EĞİTİMDEN KARELER

ULUSLARARASI BÖLÜMLÜ KİTAP

Editörler
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK
Doç. Dr. Erkan KIRAL
Dr. Adem ÇİLEK

EYÜDER YAYINLARI

www.eyuder.org

Aralık2018
ANKARA

EĞİTİMDEN KARELER

ULUSLARARASI BÖLÜMLÜ KİTAP



EYUDER 2018

EĞİTİMDEN KARELER

E-ISBN: 35-978-975-2490-26-0

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları
Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği'ne (EYUDER) aittir.
Anılan kuruluşun izni alınmadan, Kitabın bütünü ya da bölümleri, kapak tasarımı, mekanik elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Aralık 2018, Ankara

İmtiyaz Sahibi
EYUDER
Genel Yayın Yönetmeni
Adem ÇİLEK
Editörler
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN ÇELİK
Doç. Dr. Erkan KIRAL
Dr. Adem ÇİLEK

Dizgi- Kapak Tasarımı
Murat KOÇALİ

İletişim

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ YAYINLARI
İnternet: www.eyuder.org. tr
E.ileti :eyuder@gmail.com
İnternet: www.eyfor.org
E.ileti : forumeyfor@gmail.com

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER 1

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK KAYGI DÜZEYLERİYLE MATEMATİK BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 6

ABDURRAHMAN İLĞAN
HAKAN BEYAZ
MESUT KOTAN
AHMET DEMİRBAŞ
AHMET GÜLER

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PATERNALİST LİDERLİK DAVRANIŞLARI, ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK VE DUYGUSAL BAĞLILIK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ 25

RAMAZAN ERTÜRK

BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİ VE TÜRKİYE'DE MÜFETTİŞLERİN SEÇİMİ, YETİŞTİRİLMESİ VE PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 47

İLKE ÖZTEN
AYCAN ÇİÇEK SAĞLAM

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN PATERNALİST LİDERLİK DAVRANIŞLARI 77

MEHMET *SABİR ÇEVİK*
MEHMET NEZİR ÇEVİK

ÖĞRETMENLERİN RAHATSIZLIK DUYULAN OKUL YÖNETİCİSİ DAVRANIŞLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ* 103

TUNCAY YAVUZ ÖZDEMİR
MUSTAFA ORHAN

ÖĞRETMENLERE GÖRE TÜRK HUKUKUNDA ÖĞRETMENİN DİSİPLİN HAKKI 129

ÖMER SEVEN,
SONGÜL ALTINIŞIK

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SİSTEMİNİN GELECEĞİNE YÖNELİK ONTOLOJİK VE EPİSTEMOLOJİK BİR ANALİZ 161

KENAN IŞIK
FERUDUN SEZGİN

MİLLÎ EĞİTİMDE REHBERLİK HİZMETLERİ: MEVZUAT DEĞİŞİKLİĞİ VE UYGULAMAYA ETKİSİ 177

ERTUĞ CAN
URANİA NİKOLAYİDİS
CANAN IŞIK CAN

EBELİK VE HEMŞİRELİK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 205

MUKADDES ÖRS
MUSTAFA KILINÇ

MEVSİMLİK TARIM İŞÇİSİ AİLELERİN ÇOCUKLARININ EĞİTİME ERİŞİMLERİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ 234

ALİ CÜLHA
HASAN DEMİRTAŞ

ÖĞRETMEN MERKEZLİ DENETİM: KLİNİK DENETİME İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ 253

ESRANUR ÇAY
MÜNEVVER ÖLÇÜM ÇETİN

OKUL YÖNETİCİLERİNE GÖRE OKULÖNCESİ DÖNEMDE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE SORUNLAR 275

ERTUĞ CAN
ŞAHİN DEĞER

OKULLARDA BİREYLERARASI İLİŞKİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ İÇİN BİR ARAŞTIRMA YÖNTEMİ: SOSYAL AĞ ANALİZİ 296

TEMEL ÇALIK
EMRE ER

SOSYAL AĞ ANALİZİ VE EĞİTİM ARAŞTIRMALARINDA KULLANIMI 312

ZEYNEP EREN
ERKAN KIRAL

GÖRSELLERLE KALİTELİ YAŞAM VE ÖĞRENME İÇİN YEŞİL OKUL MİMARİLERİ (ABD ÖRNEĞİ) 360

SEMİHA ŞAHİN

EBELİK VE HEMŞİRELİK LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÖTESİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Mukaddes ÖRS[27]

Mustafa KILINÇ[28]

ÖZET

Araştırmanın amacı, bir kamu üniversitesinde ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyinin belirlenmesi ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin seçilmiş değişkenler açısından (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve gelir düzeyi, baba mesleği) değişip, değişmediğini saptamaktır. Bu araştırma, durum saptamaya yönelik betimsel bir çalışma olup, tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini ebelik bölümü (n=103) ve hemşirelik bölümünde (n=295) öğrenim gören toplam 398 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örneklem seçim yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde izinli veya raporlu olma veya anketlere eksik cevap verme gibi nedenlerden dolayı 385öğrenciye ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacı ile "Biliş ötesi farkındalık envanteri" kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için.93 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde normallik koşulları sağlanamadığı için nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin bilişötesi envanterinden aldıkları ortalama puanların ölçek orta puanından yüksek olduğu belirlenmiştir. Puanlar bakımından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunm amıştır. Bilişötesi farkındalık düzeyleri açısından bölümler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ebelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık puan ortalamaları, hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık puan ortalamalarından daha yüksek olarak bulunmuştur. Biliş Ötesi Envanteri Toplam puanları bakımından bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Hemşirelik bölümünde olanların bilişötesi envanteri toplam puanı ebelik bölümünde olanlara göre anlamlı derecede düşüktür. Puanlar bakımından aylık gelirler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bilişötesi farkındalık puanlarının baba mesleğine göre de anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgulara ilişkin ebelik ve hemşirelik öğrencilerine ders veren eğitmenlerin ders sürecini yapılandırırken öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarını artıracak drama, panel, istasyon, jigsaw gibi teknikler kullanacak etkinlikler tasarlayabilir.

Anahtar Kelimeler: *Öğrenci, ebe-hemşire, biliş, farkındalık, yaşam boyu öğrenme*

[27] Dr.Öğretim Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, mukaddesors@hotmail.com

[28] Dr.Öğretim Üyesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, mkilinc@mehmetakif.edu.tr

INVESTIGATION of MIDWIFERY and NURSING UNDERGRADUATE STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS LEVEL

ABSTRACT

The purpose of research is to determine the level of metacognitive awareness of nursing and midwifery students in a public university and to determine whether these levels significantly vary by the level of selected variables (gender, department, grade level, and income level). This research is a descriptive study as determine the status and is carried out using scanning method. The population of the study consisted of a total of 398 students studying at midwifery department (n = 103) and nursing department (n = 295). In the research, it is aimed to reach the whole universe without any sample selection. However, 385 students have been reached due to reasons such as incomplete answers to the questionnaires. In order to determine the metacognitive awareness levels of university students, "metacognitive awareness inventory" was used. In the present study, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated as .93 for the whole scale. Non-parametric Kruskal Wallis and Mann Whitney U tests were used to analyze the data.

According to the findings, it was determined that the mean score of study participants was higher than the mean score of the scale. There was no observed significant difference between the group means of gender levels. Statistically significant difference on the metacognitive awareness was observed between the group means of two departments. There was no statistically significant difference between the two groups determined by the departments in terms of the total scores of metacognitive awareness. The total score of the metacognitive awareness inventory of those in the nursing department was lower than in the midwifery department. There was no statistically significant difference between the groups generated by monthly income levels. Metacognitive awareness mean scores did not differ significantly across the groups defined by the father's profession.

Keywords: *Students, midwife, nurse, cognition, awareness, lifelong learning*

PROBLEM DURUMU

Birey var olan ön bilgilerine dayalı olarak ve çevre ile etkileşime girerek kendisi aktif bir şekilde bilgiyi oluşturmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirmeleri, kendi öğrenme süreçlerini izlemeleri ve edindikleri yeni bilgileri farklı alanlarda kullanarak bilgiyi kendine ait kılmaları ancak nasıl öğrendiklerinin farkında olmalarıyla gerçekleşecektir (Tüysüz, Karakuyu ve Bilgin, 2008).Bu açıdan bilişötesi kuramı, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenmede önemlidir. Öğrenme süreci boyunca öğrenme stratejilerimize rehberlik eder. Öğrenciler, ne bildiklerini ve ne bilmediklerini bilirlerse, eksik oldukları bilgileri edinmeye odaklanabilirler (Dunning, Heath ve Suls, 2004).

Bilişötesi, genellikle düşünme hakkında düşünme veya biliş hakkında bilişolarak ifade edilmesine rağmen kavrama yönelik farklı tanımlamalar da mevcuttur(Flavell, 1979; Jacobs ve Paris, 1987). Birçok araştırmacı verilen tanımı rehber edinip daha açıklayıcı tanımlamalar yapmaya çalışmış fakat kesin çizgili tanımlardan kaçınmışlardır. Bilişötesine farklı açılardan bakarak, boyutlara ayırmaya çalışmış ve bu boyutları tanımlama yoluna gitmişlerdir. Bilişötesi, bir kişinin düşüncesini düzenleme yeteneğini öğrenmesi ve öz değerlendirme becerilerini (planlama, izleme, değerlendirme) kapsar (Jacobs ve Paris, 1987).

Schraw ve Dennison (1994), bilişötesini bireyin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yetisi olarak; bireyin başarısını arttırabilmesi için uyguladığı planlama, izleme, düzenleme ve daha iyi uygulama yeteneğini ise bilişötesi farkındalık olarak ifade etmişlerdir. Esas olarak bilişötesi, bireyin düşünme ve öğrenme sürecini yönetebilmesi ve öğrenme sürecinde neyi bilip bilmediğinin farkında olması olarak tanımlanabilir. Örneğin, herhangi bir problemi düşünürken öğrencinin, hangi stratejileri bildiğini, hangilerinin işe yarayacağını kısacası tüm alternatifleri göz önünde bulundurma kaygısı içinde olması bir bilişötesi etkinliğidir (Canca, 2005).

Brown (1987) bilişötesini; öğrencilerin önceden planlanmış öğrenme ve problem çözme durumlarında kullandıkları düşünme süreçlerinin farkındalığı ve düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır. Dunslosky ve Thiede'e (1998) göre ise; bilişötesi, kişinin öğrenmek için plan yapması, bir problemi çözmek için uygun strateji ve becerileri kullanması ve öğrenme performansına yönelik tahminlerde bulunması gibi üst düzey zihinsel işlemleri kullanmasıdır.

Smith ve diğerleri'ne (1997) göre de bilişötesi, öğretmenin kendini izlemesi yanında öğrencilerini öğrenmeye etkin katılımlarını sağlamakla da ilişkili olan bir kavramdır. Schraw ve Dennison'na (1994) göre bilişötesi; kişinin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneğidir. Dunslosky ve Thiede'e (1998) göre de kişinin öğrenme amacıyla plan yaparak bir problemi çözmek için uygun strateji ve becerileri kullanmasıdır. Flavell'e (1999) göre ise, bireyin kendi özellikleri hakkındaki bilişsel işlemlerinin doğasına uygun olarak seçebileceği stratejiler hakkında bilgi sahibi olması yanında kendi bilişsel süreçlerini de kontrol etmesine olanak veren bir yetidir. Biliş ötesi becerilerine sahip olan bireylerin diğer bireylere göre; zayıf ve güçlü yönlerinin daha fazla farkında oldukları ve kendi öğrenme becerilerini daha fazla planlı geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir (Bransford vd., 1999).

Bilişötesi yapının iki ana bileşenden oluştuğu ifade edilmektedir. Bunlar, bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme becerileridir. Bilişsel bilgi, bireylerin kendi bilişleri veya genel bir

kavram olarak biliş hakkında ne bildiklerini ifade eder. Bilişin düzenlenmesi ise, bilişsel stratejilerin seçilmesi, bilişsel etkinliklerin kontrol edilme süreci ve bilişsel hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği ile ilgilidir (Hangrove, 2007).

Bilişsel bilgi kendi içinde üç gruba ayrılır. Bunlar; açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgilerdir. Açıklayıcı bilgi nasıl öğrendiğimiz ve nasıl öğrendiğimizi etkileyen nedenler ile ilgili bilgimizdir. Prosedürel bilgi ise, bizim için en iyi öğrenme ve hafıza teknikleri ile ilgili bilgimizdir. Durumsal bilgi ise, değişik bilişsel stratejileri hangi durumlarda kullanabileceğimiz bilgisidir(Schraw ve Moshman, 1995). Bilişsel düzenleme becerileri ise bilişsel bilginin aksine kişinin öğrenmesini ve hafızasını güçlendirecek gerçek aktivitelerdir. Bilişsel düzenleme becerileri kendi içinde beş gruba ayrılır. Bunlar; planlama stratejileri, izleme stratejileri, değerlendirme stratejileri, hata ayıklama stratejileri ve bilgiyi yönetme stratejileridir (Schraw ve Dennison, 1994). Eğer öğrenciler bilişsel bilgilerini ve bilişsel düzenleme becerilerini geliştirmişlerse, onlar bilişötesini kullanıyor demektir ve akademik olarak üstünler demektir. Bazı araştırmalarda başarı düzeyi ile bilişsel düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır (Deseote ve Roeyers, 2002; Case, Harris ve Graham, 1992).Bilişötesi farkındalıkları güçlü olan öğrenciler akademik açıdan bilişötesi farkındalıkları zayıf olan öğrencilere göre daha yüksek performans gösterdikleri ve daha stratejik düşündükleri belirtilmektedir (Coutinho, 2008; Garner ve Alexander, 1989). Bilişötesi farkındalık öğrencilere kendi öğrenmelerini planlamalarını, izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar, böylece öğrenme sürecinin tüm kısımlarında kendi sorumluluğunu alan öğrenci bildiklerini karşılaştığı problemlere daha rahat uygular ve başarılı olur (Schraw ve Dennison, 1994).

Daha iyi bir klinisyen ve öğrenen olmak için bilişötesi önemlidir. Öğrenciler, bildiklerini ve bilmediklerini bilirlerse, eksik oldukları bilgileri edinmeye odaklanabilirler. Bilişötesi becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözmede de rol oynar. Dikkatli veya bilişötesi olarak farkında olmak, daha iyi eleştirel düşünme ve eylemlerin izlenmesine yol açan düşünce sürecimizin farkındalığındaki artışlar nedeniyle klinik ortamlardaki ilaç hatalarını önleyebilir(Dunning, Heath ve Suls, 2004). Bilişötesi becerileri, sağlık hizmeti sağlayıcılar arasında öz değerlendirme hatalarını azaltır. Klinikte karar vermede bilişötesi'nin rolü (ne öğrenileceğine, ne zaman öğrenileceğine ve nasıl öğrenileceğine hitap etmede) önemlidir (Marcum, 2012). Literatür incelendiğinde, yapılan araştırmaların sonuçlarında öğrencilerde bu becerilerin eksikliği rapor edilmiştir. Bu becerilerin, öğrencilere eğitimleri sırasında öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Medina, Castleberry ve Persky, 2017).

Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi becerilere sahip olmaları önemlidir. Çünkü ebelik-hemşirelik programlarının temel bileşenleri olan anlama, muhakeme, düzenlemek, izlemek ve problem çözmek için kullanırlar. Eğitmenler, müfredat içinde ve derslerde öğrenme aktivitelerini dikkatlice tasarlayarak deneysel ortamlarda ve ders içinde öğrencilerin bilişötesi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Bu beceriler, modelleme teknikleri, kasıtlı sorgulama ve yansıtma yoluyla geliştirilebilir.

Bilişötesi, öğrencinin sorumlu, bağımsız ve kendini adamış bir öğrenci olması için 'bilme' yöntemini yönetmesini sağlar (Schraw ve Dennison, 1994).

Ebelik ve hemşirelik öğretim programı kapsamında, bireylere kazandırılması amaçlanan alana özgü beceriler yer almaktadır. Bu beceriler, "Problem çözme, duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler, bilgi ve iletişim teknolojileri"olarak belirtilebilir. Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel kazanımlarının, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki kazanımlarla entegre edilmesi gerektiğinin dikkate alındığı görülmektedir. Bu durum bilişsel becerilere dayanan bilişötesi farkındalığın, programda yer alan diğer beceriler ile de desteklenerek öğrencilerin başarısını artırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Özellikle bilişsel becerilerin duyuşsal ve psikomotor beceriler ile desteklenmesi, öğrencileri motive edecek ve kendilerinde var olan yetileri hakkında algılarını geliştirecektir.

Literatür incelendiğinde, bilişötesi farkındalık ile ilgili birçok araştırmaya ulaşılmıştır (Long, 2000; Shannon ve College, 2008; Havenga, Breetz, Mentz, Govender, Govender, Dignum ve Dignum, 2013; Naseri, Kazemi ve Motlag, 2017; Medina, Castleberry ve Persky, 2017). Ancak, Türkiye'de bu konuyla ilgili olarak ebelik ve hemşirelik öğrencileri üzerinde yapılan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Geleceğin ebe ve hemşireleri olarak ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık becerilerine sahip olmaları, hem kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmelerini hem de hastalara verecekleri bakımın niteliği bakımından gerekli görülmektedir. Ebe ve hemşireler bilişötesi farkındalık becerileri sayesinde mesleki alandaki eksikliklerini belirleyebilir, yaptıkları etkinlikler hakkında kendilerini değerlendirebilir ve eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenebilirler. Diğer yandan bu araştırma ebelik ve hemşirelik eğitimi alanında araştırma yapacak araştırmacılara yeni fikirler verebilir. Ebelik ve hemşirelik eğitimi programının uygulayıcısı olan eğitmenlere de araştırma sonuçlarından hareketle öğrencilerin kendilerine olan algılarını ve bilişötesi farkındalıklarını geliştirmelerine olanak tanıyacak uygun ortamlar sağlamaları konusunda yardımcı olabilir.

Bu bilgiler ışığında, bir kamu üniversitesindeki ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyinin incelenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, bir kamu üniversitesinde ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyinin belirlenmesi ve bilişötesi farkındalık düzeylerinin seçilmiş değişkenler açısından (cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve gelir düzeyi, baba mesleği) değişip, değişmediğini saptamaktır. Bu genel amaç çerçevesinde yanıtı aranacak alt amaç soruları şunlardır:

1) Ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyleri nedir?
2) Ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık puanları;
   a) Cinsiyete,
   b) Bölüme,
   c) Sınıf düzeyine,
   d) Baba mesleğine,
   d) Gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu ortaya koymaya çalışan betimsel bir çalışma olup, tarama modeli esas alınarak yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu veya olayı var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılında Amasya Üniversitesine bağlı Sağlık Bilimleri Fakültesi ebelik bölümü (n=103) ve hemşirelik bölümünde (n=295) öğrenim gören toplam 398 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örneklem seçim yöntemi kullanılmadan evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın yapıldığı tarihlerde izinli veya raporlu olma veya anketlere eksik cevap verme gibi nedenlerden dolayı

385öğrenciye (97 ebelik öğrencisi, 288 hemşirelik öğrencisi) ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmaya gönüllü olarak katılan bu grup araştırmanın örneklemi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce Amasya Üniversitesi rektörlüğünden yazılı izin alınarak, öğrencilerin katılımında gönüllük esası aranmıştır. Evrende yer alan öğrencilere araştırmanın amacı belirtilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama araçlarını doldurmaları talep edilmiştir.

Araştırmaya katılan ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin kişisel özelliklerine dayalı bulgular tablo 1 de özetlenmiştir.

Tablo 1.*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgilere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyetiniz	Kadın	313	81.30
	Erkek	72	18.70
	Toplam	385	100.00
Sınıfınız	1.sınıf	89	23.12
	2.sınıf	112	29.09
	3.sınıf	83	21.56
	4.sınıf	101	26.23
	Toplam	385	100.00
Bölümünüz	Hemşirelik	288	74.81
	Ebelik	97	25.19
	Toplam	385	100.00
Baba Mesleği	Memur	56	14.55
	İşçi	72	18.70
	Serbest Meslek	167	43.38
	Emekli	67	17.40
	Çalışmıyor	16	4.16
	Vefat	7	1.82
	Toplam	385	100.00
Aylık geliriniz	500 TL <	119	30.91
	500-1000 TL	104	27.01
	1000 TL>	162	42.08

	Toplam	385	100.00

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 81.30'u kız, % 18.70'i erkek, % 74.81 hemşirelik ve % 25.19ebelik bölümünde öğrenci, %29.09'u 2. sınıf, % 26.23'ü 4.sınıf, % 23.12'i 1.sınıf, % 21.56'sı 3.sınıfta olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin baba mesleği incelendiğinde; öğrencilerin babalarının % 43.38' inin serbest meslek, % 18.70'inin işçi, % 14.55'inin memur, %17.40'ının emekli, % 4.16'sının çalışmıyor olduğu belirlendi Öğrencilerin % 42.08'inin aylık ortalama gelir durumunun 1000 Türk Lirasından fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Akın, Abacı ve Çetin(2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile Türkçe uyarlaması yapılan "Bilişötesi Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Toplam 52 madde ve iki ana bileşenden oluşun "Bilişötesi farkındalık envanter"inin birinci ana bileşeni "Biliş Bilgisi", ikinci ana bileşeni ise "Bilişsel Düzenleme Becerileridir". Birinci ana bileşen olan Biliş Bilgisinin alt boyutları "Açıklayıcı Bilgi", "Prosedürel Bilgi" ve "Durumsal Bilgi"dir. Birinci alt boyut olan "açıklayıcı bilgi" bireylerin öğrenme görevlerinin yapılarına, bilişsel amaçlarına ve kişisel yeteneklerine ilişkin inançlarını içermektedir. İkinci alt boyut "Prosedürel Bilgi" problemi çözmek için stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkındaki bilgiyi ve bireye bilgi ve becerileri kullanma ve düzenleme düzeylerini içermektedir. Üçüncü alt boyut "Durumsal Bilgi" bireyin açıklayıcı ve prosedürel bilgiyi ne zaman ve niçin kullanacağını ölçmektedir. İkinci ana bileşenolan Bilişsel Düzenleme Becerileri ise "Planlama", "İzleme", "Değerlendirme", "Hata Ayıklama" ve "Bilgiyi Yönetme" alt boyutlarından oluşmaktadır. Birinci alt boyut"planlama" bireyin uygun öğrenme stratejilerini seçmesini ve etkili performans için bilişsel kaynaklarını işe koşmasını içermektedir. İkinci alt boyut "izleme" bireyin performansını analiz etmesini, gelecekteki performansı hakkında kestirimlerde bulunmasını, öğrenme stratejilerinin verimliliğini değerlendirmesini ve performans hatalarını saptamasını yansıtmaktadır. Üçüncü alt boyut "değerlendirme" bireyin öğrenme çıktılarını ve verimliliğini değerlendirmesini ölçmektedir. Dördüncü alt boyut"hata ayıklama" bireyin performans ve kavramasındaki hataları düzeltmesini içermektedir. Beşinci alt boyut "bilgiyi yönetme" bilgiyi daha verimli işlemek için organize etme, detaylandırma, özetleme gibi becerileri içermektedir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi Akın ve diğerleri (2007) tarafından yapılmış üçboyutlu bir yapı ve uyum indekslerinin uygun olduğu belirtilmiştir. Ölçek, daha önce farklı sağlık alanında da kullanıldığı (Turan, Demirel ve Sayek, 2009) için yeniden geçerlik çalışması yapılmamıştır. Ancak bu araştırma kapsamında ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayılarına bakılmıştır. Bu araştırmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .93 (52 madde) olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın ölçümlerinin güvenirliğini test etmek amacıyla her bir alt boyut için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Açıklayıcı bilgi (8 madde) alt boyutunda.87, Prosedürel bilgi (4 madde) alt boyutunda.796, durumsal bilgi (5 madde), alt boyutunda .797, planlama (7 madde), alt boyutunda .88, İzleme (8 madde) alt boyutunda .88, değerlendirme (6 madde) alt boyutunda .83, hata ayıklama (5 madde) alt boyutunda .85 ve bilgi yönetme (9 madde) alt boyutunda .88 olarak hesaplanmıştır. Yapılan tüm analizlerin sonuçları, ölçeğin bilişötesi farkındalık düzeyini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Nunally (1978) güvenirlik ölçümüne ilişkin katsayının. 70'in üzerinde olması gerektiğini vurgulamaktadır Elde edilen bulgular, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebileceğini göstermektedir (Tezbaşaran, 1997).

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğrencilerin kişisel bilgilerine dair sorulardan, ikinci bölüm ise öğrencilerin "Biliş Ötesi Farkındalık**"** düzeyinizi tespit etmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, 5'li Likert dereceleme türünde hazırlanan "Biliş Ötesi Farkındalık Envanteri" ile elde edilmiş ve maddelere verilen yanıtlar; "her zaman (5)", "genellikle (4)", "sık sık (3)", "nadiren (2)","hiçbir zaman (1)" şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçekte toplam 52 madde bulunmaktadır. Olumsuz madde bulunmayan envanterden alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığı göstermektedir. Envanterden alınan toplam puan madde sayısına bölünerek(52) ilgili bireyin bilişötesi farkındalık düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. Bilişötesi Farkındalık Envanterin'den 2.5 puanın altında alan bireylerin düşük, üstünde alanların ise yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğu söylenebilir (Akın vd.,2007).

Bilişötesi Farkındalık Envanteri, Amasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi ebelik ve hemşirelik bölümüne devam eden öğrencilere uygulanmıştır. Evrende yer alan öğrencilerin sınıflarına gidilerek öğrencilere araştırmanın amacı belirtilmiş ve gönüllülük esasına dayalı olarak veri toplama araçlarını doldurmaları talep edilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilere kendilerinden alınan bilgilerin yalnızca anketi uygulayan

kişi tarafından değerlendirileceği, başka biri tarafından incelenmeyeceği konusunda açıklama yapıldıktan sonra anket formunu doldurmaları istenmiştir. Uygulamalar, bizzat araştırmacı tarafından okullara gidilerek, 19.03.2018 ile 17.04.2018 tarihleri arasında yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi için SPSS-22.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada, ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık puanlarının seçilmiş değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için, nonparametrik testlerden Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmış olup;$p<0.05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p>0.05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2010: 42; Kalaycı, 2010:54). Değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, basıklık ve çarpıklık katsayısına, ortalama ve ortancalara ve son olarakta katılımcı dağılımına bakılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle nonparametriktestler kullanılmıştır. Veriler normallik koşullarını sağlamadığı için üçlü karşılaştırmalarda Kruskal WallisH testi, ikili karşılaştırmalarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucu ortaya çıkan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için ise yine ikili karşılaştırma testi olan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır (Kıral, 2016; Kıral ve Kaçar, 2016).Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmıştır, $p<0.05$olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p>0.05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans, yüzde alma teknikleri kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2010, 155-166; Kalaycı, 2010, 99-106).

BULGULAR

Araştırma sonucu elde edilen verilere dayalı olarak ortaya çıkarılan bulgular araştırmanın amacına göre sırası ile aşağıda verilmiştir.

Ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerine ilişkin bulgular

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarına ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarına ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler*

	n	ortalama	ortanca	Min	Max	Ss
Açıklayıcı Bilgi	385	28.53	29.00	8.00	40.00	5.77
Prosedürel Bilgi	385	14.04	14.00	4.00	20.00	3.04
Durumsal Bilgi	385	17.95	18.00	5.00	25.00	3.72
Biliş Bilgisi Alt Toplam	385	60.52	61.00	17.00	85.00	11.56
Planlama	385	23.99	24.00	8.00	35.00	5.31
İzleme	385	28.70	29.00	8.00	40.00	5.62
Değerlendirme	385	20.65	21.00	6.00	30.00	4.46
Hata Ayıklama	385	18.01	18.00	5.00	25.00	3.76
Bilgiyi Yönetme	385	32.96	33.00	9.00	45.00	6.32
Bilinç Düzenlemesi Alt Toplam	385	124.30	125.00	50.00	175.00	22.65
Biliş Ötesi Envanteri Toplam	385	184.82	187.00	71.00	258.00	32.96

Tablo 2'de ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi envanteri ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde, alınan en düşük puanının 71.00, en yüksek puanın 258.00 ve ölçek ortalamasının ise 184.42 (Ss32.96) olduğu görülmektedir. Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık envanterinden aldıkları puanların ortalaması ölçek orta puanının (156.00) üstündedir. Buna göre öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarının pozitif olduğu söylenebilir. Bilişötesi envanteri alt boyutlarına ilişkin istatistikler incelendiğinde; biliş bilgisi alt boyut puan ortalamalarının sırasıyla açıklayıcı bilgi puan ortalaması 28.53 (Ss5.77), prosedürel bilgi ortalaması 14.04 (Ss3.04), durumsal bilgi ortalaması 17.95 (Ss3.72)ve biliş bilgisi alt boyutu toplam ortalamasının 60.52 (Ss 11.56) olduğu görülmektedir. Biliş düzenlemesi alt boyutlarının ortalamaları sırasıyla; planlama 23.99(Ss5.31), izleme 28.70 (Ss5.62), değerlendirme21.44 (Ss 4.46), hata ayıklama 18.01 (Ss 3.76) ve bilgiyi yönetme 32.96 (Ss6.32) ve biliş düzenlemesi boyutunun toplam ortalaması 124.00 (Ss22.65) olarak belirlenmiştir. Bilişötesi envanteri ortalaması 184.00 (Ss 32.96) tespit edilmiştir.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre biliş ötesi farkındalık düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılığın incelenmesi için Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Bölüm değişkenine göre ebelik-hemşirelik lisans öğrencilerinin **b**iliş ötesi farkındalık envanteri puanlarının incelenmesine yönelik Mann Whitney U testi Sonuçları*

		n	Ortalama	Ss	Sıra ort.	U	p
Açıklayıcı Bilgi	**Hemşirelik**	288	28.26	5.86	187.79	-1.586	0.113
	Ebelik	97	29.32	5.47	208.47		
	Toplam	385	28.53	5.77			
Prosedürel Bilgi	**Hemşirelik**	288	13.80	3.00	184.70	-2.538	**0.011**
	Ebelik	97	14.76	3.07	217.64		
	Toplam	385	14.04	3.04			
Durumsal Bilgi	**Hemşirelik**	288	17.75	3.78	186.97	-1.842	0.066
	Ebelik	97	18.54	3.49	210.92		
	Toplam	385	17.95	3.72			
Biliş Bilgisi Alt Toplam	**Hemşirelik**	288	59.81	11.66	186.05	-2.114	**0.035**
	Ebelik	97	62.62	11.06	213.64		
	Toplam	385	60.52	11.56			
Planlama	**Hemşirelik**	288	23.97	5.53	191.91	-0.331	0.741
	Ebelik	97	24.07	4.61	196.23		
	Toplam	385	23.99	5.31			
İzleme	**Hemşirelik**	288	28.41	5.63	186.95	-1.841	0.066
	Ebelik	97	29.56	5.54	210.96		
	Toplam	385	28.70	5.62			
Değerlendirme	**Hemşirelik**	288	20.39	4.38	184.90	-2.468	**0.014**
	Ebelik	97	21.44	4.62	217.04		
	Toplam	385	20.65	4.46			
Hata Ayıklama	**Hemşirelik**	288	17.83	3.79	187.90	-1.558	0.119
	Ebelik	97	18.53	3.62	208.15		
	Toplam	385	18.01	3.76			
Bilgiyi Yönetme	**Hemşirelik**	288	32.74	6.28	188.98	-1.222	0.222
	Ebelik	97	33.60	6.42	204.92		
	Toplam	385	32.96	6.32			
Bilişin Düzenlemesi Alt Toplam	**Hemşirelik**	288	123.33	22.62	186.98	-1.830	0.067
	Ebelik	97	127.20	22.60	210.88		
	Toplam	385	124.30	22.65			

	Hemşirelik	288	183.14	32.96	186.11		
Biliş Ötesi Envanteri Toplam	**Ebelik**	97	189.81	32.63	213.45	-2.093	**0.036**
	Toplam	385	184.82	32.96			

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların bölüm değişkenine göre; bilişin bilgisi temel boyutunun [U=213.64; p<.035]ve bilişötesi farkındalık [U=-2.093; p< .036] düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ebelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık sıra sayı ortalaması (213.45) hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi sıra sayı ortalamasından (186.11) anlamlı derecede yüksektir. Bilişin düzenlenmesi temel boyutunun ise [U=-1.830; p>.05] bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Ancak, ebelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişin bilgisi temel bileşeni sıra sayı ortalaması (210.88) hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişin bilgisi temel bileşenin sıra sayı ortalamasından (186.98) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te, bölüm değişkenine göre öğrencilerin bilişin bilgisi temel boyutunun alt boyutlarından proderürel bilgi [U=2.538; p<.05]düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ebelik bölümü öğrencilerinin prosedürel bilgi sıra sayı ortalaması (217.64) hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin sora ortalamasından (184.70) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bilişin bilgisi temel boyutu diğer alt boyut düzeyleri bakımından bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Açıklayıcı bilgi alt boyutu [U= -1.586; p>.05] ve durumsal bilgi alt boyutu [U= -1.842; p> .05].

Tablo 3 incelendiğinde, bölüm değişkenine göre öğrencilerin bilişin düzenlenmesi temel boyutunun alt boyutlarından değerlendirme alt boyutu [U= -2,468; p<.05] düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Ebelik bölümü öğrencilerinin sıra sayı ortalaması (217.04) hemşirelik bölümü öğrencilerinin sıra sayı ortalamasından (184.90) daha yüksektir. Bilişin düzenlemesi temel bileşeni diğer alt boyut puanları bakımından bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Planlama [U= -0.331; p>.0.74], izleme [U=1.841; p>.066], hata ayıklama [U=-1.558; p>.011], bilgiyi yönetme [U=1.222; p>.022] .

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre bilişötesi farkındalık düzeylerinin arasındaki farklılığın incelenmesi için Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Cinsiyet değişkenine göre ebelik-hemşirelik lisans öğrencilerinin **b**iliş ötesi farkındalık envanteri puanlarının incelenmesine yönelik Mann Whitney U testi Sonuçları*

		n	Ortalama	Ss	Sıra ort.	U	p
Açıklayıcı Bilgi	**Kadın**	313	28.71	5.77	196.03		
	Erkek	72	27.72	5.76	179.85	-1.115	0.265
	Toplam	385	28.53	5.77			
Prosedürel Bilgi	**Kadın**	313	14.14	3.04	196.34		
	Erkek	72	13.60	3.05	178.50	-1.235	0.217
	Toplam	385	14.04	3.04			
Durumsal Bilgi	**Kadın**	313	18.01	3.74	195.44		
	Erkek	72	17.69	3.64	182.38	-0.902	0.367
	Toplam	385	17.95	3.72			
Biliş Bilgisi Alt Toplam	**Kadın**	313	60.86	11.58	196.29		
	Erkek	72	59.01	11.45	178.70	-1.210	0.226
	Toplam	385	60.52	11.56			
Planlama	**Kadın**	313	24.01	5.29	193.03		
	Erkek	72	23.93	5.46	192.85	-0.012	0.990
	Toplam	385	23.99	5.31			
İzleme	**Kadın**	313	28.78	5.64	193.90		
	Erkek	72	28.35	5.58	189.10	-0.331	0.741
	Toplam	385	28.70	5.62			
Değerlendirme	**Kadın**	313	20.73	4.51	194.55		
	Erkek	72	20.33	4.26	186.26	-0.572	0.567
	Toplam	385	20.65	4.46			
Hata Ayıklama	**Kadın**	313	18.01	3.90	193.30		
	Erkek	72	17.97	3.06	191.69	-0.111	0.912
	Toplam	385	18.01	3.76			
Bilgiyi Yönetme	**Kadın**	313	33.09	6.44	195.61		
	Erkek	72	32.40	5.77	181.65	-0.961	0.336
	Toplam	385	32.96	6.32			
Bilişin Düzenlemesi Alt Toplam	**Kadın**	313	124.61	23.13	194.38		
	Erkek	72	122.99	20.54	187.01	-0.507	0.612
	Toplam	385	124.30	22.65			
Biliş Ötesi Envanteri Toplam	**Kadın**	313	185.47	33.60	195.49		
	Erkek	72	182.00	30.11	182.17	-0.916	0.360
	Toplam	385	184.82	32.96			

Tablo 4 incelendiğinde, biliş bilgisi temel boyutu ve alt boyutları [U= -1.210; p>.05], biliş düzenlemesi temel boyutu ve alt boyutları[U= -0.507; p>.05] ve bilişötesi farkındalık [U=182.17; p>.05] düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasında farklılığın incelenmesi için Kruskal Wallis H Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.*Sınıf düzeyi değişkenine göre ebelik-hemşirelik lisans öğrencilerinin **b**iliş ötesi farkındalık envanteri puanlarının incelenmesine yönelik Kruskal Wallis H testi Sonuçları*

		n	Ortalama	Ss	Sıra ort.	H	p
Açıklayıcı Bilgi	**1.sınıf**	89	28.27	5.33	184.75	6.867	0.076
	2.sınıf	112	27.52	6.51	177.21		
	3.sınıf	83	28.61	5.74	196.09		
	4.sınıf	101	29.80	5.11	215.23		
	Toplam	385	28.53	5.77			
Prosedürel Bilgi	**1.sınıf**	89	13.64	2.80	178.80	6.138	0.105
	2.sınıf	112	13.68	3.35	180.54		
	3.sınıf	83	14.40	2.97	210.25		
	4.sınıf	101	14.50	2.89	205.16		
	Toplam	385	14.04	3.04			
Durumsal Bilgi	**1.sınıf**	89	17.62	3.95	187.29	2.887	0.409
	2.sınıf	112	17.79	3.82	186.17		
	3.sınıf	83	18.51	3.75	210.98		
	4.sınıf	101	17.97	3.35	190.83		
	Toplam	385	17.95	3.72			
Biliş Bilgisi Alt Toplam	**1.sınıf**	89	59.53	11.08	183.03	5.402	0.145
	2.sınıf	112	58.98	12.71	178.48		
	3.sınıf	83	61.52	11.49	207.06		
	4.sınıf	101	62.27	10.51	206.33		
	Toplam	385	60.52	11.56			
Planlama	**1.sınıf**	89	23.65	5.14	186.46	8.289	**0.040**
	2.sınıf	112	22.99	5.89	171.86		
	3.sınıf	83	24.58	4.99	206.37		
	4.sınıf	101	24.92	4.87	211.22		
	Toplam	385	23.99	5.31		**2<3 2<4**	
İzleme	**1.sınıf**	89	28.63	5.44	189.31	3.404	0.333
	2.sınıf	112	27.91	6.37	179.75		
	3.sınıf	83	28.99	4.91	198.19		
	4.sınıf	101	29.39	5.41	206.67		
	Toplam	385	28.70	5.62			
Değerlendirme	**1.sınıf**	89	20.38	4.12	183.94	4.519	0.211
	2.sınıf	112	20.17	5.33	183.34		
	3.sınıf	83	20.54	4.18	192.20		
	4.sınıf	101	21.51	3.83	212.35		
	Toplam	385	20.65	4.46			
Hata Ayıklama	**1.sınıf**	89	18.00	3.57	192.51	2.555	0.465
	2.sınıf	112	17.51	4.32	180.86		
	3.sınıf	83	18.05	3.36	195.42		
	4.sınıf	101	18.52	3.53	204.91		
	Toplam	385	18.01	3.76			
Bilgiyi Yönetme	**1.sınıf**	89	32.97	6.15	194.68	2.126	0.547
	2.sınıf	112	32.09	7.25	181.08		
	3.sınıf	83	33.57	5.79	203.46		
	4.sınıf	101	33.42	5.73	196.13		
	Toplam	385	32.96	6.32			
Bilişin Düzenlenmesi Alt Toplam	**1.sınıf**	89	123.63	21.26	188.76	4.828	0.185
	2.sınıf	112	120.67	26.39	176.66		
	3.sınıf	83	125.72	20.33	201.56		
	4.sınıf	101	127.76	20.78	207.82		
	Toplam	385	124.30	22.65			

Biliş Ötesi Envanteri Toplam	**1.sınıf**	89	183.16	30.39	185.44	5.704	0.127
	2.sınıf	112	179.65	37.99	176.60		
	3.sınıf	83	187.24	30.49	203.86		
	4.sınıf	101	190.03	30.50	208.93		
	Toplam	385	184.82	32.96			

Tablo 5 incelendiğinde, ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre; bilişin düzenlemesi temel boyutunun alt boyutlarından planlama alt boyutu [H=8.289; p< .05]düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. İkinci sınıfta eğitim alan öğrencilerin sıra sayı ortalaması (171.86) üçüncü sınıfta eğitim alan öğrencilerin sıra sayı ortalamasından (206.37) ve dördüncü sınıfta eğitim alan öğrencilerin sıra sayı ortalamasından (211.22) anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 5'te, Diğer alt boyut puanları ve bilişötesi envanteri toplam puanları bakımından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p>0.05). Bilişin bilgisi temel boyutu ve alt boyutları puanları bakımından sınıf düzeyleri arasından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilişin bilgisi temel boyutu [H= 5.402; p> .05], açıklayıcı bilgi alt boyutu [H= 6.867; p> .05], prosedürel bilgi alt boyutu [H=6.138; p> .05] ve durumsal bilgi alt boyutu [H= 2.887; p> .05]. Bilişin düzenlemesi temel boyutu ve alt boyutları da puanları bakımından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bilişin düzenlemesi temel boyutu [H= 4.828; p> .05], izleme alt boyutu [H= 3.404; p> .05], değerlendirme alt boyutu [H= 4.519; p> .05; hata ayıklama alt boyutu [H= 2.555; p> .05], bilgiyi yönetme alt boyutu [H=2.126; p> .05].

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin baba mesleklerine göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılığın incelenmesi için Kruskal Wallis H Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Katılımcıların Baba Mesleklerine Göre Bilişötesi Envanteri Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

		n	**Ortalama**	**ss**	**Sıra ort.**	**H**	**p**
Açıklayıcı Bilgi	**Memur**	56	29.66	5.71	217.67	11.646	**0.040**
	İşçi	72	28.22	5.55	186.05		
	Serbest Meslek	167	28.37	6.09	192.50		
	Emekli	67	29.37	5.01	203.30		
	Çalışmıyor	16	25.00	5.10	121.22		
	Vefat	7	26.43	6.63	144.50		
	Toplam	385	28.53	5.77			**5<1**
Prosedürel Bilgi	**Memur**	56	14.77	2.70	221.04	9.964	0.076
	İşçi	72	13.93	2.99	186.17		
	Serbest Meslek	167	13.99	3.20	195.88		
	Emekli	67	14.04	2.92	186.94		

	Çalışmıyor	16	12.38	2.36	127.34	
	Vefat	7	14.29	4.03	178.29	
	Toplam	385	14.04	3.04		

Tablo 6. *Katılımcıların Baba Mesleklerine Göre Bilişötesi Envanteri Puanları Bakımından Baba Meslekleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (Devam)*

		n	**Ortalama**	**ss**	**Sıra ort.**	**H**	**p**
Durumsal Bilgi	**Memur**	56	18.61	3.49	213.96	10.036	0.074
	İşçi	72	18.22	3.36	195.44		
	Serbest Meslek	167	17.86	3.97	194.48		
	Emekli	67	17.97	3.81	191.49		
	Çalışmıyor	16	16.25	2.52	131.25		
	Vefat	7	15.86	2.97	120.64		
	Toplam	385	17.95	3.72			
Biliş Bilgisi Alt Toplam	**Memur**	56	63.04	10.74	221.32	11.885	**0.036**
	İşçi	72	60.38	11.10	189.47		
	Serbest Meslek	167	60.21	12.25	193.21		
	Emekli	67	61.39	10.76	194.93		
	Çalışmıyor	16	53.63	9.38	119.59		
	Vefat	7	56.57	13.49	147.14		
	Toplam	385	60.52	11.56			5<1
Planlama	**Memur**	56	24.45	4.89	204.63	15.514	**0.008**
	İşçi	72	24.14	4.57	193.61		
	Serbest Meslek	167	24.16	5.60	198.43		
	Emekli	67	24.52	5.14	198.99		
	Çalışmıyor	16	19.69	5.17	99.81		
	Vefat	7	19.57	6.05	119.86		
	Toplam	385	23.99	5.31			5<1 5<2 5<3 5<4
İzleme	**Memur**	56	29.77	5.22	215.60	8.515	0.130
	İşçi	72	28.13	5.66	176.49		
	Serbest Meslek	167	28.40	5.64	189.85		
	Emekli	67	29.79	5.79	211.75		
	Çalışmıyor	16	26.81	4.53	150.00		
	Vefat	7	27.00	7.16	176.00		
	Toplam	385	28.70	5.62			

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin bilişin bilgisi temel boyut düzeyleri baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir [H=11.885; p< .05]. Babası çalışmayanların sıra ortalaması (119.59) babası memur olanların sıra ortalamasına (221.32) göre anlamlı derecede düşüktür. Biliş bilgisi alt boyutlarından olan "Açıklayıcı Bilgi" alt boyutu düzeyleri bakımından baba meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu görülmektedir[H=- 11.646; p< .040]. Babası memur olanların açıklayıcı

bilgi sıra sayı ortalaması (217.67) babası çalışmayanlara (121.22) göre anlamlı derecede yüksek. Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin baba mesleklerine göre bilişin bilgisi temel bileşeni düzeyleridiğer alt boyut puanları bakımından baba mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Prosedürel bilgi alt boyutu [H= 9.964; p > .05], durumsal bilgi alt boyutu [H=10.036; p>.05].

Bilişin düzenlemesi alt boyutlarından "Planlama" alt boyutu puanları bakımından baba meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır[H= 15.514; p>.05]. Babası çalışmayanların planlama alt boyutu sıra sayı ortalaması (99.81) babası memur (204.63), işçi (193.61), serbest meslek (198.43) ve emekli (198.99) olanların sıra sayı ortalamasına göre anlamlı derecede düşüktür.

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin baba mesleklerine göre bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılığın incelenmesi için Kruskal Wallis H Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur (Devam).

Tablo 6. *Katılımcıların Baba Mesleklerine Göre Bilişötesi Envanteri Puanları Bakımından Baba Meslekleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları (Devam)*

		n	Ortalama	Ss	Sıra ort.	H	p
Değerlendirme	**Memur**	56	21.13	4.66	207.45	6.842	0.233
	İşçi	72	19.90	4.15	170.86		
	Serbest Meslek	167	20.78	4.66	200.03		
	Emekli	67	21.18	4.18	198.81		
	Çalışmıyor	16	19.56	4.32	161.94		
	Vefat	7	19.00	3.56	152.86		
	Toplam	385	20.65	4.46			
Hata Ayıklama	**Memur**	56	19.21	3.84	230.17	11.305	**0.046**
	İşçi	72	17.44	3.50	172.18		
	Serbest Meslek	167	17.89	3.90	191.85		
	Emekli	67	18.30	3.37	199.03		
	Çalışmıyor	16	16.94	3.53	159.00		
	Vefat	7	16.43	4.76	157.14		
	Toplam	385	18.01	3.76		2<1	
Bilgiyi Yönetme	**Memur**	56	34.84	5.86	224.23	12.726	**0.026**
	İşçi	72	32.36	6.19	181.06		
	Serbest Meslek	167	32.65	6.32	191.09		
	Emekli	67	33.81	6.76	203.85		
	Çalışmıyor	16	30.81	5.27	150.59		
	Vefat	7	28.14	4.67	104.50		
	Toplam	385	32.96	6.32		6<3 6<4 6<1 5<1 2<1	
Bilişin Düzenlemesi Alt Toplam	**Memur**	56	129.39	21.74	216.57	11.622	**0.040**
	İşçi	72	121.97	21.93	177.17		
	Serbest Meslek	167	123.88	23.06	195.03		
	Emekli	67	127.60	22.61	205.87		
	Çalışmıyor	16	113.81	19.56	132.13		
	Vefat	7	110.14	23.70	134.86		
	Toplam	385	124.30	22.65		5<3 5<4 5<1 2<1	
Biliş Ötesi Envanteri Toplam	**Memur**	56	192.43	31.34	219.86	12.852	**0.025**
	İşçi	72	182.35	32.15	180.39		

	Serbest Meslek	167	184.09	33.83	195.05	
	Emekli	67	188.99	32.80	201.72	
	Çalışmıyor	16	167.44	25.76	123.28	
	Vefat	7	166.71	33.68	134.79	
	Toplam	385	184.82	32.96		5<1

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin bilişötesi düzeyleri baba mesleklerine göre; bilişin düzenlenmesi temel boyutu [H=11.622; p< .05] ve hata ayıklama alt boyutu [H=11.305; p<.05] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Babası çalışmayanların sıra ortalaması (132.13) babası memur (216.57), işçi (177.7), serbest meslek (195.03) ve babası işçi olanların ((172.18) memur olanlara ((230.17) göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Öğrencilerin bilgiyi yönetme alt boyutu düzeyleri de baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık göstermektedir [H=12.726; p< .05]. Baba mesleğine göre sıra sayı ortalamaları; babası vefat etmiş (104.50) ve babası çalışmayanların (150.59) babası (224.23), işçi (181.06), serbest meslek (191.09) ve emekli (203.85) olanlara göre anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Diğer bilişin düzenlenmesi alt boyut düzeyleri baba mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İzleme [H=8.515; p>.05], hata ayıklama [H=11.305; p>.05].

Ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri arasındaki farklılığın aylık gelir düzeyleri açısından incelenmesi için Mann Whitney U Testi analizi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Aylık gelir değişkenine göre ebelik-hemşirelik lisans öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık envanteri puanlarının incelenmesine yönelik Kruskal Wallis H testi Sonuçları*

		n	**Ortalama**	**Ss**	**Sıra ort.**	**H**	**p**
Açıklayıcı Bilgi	**500 TL den az**	119	27.96	6.39	182.58		
	500-1000 TL	104	28.88	5.69	202.15	1.796	0.407
	1000 TL den fazla	162	28.72	5.35	194.78		
	Toplam	385	28.53	5.77			
Prosedürel Bilgi	**500 TL den az**	119	13.99	3.22	193.24		
	500-1000 TL	104	14.14	3.16	198.40	0.425	0.809
	1000 TL den fazla	162	14.01	2.84	189.35		
	Toplam	385	14.04	3.04			
Durumsal Bilgi	**500 TL den az**	119	18.08	3.66	196.26		
	500-1000 TL	104	17.76	4.06	189.90	0.187	0.911
	1000 TL den fazla	162	17.98	3.54	192.59		
	Toplam	385	17.95	3.72			
Biliş Bilgisi Alt Toplam	**500 TL den az**	119	60.03	12.46	189.30		
	500-1000 TL	104	60.79	12.10	198.95	0.445	0.800
	1000 TL den fazla	162	60.70	10.54	191.90		
	Toplam	385	60.52	11.56			

Planlama	**500 TL den az**	119	23.83	5.54	191.44		
	500-1000 TL	104	24.16	5.41	195.50	0.079	0.961
	1000 TL den fazla	162	24.00	5.10	192.55		
	Toplam	385	23.99	5.31			

Tablo 7. *Aylık gelir değişkenine göre ebelik-hemşirelik lisans öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık envanteri puanlarının incelenmesine yönelik Kruskal Wallis H testi Sonuçları (Devamı)*

		n	**Ortalama**	**Ss**	**Sıra ort.**	**H**	**p**
İzleme	**500 TL den az**	119	28.23	5.95	187.05		
	500-1000 TL	104	29.13	6.05	203.75	1.399	0.497
	1000 TL den fazla	162	28.77	5.07	190.47		
	Toplam	385	28.70	5.62			
Değerlendirme	**500 TL den az**	119	20.58	4.70	191.82		
	500-1000 TL	104	20.54	4.62	192.91	.025	0.988
	1000 TL den fazla	162	20.78	4.20	193.92		
	Toplam	385	20.65	4.46			
Hata Ayıklama	**500 TL den az**	119	18.14	3.69	192.93		
	500-1000 TL	104	17.66	3.87	186.46	.601	0.740
	1000 TL den fazla	162	18.12	3.74	197.25		
	Toplam	385	18.01	3.76			
Bilgiyi Yönetme	**500 TL den az**	119	33.32	6.31	196.25		
	500-1000 TL	104	33.02	6.83	200.28	1.204	0.548
	1000 TL den fazla	162	32.65	6.00	185.94		
	Toplam	385	32.96	6.32			
Bilişin Düzenlenmesi Alt Toplam	**500 TL den az**	119	124.10	23.36	191.48		
	500-1000 TL	104	124.51	24.39	197.95	.284	0.868
	1000 TL den fazla	162	124.32	21.05	190.94		
	Toplam	385	124.30	22.65			
Biliş Ötesi Envanteri Toplam	**500 TL den az**	119	184.13	34.00	189,.1		
	500-1000 TL	104	185.30	35.66	199,.0	.479	.787
	1000 TL den fazla	162	185.02	30.50	191,.2		
	Toplam	385	184.82	32.96			

Tablo 7 incelendiğinde, ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin aylık gelir düzeylerine göre bilişötesi farkındalık düzeyleri; bilişin bilgisi temel ve alt boyutları [H=0.445; p> .05] ve bilişin düzenlenmesi temel ve alt boyutları [H=.284; .p > 05]arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bütün alt faktörlerde ve ölçeğin genelinde bilişötesi farkındalık puanları katılımcıların atlık gelir düzeylerine göre değişmediği yani katılımcıların aylık gelir düzeylerine açısından karşılaştırma yapıldığında bilişötesi farkındalık puanlarının denk olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada bilişötesi farkındalık elde edilen ortalama

puanların ölçek orta puanından yüksek olduğu belirlenmiş ve bu durum ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Yapılan benzer araştırmalar da (Sarmasoğlu ve Görgülü, 2014; Bonk vd.,2015; Sze-Yeng ve Hussian, 2010; El-Glinay ve Abusaad, 2013) bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca, Demirel vd. (2015), Alkan ve Erdem (2014) ile Kartal vd. (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları da araştırmamızın sonucuna benzer biçimde öğretmen adaylarının genel olarak bilişötesi öğrenme stratejileri ve bilimsel tutumlarına ilişkin farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Artzt ve Armour-Thomas (1992) tarafından yapılan çalışmada, yüksek bilişötesine sahip öğrenenlerin daha esnek ve problem çözmede sabırlı aynı zamanda bilinçli olarak zihinsel becerileri uygulama eğiliminde oldukları belirtilmiştir. Eğer ebelik ve hemşirelik öğrencisi bilişötesi düşünebiliyorsa; öğrenmeye ilişkin planlamayı, kontrolü, izlemeyi ve değerlendirmeyi doğru biçimde gerçekleştirecek ve dolayısıyla olumsuz duyguların yaşanma ihtimali düşecektir. Sözü edilen beklentilerin gerçekleşmesinde ve gereklilikleri yerine getirilmesinde, ebelik ve hemşirelik lisans öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyi önemlidir. İnsanlar farklı bilişötesi farkındalık bilgi ve becerisine sahip olduklarında öğrenme düzey ve hızları da farklılık göstermektedir (Woolfolk, 1993). Pintrich ve Groot (1990) bilişötesi farkındalığın; bireyin planlama, denetleme/kontrol etme ve kişinin bilişini nitelemesine yönelik stratejilerden oluştuğunu ileri sürmektedirler. Miller ve Geraci (2011) ise; öğrenme sürecinin yönetiminde bireyin bilişsel düzenlemeler yapabilmesi için üst bilişsel düşünebilmenin önemli olduğunu dile getirmektedir. Bilişötesi farkındalığa sahip olan öğrenenler kendi düşünceleri hakkında farkındalık kazanmış olmakta ve engellere maruz kaldığında mücadele ederek öğrenebilmektedirler (Hoyt ve Sorensen, 2001; Peverly, Brobst ve Morris, 2002). Öğrenme sürecinde, öğrenme kontrolüne sahip olan bireyler, öğrenme kaynaklarını etkin kullanır ve öğrenme stratejisi geliştirmesini de olumlu etkiler (Vonderwell ve Turner, 2005).

Bilişötesi alt boyutlarından "durumsal bilgi" puan ortalaması ölçek puan ortalamasının altında bulunmuştur. Schuch, Shouping ve Gaston (2009), öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili becerilere sahip olsalar bile temel araştırma ve öğrenme becerilerinin yetersiz olduğunu ve bu becerilerin kazandırılabilmesi için programların disiplinler arası ve yaratıcı etkinlikleri içerecek biçimde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada, ebelik ve hemşirelik bölümünde eğitim alan öğrencilerin bilişötesi farkındalık puanlarının bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bilişötesi farkındalığın bileşenlerinden olan biliş bilgisi ve bilişsel

düzenleme becerilerinde de toplam puanları bakımından bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bilişötesi farkındalık düzeyindeki farklılık ebelik bölümü öğrencilerinin lehinedir. Bu sonuca göre, ebelik bölümü öğrencilerinin bilişötesi farkındalık puanı hemşirelik bölümü öğrencilerinden daha yüksektir. Bölüm değişkeninin öğrencilerin bilişötesi farkındalık puanları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Bu sonuç Dinçyürek vd. (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir. Buna göre ebelik bölümündeki öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin hemşirelik bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun; bölümleri tercih eden öğrencilerin branşları gereği yaşantıları sırasında daha çok planlar yaparak karşılaştıkları problemleri çözmek için uygun strateji ve becerileri daha çok kullanmalarının, üst düzey zihinsel işlemleri yapmaya çabalamalarının, yerine getirmeleri gereken görev ya da etkinlikler hakkında bildiklerini sistematik biçimde değerlendirilmelerinin, zayıf ve güçlü yönlerini sıklıkla tespit ederek öğrenme becerilerini daha planlı geliştirmeye çalışmalarının bir sonucu olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada biliş bilgisi bileşenin alt boyutlarından "açıklayıcı bilgi ve durumsal bilgi"; biliş düzenlemesi bileşeninin alt boyutlarından "planlama, izleme, hata ayıklama ve bilgiyi yönetme" puanları bakımından bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Bu araştırmada cinsiyete göre ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık puanlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, Cihanoğlu (2012), Baykara (2011), Alcı ve Karataş (2011), Akabulut (2006), Alisinanoğlu (2003), Erkmen ve Çetin (2007), Adame, Johnson ve Cole (1989), Delias ve Jernigan (1987) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir. Ancak; bilişötesi farkındalığın cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği çalışmalar da bulunmaktadır. Öztürk ve Kurtuluş (2017), Evran ve Yurdabakan (2013) ve Bağçeci vd. (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre kızların biliş ötesi farkındalık puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Liliana ve Lavinia (2011) tarafından yapılan çalışma ise hem kızların hem de erkeklerin öğrenimde bilişötesi farkındalık becerilerini kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık envanteri toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, sınıf düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları Öztürk ve kurtuluş (2017), Şahin ve Küçüksüleynanoğlu (2015), Baykara (2011), Aydın ve Coşkun (2011), Temur vd. (2010), Sapancı (2012). Saban ve Saban (2008), Dilmaç (2008), Akabulut (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir. Ancak,

literatür incelendiğinde bilişötesi farkındalık düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğine dair araştırmalar da mevcuttur. Mckay (1999), Vovides (2005), Biggs (1988), Evran ve Yurdabakan (2013), Kartal vd. (2013), Bağçeci v.d. (2011) ve Özsoy'un (2007) çalışmasının sonuçları, bu araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir.

Yine bu araştırmada ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin sınıf düzeyine göre biliş ötesi farkındalık envanteri alt boyutlarına ilişkin puanları değerlendirildiğinde; biliş düzenlemesi alt boyutlarından "planlama" alt boyutu puanları bakımından sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın 4. sınıfta olan öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. 4. sınıfta eğitim alan öğrencilerin "Planlama" puan ortalaması 2.sınıfta eğitim alanların puan ortalamasına göre anlamlı derecede yüksektir. Bu sonuçlara göre, 4. sınıftaki öğrencilerin 2. sınıftakilere göre uygun öğrenme stratejilerini seçebildiğini ve etkili performans için bilişsel kaynaklarını işe koşabildiği söylenebilir. Kışkır (2011) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf düzeyi açısından öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık envanteri alt boyutlarına ilişkin puanları değerlendirildiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin baba meslekleri açısından bilişötesi envanteri toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanları değerlendirildiğinde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin biliş ötesi farkındalık düzeyindeki farklılık babası memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanların lehinedir. Bu sonuca göre babası memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanların biliş ötesi farkındalık düzeyleri babası çalışmayanlara ve işçi olanlara göre daha yüksektir. Bu sonuçlara göre baba mesleğinin bilişötesi farkındalık düzeyi üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak Türkiye'de özellikle, ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeylerinin baba mesleğine göre nasıl farklılaştığını ortaya koyan araştırmalara sıklıkla rastlanamadığından benzer araştırmaların farklı örneklem grupları üzerinde yapılması gerektiği söylenebilir

Buaraştırma sonucunda, baba meslekleri açısından ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık envanteri alt boyutlarına ilişkin puanlar değerlendirildiğinde; biliş bilgisi alt boyutlarından olan "açıklayıcı bilgi" ve biliş düzenlemesi alt boyutlarından "hata ayıklama ve bilgiyi yönetme" alt boyutu puanı bakımından baba meslekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyindeki farklılık babası memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanların lehinedir. Bu sonuca göre, babası memur, emekli ve serbest meslek sahibi olanların biliş ötesi farkındalık

puanı babası işçi ve vefat etmiş olanlardan daha yüksektir. Baba meslekleri açısından ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalık envanteri diğer alt boyutlarına ilişkin puanları değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin biliş ötesi farkındalık envanteri toplam ve alt boyutlarına ilişkin puanlar değerlendirildiğinde, aylık gelir değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Şahin ve Küçüksüleymanoğlu (2015) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada benzer sonuç bulunmuştur. Ancak, literatür incelendiğinde bilişötesi farkındalık düzeyinin aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğine dair araştırmalar da mevcuttur. Serin vd. (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları bizim araştırmamızın sonuçları ile çelişmektedir. Serin vd. (2010) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre ise, yüksek gelir düzeyindeki öğretmen adaylarının orta gelir düzeyindeki adaylara göre daha fazla iç kontrol odaklı oldukları tespit edilmiştir. Buna göre daha yüksek gelir düzeyine sahip olan öğretmen adaylarının yaşamlarında karşılaşabildikleri zorlayıcı problemleri farklı stratejilerle çözmeye uğraşarak değişimi kontrol etme eğiliminde oldukları, kendi öğrenme sorumluluklarına sahip olarak eğlenerek öğrenmeye yatkın oldukları, mesleki alandaki eksikliklerini belirleyerek yaptıkları etkinlikler hakkında kendilerini daha objektif değerlendirebildikleri ve eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenmeye çabaladıkları söylenebilir.

ÖNERİLER

Yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlara göre önerileri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

- Ebelik ve hemşirelik öğrencilerine ders veren eğitmenlerin, ders sürecini yapılandırırken öğrencilerin bilişötesi farkındalıklarını artıracak drama, panel, istasyon, jigsaw gibi teknikler kullanacak etkinlikler tasarlayabilir.
- Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi değişim düzeyini izlemek için deneysel ortamlar oluşturularak araştırmalar yürütülebilir.
- Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalığa etki düzeyinin incelendiği boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Araştırmacılar tarafından üstbilişsel farkındalık düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmasında etkili olduğu düşünülen sınıf içi öğretim yöntem ve tekniklerinin incelemesi yapılabilir.

- Araştırmacılar için öneriler ise, ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin bilişötesi farkındalıklarının artmasında nelerin etken olabileceğini ortaya koyan nitel araştırmalar yapılabilir

KAYNAKÇA

Adame DD, Johnson TC & Cole SP. (1989). Physical fitness, body image, and locus of control in college freshman men and women. *Percept Mot Skills.* Apr;68(2), 400-2.

Akbulut, E. (2006). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin denetim odaklarına ilişkin algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*,(3), 171-180.

Akın, A.,Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). Bilişötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 657-680.

Alcı, B. ve Karataş, H. (2011). Teacher candıdates' metacognıtıve awareness accordıng to theır domaıns and sex. *International Journal of Multidisciplinary Thought,*1(06), 255–263. CD-ROM. ISSN: 2156-6992:

Alcı, B., ve Karataş, H. (2011). Teacher candıdates' metacognıtıve awareness accordıng to theır domaıns and sex. *International Journal of Multidisciplinary Thought,*: 1(06), 255–263.CD-ROM. ISSN: 2156-6992.

Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(1),97.

Alkan, F. ve Erdem, E. (2014) The relationship between metacognitive awareness, teacher selfefficacy and chemistry competency perceptions. *Procedia - Social andBehavioral Sciences,*143, 778 – 783.

Artzt, A.F. ve Armour-Thomas E. (1992). Development of a cognitivemetacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving in small groups. *Cognition andInstruction,*9, 137–175.

Aydın, F. ve Coşkun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.

Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 551-566.

Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*,80-92.

Biggs, J. (1988). The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education, 32*(2), 127-138.

Bonk, C. J., Lee, M. M., Kou, X., Xu, S. ve Sheu, F.R. (2015). Understanding the Self-Directed Online Learning Preferences,Goals, Achievements, and Challenges of MIT OpenCourseWare Subscribers. Educational Technology & Society, 18 (2), 349–368.

Bransford, J. D., Brown, A. L. Ve Cocking, R. R. (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school. committee on developments in the science of learnig, *Commission On Behavioral And Social Sciences And Education*. National Research Council.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E., Weinert, ve R. H., Kluwe (Ed.), *Metacognition, motivation and understanding (*pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, K., Özcan, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı) Pegem Akademi, Ankara.

Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Case, L. P., Harris, K. R., ve Graham, S. (1992). Improving the mathematical problem solving of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. *The Journal of Special Education, 26,* 1–19.

Coutinho, S.A. (2008). The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate*. 7(1),39-47.

Cihanoglu, M. O. (2012). Metacognitive awareness of teacher candidates. *Procedia -Social and Behavioral Sciences,*46, 4529 – 4533.

Demirel, M. İlkay, A. E ve Esed, Y.(2015). An investigation of teacher candidates' metacognitive skills, *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 174 ,1521 –1528.

Delias, M.,**ve** Jemigan, L.P. (1987). "Oceupational ıdentity status development and gender comparisons, *Journal Of You1h And Adoleseence, 16*,587-600.

Desoete, A., ve Roeyers, H. (2002). Off-line Metacognition – A Domain-specific Retardation in Young Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 25, 123–139.

Dilmaç, ,O. (2008). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının denetim odaklarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergis*i, *20*,1-14

Dinçyürek, S., Çağlar, M., ve Birol, C. (2010). Atılganlık ve denetim odağı düzeyi: gelecek nesillere etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39, 142-150.

Dunslosky, J.,ve Thiede, K.W. (1998). "What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study. *Acta Psychologica,* 98, 37– 56.

Dunning, D., Heath, C., ve Suls, JM. (2004). Flawed self-assessment: implications for health, education, and the workplace. *Psychol Sci.* 5(3), 69.

El-Glinay, A-H., ve Abusaad, F. E. (2013). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Education Today,* 33, 1040–1044.

Erkmen, N. Ve Çetin,M.Ç. (2007).Beden eğitimi öğretmenlerinin denetim odağının bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstitüsüDergis*i,*17,* 211 223.

Evran, Ş. ve Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi, *Eğitim Ve Öğretim AraştırmalarıDergisi. 23*(2), 213-220.

Flavell, JH. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *Am Psychol.* 34(10), 906-911.

Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review Psychology*, *50*, 21-45.

Garner, R. ve Alexander, P.A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions, *Educational Psychologist*, 24, 143-158

Hangrove, R.A.(2007). *Creating creativity in the design studio: Assessing the impact of metacognitive skill development on creative abilities*. A doctoral dissertation North Carolina University, University of North Carolina Press, USA.

Havenga, M., Breed, B., Mentz, E., Govender, D.,Govender, I., Dignum, F. Ve Dignum, V. (2013). Metacognitive and problem-solving skills to promote self-directed learning in computer programming: Teachers' experiences. *SA e-DUC Journal,*10 (2),1-14.

Hoyt, J. E. Ve Sorensen, C. T. (2001). High school preparation, placement testing, and college remediation. *Journal of Developmental Education*, 25, 26–33.

Jacobs, J., ve Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educ Psychol*. 22 (3), 255-278.

Kalaycı, Ş. (2010). *SPSSuygulamalı, çok değişkenli istatistik teknikleri***.** (5.Baskı) Asil yayın dağıtım, Ankara.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel arastırma yöntemi,* (26. Baskı). Nobel Yayınevi: Ankara.

Kartal,T.,Kayacan,K. Ve Selvi, .M.(2013).Öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve bilişötesi öğrenme stratejilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin çoklu değişkenler açısından incelenmesi, *International Journal Of Social Science, 6* (1), 913-939.

Kıral, E. (2016). Psychometric Properties of the Emotional Labor Scale in a Turkish Sample of School Administrators. *Eurasian Journal of Educational Research, 16*(63), 71-88.

Kıral, E. ve Kaçar, Ö. (2016). The Relationship between Teachers' School Commitment and School Culture. *International Education Studies,* 9 (12), 90-108.

Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındakı ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Liliana, C. ve Lavinia, H. (2011). Gender differences in metacognitive skills. a study of the 8 th grade pupils in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences.* 29, 396-401.

Long, H.B.(2000) Understanding self-direction in learning. In: LONG, H.B.,& Associates (eds), *Practice and theory in self-directed learning*. Schaumburg, IL: Motorola University Press: 11-24.

Mckay, M. A. (1999). A comparison of the effects of procedural and metacognition ınstruction on the transfer of computer software skills (*University ofOklahoma)*. Unpublished Doctoral Dissertation. Norman, OK.

Marcum, J.A. (2012). An integrated model of clinical reasoning: dualprocess theory of cognition and metacognition. *J Eval Clin Pract.* 18(5), 954-961

Medina, M.S., Castleberry, A.N., vePersyk, A.M. (2017). Strategies for Improving Learner Metacognition in Health Professional. *Education.American Journal of Pharmaceutical Education,* 81 (4), 1-14.

Miller, T.M.,ve Geraci, L. (2011). Training metacognition in the classroom: the influence of incentives and feedback on exam predictions. *Metacognition Learning*, 6, 303-314.

Naseri, M., Kazemi, M.S., ve Motlag, M. E. (2017). The Effectiveness of Metacognitive Skills Training on Increasing Academic Achievement. The Effectiveness of Metacognitive, *Iranian journal of educational sociology* 1(3), 83-88.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed).* New York: McG-raw-Hill.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, B., ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi İle matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi***.**31, 762-778.

Peverly, S. T., Brobst, K. ve Morris, K. S (2002). The contribution of reading comprehension ability andmetacognitive control to the development of studying in adolescence. *Journal of Research in Reading,* 25, 203–216.

Pintrich, R. R.,ve DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

Saban, A. İ ve Saban, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları İle Güdülerinin Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-38.

Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi [The relationship of student teachers' epistemological beliefs and metacognitive levels with their academic achievement]. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 10(1), 311-331.

Sarmasoğlu Ş.& Görgülü S.(2014). Self-Directed Learning Readiness Levels of Nursing Students. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 13–25.

Schraw, G., ve Dennison, S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460-475.

Schraw, G. ve Moshman, D. (1995). "Metacognitive Theories". *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.

Shannon, S.,V. Ve College, W.,S. (2008). Using metacognitive strategies and learning styles to create self-directed learners. *Institute for Learning Styles Journal*,1,14-28.

Smith, E. M., Ford, J. K. ve Kozlowski, S. W. J. (1997). Building adaptive expertise: Implications for training design strategies, *Training For A Rapidly ChangingWorkplace* Washington, Dc: American Psychological Association (Pp.89-118).

Sze-Yeng, F. Ve Hussian, R. (2010). Self-directed learning in a socioconstructivist learning environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *9*, 1913-1917.

Şahin, E., Küçüksüleymanoğlu, R. (2015). Öğretmen adaylarının özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları, biliş ötesi farkındalıkları ve denetim odakları arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 15*(2), 317-334.

Temur, T., Kargın, T., Bayar, S. A., ve Bayar, V. (2010). Metacognitive awareness of grades 6, 7 and 8 students in reading process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4193-4199.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. (2. Baskı), Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.

Turan, S., Demirel, O., ve Sayek, I. (2009). Metacognitive awareness and self-regulated learning skills of medical students in different medical curricula.Med Teach., Oct;31(10):e477-83. doi: 10.3109/01421590903193521.

Tüysüz, C., Karakuyu, Y. ve Bilgin, İ. (2008). Öğretmen adaylarının üst biliş düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(17), 147-158

Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: A case study. *Internet and Higher Education*, 6(1), 77-90.

Vovides, Y. (2005*). Investigating learning from hypermedia via the ımplementation of a computer-based metacognition training regimen and a hypermedia program*. *The University Of Iowa. Unpublished Doctoral Dissertation*. Iowa City, Ia.