeden öğrenilen bilgidен çok daha iyi öğrenilmektedir.

Hatırlamayı kolaylaştıran bir başka etken de, bilginin kodlanması sırasında içinde bulunulan ortamdır. Eğer birey hatırlama esnasında bilginin kodlandığı ortamdaysa hatırlama kolaylaşır.Hatırlamayı güçleştiren bir başka etken de bozucu etkidir. Bir öğrenmeden önce ya da sonra öğrenilmiş olan başka bir bilginin mevcut öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemesine *bozucu etki* (interference) denilmektedir (Selçuk,1999)

2.4. Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi; bir durumda bireyin kendi zihinsel kaynaklarında sahip olduğu bilgi ve inançlara, ne yapabileceğinin farkında olmasına; matematik öğretimi açısından ele alındığında ise, hangi matematiksel süreçleri ve teknikleri kullanabilme yeterliliğine sahip olduğuna ve matematiğin doğası hakkındaki inançlarına işaret etmektedir. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel yetenekleri, bilişsel stratejileri ve hangi durumda ne yapacağını bilme gibi bilgilere sahip olmasıdır. Böyle bir *özbilgi*, önceki deneyimlerden de etkilenecek, bireyin davranışlarında önemli bir etkiye sahip olacaktır. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendi düşüncesini ya da bilgisini tam ve doğru olarak tanımlayabilmesini de gerektirir. Bireyin problem çözmedeki başarısı, bilgilerini etkili biçimde kullanabilmesine bağlıdır. Ancak üstbiliş, bireyin yukarıda açıklanan bilgilerinin yanında, bu bilgileri etkili olarak kullanmasını da gerektirir. Üstbilişsel bilgileri kullanabilme yeteneği ise, Üstbilişsel kontrol olarak adlandırılır (Özsoy,2007). Üstbilişsel Bilgi aşağıdaki türden soruları bireyin kendisine sorabilmesi ve yanıtlayabilmesi özelliğini kapsar. Bireyin kendine bu türden sorular sorup yanıtlayabilmesi, kendi biliş sistemine ilişkin bilginin bir göstergesidir (Senemoğlu,1997). Örneğin;

- Bu konuyu öğrenmede amacım nedir? Nasıl bir ürüne ulaşmam beklenmektedir?
- Bu konu hakkında ne biliyorum (kendi öğrenme düzeyini test etme).
- Bu konuyu öğrenmek için ne kadar zamana gereksinim olur?
- Bu konuyu en etkili şekilde öğrenmek için nasıl bir plan yapmalıyım?
- Plandaki aksaklıkları gidermek için yeniden nasıl gözden geçirip düzeltmeliyim?
- Hata yaptığım taktirde hatamı nasıl bulmalıyım?
- Bu işlemler sonucunda elde edeceğim ürün beklentime uygun mu? Uygun değilse planımı nasıl değiştirmeliyim?

Flavell'e göre, bilişsel girişimlerin kontrolü dolayısıyla üstbiliş aşağıdaki bileşenler arasındaki etkileşimler sonucu ortaya çıkmaktadır;

- a) Üstbilişsel bilgi,
- b) Üstbilişsel deneyim,
- c) Görevler ve hedefler,
- d) Stratejiler (Piltin, 2008).

Flavell (1979), üstbiliş ve biliş kontrolünü dörtlü bir sınıflama yaparak modellemiştir. Bunlar: Üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyim, hedefler/görevler ve işlemler/stratejilerdir. Modern çalışmalarda üstbilişin iki ana başlıkta ele alındığı gözlenmektedir: Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel kontrol/düzenleme. Üstbilişin bu iki ana kolu ve alt dalları, aşağıda gösterilmiştir (Özsoy, 2007)Flavell (1979) Üstbilişsel bilgiyi; yordam bilgisi, bildirimsel bilgi ve her ikisi olmak üzere üçe ayırmıştır. Üstbilissel bilginin bu üç aşaması, aşağıda Flavell'e (1979) göre açıklanmıştır. (Özsoy, 2007)

24.1.Yordam Bilgisi

Bir işin ya da görevin başarıyla nasıl sonuçlandırılacağını; nasıl yapılacağını bilmektir. Bir üçgenin alanının nasıl hesaplanacağını bilmek, yordam bilgisine örnek olarak verilebilir. Ancak unutulmamalıdır ki yordam bilgisi bir işi yapmayı değil, sadece işin nasıl yapılacağını bilmeyi ifade eder.

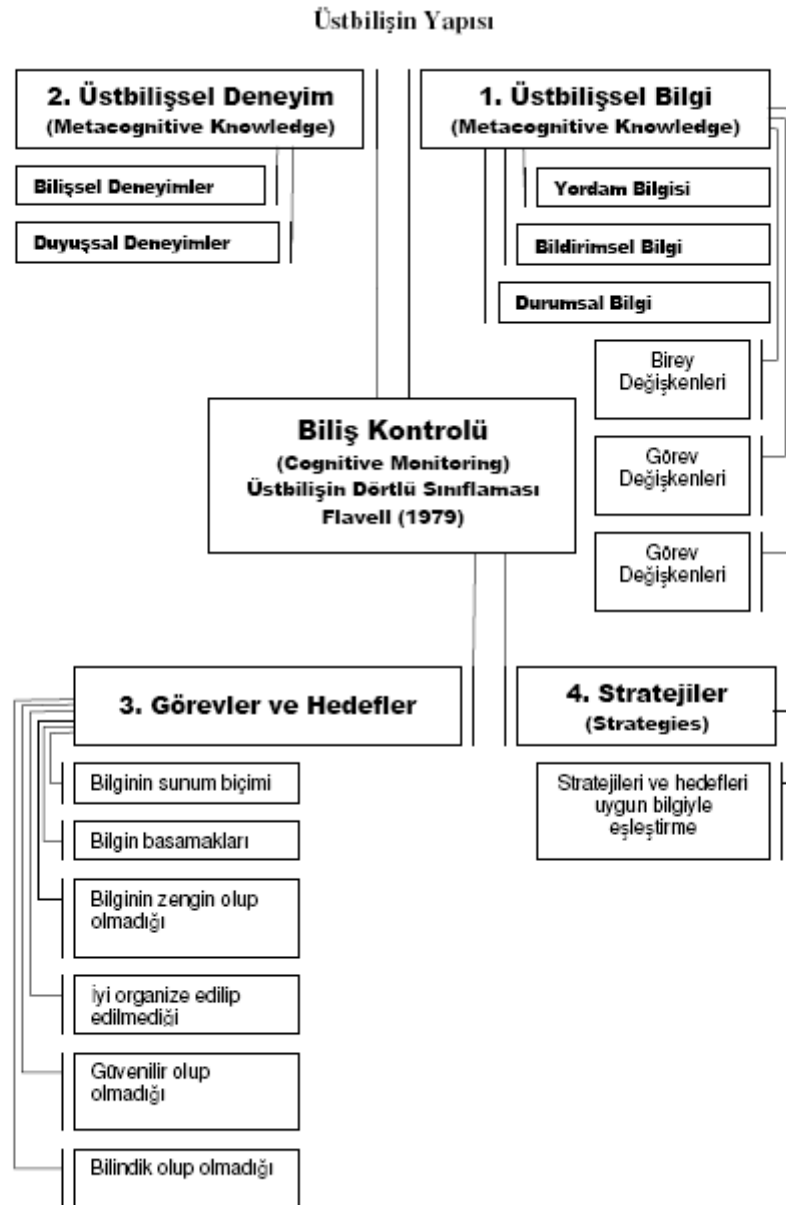
2.4.2.Bildirimsel Bilgi

Bildirimsel bilgi ise bireyin söz konusu işi ya da görevi kendisinin yapıp yapamayacağını bilmesini ifade eder. Bildirimsel bilgi, bireyin kendi sahip olduğu yeterlilikler hakkındaki bilgisidir. Örneğin bir matematik problemini çözmek için belirli bir stratejiyi uygulayıp uygulayamayacağını; bir üçgenin alanını hesaplayıp hesaplayamayacağını bilmek.

2.4.3..Duruma Bağlı Bilgi

Bireyin karşılaştığı bir durumda hangi bilgiyi işlevsel olarak kullanabileceğini bilmesini; diğer bir deyişle hangi durumda ne yapacağını bilmesini gerektirir. Bireyin, yordam bilgisi ve bildirimsel bilginin her ikisine birden sahip olmasını da beraberinde getirir. Yani duruma bağlı bilgide bireyin, bir işin hem nasıl yapılacağını, hem kendisinin yapıp yapamayacağını hem de hangi durumda ne yapacağını bilmesi gerekir.

Tablo 2.5. Üstbilişin yapısı. Kaynak: (Pilten,2008)



Flavell (1979, Akt,Pilten,2008), bu yapıyı daha detaylı açıklayabilmek için Üstbilişsel bilgiyi etkileyen bazı değişkenler de belirlemiştir. Bunlar: a)Birey değişkenleri b) Görev değişkenleri c) Strateji değişkenleri şeklinde sınıflandırılmıştır. Kendi içlerinde de alt kategorilere ayrılan bu yapı, aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır:

a) Birey Değişkenleri: Bireyin, insanların birer bilgi işlemci olduklarını kabul etmesi ve insan sisteminin sınırlarını bilme yeteneği anlamına gelir. Bireyler, birer “bilişsel organizma” olarak kabul edilir. Bu kategorinin altında Flavell, üç alt kategori listelemiştir: Birey içi , bireyler arası ve bilişsel genellemeler.

Birey içi: Kişilerin kendileri ile ilgili sahip oldukları bilgiyi tanımlar. Örneğin, bir kişi hatırlama açısından kendisinin başkalarından daha yetenekli olduğunu hissedebilir.

Bireyler arası: kişinin başkalarının becerileri hakkında sahip olduğu bilgiyi tanımlar. Örneğin bir öğrenci sınıftaki bir arkadaşının diğer öğrencilere nazaran matematiğe daha meyilli olduğunu düşünebilir.

Bilişsel Genellemeler: Bilişsel genellemeler alt kategorisi, bütün insanların sahip olduğu bilişsel özellikler hakkındaki bilgidir. bilişsel genellemeler değişkenine örnek olarak bir bireyin bütün bireylerin sahip olduğu kısa süreli belleğin sınırlı olduğunu anlaması; ya da normal bir insanın bilişsel kapasitesinin sınırlarını kestirebilmesi verilebilir.

b) Görev Değişkenleri: Görev değişkenleri (*task variables*), bireyin karşılaştığı bilginin doğası ve verilen görevin gerektirdikleri hakkındaki inancını ifade etmektedirler.

Örneğin; kişinin kendisine verilen matematiksel bir problemler ilgili alan bilgisi, problemin gerekliliklerinin ve zorluk derecesinin farkında olması hakkındaki inancıyla ilgilidir. Görevler değişkenleri iki alt grupta incelemek mümkündür (Kalafat, 2004);

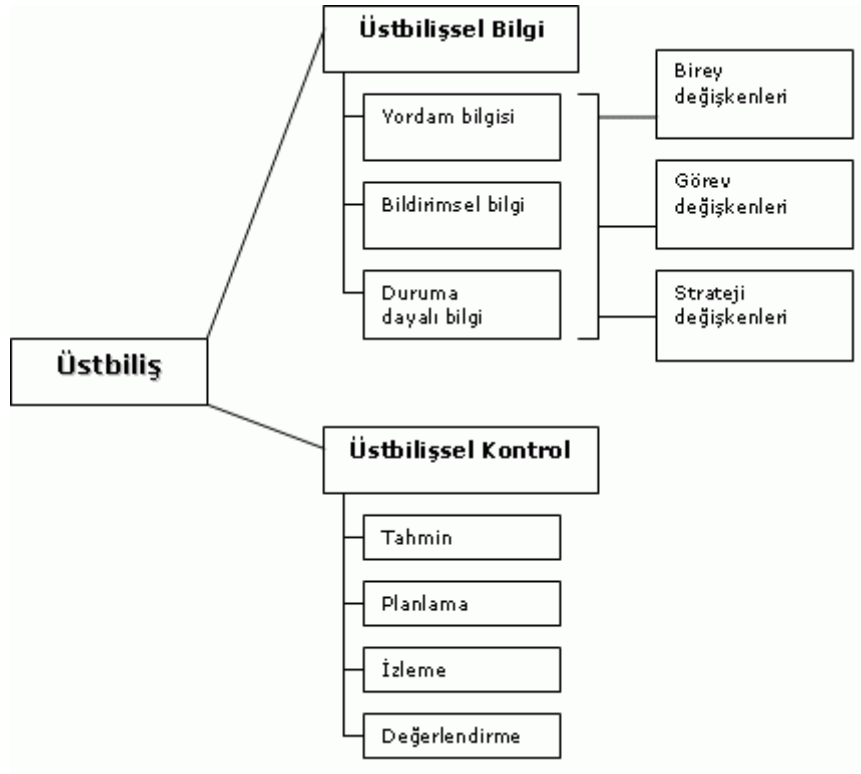
- ❖ Herhangi bir görevle uğraşırken karşılaştığımız bilginin doğası: Örneğin, kişinin deneyimlerinden yola çıkarak kendisine yabancı olan bilgileri anlamak ve hatırlamak hem güçtür, hem de çok zaman alır.
- ❖ Görevin gerçekleri; verilen görevlerde yer alan bilgiler aynı olsa bile, bazı görevlerin çözümün daha fazla çaba gerektirmektedir. Örneğin; bir şeyi tanımak, onu hatırlamaktan daha kolaydır. Bireyin, karşılaştığı durumun doğası ve belirli bir isin (görevin) gerektirdikleri hakkında sahip olduğu bilgiyi göstermektedir.

Karşılaşılan durumun doğası; bilginin niteliği, niceliği ve kişinin bir bilgiyi işleme becerisi hakkında sahip olduğu bilgiyi ifade eder. Uzun ve karmaşık cümleleri hatırlamanın zor olduğunu bilmek, buna örnek verilebilir. diğer taraftan görev değişkenleri, belirli bir isin zorluğu ya da gerektirdikleri hakkında bilgi sahibi olmayı da

içerir. Bunun anlamı, bireyin her farklı görevin farklı zihinsel işlemler gerektirebileceğinin farkında olmasıdır.

c)*Strateji Değişkenleri*:Bireyin, bir problemi çözmekte ya da bir görevi yerine getirmekte kullanabileceği stratejiler hakkındaki bilgisidir. Bu değişken örneğin bir telefon numarasını ezberlemek için kullanılan ya da başvuru stratejilerde gözlenebilir: Bir kişi genellikle numarayı yazar, daha sonra tekrarlar ya da numarayı hatırlaması daha kolay parçalara böler.(Pilten,2008)

Tablo 2.6. Üstbiliş. Kaynak: Özsoy(2007)



2.5.Üstbiliş Gelişimi

Üst biliş uzun süren gelişimsel bir süreçtir. Araştırmalar üstbilişin yaşla birlikte arttığını ve onun farklı unsurlarının farklı gelişimsel zaman dilimlerine sahip olduğunu göstermektedir

Üstbilişsel bilgi erken yaşlarda belirir, yavaşça gelişir ve en azından ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürür (Brown, 1987; Akt, Pilten,2008)).

Üstbilişin gelişimi çocuklarda zekânın yaşla ilerlemesiyle birlikte kendileri, stratejiler ve görevler hakkında daha fazla bilgilenmeleri yoluyla gerçekleşir. Üstbilişsel bilgi ve kontrol süreçleri, farklı şekillerde gelişim göstermektedir. Üstbilişsel bilgidaki bu sabit gelişme, belki de okuma ve matematik gibi önemli bilişsel becerilerin artan bir şekilde elde edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu alanlardaki beceriler arttıkça Üstbilişsel bilgi ve düzenleme de artmaktadır. Elde edilen deneysel bilgiler çocuklarda Üstbilişsel bilginin giderek artan biçimde geliştiğini ortaya koymuştur (Çakıroğlu,2007).

Piaget'e göre somut işlemler evresinde çocuklar kurgulanmış problem durumlarında alternatif çözümler üretebilirken; soyut işlemler evresinde, çok yönlü, soyut ve analitik düşünebilme yeteneğine ulaşırlar. Bu evrede çocuklar bir problemi çözmek için farklı denenceler kurabilir ve bunların her birini test ederek doğru çözüme erişebilirler. Başka bir deyişle bu evrede çocuğun mantık örüntüsü ve düşünme sistemi, bir yetişkininki kadar gelişmiş durumdadır (Ataman, 2004).

Üst biliş stratejilerinin kullanımı genel olarak üç döneme ayrılır. Bu dönemlerden birincisi, ilk beş yaş kapsayan, stratejilerin hiç kullanılmadığı ve öğretilemediği aşamadır. Yaklaşık olarak 6-9 yaş aralığını kapsayan ikinci dönemde stratejiler kullanılabilir fakat üretilmez. Üçüncü aşama ise yaklaşık dördüncü sınıf düzeyinde oluşmaya başlar. Bu aşamada çocuk stratejiyi anlayabilir ve uygun stratejiyi kendiliğinden kullanabilir (Senemoğlu, 2005).

Üstbilissel bilgi ve kontrolün, uzun yetenekli öğrencilerde diğerlerine göre daha erken yaşlarda gelişmeye başladığı söylenebilir. bilişsel bilgi ilsem sürecinde merkez yönetici işlevlerle, özellikle de isleyen bellekle, yakın ilişkili olan öz düzenleyici ve Üstbilissel kontrol aktiviteleri erken çocuklukta gelişmektedir. Ortalama 6. veya 7. Yaşla birlikte çocuklar bir bellek stratejisi olarak tekrarlamayı kullanmaya baslar ve 9. yaşla birlikte sınıflandırmanın ezberlemeye yardımcı olduğu anlayışını kazanırlar (Çakıroğlu,2007).

2.6.Üstbilişsel Kontrol Temel Üst biliş Stratejileri

Üstbilişsel stratejiler olarak da adlandırılan Üstbilişsel kontrol , üstbiliş süreçlerinde başı çeken zihinsel işlemlerden oluşur ve Üstbilişsel bilgiyi bilişsel amaçlara ulaştırabilmek için stratejik biçimde kullanabilme yeteneği olarak açıklanabilir. Bu nedenle üstbiliş alanında yapılan pek çok araştırma, bu stratejiler üzerine yoğunlaşmıştır. Çünkü bilişi düzenleme ve kontrol edebilme yeteneği, bireylerin bilgiyi esnek ve gerektiğinde durumlara uygun biçimde kullanabilmelerine olanak sağlar. Literatür, dört üstbiliş becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır (Deseote ve Roeyers, 2002;Akt, Pilten,2008)) Üstbilişsel kontrolü (*metacognitive control*) birinin düşünme ve öğrenmesini kontrolüne yardımcı olan etkinlikler olarak tanımlamaktadırlar. Üç tür Üstbilişsel kontrol stratejisinden bahsetmektedirler.

Planlama (planning): Planlama uygun stratejilerin seçimini ve performansı etkileyen kaynakların ayrılmasını içermektedir.

İzleme (monitoring): Bireyin anlayışı ve göreve dair performansı ile ilgili çevrimiçi (on-line) farkındalığı anlamında kullanılmaktadır.

Değerlendirme (evaluation): Değerlendirme ürünü değerlendirme ve birinin öğrenme sürecini ayarlamayı içermektedir.

2.7.Üstbiliş Becerileri

Üstbilişsel beceriler bireyin öğrenme aktivitelerini düzenlemesi ve kontrol etmesi için gerekli olan prosedural bilgi ile ilgilidir. Öğrenmeyi planlama, izleme, kontrol etme, düzenleme ve düşünme bu becerilerin açığa vurulmasıdır. Üstbilişsel becerilere sahip olan bireylerin sahip olmayanlara oranla bu alanlarda daha başarılı oldukları da araştırmalar sonucunda orta çıkan bir sonuç olarak görülmektedir.

Üstbiliş öğrenmenin kendi kendine oluşmasını sağlayan becerileri kapsar. Üst biliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Bireyde üstbiliş ile ortaya çıkması beklenen beceriler şöyle sıralanabilir(Doğanay, 1997).

- ☐ ☐ Kişinin kendisinin ve öğrenme yollarını farkında olması ☐ ☐ Bilinçli davranma
- ☐ ☐ Kendini kontrol ☐ ☐ Planlama ☐ ☐ Nasıl öğrendiğini izleme ☐ ☐ Kendini düzenleme ☐ ☐ Kendini değerlendirme

Literatürde genel olarak üstbilişin iki çeşit beceri etrafında toplandığı görülmektedir. İlki *öz-değerlendirmedir*. Öğrencinin bilgi ve yeteneklerini değerlendirebilmesiyle ilgilidir. Araştırmalar Üstbilişsel öz-değerlendirmede başarılı olan ve bu yeteneğe ilişkin farkındalık geliştiren öğrencilerin daha stratejik olduğunu ve bu yeteneklerinin farkında olmayanlara göre daha iyi performans sergilediklerini kanıtlamıştır. (Schraw ve Dennison 1994; Akt, Çakıroğlu,2007). Diğer Üstbilişsel beceri ise öz-yönetimdir. *Öz-yönetim* öğrencinin kendisinin ve sürecin farkında olması ve izlemesini içerir. Sonuç olarak üstbiliş kavramı; bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geri bildirimler verebilmesini içermektedir. Kısaca üstbiliş bir öğrenmeyi öğrenme yoludur(Çakıroğlu,2007).

2.8.Üstbiliş Becerilerinin Öğretimi

Üstbiliş öğretimi, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin nasıl işlediğini anladığında; bu süreçleri denetleyebileceği ve daha nitelikli bir öğrenme için bu süreçleri yeniden düzenleyerek daha etkili kullanabileceği varsayımına dayanmaktadır (Ülgen, 2004). Yapılan pek çok araştırmada bu varsayımı doğrular biçimde; üstbilişin, çocukların ve yetişkinlerin eğitiminde önemli yeri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.Üst biliş, bireyin kendi zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsar .(Drmrod’a (1990; Akt, Özsoy,2007) göre bu yeteneklere sahip olan bir öğrencinin ise aşağıdaki davranışları göstermesi beklenir:

- Kendi öğrenme sürecinin, belleğinin ve hangi öğrenme görevlerinin tamamlanması gerektiğinin farkında olması,
- Hangi öğrenme yönteminin etkili, hangilerinin etkisiz olduğunu bilmesi,
- Karşılaştığı bir görev için başarılı olacağını düşündüğü bir yaklaşım planlaması,
- Öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanması,
- O anki öğrenme durumunu izleyebilmesi, bilgiyi başarılı bir şekilde öğrenip öğrenmediğini bilmesi,
- Daha önce depolanmış bilginin geri çağırılması için etkili yöntemleri bilmesi.

Üstbiliş stratejileri bireylerin öğrenmede kontrol sağlamak ve bilişsel bir amaca ulaşmak için kullandıkları ardışık süreçlerdir. Üstbilis stratejileri bireyin öğrenmesini düzenleme ve denetlemesine önemli oranda yardım eder.

Gelen (2003), örgencilerin üstbiliş becerilerinin gelişiminde dört yaklaşımdan bahsetmektedir;

1. Doğrudan öğretim.
2. Yapılandırılmış uygulamalı öğretim.
3. bilişsel rehberlik.
4. İşbirlikçi öğrenme teknikleri yoluyla öğretim.

Literatürde üstbiliş öğretimi konusunda yürütülen çalışmalarda en çok tercih edilen ve uygulanması kuramsal olarak da önerilen yöntemin, yapılandırılmış uygulamalar yoluyla öğretim olduğu görülmektedir (Gelen, 2003). Yapılan araştırmalar ve ilgili kaynaklar incelendiğinde üstbiliş becerilerinin öğretiminin temelinde strateji kavramının yer aldığı görülür. Üstbiliş becerilerinin öğretilmesinde çok sayıda strateji kullanılmaktadır. Literatür incelendiğinde çocukların üstbiliş becerilerini geliştirmeyi ve nasıl öğrendiklerini öğretmeyi amaçlayan çok sayıda stratejiye rastlanmaktadır (Aktaran; Pilten,2008)

a. “Ne Bildiğini” ve “Ne Bilmediğini” Tanımlama: Çalışmanın başında öğrenciler sahip oldukları bilgiler hakkında bilinçli kararlar alırlar. İlk olarak öğrenciler “... hakkında halihazırda neler biliyorum?” sorusuna cevap ararlar.

b. Stratejiyi Planlama ve Düzenleme: Öğrencilerin plan yapma ve kendi öğrenmelerini düzenlemede sorumlulukları artırılmalıdır.öğrenme başkaları tarafından planlandığında ve kontrol edildiğinde öğrenenlerin kendilerini yönlendiren bireyler durumuna gelmeleri güçleşir. Çocuklarda planlamanın geliştirilmesi, kendi Üstbilişsel gelişimleriyle yüzleşmelerini ve bilişsel girişimlerini kontrol ve düzenleme becerilerini geliştirecektir

c. Sorular Oluşturma: Öğrenenin oluşturduğu sorular üstbilişle yüksek derecede ilişkilidir. Çünkü öğrenen, soru oluşturma sürecinde bağımsız bir şekilde kendi anlayışını kontrol eder ve düzenler.

d. Bilinçli Seçimler: Öğretmenler, örgencilerin seçimlerine ve kararlarına ait sonuçları araştırmalarına yardım etme yoluyla üstbilişi geliştirebilirler.

e. Hedefler Belirleme ve Bunların Peşinden Gitme: Öğretmenler ve aileler çocukların üstbiliş gelişimine katkıda bulunmak için onlara kendi kişisel hedeflerini açıklamalı, kararlarının sebeplerini açıklamalı, çocuklara hedeflere ne zaman ihtiyaç duyacaklarını hatırlatmalıdırlar.

f. Düşünme ve Harekete Geçme Yollarının Değerlendirilmesi: Öğrenciler, kendi düşüncelerini ve hareketlerini çoklu kriterlere göre değerlendirme yoluyla üstbilişlerini geliştirebilirler.

g. Güçlüğün Tanımlanması: Öğrenciler, problemin çözümü için hangi bilgilerin gerekli olduğunu, hangi materyallerin kullanılması gerektiğini, istenen davranışın gerçekleştirilmesi için gerekli olan becerilerden hangilerinin kendisinde eksik olduğunu tanımlamaları gerekmektedir.

h. Öğrencilerin Fikirlerini Ayrıntılı Biçimde Açıklama: Öğretmenler, öğrencilerinin fikirlerini genişleterek, düşüncelerini belli bir düzene koyarak, sordukları soruları düzenleyerek ve açıklayarak ayrıntılı bir biçimde tekrar ifade etmelidirler.

i. Öğrencilerin Davranışlarını İsimlendirme: Öğretmen, öğrencilerin bilişsel süreçlerini isimlendirdiğinde, öğrenciler kendi eylemleri hakkında bilinçli duruma gelirler.

j. Düşünme Süreçlerini Sorgulama: İşlemlerin sonunda yapılacak etkinlikler, öğrencilerin sonraki öğrenme durumlarına uyarlayabilecekleri stratejileri fark edebilmeleri için düşünme süreçleri ile ilgili tartışmalar üzerine yoğunlaşmalıdır.

Bu konuda üç aşamalı bir yöntem faydalı olacaktır:

- ◆ İlk olarak Öğretmen, öğrencilere etkinliği yeniden gözden geçirirken rehberlik eder, düşünme işlemleri ve duygular hakkında bilgi elde eder.
- ◆ Daha sonra grup ilgili fikirleri sınıflandırır, kullanılan düşünme stratejilerini belirler.

- ◆ Son olarak uygun olmayan stratejileri atarak, gelecekte kullanılabilecek stratejileri belirleyerek ve ümit veren alternatif yaklaşımları araştırarak öğrenciler başarılarını değerlendirirler.

k. Problem Çözme ve Araştırma Etkinlikleri: Hangi konu için gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin problem çözme ve araştırma etkinlikleri üstbilginin gelişimi için fırsatlar sağlamaktadır.

l. Rol Yapma: Rol yapma da üstbilginin geliştiren bir etkinliktir çünkü öğrenciler diğeri bir kişinin rolünü üstlendiklerinde, bu kişinin özelliklerini ve vasıflarını da ortaya koymaktadırlar.

m. Bir Düşünme Günlüğü Tutma: Üstbilginin geliştirmede diğeri bir araç da düşünme günlüğü tutmadır. düşünme günlüğü öğrencilerin düşüncelerini yansıttığı, belirsizliklerinin ve tutarsızlıklarının farkında oldukları ve not aldıkları bir günlüktür.

n. Sesli düşünme: Özellikle problem çözme süreçlerinde öğrencilere düşüncelerini düzenlemeleri ve geliştirmeleri için “sesli düşünmeye” yönlendirme onların üstbilgisel gelişimlerinde en etkili stratejilerden biridir. Düşündüklerin ifade etme önemlidir çünkü öğrencilerin düşünme ile ilgili bir kelime dağarcığına ihtiyaçları vardır.

o. Öğrencinin Öğrenciye öğretimi / İşbirlikçi öğrenme: İşbirliğine dayalı problem çözme üstbilginin geliştirmede faydalı diğeri bir stratejidir. Bir öğrenci problem hakkında konuşur, düşünme biçimini açıklar. Birlikte çalıştığı arkadaşı dinler ve düşünmeyi netleştirmeye yaracak sorular sorar. Benzer şekilde karşılıklı öğretim uygulamasında küçük gruplarda öğrenciler sırayla Öğretmen rolünü üstlenir, çalışılan materyali özetleyen, netleştiren sorular sorarlar.

2.9.Üstbilginin Konusunda Dışarıda Ve Ülkemizde Yapılan Çalışmalar

İlk kez 1976 yılında Flavell (1976) tarafından psikoloji literatürüne kazandırılmıştır. Üstbilginin konusunda yapılan araştırmalar, genel olarak “bilmeyi hissetmek” (*Feeling of knowing*) üzerine odaklanmış ve özellikle yetişkinlerin kendi bellekleri hakkındaki yargıları incelenmiştir (Hart, 1965, 1967). Bu çalışmasında Hart (1965), ilk önce üniversite öğrencilerine genel kültür sorularından oluşan bir dizi soru sormuştur.

öğrencilerin yanlış cevap verdiği soruları belirleyip ayıran Hart öğrencilere daha sonra, çoktan seçmeli sorularda doğru yanıt bulup bulamayacaklarını sormuştur. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin bilme yargıları ile performansları arasında yüksek bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

Schoenfeld (1987) de çocukların bellek kapasitelerinin farkında olmadıklarını belirtmekte, ancak yaş ilerledikçe bu konudaki farkındalık düzeyinin daha tutarlı ve doğru hâle geldiğini belirtmektedir. Diğer yandan Flavell (1979) da bu konudaki çalışmaların ikinci kısmını oluşturacak çalışmaları yapmış ve bu çalışmaları, alanda kendisinden sonra yapılan tüm çalışmalarda temel referans olarak kullanılmaya başlanmıştır. Flavell (1985)'in üstbilgi alanında yaptığı ilk deneylerden birisinde, okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklarından oluşan bir gruba, bir dizi metin verilmiş; ezberlediklerine emin olana kadar üzerinde çalışmaları istenmiştir. Yaşça büyük olan çocuklar, bir müddet çalıştıktan sonra hazır olduklarını söylemiş, test edildiklerinde ise sorulan bütün maddeleri doğru bir şekilde hatırlamışlardır. Ancak yaşça daha küçük olan çocukların, hazır olduklarını söylemelerine karşın sorulan bazı maddeleri hatırlayamadıkları gözlenmiştir. Bu çalışmaları sonucunda Flavell, okul öncesi yastaki çocukların bellek kapasitelerini tutarlı ve doğru olarak değerlendiremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Üstbilginin gelişimsel yönleri üzerine Brown, Campione ve Day (1981) tarafından yapılan araştırmada, özellikle düşünmenin fiziksel kanıtları olarak öğrencilerin çalışma kâğıtları değerlendirilmiş, kâğıt üzerinde öğrencilerin aldıkları notlar, altını çizdikleri yerler incelenmiştir. Çalışmada, özellikle besinci sınıf ve üstündeki çocukların metinlerde bazı yerlerin altını çizdiği, küçük notlar aldığı gözlenirken, daha küçük yastaki çocuklarda böyle bir davranış gözlenmemiştir. Üst sınıftaki çocuklar bu davranışı hiçbir yönlendirme olmadan kendiliklerinden göstermiştir.

Mevarech (1995), meta-matematik olarak adlandırdığı çalışmasında; okul öncesi çocuklarının matematiksel üstbilgi gelişim düzeylerini, çocukların genel yetenekleri ile üstbilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve problem çözmede genel yeteneğin ve üstbilgi becerilerinin ne kadar yer tuttuğunu incelemiştir.

Türkiye’de üstbilgi ve etkilerinin araştırıldığı araştırmaların sayısı oldukça kısıtlıdır.

Saygı (1990), öğretmen adaylarının Polya’nın mantıksal problem çözme aşamalarına uygun, fakat rutin olmayan problemleri çözerken belli davranışları gösterip

göstermediklerini anlamak amacıyla; matematik yeteneği, okuduğunu anlama ve matematiğe karşı tutum değişkenlerinin matematikte problem çözme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda Saygı, Öğretmen adaylarının problem çözerken sonucun doğruluğunu değerlendirmedikleri, matematik yeteneğinin problem çözmedeki varyansı açıklamada en önemli değişken olduğu, okuduğunu anlama yeteneğinin de varyansa anlamlı katkıda bulunduğu, matematik dersine karşı tutumun ise varyansa katkısının anlamlı olmadığı sonucuna varmıştır.

Tertemiz (1994), ilkokulun ikinci devresinde matematik dersinde aritmetikle ilgili problemleri çözmede etkili görülen faktörleri incelemiştir. Araştırma kapsamına problem çözmede etkili görülen bazı faktörlerden doğal sayılar (doğal sayı kavramı, sayılar arası ilişkiler ve diğer temel kavramlar), dört ilsem becerisi, problemi kavrama ve zihinden ilsem yapma becerisinin alındığı çalışma, Ankara Merkezdeki üç ilkokula devam eden 510 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda; problem çözmede düşük başarı gösteren grupta dört işlem becerisi etkili tek faktör olarak görülürken; orta düzeyde başarı gösteren grupta problemi kavrama birinci, dört ilsem becerisi ikinci, doğal sayılar üçüncü derecede etkili; yüksek düzeyde başarı gösteren grupta problemi kavrama birinci derecede, doğal sayılar ikinci, dört ilsem becerisinin ise üçüncü derecede etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Altun (1995), ilkokul üçüncü, dördüncü ve besinci sınıf öğrencilerinin matematik problemlerini çözerken gösterdikleri davranışların neler olduğunu ve bu davranışları gösterme bakımından problem çözmede başarılı olanlar ile başarısız olanlar arasında ne gibi farklılıkların olduğunu belirlemeye çalışmıştır.

Küçük-Özcan (1998), tarafından yapılan ve *bilişüstü* (üstbiliş) becerilerinin altıncı sınıf öğrencilerine kazandırılmasını konu edinen araştırmadır. Bu araştırmada, kesirler konusu islenirken öğrencilere çeşitli yöntemler kullanılarak üstbiliş stratejileri öğretilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda, üstbiliş stratejileri öğretiminin öğrenci başarısını yükselttiği görülmüş, ancak uygulama sonunda yapılan son-testlerde deney grubu ile kontrol grubunun üstbiliş puanları arasında bir fark gözlenememiştir.

Şen (2003), bilişötesi stratejilerin ilköğretim besinci sınıf örgencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini incelemiştir. 222 örgenci ile yürütülen araştırma sonunda, biliş ötesi stratejileri kullanarak ana fikri bulmayı ve sonuç tahmini yapmayı öğrenen deney grubu örgencileri ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu örgencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine iliksin erişiş puanları arasında ve ana fikri bulmaya yönelik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamazken; sonuç tahmini yapmaya yönelik puan ortalamaları arasındaki artış anlamlı bulunmuştur.

Gelen (2003) tarafından yapılan çalışmada ise, bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine iliksin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. ilköğretim 7. sınıf düzeyinde yürütülen araştırma sonunda bilisel farkındalık stratejileri öğretiminin, geleneksel öğretim yöntemine göre, örgencilerin okuduğunu anlama becerilerini hem artırdığı hem de kalıcılığını sağlayarak anlamlı fark oluşturduğu; örgencilerin Türkçe ders tutumlarını olumlu ve anlamlı olarak etkilediği belirlenmiştir.

Yurdakul (2004) tarafından yürütülen ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkılarının incelendiği araştırma, kuramsal yapıda derlenen bilgiler ve kullanılan ölçekler bakımından bu araştırmanın hazırlanma sürecinde dikkat çeken çalışmalardan birisi olmuştur.

Candan(2005), bu çalışmada tarih öğretiminde düşünme faaliyetini yönlendiren ve temel yaklaşımlardan biri olan üstbiliş kavramı ile tarih öğretimi ilişkisi ele alınmıştır.

Muhtar(2006), üstbilişsel strateji eğitiminin, örgencilerin yabancı dilde okuma performansını olumlu yönde etkileyebileceği inancıyla yola çıkılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre uygulanan strateji eğitiminin, dil öğrenme stratejilerinin faydası ve yabancı dilde okuma sürecine bakışları açısından, örgenciler üzerinde olumlu bir etki yarattığına işaret etmektedir.

Özsoy(2007), bu çalışmada, ilköğretim besinci sınıf düzeyinde üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısına etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar,

Üstbilişsel problem çözme etkinlikleri yoluyla üstbiliş stratejileri öğretiminin, problem çözme başarısında artışa sebep olduğunu göstermektedir.

Ektem(2007), bu çalışmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Matematik dersi problem çözme sürecinde uygulanan yürütücü biliş stratejilerinin, öğrencilerin erişilerine, yürütücü biliş becerilerine ve tutumlarına etkisini incelemektir. 1. Yürütücü biliş stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubu arasında öğrencilerin erişişlerini ölçmek için yapılan erişi öntestinden elde edilen puanlara göre iki grup arasında uygulama öncesi anlamlı bir fark bulunamamıştır. erişi testi son testinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin erişilerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. 2. Yürütücü biliş stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin yürütücü biliş becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. 3. Yürütücü biliş stratejilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel yaklaşımın uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test sonuçlarına göre öğrencilerin matematik dersine karşı olan tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. 4. öğrenci görüşleriyle ilgili kompozisyonlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin geometriye ve matematik dersine karşı tutumlarında olumlu yönde bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bu artışın temel nedeninin öğrencilerin kendilerine olan öz güvenlerinin artmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bu öğrencilerin; problem çözmenin önemini anlama, problemi anlama, plânlı çalışma, sürecini kontrol etme ve farkında olma becerilerini de kazandıkları gözlemlenmiştir.

Çakıroğlu(2007): Bu makalede; son yıllarda dünyada ve artık ülkemizde de eğitim ve öğretim sürecinde öğrenenlerin öğrenme sürecini ve kendisini izleme, kontrol etme ve değerlendirme gibi süreçleri içeren ve bireyin öğrenmeyi öğrenmesine yardımcı olan üstbiliş kavramı çerçevesinde, kavramın ne olduğu, boyutları, çocuklarda üstbilişin gelişimi ve üstbiliş becerileri açıklanmaya çalışılmıştır.

Çakıroğlu(2007), Üstbilissel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişi artırımına etkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırma, ontest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar şöyledir: 1. Üstbilissel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama ve erişme düzeyi açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Diğer bir ifadeyle öğretilen üstbilis stratejisi öğrencilerin okuduğunu anlama erişme düzeylerinin artmasında etkilidir. 2. Üstbilissel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında Üstbilissel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. başka bir deyişle deney grubunda uygulanan Üstbilissel strateji öğretimi öğrencilerin Üstbilissel okuduğunu anlama beceri düzeylerini geliştirmede etkilidir. 3. Üstbilissel strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile öğretimin yapılmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında Üstbilissel okuduğunu anlama farkındalığı becerilerini kullanma durumlarına ilksin öğrenci görüşleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. başka bir ifadeyle yapılan strateji öğretiminin, deney grubundaki öğrencilerin stratejiyi öğrenerek kullanmalarında ve içselleştirmelerinde etkilili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Piltan(2008), “Üstbilis Stratejileri öğretiminin ilköğretim Besinci Sınıf öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi” İncelenmiştir. araştırmanın sonunda, deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen üstbilise dayalı öğretimin, kontrol grubunda sürdürülen öğretime göre; uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma; matematiksel bilgileri ve örüntüleri tanıma ve kullanma; tahmin etme; çözüme ilksin mantıklı tartımsalar geliştirme; genelleme yapma; rutin olmayan problemleri çözme; matematiksel muhakeme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Oluk ve Başöncül(2009), bu çalışmanın amacı; ilköğretim 8. sınıfta okuyan öğrencilerin kullandıkları üstbilis okuma stratejilerinin Türkçe ve Fen–Teknoloji alanlarındaki ders başarılarına etkisini araştırmaktır. Bu amaçla, Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen okuma stratejileri envanteri kullanılmıştır Sonuç olarak; öğrencilerin başarısında okurken kullanılan okuma stratejisi etkili bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

2.4. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim; Doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu devam eden, kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını ve içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreçtir. İnsan, ancak, ilişkileri içinde var olabilen bir yaratık olduğundan, insanların düşünebilme, düşündüğünü karşısındakine anlatabilme yeteneği, toplumsal yaşamın temelini oluşturur. İnsanoğlunun düşünce ve duygu alışverişini kısıtlamak ya da genişletmek onun yaşam biçimini değiştirir. Bu değişim, simgelerin ve mesajların yoğun bir biçimde üretilmesinden ve geniş bir alana yayılabilmesinden kaynaklanmaktadır. İletişim teknolojisindeki gelişmeler kadar hiçbir teknolojik buluş yaşam biçimini, bireylerin bilinçlenmesini ve toplumsal davranışlarını etkilememiştir (Çağdaş ve Seçer,2002).

Çocuk dünyaya geldiği günden itibaren ailesinin ve içinde bulunduğu toplumun bir üyesidir. Çocuk içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmek, topluma ve kendisine yararlı bir biçimde yaşayabilmek için düşünme, yapma ve hissetme yeteneklerini kullanarak içinde yaşadığı kültürün davranış örüntülerini, ahlâk değerlerini ve kendi rollerini benimsemek zorundadır (Ülgen ve Fidan. 1997). İnsanın içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevreye uyumunu sağlayan sosyal gelişim, alanla ilgili yazılı kaynaklarda şöyle tanımlanmaktadır:

Binbaşıoğlu'na göre (1992) sosyal gelişim; kişinin doğumdan yetişkin oluncaya kadar, başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği ilgi ve duyguların tümüdür.Yavuzer'e göre (1994a) Sosyal gelişim; kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlık geliştirmesi, grubunda ya da kültüründe başkalarıyla geçinebilmesi, onlar gibi davranabilmesidir.Uysal'a göre (1996) Sosyal gelişim; bireyin doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu sosyal çevrenin, kültürün değerlerine ve davranışlarına uyum sağlama sürecidir.Sosyal büyüme ve gelişme, bedensel, ruhsal, zihinsel, cinsel, duygusal... vb. büyüme ve gelişmelerle içli dışlıdır. Diğerlerinden iyi ve yeterli gelişmeyi sağlayan bir çocuk veya genç, yalnızca sosyal yönden geri kalmış sayılmaz. Onlarla birlikte ve onlara paralel olarak sosyal gelişme de gerçekleşir(Ayhan,edt.1998).

Yukarıdaki tanımlara dayalı olarak sosyal gelişimin doğumdan itibaren başlayan, yaşam boyu devam eden, kişinin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını ve içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bir süreç olduğu söylenebilir. İnsanın içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürebilmesi için oldukça önemlidir. Bu nedenle sosyal gelişim, insan hayatında büyük bir önem taşımaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Sosyal yönden gelişmiş bir kişi her yaşta çevresindeki diğer insanlarla sorun yaratmadan, çatışmasız olarak yaşamasını bilir. İçinde yaşadığı grubun lideri durumuna gelir, toplumda büyük bir inandırma gücü gösterir (Binbaşıoğlu, 1992). İçinde bulunduğu toplumun normlarına ve beklentilerine uygun davranışlar gösterir. Kendisinin ihtiyaç ve istekleri ile toplumun istekleri arasında dengeyi sağlayabilir. Birlikte yaşadığı insanlarla yardımlaşmayı, paylaşmayı, işbirliği içinde çalışmayı başarabilir. Duygularını ve düşüncelerini içinde yaşadığı kültüre uygun bir biçimde ifade edilebilir. Başkaları ile iyi ilişkiler kurarak mutlu ve başarılı bir yaşam sürer. Bir kimse sosyal kişi olmakla, sözleşmeler yapan bir kimse olarak toplumun dünyasına girer. Genel olarak ben'le topluluk arasında işte böyle gizli bir bağlantı vardır (Akarsu, 1998).

Yaşının gerektirdiği sosyal gelişim düzeyine ulaşamamış kişi, davranışlarındaki toplumca onaylanmayan bozukluk ve toplumun kurallarından dolayı, toplumsal baskı altına alınır. Toplumsal baskı, kişinin kınanmasından başlayarak toplumdan dışlanmasına kadar gidebilir. Toplumsal baskının fazlalığı, kişinin mutsuz olmasına ve uyumsuzluğuna neden olabilir (Başaran, 1992).

2.4.1. Sosyal Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

Benlik: Benlik kavramı, insanın kendi benliğini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanabilir. İnsanın kendisini nasıl gördüğü ve kendisine nasıl değer biçtiğini belirtir. Çocuğun kendisi ile ilgili olarak zihninde çizdiği görünümüdür (Yavuzer, 1995). Çocuk benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmez. Benlik, bebeğin dünyaya geldiği andan itibaren yaşantısı sonucu başından geçen olaylar ve çevresindeki kişilerin etkileriyle yavaş yavaş oluşur (Baymur, I 978). Çocuk çevresindeki kişilerin kendisine ilişkin

olarak söylediği sözler aracılığı ile ilgili bir resim, imaj oluşturmaya başlar. Bir yaş civarında benlik bilincinin temeli oluşur (Cüceloğlu. 1993).

Kişilik: Köknel'e göre (1983) kişilik; bireyin kendine özgü ve ayırıcı davranışlarının tümüdür. Bir ihsanı diğerlerinden ayıran bedensel, zihinsel ve ruhsal özelliklerinin tümü olarak değerlendirilir. Bir başka ifade ile insanı diğerlerinden ayıran, farklı kılan duygu, düşünce, tutum ve davranışlarının tümüdür. Oğuzkan (1981) kişiliği; üç ayrı şekilde tanımlamıştır.

- I. Bireyin toplumsal çevresi içinde karşılaştığı ve edindiği izlenimlerle oluşturduğu davranış özelliğidir.
2. Bireyin ruhsal ve toplumsal tepkilerinin tümüne verilen addır.
3. Bir kimsenin kendine göre belirgin bir özelliği olması durumudur.

Bu tanımlara dayalı olarak kişiliğin, insanın kendine özgü olan ve onu başkalarından ayıran duyusu, düşünüş ve davranış tarzı olduğu söylenebilir.

Sosyalleşme: Çocuğun kendi benliğini denetleyerek çevresinde başka insanların varlığını, onların da bazı haklarının ve isteklerinin olduğunu öğrenmesidir (Köknel, 1983).Başarılı bir sosyalleşme sonucu çocukta iç denetim gelişir. İç denetim, kişinin ihtiyaçlarını karşılayarak doyuma ulaşmasında özveriyi gerektirir. Sosyal yasaklamalar bazı durumlarda doyumu engeller bazı durumlarda da amaca ulaşmak zaman ve enerji gerektirdiğinden doyumu geciktirebilir. (Ülgen ve Fidan, 1997).

Sosyalleştirme: Bireye özellikle çocuğa, üyesi olduğu topluluğun ya da toplumun töre, gelenek ve kültürel değerleri ile ölçülerini öğretme, benimsetme işidir.

*Sosyal Olgunluk:*Bir kimsenin anlayış, duygu, tutum ve beceri gibi özellikler bakımından içinde yaşadığı toplumun yetişkin üyelerinin genellikle erişmiş oldukları düzeye gelmesi durumudur .

Tavır: Bireyin bir obje ya da olaya tepkide bulunma eğilimidir .(Ülgen ve Fidan, 1997) Çocuğun içinde bulunduğu topluma ve sosyal yaşantılara ilişkin tavırlarının biçimi, genellikle yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır. (Yavuzer, 1994a).

Norm: Belli durumlarda nasıl davranılması gerektiği hakkında yol gösterici olan ve beklenen davranış yapılmadığı zaman, ceza verici bir tepki doğurarak yaptırım gücü yaratan kurallardır (Cüceloğlu, 1994a).

Dengeleme: Çocuk kültürlenirken insanlarla ilişkilerini dengelemek için gerekli olan, içinde yaşadığı toplumun ahlâk yargılarını, standartlarını ve tavırlarını önce anne-babasından öğrenir. Bu öğrenme' süreci içinde çocukta iç denetim gelişmeye başlar. İç denetimin gelişmesi sonucu çocuk, kendi istekleri ile toplumun istekleri arasında bir denge kurmayı başarabilir. Çocuğun içinde bulunduğu toplumun istekleri ile kendi ihtiyaçları arasında denge sağlayabilmesi için çevresindeki insanların duygularını paylaşma ve kendi kendini eleştirebilme gibi sosyal davranışların gelişmesi gerekir (Ülgen ve Fidan. 1997).

2.4.2.Sosyal Gelişim Kuramları

İnsan gelişimine ilişkin doğal var olan durumu açıklamaya yönelik kuramlar vardır. Psikolojide de insan gelişimini açıklayan birçok kuram bulunmaktadır Çocuk gelişimini açıklayan kuramların temel amacı, gelişime ilişkin sorulara cevaplar aramaktır.Bu bölümde sosyal gelişimle ilgili aşağıdaki bazı kuramlar ele alınacaktır (Sarı,2007).

2.4.2.1.Psikoanalitik Kuram

Bu kurama göre sosyalleşme süreci, bedensel dürtüleri, kültür tarafından onaylanan uygun davranış kalıplarına yöneltme çabasıdır. İnsanın vazgeçemediği dürtüleri vardır. Kültür bu dürtülerin önünde bir set gibi durmaktadır. Kültürün bu engelleyiciliği insanda gerilimler yaratmaktadır. İnsan birtakım savunma mekanizmaları yaratarak bu gerilimlerden kurtulmaktadır. Bu ve benzeri mekanizmaların dayandığı kurumsal temel, insanın enerji yüklü olduğu ve ilk önce doğal ve en birincil ihtiyaçlarını karşılamaya yöneleceği görüşüdür. Eğer bu enerji engellenirse, gerilimin giderilmesi için alternatif yolların aranması doğaldır. Dolayısıyla kültürel ortam ne kadar sınırlandırıcı, sosyalleşme süreci ne kadar baskıcı ise, bireylerin ruhsal enerjileri, hem toplum hem kendileri için zararlı olabilmektedir. Bu yüzden çocuğun, büyükleri ile özellikle annesi ile ilişkisini, destekleyici, yumuşak ve sevecen olması gerektiğini savunmaktadır.

2.4.2.2.Freud'un Gelişim Kuramı

Freud'un kişiliğin yapısı ve gelişimine ilişkin klasik psikoanalitik kuramını oluşturan görüşleri ile ilgili çalışmalarında büyük ölçüde Freud'un görüşlerini temel alan kimi psikologların insan gelişimi üzerindeki çalışmalarının bulguları gelişim psikolojisi alanında Psikoanalitik Kuramlar başlığı altında incelenmektedir. Sosyal gelişim (duygu, kişilik, kişinin kendisini başkalarıyla ilişkilendirilmesi) çocuğun psikososyal gelişim evrelerindeki içsel ve dışsal yapılanmalarının toplamından oluşur. Bu evrelerin her birinde içsel veya libidinal enerjinin yönelimi istenilen oranda gerçekleştiğinde, daha sonraki evrelerin gelişimine de hazırlanmış olunur (Özbay, 2004).

Tablo 2.7. Freud Psikoanalitik Gelişim Kuramı Dönemleri. Kaynak,(Sarı,2007).

Dönem	Yaş
Oral Dönem	0-1,5 yaş
Anal Dönem	1,5-3 yaş
Fallik (Oedipal)Dönem	3-6 yaş
Latent (Örtülü) Dönem	6-11 yaş
Erinlik (Genital Evre)	12-15 yaş

2.4.2.3.Erikson'un Gelişim Kuramı

Freud'un öğrencisi olan Erikson, büyük ölçüde onun görüşlerinden etkilenmiş olmakla birlikte, kişilik gelişimine ilişkin kimi görüşlerinde Freud'un bazı yanılgılara düştüğünü ileri sürerek, psikososyal kişilik kuramı olarak adlandırılan bir kişilik kuramı geliştirmiştir. Psikososyal gelişim kuramı kişiliğin oluşumunda biyolojik etmenler yanı sıra, toplumsal etmenlerin belirleyici rolünü vurgular (Yeşilyaprak, 2004).Erikson, okul öncesi dönemde, çocuğun psiko-sosyal gelişimini üç döneme ayırmaktadır (Selçuk, 1992).

Tablo 2.8. Erikson’a göre çocuğun psikososyal gelişim dönemleri. Kaynak: (Selçuk:1995)

1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik	(0 ile 1,5 yaş)
2. Özerkliğe Karşı Şüphe ve Utanç	(1,5 ile 3 yaş)
3. Girişkenliğe Karşı Suçluluk	(3 ile 6 yaş)

Erikson’ a göre çocuk dünyanın, çevredeki insanların ve diğer şeylerin güvenilir olup olmadığıyla ilgili fikir geliştirir. Bir yaşına kadar çocuk diğer insanlara, özellikle annesine bağımlıdır. Bir yaşına geldiğinde, çevresini yalnız başına keşfedebildiği halde, çocuk bu dönemde “güven temeline dayalı anne desteğine gereksinim duyar. Erikson'a göre, insanın yaşamında sekiz kritik evre vardır. Her evrede atlatılması gereken bir karmaşa ya da çatışma bulunmaktadır. İnsanın sağlıklı bir kişilik kazanmasında bu karmaşa ya da çatışmaların başarılı bir şekilde atlatılması önem taşımaktadır. Bir evredeki karmaşa ya da çatışmanın başarılı olarak atlatılması, kendinden sonraki evre için sağlıklı bir temel oluşturur. Eğer bir dönemdeki karmaşa tam olarak çözülmez ise Freud'un kuramında olduğu gibi birey, o döneme takılıp kalmaz. Erikson, Freud'a göre daha esnek bir tutum sergilemektedir. Erikson'a göre, çözülmemeyen karmaşalar, diğer gelişim evrelerine yansımakla birlikte, bu dönemlerde uygun yaşantısal deneyimler geçirilerek aşılabılır (Senemoğlu, 1997).

Tablo 2.9.Erikson’un Psikososyal Gelişim Kuramı Dönemleri. Kaynak: (Sarı,2007)

Gelişim Dönemleri	Karmaşa
Sıfır-bir yaş	Güven-Güvensizlik
İki-üç buçuk yaş	Özerklik-Utanç-kuşku
Dört-altı yaş	Girişimcilik-Suçluluk
Yedi-onbir yaş	Başarı-Aşağılık duygusu
Oniki-onyedi	Kimlik-kimlik bocalaması
Onsekiz-yirmibeş	Yakınlık-yalıtılmışlık
Yirmialtı-kırk	Üreticilik-Durgunluk
Kırk ve yukarısı	Benlik bütünlüğü-umutsuzluk

1. Evre: Güvene Karşı Güvensizlik: Bu dönem doğumdan başlayarak bir yaşına kadar sürer. Bu dönemde bebekler, kendilerine, anne-babalarına ve çevrelerine karşı temel güven ya da güvensizlik duygusunu geliştirirler. Bu dönem içinde, çevresindeki kişilerle ilişkilerinin niteliği çocuğun temel güven duygusunu etkiler. Yaşamın ilk yılında çocuğun ihtiyaçlarının doyurulması, büyük ölçüde anne ya da onun yerine geçen kişiye bağlıdır. Çocuğun yaşamında anne ya da annenin yerini alan kişi son derece önemlidir (Senemoğlu, 1997).

2. Evre: Özerkliğe Karşı Utanma ve Kuşkuculuk: Bir yaşından üç yaşına kadar süren bu dönemde, çocuklar özerkleşme ve bireyselleşme girişimlerinin doğurduğu güven ve utanç karmaşasını birlikte yaşarlar. Bu dönemde çocukların çoğu yürümekte ve başkaları ile iletişim kurabilecek kadar konuşabilmektedir. Çocuklar tamamen başkalarına bağımlı kalmak istemezler. Yakın çevrelerini tanımak ve kendi güçlerini göstermek isterler. Kendilerini kanıtlamak amacı ile giriştikleri birçok etkinlikte, anne-babalarının engellemeleri ile karşılaşır. Sürekli olarak sınırlandırılan, aşırı derecede korunan sıkı bir biçimde kontrol edilen çocuklarda, kendi yeteneklerinden şüphelenme, kendi ihtiyaçları ve vücudundan utanma duyguları oluşur (Senemoğlu, 1997).

3.Evre : Girişkenliğe Karşı Suçluluk: Girişkenliğe karşı suçluluk duyma üç yaşından altı yaşma kadar olan dönemdir. Bu dönemde çocuğun motor ve dil gelişimi, onun fiziksel ve sosyal çevresinin genişlemesine ve daha atılgan olmasına imkan verir. Bu dönemde çocuğun psişik ve fiziksel enerjisinin olumlu hedeflere yönlendirilmesi özel bir önem kazanır. Okul öncesi dönem olarak adlandırılan bu evrede yetişkinler, çocuk için uygun bir eğitsel ortam ve yaşantılar düzenlemelidir Çocuğun hatalı davranışlarının katı cezalarla engellenmeye çalışılması, girişkenlik becerilerini köreltebilir (Yavuzer.2000).

4. Evre: Çalışkanlık ve Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu: Bu evre altıncı yaştan oniki yaşına kadar devam eder. Bu evrede çocuk okula gitmeye hazırlanır. Okula başlayan, çocuktan bazı zihinsel ve sosyal beceriler kazanması beklenir. Çocuk kendisinden beklenenlerin farkındadır. Çocuk okuldaki başarısı kendisinden beklenenlere uyarsa kendisini başarılı, uymazsa başarısız hisseder. Aşağılık duygusu çocuğun başarısız olduğu zaman kendisini nasıl algılayacağını belirtir.Erikson, çocuğun ilk yaşlarında kazandığı güven duygusu ile okuldaki başarısı arasında bir ilişki olduğunu savunur. İyi bir anne-baba, çocuk ilişkisinin içinde yetişen çocuk, temel güven duygusunu kazandığı

için okulun yeni öğrenme yaşantılarına cevap verebilir ve başarılı olur Temel güven duygusunu kazanamamış çocuklar ise başarı gösteremezler(Cüceloğlu, 1994a).

5. *Evre: Kimliğe Karşı Rol Karmaşası:* Kimlik kazanmaya kaşı rol karmaşası dönemi 12-18 yaşları kapsar. Ergenlik döneminin en önemli sorusu "Ben kimim?" sorusudur. Ergen bu soruya cevap ararken, anne-babasından çok akran gruplarından etkilenir. Ergenin sağlıklı bir şekilde kimliğini kazanmasında, çevresinde uygun özdeşimler kurabileceği (model alabileceği) yetişkinlerin bulunması önem taşır. Erikson bu dönemde ergenin, hem cinsel hem de mesleksel olarak, benliğini oluşturma çabası içinde olduğunu düşünür (Cüceloğlu, 1994a).

6. *Evre: Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (İsolation):*Yakınlığa karşı yalıtılmışlık karmaşası 18-20 yaşlar arasını kapsar. Genç yetişkinlik (young adult) olarak da adlandırılan bu evrede, birey arkadaşlık ve dostluk ilişkileri kurar. Bu ilişkilerde gelişmiş kimlik duygusundan güç alarak, sevgi ile diğer insanlara yönelir. Bu dönemde başarılı olabilmek daha önceki dönemlerde anne-babanın neler verebilmiş olduğuna ve genç yetişkinin çevresi ile etkileşimine bağlıdır (Kulaksızoğlu,2000).

7. *Evre: Üretkenliğe Karşı Durgunluk:* Üretkenliğe karşı durgunluk evresi yirmi yaşın ortalarında başlar ve 40 yaşına kadar devam eder. Kişi önceki evreleri başarılı geçirmiş ise bu dönemde üretken, verimli ve yaratıcıdır. Bu dönemde çocukları yoluyla neslini devam ettirmek önem taşır. Çocuk yetiştirme üreticiliğin bir yönüdür. Birey üretkenlik durumuna geçemiyorsa, yaşamına bir durgunluk ve anlamsızlık gelir. Üreticilik halini gerçekleştiren bireyler durgunluk ve dolayısı ile orta yaş krizini yaşamazlar. Bu dönemi bireyin olumlu bir biçimde atlatabilmesi için çevresindeki kişilere önemli roller düşer. Bireye çevresindeki kişilerin, işe yaradığını, gerekli olduğunu belirtmeleri, ev ve ev dışındaki çalışmalarını ödüllendirmeleri yararlı olur (Cüceloğlu, 1994a).

8. *Evre: Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk:* Bu dönem ileri yetişkinlik yıllarını kapsar. Bu evre bir anlamda yaşamla hesaplaşma dönemidir. Bu dönemde birey ya önceki yedi evrenin birikimi sonucu benliğini tam olarak bulmuş, güvenli, mutlu, topluma etkin uyum sağlayabilen, aranan, sevilen ve sayılan kimsedir. Ya da umutsuzluklar içinde, uyumsuz, hırçın, aksi bir insan görünümündedir (Cüceloğlu, 1994a)

2.4.2.4.Bandura'nın Sosyal Gelişim Kuramı

Albert Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramlarla bilişsel kuramlar arasında bir köprü işlevi gösterir. Sosyal öğrenme kuramcıları, davranışların belirleyicileri olarak çevresel etmenler kadar bilincin de önemli rolü olduğuna inanırlar. Gözlemlenen davranışın sonunda modelin almış olduğu tepki, gözlemleyen o davranışı benimsemedeki kararını etkilemektedir. Sosyal öğrenme ortamı, öğrenenle öğretenlerin etkileşim içinde olduğunu , öğrenene gözleme, taklit etme ve zihinsel fonksiyonlarda bulunma ortamı verir (Yeşilyaprak,2004). Bandura gözlemci öğrenme işlem süreçlerini dört alt işlem sürecine bölerek incelemiştir.

1. Dikkat Süreci: Modeli taklit etmenin gerçekleşmesi için, dikkatin model üzerinde yoğunlaşması gerekmektedir.
2. Hatırlama Süreci: Gözlemlediğimiz modelin hareketlerini sembolik bir formda hatırd tutulması gereklidir.
3. Motor taklit işlem süreci: Davranışın doğru biçimde yeniden oluşturabilmesi için bireyin yeterli motor becerilere sahip olması gerekir.
4. Pekiştireç ve Güdüleyici İşlem Süreci: Bu aşamada Bandura,kendinden önceki bilişselciler gibi,yeni tepkilerin öğrenilmesinde performans ve kazanım arasındaki farkı ayırır. Performans pekiştirme ve güdüleyici değişkenlerle kazanılır. Gerçekten ödül almak istiyorsak diğerini tüm özellikleriyle taklit etmemiz gerekir (Ataman,2004).

2.4.2.5.Sosyo Kültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky, çocuğun zihinsel gelişiminin çocuğun kendi başına gerçekleştirdiği bir süreç olmadığını, başkalarını da bağlı olduğunu iddia etmiştir. Başkaları çocuğun zihinsel gelişiminde yol gösterebilir, bir takım bilgiler vererek bunları öğretebilir. Çocuk kendi başına çözdüğü problemlerde, başkalarının verdiği bir yardımdan yararlanır. Denebilir ki, Vygotsky zihin gelişimi ile ilgili sosyal bir kuram ortaya atmıştır. Vygotsky'nin kuramı proximal zone kavramı ile bağlantılıdır. Yani çocuk, akranlarıyla işbirliği

yaparken veya yetişkinin rehberliğindeyken, yalnızken gösterdiği performanstan daha fazlasını gösterir. Proximal gelişim alanı, çocuğun bildikleri ve bilecekleri arasındaki köprüdür ve Vygotsky gelişimin bu alan içinde yer aldığını belirtir (Bacanlı, 2005). Vygotsky'ye göre içsel gelişim yani “doğal çizgi” oldukça önemlidir. Bu süreç özellikle de 2 yaşına kadar bilişsel gelişimi etkisi altında bırakan ana etmendir. Fakat bu noktadan sonra Vygotsky'ye göre, zihnin oluşumunda doğal çizgi yerini, kültürel çizgiye bırakır (Ataman, 2004).

2.4.2.6.Selman'ın Rol Alma Teorisi

Selman'ın kuramı zihinsel gelişim ile sosyal gelişimin karşılıklı ilişkililiğini göstermesi açısından önemli görülmektedir. Kişilerarası anlayış olarak nitelendirilen konu, kişiler arası olması sebebiyle sosyal ilişkileri işaret ederken, anlayış olması nedeniyle de zihinsel olgunluğa işaret etmektedir. Kişilerarası anlayış, kişinin başkalarıyla hangi düzeyde ve nasıl bir ilişkiye gireceğini belirlemektedir. Kişi başkalarını algılayabiliyorsa ilişkiye girer, onları nasıl anlıyorsa, ilişkilerinde onlara verdiği yer de ona göre değişir (Bacanlı, 2005).

Tablo 2.10. Selman'ın Rol Alma Seviyeleri. Kaynak(Sarı,2007)

Evre	Ortalama Yaş	Tanım
0 – Benmerkezci rol alma	3 ila 6 yaş	Çocuklar başkalarının perspektiflerini alamazlar; kendi hislerini anlarlar, fakat başkalarının sosyal hareketleri farklı yorumlayacağını düşünmezler.
1 – Sosyal bilgisel rol alma	6 ila 8 yaş	Çocuklar insanların olaylara farklı bakış açıları ve farklı motivasyonları olabileceğini anlarlar fakat her iki perspektifi birden akıllarında simültane olarak tutmakta zorluk çekerler.
2 – Kendini yansıtan rol alma	8 ila 10 yaş	Çocuklar diğer insanların hareketlerini değerlendirdiğini ve kuralcı bakış açıları olabileceğini anlar; aynı zamanda hem kendi fikirleri hem de başkasının fikirleri doğrultusunda tepki verebilirler.
3 – Karşılıklı rol alma	10 ila 12 yaş	Çocukların aynı anda iki bakış açısı olabilir ve diğer insanların da böyle olabileceğini anlarlar.
4 – Sosyal ve konvansiyonel sistem rol alma	12 ila 15 yaş	Ergenler, bir ilişkinin ayrı bir açısını alıp ona üçüncü bir kişi olarak bakabilirler; kendi davranışlarını ve başkalarının davranışlarını toplumsal açıdan yorumlayabilirler.

Çocuk doğduğu andan itibaren, bir grubun, ailesinin doğal bir üyesidir. Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri toplumsallaşmadır. Toplumsallaşma, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir (Zembat, 2001).

2.4.3.Uyum ve Sosyal Uyum

Canlının, gereksinimlerini gidermek, isteklerini karşılamak amacıyla içinde bulunduğu çevre ile kurduğu uyarlı ilksilere uyum diyoruz. Uyum, görelî bir kavramdır. Bu anlamada uyum için, bireyin kendisinde ve çevresinde değişiklikler yapması gerekmektedir (Bakırcıoğlu,2002).

Uyum (adjustment), insanın çevresi ile etkileşimi sırasında, olağanın üstünde bir tepkisini gerektirecek bir etki ya da uyaran değişikliğinin ortaya çıkmadığı denge durumudur (Başaran,1998).Bireyin uyumu ve bunun derecesi birçok nedene bağlıdır. Bireyin çevresinden gelen etmenler olduğu gibi, kendi duyguları, düşünceleri, dürtü ve arzuları gibi birçok iç dinamikleri de uyum sürecini ve düzeyini etkileyen etmenlerdir. Birey önce kendi bünyesinde psikolojik, sosyal ve duygusal değişiklikleri anlamalı ve kabul etmeli, daha sonra da çevresiyle uyumlu ilişkiler kurmalıdır (Bacanlı, 2005).

Bu tanımlarda da görüldüğü gibi uyumda, iki yönlü bir süreç bulunmaktadır. Yaşamı boyunca devamlı bir değişme ve gelişme içerisinde olan bireyin kendisinde meydana gelen biyolojik, zihinsel, sosyal ve duygusal değişiklikleri kabul ederek, onlara uygun davranış ve tutumlar göstermesi, aynı zamanda da çevresindeki diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurması gerekmektedir. İşte, bireyin hem kendisinde meydana gelen değişiklikleri, hem de diğer insanlarla olan ilişkilerini ahenkli bir şekilde uzlaştırabilmesi onun uyumunu oluşturabilmektedir (Öğüt, 2001).

2.4.3.1.Sosyal Uyum

İnsan tek başına değil, belli bir zaman ve yerde, birtakım sosyal ve kültürel geleneklerin hâkim olduğu bir ortamda yaşar, insan fiziksel çevresi ile olduğu gibi toplumsal çevresi ile de sürekli bir etkileşim:, karşılıklı alış veriş halindedir. Bunun doğal bir sonucu

olarak bireyin davranışları üzerinde ilişkide bulunduğu insanların, içinde yaşadığı toplumun ve bu toplumdaki gelenek ve göreneklerin etkisi olur. Kişiyi toplum ile etkileşim halinde inceleyen psikoloji dalma sosyal psikoloji denir. Kişiler ve sosyal sistemler arasındaki ilişki psikolojinin ve sosyolojinin sınırını teşkil eder (Baymur,1994). Sosyal uyum, bireyin diğer insanlarla uyum gösterebilme başarısı, grubunda kendini özgün bir biçimde tanıtabilmesidir. İyi bir sosyal uyumun gerçekleşebildiğini bazı ölçütlerle anlamak mümkündür. Bu ölçütler şu şekilde sıralanabilir.

Farklı gruplara uyum gösterme: Farklı gruplara uygun bir biçimde davranan, onlarla ilişki kuran birey, sosyal açıdan uyumlu bir kişi olarak kabul edilir.

Sosyal tutumlar: Toplumca istenen tutum ve tavırları diğer insanlara yönelten, sosyal yaşama bu tavırlarla katılan kişiler, sosyal bakımdan uyumlu sayılırlar. *Kişisel doyum:* Sosyal ortamda aldığı rolle, kurduğu ilişkiden yeterince doyum sağlayan kişi, sosyal bakımdan uyumlu sayılır.

Sosyalleşme sürecinde, beslenme, cinsellik gibi içgüdülerine doyum sağlayan davranış kalıplarına ek olarak, kişiler arası iletişim etkileşim sonucu birey yaşadığı çevrede, toplumda ortak olan kültürün getirdiği davranış kalıplarını benimsemekte, öğrenmekte ve özümsemektedir. Böylece temel kurumların öncelikle aile aracılığıyla aktardığı davranış kalıplarına zamanla eğitimin, öğrenimin, radyo, televizyon, kitap, gazete, dergi gibi tek yönlü iletişim araçlarının aktardığı yeni kalıplar eklenmektedir (Köknel 1994). Uyum davranışı, bireyin kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluklarını karşılayabilme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Birey bu dereceleri arttırmak için yaşantılarına bağlı olarak daha etkili davranışlar geliştirir. Sosyal uyum zamanla kazanılmakta, ergenlik döneminde bazı deneyimler ile gelişmektedir (Yavuzer 1995).

2.4.5.Sosyal Uyumu Etkileyen Faktörler

Sosyal uyumu etkileyen pek çok faktör vardır. Bireyin yaşamında en önemli sosyalleşme aracı olan aile, sosyal uyumu etkileyen en önemli faktördür. Aile yaşamı içerisinde bireyler, iletişimle, etkileşimle, kendileri ve diğerleriyle ilgili temel tutumları geliştirirler (Koç 2001). Uyumlu ve özgür bir aile ortamı içinde, tutarlı ve sağlıklı

ilişkiler içinde yetişen birey, özerk bir birey olarak yetişkin yaşamına ulaşabilir. Anne ve babaların, çocuklarına yönelttikleri tutumların sağlıklı olması, büyük ölçüde onların kendi içlerinde barışık, dengeli, huzurlu ve birbirlerine karşı sevgi ve saygılı olmalarına bağlıdır (Öğüt 2001). Aile içerisinde bireylerin birbirlerine karşı olumsuz tutum ve davranışları sonucu sosyal uyuma yönelik çeşitli problemler yaşanmasına neden olabilmektedir.

2.4.5.1.Eğitim Durumu Ve Kültür

İnsan belli bir zaman ve yörede, sosyal ve kültürel bir ortam içinde yaşar. Bireyin yaşamı, içinde bulunduğu çevreye uyum sağlama çabası içinde geçer (Başaran, 1992). Yeryüzünde çeşitli kültürler vardır. Her kültürün kendilerine özgü dünyaları, ahlâk ve yaşam biçimleri vardır. Her toplum, çocuklarını kendilerine özgü bir biçimde davranmak üzere yetiştirir (Binbaşıoğlu, 1991). Bir toplumun yaşam biçimi, o toplumdaki çocuk yetiştirme anlayışını ve yöntemlerini belirler. Ekonomik ilişkiler, gelenek ve görenekler başta olmak üzere, bir ülkenin tarihi, coğrafyası, ulusal kişilik yapısını oluşturur. Ailenin görevi toplumun kültürünü bir sonraki kuşağa aktarmaktır (Yörükoğlu, 1996). Kendi kültürünün dışında bir kültürde yaşamak zorunda kalan bir çocuğun, sosyal uyumsuzluğunun en önemli nedenlerinden biri kültürler arası farklılıklardır.

2.4.5.2.Beklentiler

Çocuk , yardımlaşma, paylaşma, işbirliği vb. prososyal davranışları çevresindeki kişileri ve arkadaşlarını gözleyerek öğrenir. Çevre çocuktan bu davranışları göstermesini beklediğinden, çocuk beklentilerin dışında hatalı davranışlarda bulunduğu zaman, çevresindeki kişilerin olumsuz tepkileriyle karşılaşır. Bu olumsuz tepkiler çocuğun hatalı davranışını anlamasına yardımcı olur. Çevredeki kişilerin çocuktan beklentileri önemlidir. Çünkü çocuk kendisinden beklenenleri benimser ve gerçekleştirmeye çalışır. Çevredeki insanların çocuktan beklentileri olduğu gibi çocuğun da kendisinden beklentileri olabilir. Çocuk kendi beklentilerine ulaşmak için de çaba sarf eder. Beklentileri kendisinin ilgi, yetenek ve gücüne uygun ise bunlara ulaşabilir. Ancak

beklentiler gücünün üstünde ise çocuk başkalarının beklentilerinde olduğu gibi bu durumdan da olumsuz yönde etkilenebilir (Ülgen ve Fidan, 1997).

2.4.5.3.Aile

Aile çocuğun üyesi olduğu en küçük toplumsal kurumdur. Okul öncesi çağ çocuğunun hayatında en etkili sosyalleştirme kurumu ailedir. Ailede anne-babanın ve diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Çocuk ilk sosyal davranışları aile bireyleri ile etkileşimi sonucunda kazanır. Çocukların sosyalleşmesinde birinci derece sorumlu ve etkili olan kurum ailedir. Aile ortamında anne-baba tutumları, değerleri, zevkleri çocuğunun gelişimini etkiler. Çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun davranışlarını ilişkilendirmek mümkündür (Aydın, 1997). Çocuk zamanının büyük bir çoğunluğunu, diğer sosyal gruplardan daha çok ailesiyle geçirmektedir. Bireyin tutum ve değerlerinin oluşmasında en temel kurumlardan biri olan ailenin; biyolojik, ekonomik, koruyuculuk, sevgi ve sosyalleştirme, eğitim ve boş zamanlarını değerlendirme gibi bir çok işlevi vardır. Bu işlevlerden sevgi ve sosyalleştirme işlevinin çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesi açısından oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Birey yaşamı öğrenirken, ilk bilgilerini ailesinden almaktadır. Bu nedenle yaşamının ilk dönemlerini içinde geçirdiği ailede bireylerin davranışları, aralarında kurdukları ilişkiler oldukça önemli olmaktadır (Kulaksızoğlu 2002). Aile, çocuğun ilk sosyal yaşantılarını edindiği yerdir. Bu nedenle, çocuğa yöneltilen davranış ve tavır, bu yaşantıların öğrenilmesinde büyük önem taşımaktadır. Özellikle de, okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde kendisine verilen fırsatların değeri büyüktür. Bu dönemde çocuk sosyal bir birey olmayı öğrenirken, aynı zamanda, en küçük ayrıntısına kadar kopya edeceği bir modele gereksinim duymaktadır. Özdeşim kuracağı bu model aile içindeki yakın üyelerden olmaktadır (Yavuzer 1984).

Çocukların desteklendiği ailelerde, bireyler olumlu bir kişilik oluşturmakta ve daha olumlu bir sosyal yapı geliştirmektedirler. Buna karşılık, daha sert bir denetim altında tutulan ya da tutarsız ilişkiler görülen ailelerde ise bireyler olumsuz kişilik geliştirmekte, bu da ergenin sosyal uyumunu olumsuz etkilemektedir. Sosyal uyum üzerinde yapılan çalışmalar, ailenin çocuk üzerinde olan ilk etkilerinin önemli olduğunu

kanıtlamaktadır. Evlerinde yakın bir ilgiyle demokrasinin birleştğini gören çocuklar etkin, özgür, arkadaşlarıyla ilişkilerinde başarılı çocuklar olmaktadır (Yavuzer 1993). Anne-babanın, çocuğun kişiliğinin gelişiminde etkili olduğu; aile içinde sosyal ve duygusal etkileşim açısından başarılı bir çocukluk dönemi geçiren bireyin, ergenlik dönemi problemlerini daha kolayca çözebileceğı, kendi potansiyelini keşfetme ve geliştirmede daha başarılı olacağı, aşırı koruyucu, otoriter ve ilgisiz ortamda yetişenlerin ise çekingen, kararsız ve suç işlemeye meyilli olabileceğı söylenebilir (Yörükoğlu 2002). Anne ve babanın birbiriyle ilişkileri de aile ortamına ilişkin önemli bir faktördür. Birbirine karşı sevgi ve saygı duyan ebeveynlerin çocuklarında, çevresindekilere karşı uyumsuzluk görülmesinin uzak bir ihtimal olduğu belirtilmektedir. Anne-babanın çocuk önünde sürekli tartışmaları, kavga etmeleri, evi terk etme, kovma, dövme gibi olumsuz davranışlarının, çocuğun kişilik gelişimini ve çevresine uyumunu zorlaştırdığını belirtmektedir. Ailenin, çocuğun fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz, ve ilgisiz oluşu çocuğun uyumsuz davranışlarının belli başlı sebeplerinden olduğu ifade edilmektedir (Yavuzer 1993).

Çocuğun yetiştiğı ailenin yapısı, genişliğı, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla duygusal ve toplumsal gelişmesini etkileyecektir. Her anne-babanın bilerek ya da bilmeyerek çocuklarına karşı tutumu değışik olabilmektedir. Bazı çocuklar daha çok sevilmekte, bazılarına baskı yapılmakta, bazıları istenmeyen çocuk olarak görünmekte, bazılarına ise daha çok hoşgörü gösterilmektedir. Bütün bu tutumlar, çocuğun hem kişiliğinin, hem de sosyal gelişimin değışik biçimler kazanmasına neden olmaktadır (Yavuzer, 1998).

2.4.5.4. Arkadaş İlişkileri

Arkadaş grubu, aileden sonra çocuğun sosyalleşmesinde önemli etkilere sahiptir. Arkadaş grubu, büyükler tarafından her zaman denetlenmeye ve çocuğun sosyalleşmesini sağlayan önemli bir yakın çevresini oluşturur. Çocuklar arkadaşları arasında, mücadele etmeyi, hakkını korumayı, paylaşmayı, başarı ve sevimliyi öğrenir. Ayrıca arkadaş grubu çocuklar için önemli bir bilgi kaynağıdır. Öğrendikleri birçok bilginin doğru olup olmadığını genellikle arkadaş grubu içinde öğrenir. Arkadaş grubu, aile bireylerinden daha

rahat bir ortam sağlayarak çocukların sosyalleşmelerine yardımcı olur. Arkadaş grubu içindeki değişik yaşantılar, çocukların yeni davranış kalıpları geliştirmelerine yardımcı olur. Arkadaş grubu içindeki etkileşim, çocuğun ailesinde görmediği bazı sosyal davranışları öğrenmesini sağlar. Çocuk grup normlarına uymayı, gruptaki rolüne uygun davranışlarda bulunmayı öğrenir (Fidan ve Erdem. 1992).

Arkadaş gruplarının sosyalleşmedeki önemine ilişkin yapılan çalışmalarda şu genel sonuçlar elde edilmiştir. Arkadaş grupları, boş zamanları değerlendirme, görünüm, cinsel yaşam gibi konularda insanların sosyalleşmelerine yardımcı olurlar. Çocuğun sosyal yönden gelişmesi için arkadaş grubuna girmesi gerekir. Çünkü çocuk grup oyunları içinde, arkadaşları ile etkileşimi sonucunda sosyalleşir. Grup oyunları çocuğun yaşantısında, en doğal ve zengin öğrenme ortamıdır. Oyun arkadaşı ise en içten duyguların paylaşıldığı, deneyimlerin yaşandığı en sadık dosttur, Çocuk paylaşmayı, işbirliği kurmayı, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı göstermeyi, lider ya da üye olmayı, kazanıp kaybetmeyi, görgü kurallarını, yarışmayı ve dayanışmayı grup oyunları aracılığı ile öğrenir. Böylece çocuk toplumsal yaşamın yöntem ve kurallarını benimser (Binbaşıoğlu, 1991).

2.4.5.5.Kitle İletişim Araçları

Günümüz toplumlarında insanların sosyalleşmelerinde, aile, okul ve arkadaş grubu kadar kitle iletişim araçlarının da etkisi vardır, insanlar kitle iletişim araçları sayesinde iyi bir yaşam tarzı, dünyadaki diğer toplumlar, ülkenin sorunları, toplumsal sorumluluk ve vatandaşlık görevleri gibi konularda bilgi sahibi olurlar ve öğrendiklerine paralel olarak da davranış tarzları sergilerler. Kitle iletişim araçlarının toplumsal açıdan temel amaçları insanların düşüncelerini etkileyerek, ortak bir düşüncede birleşmelerini ve ortak davranmalarını sağlamaktır.

2.4.5.6.Okul

Aileden sonra okul, çocuk için yeni bir sosyal çevredir. İlkokula başlayan çocuk burada çok yeni ve farklı bir ortam bulur. Okulda çocuk, ailede uymak zorunda olduklarından farklı kurallarla karşılaşır. Yeni ve çok sayıda arkadaşı olur. Bu durum, çocuk için bir

bakıma güçlükler ve sıkıntılar demektir. Ama diğer bakımdan, yani sosyal gelişim açısından ise, son derecede hayatî önem arz etmektedir.

Çocukların her bakımdan sosyalleşmelerini sağlayan en önemli sosyal kurum okuldur. Okulda çocuklar kendi yaşlıları içinde yaşar, onlarla yaşamı ve çalışmayı paylaşır. Okulda çocuklar arasındaki ilişkiler resmi olarak düzenlenir. Ayrıca çocuk disiplini sağlama ve eğitimi gerçekleştirmeden sorumlu öğretmenlerin otoritelerine maruz kalırlar. Öğretmenlerin olumlu sosyal davranışları teşvik etmesi ve çocukları bu davranışlara yönlendirmesi, çocuklarda sosyal etkileşimi artırarak, antisosyal davranışları azaltmaktadır. İyi bir öğretmen fiziksel görünümüne gösterdiği itina, sosyal davranışlarına da göstermelidir. Ayrıca çocukları grup etkinliklerine yöneltebilmelidir. Grup etkinliklerinde Çocukların birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamalıdır. İşbirliği yapmalarına ve başkalarını rahatsız etmeyecek şekilde konuşup tartışmalarına uygun bir eğitsel ortam hazırlamalıdır. Okul döneminde çocuklar artık kendilerini ailenin ölçülerinden ve kurallarından farklı bir ölçü ve kurallar zinciri içinde bulurlar. Kendi başarıları ile grup başarıları birlikte gelişir. Birlikte çalışmaktan ve oynamaktan zevk alırlar. Kısaca çocuklar, okulda sosyalleşme bakımından geniş imkânlarla sahip olurlar.

2.4.5.7.Uygu

Grup içindeki insanların belirgin özelliklerinden biri de içinde bulundukları grubun görüşüne uyma eğilimidir. Araştırma bulguları; kişinin gruptakilerin çoğunluğunun yargısını çok hatalı olduğu halde onlara uyduğunu ortaya koymaktadır. Gruptaki kişilerin mevkilerinin yüksek oluşu ve bu kişilerin düşüncelerinin birbirine benzerlik göstermesi, kişinin grup içindeki davranışlarını etkiler. Kişi grup üyelerini önemli buluyorsa ve bu kişiler aynı biçimde düşünüyorlarsa, onlar gibi davranma eğilimi gösterir. Kişi kendisini pek önemli biri olarak görmüyorsa ve kendi özdeşliğini grup üyelerinde arıyorsa, grubun beklentilerine uyma derecesi artar (Cüceloğlu, 1994a). Bu nedenle kendi benliğine karşı olumsuz algılamalar içinde olan ve kendisini gruptaki üyelere göre daha yetersiz hisseden kişinin gruba uyusunun arttığı söylenebilir. Bağımsızlığını kazanmamış olan küçük çocuklar, genellikle çoğunluğun almış olduğu kararlara uyarlar. Ancak, olumsuz dönem olarak adlandırılan 3. yılda karşıt uygu gösterirler. Bu dönemde çocuk herkesin yaptığının tersini yapmak

eğilimi gösterebilir. Üçüncü yıldan sonra bağımsızlık duygusu gelişen çocuk, liderlik özelliklerine de sahip olursa hem uygu hem de karşıt uygu davranışı göstermez. Böylece çocuk bağımsız, kendi algılarına ve değerlerine dayalı olarak karar verme yeteneğini geliştirir (Ülgen ve Fidan, 1997). Bu nedenle çocuklara bağımsızlıklarını kazanmalarına imkan sağlayacak uygun bir ortam hazırlanmalıdır.

2.4.5.8.Etiketleme

İnsanlar bireyi, bazen de birey kendi kendini yetenekli yeteneksiz, anlayışlı, sevecen, insancıl ve saldırgan gibi özelliklerle etiketlerler, başka bir deyişle isimlendirirler. Bu etiketleme, beklentilerde olduğu gibi çocuğu etkilendiği yönde davranmaya zorlar. Çocuk o etiketi benimser, başka türlü davranmaya çaba göstermeyebilir. Etiketlemede bir teşhis söz konusudur. Bu teşhis, genellikle peşin hüküm ve yetersiz bilgi sonucu konur. Etiketleme peşin hükme de dayansa, isabetli de olsa çocuğun sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkiler (Ülgen ve Fidan, 1997). Özellikle olumsuz etiketleme sonucu geliştirdiği olumsuz davranışlar ve kendisine olan güven duygusunun sarsılması, çocuğun başkaları ile iyi ilişkiler kurmasını, gruba kabul edilmesini engelleyebilir. Böylece çocuk sosyal yönden gelişemez.

2.4.5.9.Saldırganlık

Saldırganlık, sosyal davranışların güçlü bir tayin edicisidir. Saldırgan çocuk, ruhsal sorunları nedeniyle, yaşıtları ve genel olarak çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Bireyin eşya veya insana gösterdiği hiddet duygusunun ifadesidir Çevrenin koymuş olduğu kurallara uymak istemez ve sık sık çığır. Büyüklerine karşı gelir. Bu nedenle akranları ve çevresindeki kişilerle olumlu sosyal ilişkiler kuramaz (Yörükoğlu,1986).

2.4.5.10.Bağımlılık

Bağımlılık, karar vermede danışma ve duygusal destek için diğer kişilere dayanma ihtiyacıdır. Bir başka ifade ile kendisine güvenmede yetersizliktir (Ülgen ve Fidan,

1997). Bağımlı çocuk, kendi kendisine yetemeyen, başkalarına bağımlı olan, davranışlarında bağımsız olamayan çocuktur. Çocukta birinci yaşın sonu ile ortalama üçüncü yaşa kadar bağımsızlık duygularının temelleri atılır. Çocuk, kendisine ve çevresine olan güven duygusunu geliştirdikçe, bağımsızlığı uğruna çaba göstermeye başlar. Çocuğun yürüyerek serbestçe hareket etmesi, konuşması, bazı ihtiyaçlarını karşılamaya başlaması anneye olan bağımlılığını azaltır (Ülgen' ve Fidan, 1997). Bağımlı çocuk, yaşından daha çocuksu davranışlar gösterir. Kendine olan güven duygusu gelişmediği için girişken değildir. Annesinin yanından uzaklaşmaktan çekinir. Akranları yerine annesi ile birlikte olmayı tercih eder. En ufak bir sorunla karşılaştığı zaman yetişkinlerden yardım ister. Bu durum da çocuğun sosyal gelişimini engelleyebilir.

2.4.5.11.Liderlik

Liderlik, başkalarının davranışlarını yönlendirme ve kontrol etme işlevleridir. Lider başkalarının etkinliklerini yönlendiren ve kontrol eden kişidir (Ülgen ve Fidan, 1997). Bu nedenle liderin, grubundaki üyelerin davranışlarını en çok etkileyen kişi olduğu söylenebilir. Liderlik 3-6 yaşları arasında ortaya çıkan bir özelliktir. Arkadaş grubu içinde liderlik rolünü genellikle daha zeki, güvenli, enerjik ve olgun çocuklar üstlenir. Lider oyunlarda ya da diğer etkinliklerde eylemi başlatır, diğer çocuklar ise onun önderliğini izler. Bu nedenle grup üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Lider olan çocuğun gruba etkileri olumlu ise grup üyeleri tarafından kabul edilir. Ancak grup üyelerine zorla isteğini kabul ettirmek için baskı uygularsa sürüşmeye yol açabilir. Lider olan çocuk kendine güvenir, kendine olan güvenini tavır ve davranışlarıyla belirtir .

2.4.6.Sosyal Uyumla İlgili Yapılan Çalışmalar

Kızıltan (1984) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerini etkileyen etmenleri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda; kısıtlı sosyal bir çevrede, kalabalık ve ekonomik olanakları sınırlı ailelerde yetişen gençlerin uyum

düzeylerinin düşük olduğu, akademik başarının yüksek oluşunun da uyum düzeyine olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Bilal (1984), ana-baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda otoriter ana-baba tutumlarının çocukların uyum düzeylerini olumsuz yönde etkilediği, demokratik ana-baba tutumlarının ise çocukların uyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şakır (1987), "Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuarı'na Devam Eden 14-18 Yaş Grubu Öğrencilerinin Sosyal Uyumları İle Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasında, sosyal uyumları farklı iki grubun ana ve babalarının demokratik ve otoriter tutumları arasında önemli fark bulmuştur. Buna göre; ana-babaların sevecen, hoşgörülü ve kabul edici olmaları sosyal uyumu olumlu yönde etkilerken soğuk, sınırlayıcı, katı ve reddedici olmaları sosyal uyumu olumsuz yönde etkilemektedir.

Bieber-Schut (1991), görme engelli ergenlerin sosyal yeteneklerinin gelişimi üzerinde dramının etkisini gözlemlemek için dört günlük bir drama etkinliği planlamıştır. Araştırmada, dört gün sonrasında drama çalışmalarına katılan ergenlerin öz saygılarının gelişmesi, grup içi ve grup dışı çalışmalarda etkileşimin artması, bireysel konsantrasyonda gelişme gibi katılımcıların sosyal yeteneklerinde pozitif bir etki gözlemlenmiştir.

Kurç (1989), bazı kişisel, sosyal ve kültürel değişkenlerin lise öğrencilerinin uyum alanları ve uyum yöntemlerine etkisi üzerine bir araştırma yapmıştır. Öğrencilerin uyum alanları ve uyum yöntemlerini saptamak amacıyla "Minnesota Psikolojik Danışma Envanteri"ni kullanmıştır. Araştırmada aile ilişkilerinin cinsiyet, yerleşim merkezi ve sosyo-ekonomik düzeyden etkilenmediği, uyma davranışının kızlarda daha fazla olduğu, sınıf düzeyi, yerleşim merkezi ve sosyo-ekonomik düzeyden etkilenmediği belirlenmiştir. Coşkusal dengelilik ve duygusal durumun kızlarda ve alt sosyo-ekonomik düzeyden olan öğrencilerde düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca gerçeğe uyum ve liderlik özelliklerinin de cinsiyet ve yerleşim merkezinden etkilenmediği ve durumun üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerinin lehine olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Balabanlı (1990), öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerini etkileyen etmenleri incelemiştir. Yedi yüz yirmi dört lise öğrencisinin uyum

düzeylerini ölçmek için “Hacettepe Kişilik Envanteri” kullanılmıştır. Sonuç olarak, okulda yatılı olarak öğrenim görenin sosyal uyum üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin diğerlerine göre yüksek olduğu saptanmıştır.

Balabanlı (1990), örneklemini Ankara Atatürk Öğretmen Lisesi 1. ve 3. Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu, “Öğretmen Liselerinde Okuyan Öğrencilerin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler” konulu araştırmasında cinsiyetin genelde sosyal uyum üzerinde etkili olmadığını; fakat sosyal normlar ve antisosyal eğilimler düzeyinin kızlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınıf düzeyinin sosyal ilişkiler düzeyini üçüncü sınıflar lehine etkilediği bulunmuştur. Okulda yatılı ve gündüzlü olarak öğrenim görenin genelde sosyal uyum üzerinde etkili olduğu bulunmakla birlikte akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Yılmaz (1990), Amasya ilinde bulunan lise ve denge okullara devam eden üç yüz elli öğrencinin uyum düzeylerini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmada bireylerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerini ölçmek için “Hacettepe Kişilik Envanteri” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kızların erkeklere, birinci sınıf öğrencilerinin, ikinci ve son sınıf öğrencilerine göre uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu; anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin uyum düzeyinin yükseldiği saptanmıştır.

Akay (1990), lise öğrencilerine ilişkin bazı niteliklerin toplumsal ve kişisel uyum düzeylerine etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada lise öğrencilerinin cinsiyetleri, akademik başarı düzeyleri, ailesinin aylık kazancı, karşı cinsten arkadaşlarının sayısı ve öğrenim sırasında kaldıkları yerin toplumsal ve kişisel uyum düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya Sivas il merkezindeki liselerde okuyan 597 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin toplumsal ve kişisel uyum üzerinde akademik başarı düzeyinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyetin toplumsal ve kişisel uyum düzeyinde erkekler lehine etkili olduğunu ayrıca ailelerinin aylık gelir düzeylerinin de öğrencilerin kişisel uyum düzeylerinde etkili olmasına karşın toplumsal uyum düzeyinde önemli bir etkisi olmadığı göstermiştir. Karşı cinsle arkadaş olmanın uyum düzeyini olumlu yönde etkilediği, kaldıkları yerin, öğrencilerin toplumsal ve kişisel uyumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Aslan (1991) farklı cinsiyet rollerinin kişilerin uyum düzeylerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı bir çalışmada, veri toplama aracı olarak "Hacettepe Kişilik Envanteri" ve "Bem Cinsiyet Rolü Envanteri"ni kullanmıştır. Sonuç olarak, cinsiyet rollerinin bireylerin uyum düzeyleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Pulkkinen and Tremblay (1992), değişik kültürlerden gelen çocukların gelişim özellikleri ve uyumlarını incelenmiştir. Finlandiya, Fransız ve Kanadalı çocuklar üzerinde yapılan araştırmada, değişik kültürden gelen erkek çocukların, kızlara göre daha fazla hiperaktif, dikkatsiz, sosyal olmama ve agresif davranışlar gösterdiği saptanmıştır.

Soyer (1992), sosyal içedönük, sosyal dışadönük ve karışık kişilik özelliğinin bireylerin uyum düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada Savaşır tarafından Türk toplumuna uyarlanan "Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI) –Sosyal İçedönüklük Alt Ölçeği kullanılarak öğrenciler sosyal içedönük, sosyal dışadönük ve her iki özelliği birden taşıyan karışık grup olarak üç ayrı gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin uyum düzeylerini saptamak için Özgüven tarafından geliştirilen "Hacettepe Kişilik Envanteri" kullanılmıştır. Bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Beytepe Kampüsünde bulunan Eğitim Fakültesine bağlı bölümlere devam eden Random yolu ile seçilmiş 221 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Karışık" kişilik özelliği gösteren öğrencilerin Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum düzeyleri,"Sosyal İçe Dönüklere" Sosyal içedönük erkeklere göre daha yüksek "Sosyal Dışadönüklere göre" ise daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma bulguları Sosyal Dışadönük öğrencilerin "Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum düzeylerinin", Sosyal İçedönüklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Karışık kişilik özelliği gösteren "erkek" öğrencilerin "Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum" düzeylerinin sosyal içedönük erkeklere göre daha yüksek olduğu, kız öğrencilerin "Genel Uyum" düzeylerinin ise Sosyal içedönük kızlara göre daha yüksek olduğu, "Sosyal ve Kişisel Uyum" düzeyleri arasında ise önemli bir fark olmadığı gözlenmiştir. Sosyal Dışadönük hem kız hem erkek öğrencilerin "Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum" düzeylerinin Karışık ve Sosyal İçedönük kız ve erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal içedönük, dışadönük ve karışık kişilik özelliği gösteren kız ve erkek öğrencilerin "Kişisel, Sosyal ve Genel uyum" düzeyleri aynı kişilik özelliği içinde ele alındığında önemli farkların olmadığı gözlenmiştir.

Alpterten-Tanyıldız (1993), ODTÜ öğrencilerinin uyum düzeylerini etkileyen bireysel, sosyal ve ailesel bazı etmenleri araştırmıştır. Üç yüz beşi kız, dört yüz otuz erkek olmak üzere toplam yedi yüz otuz beş öğrenciye “Hacettepe Kişilik Envanteri”ni uygulamıştır. Araştırmada, öğrencilerin aylık gelirini sosyal etkinlikler için yeterli görenlerin genel uyumlarının görmeyenlerden, fiziksel görünümünden memnun olanların genel uyumlarının olmayanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan fakülte, sınıf, yaşamın çoğunun geçirildiği yaşam merkezi, öğrencinin ailesi ile birlikte olup olmaması, akademik başarısı, ailesinden ayrı kalma süresi ve orta öğrenim türü gibi değişkenlerin genel uyum üzerinde etkininin önemli olmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal ilişkileriyle ilgili olarak, ders dışı aktivitelere katılanların katılmayanlara göre, anneyle, babayla, aynı veya karşı cinsten arkadaşlarla ve kardeşlerle ilişkilerinden memnun olanların ise olmayanlara göre genel uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Aileye ilişkin özelliklerle ilgili olarak anne-babalarının psikolojik uyumlarını olumlu algılayanların olumsuz algılayanlardan, anne-baba arasındaki ilişkiden memnun olanların olmayanlardan, ebeveynlerinin tutumlarını demokratik olarak değerlendirenlerin diğerlerinden genel uyum düzeylerinin daha iyi olduğu saptanmıştır.

Bostan (1993), on dört-on altı yaş ergenlerinin uyum düzeyleri ve anne-baba tutumları üzerinde bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, örnekleme oluşturan üç yüz otuz sekiz ergene, “Hacettepe Kişilik Envanteri” ve “Ana-Baba Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Demokratik ana baba tutumu ile uyum düzeyi arasında pozitif yönde, ilgisiz ve otoriter tutum ile uyum düzeyi arasında ise negatif yönde önemli bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gold (1993), yaptığı bir araştırmada, otistik erkeklerin kardeşleri depresyon ve uyum düzeylerini belirlemeyi amaçlamış ve otistik erkeklerin kardeşleriyle normal çocukları karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, otistik erkek çocukların kardeşlerinin normal çocuklara oranla depresyon puanlarının daha yüksek olduğu, ancak sosyal uyum açısından puanlar arasında önemli bir farklılığının bulunmadığı saptanmıştır.

Mangır ve Aktaş (1993), on dört-on yedi yaş grubundaki ergenlerde baba yoksunluğunun gencin uyum düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları bir

çalışmada, veri toplama aracı olarak “Hacettepe Kişilik Envanteri”ni kullanmışlardır. Babası olan ve olmayan ergenlerin kişisel, sosyal ve genel uyum puanları arasındaki farklılığın önemli olmadığı belirlenmiştir. Ergenin cinsiyetinin uyum puanlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı, babası olmayan grupta deneklerin yaşları ile kişisel uyum puanları arasındaki farklılığın anlamlı, sosyal ve genel uyum puanları arasındaki farklılığın ise anlamsız olduğu ve babası olan ergenlerin yaşının kişisel, sosyal ve genel uyum puanlarında anlamlı bir farklılığa yol açtığı saptanmıştır.

Taylor (1993), Afrikalı ve Amerikalı elli iki erkek yetmiş üç kız öğrenci üzerinde arkadaşlık ve uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, arkadaşlık ilişkileri ile gençlerin uyum düzeyleri ve otoriter aile tipi arasında anlamlı bir ilişki olduğu, aile ilişkilerinin gençlerin arkadaşlık ilişkilerini etkilediği saptanmıştır. Arkadaşlık ilişkileri ve uyum arasında ilişkiye bakıldığında, arkadaşlık ilişkilerinin sosyal uyumu üç şekilde etkilediği görülmüştür.

1. Çocuk ve genç uyumu geniş arkadaş çevresinden önemli derecede etkilenir.
2. Arkadaşlık ilişkilerinde özellikle çekirdek aile ve annenin genç olması önemlidir.
3. Arkadaşlık ilişkileri çocuğun sosyalleşmesini doğrudan etkilemektedir.

Özellikle akrabalarından sosyal ve moral olarak destek alan gençlerin daha yüksek kişisel güven ve daha düşük seviyede problemleri davranış göstermeye meyilli oldukları görülmüştür.

Kıran (1993), “Cinsiyetleri ve Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Uyum Alanları ve Yöntemlerinin İncelenmesi” konulu araştırmasında; denetim odağının içsel olmasının uyum alanları ve uyum yöntemlerini olumlu yönde, dışsal olmasının ise uyum alanları ve uyum yöntemlerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanı sıra denetim odağı içsel olan kız ve erkeklerin uyum alanları ve uyum yöntemleri ile dışsal denetimli kız ve erkeklerin uyum alanları ve uyum yöntemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tanrıdağ (1994)’ın Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin uyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı bir çalışmada “Hacettepe Kişilik Envanteri” kullanılmış ve birinci ve dördüncü sınıftan toplam yüz seksen yedi öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda; genel uyumun kendini gerçekleştirme, duygusal kararlılık, nevrotik eğilimler, psikotik belirtiler, aile ilişkileri, sosyal ilişkiler, sosyal normlar,

antisosyal eğilimler boyutlarında birinci ve dördüncü sınıflar arasındaki fark anlamlı bulunmazken, kişisel ve sosyal uyum açısından farklılığın önemli olduğu, dördüncü sınıfların kişisel uyum puanlarının, birinci sınıfların ise sosyal uyum puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Köksal (1997), tarafından yapılan çalışmada müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empati becerileri ve uyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda müzik eğitimi alıp almama durumunun ergenlerin empatik becerileri üzerinde farklılığa yol açmadığı, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba öğrenim düzeyi değişkenlerinin müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerileri üzerinde etkilerinin önemli olmadığı saptanmıştır. Müzik eğitimi alıp almama durumunun ergenlerin kişisel uyum ve genel uyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu, ancak sosyal uyum düzeyleri üzerinde farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Sowa and May (1997), yetenekli öğrencilerin sosyal ve duygusal uyumlarını incelemiştir. Araştırma dokuz-on dört yaşları arasında yirmi yetenekli çocuk ve genç üzerinde yapılmıştır. Çocuk ve gençlerin sosyal ve duygusal uyum düzeyleri, stres faktörlerinden yararlanılarak ölçülmüştür. Sonuç olarak, kişisel, ailesel, okul ve dış çevreden gelen etmenlerin sosyal uyum üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Bilgen (1989) üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve bazı değişkenlerin uyum düzeylerine etkisini araştırmış, araştırma sonucunda kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, ancak kişisel uyum puanlarının az da olsa erkeklerin lehine farklılaştığı saptanmıştır.

Alver (1998), bireylerin uyum düzeyleri ile empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkileri, cinsiyet ve öğrenim değişkenleriyle birlikte incelemiştir. Araştırmaya 100'ii kız 100'ii erkek, 100'ii fen alanında 100'ii sosyal alanda öğrenim gören toplam 200 öğrenci sefiksiz örnekleme yöntemiyle seçilerek araştırmaya katılmıştır. Elde edilen bulgular uyum ve alt uyum düzeyleri ile empatik beceri arasında önemli bir ilişkinin bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca cinsiyet ve öğrenim alanının empatik beceri ve genel uyum düzeyinde bir farklılık oluşturmadağı tespit edilmiştir.

Balcı (1999), yetiştirme yurdu ile ailesi yanında kalan öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin okul başarılarına etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, ailesi yanında kalan öğrencilerin başarı, kendini gerçekleştirme, aile ile ilişki, kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Saygılı (2000), fen lisesi, normal lise ve meslek lisesi öğrencilerinin oluşturduğu üç yüz kişilik grupla yaptığı araştırma sonucunda problem çözme becerisi ile sosyal uyum ve kişisel uyum arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu tespit etmiştir. Okul farklılığının, anne-baba öğrenim durumunun ergenlerin problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğunu saptamıştır.

Sarısoy (2000), otistik ve zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin evlilik uyumları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada otistik ve zihinsel engelli çocuğa sahip olmanın evlilik ilişkisini ve ruh sağlığını nasıl etkilediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmaya zihinsel engelli çocuğu olan 39, otistik çocuğu olan 38, sağlıklı çocuğa sahip 38 evli çift olmak üzere 115 anne ve 115 babadan oluşan toplam 230 ebeveyn dahil edilmiştir. Araştırmada anne babaların eşlerini değerlendirme biçimleri ve evlilik uyumu, bağımlılık, kopukluk, kontrolcülük ve güvenilebilirlik olmak üzere dört alt boyuttan oluşan, kadın ve erkek olmak üzere iki farklı formu bulunan “Birtchnell Eş Değerlendirme Ölçeği”, ruh sağlığını değerlendirmek için “STAI Kaygı Envanteri” ve “Beck Depresyon Envanteri” kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ile otistik, zihinsel engelli ve sağlıklı çocuğa sahip anne ve babaların Birtchnell Eş Değerlendirme Ölçeğinin, alt ölçeklerinden elde ettikleri ortalamalar analiz edilmiştir. Buna göre; annelerde bağımlılık alt boyutuna göre gruplar arasında fark bulunamamıştır, zihinsel engelli ve otistik çocuğa sahip annelerin eşlerini kopuk, kontrolcü ve aynı zamanda güvenilir olarak değerlendirdikleri belirtilmektedir. Otistik ve zihinsel engelli çocuğa sahip babalar eşlerini bağımlı ve kontrolcü olarak algıladıkları belirtilmektedir. Zihinsel engelli çocuğa sahip babaların eşlerini otistik ve sağlıklı çocuğa sahip gruba göre kopuk ve aynı zamanda güvenilir buldukları belirtilmektedir. Üç grup anne (zihinsel engelli, otistik ve sağlıklı çocuğa sahip) ve üç grup babanın kaygı ve depresyon düzeyleri iki yönlü varyans analizi ile karşılaştırılmış ve sonuç olarak engelli çocuk anneleri ve babaları arasında kaygı ve depresyon açısından fark bulunmadığı belirtilmektedir. Ayrıca engelli bir çocuğa sahip babaların depresyon düzeylerinin sağlıklı çocuğa sahip anne ve babalardan daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

Kocayörük (2000), ilköğretimin II. Kademesinde I., II. ve III. sınıfta okuyan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisini araştırmıştır. Bunun için önce araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği ön test olarak uygulanmış, testten en düşük puan alan 34 öğrenciden 16'sı deney, 18'i de kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 1,5 saatlik 10 oturumdan oluşan “Drama Eğitim Programı” ile temel sosyal beceriler öğretilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Eğitim Programı tamamlandığında her iki gruba aynı ölçek tekrar uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanlara split plot desene uygun tekrarlanmış ölçümler için çift yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuç olarak "Drama Eğitim Programının" temel sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Öğüt (2001), sosyal ilişkilerdeki uyumunda sürekli kaygı düzeyi üzerinde önemli etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani diğer insanlarla iyi ilişkiler geliştiren, onlarla konuşmaktan hoşlanan ve başkalarının söylediklerine ilgi gösteren gençlerin sürekli kaygı düzeylerinin de normal olduğu belirlenmiştir. Buna göre aile ilişkilerindeki uyum ve sosyal ilişkilerdeki uyum bireyin sürekli kaygı düzeyi üzerinde; dolayısıyla heyecanları ile ilgili uyumunda önemli rol oynamakta, heyecan ile ilgili uyumda bireyin sosyal uyumunda belirleyici bir etkiye sahip olmaktadır.

Şipal (2002), tarafından yapılan araştırmada, yedi-on bir yaş grubu işitme engelli ve normal işiten çocukların sosyal uyum düzeyleri karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, işitme engelli çocukların aktivite ve sosyal yeterlilik düzeylerinin normal işiten çocuklara göre daha düşük olduğu, anksiyete, suça yönelme, saldırganlık düzeylerinin ise daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Gürşimşek (2001), okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişimle ilgili araştırmasında, ailenin eğitim sürecine katılım düzeylerinin çocukların psiko sosyal gelişimleri açısından bir farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2001-2002 bahar yarıyılında İzmir ili merkez ilçe sınırları içinde eğitim öğretim sürdüren dört okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 98 kız ve 102 erkek olmak üzere, 5 ve 6 yaş grubundan oluşan toplam 200 öğrenci ve bu öğrencilerin aileleri oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Aile Katılım Ölçeği” ve okul öncesi çocuklar için “Davranış Gözlem Formu” kullanılmıştır. Ailenin eğitim

surecine katılım düzeyi ile çocukların öğretmenlerce gözlenen psiko-sosyal gelişim düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişki olmasına karşın, bu bulgu istatistiksel olarak desteklenmemiştir. Aile Katılım Ölçeğinden elde edilen bulgular, ailenin eğitim surecine katılımının ev ve okul yaşantılarının birbirini desteklemesine dayalı bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Avcıoğlu (2002), okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi araştırmasında, işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanan sosyal beceri öğretim programının, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların dinleme becerileri, sözel açıklama becerileri ve kişiler arası becerileri öğrenmelerinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmaya, 2002-2003 öğretim yılında, Bolu il merkezinde bulunan 54 okul öncesi eğitim kurumu arasından seçilen Dağkent Kıröğlü Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu Anasınıfı'na devam eden öğrencilerden 4-6 yaş grubunda bulunan 14 öğrenci katılmıştır. Ana sınıfı öğrencilerinin gözlemlerine dayanarak, bütün öğrenciler için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini (4-6 yaş) doldurmaları sağlanarak, öğrencilerin gereksinim duydukları üç öncelikli sosyal beceri belirlenmiştir. Hedeflenen dinlenme becerileri, sözel açıklama becerileri ve kişiler arası becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikçi öğrenme öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planı, haftada 2 gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının, öğrencilerin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Yükselen (2003), araştırmasında, zihinsel engelli çocuk ve adölesanların sosyal yeterlilik ve problem davranışlarının anne-baba ve öğretmen yönünden karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan özel eğitim kurumları arasından seçilen on iki kurum ve bu kurumlara devam eden 4-18 yaş grubundaki toplam 156 zihinsel engelli çocuk ve adölesanların anne-baba ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Karşılaştırmalı tipte tanımlayıcı nitelikli araştırmada, örneklemini oluşturan zihinsel engelli çocuk ve adölesanların gelişimsel düzeylerini belirlemede Elizabeth Munsterberg Koppitz'in "Bir Adam Çiz" testi; sosyal yeterlilik ve problem davranışların değerlendirilmesinde ise "Nisonger Çocuk Davranış Değerlendirme Formu" (Nisonger ÇDDF)'nin anne-baba uyarlaması ve öğretmen

uyarlaması kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde, zihinsel engelli çocuk ve adölesanların (Nisonger ÇDDF) anne-baba ve öğretmen uyarlamalarından elde edilen sosyal yeterlilik ve problem davranış değerleri tek yönlü varyans analizi kullanılarak aldıkları eğitim şekli, eğitim süresi ve yaş grupları değişkenleri ile karşılaştırmıştır. Varyansları homojen ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < 0.05$) bulunan alt ölçekler ikişerli olarak post-hoc testlerinden TUKEY-HSD ile, varyansları homojen olmayan alt ölçekler ise ikişerli olarak Mann Whitney-U testi ile karşılaştırılmıştır. Nisonger ÇDDF'nin anne baba ve uyarlamaları üzerinde cinsiyet değişkeninin incelenmesinde t testi kullanılmış ve cinsiyetin her iki uyarlamadaki alt ölçeklerden elde edilen sonuçlar üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Nisonger ÇDDF anne-baba uyarlaması ile öğretmen uyarlaması arasındaki fark t testi ile incelenmiştir. Buna göre Nisonger ÇDDF'nin olumlu sosyal bölümündeki Uyumsal Sosyal alt ölçeği ile problem davranış bölümündeki Davranış Problemi, Güvensiz/Kaygılı ve Hiperaktif alt ölçeklerinde anne-baba ve öğretmen uyarlamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Dinç ve Gültekin, (2004) Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğun sosyal gelişime etkileri konusunda öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2000-2001 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde MEB'e bağlı anaokullarına devam eden 4-5 yaş çocukları ve onlara eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan 4-5 yaş çocuklarının toplam sayısı 162, öğretmenlerin ise, 12 dir. 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişim düzeylerini saptamak amacıyla "Davranış Dereceleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişim düzeylerinin ortanın üstünde gelişmiş olduğunu göstermektedir. Çocukların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının yaş, cinsiyet ve okula devam sürelerine göre değişip değişmediği araştırılmış ve sonucunda; okul öncesi eğitimin, çocuğun yaşına göre sosyal gelişimine etkisine ilişkin bulgular 5 yaş grubu çocuğun 4 yaş grubu çocuğuna göre sosyal yönden daha gelişmiş olduğu, cinsiyetine göre sosyal gelişime etkisine ilişkin yorumlara bakıldığında kız çocukların erkek çocuklara oranla sosyal yönden daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Okula devam süresine göre, sosyal gelişime etkisine ilişkin bulgu ve yorumlara bakıldığında anasınıfına 2 yıl devam eden çocukların sosyal yönden daha gelişmiş olduğu bulunmuştur.

Ekinci Vural (2006), araştırmasında geliştirilen aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programı ile ailelerden destek alan bir yaklaşımla okul öncesi eğitim almakta olan 6 yaş grubu çocukların temel sosyal becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini İzmir ilinde devlet okullarında okul öncesi eğitimi alan 6 yaş grubu çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. (20 öğrenci ve ebeveyn kontrol, 20 öğrenci ve ebeveyn deney grubu) Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. Her iki grubun öğretmenleri tarafından, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Gözlem Formu doldurulmuş, çocukların ailelerine ise Aile Katılım Ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Kontrol grubunda günlük eğitim öğretim aktivitelerinde herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Sekiz haftalık program uygulamasının sonunda deney ve kontrol gruplarına aynı ölçekler son test olarak uygulanmış ve toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan grupta yer alan ailelerin Aile Katılım Ölçeğinden aldıkları son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan ailelerin aynı ölçekten aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan grupta yer alan çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin; Kişiler Arası İlişkiler, Sözel Açıklama Becerileri, Dinleme Becerileri ve Kendini Kontrol Etme Becerileri alt ölçeklerinden aldıkları son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları son-test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmüştür. Deney grubunda yer alan çocukların öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması sonucunda ölçeğin her boyutu için anlamlı fark elde edilmiştir. Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanan grupta yer alan çocukların Psikolojik Gözlem Formunun, psikososyal gelişim alt boyutundan aldıkları son-test puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların aynı ölçekten aldıkları son test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

2.4.7.Öğretmenin Roller ve Sosyal Rolü

Tofler, hızlı değişime başarılı uyum sağlamak için, geleceğe yeni bir açıdan bakabilmenin önemini ve eğitimin; insanların birbiriyle iyi iletişim kurabilmelerini sağlamak ve aynı zamanda bunu öğretmek zorunda olduğunu söyler.(Sümbül,2002) Toplumda belirli bir konumda bulunan insanlardan beklenen davranış şekli, "rol" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmeni toplum içerisinde bir birey olarak düşündüğümüzde, onun vatandaş, dernek üyesi, ana-baba, eş, bir meslek elemanı gibi çeşitli rolleri vardır .(Oğuzkan,1966). Öğretmen okulda, gerek arkadaşlarına gerek öğrencilerine gerekse anne-babalara karşı sosyal durumlar içindedir ye sosyal davranışlar göstermek zorundadır. Bir öğretmen meslekî açıdan çeşitli sosyal roller alabilir(Ergün,1992). Öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmen, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir kişidir. Ancak öğretmenlerin en çok muhatap oldukları insan grubu kuşkusuz öğrencilerdir. Bu insan grubu, yaş ve statü yönünden öğretmenlerden daha düşük seviyededir (Celep,2004).

Toplum öğretmenden çeşitli roller beklemektedir. Öğretmenden beklenen bu roller toplumlara, zamana ve kültürlere göre değişiklik gösterebilir. Bunlar da toplumda yeni görüşlerin öncüsü olma, toplumun/çevrenin kalkınmasında lider olma, toplumun kültürünü koruyucu ve geliştirici olma gibi rollerdir. Öğretmenin asıl rolünün sınıf içi öğrenmeleri gerçekleştirmek olarak bilirse de, bununla beraber okulun tamamını, yakın ve uzak çevreyi uygun eğitim ortamlarına dönüştürmekte önemli rolleri arasında yer almaktadır. (Oğuzkan,1966).

Çocuk, ailesinden çıkıp okul yaşamına atıldığında, ailenin rollerinden bazılarını oynayabilecek yakın bir insana gereksinim duyar. İleri kademelerde genç bir insan olarak ailesinden bağımsızlaşma sürecini yaşarken ise, yakınında konuşup danışabileceği, bilgili, güvenilir, anlayışlı bir insan arar. Bu nedenle öğretmen, onların bu gereksinimlerine yanıt verebilecek düzeyde olmalıdır. (Oğuzkan,1966). Bilgi çağının ya da çağdaş toplumun öğretmenin sorun çözme becerisine sahip; teknolojiyi kullanabilen; öğrencisi ve velisiyle olumlu ilişkiler kurabilen ve okulu tüm imkanları kullanarak aktif bir öğrenme ortamına dönüştürebilen; ve en önemlisi sürekli öğrenmeyi

bir ilke olarak benimseyen ve bu çerçevedeki tüm rolleri üstlenerek toplumun çok yönlü gelişmesine katkıda bulunan bir birey olmak durumundadır(Oğuzkan,1966).

Öğretmenin sosyal rolü ona bir statü ve iktidar sağlar. Meslek, öğretmenin sadece kognitif özelliklerini belirlemekle kalmaz, duygusal hayatını da etkiler. Öğretmen, mesleğinin bir elemanı olarak sosyal kontrol unsurudur: ders verir, not verir, öğrencileri imtihan eder, çatışmaları önlemeye, disiplin olaylarını halletmeye çalışır... Bu arada okul idaresine ve geçireceği teftişlere göre de kendini ayarlar. Öğretmen öğrenci karşılıklı etkileşiminde önemli olan yönlerden biri de bilişsel yapı alanıdır. Öğretmen öğrencilerin bilinçli ve kendilerini vererek çalışıp çalışmadıklarını ruhsal yönden veya güçleri bulunup bulunmadığını saygınlıklarını yükselme isteklerini arkadaşlarına karşı tutumlarını ölçer ve değerlendirir (Ergün,1992).

Her konuda olduğu gibi öğretmenlik konusunda da çağlar ve devirler değiştikçe , devrin istek ve ihtiyaçlarına göre yeni yaklaşımlar ve açılımların olması söz konusudur. Çağımızın en önemli özelliklerinden biri de küreselleşmedir. Bu zamanda küçük bir teknolojik yatırımla dünyanın en ücra köşesindeki insan, bilgiye kolayca ulaşabilmektedir. Öğretmen olmaksızın öğrenme faaliyetinde bulunabilmektedir. Klasik anlamda olduğu gibi, öğretmenlik, bilgiyi dikte ettiren ve bilginin yegane kaynağı olan, olağanüstü bir varlık değildir. Öğrencileri okula, topluma, arkadaşlara karşı sevgi, saygı, onları tanıma konularında da öğretmen rehber olmalıdır. Tavrılarının, düşünce biçimlerinin dünya görüşlerinin oluşması da yine öğretmen marifetiyle olmaktadır (Hesapçıoğlu,97). Çağımızda öne çıkan ve eğitimden beklenen, belirli bilgi ve becerilerin öğrenciye kazandırılmasından çok, bunların işlenmesi, analiz ve sentez yoluyla yeni, özgün ürünler çıkarabilme yeteneğinin geliştirilmesidir (Yılman,1992).

Öğrenciye bir problemin tek bir çözüm yolu gösterilmemeli. Onun değişik yollarla da çözülebileceğini, tek bir bakış açısının onu sınırlandıracağını düşünmeli. Öğrencilerimize farklı düşünme alışkanlığını nasıl kazandıracağız? Onların doğru cevaplarını ödüllendirip yanlış cevaplarını cezalandırmaktan vazgeçmemiz gerekir. Öğretmen farklı düşünenleri kabullendiği gibi kendisi de farklı düşünen, açık fikirli ve uzak görüşlü olmalıdır (Kızıltepe,2002).

Öğretmen, okulda, gerek arkadaşlarına, gerek öğrencilerine gerekse anne babalara karşı sosyal durumlar içindedir ve sosyal davranışlar göstermek zorundadır. Bir öğretmen mesleki açıdan çeşitli sosyal roller alabilir. Başarılı öğretmen aynı zamanda rolünü iyi oynayan öğretmendir. Bu gün eğitim öğretimin yanında öğretmene biçilen bir çok rol vardır: “Uzman” rolü, “otorite” rolü, “sosyalizasyon ajanı” rolü, “destekleyici” rol, “benlik ideali” rolü, “bireysel şahıs” rolü ve “gözetleme” rolü (Hesapçioğlu,1997). Öğretmenlerin sosyal rolü ona bir statü ve iktidar sağlar. Meslek, öğretmenin sadece kognitif özelliklerini belirlemekle kalmaz, duygusal hayatını da etkiler. Öğretmen mesleğinin bir elemanı olarak sosyal kontrol unsurudur. Ders verir, not verir, imtihan yapar, disiplin olaylarını halleder (Ergün,1992). İnsanın sosyal hayatta üstlendiği roller, ancak başka insanlarla karşılıklı sosyal ilişkiler içinde gerçekleştirilebilir. Öğretmenin sosyal rolü öncelikle sınıf çalışması sırasında ortaya çıkar. Onun rol arkadaşları, öğrencileri, arkadaşları, okul idaresi, okul dışındaki toplum, anne-babalar ve müfettişler gibi insan ve insan gruplarıdır. Öğretmen yetiştirdiği kişiden ailesine, topluma ve devlete karşı sorumludur. Bu anlamda öğretmenin görev ve sorumluluk alanı çok geniştir.

Öğretmenlerin toplumsal etkilerinin araştırıldığı bir araştırmada, öğretmenlerin çocukları toplumsallaştırma görevi olduğu tespit edilmiştir. Bu her toplumda çocuklara toplumun ortak değerlerini, kültür mirasını aktarmak, öğretmek, onlara toplumun kendilerinden beklediği fiziki, zihni, ahlakî , sosyal gerekleri kazandırmak şeklinde olabilir. Bunun yanında öğretmenlerin davranış değişikliği ve yeni davranışlar oluşturma amacı da olmalıdır (Akyüz,1978). Morin in eğitimde gördüğü en büyük eksiklik, eğitilenlerin, bilmenin ne olduğu üzerinde düşündürülmemesi, onlara bilgiler aktararak yetinilmesidir. Böylece hazır bilgilerle yüklenen insanlar, çok defa yanıldıklarının farkına varamıyor, bilgi ile kuruntuyu birbirinden ayıramıyor (Morin,2003). Öğretmenden beklenen önemli rollerden biri de, toplumdaki değişme ve gelişme süreçlerine liderlik yapmak ve değişim ajanı olmaktır. Yaş düzeyi ne olursa olsun,eğer öğrencilerin toplumsal yaşama yönelik davranışlar, beceriler ve anlayışlar kazanmaları gerekiyorsa, öğretmenlerin de bu yetenek ve niteliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Öğretmenler ve toplumsal değişme arasında ilişkiler bulunduğu ekonomi ve eğitim uzmanlarınca ileri sürülmekte, onların etkilerine örnekler verilmektedir. Bu görüş Türkiye'de de öteden beri ve yaygın şekilde benimsenmektedir.(Akyüz,1978). Öğretmenler etkilerini okul kanalıyla ve okul dışındaki bazı faaliyetleriyle gösterirler.

Öğretmenlerin okul kanalıyla etkileri genel olarak eğitimin ve okulun etkisi, fonksiyonları ile ilgilidir. Fakat, okul ve eğitim öğretmensiz düşünülmemeyeceğine göre yine öğretmenlerin etkisi söz konusudur. Öğretmenlerin bu tür etkilerinden bizi ilgilendirenler bir kaç noktada toplanabilir(Akyüz,1978):

*a)Toplumsallaştırma:*Özellikle ilkokul öğretmenlerinin Durkheim'in deyimiyle çocuğun "toplumsallaştırılması" görevi vardır. Bu, her toplumda ve hangi sınıftan olursa olsun çocuklara toplumun ortak değerlerini, kültür mirasını aktarmak, öğretmek, onlara toplumun kendilerinden beklediği fiziki, zihni, ahlaki, sosyal gerekleri kazandırmak görevidir. Toplumun sürekliliği için böyle asgarî ve temel bir eğitimin önemi açıktır. İlkel toplumlarda aile ve tüm sosyal çevrenin yüklendiği toplum değerlerinin, normlarının kuşaklara öğretilmesi, aktarılması görevini modern toplumlarda geniş ölçüde okullar, özellikle ilkokullar ve öğretmenleri yerine getirmektedir. örnekler verilmektedir. Bu görüş Türkiye'de de öteden beri ve yaygın şekilde benimsenmektedir (Akyüz,1978).

b)Davranış değişikliği oluşturma: Okulun öğretmenler kanalıyla yeni kuşaklara toplumun değerlerini aktarmasının yanında davranış değişikliği ve yeni davranışlar oluşturma amacı da vardır. Öğretmenlerin, davranış değişikliği oluşturma şeklindeki etkileri yanında öğrencilerin zihin, kişilik ve sosyal gelişimi ile ilgili daha geniş etkileri de vardır. örnekler verilmektedir. Bu görüş Türkiye'de de öteden beri ve yaygın şekilde benimsenmektedir (Akyüz,1978).

*c) Nitelikli insan gücü ve çeşitli mesleklere eleman yetiştirme:*Bir ülkenin sosyal değişme ve iktisadi kalkınmasını başarabilmesi ve sürdürebilmesi için yüksek düzeyde, nitelikli insan gücüne ve çeşitli meslek elemanlarına ihtiyacı vardır. Bunlar esas olarak okullarda öğretmenler tarafından yetiştirilir. Kalkınmada "stratejik" önem taşıyan nitelikli insan gücü ve meslek elemanlarının başında

öğretmenler, mühendisler, doktorlar, yönetici personel, ikinci planda da teknisyenler, ziraat memurları, yardımcı sağlık personeli vs. yer alır. Bunların yetiştirilip artırılması kadar yararlı biçimde kullanılıp kullanılmaması da iktisadî kalkınmada etkilidir örnekler verilmektedir. Bu görüş Türkiye'de de öteden beri ve yaygın şekilde benimsenmektedir.(Akyüz,1978).

d) *Önderler ve aydınlar yetiştirme:* Öğretmenler, okul kanalıyla önderler ve aydınlar yetiştirirler. Devlet adamları, politikacılar, komutanlar, tüm aydın ve yazarlar öğretmenlerin öğrencileridir. Okulun, sosyal hareketliliğin sağlanmasında büyük rolü vardır. "Okul, çeşitli basamaklarda aydın yetiştirmeye yarayan bir araçtır. örnekler verilmektedir. Bu görüş Türkiye'de de öteden beri ve yaygın şekilde benimsenmektedir (Akyüz,1978).

2) Öğretmenlerin o k u l d ı ş ı n d a etkileri: Üniversite hocaları yüksek uzmanlık bilgisine sahiptir ve toplumsal sorunları en iyi bilen kişiler olarak görülür. Kitapları, gazete ve dergilerdeki yazıları, radyo ve televizyondaki konuşmaları, açık oturumları ile kitleleri etkileyip kamuoyu oluşturma, toplumda kanaat liderliği yapma olanakları vardır. Öteki öğretmenler, hele yalnızca ansiklopedik bilgi sahibi kabul edilen ilkökul öğretmenleri nadiren bu boyutta rol alırlar. Fakat onların da bulundukları kentlerde çeşitli toplumsal sorunlarla ilgilenme, yerel önderlik yapma vs. olanakları bulunduğu düşünülebilir. örnekler verilmektedir. Bu görüş Türkiye'de de öteden beri ve yaygın şekilde benimsenmektedir (Akyüz,1978).

Öğretmenler eğitimli toplum olmanın, ulus olmanın öğelerinin başında yer almaktadır. Bunun yanında eğitim, günümüzde, ülkelerin kalkınmışlık ve gelişmişlik düzeylerinin de temel göstergesi olarak kabul edilmektedir. Bu anlayışa göre eğitimin niteliği ve niceliği her ülkenin gerçek gücünün simgesidir. Öğretmen ise bir toplumun insan mimarı ve mühendisidir; geleceğidir. Öğretmenin çıkarırım korunması, onun yüceltilmesi ile özdeşir. Bu yargılar gerçekten uzak değildir (Ataünal, 2004).

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçme araçları, araştırmanın; modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve verilerin çözümlenmesi bölümleri yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırma, Meslek Lisesi öğretmenlerinin Üstbiliş Düzeyleri ile Sosyal Uyum Becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere tarama modeline uygun hazırlanmıştır. Çalışmada var olan durum olduğu gibi betimlenmek istenildiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakası’ndaki resmi Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. araştırmanın örneklemini İstanbul İli Anadolu Yakasında bulunan Ümraniye,Kartal, Sultanbeyli, Kadıköy, Üsküdar, Beykoz, Pendik , Tuzla ve Maltepe ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İlçe ve okullar belirlenirken iki aşamalı basit tesadüfî örnekleme kullanılmıştır. İlk asama olarak Anadolu Yakası’nda bulunan 10 ilçeden 6’sı, ikinci aşamada belirlenen 6 ilçeden 11 değişik program uygulayan meslek lisesinden 8 tür Meslek Lisesinde görev yapan toplam 270 öğretmendir. Dağıtılan 270 anketten 35 tanesi geri gelmemiş, 13 tanesi çeşitli nedenlerden (eksik ve/veya hatalı) dolayı geçersiz kabul edilmiştir. Araştırmanın analiz kısmında kullanılmak üzere öğretmenlere dağıtılan anketlerden 222’sinin geçerli olduğu görülmüştür.

Tablo 3.1. Örneklem grubunda yer alan okullar ve öğretmen sayıları

İLÇE	OKUL TÜRÜ	ÖĞRETMEN SAYISI
ÜSKÜDAR	Zeynep Kamil Sağlık Meslek Lisesi	15
	Selimiye Anadolu Tarım Meslek Lisesi	20
	Haydarpaşa Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	20
BEYKOZ	İstanbul Denizcilik ve Su Ürünleri M.L.	15
	Beykoz İmam Hatip Lisesi	15
	Şahinkaya End.Mes.Lisesi	10
ÜMRANIYE	Ümraniye Kız Teknik ve Meslek Lisesi	15
	Ümraniye Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi	20
	Hüseyin Avni Sipahi Ticaret Meslek Lisesi	15
KADIKÖY	Kadıköy Anadolu Meslek Lisesi ve Meslek Lisesi	10
	Dilek Sabancı And. Tic. Meslek Lisesi	15
SULTANBEYLİ	Sultanbeyli İmam Hatip Lisesi	20
	Turhan Fevzioğlu T.M. Lisesi	15
	Samandıra Ticaret Meslek Lisesi	15
MALTEPE	Maltepe Anadolu İmam Hatip Lisesi	20
	Küçükyalı A.T.L. A.M.L. Teknik Lise ve E.M.L	20
	Mediha Engizer Kız Meslek Lisesi	10
TOPLAM		270

3.3. Verilerin Toplanması

Örneklem belirlendikten sonra, belirlenen okullara gidilmiş ve müdürleriyle araştırma hakkında konuşulmuştur. Bilgi Formu, Üst biliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) ve Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) , öğretmenlerine tamamı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra, gönüllülük esasına dayalı katılım sağlanmış, anketlere ad-soyadı gibi özel bilgiler yazmadan cevaplandırmaları istenmiştir. Deneklerin yanıt vermeyi istemedikleri soruları bos

bırakabilecekleri söylenmiştir. Öğretmenler ölçekleri sessiz bir ortamda ve bireysel olarak cevaplamışlardır. Araştırmaya katılanların anketi cevaplamaları için herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamış, yaklaşık 15–20 dakikalık sürelerde bu form ve ölçekleri cevapladıkları gözlenmiştir. Anketlerin tamamı 2008–2009 öğretim yılı bahar döneminde Mayıs ve Haziran ayları arasındaki iki aylık dönemde geri toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları olarak iki ölçek ve bir de bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik/diğer bağımsız değişkenler hakkında bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. araştırmanın bağımlı değişkenleri olan Üst biliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) (Tosun ve Irak,2007) ile deneklerin üstbiliş becerilerinin belirlenmesinde; Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) (Akkaya ve Diğerleri,2008) ile deneklerin sosyal uyum düzeylerinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu form, Meslek Lisesi öğretmenleri tarafından doldurulan ve öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanmış bir formdur. Öğretmenlerin; cinsiyet, yas, medeni durum, çocuk sahibi olup-olmama durumu, es çalışma durumu ve sekli, eğitim düzeyi, mezun olunan okul türü, görev konumları, görevindeki çalışma sekli, görev alanı, öğretmenlik mesleği kıdemi, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi, yöneticilik görev kıdemi, algılanan okul imkânları, mesleki yayın takibi, ev sahipliği, algılanan gelir düzeyleri konularında bu form aracılığıyla okul yöneticileri ve öğretmenlerinden bilgi alınmaya çalışılmıştır (bkz. Ek-I).

3.4.2.Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ)

Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği, Bosc ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilmiştir. “Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği” (SUKDÖ) (Social

Adaptation Self-evaluation Scale) her yaştaki depresyon hastasında klinik araştırma amaçlı olarak, sosyal işlevsellik düzeyini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Klasik depresyon ölçeklerinin bir eksikliği olarak düşünülen yalnızca “belirti düzeyinde düzelmeyi” ölçmelerinden doğan açığı kapatabileceği ve düzelmenin bir göstergesi olan “normal sosyal işlevselliğe” dönüşü ölçtüğü öne sürülmektedir (Dubini ve ark. 1997a, Dubini ve ark. 1997b, Healy 2000, Aktaran, Akkaya ve Diğerleri,2008). SUKDÖ, 21 maddeli bir kendini değerlendirme ölçeğidir ve sosyal işlevselliğin dört ana alanını (İş, boş vakit, aile ve çevreyi düzene koyma ve onunla baş etme yeteneği) sorgulamaktadır. Ölçeği dolduranlar motivasyonlarının ve davranışlarının, kendilik algılarının, günlük yaşamlarında sahip oldukları farklı rollere ilgilerinin ve aldıkları tatminin değerlendirilebilmesi amacıyla birbirlerini tamamlayan sorulara yanıt vermektedirler. SUKDÖ’nün geçerlik çalışması Fransa’da genel toplumdan 3400’den fazla kişi ve 496 depresyonu olan kişide yapılmıştır (Bosc ve ark. 1997). 21 maddeden oluşan ölçeğin, 1. ve 2. Maddelerinden biri meslek durumuna göre doldurulur ve her kişi toplam 0-3 aralığında değerlendirilen 20 maddeye cevap verir. Her bir maddenin puanı toplanarak toplam değere ulaşılır . Ölçeğin puan aralığı 0-60 arasındadır. Kişinin normal bir sosyal işlevselliğe sahip olması için en az 35 puan alması gerekli görülmektedir. Kişinin 25 puanın altında bir puan alması durumunda, sosyal işlevselliğinde sorun olduğu düşünülmektedir. Testin depresif belirtilerde meydana gelen değişikliklere hassas ve güvenilirliğinin yüksek olduğu saptanmıştır. Dilimizde klinik araştırma amaçlı olarak, depresyon sağaltımı ve takibinde sosyal işlevselliğin değerlendirilebileceği bir kendini değerlendirme ölçeği bulunmamaktadır. Bu çalışma ile geçerlik ve güvenilirliği yapılarak Türkçe’ye uyarlanması hedeflenen SUKDÖ ile bu açığın kapatılmasına bir katkı yapılabilceği düşünülmektedir (Bakınız: Akkaya ve Diğerleri,2008)

3.4.3.Üst biliş Ölçeği-30

Cartwright-Hatton ve Wells (1997) tarafından geliştirilen ve psikometrik çalışmaları yapılan ÜBÖ, kavramsal olarak birbirinden farklı, fakat birbiriyle ilişki içinde olan beş faktörden oluşmaktadır. Bu beş faktör, (1) olumlu inançlar, (2) bilişsel güven, (3) kontrol edilemezlik ve tehlike, (4) bilişsel farkındalık ve (5) kontrol ihtiyacı şeklindedir. Tüm faktörler, olumlu ve olumsuz Üstbilişsel inançlar (yapılar) ile Üstbilişsel süreçler

(seçici dikkat, içsel bilişsel süreçlerin gözlenmesi) şeklinde iki ortak bileşeni içermektedir. Yazarlar tarafından yapılan çalışmada, bu beş faktörün Cronbach Alpha güvenirliği .72 ile .89 arasında bulunmuştur. ÜBÖ kullanılarak yapılan çalışmalar, düşünceler hakkındaki olumsuz inançların yaygın kaygı bozukluğu hastalarını diğer kaygı bozukluklarından ayırt ettiğini göstermektedir (Wells ve Cartwright-Hatton 2004, Aktaran,Tosun ve Irak,2008). Üst biliş ile obsesif kompulsif belirtiler arasındaki ilişkiyi çalışan araştırmalar, ÜBÖ ile ölçülen Üstbilişsel faktörlerin obsesif kompulsif belirtilerle pozitif yönde ilişkili olduğunu bildirmektedir. Ülkemizde de ütebilişle ilgili çalışmalar bulunmaktadır . Bu çalışmalarda genellikle “bilme hissi” paradigması kullanılmıştır. Ulaşılabilen kaynaklarda üstbilişi ölçmek için deneysel paradigmlar haricinde anket türü bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu da ülkemizde üstbilişle ilgili olarak yapılacak çalışmalar için bir güçlük yaratmaktadır. Çünkü bilme hissi gibi paradigmlar deneysel ortam gerektiren, uygulamada ve yorumlamada karmaşık işlemler barındıran, ayrıca bütün psikopatolojik örneklem için kullanışlı olmayan ölçümlerdir. Buradan hareketle araştırmanın amacı üstbiliş ölçeğini Türkçe’ye çevirmek ve Türk örnekleminde geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. Böylelikle normal örneklemelerin yanı sıra psikopatolojilerde üstbilişi değerlendirmek üzere klinik araştırmalarda ve uygulamalarda kullanılabilecek bir ölçeği ülkemiz kültürüne kazandırmaktır.(Bakınız: Tosun ve Irak,2008)

3.5.Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

İstatistiksel çözümlemelere geçmeden önce; eksik ve hatalı doldurulan 22 ölçek puanlama işlemine dâhil edilmemiş, örneklemdaki kişilerin kişisel Bilgi Formu’ndaki sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda demografik değişkenler gruplandırılmış, grubun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımları çıkartılmış ardından öğretmenlere uygulanan Üst biliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) ve Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanlanmıştır. Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam puanları için $\bar{x}$, ss, $\bar{x}$ Sh değerleri saptanmıştır. Gruplar içerisinde normal dağılım özelliği göstermeyen ($n < 30$) gruplar

için non-parametrik teknikler, normal dağılım özelliği gösteren dağılımlar içinse parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda:

I. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Üst biliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) ve Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) 'nden aldığı puanlarının öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, en son mezun olunan okul, branş ve eşinin işi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*,

II. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Üst biliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) ve Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) 'nden aldıkları puanlarının öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*,

III. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği ve Üst biliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) Ortalama Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi ,

IV. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Üst biliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) ve Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) 'nden aldıkları puanlarının öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, bulunduğu kurumda çalışma süresi ve okulun algılanan imkanları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek boyutlu varyans analizi (ANOVA)* kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS (Statistical For Social Sciences) for Windows 14.0” programında çözümlenmiş, manidarlıklar.05 düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyleri ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak çizelgeler halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmaktadır.

4.1. Grubun Genel Yapısına İlişkin Frekans ve Yüzdelere

Bilgi formundan elde edilen bilgilere göre; örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyetlerini, yaşlarını, medeni durumlarını, çocuk durumlarını, es ve eslerinin çalışma durumlarını, en son mezun olunan okul ve türünü, okuldaki çalışma konumlarını, öğretmenlerin çalışma şeklini, görev konumlarını, öğretmenlerin görevindeki kıdemlerini, şu an çalıştığı okuldaki çalışma süresi, okulun algılanan imkanları, mesleki yayın takibi, ev sahipliği ve algılanan gelir düzeylerini gösteren dağılımlar frekans ve yüzdelere olarak çizelgeler halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Erkek	147	66,2	66,2	66,2
Kadın	75	33,8	33,8	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 147'si (% 66,2) Erkek; 75'i (%33,8) Bayan grubunda yer almaktadır.

Tablo 4.1.2. Mesleki Kıdem Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Mesleki Kıdem	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1-5 yıl arası	57	25,7	25,7	25,7
6-10 yıl arası	70	31,5	31,5	57,2
11-15 yıl arası	44	19,8	19,8	77,0
16 ve üzeri	51	23,0	23,0	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 57'si (%25,7) 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip grupta; 70'i (%31,5) 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip; grupta 44'ü (%19,8) 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip grupta; 51'i (%23,0) 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip grupta yer almaktadır.

Tablo 4.1.3. Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
20-30 yaş arası	91	41,0	41,0	41,0
31-40 yaş arası	89	40,1	40,1	81,1
40 ve üzeri	42	18,9	18,9	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 91'i (%41,0) 20-30 yaş arası grupta; 89'u (%40,1) 31-40 yaş arası grupta; 42'si (%18,9) 40 yaş ve üzeri grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1.4. Medeni Hal Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Medeni Hal	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Evli	159	71,6	71,6	71,6
Bekar	58	26,1	26,1	97,7
Boşanmış	5	2,3	2,3	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 159'u (%71,6) Evli olan grupta; 58'i (%26,1) Bekar olan grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1.5. En Son Mezun Olunan Okul Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

En Son Mezun Olunan Okul	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Yüksek Okul-Üniversite	187	84,2	84,2	84,2
Yüksek lisans-Doktora	35	15,8	15,8	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 187'si (%84,2) Yüksek Okul-Üniversite mezunu olan grupta 35'i (%15,8) Yüksek lisans-Doktora mezunu olan grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1.6. Son Mezun Olduğu Fakülte Bölüm Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Son Mezun Old. Fakülte Bölüm	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Yük.Öğrt. Okulu	4	1,8	1,8	1,8
Eğt. Enstitüsü	7	3,2	3,2	5,0
Eğt. Fakültesi	127	57,2	57,2	62,2
Fen-Ed. Fakültesi	36	16,2	16,2	78,4
Diğer	48	21,6	21,6	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 4'ü (%1,8) Yük.Öğrt. Okulu mezunu olan grupta; 7'si (%3,2) Eğt. Enstitüsü Okulu mezunu olan grupta; 127'si (%57,2) Eğt. Fakültesi Okulu mezunu olan grupta; 36'si (%16,2) Fen-Ed. Fakültesi Okulu mezunu olan grupta; 48'i (%21,6) Diğer Okul türlerinin mezunu olan grupta yer aldığı görülmektedir;

Tablo 4.1.7. Öğretmenin Çalışma Şekli Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrt. Şekli	Çalışma f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kadrolu	207	93,2	93,2	93,2
Sözleşmeli-ücretli	15	6,8	6,8	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 207'si (%93,2) Kadrolu öğretmen olarak çalışan grupta; 15'i (%6,8) sözleşmeli-ücretli olarak çalışan grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1.8. Branşı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Branşı	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kültür Dersleri	111	50,0	50,0	50,0
Meslek Dersleri	111	50,0	50,0	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 111'i (%50,0) Kültür Dersleri öğretmeni olarak görev yapan grupta; 111'i (%50,0) Meslek Dersleri öğretmeni olarak görev yapan grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1.9. Eşin Çalışması Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Eş Çalışıyor	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Çalışıyor	89	40,1	55,6	55,6
Çalışmıyor	71	32,0	44,4	100,0
Toplam	160	72,1	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 89'u (%40,1) Çalışıyor olan grupta; 71'i (%32,0) Çalışmıyor olan grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1.10. Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1-3 yıl arası	117	52,7	52,7	52,7
4-7 yıl arası	53	23,9	23,9	76,6
8 ve üzeri	52	23,4	23,4	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 117'si (% 52,7) 1-3 yıl arası aynı okulda görev yapan grupta; 53'ü (% 23,9) 4-7 yıl arası aynı okulda görev yapan grupta; 52 'si (% 23,4) 8 ve üzeri aynı okulda görev yapan grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1.11. Oturduğunuz Evin Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Oturduğunuz Evin Durumu	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Lojman	8	3,6	3,6	3,6
Kira	97	43,7	43,7	47,3
Kendimin	81	36,5	36,5	83,8
Aile bireylerinin	36	16,2	16,2	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 8'i (% 3,6) Lojmanda ikamet eden grupta; 97'si (%43,7) Kirada ikamet eden grupta; 81'i (%36,5) Kendi evinde oturan grupta; 36'sı (%16,2) Aile bireylerine ait evde ikamet eden grupta olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1.12. Çocuk Sayısı Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuk Sayısı	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
0	73	32,9	41,7	41,7
1	35	15,8	20,0	61,7
2	48	21,6	27,4	89,1
3 ve üzeri	19	8,6	10,9	100,0
Toplam	175	78,8	100,0	

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 73'ü (%32,9) hiç çocuk sahibi olmayan grupta; 35'i (%15,8) 1 çocuk sahibi olan grupta;

48'i (%21,6) 2 çocuk sahibi olan grupta; 19'u (%8,6) 3 ve üzeri çocuk sahibi olan grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1.13. Gelir Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Gelir Düzeyi	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Düşük	54	24,3	24,3	24,3
Orta	146	65,8	65,8	90,1
Yüksek	22	9,9	9,9	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 54'ü (%24,3) Düşük Gelir Düzeyine sahip grupta; 146'sı (%65,8) Orta Gelir Düzeyine sahip grupta; 22'si (%9,9) Yüksek Gelir Düzeyine sahip grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1.14. Okulun İmkanları Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okulun İmkanları	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
İleri	82	36,9	36,9	36,9
Orta	91	41,0	41,0	77,9
Zayıf	49	22,1	22,1	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 82'si (%36,9) İleri imkanlara sahip okulda çalışan grupta; 91'i (%41,0) Orta imkanlara sahip okulda çalışan grupta; 49'u (%22,1) Zayıf imkanlara sahip okulda çalışan grupta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.1.15. Mesleki Yayın Takibi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Mesleki Yayın Takibi	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Düzenli Ediyor	48	21,6	21,6	21,6
Bazen Ediyor	139	62,6	62,6	84,2
Etmiyor	35	15,8	15,8	100,0
Toplam	222	100,0	100,0	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 48'i %21,6 Düzenli Mesleki Yayın Takip Eden grupta; 139'u %62,6 Bazen Mesleki Yayın Takip Eden grupta; 35'i %15,8 Mesleki Yayın Takip Etmeyen grupta yer aldığı görülmektedir.

4.2.Araştırmanın Amaçlarına Yönelik Analizler

Bu bölüme örnekleme oluşturan öğretmenlerin ölçeklerde elde ettikleri puanlara ilişkin olarak Araştırmanın amaçlarına yönelik çeşitli analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Üst biliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) ve Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) Puanları'nın ortalama değerleri, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri ve dağılım ölçüleri hesaplanmıştır. Yine bu puanların hesaplanmasında cinsiyet, medeni durum, mezun olunan okul, branş ve eşinin işi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *bağımsız grup t testi*; öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *non-parametrik Kruskal Wallis-H testi*; yaş, mesleki kıdem, bulunduğu kurumda çalışma süresi ve okulun algılanan imkanları değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *tek boyutlu varyans analizi (ANOVA)*; öğretmenlerin, çalışma şekli değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere *Mann Whitney-U Analizi* kullanılmıştır. Eş çalışma durumu, mesleki yayın takibi ve ev durumu değişkenleri için analiz yapılmamıştır.

Tablo 4.2.1. Üstbiliş Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S_h</i>	<i>S_h Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
<i>Üstbiliş</i>	Erkek	147	88,90	14,02	1,15	1,34	220	,181
	Bayan	75	86,32	12,65	1,46			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği Toplam puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,343$; $p>.05$).

Tablo 4.2.2. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S_h</i>	<i>S_h Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
<i>ÜBÖ</i>	<i>Olumlu</i>	Erkek	147	18,10	4,80	2,47	220	,014
<i>İnançlar</i>	<i>Alt</i>	75	16,49	4,03	,466			
<i>boyutu</i>		Bayan						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak erkekler lehine anlamlı bulunmuştur. ($t=2,476$; $p<.05$).

Tablo 4.2.3. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S_k²</i>	<i>S_k Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
ÜBO	Kontrol	Erkek	147	18,10	3,82	,316		
Edilemezlik	Alt	Bayan	75	17,25	3,70	,428	1,57	220
boyutu								,116

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,579$; $p>.05$).

Tablo 4.2.4. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S_k²</i>	<i>S_k Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
ÜBO	Bilişsel	Erkek	147	15,61	4,31	,356		
Güven Alt boyutu	Alt	Bayan	75	15,72	4,97	,575	-,167	220
								,868

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=-,167$; $p>.05$).

Tablo 4.2.5 ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S_B</i>	<i>S_t Testi</i>		
						<i>f</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
<i>ÜBO Düşünceleri</i>	Erkek	147	16,14	4,54	,375	,151	220	,880
<i>Kontrol Alt boyutu</i>	Bayan	75	16,04	4,31	,498			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=,151$; $p>.05$).

Tablo 4.2.6. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S_B</i>	<i>S_t Testi</i>		
						<i>f</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
<i>ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu</i>	Erkek	147	20,95	3,39	,28	,154	156,35	,878
	Bayan	75	20,81	3,45	,39			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=,154$; $p>.05$).

Tablo 4.2.7. Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Üstbiliş	1-5 yıl	57	90,07	13,29	G. Arası	784,70	3	261,56		
	6-10 yıl	70	86,03	15,73	G. İçi	40016,074		183,56		
	11-15 yıl	44	86,50	11,51	Toplam	40800,77			1,425	,236
	16 ve üzeri	51	89,82	12,11						
	Toplam	222	88,03	13,58						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,425$; $p>.05$).

Tablo 4.2.8. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu	1-5 yıl	57	18,02	4,77	G. Arası	45,61	3	15,20		
	6-10 yıl	70	17,23	5,15	G. İçi	4655,23	218	21,35		
	11-15 yıl	44	16,95	3,69	Toplam	4700,85	221		,712	,546
	16 ve üzeri	51	18,00	4,36						
	Toplam	222	17,55	4,61						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,712$; $p>.05$).

Tablo 4.2.9. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
	1-5 yıl	57	18,54	3,56	G. Arası	66,81	3	22,27	
ÜBO Kontrol	6-10 yıl	70	17,27	4,21	G. İçi	3126,61	218	14,34	
Edilemezlik	11-15 yıl	44	17,34	3,83	Toplam	3193,42	221		1,553 ,202
Alt boyutu	16 ve üzeri	51	18,16	3,34					
	Toplam	222	17,82	3,80					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,553$; $p>.05$).

Tablo 4.2.10. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
	1-5 yıl	57	15,60	4,70	G. Arası	67,12	3	22,37	
ÜBO Bilişsel	6-10 yıl	70	14,97	4,50	G. İçi	4489,47	218	20,59	
Güven	Alt11-15 yıl	44	15,86	4,79	Toplam	4556,59	221		1,086 ,356
boyutu	16 ve üzeri	51	16,45	4,14					
	Toplam	222	15,65	4,54					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,086$; $p>.05$).

Tablo 4.2.11. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu	1-5 yıl	57	16,96	4,87	G. Arası	82,86	3	27,62		
	6-10 yıl	70	15,49	4,76	G. İçi	4311,75	218	19,77		
	11-15 yıl	44	15,64	3,97	Toplam	4394,61	221		1,39	,245
	16 ve üzeri	51	16,39	3,82						
	Toplam	222	16,10	4,45						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,397$; $p>.05$).

Tablo 4.2.12. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
	1-5 yıl	57	20,95	3,28	G. Arası	4,14	3	1,38	
ÜBO Bilişsel	6-10 yıl	70	21,07	3,74	G. İçi	2564,05	218	11,76	
Farkındalık	11-15 yıl	44	20,70	3,76	Toplam	2568,19	221		,117 ,950
Alt boyutu	16 ve üzeri	51	20,82	2,77					
	Toplam	222	20,91	3,40					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,117$; $p>.05$).

Tablo 4.2.13. Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
	20-30 Yaş	91	88,55	14,015	G. Arası	383,36	2	191,68	
	31-40 Yaş	89	86,56	13,81	G. İçi	40417,41	219	184,55	
Üstbiliş	40 ve üzeri	42	90,02	12,05	Toplam	40800,77	221		1,03 ,356
	Toplam	222	88,03	13,58					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,039$; $p>.05$).

Tablo 4.2.14. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu	20-30 Yaş	91	17,66	4,84	G. Arası	72,05	2	36,02	1,70	,184
	31-40 Yaş	89	16,98	4,48	G. İçi	4628,79	219	21,13		
	40 ve üzeri	42	18,55	4,26	Toplam	4700,85	221			
	Toplam	222	17,55	4,61						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,704$; $p>.05$).

Tablo 4.2.15. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu	20-30 Yaş	91	18,07	4,03	G. Arası	45,72	2	22,86	1,59	,206
	31-40 Yaş	89	17,28	3,71	G. İçi	3147,70	219	14,37		
	40 ve üzeri	42	18,40	3,37	Toplam	3193,42	221			
	Toplam	222	17,82	3,80						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,591$; $p>.05$).

Tablo 4.2.16. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBO Bilişsel Güven boyutu	20-30 Yaş	91	15,07	4,40	G. Arası	56,79	2	28,39	1,38	,253
	Alt31-40 Yaş	89	16,18	4,76	G. İçi	4499,79	219	20,54		
	40 ve üzeri	42	15,79	4,29	Toplam	4556,59	221			
	Toplam	222	15,65	4,54						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,382$; $p>.05$).

Tablo 4.2.17. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBO Düşünceleri Kontrol boyutu	20-30 Yaş	91	16,71	4,87	G. Arası	69,46	2	34,73	1,75	,175
	Alt31-40 Yaş	89	15,47	4,14	G. İçi	4325,15	219	19,75		
	40 ve üzeri	42	16,12	4,05	Toplam	4394,61	221			
	Toplam	222	16,10	4,45						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,759$; $p>.05$).

Tablo 4.2.18. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu	20-30 Yaş	91	21,04	3,62	G. Arası	10,33	2	5,16		
	31-40 Yaş	89	20,65	3,47	G. İçi	2557,86	219	11,68		
	40 ve üzeri	42	21,16	2,78	Toplam	2568,19	221		,443	,643
	Toplam	222	20,91	3,40						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,443$; $p>.05$).

Tablo 4.2.19. Üstbiliş Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Medeni Hal</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Üstbiliş	Evli	159	87,72	13,48	1,07	-,722	215	,471
	Bekar	58	89,24	14,26	1,87			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği Toplam puanlarının öğretmenlerin Medeni Hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=-,722$; $p> .05$).

Tablo 4.2.20.ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Medeni Hal</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S_B</i>	<i>F₁ Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>
<i>ÜBÖ</i>	<i>Olumlu</i>	Evli	159	17,81	4,49	,357		
<i>İnançlar</i>	<i>Alt</i>	Bekar	58	17,07	4,93	,647	1,04	215 ,300
<i>boyutu</i>								

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Medeni Hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,040$; $p> .05$).

Tablo 4.2.21 ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Medeni Hal</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S_B</i>	<i>F₁ Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>
<i>ÜBO</i>	<i>Kontrol</i>	Evli	159	17,59	3,89	,309		
<i>Edilemezlik</i>	<i>Alt</i>	Bekar	58	18,31	3,63	,477	-1,22	215 ,222
<i>boyutu</i>								

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Medeni Hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi

sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=-1,224$; $p<.05$).

Tablo 4.2.22. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Medeni Hal</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>S_B</i>	<i>S_B Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>
ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu	Evli	159	15,77	4,35	,34	,608	215	,544
	Bekar	58	15,34	4,87	,64			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Medeni Hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=,608$; $p>.05$).

Tablo 4.2.23. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Medeni Hal</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>S_B</i>	<i>S_B Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>
ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu	Evli	159	15,94	4,32	,343	-1,35	215	,177
	Bekar	58	16,86	4,79	,629			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Medeni Hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=-1,354$; $p>.05$).

Tablo 4.2.24.ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Medeni Hal</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Sh₁</i>	<i>χ^2 Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>
ÜBO Farkındalık boyutu	Bilişsel Evli	159	20,62	3,39	,26			
	Alt Bekar	58	21,65	3,31	,43	-1,99	215	,047

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Medeni Hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak bekarlar lehine anlamlı bulunmuştur. ($t=-1,995$; $p<.05$).

Tablo 4.2.25. Öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>S.O.</i>	<i>S.T.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Üstbiliş	Kadrolu	207	111,31	23041,50			
	Sözleşmeli	15	114,10	1711,50	1513,50	-,162	,871
	Ücretli						
	Toplam	222					

Tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,162$; $p>.05$).

Tablo 4.2.26. Öğretmenlerin ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	p
ÜBÖ	Kadrolu	207	111,31	23041,50			
Olumlu İnançlar	Sözleşmeli	15	114,10	1711,50	1513,50	-,163	,871
	Ücretli						
Alt boyutu	Toplam	222					

Tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -0,163$; $p > .05$).

Tablo 4.2.27. Öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	p
ÜBO	Kadrolu	207	109,93	22755,50			
Kontrol Edilemezlik	Sözleşmeli	15	133,17	1997,50	1227,50	-1,35	,174
	Ücretli						
Alt boyutu	Toplam	222					

Tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,358$; $p > .05$).

Tablo 4.2.28. Öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	p
ÜBO	Kadrolu	207	114,23	23646,00			
Bilişsel	Sözleşmeli	15	73,80	1107,00			
Güven	Ücretli				987,00	-2,362	,018
Alt	Toplam	222					
boyutu							

Tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak kadrolu öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur. ($z = -2,362$; $p < .05$).

Tablo 4.2.29. Öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	p
ÜBO	Kadrolu	207	111,90	23162,50			
Düşünceleri	Sözleşmeli	15	106,03	1590,50	1470,50	-,342	,732
Kontrol Alt	Ücretli						
boyutu	Toplam	222					

Tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -0,342$; $p > .05$).

Tablo 4.2.30. Öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	p
ÜBO	Kadrolu	207	107,81	22316,50			
Bilişsel	Sözleşmeli	15	162,43	2436,50	788,50	-3,19	,001
Farkındalık	Ücretli						
Alt boyutu	Toplam	222					

Tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak sözleşmeli-ücretli öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur ($z=-3,195$; $p<.05$).

Tablo 4.2.31. Üstbiliş Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Branş	N	$\bar{x}$	SS	S_b	t _i Testi		
						t	SS	t
Üstbiliş	Kültür	111	88,56	13,43	1,27			
	Dersleri							
	Meslek	111	87,50	13,78	1,30	,577	220	,564
	Dersleri							

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği puanlarının öğretmenlerin Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=,577$; $p>.05$).

Tablo 4.2.32. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Branş	N	$\bar{x}$	ss	S_B	F ₁ Testi		
						F	sd	t
ÜBÖ İnançlar boyutu	Olumlu	111	18,29	4,76	,45	2,39	220	,017
	Alt	111	16,82	4,35	,41			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin . ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak Kültür Dersleri öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur. ($t=2,397$; $p<.05$).

Tablo 4.2.33. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Branş	N	$\bar{x}$	ss	S _B	S ₁ Testi		
						F	sd	t
ÜBO Edilemezlik boyutu	Kültür	111	18,05	3,57	,33	,93	220	,351
	Dersleri							
	Meslek	111	17,58	4,02	,38			
	Dersleri							

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi

sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=,936$; $p> .05$).

Tablo 4.2.34. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S_B</i>	<i>S_t Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu	Kültür	111	15,64	4,40	,41			
	Dersleri							
	Meslek	111	15,66	4,69	,44	-,02	220	,976
	Dersleri							

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=-,029$; $p> .05$).

Tablo 4.2.35. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>S_B</i>	<i>S_t Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu	Kültür	111	16,13	4,33	,41			
	Dersleri							
	Meslek	111	16,08	4,60	,43	,07	220	,940
	Dersleri							

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi

sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=,075$; $p> .05$).

Tablo 4.2.36. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Branş</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sb₁</i>	<i>S₁ Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>
<i>ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu</i>	Kültür Dersleri	111	20,45	3,39	,32	-2,02	220	,044
	Meslek Dersleri	111	21,36	3,37	,32			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak Meslek Dersleri öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur. ($t=-2,022$; $p< .05$).

Tablo 4.2.37. Üstbilis Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Eş İş</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sb₁</i>	<i>S₁ Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>
<i>Üstbilis</i>	Çalışıyor	89	87,03	12,72	1,34	-,81	158	,419
	Çalışmıyor	71	88,77	14,42	1,71			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Üstbilis Ölçeği puanlarının öğretmenlerin Eşin Çalışması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=-,810$; $p> .05$).

Tablo 4.2.38. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Eş İş</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>ss</i>	<i>S_B</i>	<i>S_t Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>
ÜBÖ	Olumlu	Çalışıyor	89	17,44	4,23	,44		
İnançlar	Alt							
boyutu		Çalışmıyor	71	18,20	4,80	,57	-1,06	158 ,290

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin m ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının öğretmenlerin Eşin Çalışması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=-1,061$; $p> .05$).

Tablo 4.2.39. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Eş İş</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>ss</i>	<i>S_B</i>	<i>S_t Testi</i>		
						<i>F</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>
ÜBO	Kontrol	Çalışıyor	89	17,44	3,73	,39		
Edilemezlik	Alt							
boyutu		Çalışmıyor	71	17,83	4,10	,48	-,63	158 ,528

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Eşin Çalışması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=-,632$; $p> .05$).

Tablo 4.2.40. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Eş İş</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>Sb₁</i>	<i>S₁ Testi</i>			
						<i>f</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	
ÜBO	Bilişsel	Çalışıyor	89	15,44	4,6	,49	-1,08	158	,278
Güven Alt boyutu		Çalışmıyor	71	16,20	4,06	,47			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Eşin Çalışması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=-1,089$; $p>.05$).

Tablo 4.2.41.ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Eş İş	N	$\bar{x}$	SS	S _{b1}	S ₁ Testi		
						f	sd	t
ÜBO Düşünceleri	Çalışıyor	89	15,74	4,35	,46			
Kontrol	Alt					-,72	158	,471
boyutu	Çalışmıyor	71	16,24	4,30	,51			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin . ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Eşin Çalışması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=-,722$; $p>.05$).

Tablo 4.2.42.ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Eş İş</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sb₁</i>	<i>t₁ Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>
ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu	Çalışıyor	89	20,97	3,07	,32			
	Çalışmıyor	71	20,30	3,88	,46	1,21	158	,227

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu puanlarının öğretmenlerin Eşin Çalışması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($t=1,213$; $p>.05$).

Tablo 4.2.43. Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalıştığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
<i>Puan</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Üstbiliş	1-3 yıl	117	86,69	14,72	G. Arası	637,01	2	318,50		
	4-7 yıl	53	90,87	12,12	G. İçi	40163,76	219	183,39	1,73	,179
	8 ve üzeri	52	88,15	12,02	Toplam	40800,77	221			
	Toplam	222	88,03	13,58						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,737$; $p>.05$).

Tablo 4.2.44. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu	1-3 yıl	117	17,55	4,91	G. Arası	1,014	2	,007		
	4-7 yıl	53	17,57	4,53	G. İçi	4700,83	219	21,46		
	8 ve üzeri	52	17,56	4,04	Toplam	4700,85	221		,000	1,000
	Toplam	222	17,55	4,61						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,000$; $p>.05$).

Tablo 4.2.45. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu	1-3 yıl	117	17,24	3,98	G. Arası	107,37	2	53,68		
	4-7 yıl	53	18,94	3,48	G. İçi	3086,05	219	14,09		
	8 ve üzeri	52	17,96	3,47	Toplam	3193,42	221		3,81	,024
	Toplam	222	17,82	3,80						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($F=3,810$; $p<.05$).

Tablo 4.2.46. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Kaç.yıl.Bu Kurumda (i)	Kaç.yıl.Bu Kurumda (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1-3	4-7	-1,70	,622	,025
	8 ve üzeri	-,72	,626	,515
4-7	1-3	1,70	,622	,025
	8 ve üzeri	,98	,733	,409
8 ve üzeri	1-3	,72	,626	,515
	4-7	-,98	,733	,409

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılık 1-3 Yıldır aynı Kurumda çalışan grup ile 4-7 Yıldır aynı Kurumda çalışan grup grubu arasında 4-7 Yıldır aynı Kurumda çalışan grup lehine $p<.05$ seviyesinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 4.2.47. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
ÜBO Bilişsel Güven boyutu	1-3 yıl	117	15,28	4,83	G. Arası	37,03	2	18,51	,89	,40
	Alt4-7 yıl	53	16,25	4,25	G. İçi	4519,56	219	20,63		
	8 ve üzeri	52	15,87	4,11	Toplam	4556,59	221			
	Toplam	222	15,65	4,54						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,897$; $p>.05$).

Tablo 4.2.48. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
ÜBO	1-3 yıl	117	15,59	4,84	G. Arası	66,21	2	33,10	1,67	,19
Düşünceleri	4-7 yıl	53	16,58	4,09	G. İçi	4328,40	219	19,76		
Kontrol	Alt8 ve üzeri	52	16,77	3,78	Toplam	4394,61	221			
boyutu	Toplam	222	16,10	4,45						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,675$; $p>.05$).

Tablo 4.2.49. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu	1-3 yıl	117	21,03	3,58	G. Arası	65,12	2	32,56	2,84	,060
	4-7 yıl	53	21,52	3,19	G. İçi	2503,07	219	11,43		
	8 ve üzeri	52	20,00	3,06	Toplam	2568,19	221			
	Toplam	222	20,91	3,40						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=2,849$; $p>.05$).

Tablo 4.2.50. Öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	<i>M</i>	<i>S.O.</i>	<i>X</i> ²	<i>SD</i>	<i>P</i>
Üstbiliş	Düşük	54	114,88	,209	2	,901
	Orta	146	110,21			
	Yüksek	22	111,80			
	Toplam	222				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Gelir Düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($\chi^2=2,209$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 4.2.51. Öğretmenlerin . ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	<i>M</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu	Düşük	54	122,69	2,33	2	,311
	Orta	146	107,13			
	Yüksek	22	113,02			
	Toplam	222				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmenlerin ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Gelir Düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($\chi^2=2,335$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 4.2.52. Öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	<i>M</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu	Düşük	54	119,99	1,30	2	,521
	Orta	146	108,35			
	Yüksek	22	111,59			
	Toplam	222				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Gelir Düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($x^2=1,306$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 4.2.53. Öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	<i>M</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu	Düşük	54	107,92	,964	2	,61
	Orta	146	114,30			
	Yüksek	22	101,70			
	Toplam	222				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Gelir Düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($x^2=,964$; $sd=2$; $p>.05$).

Tablo 4.2.54. Öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	<i>M</i>	<i>S.O.</i>	X^2	<i>SD</i>	<i>P</i>
ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu	Düşük	54	116,81	,720	2	,69
	Orta	146	108,87			
	Yüksek	22	115,91			
	Toplam	222				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Gelir Düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($\chi^2=,720$; $sd=2$; $p>,05$).

Tablo 4.2.55. Öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	$\bar{M}$	S.O.	X^2	SD	P
ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu	Düşük	54	107,63	,47	2	,76
	Orta	146	111,90			
	Yüksek	22	118,36			
	Toplam	222				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Gelir Düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($\chi^2=,457$; $sd=2$; $p>,05$).

Tablo 4.2.56. Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Üstbiliş	İleri	82	87,18	15,30	G. Arası	94,80	2	47,40	,25	,77
	Orta	91	88,46	11,38	G. İçi	40705,97	219	185,87		
	Zayıf	49	88,65	14,48	Toplam	40800,77	221			
	Toplam	222	88,03	13,58						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,255$; $p>.05$).

Tablo 4.2.57. ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu	İleri	82	17,49	4,71	G. Arası	5,571	2	,285	,013	,98
	Orta	91	17,59	4,49	G. İçi	4700,28	219	21,46		
	Zayıf	49	17,59	4,75	Toplam	4700,85	221			
	Toplam	222	17,55	4,61						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBÖ Olumlu İnançlar Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,013$; $p>.05$).

Tablo 4.2.58. ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu	İleri	82	17,59	4,23	G. Arası	7,27	2	3,63	,25	,77
	Orta	91	17,99	3,30	G. İçi	3186,15	219	14,54		
	Zayıf	49	17,88	3,94	Toplam	3193,42	221			
	Toplam	222	17,82	3,80						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Kontrol Edilemezlik Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,250$; $p>.05$).

Tablo 4.2.59. ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBO Bilişsel İleri		82	15,63	4,57	G. Arası	53,32	2	26,66		
Güven	AltOrta	91	16,11	4,20	G. İçi	4503,27	219	20,56		
boyutu	Zayıf	49	14,82	5,03	Toplam	4556,59	221		1,29	,276
	Toplam	222	15,65	4,54						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Güven Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,297$; $p>.05$).

Tablo 4.2.60. ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu	İleri	82	15,95	4,66	G. Arası	17,60	2	8,80		
	Orta	91	15,96	3,89	G. İçi	4377,01	219	19,98		
	Zayıf	49	16,63	5,10	Toplam	4394,61	221		,44	,64
	Toplam	222	16,10	4,45						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Düşünceleri Kontrol Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,440$; $p>.05$).

Tablo 4.2.61. ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu	İleri	82	20,52	3,64	G. Arası	46,37	2	23,18		
	Orta	91	20,81	3,11	G. İçi	2521,82	219	11,51		
	Zayıf	49	21,73	3,43	Toplam	2568,19	221		2,01	,13
	Toplam	222	20,91	3,40						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin ÜBO Bilişsel Farkındalık Alt boyutu Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=2,014; p>.05$).

Tablo 4.2.62. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Toplam Puanlarının Öğretmenin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sh</i>	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
<i>Sosyal Uyum</i>	Erkek	147	61,04	6,20	,511	-3,46	220	,001
	Bayan	75	63,93	5,18	,599			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Toplam puanlarının öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak bayanlar lehine anlamlı bulunmuştur. ($t=-3,468; p<.01$).

Tablo 4.2.63. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
<i>Puan</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Var. K.</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
<i>Sosyal Uyum</i>	1-5 yıl	57	61,28	6,84	G. Arası	55,45	3	18,48	
	6-10 yıl	70	62,53	6,11	G. İçi	7960,47	218	36,51	
	11-15 yıl	44	61,82	5,67	Toplam	8015,92	221		,506 ,678
	16 ve üzeri	51	62,31	5,24					
	Toplam	222	62,02	6,02					

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Mesleki Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,506$; $p>.05$).

Tablo 4.2.64. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Sosyal Uyum	20-30 Yaş	91	61,60	6,87	G. Arası	40,15	2	20,07	,551	,577
	31-40 Yaş	89	62,53	5,46	G. İçi	7975,77	219	36,41		
	40 ve üzeri	42	61,83	5,17	Toplam	8015,92	221			
	Toplam	222	62,02	6,02						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,551$; $p>.05$).

Tablo 4.2.65. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Medeni Hal Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Medeni Hal	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	t Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Sosyal Uyum	Evli	159	62,48	5,74	,45	2,01	215	,046
	Bekar	58	60,62	6,79	,89			

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin Medeni Hal değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak evliler lehine anlamlı bulunmuştur. ($t=2,011$; $p<.05$).

Tablo 4.2.66. Öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Çalışma Şekli Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Sosyal Uyum	Kadrolu	207	109,58	22683,50	1155,50	-1,65	,098
	Sözleşmeli	15	137,97	2069,50			
	Ücretli						
	Toplam	222					

Tabloda da görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği ortalama puanının öğretmenlerin çalışma şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1,656$; $p > .05$).

Tablo 4.2.67. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Branş	N	$\bar{x}$	SS	S^2	S ₁ Testi		
						F	SS	t
Sosyal Uyum	Kültür	111	61,12	6,44	,61	-2,24	220	,025
	Dersleri							
	Meslek	111	62,92	5,45	,51			
	Dersleri							

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark

istatistiksel olarak Meslek Dersleri öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur. ($t=-2,249$; $p<.05$).

Tablo 4.2.68. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Öğretmenin Eşin Çalışması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

<i>Puan</i>	<i>Eş İş</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	<i>Sb₁</i>	<i>t₁ Testi</i>		
						<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Sosyal Uyum	Çalışıyor	89	63,39	5,50	,58	2,42	158	,017
	Çalışmıyor	71	61,20	5,93	,70			

Tabloda görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği puanlarının öğretmenlerin Eşin Çalışması değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak eş çalışın lehine anlamlı bulunmuştur. ($t=2,421$; $p<.05$).

Tablo 4.2.69. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalışıldığı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i> <i>p</i>
Sosyal Uyum	1-3 yıl	117	62,04	6,46	G. Arası	3,58	2	1,79	,049 ,952
	4-7 yıl	53	61,81	5,66	G. İçi	8012,34	219	36,58	
	8 ve üzeri	52	62,17	5,40	Toplam	8015,92	221		
	Toplam	222	62,02	6,02					

Tabloda görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Kaç Yıldır Bu Kurumda Çalıştığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=,049$; $p>,05$).

Tablo 4.2.70. Öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gelir Düzeyi	$\bar{X}$	S.O.	X^2	SD	P
Sosyal Uyum	Düşük	54	106,14	,685	2	,710
	Orta	146	114,05			
	Yüksek	22	107,73			
	Toplam	222				

Tablodan anlaşılacağı gibi, Öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda Puanlarının Öğretmenin Gelir Düzeyi gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($\chi^2=,685$; $sd=2$; $p>,05$).

Tablo 4.2.71. Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Uyum	İleri	82	62,68	5,34	G. Arası	72,96	2	36,48	1,006	,367
	Orta	91	61,38	6,31	G. İçi	7942,96	219	36,26		
	Zayıf	49	62,08	6,53	Toplam	8015,92	221			
	Toplam	222	62,02	6,02						

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Ortalama Puanının Öğretmenlerin Okulun İmkanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($F=1,006$; $p>.05$).

Tablo 4.2.72. Öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği Puanlarıyla Üstbiliş Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>t</i>
Üstbiliş Ölçeği	222	-0,09	0,159

Tablodan da anlaşılabacağı üzere, Üstbiliş Ölçeğinden alınan puanlarla Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($r= -0,095$; $p>0.05$).

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde Arastırmanın problemlerinin çözümüne ilişkin analizlerin sonuçları ve yorumları yer almaktadır. Giriş bölümünde ifade edildiği gibi bu çalışmanın amacı: İstanbul Anadolu Yakası'nda resmi Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin (kültür ve Meslek Dersi öğretmenleri) Üstbiliş becerileri ile sosyal uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin çok boyutlu olarak incelenmesi ve üstbiliş becerileri ile sosyal uyum düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığını belirtilen boyutları doğrultusunda kapsamlı olarak araştırmaktır. Araştırma sürecinde elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda su sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Alt Amaçlara İlişkin Sonuç ve Tartışma

1.Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir (Tablo 4.17). Yapılan literatür taramasında bundan önceki yapılan araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre üstbiliş becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair her hangi bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak üstbiliş ölçeği nin olumlu inançlar alt boyutunun erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür(Tablo 4.18). Buna göre erkek öğretmenlerin hayata dair görüşleri bayanlara göre daha olumludur.Bu olumlu bakışın erkek öğretmenlere hem meslekî hem de meslek dışı hayatlarında birçok avantaj sağlayacaktır.

2. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek tecrübelerinin üstbiliş becerilerini etkilemediği, dolayısıyla mesleğe yeni başlayanlarla yıllar önce başlayanların üstbiliş becerileri arasında fark olmadığı sonucuna varılmıştır.(Tablo 4.23).

3. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin üstbiliş becerileri mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı gibi benzer bir durum olan yaş değişkenine göre de farklılık göstermemektedir (Tablo 4.29). Halbuki araştırmalar üstbilişin yaşla birlikte arttığını ve onun farklı unsurlarının farklı gelişimsel zaman dilimlerine sahip olduğunu göstermektedir . üstbilişin gelişimi bilinçdışı bir modda baslar ve bu modu stratejilere, bilgiye ve yeni bilginin elde edilmesine ilişkin giderek artan bir bilinçli düzenleme ve öz-izleme takip eder Üstbilissel bilgi erken yaşlarda ortaya çıkar, yavaşça gelişir ve en az ergenlik döneminin sonuna kadar gelişimini sürdürür (Flavell, 1992, Akt, Pilten2008).

4. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin üstbiliş becerileri evli veya bekar olup olmamalarına göre farklılık göstermemektedir. Literatürde de bunun aksine bir bulguya rastlanmamıştır. (Tablo 4.35).

Ancak Bilişsel farkındalık alt boyutu istatistiksel olarak bekarlar lehine anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.40). Bu durum bekarların henüz aile ve çocuk gibi hayatının önemli bir kısmını etkileyen gerçeklerle karşılaşmadığından, dolayısıyla zihinsel olarak sağlam olabilmelerinden kaynaklanabilir.

5. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin üstbiliş becerileri öğretmenlerin okuldaki çalışma statüsüne göre de farklılık göstermemektedir. Böyle bir değişkenin kişinin üstbiliş becerisini etkilemesi de düşünülemez (Tablo 4.41). Ancak Bilişsel Güven Alt boyutu istatistiksel olarak kadrolu öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.44). Bunun sebebi kadrolu öğretmenin sosyal haklar ve iş garantisi gibi konularda diğerlerinden daha avantajlı olması olabilir. Ayrıca Bilişsel Farkındalık Alt boyutu istatistiksel olarak sözleşmeli-ücretli öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.46).

6. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin üstbiliş becerileri kültür dersleri veya meslek dersleri öğretmenleri arasında bir farklılık yaratmamıştır (Tablo 4.47).

Ancak Olumlu İnançlar Alt boyutu istatistiksel olarak Kültür Dersleri öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.48). Çalışma şartları ve meslek yaşantıları bu sonuca etki etmiş olabilir. Ayrıca Bilişsel Farkındalık Alt boyutu istatistiksel olarak Meslek Dersleri öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.52). Bu sonuca da meslek dersi öğretmenlerinin branşları gereği bilişsel farkındalıklarını yüksek tutmuş olmaları etki etmiş olabilir.

7. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin üstbiliş becerileri eşlerinin çalışıp çalışmaması durumlarında farklılık göstermemektedir (Tablo 4.53). Üstbilişsel gelişimle ilgili bulgulara böyle etkene rastlanmamıştır.

8. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin bulunduğu kurumda çalışma süresine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.59). Öğretmenin çalıştığı kurumda yeni ya da eski olması onun üstbilişsel durumunu etkilememektedir. Çünkü bu durum kişinin bilişsel yapısıyla alakasızdır. Ancak Kontrol Edilemezlik Alt boyutu grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.61). Elde edilen bulguya göre, söz konusu farklılık 1-3 Yıldır aynı Kurumda çalışan grup ile 4-7 Yıldır aynı Kurumda çalışan grup grubu arasında 4-7 Yıldır aynı Kurumda çalışan grup lehine $p < .05$ seviyesinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Tablo 4.62). Bu sonuç kurumlarında daha uzun süre kalan öğretmenlerin çevreyi ve dış etkenleri daha iyi tanıma gibi bir avantaja sahip olduklarından kaynaklanabilir.

9. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin üstbiliş becerilerinin öğretmenlerin kendilerini algıladıkları gelir düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.66). Bu durum kendilerini zayıf, orta ve ileri seviyede algılayan öğretmenlerin üstbiliş becerileri düzeylerinde bir farklılaşma olmadığını söyleyebilir.

10. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları çalıştığı okulun imkanlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.72). Buna göre okul donanım ve insan kaynakları açısından hangi seviyede olursa olsun bu kurumdaki öğretmenlerin üstbiliş beceri düzeyleri değişmeyeceği söylenebilir.

11. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak bayanlar lehine anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.78). Bu sonucun etkeni bayanların hem günlük hem de mesleki yaşantılarında annelik dürtüsünü ön plana çıkarmaları olabilir.

12. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.79). Bu sonuca göre mesleki kıdem bakımından her seviyedeki öğretmenin sosyal uyum düzeyinin değişmeyeceğini söyleyebiliriz.

13. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır (Tablo 4.80). Örneklem grubumuzun yaş ortalaması belli bir kesimi kapsadığından yaş değişkeni sosyal uyum düzeyini etkilememiştir. Ancak çocukluk ve ergenlik döneminde sosyal uyum düzeylerinin farklı olduğu ve özellikle ergenlik döneminin uyum açısından sorunlu olduğu tespit edilmiştir(Avcı,2003).

14. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak evliler lehine anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.81).Bu sonuca evli öğretmenlerin kendileri de toplumun bir kurumu olan aile biriminde yer almaları etki etmiş olabilir. Çünkü aile sosyalleşmenin işlendiği en temel kurumların başında gelir.

15. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları öğretmenin çalışma şekline göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır (Tablo 4.82). Buna göre her öğretmenin ister kadrolu ister sözleşmeli ya da ücretli olsun sosyal uyum düzeylerinin değişmeyeceğini söyleyebiliriz.Çünkü sonuçta hepsi öğretmenlik statüsüne sahip bireylerdir.

16. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak Meslek Dersleri öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.83). Bu sonucun etkeni, meslek dersi öğretmenlerinin branşları gereği muhatap kitleleriyle daha yakın ve karmaşık ilişkiler içinde olmaları ve zaman zaman okul kurumu dışındaki kurum ve kuruluşlarla iletişim halinde olmaları olabilir.

17. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları eşinin çalışma durumuna göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak eşi çalışan lehine anlamlı bulunmuştur (Tablo 4.84). Eşi çalışan öğretmenlerin doğal olarak sosyal çevresi daha geniş olacaktır. Zaman zaman bu çevre ile de ilişki içinde olmaları onların sosyal uyum düzeylerini olumlu yönde etkilemiş olabilir.

18. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları bulunduğu kurumda çalışma süresine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 4.85). Buna göre öğretmenlerin

kurumlarında çalışma süreleri onların sosyal uyum düzeylerinde olumlu ya da olumsuz bir katkısı yoktur denebilir.

19. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları gelir düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır (Tablo 4.86). Öğretmenlerin kendilerini algıladıkları gelir grubu ne olursa olsun bu değişken onların sosyal uyum düzeylerini etkilemeyeceği söylenebilir.

20. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları algılanan okul imkanlarına göre farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır (Tablo 4.879). Bu sonuca göre okulların fiziki ve diğer imkanları görev yapan öğretmenlerin sosyal uyum düzeyleri üzerinde her hangi bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

21. Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin Üstbilis Ölçeği-30 (ÜBÖ-30) puanları ile Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ) puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki saptanmamıştır (Tablo 4.88). Ancak kimi gelişim kuramcıları bilişsel gelişimin sosyal uyumla birlikte olabileceğini söylemişlerdir.

Piaget'in bilişsel gelişim evrelerinde en son gelişim evresi olan soyut işlemler dönemi üstbilis kavramının özelliklerini taşımaktadır. (Yavuzer, 1999,) Piaget'e göre, özümseme ile uyumlaştırma süreçleri arasında bir denge söz konusudur. Biyolojik gelişme mümkün oldukça ve olgunlaşmaya doğru adım atıldıkça, bilişsel gelişme aşamalarında da benzeri olgunlaşmalar gözlenebilmektedir. Genelde bu şemalar, içsel nitelikte ve bireye özgü yapılardır. Temelinde, dış dünyadan gözlenen davranış/eylemlerin içselleştirilmesi süreci yatar. Çocuğun içinde bulunduğu ortama uyum sağlaması ve yaşamını sürdürmesi ile bilişsel yapılar genişler, daha da zenginleşir ve farklılaşır.

Vigotski'ye göre, dilin temelinde toplumsal etkileşim ya da toplumsal bağlantı yatar. Söz, bu ortamda bulunanları etkiler; yetişkin ya da çocuk tarafından konuşma başlatılır. Öyleyse, çocuktaki ilk konuşma biçimi, tümüyle toplumsaldır. Üstelik çocuğun, her konu alanı için almaya en üst düzeyde açık olduğu bir dönem vardır. Üst düzey düşünme süreçlerindeki gelişmenin toplumsal ve kültürel doğası, yetişkinlerle işbirliğine bağlıdır. Vigotski'nin toplumsal-kültürel etkileşim ortamında bireyin bilişsel

gelişimini tamamlayabileceği düşüncesi de üstbiliş ve sosyal uyumun birlikte geliştiğini söylemek mümkündür.

5.2. Öneriler

Araştırmamız öğretmenlerin üstbiliş becerileri ve sosyal uyum düzeyleri üzerine yapılmış ilk çalışma özelliğini taşımaktadır. Bu sahadaki bilgi eksikliğini gidermek ve yeni araştırmalara kapı açmak amacıyla araştırma sonucu elde edilen bulgulara paralel olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerimizin, üstbiliş becerilerinin öğretilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu konuda hizmetiçi eğitim veya kurslar düzenlenebilir.
2. Genelde Bilişsel gelişim özelde ise üstbiliş konusu öğretmenlik eğitimi veren kurumlarda ağırlıklı bir şekilde öğretilir.
- 3.Üstbiliş eğitimi alan öğrencilerin akademik başarısının yükseldiği göz önüne alındığında bu öğrencileri eğitecek olan öğretmenlerin de bu konuda bilgilendirilmeleri faydalı olur.
3. Son yıllarda ülkemizdeki öğretmen açığını kapatmak üzere istihdam edilen ücretli-sözleşmeli öğretmenlerin öğrencilerin gelişimi üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkileri daha kapsamlı bir şekilde araştırılmalıdır ve ilgili kurumlar tarafından gerekli önlemler alınmalıdır.
- 4.Öğretmenlerin sosyal rolü söz konusu olduğunda yetkililerin, öğretmenlerin bu rolün gereklerini yerine getirip getirmediğini kontrol edilebileceği mekanizmalar geliştirebilirler.
5. Evli, bayan, meslek dersi ve eşi çalışan öğretmenlerin sosyal uyum düzeyleri yüksek çıkmıştır. Görevlendirme ve sorumluluk verirken yöneticilerin bu sonucu dikkate almaları faydalı olur.

5.2.2. Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma İstanbul ili Anadolu Yakası ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma daha genel bir çerçevede İstanbul ili'ni veya Türkiye'deki diğer illeri de kapsayabilir.
2. Araştırma resmi meslek liselerinde görevli öğretmenleri kapsamaktadır. Benzer bir araştırma özel okullar ve orta öğretimdeki öğretmenler için de yapılabilir.
3. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket çalışmasının sınırlılıkları göz önünde bulundurularak diğer veri toplama yöntemlerinden de (mülakat, görüşme formu gibi) yararlanılabilir.
4. Üstbiliş becerilerini öğrenme ve geliştirmeye yönelik araştırmalara devam edilmelidir.
5. Sosyal uyum düzeyini belirleyen araştırmalara devam edilmelidir.
6. Sosyal uyum düzeyi ve üstbiliş becerileri başka değişkenlerle araştırma konusu yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yay.
- Adler, A.(1994). *İnsan Tabiatını tanıma*. İstanbul :İş Bankası Kültür Yay.
- Akarsu, Bedia. ((1998). *Kişî Kavramı ve İnsan Olma Sorunu*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Akay, N. (1990). “*Lise Öğrencilerine İlişkin Bazı Niteliklerin Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Etkisi*” Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Ün:Ankara.
- Akdoğan, E. P. (2006). *Üst Biliş-Biliş Ötesi*. Gen Bilim Türkiye Bilim Sitesi, <http://www.genbilim.com/content/> adlı internet sitesinden 12 Temmuz 2008 tarihinde alınmıştır.
- Akkaya,C. ve Diğerleri(2008). *Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ)Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirliği* .Türk Psikiyatri Dergisi 2008; 19(3): 292-299
- Akyüz, Yahya.(1978) *.Türkiye’de Öğretmenin Toplumsal Değişimdeki Etkileri*. Ankara :Doğan Basımevi.
- Altun, M. (2002). *Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim öğretmenleri için Matematik Öğretimi*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Ataman, Ayşegül (2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*. Ankara :Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Atkinson, Rita L. - Atkinson, Richard C.(2000). *Psikolojiye Giriş*. Cev.: K. Atakay -M. Atakay-A. Yavuz, İstanbul :Sosyal Yayınlan.
- Avcı, Müjdat(2003).*Lise öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etki eden toplumsal nedenler.. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Erzurum
- Aydın, Betül. (1997) . *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları Vakfı.
- Ayhan,(Edt.),H.(1998). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitim*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Bacanlı, Hasan. (2002). *Psikolojik Kavram Analizleri*. Ankara:Nobel Yayınları.
- Bacanlı, Hasan. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakırcıoğlu, Rasim.(2002). *Çocuk Ruh Sağlığı Ve Uyum Bozuklukları*. Ankara :Anı Yayıncılık.

- Balcı, T. (1999). *Yetiştirme yurdu ile ailesi yanında kalan öğrencilerin kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin okul başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ondokuz Üniversitesi, 97 s., Samsun.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim psikolojisi*(5. Basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1998).*Eğitim Psikolojisi*. Ankara :Nobel yayınları.
- Baykul, Y. (2003). *İlköğretimde Matematik Öğretimi 1.-5. Sınıflar için*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Baymur, F. 81994). *Genel psikoloji*. İstanbul :İnkılap ve Aka Basımevi.
- Baymur, F., Özgüven, E., Kılıçcı, Y. ve Kepçeoğlu, M. (1978). *Üniversitede okuyan Tübitak bursiyerlerinin başarılarını etkileyen faktörler*.Tübitak.Proje No: BAYG. E. 32, Ankara
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası
- Binbaşı oğlu,C(1992) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara .Kadıoğlu Matbaası.
- Celep, C.(editör)(2004). *Öğretmenlik Mesleği*. İstanbul :Anı yayıncılık.
- Cüceloğlu, D.(1993). *İyi Düşün Doğru Karar Ver*. İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D.(1993a). *İçimizdeki Çocuk*. İstanbul:Sistem Yayıncılık .
- Cüceloğlu, D.(1994).*Yetişkin Çocuklar*. İstanbul:Sistem Yayıncılık .
- Çağdaş, A. Z.Seçer (2002). *Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi*. Ankara:Nobel Yayınevi.
- Çakıroğlu,Ahmet(2007).*Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*(Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniv. Eğitim Fakül. İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Çelikkaya, Hasan(1998). *Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul :Alfa basım Yayın.
- Demirel, Ö. ve Z. Kaya (2002). *öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara :PegemA Yayıncılık
- Demirel,Ö. (2002). “*Öğretmenlik Mesleğine Giriş*”.Ankara: PegemA Yayınları.
- Doğanay, A. (1996). “*Öğrenmenin Boyutları: birleşik bir öğretim modeli*” Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:2,Sayı: 15.
- Kulaksızoğlu, Adnan (2000). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul :Remzi Kitabevi.
- Ektem , Işıl(2007). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücübilis Stratejilerinin Öğrenci eriş ve tutumlarına etkisi*.Yayınlanmamış Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Ergün , Mustafa(1992). *Eğitim ve Toplum*. Ankara :Ocak Yayınları.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul :Kaya Matbaacılık.
- Fidan N. ve M. Erden (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitabevi
- FLAVELL, J. H. (1979). “*Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry*”, American Psychologist, 34(10), 906–911.
- Gander, M and Gardiner, H.W. (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi*. 2. Baskı., Ankara:İmge Kitabevi.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine ilikin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goleman,Daniel(2007). *Sosyal Zekâ*. İstanbul :Varlık Yayınları.
- Güney, Salih(2008). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hesapçıoğlu, Muhsin.(1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul :Beta Basım Yayın.
- Kalafat, S. (2004). *Üstbiliş (Metacognition)*. Psikoloji Portalı Sitesi <http://www.e-psikoloji.com/modules.25> Mart 2008 tarihinde alınmıştır.
- Kant, İmmanuel (2006). *Eğitim Üzerine*. İstanbul :İz Yayıncılık.
- Kızıltepe, Zeynep Avanoğlu(2002). *Öğretişim / Eğitim Psikolojisine Çağdaş Bir Yaklaşım*. İstanbul :Epsilon yayınları.
- Koç, D. (2001). *İşitme engelli çocukların duygusal ve sosyal uyumları ile benlik imajlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi,97s., Ankara.
- Koç, M., Y. Yavuzer, Z. Demir ve M. Çalışkan (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları
- Köknel, Ö. (1994). *İnsanı anlamak*. İstanbul:Altın Kitaplar.
- Köknel, Ö.(1983). *Alkolden Eroine Kişilikten Kaçış*. İstanbul: Altın kitaplar.
- Kulaksızoğlu, A. (2002). *Ergenlik psikolojisi*. Ankara:Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Yıldız (1998), *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Adayları için Üniversiteler, Yükseköğretim Programları ve Meslekler Rehberi*, Ankara :ÖSYM Yayınları, Genişletilmiş Dördüncü Basım.

- Küçükahmet, L. (1986). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara. : A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,
- Morin, E. (2003). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. Çeviren: H. Dilli.İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Oğuzkan , F. (1981). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Oğuzkan, A. Ferhan(1966). *Eğitim Üzerine*. Ankara :Ülkü Yayınları.
- Okçabol, Rıfat. (1994).”*Halk Eğitimi(Yetişkin Eğitimi)*” İstanbul: DER yayınları.
- Öcal, M.(1991). *Metotlar*. Ankara :TDV Yayınları.
- Öğüt, Faruk (2001). “*Sosyal Uyum İle Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki*”(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kocaeli Üniversitesi.
- Özbay, Yaşar. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2006). Problem Çözme ve Üstbiliş. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt-II. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özsoy, G.(2007) “*İlköğretim 5. Sınıfta Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi.*”Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Özsoy, G.(2008) *Üstbiliş*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2008, 6(4)
- Özyurt, S.(1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Adapazarı :Değişim Yayınları.
- Piltin, Pusat(2008). *Üstbiliş Stratejiler Öğretmenin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Ankara
- Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretme Süreci*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sarı, E.(2007). *Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Annelerinin Çocuk Yetiştirme tutumlarının Çocukun Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Y.Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi eğitim bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Atatürk Üniversitesi, 123 s., Erzurum.
- Selçuk Z. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. Konya: Atlas Kitabevi
- Selçuk Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme (Eğitim Psikolojisi)*. Ankara: Nobel Yayınları
- Selçuk, Z. (1992). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Atlas Kitabevi.

- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara:Özsen Matbaası.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (1997) .*Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*., Ankara: Ertem Matbaacılık
- Steinberg, Laurence.(2007)Çev: Figen Çok. *Ergenlik*. Ankara :İmge Yayınları.
- Sübası, G. (1999). *Bilimsel Öğrenme Yaklaşımlı Bilgiyi işleme Kuramı*. Mesleki Eğitim Dergisi, Sayı: 1 No: 2, Sayfa: 27-36, <http://www.mef.gazi.edu.tr/mefeski/dergi/99-> adlı internet sitesinden 20 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.
- Sümbül, A. Murat(2002). *Eğitime Yeni Bakışlar*. Ankara :Mikro yayınları.
- Telman, L. (1998). *Etkin Öğrenme Yöntemleri*. İstanbul: Epsilon Yay.
- Temel, Z.F.ve Aksoy A.B.(2001). *Ergen Ve Gelişimi*. Ankara :Nobel Yayınları.
- Tosun,A .ve Irak, M. (2008)Üstbiliş Ölçeği-30'un Türkçe Uyarlaması, Geçerliği, Güvenirliği, Kaygı ve Obsesif-Kompulsif Belirti lerle İlişkisi, Türk Psikiyatri Dergisi 2008; 19(1):67-80
- Türk Dil Kurumu(2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uysal, Meral.(2005) .“Yetişkinlerde Öğrenme.” “A.Ü.Sürekli Eğitim Merkezi, Avrupa Konseyi Proje Ofisi, Eğitimcilerin Eğitimi Temel Eğitim Programı Ders Notları”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram Geliştirme: Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülgen, G.(1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul .Alkım Basım Yayın.
- Ülken,H.Z.(1967).*Eğitim Felsefesi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Yavuzer, H. (1993).*Ana-baba ve çocuk*. 6. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1995). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H.(1995). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk (2000). “*Çocuk Psikolojisi*” İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk. (1994). “*Çocuk ve Suç*” İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B., B. Aydın, G. Can ve Dig. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Yılman, Mustafa.(1992). *Öğretmenlik Mesleği Ve Meseleleri*. İstanbul :T. Milli Kültür V. Yayınları.

Yorulmaz ,E. (2001). *Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yörükoğlu, Atalay (1986).*Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Zembat, Rengin, P.Ö. Unutkan (2001).*Okul Öncesi Dönemde çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri*. İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

EKLER

EK I- Kişisel Bilgi Formu

EK II- Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ)

EK III- Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1-Cinsiyetini ☐ Erkek ☐ Bayan	
2-Yaşınız: 20- 26- 31- 36- 41- 46- 51- 56- 61- 25:1 30:2 35:3 40:4 45:5 50:6 55:7 60:8 65:9	
3-Medeni Durumunuz: ☐ Evli ☐ Bekâr ☐ Dul ☐ Boşanmış	
4-En Son Mezun Olduğunuz Okul: ☐ Yüksek Okul ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer	
5-En Son Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm: ☐ Yüksek Öğretmen Okulu ☐ Eğitim Enstitüsü ☐ Eğitim Fakültesi Bölüm (lütfen belirtiniz) ☐ Edebiyat/ Fen- Edebiyat Fakültesi Bölüm: (lütfen belirtiniz) ☐ Diğer (lütfen belirtiniz)	
6-Öğretmenin Çalışma Şekli: ☐ Kadrolu ☐ Sözleşmeli ☐ Dışarıdan Ücretli	7- Branşı : ☐ Kültür dersleri ☐ Meslek dersleri
8-Eşiniz Çalışıyor mu?: ☐ Çalışıyor ☐ Çalışmıyor	
9-Meslekteki Kıdeminiz (Yıl olarak): 1-5:1 6- 10:2 11- 15:3 16- 20:4 21- 25:5 26- 30:6 31- 35:7	
10-Kaç yıldır bu kurumda alışıyorsunuz ?: 1-3:1 4- 7:2 8- 11:3 12- 15:4 16- 19:5 20- 23:6 24- 27:7	
11-Oturduğunuz Ev: ☐ Lojman ☐ Kira ☐ Kendimin ☐ Aile Bireylerinin	
12-Çocuğunuz Varsa Adedi: 0 çocuğu yok 1 1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6	
13-Gelir Düzeyi: ☐ Düşük ☐ Ortanın altı ☐ Orta ☐ Ortanın Üstü ☐ Yüksek	
14-Çalıştığınız okulu bir bütün olarak düşündüğünüzde imkânlarını nasıl tanımlarsınız. ☐ İleri ☐ Ortanın Üstü ☐ Orta ☐ Ortanın Altı ☐ Zayıf	
15-Mesleki Yayın Takip Ediyor musunuz: ☐ Düzenli Takip Ediyorum ☐ Bazen Takip Ediyorum ☐ Takip Etmiyorum	

Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30)

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

Sosyal Uyum Kendini Değerlendirme Ölçeği (SUKDÖ)

1. İşinize ilginiz nasıl?	(4) Çok (3) Orta (2) Az (1) Hiç yok
2. Ev işlerine ilginiz nasıl?	4) Çok (3) Orta (2) Az (1) Hiç yok
3. İşinizi ya da ev işlerini yaparken:	
(4) Çok zevk alıyorum (3) Orta düzeyde zevk alıyorum	
(2) Az zevk alıyorum (1) Hiç zevk almıyorum	
4. Hobi ya da boş zaman etkinliklerine ilginiz var mı?	(4) Çok (3) Orta (2) Az (1) Hiç yok
5. Boş zamanlarınızın niteliği nasıl?	() Çok iyi (3) İyi (2) Fena değil (1) Tatmin edici değil
6. Aile fertlerinizle (eş, çocuklar, ebeveyn vb.) ne sıklıkla temas kurmaya çalışırsınız?	
(4) Çok sık (3) Sık (2) Nadiren (1) Hiç	
7. Aile içi ilişkilerinizin durumu nasıl?	4) Çok iyi (3) İyi (2) Fena değil (1) Tatmin edici değil
8. Ailenizin dışında sosyal ilişkileriniz var mı?	
(4) Birçok insanla var (3) Birkaç insanla var (2) Pek az insanla var (1) Hiç kimseyle yok	
9. Başkalarıyla ilişki kurmaya ne kadar gayret edersiniz?	
(4) Çok gayret ederim (3) Gayret ederim (2) Orta derecede gayret ederim (1) Gayret etmem	
10. Başkalarıyla olan ilişkilerinizi genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?	
(4) Çok iyi (3) İyi (2) Fena değil (1) Tatmin edici değil	
11. Başkalarıyla ilişkinize ne kadar değer verirsiniz?	
(4) Çok değer veririm (3) Değer veririm (2) Çok az değer veririm (1) Hiç değer vermem	
12. Sosyal çevrenizdeki insanlar sizinle ne sıklıkla temas kurmaya çalışırlar?	
(4) Çok sık (3) Sık (2) Nadiren (1) Hiç	
13. Sosyal kurallara, iyi davranışlara, nezakete vb. dikkat eder misiniz?	
(4) Her zaman (3) Sıklıkla (2) Nadiren (1) Hiç	
14. Sosyal hayatın (cemiyet, toplantı ve benzerleri) ne ölçüde içindesiniz?	
(4) Tamamen (3) Orta derecede (2) Az (1) Hiç	
15. Çeşitli şeyleri, durumları ve insanları daha iyi anlamak için bilgi edinmekten ne kadar hoşlanırsınız?	(4) Çok (3) Orta (2) Az (1) Hiç
16. Bilimsel, teknik ya da kültürel bilgiye ne kadar ilgi duyarsınız?	
(4) Çok (3) Orta (2) Az (1) Hiç	
17. İnsanlara fikirlerinizi ifade etmekte ne sıklıkla güçlük çekersiniz?	
(4) Her zaman (3) Sıklıkla (2) Bazen (1) Hiçbir zaman	
18. Kendinizi çevrenizden ne sıklıkla reddedilmiş, dışlanmış hissedersiniz?	
(4) Her zaman (3) Sıklıkla (2) Bazen (1) Hiçbir zaman	
19. Fiziksel görünümünüzü ne kadar önemzersiniz?	
(4) Çok (3) Orta (2) Pek değil (1) Hiç	
20. Geçim kaynaklarınızı ve gelirinizi idare etmekte ne kadar zorluk çekersiniz?	
(4) Her zaman (3) Sıklıkla (2) Bazen (1) Hiçbir zaman	
21. Çevrenizi kendi istek ve ihtiyaçlarınıza göre düzenleyebileceğinizi hissedersiniz?	
(4) Fazlasıyla (3) Orta (2) Pek değil (1) Hiç	

ÖZGEÇMİŞ

Erdoğan DOĞAN

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 01 Kasım 1972

Doğum Yeri: Aybastı

Eğitim

İlkokul: 1978–1982 Aybastı Merkez İlkokulu

Ortaokul: 1983–1985 Aybastı İmam Hatip Lisesi

Lise: 1986–1987 Aybastı İmam Hatip Lisesi

1987-1989 Samsun İmam Hatip Lisesi

Lisans: 1990-1993 Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

Yüksek Lisans: 2008 İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Çalıştığı Kurum

1995-1997 Polatlı B.H.N. Mıhçıoğlu İlköğretim Okulu

1997-2005 Kağıthane İmam Hatip Lisesi

2005-2008 İstanbul Ataşehir Esatpaşa İmam Hatip Lisesi