

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

**TIP FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞÜSTÜ  
FARKINDALIK VE AKADEMİK ÖZ YETERLİK  
DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ**

**Dr. Öğr. Üyesi Kübra UYAR ZEKEY**

**Tıp Eğitimi Programı**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA**

**2023**



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

**TIP FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞÜSTÜ  
FARKINDALIK VE AKADEMİK ÖZ YETERLİK  
DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ**

**Dr. Öğr. Üyesi Kübra UYAR ZEKEY**

**Tıp Eğitimi Programı  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. Meral DEMİRÖREN**

**ANKARA**

**2023**

**ONAY SAYFASI****TIP FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK VE AKADEMİK ÖZ  
YETERLİK DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ****Öğrenci: Kübra Uyar Zekey****Danışman: Doç. Dr. Meral Demirören**

Bu tez çalışması 29.12.2023 tarihinde jürimiz tarafından "Tıp Eğitimi Programı" nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Başkanı:**

*Prof. Dr. Orhan Odabaşı*  
*Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi*  
*Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD.*

**Tez Danışmanı:**

*Doç. Dr. Meral Demirören*  
*Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi*  
*Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD.*

**Üye:**

*Doç. Dr. Barış Sezer*  
*Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi*  
*Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD.*

**Üye:**

*Doç. Dr. Özlem Coşkun*  
*Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi*  
*Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD.*

**Üye:**

*Doç. Dr. Duygu Ayhan Başer*  
*Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi*  
*Aile Hekimliği AD.*

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

19 Ocak 2024

*Prof. Dr. Müge YEMİŞÇİ ÖZKAN*

**Enstitü Müdürü**

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezin/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, tezinin 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 tezinin 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 açıktır.

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

29/12/2023

KÜBRA UYAR ZEKEY

“*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 BEYAN

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, Doç. Dr. Meral Demirören danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

Kübra UYAR ZEKEY

## TEŞEKKÜR

Yazar bu çalışmanın gerçekleşmesinde katkılarından dolayı aşağıda adı geçen kişilere içtenlikle teşekkür eder:

Sayın Prof. Dr. Melih ELÇİN yüksek lisans eğitimim sürecindeki yardımları, çalışmanın gerçekleştirilmesinde ve uygulanmasındaki idari izinlerin alınmasında katkıda bulunmuştur.

Sayın Prof. Dr. Orhan ODABAŞI tıp eğitimi konusunda olumlu yönlendirmeleri ile katkıda bulunmuştur.

Sayın Prof. Dr. Sevgi TURAN tıp eğitimi konusunda olumlu yönlendirmeleri ile katkıda bulunmuştur.

Sayın Doç. Dr. Meral DEMİRÖREN tez danışmanım olarak çalışmanın belirlenmesinden tamamlanana kadar geçen sürede ve yüksek lisans eğitimim sürecinde bilgi ve tecrübesini paylaşarak verdiği destekle katkıda bulunmuştur.

Sayın Doç. Dr. Gülşen TAŞDELEN TEKER tıp eğitimi konusunda olumlu yönlendirmeleri ile katkıda bulunmuştur.

Sayın Doç. Dr. Barış SEZER tıp eğitimi konusunda olumlu yönlendirmeleri ile katkıda bulunmuştur.

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Fethi Sada ZEKEY, sevgili eşim ve varlıkları mutluluk kaynağı olan güzel kızlarım her konuda her zaman olduğu gibi verdikleri sınırsız destekle katkıda bulunmuştur.

## ÖZET

**Uyar Zekey, K. Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Akademik Başarı ile İlişkisi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2023.** Bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik, akademik başarıyı etkileyen temel kavramlardandır. Kendi çalışma stratejisini izleyip sonuçlarını değerlendirebilen, yeterli güdülenmeye sahip olup başarabileceğine inanan bireylerin akademik başarıları da yüksek olmaktadır. Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinde bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisi araştırılmıştır. Çalışmaya 396 tıp fakültesi öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmada kişisel bilgi formu, üstbilis ölçęi, akademik öz yeterlik ölçęi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin üstbilis ölçęinden aldıkları puanların yaş ve sınıf düzeyi ile anlamlı olarak farklılaştığı ve daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tıp fakültesini isteyerek seçen ve sınıf tekrarı olmayan öğrencilerin üst bilis ölçęi puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmamızda yaşı yüksek olanlarda ve anadolu lisesi mezunu olanların akademik öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyi yüksek olanların akademik başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Bilişüstü farkındalık, akademik öz yeterlik, akademik başarı



## ABSTRACT

**Uyar Zekey, K. The Relationship Between Metacognitive Awareness and Academic Self Efficacy Levels with Academic Achievement of Medical Students, Hacettepe University Graduate School of Health Sciences Medical Education Program Master Thesis, Ankara, 2023.** Metacognitive awareness and academic self-efficacy are the basic concepts that affect academic success. Individuals who have their own study strategy, have sufficient motivation and also belief that they can succeed, have higher academic success. In this study, the relationship between metacognitive awareness and academic self-efficacy levels with academic achievement in medical students was analysed. 396 medical students were included in the study. Personal information form, metacognition scale and academic self-efficacy scale were used in the study. As a result of the study, it was found that the scores of the students get from metacognition scale differed significantly and increased with age and class level. It was found that the metacognition scale scores of the students who voluntarily chose the medical school and did not fail the class, had high grades. In our study, it was found that academic self-efficacy levels were higher in older students and those who graduated from Anatolian high school. It has been determined that who have high metacognitive awareness and academic self-efficacy levels also have high academic achievement.

**Keywords:** metacognitive awareness, academic self efficacy, academic achievement

## İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
TABLolar	xiii
<b>1. GİRİŞ</b>	1
1.1. Problemin Tanımı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
<b>2. GENEL BİLGİLER</b>	5
2.1. Biliş ve Bilişüstü	5
2.2. Bilişüstünün Kavramsal Değerlendirilmesi	6
2.2.1 Bilişin Bilgisi	6
2.2.2. Bilişin Düzenlenmesi	8
2.2.3. Bilişüstü Strateji	10
2.2.4. Bilişüstü Beceri	11
2.2.5. İnançlar ve Sezgiler	12
2.3. Bilişüstü Farkındalık	12
2.3.1. Bilişüstü Farkındalık Kuramları	13

2.4. Öz Yeterlik	17
2.5. Akademik Öz Yeterlik	17
2.5.1. Akademik Öz Yeterlik ve Kuramsal Temelleri	18
2.5.2. Akademik Öz Yeterliği Etkileyen Faktörler	19
2.6. Akademik Başarı ve Tıp Eğitimi	20
2.6.1. Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Başarı İlişkisi	20
2.6.2. Akademik Öz Yeterlik ve Akademik Başarı İlişkisi	21
2.6.3. Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Konusuna İlişkin Araştırmalar	21
<b>3. GEREÇ VE YÖNTEM</b>	<b>25</b>
3.1. Araştırmanın Türü	25
3.2. Araştırmanın Yeri	25
3.3. Çalışma Grubu	25
3.4. Veri Toplama Araçları	26
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	26
3.4.2. Üstbilis Ölçeği	26
3.4.3. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	27
3.5. Verilerin Toplanması	27
3.6. Araştırma Verilerinin Analizi	28
3.7. Etik Onay	28
3.8. Sınırlılıklar	28
<b>4. BULGULAR</b>	<b>30</b>
<b>5. TARTIŞMA</b>	<b>41</b>
<b>6. SONUÇ ve ÖNERİLER</b>	<b>49</b>

6.1. Sonuçlar	49
6.2. Öneriler	50
<b>7. KAYNAKLAR</b>	52
<b>8. EKLER</b>	64
EK 1. Kişisel Bilgi Formu	
EK 2. Üstbiliş Ölçeği	
EK 3. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği	
EK 4. Yozgat Bozok Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurul Onay Formu	
EK 5. Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı İzin Belgesi	
EK 6. Orijinallik Ekran Çıktısı	
EK 7. Dijital Makbuz	
<b>9. ÖZGEÇMİŞ</b>	

## **SİMGELER VE KISALTMALAR**

**CanMEDS:** Canadian Medical Education Directives for Specialists

**MAI** : Metacognitive Awareness Inventory

**TABLolar**

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
4.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik ve eğitim ile ilgili bilgileri	30
4.2. Araştırmaya katılan öğrencilerin üst biliş ölçeği puanları	31
4.3. Öğrencilerin üst biliş ölçeği puanlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi	31
4.4. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz yeterlik ölçeği puanları	35
4.5. Öğrencilerin akademik öz yeterlik ölçeği puanlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi	35
4.6. Katılımcıların akademik başarı puanlarının değerlendirilmesi	39
4.7. Katılımcıların akademik başarı puanlarının, akademik öz yeterlik ve üst biliş ölçeği puanları ile korelasyonu	39
4.8. Katılımcıların akademik başarı puanlarının akademik öz yeterlik ölçeği ve üst biliş ölçeği puanları ile regresyon analizi	40

## GİRİŞ

### 1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

Günümüzde yüksek öğretimin temel hedeflerinden biri akademik, psikososyal ve toplumsal anlamda başarılı bireyler yetiştirmektir. Üniversite eğitimi sürecinde bireyler bilişsel, ruhsal ve sosyal açıdan gelişmeli ve eğitim sonunda belli bir meslek alanında temel yeterlikleri kazanmış, akademik başarısı yüksek katılımcı bireyler olarak topluma kazandırılmalıdır (1).

Kavramsal düzeyde incelendiğinde "başarı" amaca ulaşma, isteneni elde etme ve hedeflerle orantılı olarak tutarlı davranışlar sergileme olarak tanımlanmaktadır (1,2). Eğitim bilimlerinde başarı ise "akademik başarı" olarak tarif edilmekte ve öğrencilerin kazandığı bilgi, beceri ve tutumla ve ölçülen test puanlarıyla değerlendirilmektedir (2).

Yapılan çalışmalarda akademik başarının kişilik yapısı, zeka, öğrenme hızı, benlik saygısı, motivasyon, sosyoekonomik durum gibi birçok faktörden etkilendiği bilinmektedir (3,4). Kendi öğrenme süreçlerinin farkında olan, çalışma strateji ve yöntemlerini planlayıp yönlendirebilen ve geçmiş yaşantısındaki başarıları nedeniyle kendini akademik anlamda yeterli olarak algılayan öğrencilerin ise akademik başarısının yüksek olacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda "bilişüstü farkındalık" ve "öz yeterlik" akademik başarıyı etkilediği düşünülen öğrenci kaynaklı diğer iki önemli faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (5).

"Biliş" herhangi bir şeyin farkında olma ve onu anlama, "biliş üstü" kavramı ise bireyin kendi bilişsel süreçlerini anlaması olarak yorumlanmaktadır. Biliş üstü kavramı öğrenme, problem çözme, akıl yürütme gibi bilişsel süreçleri izlemek için kullanılmaktadır (6).

Akademik başarıyı etkilediği düşünülen bilişüstü farkındalık kavramı, kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması, kendi öğrenme sürecini izlemesi ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (7,8). Daha geniş anlamda bilişüstü farkındalık; kişinin var olan bilgilerini kullanma becerisi, hedefe ulaşmak için hangi öğrenme stratejilerini kullanacağını bilmesi ve kendi ilerlemesini izleme yeteneği olarak belirtilmiştir (9). Kişi eğitim sürecinde öğrenirken nasıl öğrendiğinin de farkında olmalıdır. Literatürde bilişüstü farkındalık ile ilgili farklı çalışmaların

derlendiği bir meta analiz sonucuna göre öğrenmenin en önemli yordayıcısı bilişüstü farkındalık değişkeni bulunmuştur (10).

Akademik başarıyı etkileyen önemli faktörlerinden olan "öz yeterlik" kavramı ise kişinin belli bir işi başarabilmek için kendine olan inancını ifade etmektedir (11). Öz yeterlik inancı yüksek olan birey bir işi başarabilmek için daha fazla ısrar ve çaba göstermekte, problemlerle daha kolay baş edebilmekte ve problemlerin üstesinden daha kolay gelebilmektedir (12). Öz yeterliğin gelişmesine en çok katkı sunan durum kişinin kendi yaşantıdır. Geçmişinde başarı oranı yüksek olan bireyin öz yeterliği yüksek olmakta, başarısız olup hataları olan bireyin ise öz yeterliği zayıflamaktadır (13).

"Akademik öz yeterlik" ise kişinin akademik bir işi tamamlayabileceğine dair kendine olan inancını tanımlamaktadır. Yapılan çalışmalarda akademik öz yeterliği yüksek olan bireylerin problemleri kontrol altına alma, yeni çözüm ve hedefler üretmede daha başarılı olduğu bulunmuştur (11,14). Yüksek seviyede akademik öz yeterliğe sahip olan bireylerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (13,15).

Tıp fakülteleri akademik başarıları yüksek öğrencilerin olduğu fakültelerin başında gelmektedir. Günümüzde tıp fakülteleri, yükseköğretimi nitelikli eğitim veren bir fakültede almak amacıyla üst düzeyde çaba harcamış ve belli çalışma yöntem ve stratejileri olan öğrencilerin yüksek oranda bulunduğu fakültelerdendir. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme ve çalışma stratejilerini hangi ölçüde biliş düzeyinde farkında olarak geliştirdikleri araştırılmıştır. Tıp fakültesi eğitiminde öğrenim süreçlerindeki farkındalık düzeylerinin akademik başarıyla ilişkisi ve öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde yeterlik algıları değerlendirilmiştir.

Tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejilerine ve kendi akademik yeterliklerine olan inançlarının başarı ile ilişkisinin ortaya çıkarılması düşük düzeyde öz yeterlik algısı ve biliş üstü farkındalık nedeniyle başarısız olan öğrencilerde öğrenme ve çalışma stratejilerini yeniden gözden geçirmeleri adına katkı sunması ve farklı öğrenme stratejileri geliştirmeleri adına farkındalık oluşturması nedeniyle de önemlidir. Farkındalık oluşan öğrencilerin kendilerine "nasıl öğreniyorum", " bu konuyu daha kolay öğrenmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanabilirim"



sorularını sormaya başlaması, biliş hakkında düşünmesine ve öğrenme stratejilerini tekrar değerlendirmesine, düşük öz yeterlik algıları olan öğrencilerde ise öz yeterliği etkileyen faktörlerin ortaya çıkması adına katkı sunacaktır.

Tıp fakültesi eğitim-öğretim programı ve eğitim sürecinin uzun ve zorlu olması sebebiyle biliş üstü farkındalık ve öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması, eğitimin başarıya ulaşmasında, akademik performans olarak sonuca yansımada ve sonuçta topluma bilişsel ve davranışsal donanımı yüksek, hekimlik kimliği üst seviyede doktorlar kazandırılması açısından önemlidir. Akademik performansın yüksek olması öğrencilerin kısa vadede sınıf geçmelerini sağlarken uzun vadede tıp fakültesinden bilgili ve hastaya nitelikli sağlık hizmeti veren hekimler yetişmesinde önemlidir.

Araştırmamız özelinde var olan durum ise çalışmamızın Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Çalışmamız büyükşehir statüsündeki illere göre görece daha yeni olan bir tıp fakültesinin öğrencilerinde tamamlanıp, öğrencilerin akademik özyeterlik algısını ortaya çıkarması nedeniyle de önemlidir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Tıp fakültesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik özyeterlik düzeylerinin akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi araştırmanın başlıca amacıdır. Bunun yanısıra öğrencilerin bilişüstü farkındalık, özyeterlik ve akademik başarılarının yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, tıp fakültesini isteyerek tercih etme durumu gibi değişkenlere göre nasıl değiştiğini saptamak araştırmanın diğer amaçlarındanıdır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) Tıp fakültesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları ne düzeydedir?
- 2) Tıp fakültesi öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
- 3) Tıp fakültesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik algıları yaş ve cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu?
- 4) Tıp fakültesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik algıları sınıf düzeyi ve mezun oldukları liseye göre farklılık gösteriyor mu?
- 5) Tıp fakültesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik algıları tıp fakültesini isteyerek seçme ve sınıf tekrarı olma durumlarına göre farklılık gösteriyor mu?

6) Tıp fakültesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlikleri ile akademik başarı düzeyleri arasında ilişki nasıldır?

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Biliş ve Bilişüstü

"Biliş" kavramı herhangi bir durumun farkında olma ve onu anlama olarak tanımlanmaktadır (7). Biliş kavramı ile doğrudan bağlantılı olan bilişüstü kavramı ile ilgili literatürde birçok tanım mevcuttur (16-20). "Bilişüstü" kavramı, bireyin kendi bilişsel süreçlerini anlaması, bilişsel süreçleri hakkında fikir sahibi olması ve bilişsel süreçlerini düzenleyebilmesi olarak tüm tanımların ortak noktasında yer almaktadır (8).

Ülkemizde biliş üstü(metacognition) kavramı için biliş bilgisi(cognition), yürütücü biliş(executive cognition), üstbiliş(metacognition), biliş ötesi(metacognitive) gibi farklı sözcükler kullanılmaktadır (7,21). Çalışmamızda "metacognition" ifadesi "bilişüstü" olarak kullanılmıştır.

Bilişüstü kavramının kökeni M.Ö. Plato'ya kadar dayansa da bugün ki anlamda bilişüstü kavramını tanımlayan John Flavell olmuştur (22). Flavell'e göre bilişüstü; öğrenilen bilgilerin farkında olan, bu bilgileri değerlendirip düzene sokan ve aşamalardan oluşan farkındalık sistemidir (23,24).

Kuiper ise bilişüstünü, bireyin bir durum sırasında kullanılan strateji ve durumun gerekleriyle ilgili kendisiyle iletişim kurması olarak tanımlamaktadır (25). Wellman bilişüstünü kişinin bilişi hakkındaki farkındalığı olarak tanımlamıştır (26). Brown bilişüstü kavramını kişinin bilişsel süreçlerini yönlendirebilme becerisi olarak tanımlanmıştır (27).

Özsoy'a göre bilişüstü kavramı bazı yetenekleri de içine almaktadır. Özsoy kendine uygun çalışma stratejisi belirleme, öğrenme sürecinde hatalarını fark ederek farklı öğrenme stratejilerine yönelme gibi yetenekleri de bilişüstü tanımına dahil etmektedir (28). Namlu'ya göre biliş bize "ne" ve "nasıl" sorularını sordururken, bilişüstü "neden" ve "ne zaman" sorularına cevap olarak uygun bilişsel stratejiler seçmeye yardımcı olan sistemdir (29).

Bilişüstü kavramı bir bilgiye sahip olmakla birlikte o bilginin gerekli yerde kullanılması için farkındalık oluşması açısından önemlidir. Öğrenmede sıkıntılar yaşayan öğrenci yaşadığı sıkıntıların farkında olmazsa eğitimciler tarafından öğretilen öğrenme stratejilerini de hayata geçirmesi mümkün olmayacaktır (20).

Öğrencilerin birçoğunda olduğu gibi, bir konu hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğu halde, bu bilgi ve becerileri karmaşık ve gerçek yaşam durumlarında kullanamamaları söz konusu olmaktadır. Bu durum öğrencilerin gerekli güdülenme eksikliğinden kaynaklanabilse de çoğu zaman bilgiyi hangi durumda kullanması gerektiğini bilmemesinden kaynaklanmaktadır. Bilişüstü süreçlerin farkında olma ve gerektiğinde bilgiyi gerçek yaşama transfer edebilmenin önemi bilişüstü kavramı ile ortaya konulmaktadır (30).

Bilişüstü kavramının önemli olmasının bir nedeni de, kendi öğrenme süreçlerine hakim, öğrenmesini planlayan, izlem ve değerlendirmesini yapabilen öğrencilerin eğitim sonundaki çıktılarının artacak olmasıdır. Bir problem karşısında eleştirel düşünme ve akıl yürütme gibi bilişüstü fonksiyonları üst düzeyde kullanan öğrencilerin süreçte eğiticiye daha az ihtiyaç duyduğu ve eğitim çıktılarının daha yüksek olduğu bilinmektedir (31,32).

Bilişüstü kavramının farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlarına göre ortak yönleri değerlendirildiğinde; öğrencinin bilgiyi sadece bilmesi değil hangi durumlarda bilgiyi kullanacağını bilmesi, öğrenilen bilginin hangi stratejiyle öğrenildiği ve bu stratejiyle birlikte öğrenmenin süreç sonunda ne kadar başarılı olduğunun izlenip değerlendirilmesi, gerekirse farklı stratejilerin öğrenilme yoluna gidilmesi bilişüstü kavramının içeriğini oluşturmaktadır.

## **2.2. Bilişüstünün Kavramsal Değerlendirilmesi**

Bu bölümde bilişin bilgisi, bilişin düzenlenmesi, bilişüstü strateji, bilişüstü beceri, inançlar ve sezgiler kavramları açıklanmıştır.

### **2.2.1. Bilişin Bilgisi**

Bilişüstü kavramı Flavell tarafından "bilişin bilgisi" kavramıyla özdeşleştirilmiştir. Biliş bilgisi sayesinde kendi bilişsel süreçlerimizi kontrol etme ve süreçlerimiz hakkında bilgi sahibi olma yetisine erişiriz (33). Bilişüstü bilgisine sahip olan bireylerin öğrenme ve bellek kapasitelerinin yüksek olduğu bilinmektedir (34).

Flavell bilişin bilgisini tanımlarken bazı kavramlardan etkilendiğini vurgulamıştır. Bu kavramlar; kişi bilgisi, görev bilgisi, strateji bilgisi olarak açıklanmaktadır. Flavell'e göre kişi bilgisi, kişinin kendisi ile ilgili inançları ve bilgilerinden oluşmaktadır. İnsanların ve bireyin diğer insanlarla benzerlikler ve farklılıkları temel alan bilişsel bilgi farkındalığını tanımlamaktadır. Örneğin ben

Türkçe dersinde iyiyim fakat arkadaşım Matematik dersinde benden daha iyi gibi. (8,35). Kişi bilgisi, farkındalığın yanı sıra öğrenilen bilgiyi hatırlamamıza ve beyinde kodlamamıza da yarayan bilgidir (36).

Görev bilgisi, farklı türdeki görevler hakkındaki bilgidir. Örneğin kişinin zor olan görevi kolay olana göre daha zor gerçekleştireceğini bilmesi gibi. Bu bilgi her görev için farklı bilişsel stratejiler geliştirmenin gerekliliğini bilmeyi de ifade etmektedir (20,37).

Strateji bilgisi ise, farklı türdeki görevler varlığında seçilecek stratejilerin bilinmesini ifade etmektedir. Bu bilgi türü hangi stratejinin seçilmesi durumunda daha fazla verim alınacağını bilgisini bilmeyi de gerektirmektedir. Çok fazla bilgi yüklü bir dersten çıkan öğrencinin bu bilgileri akılda tutmak için konunun ana noktasına odaklanıp, konuyu kendi kelimeleriyle ifade etmesi strateji bilgisine örnek olarak verilebilmektedir (8). Strateji bilgisi hatırlama, planlama gibi bilişsel süreçleri kolaylaşmasını sağlamaktadır (37,38).

Flavell bilişin bilgisini kişi, görev ve strateji bilgisi kavramlarıyla incelese de bilişüstü üzerine çalışan bazı kuramcılar bilişin bilgisi kavramını üç alt kategoride tanımlamaktadır. Bu kategoriler yordam bilgisi, durumsal bilgi ve bildirimsel bilgi olarak sınıflanmaktadır (39,40,41).

#### **a) Yordam Bilgisi (Prosedürel Bilgi)**

Yordam bilgisi, bir problemin veya bir işin nasıl çözüleceğine dair kişinin var olan bilgisini tanımlamaktadır. Yordamsal bilgi eylemin kendisine dair bilgi değil, o eyleme dair gerçekleştirilecek olan strateji bilgisini ifade etmektedir (23,42, 43). İş ya da problemi başarmaya dair kişinin farkındalık bilgisi şeklinde de tanımlanmaktadır (44, 45).

Bir öğrencinin karenin alanının nasıl hesaplanacağını bilmesi ya da bir okuma sırasında önemsiz bilgilerin atlanarak önemlilerin üzerinde durulması yordam bilgisine örnek teşkil etmektedir (40,41,46).

#### **b) Durumsal Bilgi (Koşullu Bilgi)**

Durumsal bilgi, kişinin hangi durum karşısında ve hangi stratejiyle problemi çözeceğine dair var olan bilgisini tanımlamaktadır. Durumsal bilgi, yordam bilgisi ve açıklayıcı bilginin her ikisine birden sahip olmayı gerektirmektedir (44,45). Bir

problem varlığında kullanılan bilgiyi ve o bilgiyi hangi yöntemle ne için kullandığını bilmek şeklinde de ifade edilmektedir (47-49).

Durumsal bilgisi yüksek olan kişilerin, farklı durumlara karşı uygun strateji seçmede daha yetkin davrandığı bildirilmektedir (50,51). Öğrencilerin öğretmenin sorularına karşı verdiği cevapları anlatırken kullandığı stratejiler durumsal bilginin kullanılmasına dair örnek oluşturmaktadır (47).

### **c) Bildirimsel Bilgi (Açıklayıcı-Tanımlayıcı Bilgi)**

Bildirimsel bilgi, bir problemi ya da işi kişinin kendisinin çözüp çözemeyeceğine dair var olan bilgisini tanımlamaktadır. Bir durumun "ne" olduğu hakkındaki bilgi çeşidi şeklinde de ifade edilebilmektedir (49). Kişinin herhangi bir performans göstermesi gerekliliğinde o performansı gösterip gösteremeyeceğine dair kendisi hakkında yeterlik bilgisidir (38).

Bir fizik problemi karşısında o problemi çözüp çözemeyeceğini bilmek ya da strateji uygulayıp uygulamayacağı hakkında fikir sahibi olmak bildirimsel bilgiye örnek olarak verilebilir (52). Bir konuya dair bilgileri kolayca öğrenen fakat bu bilgileri kullanmada zorlanan öğrencilerin akıllıca davranması bildirimsel bilgilerinin gelişmiş olduğunu göstermektedir (51).

### **2.2.2. Bilişin Düzenlenmesi**

Bazı araştırmacılar bilişin düzenlenmesi stratejilerini üç ana başlık altında toplamaktadır: Planlama, İzleme, Değerlendirme (40,53,54). Çalışmamızda "Bilişin Düzenlenmesi" başlığı Brown 'un tanımladığı üzere dört ana başlık altında ele alınarak Planlama, İzleme, Değerlendirme ve Tahmin bölümlerine yer verilmiştir (55).

#### **a) Planlama**

Planlama stratejisi, hedefin belirlenerek bu hedefe uygun kaynak ve süreç yönetimini içermektedir. Var olan kaynakları ve gerekli zamanı belirleyerek gerçekleştirilecek eylemler doğrultusunda bu kaynakları ve zamanı etkili bir biçimde kullanmayı tanımlamaktadır. Hedefe yönelik uygun stratejiyi belirleyerek zamanı etkin bir biçimde kullanan öğrenci, kendi öğrenme süreçlerinde daha hakim konuma geçerek uygulayacağı çalışma planında öz denetimi sağlamış olmaktadır.

Planlama stratejisi sayesinde öğrenci çalışma öncesinde aklında konuyla ilgili sorular oluşturur, bu soruların cevaplarını bulmak etkin öğrenme stratejileri seçerek içerikleri ve zamanı verimli değerlendirir (56-58).

### **b) İzleme**

İzleme, herhangi bir performans ya da ödevi kişinin kendi bilişsel süreçlerinden geçirek öz değerlendirmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde öğrenip öğrenmediğini kendi kendine kontrol ederek farkındalık kazanması izleme stratejisi olarak değerlendirilmektedir (45,52). İzleme aşamasında yapılan öz değerlendirmeden sonra gerekirse planlama aşamasında değişiklikler yapılabilirdi için izleme stratejisinin öğrenme sürecindeki önemi tartışılmazdır (59).

Öğrencinin başarılı olması ve yardıma ihtiyacının olup olmadığının belirlenmesi sağlıklı bir izleme süreci sonrasında belirlenmektedir. Bilişüstü düzenlemenin bir parçası olan izleme stratejisinin daha çok karmaşık ve çözülmesi zor problemlerle karşılaştığında aktive olduğu ve sürece dair anlık çözümler ürettiği belirtilmektedir (60,61).

### **c) Değerlendirme**

Değerlendirme süreci, performans sonucunda ortaya çıkan ürün ve süreçteki kendi durumunu değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme, öğrenme sürecinde kullanılan stratejiyi ve kişinin süreç sonunda elde ettiği çıktılarının amaca uygunluğu hakkında yapılan irdelemeyi de kapsamaktadır (35). Değerlendirme aşamasının süreç içinde sürekli olarak yapıp gerekirse planlama aşamasına dönülerek izlenen stratejilerin uygunluğunu düzenleme yoluna gidilmelidir (62). Değerlendirme sonucunda öğrenci kullandığı stratejilerin uygunluğu hakkında bir karara vararak bir sonraki öğrenmeleri için de plan yapmış olur. Kişi öğrenmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran durumların farkında vararak öğrenme sürecini dair kazanım elde eder (63,64).

Değerlendirme süreci probleme dair farkındalık sahibi olmayı, öz yeterlik durumunu ve farklı durumlarla kıyaslamayı da içeren aktif bir süreç olması nedeniyle önemlidir (65).

#### d) Tahmin

Tahmin aşamasını bazı araştırmacılar izleme ve değerlendirme aşamasının bir parçası olarak görmekte iseler de çalışmamızda tahmin aşaması bilişin düzenlenmesinde farklı bir bölüm olarak değerlendirilmiştir (48,66).

Tahmin, bir durumu veya eylemi önceden kestirme şeklinde tanımlanmaktadır. Tahmin aşaması öğrenmeye dair planlama, izlem ve değerlendirme süreçleriyle iç içe geçmiş olup analizi zor bir aşama olarak belirtilmektedir. Tahmin eylemi öğrenme sürecini destekleyici ve ilerletici bir rol üstlenmektedir (60). Tahminin, öğrencinin öğrenme sürecinin ne kadar zaman alacağı, kolay mı zor mu olacağı sayesinde kestirimde bulunarak çalışma stillerini ayarlamasına ve sürecin sonucuna dair düşünmeye yönelttiği için bilişsel açıdan önemli olduğu belirtilmektedir (67,68).

Araştırmacılar bilişsel düzenleme basamaklarını üst düzey bilişsel beceriler olarak kabul ederek, bu becerilere sahip olan öğrencilerin bağımsızlaşarak kendi öğrenme süreçlerinde daha etkin hale geldiğini vurgulamaktadır (69).

#### 2.2.3. Bilişüstü Strateji

Bilişüstü stratejiler, öğrenme sonucunda elde edilmesi beklenen kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğine dair değerlendirme yapılmasını sağlayan yöntemler olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler, hedefe dair gerçekleştirmesi beklenen süreçler sonucunda belli stratejiler kullanarak sonucu değerlendirir ve kullandığı stratejinin işe yaradığını görürse benzer durumlara transferini gerçekleştirmek üzere belleğine kaydeder. Kullanılan stratejinin işe yaramadığı durumlarda ise farklı stratejileri kullanmak üzere kendi öğrenme stratejilerinde değişiklik planlayabilir. Öğrencinin kendi öğrenmesini denetlemesi farklı bilişüstü stratejiler kullanmasına sebep olabilir. Blakey ve Spence'e göre öğrencilerin bilişüstü davranışlar geliştirmek için kullandığı stratejiler altı bölümde tanımlanmıştır (70).

- **Ne bildiğini/bilmediğini tanımlama:** Öğrenciler konuyu araştırmaya başlarken ne bildikleri ve ne öğrenmek istedikleri sorularına cevap ararlar. Bu cevapların sonucunda varolan bilgilerinde artma ya da değişme olabilmektedir.
- **Düşünmeye dair konuşma:** Eğiticilerin ve öğrencilerin tartışarak düşünmeye dair konuşması öğretmenin model alınarak düşünmesine katkı



sağlayacaktır. Bu sayede öğrencilerin düşünme süreçlerini takip ederek kendi düşünme becerilerinin farkına varması sağlanmış olmaktadır.

- **Düşünme günlüğü tutma:** Öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair günlükler tutması onların bu süreçte yaşadıkları zorlukları farketmesine ve bu güçlüklerle karşı koyabilmesi yöntemlerine dair farkındalık yaşamasına olanak tanımaktadır.
- **Planlama ve öz düzenleme:** Öğrencinin öğrenme sürecine dair zamanı kaynakları ve yöntemleri planlaması öğrencinin bilişüstü stratejilerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır.
- **Süreç sonunda yapılan değerlendirme:** Öğrencinin, eğiticinin ve akranların öğrencinin düşünme sürecini ve bilişüstü stratejilerini değerlendirmesine olanak sağlayan bölümdür. Öğrenme sürecinde işe yarayan ve yaramayan stratejiler birlikte değerlendirilir, farklı bilişüstü stratejiler ortaya konulur.
- **Öz değerlendirme:** Öğrencilerin kendi öğrenme sürecini değerlendirdiği bölümdür. Öğrenci hangi bilişüstü stratejileri (göz gezdirme, ön bilgileri harekete geçirme, şemalar vb.) kullandığını tanımlar.

Yapılan araştırmalar üstbilişsel strateji kullanan öğrencilerin akademik performans olarak daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu nedenle öğrenme stratejilerini kullanmayan öğrenciler eğitici tarafından rehberlik edilerek bilişüstü stratejiler kullanması adına yönlendirilmeli ve yeterliklerini geliştirmesi sağlanmalıdır (71).

#### 2.2.4. Bilişüstü Beceri

Bilişüstü beceri, herhangi bir problemin ya da işin nasıl gerçekleştirileceğine dair sahip olunması gereken beceri olarak tanımlanmaktadır (72). Bilişüstü beceriler öğrenmenin istenilen şekilde gerçekleşmesi açısından önemlidir. Öğrenmeyi öğrenme için bilişüstü becerilerin yüksek düzeyde olması ilk başta gelişmiş olması beklenen niteliklerdendir (73). Bilişüstü becerilere sahip olan öğrenci kendi çalışma sistemi için gerekli olan bilgiyi ve çalışma stratejisini seçer, çalışmasını bu düzene göre planlar, kendi öğrenme süreçlerini yapılandırabilir (74). Bilişüstü becerileri iyi kullanan öğrencilerin eğiticiden bağımsız olma niteliğinin de daha fazla olduğu düşünülmektedir (31). Öğrencinin bilişüstü becerilerinin yüksek olması problemlere bulunduğu çözümler ve akademik başarısını da yansıtması açısından da önemli olduğu

belirtilmektedir (44).

Eğitimcilerin öğrencilerin bilişüstü becerilerini geliştirebilmek amacıyla öğrenim sürecinde kullanabilecekleri farklı stratejiler mevcuttur. Bu stratejiler yoluyla bilişüstü becerilerini geliştiren öğrenciler öğrenirken zayıf ve güçlü yönlerini bilerek öğrenir, öğrenme sürecinde belli periyodlarla kendine yeni amaçlar edinir, öğrenme sırasında ve sonunda öğrenimin etkin seviyede gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirecek beceriye sahip olurlar (75).

### **2.2.5. İnançlar ve Sezgiler**

İnançlar ve sezgiler günlük hayatta karşılaşılan sorunlar karşısında hipotez oluştururken ve farklı problemler karşısında çözüme dair stratejiler belirlenirken gösterilen davranışların kaynaklarını oluşturmaktadır. Sezgiler ve inançlar insanların diğer insanlar hakkında biliş düzeyinde sahip oldukları bazı varsayımlar ve fikirleri de içermektedir (47).

### **2.3. Bilişüstü Farkındalık**

Bilişüstü farkındalık, bireyin davranışlarında, kararlarında ve öğrenme süreçlerinde farkında olarak davranması ve kendi öğrenme stratejilerini planlayarak bu stratejileri öğrenmesine uygun şekilde düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır(76). Farkındalık düzeyi yüksek olup kendi öğrenmesinde güçlü ve zayıf yönlerini bilerek uygun stratejileri seçen öğrencinin performansı ve akademik başarısı daha yüksek olmaktadır (39,76).

Bilişüstü farkındalık düzeyi bilişsel beceri düzeyinde düşük olan öğrencilerin akademik performansları da düşük bulunmuştur. Bu öğrencilerin kendi becerilerini değerlendirmede düşük yeterlik gösterdiği bilinmektedir (77). Bununla birlikte kendi akademik performanslarını tahmin ederek değerlendirme konusunda yetkin olan öğrencilerin daha iyi düzeyde izleme değerlendirme becerisinin olduğu düşünülmektedir (78).

Öğrenme sürecine etkin şekilde katılan ve kullandığı stratejinin farkında olan öğrencilerin akademik performanslarının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Kendi eksiklerinin farkında olarak bu eksikleri gidermeye yönelik stratejiler geliştiren öğrenciler sonuçta akademik başarısının da artmasına katkıda bulunmaktadır (79).

Tıp fakültesi eğitim sürecinde ve sonucunda insan hayatına müdahil olan hekimlerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek olması sadece akademik başarısı

yüksek hekimler yetişmesine değil, iyi eğitim almış, donanımlı, hastaların tanı ve tedavi süreçlerinde yetkin hekimler yetişmesi açısından da önem arz etmektedir.

### **2.3.1. Bilişüstü Farkındalık Kuramları**

Bilişüstü farkındalık kavramı ile ilgili farklı kuramlar bulunsa da, bu kavramın temelleri Piaget'in gelişim teorisine dayanmaktadır (80). Bu teoriye göre bilişsel gelişim bireyin çevreye uyum sağlamasıyla gerçekleşmektedir. Beynimizde anlamlandırmaya çalıştığımız en küçük bilişsel yapıtaşları "şema" olarak tarif edilmiştir. Uyum sağlama, özümleme, uyma ve dengeleme kavramları yeni öğrenilen bilginin bellekte kaydedilme ve zihinsel denge oluşturabilme adına kavramsallaştırıldığı terimleri ifade etmektedir. Piaget'e göre kişi, kendisinde varolan şemalarla cevaplayacağı veya hiç cevaplayamayacağı durumlara merak duymamaktadır. Öğrenmeye merak duyulabilmesi için orta düzeyde belirsizlik ve dengesizlik gerekmektedir (81).

Bilişüstü kavramının daha anlaşılır olması için literatürde farklı kuramlar ele alınmıştır. Bu kuramlardan bir kısmı bilişüstünün genel bilgisine odaklanırken bir kısmı bellek kavramının daha sınırlı kısmıyla tanımlama yapmaktadır (17).

#### **2.3.1.1. Flavell'in Bilişüstü Farkındalık Teorisi**

Flavell'in bilişüstü farkındalık kuramı Piaget'in soyut işlemler dönemine dayanmaktadır. Piaget bu dönemde kişi kendi düşüncelerinin farkında olduğunu tanımlamaktadır (20, 82).

Flavell de 1979 yılında yayınladığı makalesinde bilişüstünü tanımlayarak bireyin hangi durumda hangi stratejiyi kullanacağını bilmesi, öğrenilen bilgi hakkında anlayıp anlamadığının farkında olunması, bilgiyi kullanma becerisi ve öğrenme deneyimi öncesinde ve sonrasında kendini değerlendirme becerisi olarak tanımlamıştır. Flavell'in tanımlamasına göre bilişüstü dört unsurdan oluşmaktadır (20,82).

- a) Bilişüstü bilgi
- b) Bilişüstü deneyimler
- c) Bilişüstü stratejiler/aktiviteler
- d) Bilişüstü amaçlar/görevler

Bilişüstü bilgi, kişinin neleri bilip bilmediğine dair farkındalığı olarak tanımlanmıştır. Kişinin kendi yetilerine dair bakış açısı olarak da

tanımlanabilmektedir. Bilişüstü bilgi birey, görev, strateji bilgisi gibi kavramları içermektedir (83).

Bilişüstü deneyimler, bireyin aktivite sırasında, öncesinde veya sonrasında meydana gelen öznel tepkileri olarak tanımlanmaktadır. Bilişüstü deneyimlerin genellikle başarısız olarak tariflenen durumlarda gerçekleştiği düşünülmektedir. Örneğin birey okuduğunu anlamadığı veya öğrenmekte zorlandığı bir bilgi karşısında hoşnutsuz bir durum yaşar ve bilişüstü deneyim gerçekleşir. Bilişüstü deneyimler sıklıkla stres, çatışma ve alışılmadık durumlarda tanımlanmıştır. Bilişüstü deneyimler kişinin kendi düşünmesi hakkında düşünmesi gereken durumlarda ortaya çıktığı için kişinin bilişüstü amaç/strateji ve bilişüstü bilgilerinde düzenleme/değişikliğe yol açabilmeleri nedeniyle de önemlidir (84).

Bilişüstü stratejiler ve aktiviteler bilişsel amaçlara ulaşmak için kullanılan yöntemler olarak tanımlanmaktadır. Bilişüstü stratejileri kullanan kişiler bilişsel aktiviteleri sonucunda kendi öğrenmelerini denetler ve öğrenme sonucunda kendine sorular yönelterek öz değerlendirme yapar. Flavell, bilişüstü farkındalığı üst seviyede olan bireyi, öğrenme süreci sonunda kendisine içerikle ilgili sorular soran ve süreci gözlemleyerek değerlendiren birey olarak tanımlamaktadır (8,20).

Bilişüstü amaçlar veya görevler, bilişsel bir sürecin sonunda varılması beklenen hedefler ve sonuçlar olarak tanımlanmaktadır. Bilişüstü amaçlar bilginin kullanımını sonucunda bilişüstü deneyimlerin yaşanmasına katkıda bulunur (17,30).

### **2.3.1.2. Brown'ın Bilişüstü Farkındalık Teorisi**

Bilişüstü üzerine önemli çalışmalar yapan araştırmacılardan birisi de Ann Brown'dur. Brown, bilişüstünün kontrol ve düzenleme boyutlarını ele almaktadır. Brown yönetici stratejilere de vurgu yaparak planlama, izleme, gözden geçirme ve öz değerlendirme stratejilerinin önemine değinmektedir (20,82). Brown'a göre problem çözme süreçlerinde bilgi ya tanımlanmalıdır ya da verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Bu sayede bilginin kavranması gerçekleşmektedir (85).

Brown bilişüstünü iki kategoriye ayırarak bilişüstü bilgi ve bilişüstü düzenlemenin önemini vurgulamıştır. Bilişüstü bilgi öğrencinin "ne"yi bilmesi gerektiğine dair bilgi olup sabittir, açıklanabilir ve yanılma olasılığı vardır, yaşla birlikte geliştiği düşünülmektedir. Brown bilişüstü bilgiyi durumsal, prosedürel ve açıklayıcı bilgi olarak kategorize etmektedir (82).

Bilişüstü düzenleme ise öğrenme sürecinin düzenlenmesine yönelik denetleyici aktiviteler olup bilişüstünün işlemsel kısmını ifade etmektedir. Bilişüstü düzenleme kişiden kişiye değişkendir ve her durumda açıklanamayabilir, yaştan bağımsızdır (86).

Bilişüstü bilgi ve bilişüstü düzenleme kavramları birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Herhangi bir konuda yeterince başarılı olmadığını bilen öğrenci süreci dikkatlice izleme gereksinimi duyar. İzlem sonucunda ise görevin zor olduğuna karar verebilir ya da kendisini o görev için yetersiz bulabilir (30). Brown öğrencilerin başarılı ya da başarısız olma süreçlerinin farkındalıkları üzerindeki kontrolün önemini de vurgulamaktadır (87).

### **2.3.1.3. Schraw'ın Bilişüstü Farkındalık Modeli**

Schraw bilişüstü kavramını bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi şeklinde iki kategoriye ayırmaktadır. Schraw bilişüstü farkındalık modelinde bilişüstü kavramını Brown'ın bilişüstü farkındalık teorisi üzerinden değerlendirme yaparak daha ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Bu modele göre bilişin bilgisi açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi olarak sınıflandırılmakta, bilişin düzenlenmesi ise planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgi yönetme şeklinde tanımlanmaktadır (18,50).

Açıklayıcı, prosedürel ve durumsal bilgi, bilginin sırasıyla "ne", "nasıl", "ne zaman" ve "niçin" kullanılacağına dair cevapları içeren tanımlamalardır. Bilişin düzenlenmesi kategorisindeki planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgi yönetme basamakları ise bilgi kullanımının planlanmasından başlayarak, süreçte organize ve hedefe yönelik olarak kullanılmasını ve son basamak olan değerlendirme basamağında ise verimlilik ve performans değerlendirme süreçlerini tanımlamaktadır (86).

### **2.3.1.4. Paris'in Bilişüstü Modeli**

Paris ve Winograd bilişüstü kavramını, kişinin duygusal ve motivasyonel özelliklerini kapsayan yetenekleri ve durumları hakkında bilgisi olarak tanımlamaktadır. Bilişüstü farkındalık kavramını ise öz değerlendirme ve öz yönetim şeklinde iki bölüme ayırarak sınıflandırmışlardır. Öz değerlendirme; kişinin bilişsel süreçleri hakkında kendi yetenekleri ve bilgisine dair kişisel düşünceleri olarak tanımlanmaktadır. Öz yönetim ise kişinin bilişsel bir eylem öncesinde, sırasında ve

sonrasında yapılan planlama, değerlendirme, düzenleme gibi süreçlerini kapsayan dinamik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (41,88).

Bilişüstü düşüncenin öz değerlendirme kavramı kişilerin yetenekleri, motivasyonları ile ilişkili olduğundan öz yeterlik ve öz yönetim kavramlarını da kapsamaktadır. Paris kişinin durumları hakkındaki bilgisi olarak tanımladığı bilişüstü modelinde bilgiyi, açıklayıcı, prosdürel ve durumsal bilgi olarak tanımlamıştır (88).

Öz yönetim şeklinde tanımlanan kısımda ise kişinin herhangi bir bilişsel aktivite öncesinde kullanacağı stratejiyi ve yöntemi planlaması, süreci değerlendirmesi ve süreç sonunda işe yaramayan stratejilerin düzenlenmesi olarak kavramsallaştırmıştır (41).

### **2.3.1.5. Tobias ve Everson'un Bilişüstü Farkındalık Modeli**

Tobias ve Everson bilişüstü kavramının üç bileşenden oluştuğunu öne sürmektedir. Bu bileşenler kişinin öğrenme sürecindeki bilgisi, bilgiyi izleme ve kontrol kavramlarından oluşmaktadır (89).

Bu modele göre bilgiyi izleme diğer bilişüstü becerileri kullanabilmek için ön koşul durumundadır. Bilgiyi izleme kavramı ise kişinin neyi bilip bilmediği hakkında farkında olması durumu olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler sıklıkla yeni bilgiyi öğrenme ortamlarında izleme süreçlerini gerçekleştirirler. Sahip olduğu bilgi düzeyi ve neyi bilip bilmediğini bilen öğrencilerin yeni karşılaştıkları öğrenme materyaline daha fazla zaman ayırarak eski bilgi sahibi oldukları materyali hızlıca gözden geçirdiklerini öne sürmüşlerdir. Ayrıca kendi bilgisi hakkında öngörü sahibi olan ilkökul ve üniversite birinci sınıf öğrencilerinde akademik başarılarının daha yüksek olduğu kanıtlanmıştır (17,30).

Tobias ve Everson'a göre üst biliş kişinin bilişsel bilgisini; bir işe başlamadan önce plan yapmayı; bireyin kendi öğrenme süreçlerini izlemesini; öğrenme sürecinde düzenlemeler yapmayı ve performansı yükseltmek amacıyla kontrol etmeyi kapsamaktadır (90).

### **2.3.1.6. Nelson ve Narens'in Bilişüstü Modeli**

Nelson ve Narens diğer araştırmacılardan farklı olarak bilişüstü kavramını nesne düzeyi ve üst düzey, nesne düzeyi ve üst düzey arasındaki bilgi akışı ve üst düzeyin içinde yer alan tanımlanmamış nesne düzeyi şeklinde tanımlamaktadır (91).

Bu modele göre nesne düzeyi ve üst düzey arasındaki bilgi akışı iki yönlüdür.

Öğrenme sürecinde üst düzeyden nesnel düzeye kontrol mekanizması için, nesnel düzeyden üst düzeye ise izleme mekanizması için bilgi gönderilir. İzleme sürecinde hata olursa kontrol süreci devreye girecek ve hata düzeltilecektir (92).

Bilişüstü kavramı birçok araştırmacı tarafından farklı modellerle açıklanmaya çalışılsa da tüm araştırmacıların temelde görüş birliğine vardığı nokta, bu kavramın bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi şeklinde kategorize edilmesi olmuştur.

#### **2.4. Öz Yeterlik**

Öz yeterlik kavramı Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır. Bu kurama göre öz yeterlik kavramı kişinin belirli durumlarda amaçlarını gerçekleştirmek için göstereceği performansına olan inancını ifade etmektedir (93). Bireyin belli bir performansı gerçekleştireceğine dair inancı bebeklik dönemine dayanmakta ve sosyal çevresinin katkısıyla gelişmektedir. Bebeklik döneminde özgür bırakılarak keşif yapmasına olanak sağlanan bireylerin sosyal gelişimine katkı sağlanmaktadır (94).

Bandura'ya göre bir işi yapabileceğine dair inancı yüksek olan bireyler olumsuz durumlarla karşılaştıklarında da kolayca pes etmemekte, ısrarlı davranmakta ve işe devam etmekte kararlı bir tutum göstermektedir (95). Öz yeterlik inancı gelecekte yapılacak aktiviteleri de etkilemekte ve kişinin harekete geçmesini sağlamaktadır (96). Yüksek düzeyde öz yeterlik inancı olan kişiler bir işi gerçekleştirirken olumsuzluklara rağmen daha ısrarcı şekilde davranırken, düşük öz yeterlik düzeyi olan kişilerin ise daha kolay işi bıraktığı görülmektedir (15,20).

Kişilerin öz yeterlik düzeylerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında cinsiyet, yaşanılan ortam, aile faktörü, gerçekleştirilecek performansın zorluk-kolaylık derecesi, yapılan işi sevip sevmeme durumu, kişilerin psikolojik yapısı gibi birçok etken sayılabilmektedir. Örneğin yüksek öz yeterlik algısı olan bir kişinin kaygılı ve stresli durumlarla daha kolay baş ettiği görülmektedir (97,98).

Sosyal Öğrenme Kuramına göre öz yeterlik algısının dört temel bileşeni vardır (99). Bu bileşenler;

- a) Kişinin doğrudan yaşantıları (Performans başarıları)
- b) Dolaylı yaşantılar
- c) Sözel ikna

d) Duygusal durum şeklinde sıralanmaktadır.

Kişinin kendi deneyimleri ve başkalarının deneyimleri öz yeterliği etkileyen bileşenlerdendir. Bir başkasının yaptığı telkin/öğütler ve kişinin psikolojik etkilenimi de öz yeterliğin oluşmasında etki göstermektedir. Burada sayılan dört bileşen "Akademik Öz Yeterlik" başlığında detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

## **2.5. Akademik Öz Yeterlik ve Kuramsal Temelleri**

Akademik öz yeterlik kavramı, bireyin eğitim hayatı boyunca var olan işi başarıyla sonuçlandırabileceğine dair olan inancı olarak ifade edilmektedir (100). Akademik öz yeterlik tüm eğitim hayatını etkileyen bir kavram olduğu için öz yeterliğin yüksek olması akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir. Akademik öz yeterliği düşük olan bireyler, akademik görevlerden kaçınmakta ve sonuçta akademik başarıları düşük olmaktadır. Bu duruma zıt bir şekilde akademik başarısı yüksek olan bireylerin ise akademik öz yeterlikleri daha yüksek olup, verilen görevleri yerine getirmek için daha yüksek oranda güdülendikleri belirtilmektedir (101).

Kişinin kendi hakkındaki kişisel yargıları da öz yeterlik düzeyini doğrudan etkilemektedir (102). Var olan potansiyeline dair inancı yüksek olan kişiler zorlukları yönetilebilecek durumlar olarak görmekte iken, kendine inancı düşük olan kişiler zorluklar karşısında ortamdan uzaklaşmayı tercih ettiği bilinmektedir (103). Kişinin yaptığı tercihin temelinde "algılanan öz yeterlik" kavramı yer almaktadır. Algılanan öz yeterlik, kişinin zorlu koşullar karşısında ne kadar direnç gösterip devam edip edemeyeceğine dair yaşantılarını kapsamaktadır (104).

Bandura'ya göre öz yeterliğin oluşmasında dört temel kaynak esas alınmaktadır (99).

a) Kişinin doğrudan yaşantıları (Performans başarıları): Kişinin kendi deneyimlediği olumlu yaşantılar ileride gerçekleştireceği performanslar için itici güç oluşturmakta ve bireyin güdülenmesine katkı sunmaktadır. Olumlu sonuçlanan performans başarıları gelecek başarılar için pozitif etki yaratırken, başarısız durumlar öz yeterliğin azalmasına neden olmaktadır (105-107).

b) Dolaylı yaşantılar: Kişilerin kendilerine benzer modellerin deneyimlerini gözlemleyerek kendileri hakkında bir işi yapıp yapamayacağına dair çıkarım yapması öz yeterlik algısının gelişmesine katkıda bulunur. Kişilerin kendilerine benzer



modellerin işi başarıyla yaptığını görmesi öz yeterlik algısına olumlu yönde katkı sunarken, başarısız durumları görmesi öz yeterlik algısının zayıflamasına neden olmaktadır (108).

c) Sözel ikna: Bireyin bir performansı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair verilen tavsiyeler öz yeterlik üzerinde etkili olmaktadır. Kişilerin tüm çabasına rağmen bir görev sonrasında başarısız olmaları öz yeterlik inancını azaltmaktadır. Bu nedenle kişilere bir görevi yapabileceğine dair gerçekçi tavsiyelerde bulunulmalıdır (109).

d) Duygusal durum: Kişilerin psikolojik durumları bir performansı başarılı ya da başarısız sonuçlanmasında önemli rol oynamaktadır. Kaygı ve stres düzeyi yüksek kişilerin yaşadıkları olumsuz duygular nedeniyle öz yeterlik algıları düşmekte ve var olmasını bekledikleri negatif sonuca ulaşmaktadırlar. Olumlu ruh hali kişilerin öz yeterlik algısını pozitif yönde etkilerken, olumsuz ruh hali performansta düşüşe yol açmaktadır (106,110).

### **2.5.1. Akademik Öz Yeterliği Etkileyen Faktörler**

Akademik öz yeterliği etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler kişinin akademik başarısı, psikolojik durumu, ailenin gelir durumu, kişinin güdülenme düzeyi, geçmiş yaşantılar, dönüt alma, karşılaşılan problemin zorluğu vb. sayılabilmektedir.

Kişinin akademik başarısı ve akademik öz yeterlik düzeyi doğru orantılı olarak değişmektedir. Akademik başarısı yüksek olan kişilerin öz yeterlik düzeyleri de yüksek iken, yüksek akademik öz yeterliğin ise akademik başarıyı arttırdığı ifade edilmektedir (111).

Kişinin yaşadığı kaygı ve stres gibi duygular da akademik öz yeterliği etkilemektedir. Yüksek düzeyde kaygılı kişilerde akademik öz yeterlik düşük bulunmuştur (112). Yine kişinin çökkün duygu durum içinde bulunması yetersizlik hissine yol açarak, öz yeterlik seviyesinin düşmesine neden olmaktadır (113).

Ailenin gelir durumu akademik öz yeterliği etkileyen bir diğer faktördür. Ailenin gelir düzeyinin düşük-orta-yüksek olmasına göre öğrencinin akademik öz yeterlik algısı değişmektedir (114).

Bireyin güdülenme seviyesi ve geçmiş yaşantıları da öz yeterlik üzerinde etkili olmaktadır. Dersleri öğrenmeye yönelik güdülenme düzeyi yüksek olan

öğrencilerin akademik öz yeterliği yüksekken, güdülenme düzeyinin düşmesiyle birlikte öz yeterlik de düşmektedir. Yine akademik hayatta olumlu geçmiş yaşantısı olan bireylerin de öz yeterlik seviyesi yüksek bulunmuştur (115).

Kişinin öz yeterliğini etkileyen en önemli faktörlerden birisi de eğiticiden aldığı dönütlerdir. Eğiticiler öğrencilere olumlu dönütlerde bulduklarında öğrencilerin performansı gerçekleştirmeye yönelik çaba ve motivasyonları artmakta ve sonuçta başarılı olmaktadır. Başarılı olan öğrencilerin ise öz yeterliği yüksek olmaktadır (116).

Öğrenciler zorlanacaklarını düşündükleri problemlerle karşılaştıklarında öz yeterlikleri azalmakta, problemlerin zorluk derecesi azaldıkça öz yeterlik seviyeleri artmaktadır (117).

## **2.6. Akademik Başarı ve Tıp Eğitimi**

Başarı, istenilen hedefe ulaşma olarak tanımlanmaktadır (118). Öğrenciler programın amacına uygun olarak hedef davranışları gösterdiğinde "başarılı" sayılmaktadır (119). Eğitim alanında başarı tanımı ise, öğrencilerin okulda girdikleri dersler sonucunda kazandığı beceriler ve/veya notların değerlendirilmesi şeklinde tanımlanan "akademik başarı" şeklinde ifade edilmektedir (120).

Akademik başarı, kişilerin mesleki ve toplumsal hayata daha hazırlıklı şekilde başlaması açısından değerlendirilen özelliklerden olması nedeniyle önem arz etmektedir (2).

Gelecekte toplum sağlığını korumak, geliştirmek ve bireylerin psikososyal açıdan da rehabilitasyonunu sağlayacak hekimlerin akademik başarılarının yüksek düzeyde olması tıp fakültesinde kazanacakları bilgi, beceri ve tutumlarının gelişmesiyle mümkün olacaktır. Öğrencilerin bu kazanımlara sahip olması iyi bir eğitim almaları ve sonucunda akademik başarılarının ileri seviyede olmasıyla mümkün olmaktadır. Bu sebeple, yükseköğretim kurumları sınavında belli bir dereceye girerek profesyonel meslek hayatı öncesinde kendini akademik açıdan ispatlamış öğrencilerin tıp eğitimi boyunca da donanımlı ve akademik başarısı yüksek birer hekim olarak mezun olması gerekmektedir.

### **2.6.1. Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Başarı İlişkisi**

Akademik başarıyı etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden bir tanesi de kişinin herhangi bir konu hakkındaki bilgi düzeyinin farkında olması, bu

düzeyi nasıl geliştirebileceği ve bilgiyi öğrenirken hangi stratejileri kullandığı yani bilişüstü farkındalığıdır.

Öğrenciler bilişsel bilgi ve düzenleme becerilerini geliştirdiği süreçte akademik açıdan daha üst düzeyde ve başarılı olmaktadır (121). Bilişüstü farkındalık düzeyleri yüksek olan öğrenciler daha stratejik çalışmakta ve akademik açıdan daha yüksek performans göstermektedir (122,123).

Öğrencilerin stratejik ve bilinçli davranışları, neyi bilip bilmediklerinin farkında olmaları bilişüstü farkındalık düzeyi ile akademik başarı ile pozitif yöndeki ilişkinin varlığını göstermektedir (43).

### **2.6.2. Akademik Öz Yeterlik ve Akademik Başarı İlişkisi**

Akademik başarıyı etkileyen etkenlerden biri de öğrencinin akademik öz yeterlik düzeyi olarak bilinmektedir. Öğrencinin akademik öz yeterliğinin yüksek olması akademik başarıyı arttırdığı bilinmekle birlikte, öğrencinin öz yeterlik inancının yüksek olması da akademik başarının yüksek olmasıyla sonuçlanmaktadır (15, 124).

Akademik başarı ile akademik öz yeterlik düzeyi birebir ilişkilendirilse de, akademik öz yeterlik düzeyini etkileyen; öğrencinin eğitim gördüğü okul ortamı, zekası, kullandığı öğrenme stratejileri, hedefleri ve geçmiş başarıları vb. değişkenler de akademik başarıyı akademik öz yeterlik ile etkileşerek dolaylı yoldan belirlemektedir.

Sonuçta akademik başarı, akademik öz yeterlik düzeyi ile direkt ve dolaylı yoldan etkileşim halinde olan dinamik bir süreçtir (125-127).

### **2.6.3. Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Konusuna İlişkin Araştırmalar**

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik kavramlarının daha çok ortaöğretim öğrencileri ve üniversite düzeyinde eğitim fakültesi öğrencileri örneklemleri alınarak incelendiği gözlenmektedir. Tıp ve sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerini kapsayan sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır.

İbrahim ve Ebrahim'in (128) 2021 yılında Benha Üniversitesi'nde 214 hemşirelik fakültesi öğrencisinde hemşirelik görev algısının bilişüstü farkındalık ve öz yeterlik ile ilişkisini değerlendirdiği çalışmasında katılımcıların %63'ünün bilişüstü farkındalıkları, %53'ünün öz yeterlikleri yüksek seviyede bulunmuştur.

Öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları ve öz yeterlikleri arasında pozitif yönde korelasyon bulunmuştur.

Versteeg ve ark. (129) tarafından 2021 yılında Leiden Üniversitesi tıp fakültesinde, prelinik dönemde olan 11 öğrencinin bilişüstü beceriler ve öz düzenleyici öğrenme algılarının değerlendirildiği niteliksel çalışmada öğrenciler, genel olarak izlemeye ve daha az ölçüde planlama ve değerlendirmeye odaklanarak, üstbilişsel becerileri kullanımlarında farklılık göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinde ve üstbilişsel deneyimlerinde farklılıklar bulunmuştur. Öğrencilerin bir kısmı öz düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünürken, bazı öğrenciler ise tıp eğitimini gerçekleri ezberleme alıştırmaları olarak algıladıkları için bu tür becerileri geliştirmeye ihtiyaç duymadıklarını belirtmiştir.

Zheng ve ark. (130) tarafından 2021 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde tıp fakültesi dönem bir ve ikiden 146 öğrencinin katılarak, öz düzenleyici öğrenme ve motivasyonun akademik başarıya etkisinin değerlendirildiği çalışmada ters yüz edilmiş sınıf ortamında akademik başarının en önemli belirleyicisi olarak öz yeterlik düzeyi bulunmuştur. Öğrencilerin motivasyon düzeyi akademik başarıyı etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmemiştir.

Hayat ve ark. (131) tarafından 2020 yılında Shiraz Üniversitesi tıp fakültesinde okuyan 279 öğrencide akademik özyeterlik, öğrenmeyle ilgili duygular ve bilişüstü öğrenme stratejileri ile akademik performansın değerlendirildiği araştırmada akademik öz yeterliğin, bilişüsü öğrenme stratejilerine pozitif yönde etkisi olduğu ve bu durumun da akademik başarıyı etkilediği bulunmuştur(131).

Raeisi ve ark. (132) tarafından 2018 yılında İran'da sağlık bilimleri fakültesinde okuyan 404 öğrencide bilişüstü kavramı ve öz yeterlik düzeylerine demografik ve akademik faktörlerin etkisinin değerlendirildiği çalışmada, bilişüstü bileşenlerinden olan bilgi, planlama süreçleri ve öz kontrol durumu cinsiyet ve yaş değişkenleriyle istatistiki açıdan anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Eğitim görülen bölümün akademik öz yeterlikle ilişkisi saptanmazken, bilişüstü bileşenlerini kapsayan toplam bilişüstü puanları ile eğitim görülen bölüm arasında istatistiki açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur.

Colthorpe ve ark. (133) tarafından 2017 yılında Avustralya'da eczacılık fakültesinde okuyan dönem iki öğrencilerinde bilişüstü stratejilerin öz düzenleyici

öğrenme üzerindeki etkisinin değerlendirildiği bir çalışmada gelişmiş bilişüstü stratejiler kullanan öğrencilerin daha başarılı olduğu ve başarının hedef belirleme, öz yeterlik, öz değerlendirmeye ilişkili olduğu bulunmuştur.

Şenol ve ark. (134) tarafından 2017 yılında Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde dönem ikide eğitim görmekte olan 60 öğrencinin katılımıyla tıp eğitiminde eğitim stratejileri ile metabilizasyon becerilerinin geliştirilmesi ve akademik başarıya etkisinin incelendiği müdahale çalışmasında eğitim verilen grupta metabilizasyon farkındalık ölçeği puanlarının yüksek olduğu ve bu puanların ortalama başarı ile anlamlı ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Sezer tarafından (135) 2016 yılında Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde okuyan 414 öğrencinin katıldığı ve hemşire adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri açısından incelendiği çalışmada, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bilişüstü öğrenme stratejilerini daha çok kullandığı bildirilmiştir.

Hong Han Wei ve ark. (136) tarafından 2015 yılında Malaya Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde okuyan 159 tıp fakültesi birinci sınıf öğrencisinin bilişüstü fonksiyonların akademik başarıyla ilişkisinin değerlendirildiği çalışmada yıl sonunda öğrencilerin üstbilişsel süreçlerden olan durumsal bilgi, prosedürel bilgi, deklaratif bilgi ile akademik başarıları arasında zayıf ilişki varken, bilginin düzenlenmesi süreçleri ve bilişüstü beceriler ile akademik başarı arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur.

Parlak (12) tarafından 2015 yılında Gülhane Askeri Tıp Fakültesi'nde eğitim gören 672 öğrencinin katıldığı ve öğrencilerinin akademik kontrol odakları, öz yeterlik ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında akademik başarının akademik öz yeterlik ile anlamlı ilişkisi olmamasına rağmen akademik öz yeterliğin sınıf düzeyi arttıkça yükseldiğini bulmuştur.

Turan ve ark. (137) tarafından 2009 yılında farklı eğitim programına göre eğitim alan tıp fakültesi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve öz düzenleyici öğrenme yeteneklerinin incelendiği çalışmada bilişüstü farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermezken, sınıf düzeyine göre klinik dönem öğrencilerinde bilişüstü farkındalık düzeyi yüksek bulunmuştur

Turan ve ark. (138) tarafından 2005 yılında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde eğitim görmekte olan 810 öğrenciyle niceliksel ve 9 öğrenciyle niteliksel yöntemle gerçekleştirilen, öz düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ilişkisinin değerlendirildiği çalışmada akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerde öz düzenleyici öğrenme becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

### 3. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın türü, yeri, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama-analiz süreçleri, etik onay ve araştırma sınırlılıklarına dair ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Türü

Bu çalışma tıp fakültesi öğrencilerinde bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisini değerlendiren tanımlayıcı tipte bir araştırma olup ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeline göre var olan durum ve değişkenler arasındaki ilişki, değiştirme ve etkilemeyi amaçlamadan olduğu gibi aktarılır. Bu modelde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, varsa değişikliğin ne yönde olduğu araştırılır (140).

#### 3.2. Araştırmanın Yeri

Araştırma Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi 2007 yılında kurulmuş olup, fakültede entegre eğitim sistemi uygulanmaktadır. İlk üç sınıfta eğitim programı multidisipliner ders kurullarından oluşmaktadır. Dördüncü ve beşinci sınıflarda klinik stajlar, altıncı sınıfta ise intörlük eğitimi (uygulamalı hekimlik eğitimi) verilmektedir. Eğitim programının ilk iki yılında, insan vücudunun normal yapısı ve işleyişi, üçüncü yılında bu yapı ve fonksiyonların bozuklukları entegre olarak verilmektedir. Dördüncü ve beşinci sınıfta klinik stajlarda hastalıklar, koruma, tanı ve tedavi yöntemleri öğretilmektedir. Altıncı sınıf ise intörn doktorluk dönemi olup, hekimliğin süpervizyon altında klinik yeterliklerini geliştirmeleri amaçlamaktadır.

#### 3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 2021-2022 eğitim döneminde öğretim görmekte olan 498 tıp fakültesi öğrencisi (dönem 1: 119 öğrenci, dönem 2: 120 öğrenci, dönem 3: 104 öğrenci, dönem 4: 84 öğrenci, dönem 5: 46 öğrenci, dönem 6: 25 öğrenci) oluşturmaktadır. Öğrencilerin tümüne ulaşılması hedeflendiğinden örneklem seçme yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan tüm öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir. 498 öğrencinin tamamının mail adreslerine anket gönderilmiş olup, 396 öğrenci çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Çalışma 396 tıp fakültesi öğrencisi (öğrencilerin %79, 5'i) ile tamamlanmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmamızda kişisel bilgi formu, üstbilgi ölçeği ve akademik öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda belirtilmiştir.

#### 3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Sosyodemografik ve kişisel bilgilerin sorgulanması için anket formu hazırlanmış, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Anketin ön uygulaması 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Anket sorularının anlaşılabilirliği ve uygunluğu test edilmiş ve geribildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Anket, yaş ve akademik başarı puan ortalamasını sorgulayan 2 açık uçlu soru ve cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, tıp fakültesini isteyerek seçme ve sınıf tekrarı olma durumunu sorgulayan 5 çoktan seçmeli soru olmak üzere toplamda 7 sorudan oluşmaktadır. Akademik başarı puanı dönem II, III, IV, V, VI için tüm dönemlerin yıl sonu puan ortalaması, dönem I için ise I. yarıyıl sonundaki puan ortalaması olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin başarı notları bilgisine anket sorusu yoluyla ulaşılmıştır. (Form EK-1'de sunulmuştur).

#### 3.4.2. Üstbilgi Ölçeği

Araştırmaya katılan öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (18) tarafından "Metacognitive Awareness Inventory" (MAI-Üstbilgi Farkındalık Envanteri) adı ile geliştirilen ve Turan (141) tarafından tıp fakültesi öğrencileri için uyarlaması yapılan "Üstbilgi Ölçeği" kullanılmıştır. Orijinal ölçek (MAI) 52 madde ve 8 faktörden oluşmaktadır. Araştırmamızda kullanılan Üstbilgi Ölçeği tek boyuttan ve 28 maddeden oluşan 5'li likert (5-kesinlikle katılıyorum,1-kesinlikle katılmıyorum) tipi bir ölçektir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır bu sebeple her maddedeki yüksek puanlar yüksek üstbilgi düzeyini gösterecek şekilde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140'tır. 846 tıp fakültesi öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0.93 bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek için hesaplanan Kaiser Mayer Olkin katsayısı 0.96 ve Bartlett testi <0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (141). Bu çalışmada da üst bilgi ölçeğinin iç tutarlık katsayısı 0,92 olarak belirlenmiştir (Ölçek EK-2'de sunulmuştur).



### 3.4.3. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Ölçeğin özgün formu “The Canadian Medical Education Directives for Specialists (CanMEDS)” ve “Five Star Doctors” yeterlik çerçevelerine dayanmaktadır (141).

CanMEDS yeterliklerine göre bir hekimin sağlık hizmeti sunarken 7 temel role sahip olması gerekir. Bu roller tıbbi uzman (medical expert), iletişimci (communicator), işbirlikçi (colloborator), lider (leader), sağlık savunucusu (health advocater), bilim insanı (scholar), profesyonel (professional) olarak tanımlanmıştır. Bu temel yeterliklerin merkezinde hekimin tıbbi uzman olması yer almaktadır (141).

"Five Star Doctor" ise sağlık hizmetlerini uygunluk, kalite, maliyet etkinlik, sağlıkta eşitlik kriterlerini gözeterek sunan, bakım sağlayıcı, karar verici, iletişimci, toplum lideri ve yönetici özellikleri olan ideal doktor olarak tanımlanmaktadır. Akademik öz yeterlik ölçeği bu iki çerçeve tanım temel alınarak geliştirilmiştir (141).

Ölçek Turan (142) ve ark. tarafından geliştirilmiş olup 18 maddeden oluşan 5'li likert tipi (5-Kesinlikle katılıyorum, 1-Kesinlikle katılmıyorum) bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan 90'dır. Ölçeğin özgün formunun iç tutarlık katsayısı 0.89 olup, madde toplam korelasyonu 0.39-0.64 arasında değişmektedir. Ölçeğin orijinal dili İngilizcedir. Ölçeğin Türkçe güvenilirliği için yapılan çalışmada iç tutarlık katsayısı 0.89 olup, madde analizi sonucunda alt ölçeklerin madde toplam korelasyonu 0.53-0.73 arasında değişmektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin Kaiser Mayer Olkin katsayısı 0.92 ve Bartlett testi <0.001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (142). Bu çalışmada da akademik öz yeterlik ölçeğinin iç tutarlık katsayısı 0,91 olarak belirlenmiştir (Ölçek EK-3'te sunulmuştur).

### 3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlamadan önce Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığından kurum izni ve Yozgat Bozok Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 10.02.2022 tarihinde etik onay alınmıştır. Veri toplama araçları elektronik hale dönüştürüldükten sonra formlar, Google Forms uygulaması aracılığı ile öğrencilerin mail adreslerine gönderilmiştir. Google Forms uygulamasında anket sorularına başlamadan önce öğrencilerden çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına

dair aydınlatılmış onam alınmış olup, anket sorularına çalışmaya gönüllü oldukları onayından sonra başlanılmıştır. Veri toplama 11.02.2022-15.05.2022 tarihleri arasında yapılmıştır. Öğrencilere yirmi gün aralıklarla olacak şekilde toplamda dört kez hatırlatma maili yollanmıştır.

### **3.6. Araştırma Verilerinin Analizi**

Verilerin analizi Statistical Package for Social Sciences 20 istatistik programı ile yapılmıştır. Verilerin normallik dağılımını değerlendirmede Shapiro Wilks testinden yararlanılmıştır. Bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik ölçeklerinden alınan puanların cinsiyet ve mesleği isteyerek seçme durumu değişkenleri ile ilişkisinin değerlendirilmesinde t testi kullanılmıştır. Bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik ölçeklerinden alınan puanların yaş, sınıf düzeyi, mezun olunan lise, akademik başarı değişkenleri ile ilişkisi Kruskal Wallis Analizi ile değerlendirilmiştir. Bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik ölçeklerinden alınan puanların tıp fakültesinde sınıf tekrarı olma durumu değişkeni ile ilişkisinin değerlendirilmesinde Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Katılımcıların akademik başarı puanlarının akademik öz yeterlik ölçeği ve üstbilis ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde Spearman korelasyon analizinden ve regresyon analizinden yararlanılmıştır. Öğrencilere ait demografik ve tanımlayıcı bilgiler yüzde ve frekans olarak sunulmuştur. p değerinin 0.05 den küçük olması istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

### **3.7. Etik Onay**

Çalışmaya başlanmadan önce Yozgat Bozok Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 10.02.2022 tarihinde etik onay (protokol no: 2017-KAEK-189\_2022.02.10\_04) alınmıştır (EK-4). Çalışmaya katılan tüm öğrencilere araştırmaya katılmakta serbest oldukları belirtilmiş ve katılan öğrencilerden aydınlatılmış onam formu alınmıştır.

### **3.8. Sınırlılıklar**

Araştırmanın tek bir tıp fakültesi öğrencilerinde yapılması çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları çalışmanın yapıldığı 396 tıp fakültesi öğrencisiyle sınırlıdır.

Araştırmada ölçölen bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler ve bu ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

## 4.BULGULAR

### 4.1.Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Araştırmaya toplam 396 tıp fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere (n=396) ilişkin demografik bilgiler ve eğitim ile ilgili bilgiler Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 4. 1.** Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik ve eğitim ile ilgili bilgileri.

Değişken	Seçenekler	n	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	225	56,8
	Erkek	171	43,2
<b>Yaş</b>	18-20	165	41,7
	21-23	205	51,7
	24-26	26	6,6
<b>Mezun Olunan Lise</b>	Fen Lisesi	164	41,4
	Anadolu Lisesi	199	50,3
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	19	4,8
	Mesleki Teknik And. Lisesi	1	0,2
	Açık Öğretim Lisesi	5	1,3
<b>Sınıf Düzeyi</b>	Diğer	8	2,0
	1. Sınıf	97	24,5
	2. Sınıf	123	31,1
	3. Sınıf	91	22,9
	4. Sınıf	43	10,9
	5. Sınıf	27	6,8
<b>Tıp Fakültesini İsteyerek Tercih Etme</b>	6. Sınıf	15	3,8
	Evet	356	89,9
<b>Tıp Fakültesinde Sınıf Tekrarı</b>	Hayır	40	10,1
	Evet	12	3,0
<b>Akademik Başarı Puanı</b>	Hayır	384	97,0
	0-59	36	9,1
	60-69	130	32,8
	70-79	159	40,2
	80-89	67	16,9
	90-100	4	1,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %56,8 'i kadın, %43,2'si erkekti. Öğrencilerin %41,7 'si 18-20 yaş aralığında, %51,7'si 21-23 yaş aralığında, %6,6'sı 24-26 yaş aralığında bulunmuştur. Mezun oldukları lise incelendiğinde %50,3 'ü anadolu lisesi, %41,4'ü fen lisesi, %4,8'i anadolu imam hatip lisesi, %1,3 'ü açık öğretim lisesi, %0,2 si mesleki ve teknik anadolu lisesi, %2'si diğer liselerden mezun

olmuştu. Öğrencilerin %24,5 'u birinci sınıf, %31,1'i ikinci sınıf, %22,9'u üçüncü sınıf, %10,9'u dördüncü sınıf, %6,8'i beşinci sınıf, %3,8'i altıncı sınıftaydı. Öğrencilerin %89,9'u tıp fakültesini isteyerek, %10,1'i öncelikle istemeden tercih etmişti. Öğrencilerin %97,0'sinin tıp fakültesinde sınıf tekrarı yok iken, %3,0'ünün sınıf tekrarı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin %9,1'inin akademik başarı puanı 0-59 (maximum 100) arasında, %32,8'inin 60-69 arasında, %40,2'sinin 70-79 arasında, %16,9'unun 80-89 arasında,%1'inin 90-100 arasında olduğu bulunmuştur.

#### 4.2. Katılımcıların Üst Biliş Ölçeği Puanları ve Çeşitli Değişkenlere Göre Analiz Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilerin üst biliş ölçeğinden aldığı puanlar Tablo 4.2.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.2.** Araştırmaya katılan öğrencilerin üst biliş ölçeği puanları

Ölçek	n	Min-Max	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca
Üst Biliş Ölçeği	396	30-140	104,55	14,10	105

Araştırmaya katılan öğrencilerin üst biliş ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 104,55 bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin üst biliş ölçeğinden aldığı puanların çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi Tablo 4.3.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.3.** Araştırmaya katılan öğrencilerin üst biliş ölçeği puanlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi.

Cinsiyet	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
Kadın	225	105,42	13,09	104,91	64-140
Erkek	171	103,40	15,30	104,92	30-140

t; p 0,158 > 0,05

Tıp Fakültesini İsteyerek Seçme Durumu	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
Evet	356	105,56	13,61	106,11	64-140
Hayır	40	95,58	15,34	96,80	30-122

t; p 0,000 < 0,05

Yaş Grupları	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
18-20	165	103,04	14,92	103,00	30-139
21-23	205	104,88	13,12	106,11	67-140
24-26	26	111,58	14,46	112,00	77-140

**KW;10,08 p 0,006<0,05**

Fark Belirlenen Gruplar;

18-20 & 24-26 (p=0,011)

Sınıf Düzeyi	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
1. Sınıf	97	104,80	14,61	105,33	30-140
2. Sınıf	123	101,26	14,54	100,69	64-140
3. Sınıf	91	104,05	15,91	101,50	69-140
4. Sınıf	43	108,30	8,52	110,78	87-123
5. Sınıf	27	112,04	6,79	112,50	97-130
6. Sınıf	15	108,67	10,35	109,67	90-130

**KW;32,56 p 0,000<0,05**

Fark Belirlenen Gruplar;

1 & 5 (p=0,006)

2 & 4 (p=0,003)

2 & 5 (p=0,000)

3 & 5 (p=0,004)

Mezun Olunan Lise	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
Fen Lisesi	164	103,15	14,97	103,77	30-140
Anadolu Lisesi	199	105,43	13,44	105,73	64-140
Diğer	33	106,21	13,33	107,00	75-133

**KW;2,42 p 0,298 > 0,05**

Akademik Başarı	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
0-59	36	94,28	15,99	96,50	30-117
60-69	130	101,67	13,22	101,70	64-139
70-79	159	106,40	12,53	106,92	67-140
80-89	67	110,61	14,27	110,75	76-140
90-100	4	104,55	11,96	111,50	106-133

**KW;39,47 p 0,000<0,05**

Fark Belirlenen Gruplar;

0-59 & 60-69 (p=0,029)

0-59 & 70-79 (p=0,000)

0-59 & 80-89 (p=0,000)

0-59 & 90-100 (p=0,023)

60-69 & 70-79 (p=0,025)

60-69 & 80-89 (p=0,000)

Tıp Fakültesi Sınıf Tekrarı	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
Evet	12	87,58	21,35	94,00	30-113
Hayır	384	105,08	13,51	105,40	64-140

**MWU; 1025,5 p 0,001<0,05**

t: T Testi, KW: Kruskal-Wallis, MWU: Mann Whitney U Testi

**Öğrencilerin üst biliş düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi:** Tablo 4.3.'de verilen sonuçlar incelendiğinde, kadın öğrencilerin üst biliş ortalama puanları (Ort=105,42) erkek öğrencilerin ortalama puanlarına (Ort=103,40) göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin üst biliş ortalama puanları erkek ve kadın öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı şekilde fark göstermemektedir ( $p=0,158$ ).

**Öğrencilerin üst biliş düzeylerinin tıp fakültesini isteyerek tercih etmelerine göre incelenmesi:** Öğrencilerin %89,9'unun ( $n=356$ ) tıp fakültesini hekim olmayı istedikleri için tercih ettiklerini, %10,1'inin ( $n=40$ ) ise öncelikle istemeden tercih ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin üst biliş ortalama puanları tıp fakültesini tercih etme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde fark göstermektedir ( $p=0,000$ ). Tıp fakültesini isteyerek tercih eden öğrencilerin ortalama puanının (Ort=105,56) tıp fakültesini öncelikle tercih etmeden gelen öğrenci grubunun ortalama puanından (Ort:95,58) anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Öğrencilerin üst biliş düzeylerinin yaş gruplarına göre incelenmesi:** Öğrencilerin yaş grupları 18-20, 21-23 ve 24-26 olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin %41,7'sinin ( $n:165$ ) 18-20, %51,8'inin ( $n:205$ ) 21-23 ve %6,6'sının ise ( $n:26$ ) 24-26 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Üç grubun içerisinde 24-26 yaş ortalamaya sahip grup en yüksek ortalamaya sahip grup iken (Ort=111,58); 18-20 yaş grubu ise en düşük ortalamaya sahip gruptur (Ort=103,04). Gerçekleştirilen analiz sonucunda öğrencilerin puanları yaş gruplarına göre istatistiki olarak anlamlı şekilde fark göstermektedir (toplam puan KW= 10,08,  $p=0,006$ ). Farkın kaynağını; 18-20 ile 24-26 ( $p=0,011$ ) yaş aralığında olan öğrenciler oluşturmaktadır. 24-26 yaş grubunda olan öğrencilerin ortalama puanının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Öğrencilerin üst biliş düzeylerinin eğitim dönemlerine göre incelenmesi:** Öğrenciler 1 ve 6. Sınıf aralığında yer almaktadır. Öğrencilerin %24,5'i ( $n:97$ ) 1. Sınıf, %31,1'i ( $n:123$ ) 2.Sınıf, %23'ü ( $n:91$ ) 3. Sınıf, %10,9'u ( $n: 43$ ) 4. Sınıf, %6,8'i ( $n:27$ ) 5. Sınıf ve % 3,8'i ( $n:15$ ) ise 6. Sınıf öğrencisidir. Altı grubun içerisinde 5. sınıflar en yüksek ortalamaya, (Ort=112,04); 2. sınıflar ise en düşük ortalamaya sahip gruptur (Ort=101,26). Öğrencilerin sınıf düzeyine göre puan ortalamaları anlamlı şekilde fark göstermektedir (toplam puan KW= 32,56,  $p=0,000$ ). Farkın kaynağını;

1 ile 5. sınıf ( $p=0,006$ ); 2 ile 4. Sınıf ( $p=0,003$ ), 2 ile 5. Sınıf ( $p=0,000$ ) ve 3 ile 5. sınıflar ( $p=0,004$ ) arasında olduğu belirlenmiştir. 5. Sınıf öğrencilerinin ortalama puanın 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu ve 4. Sınıf öğrencilerinin ortalama puanın 2. Sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Öğrencilerin üst biliş düzeylerinin mezun oldukları liseye göre incelenmesi:** Öğrencilerin mezun olduğu liseler Fen Lisesi (%41,4, n:164), Anadolu Lisesi (%50,3, n:199) ve diğer lise grubundan (%8,3, n:33) oluşmaktadır. Üç grubun içerisinde diğer liselerden oluşan grup en yüksek ortalamaya sahip iken (Ort=106,21); Fen Lisesi grubu ise en düşük ortalamaya sahip gruptur (Ort=103,15). Öğrencilerin lise mezuniyet değişkenine göre puan ortalamaları anlamlı şekilde fark göstermemektedir (toplam puan KW= 2,42,  $p=0,298$ ).

**Öğrencilerin üst biliş düzeylerinin akademik başarı düzeylerine göre incelenmesi:** Öğrenciler akademik başarılarına 0-59 (%9,1, n:36), 60-69 (%32,8, n:130), 70-79 (%40,2, n:159), 80-89 (%16,9, n:67) ve 90-100 (%1,0, n:4) olmak üzere beş farklı gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre puan ortalamaları anlamlı şekilde fark göstermektedir (toplam puan KW= 39,47,  $p=0,000$ ). Farkın kaynağının; 0-59 ile 60-69 ( $p=0,029$ ), 0-59 ile 70-79 ( $p=0,000$ ), 0-59 ile 80-89 ( $p=0,000$ ), 0-59 ile 90-100 ( $p=0,023$ ), 60-69 ile 70-79 ( $p=0,025$ ) ve 60-69 ile 80-89 ( $p=0,000$ ) arasında olduğu belirlenmiştir. Beş grubun içerisinde 80-89 puan aralığına sahip grup en yüksek ortalamaya sahip iken (Ort=110,61); 0-59 puan aralığına sahip grup ise en düşük ortalamaya sahip gruptur (Ort=94,28). Öğrencilerden 0-59 aralığında not ortalamasına sahip olan grubun ortalama puanının 60-69, 70-79, 80-89 ve 90-100 aralığında yer alan gruptan anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 60-69 aralığında not ortalamasına sahip olan grubun puan ortalamasının 70-79 ve 80-89 aralığında yer alan gruptan anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

**Öğrencilerin üst biliş düzeylerinin sınıf tekrarı olma durumuna göre incelenmesi:** Öğrencilerin %97,0'sinin ( $n=384$ ) sınıf tekrarı yapmadığı, %3,0'ünün ise ( $n=12$ ) sınıf tekrarı yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin üst biliş ortalamaları sınıf tekrarı yapan ve yapmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı olarak fark göstermektedir ( $p=0,001$ ). Sınıf tekrarı yapmayanların puan ortalamasının



(Ort=105,08), sınıf tekrarı yapanların puan ortalamasından (Ort=87,58) anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

### 4.3. Katılımcıların Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Puanları ve Çeşitli Değişkenlere Göre Analiz Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar Tablo 4.4.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.4.** Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz yeterlik ölçeği puanları

Ölçek	n	Min-Max	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca
<b>Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği</b>	396	18-90	62,12	10,04	63

Araştırmaya katılan öğrencilerin üst biliş ölçeğinden aldıkları puanın ortalaması 62,12 bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz yeterlik ölçeğinden aldığı puanlar çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik öz yeterlik ölçeği puanlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi.

Cinsiyet	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
Kadın	225	61,87	10,30	62,79	18-87
Erkek	171	62,44	9,71	63,00	18-90

**t; p 0,571 > 0,05**

Tıp Fakültesini İsteyerek Seçme Durumu	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
Evet	356	62,41	9,70	63,15	18-90
Hayır	40	59,48	12,55	59,60	18-88

**t; p 0,079 > 0,05**

Yas Grupları	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
18-20	165	59,44	10,51	59,65	18-90
21-23	205	63,36	9,33	64,72	33-88
24-26	26	69,27	6,68	69,75	55-80

**KW;35.63 p 0.000<0.05**

Fark Belirlenen Gruplar;

18-20 & 21-23 (p=0,000)

18-20 & 24-26 (p=0,000)

21-23 & 24-26 (p=0,010)

Sınıf Düzeyi	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
1. Sınıf	97	58,06	11,34	58,29	18-87
2. Sınıf	123	59,37	9,98	58,90	18-88
3. Sınıf	91	64,23	7,93	63,77	48-90
4. Sınıf	43	68,72	5,40	70,00	56-86
5. Sınıf	27	69,85	4,78	70,20	51-80
6. Sınıf	15	65,20	9,53	65,67	48-80

**KW;83,23 p 0,000<0,05**

Fark Belirlenen Gruplar;

1 & 3 (p=0,000)

1 & 4 (p=0,000)

1 & 5 (p=0,000)

2 & 3 (p=0,001)

2 & 4 (p=0,000)

2 & 5 (p=0,000)

3 & 4 (p=0,003)

3 & 5 (p=0,000)

Mezun Olunan Lise	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
Fen Lisesi	164	59,77	10,67	61,00	18-86
And. Lisesi	199	63,81	8,93	64,39	43-90
Diğer	33	63,58	11,07	64,50	38-88

**KW;13,80 p 0,001<0,05**

Fark Belirlenen Gruplar;

**Fen Lisesi & And. Lisesi**

(p=0,000)

Akademik Başarı	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
0-59	36	55,44	12,97	57,60	18-78
60-69	130	61,99	9,26	62,11	37-90
70-79	159	62,73	9,72	63,71	33-88
80-89	67	64,51	9,18	64,13	43-87
90-100	4	61,75	10,37	64,50	47-71

**KW;15,81 p 0,003<0,05**

Fark Belirlenen Gruplar;

0-59 & 60-69 (p=0,004)

0-59 & 70-79 (p=0,001)

0-59 & 80-89 (p=0,000)

Tıp Fakültesi Sınıf Tekrarı	n	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca	Min-Max
Evet	12	87,58	21,35	94,00	30-113
Hayır	384	105,08	13,51	105,40	64-140

**MWU;1624,0 0,081 > 0,05**

t: T Testi, KW: Kruskal-Wallis, MWU: Mann Whitney U Testi

**Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesi:** Tablo 4.5'de verilen sonuçlar incelendiğinde, erkek öğrencilerin

akademik öz yeterlik ortalama puanları (Ort=62,44) kadın öğrencilerin ortalama puanlarına (Ort=61,87) göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin akademik öz yeterlik ortalama puanları erkek ve kadın öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir ( $p=0,571$ ).

**Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin tıp fakültesini isteyerek tercih etmelerine göre incelenmesi:** Tıp fakültesini isteyerek tercih eden öğrencilerin akademik öz yeterlik ortalama puanları (Ort=62,41), tıp fakültesini öncelikle istemeden seçen öğrencilerin akademik öz yeterlik ortalama puanlarına (Ort=59,48) göre yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin akademik öz yeterlik ortalama puanları tıp fakültesini isteyerek tercih etme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir ( $p=0,079$ ).

**Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin yaş gruplarına göre incelenmesi:** Öğrencilerin yaş gruplarının 18-20, 21-23 ve 24-26 olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Üç grubun içerisinde 24-26 yaş aralığındaki grup en yüksek ortalamaya sahip grup iken (Ort=69,27); 18-20 yaş aralığındaki grup ise en düşük ortalamaya sahip gruptur (Ort=59,44). Gerçekleştirilen analiz sonucunda öğrencilerin yaş grupları istatistiki olarak anlamlı şekilde fark göstermektedir (toplam puan KW= 35,63,  $p=0,000$ ). Farkın kaynağını; 18-20 ile 21-23 ( $p=0,000$ ) ve 24-26 ( $p=0,000$ ); 21-23 ile 24-26 ( $p=0,010$ ) yaş aralığında olan öğrenciler oluşturmaktadır. 18-20 yaş aralığında yer alan öğrencilerin puan ortalamasının, 21-23 ve 24-26 yaş aralığında yer alan öğrenci grubunun ortalama puanından anlamlı şekilde düşük olduğu ve 21-23 yaş aralığında yer alan öğrenci grubunun ortalama puanının da 24-26 yaş aralığında yer alan öğrenci grubunun ortalama puanından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

**Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin eğitim dönemlerine göre incelenmesi:** Öğrenciler 1 ve 6. sınıf aralığında yer almaktadır. Altı grubun içerisinde 5. sınıflar en yüksek ortalamaya sahip iken (Ort=69,85); 1. sınıflar ise en düşük ortalamaya sahip gruptur (Ort=58,06). Öğrencilerin sınıf düzeyine göre puan ortalamaları anlamlı şekilde fark göstermektedir (toplam puan KW= 83,23,  $p=0,000$ ). Farkın kaynağının; 1 ile 3 ( $p=0,000$ ), 1 ile 4 ( $p=0,000$ ), 1 ile 5 ( $p=0,000$ ), 2 ile 3 ( $p=0,001$ ), 2 ile 4 ( $p=0,000$ ), 2 ile 5 ( $p=0,000$ ), 3 ile 4 ( $p=0,003$ ) ve 3 ile 5 ( $p=0,000$ )

arasında olduğu görülmektedir. 1. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı şekilde düşük; 2. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı şekilde düşük ve 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

**Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin mezun oldukları liseye göre incelenmesi:** Çalışmada anadolu lisesinden mezun olan grup en yüksek ortalamaya sahip iken (Ort=63,81); fen lisesinden mezun olan grup ise en düşük ortalamaya sahip gruptur (Ort=59,77). Öğrencilerin lise mezuniyet değişkenine göre puan ortalamaları anlamlı şekilde fark göstermektedir (toplam puan KW= 13,80, p=0,001). Farkın kaynağının; fen lisesi ve anadolu lisesi (p=0,000) öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Anadolu lisesinden mezun olan öğrencilerin puan ortalamasının fen lisesinden mezun olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

**Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı düzeyine göre incelenmesi:** Öğrenciler akademik başarılarına göre beş farklı gruba ayrılmıştır. Beş grubun içerisinde 80-89 puan aralığına sahip grup en yüksek ortalamaya sahip iken (Ort=64,51); 0-59 puan aralığına sahip grup ise en düşük ortalamaya sahip gruptur (Ort=55,44). Öğrencilerin akademik öz yeterlik puan ortalamaları akademik başarı grup değişkenine göre anlamlı şekilde fark göstermektedir (toplam puan KW= 15.81, p=0,003). Farkın kaynağının; 0-59 ile 60-69 (p=0,004), 0-59 ile 70-79 (p=0,001) ve 0-59 & 80-89 (p=0,000) arasında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden 0-59 aralığında not ortalamasına sahip olan grubun puan ortalamasının 60-69, 70-79 ve 80-89 aralığında yer alan gruptan anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir.

**Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeylerinin sınıf tekrarı olma durumuna göre incelenmesi:** Sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin akademik öz yeterlik puan ortalamaları (Ort=105,08) sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik öz yeterlik puan ortalamalarına (Ort=87,58) göre yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin akademik öz yeterlik puan ortalamaları sınıf tekrarı yapan ve yapmayanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir (MU= 1624,0 p=0,081).

#### 4.4. Katılımcıların Akademik Başarı Puanlarına Ait Bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı puanları Tablo 4.6.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.6.** Katılımcıların akademik başarı puanlarının değerlendirilmesi

	n	Min-Max	Ortalama	Std.Sapma	Ortanca
<b>Akademik Başarı</b>	396	35-99,30	70,39	9,75	70

Araştırmaya katılan 396 öğrencinin akademik başarı puan ortalaması 70,39'dur(Max 100).

#### 4.5. Katılımcıların Akademik Başarı Puanlarının, Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ve Üst Biliş Ölçeği Puanları ile Korelasyonu

Katılımcıların akademik başarı puanlarının, akademik öz yeterlik ölçeği ve üst biliş ölçeği puanları ile ilişkisi değerlendirilmiştir.

**Tablo 4.7.** Katılımcıların akademik başarı puanlarının, akademik öz yeterlik ölçeği ve üst biliş ölçeği puanları ile korelasyonu

Değişken	Değer	Akademik Öz Yeterlik	Üst Biliş
Akademik Başarı	r	.23	.38
	p	.000	.000

(\* p< .05, \*\* p< .01)

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere akademik öz yeterlik ile akademik başarı puanı arasında pozitif yönlü ilişki belirlenmiştir ( $r=.23$ ;  $p=.000$ ). Benzer şekilde üst biliş ile akademik başarı puanı arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir ( $r=.38$ ;  $p=.000$ ).

#### 4.6. Katılımcıların Akademik Başarıları Puanlarının Akademik Öz Yeterlik Ölçeği ve Üst Biliş Ölçeği Puanları ile Regresyon Analizi

Katılımcıların akademik başarıları puanları ile üstbiliş ölçeği ve akademik öz yeterlik ölçeği puanları regresyon analizi ile değerlendirilmiştir.

**Tablo 4.8.** Katılımcıların akademik başarı puanlarının akademik öz yeterlik ölçeği ve üst biliş ölçeği puanları ile regresyon analizi

Değişkenler	<i>Sabit</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	$\Delta R^2$
Akademik ÖzYeterlik	56,61	.23	4.66	.000	.05
Üst Biliş	43,29	.38	8.03	.000	.14

Tablo 4.8.'de görüldüğü gibi öğrencilerin akademik başarı puanları, akademik öz yeterlik puanları ve üst biliş puanları ile ayrı ayrı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki belirlenmiştir ( $\beta=.23$ ,  $\Delta R^2=.05$ ,  $p<.001$ ). Benzer şekilde öğrencilerin üst biliş düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ( $\beta=.38$ ,  $\Delta R^2=.14$ ,  $p<.001$ ).

## 5.TARTIŞMA

Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinde bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyinin akademik başarı ile ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmamızda öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri üstbilis ölçeği ile değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun üstbilis puan ortalaması  $104,55 \pm 14,10$  (max. 140) bulunmuştur. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında ölçeğin 52 soruluk üstbilis farkındalık envanterinin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur. Young ve Fry'ın (121) üniversite öğrencilerindeki çalışmasında üstbilis farkındalık envanteri puan ortalaması  $206,85 \pm 20,99$ ; Özsoy ve Günindi'nin (52) öğretmen adaylarındaki çalışmalarında  $192 \pm 24,90$  bulunmuştur. Çalışmamızla aynı ölçeği kullanan Turan'ın (137) tıp fakültesi öğrencilerinde yaptığı çalışmada üst bilis ölçeği puanı ortalamasını  $99,55$  bulmuştur. Çalışmamızda öğrencilerin üst bilis ölçeğinden aldıkları ortalama puanın, ölçekten elde edilecek en yüksek değer düşünülüğünde ortalamanın üzerinde bir puan olduğu söylenebilir.

Çalışmamızda öğrencilerin üst bilis ölçeğinden aldıkları puanların çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Öğrencilerin üst bilis ölçeğinden aldığı puanların cinsiyet değişkeni ile ilişkisi araştırılmıştır. Kadın ve erkek cinsiyette üst bilis ölçeğinden alınan puanlar istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemiştir. Literatürde cinsiyet değişkeninin üst bilişsel fonksiyonlarla ilişkisinin araştırıldığı çalışmalarda farklı sonuçlara rastlanmaktadır. Raeisi ve ark. (132)'nin sağlık bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerde sosyodemografik faktörlerin üstbilis ve akademik öz yeterlik ile ilişkisini değerlendirdiği çalışmasında planlama ve yürütücü fonksiyonların erkek cinsiyette daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Bidjerano'nun (143) üniversite öğrencilerini dahil ettiği çalışmasında kadın cinsiyette bilişüstü fonksiyonların daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Rasha'nın üniversite öğrencilerinde yaptığı çalışmasında ise kadın cinsiyetteki öğrencilerin bilişüstü farkındalık ölçek puanları erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur (144).

Bu durumun tersine literatürdeki bazı araştırmalar çalışmamızın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Turan ve ark. (137)'nin tıp fakültesi öğrencilerindeki çalışmasında kadın ve erkek cinsiyette üstbilis ölçeğinden alınan puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Oğuz ve Ataseven'in (145) eğitim fakültesi öğrencilerinde bilişüstü beceriler ve motivasyon ilişkisini değerlendirdiği

çalışmasında bilişüstü becerilerde kadın ve erkek cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Ibrahim ve Ebrahim'in (128) hemşirelik fakültesi öğrencilerinde bilişüstü beceriler ve akademik öz yeterlik seviyelerini değerlendirdiği çalışmasında bilişüstü beceriler açısından cinsiyetler arasında fark bulunmamıştır. Garzon'un üniversite öğrencilerinde bilişüstü becerileri cinsiyet açısından değerlendirdiği çalışmasında cinsiyet açısından fark bulunmamıştır (146).

Çalışmamızda mezun olunan lise ile bilişüstü farkındalık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır. Alan yazındaki çalışmalarda bilişüstü farkındalık düzeyi ile öğrencilerin mezun oldukları lise arasındaki ilişki incelendiğinde farklı sonuçlarla karşılaşmaktadır. Aykut ve ark. (147)'nin özel eğitim öğretmenlerinde yaptıkları çalışmalarında bilişüstü farkındalık düzeyi ile mezun olunan lise arasında anlamlı ilişki bulunurken, Özsoy ve Günindi (52), Kaçar ve Sarıçam'ın (148) okul öncesi ve sınıf öğretmen adaylarını dahil ettikleri çalışmalarında bilişüstü farkındalık düzeyi ile mezun olunan lise arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yeniçikan'ın (149) üniversite öğrencilerinde yaptığı çalışmasında da bilişüstü farkındalık kavramını da içeren öz düzenleyici beceriler ile mezun olunan lise arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Öz düzenleyici öğrenme becerileri ile mezun olunan lise değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Çalışmamızda öğrencilerin cinsiyet ve mezun oldukları lise ile üstbiliş puanları açısından fark olmamasında, öğrencilerin müfredat olarak benzer lise eğitimi alıp, ortak bir yükseköğretime giriş sınavına girip, benzer akademik başarı gösterdikten sonra tıp fakültesi eğitimine başlaması etkili olabilir.

Bilişüstü farkındalık düzeyini etkileyen temel faktörlerden ikisi yaş ve sınıf düzeyi değişkenleridir. Çalışmamızda üst yaş ve üst sınıf düzeylerinde bilişüstü farkındalık düzeyinin anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda bilişüstü farkındalık düzeyinin yaşla ve buna bağlı olarak sınıf düzeyi arttıkça arttığı bulunmuştur (145,150-152). Özsoy ve Günindi (52) ve Baysal'ın (153) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça bilişüstü farkındalık düzeyinin arttığını belirtmektedir. Turan ve ark. (137)'nin tıp fakültesi öğrencilerinde yaptığı çalışmalarında sınıf düzeyi arttıkça bilişüstü farkındalık düzeyinin arttığı bulunmuştur. Çalışmamızın sonucu da yaş ve sınıf düzeyi açısından literatürdeki çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.



Öğrencilerin üst biliş ölçeğinden aldıkları puanların mesleği isteyerek seçme değişkeni ve tıp fakültesinde sınıf tekrarı olma durumu ile ilişkisi değerlendirildiğinde mesleği isteyerek seçen ve tıp fakültesinde sınıf tekrarı olmayan öğrencilerin üst biliş ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Literatürde sınıf tekrarı olma durumu ile bilişüstü farkındalık ilişkisini gösteren benzer çalışmaya rastlanmamakla birlikte, mesleği isteyerek tercih etme durumu ile bilişüstü farkındalık ilişkisini gösteren çalışmalarda farklı sonuçlara rastlanmıştır. Birsen'in (154) çalışmasında hemşirelik fakültesinde eğitim gören öğrencilerde bilişüstü farkındalık düzeyi ile mesleği isteyerek seçme durumu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Vural ve Gündüz'ün (155) ve Uslu'nun (156) öğretmen adaylarında bilişsel farkındalık düzeyini değerlendirdikleri çalışmalarında ise mesleği isteyerek tercih eden öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Çalışmamızda mesleği isteyerek seçen ve tıp fakültesinde sınıf tekrarı olmayan öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu bulguda çalışma grubu içerisinde tıp fakültesini öncelikle istemeden seçen ve sınıf tekrarı olan öğrencilerin oranının, isteyerek seçenlere oranla çok daha düşük olması etkili olabilir.

Akademik başarı çok bileşenli bir kavram olup, birçok faktörden etkilenmektedir. Öğrencinin kişilik ve aile yapısı, sosyoekonomik ve kültürel durumu, eğitim gördüğü ortam, eğitime karşı olan motivasyonu ve kendi öğrenme süreçleri hakkında farkındalığı, başarıyı etkileyen faktörlerden birkaçını oluşturmaktadır. Bilişüstü farkındalık öz düzenleyici öğrenmenin de bir bileşeni olması nedeniyle akademik başarıda etkili rol oynamaktadır. Kendi öğrenmesini planlayan, kullanacağı öğrenme stratejilerini bilen, öğrenme sürecini izleyen ve sonuçta öğrenme sürecini değerlendirebilen yani bilişüstü farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları da yüksek olmaktadır (138, 157,158).

Literatürde akademik başarı ile bilişüstü farkındalık ilişkisini gösteren birçok çalışma mevcuttur. Young ve Fry (121) üniversite öğrencilerinde yaptıkları çalışmada akademik başarının bilişüstü farkındalık düzeyi arttıkça arttığını bulmuşlardır. Uslu (156) öğretmen adaylarında yaptığı çalışmasında bilişüstü farkındalığın planlama ve değerlendirme boyutunun akademik başarıyla ilişkisini ortaya koymuştur. Yeniçikan (149), Hayat ve ark. (131), Turan (138) ve Sezer'in (135) çalışmalarında da bilişüstü

farkındalık kavramını da kapsayan öz düzenleyici öğrenme becerileri değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda öz düzenleyici öğrenme becerilerini kullanan öğrencilerin daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır. Çalışmamızda da akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur, bulgularımız literatürle uyum göstermektedir.

Öz yeterlik akademik başarıda rol oynayan etkenlerden biridir. Başarabileceğine inancı yüksek olan bireylerin genellikle geçmiş deneyimlerinin olumlu olduğu ve çevrelerinden aldıkları amaca yönelik sosyal desteğin yüksek oranda olduğu görülmüştür. Akademik görevleri yapabileceğine inanan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejileri de daha fazla kullandıkları bilinmektedir (110).

Araştırmamızda öğrencilerin akademik öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirilmiş ve ortalama  $62,12 \pm 10,04$  (max.90) puan aldıkları bulunmuştur. Literatüre bakıldığında Parlak (12) tıp öğrencilerinde yaptığı çalışmasında akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan ortalama puan  $52,35 \pm 7,61$ , Turan ve ark. (141)'nin çalışmasında  $60,73 \pm 9,62$  bulunmuştur. Artino'nun (159) akademik öz yeterliği hasta bakımı, kişiler arası ilişkiler ve kanıta dayalı tıp alt boyutlarıyla değerlendirdiği çalışmasında sırasıyla alınan puanlar  $2,99 \pm 0,86$ ,  $4,13 \pm 0,65$ ,  $3,02 \pm 0,87$  bulunmuştur. Literatürde çalışmalardan alınan puanların farklı sonuçlar göstermesi öz yeterlik seviyesinin farklı ölçeklerle değerlendirilmesinden kaynaklanmaktadır. Çalışmamızın sonuçları aynı ölçek kullanılmış olması nedeniyle Parlak ve Turan'ın tıp fakültesi öğrencilerinde yaptığı çalışmalarla karşılaştırıldığında, akademik öz yeterlik puan ortalamaları diğer çalışmalara göre daha yüksek bulunmuştur.

Çalışmamızda akademik öz yeterlik kavramının cinsiyetle ilişkisi incelenmiştir. Öğrenciler arasında cinsiyet değişkeniyle akademik öz yeterlik ölçeğinden almış oldukları puan açısından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik öz yeterlik ile cinsiyet değişkeni ilişkisini gösteren farklı çalışma sonuçlarına rastlanmaktadır. Erkek cinsiyetteki bireylerin akademik öz yeterliğinin yüksek düzeyde olduğu çalışmalar olduğu gibi (160-163), kadın cinsiyette öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (164,165).

Çalışmamızda ulaştığımız sonuçlara benzer olarak kadın ve erkek cinsiyet açısından akademik öz yeterlik düzeyi arasında fark olmadığını belirten çalışmalara da rastlanmaktadır (131,166-168).

Çalışmamızda yaş ve sınıf düzeyi değişkenleriyle akademik öz yeterlik ilişkisi incelenmiştir. Araştırmamız sonucunda üst yaş ve sınıf düzeyindeki öğrencilerin akademik öz yeterlik puanlarının anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürde farklı fakültelerde akademik öz yeterlik ve yaş sınıf düzeyi ilişkisini inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Zienab Ibrahim (128), Bugarski (169) ve Oğuz (170) çalışmalarında yaş arttıkça öz yeterlik seviyesinin arttığını bulmuştur. Durdukoca (163) ve Aytunga (170) sınıf öğretmeni adaylarındaki çalışmalarında sınıf ile birlikte öz yeterlik düzeyinin arttığını bulmuştur. Turan (141) ve Parlak (12) da çalışmalarında tıp fakültesi öğrencilerinde sınıf düzeyiyle birlikte akademik öz yeterlik puanlarının arttığını bulmuşlardır. Çalışmamızın sonuçları literatürdeki araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Tıp fakültesi eğitim hayatı boyunca öğrenciler, ilk üç yıl "preklinik dönem" ve son üç yıl "klinik dönem" olmak üzere eğitim görmektedir. Preklinik dönem genel itibariyle gerçek hasta ile temasın daha az olduğu teorik ders yükünün daha fazla olduğu dönem olarak tamamlanırken, klinik dönemde stajların başlaması ile öğrenciler gerçek hastayla bire bir uygulama yapma olanağı bularak mesleki yeterliklerini geliştirmektedir. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi arttıkça hekimlik mesleğine dair bilgi ve kazanımları artacağından öz yeterlik algılarının pozitif yönde değişmesi olasıdır.

Alanyazında akademik öz yeterlik kavramı ile mezun olunan lise arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda çalışma mevcuttur. Gerçek (171), Yaman (172) ve Kahyaoğlu (173) mezun olunan lise türüne göre öz yeterlik düzeyinin değişmediğini saptamışlardır. Şimşek (174) öğretmen adaylarında, Parlak (12) tıp fakültesi öğrencilerinin dahil olduğu çalışmada anadolu lisesi mezunu olanların öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Çalışmamızda da anadolu lisesi mezunu olanların daha yüksek akademik öz yeterlik seviyesi olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların mesleği isteyerek seçme değişkeni ve tıp fakültesinde sınıf tekrarı olma durumu ile ilişkisi değerlendirildiğinde mesleği isteyerek seçen ve tıp fakültesinde sınıf tekrarı olmayan

öğrencilerle, mesleği öncelikle istemeden seçen ve tıp fakültesinde sınıf tekrarı olan öğrenciler arasında akademik öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlar açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Literatürde farklı çalışmalarda farklı sonuçlara rastlanmıştır.

Kafkas (175) beden eğitimi öğretmen adaylarındaki çalışmalarında mesleği isteyerek seçen öğrencilerle, istemeden tercih eden öğrenciler arasında istatistiksel olarak fark saptamamıştır. Derman (176), Morgil ve ark. (177)'nin kimya öğretmen adaylarındaki çalışmalarında akademik öz yeterlik puanlarını mesleği tercih sırasına göre değerlendirdiklerinde istatistiksel olarak fark bulunmamıştır. Bu durumun tersine Akkoyunlu ve Orhan'ın (178) eğitim teknolojisi bölümünde okuyan öğrencilerde yaptıkları çalışmalarında mesleği isteyerek tercih eden öğrencilerin akademik öz yeterlik puanlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Literatürde sınıf tekrarı olma durumu ile akademik öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmamızın sonucunda sınıf tekrarı olmayan ve mesleği isteyerek tercih eden öğrencilerin sayısı fazla olmasına rağmen akademik öz yeterlik puanları arasında anlamlı fark olmamasında, öğrencilerin mesleği istemeden tercih etmelerine rağmen geçmiş başarılarından motive olmaları ve başarıya odaklanıp farklı güdülenme noktaları bularak kendilerini yeterli görmeleri etkili olabilir.

Çalışmamızda akademik öz yeterlik düzeyinin akademik başarı ile ilişkisi değerlendirilmiştir. Akademik öz yeterlik puanı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Alan yazında akademik başarı ve akademik öz yeterlik ilişkisini gösteren farklı fakültelerde yapılan çok sayıda çalışma mevcuttur (125,179-182). Bu çalışmalarda akademik öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu bulunmuştur.

Türkiye'de öğrenciler ulusal eğitim sistemi nedeniyle ilk-orta öğretim ve yüksek öğretime geçiş süreçlerinde birden fazla ulusal düzeyde geçiş sınavlarına (lise giriş, üniversite giriş sınavı gibi) katılmaktadır. Tıp fakültesine girişin yüksek puan gerektirmesi ve bu nedenle öğrencilerin sınava yönelik çalışma deneyimlerinin çok olması akademik başarısı yüksek olan öğrencilerde öz yeterliğin de yüksek olmasında etkili olabilir. Tıp fakültesi öğrencileri genellikle eğitim hayatı boyunca yüksek başarı deneyimleri olan, öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlarını ile

çalışma motivasyonu yüksek olan öğrencilerdir. Tıp fakültesi eğitiminde preklinik dönemde probleme dayalı öğretim, simülasyona dayalı uygulamalar ve klinik dönemde hasta başında öğretim uygulamaları öğrenmeye yönelik motivasyonları ve yeterliklerinin artmasını desteklemektedir (183,184). Tıp eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşım ile klinik öncesi ve klinik dönemlerde öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve beklentilerinin dikkate alınması ve karşılanması akademik başarılarının yüksek olmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışmada tıp fakültesi öğrencilerinde bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisi araştırılmış ve akademik başarı puanının bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı üzerinde pozitif bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Satıcı'nın (162) üniversite öğrencilerinde akademik başarı ve öz yeterlik ilişkisini incelediği çalışmasında akademik öz yeterlik ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Emrahoğlu ve Öztürk (185) öğretmen adaylarında yaptıkları çalışmalarında bilişüstü farkındalık düzeyi ile akademik başarı arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki bulmuşlardır. Hayat'ın tıp fakültesi öğrencilerinde yaptığı çalışmada da bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterliğin akademik başarı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi saptanmıştır (131).

Tıp fakültesi öğrencilerinin genellikle başarı odaklı öğrenciler olması, üstbiliş ve öz yeterlik düzeylerinin yüksek olması ve bu faktörlerin akademik performanslarını pozitif yönlü etkilemesi yoluyla akademik başarılarında etkili olmaktadır. Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi eğitim programında öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerini geliştirecek probleme dayalı öğretim uygulaması, tıp fakültesi klinikleri dışında saha uygulamaları ile deneyime dayalı öğrenme ortamları sağlanmakta, eğitici tarafından verilen geribildirim uygulamaları, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapılmakta, proje sunma, portfolyo dosyası hazırlama gibi farklı ölçme değerlendirme uygulamaları yer almaktadır. Bu uygulamalarla öğrencilerin öz yeterlik ve bilişüstü farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Eğitim sürecinde ve sınav sonrasında

öğrencilere verilen geribildirimler de bilişüstü farkındalık, öz yeterlik ve sonuçta akademik başarı grafiğinin yüksek olmasına katkı sağlamıştır.

## 6.SONUÇ ve ÖNERİLER

### 6.1. Sonuçlar

Tıp fakültesi öğrencilerinde bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeylerinin akademik başarı ile ilişkisinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları aşağıdadır:

1) Araştırmaya katılan öğrencilerin üst biliş ölçeğinden elde etmiş olduğu puan ortalamaları 104,55 (max. 140), akademik öz yeterlik ölçeğinden elde etmiş olduğu puan ortalamaları 62,12 (max. 90), ve akademik başarı puan ortalamaları ise 70,39 (max. 100) bulunmuştur. Öğrencilerin elde etmiş oldukları ortalama puanların ilgili ölçeklerden elde edilecek en yüksek değerleri düşünüldüğünde ortalamanın üzerinde bir puana sahip olduğu bulunmuştur.

2) Öğrencilerin üstbiliş ölçeğinden almış oldukları puanlar cinsiyet ve mezun oldukları lise değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

3) Öğrencilerin üstbiliş ölçeğinden aldıkları puanların yaş grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 24-26 yaş aralığında olan öğrencilerin puanları istatistiki olarak anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

4) Öğrencilerin üstbiliş ölçeğinden aldıkları puanların üst sınıf düzeylerinde daha yüksek olduğu bulunmuştur. 5. Sınıf öğrencilerinin ortalama puanının 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde yüksek olduğu ve 4. Sınıf öğrencilerinin ortalama puanının 2. Sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarından anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

5) Öğrencilerin üst biliş ölçeğinden aldıkları puanların tıp fakültesini isteyerek seçme ve tıp fakültesinde sınıf tekrarı olma değişkenleri ile ilişkisi değerlendirildiğinde, tıp fakültesini isteyerek seçen ve tıp fakültesinde sınıf tekrarı olmayan öğrencilerin üst biliş ölçeğinden aldıkları puanlar anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

6) Çalışmamızda akademik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

7) Çalışmamızda akademik öz yeterlik puanlarının cinsiyet, tıp fakültesini isteyerek seçme durumu ve tıp fakültesinde sınıf tekrarı olma değişkenleri ile ilişkisi incelenmiş ve öz yeterlik puanlarının bu değişkenler açısından fark göstermediği belirlenmiştir.

8) Öğrencilerin akademik öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların yaş grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Akademik öz yeterlik ölçeğinden alınan en yüksek ortalama puanın 24-26 yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir.

9) Çalışmamızda sınıf düzeyi ile akademik öz yeterlik ilişkisi incelenmiştir. 5.sınıfta olanların akademik öz yeterlik ölçeğinden en yüksek ortalama puanı aldığı bulunmuştur. 1. Sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı şekilde düşük; 2. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı şekilde düşük ve 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarından anlamlı şekilde düşük olduğu belirlenmiştir

10) Araştırmamızın sonucunda anadolu lisesinden mezun olanların akademik öz yeterlik puanlarının fen lisesi ve diğer liselerden mezun olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

11) Çalışmamız sonucunda akademik öz yeterlik puanı yüksek olan öğrencilerin akademik başarı puanlarının da yüksek olduğu bulunmuştur.

12) Bu çalışma sonucunda tıp fakültesi öğrencilerinin üst biliş ölçeği ve akademik öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanlarla akademik başarı puanının pozitif yönlü ilişkisi bulunmuştur.

13) Akademik başarıda etkisi olduğu araştırılan bilişüstü farkındalık puanları ve akademik öz yeterlik puanları regresyon analizi ile değerlendirildiğinde, öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik puanlarının akademik başarıları ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi bulunmuştur.

## **6.2. Öneriler**

1) Çalışmamız sonucunda öğrencilerin üst biliş ve akademik öz yeterlik düzeyleri üst yaş ve sınıf düzeylerinde daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin tıp



fakültesinin ilk yıllarında bilişüstü farkındalık düzeylerini arttırmaya yönelik eğitim-öğretim etkinlikleri düzenlenebilir ve üstbilişsel stratejileri kullanma becerileri geliştirilebilir. Üstbilişsel stratejileri derslerde kullanmaları ve öğrencilere bu yönde eğitim verebilmeleri için öğretim üyelerine eğitici eğitimi verilebilir.

2) Bu çalışma sonucunda akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin başarılı birer hekim olarak yetişmeleri için akademik öz yeterlik ve bilişüstü farkındalık kavramlarını da içine alan öz düzenleyici öğrenmeyi kavraması ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Tıp eğitiminde öğrencilerin öz düzenleyici öğrenmelerini destekleyecek öğrenme ortamları, motivasyon kaynakları ve kendi bilişsel stratejilerini keşfedecekleri öğretim olanakları oluşturulabilir. Tıp eğitimi süresince öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme becerilerinin bireysel olarak izlenmesi, değerlendirilmesi, geribildirim sağlanması ve gelişimlerini desteklenmesine yönelik düzenlemeler yapılabilir.

3) Çalışmamız tıp fakültesi öğrencilerinden bir kesitin değerlendirildiği bir çalışmadır. Üst sınıflardan daha az sayıda katılımcı çalışmamıza dahil olmuştur. Daha fazla katılımcı ile öğrencilerin eğitim sürecinde gelişimlerinin bireysel olarak izlenmesine olanak sağlayan boylamsal çalışmalar yapılabilir.

4) Çalışmamız tek bir tıp fakültesinde yapılmıştır. Öğrencilerin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeylerinin değerlendirildiği çok merkezli büyük ölçekli çalışmalar yapılması sonuçların tıp fakültesi öğrencilerinin büyük çoğunluğunun değerlendirilerek yorum yapılabilmesi açısından katkı sağlayabilir.

## 7.KAYNAKLAR

- 1) Eğmir E, Koçyiğit M. Yükseköğretim, neden ve nasıl: üniversite öğrencilerinin perspektifinden bir bakış. *Route Educational and Social Science Journal*.2015;2(4):241-56.
- 2) Sarier Y. Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler. *Hacettepe University Journal of Education*. 2016;31(3): 609-27.
- 3) Polat S. Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*.2009;7(25): 46-61.
- 4) Özer Y, Anıl D. Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.2011;41: 313-24.
- 5) Dağdelen S. Biyoloji derslerinde öğretmenlerin kişilerarası davranışı, sınıf öğrenme ortamı ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi[Yüksek Lisans Tezi].İstanbul: Marmara Üniversitesi;2003.
- 6) Yıldız D. Sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık ve akademik öz yeterlik düzeyleri, motivasyonel inançları ve Teog sınavı Türkçe puanları: bir yapısal eşitlik modeli denemesi. *Tarih Okulu Dergisi*.2015; 8(23): 41-61.
- 7) Senemoğlu N. Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya. Ankara: Ertem Matbaacılık;1997.
- 8)Flavell JH. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*.1979;34:906-11.
- 9) Elaldı Ş. Yansıtıcı düşünme etkinlikleriyle destekli tam öğrenme modelinin tıp öğrencilerinin üstbilis becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.2016;5(1):63-82.
- 10) Wang MC, Haertel GD, Walberg HJ. What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*.1990;84:30–43.
- 11) Bandura A, Freeman WH, Lightsey R. Self efficacy:The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*.1999;13:2.
- 12) Parlak A. Tıp fakültesi öğrencilerinin akademik kontrol odakları, öz yeterlik ve akademik başarıları arasındaki ilişki[Yüksek lisans tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi;2015.
- 13) Akyürek M. Öğretmen adaylarında akademik güdülenme ve özyeterlik ilişkisi: Hacettepe üniversitesi örneği. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*.2020;4(2):36-50.
- 14) Otacıoğlu SG. Müzik öğretmenliği Okul Deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.2008; 32(1):163-70.
- 15) Yılmaz M, Gürçay D, Ekici G. Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.2007; 33(33):253-59.
- 16) Özsoy G. Problem Çözme ve Üstbilis. Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı. Ankara; 2006.

- 17) Akın A. Başarı amaç oryantasyonu ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler[Yüksek Lisans Tezi].Sakarya: Sakarya Üniversitesi;2006.
- 18) Schraw G, Dennison S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*. 1994; 19:460-75.
- 19) Aktürk O, Şahin İ. Üstbiliş ve bilgisayar öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*.2011; 31:383-407.
- 20) Sapancı M. Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi[Yüksek Lisans Tezi]. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi; 2010.
- 21) Demirel Ö.Öğretimde planlama ve değerlendirme-öğretme sanatı. Ankara: Pegem Yayıncılık; 2005.
- 22) Flavell JH. Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*. 2000; 24 (1): 15–23.
- 23)Kışkır G. Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi[Yüksek LisansTezi].Erzurum: Atatürk Üniversitesi;2011.
- 24) Flavell JH. Metacognitive aspects of problem solving. In L.R. Resnick, *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.1976.
- 25) Yurdakul B. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları[Doktora Tezi].Ankara:Hacettepe Üniversitesi;2004.
- 26) Wellman HM.The origins of metacognition. In: D. L. Forrest-Presley, G.E. MacKinnon, T. GeryWaller, editors. *Metacognition, Cognition, and Human Performance*. Orlando: Academic Press;1985.
- 27) Brown AL. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanism In f. E. Weinert, R. H. Kluwe, editors. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate;1987.
- 28) Özsoy G. Problem çözme ve üstbiliş. *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*. Ankara;2005.
- 29) Namlu AG. Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*.2004; 4 (2):123-36.
- 30) Gama AC. Integrating metacognition instruction in interactive learning environments[Ph D thesis].Sussex: University of Sussex;2005.
- 31) Muhtar S. Üstbilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi[Yüksek Lisans Tezi].Ankara: Ankara Üniversitesi;2006.
- 32) Anderson D, Walker R. The effects of metacognitive training on the approaches to learning and academic achievement of beginning teacher education students. Paper Presented At Australian Teacher Education Association. Melbourne; 1991.
- 33) Flavell JH. *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall;1985.

- 34) Drmrod JE. Human Learning. Macmillan P. Company. New York;1990.
- 35)Camadan D. Üstbilişsel strateji eğitiminin ingilizce akademik yazma başarısına ve üstbilişsel farkındalığa etkisi[Doktora Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi;2020.
- 36) Campbell BD. An evaluation between confidence judgements and differences in monitoring ability[Masters' of Science Thesis].Las Vegas:University of Nevada;1999.
- 37) Pintrich PR. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching and assessing. Theory into Practice.2002;41(4).
- 38)Çiftci S. Web temelli eğitimde bilişüstü haritalama aracının öğrencilerin öz düzenleme becerilerine, bilişüstü farkındalıklarına ve başarılarına etkisi[Doktora Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi;2012.
- 39) Schraw G, Dennison S. Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology.1994;19(4):460-75.
- 40) Schraw G, Crippen KJ, Hartley K. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. Research in Science Education.2006; 36:111-39.
- 41) Jacobs JE, Paris SG. Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. Educational Psychologist. 1987; 22(3, 4): 255-78.
- 42)Küçükakça H. Matematik dersinde üstbilişsel stratejiler kullanımının öğrencilerin üstbilişsel farkındalık ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi[Yüksek Lisans Tezi]. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi;2021.
- 43) Özsoy G. Üstbiliş. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.2008; 6(4):713-40.
- 44) Çavuş E. Fen ve teknoloji dersinde fen günlüğü kullanımının ilköğretim öğrencilerinin bilişüstü farkındalık akademik başarısına etkisi[Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi;2015.
- 45) Yıldız G. İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, bilişüstü stratejileri, düşünme stilleri ve matematik öz kavramları arasındaki ilişkiler[Doktora Tezi]. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi;2010.
- 46) Özsoy G. İlköğretim beşinci sınıfta üstbiliş stratejileri öğretmenin problem çözme başarısına etkisi[Doktora Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2007.
- 47) Hıdıroğlu ÇN. Üstbiliş kavrama ve problem çözme sürecinde üstbilişin rolüne eleştirel bakış. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.2018;32:87-103.
- 48) Desoete A, Roeyers H, Huylebroeck A. Metacognitive skills in Belgian third grade children (Age 8 to 9) with and without mathematical learning disabilities. Metacognition and Learning.2006; 1:119-35.
- 49) Panaoura A, Philippou G. Christou C. Young pupils' metacognitive ability in mathematics”, CERME 3: Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education, 2003 28 February -3 March; Bellaria, Italy.

- 50) Schraw G. Promoting general metacognitive awareness” metacognition in learning and instruction, H. J. Hartman, Editor. London: Kluwer Academic Publishers;2002.
- 51) McInerney DM, McInerney V. Educational psychology-constructing learning, pearson education australia pty limited, prentice hall, Mccaslin, N.Creative Drama In The Classroom And Beyond. Australia; Longman Inc:2002.
- 52) Özsoy G, Günindi, Y. Prospective preschool teachers’ metacognitive awareness. Elementary Education Online.2011;10(2), 430-40.
- 53) Vaidya SR. Metacognitive Learning strategies for students with learning disabilities. Education.1999;120:186–90.
- 54) Schraw G, Moshman D. Metacognitive theories. Educational Psychology Review.1995; 7(4), 351-71.
- 55) Brown AL. Metacognitive development and reading, theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education. RJ Spiro, BC Bruce, WF Brewer, editors. Hillsdale, NJ; Lawrance Erlbaum Associates:1980.
- 56) Miller PH. Metacognition and Attention. In Forrest-Pressley DL, McKinnon EG, Waller TG, editors. New York: Metacognition, Cognition and Human Performance: Academic Press;1985.
- 57) Lee S. Examining the relationships between metacognition, selfregulation and critical thinking in online socratic seminars for high school social studies students[Ph D thesis]. Texas; The University of Texas:2009.
- 58) Pintrich PR, Wolters CA, Baxter GP. Assessing metacognition and self-regulated learning, issues in the measurement of metacognition. G Schraw, JC Impara, editors. Lincoln, NE; The University of Nebraska-Lincoln:2000.
- 59) Tobias S, Everson HT, Laitusis V, Fields M. Metacognitive Knowledge Monitoring: Domain Specific or General? Paper presented at the Annual meeting of the society for the Scientific Study of Reading;1999; Montreal.
- 60) Hıdıroğlu ÇN, Bukova Güzel E. Transitions between cognitive and metacognitive activities in mathematical modelling process within a technology enhanced environment. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education.2016; 10(1):313-50.
- 61) Norman DA, Shallice T. Attention to Action: Willed and automatic control of behavior consciousness and self-regulation. RJ Davidson, GE Schwartz, D Shapiro, editors. New York: Plenum Press;1986.
- 62) Blakey E, Spence S. Thinking for the future. Emergency Librarian,.1990; 17 (5):11-14.
- 63) Yıldız E, Ergin Ö. Bilişüstü ve fen öğretimi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.2007; 27(3), :175-96.
- 64) Öztürk Ö. Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi[Yüksek Lisans Tezi].Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi;2017.

- 65) Karakelle S, Saraş S. Üst biliş hakkında bir gözden geçirme: Üstbiliş çalışmaları mı yoksa üstbilişsel yaklaşım mı? *Türk Psikoloji Yazıları*. 2010; 13 (26):45-60.
- 66) Kluwe RH. Executive decisions and regulation of problem solving behavior, metacognition, motivation and understanding. FE Weinert, RH Kluwe, editors. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc;1987.
- 67) Lucangeli D, Cornoldi C. Mathematics and metacognition: What is the nature of relationship. *Mathematical Cognition*.1997; 3:121-39.
- 68) Desoete A, Roeyers H, Buysse A. Metacognition and mathematical problem solving in grade 3. *Journal of Learning Disabilities*. 2001, 34(5): 435-47.
- 69) Lv F, Chen H. A study of metacognitive-strategies-based writing instruction for vocational college students. *English Language Teaching*. 2010;3(3):136-44.
- 70) Blakey E, Spence S. Developing metacognition. ERIC clearinghouse on information resources syracuse NY:1990.
- 71) Gourgey AF. Metacognition in basic skills instruction. *Instructional Science*.1998; 26(1-2):81-96.
- 72) Garner R. When children and adults do not use learning strategies: Toward a theory of settings. *Review of Educational Research*. 1990; 60(4): 517-29.
- 73) Alemdar A. Bilişüstü beceri eğitiminin fen bilgisi öğrencilerinin başarılarına, kavram kazanımlarına, kavramlarının sürekliliğine ve transferine etkisi[Doktora Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2009.
- 74) Gordon J. Tracks for learning: Metacognition and learning technologies. *Australian Journal of Educational Technology*. 1996;12(1): 46-55.
- 75) Foster G, Sawicki E, Schaeffer H, Zelinski V. I think therefore I learn. Canada; Pem Broke Publishers:2002.
- 76) Hartman HJ. Metacognition in teaching and learning. *Instructional Science*.1998;26:1-3.
- 77) Kruger J, Dunning D. Unskilled and unaware of It: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1999; 77(6): 1121-34.
- 78) Thiede KW, Anderson MC, Therriault D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*. 2003; 95(1): 66-73.
- 79) Bağçeci B, Döş B, Sarıca R. İlköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2011; 8(16): 551-66.
- 80) Garner R. Metacognition and executive control. HRB Rudell, MR Rudell editors. Theoretical models and processes of reading, Newark: DE: International Reading Association; 1994.
- 81) Bilgin M, Yazgan İnanç B, Kılıç Atıcı M. Gelişim Psikolojisi I. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık;2018.

- 82) Şahin S. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilişüstü farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi[Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi;2015.
- 83) Aktürk AO. Bilgisayar dersinde üstbiliş öğretim stratejilerinin etkisi[Doktora Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi;2010.
- 84) Cain RE. The relationships of metacognition, self efficacy and educational and/or flight experience to situation awareness in aviation students[Ph D thesis]. Columbia: University of Missouri;2001.
- 85) Brown AL. The advancement of learning. Educational Researcher.1994; 23(8): 4–12.
- 86) Akın A, Çetin B. Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Eurasian Journal of Educational Research. 2007; 26:1-12.
- 87) Gama C. Helping students to help themselves: A pilot experiment on the ways of increasing metacognitive awareness in problem solving. Proc. of New Technologies in Science Education; 2001; Aveiro, Portugal.
- 88) Paris SG, Winograd P. Promoting metacognition and motivation of exceptional children. Remedial and Special Education.1990; 11(6): 7-15.
- 89) Tobias S, Everson HT. Knowing what you know, and what you don't know. College Board Report.New York: The College Entrance Examination Board;2002.
- 90) Tobias S, Everson HT, Laitusis V. Towards a performance based measure of metacognitive knowledge monitoring: Relationships with self-reports and behavior ratings. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association; 1999 April; Montreal.
- 91) Nelson TO, Narens L. Why Investigate Metacognition. In Metcalfe J, Shimamura AP, editors. Metacognition: Knowing about knowing. Cambridge, MA: MIT Press; 1994.
- 92) Nelson TO, Narens L. Metamemory: A Theoretical Framework And New Findings. Bower GH, editör. The Psychology Of Learning And Motivation. New York: Academic Press; 1990.
- 93) Kavrayıcı C, Bayrak C. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 2016;8(23) 624-58.
- 94) Bong M. Epistemological Beliefs and Generalizability of Self-Efficacy: Implications for Instructional Design[Ph D thesis].California:USA;1995.
- 95) Bandura A. Self-efficacy. Ramachaudran VS, editör. Encyclopedia of human behavior. New York: Academic Press;1994.
- 96) Zimmerman BJ. Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology. 2000; 25:82–91.
- 97) Kansu AF, Sayar G. Öz yeterlik, yaşam anlamı ve yaşam bağlılığı kavramları üzerine bir inceleme. Üsküdar Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi. 2018; 1(1):78– 89.

- 98) Çubukçu Z, Girmen P. Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2007; 8(1): 11- 18.
- 99) Bandura A. Self-Efficacy in Changing Societies. England: Cambridge University Press;1995.
- 100) Chun AHC, Choi JN. Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. The Journal of Social Psychology.2005; 145:245-64.
101. Chemers MM, Hu L, Garcia BF. Academic self-efficacy and the first-year college student performance and adjustment. Journal of Educational Psychology.2002; 93(1): 55-64.
102. Zimmerman BJ. Self-Efficacy and Educational Development. Bandura A,editör. Self-Efficacy in Changing Societies. New York, NY: Cambridge University Press;1995.
103. Bandura A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist. 1993; 28: 117-48.
104. Bandura A, Adams NE. Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. Cognitive Therapy and Research.1977; 1 (4): 287-310.
- 105) Arseven A. Öz Yeterlilik: Bir kavram analizi. Journal of Turkish Studies. 2016;11(19): 63-80.
- 106) Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review. 1977; 84:191-215.
- 107) Chowdhury S, Endres M, Lanis TW. Preparing students for success in team work environments: The importance of building confidence. Journal of Managerial Issues.2002; 14 (3):346-59.
- 108) Ulusoy A, Aytar Güngör A, Köksal Akyol A, Subaşı G, Ünver G, Erdamar Koç G. Eğitim Psikolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık;2011.
- 109) Tepe D. Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği Geliştirme[Yüksek Lisans Tezi]. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi;2011.
- 110) Schunk DH, Pajares F. Self-Efficacy Theory. Wenzel KR, Wigfield A, editors. Handbook of Motivation at School. England: Routledge/Taylor & Francis Group;2009.
- 111) Millburg SN. The effects of environmental risk factors on at-risk urban high school students' academic self-efficacy[Ph D thesis] Ohio:University of Cincinnati;2009.
- 112) Torres JB, Solberg VS. Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health. Journal of Vocational Behavior. 2001;59(1):53–63.
- 113) Poyrazlı S, Arbona C, Nora A, McPherson B, Pisecco S. Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. Journal of College Student Development.2002;43: 632-64.



- 114) Spinath B, Steinmayr R. The roles of competence beliefs and goal orientations for change in intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*.2012;104:1135-48.
- 115) Zimmerman BJ, Bandura A, Martinez-Pons M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*.1992; 29:663-76.
- 116) Williamson DG. The relationship between perceived early childhood family influence, attachment, and academic self-efficacy: An exploratory analysis[Ph D thesis]. Waco: Baylor University;2005.
- 117) Soffa SJ. Inspiring academic confidence in the college classroom: An investigation of features of the classroom experience that contribute to the academic self-efficacy of undergraduate women enrolled in gateway courses[Ph D thesis] Madison:University of Wisconsin;2006.
- 118) Demirtaş H, Güneş H. Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı yayıncılık;2002.
- 119) Arıcı İ. İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği) [Doktora tezi]. Ankara: Ankara Üniversitesi;2005.
- 120) Doğusal Tezel N. İlkokul 5. sınıf öğrencilerinde benlik kavramının akademik başarı üzerindeki etkisi[Yüksek Lisans tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi;1987.
- 121) Young A, Fry JD. Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2008;8(2) :1-10.
- 122) Coutinho SA. The relationship between goals, metacognition and academic success. *Educate*.2008; 7(1):39-47.
- 123) Garner R, Alexander PA. Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*.1989; 24:143-58.
- 124) Uslu T. Üniversite öğrencilerinin liderlik, akademik özyeterlik ve okula yabancılaşma algıları (Erzincan üniversitesi örneği) [Doktora tezi]. Malatya: İnönü Üniversitesi;2018.
- 125) Diseth A. Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*.2011; 21(2):191-95.
- 126) Lee W, Lee MJ, Bong M. Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*.2014; 39(2): 86-99.
- 127) Hwang MH, Choi HC, Lee A, Culver JD, Hutchison B. The relationship between self-efficacy and academic achievement: A 5-year panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*.2015;25(1):89-98.
- 128) Zienab Ibrahim Ismail I, Rehab Mohamed Rashad E. Metacognitive ability and academic self-efficacy: Their relations to role transition as perceived by nursing students. *Egyptian Journal of Health Care*. 2021; 12:1362-79.

- 129) Marjolein V, Guusje B, Marjo WM, Belinda WC. Ommering AJB, Steendijk P. What were you thinking? Medical students' metacognition and perceptions of self-regulated learning. *Teaching and Learning in Medicine*. 2021;33(5):473-82.
- 130) Binbin Z, Chi C, Chin-Hsi L, Yining Z. Self-efficacy, academic motivation and self-regulation: How do they predict academic achievement for medical students? *Medical Science Educator*. 2021; 31:125–30.
- 131) Hayat AA, Shateri K, Amini M, Shokrpour N. Relationships between academic self\_efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC Medical Education*. 2020; 20:76.
- 132) Raeisi E, Solati K, Aazami MH, Shamsipour N, Sadeghian Z, Ahmady S. The impact to demographic and academic factors on metacognition and academic self-efficacy: A study on Iranian students in health sciences. *Journal of Education and Health Promotion*.2020;1:8.
- 133) Colthorpe K, Ogiji J, Ainscough L, Zimbardi K, Anderson S. Effect of metacognitive prompts on undergraduate pharmacy students' self-regulated learning behavior. *American Journal of Pharmaceutical Education*.2019; 83 (4):6646.
- 134) Şenol U, Çevikol C, Şenol Y, Mert M, Cinemre B, Ünal A, Gülbetekin E. Tıp eğitiminde eğitim stratejileri ile metabiliş becerilerinin geliştirilmesi ve akademik başarıya etkisi. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 2017; 50:5-11.
- 135)Sezer TA. Hemşire adaylarının bilişötesi öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri açısından incelenmesi. *Sürekli tıp Eğitimi Dergisi*. 2016 ;25 (4):146-51.
- 136) Hong WH, Vadivelu J, Daniel EG, Sim JH. Thinking about thinking: changes in first-year medical students' metacognition and its relation to performance. *Med. Educ. Online*. 2015; 20:27561.
- 137) Turan S, Demirel Ö, Sayek İ. Metacognitive awareness and self-regulated learning skills of medical students in different medical curricula. *Medical Teacher*. 2009; 31:10.
- 138) Turan S, Demirel Ö. Öz Düzenleyici öğrenme becerilerinin akademik başarı ile ilişkisi: Hacettepe Tıp Fakültesi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2010,38: 279-91.
- 139)Karasar N. Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Akademi Yayıncılık. Ankara;2018.
- 140) Turan S. Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler[Doktora Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi;2009.
- 141) Turan S, Valcke M, De Maeseneer J, Aper L, Koole B, De Wispelaere CA. ve ark. A novel medical achievement self\_efficacy scale (MASS): a valid and reliable tool. *Medical Teacher*. 2013;1-14.
- 142)Turan S, Elcin M, Derese A. Adaptation of the medical achievement self-efficacy scale (Mass) Into Turkish. *The Bulletin of Contemporary Clinical Medicine*. 2017; 10:53-57.

- 143) Bidjerano T. Gender differences in self-regulated learning. Paper presented at: The Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association;2005; Kerhonkson, NY.
- 144) Abdelrahman RM. Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*. 2020;6 (9): 1-8.
- 145) Oguz A, Ataseven N. The relationship between metacognitive skills and motivation of university students. *Educational Process: International Journal*.2016; 5(1): 54-64.
- 146) Garzon D, Bustos A, Lizarazo J. Relationship between metacognitive skills, gender, and level of schooling in high school students. *Suma Psicológica*. 2020;27(1):9-17.
- 147) Aykut Ç, Karasu N, Kaplan G. Özel eğitim öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarının tespiti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*.2016; 17(3): 231-45.
- 148) Kaçar M, Sarıçam H. Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2015; 5(2): 137-52.
- 149) Yeniçikan S. The relationship between self-regulation strategies and academic achievement at a university context[Ph D thesis].Mersin; Çağ University:2020.
- 150) Anderson NJ. The role of metacognition in second language teaching and learning. *ERIC Digest*.2002;1-4.
- 151) Hacker DJ, Dunlosky J. Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning*. 2003; 95:73-79.
- 152) Kuhn D. Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*.2000; 9(5), 178-81.
- 153) Baysal ZN, Ayvaz A, Çekirdekçi S, Malbeği F. Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.2013;37:68-81.
- 154) Birsen KN. Hemşirelik öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık, mesleki öz yeterlilik algısı ve ilişkili faktörler[Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi;2019.
- 155) Vural L, Gündüz GF. Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*. 2019; 18(1): 307-30.
- 156) Uslu Ç. Fen bilgisi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi[Yüksek Lisans Tezi].Denizli; Pamukkale Üniversitesi:2013.
- 157) Bland LS. The effects of a self-reflective learning process on student art performance[Ph D thesis].Florida;Florida State University School of Visual Arts and Dance:2005.

- 158) Zimmerman BJ, Bonner S, Kovach R. Developing self-regulated learners, beyond achievement to self-efficacy. Washington: American Psychological Association;1996.
- 159) Artino AR. Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*. 2012; 1: 76-85.
- 160) Yağcı U, Aksoy V. Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.2015; 33: 89– 104.
- 161) Diseth A, Melandb E, Breidablik HJ. Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*. 2014; 35:1-8.
- 162) Satıcı SA. Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi[Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü;2013.
- 163) Durdukoca Fırat Ş. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*.2010; 10(1):70-77.
- 164) Bacchini D, Magliulo F. Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*.2003; 32 (5): 337-49.
- 165) Saunders J, Davis L, Williams T, Williams JH. Gender differences in self-perceptions and academic outcomes: A study of African American high school students. *Journal of Youth and Adolescence*.2004; 33 (1): 81- 90.
- 166) Gül İ, Adıgüzel O. Sağlık kurumları yöneticiliği lisans bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2015;8(36):864-75.
- 167) Özgül F, Diker G. Lisansüstü eğitim adaylarının akademik özyeterlik ve güdülenmelerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği). *Journal of Human Sciences*.2017; 14(2):2129-39.
- 168) Hongbin W, Shan L, Juan Z, Jianru G. Medical students' motivation and academic performance: The mediating roles of self-efficacy and learning engagement. *Medical Education Online*.2020; 25:2-8.
- 169) Bugarski M. The factors influencing the self-efficacy of nursing preceptors[Masters' of Science thesis]. Ottawa; Faculty of Health Sciences, University of Ottawa:2018.
- 170) Oğuz A. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 2012; 2(2): 15-28.
- 171) Gerçek C, Yılmaz M, Köseoğlu P, Soran H. Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*.2006; 39(1):57-73.
- 172) Yaman S, Cansüğü Koray Ö, Altunçekiç A. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma.2004; 2(3):355-366.

- 173) Kahyaoğlu M, Yangın, S. İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2007; 15(1): 73-84.
- 174)Şimşek N. Self-efficacy perceptions of social studies candidate teachers. *Educational Research and Reviews*. 2011;6(4): 383-88.
- 175) Kafkas ME, Açak M, Çoban B, Karademir T. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik alguları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2010; 11(2): 93-111.
- 176) Derman A. Kimya öğretmeni adaylarının öz yeterlik alguları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları[Doktora Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi;2007.
- 177) Morgil İ, Seçken N, Yücel AS. Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2004;6(1): 62-72.
- 178) Akkoyunlu B, Orhan, F. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2003;2(3):86-93.
- 179) Liu X, Koirala H. The effect of mathematics self-efficacy on mathematics achievement of high school students. Paper presented at: The annual conference of the Northeastern Educational Research Association, University of Connecticut;2009; Connecticut.
- 180) Uzun A, Özkılıç R, Şentürk A. A case study: Analysis of teacher self-efficacy of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010; 2:5018–21.
- 181) Mattick K, Dennis I, Bligh J. Approaches to learning and studying in medical students: Validation of a revised inventory and its relation to student characteristics and performance. *Medical Education*. 2004; 38 (5): 535–43.
- 182) Klomegah RY. Predictors of academic performance of university students: An application of the goal efficacy. *College Student Journal*. 2007; 41(2): 407-15.
- 183) Alimoğlu MK, Gürpınar E, Şenol Y, Çubukçu S, Aktekin M. Akdeniz Üniversitesi Tıp fakültesi dönem I öğrencilerinin probleme dayalı öğrenim uygulamaları konusundaki memnuniyetleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 2004;14: 8-14.
- 184) Yardım S. Standardize hasta uygulamalarında, standart hasta ve öğretim üyeleri geribildirimlerinin, öğrenci motivasyonu ve iletişim becerilerine etkileri[Yüksek Lisans Tezi]. Antalya: Akdeniz Üniversitesi;2016.
- 185) Emrahoğlu N, Öztürk A. Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.2010;19(2): 18-30.

## 8.EKLER

### EK 1: Kişisel Bilgi Formu

#### Sayın Katılımcı,

**Bu araştırma, tıp fakültesi öğrencilerinde biliş üstü farkındalık, akademik öz yeterlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır, anket sorularına verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve çalışmanın sonuçları bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.**

1) Yaşınız : .....

2) Cinsiyetiniz: : Erkek ... Kadın ...

3) Mezun olduğunuz lise türünü işaretleyiniz.

Fen lisesi.....

Anadolu lisesi.....

Sosyal bilimler lisesi.....

Anadolu imam hatip lisesi.....

Mesleki ve teknik anadolu lisesi.....

Açık öğretim lisesi.....

Diğer.....

4) Tıp fakültesi kaçınıcı sınıftasınız? I... II... III.... IV.... V... VI...

5) Tıp Fakültesini kendi istediğinizle mi tercih ettiniz? Evet.... Hayır....

6) Tıp fakültesinde sınıf tekrarınız oldu mu? Evet..... Hayır....

7) Akademik başarı puan ortalamanız kaçtır? (Dönem I öğrencileri I. yarıyıldaki puan ortalamalarını belirtecektir) .....

## EK 2: Üstbilgi Ölçeği

Aşağıda çalışma ve öğrenme yollarınız (stratejileriniz) ile ilgili önermeler bulunmaktadır. Yanıtlarda doğru ya da yanlış yoktur mümkün olduğunca sizin için doğru olduğu şekilde yanıtlayınız. Önermeleri yanıtlamak için 1 ile 5 arasındaki ölçeği kullanınız, 1 sizin için kesinlikle doğru olmadığı 5 ise kesinlikle doğru olduğu anlamındadır. Önermelere katılma ölçünüzü belirten puanı daire içine alarak yanıt veriniz.

Önermeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Bir çalışmaya başlamadan önce kendime çalışma materyali ile ilgili sorular yöneltirim	1	2	3	4	5
2. Bir problemi çözmek için farklı yollar düşünürüm ve en iyi olanı seçerim	1	2	3	4	5
3. Bir probleme yanıt vermeden önce farklı çözümleri gözden geçiririm	1	2	3	4	5
4. Duruma bağlı olarak farklı öğrenme stratejileri kullanırım	1	2	3	4	5
5. Bir çalışmayı bitirdikten sonra bu işi yapmanın daha kolay bir yolu olup olmadığını kendime sorarım	1	2	3	4	5
6. Kendime amaçlarımı karşılayıp karşılayamadığımı düzenli olarak sorarım	1	2	3	4	5
7. Önemli ilişkileri anlamama yardımcı olması için düzenli aralıklarla öğrendiklerimi gözden geçiririm	1	2	3	4	5
8. İhtiyacım olduğunda, öğrenmek için kendimi güdüleyebilirim	1	2	3	4	5
9. Çalışırken hangi stratejiyi kullandığımı farkında olurum	1	2	3	4	5
10. Yeni bilginin önemine ve anlamına odaklanırım	1	2	3	4	5
11. Zihinsel olarak güçlü yönlerimi, zayıflıklarımı telafi etmek için kullanırım	1	2	3	4	5
12. İyi öğrenip öğrenmediğimi bilirim	1	2	3	4	5
13. Hangi çeşit bilginin öğrenilmesinin daha önemli olduğunu bilirim	1	2	3	4	5
14. Bilgiyi örgütleme/sınıflandırma işinde iyiyimdir	1	2	3	4	5
15. Eğiticinin neyi öğrenmemi beklediğini bilirim	1	2	3	4	5

Önermeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Emin değilim	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
16. Dikkatimi farkında olarak önemli bilgiye odaklanırım	1	2	3	4	5
17. Bilgiyi hatırlamada belleğim iyidir	1	2	3	4	5
18. Bir problemi çözerken tüm seçenekleri düşünüp düşünmediğimi kendime sorarım	1	2	3	4	5
19. Kafam karıştığında ara verip düşünürüm	1	2	3	4	5
20. Yeni bilgi açık değilse, başa döner üzerinde düşünürüm	1	2	3	4	5
21. Kafam karıştığında varsayımlarımı yeniden değerlendiririm	1	2	3	4	5
22. Bildiklerimle yeni öğrendiklerimin ilişkili olup olmadığını kendime sorarım	1	2	3	4	5
23. Anladıklarımı kontrol etmek için düzenli olarak ara veririm	1	2	3	4	5
24. Kullandığım her stratejinin hangi durumda en etkili olduğunu bilirim	1	2	3	4	5
25. Çalışmayı bitirdiğimde amaçlarıma ulaşmada ne kadar başarılı olduğumu kendime sorarım	1	2	3	4	5
26. Öğrenirken anlamama yardımcı olması için resim ve diyagram (çizelgeler) çizerim	1	2	3	4	5
27. Çalışmayı küçük parçalara ayırmaya çalışırım	1	2	3	4	5
28. Özel anlamdan çok genel anlama odaklanırım	1	2	3	4	5



### EK 3: Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Ölçekte yer alan maddelere katılma durumunuzu beş seçenekten birini seçerek yanıtlayınız. “++” kesinlikle katılıyorum, “- / +” ne katılıyorum ne katılmıyorum, “-” kesinlikle katılmıyorum anlamındadır.

Önergeler	Katılım durumu				
	--	-	-/+	+	++
1.Bugüne kadar öğrendiğim becerileri bir hasta üzerinde uygulayabilirim.					
2.Hastaların sağlık problemlerini etkileyen sosyal faktörler hakkında yeterli görüşe sahibim.					
3.Bir sağlık sorunu ile ilgili tıbbi literatürü elektronik olarak araştırabilirim.					
4.Klinik bir vakada uygun tanı ve tedavi basamaklarını yeterli şekilde uygulayabilirim.					
5.Bir fikir uyuşmazlığı durumunda hastaya iletişim açısından yeterli biçimde tepki verebilirim.					
6.Tıp fakültesi programında yer alan insan bilimlerinin (felsefe, sanat vb.) bana sunduğu tıbbi görüşe sahibim.					
7.Temel tıp bilimlerinde yeterli bilgiye sahibim.					
8.Bir hastanın sağlık sorununu grup içinde analiz edebilirim.					
9.Sağlıkla ilgili bir konuda güvenilir bilimsel bir makale yazabilirim.					
10.Tıbbi bir araştırma sorununun çözümü için bilimsel araştırma tasarımını seçebilirim.					
11.Bir hasta ötanazi istediğinde görüşlerimi etik açıdan destekleyerek bir duruş ortaya koyabilirim.					
12.Diğer sağlık alanlarından olan çalışma arkadaşlarımla eşitliğe dayalı işbirliği içinde çalışabilirim.					
13.Belirli klinik durumlarda oluşan endişe duygularımın üstesinden gelebilirim.					
14.Toplumdaki bir sağlık sorununu önleyici şekilde ele alabilirim.					
15.Görüşme sırasında hastadan aldığım bilgiyi yapılandırabilirim.					
16.Tanı ve tedavi için teknik cihazların kullanımında maliyet etkin bir seçim yapabilirim.					
17.Profesyonel hayatımda tükenmişlik belirtilerini ve işaretlerini tanıyabilirim.					
18.Sağlık hizmeti sunarken kritik durumlarla (beklenmedik, stresli olaylarla) başa çıkabilirim.					

### EK 4. Yozgat Bozok Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurul Onay Formu

#### KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Akademik Başarı ile İlişkisi
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	2017-KAEK-189_2022.02.10_04

ETİK KURUL BİLGİLERİ	ETİK KURULUN ADI	Yozgat Bozok Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu
	AÇIK ADRESİ:	Yozgat Bozok Üniversitesi Rektörlüğü, Atatürk Yolu 7. Km 66900 Yozgat
	TELEFON	0354 212 44 42
	FAKS	
	E-POSTA	klinetikkurul@bozok.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Doç. Dr. Meral DEMİRÖREN			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Tıp Eğitimi			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi A.D.			
	VARSA İDARİ SORUMLU UNVANI/ADI/SOYADI	-			
	DESTEKLEYİCİ	Doç. Dr. Meral DEMİRÖREN			
	PROJE YÜRÜTÜCÜSÜ UNVANI/ADI/SOYADI (TÜBİTAK vb. gibi kaynaklardan destek alanlar için)	-			
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLCİSİ	-			
	ARAŞTIRMANIN FAZİ VE TÜRÜ	FAZ 1	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 2	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 3	<input type="checkbox"/>		
		FAZ 4	<input type="checkbox"/>		
		Gözlemsel ilaç çalışması	<input type="checkbox"/>		
		Tıbbi cihaz klinik araştırması	<input type="checkbox"/>		
İn vitro tıbbi tanı cihazları ile yapılan performans değerlendirme çalışmaları		<input type="checkbox"/>			
İlaç dışı klinik araştırma	<input type="checkbox"/>				
Diger ise belirtiniz Girişimsel olmayan klinik araştırma					
ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ	<input checked="" type="checkbox"/>	ÇOK MERKEZLİ	<input type="checkbox"/>	
	ULUSAL	<input checked="" type="checkbox"/>	ULUSLARARASI	<input type="checkbox"/>	

Etik Kurul Başkanı  
Unvanı/Adı/Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Ayça ÇAKMAK AYDIN  
İmza:

## KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Akademik Başarı ile İlişkisi
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	2017-KAEK-189_2022.02.10_04

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili		
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	13.01.2022		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	ARAŞTIRMA BROŞÜRÜ			Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
DEĞERLENDİRİLEN DİĞER BELGELER	Belge Adı	Açıklama				
	SIGORTA	<input type="checkbox"/>				
	ARAŞTIRMA BÜTÇESİ	<input type="checkbox"/>				
	BIYOLOJİK MATERYEL TRANSFER FORMU	<input type="checkbox"/>				
	İLAN	<input type="checkbox"/>				
	YILLIK BİLDİRİM	<input type="checkbox"/>				
	SONUÇ RAPORU	<input type="checkbox"/>				
	GÜVENLİLİK BİLDİRİMLERİ	<input type="checkbox"/>				
Diğer:	<input type="checkbox"/>					
KARAR BELGELERİ	Karar No: 2017-KAEK-189_2022.02.10_04	Tarih:10.02.2022				
	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın/çalışmanın gereke, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup araştırmanın/çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik ve bümsel sakınca bulunmadığına toplantıya katılan etik kurul üye tam sayısının salt çoğunluğu ile karar verilmiştir. İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik kapsamında yer alan araştırmalar/çalışmalar için Türkiye İlaç ve Tıbbi Cihaz Kurumu'ndan izin alınması gerekmektedir.					

KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI	İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik, İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu, Bozok Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Yönergesi.
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI:	Dr. Öğr. Üyesi Ayça ÇAKMAK AYDIN

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet		Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Doç. Dr. Yavuz Selim INTEPE	Göğüs Hastalıkları	Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Ayça ÇAKMAK AYDIN	Farmakoloji	Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Levent ALBAYRAK	Acil Tıp	Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Mehmet HAMAMCI	Nöroloji	Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Yağar TURAN	Kardiyoloji	Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Yunus HACİMUSALAR	Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	Kayseri Şehir Hastanesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Demet AYDOĞAN KIRMIZI	Kadın Hastalıkları ve Doğum	Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Alaaddin ÇOŞKUN	Biyofizik	Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Düşad YILDEZ MINIKSAR	Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	

Etik Kurul Başkanı  
Unvanı/Adı/Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Ayça ÇAKMAK AYDIN  
İmza:

Not: Etik kurul başkanı, imzasının yer almadığı her sayfaya imza atmalıdır.

## KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU KARAR FORMU

ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Bilişüstü Farkındalık ve Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Akademik Başarı ile İlişkisi
VARSA ARAŞTIRMANIN PROTOKOL KODU	2017-KAEK-189_2022.02.10_04

Dr. Öğr. Üyesi Sevgi ULUSOY TANGÜL	Çocuk Cerrahisi	Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Uzm. Dr. Ayşen SÜRMEK	Halk Sağlığı	Yozgat İl Sağlık Müdürlüğü	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Uzm. Dr. Zeynep ÇİLSAL	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	Yozgat Şehir Hastanesi	E <input type="checkbox"/>	K <input checked="" type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Av. Fatih DEMİRCİ	Hukuk	Yozgat Barosu	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>
Ziraat Yük. Müh. Harun ASLAN	Ziraat	Yozgat Belediyesi	E <input checked="" type="checkbox"/>	K <input type="checkbox"/>	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>

\*:Toplantıda Bulunma

Etik Kurul Başkanı  
 Unvanı/Adı/Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Ayça ÇAKMAK AYDIN  
 İmza:

**EK 5. Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı İzin Belgesi**



**T.C.  
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ  
Tıp Fakültesi Dekanlığı**

**Sayı** : 28554347.11.07.903.29  
**Konu** : Tez Çalışması Yürütme İzni

26/01/2022

**İlgili Makama**

Yozgat Bozok Üniversitesi Tıp Fakültesinde yürütülmek üzere izni talep edilen '**Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Bilişüstü Farkındalık Ve Akademik Öz Yeterlik Düzeylerinin Akademik Başarı İle İlişkisi**' isimli tezin Doç Dr. Meral Demirören ve Uz. Dr. Kübra Uyar Zekey tarafından fakültemizde yürütülmesi uygun bulunmuştur.  
Gereğini saygılarımla arz ederim.

**Prof. Dr. Kemal ÇİFTÇİOĞLU**  
Dekan

**Adres** : Atatürk Yolu 7. Km. Erdoğan Akdağ Kampüsü YOZGAT  
**Web** : <http://tip.bozok.edu.tr> **E-Posta:**tip@bozok.edu.tr

**Tel** : 0354 212 62 01  
**Faks** : 0354 214 06 12

## EK 6. Orijinallik Ekran Çıktısı

### TIP FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK VE AKADEMİK ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİNİN AKADEMİK BAŞARI İLE İLİŞKİSİ


#### ORJİNALLİK RAPORU

% <b>13</b>	% <b>12</b>	% <b>6</b>	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>acikbilim.yok.gov.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>3</b>
<b>2</b>	<b>www.researchgate.net</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>3</b>	<b>nek.istanbul.edu.tr:4444</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	<b>dergipark.org.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>5</b>	<b>www.gevhernesibe.org</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>6</b>	<b>Derya YILDIZ. "8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK VE AKADEMİK ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ, MOTİVASYONEL</b>	<b>&lt;% 1</b>

**EK 7. Dijital Makbuz**



## Dijital Makbuz

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

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Kübra Uyar Zekey  
Ödev başlığı: TIP FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK V...  
Gönderi Başlığı: TIP FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK V...  
Dosya adı: KADEM\_K\_Z\_YETERL\_K\_D\_ZEYLER\_N\_N\_AKADEM\_K\_BA\_ARI\_LE...  
Dosya boyutu: 79.12K  
Sayfa sayısı: 28  
Kelime sayısı: 7,188  
Karakter sayısı: 50,846  
Gönderim Tarihi: 11-Oca-2024 03:26ÖS (UTC+0300)  
Gönderim Numarası: 2269345191

T.C.  
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TIP FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNDE BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK VE  
AKADEMİK ÖZGÜVENLİK DEĞERLERİNİN AKADEMİK BAŞARI  
ÜZERİNE ETKİSİ

Öğrenci: Kübra Uyar Zekey

Tıp Fakültesi  
Tıp Fakültesi

ANKARA  
2024

Copyright 2024 Turnitin. Tüm hakları saklıdır.

## 9.ÖZGEÇMİŞ