

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ERGOTERAPİ LİSANS ÖĞRENCİLERİ VE YENİ MEZUN
ERGOTERAPİSTLERİN ÜSTBİLİŞ BECERİLERİNİN VE
ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ**

Erg. Yasemin KOCAPINAR

**Ergoterapi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ANKARA

2026

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ERGOTERAPİ LİSANS ÖĞRENCİLERİ VE YENİ MEZUN
ERGOTERAPİSTLERİN ÜSTBİLİŞ BECERİLERİNİN VE
ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

Erg. Yasemin KOCAPINAR

Ergoterapi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Mine UYANIK

ANKARA

2026

**ERGOTERAPİ LİSANS ÖĞRENCİLERİ VE YENİ MEZUN ERGOTERAPİSTLERİN ÜSTBİLİŞ
BECERİLERİNİN VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ**

Öğrenci: Yasemin Kocapınar

Danışman: Prof. Dr. Mine Uyanık

Bu tez çalışması 3.07.2026 tarihinde jürimiz tarafından “Ergoterapi Programı” nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: *Prof. Dr. Meral HURİ*
(Hacettepe Üniversitesi)

Tez Danışmanı: *Prof. Dr. Mine UYANIK*
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: *Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KOLİT*
(Lokman Hekim Üniversitesi)

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur. 28 Temmuz 2026

Prof. Dr. Müge YEMİŞCİ ÖZKAN
Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA ve FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan **“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”** kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

28/07/2026

Erg. Yasemin KOCAPINAR

“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** tarafından karar verilir.

ETİK BEYANI

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Mine UYANIK danışmanlığında tarafımdan retilildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Erg. Yasemin KOCAPINAR

TEŞEKKÜR

Uzun soluklu ve meşakkatli yüksek lisans sürecimi başarmam ancak O'nun yardımı ile olan Allah'a,

Yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca tecrübeleri ve bilgilerini güven verici bir şekilde sunan, motivasyonumu arttıran çok kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Mine Uyanık'a,

Değerli zamanlarını ve katkılarını sunarak tezimin niteliğini artıran jüri üyelerim Prof. Dr. Meral Huri ve Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Kolit hocalarıma,

Tecrübesi ve bilgisini samimiyeti ve ilgisiyle benimle paylaşan, katkılarıyla tezimin gelişmesinde kıymetli bir yeri olan Uzm. Erg. Havva Münteha Çelik hocama,

Yol gösterici ve destekleyici olarak bu süreçte yardımlarını esirgemeyen kıymetli Arş. Gör. Dr. Medine Nur Özata Değerli ve Arş. Gör. Emine Sağlamoğlu hocalarıma,

Odaklanma sürelerinin giderek düştüğü bu hız çağında, kıymetli vakitlerini, dikkatlerini ve deneyimlerini bu araştırmaya sunan, yoğunluklarına rağmen tezin mutfağında yer alarak verilerin oluşmasına katkı sağlayan tüm katılımcılara,

Hayatımın her aşamasında olduğu gibi akademik yolculuğumda da maddi manevi beni destekleyen aileme,

Yorgunluğumu, heyecanımı ve stresimi paylaştığım, varlıklarıyla güç veren kıymetli dostlarıma,

Akademik dertlerimi, hiç konuş(a)madan büyük bir ciddiyetle dinleyen, çok yerinde verdiği tepkilerle bana moral kaynağı olan bebek yeğenim Salih Efe'ye,

Teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Kocapınar Y. Ergoterapi Lisans Öğrencileri ve Yeni Mezun Ergoterapistlerin Üstbiliş Becerilerinin ve Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Ergoterapi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2026. Araştırmanın amacı ergoterapi öğrencileri ve yeni mezunların üstbiliş farkındalıklarının, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi ve bu süreçlerin deneyimsel yansımalarını derinlemesine anlamaktır. Çalışmamızda karma yöntem kullanılmıştır. 231 katılımcı nicel aşamaya; 17 katılımcı ise nitel aşamaya dahil edilmiştir. Sosyodemografik Bilgi Formu, Bilişötesi Farkındalık Envanteri, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, Problem Çözme Envanteri ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Kadın katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri ile planlama ve hata ayıklama becerileri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Çocukluk geçirilen yerin beceriler üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı ($p>0,05$); anne eğitim düzeyi yüksek olanların bilgi yönetme ve problem çözme algılarının; akademik başarı algısı yüksek olanların ise üstbilişsel farkındalık, eleştirel ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Nitel analiz sonucunda; Farkındalık-Tanıma, Analiz-Anlamlandırma, Sorgulama-Değerlendirme, Strateji Geliştirme-Planlama, Karar Verme-Uygulama, İzleme-Öz Düzenleme, Değerlendirme-Yansıtma-Öğrenme ve Ergoterapiye Özgü Beceriler olmak üzere sekiz tema içerisinde en yoğun temanın "Farkındalık ve Tanıma" çıkması nicel bulguları desteklemiştir. Üstbilişsel farkındalığın eylem gerektiren üst düzey düşünme becerilerine dönüşmekte eksik kaldığını; bu becerilerin ergoterapi eğitim sürecinde açık, rehberli ve sistematik bir şekilde desteklenmesinin olumlu etkileri olabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ergoterapi, Üstbilişsel Farkındalık, Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme, Problem Çözme

ABSTRACT

Kocapınar Y. Investigation of Metacognitive Skills and Metacognitive Awareness of Occupational Therapy Undergraduate Students and New Graduate Occupational Therapists, Hacettepe University Graduate School of Health Sciences Occupational Therapy Program Master's Thesis, Ankara, 2026. The purpose of this study was to examine the metacognitive awareness, critical thinking, reflective thinking, and problem-solving skills of undergraduate occupational therapy students and recent graduates, and to understand the experiential reflections of these processes. A mixed-methods design was adopted. The study included 231 participants for the quantitative phase and 17 participants for the qualitative phase. Sociodemographic Information Form, Metacognitive Awareness Inventory, California Critical Thinking Disposition Scale, Reflective Thinking Scale, Problem Solving Inventory, and a semi structured interview form were used. Participants' metacognitive awareness was high, while their critical thinking, reflective thinking, and problem-solving skills were at moderate levels. Female participants demonstrated higher reflective thinking, planning, and debugging skills than males. While childhood location showed no significant difference ($p>0.05$), participants with higher maternal education had better information management and problem-solving perceptions, and those with higher academic success perceptions had higher metacognitive awareness, critical, and reflective thinking levels. Qualitative analysis yielded eight themes: Awareness Recognition, Analysis-Interpretation, Questioning-Evaluation, Strategy Development-Planning, Decision Making-Implementation, Monitoring-Self Regulation, Evaluation-Reflection-Learning, and Occupational Therapy-Specific Skills. "Awareness and Recognition" emerged as the most intense theme, reinforcing quantitative findings. In conclusion, metacognitive awareness falls short of transforming into action-oriented higher-order thinking skills, suggesting that supporting these skills in an explicit, guided, and systematic manner within occupational therapy education could have positive effects.

Keywords: Occupational Therapy, Metacognitive Awareness, Critical Thinking, Reflective Thinking, Problem Solving.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA ve FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYANI	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR	xii
ŞEKİLLER	xiii
TABLolar	xv
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1. Üstbiliş ve Üstbilişsel Farkındalık	5
2.1.1. Üstbiliş ve Ergoterapi	8
2.2. Eleştirel Düşünme	10
2.2.1. Eleştirel Düşünme ve Ergoterapi	14
2.3. Yansıtıcı Düşünme	17
2.3.1. Yansıtıcı Düşünme ve Ergoterapi	21
2.4. Problem Çözme	24
2.4.1. Problem Çözme ve Ergoterapi	26
2.5. Üst Düzey Bilişsel Süreçlerin Bütünsel Tematik Çerçevesi	29
3. GEREÇ ve YÖNTEM	31
3.1. Bireyler	31
3.1.1. Çalışma Grubu	31
3.1.2. Örneklem Büyüklüğü	31
3.2. Yöntem	32

3.2.1. Verilerin Toplanması	32
3.3. Değerlendirme Araçları	32
3.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu	32
3.3.2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri	32
3.3.3. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	33
3.3.4. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği	33
3.3.5. Problem Çözme Envanteri	34
3.4. Etik	34
3.5. Verilerin Analizi	34
4. BULGULAR	37
4.1. Nicel Bulgular	37
4.1.1. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular	37
4.1.2. Ölçek Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	38
4.2. Nitel Bulgular	51
4.2.1. Farkındalık ve Tanıma	53
4.2.2. Analiz ve Anlamlandırma	55
4.2.3. Sorgulama ve Değerlendirme	58
4.2.4. Strateji Geliştirme ve Planlama	61
4.2.5. Karar Verme ve Uygulama	64
4.2.6. İzleme ve Öz Düzenleme	67
4.2.7. Değerlendirme, Yansıtma ve Öğrenme	71
4.2.8. Ergoterapiye Özgü Beceriler	74
5. TARTIŞMA	77
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	102
7. KAYNAKLAR	105
8. EKLER	112

EK-1: Etik Kurul Onayı

EK-2: Dijital Makbuz

EK-3: Orijinallik Raporu

EK-4: Bilişötesi Farkındalık Envanteri

EK-5: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)

EK-6: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

EK-7: Problem Çözme Envanteri

9. ÖZGEÇMİŞ

123

SİMGELER ve KISALTMALAR

ACOTE	Ergoterapi Eğitimi Akreditasyon Konseyi (Accreditation Council for Occupational Therapy Education)
AOTA	Amerikan Ergoterapi Derneği (American Occupational Therapy Association)
BFE	Bilişötesi Farkındalık Envanteri
CEDEÖ	Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği
MOHO	İnsan Okupasyon Modeli (Model of Human Occupation)
PÇE	Problem Çözme Envanteri
YDÖ	Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
4.1. Katılımcıların görüşlerine ilişkin nitel analiz tema dağılımı.	52
4.2. Katılımcıların görüşlerine ilişkin nitel analiz tema ve kodların dağılımına ilişkin kod portresi.	52
4.3. Katılımcıların görüşlerine ilişkin farkındalık ve tanıma temasına ait kod modeli.	53
4.4. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre farkındalık ve tanıma temasına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.	55
4.5. Katılımcıların görüşlerine ilişkin analiz ve anlamlandırma temasına ait kod modeli.	56
4.6. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre analiz ve anlamlandırma temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.	58
4.7. Katılımcıların görüşlerine ilişkin sorgulama ve değerlendirme temasına ait kod modeli.	59
4.8. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre sorgulama ve değerlendirme temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi	61
4.9. Katılımcıların görüşlerine ilişkin strateji geliştirme ve planlama temasına ait kod modeli.	62
4.10. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre strateji geliştirme ve planlama temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.	64
4.11. Katılımcıların görüşlerine ilişkin karar verme ve uygulama temasına ait kod modeli.	65
4.12. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre karar verme ve uygulama temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.	67
4.13. Katılımcıların görüşlerine ilişkin izleme ve öz düzenleme temasına ait kod modeli.	68
4.14. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre izleme ve öz düzenleme temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.	70
4.15. Katılımcıların görüşlerine ilişkin değerlendirme, yansıtma ve öğrenme temasına ait kod modeli.	71
4.16. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre değerlendirme, yansıtma ve öğrenme temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.	73

- 4.17.** Katılımcıların görüşlerine ilişkin ergoterapiye özgü beceriler temasına ait kod modeli. 74
- 4.18.** Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre ergoterapiye özgü beceriler temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi. 76

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
3.1. Çalışmada kullanılan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri.	35
4.1. Çalışmaya katılan katılımcılara ait sosyodemografik bulgular.	37
4.2. Yaş gruplarına göre ölçek puanlarının karşılaştırılması.	38
4.3. Yaş ile YDÖ-Anlama alt boyutu için Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar.	39
4.4. Cinsiyete göre ölçek puanlarının karşılaştırılması.	40
4.5. Eğitim durumuna göre ölçek puanlarının karşılaştırılması (Anova).	42
4.6. Katılımcıların eğitim durumlarına göre ölçek ve alt boyut puanlarının çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) analizi sonuçları.	43
4.7. Çocukluğun geçtiği yere göre ölçek puanlarının karşılaştırılması.	44
4.8. Katılımcıların anne eğitim durumuna göre ölçek ve alt boyut puanlarının homojenlik testi.	45
4.9. Katılımcıların anne eğitim durumuna göre ölçek ve alt boyut puanlarının Anova testi.	46
4.10. Katılımcıların anne eğitim durumuna göre ölçek ve alt boyut puanlarının Welch testi.	47
4.11. Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin ikili karşılaştırma (Post-Hoc) analizi sonuçları.	47
4.12. Katılımcıların baba eğitim düzeyine göre ölçek toplam puanlarının karşılaştırılması (ANOVA).	48
4.13. Akademik başarı öz algısına göre ölçek puanlarının karşılaştırılması (Bağımsız T testi).	50

1. GİRİŞ

Biliş, herhangi bir şeyi anlama ve onun farkında olmak iken üstbiliş, bilişin ötesinde neyi nasıl bildiğini bilmektir. Flavell (1)'e göre üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerine yönelik bilgi sahibi olmasını ve farklı görevleri yerine getirirken hangi stratejileri kullanabileceğini bilmesini içererek bireyin bilişsel faaliyetlerini izleyip düzenlemesine yardımcı olan yönetici becerileri kapsar. Gama (1)'nın aktardığına göre ise insanların algılama, hatırlama, düşünme ve davranışlarını nasıl gerçekleştirdiğini anlamalarına, yani “neyi bildikleri hakkında ne bildiklerini” fark etmelerine olanak tanır.

Eğitim öğretim süreçleri içerisinde öğrencilerden bilgiye erişimleri için araştırma, inceleme, muhakeme veya tartışma gibi birçok farklı yola kullanabilmeleri ve edindikleri bilgileri yapılandırabilmeleri beklenir. Bu durum, öğrencinin yalnızca hedeflenen bilgiyi edinmekten sorumlu olmadığı, aynı zamanda öğrenme sürecinin daha derin ve yoğun bilişsel süreçler gerektirdiği anlamına gelmektedir (2).

Öğrenmenin yalnızca öğrencilik hayatında değil mezun olduktan sonra da yaşam boyunca süregeldiği bilinen bir gerçektir. Eğitim hayatının yanı sıra iş hayatında da üstbilişin kapsadığı üst düzey düşünme becerileri önemli unsurlardan biri haline gelmiştir (3).

Hartman (2)'ın belirttiğine göre üstbilişin öğrenme üzerindeki etkisi yapılan araştırmalarla ortaya konmuş olmasına rağmen öğrencilerin çoğu üstbiliş kavramını bilmemekte ve kendi düşünme, öğrenme stratejileri ile bu stratejilerin nasıl geliştirilebileceği üzerine yeterince düşünmemektedir. Üstbilişin teşvik edilmesi, öncelikle üstbilişin var olduğu, bilişten farklı bir kavram olduğu ve akademik başarıya katkı sağladığı konusunda öğrencilerde farkındalık oluşturmakla başlamaktadır. Ardından, öğrencilere stratejileri öğretmek ve daha da önemlisi, bu stratejileri ne zaman ve nasıl kullanacaklarına dair açık rehberlik sağlamak gerekmektedir (2). Modern sağlık hizmetlerinin hızla gelişmesi ve artan talepler doğrultusunda kendini yönetebilen ve eleştirel düşünebilen sağlık profesyonellerine olan ihtiyaç da giderek artmaktadır. Bu nedenle, eğitimcilerin disiplin fark etmeksizin müfredatlarına üst

düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik üstbiliş ve stratejilerini dahil etmeleri büyük önem taşımaktadır (4).

Ergoterapi derslerine yönelik belirli üstbilişsel ve üst düzey düşünme etkinliklerinin, ödevlerinin ve öğretim tasarımının etkinliğini değerlendiren araştırmalar, eğitmenlerin üstbilişi öğretme ve program çıktılarını iyileştirme sürecine nasıl dahil ettiklerini açık bir şekilde ortaya koymamaktadır. Bunun yerine, genellikle eğitmenlerin öğrencilere eleştirel düşünme hakkında sözlü açıklamalar yaptığı veya bilgilendirici materyaller sunduğu belirtilmekte, ancak bu sürecin ayrıntıları net olarak açıklanmamaktadır. Bu nedenle, ergoterapi eğitiminde eleştirel düşünmeyi ele alan ve farklı araştırma tasarımlarını kullanan daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (4). Schemm ve ark. (5)'nin belirttiğine göre eleştirel düşünme becerileri, farklı disiplinlerde "ideal" uygulayıcı modellerinin temel bileşenleri arasında yer almakta olup, ergoterapi alanı da bu kapsama dahildir. Ayrıca, bu beceriler sağlık profesyonelleri için akreditasyon kuruluşlarının belirlediği açık bir gereklilik olarak kabul edilmektedir (5, 6). Ergoterapistlerin, sağlık hizmetlerinin karmaşık yapısında etkili bir şekilde çalışabilmeleri için geniş seçenekler arasından bilinçli kararlar verebilmeyi, etik ve ahlaki ikilemler karşısında doğru eylemleri belirleyebilmeyi ve büyük miktarda bilgiyi analiz edebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu beceriler, eleştirel düşünme yetkinliğini gerektirir (5). Ergoterapi eğitiminde eleştirel düşünmeyi inceleyen ve çeşitli tasarımlar kullanan daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır (7).

Yansıtıcı düşünme, bireyin üst düzey düşünme becerileri arasında yer almakta olup, günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Yansıtma, modern sağlık ortamlarının karmaşıklığı, belirsizliği ve zorlukları karşısında bireyin baş etme kapasitesini artıran, aynı zamanda etkili bir koruyucu strateji olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler, yaşam boyu öğrenme sürecini ve mesleki gelişimi desteklerken, bireyin yenilikçi ve çözüm odaklı bir bakış açısı geliştirmesine de katkı sağlar (8). Kazanılan öğrenme süreci ve bilgi hakkında düşünmeye, değerlendirmeye, analiz etmeye ve yazmaya daha fazla zaman ayrıldıkça yansıma süreci derinleşmiş olur (4). Öz yansıtma, bireyin kendini değerlendirme ve izleme becerilerini geliştirerek, mesleki motivasyonunu, sorumluluk duygusunu ve genel refahını olumlu yönde etkileyebilir. Yansıtıcı düşünme becerileri, özellikle

terapistlerin güçlü ve gelişime açık yönlerini belirlemesinde ve sürekli mesleki gelişime açık kalmalarında kilit bir rol oynar (8). Yansıtıcı uygulama ise deneyimden öğrenmeyi merkeze alır. Bu süreçte, planlanan bir durumun neden istenildiği gibi gerçekleşmediği ya da başarılı olan bir uygulamanın hangi yönlerinin etkili olduğu sorgulanır. Böylece, birey hem olumlu hem de olumsuz deneyimlerden eleştirel düşünme yoluyla öğrenme fırsatı elde eder (9).

Rogers ve Holm'a göre, ergoterapide bireyin yaşadığı sorunları analiz ederek tanıya ulaşmayı sağlayan problem çözme süreci "klinik akıl yürütme" olarak adlandırılmaktadır (10). Ergoterapi mesleğinde problem çözme, ergoterapi süreci kapsamında değerlendirilen temel bir düşünme biçimidir. Problem çözme, ergoterapi kaynaklarında açıkça tanımlanmakta ve yeni mezunlar için önemli bir bilişsel araç olarak kabul edilmektedir (11). Son yirmi yıl içerisinde, küresel ölçekte eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, iş gücü açısından en değerli yetkinliklerden biri olmayı sürdürmüştür (12). Özellikle problem çözme ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesinin önemi vurgulanmaktadır; zira bu yetkinliklerin güçlendirilmesi, ergoterapistlerin karşılaştığı mesleki taleplerin olumsuz etkilerini azaltmaya ve mesleki tükenmişlik sendromunu önlemeye katkı sağlayabildiği görülmektedir (13).

Literatürden edinilen bilgilere göre eğitim sistemlerinin temel hedeflerinden biri; kendi kendine öğrenebilen, edindiği bilgiyi hayata geçirebilen, bilgileri farklı durumlara aktarabilen, eleştirel bakış açısına sahip ve karşılaştığı sorunlara yönelik yansıtıcı düşünebilen bireyler yetiştirmektir (14, 25, 6). Ergoterapi eğitiminde de yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik mevcut durumun betimsel bir tespitini yaparak bir ön adım atma amacıyla ergoterapi lisans öğrencileri ve yeni mezunlarında eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme becerilerinin ve üstbiliş farkındalıklarının inceleneceği bir araştırma tasarlanmıştır. Bu çalışmada üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin seçilmesinde, bu dört unsurun uluslararası eğitim ve sağlık literatüründe sıklıkla karşımıza çıkan temel kavramlar olmasının yanında ergoterapi öğrencileri üzerinde bu becerileri inceleyen farklı tasarımlı çalışmaların önerilmesi de belirleyici olmuştur (16, 11, 17, 7, 4).

Araştırmamızın hipotezleri şu şekilde belirlenmiştir (H0):

H0-1 Yaş kategorileri arasında eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve üstbilişsel farkındalık puanları bakımından fark yoktur.

H0-2 Cinsiyet grupları arasında eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve üstbilişsel farkındalık puanları bakımından fark yoktur.

H0-3 Eğitim düzeyi grupları arasında eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve üstbilişsel farkındalık puanları bakımından fark yoktur.

H0-4 Çocukluğun geçtiği yer grupları arasında eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve üstbilişsel farkındalık puanları bakımından fark yoktur.

H0-5 Ebeveynlerin eğitim düzeyi açısından eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve üstbilişsel farkındalık puanları bakımından fark yoktur.

H0-6 Akademik başarı algısı grupları arasında eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve üstbilişsel farkındalık puanları bakımından fark yoktur.

Araştırmanın öneri aşamasında temel demografik değişkenlerle ilişkiler incelenmesi planlanmıştır. Katılımcıların çalışma durumu, örnekleme lisans düzeyinde çalışma oranının düşük olması ve değişkenin eğitim düzeyiyle yapısal ilişki göstermesi nedeniyle bağımsız değişken olarak incelenmeyip tanımlayıcı değişken olarak ele alınmıştır. Veri analiz sürecinde katılımcıların akademik başarılarına ilişkin öznel değerlendirmelerinin ölçek puanlarıyla ilişkili olabileceği görülmüş ve bu değişken ek bir hipotez olarak analize dahil edilmiştir. Bu değişken araştırma formunda yer aldığından, veri toplama süreci veya etik uygunluk açısından herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Üstbilîş ve Üstbilîşsel Farkındalık

Günümüzdeki eğitim sisteminde, öğrencinin bilgiye ulaşma sürecinde öğretmenin rehberlik rolü üstlendiği ve öğrencinin sürecin merkezine alındığı bir yaklaşım benimsenmektedir. Bu yaklaşımda öğrenci, kendi öğrenme düzeyine uygun bilgiye ulaşma, bu bilgiyi düzenleme, uygulama ve değerlendirme sorumluluğunu üstlenmektedir. Böylece, öğrencinin zihinsel süreçlerine dair farkındalığını artırmak ve bu süreçleri ortaya çıkarmak önemli hale gelmiştir. Öğrencinin bilgiye aktif katılımı, deneyimleyerek ve uygulayarak ulaştığı; kendi bireysel özelliklerinin farkına vardığı ve bu özellikleri kullanabildiği bu model, üstbilîşin gelişimini desteklemiş ve eğitimdeki yerini güçlendirmiştir. Bireyin kendi yetkinliklerini tanıması ve bu yetkinlikleri yönetebilmesi, eğitim literatüründe “üstbilîş” kavramı ile ifade edilmektedir (18).

Üstbilîş kavramının kökeni, M.Ö. 400’lü yıllara kadar uzanmaktadır. Bu kavram ilk olarak Yunan filozofu Plato tarafından “bireyin kendi düşünme süreci üzerine düşünmesi” şeklinde ifade edilmiştir. Zamanla farklı düşünürler bu kavrama farklı açılardan yaklaşmıştır. 17. yüzyılda İngiliz filozof John H. Locke, çocukların kendi düşünme süreçlerini fark etmeleri ve bunları yansıtmaalarının önemine dikkat çekmiştir. 1933 senesinde John Dewey, yansıtıcı düşünmenin değerine vurgu yaparak bu alana katkı sağlamıştır. Ancak “üstbilîş” teriminin akademik literatürde yaygınlık kazanması, 1970’li yıllarda John Flavell’in çalışmalarıyla gerçekleşmiştir (19).

"Metacognition" terimi için Türkçede çeşitli çeviriler kullanılmıştır. Bu kavram, çeşitli kaynaklarda “bilîş bilgisi”, “bilîş ötesi”, “yürütücü bilîş”, “bilîş üstü” ve “bilîşsel farkındalık” gibi farklı şekillerde adlandırılmıştır. Bu çalışma kapsamında “üstbilîş” kavramı kullanılmaktadır (20).

Üstbilîş kavramı temel olarak bireyin hem kendi düşünme sürecinin hem de öğrenme yöntemlerinin farkında olması, bu süreçleri bilinçli şekilde yönetmesi, planlaması, izlemesi, değerlendirmesi ve gerektiğinde düzenlemesini içeren bir farkındalık düzeyini ifade eder. Bu bağlamda; farkında olma, bilinçli hareket etme, öz

düzenleme, öz değerlendirme ve öğrenmeyi izleme gibi bileşenler üstbilişin yapı taşları arasında yer alır (20).

Üstbiliş kavramı ile ilgili literatürde net ve tek bir tanım üzerinde uzlaşmamıştır; bunun yerine farklı boyutları ön plana çıkaran tanımlamalar yapılmıştır. Bu çerçevede üstbiliş, bireyin kendi öğrenme süreçlerini anlama ve yönetme kapasitesi olarak, yani “öğrenmeyi öğrenme” yetisi ya da zihnin düşünme biçimini anlamlandırma dili olarak değerlendirilebilir (20). Üstbiliş için yapılan tanımlamalardan bazıları şunlardır:

- Bireyin kendi düşünme, öğrenme süreçlerinin farkındalığı ve bu süreçleri yönetebilmesi (18)
- Kişinin görevin gerekliliklerini değerlendirmesi, uygun öğrenme ya da problem çözme yöntemlerini seçmesi ve zamanı yönetebilmesi (21)
- Bireyin öğrenmesi üzerine derinlemesine düşünmesi, anlamlandırması, süreci izleyebilmesi (18)
- Öğrenmenin ve aktarmanın yanında nasıl öğrenildiğini bilme ve farkında olunma (22)

Üstbiliş, doğası gereği üstbilişsel farkındalığı da kapsadığı için bu iki kavram birbirinden ayrı düşünülemez; sürekli etkileşim içinde olan bir bütün olarak değerlendirilir. Üstbilişsel farkındalık kavramına dair bazı tanımlar şu şekildedir:

- Bireyin üstbilişsel bilgisini nasıl, ne derece, hangi vakit kullanacağını farkında olunması (18)
- Bireyin kendi üstbilişsel süreçleri hakkında bilgi sahibi olması (18)
- Brown’a (1987) göre üstbilişsel farkındalık, herhangi bir problemin çözülebilmesi için ön koşulu (23)

Tüm bu tanımlamalar doğrultusunda, üstbiliş ile üstbilişsel farkındalık kavramlarının birbirinden ayrılmaz bir bütün olarak ele alınabilir. Öğrenme sürecinde

bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanıması, zihinsel süreçlerini izleyip düzenlemesi, kendine en uygun öğrenme stratejilerini seçip uygulaması ve bu stratejilerin etkililiğini değerlendirmesi bu bütünlüğün temelini oluşturur (23, 18).

Üstbilis kavramının literatürde evrensel olarak kabul görmüş tek ve kesin bir tanımı bulunmamakla birlikte, pek çok araştırmacı bu kavramın temel bileşenleri konusunda ortak bir görüşe sahiptir. Bu doğrultuda, üstbilis genellikle iki ana başlık altında incelenmektedir: bilis bilgisi ve bilisin düzenlenmesi. Bilis bilgisi, bireylerin kendi düşünme süreçleri ya da genel anlamda bilişsel işleyiş hakkında sahip oldukları bilgiyi ifade eder. Bu bilgi, her zaman açıkça dile getirilebilen ya da bilinç düzeyinde farkında olunan bir bilgi olmayabilir. Bilis bilgisi, bireyin bilişsel süreçlerle ilgili olarak yaşamdan edindiği genel bilgi birikiminin bir parçasıdır. Öte yandan, bilisin düzenlenmesi, bireyin öğrenme sürecini ya da düşünce yapısını yönlendirmesine yardımcı olan ve birbirleriyle etkileşim içinde çalışan planlama ve izleme gibi çeşitli üstbilişsel etkinlikleri kapsar. Kuramsal ve deneysel çalışmalar, bilis bilgisi ile bilisin düzenlenmesinin karşılıklı bir ilişki içinde olduğunu; bireyin daha fazla bilişsel bilgiye sahip olmasının düzenleme becerilerini geliştirdiğini, bu gelişmiş düzenleme becerilerinin ise yeni üstbilişsel bilgilerin edinilmesini ve yapılandırılmasını kolaylaştırdığını göstermektedir (20, 23, 18).

Bilis bilgisi üç temel boyutta ele alınır: açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi. Açıklayıcı bilgi, bireyin görevlerin yapısı, bilişsel hedefleri ve kendi yetenekleriyle ilgili sahip olduğu inanç ve kavramları içerir. Bu bilgi türü, bireyin çevresini anlamlandırmak için oluşturduğu zihinsel ağları kapsar. Prosedürel bilgi ise bir işin nasıl yapılacağını bilmekle ilgilidir; genellikle sezgisel olarak kullanılır ve bireyin stratejik becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Bu bilgi sayesinde görevler daha otomatik hale gelir. Son olarak, durumsal bilgi, açıklayıcı ve prosedürel bilginin ne zaman ve neden kullanılacağını bilmeyi içerir. Bireyin hangi stratejinin hangi durumda etkili olacağını değerlendirmesini sağlar. Bu üç bilgi türü, üstbilişsel farkındalığın gelişiminde temel rol oynar (18).

Bilisin düzenlenmesi, öğrencinin kendi öğrenme sürecini kontrol etmesini sağlayan bir dizi beceriyi kapsar. Temel olarak bu beceriler üç başlık altında toplanır: planlama, izleme ve değerlendirme. Planlama, uygun stratejilerin seçilmesi ve bilişsel

kaynakların etkin şekilde organize edilmesini içerir. İzleme, bireyin kendi öğrenme sürecini takip etmesi, performansını gözden geçirmesi ve stratejilerin işe yarayıp yaramadığını değerlendirmesidir. Değerlendirme ise öğrenme sürecinin ve elde edilen sonuçların etkili olup olmadığını analiz etmeyi ifade eder. Bu üç beceri, bireyin öğrenme sürecini daha verimli ve bilinçli şekilde yönetmesine olanak tanır (20, 18).

Özetle, üstbilişsel farkındalık bireylerin öğrenme sürecini doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur. Günümüzde üniversite öğrencilerinin yoğun öğrenme süreçlerinde başarılı olabilmeleri için çalışmalarını planlı ve sistematik bir şekilde yürütmeleri ve kendi zihinsel işleyişleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu gereklilikler dikkate alındığında, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, üniversite öğrencileri için oldukça önemli bir konu haline gelmektedir (20, 18). Öğrenme, eğitim hayatından sonrasında meslek hayatına geçildiğinde de devam etmektedir. Bireyler yaşam boyu öğrenme halinde oldukları için üstbiliş becerileri, mezuniyetten sonraki süreçte de önem arz etmeye devam etmektedir (24, 25).

2.1.1. Üstbiliş ve Ergoterapi

Üniversite eğitiminden meslek hayatına uzanan yaşam boyu öğrenme serüveninde, özellikle sağlık bilimleri gibi dinamik ve sürekli gelişen sahaya sahip disiplinlerde üstbilişsel farkındalık önemli bir rol oynamaktadır. Ergoterapi eğitimi özelinde bakıldığında öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarının ve bu süreçleri etkin bir şekilde yönetebilmelerinin, mesleki yetkinlikleri üzerindeki önemli etkenlerden biri olduğu görülmektedir (17, 14, 26, 6). Öğrencilerin akademik başarılarını artırmada, klinik akıl yürütme becerilerini geliştirmede ve karmaşık sağlık hizmeti ortamlarına uyumlu bir şekilde hazırlanmalarında üstbilişsel becerilerinin katkısı bulunmaktadır (27, 28).

Bir öğrenme stratejisi olarak üstbiliş, kişinin kendi bilgisine dair bilgisi olarak tanımlanmakta ve bilgi edinme süreci boyunca sürekli bir "öz-değerlendirme ve öz-yansıtma" eylemlerinin yürütülmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (28). Ergoterapi müfredatlarında üstbilişsel tekniklerin bilinçli bir şekilde kullanılması; Bloom'un Taksonomisi'nin analiz, değerlendirme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme basamaklarını tetiklemektedir. Ergoterapi yükseköğretiminde sıklıkla başvuru

probleme dayalı öğrenme gibi stratejilerin tamamı temelde bu üstbiliş öğelerini barındırır (17). Nitekim literatürdeki çalışmalar, kapsama dahil edilen tüm eğitim süreçlerinin öğrencilerin öğrenmeleri hakkında düşünme, yansıtma, öz-değerlendirme veya anlamlandırma yapmalarını gerekli kıldığını; bunun da üstbilişsel farkındalığı doğrudan geliştirdiğini göstermektedir (4).

Ergoterapi eğitiminde üstbilişsel farkındalık, öğrenme süreçlerindeki deneyimleri hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bu süreçleri farkında olarak izleyip düzenleyebilmelerini sağlayan temel unsurlardan birisidir (17, 4, 29). Üstbilişsel farkındalık, öğrencilerin akademik veya klinik bir görevle karşılaştıklarında hedefler belirlemelerine, uygun stratejiyi seçmelerine, zaman ve kaynak planlaması yapabilmelerine zemin hazırlamaktadır (30, 31). Eylemin gerçekleştirildiği süreç esnasında ise bireyin kendi anlama düzeyini izlemesi, kullandığı stratejileri kontrol ederek hatalarını fark etmesi ve öz-düzenleme yapması üstbilişsel izlemenin uygulamadaki karşılığıdır (31).

Literatürde ergoterapi öğrencilerin en sık başvurduğu üstbilişsel yöntemin "hata giderme/problem çözme stratejileri" olduğu saptanmıştır. Öğrenciler genellikle bir öğrenme süreci sırasında veya sonrasında anlamadıkları bir içeriği yeniden okuyarak ya da bir dış kaynaktan yardım isteyerek süreçlerini düzeltme eğilimindedirler. Bu durum, eğitimcilerin öğrencilere sadece kriz anında devreye giren stratejileri değil, süreç öncesinde planlama yapmayı sağlayan üstbilişsel stratejileri de öğretmesi gerektiğine işaret etmektedir (17).

Üstbilişsel farkındalık ve öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri, ergoterapi öğrencilerinin akademik başarılarını tahmin etmede en güçlü göstergeler arasında yer almaktadır. Eğitim süreçlerinde zaman yönetimi eksikliği ve kontrol edilemeyen kaygı seviyeleri akademik başarısızlık riskini ciddi oranda artırırken diğer yandan öz-düzenleme becerilerine sahip olan diğer bir deyişle kendi bilişsel ve duygusal durumunu yönetebilen öğrencilerin çok daha yüksek akademik performans gösterme olasılığı bulunmaktadır. Bu sebeple ergoterapi eğitiminde, öğrencilerin yoğun teorik ve klinik baskılar altında zorlanmasını önlemek adına kaygı ve zaman yönetimi gibi öz-düzenleme becerilerinin desteklenmesi ve müfredat tasarımlarına üstbilişsel stratejilerin dahil edilmesi önem taşıdığı görülmektedir (28).

Ergoterapi yükseköğretiminde üstbilişe yönelik sağlanan bu bilinçli farkındalık ve müfredat desteği, sadece kısa vadeli akademik başarıyı artırmakla kalmayarak aynı zamanda öz-yansıtma ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş, vaka yönetimini iyileştiren yetkin uygulayıcıların yetişmesine olanak sağlayacaktır (28). En önemlisi de müfredat tasarımında üstbilişe geniş bir yer verilmesi, öğrencilerin mezuniyet sonrasında meslek hayatları boyunca bütüncül bakış açısıyla sürdürecekleri klinik akıl yürütme becerilerinin güçlü bir temelini atacak ve onları dinamik sağlık sahasında sürekli kendilerini geliştiren birer "yaşam boyu öğrenen" haline getirecektir (4).

2.2. Eleştirel Düşünme

Eğitim bilimlerindeki güncel yönelimler, öğrencilere sadece bilgi yüklemek yerine onları aktifleştirerek kendi öğrenme süreçlerini bağımsızca yapılandırabilen yaşam boyu öğrenen bireyler olma yetkinliği kazandırmaya odaklanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme felsefesinin kilit noktalarından biri ise eleştirel düşünme becerisi olarak görülmektedir. Teorik çerçevede geçmişten bugüne kadar çeşitlilik göstererek gelen bu kavramın odağı; mevcut bilgiyi bilinçli bir biçimde analiz etmek, içselleştirmek ve zihinsel becerileri sürekli ileriye taşımak için bireyin kendi düşünce yapısına kendisinin yön vermesidir (32).

Eleştiri kelimesinin etimolojisine bakıldığında, Yunanca kritik ya da kritike sözcüklerinden köken almakta ve Latinceye kritikus olarak geçmesinin ardından bir yargılama sanatı olarak kullanılan bir kavram halini aldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme ise birçok farklı düşünür ve disiplin tarafından farklı yollarla tanımlanarak günümüze gelmektedir (33). Eleştirel düşünme; yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve çıkarımda bulunma ile sonuçlanan, amaçlı ve öz düzenlemeye dayalı bir yargılama sürecini kapsamaktadır (34).

Tarihsel bir açıdan ele alındığında eleştirel düşünmenin kökenleri; nedensellik ilkelerine odaklanan Demokritos'a ve çağının dogmalarına meydan okuyarak sistematik sorgulamanın gerekliliğini savunan Sokrates'e kadar dayandırılabilir. Sokrates'in geliştirdiği Sokratik Sorgulama, günümüze kadar uzanan eleştirel düşünme öğretiminde en işlevsel yöntemlerden biri olarak kullanılmaktadır. Eleştirel

düşünme kavramının geçirdiği tarihsel dönüşüm boyunca tek bir tanıma sığdırılamayıp çok boyutlu bir yapıya dönüştüğünü söylemek mümkündür (35)

Eğitim bilimleri açısından bakıldığında ise Bloom Taksonomisi, öğretimsel hedeflerin sınıflandırılmasında ve öğrencilerin ezbere dayalı öğrenme kalıplarından sıyrılmasında temel gösterilen bir sistem olarak kabul görmektedir. Bu taksonominin tepe noktasını oluşturan analiz, değerlendirme ve yaratma (sentez) boyutları; öz-yönelimli öğrenme, yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi "üst düzey düşünme becerileri" ile doğrudan ilişki içerisindedir. Yapılan araştırmalara göre öğrenciler; yazılı yansıtıcılar, tartışmalar, akran geri bildirimleri, öz değerlendirme süreçleri ve yansıtıcı gözlem pratikleri aracılığıyla zihinsel süreçlerini bağımsızca kendi kendine yönetmeyi öğrenmektedir. Bu doğrultuda, eğitim içeriklerinde eleştirel düşünme becerisine açıkça yer verilmesi; öğrencilerin karmaşık bir problemi süzgeçten geçirme, verileri analiz etme ve kanıta dayalı isabetli klinik kararlar alma becerilerini desteklemektedir. Literatürde, Bloom Taksonomisi'nin üst seviyelerinde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme becerileri çoğunlukla eleştirel düşünme ile özdeşleştirilmektedir. Ancak bu taksonomik yaklaşım, eleştirel düşünmeyi açıklamada kısıtlı kalmaktadır. Ennis (1993), bu kısıtlılıkları iki temel nedene bağlamaktadır: İlk olarak bu zihinsel basamaklar katı bir hiyerarşiden ziyade iç içe geçmiş girift bir ağ yapısına sahiptir; ikinci olarak ise eleştirel düşünmeyi sadece birkaç bilişsel basamak üzerinden formülize etmek, kavramın doğasının açıklanmasını yeterince kapsamlı karşılayamamaktadır. Dolayısıyla, bu teorik boşlukları doldurmak amacıyla zamanla daha geniş kapsamlı çeşitli tanımlamalar geliştirilmiştir (35, 4). Eleştirel düşünme kavramına yönelik bazı tanımlamalar şu şekildedir:

- Ennis'e (1985, 1993) göre; eleştirel düşünme neye inanılacağı ve ne yapılacağına karar verirken odaklanılan yansıtıcı ve mantıklı düşünme (35)

- Delphi raporuna göre yorumlama, analiz, değerlendirme ve çıkarımda bulunma sonucunda oluşan amaçlı ve kendini düzenleyen yargılama olmakla birlikte bu yargının temelini oluşturan kanıtsal, kavramsal, metodolojik düşüncelerin açıklaması (35)

- Campbell'a göre; açık fikirli akıl yürütme; açıklık, anlayışın derinliği ve genişliği, bilginin duruma uygunluğu gibi entelektüel akıl yürütme standartlarının kullanılması ile varsayımların ve önyargıların sorgulanması (16)

- Paul ve Nosich'in kuramına göre ise eleştirel düşünme; gözlem, deneyim, yansıtma, akıl yürütme ve iletişim yoluyla elde edilen veya üretilen bilgilerin; inanç ve eylemlere öncülük edecek şekilde aktif bir şekilde kavramsallaştırılması, uygulanması, analiz edilmesi, sentezlenmesi ve değerlendirilmesini içeren entelektüel olarak disiplinli bir süreç (16)

- Halpern'e (2014) göre gerçek hayattaki senaryolara uygulanabilirliği yüksek; temelini üstbilişsel farkındalık, akıl yürütme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin oluşturduğu yönlendirici bir süreç (35)

- Yansıtıcı düşünme ve sistemli bir değerlendirme yoluyla bilinçli kararlar almaya yarayan bilişsel beceriler ve eğilimler bütünü (7)

Bütün bu tanımlamalar doğrultusunda eleştirel düşünme için genel çerçeveyeyle; kişinin ne yaptığı veya neye inandığıyla ilgili karara varırken, bir olguyu anlamaya ve mevcut bir sorunu çözmeye çalışırken sorgulayıcı, akla uygun ve derinlemesine düşünerek gerçekleştirdiği bilişsel eylem olarak tanımlama yapılabilir (33)

Ronald Barnett'in "Üç Boyutlu Eleştirel Düşünme" modeline bakıldığında, eleştirel düşünme sadece zihinde gerçekleşen bir süreç değildir. İlk boyutu zihinde başlayan ve bilgileri mantık süzgecinden geçirmek olan eleştirel akıl yürütmedir. İkinci olarak bireyin kendini ve çevresindeki doğruları yanlışları sorguladığı eleştirel yansıtma boyutu gelmektedir. Üçüncü ve nihai boyut ise sorgulanılardaki yanlış bulunan yapıları doğruya dönüştürmek için harekete geçilen eleştirel eylemdir. Bu modele göre eleştirel düşünme durağanlıkla düşünüp akıl yürütmek değil günlük hayatın içinden gerekli değişimler için harekete geçmeyi zorunlu kılan bir süreçtir. Böylelikle eleştirel düşünme, eylem ile birlikte bir bütün olarak ele alınmıştır (36).

Yapılan araştırmalara göre eleştirel düşünmeye sahip kişilerin karşılaştıkları çeşitli görevlerde esneklik, azim ve öğrenmeye isteklilik gibi özellikler sergiledikleri söylenebilmektedir. Batı eğitiminde eleştirel düşünme, çocukluk döneminden itibaren

geliştirilmesine önem verilen ve bireylerin toplum yaşamına uyum sağlamaları için gerekli görülen yükseköğretimde önemli bir rolü olan bir beceri olarak benimsenmektedir. Eleştirel düşünme, yenilikçi düşünmenin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmekte ve bu nedenle yeniliklere açık insanların yetiştirilmesinde temel bir yeterlilik olarak görülmektedir (37).

Eleştirel düşünürün sahip olması beklenen bazı özellikler şu şekilde ifade edilmiştir:

- İsabetli sorular sorarak açık ve net bir şekilde problemleri tanımlamak
- İyi düzeyde bilgi sahibi olmaya gayret etmek
- Açık gerekçeler sunmak ve bunlar arasındaki bağlantıları netleştirmek
- Güvenilir kaynaklar ve gözlemlerin peşine düşmek ve bunları kullanmak
- Olayları bütüncül bakışla değerlendirmek
- Tutarsız unsurları fark edebilmek
- Varsayımları belirlemek
- Varsayımların veya bilgilerin kanıtlanabilirliğini araştırmak
- Farklı düşünme sistemlerine açık fikirli yaklaşırlar ve bu sistemlere ait varsayımları ve çıkarımları dikkatlice düşünmek
- Karmaşık problemlere çözüm ararken farklı fikirlere açık olmak ve etkili iletişim kurmak
- Yeterli kanıt veya gerekçe bulunmadığında yargıya varmaktan kaçınmak
- Mümkün olduğunca hakikati aramak ve doğru sonuca ulaşmaya çalışmak

Tüm bu özelliklere bakılarak ideal bir eleştirel düşünürün doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmaya meraklı, mantığına güvenen, açık fikirli, esnek davranabilen, değerlendirmelerinde adil, şahsi önyargılarıyla yüzleşmede dürüst, karar vermede

ihtiyatlı, düşünce yapısını ve bilgilerini güncellemeye açık olması gerektiği söylenebilir (35, 37).

Eleştirel düşünme ile ilgili literatürden edinilen bilgiler ışığında eleştirel düşünmenin bireyin öğrenme süreçlerinde bilgiyi sorgulamasını, analiz etmesini, değerlendirmesini içeren bir beceri olduğu görülmektedir (20, 38). Öğrenme yalnızca akademik alanda kalmayıp yaşam boyu devam eden dinamik bir süreçtir. Özellikle sağlık profesyonelleri için yaşam boyu öğrenme, güncellenen bilgi ve uygulamaları takip edebilmek için önemlidir (24, 25). Bu öğrenme sürecinde ise eleştirel düşünme, bireyin bilginin eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesine ve güvenilir bilgiye ulaşılmasına katkı sağlamaktadır (39, 37).

2.2.1. Eleştirel Düşünme ve Ergoterapi

Eleştirel düşünmenin yaşam boyu öğrenme ve doğru bilgiye ulaşmadaki genel rolü, sağlık bilimleri ve özellikle ergoterapi disiplini söz konusu olduğunda kritik bir mesleki zorunluluk haline geldiği görülmektedir. Günümüz modern sağlık sistemlerinde ergoterapistler, sahada karmaşık ve değişken klinik dinamiklerle karşı karşıya kalmaktadır. Ergoterapinin geniş bilgi yelpazesinin ezbere dayalı öğrenmeyle yönetilemeyecek kadar büyümesi, eğitim sürecinde öğrenciler için her olası klinik senaryonun ele alınmasını imkansız kılmaktadır. Bu durum; ergoterapi uygulayıcılarının kendi bilgi sınırlılıklarının farkında olmaları, alternatif müdahale yöntemlerine hâkim olmaları ve hem klinik hem de sosyo-kültürel bağlamda yansıtıcı uygulamalar sergilemeleri gerektiğini göstermektedir (16, 32)

Ergoterapi literatüründe eleştirel düşünme; etik, kanıta dayalı, baskı karşıtı ve toplumsal dönüşümü hedefleyen danışan merkezli uygulamaların yürütülmesinde vazgeçilemez temel unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir. Bu kilit önemine binaen, Dünya Ergoterapistler Federasyonu (WFOT) tarafından yayımlanan "Ergoterapist Eğitimi için Asgari Standartlar" kapsamında eleştirel düşünmeyi, ergoterapi uygulamalarının geliştirilmesinde temel bir unsur ve idealliğin bir göstergesi olarak vurgulamıştır (32, 40)

Eleştirel düşünme dünya genelindeki ergoterapi yükseköğretim programlarının temel hedefleri arasında yer alsa da eğitimcilerin bu kavramı algılama ve öğretme biçimlerinde belirgin bir görüş ayrılığı ve kavramsal belirsizlik mevcut olduğu görülmektedir (36). Kavramsal belirsizlik incelendiğinde eleştirel düşünmenin klinik akıl yürütme kavramıyla karıştırılması ve sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı karşımıza çıkmaktadır. Ergoterapi alanında köklü bir yer edinen klinik akıl yürütme, genellikle ergoterapi hizmeti sunma sürecinin aşamalarını kapsayan karmaşık bir süreç olarak incelenirken; eleştirel düşünme ise ayrı bir kavram olarak öne çıkarılmadan klinik akıl yürütmenin içinde eritildiği söylenmektedir (7). Ancak eleştirel düşünmenin klinik akıl yürütmeye kıyasla entelektüel açıdan daha zorlu bir süreci kapsadığı ve eleştirel düşünürün kendi konumunu, varsayımlarını ve toplumsal güç dengelerini radikal bir biçimde sorgulaması gerektirdiği savunulmaktadır (36).

Ergoterapi literatüründe ve eğitim süreçlerinde karşılık bulan bu karmaşık yapı, eleştirel düşünme kavramına yönelik eğitimciler arasında farklı algıların doğmasına yol açmaktadır. Yapılan bir çalışmada vurgulandığı üzere kavrama yönelik bu farklı yaklaşımlar eğitimciler arasında iletişim sorunlarına, öğretim uygulamalarında öz güven kaybına ve kurumsal iş birliklerinde aksamalara yol açabilmektedir (36). Literatüründe sıklıkla konu edilen bu sorunun çözümü için tek bir tanıma sığdırmaya çalışmak işlevsel görülmemektedir. Bu soruna bir çözüm olarak Davies ve Barnett, farklı bakış açılarının doğurduğu ayrılıkları dışlamak yerine bunları bir bütün olarak kabul eden bir yaklaşım sunmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen iki eksenli model, eleştirel düşünmenin hem bireysel hem de sosyo-kültürel boyutlarını birlikte ele almakta ve eleştirel düşünmeyi; eleştirel akıl yürütme, eleştirel yansıtma ve eleştirel eylem olmak üzere 3 bileşeni içerdiğini öne sürmektedir. Ergoterapi eğitiminde Davies ve Barnett'ın bu bütüncül modelinin benimsenmesi, akademisyenlerin ortak bir paydada buluşmasını, öğretim stratejilerinin bilinçli ve planlı bir şekilde yapılandırılmasını destekleyebileceği söylenmektedir (36). Ergoterapi, sadece düşünmeyi değil katılımı içinde barındıran eylemi de merkeze alan özgün yapısı gereği, eleştirel düşünmenin akıl yürütme, yansıtma ve eylem boyutlarıyla bütüncül olarak ele alınması ergoterapinin felsefesiyle örtüşmektedir (41, 7, 38).

Ancak ergoterapi eğitimindeki mevcut duruma bakıldığında, ergoterapi eğitimcilerinin eleştirel düşünme hakkındaki bilgi düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi öğrencilere nasıl öğretecekleri konusunda açık bir belirsizlik yaşadıkları görülmektedir. Yaşanan bu pedagojik belirsizlik, eğitimcilerin kendi öğretimsel gelişimlerini ve diğer eğitimcilerle kuracakları akademik iş birliklerine ket vurduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra eğitimciler; kendi mesleki rolleri ile öğrencilerin mevcut öğrenme altyapıları ve yetkinliklerinin şekillendirdiği beklentiler arasında belirgin bir uyumsuzluk yaşamaktadır. Bu nedenle akademide eleştirel düşünmeyi öğretme ve kullanma durumu, öğrencilerin sahip olduğu alışlagelmiş öğrenme stilleri ve öğrenme beklentileriyle sıklıkla çelişebilmektedir (36). Bu bağlamda, ergoterapi eğitimcileri arasında eleştirel düşünmenin pedagojik açıdan anlaşılmasına yönelik var olan boşlukları netleştirmek ve ergoterapide eleştirel düşünme öğretimi sunulurken eğitimcilerin birbirlerini nasıl destekleyebileceklerini keşfetmek adına daha fazla çalışma yapılması gerekli bulunmuştur (36).

Araştırmalar, eleştirel düşünmenin getirdiği çok boyutlu zihinsel yetkinliğin öğrencilere sadece bir dersin tamamlanmasıyla kasıtlı olmadan kendiliğinden kazandırılmayacağını açıkça göstermektedir (4). Öğrencilerin üst düzey düşünme etkinliklerine katılımları; yazılı yansıtma, akran geri bildirimleri, öz değerlendirme ve yansıtıcı gözlem gibi yapılandırılmış yöntemlerle ilişkili görülmektedir. Dolayısıyla, ergoterapi eğitiminde okupasyon odaklı eleştirel düşünme dinamiklerini geliştirmek için açık, şeffaf ve bilinçli pedagojik yöntemlerin müfredata dahil edilmesi gerekli görülmektedir (7, 4).

Eleştirel düşünmenin ergoterapi eğitiminde pedagojik olarak kullanılması literatürde; bağımsız düşünmeyi teşvik eden aktif ve deneyimsel öğrenme modelleri, probleme dayalı öğrenme ve vaka çalışmaları yöntemleriyle yaygın olarak öne sürülmektedir. Bu yöntemlerin verimli olabilmesi için ders tasarımlarının; hedeflenen ders çıktılarıyla açıkça uyumlu olması, öğrencilere tam kararında zorlukla sunması ve klinik beklentilerle doğrudan köprüler kurması gerekmektedir (32)

Ayrıca kanıta dayalı ders tasarımlarında öğrencilerin duygu durumları da dikkate alınması gereken bir gerçekliktir. Öğrencilerin özgüven ve kaygı düzeyleri,

edindikleri eleştirel düşünme becerilerini saha çalışmasında ve mezuniyet sonrası profesyonel yaşamda uygulamaya dökabilmelerini etkilediği görülmektedir (32).

Sonuç olarak, ergoterapi eğitiminde eleştirel düşünme klinik akıl yürütmeden ayrı ve özgün bir beceri olarak ele alınması önem taşımaktadır (7, 36). Ergoterapi öğrencilerinin üst düzey düşünme süreçlerine eleştirel düşünmenin planlı ve bilinçli bir şekilde dahil edilmesi önerilmektedir (4). Ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin eğitim sürecinde desteklenmesi, hem lisans öğrenimlerinin kalitesini ve verimini arttırmak hem de mezuniyetten sonraki yaşam boyu öğrenme süreçlerinde yüksek yetkinliklere sahip sağlık profesyonelleri yetiştirilmesine katkı sağlayacaktır (24, 25).

2.3. Yansıtıcı Düşünme

Yansıtıcı düşünme ezbere dayalı bilişsel süreçlerin aksine bilgiyi işlevsel kılmayı, kavrayarak öğrenmeyi ve yeni durumlar karşısında çözümler üretmeyi amaçlayan üst düzey bir zihinsel süreci olan bir düşünme biçimidir. Yansıtma düşünmenin süreci varsayımları belirleme, sentezleme, açıklama ve genelleme yapma gibi karmaşık akıl yürütme becerilerini kapsamaktadır. Literatüre bakıldığında "kişisel yansıtma", "yansıtıcı düşünme", "bilişötesi yansıtma" ya da "eleştirel yansıtma" gibi terimlerin sıklıkla birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir (15). Yansıtıcı düşünme kavramının literatürdeki tanımlamalarına örnekler aşağıda verilmektedir:

- 1933'te Dewey'e göre uygulayıcıların uygulamayla ilgili sorunlarıyla ilgilenen, bunlara uygun ve gerçekçi çözümler üretmeye çalışan etkin, amaçlı ve istikrarlı düşünme sürecidir.

- Yeni bir bilginin oluşturulmasına ve alternatif yolların geliştirilmesine rehberlik edecek bilişsel sorgulamadır (15).

- Deneyimleri anlamlandırmak, ilerleme kaydetmek ve bir sonraki seferde daha iyisini yapmak için kendini geliştirmektir (42).

- Bireyin mantıklı seçimler yaparak bu seçimlerin sorumluluğunu alabilmesini kapsayan eğitim konuları hakkında düşünme yoludur (43).

- Alp ve Şahin Taşkın'a göre bilinçli olma, deneyimlerini etkili bir şekilde analiz etme, eleştirel düşünmenin yapıcı olarak kullanılması, bilginin teoriden uygulamaya aktarılması ve daha üst düzeyde yeni bilgiye dönüştürülmesidir (43).

- Bireyin karşısına çıkan problemlere çözüm üretmek için mevcut bilgilerini değerlendirmesi, uygun yöntemi seçip onu uygulaması, problemin çözümünde farklı yolları düşünmesi ve başarılı ya da başarısız olma durumuna göre neden başarılı ya da neden başarısız olduğunu analiz edebilmesidir (15).

En yalın tanımıyla bir yaşanmışlığın dikkatli ve eleştirel bir süzgeçten geçirilmesi olarak ifade edilen bu düşünme biçimi (8, 44); bireyin geçmiş bilgi birikimi, mevcut deneyimleri ve değer yargıları kapsamında şekillenen, eylemlerin derin anlamını gün yüzüne çıkararak açıklık getiren amaçlı ve dinamik bir süreçtir. Söz konusu süreç, yalnızca zihinsel bir sorgulamanın ötesinde bir yansıtıcı eyleme döküldüğünde edinilen bilginin uygulamaya sistematik biçimde aktarılmasını; inanç, varsayım ve kalıp yargıların daimi bir değerlendirmeye tabi tutulmasını sağlamaktadır (45).

Üstbiliş becerileri ve aktif katılım gerektiren bu zihinsel yapı, öğrencilerin hem öğrenme hem de düşünme mekanizmaları üzerinde derinlemesine odaklanmalarına ve edindikleri çıktıları objektif bir bakışla analiz etmelerine olanak sağlamaktadır (46). İlgili araştırmalar, öğrencilerin yansıtma kavramını genel olarak yaşantılardan anlam çıkarmak ve gelecekteki performansları daha nitelikli hale getirme yolunda ilerlemek şeklinde anlamlandırdıklarını göstermektedir (8, 44).

Schön (15) yansıtıcı düşünme sürecini "aksiyon esnasında yansıtma" ve "aksiyon üzerine yansıtma" şeklinde iki kategoriye ayırmaktadır. Eylem esnasındaki yansıtma, eş zamanlı olarak yürütülen uygulamaları o anda şekillendirirken; eylem üzerine yansıtma ise süreç tamamlandıktan sonra geriye dönüp kasıtlı ve planlı bir muhakeme yapmayı kapsamaktadır (15). Mezirow'un ise geliştirdiği hiyerarşik yansıtma modelinde yansıtıcı düşünme süreci dört temel basamakta analiz edilmektedir. Bu modele göre bu süreç, yansıtıcı olmayan zihinsel süreçleri içeren alışkanlık ve anlama boyutları ile üst düzey bilişsel faaliyetleri kapsayan yansıtma ve eleştirel yansıtma katmanlarından meydana gelmektedir. Eleştirel yansıtma boyutunda

öğrenme sürecindeki birey, kendi düşünce biçimlerini ve eylemlerini sorgularken bunların temelini oluşturan örtük varsayımlarını, süregelen inançlarını ve kişisel değerlerini göz önünde bulundurmaktadır (47).

Yansıtıcı düşünme kavramının kuramsal kökenleri John Dewey'in öncü çalışmalarına kadar dayanmaktadır. (15). Dewey'nin kuramsal çerçevesi; anlamlı ve tutarlı sonuçlara ulaşabilmek için inançların, bilgilerin ve deneyimlerin titiz bir metodolojiyle, sistematik olarak sorgulanması gerektiğinin vurgulamaktadır (15, 45).

Dewey'in ardından ise yansıtıcı düşünme, yalnızca bireysel bir zihinsel süreç olarak kalmayarak günümüze kadar eğitimde önemli bir rol haline gelmiştir. Rodgers'ın aktardığı verilere göre Ulusal Mesleki Öğretim Standartları Kurumu (1987), Ulusal Personel Gelişim Konseyi (1995), Ulusal Öğretim ve Amerika'nın Geleceği Komisyonu (1996) ve Ulusal Eğitimi Geliştirme Komisyonu (1996) gibi prestijli pek çok kurul, komisyon ve yerel eğitim otoritesinin yansıtıcı düşünmeyi, tüm eğitimci ve öğrenciler için gerekli bir beceri olarak kabul ettiği görülmektedir (15). Nitekim günümüz eğitim yaklaşımlarında da yansıtıcı uygulama, mesleğe geçiş süreçlerinin vazgeçilmez bir temel yeterliliği olarak yerini almaktadır (42).

Güncel eğitim müfredatlarında sunulan bilgiler üzerine düşünmeden doğrudan ezberleyen ve tekdüze yöntemlerle problem çözen öğrenciler yerine zihinsel potansiyelini aktif kullanan, soru soran, sorgulayan, bilgiyi çeşitli kaynaklardan araştırıp zihninde yeniden yapılandıran, problem çözme odaklı ve eleştirel düşünebilen öğrencilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda günümüzdeki eğitim sistemlerinin temel misyonu şudur: kendi kendine öğrenme yetisi kazanmış, edindiği bilgileri farklı bağlamlara aktarabilen ve karşılaştığı problemler karşısında çözüm için yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirebilen bağımsız bireyler yetiştirmek almaktadır (15).

Yansıtıcı düşünme uygulamaları modern eğitim ortamlarında öğrencilere birtakım çıktılar sağlamaktadır. Gürbüz Türk ve Ünal tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında, yansıtıcı düşünme uygulamalarının dahil edildiği öğrenme ortamlarının geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı ortamlarla karşılaştırıldığında öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı geliştirdikleri olumlu tutumlar ve bilgilerin bellekteki kalıcılık düzeyleri üzerinde istatistiksel açıdan yüksek

derece anlamlı olduğu kanıtlanmıştır (43). Sağlık bilimleri alanına bakıldığında ise yansıtma becerisinin öğrencilerin ve klinik uygulayıcıların, modern sağlık sistemlerinin barındırdığı karmaşıklık, belirsizlik ve dinamik zorluklarla baş edebilmelerinde temel bir araç görevini üstlendiği savunulmaktadır (8, 44). Özellikle teorik bilgileri uygulamaya aktarmanın gerektiği staj ve saha çalışmalarında eleştirel yansıtma, sınıf içi kazanımlar ile saha pratikleri arasında köprü görevi görerek öğrencilerin deneyimlerini anlamlandırmalarını, bilişsel ağlar kurmalarını ve olası hata paylarını en aza indirmelerini sağlamaktadır (48, 45).

Öğrenme sürecindeki bireyler yansıtıcı düşünmeyi içselleştirdiklerinde kendi becerilerini gerçeğe aykırı şekilde abartma, ön yargılı bakış açılarına başvurma veya mesleki verimi ve etiği riske atacak tutumlar sergilemeye daha az eğilimli olmaktadır (49, 8, 44). Bunun yanı sıra bireylerdeki öz yansıtma, öz izleme ve öz değerlendirme kapasitelerini en üst seviyeye çıkararak profesyonel iyi oluşu, içsel motivasyonu, yaşam boyu öğrenme isteğini ve hesap verebilirlik düzeyini artırmaktadır (8).

Yansıtıcı uygulamalar, öğrencilerin soyut deneyimlerini kavramsallaştırmalarına ve edindikleri yeni kavrayışları farklı bağlamalara aktarabilmelerine olanak tanır böylece üstbilişsel stratejileri, öz-farkındalık düzeyini ve karar alma süreçlerinde bireyin öz güvenini doğrudan desteklemektedir (45). Süreç içerisinde ğrenciler "Yürüttüğüm uygulama amacıma hizmet etti mi?", "Başarılı olmamdaki etkenler neler ya da nerede hata yaptım?" sorularını kendilerine yönelterek güçlü ve zayıf yönlerini keşfeder, kendi öğrenme biçimlerine dair içėörü kazanmaktadırlar (15). Bu otokontrol ve öz eleştiri sistemi, bireylerin öğrenme süreçlerinde kendilerini denetlemelerine ve gerektiğinde stratejik düzenlemeler yapmalarına imkan sağlamaktadır (43).

Yansıtıcı düşünmenin hakim olduğu pedagojik ortamlarda öğretici rolündeki eğitimciler, mutlak bir otorite figürü olmaktan çıkarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rehber rolünü üstlenmekte; ğrenci ise kendi öğrenme eyleminin sorumluluğunu ve yönetimini elinde tutan aktif bir role sahip olmaktadır (46, 43).

Yansıtıcı düşünmenin eğitimdeki rolü ve önemi göz önüne alındığında yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi de söz konusu olmaktadır. Ancak ğrencilerin bu

becerileri kendiliğinden, tesadüfî ya da plansız bir şekilde geliştirmesini beklemek oldukça yanlış bir tavır olacaktır. Bu yetkinliğin kazanılması için eğitim ortamlarında kasıtlı olarak kurgulanmış, destekleyici bir ortama ve iyi tasarlanmış stratejilere ihtiyaç duyulmaktadır (15). Eğitim müfredatlarında yansıtıcı düşünmeyi sistematik olarak geliştirmek için öğrenme kayıtları, yansıtıcı günlük pratikleri, iki kolonlu analiz yazıları, diyalog metinleri, etkili sorgulama/soru sorma teknikleri, kavram haritaları tasarımı, gelişim dosyası (portfolyo) uygulamaları, kolektif/akran grup tartışmaları ve öz değerlendirme ölçekleri gibi yapılandırılmış araçlara sıklıkla yer verilmesi çeşitli çalışmalarda önerilmektedir (15, 46, 45). Ancak ideal bir yansıtma deneyiminin oluşumunda öğrencilerin içsel motivasyonları, bireysel öğrenme tercihleri, geçmişte yaşadıkları olumsuz yansıtma deneyimleri ve eş zamanlı akademik iş yükleri yansıtma süreçlerini doğrudan etkileyebilmekte; yapılandırılmamış, yoğun ve aşırı iş yükü bu süreçlere engel teşkil edebilmektedir (45).

2.3.1. Yansıtıcı Düşünme ve Ergoterapi

Sağlık bilimleri eğitimi ve saha çalışmalarında yansıtma öğrencilerin ve klinisyenlerin modern sağlık hizmetleri esnasında karşılaştıkları belirsizlikler, karmaşık süreçler ve yapısal zorluklarla baş edebilmelerinde etkili ve koruyucu bir mekanizma olarak benimsenmektedir. Bu işlevi nedeniyle yansıtıcı uygulama, mesleğe geçiş öncesinde lisans programlarının vazgeçilmez temel yeterlilik alanlarından biri olarak görülmektedir (8). Bireyin öğrenme sürecinde edindiği bilgi ve deneyimleri üzerine düşünmeye, bunları analiz etmeye ve yazılı olarak ifade etmesine daha çok vakit ayrıldıkça yansıtma sürecinin niteliği de artmaktadır (4). Ergoterapi eğitim tasarımlarında öğrencilerin öz değerlendirme ve öz yeterlilik algılarını destekleyen yansıtma temelli yapılandırılması tavsiye edilmektedir. Örneğin, bazı saha çalışması ve staj modellerinde, öğrencilerin sahadaki deneyimlerini anlamlandırabilmeleri için süreç boyunca eleştirel yansıtma aktif olarak kullanılmaktadır. Bu doğrultuda öğrenciler; staj esnasında karşılaştıkları deneyimlerle ilişkili duygu, düşünce, tepki ve eylemlerinin yanında bunlar üzerinde etkili olan kişisel varsayımları, değer yargılarını ve sosyal bağlamı da hesaba katarak derinlemesine bir sorgulama yapmaya teşvik edilmektedir. Öğrenme sürecindeki bireylerin bireysel deneyimleri, davranış paternleri, inanç sistemleri ve duyguları

üzerine yansıtma yaptıklarında staj süreçlerine yönelik özgün iç görüler, yeni ve derin anlamlar keşfedebildikleri görülmektedir (8). Ayrıca, klinik akıl yürütmenin yansıtıcı süreçlerle uygulamaya geçirilebildiği vurgulanmaktadır (26).

Ergoterapi öğrencilerinin de mesleğe yeni adım attıkları geçiş sürecinde karşılaşabilecekleri zorluklara ve mesleki beklentilere hazırlıklı olabilmeleri için lisans eğitim süreçleri boyunca yetkinlik becerileriyle donanımlı hale gelmek önemli bir rol oynamaktadır. Ergoterapi uygulamalarında başarılı bir klinik verimlilik sunabilmek için öğrencilerin üst düzey bir profesyonellik geliştirmeleri zorunlu bir gereklilik halini almaktadır. Yansıtıcı düşünme ve psikolojik sağlamlık gibi becerilerin profesyonelliğin çok boyutlu yapısını destekleyen en önemli unsurlar arasında olabileceği düşünülmektedir. Ergoterapist adaylarının ve ergoterapistlerin yansıtıcı düşünmeyi hayatlarına yerleştirmeleri, güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi keşfetmelerine, klinik stres yönetimi kapasitelerini ve psikolojik sağlamlık düzeylerini arttırmalarına olanak sağlamaktadır. Böylelikle problem çözme ile baş etme stratejilerinin de gelişimi desteklenmekte olduğu söylenebilir (44). Özellikle mesleğe yeni adım atan ergoterapistlerin, teorik bilgileri klinik uygulamaya aktarabilmeleri, hem kendi sınırlarını hem de diğer uzmanların akıl yürütme süreçlerini anlamlandırabilmesi, bu yansıtıcı yetkinliğin geliştirilmesine bağlıdır (26). Öğrenciler arasında ise akademik stres ve kaygının oldukça yaygın olduğu bilinmektedir. Üniversite yıllarında yoğun strese maruz kalmak öğrencilerin problemlerle baş etme kapasitelerini düşürmektedir. Bu nedenle, yansıtıcı düşünmenin de aktifleştirilmesiyle yapıcı baş etme yöntemlerinin geliştirilmesi; stresin yıpratıcı etkilerini hafifletilmesi, klinik zorluklara esnek bir şekilde müdahale geliştirilmesi ve geleceğin birer ergoterapisti olarak üstlenecekleri mesleki sorumlulukları emniyetli bir şekilde karşılamalarına imkan sağlanmaktadır (42).

Dünya genelindeki ergoterapi eğitim programlarına bakıldığında, yansıtıcı düşünmenin merkezi bir rol aldığı görülmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ergoterapi programlarında Ergoterapi Eğitimi Akreditasyon Konseyi (ACOTE) tarafından belirlenen standartlar çerçevesinde şekillenmiştir (45).

Ergoterapi öğrencileri özelinde yapılan çalışmalar kısıtlı olsa da özellikle staj ve saha çalışması uygulamalarında yansıtıcı düşünmeye ciddi ihtiyaç duyulduğu

belirlenmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisinden yoksun olan öğrencilerin staj süreçlerinde başarısızlıkla karşılaşma riskinin çok daha yüksek olduğu söylenmektedir (44). Bununla birlikte, ergoterapi çalışma sahasındaki yoğun iş yükü sebebiyle aktif görev yapan bazı ergoterapistler arasında yansıtıcı uygulamaların kullanımının sınırlı kaldığı görülse de ergoterapistlerin sahadaki beklenen yetkinlikleri yerine getirmek adına yansıtıcı düşünme temel gerekliliklerden biri olduğu bilinen bir gerçektir (26, 44,14). Bu doğrultuda ergoterapi eğitim programlarının hem akademik dönemde hem de mezuniyet sonrası kariyer yolculuklarında öğrencilerin deneyimleri üzerine aktif olarak yansıtma yapabilmelerini sağlamak amacıyla yansıtıcı uygulamaları teşvik etmesi bir zorunluluk olarak ifade edilmektedir. Ergoterapi eğitimindeki bu zorunluluğun yerine getirilebilmesi, öğrencilerin kendi zayıf ve güçlü yönlerini fark etmelerini sağlayan yansıtıcı düşünme becerisinin eğitim süreci boyunca büyütülmesi ve desteklenmesiyle mümkündür; bu doğrultuda, diğer eğitim disiplinlerinde de sıklıkla başvurulduğu üzere ergoterapi akademisinde yansıtıcı günlükler, gelişim dosyaları (portfolyolar), akran ya da grup yansıtmaları ve yapılandırılmış tartışmalar gibi pek çok işlevsel yöntem yaygın olarak kullanılabilmektedir (44). Öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri yansıtıcı düşünme becerisine yönelik yöntemlerin kullanılmasında önemli rol oynamaktadır. Bireylerin içsel motivasyonlarını etkin bir biçimde teşvik edici olarak kullanmak adına öğrenme süreçlerindeki kişisel yatkınlık ve tercihlerine göre en uygun yöntemi kullanabilmeleri için çevrimiçi yönergeler, sözlü açıklamalar, görsel şemalar, kavram haritaları ve düzenli günlük tutma gibi alternatif seçeneklerin sunulması önemli görülmektedir (44, 45). Eğitim programlarında öğrencilerin ortaklaşa yürüttüğü yansıtma uygulamalarının bireysel olarak yapılan uygulamalara kıyasla çok daha verimli klinik gelişmeler sağladığına ulaşılmıştır (45).

Literatürdeki bilgiler dikkate alındığında ergoterapi programlarında yapılandırılmış yansıtıcı süreçlere yer verilmesi, Dewey'nin aktif öğrenme ilkeleriyle paralellik göstermektedir (26, 14, 45). Ergoterapi eğitim programlarındaki yansıtıcı düşünmeye yönelik zorunlu tutulan uygulamalardan hoşlanmasa veya anlık bir fayda algılamasa bile öğrenciler bu uygulamaların şahsi ve mesleki olgunlaşma süreçlerine sağladığı katkıyı inkar etmemektedir (45). Sonuç olarak, yaşam boyu öğrenmenin ön

plana çıktığı ergoterapi alanında deneyimler üzerinden yansıtıcı düşünme kullanılarak öğrenmenin geliştirilmesi en önemli yapı taşlarından olduğu söylenebilir.

2.4. Problem Çözme

Problem kavramı karşılaşılan durumlara göre geniş bir çerçevede şekillenmektedir. Hayatın çeşitli alanlarında gencinden yaşlısına her yaşta problem olarak nitelendirilen durumlarla karşı karşıya kalınabilmektedir. Örneğin, bir öğrencinin okuduğunu anlamada ve uygulamada zorlanması veya iş hayatında bireyin mesleki bilgi eksikliği problem olarak görülebilmektedir. Problem, ulaşılmak istenilen herhangi bir sonuca giden yolda zorlukla karşılaşma durumu olarak tanımlanabilir.

Problem çözme kavramı ise, belirli bir problem karşısında çözüm üretmeye çalışılan veya belirli bir amaca ulaşmak için yol arayan zihnin temel bilişsel bir süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu bilişsel süreç; bilgiyi yorumlama, planlama, okuma, dikkati odaklama, hesaplama, anlamsal bilgiye erişme, dönemsel hatıraları alma ve kavramları birbiriyle ilişkilendirme gibi problem türüne bağlı olarak değişen çeşitli süreçleri kapsamaktadır (50). Bir başka tanıma göre problem çözme; bireyin bir amaca erişmek adına karşılaştığı güçlüklerle baş edebilmeye yönelik emek verirken içinde bulunulan şartlara uyum sağlamayı, engelleri en aza indirmeyi ve içsel bir denge sağlamayı kapsayan çok yönlü bir süreçtir (51).

Problemler özelliklerine göre kategorize edilmektedir. Problemleri alışılmış problemler ile yeni ve yaratıcı tepki gerektiren problemler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Alışılmış problemler, günlük hayatta zorluğunun farkında olmadan refleks olarak tepki geliştirilen durumlardır. Yeni ve yaratıcı tepki gerektiren problemler ise rutinin dışında olan, çözümünü için derinlemesine düşünmeyi ve yeni çözüm yolları bulmayı gerektiren durumlardır (51). Bireyin algısına göre problemin zorluk dereceleri değişebilmektedir. Bir birey için oldukça kolay ve olağan olan bir durum, başka bir birey için korkutucu ve çözümünü imkansız bir problem olarak algılanabilmektedir. En önemlisi ise bir durumun problem olarak nitelendirilebilmesi için öncelikli olarak bireyin kendisi tarafından bir "olumsuzluk veya problem" olarak algılanması gerekmektedir. Olumsuz olan bir durum kişi tarafından olumsuz algılanmazsa çözüm arayışını tetiklemeyecektir (51).

Problem çözme becerisi için bireyin vakti, gayreti, enerjisi ve alıştırma yapması gerekmektedir. Bu becerinin elde edilmesi için öncelikle bireyin ihtiyaç duyması, amacının olması, değerlere sahip olunmasının ile yaratıcı düşünme, duygu, irade ve eyleme geçme gibi hususların birlikteliği sağlanmalıdır. Bireyin problem çözme noktasındaki cesareti ve arzusu bu sürecin sağlıklı ilerlemesine vesile olmaktadır. Problemleri çözebilmek, başarı hissini ve bu da bireyin kendine olan güvenini ortaya çıkarır. Böylelikle devamında karşılaşılabileceği yeni sorunlarla mücadele etme konusunda birey kıymetli bir güç elde edebilmektedir. Aksine, çözüme ulaştırılamayan problemlerin üst üste yığılması, bireyin özgüvenini sarsarak yeni adımlar atmasından ve kendini geliştirmesinden alıkoyduğu gibi ruh sağlığı üzerinde de olumsuz etkilere yol açmaktadır. Araştırmalar, problem çözme becerisinin bireylerin psikolojik uyumu, ruh sağlığı ve davranışsal süreçleri üzerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Heppner ve Anderson, problem çözme becerisi zayıf olan üniversite öğrencilerinde duygusal sorunlar, yaşam doyumunda düşüklük ve benliklerinde olumsuz sonuçlara daha fazla rastlandığına ulaşılmıştır (51).

Problem çözme ve yaratıcılık gibi üstbilişsel beceriler, iş hayatındaki mesleki taleplerin yerine getirilmesini etkileyen iki önemli içsel kaynak olarak kabul edilmektedir (52, 53). Problem çözme süreci yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi çeşitli üstbilişsel becerileri içinde barındırmaktadır. Yaratıcı düşünme ile problem çözme becerisinin bir arada kullanılmasına yaratıcı problem çözme olarak da tanımlandığı görülmektedir. Yaratıcı problem çözme ise yeni fikirler geliştirme, rutin olmayan problemleri çözme ve hataları önleme veya bu hatalardan dönme gibi bilgi odaklı iş gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olarak ifade edilmektedir (52). Diğer yandan problem çözme sürecinde eleştirel düşünmeye dikkat çekilmektedir. Problem çözme ve karar verme süreçlerinin eleştirel düşünme yeterliliği ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Üst düzey düşünme biçimlerinden eleştirel düşünme sağlık alanı mezunları için büyük önem arz etmektedir. Sağlık profesyonellerinde problem çözme sürecinde eleştirel düşünmenin kullanılmaması problemin farkındalığı, tanımlanması, çözüm yollarının aranması, uygun olan seçenekte karar kılmak gibi aşamalarda önemli sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunlara, tanı ve tedavi hatalarına yol açan bilişsel önyargılar örnek verilebilmektedir. Hasta güvenliğini sağlamak adına öğrenci ve sağlık çalışanlarına, akıl yürütme ve

düşünme süreçlerini izlemeleri ve düzenlemeleri öğretilmesi böylelikle de öğrenci ve sağlık çalışanlarının problem çözme becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (50).

Eğitimcilerin başvurdukları pedagojik yaklaşımlar öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir. Probleme dayalı öğrenme, vaka çalışmaları, sesli düşünme, yansıtıcı alıştırımlar, rol yapma veya ortaklaşa problem çözme gibi öğrencileri öğrenme süreçlerinde aktif tutmanın eleştirel düşünme öğretiminde daha başarılı sonuçlar verdiği bilinmektedir. Akademik ve klinik ortamlarda problem çözme becerilerini geliştirecek bilişsel süreçleri iyileştirmek amacıyla kullanılan eleştirel ve yansıtıcı soruların sorulması kullanılabilmektedir. “neden bu yolu seçtin?” veya “başka bir yol denenebilir mi?” gibi sorgulamalar bireyin problem çözme süreçlerinde de işe yarayacak olan kendi performansını izleme ve değerlendirmesine imkan sunmaktadır. Ayrıca probleme dayalı vaka temelli öğrenme etkinlikleri, grup ödevleri, tartışma seminerleri, beyin fırtınası oturumları, vaka sunumları gibi aktif öğrenme ve etkileşimli stratejiler de kullanılmaktadır (50).

2.4.1. Problem Çözme ve Ergoterapi

Ergoterapi tarihinin ilk yıllarından itibaren ergoterapinin temel amacı, bireylerin “yaşam sorunları” ile başa çıkmalarına yardımcı olmaktır. Böylece ergoterapistlere "problem çözücü" olarak mesleki bir kimlik atfedilmektedir. Ancak böylesine köklü bir geçmişi olmasına rağmen, meslekte uygulanan problem çözme süreçlerini doğrudan inceleyen araştırmaların sayısı sınırlı bulunmaktadır. Araştırmacıların büyük çoğunluğu, ergoterapistlerin süreç içerisinde "nasıl" akıl yürüttüklerinden ziyade genel olarak "ne hakkında" akıl yürüttüklerini odak noktası olarak aldığı görülmektedir (11).

Problem çözme, ergoterapi mesleğinde bir “ergoterapi süreci (OT process)” kullanımıyla yer bulmakta ve yeni mezunların düşünme becerileri repertuvarının vazgeçilmez bir parçası olarak benimsenmektedir (11). Ergoterapi alanında problem çözme; bireyin karşılaştığı bir durumla ilgili veri toplama, bu verileri değerlendirme, problemi tanımlama, hedefler oluşturma, planlama, müdahale ve tekrar değerlendirmeden oluşan bilişsel bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreç temelde problemin tanımlanması ile çözüm geliştirme ve uygulama olmak üzere iki aşamadan

oluşmaktadır. Rogers ve Holm'a göre "ergoterapi tanısı" koymak problemin tanımlanması ile eş olarak görülmektedir (11). Problem tanımlanması sürecin devamının sağlıklı ilerleyebilmesi için kilit bir rol oynamaktadır. Fleming'in ifadesiyle ise çözüm geliştirme ve uygulama bir "çözümleme" aşamasıdır (11) Bu aşama ergoterapide yoğun bir akıl yürütme gerektirmekte çünkü doğası gereği ergoterapi müdahale planlarının danışanın güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak birlikte etkili bir yol çizilene kadar düzenlenmeler yapılmaktadır. Böylece, problem çözme doğrusal bir yol izlemek yerine ele alınan soruna yönelik derin bir anlayış geliştirdikçe problemlerin yeniden şekillendiği ve değerlendirildiği "spiral" bir yapı olarak tarif edilmektedir (11). Rogers ve Holm, ergoterapi tanısının konulmasında kullanılan problem çözme mekanizmasını "tanısal akıl yürütme" olarak isimlendirmektedir. Bu bağlamda ergoterapi tanısı, vaka yönetimindeki ilk değerlendirme aşamasında problem çözme mekanizmasının bir çıktısı ve tanısal akıl yürütme sürecinin nihai bir ürünü olarak görülmektedir (10). Ancak ergoterapistler, problem çözme sürecini benimsiyor görünmelerine rağmen klinik akıl yürütmelerinde problem tanımlamayı merkeze koymaya isteksiz oldukları görülmüştür. Tıp ve hemşirelik alanlarındaki literatürün aksine, ergoterapi alanında problemi açıkça tanımlamaktan kaçınmaya eğilim zamanla yaygınlaşmıştır. Buna karşılık olarak Rogers, ergoterapi tanısının, diğer bir ifadeyle problemin net bir şekilde belirlenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Çünkü ergoterapi müdahale planlarının başarısı, en başta belirlenen ergoterapi tanısının netliğine bağlıdır (11).

Problem çözme, ergoterapi müdahale süreçlerine yapılandırılmış bir yaklaşıma zemin hazırlasa da edinilen verilere ergoterapistlerin verdiği tepkiler birbirinin aynısı olmayacaktır. Aynı tabloyu değerlendiren iki farklı terapist, farklı şekilde yorumlayıp farklı müdahale planı çizebilmektedir. Terapistlerin dikkatinin çekildiği noktalar, tecrübeleri, bilgi birikimleri, şahsi değerleri, varsayımları, bilgiyi analizi ve sentezi farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklar problem çözme sürecinde barındıran klinik akıl yürütmenin doğruluk, nesnellik ve güvenilirliğine dair bir soruna sebebiyet verebilmektedir (11).

Ayrıca terapistin deneyimine göre problemin karmaşıklığı terapistler tarafından farklı algılanabilmektedir. Sınırlı seçeneklerin olduğu durumlara kıyasla

fazla seçeneğin bulunduğu karmaşık durumlarda planlama süreci daha fazla bilişsel çaba gerektirmektedir. Deneyimli terapistler tecrübelerinden yola çıkarak belli başlı standart çözümlere yönelebilen, daha az deneyimli olanlar farklı veya gelişmiş materyal arayışı içerisine girebilmektedir. Bu hususta deneyimli terapistlerin, başarılı bir terapi sürecinin yalnızca başlangıçtaki plan oluşturma kapasitesine değil, süreç içinde planları değiştirebilme ve hedefleri yeniden düşünebilme esnekliğiyle ilişkili olduğuna savunulmaktadır (11).

Akıl yürütme yoluyla problem çözme becerisi, ergoterapi eğitiminde kazandırılması hedeflenen en temel yeterliliklerden birisi olup uluslararası mesleki kuruluşlar tarafından da önemli bir unsur olarak öne çıkarılmaktadır (54). Dünya Ergoterapistler Federasyonu (WFOT), eleştirel düşünme, problem çözme, kanıta dayalı uygulama, araştırma ve yaşam boyu öğrenme becerilerini kapsayan okupasyon odaklı bir eğitim programını vurgulamaktadır (55). Meslek hayatına geçildiğinde iyi bir performans gösterebilmeleri için öğrencilerin en üst düzeyde klinik akıl yürütme yapabilmelerinin imkan sunulması ve sürece uygun problem çözme stratejilerinin desteklenmesinin önemli görülmektedir (10). Bu bağlamda ele alındığında problem çözme becerisi, gelecekteki mesleki performansının temelleri atılan öğrencilik hayatında karar verme aşamalarını açıkça ortaya koyan güçlü bir öğretim aracı sunmakta ve akıl yürütme ile olası hataların analiz edilmesine olanak sağlamaktadır (11).

Ergoterapi alanında geniş bilgi odaklı yoğun bir iş yükü ve dinamik mesleki talepler yer almaktadır. Bu yoğun talepleri yönetmekte zorlanan terapistler, mesleki tükenmişlik riskiyle karşı karşıya gelmektedir. Demerouti, Bakker ve Leiter çalışanların iş hayatlarında içsel kaynaklarını verimsiz kullanmalarının tükenmişlik riskini artıracak ve mesleki performansı olumsuz etkileyeceğini ifade etmektedir. Bu noktada, içsel bir kaynak olarak devreye giren yüksek düzeydeki problem çözme becerisi, iş taleplerinin çalışanlar üzerindeki olumsuz etkisi üzerinde hafifletici ve koruyucu bir rol oynamakta ve daha düşük yorgunluk seviyeleri ile ilişkili bulunmuştur (13).

Tüm bu veriler ışığında, ergoterapi öğrencilerinin problem çözme becerisinin desteklenmesi ile öğrencileri mesleki hayata geçildiğinde karşılaşılan zorluklara karşı

daha dayanıklı hale getirmesi beklenmektedir. Bu nedenle, ergoterapistlerin problem çözme becerilerini sahada aktif tutabilmeleri için yaşam boyu öğrenme süreçlerine ve bu süreçlerin desteklendiği eğitim programlarına katılmaları yetkin ergoterapist kaynağının muhafaza edilmesi adına bir gereklilik olarak görülmektedir (13).

2.5. Üst Düzey Bilişsel Süreçlerin Bütünsel Tematik Çerçevesi

Üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme, öğrenme ve öğrenilenleri uygulama süreçlerinde birbiriyle ilişkili olmakla beraber farklı işlevlere sahip üst düzey bilişsel süreçlerdir. Üstbilişsel farkındalık, bireyin bireyin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilgi sahibi olmasını ve bu süreçleri planlama, izleme ve değerlendirme yoluyla düzenlemesini içerirken; eleştirel düşünme bilgi ve düşüncelerin analiz edilmesini, sorgulanmasını ve değerlendirilmesini destekleyerek öğrenme sürecini daha verimli ve bilinçli şekilde yönetmesine imkan sağlamaktadır (30, 12, 39, 18). Problem çözme, yaşam boyu karşılaşılan problemlerin tanımlanması, çözüm yollarının geliştirilmesi ve uygun çözümün uygulanmasını kapsayan bir süreç iken; yansıtıcı düşünme bireyin deneyimlerini ve uygulamalarını değerlendirerek deneyimlerinden öğrenmesine ve kendini geliştirmesine katkı sağlamaktadır (51, 48, 15). Ergoterapi eğitimi ve mesleki uygulama açısından bakıldığında birbiriyle bağlantılı olan bu üstbilişsel süreçlerde; eleştirel düşünmenin klinik akıl yürütmeye ilişkili olmakla birlikte ondan farklı bir yapı olduğu, klinik akıl yürütmenin problem çözme ile ilişkili olduğu, üstbilişsel stratejilerin ise yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel süreçlerle birlikte ele alınabildiği görülmektedir (11, 7, 4, 51). Bu nedenle, ergoterapi eğitiminde üst düzey düşünme becerilerinin birbirinden bağımsız olarak değil, öğrenme ve uygulama sırasında birbiriyle etkileşim içinde olan süreçler olarak değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırmamızın nitel boyutunda, üst düzey bilişsel süreçlerin ergoterapi öğrencileri ve yeni mezun ergoterapistlerin öğrenme ve mesleki deneyimleri içerisindeki yansımalarını bütüncül olarak incelemek amacıyla hibrit tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme süreçleri nitel analizin başlangıçtaki kavramsal çerçevesini şekillendirmiştir. Temaların ve kodların son hali çalışmamızdaki nitel verilerin analizi sonucunda oluşturulmuştur. Böylece literatürden ulaşılan kuramsal bilgilerle

katılımcıların deneyimlerinden ortaya çıkan anlam örüntüleri birlikte değerlendirilmiş ve üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme süreçlerinin yansımaları bütüncül olarak ele alınmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda oluşturulan tematik çerçeve; farkındalık - tanıma, analiz - anlamlandırma, sorgulama - değerlendirme, strateji geliştirme - planlama, karar verme - uygulama, izleme - öz düzenleme, değerlendirme - yansıtma - öğrenme ve ergoterapiye özgü beceriler olmak üzere sekiz temadan oluşmaktadır.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Bireyler

3.1.1. Çalışma Grubu

Çalışmamız Türkiye kapsamında ergoterapi bölümünde lisans öğrencileriyle ve yeni mezun öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışma öncesinde tüm bireyler çalışma hakkında bilgilendirilmiş ve tüm bireylerden aydınlatılmış onam alınmıştır.

Dahil edilme kriterleri:

- Türkiye'de ergoterapi lisans öğrencisi olması
- Türkiye'de ergoterapistlerin lisans mezuniyetinden sonraki ilk 1 yıl içerisinde olması

Dışlanma kriterleri:

- Ergoterapistlerin mezuniyetinin üzerinden 1 yıldan fazla geçmiş olması

3.1.2. Örneklem Büyüklüğü

Çalışmada herhangi bir örnekleme yöntemine gidilmeksizin evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırma kriterlerini karşılayan ve çalışmaya katılmayı kabul eden tüm öğrenci ve yeni mezunlar araştırmaya dahil edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın nicel verileri 231 katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırmanın nitel aşamasında ise yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve veri doygunluğu esas alınmıştır. Görüşmeler sırasında elde edilen veriler eş zamanlı olarak değerlendirilmiş, tekrar eden tema ve kodların ortaya çıktığı gözlemlenmiş ve 17. görüşmeden sonra yeni bir tema elde edilmemesi nedeniyle veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiştir. Bu nedenle nitel araştırma süreci 17 katılımcı ile tamamlanmıştır (56).

3.2. Yöntem

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmaya dâhil edilme ve edilmeme kriterlerine göre çalışmaya katılması uygun olan bütün öğrenciler ve yeni mezunlara Sosyodemografik Bilgi Formu, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Problem Çözme Envanteri, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, Bilişötesi Farkındalık Envanteri ve 25 tane açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.2.1. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecine önce nicel verilerden başlanmıştır. Sosyodemografik Bilgi Formu, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Problem Çözme Envanteri, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişötesi Farkındalık Envanteri çevrimiçi ortama aktararak nicel verilerin toplanması tamamlanmıştır.

Nicel veri toplama aşamasının ardından nitel veri toplama aşamasına geçilmiş olup yarı yapılandırılmış görüşmeler, çevrimiçi ortamda yüzyüze yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcıların onayı ile bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır. Nitel görüşmeler, her birey için ortalama 35-40 dakika sürmüştür.

3.3. Değerlendirme Araçları

3.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu

Sosyodemografik Bilgi Formu, literatür araştırmaları sonucu elde edilenlere göre oluşturulmuştur. Katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşmak için oluşturulan bu formda yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun ise aktif çalışma durumu, çocukluğunu geçirdiği yer, ebeveyninin eğitim durumu ve akademik başarısını tanımlaması hakkındaki bilgiler toplanacaktır.

3.3.2. Bilişötesi Farkındalık Envanteri

Bilişötesi Farkındalık Envanteri, 2007'de Ahmet Akın, Bayram Çetin ve Ramazan Abacı tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. BFE'deki toplam madde sayısı 52'dir. Bu nedenle 5 dereceli Likert tipi hazırlanan bu envanterden alınabilecek en

yüksek puan 260, en düşük puan ise 52'dir. Olumsuz madde bulunmayan envanterden alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığı göstermektedir. Envanterden alınan toplam puan madde sayısına bölünerek ilgili bireyin bilişötesi farkındalık düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. BFE'den 2.5 puanın altında alan bireylerin düşük, üstünde alanların ise yüksek düzeyde bilişötesi farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Envanterin uygulama süresi yaklaşık 20-25 dakikadır (18).

3.3.3. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak Peter A. Facione, Noreen C. Facione ve çalışma ekibi tarafından geliştirilmiştir. 2003'te Doğan Kökdemir tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 5'li likert tipi 51 maddeden oluşmaktadır. Doğruyu arama, Açık fikirlilik, Analitiklik, Sistematiçlik, Kendine güven, Meraklılık, Olgunluk olmak üzere 7 alt ölçeği bulunmakta, ancak eleştirel düşünme düzeyini belirlemek amacıyla bu ölçeklerin toplamından oluşan puanlama sistemi kullanılmaktadır. Ölçekte her madde için verilen puan esas alınmaktadır. Ancak, olumsuz maddeler (5, 6, 9, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 49,50) ters yönde puan almaktadır. Ölçek değerlendirilmesinde; öğrencilerin maddelere katılma durumlarına göre her maddeye verdikleri puanlar toplanıp sonuç 306 puan üzerinden değerlendirilir. Puanlama sonucunda 240'ın altında puan alanların düşük, 240-300 arasında puan alanların orta ve 300'ün üzerinde puan alanların ise yüksek eleştirel düşünme beceri düzeyine sahip oldukları kabul edilir. Buna göre 240 puan altındaki değerler eleştirel düşünme yeteneğinin düşük olduğunu, üzerindeki değerler ise yeterli eleştirel düşünme düzeyine sahip olduklarını göstermektedir (57).

3.3.4. Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

Yansıtıcı Düşünme Ölçeği, Kember ve ark. (2000) tarafından geliştirilmiştir. Harun Çiğdem ve Adile Aşkı Kurt 2012 yılında öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini belirleme amacıyla Türkçeye geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Toplam 16 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçeğin seçenekleri "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle

Katılmıyorum" şeklindedir. Ölçek, alışkanlık, anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerin dördü alışkanlık, dördü anlama, dördü yansıtma ve dördü eleştirel yansıtma boyutundadır (15).

3.3.5. Problem Çözme Envanteri

Problem Çözme Envanteri, Heppner ve Petersen tarafından 1982 yılında geliştirilmiş, Türkçeye Nail Şahin, Nesrin Hisli Şahin ve Paul Heppner tarafından 1993'te uyarlanmıştır. Bireylerin problem çözme becerilerindeki kendi algılayışını ölçmektedir. 35 maddeden oluşmuş 6'lı Likert tipi (tamamen katılıyorum 1p, çoğunlukla katılıyorum 2p, katılıyorum 3p, az katılıyorum 4p, hiç katılmıyorum 5p) bir ölçektir. Ölçek puanlanırken 9, 22. ve 29. maddeler puanlama dışı tutulur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. Bu maddelerin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılır. Ölçek puanları 32-192 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması bireyin problem çözme becerilerinde kendini yetersiz algıladığını göstermektedir (58).

3.4. Etik

Çalışmamız, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu tarafından 25.06.2024 tarihinde değerlendirilmiş olup E-68552689-000-00003589856 sayılı yazımız etik açıdan uygun bulunmuştur. (Bkz. EK 1.)

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS İstatistik 21 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce eksik veri, aykırı değer ve normallik varsayımları incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler kapsamında frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 3.1. Çalışmada kullanılan değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri.

Değişkenler	Skewness (Çarpıklık)		Kurtosis (Basıklık)	
	r	Std. Hata	r	Std. Hata
BFE	0,4	0,16	-0,143	0,319
Açıklayıcı Bilgi	0,25	0,16	-0,082	0,319
Prosedürel Bilgi	0,252	0,16	-0,336	0,319
Durumsal Bilgi	0,262	0,16	-0,331	0,319
Planlama	0,166	0,16	-0,405	0,319
İzleme	0,281	0,16	-0,347	0,319
Değerlendirme	0,206	0,16	-0,39	0,319
Hata Ayıklama	0,206	0,16	-0,301	0,319
Bilgi Yönetme	0,271	0,16	-0,364	0,319
CEDEÖ	0,12	0,16	0,414	0,319
YDÖ	0,854	0,16	1,595	0,319
Alışkanlık	0,353	0,16	0,507	0,319
Anlama	-0,086	0,16	-0,165	0,319
Yansıtma	0,053	0,16	-0,168	0,319
Eleştirel Yansıtma	-0,023	0,16	0,767	0,319
PÇE	1,183	0,16	3,039	0,319

Katılımcıların Bilişötesi Farkındalık, Eleştirel Düşünme, Yansıtıcı Düşünme ve Problem Çözme ölçeklerinden elde edilen verilerin normallik analizi, çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden incelenmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 aralığında olması dağılımın normal kabul edilebileceğini söylemektedir (59). Bu bağlamda Tablo 3.1.'deki değerlerin ± 3 aralığında olması normal dağılım olduğunu göstermektedir. Yalnızca Problem Çözme Envanteri'ne ait basıklık değerinin 3,039 olması ise ± 3 sınırını çok küçük bir düzeyde aşmaktadır. Ancak literatürde çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin eşiklerin kesin ve mutlak sınırlar olmadığı, özellikle sosyal bilimlerde küçük sapmaların normal dağılım olarak kabul edilebileceği görülmektedir (60).

Araştırmada verilerin normal dağılım gösteren ikili grupların karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem T-Testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenlerde ise non-parametrik testler (Kruskal-Wallis H Testi) kullanılmıştır. Tüm çalışmada anlamlılık düzeyleri 0,05 ve 0,01 değerleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analizinde QUALİ yazılımı kullanılmıştır. Analiz sürecinde tematik analiz yapılırken hem tümdengelimsel hem de tümevarımsal yaklaşımla yürütülmüştür. Görüşme soruları hazırlanırken oluşturulan yedi ana başlık başlangıç ana kodlar olarak kabul edilmiş, ardından görüşme verileri incelenerek bu kodlara ilişkin alt kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca veri analiz sürecinde araştırma kapsamında anlamlı olduğu değerlendirilen yeni bir ana kod ortaya çıkmış ve analiz yapısına dahil edilmiştir. Böylece analiz sürecinde önceden belirlenen kavramsal  er eve korunurken veriden ortaya çıkan yeni örüntülere de açık bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yapı literatürde hibrit (karma) tematik analiz yaklaşımı kapsamında değerlendirilmektedir (61).

4. BULGULAR

4.1. Nicel Bulgular

4.1.1. Katılımcıların Tanımlayıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1. Çalışmaya katılan katılımcılara ait sosyodemografik bulgular.

Değişken		Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	22	9,5
	Kadın	209	90,5
Eğitim Durumu	Lisans 1. sınıf	58	25,1
	Lisans 2. sınıf	48	20,8
	Lisans 3. sınıf	54	23,4
	Lisans 4. sınıf	36	15,6
	Lisans mezunu	35	15,2
Yaş	20 yaş ve altı	91	39,4
	21-25 yaş	132	57,1
	26 yaş ve üzeri	8	3,5
Çocukluğunu Geçirdiği Yer	İl	126	54,5
	İlçe	71	30,7
	Köy	34	14,7
Öz Akademik Başarı Düzeyi Tanımlamaları	İyi	114	49,4
	Orta	117	50,6
	Kötü	0	0
Anne Eğitim Düzeyi	Düşük düzey	65	28,1
	Orta düzey	85	36,8
	Yüksek düzey	81	35,1
Baba Eğitim Düzeyi	Düşük düzey	40	17,3
	Orta düzey	88	38,1
	Yüksek düzey	103	44,6

N: Kişi sayısı.

Düşük düzey: Okuryazar değil, okuryazar, ilköğretim.

Orta düzey: Ortaokul, lise.

Yüksek düzey: Üniversite

Tablo 4.1’deki katılımcıların cinsiyet bilgileri incelendiğinde; katılımcıların %90,5’i kadın ve %9,5’i erkek bireylerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin %25,1’i lisans 1. sınıf, %20,8’i lisans 2. sınıf, %23,4’ü lisans 3. sınıf, %15,6’sı lisans 4. sınıf ve %15,2’si yeni mezunlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin %39,4’ü 20 ve altı, %57,1’i 21-25 yaş aralığında ve %3,5’i 26 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların %54,5’i çocukluklarını ilde, %30,7’i ilçede ve %14,7’si köyde geçirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan bireylerin %49,4’ü akademik başarı düzeylerini iyi, %50,6’sı orta olarak tanımlamıştır. Katılımcılar arasında akademik başarı düzeyini kötü olarak tanımlayan bir katılımcı çıkmamıştır. Ebevyn eğitim durumları açısından bakıldığında katılımcıların annelerinin %35,1’i yüksek

düzey, %36,8'i orta düzey ve %28,1'i düşük düzey kategorilerine ait olduğu görülmektedir. Katılımcıların babalarının eğitim durumlarını ise %44,6'sını yüksek düzey, %38,1'ini orta düzey ve %17,3'ünü düşük düzey oluşturmaktadır.

4.1.2. Ölçek Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Yaş Gruplarına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.2. Yaş gruplarına göre ölçek puanlarının karşılaştırılması.

Ölçek / Alt Boyut	Yaş Grubu	N	Ortalama	SS	χ^2	p	η^2
BFE	≤20	91	182,58	23,23	2,424	0,298	0,002
	21–25	132	184,74	29,28			
	≥26	8	197,29	31,79			
Açıklayıcı Bilgi	≤20	91	3,63	0,51	1,763	0,414	0,002
	21–25	132	3,67	0,55			
	≥26	8	3,80	0,48			
Prosedürel Bilgi	≤20	91	3,38	0,58	3,232	0,199	0,004
	21–25	132	3,47	0,66			
	≥26	8	3,69	0,59			
Durumsal Bilgi	≤20	91	3,54	0,57	4,501	0,105	0,012
	21–25	132	3,63	0,63			
	≥26	8	3,95	0,65			
Planlama	≤20	91	3,42	0,64	1,375	0,503	0,001
	21–25	132	3,49	0,69			
	≥26	8	3,70	0,67			
İzleme	≤20	91	3,43	0,58	2,138	0,343	0,002
	21–25	132	3,48	0,68			
	≥26	8	3,75	0,63			
Değerlendirme	≤20	91	3,48	0,58	1,572	0,456	0,001
	21–25	132	3,43	0,70			
	≥26	8	3,75	0,77			
Hata Ayıklama	≤20	91	3,54	0,56	1,156	0,561	0,001
	21–25	132	3,57	0,70			
	≥26	8	3,85	0,91			
Bilgi Yönetimi	≤20	91	3,59	0,48	1,735	0,420	0,002
	21–25	132	3,62	0,61			
	≥26	8	3,86	0,69			
CEDEÖ	≤20	91	214,07	26,79	1,755	0,416	0,001
	21–25	132	216,67	33,48			
	≥26	8	227,38	17,98			
YDÖ	≤20	91	54,75	6,80	4,696	0,096	0,012
	21–25	132	54,03	7,43			
	≥26	8	57,75	4,27			
Alışkanlık	≤20	91	3,08	0,60	0,386	0,824	0,000
	21–25	132	3,06	0,69			
	≥26	8	3,25	0,78			

Tablo 4.2. (devamı)

Ölçek / Alt Boyut	Yaş Grubu	N	Ortalama	SS	χ^2	p	η^2
Anlama	≤20	91	3,85	0,52	10,272	0,006	0,036
	21-25	132	3,61	0,67			
	≥26	8	4,00	0,50			
Yansıtma	≤20	91	3,77	0,58	0,801	0,670	0,001
	21-25	132	3,75	0,67			
	≥26	8	3,91	0,40			
Eleştirel Yansıtma	≤20	91	2,99	0,71	2,884	0,236	0,004
	21-25	132	3,09	0,68			
	≥26	8	3,28	0,21			
PÇE	≤20	91	112,15	20,59	4,884	0,087	0,013
	21-25	132	110,23	27,21			
	≥26	8	97,50	33,45			

BFE: Bilişötesi Farkındalık Envanteri.

CEDEÖ: California Eleştirel Düşünme Ölçeği.

YDÖ: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği.

PÇE: Problem Çözme Envanteri.

N: Kişi sayısı.

χ^2 : Kruskal-Wallis testindeki χ^2 (Ki-kare) değeri

Tablo 4.2.'de katılımcıların Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE), California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ), Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (YDÖ) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonuçları gösterilmiştir. İstatistiksel analiz sonuçlarına göre; katılımcıların BFE toplam ve tüm alt boyut puanları, CEDEÖ toplam puanları, PÇE toplam puanları ve YDÖ toplam puanları ve YDÖ alt boyutları olan Alışkanlık, Yansıtma ve Eleştirel Yansıtma puanları yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0.05$). Bu bulgu; üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi algısının yaş değişkeninden bağımsız olduğunu göstermektedir. Yalnızca Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin "Anlama" alt boyutu puanlarında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir bulunmuştur. ($\chi^2 = 10,272$; $p = 0,006$; $\eta^2 = 0,036$).

Tablo 4.3. Yaş ile YDÖ-Anlama alt boyutu için Mann Whitney U Testi ile ikili karşılaştırmalar.

Karşılaştırma	N (Grup 1 / Grup 2)	Ortalama Sıra	U	Z	p	r
≤20 vs 21-25	91 / 132	127,03 / 101,64	4638	-2,911	0,004	0,195
≤20 vs ≥26	91 / 8	49,31 / 57,81	301,5	-0,813	0,416	0,082
21-25 vs ≥26	132 / 8	69,05 / 94,38	337	-1,726	0,084	0,146

N: Katılımcı sayısı, U: Mann-Whitney U test istatistiği, Z: Standartlaştırılmış test istatistiği, p: Anlamlılık değeri. *Bonferroni düzeltmesine göre $p < 0,017$ düzeyinde anlamlıdır.

Kruskal-Wallis testi sonuçlarına bakıldığında Yansıtıcı Düşünme Ölçeği'nin (YDÖ) 'Anlama' alt boyutunda saptanan anlamlı farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Üçlü grup karşılaştırmalarında çoklu testlerden kaynaklanabilecek Tip I hata riskini azaltmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmış, bu doğrultuda anlamlılık düzeyi $p < 0,017$ ($0,05/3 = 0,017$) olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde; yalnızca 20 yaş ve altı katılımcılar ile 21–25 yaş grubu arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($U = 4638,00$; $Z = -2,911$; $p = 0,004$). Ortalama sıra değerlerine bakıldığında, 20 yaş ve altı katılımcıların yansıtıcı düşünme anlama alt boyut puanlarının ($OS = 127,03$), 21-25 yaş grubundaki katılımcılara ($OS = 101,64$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü ($r = 0,195$), yaş grupları arasındaki bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer yaş grupları arasındaki ikili karşılaştırmalarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > 0,017$).

Cinsiyete Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.4. Cinsiyete göre ölçek puanlarının karşılaştırılması.

Ölçek / Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	df	p	Cohen's d
BFE	Kadın	209	185,3	27,17	1,683	229	0,094	0,39
	Erkek	22	175,09	25,83				
Açıklayıcı Bilgi	Kadın	209	3,645	0,542	-1,076	229	0,283	0,24
	Erkek	22	3,773	0,411				
Prosedürel Bilgi	Kadın	209	3,464	0,623	1,522	229	0,129	0,33
	Erkek	22	3,25	0,673				
Durumsal Bilgi	Kadın	209	3,621	0,614	1,02	229	0,309	0,22
	Erkek	22	3,482	0,561				
Planlama	Kadın	209	3,504	0,665	2,572	229	0,011	0,58
	Erkek	22	3,123	0,611				
İzleme	Kadın	209	3,496	0,63	1,831	229	0,068	0,41
	Erkek	22	3,234	0,712				
Değerlendirme	Kadın	209	3,478	0,654	1,189	229	0,236	0,31
	Erkek	22	3,303	0,664				
Hata Ayıklama	Kadın	209	3,609	0,65	3,075	229	0,002	0,72
	Erkek	22	3,164	0,604				
Bilgi Yönetme	Kadın	209	3,634	0,557	1,511	229	0,132	0,36
	Erkek	22	3,444	0,593				

Tablo 4.4. (devamı) Cinsiyete göre ölçek puanlarının karşılaştırılması.

Ölçek / Alt Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	df	p	Cohen's d
CEDEÖ	Kadın	209	216,12	30,79	0,17	229	0,865	0,04
	Erkek	22	214,95	29,23				
YDÖ	Kadın	209	55,04	6,98	4,095	229	0,000	0,94
	Erkek	22	48,73	5,86				
Alışkanlık	Kadın	209	3,074	0,672	0,041	229	0,968	0,01
	Erkek	22	3,068	0,464				
Anlama	Kadın	209	3,778	0,594	4,825	229	0,000	1,1
	Erkek	22	3,136	0,586				
Yansıtma	Kadın	209	3,796	0,619	2,627	229	0,009	0,59
	Erkek	22	3,432	0,603				
Eleştirel Yansıtma	Kadın	209	3,114	0,655	3,82	229	0,001	0,87
	Erkek	22	2,546	0,739				
PÇE	Kadın	209	110,89	25,56	0,626	229	0,532	0,15
	Erkek	22	107,36	20,09				

Cohen's d: Etki büyüklüğü katsayısı.

Katılımcıların ölçek toplam ve alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t-testi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde; katılımcıların BFE toplam puanı, BFE alt boyutlarından Açıklayıcı Bilgi, Prosedürel Bilgi, Durumsal Bilgi, İzleme, Değerlendirme, Bilgi Yönetimi; CEDEÖ toplam puanı, PÇE toplam puanı YDÖ Alışkanlık alt boyut puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0.05$). Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (YDÖ) toplam puanlarında kadın katılımcıların ortalamalarının (55.04), erkek katılımcıların ortalamalarından (48.73) anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır [$t(229) = 4.095$, $p < 0.001$]. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's $d = 0.94$), cinsiyetin yansıtıcı düşünme üzerindeki etkisinin büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde ise BFE Planlama [$t(229) = 2.572$, $p = 0.011$, $d = 0.58$], BFE Hata Ayıklama [$t(229) = 3.075$, $p = 0.002$, $d = 0.72$], YDÖ Anlama [$t(229) = 4.825$, $p < 0.001$, $d = 1.10$], YDÖ Yansıtma [$t(229) = 2.627$, $p = 0.009$, $d = 0.59$] ve YDÖ Eleştirel Yansıtma [$t(229) = 3.820$, $p < 0.001$, $d = 0.87$] alt boyutlarında kadın katılımcıların puanlarının erkek katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu farklar, Cohen's d değerleri ile de desteklenmekte olup etki büyüklükleri orta ve büyük seviyede çıkmıştır.

Eğitim Durumuna Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.5. Eğitim durumuna göre ölçek puanlarının karşılaştırılması (Anova).

Ölçek / Alt Boyut	1. Sınıf ($\bar{X} \pm SS$)	2. Sınıf ($\bar{X} \pm SS$)	3. Sınıf ($\bar{X} \pm SS$)	4. Sınıf ($\bar{X} \pm SS$)	Mezun ($\bar{X} \pm SS$)	F	p	η^2
BFE toplam	184.86 $\pm$ 26.83	184.23 $\pm$ 24.46	180.75 $\pm$ 28.51	184.55 $\pm$ 25.64	188.83 $\pm$ 31.11	0.477	.753	.008
Açıklayıcı Bilgi	3.67 $\pm$.59	3.67 $\pm$.51	3.53 $\pm$.57	3.72 $\pm$.42	3.74 $\pm$.49	1065.375	.018	
Prosedürel Bilgi	3.36 $\pm$.64	3.52 $\pm$.53	3.37 $\pm$.65	3.57 $\pm$.54	3.47 $\pm$.77	0.986	.416	.017
Durumsal Bilgi	3.56 $\pm$.62	3.65 $\pm$.59	3.53 $\pm$.63	3.70 $\pm$.58	3.67 $\pm$.63	0.699	.593	.012
Planlama	3.48 $\pm$.66	3.45 $\pm$.66	3.35 $\pm$.70	3.53 $\pm$.60	3.59 $\pm$.71	0.786	.535	.014
İzleme	3.44 $\pm$.68	3.49 $\pm$.53	3.45 $\pm$.62	3.50 $\pm$.60	3.51 $\pm$.80	0.116	.977	.000
Değerlendirme	3.57 $\pm$.62	3.34 $\pm$.58	3.42 $\pm$.69	3.45 $\pm$.63	3.51 $\pm$.78	0.960	.430	.016
Hata Ayıklama	3.65 $\pm$.63	3.57 $\pm$.62	3.54 $\pm$.68	3.36 $\pm$.64	3.68 $\pm$.71	1421.228	.024	
Bilgi Yönetme	3.62 $\pm$.52	3.63 $\pm$.51	3.56 $\pm$.58	3.52 $\pm$.58	3.77 $\pm$.63	1014.401	.018	
CEDEÖ toplam	220.8 $\pm$ 27.98	210.4 $\pm$ 26.09	209.5 $\pm$ 33.05	220.6 $\pm$ 33.48	220.9 $\pm$ 31.93	1820.126	.031	
YDÖ toplam	55.48 $\pm$ 7.69	54.97 $\pm$ 5.43	53.13 $\pm$ 7.76	53.61 $\pm$ 6.49	54.86 $\pm$ 7.69	0.991	.413	.017
Alışkanlık	3.11 $\pm$.72	2.98 $\pm$.52	3.13 $\pm$.66	2.97 $\pm$.56	3.15 $\pm$.76	0.748	.560	.013
Anlama	3.96 $\pm$.54	3.86 $\pm$.44	3.53 $\pm$.63	3.57 $\pm$.68	3.55 $\pm$.71	5627.000	.091	
Yansıtma	3.81 $\pm$.62	3.85 $\pm$.54	3.52 $\pm$.65	3.79 $\pm$.67	3.88 $\pm$.56	2624.036	.044	
Eleştirel Yansıtma	2.98 $\pm$.79	3.06 $\pm$.62	3.08 $\pm$.71	3.06 $\pm$.64	3.13 $\pm$.56	0.314	.869	.006
PÇE	112.6 $\pm$ 25.28	108.6 $\pm$ 18.51	119.5 $\pm$ 29.88	100.4 $\pm$ 20.41	106.3 $\pm$ 24.87	3790.005	.063	

Not: F (Varyans Oranı / ANOVA İstatistiği): Grupların kendi içindeki varyans (değişkenlik) ile gruplar arasındaki varyansın birbirine oranıdır. Eğitim durumları (sınıf düzeyleri) arasındaki fark büyüdükçe F değeri büyür ve bu durum p değerinin anlamlılaşmasını sağlar.

(Eta-Kare / Etki Büyüklüğü): Bağımsız değişkenin (eğitim durumunun), bağımlı değişkenler (ölçek puanları) üzerindeki etki gücünü gösterir. Literatüre göre 0.01 küçük, 0.06 orta ve 0.14 büyük etki olarak yorumlanır.

Katılımcıların ölçek toplam ve alt boyut puanlarının eğitim durumu (sınıf düzeyi ve mezuniyet) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların BFE toplam ve tüm alt boyut puanları, CEDEÖ toplam puanları, YDÖ toplam puanları ile YDÖ Alışkanlık ve Eleştirel Yansıtma alt boyut puanlarında eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0.05$). YDÖ Anlama alt boyutu puanlarında ise eğitim durumuna göre istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F = 5.627$, $p < 0.001$]. Son olarak, Problem Çözme Envanteri (PÇE) toplam puanlarında da eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$F = 3.790$, $p = 0.005$]. PÇE toplam puanı için

hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0.063$) ise eğitim durumunun problem çözme algısı üzerinde orta düzeyde bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 4.6. Katılımcıların eğitim durumlarına göre ölçek ve alt boyut puanlarının çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) analizi sonuçları.

Ölçek/Alt Boyut	(I) Eğitim Durumu	(J) Eğitim Durumu	Ortalama Farkı (I-J)	SH	P
YDÖ Anlama	Lisans 1. Sınıf	Lisans 3. Sınıf	0,429*	0,086	0,002
		Lisans 4. Sınıf	0,392*	0,087	0,047
		Yeni Mezun	0,411*	0,207	0,044
	Lisans 2. Sınıf	Lisans 3. Sınıf	0,327*	0,085	0,031
PÇE	Lisans 3. Sınıf	Lisans 4. Sınıf	19,083*	4,071	0,003

Eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösteren ölçek ve alt boyutların çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) analiz sonuçları incelenmiştir. Varyansların homojenliği testine göre YDÖ Anlama alt boyutu için Tamhane, PÇE Toplam puanı için ise Tukey testleri kaynak belirleyici olarak kullanılmıştır. YDO “Yansıma” alt boyutunda ANOVA anlamlılık düzeyine ulaşmış olsa da ($p = .036$), yapılan Tukey post-hoc analizinde sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir grup farkı belirlenmemiştir. Bu durum, gruplar arası ortalama farklılıklarının belirgin olmaması ve varyansların yüksek olmasıyla açıklanabilir. Tablo 4.6’daki veriler incelendiğinde; Yansıtıcı Düşünme Ölçeği Anlama alt boyutunda Lisans 1. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının, Lisans 3. sınıf (Fark = 0.428, $p = 0.002$), Lisans 4. sınıf (Fark = 0.391, $p = 0.047$) öğrencilerine ve yeni Mezun katılımcılara (Fark = 0.411, $p = 0.044$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Lisans 2. sınıf öğrencilerinin anlama puanlarının da Lisans 3. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (Fark = 0.326, $p = 0.031$). Katılımcıların eğitim durumlarına göre Problem Çözme Envanteri toplam puanlarında saptanan farka bakıldığında; Lisans 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme puanlarının, Lisans 4. sınıf öğrencilerine göre istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı bir biçimde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Fark = 19.083, $p = 0.003$). Problem Çözme Envanterinde yüksek puanlarının problem çözme becerisinde olumsuz ve yetersiz algıyı gösterdiği göz önünde bulundurulursa ergoterapi eğitiminin son sınıfında yer alan öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının ve öz güvenlerinin 3. sınıftaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu ve gelişmiş olduğu söylenebilir.

Çocukluğun Geçtiği Yere Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.7. Çocukluğun geçtiği yere göre ölçek puanlarının karşılaştırılması.

Ölçek / Alt Boyut	Köy (n=34) ±(X̄±SS)	İlçe (n=71) (X̄±SS)	İl (n=126) (X̄±SS)	p
BFE	178.40 ± 28.75	182.94 ± 23.94	186.70 ± 28.31	.252
BFE Mean	3.43 ± .55	3.51 ± .46	3.59 ± .54	.252
Açıklayıcı Bilgi	3.56 ± .53	3.65 ± .47	3.69 ± .56	.420
Prosedürel Bilgi	3.26 ± .74	3.42 ± .58	3.51 ± .62	.129
Durumsal Bilgi	3.54 ± .71	3.54 ± .52	3.66 ± .63	.337
Planlama	3.36 ± .73	3.41 ± .59	3.53 ± .69	.294
İzleme	3.38 ± .76	3.45 ± .62	3.51 ± .62	.559
Değerlendirme	3.27 ± .66	3.50 ± .55	3.49 ± .70	.199
Hata Ayıklama	3.53 ± .64	3.50 ± .61	3.61 ± .69	.517
Bilgiyi Yönetme	3.48 ± .52	3.59 ± .50	3.67 ± .60	.190
CEDEÖ	212.32 ± 33.37	211.89 ± 26.38	219.33 ± 31.83	.195
YDÖ	53.20 ± 5.38	53.56 ± 6.72	55.27 ± 7.65	.148
Alışkanlık	2.96 ± .48	3.06 ± .57	3.11 ± .74	.467
Anlama	3.61 ± .67	3.63 ± .56	3.79 ± .63	.129
Yansıtma	3.74 ± .57	3.66 ± .64	3.82 ± .63	.203
Eleştirel Yansıtma	2.99 ± .66	3.04 ± .62	3.09 ± .73	.711
PÇE	108.03 ± 19.04	110.96 ± 21.66	111.00 ± 28.22	.819

Katılımcıların çocukluklarını geçirdikleri yer (köy, ilçe, il) ile BFE, YDÖ, CEDEÖ ve PÇE ölçeklerinin toplam ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yapılan ANOVA analizlerinde tüm ölçek ve alt boyutlara ilişkin p değerleri 0,05'in üzerinde bulunmuştur. Bu bulgu, bireylerin çocukluk dönemlerini geçirdikleri yerleşim yerinin bilişsel farkındalık, öz-düşünme, danışan etkililiği ve kişisel yetkinlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde il grubunun çoğu ölçekte biraz daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülse de bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

Ebeveyn Eğitim Düzeyine Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Katılımcıların bilişötesi farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerisi puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi

(ANOVA) yapılmıştır. Varyansların homojen dağılmadığı (Levene $p < 0.05$) belirlenen boyutlarda düzeltilmiş Welch Testi istatistikleri dikkate alınmıştır.

Tablo 4.8. Katılımcıların anne eğitim durumuna göre ölçek ve alt boyut puanlarının homojenlik testi.

Ölçek/Alt boyutlar	Levene Statistic	df1	df2	p
BFE	0,756	2	228	0,471
Açıklayıcı Bilgi	0,103	2	228	0,902
Prosedürel Bilgi	0,821	2	228	0,441
Durumsal Bilgi	2,515	2	228	0,083
Planlama	0,354	2	228	0,702
İzleme	0,156	2	228	0,856
Değerlendirme	3,699	2	228	0,026
Hata Ayıklama	0,71	2	228	0,493
Bilgi Yönetme	1,346	2	228	0,262
CEDEÖ	3,407	2	228	0,035
YDÖ	1,227	2	228	0,295
Alışkanlık	1,333	2	228	0,266
Anlama	0,627	2	228	0,535
Yansıtma	2,061	2	228	0,13
Eleştirel Yansıtma	0,058	2	228	0,944
PÇE	4,497	2	228	0,012

Homojenlik testinin sonuçlarına bakıldığında BFE Değerlendirme alt boyutu, CEDEÖ ve PÇE p değerlerinin 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, bu üçü için Welch Testi istatistiklerine; geri kalan tüm ölçek ve alt boyutlar için ise Anova istatistiklerine bakılacaktır.

Tablo 4.9. Katılımcıların anne eğitim durumuna göre ölçek ve alt boyut puanlarının Anova testi.

Ölçek / Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Ortalama Karesi	F	P
BFE	Gruplar Arası	3286,394	2	1643,197	2,252	0,107
	Grup İçi	166338,655	228	729,556		
Açıklayıcı Bilgi	Gruplar Arası	0,945	2	0,473	1,686	0,188
	Grup İçi	63,929	228	0,28		
Prosedürel Bilgi	Gruplar Arası	1,904	2	0,952	2,432	0,09
	Grup İçi	89,239	228	0,391		
Durumsal Bilgi	Gruplar Arası	2,075	2	1,037	2,839	0,061
	Grup İçi	83,311	228	0,365		
Planlama	Gruplar Arası	0,751	2	0,375	0,84	0,433
	Grup İçi	101,858	228	0,447		
İzleme	Gruplar Arası	1,515	2	0,758	1,857	0,159
	Grup İçi	93,015	228	0,408		
Değerlendirme	Gruplar Arası	1,664	2	0,832	1,95	0,145
	Grup İçi	97,263	228	0,427		
Hata Ayıklama	Gruplar Arası	0,435	2	0,217	0,501	0,607
	Grup İçi	98,942	228	0,434		
Bilgi Yönetme	Gruplar Arası	1,968	2	0,984	3,175	0,044*
	Grup İçi	70,665	228	0,31		
CEDEÖ	Gruplar Arası	2509,545	2	1254,773	1,345	0,262
	Grup İçi	212641,416	228	932,638		
YDÖ	Gruplar Arası	41,122	2	20,561	0,404	0,668
	Grup İçi	11593,839	228	50,85		
Alışkanlık	Gruplar Arası	1,434	2	0,717	1,684	0,188
	Grup İçi	97,065	228	0,426		
Anlama	Gruplar Arası	1,091	2	0,546	1,42	0,244
	Grup İçi	87,586	228	0,384		
Yansıtma	Gruplar Arası	0,191	2	0,095	0,242	0,785
	Grup İçi	89,782	228	0,394		
Eleştirel Yansıtma	Gruplar Arası	1,464	2	0,732	1,578	0,209
	Grup İçi	105,78	228	0,464		
PÇE	Gruplar Arası	3382,8	2	1691,4	2,731	0,067
	Grup İçi	141206,378	228	619,326		

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların BFE, CEDEÖ ve YDÖ puanları ile birlikte diğer tüm alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > 0.05$). Yalnızca, BFE Bilgi Yönetme alt boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$F(2, 228) = 3.175, p = 0.044$].

Tablo 4.10. Katılımcıların anne eğitim durumuna göre ölçek ve alt boyut puanlarının Welch testi.

Ölçek / Alt Boyut	W	df1	df2	P
BFE	2,454	2	143,36	0,09
Açıklayıcı Bilgi	1,66	2	145,301	0,194
Prosedürel Bilgi	2,424	2	147,516	0,092
Durumsal Bilgi	3,198	2	143,199	0,044
Planlama	0,86	2	146,202	0,425
İzleme	1,933	2	145,337	0,148
Değerlendirme	2,242	2	139,55	0,11
Hata Ayıklama	0,502	2	145,299	0,606
Bilgi Yönetme	3,381	2	143,304	0,037
CEDEÖ	1,475	2	140,313	0,232
YDÖ	0,357	2	142,488	0,701
Alışkanlık	1,867	2	142,432	0,158
Anlama	1,38	2	146,266	0,255
Yansıtma	0,265	2	143,632	0,768
Eleştirel Yansıtma	1,569	2	147,773	0,212
PÇE	3,374	2	138,592	0,037*

Welch testi sonuçlarına göre ise PÇE Toplam $[W(2, 138.592) = 3.374, p = 0.037]$ puanlarında anne eğitim durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı görülmüştür.

Anlamlı çıkan bu farkların hangi eğitim düzeyleri arasındaki ikili kombinasyonlardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ileri analizlere (Post-Hoc) başvurulmuştur.

Tablo 4.11. Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin ikili karşılaştırma (Post-Hoc) analizi sonuçları.

Bağımlı Değişken	(I) Anne Eğitim Durumu	(J) Anne Eğitim Durumu	Ortalamalar Farkı (I-J)	Std. Hata	P
BFE Bilgi Yönetme (Tukey)	Orta düzey	Düşük düzey	-0,08064	0,09173	0,654
		Yüksek düzey	-,21623*	0,08644	0,035
	Yüksek düzey	Düşük düzey	0,13559	0,09271	0,311
		ORTA düzey	,21623*	0,08644	0,035
PÇE (Tamhane)	Orta düzey	düşük düzey	3,98914	4,60971	0,771
		Yüksek düzey	9,02048*	3,50721	0,033
	Yüksek düzey	Düşük düzey	-5,03134	4,26371	0,562
		Orta düzey	-9,02048*	3,50721	0,033

Tablo 4.11’de sunulan verilerine göre; annesi yüksek düzey eğitim grubunda olan katılımcıların bilgi yönetme puan ortalamalarının, annesi orta düzey eğitim

grubunda olan katılımcılardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Fark = 0.216, $p = 0.035$).

Problem Çözme Envanteri (PÇE) toplam puanlarında saptanan farkın kaynağı incelendiğinde ise annesi orta düzey eğitim grubunda olan öğrencilerin problem çözme puanlarının, annesi yüksek düzey eğitim grubunda olan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede yüksek çıktığı tespit edilmiştir (Fark = 9.020, $p = 0.033$). PÇE ölçeğinden alınan yüksek puanların problem çözme becerilerindeki olumsuz/yetersiz algıya (ters kodlama) karşılık geldiği dikkate alındığında ise annesi yüksek düzey eğitim mezunu olan ergoterapi öğrencilerinin, annesi orta düzey eğitim mezunu olan akranlarına kıyasla problem çözme becerilerinde kendilerini çok daha yeterli, öz güvenli ve başarılı algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4.12. Katılımcıların baba eğitim düzeyine göre ölçek toplam puanlarının karşılaştırılması (ANOVA).

Ölçek / Alt Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	N	X ⁻	SS	df (1/2)	p
BFE	Düşük Düzey	40	183,27	27,66392	2 / 228	0,992
	Orta Düzey	88	181,88	26,89752	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	186,81	27,22972	2 / 228	
Açıklayıcı Bilgi	Düşük Düzey	40	3,6219	0,48079	2 / 228	0,482
	Orta Düzey	88	3,6207	0,52023	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,7015	0,55963	2 / 228	
Prosedürel Bilgi	Düşük Düzey	40	3,475	0,58507	2 / 228	0,75
	Orta Düzey	88	3,3608	0,62842	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,5024	0,64502	2 / 228	
Durumsal Bilgi	Düşük Düzey	40	3,595	0,60847	2 / 228	0,441
	Orta Düzey	88	3,5591	0,65822	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,6544	0,5672	2 / 228	
Planlama	Düşük Düzey	40	3,4143	0,7544	2 / 228	0,586
	Orta Düzey	88	3,4367	0,66244	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,5146	0,64023	2 / 228	
İzleme	Düşük Düzey	40	3,4714	0,67643	2 / 228	0,832
	Orta Düzey	88	3,4334	0,6532	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,5021	0,62105	2 / 228	
Değerlendirme	Düşük Düzey	40	3,4167	0,6825	2 / 228	0,276
	Orta Düzey	88	3,3939	0,58895	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,5356	0,69688	2 / 228	

Tablo 4.12. (devamı) Katılımcıların baba eğitim düzeyine göre ölçek toplam puanlarının karşılaştırılması (ANOVA).

Ölçek / Alt Boyut	Baba Eğitim Düzeyi	N	X̄	SS	df (1/2)	p
Hata Ayıklama	Düşük Düzey	40	3,59	0,68978	2 / 228	0,702
	Orta Düzey	88	3,5568	0,67497	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,565	0,63519	2 / 228	
Bilgi Yönetme	Düşük Düzey	40	3,5833	0,55854	2 / 228	0,535
	Orta Düzey	88	3,5492	0,54935	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,6861	0,57112	2 / 228	
CEDEÖ	Düşük Düzey	40	219,725	31,77322	2 / 228	0,765
	Orta Düzey	88	214,1932	29,76724	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	216,1262	30,97206	2 / 228	
YDÖ	Düşük Düzey	40	54,1	6,78157	2 / 228	0,786
	Orta Düzey	88	54,5568	7,01207	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	54,4757	7,38154	2 / 228	
Alışkanlık	Düşük Düzey	40	2,9938	0,71047	2 / 228	0,305
	Orta Düzey	88	3,0597	0,58106	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,1165	0,69294	2 / 228	
Anlama	Düşük Düzey	40	3,675	0,67748	2 / 228	0,66
	Orta Düzey	88	3,7699	0,62079	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,6869	0,60098	2 / 228	
Yansıtma	Düşük Düzey	40	3,7938	0,63772	2 / 228	0,636
	Orta Düzey	88	3,7614	0,61461	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,7476	0,63545	2 / 228	
Eleştirel Yansıtma	Düşük Düzey	40	3,0625	0,71556	2 / 228	0,298
	Orta Düzey	88	3,0483	0,64867	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	3,068	0,70467	2 / 228	
PÇE	Düşük Düzey	40	108,025	29,37074	2 / 228	0,091
	Orta Düzey	88	110,4318	22,93058	2 / 228	
	Yüksek Düzey	103	111,6311	25,2097	2 / 228	

Katılımcıların babalarının eğitim düzeyi değişkeni gruplarının ölçek puanlarıyla karşılaştırılmasında Tek Yönlü ANOVA test istatistikleri uygulanmıştır. Tablo 4.12’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde; katılımcıların Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE) toplam ve alt boyut puanları, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ) toplam puanları, Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (YDÖ) toplam ve alt boyut puanları ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) toplam puanlarının öğrencilerin ve yeni mezunların babalarının eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > 0.05$).

Akademik Başarı Öz Algısına Göre Ölçek Puanlarının Karşılaştırılması

Tablo 4.13. Akademik başarı öz algısına göre ölçek puanlarının karşılaştırılması (Bağımsız T testi).

Ölçek / Alt Boyut	T	P	Yön	Cohen's d
BFE	4,29	0	İyi > Orta	0,59
Açıklayıcı Bilgi	3,85	0	İyi > Orta	0,50
Prosedürel Bilgi	3,12	0,002	İyi > Orta	0,41
Durumsal Bilgi	3,24	0,001	İyi > Orta	0,43
Planlama	4,1	0	İyi > Orta	0,53
İzleme	4,4	0	İyi > Orta	0,58
Değerlendirme	3,23	0,001	İyi > Orta	0,41
Hata Ayıklama	2,98	0,003	İyi > Orta	0,39
Bilgi Yönetme	3,51	0,001	İyi > Orta	0,47
CEDEÖ	2,83	0,005	İyi > Orta	0,37
YDÖ	2,5	0,013	İyi > Orta	0,33
Alışkanlık	0,07	0,942	Fark yok	—
Anlama	1,77	0,078	Fark yok	—
Yansıtma	3,11	0,002	İyi > Orta	0,41
Eleştirel Yansıtma	1,98	0,049	İyi > Orta	0,26
PÇE	0,96	0,333	Fark yok	—

Katılımcıların akademik başarı algılarına göre ölçek puanları bağımsız t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda üstbilişsel farkındalık (BFE) toplam puanı ile tüm alt boyutlarda, başarı algısı “iyi” olan katılımcıların anlamlı olarak daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). BFE toplam($d=0,59$), Açıklayıcı Bilgi ($d=0,50$), Planlama ($d=0,53$), İzleme ($d=0,58$), ve Bilgi Yönetme ($d=0,47$) alt boyutlarında etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmüştür. Durumsal Bilgi ($d=0,43$), Değerlendirme ($d=0,41$) ve Hata Ayıklama ($d=0,39$) alt boyutlarında etki büyüklükleri küçük-orta düzeydedir.

Benzer şekilde, eleştirel düşünme (CEDEÖ) toplam puanı, akademik başarı algısı yüksek olan grupta anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t = 2,83$; $p = 0,005$; $d = 0,37$). Bu bulgu, öznel başarı algısının eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı fakat küçük-orta düzey bir etkisi olduğunun göstergesidir.

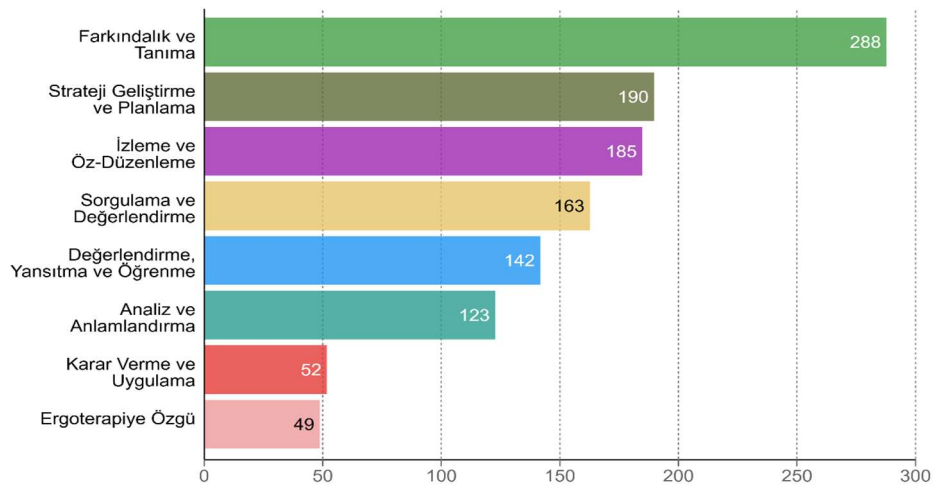
Yansıtıcı Düşünme Ölçeği toplam puan ile Yansıtma ve Eleştirel Yansıtma alt boyutlarındaki puanlarının akademik başarı algısı ile arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Akademik başarı öz algısı “iyi” olan katılımcıların Yansıtıcı Düşünme Ölçeği toplam puan ile Yansıtma ve Eleştirel Yansıtma alt boyutlarındaki

puanları, akademik başarı öz algısı “orta” olan katılımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Etki büyüklükleri küçük düzeydedir ($d = 0,26-0,41$). Buna karşın Alışkanlık ve Anlama alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Problem Çözme Envanteri (PCE) puanları, katılımcıların akademik başarı algısına göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($p = 0,333$). Bu bulgu, katılımcıların başarıya ilişkin öznel değerlendirmelerinin problem çözme becerileri üzerinde belirgin bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

4.2. Nitel Bulgular

Araştırmanın nicel aşamasındaki bulgular; ergoterapi öğrencileri ve yeni mezunların üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin düzeylerini ve demografik değişkenlerle olan ilişkilerini ortaya koymaktadır. Ancak sadece nicel veriler üzerinden incelemek yerine bu becerilerin düşünsel ve deneyimsel süreçlerde nasıl kullanıldığını anlamaya çalışmak istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nitel aşaması, üstbilişsel süreçlerin ergoterapi öğrencileri ve yeni mezunlarında nasıl gerçekleştiğini derinlemesine incelemek amacıyla tasarlanmıştır. Nitel analiz; bireylerin kendi öğrenme süreçleri üzerindeki farkındalıklarını ve kontrolünü, bilgiyi nasıl anlamlandırdıklarını ve özümstediklerini, deneyimlerinden nasıl ders çıkardıklarını ve karşılaştıkları problemlerde nasıl strateji geliştirdiklerini kendi ifadeleri üzerinden anlamlandırmamıza olanak sağlamıştır. Yapılan nitel analiz sonucunda sekiz temaya ulaşılmıştır. Aşağıda temaların toplam görülme sıklığının dağılımını gösteren şekil yer almaktadır.



Şekil 4.1. Katılımcıların görüşlerine ilişkin nitel analiz tema dağılımı.

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere göre genele bakıldığında 288 tane kodla en çok Farkındalık ve Tanıma temasına ait ifadelerin içerdiği görülmektedir. Bunu 190 tane koda ulaşılan Strateji Geliştirme ve Planlama teması takip etmektedir. Ardından verilerde rastlanan sıklığa göre sırayla İzleme ve Öz Düzenleme, Sorgulama ve Değerlendirme, Değerlendirme Yansıtma ve Öğrenme, Analiz ve Anlamlandırma, Karar Verme ve Uygulama, Ergoterapiye Özgü temalar altındaki kodlar yer almaktadır. Aşağıdaki şekildeyse tema ve kodların dağılımına ilişkin kod portresi yer almaktadır.



Şekil 4.2. Katılımcıların görüşlerine ilişkin nitel analiz tema ve kodların dağılımına ilişkin kod portresi.

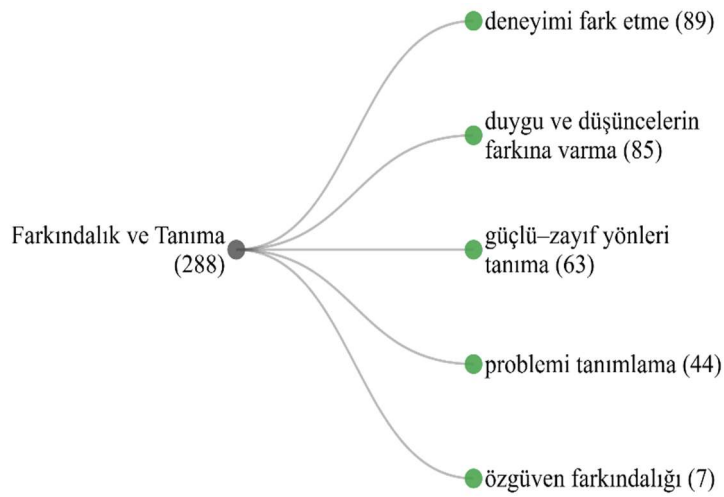
Şekil 4.2’de Katılımcıların ifadelerine göre Deneyimi Fark Etme, Duygu ve Düşüncelerin Farkına Varma ile Anlama Düzeyini İzleme kod dağılımında en çok paydası olan kodlardandır. Kod dağılımında en az rastlanan kodların ise Özgüven Farkındalığı, Mantık Hatasını Fark etme ve Hedef Belirleme olduğu görülmektedir.

Aşağıda ise her bir tema ayrı başlıklar halinde detaylı olarak incelenmektedir.

4.2.1. Farkındalık ve Tanıma

Farkındalık ve Tanıma teması bireyin öğrenme süreçlerinde içinde bulunduğu durumu, karşılaştığı problemleri, kendi duygu ve düşüncelerini fark etmesi, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlama becerilerini kapsamaktadır. Temel odağında bireyin "İçinde bulunduğum durum ne?", "Ne oluyor?" ve "Nasıl düşünüyorum ve hissediyorum?" sorularına verdiği yanıtlardan oluşmaktadır. Bu tema bireyin kendi bilişsel süreçleri, stratejileri ve yeteneklerini tanıması ve farkında olması olarak tanımlanan "biliş bilgisi" boyutuyla örtüşmektedir. Ergoterapi açısından bakıldığında klinik sahada veya akademik eğitiminde karmaşık bir problemle karşılaştığında işlevsel bir strateji veya müdahale planı geliştirebilmesi için gerçekçi bir gözle mevcut durumu tanımlayabilmesi ve kendi bilgi birikiminin farkında olması ile ilişkilidir. Tema kapsamında deneyimi fark etme, duygu ve düşüncelerin farkında olma, güçlü ve zayıf yönleri tanıma, problemi tanımlama ve özgüven farkındalığı kodları oluşturulmuştur.

Aşağıda yer alan şekilde bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4.3. Katılımcıların görüşlerine ilişkin farkındalık ve tanıma temasına ait kod modeli.

Yukarıdaki farkındalık ve tanıma temasına ilişkin kod modeline bakıldığında katılımcıların görüşlerinin beş kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bunlar Deneyimi Fark Etme, Duygu ve Düşüncelerin Farkına Varma, Güçlü Zayıf Yönleri Tanıma, Problemi Tanımlama ve Özgüven Farkındalığı olmak üzere 5 başlıktır. Deneyimi fark

etme ve duygu ve düşüncelerinin farkına varma katılımcılar arasında ağırlıklı olarak diğer kategorilere göre daha yoğun bir biçimde dile getirilmiştir. Bunu katılımcıların güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına ilişkin görüşleri takip etmektedir. Problemi tanımlama dördüncü sırada dile getirilen bir konu iken özgüven farkındalığı oldukça az sıklıkta ifade edilmiştir. Aşağıda katılımcıların farkındalık ve tanıma temasına ilişkin görüşlerine yönelik örnekler yer almaktadır:

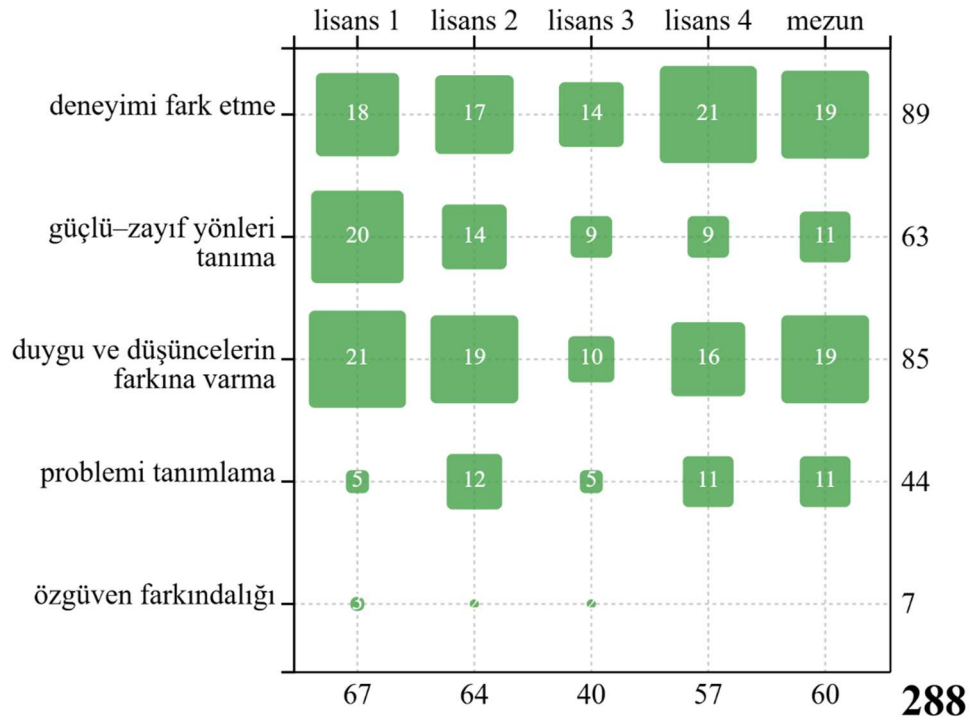
“...çünkü fark ediyordum ki arka arkaya iki zor çocuk geldiğinde yani benim açımdan ikinci çocuğa yeterli zaman ve enerjimi ayıramıyordum. Çünkü problemle uğraşmak istemiyordum tekrar.” (deneyimi fark etme, K11)

“Kötü hissederim. Çok kötü hissederim. Çünkü eee, bir problem çözerken gerçekten bir şey, yeni bir şey başlarken bir problem çözerken motivasyonum çok yüksektir. Ama eee, çözemediysem ve bir şey yapamadıysam kendimi çok kötü hissederim ve ben bunu evet çözemeyeceğim diye bırakabilirim.” (duygu ve düşüncelerin farkına varma, K13)

“Yani zor bir şeyle karşılaştığımda aslında çok fazla çözümçül olamıyorum. Yani biraz daha işte panik ve endişe halinde oluyorum. Hani ay nasıl yapacağım, nasıl olacak falan. Hani direkt olarak çözüme gidemiyorum. Onun öncesinde bir hani sakinleşmem ve oturup durumu analiz etmem gerekiyor. Ondan sonra ilerleyebiliyorum.” (güçlü ve zayıf yönleri tanıma, K8)

“...genelde dili farklı olduğu için. Birazcık da bazen soyut kavramlar olduğunu anlamlandırmakta zorluk çekiyorum. Ya da günlük hayata nasıl uyarlayabilir diye düşündüğümüzde sıkıntı yaşıyoruz.” (problemi tanımlama, K14)

Aşağıda katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi yer almaktadır.



Şekil 4.4. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre farkındalık ve tanıma temasına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.

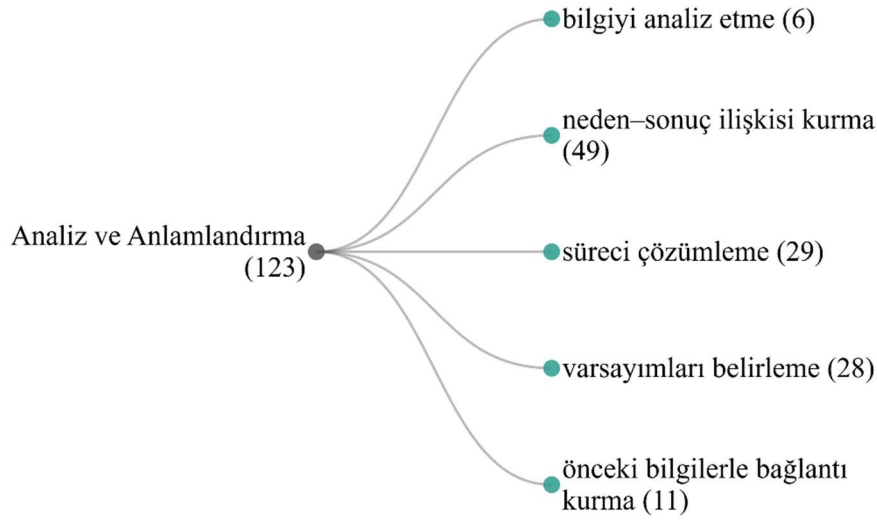
Yukarıda yer alan kod matrisine bakıldığında katılımcıların deneyimlerini fark etme durumları lisans 4. Sınıf ve mezuniyet aşamalarında arttığı görülmektedir. Ancak güçlü ve zayıf yönlerini tanıma lisans 1. Ve 2. Sınıflarda daha fazla dile getirilmiştir. Matriste 3. Sınıf öğrencilerinin farkındalık ve tanıma konusunda daha az görüş bildirdikleri gözlenmektedir. Problemi tanımlamanın ise lisans 2. sınıf, son sınıf ve mezunlarda yoğunlukla dile getirildiği görülmektedir. Genel olarak öğrencilerin farkındalık ve tanımaya ilişkin görüşlerinin sınıflar arasında ve mezuniyet durumuna göre çok büyük farklılıklar içermediği anlaşılmaktadır.

4.2.2. Analiz ve Anlamlandırma

Analiz ve Anlamlandırma teması, teorik bilgileri veya klinik deneyimleri yalnızca edinmekle kalmayıp üzerine inceleme yapmayı, neden-sonuç ilişkilerinin kurulmasını, mevcut varsayımların sorgulanmasını ve yeni bilgileri mevcut bilgilerle ilişkilendirilerek özümsemesini içermektedir. Bu tema, sahip olunan bilgilerin ve düşüncelerin incelenmesini, değerlendirilmesini kapsarken, bireyin klinik akıl yürütmesini etkileyebilecek varsayım, önyargı ve inançlarını da göz önüne alan eleştirel düşünme süreciyle ilişkilidir. Bu bağlamda, katılımcıların öğrenme ve klinik

deneyimlerini analiz ederek, bağlantılar kurmaları, süreci çözümlemeleri ve elde ettikleri sonuçları anlamlandırmaları, eleştirel düşünme eğiliminin pratik düzlemde vaka analizlerine ve ders çalışma stratejilerine nasıl yansıdığını anlamak, eğitim müfredatlarının analitik beceriyi ne derece desteklediğini ortaya koymak adına bu tema incelenmektedir. Bu tema kapsamında bilgiyi analiz etme, neden sonuç ilişkisi kurma, süreci çözümleme, varsayımları belirleme ve önceki bilgilerle bağlantı kurma kodları oluşturulmuştur.

Aşağıda yer alan şekilde bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4.5. Katılımcıların görüşlerine ilişkin analiz ve anlamlandırma temasına ait kod modeli.

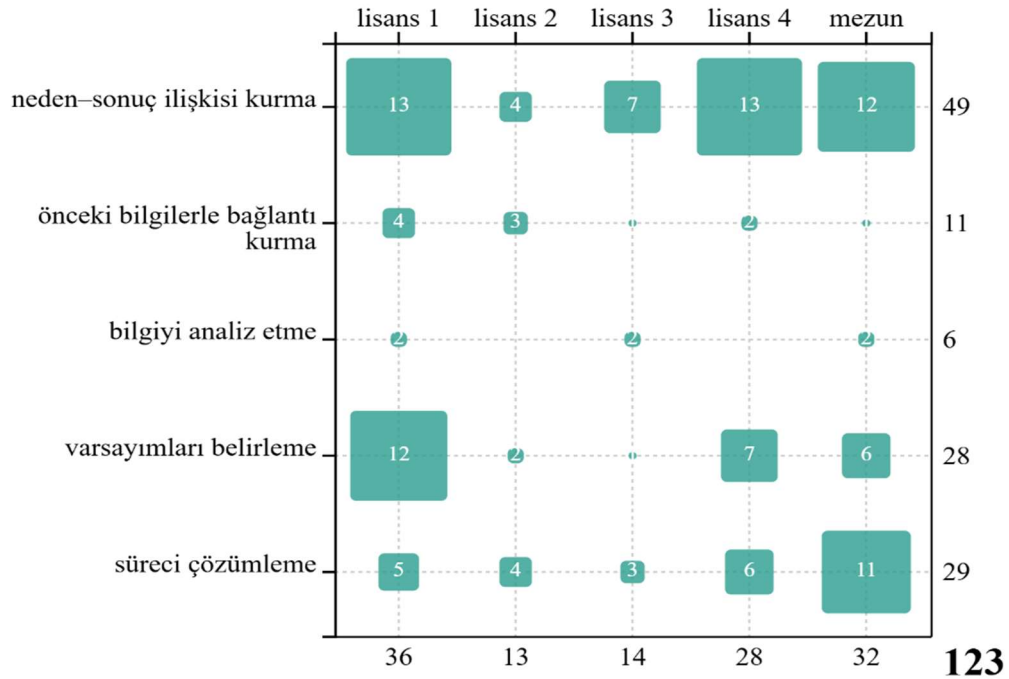
Şekil 4.4.'teki kod modeline bakıldığında analiz ve anlamlandırma temasına ait katılımcıların belirttiği ifadelerin beş kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bunlar Bilgiyi Analiz Etme, Neden Sonuç İlişkisi Kurma, Süreci Çözümleme, Varsayımları Belirleme ve Önceki Bilgilerle Bağlantı Kurma olmak üzere 5 başlıktır. Neden sonuç ilişkisi kurma katılımcılar arasında ağırlıklı olarak diğer kategorilere göre daha fazla ifade edilmiştir. Ardından yoğunluklu olarak süreci çözümleme ve varsayımları belirlemeye ilişkin görüşleri takip etmektedir. Önceki bilgilerle bağlantı kurma dördüncü sırada yoğunlukta dile getirilen bir konu iken bilgiyi analiz etme ise en az sıklıkta değinilen bir konu olmuştur. Aşağıda katılımcıların analiz ve anlamlandırma temasına ilişkin görüşlerine örnekler verilmektedir:

“Hangi ders olduğunu hatırlamıyorum ama galiba geriatride olabilir. Hani mesela geriatri dersinde yaşlılara olan bakış açınız değişiyor. Onların duygularını daha da iyi anlıyorsunuz. O zaman da bir yaşlıyla muhabbet ederken biraz daha ona göre hani şu anki kesin yaşlılar böyle sürekli olayları tekrar anlattığında hani dinlemekten sıkılıyorsunuz. Ama geriatriinin hani tekrardan onun sebeplerine baktığın zaman evet bu yaşlı onu hatırlamıyor. Hani bu yüzden bunları yapıyor.” (neden sonuç ilişkisi kurma, K14)

“Çünkü zaten en baştan grup tez zor bir karar mıydı bilmiyorum. O şekilde bizi hoca yönlendirmişti. Benim de daha önce bir tecrübem olmadığı için daha kolay olacağını düşünmüştüm benim için. Şey olarak daha da kolaydı. Herkese daha az sayı düşüyordu hani kişi olarak. Ama psikolojik olarak zorluyor fazla insanla uğraşmak ve o tamamen senin sorumluluğunla değil de o sorumluluğu bölüşmek ve onlar ya iyi yapamazsa ya işte benim istediğim gibi olmazsa ama hâlbuki benim sizin gibi olmak zorunda zaten değil çünkü bir grubuz. Ama ben biraz böyle kontrolcü olduğum için hani o biraz zorladı. Daha bireysel takılmam gereken bir yermiş diye anladım benim için.” (süreci çözümleme, K10)

“...en büyük etken olarak bunu görüyorum. Yani hocalar tarafından kabul görme isteği olabilir, arkadaşları tarafından kabul görme isteği olabilir. Eee, belki hani belki doğrunun tek doğruymuş gibi anlatılmasından kaynaklı olabilir. Yani anlatım tarzının da etkisi olabilir belki burada. Belki hani o şöyle anlatıldıysa, "Ya bakın böyle böyle böyle işte teoriler var ve şunlar da gelecekte geliyor olabilir" falan gibi belki böyle biraz daha ucu açık gibi olsa. Evet, hani ucu açık olsa mesela belki öğrenciler kendilerini daha rahat hissederler.” (varsayımları belirleme, K1)

Aşağıda katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi yer almaktadır.



Şekil 4.6. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre analiz ve anlamlandırma temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.

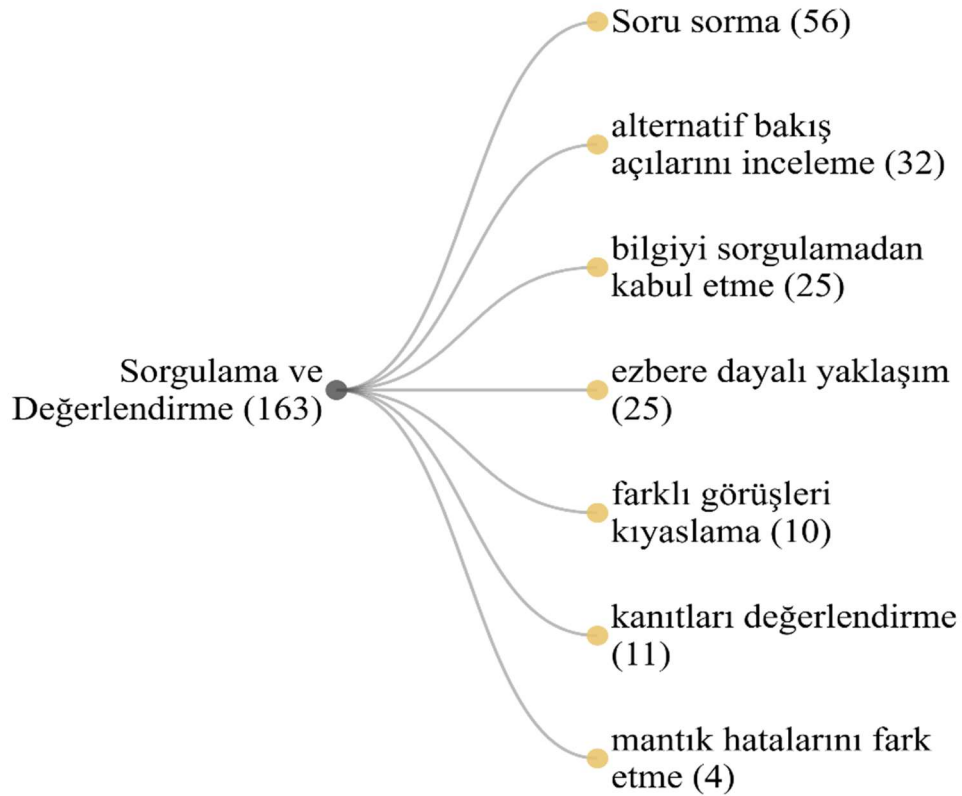
Kod matrisine bakıldığında en çok lisans 1 ve 4. Sınıflardaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde neden sonuç ilişkisi kurmaya ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Hemen akabinde yeni mezunlar gelmekte ardından lisans 3 ve en az lisans 2. Sınıf öğrencilerinde neden sonuç ilişkisine yönelik ifadeleri ortaya çıkmaktadır. Varsayımları belirlemeye yönelik ise lisans 1. Sınıf öğrencileri daha sık ifadelerinde yer vermiştir. Süreci çözümlemeye bakıldığında lisans 4. Sınıf ve yeni mezunların ifadelerinde daha çok konu olduğu görülmektedir. Lisans 3 ve lisans 2. Sınıfların görüşlerinde ise diğerlerine göre analiz ve anlamlandırma temasına ilişkin daha az yer verildiği gözlenmektedir.

4.2.3. Sorgulama ve Değerlendirme

Sorgulama ve Değerlendirme teması temelde katılımcıların ergoterapi eğitiminden ve yaşam boyu edindikleri bilgileri sorgulamadan kabul etmek yerine; bunların doğruluk, geçerlilik, güvenilirlik ve işlevsellikleri üzerine düşünme ve değerlendirme eğilimlerini kapsamaktadır. Eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık süreçleriyle ilişkili olan bu tema; katılımcıların akademik öğrenme ve klinik uygulama süreçlerindeki aktif sorgulama ve değerlendirmelerini; soru sorma, alternatif bakış

açılarını inceleme, farklı görüşleri kıyaslama, kanıtları değerlendirme ve mantık hatalarını fark etme alt kodları üzerinden ele almaktadır. Bununla birlikte bu temada, bilgiyi sorgulamadan kabul etme ve ezbere dayalı yaklaşım alt kodları da yer almaktadır.

Aşağıda yer alan şekilde bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4.7. Katılımcıların görüşlerine ilişkin sorgulama ve değerlendirme temasına ait kod modeli.

Şekil 4.6.'ya bakıldığında Sorgulama ve Değerlendirme temasının yedi kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bunlar Soru Sorma, Alternatif Bakış Açılarını İnceleme, Bilgiyi Sorgulamadan Kabul etme, Ezbere Dayalı Yaklaşım, Farklı Görüşleri Kıyaslama ve Mantık Hatalarını Fark Etme olmak üzere yedi başlıktır. Soru sorma, diğer kategorilere göre daha ağırlıklı olarak ifade edilmiştir. Bunun ardından sırayla alternatif bakış açılarını inceleme, bilgiyi sorgulamadan kabul etme, ezbere dayalı yaklaşım, farklı görüşleri kıyaslama, kanıtları değerlendirme ve en az sıklıkla

ise mantık hatalarını fark etme gelmektedir. Aşağıda katılımcıların Sorgulama ve Değerlendirme temasına ilişkin görüşlerine ait örnekler verilmektedir:

“Mesela özellikle de ergoterapi açısından modeller konusunda oluyor. Hani gerçekten bunları bu kadar uyguluyor muyuz ya da gerçekten bu kadar gerekli mi gibisinden sorguladığım oluyor.” (soru sorma, K14)

“Onu başka taraflardan da araştırmaya çalışıyorum. Hani sadece tek bir kaynak üzerinden ya da tek bir öğretmenin üzerinden değil, yabancı kaynaklar varsa ya da ders anlatım videoları varsa onlardan da bakmaya çalışıyorum. Onlar da yetersiz gelirse ek kaynaklar yine devam ediyor. Yani bilimsel tarama ya da yapay zekadan yardım almaya çalışıyorum.” (alternatif bakış açılarını inceleme, K14)

“Yok, hoca ne diyorsa tamam hocam. Ben direkt alıyorum.” (bilgiyi sorgulamadan kabul etme, K7)

“Yok, hayır. Öğreniyorum, uyguluyorum. Genelde sorgulamıyorum.” (bilgiyi sorgulamadan kabul etme, K12)

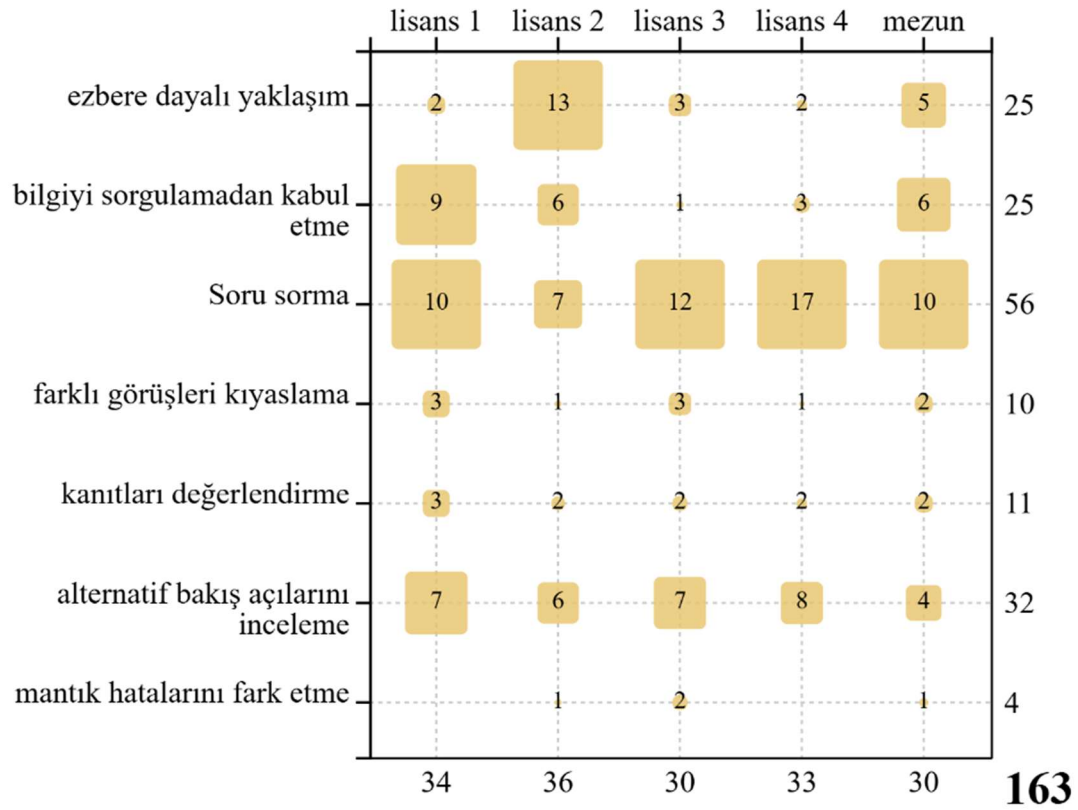
“Derslere genelde yaklaşım şeklim ezberleyeyim, içim rahat etsin kafasında oluyorum genelde.” (ezbere dayalı yaklaşım, K7)

“Son gün oturup bütün slaytları ezberleyebildiğim kadar ezberledim.” (ezbere dayalı yaklaşım, K2)

“Probleme dayalı öğrenme dersi olduğunu söyleyebilirim eleştirel düşünmenin. Çünkü bir grup çalışması yapıyoruz, ortak bir amacımız var ama çok fazla farklı görüş içeriyor. Bu sayede de aslında hem grup arkadaşlarımıza karşı eleştirel düşünmemiz gerekiyor, hem bizimle aynı ödevi yapıp farklı sonuçlar çıkaran arkadaşlarımızı da eksiklerini ve işte güzel yanlarını eleştirel bakmamız gerekiyor. O açıdan bu dersin faydalı olduğunu düşünüyorum.” (farklı görüşleri kıyaslama, K6)

“Bazı slaytlarımız çok eski oluyor mesela. Sonra güncel bir slaytımız olduğunda da çakışan bilgilere rastlıyorum mesela. Onu ChatGPT, Google, öyle yerlere soruyorum ve teyit ediyorum.” (kanıtları değerlendirme, K4)

Aşağıda katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi yer almaktadır.



Şekil 4.8. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre sorgulama ve değerlendirme temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi

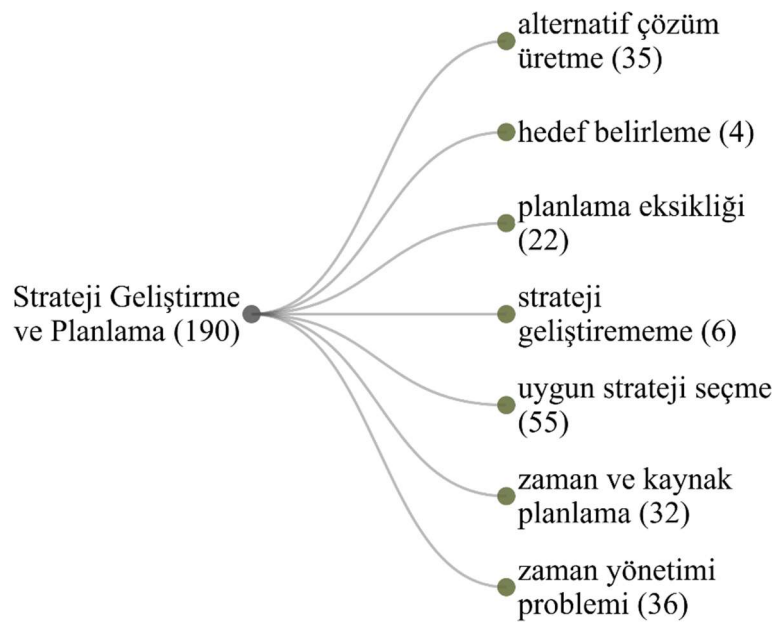
Kod matrisine bakıldığında ezbere dayalı yaklaşımın en çok lisans 2. Sınıflarda kullanıldığı görülmektedir. Bilgiyi sorgulamadan kabul etme durumuna ise lisans 1. ve 2. Sınıfların ifadelerinde ağırlıklı olarak yer verilmektedir. Ergoterapi öğrencileri arasında soru sormanın lisans eğitimlerinin son yıllarında yoğunlaştığı görülmekle beraber en az lisans 2. Sınıfların ifadelerinde rastlandığı ortaya konulmaktadır. Farklı görüşleri kıyaslama, kanıtları değerlendirme, alternatif bakış açılarını inceleme ve mantık hatalarını fark etme kodlarına bakıldığında eğitim düzeyine göre büyük farklılıklar gözlenmemektedir.

4.2.4. Strateji Geliştirme ve Planlama

Strateji Geliştirme ve Planlama teması, belirli bir akademik veya klinik amaca ulaşmak için bilinçli, organize ve metodolojik bir yol haritası belirleme sürecini kapsamaktadır. Hedef koyma, uygun stratejiyi seçme, zaman ile mevcut kaynakları

yönetme ve planlama eksikliklerini fark etme bu temanın alt kodlarını oluşturmaktadır. Bu tema, ergoterapi öğrencilerinin ve yeni mezunlarının karşılaştıkları akademik ve klinik zorluklar karşısında gösterdikleri metodolojik hazırlığı ve yürütücü işlevleri anlamak, dolayısıyla problem çözme becerilerine yönelik nicel verileri derinleştirmek adına bir öneme sahiptir.

Aşağıda yer alan şekilde bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4.9. Katılımcıların görüşlerine ilişkin strateji geliştirme ve planlama temasına ait kod modeli.

Şekil 4.8.'de görüldüğü üzere Strateji Geliştirme ve Planlama 7 koddan oluşmaktadır. Bunlar; Alternatif Çözüm Üretme, Hedef Belirleme, Planlama Eksikliği, Strateji Geliştirememe, Uygun Strateji Seçme, Zaman ve Kaynak Planlama, Zaman Yönetimi Problemidir. Uygun stratejiyi seçmenin, katılımcıların ifadelerinde en çok rastlanan kod olduğu görülmektedir. Ardından sırayla zaman yönetimi problemi, alternatif çözüm üretme, zaman ve kaynak planlama ve planlama eksikliği gelmektedir. Strateji geliştirememe ve hedef belirlemeye ise katılımcıların ifadelerinde oldukça az sıklıkta yer verilmiştir. Aşağıda Strateji Geliştirme ve Planlama temasına ilişkin katılımcıların görüşlerine ait örnekler verilmiştir:

“Ya daha çok böyle vaka üstünden yapılabilecek bir derste tedavi konusuysa onu mesela kafamda somutlaştırarak birazcık daha hasta odaklı gidebilirim. Ne uygulabiliriz gibi ama daha çok böyle hastalığın kendi tanısıyla alakalı bir derste teorik olarak gitmeye çalışırım.” (uygun stratejiyi seçme, K14)

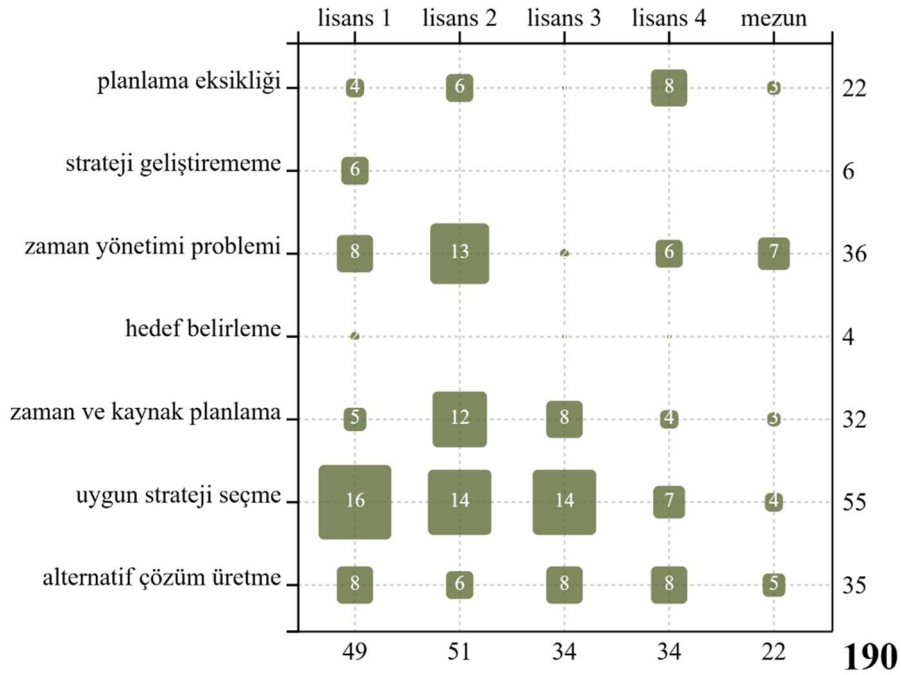
“Yani bununla ilgili birçok deneyimim var. Zamanım yetmediği için son dakikaya bıraktığım için. Eee, genelde işte bu hani sınavlar konusunda örnek verebilirim. İşte son dakika. Önümde belki benim 50 sayfaya çalışmam gerekiyor ama ben onun arasından işte 20 sayfa seçip onlara çalışırım gibi bir örnek verebilirim.” (zaman yönetimi problemi, K16)

“Şu şekilde, herhangi bir derste zorlandığım üzerinden bir örnek vermek istiyorum burada daha çok. Yani öncelikle muhtemelen bir internet aracından yardım almaya çalışırım, hani bununla ilgili neler neler var, işte yine belki görsellerini araştırırım, aklımda çağrıştıramadığım bir şeyse. Ve bundan sonra da hani hala tam olarak oturmadıysa bilen birinden yardım almaya çalışırım.” (alternatif çözüm üretme, K5)

“Ders çalışma programımı düzenlerken sevdiğim derslere öncelik vererek önce motivasyonumu yükseltiyorum. Sonrasında daha az iyi olduğumu düşündüğüm derslere programımda daha çok zaman ayırarak ama motivasyonumu sağladıktan sonraki zaman diğerlerine koyduğumda daha verimli olmaya çalışıyorum.” (zaman ve kaynak planlama, K6)

“Eksikliklerim çok fazla. Eee, planlama konusunda gerçekten çok eksikim.” (planlama eksikliği, K)

Aşağıda katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi yer almaktadır.



Şekil 4.10. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre strateji geliştirme ve planlama temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.

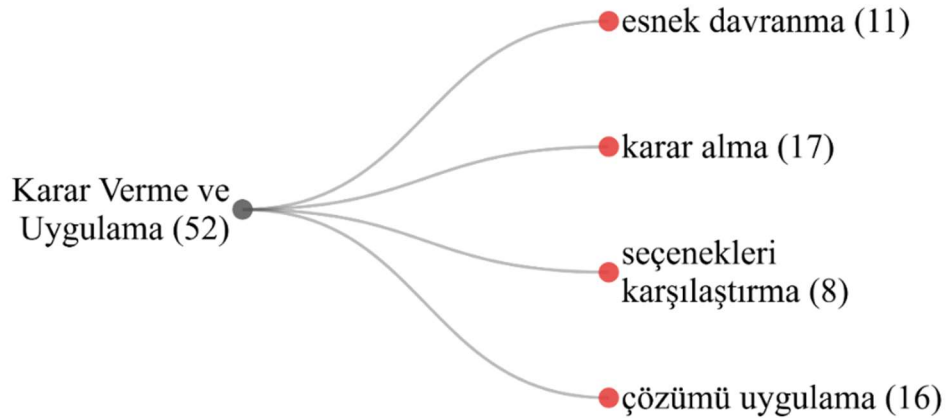
Kod matrisinde görüldüğü üzere planlama eksikliğine en çok lisans 4. Sınıfların ifadelerinde rastlanmaktadır. Strateji geliştirememe hakkında ise yalnızca lisans 1. Sınıfların ifadelerinde yer verildiği görülmektedir. Zaman yönetimi problemi lisansın ilk iki yılında ağırlıklı olarak ortaya çıkmaktadır. Zaman ve kaynak planlama, lisans 2. Sınıf öğrencilerinin görüşlerinde en çok yer verilmesi ile beraber lisans son sınıfta ve mezunlarda ise bu ifadeler daha az sıklıkta yer verildiği görülmektedir. Uygun stratejiyi seçme, lisansın ilk üç yılında ağırlıklı olarak ifade edilmektedir. Alternatif çözüm üretmeye ise farklı sınıflar ve yeni mezunlar arasında yakın sıklıklarla dile getirilmektedir.

4.2.5. Karar Verme ve Uygulama

Karar Verme ve Uygulama teması, katılımcıların hem akademik süreçlerde hem de klinik sahada karşılaştıkları çeşitli çözüm yolları arasından uygun olana karar verip bu kararı uygulamaya geçirme süreçlerini içermektedir. Üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üstbilişsel süreçlerle ilişkili olan bu tema; öğrencilerin ve mezunların alternatif yolları değerlendirdiği seçenekleri karşılaştırma, farklı seçenekler arasında karar alma, çözümü uygulama ve klinik ortamın getirdiği

anlık değişimlere uyum sağlama kapasitelerini gösteren esnek davranma kodlarından oluşmaktadır.

Aşağıda yer alan şekilde bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4.11. Katılımcıların görüşlerine ilişkin karar verme ve uygulama temasına ait kod modeli.

Şekil 4.10’da görüldüğü üzere Karar Verme ve Uygulama teması 4 koddan oluşmaktadır. Bunlar; Esnek Davranma, Karar Alma, Seçenekleri Karşılaştırma ve Çözüm Uygulama olmak üzere dört başlıktır. Karar alma ve çözüm uygulamaya yönelik ifadeler katılımcılar tarafından daha ağırlıklı olarak dile getirilmiştir. Esnek davranma ve seçenekleri karşılaştırmaya ise diğer iki başlığa kıyasla daha az sıklıkta rastlanmıştır. Aşağıda Karar Verme ve Uygulama temasına ilişkin katılımcıların görüşlerine ait örnekler verilmiştir:

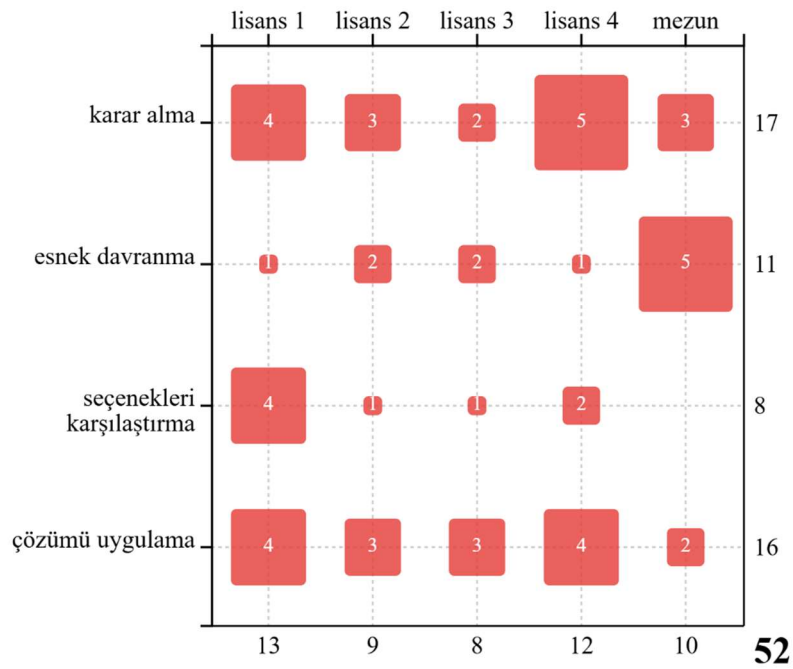
“Bence ben onu böyle daha çok saha dışındaki aktivitelerde daha çok kazandım gibi hissediyorum. Yani işte böyle öğrencilik toplulukları, faaliyetler, etkinlik planlamaları falan filan. Oralarda hani şey düşündüğün yani işte bir sorumluluk alıyorsun ve sana belki öğretilen bir yol var ama bazen oradan gitmemen gerekebiliyor ya da işte o yol için o kadar zamanın olmayabiliyor. Orada hızlıca böyle çözüm yolları araman gerekiyor. Sorun çözücü olman gerekiyor. Eee o tarz şeyler konusunda mesela eee o kadar eee sert olmamam gerektiğini, o kadar katı olmamam gerektiğini, esnekleştirebileceğimi kendimi oralarda öğrendim.”(esnek davranma, K1)

“Aslında hani bazen etkilenmek o kadar da iyi olmayabiliyor. Tamam, farklı fikirler duymak bence de gerekli. Ama kişinin günün sonunda hani bir başkasının verdiği cevaba dayanarak, güç alarak hani onu yapmasındansa ben kötü de olsa bunu yapacağım ve bunun sonucu ne olursa olsun bu benim sorumluluğum diyebilmesi gerekiyor ve insanlar aslında birçok şeyde bunu diyemeyebiliyor.” (karar alma, K5)

“Ya kendimi en rahat hissettiğim şekilde ders çalışmak isterim. O yüzden genelde karar verme şeklim hani nasıl rahatsam, hangi seçenek ya beni daha rahat hissettirecekse. Çünkü kafamın dolu olduğu, kendimi rahatsız hissettiğim hiçbir yerde verimli ders çalışmam. O yüzden kendimi nasıl ve ne şekilde rahat hissediyorsam onu seçerim.” (karar verme, K7)

“Karar verme konusunda öyle çok bir şeyim yok. Zorlanırım karar vermede. Çünkü iki seçenek varsa ikisinin de çok ilerisine kadar çok düşünürüm. İşte bunu yaparsam bu olur, bu bunun tetikler. Bu bunu yapar, bu bunu yapar, bunu mu istiyorum en sonuç olarak. Bunu seçersem de bu bu olur, bu bunun tetikler. Hangisini istediğim konusunda çok kararsız kalırım yüksek ihtimalle. Bunu biraz bekletirim.” (seçenekleri karşılaştırma-karar verme, K3)

“”Latince de şey yapıyorum derslerde. Mesela margo kenar mı demekti öyle bir şey. O margot robi dedim ben ona. Kenar dedim ve aklımda hep öyle kalmış. Günlük hayatta margot robi deyince ‘Aa, kenar’ falan diyorum. Hayatıma entegre ediyorum herhangi bir sorunu ki o akışta sorun kendiliğinden çözülebilsin diye. Latinceyi kelimeye rastgele bir şeye benziyor mesela. Kriş diye bir şey vardı. O mesela krişlendim diye bir akım vardı. Aklıma hemen o geliyor. ‘Aa’ diyorum, ‘bu bu demekti’ diye günlük hayata da o problemi entegre ediyorum ki rahatlıkla çözüme ulaşabileyim.” (çözümü uygulama, K3)



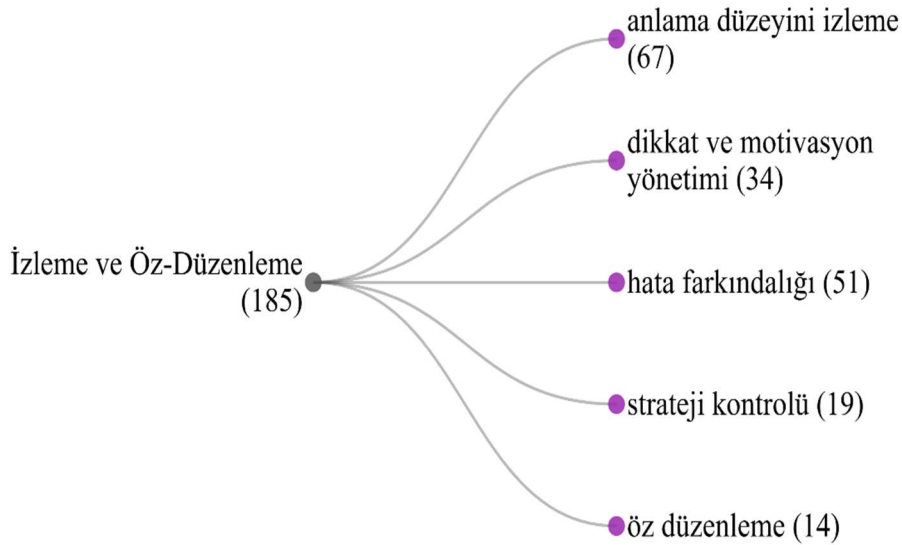
Şekil 4.12. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre karar verme ve uygulama temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.

Kod matrisine bakıldığında karar almaya ilişkin ifadelerin dönemler arası yakın dağılım göstermektedir. Esnek davranmaya yönelik görüşlerin ise yeni mezunlarda lisans öğrencilerine göre daha yoğun olarak yer aldığı görülmektedir. Seçenekleri karşılaştırmaya lisans 1. Sınıflar görüşmelerde en çok dile getirirken yeni mezunların ifadelerinde rastlanmamaktadır. Çözüm uygulamanın bahsedilme dağılımı ise dönemler arası birbirine yakın seyrettiği görülmektedir.

4.2.6. İzleme ve Öz Düzenleme

İzleme ve Öz Düzenleme teması; katılımcıların hem teorisi hem de pratiği içinde barındıran öğrenme süreçlerinde kendi bilişsel adımlarını, kararlarını ve eylemlerini denetleme ve öz kontrolden geçirme deneyimlerini kapsamaktadır. Bu tema, bilişin izlenmesi ve düzenlenmesi açısından üstbilişsel farkındalık; teorik ve pratik deneyimlerini izleme ve gerektiğinde düzenleme açısından yansıtıcı düşünme becerileriyle ilişkilidir. Anlama düzeyini izleme, dikkat ve motivasyon yönetimi, hata farkındalığı, strateji kontrolü ve öz düzenleme bu temanın kodlarını oluşturmaktadır.

Aşağıda yer alan şekilde bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4.13. Katılımcıların görüşlerine ilişkin izleme ve öz düzenleme temasına ait kod modeli.

Şekil 4.12.'ye bakıldığında İzleme ve Öz Düzenleme teması 5 koddan oluşmaktadır. Bunlar; Anlama Düzeyini İzleme, Dikkat ve Motivasyon Yönetimi, Hata Farkındalığı, Strateji Kontrolü, Öz Düzenleme olmak üzere beş başlıktır. Anlama düzeyini izleme, katılımcıların görüşlerinde diğer başlıklara göre daha ağırlıklı olarak dile getirilmiştir. Nitel görüşmelerde izleme ve öz düzenleme temasına ait ikinci olarak sıklıkla yer verilen başlığın ise hata farkındalığı olduğu görülmektedir. Dikkat ve motivasyon yönetimi, strateji kontrolü ve en az sıklıkta dile getirilen başlık olarak da öz düzenleme gelmektedir. Aşağıda İzleme ve Öz Düzenleme temasına ilişkin katılımcıların görüşlerine ait örnekler verilmiştir:

“Yeni bir süreçteyken büyük ihtimalle anlayamam. Yani yeni bir şey deniyorsam ya da kendimi bir sınav, bir test gibi bir şeye sokarım. Yani bir konuyu, bir şeyi çalıştım yeni bir şeyle, acaba anladım mı diye kendi kendime bir test gibi bir şey yaparım.” (anlama düzeyini izleme, K13)

“Kitabı kapattığımda öğrenebilmiş miyim? Kendi başıma konuşabiliyor muyum? Bana biri bu konuyla ilgili bir şey sordu anlatabiliyor muyum diye biraz düşünüyordum.” (anlama düzeyini izleme, K11)

“Tabii ki. Bazen ödevler konusunda bu problemi yaşıyabiliyorum. Ödevler her zaman alanımı uymayabiliyor. Böyle olduğunda da çok inanarak yapmadığımı

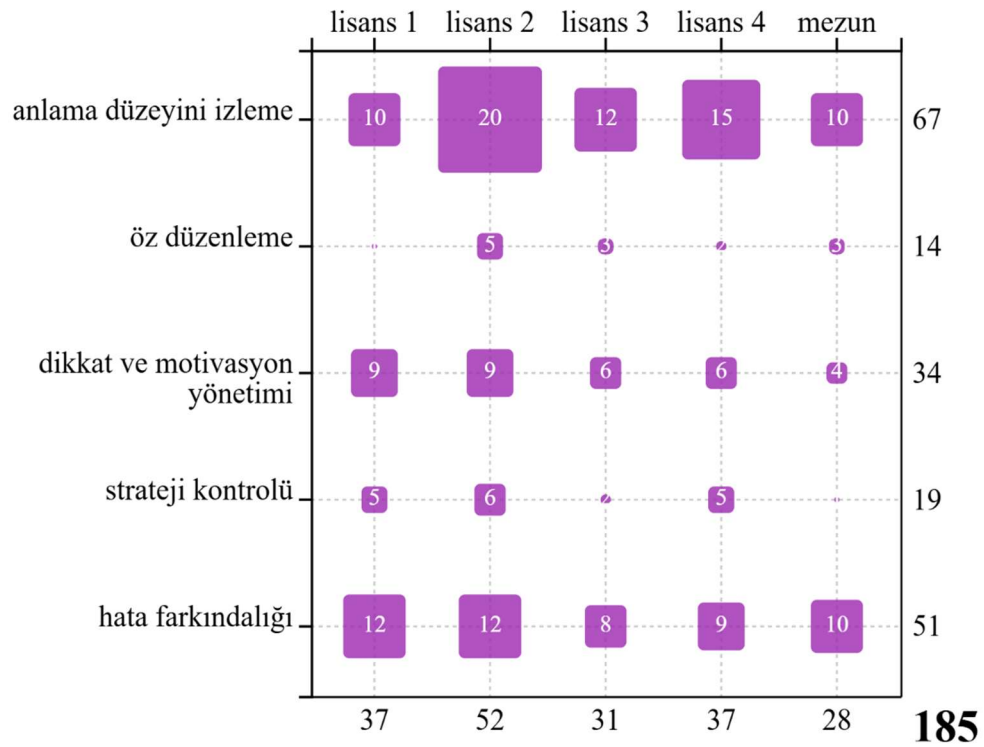
hissediyorum ve problemi aslında doğru olarak çözümleyemediğimi düşünebiliyorum. Ama iyi açısından bakmaya çalışıyorum. Aslında ilgi alanım olmayan bir noktada da bir çalışma yapmak, bir not çıkarmak benim için yine faydalı ve verimli olacağı için motivasyonumu böyle sağlamaya çalışıyorum.” (dikkat ve motivasyon yönetimi, K6)

“Ya anlamadığımı fark ettiğimde aslında ilk başta çok sıkıntı olmuyor bu benim için. Hani anlamadım ya deyip geçebiliyorum. Ama işte ilerleyen zamanlarda bu sınavda ya da bir durumda karşıma çıktığı zaman aslında ya ben bunu anlamamıştım, hani niye geriye dönüp bakmamışım sonra diye aslında pişmanlık yaşıyorum. Sonrasında pişmanlık yaşıyorum. İlk anda çok bir şey hissetmiyorum yani.” (hata farkındalığı, K8)

“İşte yani ya süre sıkıntım olduğunda yani yazarak öğrenmeye çalıştığımda eğer sürem yetmiyorsa ya da yazarken zorluk çekiyorsam, ne bileyim, elim ağrıyordur, çok fazladır konular. Ya da okurken artık anlayamamaya başlamışım, bu sefer not almaya geçiyorum. Ya da yazarken işte artık yazarken odaklanamıyorum çünkü yazıya odaklanıyorum ister istemez, konuya odaklanamıyorum. Bu sefer okumaya geçiyorum. Yani paslaşıyorum gibi bir şey oluyor.” (strateji kontrolü, K12)

“Acaba bir farklı bir yöntem mi denesem diye düşündüğüm zamanlar olmuştu. Hani acaba gerçekten böyle mi en iyi öğreniyorum diye. Ama gerçekten işte dinleyerek mesela anlamaya çalıştığım zaman bu kadar iyi kavrayamadığımı fark etmiştim.” (strateji kontrolü, K13)

“Kendimi zihinsel olarak bunu hazırlamaya gayret ederim. Yani streslenme, sonraki sefere halledebilirsin derim. Hani bunu hiç değilse telkin veriyorum kendime.” (öz düzenleme, K11)



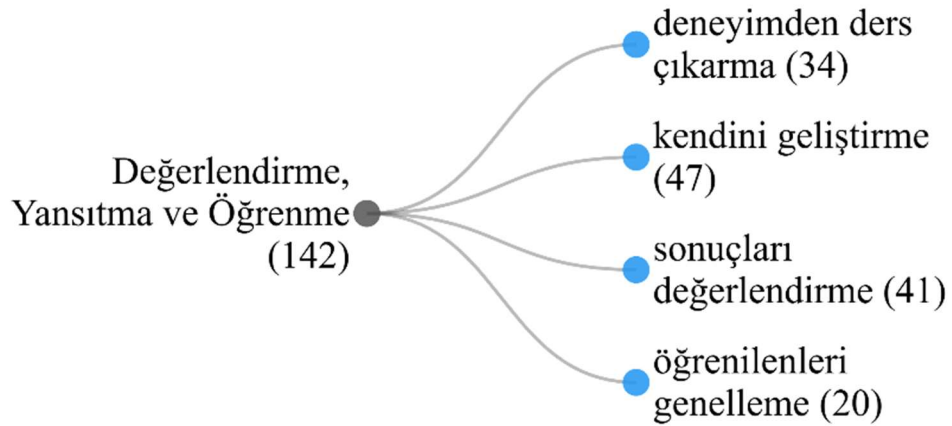
Şekil 4.14. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre izleme ve öz düzenleme temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.

Şekil 4.13'te yer alan kod matrisi incelendiğinde, katılımcıların lisans sınıf düzeyleri ve mezuniyet durumlarına göre İzleme ve Öz Düzenleme teması altındaki görüşlerinin dağılımı ve yoğunlaştığı alanlar görülmektedir. Matristeki dikey dağılımlar incelendiğinde, katılımcıların en yüksek oranda görüş bildirdiği kodun anlama düzeyini izleme ($f=67$) olduğu görülmektedir. Bu kodun eğitim düzeylerine göre dağılımında özellikle lisans 2. sınıf öğrencilerinin ($f=20$) belirgin bir yoğunluk gösterdiği dikkat çekmektedir. Temanın ikinci en yüksek frekansa sahip kodu olan hata farkındalığı ($f=51$) ise tüm sınıf düzeylerinde ve mezuniyet durumunda dengeli ve yüksek bir dağılım sergilemektedir. Katılımcıların kendi öğrenme süreçlerine ve içsel süreçlerine yönelik geliştirdikleri dikkat ve motivasyon yönetimi ($f=34$) lisans döneminin ilk yıllarında daha sık ancak lisansın son yıllarında ve mezuniyetten sonra daha az sıklıkla dile getirildiği görülmektedir. Mevcut eylem planlarını gözden geçirdiklerini gösteren strateji kontrolü ($f=19$) tüm dönemlerde birbirine yakın bir dağılımla varlığını sürdürmektedir. Katılımcıların farkındalık sonrası eylemsel ve duygusal adaptasyon süreçlerini temsil eden öz düzenleme ($f=14$) kodunun, lisans 2. sınıf düzeyinde ($f=5$) diğer düzeylere göre yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.7. Değerlendirme, Yansıtma ve Öğrenme

Değerlendirme, Yansıtma ve Öğrenme teması; katılımcıların akademik görevlerini veya klinik müdahale süreçlerini tamamladıktan sonra süreci geriye dönük bir süzgeçten geçirme, kendi performanslarını derinlemesine sorgulama ve bu süreçten kendine çıkarımlar elde etme deneyimlerini kapsamaktadır. Temelinde yansıtıcı düşünme ve üstbilişsel farkındalık ile ilişkili olan bu tema bireyin yaşam boyu öğrenmesine katkı sağlayan süreçleri içermektedir. Bu tema, deneyimden ders çıkarma, kendini geliştirme, sonuçları değerlendirme ve öğrenilenleri genelleme kodlarından oluşmaktadır.

Aşağıda yer alan şekilde bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4.15. Katılımcıların görüşlerine ilişkin değerlendirme, yansıtma ve öğrenme temasına ait kod modeli.

Yukarıdaki şekle bakıldığında Değerlendirme, Yansıtma ve Öğrenme temasının 4 koddan oluştuğu görülmektedir. Bunlar; Deneyimden Ders Çıkarma, Kendini Geliştirme, Sonuçları Değerlendirme, Öğrenilenleri Genelleme olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendini geliştirme ve sonuçları değerlendirme katılımcıların görüşlerinde diğer kodlara göre katılımcılar arasında ağırlıklı olarak dile getirilmiştir. Bunu katılımcıların deneyimden ders çıkarmaya ilişkin görüşleri takip etmektedir. Öğrenilenleri uygulamaya dökme ise en az sıklıkta ifade edildiği görülmektedir.

Aşağıda katılımcıların değerlendirme, yansıtma ve öğrenme temasına ilişkin görüşlerine yönelik örnekler yer almaktadır:

“Bunu eskiden yaşamıştım. İlk baştaki akademik yılların sınava çalışmaya başladığım zamanların en başında. O zamanlar mesela yazarak çalışıyordum ve gerçekten böyle not çıkarıyordum ama zaten olan şeyi tekrar yazıyordum ve onu okuyacak vaktim kalmıyordu sonradan. Sonra dedim ki bu demek ki benim için iyi değil. Değiştirdim. Etkisi olmayınca bana mesela çözdüğüm sorularda bir faydasını görmeyince, bir ilerleme olmayınca değiştirdim. Bu sefer okuyarak çalışmaya başladım.” (deneyimden ders çıkarma, K10)

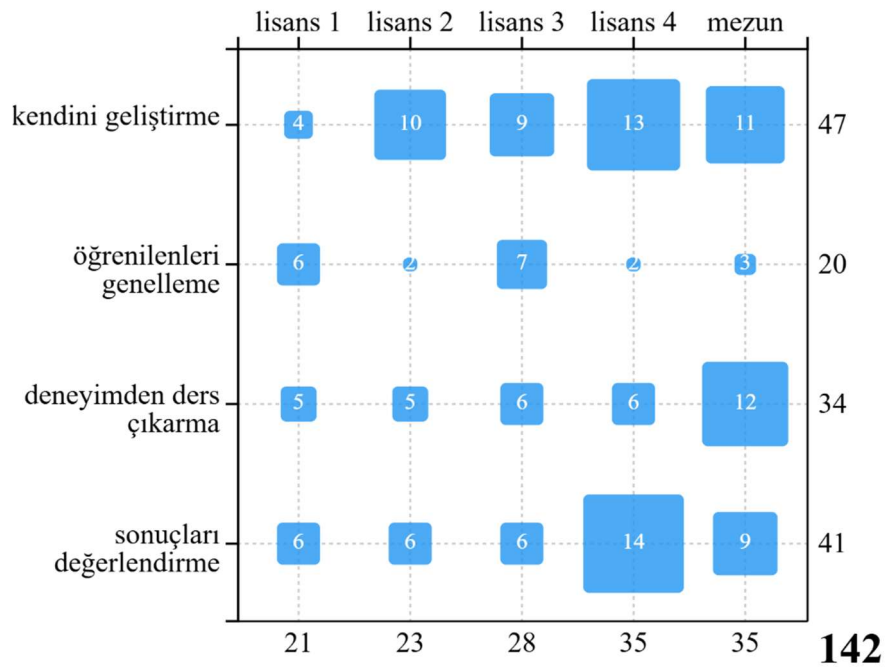
“Şu an herhangi bir sorunla karşılaştığımda genel olarak burda beni zorlayan şeyin ne olduğu üzerine giderim yani. Hani herhangi bir şeyde beni zorlayan ne? Burada beni ne zorluyor? Ben burada neden zorlandım? Neyi yapamadım? Mesela işte seans aldığında ben neyi fark etmedim ki bu çocukla neden iletişim kuramadım? İletişim konusunda nasıl eksikim diye. Aslında birazcık kendimi değerlendirmeye girerim ve hani yapabildiğim maksimum şeyi yaptıktan sonra kendimi tekrardan geliştirmeye çalışırım.” (sonuçları değerlendirme, kendini geliştirme, K17)

“Aslında çok fazla değişiklik olduğunu söyleyebilirim. İlk başladığımda daha böyle sudan çıkmış balık gibi her şeyi böyle deneyimsiz bir şekilde atlayarak, aslında neyi ne için yaptığımı bilmeyerek başlamıştım. Ama sonrasında amacına yönelik öğrenmeyi biraz daha kendimle özdeşleştirdiğimde neyi ne için yaptığımı bildiğim için o kendime olan özgüvenim de artmış oldu, öğrenmeye yönelik sevgim de artmış oldu ve verimim de aynı şekilde artmış oldu. Bunları söyleyebilirim. Yani biraz daha aslında bugünkü görüşmemizden de yine anladığım ve hatırladığım kadarıyla başta çok problem hani problem ne, çözümü nasıl olmalı şeklinde eleştirel düşünsel yaklaşmıyordum. Ama şu an zaman geçtikçe bunu daha çok öğrendim ve bunu daha çok hani öğrenme şeklime katmaya çalıştım. Biraz daha irdelemek, sorgulamak verimi arttırdı benim için öğrenme açısından.” (kendini geliştirme, K6)

“Evde mesela ailemle bazen öğrendiğim şeyleri deniyorum ve onlardan aldığım olumlu geri dönüşler beni daha da motive ediyor. İşte gerçek hayatta da

gözlemlediğimde somut olarak kendimi iyi hissediyorum.” (öğrenilenleri genelleme, K6)

“Şu an aklıma hiçbir şey gelmedi. Ya da şey yapıyorduk mesela, hani bunu sadece ben değil, sınıf arkadaşlarımızla hani anatomideki terimleri günlük hayatımıza uyarlıyorduk. Yani eee, dizim ağrıyor demek yerine işte eee, patella kemiğimin orada bir ağrı hissediyorum gibi.” (öğrenilenleri genelleme, K13)



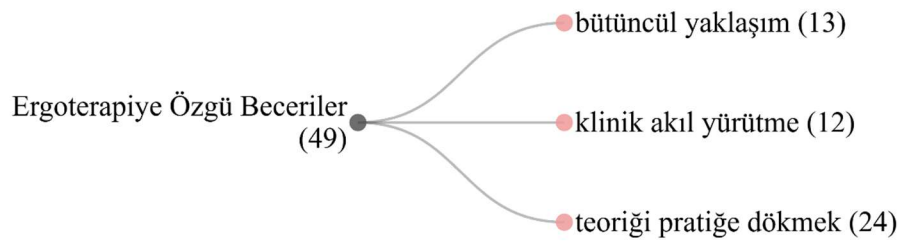
Şekil 4.16. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre değerlendirme, yansıtma ve öğrenme temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.

Yukarıdaki kod matrisine baktığımızda kendini geliştirmeye yönelik ifadelerin en az sıklıkla lisans 1. Sınıflarda dile getirilirken lisans 4. Sınıf ve mezuniyet aşamalarında arttığı görülmektedir. Öğrenilenleri genelleme ise lisans 1. Sınıf ve 3. Sınıfların ifadelerinde ağırlıklı olarak dile getirilmiştir. Deneyimden ders çıkarma ise mezunlarda yoğunlukta olarak ifade edildiği görülmektedir. Sonuçları değerlendirme ise lisansın ilk üç yılında eşit dağılım göstermekle beraber 4. Sınıf ve mezunlarda ağırlıklı olarak ifade edildiği görülmektedir.

4.2.8. Ergoterapiye Özgü Beceriler

Ergoterapiye Özgü Beceriler teması; yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların ifadelerinden elde edilen veriler doğrultusunda öncelikle bütüncül yaklaşım, klinik akıl yürütme ve teoriyi pratiğe dökme kodlarının oluşturulması ve ardından bu kodların ortak bir başlıkta birleştirilmesiyle sekizinci tema olarak oluşturulmuştur. Bu tema; eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözmeyi içeren üstbilişsel süreçleri ergoterapinin mesleki gerçekliklerine ve rollerine aktarılması ile ilişkilidir.

Aşağıda yer alan şekilde bu temaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin dağılımı yer almaktadır.



Şekil 4.17. Katılımcıların görüşlerine ilişkin ergoterapiye özgü beceriler temasına ait kod modeli.

Yukarıdaki şekle bakıldığında Ergoterapiye Özgü Beceriler temasının Bütüncül Yaklaşım, Klinik Akıl Yürütme ve Teoriği Pratiğe Dökmek olmak üzere 3 koddan oluştuğu görülmektedir. Teoriği pratiğe dökmek katılımcıların bu temaya ait ifadelerinde en sık dile getirilen kod olarak ortaya çıkmaktadır. Bütüncül yaklaşım ($f=13$) ve klinik akıl yürütme ($f=12$) ise ifade edilme sıklığı olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcıların ergoterapiye özgü beceriler temasına ilişkin görüşlerine yönelik örnekler yer almaktadır:

“Genel olarak bu sürecin belki sadece hani ders olarak öğrendiklerim değil ama eee yani bilmiyorum bir de hani bütüncül bakmak gerektiren bir mesleğimiz de olduğu için hani bir olaya belki tek bir yönden değil işte farklı parametrelerden de bakmam gerekebileceğini bana böyle beceriler ve düşünceler kattığını düşünüyorum.”
(bütüncül yaklaşım, K13)

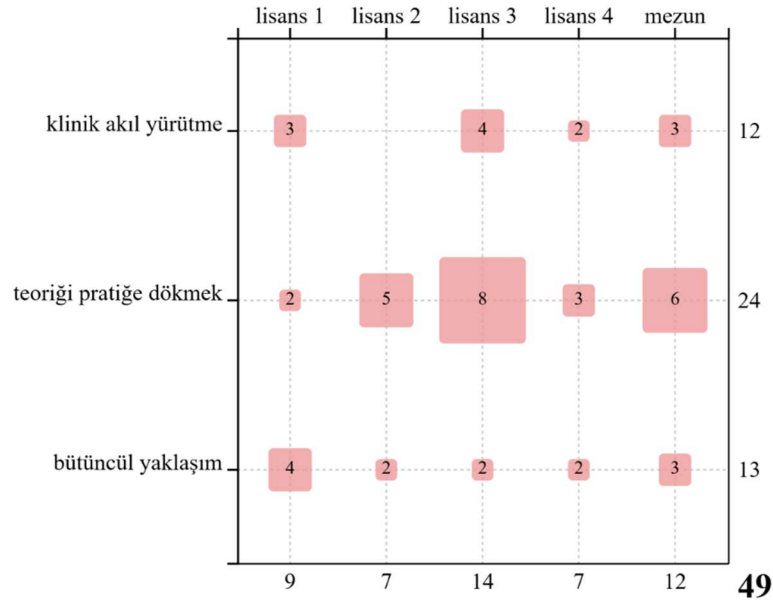
“Yakın çevrenin etkili olabileceğini veya fiziki çevreyi hiç hesaba katmıyordum. Meğerse fiziki çevre de çok etkiliymiş aslında insan üzerinde. Evet, daha bütüncül. Ben mesela şeyi hiç hesaba katmazdım. Bireylerin eee, ya aslında yakın çevreyi hesaba katıyordum da bu kadar katmıyordum diyebilirim.” (bütüncül yaklaşım, K2)

“Yine aynı şekilde aslında hep aklıma stajda gördüğüm anlar geliyor. Stajda bazen sorumluluğu süpervizörlerim bana bırakıyordu ve o anlarda işte daha önce karşılaşmadığım bir çocuk profiliyle karşılaştıysam eğer kendimi birazcık panik olmuş hissedebiliyordum. Ama o an böyle daha soğukkanlı kalıp çocuğun işte öğrendiğim derslerde öğrendiğim bilgilerle çocuğun durumunu birleştirerek, bütünleştirerek bir çözüm yolu bulmaya çalışıyordum ve daha sakin, soğukkanlı olduğumda daha mantıklı bir şekilde ilerleyebiliyordum.” (klinik akıl yürütme, K6)

“Yani kendim ilk başta kendimi nasıl koruyabilirim geçti. Ondan sonra çocuk için ne yapabiliriz? Hani şu an bu sonuçta seanstayız ve çocuk böyle davranışlar yapıyor. Böyle seansı devam ettiremeyiz sonuçta. O yüzden ne yapabiliriz hani bunun için onu düşündüm.” (klinik akıl yürütme, K10)

“Ya daha çok böyle vaka üstünden yapılabilecek bir derste tedavi konusuysa onu mesela kafamda somutlaştırarak birazcık daha hasta odaklı gidebilirim. Ne uygulayabiliriz gibi” (teoriği pratiğe dökmek, K14)

“Yani şöyle mesela bu hani bana aslında bizim bölümümüzle ilgili bence baştan çok iyi anlaşılabilen bir bölüm değil. Ben birinci sınıfta da hani çok iyi anlayamamıştım. Yani evet hani insanların günlük hayatını kolaylaştırmaya çalışıyoruz biz. Ama bunu nasıl yapıyoruz? Hani ya burada oturup somut olarak nasıl yapabildiğimiz ben hani bir süre kafamda o canlanmıyordu. Eee, hani mesela evet diyoruz ki işte hafıza şu şekilde çalışır ama neden öyle çalışıyoruz? Nasıl bir etkisi oluyor? Eee, ya da hani başka şeyler de aslında hani şu an aklıma gelen bu ama eee hani bunu böyle somut olarak gördüğümde aslında hani ne işe yaradığını evet ben anladım ama o zaman evet bunu yapıyoruz ama neden yapıyoruz ve nasıl etki ediyor diye hani hep düşünmüşümdür.” (teoriği pratiğe dökmek, K16)



Şekil 4.18. Katılımcıların lisans sınıf ve mezuniyet durumlarına göre ergoterapiye özgü beceriler temalarına ait görüşlerinin dağılımını gösteren kod matrisi.

Yukarıdaki kod matrisine bakıldığında klinik akıl yürütmeye dair ifadeler lisans 2. Sınıflar hariç diğer katılımcılar arasında yakın bir dağılım göstermektedir. Teoriği pratiğe dökmek konusunda ise lisans 3. Sınıflarda en çok sıklıkta, lisans 1. Sınıflarda ise en az sıklıkta dile getirilmiştir. Bütüncül yaklaşımın ise en çok birinci sınıflarda olmak üzere dönemler arasında genel olarak birbirine yakın sıklıkta bir dağılım seyrettiği görülmektedir. Matrise dikey olarak bakıldığında lisans 3. Sınıflarda ve mezunlarda ergoterapiye özgü beceriler temasına ilişkin toplam kodlara diğer dönemlere göre daha sık rastlandığı görülmektedir.

5. TARTIŞMA

Ergoterapi eğitiminde yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen üstbilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik bir ön adım olarak ergoterapi lisans öğrencileri ve yeni mezunların üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerindeki mevcut durumu betimlemek amacıyla yapılan araştırmamızda üstbilişsel farkındalık yüksek düzeyde bulunurken eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme orta düzeyde bulunmuştur.

Araştırmanın ilk aşamasında katılımcıların bu dört üst düzey bilişsel beceri açısından mevcut betimsel profilleri ve sosyodemografik dinamikleri ortaya çıkarılıp ardından nitel aşamada ise bu becerilerin öğrenme süreçlerindeki bir arada işleyişi ve ergoterapi alanına özgü becerileri derinlemesine çözümlenmiştir.

Araştırmanın nicel aşamasında 231 ergoterapi öğrencisi ve yeni mezunundan elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların bilişötesi farkındalık toplam puanlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülürken eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin ise tüm katılımcılarda orta düzeyde seyrettiğine ulaşılmıştır. Katılımcıların bilişötesi farkındalıklarının yüksek düzeyde çıkması, biliş bilgilerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bireylerin kendi zihinsel süreçlerinin, öğrenme stratejilerinin ve bilişsel yeteneklerinin güçlü bir şekilde farkında olduklarına ve bu süreçleri yönetici becerilerle izleyebildikleri söylenebilir (1). Ancak bu yüksek öz farkındalığa rağmen eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme gibi bu farkındalığı aktif şekilde kullanarak eyleme geçirilecek becerilerinin orta düzeyde olması dikkatleri çekmektedir. Çalışmamızda ulaşılan bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla örtüşmektedir (2, 8). Benzer çalışmalarda da ulaşıldığı gibi öğrencilerin üstbilişsel bir potansiyeli ve farkındalığı olsa bile bu içsel kaynağın eğitim programlarında stratejilerle uygulamaya geçirilmesi ve açık bir rehberlikle desteklenmesi gerekli olduğu sonucuna varılmaktadır (8, 4).

Nicel analizlerde saptanan bu yüksek düzeydeki üstbilişsel farkındalık profili, araştırmanın nitel aşamasından elde edilen hibrit tematik analiz bulgularıyla örtüşmektedir. 17 katılımcıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış nitel görüşmelerde, toplam 288 kodlama ile en sık dile getirilerek en yoğun ifade içeriğine sahip temanın

farkındalık ve tanıma olduğuna ulaşılmıştır. Bu durum, nicel aşamada 231 katılımcıdan elde edilen verilerdeki yüksek üstbilişsel farkındalık düzeyinin, nitel boyutta da tasdik edilerek en baskın ve öncelikli mekanizma olarak somutlaştığını kanıtlamaktadır. Katılımcıların mevcut durumu fark etme ve öz sınırlılıklarını tanıma süreçlerini kapsayan bu temanın yoğunluğu diğer temaların öncüsü niteliğinde olduğu söylenebilir.

Çalışmamızda katılımcıların üstbilişsel farkındalığı hem nicel hem de nitel bulgularda yüksek düzeyde belirlenmiştir. Ancak eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin nicel bulgularda orta düzeyde kalması ve nitel verilerde daha sınırlı biçimde ifade edilmesi, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını uygulamaya yansıtamadıklarını düşündürmektedir. Ergoterapi programları, AOTA ve akreditasyon kuruluşları tarafından belirlenen eleştirel düşünme, deneyimlerden öğrenmesini kapsayan yansıtıcı düşünme ve bağımsız kararlar vermesini barındıran problem çözme becerileri gibi yetkinliklerinin ergoterapist adaylarına kazandırılması önem arz etmektedir (5, 26, 14, 6). Farkındalıklarının yüksek olması, üstbilişsel beceriler açısından güçlü bir potansiyelleri olduğunu göstermekte ve bu potansiyelin kendini gerçekleştirebilmesi için ergoterapi eğitim programlarında eğitimeciler tarafından rehberlik edilerek daha derinlemesine ve uygulamalı stratejilere ihtiyaç duyulduğu öne sürülebilir.

Katılımcıların sosyodemografik dağılımı incelendiğinde; çoğunluğun kadın bireylerden, 21-25 yaş aralığındaki genç yetişkinlerden ve çocukluk dönemini şehir merkezinde geçirmiş olanlardan oluştuğu görülmektedir. Farklı sınıf düzeyleri ve yeni mezunların birbirine yakın oranlarda dağıldığı dengeli bir örneklem yapısı bulunmaktadır.

Nicel veri analizlerine göre katılımcıların bilişötesi farkındalık, eleştirel düşünme, problem çözme, yansıtıcı düşünme ve alışkanlık, yansıtma, eleştirel yansıtma alt boyut puanlarında yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mevcut araştırmada yaşı üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme eğilimi ve problem çözme becerisi algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmaması, ergoterapi öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını inceleyen Dunn ve ark. (17)'nin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak, yansıtıcı düşünmenin

anlama alt boyutu puanlarında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmış olup bu anlamlı fark sadece 20 yaş ve altı katılımcıların yansıtıcı düşünmedeki alt boyutu puanlarının 21-25 yaş grubuna kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Yansıtıcı düşünmenin anlama aşaması, bireyin kendisine sunulan teorik bilgileri derinlemesine sorgulamadan veya kendi deneyimleriyle harmanlamadan, diğer bir deyişle yansıtma yapmadan kavrayıp kabul etme eğilimini ifade etmektedir (15). Eğitim ve yaş olarak yükseköğrenim sürecinin başında olan 20 yaş ve altı erken dönem öğrencilerinin, eleştirel düşünme ve yansıtma başvurmak yerine akademik bilgiyi analiz etmeden hafızaya aldıklarını düşündürmektedir. Küçük düzeyde bir anlamlılık çıksa da yaş ilerledikçe bu pasif anlama puanının düşmesi, öğrencilerin yaş aldıkça bilgiyi doğrudan kabullenmek yerine sorgulayarak süzgeçten geçirmeye başladıkları sonucuna varılabilmektedir. Bu durum, 20 yaş ve altı erken dönem öğrencilerin ezbere dayalı bilgi ağırlıklı ve sınav odaklı lise müfredatından henüz yeni çıkmış olmalarıyla ilişkilendirilebilir (62).

Çalışmamızın sonucunda cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında üstbilişsel farkındalık toplam puanı ile yedi alt boyutunda (açıklayıcı, prosedürel, durumsal bilgi ile izleme, değerlendirme ve bilgi yönetimi) farklılaşma bulunmamıştır. Kurtuluş ve Öztürk'ün (63) yaptığı araştırmada ulaşılan ortaokul öğrencilerinde kız öğrenciler lehine üstbilişsel farkındalıklarında farklılık tespit edilmesinin aksine, çalışmamızda ergoterapi lisans öğrencileri ve yeni mezunlarda üstbilişsel farkındalık toplam puanı açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca çalışmamızda eleştirel düşünme toplam puanı, problem çözme toplam puanı ve yansıtıcı düşünmenin alışkanlık alt boyutunda da cinsiyete göre farklılaşmaya rastlanmamıştır. Kadın ve erkek öğrencilerin aynı ergoterapi eğitiminde benzer öğrenme süreçlerinden geçmelerinin bu becerilerin cinsiyete göre farklılaşmamasına yol açabileceğini düşündürmektedir. Ancak yansıtıcı düşünme ölçeği toplam puanlarına bakıldığında kadın katılımcıların erkek katılımcılardan çok daha üst düzey yansıtıcı düşünmeye sahip olduğu sonucuna varılmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin alt boyutlarından anlama, yansıtma ve eleştirel yansıtma da anlamlı derecede kadınların erkeklerden daha yüksek olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu tablo, kadın katılımcıların yansıtıcı düşünmenin hem teorik bilgileri kavramayı içeren anlama boyutunda hem de üstbilişsel süreçleri ifade eden yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutlarında erkeklere

göre anlamlı derecede yüksek performans sergilemesi dikkat çekmektedir. Bu bulgu, kadın ergoterapi öğrencilerinin ve yeni mezunlarının eğitim sürecindeki teorik bilgi yapısına sahipken aynı zamanda bu teorik bilgileri sahada sorgulama ve yansıtma yaparak aktif birer eyleme dönüştürdüklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, bilişötesi farkındalık envanterinin planlama ve hata ayıklama alt boyutlarında da kadınların erkeklerden daha yüksek performans sergilediğine ulaşılmıştır. Öğrenme süreçlerinde ve klinik vaka yönetimlerinde kadınların planlama yapma, deneyimlerinden ders çıkarma, hataların farkına varıp düzeltme gibi üstbilişsel stratejileri erkeklere kıyasla daha çok kullandıkları söylenebilir. Bu bulgular, lise öğrencilerinde üstbiliş düşünme becerilerini inceleyen Uyar'ın (64) çalışmasında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek üstbiliş düşünme becerilerine sahip olduğunun bildirilmesiyle genel bir benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte, Uyar'ın (64) çalışmasında üstbiliş düşünme becerileri tek bir ölçme aracıyla lise öğrencileri üzerinde bütüncül olarak değerlendirilirken çalışmamızda ergoterapi lisans öğrencileri ve yeni mezunlarda üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerileri farklı ölçme araçları kullanılarak ayrı ayrı incelenmiştir. Bu nedenle iki çalışma arasındaki bu benzerlik, kadın katılımcılarda tespit edilen genel eğilim düzeyinde değerlendirilmelidir.

Araştırmamızda katılımcıların eğitim durumlarına göre üstbilişsel farkındalık ile bütün alt boyutları, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ile alışkanlık, eleştirel yansıtma ve yansıtma alt boyutlarında farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak yansıtıcı düşünmenin anlama alt boyutu ergoterapi lisans 1. sınıflarında lisans 3, lisans 4 ve yeni mezunlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Daha genç yaşlarda da anlama boyutunun yüksek görüldüğü gibi lisansın ilk yılında ileriki dönemlere kıyasla yüksek çıkması önceki bulguları destekler niteliktedir. Lisans eğitiminin başlangıcında teorik bilgilerin öğrenciler tarafından doğrudan kabulü daha sık karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, teorik bilgilerin yoğunluklu olduğu lise müfredatından yeni çıkılması ile de ilişkili olduğunu tekrar kanıtlamaktadır (62). Ayrıca, lisans 4. Sınıfların lisans 3. Sınıflara göre problem çözme becerilerini daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, staj döneminin yoğunlaşmasıyla vaka yönetimi sorumluluğu almanın problem çözme becerilerinin son sınıf öğrencilerinde doğal olarak devreye sokulduğunu düşündürmektedir. Moruno-Miralles ve ark. (10) da ergoterapi eğitiminde tanısal akıl

yürütmenin gelişiminin aşamalı bir süreç olduğunu ve öğrencilerin mesleğe geçişte klinik akıl yürütme ile problem çözme becerilerinin desteklenmesinin önem taşıdığını belirtmiştir. Bu bağlamda, araştırmamızda son sınıf öğrencilerinde problem çözme becerilerinin daha yüksek bulunması, eğitim sürecinin ilerleyen aşamalarında artan klinik deneyim ve uygulama sorumluluğunun bu becerilerin kullanımını destekleyebileceğini düşündürmektedir.

Yapılan incelemelerde katılımcıların çocukluklarının geçtiği yere göre üstbilişsel farkındalık ve becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmaması, üst düzey düşünme becerilerinin yalnızca bireyin yetiştiği çevreyle açıklanamayacağına işaret etmektedir. Ergoterapi eğitimi sürecinde öğrencilerin benzer ders içeriklerine ve uygulama deneyimleme imkanlarına sahip olmaları, farklı bölgelerden gelen öğrencilerin zamanla benzer üstbilişsel özellikler geliştirmeleri üzerinde katkısı olduğu düşünülebilir.

Ebevylerinin eğitim düzeyinin katılımcıların üstbilişsel farkındalık ve üstbilişsel becerilerinde farklılaşmaya yol açıp açmadığı incelenmiştir. Babalarının eğitim düzeyleriyle bu beceriler arasında farklılaşma bulunmasa da annelerinin eğitim düzeyi değişkenine göre bilişötesi farkındalığın alt boyutu olan bilgiyi yönetme ile problem çözme envanterinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmaların birçoğunda (65, 66, 67) anne eğitim düzeyi değişkenleri açısından öğrencilerin üstbilişsel düşünme beceri düzeylerinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir. Demir ve Kaymak Özmen (68) ise yaptıkları çalışmada annesi üniversite mezunu olanların üstbiliş becerilerinin diğer öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgularla paralel olarak çalışmamızda ulaştığımız sonuçlar, babaların çocuklarının öğrenme süreçleri ve üstbilişsel becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmayıp annelerin bazı alanlarda ilişkili bulunması çocukların eğitim öğretiminde annenin rolünün babaya göre daha aktif olduğunu düşündürmektedir. Bulgulara bakıldığında annelerin eğitim durumu değişkenine göre bilişötesi farkındalığın bilgiyi yönetme alt boyutu ile problem çözme envanterinde anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmıştır. Annesinin eğitim düzeyi yüksek olan bireylerde annesinin eğitim düzeyi orta olan bireylere kıyasla bilgi yönetme becerisi daha yüksek olduğuna ulaşılmıştır. Bu veriler, bireylere anneleri tarafından sağlanan

öğrenme deneyimleri ve akademik destekle ilişkili olduğunu düşündürebilir. Araştırmada annesi yüksek eğitim düzeyine sahip öğrencilerin problem çözme envanteri puanlarının, annesi orta eğitim düzeyine sahip öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu düşük puanlar bireylerin problem çözme becerilerini daha yeterli algıladığını göstermekte ve bu bulgu annesi yüksek eğitim düzeyine sahip öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Eğitim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına karar verme, seçenekleri değerlendirme ve karşılaşılan zorluklarla baş etme süreçlerinde daha fazla rehberlik etmiş olmaları, öğrencilerin problem çözme becerilerine yönelik güvenlerinin gelişmesinde katkı sağladığı söylenebilmektedir.

Çalışmamızda akademik başarısını iyi olarak değerlendiren katılımcıların üstbilişsel farkındalık toplam puanı ve tüm alt boyutlarda akademik başarı öz algısı orta olanlardan daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bu bulgu, Akpur'un (69) akademik başarı ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi inceleyen meta-analiz çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik sağlamaktadır. Akpur'un (69), meta-analiz çalışmasında akademik başarı ile üstbilişsel farkındalık arasında 0,824 düzeyinde güçlü ve pozitif bir genel etki büyüklüğüne ulaşılmıştır. Üstbiliş, bireyin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olması, bu süreçleri izlemesi ve düzenlemesi olarak bilinmekte ve yüksek üstbilişe sahip bireylerin eğitim ortamlarında hatta yaşam boyu öğrenmede yalnızca bilgi edinmeleri değil aynı zamanda öğrenme süreçlerini planlamaları, izlemeleri ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Buna benzer olarak üstbilişsel farkındalığın akademik başarıyla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar, üstbilişsel becerilerin bireylerin öğrenme süreçlerini izlemelerine, uygun öğrenme stratejilerini seçmelerine ve gerektiğinde bu stratejileri düzenlemelerine katkı sağladığını ortaya koymaktadır (70, 71, 72). Bu bağlamda ulaşılan bulgular, kendisini akademik açıdan daha başarılı gören öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bilinçli yönettiklerini ve üstbilişsel stratejileri daha etkin kullandıklarını düşündürmektedir. Özellikle üstbilişsel farkındalıkta planlama, izleme ve bilgi yönetimi boyutlarında orta düzey etki büyüklüklerinin olması, akademik başarı algısı ile öğrenmeyi düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi kanıtlamaktadır. Akademik başarı öz algısı yüksek olan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının da anlamlı düzeyde daha yüksek bulunması, üst düzey düşünme becerileri ile akademik performansın ilişkili olduğu

gerçeğini desteklemektedir. Ergoterapinin hem akademik hem de klinik alanın temel bileşenlerinden biri olan bu becerinin, kendisini akademik olarak daha başarılı gören öğrencilerde daha yüksek olması ancak etki büyüklüğünün küçük-orta düzeyde olması, akademik başarı algısının eleştirel düşünmeyi etkileyen birçok faktörden yalnızca biri olduğunu düşündürmektedir. Araştırmada akademik başarı öz algısı yüksek olan öğrencilerin yansıtıcı düşünme toplam puanı ile yansıtma ve eleştirel yansıtma alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı sonucuna varılmıştır. Yansıtıcı düşünme, en temelde bireyin deneyimlerini değerlendirmesi ve bu deneyimlerden öğrenmesi sürecini kapsamaktadır. Çiğdem ve Kurt'a (15) göre eleştirel yansıtma, bireyin yaşantılarını değerlendirmesinin ötesinde, sahip olduğu bakış açısında veya temel inançlarında bir değişimi kapsayan daha ileri düzeyde bir yansıtma biçimidir. Bu nedenle eleştirel yansıtmanın diğer yansıtıcı düşünme süreçlerine kıyasla daha seyrek ortaya çıkan bir davranış olduğu görülmüştür (15). Buna karşın çalışmamızda özellikle yansıtma ve eleştirel yansıtma boyutlarında belirginleşen bu farklılık, akademik olarak kendisini başarılı gören öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde ileri düzeyde bir yansıtma daha meyilli olduklarına işaret etmektedir. Tsingos-Lucas ve ark. (73) tarafından yapılan çalışmada yansıtıcı yazma becerilerinin iyi olmasının akademik performansın artmasında etkili bulunmuştur. Tsingos-Lucas ve ark.'nın (73) bulguları ile çalışmamızın bulguları, akademik başarı ile yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olabileceğine işaret etmekte ancak çalışmamızdaki etki büyüklüklerinin düşük olması ile bu ilişkinin sınırlı düzeyde olduğu söylenebilir. Akademik başarı algısına göre yalnızca problem çözme puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Problem çözme becerisinin ergoterapi alanında klinik akıl yürütmenin kilit noktalarından biri olduğu bilinmektedir. Ancak Problem Çözme Envanteri bireyin gerçek problem çözme performansını değil, problem çözme becerisine ilişkin öz değerlendirmesini ölçmektedir (58). Bu da katılımcıların akademik açıdan kendilerini başarılı ya da orta düzeyde değerlendirmeleri, problem çözme becerilerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını düşündürmektedir. Problem çözme becerisinin akademik başarı algısından bağımsız olarak klinik deneyim, uygulama imkanları ve bireysel farklılıklar gibi çeşitli değişkenlerden etkilenebileceği söylenebilir.

Nitel verilerin analizine bakıldığında ise ergoterapi öğrencileri ve yeni mezunların üstbilişsel süreçleri günlük öğrenme deneyimleri, akademik tecrübeleri ve klinik uygulamaları içerisinde nasıl kullandıklarını derinlemesine anlamlandırmaya yarayacak bilgiler sunmaktadır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde Farkındalık ve Tanıma temasının yoğunlukta olduğunu, bireylerin kendi duygu ve düşünme süreçlerini, güçlü ve gelişime açık yönlerini fark etmeye yönelik yüksek bir eğilime sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak üstbilişsel süreçlerin daha üst düzey kullanımını gerektiren sorgulama, değerlendirme, yansıtma ve problem çözme ile ilişkili kodların daha düşük sıklıkta görülmesi düşündürmektedir. Bu bulgular, araştırmanın nicel boyutunda ulaşılan ve katılımcıların genel olarak yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olurken bu farkındalığın eyleme dökülmesini gerektiren üstbilişsel süreçlerde daha geri planda kaldığını gösteren sonuçlarla aynı doğrultudadır. Bu durum, katılımcıların kendi bilişsel süreçlerinin farkındalıklarının yüksek olduğunu ancak bu farkındalığı sistematik biçimde analiz etme, değerlendirme ve uygulamaya aktarma konusunda aynı düzeyde deneyim sahibi olmayabileceklerine işaret etmektedir. Katılımcıların geneline bakıldığında farkındalık ve tanımadan sonra en yoğun olarak strateji geliştirme ve planlamaya yönelik ifadelerde bulunduğu görülmektedir. Bu da yüksek üstbilişsel farkındalığın ardından eyleme geçmek için hazırlık yapıldığı süreçle ilgili olduğunu gösterebilir. Bu durum, İnsan-Okupasyon Modeli (MOHO) çerçevesinde ele alınabilir. MOHO, bireyin bir durumu fark etmesi ve anlamlandırması ile bu farkındalıkla harekete geçebilmesi arasında çeşitli süreçlerin rol oynayabileceğini düşündürmektedir. MOHO’da irade, bireyin ilgi ve değerleri doğrultusunda seçim yapması, okupasyonlara yönelmesi ve eylemi sürdürmesiyle ilişkili motivasyonel süreçleri temsil etmektedir (76, 77). Bu bağlamda, katılımcıların üstbilişsel farkındalıklarının yüksek olmasına rağmen bu farkındalığın sorgulama, değerlendirme ve problem çözme gibi eyleme yönelik süreçlerde daha az görülmesi, üstbilişsel farkındalık ile eyleme geçiş arasındaki motivasyonel süreçleri barındıran irade sisteminin dikkate alınması gerektiğini düşündürmektedir.

Araştırmada en sık rastlanan tema olan Farkındalık ve Tanıma, katılımcıların ifadelerinde özellikle deneyimlerini fark etme, duygu ve düşüncelerini tanımlama üzerine yoğunlaştıkları görülmüştür. Deneyimlerini fark etmenin son sınıf öğrenciler ve yeni mezunlarda daha sık dile getirilmesi, yoğun staj süreci ve mesleğe adımın

başlarında olmalarından kaynaklı beklenen bir sonuçtur. Özellikle yeni mezunların mesleğe geçiş sürecinde yaşadıkları belirsizlikler ve uygulamaya ilişkin sorumlulukların artması, bireylerin kendi deneyimlerini, yeterliklerini ve duygusal tepkileri üzerine daha fazla yer vermelerine neden olduğunu düşündürmektedir (76). Kağıt üzerinden çıkıp gerçek hayatta vakalarla karşılaşmak bireylerin deneyimlerini fark etmesini desteklemiştir. Robertson ve Griffiths (76)'in çalışmasında yeni mezunlar teorik bilgiye ulaşmada kendilerini daha yeterli hissetseler de bu bilgiyi klinik uygulamaya aktarma noktasında daha düşük güven bildirdiklerine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda çalışmamızda da deneyimlerini fark etmeye ilişkin ifadelerin son sınıf öğrencileri ve yeni mezunlarda daha sık görülmesi, teorik bilgiden uygulamaya geçişin bireyin kendi bilişsel ve duygusal süreçlerini daha fazla fark etme ihtiyacını doğurmaktadır. Hem duygu ve düşüncelerinin farkına varılması özelinde hem de farkındalık ve tanıma temasına ait genele bakıldığında en az lisans 3. sınıflar ifadelerinde yer vermiştir. Bu tablo, nicel bulgulardaki tüm ölçek puanlarının ortalamalarına bakıldığında lisans 3. sınıfların diğerlerinden biraz daha geride kalmasıyla örtüşmektedir. Ancak bu durum örneklem sınırlılıklarıyla ilişkili olabileceği ve genel çerçevede büyük farklar görülmediği söylenebilir. Katılımcı ifadelerinde dikkat çeken noktalardan birisi, genel tabloda duygu ve düşüncelerin farkına varmaya ilişkin açıklamaların oldukça sık görülmesidir. Hem lisans öğrenme sürecinde ödev ve sınavlar gibi hem de staj veya mesleki hayatta vakalarla karşılaşıldığında yaşanan kaygı, yetersizlik hissi, motivasyon kaybı veya çözüm üretme isteği gibi durumların açık şekilde ifade edilmesi, katılımcıların yalnızca düşünsel süreçlerin değil duygusal tepkilerinin de farkında olduklarını göstermektedir. Klinik uygulamalarda bireyin kendi duygusal durumunu tanıyabilmesi, kendini terapatik olarak kullanma becerileri merkezinde karar verme ve klinik akıl yürütme süreçlerini etkileyebilecek faktörleri fark etmesini destekleyebilir. Davidson (77), kendini terapatik kullanımın giriş düzeyi ergoterapi eğitiminin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmesine rağmen eğitim uygulamalarının çoğunlukla kendini terapatik kullanmada pasif ve örtük kaldığını ortaya koymuştur. Güçlü ve zayıf yönlerini tanımayaya yönelik ise lisans 1 ve 2. Sınıf öğrencileri ifadelerinde daha sık yer vermiştir. Bu nitel veriler, kişinin başarılı ve başarısız olduğu noktaları değerlendirmesini içeren yansıtıcı düşünme becerisinin nicel verilerindeki lisans 1 ve 2. sınıfların ortalama

puanlarının diğer dönemlere göre biraz daha yüksek olmasını destekler niteliktedir. Bunun nedeni olarak üniversite hayatına yeni yeni uyum sağlamaya çalışırken lisansın ilk yıllarında bireylerin kendilerine dönük tanıma süreçlerine daha sık dahil olması düşünülebilir. Problemi tanımlamaya yönelik ise yoğunlukla son sınıf ve yeni mezunların ifadelerinde söz edilmesi, klinik akıl yürütme süreçlerine giriş yapan bireylerin problem çözmeye başlamadan önce problemi tespit etmesinin temel olduğuna işaret etmektedir. Moruno-Miralles ve ark. (10) da klinik problemlerin anlamlandırılması ve klinik akıl yürütmenin eğitim süreci içerisinde gelişen beceriler olduğunu; ayrıca ergoterapide mesleğe geçişte klinik akıl yürütme ve problem çözmenin desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte öz güven farkındalığına yönelik ifadelerin bu temada en az sıklıkta dile getirilmiş olması dikkat çekmektedir. Katılımcılar çoğunlukla deneyimlerini, duygularını ve zayıf yönlerini ifade etmiş; ancak kendi yeterlilik düzeylerine ilişkin değerlendirmelere daha az sıklıkta yer vermişlerdir. Bu durum, bireylerin hem öğrencilik hem de mesleki hayatlarındaki öğrenme süreçlerinde kendilerine olan güvenlerinin farkındalığının geri planda kaldığını düşündürmektedir.

Analiz ve anlamlandırma teması, bireylerin içinde bulundukları durumları fark edip tanımlamakla yetinmeyip bu durumların sebeplerini açıklamaya, olayları ilişkilendirmeyi ve edinilen bilgileri yorumlamaya yönelik üstbilişsel süreçleri yansıtmaktadır. Bu temada en sık olarak dile getirilen kodun neden-sonuç ilişkisi kurma olduğu görülmektedir. Özellikle derslerde öğrenilen teorik bilgileri gerçek hayattaki uygulamalarla ilişkilendirmek, insan davranışlarının arka planını anlamaya çalışmak veya deneyimlerin olumlu olumsuz sonuçlarını nedenselliklerle anlamlandırmak bu temanın örnekleri olarak sayılabilir. Katılımcıların hem kitabi hem de deneyimsel bilgileri anlamlandırmaya ve açıklamaya çalışmaları ergoterapinin geniş bilgi yelpazesinin ezbere dayalı öğrenmeyle yönetilemeyecek kadar büyük olmadığını kanıtlar niteliktedir (32, 16). Neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelik lisans 1. ve 4. sınıflar ile yeni mezunların ifadelerinde daha sıklıkla değinilmiştir. Bu durum, ergoterapi alanı ile tanışmanın getirdiği yeni kavramlar üzerine neden-sonuç ilişkisi kurmaya ihtiyaç duyulduğunu akla getirmektedir. Diğer taraftan son sınıf ve yeni mezunlarda da yoğunlukta olması, öğrenilenleri uygulamaya aktarmakta neden-sonuç ilişkisine başvurularak klinik süreçlerde bilginin anlamlandırılmasına ortam

sunulduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, öğrenilenleri uygulamaya aktarırken klinik süreçlerde bilginin anlamlandırılması için neden-sonuç ilişkisine başvurulması gerektiğini savunan literatürle örtüşmektedir (32, 16). Temada öne çıkan bir diğer kod olan süreci çözümüleme, katılımcıların yaşadıkları deneyimleri geriye dönük olarak değerlendirmelerine ve olayların nasıl geliştiğini anlamlandırmalarını kapsamaktadır. Süreci çözümüleme, yansıtıcı düşünmenin temel özelliklerinden biri olduğu söylenebilir. Yansıtıcı uygulamanın bireyin deneyimlerini analiz ederek başarılı veya başarısız sonuçların nedenlerini anlamlandırmasına olanak sağlaması, süreci çözümüleme ile aynı doğrultudadır (15). Katılımcıların grup çalışmaları, ders süreçleri veya klinik deneyimler hakkında yaptıkları açıklamalar da bu görüşü desteklemektedir. Deneyimi fark etmenin en sık görüldüğü son sınıf ve yeni mezunların görüşlerinde süreci çözümülemeye ilişkin ifadeler de diğer dönemlere göre daha yoğun değinilmiştir. Bunun nedeni olarak öğrenilen teorik bilgilerin klinik süreçlerle deneyimlenmeye başlanması ve böylelikle deneyimlerin de yansıtıcı düşünmeyi gerektirdiği gösterilebilir. Varsayımları belirleme kodu ise olayların arka planında yer alabilecek olası nedenlerin katılımcılar tarafından sorgulandığını göstermekte ve bu noktada eleştirel düşünmenin bileşenleri ile örtüşmektedir. Neden-sonuç ilişkisi kurma kadar sık dile getirilmemiş olsa da öğrencilerin farklı ihtimaller üzerine düşünüp sabit tek bir açıklamayla yetinmemeleri eleştirel düşünmenin önemli göstergelerinden biri olarak savunulabilir. Neden-sonuç ilişkisi kurma kodunda olduğu gibi varsayımları belirlemeye de yoğunlukla lisans 1 ile 4. sınıf ve yeni mezunların ifadelerinde rastlanmıştır. Bu sonuç, nicel bulgularda karşımıza çıkan eleştirel düşünme ortalama puanlarının bu üç dönemde diğerlerine kıyasla biraz daha yüksek olmasını destekleyicidir. Ergoterapi öğrencilerinde deneyimsel öğrenmenin eleştirel düşünme ve klinik akıl yürütme becerileri üzerindeki etkisini inceleyen Coker (78) da uygulama temelli öğrenme deneyimlerinin eleştirel düşünme becerisini destekleyebileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda, çalışmamızda varsayımları belirleme ve farklı olasılıklar üzerine düşünme ifadelerinin özellikle lisans 4. sınıf ve yeni mezunlarda daha sık görülmesi, eleştirel düşünmenin yalnızca teorik bilgiyle değil, öğrenme ve uygulama deneyimlerinin niteliğiyle de ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Analiz ve anlamlandırma temasının altındaki bilgiyi analiz etme ve önceki bilgilerle bağlantı kurma kodlarının daha az sıklıkta ifade edilmiş olması dikkat

çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin akademik veya mesleki hayattaki olayları açıklama ve yorumlamaya daha hakim olduklarını ancak bilgileri sistematik bir şekilde analiz etme veya yeni öğrenilenleri mevcut bilgileriyle bütünleştirme süreçlerini görüşmelerde daha az ifade ettiklerini düşündürmektedir. Hartman'a göre öğrenciler öğrenme sırasında kullandığı bilişsel ve üstbilişsel süreçlerin farkında olmayabilmektedir (2). Buradan da yola çıkarak öğrencilerin bilgiyi analiz etme veya önceki bilgilerle ilişkilendirme süreçlerini gerçekleştiriyor olsalar dahi bunların farkında olup görüşmelerde açık biçimde dile getirmekte eksik kalmış olabilirler.

Sorgulama ve Değerlendirme ise katılımcıların bilgiye yaklaşımları, edindikleri bilgileri sorgulamalarını ve farklı görüşleri değerlendirmeyi kapsayan eleştirel düşünmenin merkezde olduğu bir temadır. Bu temada en sık ifade edilen kategorinin soru sorma olması, katılımcıların öğrenme sürecinde bilgiyi doğrudan almak yerine onu anlamlandırmaya ve açıklamaya çalıştıklarını göstermektedir. Çalışmamızdaki bu bulgu, ergoterapi öğrencilerinde soru sorma davranışının eleştirel düşünme süreçleriyle ilişkisini inceleyen Velde ve arkadaşlarının (5) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Eleştirel düşünmeyi desteklemek amacıyla yapılandırılmış akranlar arası karşılıklı sorgulama yöntemini kullanan öğrencilerin, geleneksel eğitim alan öğrencilere kıyasla uygulama, analiz ve sentez düzeyindeki eleştirel düşünme sorularını daha fazla yönelttikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, soru sormanın yalnızca bilgi edinmeye yönelik bir davranış olmadığını, öğrencilerin bilgiyi analiz etme ve farklı biçimlerde yeniden yapılandırma süreçlerini destekleyebilen bir öğrenme davranışı olduğunu göstermekle beraber yapılandırılmış ortamlarla geliştirilmesinin önemini ortaya koymuştur (5). Lisans sınıfları ve yeni mezunlar arasındaki soru sorma kodunda dağılımının ise birbirine yakın sıklıkta olduğu görülmektedir. Görüşmelerdeki ifadeler incelendiğinde katılımcıların sıklıkla ergoterapi modellerini ve teorilerini veya öğretilen bilgilerin klinikteki karşılığını sorgulamaları, öğrenme sürecinde bilgiyi pasif olarak alan bireyler olmaktan çok aktif bir rol almaya çalıştıklarını düşündürmektedir. Bu temada sıklıkla dile getirilen ikinci kod ise alternatif bakış açılarını incelemedir. Katılımcıların öğrenilenler hakkında yalnızca ders notları veya öğretim elemanlarının aktardığı bilgilerle sınırlı kalmadıklarını göstermektedir. Eğitim durumlarına göre farklılaşmayan bu kodda katılımcıların öğrenme süreçlerinde farklı kaynaklara yöneldiklerini, ek araştırmalar yaptıklarını

ifade etmektedir. Birçok alanda olduğu gibi sağlık alanındaki çalışanların farklı bilgi kaynaklarını karşılaştırabilmesi ve güncel bilgileri takipte kalabilmesi önemli bir gerekliliktir. Thomas ve Law (79), ergoterapi alanında kanıta dayalı uygulamanın bireylerin yalnızca mevcut teorik ve klinik bilgileriyle sınırlı kalmayarak alternatif bilgi kaynaklarına ve araştırmalara ulaşmalarında yönlendirici olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmamızda da kanıta dayalı uygulamanın benimsendiği ergoterapi programı alan katılımcıların öğrenme süreçlerinde ek araştırmalar yaparak farklı bakış açılarını incelemeye eğilimli olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünmenin aktif olduğu bu kodların aksine katılımcıların bilgiyi sorgulamadan kabul etme ve ezbere dayalı yaklaşıma yönelik ifadeleriyle karşılaşılmaması üzerine olumsuz olarak nitelendirebileceğimiz bu kodlar da dahil edilmiştir. Bazı katılımcıların derslerde öğretim elemanlarından gelen veya okudukları teorik bilgileri doğrudan kabul ettiklerini ezber temelli yürüttüklerini ifade etmeleri, eleştirel düşünmenin yeterince yerleşmediğini düşündürmektedir. Nicel bulgulardaki eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanlarının katılımcıların genelinde orta düzeyde çıkmasıyla örtüşmektedir. Özellikle lisans birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin görüşlerinde bilgiyi sorgulamadan kabul etmeye yönelik ifadeler daha fazla rastlanması, ezbere dayalı öğrenme altyapısı ile üniversiteye geçiş yapılan ilk yıllarda derslerde aktarılan bilgileri eleştirel düşünmeye başvurmadan doğrudan kabul ettiklerini düşündürmektedir (62). Bu temada farklı görüşleri kıyaslama ve kanıtları değerlendirme kodlarının sıklığının az olmasa dahi bulgulara kendine yer bulmuş olması önemli görülebilir. Katılımcılar özellikle probleme dayalı öğrenmenin kullanıldığı derslerde ve yapılan diğer grup çalışmalarında akranlarıyla farklı düşünceleri karşılaştırma imkanı olduğunu dile getirmiştir. Çalışmamızdaki bu bulgu, probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ve akran etkileşiminin üstbilişsel farkındalık ile eleştirel düşünmeyi tetiklediğini gösteren literatürle paralellik göstermektedir (80, 32, 34). Ayrıca derslerde edinilen bilgilerin doğruluğunu farklı kaynaklardan teyit ettiklerine de değinmişlerdir. Bu bulgular, eleştirel düşünmenin sadece soru sormayı kapsamayıp aynı zamanda mevcut bilgileri karşılaştırma, değerlendirme ve gerekçelendirme süreçlerini de kapsadığını göstermektedir. En düşük sıklığın ise mantık hatalarını fark etme koduna ait olması. katılımcıların bilgi kaynaklarını sorgulama veya farklı görüşleri incelemeye yatkın olmalarına rağmen bilgilerdeki tutarsızlıkları ya da mantıksal hataları daha az fark

ettiklerine işaret etmektedir. Farklı görüşleri kıyaslama, kanıtları değerlendirme ve mantık hatalarını fark etmenin soru sormaya göre çok daha az sıklıkta ifade edilmesi, eleştirel düşünmenin daha karmaşık süreçleri barındıran bu üç kodun henüz yeterince gelişmemiş olabileceğini düşündürmektedir. Sonuç olarak Sorgulama ve Değerlendirme teması, ergoterapi öğrencileri ve yeni mezunların bilgiye yaklaşımlarında bir taraftan bilgiyi sorgulayan, farklı kaynakları inceleyen ve kanıtları değerlendiren bir yaklaşım görülürken diğer tarafta ezbere dayalı öğrenme ve sorgulamadan bilgiyi kabul etme davranışlarının devam ettiği görülmektedir. Çalışmamız, literatürdeki diğer çalışmalara ek olarak ergoterapi eğitiminde eleştirel düşünme becerilerini desteklemenin önemini ortaya koymakta ve ergoterapist adaylarının ve ergoterapistlerin bilgiyi yalnızca öğrenmekle kalmadan değerlendirmeleri ve sorgulamaları gerektiğine işaret etmektedir (5, 7, 38, 36).

Strateji Geliştirme ve Planlama teması, katılımcıların akademik ve klinik süreçlerde sorumluluklarını ve karşılaştıkları zorlukları yönetirken nasıl bir yol izlediklerini ortaya koymaktadır. Bulgular incelendiğinde katılımcıların en sık olarak uygun strateji seçme davranışından bahsettikleri görülmektedir. Bu durum, ergoterapi öğrencileri ve yeni mezunların karşılaştıkları görevin gerekliliklerine göre farklı öğrenme ve problem çözme yöntemleri kullanabildiklerini açıklamaktadır. Özellikle katılımcıların teorik derslerle vaka temelli öğrenme süreçlerinde farklı yaklaşımlar benimsediklerini dile getirmeleri, bağlama göre farklı öğrenme stratejilerine başvurabildiklerini göstermektedir. Bu durumun üstbilişsel farkındalığı gerektiren olan “hangi durumda hangi stratejinin kullanılacağını bilme” özelliğiyle aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. Greenhalgh ve arkadaşları (81), klinisyenlerin karar verme süreçlerinde deneyime dayalı örtük bilgiyi kullanabildiklerini göstermiştir. Bu doğrultuda, çalışmamızda da son sınıf öğrencileri ve yeni mezunlarda bu ifadelere daha az sıklıkta rastlanılması, strateji kullanımının azaldığını doğrudan göstermez; bu süreçleri görüşmeler esnasında ayrıca ifade etme gereksiniminin azalmış olabileceği ve deneyimle birlikte stratejik karar verme süreçlerinin daha örtük, sezgisel veya otomatik hale gelmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Strateji Geliştirme ve Planlama teması kapsamında dikkat çeken bir diğer bulgu, zaman yönetimi problemlerinin oldukça sık dile getirilmesidir. Özellikle lisans

eğitiminin ilk iki yılında yoğun bir şekilde bahsedilmesi, üniversite eğitiminin yapısına uyum sağlamaya çalıştıklarını ve ileriki yıllarda bu yönetimin geliştiğini düşündürmektedir. Zaman yönetiminde sorun yaşayan katılımcılar genellikle sınav dönemlerinde çalışılması gereken konuları son dakikaya bırakma, zaman yetersizliği nedeniyle çalışma planlarını değiştirmek ve çalışmayı yetiştirmek için başka işlerini ertelemek zorunda kalmak gibi deneyimlerden söz etmişlerdir. Ayrıca planlama eksikliğine dair ifadelerin son sınıf öğrencilerinde daha fazla görülmesi dikkatleri çekmektedir. Son sınıflarda planlama eksikliklerinin ve zorlanmanın daha belirgin ifade edilmesi, Bilişsel Yük Teorisi'ni akla getirmektedir (82, 83). Bu teoriye göre son sınıf öğrencilerinin stajlar, bitirme tezi, mezuniyet hazırlıkları ve mesleki gelecek kaygılarıyla aynı dönem içerisinde ilgilenmek zorunda kalmaları, planlama konusundaki güçlükleri daha görünür kılmış olabileceği düşünülmektedir (82, 83). Aynı zamanda son sınıfta öğrenilen teorik bilgi yığını klinikte uygulamaya dökmek ve bağımsız olarak vaka yönetebilmek gibi öğrencilerden beklenen görevlerin daha zorlu hâle gelmesi, bireylerin kendi planlama yetersizliklerini daha açık şekilde fark etmelerine de alan açmış olduğu söylenebilir. Bu problem alanlarına değinilmesinin yanında zaman ve kaynak planlamaya yönelik ifadeler de diğerlerine kıyasla özellikle lisans 2. Sınıf ve 3. Sınıf öğrencilerde yoğunluk göstermektedir. Öğrencilerin planlama gerekliliğinin farkında olduklarını ancak bu farkındalıklarını her zaman etkili biçimde eyleme dökemediklerini düşündürmektedir. Bu durum, bireyin ilgi ve değerleri doğrultusunda seçim yapması ve bu seçimleri eyleme dökmesi için motivasyonun devreye girdiği MOHO'nun irade alt sistemiyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir (74, 75). Katılımcıların görüşlerine bakıldığında alternatif çözüm üretmenin de önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bir konuyu anlamadıklarında farklı kaynaklara başvurmaları, görsellerden yararlanmaları, akranlarından veya kendilerinden daha çok bilgi sahibi olduğunu düşündükleri kişilerden destek istemeleri, öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar karşısında tek bir çözüm yoluna bağlı kalmadıklarını ve esnek davranabildiklerini göstermektedir. Bu durum, problem çözme sürecinin önemli bileşenlerinden biri olan esnek düşünme becerisiyle doğrudan ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Katılımcıların alternatif yollara başvurmaları, öğrenme sürecinde akademik yardım arama davranışıyla da ilişkilendirilebilir. Martín-Arbós ve ark. (84) meta analiz çalışmalarında, akademik

yardım aramayı öğrencilerin akademik zorlukları aşmak amacıyla akranlar, öğretmenler ve diğer bilgi kaynaklarından destek almalarını içeren, öz-düzenlemeli öğrenme kapsamında değerlendirilen sosyal bir öğrenme stratejisi olduğunu ortaya koymuştur. Nitel bulgulara alternatif çözüm üretmeye ilişkin ifadelerin farklı sınıf düzeylerinde dengeli dağılım göstermesi ise bu becerinin öğrenim sürecinin farklı aşamalarında benzer sıklıkla kullanıldığını göstermektedir. Tema içerisinde ergoterapi alanında önemli bir yeri olan hedef belirlemeye oldukça az sıklıkta değinilmesi şaşırtıcı bulunmuştur. Nitel görüşmeler esnasında hedef belirlemenin öğrenciler ve yeni mezunlar tarafından açık bir biçimde ifade edilmemiş olabileceği düşünülmektedir. Özellikle klinik uygulamalarda müdahalenin öncesinde hedef oluşturma ergoterapi sürecinin temel bileşenlerinden biri olmasına rağmen, katılımcıların buna değinmesi yerine daha çok strateji seçimi ve uygulama aşamalarına odaklandıkları görülmektedir. Bu bulgulara bakarak hedef belirlemenin eğitim programlarında daha çok ön plana çıkarılması gerektiği söylenebilir. Strateji geliştirememe kodu, yalnızca lisans 1. sınıfların görüşlerinde ifade edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin lise hayatından üniversite hayatına geçişlerindeki eğitim öğretim farklılıklarına uyum süreci ile ilişkilendirilebilir. Genel olarak Strateji Geliştirme ve Planlama temasına bakıldığında katılımcıların karşılaştıkları akademik ve klinik sorunlarda biraz planlama yapabildiklerini, uygun stratejiler seçebildiklerini ve alternatif çözüm yolları geliştirebildikleri söylenebilir. Aynı zamanda zaman yönetimi ve planlamanın uygulanması konusunda yaşanan zorluklar, farkındalığının üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarında yeterli olmadığı ve bu becerilerin düzenli uygulama fırsatlarıyla desteklenmesi gerektiğini literatürle benzer doğrultuda göstermektedir (8, 15, 12). Bu bulgu, araştırmanın nicel boyutundaki problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin yüksek üstbilişsel farkındalığa göre daha orta düzeyde bulunmasını desteklemektedir.

Araştırmanın nitel bulgularındaki Karar Verme ve Uygulama teması, katılımcılardaki mevcut bilgi birikimi, farkındalık ve stratejileri gerçek hayatta ne ölçüde eyleme dökabildiklerini somutlaştırması açısından dikkat önemlidir. Üst düzey düşünme becerilerinin yalnızca bir bilgiyi analiz etmek veya olası çözüm yolları bulmakla yetinilmeyip elde edilen bilgiler doğrultusunda karar alabilmeyi ve bu kararları uygulamaya dökabilmeyi de kapsadığı dikkate alındığında bu temanın

araştırmamızdaki bundan önceki temalarının devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. Katılımcı ifadelerinde karar alma ve çözüm uygulama kodlarının esnek davranma ve seçenekleri karşılaştırma kodlarına göre daha sık yer aldığı görülmektedir. Farklı sınıflar ve de yeni mezunlar arasında karar alma ve çözüm uygulamanın birbirine yakın sıklıkta dağılım gösterdiğine ulaşılmıştır. Görüşmelerde bazı katılımcılar karar vermenin sorumluluk almayı gerektirdiğini ve başkalarının yönlendirmelerine dayanmak yerine kendi kararlarının arkasında durabilmenin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu ifade, mesleki hayatta sıklıkla karşılaşılan her insanın biricik olmasından kaynaklı çeşitli ve karmaşık vaka tabloları karşısında bireyin kendi muhakemesine güvenebilmesi ile kişiye özgü değerlendirme ve müdahale kararları almasında önemli bir unsur olduğunu düşündürmektedir. Katılımcıların karar alma sürecine ilişkin görüşleri de ergoterapi mesleğinde bağımsız karar alabilme gerekliliğin farkında olduklarının bir göstergesidir. Katılımcıların çözümü uygulamaya yönelik ifadeleri incelendiğinde ise bilgiyi günlük yaşamla ilişkilendirme, kişisel öğrenme yöntemleri geliştirme ve öğrenilen bilgileri somutlaştırma gibi stratejiler kullandıkları görülmektedir. Bu durum, bilginin yalnızca teorik düzeyde kalmasının çözülmesi gereken bir problem olarak görüldüğü ve böylece bireylerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla bilgiyi aktif ve somut biçimde kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Karar verme sürecinin sonunda çözüm uygulayarak eyleme geçmiş olmak, üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerinin işlevsel çıktılarından biri olarak görülebilir. Bununla birlikte bazı katılımcıların karar verirken uzun süre seçenekleri değerlendirdiklerini ve karar vermekte zorlandıkları ifadelerine rastlanılmaktadır. Özellikle lisans birinci sınıf öğrencilerinde seçenekleri karşılaştırmaya yönelik görüşlerini diğer dönemlere göre daha sık görülmesi, mesleki bilgi ve deneyimde henüz daha yolun başındayken öğrencilerin alternatifler arasında daha fazla kararsızlık yaşayabildiklerini düşündürmektedir. Jeffery ve ark. (9), iş hayatının başında olan ergoterapistlerin karar alma süreçlerinde öncelikle süpervizör yönlendirmelerine bağımlı kaldıklarını; ancak eğitim ve klinik deneyim arttıkça kararların çok daha akıcı ve bağımsız hale geldiğini ortaya koymuştur. Benzer olarak eğitim süreci de ilerledikçe bilgi birikimi ve deneyimin artmasıyla beraber bireylerin karar verme süreçlerinin daha akıcı hale gelerek geliştiği söylenebilir. Yeni mezunların ifadelerinde seçenekleri karşılaştırma koduna hiç rastlanmaması ise bu ihtimali

desteklemektedir. Temanın dikkat çeken diğer bulgularından biri esnek davranmaya yönelik ifadelerin yeni mezunlarda daha yoğun sıklıkta görülmesidir. Katılımcıların deneyimleri, planlanan bir sürecin her zaman öngörüldüğü şekilde ilerlemediğini, durumların birçok olası faktör tarafından şekillenebileceğini ve bazı durumlarda mevcut koşullara uyum sağlayarak farklı yollar izlemek gerektiğini yansıtmaktadır. Bu bulgu, klinik kararların yalnızca literatürdeki kanıta dayalı bilgilere dayanmadığını; danışanın özellikleri, çevresel koşullar, diğer uzmanların görüşleri ve uygulayıcının kendi bilgi ve deneyimi gibi farklı kaynaklarının bütün olarak değerlendirilmesini gerektirdiğini bildiren Jeffery ve ark. (9) ile aynı doğrultudadır. Ayrıca bu durum, öğrenci rolünden terapist rolüne geçildiğinde bireylerin katı kurallara bağlı kalmaktansa duruma göre farklı stratejiler, çözümler uygulamaya daha meyilli hale gelebileceğini düşündürmektedir. Karar alma ve uygulama teması, katılımcıların dile getirme sıklığında sekiz tema içerisinde yedinci sırada yerini alması farkındalıkların eyleme dökülmesinde zayıf kaldığına işaret etmektedir. Tüm bu bulgular, araştırmanın nicel aşamasında değerlendirilen problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin, katılımcıların günlük ve mesleki yaşamlarındaki karar süreçlerine nasıl yansıdığını somut olarak göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Çalışmamızın nitel bulgularındaki İzleme ve Öz Düzenleme teması, katılımcıların öğrenme ve uygulama süreçlerine yönelik geliştirdikleri içsel denetim mekanizmaları hakkında bilgi vermektedir. Bu tema, karar alma ve uygulamanın ardından süreç içerisinde bireyin kendi performansını değerlendirmesi, açıklarını fark etmesi ve gerekli durumlarda davranışlarını yeniden düzenlemesini kapsamaktadır. Katılımcıların ifadelerinde en sık rastlanan kodun anlama düzeyini izleme olması, öğrenmenin sürekli kontrol edilen ve değerlendirilen bir süreç olarak deneyimlendiğine işaret etmektedir. Görüşmelerdeki ifadelerde katılımcıların bir konuyu öğrenip öğrenmediklerini anlamak için öğrendiklerini başkasına anlatmayı denediklerini veya bildiklerini test etmek için zaman zaman yapay zeka araçlarına başvurup kendilerine sorular hazırlattıklarına ulaşılmıştır. Böylelikle öğrenmenin gerçekleşebilmesi için sadece bilgiye maruz kalmakla değil, bireylerin kendi öğrenmelerinin niteliğini değerlendirmeye başvurdukları görülmektedir. Bu ifadeler, katılımcıların öğrenme süreçlerinde pasif bilgi edinmenin ötesinde, kendi bilgilerini sınama ve anlama düzeylerini değerlendirme gibi üstbilişsel izleme stratejileri

kullandıklarını düşündürmektedir (2, 4). Eğitim durumlarına göre anlama düzeyini izlemeye bakıldığında lisans 1. sınıflar ve yeni mezunların ifadelerinde diğerlerine göre daha az değinildiği görülmektedir. Lisans 1. sınıf öğrencilerindeki bu durum, yükseköğretime geçişle birlikte öğrencilerin yeni akademik beklentilere ve öğrenme sorumluluklarına uyum sağlamaya çalışmalarıyla ilişkili olabilir. Bu sonuç, liseden sonra üniversite şartlarına ayak uydurmak ve ayrıyeten lisanstan mezun olup iş yüküyle ve mesleki sorumluluklarla karşılaşma gibi zorlu dönemleri ile ilişkilendirilebilir. Benzer olarak Perander ve ark. (85), yükseköğretime geçiş döneminin öğrenciler açısından öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesini gerektiren zorlu bir dönem olduğu sonucuna varmıştır. Anlama düzeyini izlerken bireylerin neyi ne kadar bildiği hakkında düşünmesi ve bunun üzerine kendini geliştirmeye yönelik çıkarımlar edinmesi üstbilis farkındalığı ve yansııcı düşünme becerileriyle yakından ilişkilidir. Tema içerisinde sıklıkla değinilen bir diğer kod hata farkındalığıdır. Katılımcılar çoğu zaman anlamadıkları bir konuyu ya da hem çalışma masalarında hem de uygulama sahalarında yaptıkları bir hatayı sonradan fark ettiklerini ve bunun bazen pişmanlık duygusuna yol açtığını ifade etmişlerdir. Hata farkındalığının tüm eğitim dönemlerinde benzer dağılım sergilemesi, bu durumun belirli bir eğitim dönemine özgü olmadığını düşündürmektedir. Öğrenme ve klinik uygulama süreçlerinde hataların farkına varılması, bireylerin kendini geliştirmelerine yönelik önemli bir aşama olarak öne sürülebilir. Problemi tanımlamadan problemi çözmeye geçilemeyeceği gibi hem ders hem de uygulama süreçlerinde var olan bir eksiklik veya yanlışlık fark edilmezse de değişim ve gelişim için gerekli olan düzenleme süreçlerini başlatmanın mümkün olmayacağı öngörülebilir. Dikkat ve motivasyon yönetimi koduna bakıldığında ise katılımcıların ifadelerinden ilgi duymadıkları veya kendileri için zorlayıcı olan görevlerde motivasyonlarını korumaya çalıştıklarını, duygusal telkinlerle ve farklı bakış açıları geliştirerek süreci yönetmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu sonuç, öğrencilerin yalnızca bilişsel değil öğrenme sürecinde duygusal durumlarını da yönetmeye çalıştıklarını göstermektedir. Lisansın ilk yıllarında dikkat ve motivasyon yönetimine ilişkin ifadelerin daha sık görülmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bilinçli biçimde düzenleme ihtiyacıyla ilişkili olabilir. Ham'ın (86) çalışmasında da ebeveyni lisans düzeyinde olmayan öğrencilerin başlangıçta motivasyon, planlama ve öz-yönelim alanlarında daha düşük öz-

düzenlemeli öğrenme becerilerine sahip olduğu; yapılandırılmış desteğin ardından bu farkların azaldığı görülmüştür. Bu bulgu, mevcut çalışmada erken dönem öğrencilerinin dikkat ve motivasyonlarını yönetmeye yönelik yapılandırılmış desteğin faydalı olacağına işaret etmektedir. Katılımcılar kullandıkları öğrenme veya müdahale yöntemlerinin etkili olup olmadığını veya kullanılan yöntemlerin ne derece işe yaradığını izlemelerine yönelik ifadeleri strateji kontrolü kodunda toplanmıştır. Bu temadaki anlama düzeyini izleme, hata farkındalığı, dikkat ve motivasyon yönetimi kodlarına kıyasla ifadelerde değinilme sıklığı çok daha az bulunmuştur. Bu durum, kullanılan stratejilerin alışlagelmiş olmasıyla kontrol etmeye çok başvurmama ihtimallerini düşündürebilir. Katılımcıların ifadelerindeki örneklere bakıldığında yazma, okuma, not alma ve dinleme gibi farklı çalışma biçimlerini öz izleme sonucunda sorgulayarak kendileri için en uygun olanını düşünebildikleri görülmektedir. Bu durum, katılımcıların belirli bir yönteme katı biçimde bağlı kalmadıklarını ve ihtiyaçlarına göre stratejilerini değiştirebilmelerine olanak tanıdığına işaret etmektedir. Strateji kontrolünün bireylerdeki öz yansıtma, öz izleme ve öz değerlendirme kapasitelerini en üst seviyeye çıkararak profesyonel iyi oluşu, içsel motivasyonu, yaşam boyu öğrenme isteğini destekleyen yansıtıcı düşünme becerileri ile yakından ilişkili olduğu öne sürülebilir (8). Temanın en az sıklıkta görülen kodu öz düzenleme olsa da hem genel öğrenme süreçlerinde hem de ergoterapi alanı için bu kod önemli bir beceriye işaret etmektedir. Katılımcılar başarısızlık, hata veya stres oluşturan durumlarla karşılaştıklarında kendilerini sakinleştirmeye, motivasyonlarını arttırmaya ve öğrenme süreçlerine devam edebilmek için bir çaba gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öz düzenleme davranışlarından diğer kodlara göre daha az söz edilmesi, şahsi atfedilebilecek duygusal durumlarını de içinde barındıran bu süreçlerin bireyler tarafından açıkça ifade edilmesinin daha zor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Farklı eğitim düzeylerindeki katılımcılarda birbirine yakın dağılım göstermesi bireylerin akademik ve mesleki uyum süreçlerinde duygusal ve bilişsel düzenleme becerilerine benzer düzeyde ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir. İzleme ve Öz Düzenleme, üstbilginin yapı taşlarından biri olarak kabul edilmektedir (20). Katılımcıların öğrenme ve uygulama süreçlerinde yalnızca bilgi edinen bireyler olmadıklarını, eleştirel düşünmenin aktif olduğu aynı kendi performanslarını değerlendiren, hatalarını fark eden, stratejilerini gözden geçiren ve

gerektiğinde değişiklik yapabilen öğrenciler olduklarını göstermektedir (34). Bu bulgu, araştırmanın nicel aşamasında yüksek düzeyde bulunan üstbilişsel farkındalık sonuçlarını desteklemektedir. Nitel veriler, üstbilişsel farkındalıkla birlikte problem çözme ve klinik düşünme süreçlerinde işlevsel bir iç denetim mekanizması olarak izleme ve öz düzenlemenin kullanılabildiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın nitel bulgularında ortaya çıkan Değerlendirme, Yansıtma ve Öğrenme temasının içeriği deneyimleri anlamlandırmak, ilerleme kaydetmek ve bir sonraki seferde daha iyisini yapmak için kendini geliştirme olarak tanımlanan yansıtıcı düşünme ile birebir örtüşmektedir (8). Katılımcıların görüşlerinde en sık rastlanan kodların kendini geliştirme ve sonuçları değerlendirme olması, öğrenme sürecini tamamladıktan sonra dönüp geriye bakmamayı değil, tamamlanan sürecin ardından neyin işe yarayıp yaramadığını sorgulamaya da dayandığını düşündürmektedir. Kendini geliştirmeye ilişkin ifadelere en az lisans 1.sınıf öğrencileri değinmiştir. Bu sonuç, üniversitenin ilk yılında ergoterapiye dair öğrenme deneyimlerinde henüz yolun başında olmaları ile ilişkilendirilmiştir. Sonuçları değerlendirme kodunun ise lisans son sınıf ve yeni mezunlarda yoğun dağılım göstermesi bireylerin vakalarla karşılaştıkça edinilen deneyimlerinin sonuçları üzerine değerlendirme yaptıklarına işaret etmektedir. Deneyimlerden ders çıkarma koduna ise en son sınıf ve yeni mezunların ifadelerinde rastlanması, en çok deneyim geçmişı olmalarıyla doğru orantılı görülebilir. Coker (78)'un çalışmasında, deneyimsel öğrenme programı uygulanan ergoterapi öğrencilerinin klinik akıl yürütme ve yansıtıcı düşünme becerilerinde gelişim gözlenmesiyle çalışmamızdaki bulgular örtüşmektedir. Değerlendirme, yansıtma ve öğrenme temasında öğrenilenleri genelleme kodu ise diğer kodlara kıyasla en az sıklıkla ifade edilmiştir. Katılımcılar öğrendikleri bilgileri okul ortamından çıkarıp diğer günlük ortamlarla ilişkilendirdiklerini ifade etseler de bu durumun diğer yansıtıcı süreçler kadar yoğun olmadığı düşünülmektedir. Oysa ergoterapi eğitiminde edinilen bilgilerin farklı bağlamlara aktarılabilmesi önemli görülmektedir. Edinilen bilgileri farklı bağlamlarda kullanabilmek ve yeni deneyimlere taşıyabilmek öğrenmenin önemli bir üst düzey bileşenlerindendir. Bu nedenle bireylerin öğrendiklerini farklı bağlamlara aktarabilme noktasında daha fazla desteklenmeye ihtiyaç duyabilecekleri düşünülebilir.

Araştırmanın nitel analiz sürecinde başlangıçta oluşturulan tematik çerçeve içerisinde yer almayan ve verilerin analizi sırasında ergoterapi alanıyla ve üstbilişsel süreçlerle yakından ilişkili olan bütüncül yaklaşım, klinik akıl yürütme ve teoriği pratiğe dökme kodlarına rastlanması Ergoterapiye Özgü Beceriler olarak sekizinci temanın ihtiyacını doğurmuştur. Robinson ve ark. (4)'nın çalışmasında da ergoterapi eğitiminde üstbilişsel stratejilerin kullanımının öğrencilerin mezuniyet sonrası klinik akıl yürütme becerilerinin gelişimine temel oluşturabileceğini belirtilmiştir. Çalışmamızda hibrit tematik analiz yaklaşımına uygun olarak veriler, yalnızca önceden belirlenen kodlarla sınırlı kalmayıp katılımcıların ifadelerinde tekrar eden ve araştırmamızın anlam ve amacı açısından gerekli görülen yeni kodlar da analiz yapısına dahil edilmiştir. Bu doğrultuda ortaya çıkan bu tema, üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin ergoterapi mesleğine özgü uygulamalarla nasıl bütünleştiğini ortaya koyması açısından dikkat çekmektedir. Diğer yandan sekiz tema içerisinde Ergoterapiye Özgü Beceriler temasına ilişkin ifadelere en az sıklıkta rastlanması dikkatleri çekmektedir. Bunun nedeni olarak görüşme sorularının ağırlıklı olarak öğrenme süreçlerinde üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme süreçlerine odaklanmış olup ergoterapiye özgü becerilerin çoğu zaman katılımcıların anlatımları içerisinde biraz dolaylı yolla ortaya çıkması düşünülebilir. Bu tema içerisindeki kodlar incelendiğinde katılımcıların en sık dile getirdiği kodun teoriği pratiğe dökme olduğu görülmektedir. Katılımcıların ifadelerinde teorik bilgileri vaka tabanlı öğrenme, staj deneyimleri veya gerçek yaşam uygulamalarıyla anlamlandırdıkları ön plana çıkmıştır. Bu durum, ergoterapi eğitiminde teorik bilginin tek başına yeterli görülmediğini, öğrenilen bilgilerin nasıl kullanılacağını günlük yaşam ve klinik uygulamalarla ilişkilendirildiğini desteklemektedir. Katılımcıların ifadelerine bakıldığında el göz koordinasyonu gibi bazı kavramların ne anlama geldiği veya ne işe yaradığını ancak uygulayarak deneyimlediklerinde anlayabildiklerini belirtmeleri, ergoterapide öğrenmenin önemli bir kısmının deneyim yoluyla gerçekleştiğini göstermektedir. Özellikle üçüncü sınıf öğrencilerinde teoriyi pratiğe aktarma ifadelerinin daha yoğun görülmesi, bu dönemde başlayan veya artan staj uygulamalarıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. *“Özellikle böyle bölümün ilk yıllarında. Bence bir şeyler hala çok teorikken bunu çok sorguluyorduk gibi*

hatırlıyorum. Ama sonrasında ilerleyen yıllarda gerçekten pratik bir şeylerle eşleştirebileceğimiz bilgiler öğrenmeye başladığımızda biraz daha kafamızdaki o soru işaretleri kalktı gibi hissediyorum.” Yeni mezun bir ergoterapistin ait olan bu ifade, teoriği pratiğe dökmeye yönelik ifadelerin lisans 1. Sınıflarda en az çıkmasıyla paralellik göstermektedir. Bilgilerin pratiğe dökülmesine henüz biraz uzak olunan ilk yıldaki öğrencilerin bu koda yönelik ifadelerine az rastlanması doğal görülmektedir. Ergoterapiye özgü olan bütüncül yaklaşım kodu ise tüm eğitim düzeylerinde benzer sıklıkta ifade edilmiştir. Katılımcılar bireyi yalnızca fiziksel veya tıbbi özelliklerini dikkate alarak değil; çevresi, ailesi, günlük yaşamı ve sosyal bağlamı çerçevesinde bütüncül olarak değerlendirmeye başladıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle bazı katılımcıların çevresel faktörlerin birey üzerindeki etkisine eğitim süreci içerisinde farkına vardıklarını ifade etmeleri, ergoterapinin temel felsefesi olan bütüncül yaklaşımın öğrenciler tarafından içselleştirilmeye başlandığına işaret etmektedir. Robinson ve ark. (4)’nın araştırmasında ergoterapi eğitim programının tasarımında üstbilişe geniş bir yer verilmesi, öğrencilerin mezuniyet sonrasında meslek hayatları boyunca bütüncül bakış açısıyla sürdürecekleri klinik akıl yürütme becerilerinin güçlü bir temelini atacağına savunulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bütüncül yaklaşımın desteklenmesinin üstbilişsel süreçlerden geçtiği söylenebilir. Klinik akıl yürütme koduna ilişkin bulgulara bakıldığında da farklı eğitim düzeylerinde benzer sıklıkta bir dağılım görülmektedir. Ergoterapide bireyin yaşadığı sorunları analiz ederek tanıya ulaşmayı sağlayan problem çözme süreci "klinik akıl yürütme" olarak öne sürülmüştür (57). Bu tanımlamayla aynı doğrultuda olarak katılımcıların özellikle staj ve uygulama deneyimlerinde beklenmedik durumlarla karşılaştıklarında, mevcut teorik bilgi birikimini karşılaştığı danışanın özellikleriyle birleştirerek bir çözüm üretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum klinik akıl yürütmenin mevcut bilgiyi danışanın profiline göre yorumlayarak uygulanabilir kılmakla ilişkili olduğunu göstermektedir. Görüşmelerde bazı katılımcıların stajlarda ilk karşılaştıkları vakalarda panikledikleri ancak kendilerini sakinleştirdiklerinde daha yerinde kararlar alarak vakayı yönetmelerini belirtmeleri, klinik akıl yürütmenin bilişsel süreçlerin yanı sıra duygusal düzenleme becerileriyle de ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Eğitim süreçlerinde öz düzenleme becerilerine sahip olan diğer bir deyişle kendi bilişsel ve duygusal durumunu yönetebilen öğrencilerin çok daha yüksek akademik performans

gösterme olasılığı bulunmaktadır (28). Bu noktada, ergoterapist adaylarının eğitim süreçlerinde öz düzenleme konusunda da desteklenmelerinin mesleki yeterliliklerine faydalı olacağı düşünülmektedir. *“Problemi anlamakta zorlandığımız seanslarda illaki oluyor. Çünkü hani neden zorlanıyoruz, nasıl zorlanıyoruz, biz neden yapamıyoruz, biz mi eksikiz yoksa karşı tarafın maksimum kapasitesi mi bu, yapabiliritesi mi bu.”* İfadeleri, klinik akıl yürütme esnasında eleştirel ve yansıtıcı düşünme süreçlerinin devreye girdiğine somut bir örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca klinik problemi anlamakta zorlanıldığının dile getirilmesi öğrencilerde klinik akıl yürütmeye yönelik desteğin artırılmasının faydalı olacağını düşündürmektedir. *“özellikle mesela PBL gibi derslerimizde ben eee o düşünme eee yönümü daha çok ortaya koyabildiğimi düşünüyordum. Yani bence öğrenciler de nasıl düşünebildiklerini o tarz derslerde görebiliyorduk. Çünkü bize bir vaka veriyorlardı, gruplaşıyorduk diye hatırlıyorum ve o vakayı çözümlememiz bekleniyordu”* Probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı derslerde vaka tabanlı öğrenirken üstbilişsel düşünme biçimlerinin kullanıldığı ve klinik muhakemenin takım çalışmasıyla aktif yürütüldüğü bu ifadeyle gözler önüne serilmektedir. Bu doğrultuda probleme dayalı öğrenme gibi üstbilişsel süreçlerin aktif kullanılma imkanı sunulduğu yöntemlere ergoterapi eğitim programlarında daha çok etkinleştirerek yer verilmeye devam edilmesi önemli görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde Ergoterapiye Özgü Beceriler teması, araştırmanın nicel bölümünde ölçülen üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin mesleki bağlamdaki kullanımlarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, söz konusu becerilerin katılımcılar tarafından mesleki kimliklerinin önemli bir parçası olarak görüldüğünü ve ergoterapi uygulamaları içerisinde anlam kazandığını düşündürmektedir.

Araştırmamızın limitasyonlarına bakıldığında Türkiye’deki tüm ergoterapi okullarından öğrenciler ve yeni mezunlarda inceleme yapılmaması araştırmamızın sonuçlarını bütün ergoterapi öğrencilerine ve mezunlarına genellenemez kılmaktadır. Nitel aşamada yer alan katılımcı sayısının sınırlı olması ve eğitim düzeylerine göre katılımcı dağılımının birebir eşit olmaması, elde edilen temaların farklı örneklemelerde farklı yoğunluklarda çıkmasına ihtimal sunmaktadır. Özellikle çalışmaya dahil olan erkek katılımcı sayısının çok kısıtlı olması cinsiyet değişkenine göre üstbilişsel becerilerin farklılaşmasına dair sınırlı bir sonuç ortaya koymuş olabilmektedir. Ayrıca

araştırmanın nicel aşamasında kullanılan ölçekler katılımcıların öz algıları temelli öz bildirim esasına dayanmaktadır. Bu nedenle katılımcıların kendi becerilerini gerçekte olduğundan farklı değerlendirmiş olma ihtimalleri, ölçülen değişkenlerin katılımcıların gerçek performanslarını değil de bu becerilere yönelik algılarını yansıtmaktadır. Araştırmanın kesitsel olarak yürütülmesi üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler zamana bağlı değişim açısından değerlendirilememesine yol açmaktadır. Nitel boyutta kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların bireysel deneyimlerini ve algılarını yansıtmaktadır. Görüşmeler sırasında sosyal kabul edilebilirlik kaygısıyla bazı katılımcılar düşünme süreçlerini veya davranışlarını olduğundan farklı ifade etmiş olabileceğini düşündürmektedir.

Son olarak bu araştırma, ergoterapi öğrencileri ve yeni mezunların üst düzey bilişsel becerilerini incelemek ve betimsel bir tablo ortaya koymak amacıyla planlanmış olup akademik başarı, klinik deneyim süresi, staj niteliği, eğitim programlarının özellikleri ve kişilik özellikleri gibi değişkenlerin olası etkileri detaylı olarak incelemeye dahil edilmemesi bir sınırlılık olarak görülmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda daha geniş kapsamlı ve farklı örneklemelerle, boylamsal araştırma tasarımları kullanılarak bu değişkenlerin de etkilerinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

1. Ergoterapi öğrencileri ve yeni mezunların nicel bulgularında üstbilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olup eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin orta düzeyde kalmıştır. Nitel görüşmelerde de en yoğun temanın "Farkındalık ve Tanıma" çıkması, katılımcıların üstbilişsel farkındalıklarının güçlü olduğu sonucunu kuvvetlendirmiştir. Bu sonuç, üstbilişsel farkındalığın eylem gerektiren üst düzey düşünme becerilerine dönüşmekte eksik kaldığını ve bu becerilerin eğitim sürecinde açık ve rehberlik edilerek sistematik bir şekilde desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

2. Probleme dayalı öğrenme, vaka temelli eğitim, klinik akıl yürütme haritaları, yansıtıcı günlükler, akran tartışmaları ve öz değerlendirmeler gibi stratejiler eğitim programlarında daha etkin kullanılmalıdır.

3. Kadın katılımcıların yansıtıcı düşünme düzeyleri ile üstbilişsel farkındalığın planlama ve hata ayıklama alt boyutlarında erkek katılımcılara göre daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir.

4. Katılımcıların çocukluklarını geçirdikleri yerin üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

5. Bireylerin ebeyvlerinin eğitim düzeyinin üstbilişsel becerilerinde farklılaşmada annesi yüksek eğitim düzeyine sahip katılımcıların bilgi yönetme becerilerinin daha yüksek olduğu, problem çözme becerilerini ise daha yeterli algıladıklarına ulaşılmıştır.

6. Ergoterapi lisans programına girişte öğrencilere uygulanan yeni öğrenci anketindeki bilgilere anne eğitim düzeyi eklenerek geliştirilebilir.

7. Akademik başarı algısı yüksek olan katılımcıların üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu ancak problem çözme algısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

8. Nitel analiz sonucunda öğrenme içerisindeki üstbilişsel süreçler birbiriyle ilişkili bir bütün olarak ele alınmıştır. Farkındalık ve Tanıma, Analiz ve Anlamlandırma, Sorgulama ve Değerlendirme, Strateji Geliştirme ve Planlama, Karar Verme ve Uygulama, İzleme ve Öz Düzenleme, Değerlendirme-Yansıtma ve Öğrenme ile Ergoterapiye Özgü Beceriler olmak üzere sekiz tema ortaya çıkmıştır.

9. Nitel görüşmelerde bireylerin kendi deneyimleri ile duygu ve düşüncelerini fark etme, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, neden-sonuç ilişkileri kurma ve anlama düzeyini izleme davranışları ön plana çıkmıştır.

10. Zaman ve kaynak planlamaları ile zaman yönetimi ve planlama problemleri benzer sıklıkta dile getirilmiştir. Öğrencilerin planlama gerekliliğinin farkında oldukları ancak bu farkındalıklarını her zaman etkili biçimde eyleme dökemediği düşünülmektedir. Bununla birlikte özellikle lisans eğitiminin ilk yıllarında zaman yönetimi ve planlama eksikliklerinin daha belirgin olduğuna ulaşılmıştır. Ergoterapi eğitim programlarında zaman yönetimi ve planlama becerilerinin desteklenmesi önerilebilir.

11. Öğrencilerin lisans eğitiminin ilk yıllarında bilgiyi sorgulamadan doğrudan kabul etmeye eğilimli oldukları görülmektedir. Bu durumda ortaöğretim programlarında öğrencilerin bilgiyi sadece ezbere dayalı ulaşılmasının aksine sorgulama, analiz etme, eleştirel değerlendirme ve farklı durumlara aktarma becerilerini geliştiren üstbilişsel öğrenme süreçlerine Millî Eğitim Bakanlığı tarafından daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

12. Katılımcılar deneyimlerini değerlendirme, ders çıkarma, öğrenilen bilgileri yeni durumlara aktarma süreçlerini vurgulamışlardır. Yansıtıcı düşünme mesleki gelişime katkı sağlayan bir araç olarak eğitim süreçlerinde desteklenmeye devam etmelidir.

13. Ergoterapist adaylarının bilişsel ve duygusal süreçlerini yönetebilmesi adına öz düzenleme becerilerinin eğitim programlarında desteklenmelerinin mesleki yeterliliklerine faydalı olabilir.

14. Klinik problemi anlamakta zorlanıldığının dile getirilmesi öğrencilerde klinik akıl yürütmeye yönelik desteğin artırılmasının faydalı olabilir ve klinik akıl yürütmeyi destekleyen probleme dayalı öğrenme gibi üstbilişsel süreçlerin aktif kullanılma imkanı sunulduğu yöntemlere ergoterapi eğitim programlarında daha çok etkinleştirerek yer vermeye devam edilmesi önerilmektedir.

15. Ergoterapi öğretim elemanlarının üstbilişsel stratejileri eğitim programında verimli ve bilinçli bir şekilde kullanabilmesi için bu alanda eğitim almaları ve kendilerini üstbilis uygulamalarında geliştirmeleri tavsiye edilmektedir.

16. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde; üstbilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinin iç içe girmiş, özellikle de ergoterapi eğitiminde birbirini destekleyerek işleyen üstbilişsel süreçler olduğu sonucuna varılmıştır.

17. Gelecekte yapılacak çalışmalarda daha geniş kapsamlı ve farklı örneklemlemlerle, boylamsal araştırma tasarımları kullanılarak katılımcıların klinik deneyim süresi, staj niteliği, eğitim programlarının özellikleri ve kişilik özellikleri gibi değişkenlerin de etkilerinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

18. Ergoterapi öğrencileri ve mezunlarının yaratıcı düşünme, klinik akıl yürütme ve karar verme becerilerinin de incelenmesi; bu becerilerin üstbilişsel farkındalık ve diğer üst düzey düşünme becerileriyle ilişkilerinin araştırılması gelecek çalışmalar için önerilmektedir.

7. KAYNAKLAR

1. Özgür SD, Temel S, Yılmaz A. Üstbilişsel etkinlik envanteri: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Karaelmas Fen Muh Derg.* 2018;8(2):618-25.
2. Kalemkuş J. Bilmeyi bilme: üstbiliş. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.* 2021;(42):471-95.
3. Öz E. Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili araştırmaların bibliyometrik analizi: Türkiye perspektifi. *Milli Eğitim Derg.* 2023;52(1):107-36.
4. Robinson ML, Kroll C, Sabransky E. Use of metacognitive techniques in occupational therapy education: a scoping review. *J Occup Ther Educ.* 2022;6(3):5.
5. Velde BP, Wittman PP, Vos P. Development of critical thinking in occupational therapy students. *Occup Ther Int.* 2006;13(1):49-60.
6. Accreditation Council for Occupational Therapy Education. 2023 Accreditation Council for Occupational Therapy Education (ACOTE®) Standards and Interpretive Guide. Bethesda, MD: American Occupational Therapy Association; 2023.
7. Pitonyak JS, Nielsen S, O'Brien SP, Corsilles-Sy C, Lambert DO, Jaffe LE. Critical thinking in occupational therapy education: a systematic mapping review. *J Occup Ther Educ.* 2020;4(4):Article 3.
8. Brown T, Yu ML, Hewitt A, Cousland R, Etherington J. Professionalism, resilience and reflective thinking: how do these influence occupational therapy student fieldwork outcomes? *Occup Ther Health Care.* 2022;36(4):327-52.
9. Jeffery H, Robertson L, Reay KL. Sources of evidence for professional decision making in novice occupational therapy practitioners: clinicians' perspectives. *Br J Occup Ther.* 2021;84(6):346-54.
10. Moruno-Mirallés P, Reyes-Torres A, Talavera-Valverde MA, Souto-Gómez AI, Márquez-Álvarez LJ. Learning and development of diagnostic reasoning in occupational therapy undergraduate students. *Occup Ther Int.* 2020;2020:6934579.
11. Robertson L, Griffiths S. Problem solving in occupational therapy. In: *Clinical reasoning in occupational therapy: controversies in practice.* West Sussex: Wiley-Blackwell; 2013. p. 1-13.
12. McMillan MA, Little PJ, Yoon S, Park M. Critical thinking and metacognition: processes and outcomes within the learning cycles. *J Probl Based Learn.* 2022;9(2):110-8.

13. Derakhshanrad SA, Piven E, Zeynalzadeh Ghoochani B. The relationships between problem-solving, creativity, and job burnout in Iranian occupational therapists. *Occup Ther Health Care*. 2019;33(4):365-80.
14. American Occupational Therapy Association. AOTA 2021 standards for continuing competence in occupational therapy. *Am J Occup Ther*. 2022;75(Suppl 3):7513410040.
15. Çiğdem H, Kurt AA. Yansıtıcı düşünme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2012;25(2):475-93.
16. Shiau SJ, Chen CH. Reflection and critical thinking of humanistic care in medical education. *Kaohsiung J Med Sci*. 2008;24(7):367-72.
17. Dunn LS, Lewis-Kipkulei P, Bower R. Metacognition of first year occupational therapy students: a comparison of entry-level degrees. *J Occup Ther Educ*. 2019;3(4):1.
18. Özer Akgün B. Üstbilişsel farkındalığı yüksek ve düşük olan öğrencilerin problem çözme süreçlerinin sınıf seviyeleri bağlamında incelenmesi [Yüksek lisans tezi]. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi; 2024.
19. Camadan D. Üstbilişsel strateji eğitiminin İngilizce akademik yazma başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi [Doktora tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi; 2019.
20. Duman B. Üstbiliş dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisi [Doktora tezi]. Elazığ: Fırat Üniversitesi; 2013.
21. Kansızoglu HB. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerinin ölçülmesi: bir literatür inceleme ve ölçek geliştirme çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020;39(2):123-52.
22. Sağırılı MÖ, Baş F, Bekdemir M. Eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları, bölümleri, sınıf düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2020;15(29):1-22.
23. Kaplan G, Aykut Ç. Üstbilişi geliştirmek için düzenlenmiş olan öğretim etkinliklerinin öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Ankara Univ Egit Bilim Fak Özel Egit Derg*. 2022;23(1):23-51.
24. Mack HG, Spivey B, Filipe HP. How to add metacognition to your continuing professional development: Scoping review and recommendations. *Asia Pac J Ophthalmol (Phila)*. 2019;8(3):256-63.
25. Mahajan R, Badyal DK, Gupta P, Singh T. Cultivating lifelong learning skills during graduate medical training. *Indian Pediatr*. 2016;53(9):797-804.

26. Association of Canadian Occupational Therapy Regulatory Organizations. Competencies for occupational therapists in Canada [Internet]. 3rd ed. ACOTRO, ACore, COTEC; 2021 [Erişim Tarihi: 5 Temmuz 2026]. Erişim adresi: https://acotro-acore.org/wp-content/uploads/2021/10/ACOTRO_EC_3rd_Ed.pdf
27. Prokop TR. Calibration and academic performance in students of health sciences. *Health Prof Educ*. 2020;6(4):564-73.
28. Pucillo EM, Perez G. Metacognition and self-regulation influence academic performance in occupational and physical therapy students. *J Occup Ther Educ*. 2023;7(1):4.
29. Flavell JH. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *Am Psychol*. 1979;34(10):906-11.
30. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness. *Instr Sci*. 1998;26(1-2):113-25.
31. Akın A, Abacı R, Çetin B. Bilişötesi farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2007;7(2):655-80.
32. Allen DD, Toth-Cohen S. Use of case studies to promote critical thinking in occupational therapy students. *J Occup Ther Educ*. 2019;3(3):9.
33. Görgün F. Asistan hekimlerde eleştirel düşünme eğilimlerinin ölçülmesi ve bilgi kaynaklarına eleştirel yaklaşımlarının karşılaştırılması [Tıpta uzmanlık tezi]. İstanbul: Sağlık Bilimleri Üniversitesi; 2024.
34. Ge WL, Zhu XY, Lin JB, Jiang JJ, Li T, Lu YF, ve ark. Critical thinking and clinical skills by problem-based learning educational methods: an umbrella systematic review. *BMC Med Educ*. 2025;25(1):455.
35. Aykaç B. İstanbul Eleştirel Düşünme Ölçeğinin geliştirilmesi (İSEDÖ) [Doktora tezi]. İstanbul: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa; 2021.
36. Gilfillan J, Irvine-Brown L, Di Tommaso A, Malfitano APS, Farias L. "(Not) knowing what you know": Exploring educators' perceptions of critical thinking in occupational therapy. *Scand J Occup Ther*. 2024;31(1):2405189.
37. Ho YR, Chen BY, Li CM. Thinking more wisely: using the Socratic method to develop critical thinking skills amongst healthcare students. *BMC Med Educ*. 2023;23(1):173.
38. Berg C, Philipp R, Taff SD. Scoping review of critical thinking literature in healthcare education. *Occup Ther Health Care*. 2023;37(1):18-39.

39. Rivas SF, Saiz C, Ossa C. Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Front Psychol.* 2022;13:913219.
40. World Federation of Occupational Therapists. Minimum standards for the education of occupational therapists [Internet]. London: WFOT; 2026 [Erişim Tarihi: 5 Temmuz 2026]. Erişim adresi: <https://wfot.org/publications/minimum-standards-for-the-education-of-occupational-therapists-2026>
41. American Occupational Therapy Association. Occupational therapy practice framework: Domain and process—4th edition. *Am J Occup Ther.* 2020;74(Suppl 2):7412410010p1-87.
42. Yu ML, Brown T, Hewitt A, Cousland R, Lyons C, Etherington J. Exploring emotional and social competencies in undergraduate students: Perspectives from CALD and non-CALD students. *Aust Educ Res.* 2023;50(3):601-24.
43. Gürbüz Türk O, Ünal H. Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 2022;23(1):671-702.
44. George M, Brown T, Yu ML. The relationship between resilience, reflective thinking and professionalism in Australian undergraduate occupational therapy students. *Scand J Occup Ther.* 2022;29(3):229-41.
45. Au M, Knelson J, Grinde G, Chen SP. The role of reflective activities for occupational therapy education: Key elements from a student perspective. *Occup Ther Health Care.* 2026;40(1):197-218.
46. Cengiz C, Karataş FÖ. Yansıtıcı Düşünme ve Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi* [Internet]. 2016 [Erişim Tarihi: 5 Temmuz 2026];45(211):5-27. Erişim adresi: <https://izlik.org/JA68UG63EE>
47. Mezirow J. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1991. p. 94-104.
48. Bubnys R, Žydzūnaitė V. Reflective learning models in the context of higher education: concept analysis. *Probl Educ 21st Cent.* 2010;20:18-30.
49. Contreras JA, Edwards-Maddox S, Hall A, Lee MA. Effects of reflective practice on baccalaureate nursing students' stress, anxiety and competency: An integrative review. *Worldviews Evid Based Nurs.* 2020;17(3):239-45.
50. Uzunlar H, Kaya DÖ. Öğrenme, problem çözme ve karar vermenin sınır bilimi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi.* 2023;10(1):45-53.

51. Taylan S. Heppner'in Problem Çözme Envanterinin uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışmaları [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 1990.
52. Morgeson FP, Humphrey SE. The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *J Appl Psychol.* 2006;91(6):1321-39.
53. Schmitt A, Zacher H, Frese M. The buffering effect of selection, optimization, and compensation strategy use on the relationship between problem solving demands and occupational well-being: A daily diary study. *J Occup Health Psychol.* 2012;17(2):139-49.
54. Yazdani F, Carstensen T, Bonsaksen T. Therapeutic mode preferences and associated factors among Norwegian undergraduate occupational therapy students: A cross-sectional exploratory study. *Scand J Occup Ther.* 2017;24(2):136-42.
55. Helgøy KV, Smeby JC, Bonsaksen T, Rydland Olsen N. Evidence-based occupational therapy education: An exploration of students' and faculty members' experiences and perceptions. *PLoS One.* 2020;15(12):e0243544.
56. Ahmed SK. Sample size for saturation in qualitative research: Debates, definitions, and strategies. *J Med Surg Public Health.* 2025;5:100171.
57. Kökdemir D. Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme [Doktora tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi; 2003.
58. Sahin N, Sahin NH, Heppner PP. Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cogn Ther Res.* 1993;17(4):379-96.
59. Kline RB. *Becoming a behavioral science researcher: A guide to producing research that matters.* New York: Guilford Press; 2008.
60. West SG, Finch JF, Curran PJ. Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In: Hoyle RH, editor. *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 1995. p. 56-75.
61. Fereday J, Muir-Cochrane E. Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *Int J Qual Methods.* 2006;5(1):80-92.
62. Şemin FK, Yiğittekin M. Lise öğrencilerinin sürdürülebilir eğitim programı hakkındaki algıları ve görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *J Acad Soc Sci Stud.* 2026;18(106):59-82.

63. Kurtuluş A, Öztürk B. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 2017;(31):762-78.
64. Uyar A. Lise öğrencilerinin üstbiliş düşünme becerileri. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi. 2022;5(2):115-30.
65. Nazik F, Sönmez M, Güneş G. Hemşirelik öğrencilerinin üstbiliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi. 2014;14(55):16-31.
66. Karslı TA. İlköğretim dönemindeki ergenlerde üst-biliş işlevleri ile karar verme ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 2015;14(55):16-31.
67. Baloğlu N, Demir MF. Sekizinci sınıf öğrencilerinin aile ilişkileri ve üstbiliş becerileri arasındaki ilişkiler. International Journal of Eurasia Social Sciences. 2017;8(30):1891-905.
68. Demir Ö, Kaymak Özmen S. Üniversite öğrencilerinin üstbiliş düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. ÇÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2011;20(3):145-60.
69. Akpur U. Metacognitive awareness and academic achievement: A meta-analysis study. Esosder. 2024;23(91):1276-93.
70. Abedini Y. Personality traits as predictor of metacognitive skills and creativity in electronic university students: A structural model of academic achievement. J Appl Res High Educ. 2021;14(4):1340-54.
71. Song JH, Loyal S, Lond B. Metacognitive Awareness Scale, Domain Specific (MCAS-DS): Assessing metacognitive awareness during Raven's Progressive Matrices. Front Psychol. 2021;11:607577.
72. Ashfaq M, Arif MI, Basit A, Qureshi MS. An investigation into relationship between metacognitive awareness and academic achievement of prospective teachers at teacher education programs in Pakistan. Psychol Educ. 2022;59(1):354-9.
73. Tsingos-Lucas C, Bosnic-Anticevich S, Schneider CR, Smith L. Using reflective writing as a predictor of academic success in different assessment formats. Am J Pharm Educ. 2017;81(1):8.
74. Lee SW, Kielhofner G. Habituation: Patterns of daily occupation. In: Taylor RR, editor. Kielhofner's model of human occupation: Theory and application. 5th ed. Philadelphia, PA: Wolters Kluwer Health; 2017. p. 101-14.

75. Lee SW, Kielhofner G. Volition. In: Taylor RR, editor. Kielhofner's model of human occupation: Theory and application. 5th ed. Philadelphia, PA: Wolters Kluwer Health; 2017. p. 33-50.
76. Robertson LJ, Griffiths S. Graduates' reflections on their preparation for practice. *Br J Occup Ther*. 2009;72(3):125-32.
77. Davidson DA. Therapeutic use of self in academic education: A mixed-methods study. *Occup Ther Mental Health*. 2011;27(1):87-102.
78. Coker P. Effects of an experiential learning program on the clinical reasoning and critical thinking skills of occupational therapy students. *J Allied Health*. 2010;39(4):280-6.
79. Thomas A, Law M. Research utilization and evidence-based practice in occupational therapy: A scoping review. *Am J Occup Ther*. 2013;67(4):e55-65.
80. Scaffa ME, Wooster DM. Effects of problem-based learning on clinical reasoning in occupational therapy. *Am J Occup Ther*. 2004;58(3):333-7.
81. Greenhalgh J, Flynn R, Long AF, Tyson S. Tacit and encoded knowledge in the use of standardised outcome measures in multidisciplinary team decision making: A case study of in-patient neurorehabilitation. *Soc Sci Med*. 2008;67(1):183-94.
82. Van Merriënboer JJ, Sweller J. Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educ Psychol Rev*. 2005;17(2):147-77.
83. Young JQ, Van Merrienboer J, Durning S, Ten Cate O. Cognitive load theory: Implications for medical education: AMEE Guide No. 86. *Med Teach*. 2014;36(5):371-84.
84. Martín-Arbós S, Castarlenas E, Dueñas JM. Help-seeking in an academic context: A systematic review. *Sustainability*. 2021;13(8):4460.
85. Perander K, Londen M, Holm G. Supporting students' transition to higher education. *J Appl Res High Educ*. 2021;13(2):622-32.
86. Ham P. Enhancing self-regulated learning through an academic self-regulation program and mobile app. *OTJR Occup Ther Res*. 2025 Dec 29:15394492251400292.

8. EKLER

EK-1: Etik Kurul Onayı

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMA ETİK KURULU

<u>TOPLANTI TARİHİ</u>	<u>TOPLANTI SAYISI</u>
25 Haziran 2024	2024/12

İlgi : 13.06.2024 tarihli ve E-68552689-000-00003589856 sayılı yazınız.

Fakülteniz Ergoterapi Bölümü öğretim üyelerinden **Prof. Dr. Mine UYANIK**'ın sorumlu araştırmacısı olduğu ve **Yasemin KOCAPINAR**'ın yüksek lisans tezi olan “*Ergoterapi Lisans Öğrencileri ve Yeni Mezun Ergoterapistlerin Üstbiliş Becerilerinin ve Üstbilişsel Farkındalıklarının İncelenmesi*” başlıklı çalışma Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun **25 Haziran 2024** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan **uygun bulunmuştur**.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ
Kurul Başkanı

EK-2: Dijital Makbuz



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin **Turnitin**'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen:	Yasemin Kocapınar
Ödev başlığı:	yasemin kocapınar yüksek lisans tezi
Gönderi Başlığı:	yaseminkocapinartez.turnitin2.docx
Dosya adı:	yaseminkocapinartez.turnitin2.docx
Dosya boyutu:	2.26M
Sayfa sayısı:	108
Kelime sayısı:	25,684
Karakter sayısı:	182,477
Gönderim Tarihi:	27-Tem-2026 11:4100 (UTC+0300)
Gönderim Numarası:	3004142464



Copyright 2026 Turnitin. Tüm hakları saklıdır.

EK-3: Orijinallik Raporu

yaseminkocapinartez.turnitin2.docx

ORJİNALLIK RAPORU

%9

BENZERLİK ENDEKSİ

%7

İNTERNET KAYNAKLARI

%7

YAYINLAR

%3

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	%1
2	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	%1
4	acikerisim.deu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	%1
5	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	<%1
6	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<%1
7	acikerisim.istanbulbilim.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<%1
8	Çetin, Mustafa. "İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin eleştirel düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi.", Recep Tayyip Erdogan University (Turkey) Yayın	<%1
9	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<%1
10	Submitted to Sağlık Bilimleri Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
11	Karsantık, Yasemin. "Öğertmen Adaylarının Düşünme Becerilerine ve Düşünme Becerilerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri.", Marmara Üniversitesi (Turkey) Yayın	<%1
12	Submitted to İstanbul Galata Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
13	earsiv.anadolu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
14	www.firatakademi.com İnternet Kaynağı	<%1

EK-4: Bilişötesi Farkındalık Envanteri

Bilişötesi Farkındalık Envanteri (BFE)

1	Amaçlarıma ulaşip ulaşamadığımı düzenli olarak kontrol ederim.	1	2	3	4	5
2	Bir problemi cevaplamadan önce birkaç alternatif düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Gerekirse önceden kullandığım stratejileri tekrar denerim.	1	2	3	4	5
4	Zamanın yeterli olması için öğrenme sırasında kendimi hızlandırırım.	1	2	3	4	5
5	Zihinsel anlamda güçlü ve zayıf yönlerimin farkındayım.	1	2	3	4	5
6	Bir göreve başlamadan önce onu öğrenmem için nelere ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
7	Bir sınavdan çıkınca alacağım notu tahmin edebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bir öğrenme görevine başlamadan önce özel amaçlar belirlerim.	1	2	3	4	5
9	Önemli bir bilgiyle karşılaştığımda çalışma tempomu yavaşlatarak o bilgiye odaklanırım.	1	2	3	4	5
10	Bir şeyi öğrenebilmek için ne tür bilgilerin önemli olduğunu anlayabilirim.	1	2	3	4	5
11	Bir problemi çözerken tüm alternatifleri dikkate alıp almadığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
12	Bilgiyi organize etmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5
13	Önemli bilgilere dikkatli biçimde odaklanırım.	1	2	3	4	5
14	Kullandığım her öğrenme stratejisini için özel bir amacım vardır.	1	2	3	4	5
15	Konuyla ilgili önceden bir şeyler bildiğim zaman daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenimin benden neyi öğrenmemi beklediğini bilirim.	1	2	3	4	5
17	Bilgileri hatırlamada iyiyimdir.	1	2	3	4	5
18	Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
19	Bir işi bitirdikten sonra daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
20	Ne kadar iyi öğrendiğimi kontrol edebilirim.	1	2	3	4	5
21	Önemli ilişkileri anlayabilmek için yaptığım işleri düzenli olarak gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
22	Çalışmaya başlamadan önce öğreneceğim materyal hakkında kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
23	Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünür ve bunlardan en iyisini seçerim.	1	2	3	4	5
24	Çalışmamı tamamladıktan sonra öğrendiklerimi özetlerim.	1	2	3	4	5
25	Bir şeyi anlamadığım zaman diğerlerinden yardım isterim.	1	2	3	4	5
26	İhtiyacım olan bilgiyi öğrenmek için kendimi motive edebilirim.	1	2	3	4	5
27	Çalışırken ne tür stratejiler kullandığımı farkında olurum.	1	2	3	4	5
28	Herhangi bir çalışma yaparken yararlı stratejileri araştırırım.	1	2	3	4	5
29	Yetersizliklerimi telafi etmek için zihinsel anlamda güçlü yönlerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yeni bilginin anlam ve önemine odaklanırım.	1	2	3	4	5
31	Bilgiyi daha anlamlı hale getirmek için örnekler oluştururum.	1	2	3	4	5
32	Bir şeyi ne kadar anlayabildiğim hakkında iyi karar veririm.	1	2	3	4	5
33	Kendimi yararlı stratejileri otomatik olarak kullanırken bulurum.	1	2	3	4	5
34	Çalışma sırasında anlayıp anlamadığımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm.	1	2	3	4	5
35	Hangi stratejilerin daha yararlı olacağını bilirim.	1	2	3	4	5

36	Çalışmalarımı tamamlamadan önce amaçlarıma daha başarılı biçimde nasıl ulaşabileceğimi kendi kendime sorarım.	1	2	3	4	5
37	Öğrenmemi kolaylaştırması için resim veya diyagramlar çizerim.	1	2	3	4	5
38	Bir problemi çözdükten sonra bütün seçenekleri gözden geçirip geçirmedığımı kendime sorarım.	1	2	3	4	5
39	Yeni bilgileri anlayabileceğim şekle dönüştürmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
40	Bilgiyi kavrayamadığım durumlarda kullandığım stratejileri değiştiririm.	1	2	3	4	5
41	Öğrenmeme yardımcı olması için metni bütün halinde ele alırım.	1	2	3	4	5
42	Bir göreve başlamadan önce talimatları dikkatlice okurum.	1	2	3	4	5
43	Okuduğum şeylerin önceden bildiklerimle ilgili olup olmadığını kendime sorarım.	1	2	3	4	5
44	Kafam karıştığında varsayımlarımı tekrar değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Amaçlarıma en başarılı biçimde ulaşmak için zamanımı organize ederim.	1	2	3	4	5
46	İlgi duyduğum konuları daha iyi öğrenirim.	1	2	3	4	5
47	Ders çalışırken yapacağım çalışmaları küçük adımlara ayırırım.	1	2	3	4	5
48	Özel anlamlardan daha çok genel anlamlara odaklanırım.	1	2	3	4	5
49	Yeni bir şey öğrenirken nasıl daha iyi öğrenebileceğime ilişkin kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
50	Çalışmamı tamamladıktan sonra olabildiğince iyi öğrenip öğrenmediğimi sorgularım.	1	2	3	4	5
51	Eğer yeni bilgiyi anlayamazsam çalışmayı bırakıp başa dönerim.	1	2	3	4	5
52	Kafam karıştığında başa dönerek tekrar okurum.	1	2	3	4	5

EK-5: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CEDEÖ)

1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2. İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5	6
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.	1	2	3	4	5	6
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.	1	2	3	4	5	6
6. Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez.	1	2	3	4	5	6
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.	1	2	3	4	5	6
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.	1	2	3	4	5	6
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.	1	2	3	4	5	6
11. Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır.	1	2	3	4	5	6
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6
13. Büyük bir kararla yüzyüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.	1	2	3	4	5	6
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.	1	2	3	4	5	6
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.	1	2	3	4	5	6
16. Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5	6

17. İnandıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.	1	2	3	4	5	6
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.	1	2	3	4	5	6
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.	1	2	3	4	5	6
20. Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır.	1	2	3	4	5	6
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.	1	2	3	4	5	6
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.	1	2	3	4	5	6
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.	1	2	3	4	5	6
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafısız olmam imkansızdır.	1	2	3	4	5	6
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.	1	2	3	4	5	6
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.	1	2	3	4	5	6
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvururlar.	1	2	3	4	5	6
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.	1	2	3	4	5	6
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.	1	2	3	4	5	6
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.	1	2	3	4	5	6
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.	1	2	3	4	5	6
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.	1	2	3	4	5	6
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir ediliyim.	1	2	3	4	5	6
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.	1	2	3	4	5	6
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.	1	2	3	4	5	6
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5	6
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.	1	2	3	4	5	6
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.	1	2	3	4	5	6
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.	1	2	3	4	5	6
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.	1	2	3	4	5	6
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.	1	2	3	4	5	6

44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.	1	2	3	4	5	6
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.	1	2	3	4	5	6
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.	1	2	3	4	5	6
47. Her şey görüldüğü gibidir.	1	2	3	4	5	6
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.	1	2	3	4	5	6
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.	1	2	3	4	5	6
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.	1	2	3	4	5	6
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.	1	2	3	4	5	6

EK-6: Yansıtıcı Düşünme Ölçeği

YANSITICI DÜŞÜNME ÖLÇEĞİ

Yansıtıcı Düşünmeye İlişkin Maddeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Bazı etkinlikleri yaparken, ne yaptığımı düşünmem					
2	Bu ders, öğretim elemanı tarafından öğretilen kavramları öğrenmemizi gerektirir					
3	Bazen, başkalarının bir işi nasıl yaptığını sorgular ve daha iyi bir yol bulmayı denerim					
4	Bu dersin sonunda kendime olan bakış açımı değiştirdim.					
5	Bu derste bazı şeyleri o kadar çok sık tekrarlıyoruz ki yapılan şeyleri düşünmeden yapmaya başladım					
6	Bu dersi geçmek için dersin içeriğini anlamanız gerekir					
7	Yapmakta olduğum işler üzerinde düşünüp, işi nasıl daha iyi yapabileceğim konusunda farklı yolları göz önüne almaktan hoşlanırım					
8	Bu ders sıkı sıkıya bağlı olduğum bazı düşüncelerime ters düşüyor					
9	Sınavlar için ders notlarına sahip olduğum sürece, fazla düşünmeme gerek yok					
10	Uygulamalı görevleri yapabilmem için öğretim elemanının öğrettiklerini anlamak zorundayım					
11	Sık sık yaptıklarımı gözden geçirerek gelişme kaydedip kaydetmediğimi kontrol ederim					
12	Bu dersin bir sonucu olarak işleri yaparken izlemekte olduğum yolları değiştirdim.					
13	Bu derste öğretim elemanının söylediklerini uygularsam başka bir şey düşünmeme gerek kalmaz					
14	Bu derste öğretilen konu hakkında sürekli düşünmeniz gerekir					
15	Yaptığım şeylerden ders çıkarırım ve bir sonraki sefer daha iyi yapabilmek için yaptıklarımı sık sık değerlendiririm					
16	Bu ders süresince, daha önce doğru olduğuna inandığım hatalarım olduğunu keşfettim					

EK-7: Problem Çözme Envanteri

PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

1. Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda neden böyle sonuçlandığını düşünmem.....
2. Karmaşık bir problemle karşılaştığımda zaman, sorunun ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam.....
3. Bir sorun çözmede ilk çabalarım başarılı olmazsa, sorunumla başa çıkabilme yeteneğimden kuşkulunmaya başlarım.....
4. Bir sorunu çözdükten sonra, neyin yanlış neyin doğru gittiğini analiz etmem (düşünmem).....
5. Genellikle sorunlarımı çözebilmek için yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim.....
6. Bir sorunu çözmek için belli bir yol izledikten sonra, beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım.....
7. Bir sorunum olduğunda, sorunu çözmek için geçitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm.....
8. Bir sorunla karşılaştığımda, problem durumu ile ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım.
9. Bir sorun aklımı karıştırdığında, belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım.....
10. Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese bile pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır.....
11. Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü, bana çok zor gelir.....

-
12. Bir sorunla karşılaştığımda sorunu çözmek için aklıma ilk gelen şeyi yapma eğilimindeyimdir.....
 13. Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum.....
 14. Küçük ya da büyük olsun sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, herşeyi olurluna bırakırım.....
 15. Bir soruna çözüm yolları düşünürken, tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını gözönüne alarak değerlendirme yapmam.....
 16. Bir sorunla karşılaştığım zaman, ondan sonraki adımın ne olacağına karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.....
 17. Bir problemi çözerken genellikle aklıma ilk gelen fikri uygulamam.....
 18. Bir karar verirken, seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarını tartarım.....
 19. Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda, bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum.....
 20. Küçük ya da büyük olsun bir sorunu düşünürken aklıma pek fazla seçenek gelmez.....
 21. Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım.....
 22. Bir sorunu çözmeye çalışırken sıklıkla başvurduğum bir yol, geçmişteki benzer problemleri düşünmektir...
 23. Yeterli çaba gösterdiğimde ve zamanım olduğunda, karşılaştığım bütün sorunları çözebileceğime inanırım.....
 24. Değişik bir durumla karşılaşısam da ortaya çıkabilecek problemleri halledeceğimden eminim.....

25. Bir sorunu çözmek için uğraşırken bazen körükörüne dolandığımı, asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissedirim.....
 26. Bir sorunla karşılaştığımda, ani kararlar veririm ve sonra yaptığımdan pişman olurum.....
 27. Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim.....
 28. Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım.....
 29. Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak bir çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm.....
 30. Bir sorunla karşılaştığım zaman, çevremdeki dış etmenlerin bu soruna ne gibi katkıları olduğunu nadiren düşünürüm.....
 31. Bir sorunla karşılaştığım zaman, genellikle ilk yaptığım şey ilgili bilgileri toparlamak ve durumu gözden geçirmektir.....
 32. Bazen duygusal bakımdan öyle yüklü olurum ki, belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem.....
 33. Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç genellikle aynıdır.....
 34. Bir sorunla karşılaştığımda, bunu çözebileceğimden pek emin olamam.....
 35. Bir sorun olduğunu farketdiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi, sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır.....
-

9. ÖZGEÇMİŞ