



T.C.

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME
BECERİLERİ İLE
MESLEKİ DEĞERLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

SEMİH KUZU

HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi PINAR DOĞAN

İSTANBUL – 2022

TEZ ONAY FORMU

Kurum : İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Programın seviyesi : Yüksek Lisans (X) Doktora ()

Anabilim Dalı : Hemşirelik

Öğrenci : Semih KUZU

Tez Başlığı : Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri
ile Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki

Sınav Yeri : İstanbul Medipol Üniversitesi Güney Yerleşkesi – D105

Sınav Tarihi : 18.03.2022 – 13:00

Tez tarafımızdan okunmuş, kapsam ve nitelik yönünden Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Kurumu

İmza

Dr.Öğr.Üyesi Pınar Doğan

İstanbul Medipol Üniversitesi

Sınav Jüri Üyeleri

Dr.Öğr.Üyesi Merve TARHAN

İstanbul Medipol Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Ahu KÜRKÜ

Bahçeşehir Üniversitesi

Yukarıdaki jüri kararıyla kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulu' nun / / tarih ve / - sayılı kararı ile şekil yönünden Tez Yazım Kılavuzuna uygun olduğu onaylanmıştır.

Prof.Dr. Neslin EMEKLİ

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdür V.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

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

Semih KUZU

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecinin her aşamasında bana rehberlik ederek desteğini ve ilgisini esirgemeyen, çok değerli tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Pınar DOĞAN’a,

Çalışmaya katılarak araştırmama katkı sağlayan İstanbul Medipol Üniversitesi hemşirelik bölümü öğrencilerine,

Hayatımın her anında destek ve sevgilerini yanımda hissettiğim, varlıkları ile hayatıma anlam katan AİLEME,

Teşekkür ederim...

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY FORMU.....	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANI	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
TABLolar LİSTESİ	iv
1. ÖZET	1
2. ABSTRACT	2
3. GİRİŞ VE AMAÇ.....	3
4. GENEL BİLGİLER.....	6
4.1. Değer.....	6
4.1.1. Değer kavramı.....	6
4.1.2. Değerlerin özellikleri.....	7
4.1.3. Değerlerin sınıflandırılması.....	8
4.1.4. Değerlerin gelişimi.....	10
4.1.4.1. Kişisel değerler.....	11
4.1.4.2. Toplumsal değerler.....	12
4.1.4.3. Mesleki değerler.....	12
4.2. Hemşireliğin Mesleki Değerleri.....	13
4.2.1. Hemşireliğin mesleki değer kavramı.....	13
4.2.2. Değer temelli eğitimde hemşirelik yaklaşımı.....	16
4.3. Öz Yönetimli Öğrenme.....	19
4.3.1. Öğrenme kavramı.....	19
4.3.2. Öz yönetimli öğrenme kavramı.....	20
4.3.3. Öz yönetimli öğrenme süreci.....	22
4.3.4. Öz yönetimli öğrenme ve öğretim.....	24
4.3.5. Öz yönetimli öğrenenlerin özellikleri.....	25
4.3.6. Öz yönetimli öğrenme modelleri.....	25
4.4. Hemşirelik Öğrencilerin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri.....	32

4.5. Covid-19 Pandemi Döneminin Hemşirelik Öğrencilerinin Değer Gelişimi ve Öğrenmelerine Etkisi.....	33
5. MATERYAL VE METOT.....	35
5.1. Araştırmanın Amacı ve Tasarımı	35
5.2. Araştırmanın Soruları.....	35
5.3. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman	35
5.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	35
5.5. Veri Toplama Araçları.....	36
5.5.1. Kişisel bilgi formu.....	36
5.5.2. Hemşirelerin mesleki değerleri ölçeği-Revize (HMDÖ-R)...	37
5.5.3. Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği.....	37
5.6. Veri Toplama Süreci.....	38
5.7. Araştırmanın Etik ve Yasal Yönleri.....	40
5.8. Verilerin İstatiksel Analizi.....	40
5.9. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri.....	41
6. BULGULAR.....	42
6.1. Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik ve Eğitim Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	42
6.2. Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Değer Uyumlarına İlişkin Bulgular.....	46
6.3. Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular.....	57
6.4. Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Değer Uyumları İle Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin Dağılımları.....	67
7. TARTIŞMA	70
7.1. Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik Ve Eğitim Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	70
7.2. Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Değer Uyumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	72
7.3. Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	75
7.4. Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Değer Uyumları İle Öz Yönetimli	

Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin Tartışılması	76
8. SONUÇ	78
9. KAYNAKLAR	79
10. EKLER	93
EK I: G-POWER Sonuç Raporu	93
EK II: Kişisel Bilgi Formu	94
EK III: Hemşirelerde Mesleki Değerler Ölçeği	95
EK IV: Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği	97
EK V: İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı ve Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzinleri	99
EK VI: Hemşirelerde Mesleki Değerler Ölçeği Kullanım İzni	101
EK VII: Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni	102
EK VIII: Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu	103
11. ETİK KURUL ONAYI	104
12. ÖZGEÇMİŞ	107

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

AACN	: Amerikan Hemşirelik Kolejleri Birliği (American Association of Colleges of Nursing)
HUÇEP	: Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TYYÇ	: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi
HMDÖ-R	: Hemşirelerin Mesleki Değerleri Ölçeği-Revize
ÖYÖ	: Öz Yönetimli Öğrenme

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.3.6.1. Garrison'un ÖYÖ Modeli	27
Şekil 4.3.6.2. Brockett ve Hiemstra'nın ÖYÖ Modeli (Brockett ve Hiemstra'nın açıklamaları esas alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.)	29
Şekil 5.6.1. Araştırma Akış Şeması	39



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 6.1 Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulguların Dağılımı.....	42
Tablo 6.2 Hemşirelik Öğrencilerinin Eğitim Özelliklerine İlişkin Bulguların Dağılımı	44
Tablo 6.3 Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinin Yarattığı Olumlu ve Olumsuz Durumlara İlişkin Yanıtlarının Dağılımı	45
Tablo 6.4 Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Değer Ölçeği Puanlarının Dağılımı..	46
Tablo 6.5 Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik Özellikleri ile Mesleki Değer Uyumlarının Karşılaştırılması	49
Tablo 6.6 Hemşirelik Öğrencilerinin Eğitime İlişkin Özellikleri ile Mesleki Değer Uyumlarının Karşılaştırılması	53
Tablo 6.7 Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Olumlu-Olumsuz Görüşleri ile Mesleki Değer Uyumlarının Karşılaştırılması	55
Tablo 6.8 Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Puanlarının Dağılımı	57
Tablo 6.9 Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik Özellikleri ile Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması	59
Tablo 6.10 Hemşirelik Öğrencilerinin Eğitime İlişkin Özellikleri ile Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması	63
Tablo 6.11 Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Olumlu-Olumsuz Görüşleri ile Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması	65
Tablo 6.12 Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer uyumları ile öz yönetimli öğrenme algıları arasındaki ilişkinin dağılımları	68
Tablo 6.13 Hemşirelik öğrencilerinin Yaş, GANO ve eğitimden memnuniyet puanları ile mesleki değer uyumları ve öz yönetimli öğrenme algıları arasındaki ilişkinin dağılımları	69

1. ÖZET

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ İLE MESLEKİ DEĞERLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Pandemi döneminde hemşirelik eğitiminin uzaktan eğitimle sürdürülmesi öğrencilerin kendi eğitimlerinde daha fazla sorumluluk almasını sağlarken, mesleki değer gelişimi açısından nasıl bir ilerleme kaydedildiğini merak konusu haline getirmiştir. Çalışma, hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ve mesleki değer uyumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tanımlayıcı ve ilişki arayıcı olarak gerçekleştirildi. Araştırma evrenini 1 Ocak- 30 Mart 2021 tarihleri arasında bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 1032 hemşirelik öğrencisi, örneklemini ise çalışma kriterlerine uyan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 773 öğrenci oluşturdu. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Öz Yönetimli Öğrenme Beceri Ölçeği” ve “Hemşirelerin Mesleki Değerleri Ölçeği-Revize (HMDÖ-R)” ile toplandı. İstatiksel analiz için NCSS (Number Cruncher Statistical System) 2007 programı kullanıldı. Öğrencilerin mesleki değer ölçeği toplam puan ortalaması $104,13 \pm 14,97$; alt boyut puan ortalamaları ise bakım $64,13 \pm 9,45$, profesyonellik $27,59 \pm 4,75$ ve güven $12,41 \pm 1,91$ ’idi. Hemşirelerin Öz Yönetimli Öğrenme Beceri Ölçeği toplam puan ortalaması $87,19 \pm 10,41$; alt boyut puan ortalamaları güdülenme $30,37 \pm 3,81$, öz kontrol $19,51 \pm 3,12$, öz izleme $20,44 \pm 2,65$, öz güven $16,86 \pm 2,25$ olarak bulundu. Hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile mesleki değer uyumları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlendi ($r= 0,561$; $p<0,01$). Sonuç olarak, hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri arttıkça mesleki değer uyumlarının da arttığı belirlendi.

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik öğrencileri, Mesleki değer, Öz yönetimli öğrenme

2. ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE SELF-DIRECTED LEARNING SKILLS AND PROFESSIONAL VALUES OF NURSING STUDENTS

Continuing nursing education with online education during the pandemic period has enabled students to take more responsibility in their own education, and it has made it a matter of curiosity how progress has been made in terms of professional value development. The study was carried out as a descriptive and relationship design to determine the relationship between nursing students self-directed learning skills and professional values. The population of the research consisted of 1032 nursing students studying at a university between January 1 and March 30, 2021, and the sample consisted of 773 students who met the study criteria and agreed to participate in the research. Research data were collected with the "Personal Information Form", "Self-Directed Learning Skills Scale" and "Nurses' Professional Values Scale-Revised (NPVS-R)". NCSS (Number Cruncher Statistical System) 2007 program was used for statistical analysis. The mean score of the students professional value scale was 104.13 ± 14.97 ; sub-scale mean scores were 64.13 ± 9.45 for caregiving, 27.59 ± 4.75 for professionalism and 12.41 ± 1.91 for trust. Nurses Self-Directed Learning Skills Scale total score average was 87.19 ± 10.41 ; sub-scale mean scores were found to be 30.37 ± 3.81 for motivation, 19.51 ± 3.12 for self-control, 20.44 ± 2.65 for self-monitoring, and 16.86 ± 2.25 for self-confidence. It was determined that there was a moderate positive correlation between nursing students self-directed learning skills and their professional values ($r = 0.561$; $p < 0.01$). As a result, there was significant correlation between nursing students self-directed learning skills and their professional values.

Keywords: Nursing students, Professional value, Self-directed learning

3. GİRİŞ VE AMAÇ

Değer; davranışa rehberlik eden, bireyin kendini adadığı idealler ve inançlar olarak tanımlanmaktadır (1). Bireyin yaşam amacına ve anlamına yön veren ilkeler olarak kabul edilen değerler, bireysel ve mesleki olmak üzere iki kategoride değerlendirilmektedir (2,3). Bireysel değerler, davranış kuralları ve standartları (3) mesleki değerler ise meslek üyelerinin sergilemesi gereken ideal davranışlar için gereken inanç ya da rehber ilkeleri ifade etmektedir (4).

Profesyonel meslek ahlakı, özümsemiş değerlerle mümkün olabilmektedir (5). Bu özümsemiş değerlerin en gerekli olduğu alanların başında sağlık sektöründe yer alan meslekler gelmektedir. Sağlık çalışanları içinde en kalabalık grubu oluşturan hemşirelik mesleği değerler açısından oldukça zengindir (6).

1988 yılında Amerikan Hemşirelik Kolejlere Birliği (AACN) hemşirelik değerlerini; adalet, eşitlik, alturizm, insan onuru, estetik, doğruluk ve otonomi olarak açıklamıştır (7,8,9). Bu profesyonel değerler, rehber ilkeler olarak kabul edilirken, davranışların doğru veya yanlış, uygun veya uygun olmayan, değerli veya değersiz ya da kabul edilebilir veya kabul edilemez olduğunu algılama ve meslek üyeleri arasında standartlaştırılmasına yardımcı olmaktadır (10).

Hemşirelerin, profesyonel değerleri bilmesi yanında, geliştirmesi, içselleştirmesi ve davranışa dönüştürmesi beklenmektedir. Hemşirelerin, mesleki değerleri içselleştirerek bakım davranışına yansıtabilmesi hizmetin kalitesini de artıracaktır. Diğer taraftan profesyonel hizmet anlayışının sağlanması ancak mesleki değerlerin benimsenmesi ve uygulanmasıyla mümkün olabilmektedir (7,11). Bu nedenle hemşirelere lisans eğitim sürecinden başlayarak değer temelli eğitim ile farkındalığın kazandırılması gerekmektedir (10).

Değer temelli hemşirelik eğitimi, kazanılan değerlerin öğrencilerin kişilik ve karakterleriyle bütünleşmesini sağlayan eğitim yaklaşımıdır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve çoğu Avrupa ülkesinde değer temelli eğitim, sosyal değerler esas alınarak yapılmaktadır. Böylece bireylerin eğitimi benimsemesi kolaylaşmaktadır (12). Ülkemizde de 2014 yılında yayınlanan Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (HUÇEP)'nda hemşirelik uygulamalarında mesleki etik

ilke ve değerlere uygun davranmak lisans programı ulusal yeterlilikleri arasında kabul edilmektedir (13).

Hemşirelik öğrencilerin profesyonel ve mesleki değerleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; hemşirelik öğrencilerin mesleki değerlere uyumunun yüksek olduğu görülmektedir (1). Buna ek olarak mesleki değerler ile mesleğe olan ilgi arasında doğru orantı olduğu ortaya koyulmaktadır. Mesleki değerleri benimsemiş öğrencilerin mesleği severek yapmaya daha istekli olduğu saptanmıştır (1,2,15). Bu sonucu destekler nitelikte mesleki yetersizliklerinin altında mesleki değerlerin gelişmemesinin bir neden olduğu ifade edilmektedir (6).

Çağdaş hemşirelik eğitimi, öğrencinin etik, sosyokültürel ve bireysel gelişimini sağlayarak hemşirelik rol ve işlevlerini etkin biçimde yerine getiren meslek üyeleri yetiştirmeyi hedeflemektedir (10). Son yıllarda teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve içinde bulunduğumuz pandemi koşulları küresel değişimlerin yaşanmasına neden olarak öğreneni merkeze alan ve aktif kılan öğrenmeyi ön plana çıkarmıştır. Bu noktada Knowles'in yetişkin eğitimi bilimi üzerinden kavramsallaştırılan öz yönetimli öğrenme yaklaşımı ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımda; bireylerin eğitim-öğretim sürecinde aktif olduğu, öğrenim sürecinin bütün basamaklarını planladığı, hedeflerini belirlediği, kaynak arama-tarama süreçlerinde aktif bulunduğu, öğrenme yöntem ve değerlendirme sürecinde doğrudan sorumluluk üstlendiği öğrenme şekli tanımlanmaktadır (18). Kendi kendine öğrenim süreci, bireye ahlaki, duygusal ve zihinsel olarak daha özgürlükçü bir alan sunmaktadır (19,20).

Öz yönetimli öğrenme konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz yönetimli öğrenenlerin daha özenli, dışa dönük ve daha uyumlu oldukları belirlenmiştir (21). Buna ek olarak; öz yönetimli öğrenme becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik başarı, yaşam boyu öğrenme eğilimi, meslek hayatına uyum, iletişim ve mesleki yeterliliğinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (22-27).

Hemşirelik eğitim programları incelendiğinde, kazandırılması hedeflenen değerlerin ders içeriklerinde yer aldığı ancak değer temelli eğitime ilişkin sistemli bir uygulamanın olmadığı dikkat çekmektedir (12). Bununla beraber pandemi

döneminde tüm dünyada hemşirelik eğitiminin uzaktan eğitimle sürdürülmek durumunda kalması öğrencilerin kendi eğitimlerinde daha fazla sorumluluk almasını sağlamakla beraber mesleki değer gelişimi açısından nasıl bir ilerleme kaydedildiğini merak konusu haline getirmiştir. Lee ve arkadaşları (2020) öz yönetimli öğrenmenin değer gelişimi üzerine olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Aynı çalışmada yeni nesiller için geleneksel eğitim yaklaşımının yetersiz olabileceği ifade edilmektedir (17).

Ülkemizde gerek pandemi öncesi, gerekse pandemi sonrasında hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme ile mesleki değerlerine ilişkin tutumlarının ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Önümüzdeki dönemde uzaktan eğitimin hemşirelik eğitimi içinde değişen oranlarda devam edeceği düşünüldüğünde öz yönetimli öğrenme ile mesleki değer kazanma arasındaki ilişkinin ortaya konmasının hemşirelik eğitimi açısından yol gösterici sonuçlar ortaya koyabileceği düşünülmektedir.

Bu noktadan hareket ile çalışmamızda, hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile mesleki değer uyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

4. GENEL BİLGİLER

4.1. Değer

4.1.1. Değer kavramı

Değer kavramı, çoğunlukla felsefi açıdan değerlendirilmekle birlikte son yıllarda psikoloji ve tıp gibi birçok alanda farklı anlamlarda kendine yer bulmaktadır (7). Latince “kıymetli, güçlü olmak” anlamı olan değer, Türk Dil Kurumu (TDK)’e göre, “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” olarak tanımlanmaktadır (5,28).

Değerler; bireyler ya da toplumlar tarafından benimsenen normlardır. Bireylerin ideolojilerine, duygu ve düşüncelerine, davranışlarına açıklık getiren, hayatlarını şekillendiren, yol gösterici olan, önceliklerimizi belirten inançların tümüdür (4,5,11). İnsanları diğer canlılardan ayıran özelliklerin başında gelen değerler, örf ve adetlere göre farklılıklar taşımakla birlikte, bireylere kimlik kazandırmada, yol göstermede önemli sorumluluklar üstlenmektedir (6,7,11,29).

Değerle ilgili tanımlar incelendiğinde: Kluckhohn (1951) “Genellenmiş ve örgütlenmiş bir kavram olarak; doğayı, insanın doğaya yerleşimini, insan ilişkilerini, arzu edilen veya arzu edilmeyeni belirleyip davranışı etkilemek suretiyle, insan-çevre ve insan-insan ilişkilerini düzenleyen unsur” olarak tanımlarken (10,11,30); Rokeach (1973) “Özel bir davranış tarzını veya karşıt bir duruma karşılık kişisel ve sosyal tercihlerin durumunu gösteren inanç” (31); Schwart (1999) “Genellikle davranışların/eylemlerin seçilmesine, olayların ve insanların ve değerlendirilmesine, davranışların/eylemlerin açıklanmasına yardımcı olan sosyal bir aktör” ve “insanlara yaşamlarında değişken önemlilik içerisinde yol gösteren ilkeler olarak hizmet eden arzu edilebilir amaçlar”(32); Öncül (2000) “Genel olarak, bir nesneye, varlığa ya da faaliyete, ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan ya da estetik yönden, tanınan önem ya da üstünlük derecesi”(33); Köknal ise (2007) “Somut ya da soyut kavramların önemini belirtmeye yarayan soyut ölçü birimi; canlı ve cansız varlıkların, olayların, olguların durumunu önemini anlatan bir sözcük”(34) olarak tanımlamıştır.

Ayrıca Williams (1979) değeri kültürün ahlaki kavramlarına açıklık getiren standartlar olarak açıklarken (35); Babadağ (2010) değeri, insan hayatını anlamlandıran hedefler bütünü olarak ifade etmekte (36); Alpar ve arkadaşları (2013) çalışmasında değeri toplum içindeki ortak hedef ve menfaat olarak özetlemektedir (37). Snellman ve Gedda (2012) değeri kişi hak ve özgürlükleriyle biçimlendirmiş (38); Çulha (2018) çalışmasında değeri bireyin davranışındaki tutumu (39) ile açıklamıştır.

4.1.2. Değerlerin özellikleri

Schwartz ve Bilsky (1987) değerleri; inançlar sistemi olarak aktarmış, duygulardan farklı düşünülmeyp duygularla etkinlik kazanacağını, tek bir olayla bağdaştırılmayıp bütünlüğün hakim olduğunu, değişkenlik ve hiyerarşinin söz konusu olduğunu açıklamışlar; değerle ilgili çalışmalar yapan kuramcıların tanımlarından yola çıkarak değerlerin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır (11,40,41):

- Değerler; bütünüyle nesnel olmayan, duygulara bağlı etkileşimin olduğu inançlar bütünüdür.
- Değerler; amaçlara ulaşmada etkili davranışların biçimleriyle doğrudan ilgilidir.
- Değerler; bireysel durum ve davranışların/girişimlerin üstünde yer almaktadır.
- Değerler bireyin veya toplumun birbirleriyle olan etkileşimine yön veren yapılardır.
- Değerler; bireylerin duygu ve düşüncelerini bilinçli-bilinçsiz değiştiren normlardır.
- Değerlerin önem sırasına göre kendi aralarında bir düzen bulunmaktadır. Değerler; bulundukları konuma göre öncelikleri belirlenen ahlaki sistemlerdir.
- Değerler; yapı itibarıyla değişim ve gelişime açıktır.
- Değerler; bireyler ve toplumlar arasında kültür farklılıklarına bağlı olarak değişiklikler göstermektedir (11,40,41).

Yazıcı (2006) değerlerin işlevleri ve özelliklerini şöyle açıklamıştır:

- Bireyin yaşamına ve aktif bulunduğu faaliyetlere amaçlar yükler, yönlendirir.
- Bireyin davranışlarını sorgulamaya, başkaları ile olan etkileşimlerde beklenen ve beklentileri belirlemeye yardımcı olur.
- Doğru-yanlış, iyi-kötü gibi toplumsal düzende bireylerin önem verdiği ahlaki konularda ayırt edici görev üstlenmektedir.
- Değerler bütünüyle nesnel özellikler taşımasa da inançların kendisidir.
- Değerler, bireyin amaçlarına ulaşmada ahlaki davranışların belirleyicisidir.
- Değerler kendi aralarında belirli düzence önemine göre dizilişe sahip ve değişime açıktır.
- Değerler bulundukları kültürden doğrudan etkilenmekte, toplum ve zamana göre değişim göstermekte, bazen kültür içinde bile farklılıklar görülebilmektedir (42).

4.1.3. Değerlerin sınıflandırılması

Değer kavramının sınıflandırılması konusunda birçok uzman tarafından farklı teoriler ortaya atılmıştır. Ortaya atılan farklı değer teorileri farklı sınıflandırmalara yol açmış, birçok farklı görüşün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dikkat çeken yedi değer sınıfı şu şekilde sıralanmaktadır (30,43);

Spranger'in Değerler Sınıflandırması: Spranger (1928) değerleri altı kategoride incelemiştir: Teorik değer, ekonomik değer, estetik değer, sosyal değer, politik değer, dini değer (11,29). Teorik/Kuramsal değer; bilimsel, kuramsal düşünceler içermekte, akıl yürütme ve gözlem (4) ile eleştirel düşünce ön plandadır (11,44). Dış güzellik önemli değildir. Amaç verileri sistemleştirmektedir. Realistik anlayış hakimdir (11,44). Ekonomik değer; pratik bilgiye ve bireylerin eğitiminde bu bilgilerin uygulanmasına önem verilmektedir. Tema yarar sağlamaktır (4). Birey iş dünyasına önem verir, zengin ve güçlü olmak tek ölçüdür (11,44). Estetik değer; bireyselleştirilmiş değerler ön plandadır. Kişi kendi zarafet ve biçimine uygun değerlendirilmekte (4); biçim, biçem, ahenk faktörleri ön plandadır. Simetrik ve uygunluk aranmaktadır. Kendi kendine yetme özelliği estetik değerın vazgeçilmezidir. Özellikleri bakımından teorik değerlerle karşıttır (11,44). Sosyal

değer; topluma karşı sevgi, saygı, yardımseverlik benimsenmekte ve toplumsal özveri hakimdir. Bireyler araç değil amaçtır. Toplumsal bağlılık ve tutum ön plandadır (4,11,44). Politik değer; bireylerde güçlü olmak, etkin olmak, şan-şöhret içinde yaşamak önemlidir (4). Aktif siyasette rol oynamasa bile çevresi tarafından politik insan olarak tanınmaktadır (11,44). Dinsel değer; kainatı bütünüyle ele alıp mistik anlayışla özümsemekte (4), dinin birleştirici özellikleri kullanılmaktadır. Dini değerleri ön planda tutup, din için zevk veren nimetleri geri plana atabilmektedirler (11,44).

Rokeach Değer Sınıflaması: Değerler üzerine literatürde kavram açısından en çok kabullenilmiş teoridir. Rokeach (1973) değeri, kişilerin hayatlarında karşılaştıkları her türlü uyarana karşı gösterdikleri tepkilere rehberlik eden ve bireylerin yaşamını amaçlandıran olgular olarak tanımlamıştır (43). Rokeach değerleri iki başlıkta açıklamıştır. Bunlardan ilki amaç değerler; bireyin hedeflediği değerlere ulaşmak için gösterdiği tercihler, yaşamın temel amaçları olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kendisine gösterdiği saygı, eşitlik, itibar örnek verilmektedir (11,43). Diğeri ise araç değerler; bireyin amaçsal değerlere karşı kabul etmiş, sahiplenmiş davranışlarıdır. Akıl, sorumluluk, dürüstlük vb. örnek verilmektedir (11,43).

Kahle'nin Değerler Listesi: Kahle (1983) değerleri 3 ana başlık içerisinde, 9 temel değerle incelemiştir: İçsel değerler (kişisel gelişim, kendine saygı duyma, başarıma duygusu, insanlarla sıcak ilişkiler kurma), dışsal değerler (kendini güvende hissetme, ait olma duygusu, toplumdan saygı görmek), kişiler arası değerler (heyecan dolu yaşama, hayattan zevk alma) (11,43,45).

Schwartz'ın Değerler Teorisi: Schwartz (1992) değerleri on temel başlıkta ele almıştır: geleneksel, iyilikseverlik, uyarılma, güç, güvenlik, başarı, evrensellik, hazcılık, öz yönelim ve uyma. Schwartz değer tiplerini yeniliğe açıklık/muhafazacı ve özaşkınlık/özgenişletim olarak iki grupta sınıflandırmıştır (11,40). Yeniliğe Açıklık/Muhafazacı; açıklık ucu öz yönelim ve uyarılma; muhafazacı ucu güvenlik, uyma ve geleneksellikten oluşmaktadır. Özaşkınlık/Özgenişletim; özaşkınlık ucu evrensellik ve iyilikseverlik; özgenişletim ucu güç ve başarıdan oluşmaktadır (11,40,43).

Allport, Vernon ve Lindzey Değer Teorisi: Allport ve arkadaşları (1960) değeri altı boyuttan incelemiştir: bilimsel, siyasi, estetik, dini, siyasi ve sosyal. Allport ve arkadaşlarına göre değerlerin bireyler tarafından benimsenme oranları farklılık göstermektedir. Biri için önemli olmayan bir şey başka bir birey için oldukça önemli olabilmektedir veya birey için birden fazla değer mümkün kılınmaktadır. Değerlerin farklılıkları yaşam amaçlarına göre değişiklik göstermektedir (43).

Hofstede Değer Teorisi: Hofstede (1980) değeri bir durumun diğerine göre tercihi olarak ifade etmektedir. Hofstede teorisini değerlerin tanım boyutları üzerine değil de kavramla ilişkili boyutların anlamları üzerinden açıklamıştır. Hofstede'ye göre bireylerin varlıklarını sürdürmesinde sosyal düzenin olması ve kültürel değerlerle beraber incelenip bunun sonucunda ahlaki karar verme etkinliği olarak açıklamıştır (46).

Morris'in Değer Sınıflandırması: Morris değerleri etkin değerler, kavranmış değerler ve amaç değerler olarak üç başlıkta incelemiştir. Etkin değerler, kişisel davranış ve ruhsal istekleri ifade etmektedir. Kavranmış değerler, davranışların ortak kültürel yapılarını ifade etmektedir. Amaç değerler ise nesne/olay örgüsü içerisinde kişisel seçeneklerin bağımsız olarak verilmesi ile anlamlandırılmasını ifade etmektedir (11,47).

4.1.4. Değerleri gelişimi

İlkçağ'dan itibaren felsefeyle ortaya çıkan değer kavramı anlamı günümüze kadar sürekli zenginlik kazanmaktadır. Bilimsel disiplinler tarafından incelendiğinde değer kavramı, bir gelişim sürecinden meydana gelmektedir. Toplumun kültürel yapılarıyla zenginleşen bu kavram her bilim literatüründeki kazandığı anlamla zenginleşmektedir. Doğuştan bir özellik taşımayan değer kavramı gelişim sürecinde toplumlardan etkilenmekte, toplumun benimsediği kendine özgü anlamlara evrimleştirilmektedir. Diğer bir ifade ile yaşantılar sonucu değerler oluşmakta ve anlam kazanmaktadır (7,11).

Bireyde değer gelişiminde bilinçli ve bilinçsiz bir öğrenmeden bahsetmek doğru olacaktır. Bilinçli öğrenme, profesyonel eğitim ve deneyimli kişilerin öğretileri ile olurken; bilinçsiz öğrenme, toplum içinde sosyalleşme ile olmuştur (7). Bununla beraber bireyde değer oluşum ve gelişim sürecinde fiziksel yapı, duygusal yapı, toplumsal çevre ve akli yapı çok önemlidir. Birbiriyle ilişkili olan bu kavramlar ile benimsenen değer kavramları bireyin zihninde somutlaşmaktadır (29).

Bireyler değer oluşum-gelişim evrelerinde farklı yöntem ve deneyimlerden yararlanmaktadır. Değer oluşumunda en sık rastlanılan yöntem bireyin tecrübe ettiği ya da gözlemlediği sıkıntıları gözlemlemesidir (36)

Değerlerin oluşum ve gelişim evrelerinde bazı roller benimsenmektedir:

- Model olma; bireyin çevresindeki birini rol model alarak kavraması.
- Değeri ahlaki çerçeveye oturtma, ebeveynlerin sahip olduğu deneyimleri sonucunda kazandıkları tutumları özümseme.
- Yapararak öğrenme; bireyin kendi kendine bir şeyleri öğrenip, kendi düşüp-kalkma düşüncesini benimseyerek bireyi bağımsız bırakma.
- Ödüllendirme-Cezalandırma; bireye neyin doğru neyin yanlış olduğu konusundaki ayrımın farkına varması hedeflenmektedir (7,11,36).

Değer seçimi bireylerin sosyal/toplumsal koşullarından etkilenmekte ve birbirleriyle bağlantılıdır. Bireyin yaşamında üç başlığa ayrılan değerler birbirleriyle ne kadar uyumlu olursa birey yaşamdan o ölçüde doğrudan zevk almaktadır. Bunlar: kişisel değerler, toplumsal değerler, mesleki değerler (11).

4.1.4.1. Kişisel değerler

Bireyin toplumda yaşanan olaylar karşısında deneyimlediği bireysel görüşleridir. Bireyin bulunduğu şartlarda davranışlarını yönlendiren, davranışlarını ve yaşamını anlamlandıran değerlerin bütünüdür. Durum ve olaylar karşısındaki ortaya koyduğumuz duygular/düşünceler kişisel değerlerdir. Bireysel düşüncelerimize ve tercihlerimize yön verip, kimlik yapımızın şekillenmesinde bu değerler önemli görevler üstlenmektedir. Doğrudan veya dolaylı olarak kurulan

ilişkilerde kavramlara anlam katmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren başlayarak tüm gelişim basamaklarında öğrenilmektedir (7,11).

4.1.4.2. Toplumsal değerler

Toplum içindeki yaşantıları anlamlandıran, toplum içinde bütünlük sağlayan değerlerdir. Toplum içinde denge sağlamakta, adaptasyon sürecinde aktif rol almaktadır. Eylemler, duygular, düşünceler değerlere göre karşılaştırılıp incelenmektedir. Toplum içinde uyum ve ahlaki bütünlük sağlayan yazısız kurallardır. Ahlaki ilkeler ile topluma yön vermekte, yaşamla ahlak kuralları arasında köprü görevi görmektedir (7,11). Sosyal hayat içinde şeref, doğruluk, adalet vb. birçok kavram toplumsal değerlere örnek verilebilmektedir (11).

4.1.4.3. Mesleki değerler

Bireylerin doğuştan karakterize gelen yetenek ve potansiyellerinin (48) saygınlık ve değerlilik ilkelerini benimseyerek geliştirip kullandıkları alanlar mesleki çalışma alanlarıdır (49,50). Bireyler çalışmaya başladıkları dönemden itibaren yaşamlarının büyük çoğunluğunu bu çalışma alanlarında geçirmektedirler. Ayrıca bireyler mesleklerini yaparken sürekli etkileşimde bulundukları bir kitleyle iletişim halinde olmaktadır. Burada üzerinde durulması gereken konu, mesleki verimlilik açısından düşünmek gerekirse bireylerin mesleklerini yaparken Adler (2016)'ın dediği gibi insanların önemli üç sorumluluğundan biri olan meslek seçimini doğru karar vermesi gerekmektedir. Meslek seçimi ile yükümlülükleri doğrudan bireye ait olan kavram ise mesleki değerlerdir (49).

Mesleki değer, en genel ifade ile bireyin bir mesleği yaparken meslekten aldığı haz olarak tanımlanabilmektedir (49,51). Buradaki önemli nokta bireyin, meslekle ilgili gereklerini yaparken yarar gözeterek aldığı doyumdur (52).

Karabacak (2016) mesleki değeri; “Çalışan bireylerin mesleğini icra ederken davranışlarına yön veren, rehberlik eden kurallar, standartlar ve ilkeler bütünü” şeklinde tanımlamıştır (43,53).

Mesleki değerler, bireylerin meslek içinde davranışlarına yön veren normlardır. Bireylerin ahlaki tutum takınmalarına, yaşanabilecek ikilemlere karşı yol

göstermede etkilidir. Mesleklere ciddiyet ve aidiyet katma noktasında rolü büyüktür. Meslek içerisinde disiplin oluşumuna ve statü farkının önemszenmesine katkı sağlamaktadır. Mesleki değerler ne kadar güçlü ve sağlam temellere oturtulursa mesleğe bakış da o kadar önem kazanacaktır (1,7,54). Mesleki değerler bireylerin meslek içerisinde gösterdikleri davranışları biçimlendirip anlamlandırmada ve gelişimine katkı sağlamada (5,7), mesleki sosyalleşmede önemli rol oynamaktadır (11). Meslek içerisinde oluşan örgüt kültürü mesleki değerlerin benimsenmesiyle oluşmaktadır (11).

Kişisel, toplumsal ve mesleki değerler bütüncül incelendiğinde bireylerin hayatlarını olumlu şekilde yönlendirmede, bireylere ait olma duygusu katmada ve bireyin mesleğini icra ederken karşılaştıkları sorunları çözmede yardımcı oldukları görülmektedir (11).

4.2. Hemşireliğin Mesleki Değerleri

4.2.1. Hemşireliğin mesleki değer kavramı

Sağlık profesyonelleri içinde en kalabalık grubun üyesi olan hemşireler (6), insanlara yardım etmeyi görev edinen ve bakım verirken bunu sevgi, şefkatle harmanlayan özel bir meslek grubudur (7,11). Sürekli gelişim ve yeniliğe açık olan hemşirelik mesleğinin temel amaçlarından olan yaşama nitelik katmak benimsenmektedir (11).

Hemşirelik mesleğinin ortaya çıkışından itibaren sadece uygulama becerisi değil insani değerler de ön planda yer almıştır (6). Değerlerin oluşumunda önemli katkılara sahip olan felsefe, hemşirelik mesleğinde de kendini göstermiş; mesleğe vizyon ve misyon katıp, işlevsel hale getiren olguların bütünü oluşturmuştur (11). Birey sağlığı korunurken, bireye bakım verirken veya etik ikilemle karşılaşıldığında başvuru kaynaklarının başında mesleki değerler gelmektedir. Süreç içerisinde verilen hizmetin kalitesi mesleki değerlerin benimsenmesi ile doğru orantılı olacaktır (6,7) ve mesleki değerler meslek çalışanları ile toplum arasında etkileşime yardımcı olmaktadır (2).

Hemşirelik mesleğinin değer kavramı incelendiğinde; hemşirelerin süreç boyunca benimsediği bütüncül insan merkezli bakımı verirken toplumun sosyal yapısını göz ardı etmemeli, profesyonel yargı ve becerileri başarılı bir şekilde kullanmalıdır (55,56).

Miller “Hemşirelikte Profesyonellik Modeli’nde” mesleğin profesyonel değerlerini açıklarken merkeze hemşireliğin eğitim ve bilimsel temel olmak üzere en önemli niteliklerini; etrafına ise destekleyici tutumları yerleştirmiştir. Amaçlanan ise bakım sırasında bakım verici ile alıcı arasında karşılıklı değer ve beklentilerin karşılandığı ortam oluşturmaktır (2).

Bakımın kalitesi ile doğrudan ilişkilendirilen hemşirelik; mesleki değerlerinin eğitim-öğretimin başından itibaren öğrencilere aşılması profesyonelleşme, mesleki bağlılık ve mesleki özgünlük açısından çok önemlidir (5,7,57). Mesleki değer eğitimi değişen yaşam koşulları ile hemşirelik öğrencilerine yeni bir kimlik kazandırmakta, öğrencilerin olaylara eleştirel bakma ve kriz çözme yeteneklerinin gelişiminde olumlu etki sağlamaktadır. Hemşirelik öğrencilerinin öğrenim hayatları boyunca değerleri içselleştirip bakımlarında buna göre davranmaları hizmetin kalitesini artırmaktadır (7,11,49). Mesleki değerler sadece uygulama değil mesleki içeriğin incelenmesi ve geliştirilmesinde aktif rol oynamaktadır (5). Bununla beraber mesleki değerlerin gelişmesinde öğrencilerin bireysel değerler de önemli rol oynamaktadır. Kaya ve arkadaşları (2012) hemşirelik öğrencilerine mesleki değerlerin kazandırılmasında bireysel değerlerin müfredat kapsamında aktarılması gerektiği vurgulamışlardır (58).

1988 yılında Amerikan Hemşirelik Kolejlere Birliği (AACN)‘nin yayınladığı bildiride hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin benimsemeleri/öğretim görevlilerinin hemşirelik öğrencilerine benimsetmeleri gereken değerleri şöyle açıklamıştır: adalet, eşitlik, altruizm, birey onuru, doğruluk/gerçekçilik, otonomi, yetkinlik/bütünlük, estetik (7,8,9,11,12).

- **Adalet:** Hemşirelik mesleğinde yasal kurallar doğrultusunda bakım verilen bireyin haklarını koruma, savunma görevidir (7,8,9). Hizmeti

adil yapma, yasa dışı durumları rapor haline getirme örnek verilebilir (11).

- **Eşitlik:** Bireyler arasında haksızlık gözetmeksizin, eşit fırsat tanıma hakkını esas kılmaktır. Cinsiyet, kültür, din, dil, ırk ayrımı yapmaksızın ayrımcı tutumdan uzak durarak sağlık hizmeti vermektir (6,7,8,9,11). Bireylerin eşit haklara sahip olmalarını göstermek örnek verilebilir (11).
- **Altruizm:** Diğer adı özgeciliktir. Bireylere herhangi bir menfaat beklemeden saygı, sevgi, bakım verme sürecinde şefkat, özveri ile yaklaşmaktır (7,8,9). Bakım alan bireye yoğunlaşmak, verilen bakımda bireyi bilgilendirerek eğitmek özgeciliğe verilen davranış örnekleridir (11).
- **Birey Onuru:** Bireylerin benlik duygularına saygı gösteren, bireyin değer verdikleri şeyleri önemseyen, bakım verme sürecinde ahlaki değerlerine saygılı tutum sergileyen, bireyin geçmişi, fikirleri, görüşleri ve tercihlerini yargılamadan sağlık hizmeti vermektir (6-9). Bakım verme sürecinde bireyin mahremiyetini koruyup tercihlerine saygılı yaklaşmak verilecek örneklerdir (11).
- **Doğruluk/gerçekçilik:** Bakım verme sürecinde gerçekliğin esas alınması, verilerin doğru yazılıp aktarılması sergilenecek yaklaşımdır (7). Mantık ve araştırma davranışları ön plandadır (11).
- **Otonomi:** Bireye sunulan hizmette bireylere özerklik verilmesi, etik ve standart kuralların benimsenmesi ön plandadır. Ayrıca uygulamalarda bakım verici özgür irade ve değere sahip olmalı insiyatif kullanabilmelidir (6,7).
- **Yetkinlik/Bütünlük:** Mesleki değer içinde bilimsel ve etik ilkelere önem verilmektedir. Profesyonel bakım verme sürecinin bütünlüğünü sağlamak, doğru bilgiyi sağlamak esastır (11).
- **Estetik:** Düzenli davranışların ön planda olduğu, mesleğin dışardan bakan için iyi görünmesini sağlayacak bir tutum içerisinde olmanın önemli olduğunu savunan yaklaşımdır (11).

4.2.2. Değer temelli eğitimde hemşirelik yaklaşımı

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), bireyin kendisindeki pozitif gelişimi potansiyeli doğrultusunda kullanması için verilen eğitimi, değerler eğitimi olarak tanımlamaktadır. Değer temelli eğitim; değerlerin, eğitim verilen öğrencilerde özümsemesi ve kazanım oluşturmalarını sağlayan aşamalı bir süreçtir. Pek çok ülkede değer temelli eğitim yaklaşımı uygulanmakta; toplumsal ve insani değerler bireylere aktarılarak kendi değer yargılarının oluşturulmasına yardımcı olunmaktadır (12).

Yükseköğretim kurumlarında değer eğitimi ‘‘Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında ‘‘Kişisel ve Mesleki Yetkinlikler’’ in alt başlığı olan ‘‘Alana Özgü ve Mesleki Yetkinlikler’’ içerisinde birçok değerler yer almaktadır. Türkiye Yükseköğretim Yeterlilik Çerçevesi (TYYÇ) lisans düzeyinde öğrencilerin ‘‘mesleki değerlere sahip ve etik davranabilen birey olma’’, ‘‘Alanı ile ilgili verilerin toplanması, yorumlanması, uygulanması ve sonuçlarının duyurulması aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel ve etik değerlere uygun hareket etme’’, ‘‘Sosyal hakların evrenselliği, sosyal adalet, kalite kültürü ve kültürel değerlerin korunması ile çevre koruma, iş sağlığı ve güvenliği konularında yeterli bilince sahip olma’’ gibi alt başlıkların bütüncül değerlere (evrensel, bireysel, mesleki) sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır (12).

Değer temelli eğitim yaklaşımları 5 başlıkta incelenmektedir (12):

- Değerlerin örtük programla öğretimi; ders içeriği çok net belli olmayan, öğrenme sürecinde olumlu-olumsuz kazanımlar olabilen ders dışı etkinliklerinde olduğu programlardır. Öğrenen tarafından değer eğitiminin anlaşılmasında plan odaklı çalışma önemlidir (12).
- Değerlerin telkin yoluyla öğretimi; öğrenenlerde istendik davranışların ve değerler öğretiminin sağlanmasında canlandırıcı uygulamalar, pekiştiriciler öğretim yaklaşımının amaçlarındandır (12).
- Değerlerin açıklama yoluyla öğretimi; bireyin doğrulara sahip olduktan sonra kendisinin neye değer vereceğine karar vermesini söylemektedir (12).

- Değerlerin analiz yoluyla öğretimi; toplumsal problemleri doğrudan veya dolaylı inceleyen yaklaşım türüdür (12).
- Değerlerin ahlaki muhakeme yoluyla öğretimi; etik ikilemlerde oluşan örneklerle öğrencilerin içinde bulunduğu problemleri çözmelerine yardımcı olan yaklaşım türüdür (12).

Hemşirelik eğitimi veren eğitim kurumlarının eğitim-öğretim planları incelendiğinde bireysel ve mesleki değerlerin örtük kazanımlarla elde edildiği, etik derslerde ise değerlere vurgular yapıldığı görülse de (12), Vadarlı ve Gözen (2016) yapmış oldukları çalışmada hemşirelik eğitiminin hali hazırda mevcut programlarla değer gelişiminde eksik kaldığı, verilen eğitimin değer açısından zenginlik içermediğini belirtmişlerdir (12,59).

Değer temelli hemşirelik yaklaşımında kazandırılması gereken birinci adım kendi ahlaki ve değer yargılarının farkında olmasını sağlamaktır. Bireyin toplumsal ve mesleki değerlerini kendi değer sistemini özümledikten sonra bütüncül olarak bakması gelişim için oldukça önemlidir. İkinci adım ise, eğitim programlarının amaçlarının belirlenmesi ve bunu değerlerle harmanlanmasıdır. Üçüncü adım öğrencilere neler öğretileneceğinin cevabını bulmaktır (12).

Hemşirelik eğitiminin toplumsal değerle örtüşmesi verilecek eğitimde olmazsa olmaz kural olmalıdır. Bu süreçte kurumlara ve yöneticilere büyük görevler düşmektedir. Eğitim ve öğretimin değer eğitiminde oldukça önemli paya sahip olduğu düşünüldüğünde eğitim kurumlarının vizyon, misyon ve fiziki olarak uygun haline getirilmesi bir zorunluluk olmuştur. Yapılan araştırmalarda yöneticilerin ve eğitimcilerin değer eğitiminde rol model olmada etkin olmadıkları düşünüldüğünde sadece eğitim kurumlarının değil yönetici ve eğitimcilerin de bu şekilde değişime tabi tutulması önemlidir. Eğitimcinin amacı burada öğrencinin kendi değer yargıları ile hemşirelik mesleğinin değer yargılarını karşılaştırıp sentezlemesine yardımcı olmaktır (12).

Değer temelli hemşirelik eğitimi; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak sistemli bir süreç olmalıdır. Max Scheler, eğitimcilerin bilimsel bilgiyi esas alarak değerleri kazandırmaları gerektiğini; diğer bir deyişle öğrencilerin duyuşsal

becerilerini uygulamada eleştirel bakış açısı ile bilimsel temeller ışığında bütünleştiren eğitim yapılması gerektiğini savunmuştur. Özellikle hemşirelik öğrencilerinin yaparak öğrenmeleri için klinik ortamlar yaratılmalı, vaka örnekleri, örnek olaylar üzerinden uygulamalar yaptırılmalıdır. İletişimin önemli bir payı olduğu düşünülen hemşirelik mesleğinde sosyalleşmeyi her daim kullanmayı unutmamak da gerekmektedir (12).

Özetlemek gerekirse değer temelli hemşirelik yaklaşımında;

- Eğitim kurumlarında verilecek olan değerler ile ilgili araştırmalar yapıp sosyal ve mesleki değerler konusunda ortak akıl sağlanmalıdır.
- Hemşirelik mesleği ile ilgili mesleki değerler sadece eğitim kurumlarında değil uygulama alanlarında da verilmeli ve eğitim kurumları ile uygulama alanları arasında değerler aşamasında birlik sağlanmalıdır.
- Öğrencilere değer kazanımları sağlanırken farklı metotlarda eğitim-öğretim yöntemleri kullanılmalıdır.
- Sadece eğitim hayatı boyunca değil mezun olduktan sonra da seminer ve hizmet içi eğitimlerle değer temelli eğitime devam edilmelidir.
- Hemşirelik öğrencilerinin değer eğitimlerinin gelişiminde süreklilik olmalıdır (12).

Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer algıları ile ilgili literatürler incelendiğinde; Rassin (2008) İsrail’de hemşireler üzerine yaptığı çalışmasında mesleki değerleri sırayla insan onuru, hasta bireyler arasında eşitlik ve acının önlenmesi olarak açıklarken (60); Kaya ve arkadaşları (2012) yapmış oldukları çalışmada hemşirelik öğrencilerinin profesyonel mesleki değerlerini incelediğinde ilk sırada insan onurunun gelmekte olduğunu, aynı şekilde bunu davranışa dökerken bireye saygının önemli yer tutulduğu açıklamışlar (58); Bang ve arkadaşlarının (2011) Kore’de yaptıkları çalışmada hemşirelik öğrencilerinin mesleki değerleri özümsemeleri ve bunu uygulamaya döktüklerinde arzuların etkili olduğunu, değerlerin teorik eğitimde kavrandığını uygulama sırasında başarısızlıkla sonuçlandığını açıklamışlardır (61). Parvan ve arkadaşlarının (2012) İran’da yapmış oldukları çalışmada öğrencilere mesleki değerlerinin kazandırılmasında eğitim,

deneyim, bakış açısı, tutum ile kültürel ve bireysel faktörlerin önemli olduğunu; değer eğitiminde öğretim elemanlarının bakış açılarının doğrudan etkili olduğunu vurgulamışlardır (62). Alfred ve arkadaşlarının (2013) Tayvan’da profesyonel mesleki değerler üzerine yaptıkları çalışmada farklı kültürel bakış açılarına sahip 94 Tayvan ve 168 ABD’li hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer algılarının yüksek olduğu saptanmıştır (63). Waugh ve arkadaşlarının (2014) hemşirelik/ebelik öğrencileri üzerine İngiltere’de yapmış oldukları mesleki eğitim ile ilgili araştırmada değer temelli eğitimin önemi vurgulanmış, şefkat, güvenilirlik, etkili iletişim vb. özelliklerin ön planda olduğunu açıklanmıştır (64). Yayla ve arkadaşlarının (2015) hemşirelik öğrencileri üzerine yaptığı Türkiye-İran karşılaştırmalı mesleki değer algıları incelendiğinde alt ölçekli değişkenlerden ‘‘hemşire yüksek kalitede bakım sağlar’’ ve ‘‘hemşire, mesleki kuruluşlar aracılığı ile yüksek nitelikte hemşirelik bakımını sağlayacak koşulları yerleştirme ve sürdürme çalışmalarına katılır’’ın İran’da yüksek olduğu saptanmıştır (6). Lin ve arkadaşlarının (2016) 292 Tayvanlı 654 Çinli hemşirelik öğrencilerinin mesleki değerleri üzerine yaptıkları çalışmada öz değerlendirme, hasta hakkını koruma gibi değerlerin ortalama puanlarının Tayvanlı öğrencilerde yüksek olarak saptanırken, 38 yıldır birbirlerinden ayrı ve farklı siyasi yapıyla yönetilen bu iki devletin hemşirelik öğrencilerinin, temel hemşirelik mesleki değerlerinin benzer olduğu bulunmuştur (65). Öztürk Dönmez ve Özsoy (2016) 416 hemşirelik öğrencisinin mesleki değer algıları üzerine yapmış olduğu çalışmasında kadınların profesyonel değer algılarının daha iyi olduğu saptanmıştır (66). Karadağlı ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında hemşirelik öğrencilerinin eğitim-öğretimden beklentileri ile mesleki değerleri arasında doğrudan ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca Karadağlı çalışmasında eğitimin ilk yıllarında özellikle, kadın öğrencilerin Profesyonel Değer Ölçeği’nin daha yüksek olduğunu bulmuştur (67).

4.3. Öz Yönetimli Öğrenme

4.3.1. Öğrenme kavramı

Sürekli etkileşim içinde olan insanların doğumdan ölüme kadar geçen sürede bilgileri ilke edinerek hayatlarına yön vermelerini sağlayan, yaşamın her anında dolaylı ya da doğrudan ihtiyacımız olan ve tarih boyunca önemini artırarak devam

eden eyleme öğrenme denilmektedir. Bireyin çevresine uyum sağlamasında, yaşanabilecek zorlu koşullarla baş edilmesinde öğrenmenin önemi büyüktür (18,19).

Erden ve Akman (1997)'de öğrenmeyi; “yaşantı sonucu kazanılan izli davranış değişikliği” (68); Ormrod (2012) öğrenmeyi bireyin zihninde yaşayarak oluşan uzun süreli kalıcı değişiklik (69) olarak tanımlamıştır. Ertürk (1998) ise “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi” olarak ifade etmiştir (18).

Öğrenme eyleminin tanımlanmasında ortak görüş, istemli ya da istemsiz olsun, davranış değişikliğidir. Bireyler bu davranış değişikliğini sadece eğitim kurumlarında gerçekleştirmemekte, sosyal yaşantılarında da devam ettirmektedirler. Bu noktada bireylere öğrenmeyi öğretmek yaşam boyu öğrenmede yol gösterici olacaktır (18).

4.3.2. Öz yönetimli öğrenme kavramı

21. yüzyılda bireylerin hayatların hızla değişimler ve yenilikler olmaktadır. Değişen ve gelişen koşullar bireylere bilginin önemini göstermiştir. Bilgiye ulaşmak, öğrenmek ve özümseyerek bireylerin/toplumun gereksinimlerine göre uyarlamak ihtiyaç haline gelmiştir. Özellikle eğitim alanında son yıllarda önemini artırarak devam eden bu kavram öz yönetimli öğrenmedir (18,22,70).

Houle (1961) öz yönetimli öğrenmeyi; bireyin çevresi ile iletişim halinde olma, amaçlara ulaşma, sosyal faaliyetlerde yer alma ve öğrenmede gereksinim/arzulama şeklinde olması gerektiğini açıklamıştır. Özellikle “The Inquiring Mind” isimli eseri ile birlikte öz yönetimli öğrenme üzerine araştırmalarını yoğunlaştırmıştır. Houle'nin doktora adayı olarak yetişkin eğitimi üzerine çalışmalar yaptığı öğrencisi Tough (1971) ve Malcolm Knowles (1975) öz yönetimli öğrenme üzerine araştırmalar yapmışlardır (18,71).

Tough, bireyleri “kendilerinin öğretmenleri” olmakla tanımlamış (73); öz yönetimli öğrenmeyi “planlama ve karar verme” aşamasında incelemiş ve sürecin bütün sorumluluklarının bireyin kendisine ait olduğu vurgulamıştır. 13 maddeden oluşan bir süreç planlaması yapmıştır: bilgiyi belirleme, kaynakları belirleme, konuya hakimiyeti bilme, süre belirleme, başlanacak zamanı belirleme, öğrenme

sürecinde hızı belirleme, bilgi ve beceriyi kazanırken sürecin sonunu belirleme, engelleri belirleme, yer ve kaynak sağlama, fiziksel düzenleme yapma, maddi güç sağlama, sürecin zaman düzenlemesini yapma, güdülenme (20,22,72).

Knowles (1975) öz yönetimli öğrenme ile ilgili çalışmalarına yetişkin eğitimi ile başlamıştır. 1920'li yıllarda ortaya çıkan yetişkin eğitimi diğer adıyla andragoji, öz yönetimli öğrenmenin temeli oluşturmaktadır. Knowles öz yönetimli öğrenmeyi; öğrenenlerin bütün inisiyatifleri alarak, yardım almaksızın ihtiyaçlarını belirleyerek amaçlar ortaya koyma, uygun materyalleri belirleme, uygun strateji belirleme ve sonunda değerlendirme aşamalarından oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır (22,71,74).

Brockett ve Hiemstra (1991) öz yönetimli öğrenmeyi bireyin öğrenme sürecinde planlayıp uygulama ve değerlendirme de aktif yer alması olarak tanımlamıştır. Bireyin sorumluluk alması, odağın birey olması ve sonuçta sorumluluğun kişide toplanması noktalarını vurgulamışlardır (75). Long öz yönetimli öğrenmeyi; dışardan etkinin az ya da hiç olmadığı, yönetme sürecinde öğrenenin kontrolünün olduğu ve sorgulama/karşılaştırmanın aktif olduğu süreç olarak tanımlamış, 1994'te öz yönetimli öğrenmeyi tartışırken süreci bilgi edinme ve problem çözme çabası olarak ifade etmiştir (71,76).

Öz yönetimli öğrenme ile ilgili diğer uzmanların tanımları incelendiğinde: Radnitzer (2010) öz yönetimli öğrenmeyi etkin öğrenmeyi sağlama ve eğitimcilere bağımlılığın minimum olma olarak açıklamış, öğrenme sürecinde bireyi özerk olarak ifade etmiş (77); Dabbagh ve Kitsantas (2012) öz yönetimli öğrenmeyi bireyin öğrenmesini kontrol altında tuttuğu, denetlediği yaşama boyu devam eden bir süreç olarak aktarmış (78); Bharathi (2014) öz yönetimli öğrenmeyi süreci yöneten, izleyen ve bunları yaparken sorumlulukların kendinde olduğunu bilen kimselerin eylemleri olarak açıklamıştır. Öz yönetimli öğrenme gerçekleştirirken başkalarında yardım alınabileceğini söylemiştir. Öğrenme sürecinin başından sonuna kadar güdülenmenin öneminden bahsetmiştir (79).

Öz yönetimli öğrenme ile ilgili araştırmacıların görüşleri; bireyin öğrenme sürecini kendisinin planlayıp yönetmesi, bireysel özerklik ve bireysel kontrol sağlayan organize öğrenme olarak 3 başlıkta özetlenmiştir (73).

Öz yönetimli öğrenme; öğrenen için önemli konularla ilgili bireyin bütün sorumluluklarını kendi üzerine aldığı özgürlük olarak tanımlanırken (80), düzeyi bireyden bireye farklılık gösterebilir, geliştirilebilir bir özelliktir. Öğrenenlerin 21. yüzyıla ayak uydurabilmelerinde öz yönetimli öğrenmenin öğrenilmesinde ve arzulanan amaçlara ulaşılmasında önemli yere sahiptir (18). Alvin Toffler (1996) bununla ilgili ‘‘Yirmi birinci yüzyılın cahilleri okuma-yazma bilmeyen değil, öğrenmeyi öğrenemeyenler olacaktır.’’ demiştir. Yaşam boyu öğrenme ve güncelleyerek öğrenmenin devam etmesinin tek yolu öz yönetimli öğrenmedir (20).

4.3.3. Öz yönetimli öğrenme süreci

Öz yönetimli öğrenme süreci, bireyin öğrenmeyi hedef/amaç belirleme, karar verme/planlama, kaynak tarama, öğrenme stratejileri ve öz değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (19,81,82). Bu süreç bireylerin aktif katılımında bulundukları, sorumlulukların bütünüyle bireylerde oldukları bir süreç olarak görülmektedir (71,83). Iwasiw (1987) öz yönetimli öğrenme sürecini strateji tanımlama, kaynak tanımlama, bireyin kendi ihtiyacını belirleme ve amaçları belirleme olarak (84), Candy (1991) ise öz yönetimli öğrenme sürecini kişisel özerklik, kendi kendine yönetme, bağımsız öğrenme ve öğrenci kontrolü olarak dört boyutta incelemiştir (85). Dannis (1992) öz yönetimli öğrenme sürecini olay/duruma tepki, doğru bilgi ve kaynaklara ulaşma, bilginin organize edilmesi, yeni bir şeyler öğrenip harmanlama, öğrenme de kullanılan strateji ve sonuçların kalitesine bakılması ve yeni bir bilgiye yönelme olarak 6 başlıkta açıklamıştır (73,86).

Merriam ve arkadaşları, öz yönetimli öğrenme sürecini 3 aşamada incelemişlerdir: doğrusal, etkileşimli, öğretim süreci. Doğrusal süreç, bireylerin öğrenme eylemini planlı adımlar atarak gerçekleştirdiği süreçtir. Etkileşimli süreç, öğrenme eyleminin en az iki ve daha fazla faktörle etkileşimin sağlandığı süreçtir. Öğretim süreci, eğitimcilerin öz yönetimli öğrenmede seviyeler belirleyip

öğrenenleri yönlendirdiği, öğrenenler üzerinde kolaylaştırıcı etkide bulunduğu süreçtir (71,83).

Senge (1992) öz yönetimli öğrenme sürecini öğrenenin bireysel öğrenme modeli olarak tanımlamıştır. Öğrenen; bilgi ve becerilerini kullansa da rehber de olması gerektiğini savunmuştur (72,87).

Öz yönetimli öğrenme kavramının incelenmesiyle birlikte birçok farklı birbirine yakın kavram ortaya atılmıştır. Öz öğretimli öğrenme, öz girişimli öğrenme, öz eğitimi öğrenme, öz güdülenmeli öğrenme, öz planlamalı öğrenme, bağımsız öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme, araştırma yöntemi, kendi kendine öğrenme, kendi kendine çalışma, otonom öğrenme, özerk öğrenme gibi birçok kavram öz yönetimli öğrenme kavramının yerine kullanılmaya başlanmıştır. Her ne kadar birbirlerine uzak gibi görünse de bu kavramlar arasında anlamsal benzerlikler bulunmaktadır (18,22,20).

Öz planlı öğrenme, bireyin öğrenme eylemini gerçekleştirirken, araştırmalar yapma ve beceri kazanma sürecinde motivasyonun büyük çoğunluğu planlamaya ayırması ve bilgi edinmesi içermektedir. Özerk öğrenme, bireyin bağımsız ve bireysel karar vermesidir. Öğrenmenin denetimi, resmi kurumlardan bağımsız olarak gerçekleşen bireyin eğitim sürecinin kendi kendine kontrol etmesidir. Kendi kendine eğitim, yetişkinlerde üst düzeyde olduğu ve kültürden kültüre farklılık göstererek adlandırılan süreçtir (71).

Öz yönetimli öğrenmenin amacı 3 başlıkta incelenmektedir: Bireylerin öğrenme eylemini gerçekleştirirken kendilerine yön vermeleri sağlamak, dönüşümsel öğrenmeyi benimsemek, özerk öğrenmeyi ve sosyalleşmeyi özendirme (71,83,88).

Öz yönetimli öğrenme en önemli iki kazanımı bulunmaktadır:

- 1- Bireyin bir konu hakkında bilgi ve becerisini sağlarken bütün sorumluluğu kendisi alıp yeteneklerinin farkında olmak
- 2- Bireyin bildiği şeyler ile bilmediği şeyler arasında yol olup stratejileri güncellemeye olanak sağlamak (72).

4.3.4. Öz yönetimli öğrenme ve öğretim

Teknolojik gelişmeler beraberinde eğitim alanında birçok yenilik getirmiştir. Bilgiye erişimde yaşanan değişimlerle birlikte eğitimin sadece okul içerisinde yapılması beklenememektedir. Gelişimlere ayak uydurmada öğrenme stratejisi ve şekli değişiklik göstermektedir. Bu noktada öz yönetimli öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır (20).

Öz yönetimli öğrenme eğitim kurumlarında gerçekleştirilen öğretim için büyük öneme sahiptir. Öz yönetimli öğrenme; özellikle araştırma merkezli eğitim gerçekleştiren eğitim kurumlarında öğrenenlerin bilgilerini artırmak ve beceri gelişimini sağlamak konusunda iki amaca hizmet etmektedir. Öz yönetimli öğrenme ile öğrenenler eğitim hayatlarında daha aktif rol benimsemekte ve bilgi düzeylerinde gözle görülür artış gözlenmektedir. Öz yönetimli öğrenme; süreç içerisinde öğretim etkinliğinin bireylere göre farklılık gösterdiği durumlarda planlama, uygulama, sürdürme ve değerlendirme basamakları açısından öğrenenlere özerk davranarak bütün sorumluluğu almaktadır. Öz yönetimli öğrenme ile öğrenci merkezli bir öğretim benimsenen eğitim kurumlarında, bireysel farklılıkların daha net bir şekilde ön plana çıkması gözlenmektedir. Her ne kadar geleneksel öğretmen merkezli öğrenme terk edilmiş gibi gözlene de öğretmen rehber olarak varlığını hissettirmektedir (18).

Eğitim ile öz yönetimli öğrenme arasında karşılıklı ilişki bulunmaktadır. Öğrenene verilen sorumluluk öz yönetimli öğrenmeyi, öz yönetimli öğrenme ise eğitimde etkinliği artırmaktadır. Özellikle çevrimiçi eğitimde öz yönetimli öğrenme vazgeçilmezdir (81).

Öğretimi düzenleme süreci olarak ifade edilen öz yönetimli öğrenme de öğrencilerin katılım ve ilgileri doğru orantılı olarak gelişmektedir. Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri öz yönetimli öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir. Öğrenme süreci böylelikle rahat şekilde yönetilmektedir (19).

4.3.5. Öz yönetimli öğrenenlerin özellikleri

Öz yönetimli öğrenmeye sahip bireyler öğrenme sürecinde; girişken, ısrarcı ve hedeflenen yere ulaşma konusunda çaba gösteren, öğrenmeden zevk alan, disiplinli, sorumluluk sahibi (89), sahip olduğu yetenekleri kullanarak öğrenme planını ortaya koyan (90), öğrenme ihtiyaçlarını yetenekleri doğrultusunda kullanıp koyduğu hedefler doğrultusunda strateji geliştiren ve değerlendirme süzgecinden geçiren (74), planlama ve planlamayı sürdürme konusunda beceriye sahip (91), bağımsız olup kendi denetim mekanizmasını gerçekleştiren, olaylara eleştirel bakıp öz değerlendirme yapan(92) bireylerin tamamıdır (18,72).

Candy (1991) öz yönetimli öğrenmeye sahip bireyleri yaşam boyu öğrenme özelliklerine sahip, bağımsız öğrenme ve uygulamayı benimseyen, alternatif bakış açısı ve düşünceleri önemseyen, süreci yönetme ve denetleme mekanizmasına sahip bireyler olarak tanımlamıştır (71,72,85). Knowles (1975) öz yönetimli öğrenmeye sahip bireylerin kişisel ilişkilerinin iyi olduğunu, öğrenme sürecinde çevresinden isterse yardım aldığını söylemiştir. Ayrıca öz yönetimli öğrenmeye sahip bireylere kendilerine karşı bir güven eksikliği yaşamamakta ve öğrenme eylemi gerçekleşmeden önce nelere ihtiyacı olduğu konusunda bilinçlidir (18,22,74).

Özetle; öz yönetimli öğrenmeye sahip bireyler sorunlardan kaçan değil aksine sorunların üzerine giden, sorunlar üzerine kafa yoran, çözmek için emek gösteren, stratejik ve eleştirel yaklaşımı benimseyen, gerçekçi hedefler doğrultusunda planlar yapan, alternatifler geliştiren, içinde bulunduğu durumun farkında olan, yaşadıkları olaylardaki tecrübelerden yararlanan, bireyler arasında etkileşime önem gösteren, eski-yeni kavramları harmanlayan ve süreç sonunda değerlendiren birey olarak ifade edilmektedir (18,71,72,93).

4.3.6. Öz yönetimli öğrenme modelleri

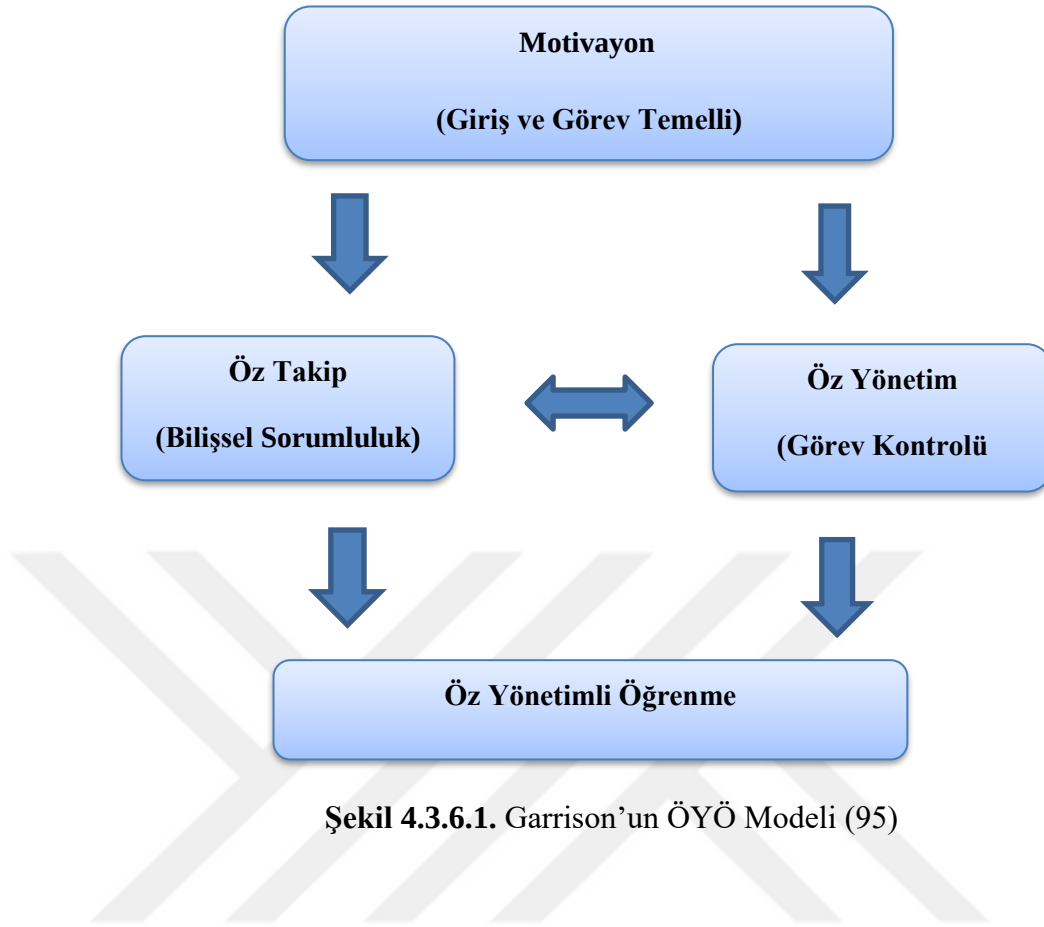
Literatür çalışmalarına incelendiğinde öz yönetimli öğrenme ile ilgili modeller kuramsal ve eğitimsel olarak iki başlıkta incelenmiştir. Öz yönetimli öğrenmeyle ilgili kuramsal modeller Garrison'un öz yönetimli öğrenme modeli, Candy'nin öz yönetimli öğrenme modeli, Brockett ve Hiemstra'nın öz yönetimli öğrenme modeli, Song ve Hill'in öz yönetimli öğrenme modeli, Piling-Cormick'in

öz yönetimli öğrenme modeli, Jarvis'in öz yönetimli öğrenme modeli; eğitimsel modeller ise Grow'un aşamalı öz yönetimli öğrenme modeli, Wilcox'un eğitimsel öz yönetimli öğrenme modeli, Rana, Ardichvili ve Polesello'nun eğitimsel öz yönetimli modelinden oluşmaktadır (22,82,94).

Garrison (1997) öz yönetimli öğrenme modeli 3 başlıkta incelemektedir: öz kontrol/öz yönetim, öz izleme/öz takip, güdülenme/motivasyon.

- **Öz kontrol/Öz Yönetim:** öğrenme sürecinde görev ve amaç esas alınmaktadır. Bireyin etkinlik dışı uygulamaları hedeflenmektedir. Karar ve kaynaklar önemli yer süreçte önemli yer tutmaktadır. Sürecin bu aşamasında öğrenen üzerindeki kontrol büyük öneme sahiptir. Öğrenen birey üzerindeki kontrol ile bireysel sorumluluk doğru orantılıdır. Öz kontrol de birey öğrendiklerini anlamlandırmaktadır. Sosyal ortam sürecin bu aşamasında etkilidir (22,82,95).
- **Öz izleme/Öz takip:** öğrenme sürecinde stratejilerin gözlemlenmesi olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca bu aşamada eski bilgiler ile yeni bilgilerin birbirleriyle harmanlanması söz konusudur. Böylece yeni stratejiler geliştirilmektedir. Birey bu süreçte sorumluluklar almaktadır. Öğrenme sonunda değerlendirme ve bir sonraki aşamada daha iyi olmasını sağlama konusunda önemli yere sahiptir. Sorumluluk alınırken bireyde isteklilik/gönüllülük olmazsa olmaz olmaktadır (22,82,95).
- **Güdülenme/Motivasyon:** öğrenme sürecinde hedeflenen yere gelme konusunda önemlidir. Süreç sonundaki başarı güdülenme ile doğru orantılıdır. Kendi içinde iki aşamaya ayrılmaktadır: Başlangıçta güdülenme ve göreve ilişkin güdülenme. Başlangıçta güdülenme de bireyin ortaya koyduğu hedefler ve öğrenme eyleminin harekete geçmesi önemliyken; göreve ilişkin güdülenme de ise süreç içerisinde motivasyon ve sürdürülebilirlik önemlidir (22,82,95).

Özetle, Garrison öz yönetimli öğrenme modelinde öğrenme sürecinde öğrenenin amaçlarını gerçekleştirirken bütün süreci kontrol altında tutmaları gerektiğini açıklamıştır (94).



Şekil 4.3.6.1. Garrison'un ÖYÖ Modeli (95)

Candy'in (1991) öz yönetimli öğrenme modeli konulara göre farklılık gösterdiğini açıklayan ilk model olma özelliği taşımaktadır (82,85,94). Modelde öğrenenin bağımsızlığını vurgularken özerklik ve öz kontrol kavramlarını açıklamıştır. Öz yönetimli öğrenme sürecinde bireyler değerlerinden, duygu ve düşüncelerinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir (22). Öğrenme ortamını da modeline dahil eden Candy, doğal ve resmi ortamların öğrenme sürecinde bireylerin rollerinin tanımlanmasında doğrudan katkı sağlamaktadır. Candy öz yönetimli öğrenme modelini açıklarken sosyal yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak açıklanmıştır. Bu yaklaşım ile açıklanırken kişiler arasındaki etkileşim referans alınmıştır (82,85).

Candy (1991) öz yönetimli öğrenmeyi dört boyutla açıklamıştır: "bireysel özerklik", "öz yönetimli olma", "öğrenen kontrolü" ve "doğal toplumsal kurallar"(22,85,94).

Brockett ve Hiemstra(1991) öz yönetimli öğrenme modeli öğrenmeyi öğretimin süreci ve amacı olarak ifade etmektedirler. Bireyin öğrenme aşamasında planlama, uygulama ve değerlendirmeyi süreç olarak açıklarken, öğrenme yükümlülüğünün altına girmesi, istekli olması amaç olarak açıklanmaktadır (18,75,94).

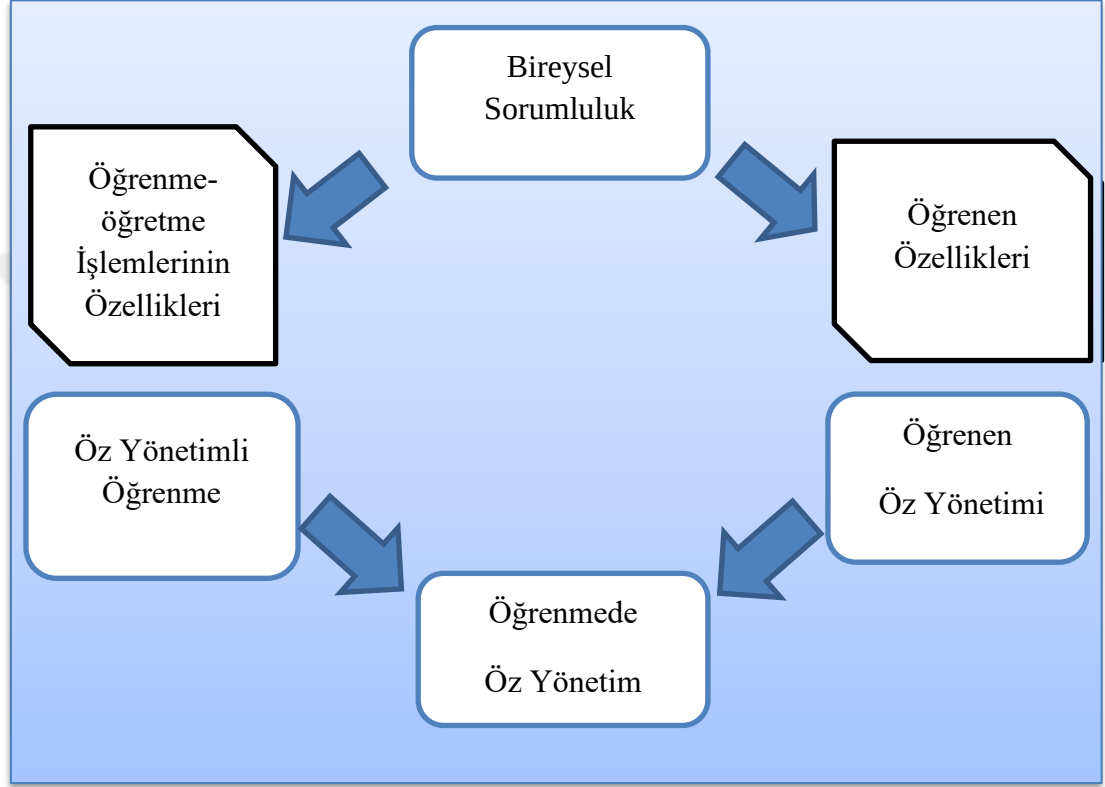
Brockett ve Hiemstra öz yönetimli öğrenmeyi iki boyutta incelemiş, boyutları birbirlerinden farklı olarak açıklasa da birbirleriyle ilişkilendirmiştir. Bu boyutlar: Öz yönetimli öğrenme ve öğrenenin öz yönetimidir (22). Brockett ve Hiemstra öz yönetimli öğrenmeyi öğrenme sürecinin başından sonuna kadar hedeflerin planlanması, kendi istediği hedefler doğrultusunda ilerlemesi, öğrenme başladıktan sonra kontrol ve değerlendirme aşamalarını kendisi yapması olarak söylemiş; yaşam biçimi olarak özetlemiştir (75).

Brockett ve Hiemstra (1991) öz yönetimli öğrenme de bilinen yanlışları şu şekilde doğrularıya açıklamıştır:

- 1- Öz yönetimli öğrenme; bireylere kesinlik vermemekte, herkeste aynı etkiyi göstermemektedir. Öğrenmeye verilen tepkiler kişiden kişiye değişmektedir.
- 2- Öz yönetimli öğrenme; bireysellik, soyutlanma anlamı taşımamaktadır. Bireysel sorumluluktan kasıt sürecin basamaklarında alınan yükümlülüktür.
- 3- Öz yönetimli öğrenme; sadece yetişkinler için değil tüm herkes için uzun dayanaklıdır.
- 4- Öz yönetimli öğrenmede; yararlılık ile harcanan zaman arasında inceleme yapıldığında değmediği düşüncesi hakim olsa da konuya hakimlik, hatırlama faydaları gözetildiğinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.
- 5- Öz yönetimli öğrenme; okuma ve yazma ile sınırlı değildir, tartışma gibi pek çok etkinliklerde dahildir.
- 6- Öz yönetimli öğrenme; eğitimciler için rahatlık olarak ifade edilse de süreçte yapılan danışmanlık yapması öğretmenler için kolay olmadığını göstermektedir (22,75).

Brockett ve Hiemstra ortaya koydukları öz yönetimli öğrenme modelini 2012 yılında tekrar ele almışlardır. Modeli daha anlaşılır ve basite indirgemişler ve 3

boyutta açıklamışlardır: Birey, süreç ve bağlam. Birey boyutu; hayat tecrübesi, heyecan, yaratıcılık gibi öğrenenin bireysel özellikleri özellikleriyle ilgilenmektedir. Süreç boyutu; öğretim stilleri, planlama, değerlendirme gibi öğrenme/öğretme işlemlerini açıklamaktadır. Bağlam boyutu; ırk, kültür, cinsiyet, siyasi politikalar gibi sosyo-politik kavramların ifade edilmesidir (82).



Şekil 4.3.6.2. Brockett ve Hiemstra'nın ÖYÖ Modeli (Brockett ve Hiemstra'nın açıklamaları esas alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.) (75)

Song ve Hill (2007) öz yönetimli öğrenme modelinin açıklarken çevresel faktörler üzerine çalışmalar yapmıştır. Öz Yönetimli öğrenme bağlamını “Bireysel Özellikler”, “Özerk Süreçler” ve Bağlam” olarak sıralamıştır. Uzaktan eğitim bağlamı üzerine ifade ederken, süreçleri bir tarafta; tasarımı, destek unsurları, çevrimiçi ortamda ortaya çıkan öğrenme sonuçlarını bir tarafta incelemiştir (82,94).

Piling-Cormick (1990) öz yönetimli öğrenme modelini; öğrenenlerin önceliklerini bilme ve birçok kaynaktan araştırıp tercih yapmaları olarak açıklamıştır. Modele göre öğrenen ile eğitmen arasındaki etkileşim önemli yer tutmaktadır. Piling-

Cormick öz yönetimli öğrenme modelini açıklarken 3 başlıkta ifade etmiştir: ‘‘Kontrol faktörü’’, ‘‘Eğitici ve öğrenci arasındaki etkileşim üzerine bağlamsal etkiler’’ ve ‘‘eğitici ve öğrenci arasındaki etkileşim’’ (22,96).

Jarvis (1990) öz yönetimli öğrenme modelini anlatırken yetişkin eğitimi üzerinde durmuştur. Jarvis öz yönetimli öğrenme üzerine araştırma yaparken kavram ile ilgili çok fazla tanım yapıldığından kavramın anlamsızlaşma riskinden bahsetmiştir. Jarvis (1990) öz yönetimli öğrenmenin bireyleri yalnızlığa itme düşüncesini eleştirmiştir (18,72,97). Jarvis 2006 yılında yapmış olduğu çalışmada öz yönetimli öğrenmeyi şu başlıklarda incelemiştir: hatırlama, tahmin, göz ardı etme, düşünme bilinç öncesi, deneysel öğrenme, alıştırma yapma, reddetme, yansıtıcı ve alıştırma yapma (22).

Grow (1991) aşamalı öz yönetimli öğrenme modelini eğitim-öğretim içerisinde değerlendirildiğinde yönlendirici bir kavram olduğunu açıklamıştır (98). Tam yapılandırılmış modelin eğitim modeli olarak kabul görmüştür. Kabul görülen aşamalı öz yönetimli öğrenme modeli Blanchard’ın (1988) Durumsal Liderlik Modeli esas alınarak geliştirilmiştir (82).

Grow’un Aşamalı Öz yönetimli Öğrenme Modeli’nin amacı, bireylere öz yönetimli öğrenmeyi yaşam boyu kullanır hale getirmektir. Birçok etkili öğrenme yöntemi olsa öğretim yöntemi ve öğrenen tepkilerine göre değişiklik göstermektedir. Öğrenme becerisi öğrenen için konudan konuya değişiklik göstermektedir. Öz yönetimli öğrenme öğrenende geliştiğinde diğer durumlarda da aktif kullanım sağlanabilmektedir. Bağımlılığın kırılmasında öz yönetimli öğrenme etkindir. Çaresizlik gibi öz yönetimli öğrenme de öğrenilmektedir (22).

4 aşamalı olarak ilerleyen süreçten meydana gelmektedir:

- Aşama 1’de öğrenci bağımlı, öğretmen otorite rolü benimserken öğrenene neyi, nasıl ve neler yapacağı konusunda direktifler verilmektedir. Öğrenme eğitmen olarak otorite sahibidir. Ancak unutulmamalıdır ki buradaki eğitmene bağımlılık sınırlı ve geçicidir (22,82,98).

- Aşama 2’de öğrenci ilgili, öğretmen rehber olarak ele alınmakta ve ‘‘ulaşılabilirlik’’ hedeflenmektedir. İlgili hale gelen öğrenen hedeflenen çalışmada kendine güvenmekte ve aktif olma yolunda ilerlemektedir. İyi okul veya iyi öğrenci kavramlarının somutlaştırıldığı aşamadır. Öğrenci cesaretlendirmeli ve güdülendirilmelidir geçicidir (22,82,98).
- Aşama 3’te öğrenci dahil, öğretmen kolaylaştırıcı rol üstlenmektedir. Öğrenen bilgi ve becerilere sahiptir. Öğretmenin rehberliği ile konulara hakimiyet sağlanırken, bazı konularda tek başlarına da konular keşfedilebilmektedir. Dikkat edilmesi gereken hususların başında öğrenene kim ve ne oldukları konusunda saygı göstermek gelmektedir. Kolaylaştırıcı rolü üstlenen öğretmen, alınan kararlarda hemfikirliğe özen göstermelidir (22,82,98).
- Aşama 4’te öğrenci öz yönetimli, öğretmen danışman olarak işlev görmektedir. Öğrenen birey bu aşamadan sonra hedeflerini belirlerken tamamen bağımsız ya da istersen danışman yardımı ile alabilmektedir. Burada söz edilen bağımsızlık yalnızlık olarak algılanmamalıdır. Sorumluluk tamamen öğrenen bireylere ait olmaktadır. Birey zaman yönetiminden proje yönetimine, hedef belirlemeden değerlendirme ve akran eleştirisine kadar bütün becerilere hakimdir. Öğretmen öğrencinin öğrenme becerisine katkı sağlamakla hükümlüdür (22,82,98).

Bu aşamaların amacı birey hangi aşamada olursa olsun; bireylerin seviyelerini kademeli olarak artırmak, sonunda öz yönetimli öğrenen bireyler yetiştirmektir (22,82).

Wilcox (1996) eğitimsel öz yönetimli öğrenme modeli genel yapısıyla Grow’un (1991) Aşamalı Öz Yönetimli Öğrenme Modeline benzemektedir. Oluşturduğu 4 boyut incelendiğinde farklılaştığı nokta aşamalıdır. Eğitimsel Öz Yönetimli Öğrenme Modeli oluşturan 4 boyut şunlardır: ‘‘Yapı’’, ‘‘İklim’’, ‘‘Öğrenci Katılımı’’ ve ‘‘Öğrenci Yeterlikleri’’ (82,99).

- Yapı: Öğrenenin gereksinimleri doğrultusunda plan ve seçme hakkı alt başlıklarını oluşturan boyuttur.
- İklim: İklim ve destekleyici alt başlıklardan oluşan boyuttur.
- Öğrenci Katılımı: Öğrenenin sorunlarına yönelme(odaklanma) ve aktif katılım alt başlıklarında oluşan boyuttur.
- Öğrenci Yeterlilikleri: “öğrenme sürecinin farkındalığı”, “ bireysel anlamın yansıtılması” ve “öğrenme beceri ve stratejilerinin geliştirilmesi” alt başlıklardan oluşan boyuttur (82,99).

Rana, Ardichvili ve Polesello’nun (2016) Eğitimsel Öz Yönetimli Öğrenme Modelini 5 aşamada açıklamaktadır:

- 1- Seviyelere göre ortak vizyon oluşturmak
- 2- Birbirleriyle etkileşim ve çalışmaya özen göstermek
- 3- Çalışanlara gerekli yetkileri vermek
- 4- Öğrenme ortamı sağlamak ve özendirmek
- 5- Ortama göre uyumlu teknolojiyi sağlamak ve kullanmak (82,100).

4.4. Hemşirelik Öğrencilerin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri

Günümüzde sağlık hizmetlerinde yaşanan yoğunluk ve bakım verme süreçlerinde ortaya çıkan karmaşa hemşirelik uygulamalarında ortaya çıkan sorunlar ile ilgili karar vermeyi önemli ölçüde etkilemektedir. Bununla beraber hemşirelik mesleğinin sürekli iyileştirme sürecinde öz yönetimli öğrenmenin bu süreci kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Güncellenen bilimsel bilgi ile öz yönetimli öğrenmenin getirdiği bilgi arama yeteneğinin etkileşim içinde olması hemşirelik mesleğinin gelişimine katkı sağlayacaktır (101).

Hemşirelik eğitiminin ilk yıllarında öğrenciler, daha çok yapılandırılmış eğitime ihtiyaç duyarken ilerleyen yıllarda öz kontrol ve öz yönlendirme yeteneğinin gelişmesi ile öz yönetimli öğrenme sürecinin arttığı gözlenmektedir. Hemşirelik eğitimi sırasında motivasyon, özerklik, iletişim, zorlu klinik durumlarla başa çıkma ve yaşam boyu öğrenme gibi öz yönetimli öğrenme becerileri gelişebilmektedir (101). Öz yönetimli öğrenme becerisine sahip hemşirelik öğrencilerinde bilgiyi

kullanma becerileri daha yüksektir (101). Hemşirelik eğitiminde öz yönetimli öğrenme ile hemşirelik öğrencilerinin motivasyonu, öz güveni ve özerkliği artabilmektedir. Öğrenme becerileri ve bireyler arasında iletişim gelişebilmektedir (23,102,103). Öğretim elemanları, öz yönetimli öğrenme becerisi kazandırma konusunda önemli bir rol oynamaktadır (23).

Hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile ilgili literatür incelendiğinde; Levett-Jones'un çalışmasında (2005) öz yönetimli öğrenmenin hemşirelik öğrencilerinin öz güven, bağımsız öğrenme becerileri ve yaşam boyu öğrenmeye bağlılığa katkı sağladığı gözlemlenmiştir (104). Murad ve arkadaşlarının (2010) çalışmasında sağlık eğitiminde geleneksel öğrenme yöntemleriyle karşılaştırıldığında öz yönetimli öğrenmenin öğrenciler üzerinde bilgiyi özümseme açısından orta derecede daha etkili olduğu belirtilmiştir (105). Avdal'ın (2013) çalışmasında Türkiye'de hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme puanları ile klinik başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öz yönetimli öğrenmenin hemşirelik öğrencilerinde hayatının her aşamasında etkili olduğu saptanmıştır (23). Lee ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında öz yönetimli öğrenmenin hemşirelik öğrencilerinin mesleki değerleri üzerine doğrudan etkisi olduğunu, hemşirelik öğrencilerinin mesleki değerlerini öz yönetimli öğrenme stratejisi uygulayarak/uygulatarak güçlendirilebileceğini, erkek hemşirelik öğrencilerinin kadın öğrencilere kıyasla öz yönetimli öğrenmeyi stratejilerinden yararlanmada daha istekli oldukları saptanmıştır (17).

4.5. Covid-19 Pandemi Döneminin Hemşirelik Öğrencilerinin Değer Gelişimi ve Öğrenmelerine Etkisi

2019 yılının sonlarında ortaya çıkan pandemi nedeniyle yaşanan kısıtlılıklar öğrenme süreçlerinin değişmesine neden olmuştur. Bireylerin öğrenme eylemini gerçekleştirmesinde pandemi öncesine oranla daha çok çaba göstermeleri, bilgiye ulaşmada farklı tekniklerin ve teknolojilerin ön plana çıkması gerekmiştir. Pandemi sürecinde yeni nesil teknolojilerin kullanılması ile beraber bireylerin/kurumların öğrenme eylemini, daha açık, dinamik ve karşılıklı etkileşim sağlayan bir ortamda yapmaları zorunluluk haline gelmiştir. Bu süreçte planlanan eğitsel öğrenmenin uygulanması için uzaktan eğitime geçilmiştir. Çevrimiçi uzaktan eğitim bireylerin öz

yönetimli öğrenme becerilerini ön plana çıkarmıştır. Eğitimin hızla çevrimiçi yapılmaya başlanması ile hemşirelik eğitiminde bazı paradigmaların da değişimleri söz konusu olmuştur (106-109). Eğitimin uzaktan sürdürülmesi öğrencilerin klinik ve teorik eğitimlerinde hedeflenen kazanımlara ulaşmasını zorlaştırmıştır (106,110). Uzaktan eğitim süreci, klinik eğitimini proje/sunum ile geçiştirilen öğrencilerin hemşirelik bakımında aktif olma; mesleki profesyonellik gelişimi, iletişim, kritik süreçlerde doğru karar verme ve eleştirel düşünme becerileri kazanmalarında sınırlılık yaratmıştır. Bununla birlikte özellikle hemşirelik değerlerinin gelişiminde uzaktan eğitim sürecinin olumlu olumsuz etkileri uzun vadede ortaya çıkacaktır (111).

Hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile mesleki değerleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Lee ve arkadaşları (2020) hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile mesleki değerleri arasındaki pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (17). Bu durum öz yönetimli öğrenmenin teşvik edilmesinin değer gelişimi açısından da katkılarını ortaya koyarken konuyla ilgili daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu belirtilmektedir.

5. MATERYAL VE METOT

5.1. Araştırmanın Amacı ve Tasarımı

Çalışma, hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile mesleki değer uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tanımlayıcı/ilişki arayıcı olarak yapıldı.

5.2. Araştırmanın Soruları

- 1- Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer uyum düzeyi nedir?
- 2- Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer uyumlarında demografik ve eğitimsel özellikler açısından farklılık yaratan durumlar nelerdir?
- 3- Hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri düzeyi nedir?
- 4- Hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerinde demografik ve eğitimsel özellikler açısından farklılık yaratan durumlar nelerdir?
- 5- Hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile mesleki değer uyumları arasındaki ilişki nedir?

5.3. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman

Çalışma İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Yüksekokulu bünyesinde yer alan iki ayrı Hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrenciler ile 1 Ocak ve 30 Mart 2021 tarihleri arasında yürütüldü. Çalışma süresince dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin klinik uygulama eğitimleri dışında tüm eğitimler uzaktan öğretimle sürdürüldü.

5.4. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 akademik yılında iki ayrı Hemşirelik programında öğrenim gören toplam 1032 öğrenci oluşturdu.

Araştırmaya dahil edilme kriterleri;

- 2020-2021 eğitim yılında aktif öğrenci olmak
- Veri toplama formunu eksiksiz doldurmak
- Çalışmaya katılmayı kabul etmektir.

Araştırmaya alınacak bireylerin sayısını belirlemek üzere güç analizi yapıldı (EK-I). Yapılan literatür taramasında üzerinde çalışılacak yöntemlere ilişkin yüzde ölçüm değerleri baz alınarak 0,12 etki büyüklüğü, %90 güç ve 0,05 hata payı ile G-POWER programı kullanılarak bulunan toplam örneklem büyüklüğü $n=725$ olarak belirlendi.

Online veri toplama sürecinde 826 öğrenciden veri toplandı. Veri toplama sonucunda 53 öğrencinin veri toplama formunda eksik bilgilerin olması sebebiyle bu öğrenciler çalışmadan çıkartıldı. Çalışmaya dahil edilme kriterlerine uyan, çalışmaya katılmayı kabul eden ve veri toplama formunu eksiksiz olarak dolduran 773 öğrenci ile çalışma tamamlandı.

5.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği ve Hemşirelerin Mesleki Değerleri Ölçeği kullanıldı.

5.5.1. Kişisel bilgi formu (EK II)

Öğrencilerin okul numarası, yaş, sınıf düzeyi, cinsiyet, medeni durum, mezun olduğu lise türü, bölümden memnuniyeti/yeniden seçme, derslerdeki başarıyı algılama ölçüsü, genel ağırlık ortalaması, doğup büyüdüğü coğrafi bölge, yaşam yeri, şu ana kadar aldığı eğitimde memnuniyet düzeyi, mesleği seçme nedeni ve uzaktan eğitimin olumlu/olumsuz yönlerini sorgulayan on beş maddeden oluşan bir anket ile yapıldı (EK-II).

5.5.2. Hemşirelerin mesleki değerleri ölçeği-Revize (HMDÖ-R) (EK III)

Weis ve Schank tarafından ölçek 2009 yılında revize edilerek 26 maddelik versiyonu oluşturulmuştur. Ölçek, 1 (önemli değil) ile 5 (çok fazla önemli) arasında değişen ve 26 madde içeren beşli likert tiptedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 26-130 arasındadır. Yüksek puan mesleki değerlere uyumun güçlü olduğunu gösterir. HMDÖ-R alt boyut içermemektedir. Ölçekte ters çevrilerek puanlanan madde bulunmamaktadır. Revize edilen ölçeğin Cronbach's alfa katsayısını 0,92, faktör yük değerleri 0,46-0,79 aralığında olup Bakım, Aktivizm, Güven, Profesyonellik ve Adalet olarak beş faktör ile desteklendiği saptanmıştır. Bu ölçek farklı toplumlara uyarlanarak, hemşirelerin ve öğrenci hemşirelerin mesleki değerlerini inceleyen çalışmalarda kullanılmıştır. Hemşirelerin Mesleki Değerleri Ölçeği-Revize'nin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Acaroğlu tarafından 2014 yılında yapılmıştır. Acaroğlu'nun (2014) Türkçeye uyarlama çalışmasında ölçeğin, Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0,96, tek boyutlu ve çok faktörlü olduğu, faktör yüklerinin 0,47- 0,82 aralığında değişen üç faktör ile desteklendiği saptanmıştır. Bu faktörler, Bakım (madde sayısı: 10,12,13,14, 15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25), Profesyonellik (madde sayısı: 4,5,6,7,8,9,11,26) ve Güven (madde sayısı: 1,2,3) olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa güvenirlik katsayısının ise 0,96 olduğu belirlenmiştir (EK-III).

5.5.3. Öz yönetimli öğrenme becerileri ölçeği (EK IV)

Bu ölçek, üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin belirlenmesine yönelik Aşkın Tekkol ve Demirel (2015) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert (Her zaman - Genellikle – Bazen – Nadiren – Hiçbir Zaman) olarak oluşturulan ölçek 21 madde ve dört boyuttan (güdülenme, öz-izleme, öz-kontrol ve özgüven) oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan öz yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğuna, alınan düşük puan ise öz yönetimli öğrenme becerilerinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı güdülenme boyutu için 0,826; öz-kontrol boyutu için 0,799; öz-izleme boyutu için 0,768 ve özgüven boyutu için ise 0,690 değerine sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına göre (21 madde) hesaplanan Cronbach Alpha iç

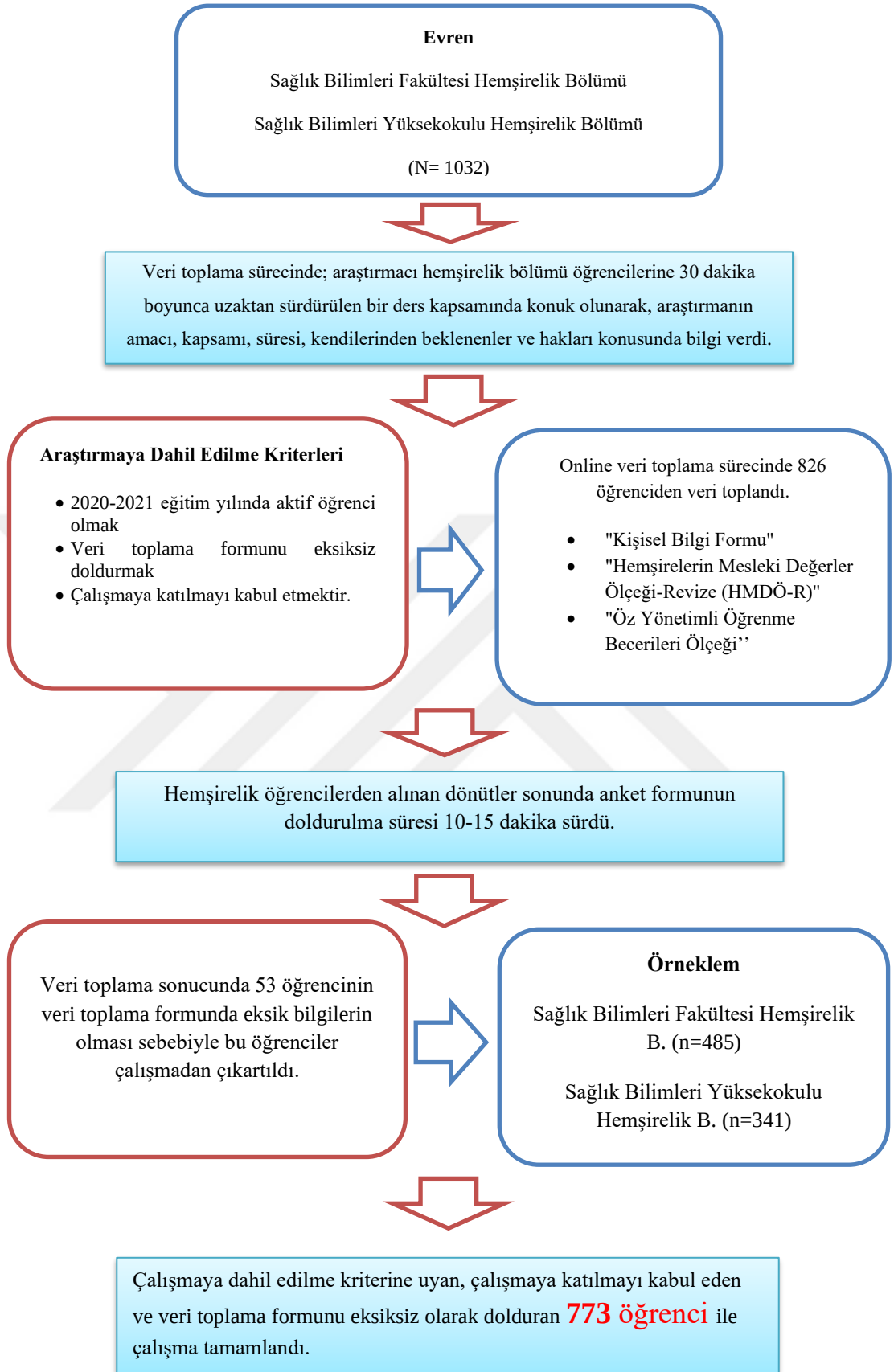
tutarlık katsayısı ise 0,895 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,94 olarak belirlenmiştir (EK- IV).

5.6. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından araştırmanın yürütüldüğü üniversitedeki hemşirelik bölümü öğrencilerine 30 dakika uzaktan sürdürülen bir ders kapsamında konuk olunarak, araştırmanın amacı, kapsamı, süresi, kendilerinden beklenenler ve hakları konusunda bilgi verildi. Veriler, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden hemşirelik öğrencileri ile çevrimiçi form aracılığı ile toplandı.

Hemşirelik öğrencilerinden alınan geri dönüşler doğrultusunda anket formunun doldurulma süresinin ortalama 10-15 dakika sürdüğü belirlendi.

Araştırmanın veri toplama aşaması Şekil 5.6.1 'de belirtilen aşamalara göre tamamlandı.



Şekil 5.6.1. Araştırma Akış Şeması

5.7. Araştırmanın Etik ve Yasal Yönleri

Çalışma öncesinde İstanbul Medipol Üniversitesi Girişimsel Olmayan Etik Kurul Başkanlığından (Karar No: 979 – Tarih: 24/12/2020) etik kurul onayı alındı.

Katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilerek bilgilendirilmiş onamları alındı. Çalışmanın yapılacağı Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı ve Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Müdürlüğünden kurum izni alındı (EK-V).

Araştırmaya katılmayı kabul eden hemşirelik öğrencilerinin gönüllülük esası dikkate alındı ve araştırmadan istedikleri zaman çekilebilecekleri konusunda bilgi verilip ‘‘otonomi’’ ilkesine saygı duyulduğu gösterildi.

Araştırmaya katılan hemşirelik öğrencilerinden birey onuruna saygı ilkesi esas alınarak kimlik bilgisi alınmadı. Verilen bilgilerin araştırma dışında kullanılmayacağı söylenerek ‘‘sadakat ve gizlilik’’ ilkesine uyuldu.

Araştırma verileri, hemşirelik öğrencilerinin ders saatleri dışında toplanarak öğrencilerin eğitim almalarına engel olmaması açısından ‘‘zarar vermeme- yarar sağlama’’ ilkesine bağlı kalındı.

5.8. Verilerin İstatiksel Analizi

Çalışma verileri SPSS 24.0 paket programında analiz edildi. İstatistiksel analizler için NCSS (Number Cruncher Statistical System) 2007 (Kaysville, Utah, USA) programı kullanıldı. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Ortalama, Standart Sapma, Medyan, Frekans, Oran, Minimum, Maksimum) yanı sıra verilerin dağılımı Shapiro-Wilk Testi ile değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde normal dağılım göstermeyen üç ve üzeri grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi kullanıldı. Anlamlı farklı yaratan grubun tespitinde ise Mann Whitney testi kullanıldı. Verilerin normal dağılım göstermeyen iki grup karşılaştırmalarında Mann Whitney testi kullanıldı. Değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman’s korelasyon analizi kullanıldı. Anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirildi.

5.9. Araştırmanın Güçlü ve Sınırlı Yönleri

Çalışmada geçerli ve güvenilir veri toplama araçlarının kullanılmış olması ve güçlü bir örneklem ile çalışması araştırmanın güçlü yönlerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın tek merkezde bulunan iki hemşirelik programında yürütülmesi ve olasılıksız örneklem seçim kriterinin kullanılmış olması çalışma sonuçlarının genellenebilirliği açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.



6. BULGULAR

Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değerleri ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tanımlayıcı-ilişki arayıcı olarak yapılan çalışmanın bulguları dört bölümde ele alındı. Buna göre;

- Hemşirelik öğrencilerinin demografik ve eğitim özelliklerine ilişkin bulgular,
- Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer uyumlarına ilişkin bulgular,
- Hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin bulgular,
- Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer uyumu ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin dağılımları olmak üzere dört başlıkta incelendi.

6.1. Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik ve Eğitim Özelliklerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan hemşirelik öğrencilerinin demografik özelliklerinin dağılımı Tablo 6.1’ de sunuldu.

Araştırma kapsamına alınan 773 öğrencinin demografik özellikleri incelendiğinde: yaş ortalamasının $20,85 \pm 2,41$ (18-40); %85,3’sinin (n=659) kadın, %98,7’sinin (n=763) bekar, %56’sının (n=433) Anadolu lisesi mezunu, %73,2’sinin (n=566) en uzun süre Marmara bölgesinde yaşayan ve %84,6’sının (n=654) ailesi ile yaşayan öğrenciler olduğu belirlendi.

Tablo 6.1 Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulguların Dağılımı (N=773)

Demografik Değişkenler		Ort±SS	Min-max
Yaş		20,85±2,41	18-40 (20)
		n	%
Cinsiyet	Kadın	659	85.3
	Erkek	114	14.7

Medeni Durum	Evli	10	1.3
	Bekar	763	98.7
Mezun Olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	433	56.0
	Özel Okul	80	10.3
	Sağlık Meslek Lisesi	135	17.5
	Diğer	125	16.2
En Uzun Yaşanan Coğrafi Bölge	Marmara Bölgesi	566	73.2
	Ege Bölgesi	34	4.4
	Akdeniz Bölgesi	29	3.8
	Karadeniz Bölgesi	52	6.7
	İç Anadolu Bölgesi	22	2.8
	Doğu Anadolu Bölgesi	25	3.2
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	45	5.8
Yaşanan Yer	Aile İle	654	84.6
	Akraba İle	19	2.5
	Ev Arkadaşı İle	32	4.1
	Yalnız	22	2.8
	Yurtta	43	5.6
	Diğer	3	0,4

Çalışmaya katılan hemşirelik öğrencilerinin eğitime ilişkin özelliklerinin dağılımı, Tablo 6.2’de sunuldu.

Araştırma kapsamına alınan 773 öğrencinin eğitime ilişkin özellikleri incelendiğinde: öğrencilerin son dönem itibari ile genel ağırlıklı not ortalamalarının $3,23 \pm 0,33$ (0-4), eğitimden memnuniyet düzeyleri $6,52 \pm 1,64$ (1-10), %38,6’sının (n=298) 1.sınıfta, %59,2’sinin (n=458) Sağlık Bilimleri Fakültesi’nde, %76,3’sinin (n=590) bölümü yeniden seçme konusunda istekli, %63,6’sının (n=492) akademik başarı algısını iyi olarak değerlendiren ve %53’ünün (n=410) insanlara yardım etmek için hemşirelik mesleğini seçtiği belirlendi.

Tablo 6.2 Hemşirelik Öğrencilerinin Eğitim Özelliklerine İlişkin Bulguların Dağılımı (N=773)

Eğitim ile İlişkili Değişkenler		Ort±SS	Min-max
Genel Ağırlık Not Ortalaması		3,23±0,33	0-4 (3,28)
Eğitimden Memnuniyet Düzeyi		6,52±1,64	1-10 (7)
		n	%
Sınıf Düzeyleri	1.Sınıf	298	38.6
	2.Sınıf	172	22.3
	3.Sınıf	164	21.2
	4.Sınıf	139	18.0
Öğrenim Gördüğü Akademik Birim	Fakülte	458	59.2
	Yüksekokul	315	40.8
Bölümü Yeniden Seçme Durumu	Evet	590	76.3
	Hayır	183	23.7
Akademik Başarı Algısı	Çok İyi	60	7.8
	İyi	492	63.6
	Orta	208	26.9
	Kötü	13	1.7
Bölümü Seçme Nedeni	Meslek Edinmek	139	18.0
	Aile/Çevre Desteği	49	6.3
	İnsanlara Yardım Etmek	410	53.0
	Mesleki Gelişim	85	11.0
	Diğer	90	11.7

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin yarattığı olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 6.3’de sunuldu. Buna göre;

Öğrenciler, uzaktan eğitimin, %20,1’i (n=155) zaman tasarrufu, %17,3’ü (n=134) eğitim kaynaklarına ulaşım kolaylığı, %12,3’ü (n=95) eğitimi tekrar etme fırsatı, %7’si (n=54) öğrenme ortamının konforunda artma, %4,9’u (n=38) enfeksiyon bulaş riskinde azalma, %1,6’sı (n=12) maddi kayıpta azalma, %0,8’i (n=6) dijital öğrenme ortamlarını kullanma beceresinde artma ve %10,6’sı (n=82) diğer alanlara ilişkin olumlu taraflarının olduğunu belirtirken, öğrencilerin %25,5’inin (n=197) herhangi bir olumlu taraf göremediği belirlendi.

Uzaktan eğitimin yarattığı olumsuz durumlara ilişkin olarak ise; öğrencilerin %23’ü (n=180) uygulamalı derslerin yapılamaması, %20,4’ü (n=158) öğrenim hedeflerine ulaşamaması, %15,9’u (n=123) çevrimiçi derslere uyum ve konsantrasyon sorunu, %7,9’u (n=61) fiziksel ve psikososyal sorunlar, %7,6’u (n=59) internet erişimi ve donanım ile ilgili sorunlar, %4,5’i (n=35) öğretim elemanı ile yeterli iletişim sağlanamaması, %1,4’i (n=11) çevrimiçi sınavlara ilişkin kaygı düzeyinde artma ve %8,9’u (n=69) diğer alanlara ilişkin olumsuz tarafların olduğunu belirtirken, öğrencilerin %8,9’nun (n=69) herhangi bir olumsuz taraf göremediği tespit edildi.

Tablo 6.3 Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinin Yarattığı Olumlu ve Olumsuz Durumlara İlişkin Yanıtlarının Dağılımı (N=773)

	n	%
Enfeksiyon Bulaş Riskinde Azalma	38	4,9
Eğitim Kaynaklarına Ulaşım Kolaylığı	134	17,3
Zaman Tasarrufu	155	20,1
Eğitimi Tekrar Etme Fırsatı	95	12,3
Öğrenme Ortamının Konforunda Artma	54	7,0
Maddi Kayıpta Azalma	12	1,6
Dijital Öğrenme Ortamlarını Kullanma Beceresinde Artma	6	0,8
Herhangi Olumlu Bir Tarafın Olmaması	197	25,5
Diğer	82	10,6

Olumsuz Yönler	İnternet Erişimi ve Donanım ile ilgili Sorunlar	59	7,6
	Fiziksel ve Psikososyal Sorunlar	61	7,9
	Uygulamalı Derslerin Yapılamaması	180	23,3
	Öğrenim Hedeflerine Ulaşılamaması	158	20,4
	Çevrimiçi Derslere Uyum ve Konsantrasyon Sorunu	123	15,9
	Öğretim Elemanı ile Yeterli İletişim Sağlanamaması	35	4,5
	Çevrimiçi Sınavlara İlişkin Kaygı Düzeyinin Artması	11	1,4
	Herhangi Olumsuz Bir Tarafın Olmaması	77	10,0
	Diğer	69	8,9

6.2. Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Değer Uyumlarına İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer ölçeği ortalama puanları Tablo 6.4’de sunuldu.

Öğrencilerin ölçek toplam puan ortalamasının $104,13 \pm 14,97$ (28-125) olduğu belirlenirken, ortalama puanlarının bakım alt boyutunda $64,13 \pm 9,45$ (16-75), profesyonellik alt boyutunda $27,59 \pm 4,75$ (7-35) ve güven alt boyutunda $12,41 \pm 1,91$ (5-15) olduğu belirlendi.

Tablo 6.4 Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Değer Ölçeği Puanlarının Dağılımı (N=773)

	<i>Ort±Ss</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Media</i> <i>n</i>
Bakım	64,13±9,45	16-75	66
Profesyonellik	27,59±4,75	7-35	28
Güven	12,41±1,91	5-15	12
Mesleki Değerler	104,13±14,97	28-125	106

Öğrencilerin mesleki değer ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları ile demografik özelliklerinin karşılaştırma sonuçları Tablo 6.5'te sunuldu. Buna göre;

Öğrencilerin **mesleki değer ölçeği** sıra ortalamaları ile cinsiyet ($p=0,001$), mezun olunan lise türü ($p=0,006$), en uzun süre yaşanan coğrafi bölge ($p=0,001$) ve yaşanan yer ($p=0,04$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, medeni durum ($p=0,344$) açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: kadınların sıra ortalaması ($p=0,001$) erkek öğrencilerden; mezun olunan lise türü Anadolu lisesi ($p=0,001$) ve Sağlık meslek lisesi ($p=0,001$) olan öğrencilerin sıra ortalaması özel ve diğer lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerden; Marmara Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması Ege ($p=0,023$), Akdeniz ($p=0,001$) ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde ($p=0,002$) yaşayan öğrencilerden; ailesi ile yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması yalnız ($p=0,001$) ve yurttan ($p=0,001$) yaşayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.5).

Öğrencilerin mesleki değer ölçeğinin **bakım alt boyutu** incelendiğinde; cinsiyet ($p=0,001$), mezun olunan lise türü ($p=0,001$), en uzun süre yaşanan coğrafi bölge ($p=0,001$) ve yaşanan yer ($p=0,027$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, medeni durum ($p=0,256$) özelliği açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: kadınların sıra ortalaması ($p=0,001$) erkek öğrencilerden; mezun olunan lise Anadolu lisesi ve Sağlık meslek lisesi olan öğrencilerin sıra ortalaması Özel okul ($p=0,001$) ve diğer ($p=0,001$) lise türünde öğrenim gören öğrencilerden; Marmara Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması, Ege Bölgesi ($p=0,033$), Akdeniz Bölgesi ($p=0,001$) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ($p=0,002$) yaşayan öğrencilerden; ailesi ile yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması ev arkadaşı ($p=0,001$) olan ve yurttan ($p=0,001$) yaşayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.5).

Öğrencilerin mesleki değer ölçeğinin **profesyonellik alt boyutu** incelendiğinde; cinsiyet ($p=0,001$) ve en uzun süre yaşanan coğrafi bölge ($p=0,004$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, medeni durum ($p=0,478$), mezun olunan lise ($p=0,136$) ve yaşanan yer ($p=0,140$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre:

kadınların sıra ortalaması ($p=0,001$) erkek öğrencilerden; Marmara Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması Akdeniz Bölgesi ($p=0,001$) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ($p=0,015$) yaşayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.5).

Öğrencilerin mesleki değer ölçeğinin **güven alt boyutu** incelendiğinde; cinsiyet ($p=0,001$), en uzun süre yaşanan coğrafi bölge ($p=0,008$) ve yaşanan yer ($p=0,047$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, medeni durum ($p=0,415$) ve mezun olunan lise ($p=0,059$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: kadınların sıra ortalaması ($p=0,001$) erkek öğrencilerden; Marmara Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması Ege ($p=0,016$), Akdeniz ($p=0,008$) ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde ($p=0,029$) yaşayan öğrencilerden; ailesi ile yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması yurttan ($p=0,001$) yaşayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.5).

Tablo 6.5 Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik Özellikleri ile Mesleki Değer Uyumlarının Karşılaştırılması (N=773)

Demografik Özellikleri			<i>Bakım</i>		<i>Profesyonellik</i>		<i>Güven</i>		<i>Mesleki Değerler</i>	
			Sıra Ortalaması	Test Değeri	Sıra Ortalaması	Test Değeri	Sıra Ortalaması	Test Değeri	Sıra Ortalaması	Test Değeri
Cinsiyet	<i>Kadın</i>		398,68	<i>U=29865,50</i>	398,3	<i>U=30116,50</i>	398,05	<i>U=30284,0</i>	399,5	<i>U=29323,0</i>
	<i>Erkek</i>		319,48	<i>p=0,001**</i>	321,68	<i>p=0,001**</i>	323,15	<i>p=0,001**</i>	314,72	<i>p=0,001**</i>
Medeni Durum	<i>Evli</i>		307,95	<i>U=3024,50</i>	337,3	<i>U=3318,0</i>	330,5	<i>U=3250,0</i>	320,6	<i>U=3151,0</i>
	<i>Bekar</i>		388,04	<i>p=0,259</i>	387,65	<i>p=0,478</i>	387,74	<i>p=0,415</i>	387,87	<i>p=0,344</i>
Mezun Olunan Lise	<i>Anadolu Lisesi^a</i>		404,9	<i>Kw=15,762</i> <i>p=0,001**</i> <i>a>b, d</i> <i>c>b, d</i>	391,92	<i>Kw=5,546</i> <i>p=0,136</i>	399,28	<i>Kw=7,455</i> <i>p=0,059</i>	402,4	<i>Kw=12,433</i> <i>p=0,006**</i> <i>a>b, d</i> <i>c>b, d</i>
	<i>Özel Okul^b</i>		340,61		358,01		355,77		342,23	
	<i>Sağlık</i>									
	<i>Meslek Lisesi^c</i>		409,64		414,24		402,05		408,87	
	<i>Diğer^d</i>		330,24		359,1		348,19		338,68	
Doğup/Büyümüş Olunan Bölge	<i>Marmara^a</i>		409,73	<i>Kw=32,839</i> <i>p=0,001**</i> <i>a>b, c, g</i>	403,41	<i>Kw=19,355</i> <i>p=0,004**</i> <i>a>c, g</i>	404,38	<i>Kw=17,313</i> <i>p=0,008**</i> <i>a>b, c, g</i>	409,3	<i>Kw=31,123</i> <i>p=0,001**</i> <i>a>b, c, g</i>
	<i>Ege^b</i>		325,85		337,81		309,47		319,99	
	<i>Akdeniz^c</i>		231,79		257,05		292,29		235,6	
	<i>Karadeniz^d</i>		389,02		392,52		377,31		389,69	

	<i>İç Anadolu^e</i>	365,75		368,64		339,43		356,3
	<i>Doğu Anadolu^f</i>	306,8		360,52		373,62		326,44
	<i>Güneydoğu Anadolu^g</i>	299,89		318,78		329,92		300,23
Yaşanan Yeri	<i>Aile İle^a</i>	399,08		395,53		397,86		398,44
	<i>Akraba İle^b</i>	326,16		345,53		331,74		329,24
	<i>Ev Arkadaşı İle^c</i>	317,86	KW=12,667	368,86	KW=0,175	357,05	KW=11,244	KW=11,654
	<i>Yalnız^d</i>	305,05	p=0,027*	306,05	p=0,140	307,43	p=0,047*	p=0,04*
	<i>Yurtta^e</i>	326,65	a>c, e	329,07		313,4	a>e	a>d, e
	<i>Diğer^f</i>	342,67		408,5		328,5		359,5

Öğrencilerin mesleki değer ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları ile eğitime ilişkin özelliklerinin karşılaştırma sonuçları Tablo 6.6'de sunuldu. Buna göre;

Öğrencilerin **mesleki değer ölçeği** sıra ortalamaları ile bölümü yeniden seçim konusunda isteklilik durumu ($p=0,015$), akademik başarı algısı ($p=0,001$) ve bölümü seçme nedeni ($p=0,007$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyi ($p=0,195$) ve öğrenim gördüğü akademik birim ($p=0,459$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: bölümü yeniden seçme konusunda istekli olan öğrencilerin sıra ortalaması ($p=0,015$), istekli olmayan öğrencilerden; akademik başarı algısı çok iyi ($p=0,001$) olan öğrencilerin sıra ortalaması, iyi ($p=0,001$), orta ($p=0,001$) ve kötü ($p=0,001$) olan öğrencilerden, bölümü insanlara yardım etmek için seçtiğini belirten öğrencilerin sıra ortalaması meslek edinmek ($p=0,001$), aile/çevre desteğiyle ($p=0,001$) ve diğer ($p=0,001$) nedenlerle seçen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.6).

Öğrencilerin mesleki değer ölçeğinin **bakım alt boyutu** incelendiğinde; bölümü yeniden seçim konusunda isteklilik durumu ($p=0,030$), akademik başarı algısı ($p=0,001$) ve bölümü seçme nedeni ($p=0,008$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyi ($p=0,212$) ve öğrenim gördüğü akademik birim ($p=0,327$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: bölümü yeniden seçme konusunda istekli olan öğrencilerin sıra ortalaması ($p=0,030$) istekli olmayan öğrencilerden; akademik başarı algısı çok iyi ($p=0,001$) olan öğrencilerin sıra ortalaması iyi ($p=0,001$), orta ($p=0,001$) ve kötü ($p=0,001$) olan öğrencilerden, bölümü insanlara yardım etmek için seçtiğini belirten öğrencilerin sıra ortalaması meslek edinmek ($p=0,001$), aile/çevre desteğiyle ($p=0,001$) ve diğer ($p=0,001$) nedenlerle seçen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.6).

Öğrencilerin mesleki değer ölçeği **profesyonellik alt boyutu** incelendiğinde; bölümü yeniden seçim konusunda isteklilik durumu ($p=0,024$), akademik başarı algısı ($p=0,001$) ve bölümü seçme nedeni ($p=0,019$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyi ($p=0,177$) ve öğrenim gördüğü akademik birim ($0,743$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı

farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: bölümü yeniden seçme konusunda istekli olan öğrencilerin sıra ortalaması ($p=0,024$) istekli olmayan öğrencilerden; akademik başarı algısı çok iyi ($p=0,001$) olan öğrencilerin sıra ortalaması iyi ($p=0,001$), orta ($p=0,001$) ve kötü ($p=0,001$) olan öğrencilerden, bölümü insanlara yardım etmek için seçtiğini belirten öğrencilerin sıra ortalaması meslek edinmek ($p=0,001$) ve diğer ($p=0,001$) nedenlerle seçtiğini belirten öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek iken, mesleki gelişim için seçen öğrencilerin sıra ortalaması meslek edinmek ($p=0,001$) için seçen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.6).

Öğrencilerin mesleki değer ölçeği **güven alt boyutu** incelendiğinde; bölümü yeniden seçim konusunda isteklilik durumu ($p=0,001$), akademik başarı algısı ($p=0,001$) ve bölümü seçme nedeni ($p=0,008$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyi ($p=0,282$) ve öğrenim gördüğü akademik birim (0,764) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: bölümü yeniden seçme konusunda istekli olan öğrencilerin sıra ortalaması ($p=0,001$) istekli olmayan öğrencilerden; akademik başarı algısı çok iyi ($p=0,001$) olan öğrencilerin sıra ortalaması iyi ($p=0,001$) ve orta ($p=0,001$) olan öğrencilerden, bölümü insanlara yardım etmek için seçtiğini belirten öğrencilerin sıra ortalaması meslek edinmek ($p=0,001$) ve diğer ($p=0,001$) nedenlerle seçen öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.6).

Tablo 6.6 Hemşirelik Öğrencilerinin Eğitime İlişkin Özellikleri ile Mesleki Değer Uyumlarının Karşılaştırılması (N=773)

Eğitime İlişkin Özellikleri		<i>Bakım</i>		<i>Profesyonellik</i>		<i>Güven</i>		<i>Mesleki Değerler</i>	
		Sıra Ortalaması	Test Değeri	Sıra Ortalaması	Test Değeri	Sıra Ortalaması	Test Değeri	Sıra Ortalaması	Test Değeri
<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>1.Sınıf</i>	368,38		367,45		371,1		367,12	
	<i>2.Sınıf</i>	401,37	Kw=1,471	385,59	Kw=4,931	389,31	Kw=3,815	396,84	Kw=4,706
	<i>3.Sınıf</i>	409,39	p=0,212	412,05	p=0,177	412,78	p=0,282	411,66	p=0,195
	<i>4.Sınıf</i>	382,73		401,09		387,79		388,35	
<i>Öğrenim Gördüğü Akademik Birim</i>	<i>Fakülte</i>	393,51	U=69153,0	389,18	U=71137,50	385,03	U=71231,0	391,93	U=69879,0
	<i>Yüksek Okul</i>		p=0,327		p=0,743		p=0,764		p=0,459
		377,53		383,83		389,87		379,84	
<i>Bölümü Yeniden Seçim Konusunda İsteklilik Durumu</i>	<i>Evet</i>	396,71	U=48254,40	397,05	U=48054,0	401,4	U=45489,50	397,85	U=47584,50
	<i>Hayır</i>	355,69	p=0,030*	354,59	p=0,024*	340,58	p=0,001**	352,02	p=0,015*
<i>Akademik Başarı Algısı</i>	<i>Çok İyi^a</i>	466,11	Kw=41,222	491,61	Kw=50,488	472,7	Kw=34,696	485,46	Kw=51,730
	<i>İyi^b</i>	412,48	p=0,001**	411,73	p=0,001**	406,55	p=0,001**	413,65	p=0,001**
	<i>Orta^c</i>	308,48	a>b>c	301,96	a>b>c	315,73	a>b>c	299,31	a>b>c
	<i>Kötü^d</i>	313,88		329,0	a>d	391,85		326,96	a>d

Bölümü	Seçme	Meslek Edinmek ^a	358,2	354,93	349,67	353,71
Nedeni		Aile/Çevre Desteği ^b	336,29	342,11	351,38	337,2
		İnsanlara Yardım				
		Etmek ^c	411,89	405,62	412,4	411,06
		Mesleki Gelişim ^d	391,86	415,72	389,3	399,88
		Diğer ^e	341,13	349,0	346,18	343,74

KW=13,828

p=0,008**

c>a, b, e

KW=11,768

p=0,019*

c>a, e

d>a

KW=13,804

p=0,008**

c>a, e

KW=13,961

p=0,007**

c>a, b, e

Hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitimin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin değerlendirmelerinin dağılımı ile mesleki değer ölçeğinden aldıkları ortalama puanların karşılaştırma sonuçları Tablo 6.7’de sunuldu. Buna göre;

Öğrencilerin mesleki değerler ölçeğinden aldıkları ortalama puanları ile uzaktan eğitimin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin değerlendirmelerinin dağılımı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$).

Tablo 6.7 Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Olumlu-Olumsuz Görüşleri ile Mesleki Değer Uyumlarının Karşılaştırılması (N=773)

		<i>n</i>	<i>Ort±Ss</i>	<i>Min-Max (Median)</i>	<i>Test Değeri</i>
Olumlu Yönler	Enfeksiyon Bulaş Riskinde Azalma	38	104,89±14,04	75-125 (107,5)	KW=7,186
	Eğitim Kaynaklarına Ulaşım Kolaylığı	134	103,46±14,91	64-125 (104,5)	
	Zaman Tasarrufu	155	103,66±17,31	28-125 (106)	P=0,522
	Eğitimi Tekrar Etme Fırsatı	95	104,72±14,28	75-125 (107)	
	Öğrenme Ortamının Konforunda Artma	54	102,19±13,44	74-125 (102)	P=0,522
	Maddi Kayıpta Azalma	12	98±12,81	79-124 (99,5)	
	Dijital Öğrenme Ortamlarını Kullanma	6	104,17±11,14	95-125 (100)	P=0,522
	Beceresinde Artma				

Olumsuz Yönler	Herhangi Bir Olumlu Tarafın Olmaması	197	104,3±14,97	65-125 (106)	KW=4,250 p=0,120
	Diğer	82	106,79±12,98	74-125 (108,5)	
	İnternet Erişimi ve Donanım ile ilgili Sorunlar	59	102,46±16,25	74-125 (105)	
	Fiziksel ve Psikososyal Sorunlar	61	103,46±15,96	51-125 (106)	
	Uygulamalı Derslerin Yapılamaması	180	104,88±13,83	73-125 (105,5)	
	Öğrenim Hedeflerine Ulaşılamaması	158	103,98±15,37	64-125 (106,5)	
	Çevrimiçi Derslere Uyum ve Konsantrasyon Sorunu	123	106,92±12,91	75-125 (107)	
	Öğretim Elemanı ile Yeterli İletişim Sağlanamaması	35	106,69±12,9	77-125 (109)	
	Çevrimiçi sınavlara ilişkin kaygı düzeyinin artması	11	92±16,68	50-107 (95)	
	Diğer	69	103,7±14,71	74-125 (103)	

Kruskall Wallis Testi

6.3. Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulgular

Çalışmaya katılan hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme ölçeği ortalama puanları Tablo 6.8’de sunuldu. Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeği ortalama puanları incelendiğinde; ölçek toplam puan ortalamasının $87,19 \pm 10,41$ (21-105) olduğu saptanırken, Güdülenme alt boyutunda $30,37 \pm 3,81$ (7-35), Öz izleme alt boyutunda $20,44 \pm 2,65$ (5-25), Öz kontrol alt boyutunda $19,51 \pm 3,12$ (5-25) ve Öz güven alt boyutunda $16,86 \pm 2,25$ (4-20) ortalama puana sahip olduğu belirlendi.

Tablo 6.8 Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Puanlarının Dağılımı (N=773)

	<i>Ort±Ss</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Median</i>
Güdülenme	30,37±3,81	7-35	30
Öz Kontrol	19,51±3,12	5-25	20
Öz İzleme	20,44±2,65	5-25	20
Öz Güven	16,86±2,25	4-20	17
Öz Yönetimli Öğrenme	87,19±10,41	21-105	86

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları ile demografik özelliklerinin karşılaştırma sonuçları Tablo 6.9’da sunuldu. Buna göre;

Öğrencilerin **öz yönetimli öğrenme ölçeği** sıra ortalamaları ile cinsiyet ($p=0,023$) ve yaşanan yer ($p=0,005$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, medeni durum ($p=0,957$), mezun olunan lise türü ($p=0,619$) ve en uzun süre yaşanan coğrafi bölge ($p=0,217$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: kadınların sıra ortalaması ($p=0,023$) erkek öğrencilerden; ailesi ile yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması yurtda ($p=0,001$) yaşayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.9).

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeği **güdülenme alt boyutu** incelendiğinde; cinsiyet ($p=0,005$) ve yaşanan yer ($p=0,002$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, medeni durum ($p=0,629$), mezun olunan lise türü ($p=0,154$) ve en uzun süre yaşanan coğrafi bölge ($p=0,059$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: kadınların sıra ortalaması ($p=0,005$) erkek öğrencilerden; ailesi ile yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması yurttaki ($p=0,001$) yaşayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.9).

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeği **öz kontrol alt boyutu** incelendiğinde; cinsiyet ($p=0,122$), medeni durum ($p=0,919$), mezun olunan lise ($p=0,870$), en uzun süre yaşanan coğrafi bölge ($p=0,487$) ve yaşanan yer ($p=0,189$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$) (Tablo 6.9).

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeği **öz izleme alt boyutu** incelendiğinde; cinsiyet ($p=0,034$) ve yaşanan yer ($p=0,027$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, medeni durum ($p=0,361$), mezun olunan lise ($p=0,837$) ve en uzun süre yaşanan coğrafi bölge ($p=0,244$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: kadınların sıra ortalaması ($p=0,034$) erkek öğrencilerden; ailesi ile yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması ev arkadaşı ($p=0,001$) ve yurttaki ($p=0,001$) yaşayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.9).

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeği **öz güven alt boyutu** incelendiğinde; yaşanan yer ($p=0,005$) özelliği açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, cinsiyet ($p=0,391$), medeni durum ($p=0,877$), mezun olunan lise ($p=0,385$) ve en uzun süre yaşanan coğrafi bölge ($p=0,587$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre; ailesi ile yaşayan öğrencilerin sıra ortalaması ($p=0,001$) yurttaki yaşayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.9).

Tablo 6.9 Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik Özellikleri ile Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması (N=773)

Demografik Özellikler		<i>Güdülenme</i>		<i>Öz Kontrol</i>		<i>Öz İzleme</i>		<i>Öz Güven</i>		<i>Öz Yönetimli Öğrenme</i>	
		Sıra	Test	Sıra	Test	Sıra	Test	Sıra	Test	Sıra	Test
		Ortalaması	Değeri	Ortalaması	Değeri	Ortalaması	Değeri	Ortalaması	Değeri	Ortalaması	Değeri
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	396,43	<i>U=31351,50</i>	392,08	U=34215,50	393,92	<i>U=33005,0</i>	389,82	U=35705,0	394,59	<i>U=32559,50</i>
	<i>Erkek</i>	332,51	<i>p=0,005**</i>	357,64	p=0,122	347,02	<i>p=0,034*</i>	370,7	p=0,391	343,11	<i>p=0,023*</i>
Medeni	<i>Evli</i>	353,35	U=3478,50	380	U=3745,0	449,65	U=3188,50	376,35	U=3708,50	390,8	U=3777,0
Durum	<i>Bekar</i>	387,44	p=0,629	387,09	p=0,919	386,18	p=0,361	387,14	p=0,877	386,95	P=0,957
Mezun	<i>Anadolu</i>										
Olunan	<i>Lisesi</i>	396,95		389,26		389,48		386,01		392,04	
Lise	<i>Özel Okul</i>	360,15	Kw=5,257 p=0,154	368,11	Kw=0,715 p=0,870	369,63	Kw=0,853 p=0,837	352,13	Kw=3,045 p=0,385	366,56	Kw=1,782 p=0,619
	<i>Sağlık Meslek</i>										
	<i>Lisesi</i>	401,04		386,02		395,12		405,17		397,27	
	<i>Diğer</i>	354,54		392,34		380,76		393,14		371,52	
Doğup/	<i>Marmara</i>	400,92		391,91		397,05		393,36		398,05	
Büyümüş	<i>Ege</i>	322,13	Kw=12,138	336,6	Kw=5,451	348,06	Kw=7,921	371,15	Kw=4,60	329,56	Kw=8,300
Olunan	<i>Akdeniz</i>	327,41	p=0,059	369,64	p=0,487	335,19	p=0,244	363,88	p=0,587	350,57	p=0,217
Bölge	<i>Karadeniz</i>	399,11		400,17		388,88		408,2		400,27	

	<i>İç Anadolu</i>	321,95		438,93		384,73		327,23		361,25
	<i>Doğu</i>									
	<i>Anadolu</i>	342,72		363,1		387,48		370,72		352,16
	<i>Güneydoğu</i>									
	<i>Anadolu</i>	341,71		347,19		322,03		347,59		331,44
Yaşanan	<i>Aile ile^a</i>	400,91		393,03		398,37		399,64		400,19
Yeri	<i>Akraba ile^b</i>	301,53		409,79		358,08		344,16		337,32
	<i>Ev</i>									
	<i>Arkadaşı</i>		KW=19,169		KW=7,448		KW=12,600		KW=16,710	KW=16,684
	<i>ile^c</i>	325,22	p=0,002**	332,03	p=0,189	306,91	p=0,027*	340,92	p=0,005**	324,08
	<i>Yalnız^d</i>	365,05	a>e	403,93		342,95	a>c, e	327,68	a>e	349,73
	<i>Yurtta^e</i>	278,83		328,4		310,95		293,97		281,16
	<i>Diğer^f</i>	267,5		229,33		358,83		163,5		286,83

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları ile eğitime ilişkin özelliklerinin karşılaştırma sonuçları Tablo 6.10'da sunuldu. Buna göre;

Öğrencilerin **öz yönetimli öğrenme** ölçeği sıra ortalamaları ile bölümü yeniden seçim konusunda isteklilik durumu ($p=0,016$) ve akademik başarı algısı ($p=0,001$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyi ($p=0,450$) öğrenim gördüğü akademik birim ($p=0,287$) ve bölümü seçme nedeni ($p=0,051$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: bölümü yeniden seçme konusunda istekli olan öğrencilerin sıra ortalaması ($p=0,016$) istekli olmayan öğrencilerden; akademik başarı algısı çok iyi ($p=0,001$) olan öğrencilerin sıra ortalaması iyi ($p=0,001$), orta ($p=0,001$) ve kötü ($p=0,001$) olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.10).

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeği **güdülenme alt boyutu** incelendiğinde; bölümü yeniden seçim konusunda isteklilik durumu ($p=0,018$), akademik başarı algısı ($p=0,001$) ve bölümü seçme nedeni ($p=0,041$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyi ($p=0,689$) ve öğrenim gördüğü akademik birim ($p=0,676$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: bölümü yeniden seçme konusunda istekli olan öğrencilerin sıra ortalaması ($p=0,018$) istekli olmayan öğrencilerden; akademik başarı algısı çok iyi ($p=0,001$) olan öğrencilerin sıra ortalaması iyi ($p=0,001$), orta ($p=0,001$) ve kötü ($p=0,001$) olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek iken; bölümü meslek edinmek için seçtiğini belirten öğrencilerin sıra ortalaması mesleki gelişim ($p=0,001$) yanıtını seçen öğrencilerden anlamlı düzeyde düşüktü (Tablo 6.10).

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeği **öz kontrol alt boyutu** incelendiğinde; bölümü yeniden seçim konusunda isteklilik durumu ($p=0,021$) ve akademik başarı algısı ($p=0,001$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyi ($p=0,493$), öğrenim gördüğü akademik birim ($p=0,401$) ve bölümü seçme nedeni ($p=0,100$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: bölümü yeniden seçme

konusunda istekli olan öğrencilerin sıra ortalaması ($p=0,021$) istekli olmayan öğrencilerden; akademik başarı algısı çok iyi ($p=0,001$) olan öğrencilerin sıra ortalaması iyi ($p=0,001$), orta ($p=0,001$) ve kötü ($p=0,001$) olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.10).

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeği **öz izleme alt boyutu** incelendiğinde; öğrenim gördüğü akademik birim ($p=0,029$) ve akademik başarı algısı ($p=0,001$) özellikleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyi ($p=0,482$), bölümü yeniden seçim konusunda isteklilik durumu ($p=0,182$) ve bölümü seçme nedeni ($p=0,597$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre: öğrenim gördüğü akademik birim yüksek okul olan öğrencilerin sıra ortalaması, fakülte ($p=0,029$) olan öğrencilerden; akademik başarı algısı çok iyi ($p=0,001$) olan öğrencilerin sıra ortalaması iyi ($p=0,001$) ve orta ($p=0,001$) olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.10).

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeği **öz güven alt boyutu** incelendiğinde; akademik başarı algısı ($p=0,001$) özelliği açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken, sınıf düzeyi ($p=0,085$), öğrenim gördüğü akademik birim ($p=0,101$), bölümü yeniden seçim konusunda isteklilik durumu ($p=0,448$) ve bölümü seçme nedeni ($p=0,124$) özellikleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$). Buna göre; akademik başarı algısı çok iyi ($p=0,001$) olan öğrencilerin sıra ortalaması iyi ($p=0,001$), orta ($p=0,001$) ve kötü ($p=0,001$) olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksekti (Tablo 6.10).

Tablo 6.10 Hemşirelik Öğrencilerinin Eğitime İlişkin Özellikleri ile Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması (N=773)

Eğitime Özellikleri	İlişkin	<i>Güdülenme</i>		<i>Öz Kontrol</i>		<i>Öz İzleme</i>		<i>Öz Güven</i>		<i>Öz Yönetimli Öğrenme</i>	
		Sıra	Test	Sıra	Test	Sıra	Test	Sıra	Test	Sıra	Test
		Ortalaması	Değeri	Ortalaması	Değeri	Ortalaması	Değeri	Ortalaması	Değeri	Ortalaması	Değeri
<i>Sınıf</i>	<i>1.Sınıf</i>	377,22		385,76		378,96		384,88		378,46	
<i>Düzeyi</i>	<i>2.Sınıf</i>	387,74	Kw=1,471	378,92	Kw=2,404	374,56	Kw=2,461	354,89	Kw=6,616	373,53	Kw=2,641
	<i>3.Sınıf</i>	403,33	p=0,689	376,6	p=0,493	398,94	p=0,482	413,94	p=0,085	402,05	p=0,450
	<i>4.Sınıf</i>	387,8		411,94		405,54		399,5		404,23	
<i>Öğrenim</i>	<i>Fakülte</i>	384,23		381,5		372,76		376,24		379,92	
<i>Gördüğü</i>	<i>Yüksek</i>		U=70867,50		U=69615,0				U=67208,50		U=68891,50
<i>Akademik</i>	<i>Okul</i>		p=0,676		p=0,401		<i>U=65614,0 p=0,029*</i>		p=0,101		p=0,287
<i>Birim</i>		391,02		395		407,7		402,64		397,3	
<i>Bölümü</i>	<i>Evet</i>	397,56		397,14		392,83		390,34		397,75	
<i>Yeniden</i>											
<i>Seçim</i>			<i>U=47757,0</i>		<i>U=48000,50</i>		U=50545,0		U=52013,0		<i>U=47640,50</i>
<i>Konusunda</i>	<i>Hayır</i>	352,97	<i>p=0,018*</i>	354,3	<i>p=0,021*</i>	368,2	p=0,182	376,22	p=0,448	352,33	<i>p=0,016*</i>
<i>İsteklilik</i>											
<i>Durumu</i>											

Akademik Başarı	<i>Çok İyi^a</i>	483,38	<i>Kw=50,500</i>	540,93	<i>Kw=60,010</i>	536,82	<i>Kw=58,691</i>	472,6	<i>Kw=23,058</i>	516,54	<i>Kw=61,417</i>
	<i>İyi^b</i>	413,24	<i>p=0,001**</i>	403,05	<i>p=0,001**</i>	401,29	<i>p=0,001**</i>	399,82	<i>p=0,001**</i>	411,07	<i>p=0,001**</i>
Algısı	<i>Orta^c</i>	300,75	<i>a>b>c</i>	307,38	<i>a>b>c</i>	307,3	<i>a>b>c</i>	335,17	<i>a>b>c</i>	295,77	<i>a>b>c</i>
	<i>Kötü^d</i>	329,08	<i>a>d</i>	343,04	<i>a>d</i>	429,81		335,88	<i>a>d</i>	337,73	<i>a>d</i>
Bölümü	<i>Meslek</i>										
Seçme	<i>Edinmek^a</i>	359,81		346,91		376,08		362		352,35	
Nedeni	<i>Aile/Çevre</i>										
	<i>Desteği^b</i>	341,35		399,02		364,59		395,06		371,92	
	<i>İnsanlara</i>		<i>KW=9,975</i>		<i>KW=7,772</i>		<i>KW=2,770</i>		<i>KW=7,228</i>		<i>KW=9,447</i>
	<i>Yardım</i>	401,4	<i>p=0,041*</i>	401,22	<i>p=0,100</i>	395,49	<i>p=0,597</i>	399,37	<i>p=0,124</i>	403,64	<i>p=0,051</i>
	<i>Etmek^c</i>		<i>a<d</i>								
	<i>Mesleki</i>										
	<i>Gelişim^d</i>	422,53		400,75		400,59		408,03		411,74	
	<i>Diğer^e</i>	354,68		364,62		364,56		345,03		349,54	

Hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitimin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin değerlendirmelerinin dağılımı ile öz yönetimli öğrenme ölçeğinden aldıkları ortalama puanların karşılaştırma sonuçları Tablo 6.11’de sunuldu. Buna göre;

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeğinden aldıkları ortalama puanları ile uzaktan eğitimin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin değerlendirmelerinin dağılımı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmedi ($p>0,05$).

Tablo 6.11 Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Olumlu-Olumsuz Görüşleri ile Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Karşılaştırılması (N=773)

		<i>n</i>	<i>Ort±Ss</i>	<i>Min-Max</i>	<i>Test</i>
				<i>(Median)</i>	<i>Değeri</i>
Olumlu Yönler	Enfeksiyon Bulaş Riskinde Azalma	38	87,34±8,46	69-104 (85)	KW=5,311 p=0,229
	Eğitim Kaynaklarına Ulaşım Kolaylığı	134	87,29±9,93	31-105 (86)	
	Zaman Tasarrufu	155	88,43±9,73	43-105 (88)	
	Eğitimi Tekrar Etme Fırsatı	95	87,64±10,64	21-104 (86)	
	Öğrenme Ortamının Konforunda Artma	54	85,87±7,91	69-104 (86,5)	
	Maddi Kayıpta Azalma	12	85,17±9,42	67-102 (87)	
	Dijital Öğrenme Ortamlarını Kullanma Beceresinde Artma	6	77,67±17,76	43-94 (83,5)	
	Herhangi Olumlu Bir Tarafın Olmaması	197	86,23±12,22	22-105 (86)	

	Diğer	82	88,24±8,87	62-105 (87)	
Olumsuz Yönler	İnternet Erişimi ve Donanım ile ilgili Sorunlar	59	88,22±7,83	72-105 (86)	
	Fiziksel ve Psikososyal Sorunlar	61	87,79±10,89	50-105 (87)	
	Uygulamalı Derslerin Yapılamaması	180	86,99±11,63	21-105 (86)	
	Öğrenim Hedeflerine Ulaşılamaması	158	86,97±9,4	48-105 (86)	
	Çevrimiçi Derslere Uyum ve Konsantrasyon Sorunu	123	88,76±9,34	37-105 (87)	KW=7,515 p=0,593
	Öğretim Elemanı ile Yeterli İletişim Sağlanamaması	35	88,4±7,51	76-105 (87)	
	Çevrimiçi sınavlara ilişkin kaygı düzeyinin artması	11	84,45±3,88	80-92 (84)	
	Herhangi Olumsuz Bir Tarafın Olmaması	77	85,23±12,74	31-105 (87)	
	Diğer	69	85,97±11,5	43-105 (86)	

Kruskall Wallis Testi

6.4. Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Değer Uyumları İle Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin Dağılımları

Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri ile mesleki değer ölçeği puanları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 6.12’de sunuldu. Buna göre;

Öz yönetimli öğrenme ile mesleki değerler uyumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, ($r=0,561$, $p<0,01$) mesleki değerlerin alt boyutları olan bakım ($r=0,507$, $p<0,01$), profesyonellik ($r=0,546$, $p<0,01$), güven ($r=0,541$, $p<0,01$) alt boyutları arasında da pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulundu.

Öz yönetimli öğrenme alt boyutları açısından incelendiğinde ise;

- Gütülenme alt boyutu ile bakım ($r=0,536$, $p<0,01$), profesyonellik ($r=0,526$, $p<0,01$), güven ($r=0,550$, $p<0,01$) alt boyut ve mesleki değer ölçeği toplam puanları ($r=0,573$, $p<0,01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde,
- Öz kontrol alt boyutu ile profesyonellik ($r=0,404$, $p<0,01$) alt boyut arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki; bakım ($r=0,297$, $p<0,01$), güven ($r=0,340$, $p<0,01$) alt boyut arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki, mesleki değer toplam puanları ($r=0,359$, $p<0,01$) arasında pozitif yönde ve zayıf düzeyde,
- Öz izleme alt boyutu ile bakım ($r=0,436$, $p<0,01$), profesyonellik ($r=0,471$, $p<0,01$), güven ($r=0,468$, $p<0,01$) alt boyut ve mesleki değer ölçeği toplam puanları arasında ($r=0,480$, $p<0,01$) pozitif yönde ve orta düzeyde ve
- Öz güven alt boyutu ile bakım ($r=0,437$, $p<0,01$), profesyonellik ($r=0,432$, $p<0,01$), güven ($r=0,474$, $p<0,01$) alt boyut ve mesleki değer ölçeği toplam puanları arasında ($r=0,472$, $p<0,01$) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulundu.

Tablo 6.12 Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer uyumları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin dağılımları (N=773)

Ölçekler ve Alt boyutları	Bakım		Profesyonellik		Güven		Mesleki Değer	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Güdülenme	0,536	0,000	0,526	0,000	0,550	0,000	0,573	0,000
Öz kontrol	0,297	0,000	0,404	0,000	0,340	0,000	0,359	0,000
Öz izleme	0,436	0,000	0,471	0,000	0,468	0,000	0,480	0,000
Öz güven	0,437	0,000	0,432	0,000	0,474	0,000	0,472	0,000
Öz yönetimli öğrenme	0,507	0,000	0,546	0,000	0,541	0,000	0,561	0,000

Öğrencilerin yaş, GANO ve eğitimden memnuniyet düzeyleri ile öz yönetimli öğrenme ve mesleki değer ölçeği puanları arasındaki ilişki sonuçları Tablo 6.13'te sunuldu. Buna göre;

Mesleki değerler ölçeği, bakım, profesyonellik ve güven alt boyutları ile GANO ($r=0,160$, $p<0,01$) ve eğitimden memnuniyet düzeyleri ($r=0,145$, $p<0,01$) arasında pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenirken yaş değişkeni ile anlamlı ilişki bulunmadı ($p>0,05$).

Öz Yönetimli öğrenme ölçeği, güdülenme, öz kontrol, öz izleme ve öz güven ile GANO ($r=0,169$, $p<0,01$) ve eğitimden memnuniyet düzeyleri ($r=0,181$, $p<0,01$) arasında ise pozitif yönde ve çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenirken yaş değişkeni ile anlamlı ilişki bulunmadı ($p>0,05$).

Tablo 6.13 Hemşirelik öğrencilerinin Yaş, GANO ve eğitimden memnuniyet puanları ile mesleki değer uyumları ve öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin dağılımları (N=773)

Ölçekler ve Alt boyutları	Yaş		GANO		Eğitimden memnuniyet	
	r	p	r	p	r	p
Bakım	-0,066	0,066	0,162	0,000	0,131	0,000
Profesyonellik	-0,006	0,875	0,124	0,001	0,146	0,000
Güven	-0,055	0,130	0,156	0,000	0,135	0,000
Mesleki Değer	-0,046	0,197	0,160	0,000	0,145	0,000
Güdülenme	-0,047	0,188	0,151	0,000	0,174	0,000
Öz kontrol	0,021	0,557	0,169	0,000	0,163	0,000
Öz izleme	0,030	0,849	0,138	0,000	0,156	0,000
Öz güven	0,036	0,324	0,086	0,024	0,118	0,001
Öz yönetimli öğrenme	-0,003	0,924	0,169	0,000	0,181	0,000

7. TARTIŞMA

Hemşirelik öğrencilerinin profesyonel mesleki değerleri, lisans eğitiminden başlayarak içselleştirmesi ve uygulamalarına yansıtması beklenmektedir. Bununla birlikte pandemi döneminde uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin gerek teknik becerilerini gerekse teknik olmayan mesleki becerilerini öğrenirken daha fazla sorumluluk almasını gerektirmiştir.

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile mesleki değerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile mesleki değer uyumları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen bulgular dört başlık halinde tartışılmaktadır:

- 7.1. Hemşirelik öğrencilerinin demografik ve eğitim özelliklerine ilişkin bulguların tartışılması,
- 7.2. Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer uyumlarına ilişkin bulguların tartışılması,
- 7.3. Hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerilerine ilişkin bulguların tartışılması,
- 7.4. Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer uyumları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin tartışılması

7.1. Hemşirelik Öğrencilerinin Demografik Ve Eğitim Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde **yaş ortalamalarının** $20,85 \pm 2,41$, çoğunluğunun **kadın, bekar, Anadolu lisesi mezunu, Marmara bölgesinde ve ailesi ile yaşayan** öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin eğitime ilişkin özellikleri değerlendirildiğinde ise, çoğunluğunun **birinci sınıfta**, öğrenim gördüğü birim olarak **fakültenin** ağırlıklı olduğu, **bölümü yeniden seçme konusunda istekli**, akademik başarı algısı **iyi** düzeyde ve **insanlara yardım etme isteğiyle bölümü seçen öğrenciler** olduğu tespit edilmiştir. Literatürde hemşirelik öğrencileri ile yürütülen mesleki değer uyumu veya öz yönetimli öğrenme

ile ilgili benzer çalışmalar incelendiğinde; yaş ortalaması, cinsiyet, mezun olunan lise türü, yaşam yeri, mesleği isteyerek seçme durumu açısından çalışma sonuçları ile benzer sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir (49,66,112-123).

Çalışmada hemşirelik öğrencileri pandemi döneminde en sık zaman tasarrufu açısından avantaj yaşadıklarını belirtirken, eğitim kaynaklarına erişim kolaylığı ve eğitimi tekrar etme fırsatlarının olmasını olumlu bir durum olarak değerlendirmişlerdir. Yanık ve Yeşilçınar (2021) çalışmasında da pandemi döneminde uzaktan eğitimin aile içi ilişkilerde gelişim, öğrencilerin kendisine/hobilerine vakit ayırması ve farkındalığında artış olduğu belirlenirken, mesleğin saygınlığı ile mesleğe bağlılıkta artma ve mesleki birliktelikte gelişme olduğunu belirtmişlerdir (110). Kızıltepe ve Kurtgöz (2020) çalışmasında ise uzaktan eğitim ile ilişkili olarak, sosyal izolasyon/sınıfta bulunmama ile Covid-19 bulaş riskinin azaldığı, teorik derslerin daha iyi ilerlediği ve ders kayıtlarının olmasının tekrar etme açısından kolaylık sağladığı belirlenmiştir (111). Eren ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında ise hemşirelik öğrencilerin çoğunluğu çevrimiçi eğitimin olumlu yönlerinin olduğunu belirtirken %57'si pandemide derslerin aksamadığını %43'ü virüsün yayılmasının önüne geçildiğini belirtmiştir (124). Lovric ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında da benzer şekilde hemşirelik öğrencilerinin pandemi ile çevrimiçi eğitime geçilmesinin virüsün bulaşma riskini azalttığı belirtilmektedir (125).

Pandemi döneminde eğitimin uzaktan sürdürülmesi ile ilişkili olarak hemşirelik öğrencileri en sık uygulamalı derslerin yapılamaması, öğrenim hedeflerine ulaşmada yetersizlik ve çevrimiçi derslere uyum ve konsantrasyon sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Pandemi döneminde hemşirelik öğrencilerinin öğretim süreci ile ilgili yaşadığı sorunları inceleyen çok sayıda çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalardan edilen sonuçlar incelendiğinde; kurumların ve öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin alt yapı yetersizliği, uzaktan eğitime uyum sürecinde zorlanma ve pandeminin seyrine bağlı olumsuz duygusal değişimler yaşandığı belirlenmektedir. Yüksekdağ (2021) çalışmasında öğrenciler, pandemi döneminde uzaktan eğitimde alt yapı yetersizliği nedeniyle derslere katılımda zorlanma, derste verimliliğin azalması, eğitim sürecinde yetersiz bilgilendirme ve

uyum sürecinde yetersiz destek sorunları yaşadığını belirtmişlerdir (106). Kürtüncü ve Kurt (2020)'un çalışmasında ise öğrencilerin kurumun uzaktan eğitime yönelik alt yapı yetersizliği, eğitimlerin yüz yüze yapılamaması, yetersiz öğretim imkanları, salgınla ortaya çıkan duygusal değişimler ve sınav kaygısının önemli sorunlar olduğunu tespit etmişlerdir (142). Yanık ve Yeşilçınar (2021) çalışmasında da öğrencilerin uykusuzluk, iletişimde bozulma, yorgunluk, kaygı da artış, stresle baş etmede yetersizlik, aile içi sorunların akademik başarıya yansması ve maddi sorunlarda artış olduğu belirlenirken, bu süreçte mesleğin zor ve yıpratıcı olduğu düşüncesinin artması, mesleğin değer görmemesi, mesleki riskin çok olduğu fikrinin arttığı da ifade edilmiştir (110). Çevirme ve Kurt (2020) çalışmasında öğrencilerin pandemi döneminde imkanlara ulaşmasında zorluk ve çevrimiçi eğitimde alt yapı yetersizliği yaşandığı belirlenirken (126); Eren ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında da internet kaynaklı sorunlar, üniversitenin çevrimiçi ders için kullandığı uygulama ile ilgili sıkıntılar yaşadığı, verimin az olduğu ve odaklanma da sorun yaşadığı belirlenmiştir (124). Lovric ve arkadaşlarının (2020) çalışmasında ise öğrenciler, pandemi döneminde kendisine ve çevresine virüs bulaşacağından/bulaştıracağından korktukları için bu süreçte konsantrasyon sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir (125). Kızıltepe ve Kurtgöz (2020) çalışmasında hemşirelik öğrencilerin internete erişimin kısıtlı olması ve eğitim kurumunun çevrimiçi sistemde kullandığı program kaynaklı sorunların olduğunu belirtmişlerdir (111). Bu sonuçlar, pandemi döneminin uzaktan eğitime ilişkin öğrencilerin ve kurumların hazırlıksızlığı nedeniyle önemli sınırlılıklar yaratan bir dönem olduğunu göstermektedir. Bu süreç içerisinde öğrencilerin zorunlu mesleki kuramsal ve uygulamalı derslerinin tamamlanmasında da sorunlar yaşanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin gerek teknik gerekse teknik olmayan becerileri kazanmasında sınırlılıklar yaşanmıştır.

7.2. Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Değer Uyumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğrencilerin mesleki değer uyumlarının ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puanın 125 olduğu düşünüldüğünde yüksek düzeyde [104,13±14,97 (28-125)] uyuma sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde,

benzer/yakın sonuçları elde edilen çalışmalar olmakla birlikte (113,123,127); Su ve Köse (2021) (121), Kaçan (2018) (49), Yağcan ve arkadaşları (2021) (122), Öztürk-Dönmez ve Özsoy (2016) (66) çalışmasında öğrencilerin profesyonel değer algılarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Mesleki değer uyumunun oluşmasında mesleki eğitim, bireysel özellikler ve kültür önemli değişkenlerdendir (128, 129). Bu çalışmada mesleki değer uyumlarının yüksek bulunmuş olmasının bu değişkenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada, kadınların mesleki değer uyumlarının, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda da benzer şekilde kadınların mesleki değer algı/uyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (49,66,114). Bu farklılığın temel sebebinin kadınların, mesleki kimlik bilincinin bu grupta daha yüksek olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte Demirci'nin (2018) çalışmasında da kadın hemşirelerin mesleki bağlılık algısı erkeklerden yüksek bulunmuştur (147). Bu sebeple erkek öğrencilerin mesleki bağlılığını etkileyen faktörlerin incelenmesi ve buna yönelik yapılacak iyileştirmelerin erkeklerdeki mesleki değer uyumları üzerine de etki edebileceği düşünülmektedir.

Çalışmada, Anadolu lisesi ve Sağlık Meslek Lisesinden mezun öğrencilerin mesleki değer uyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Tekin (2021) çalışmasında sağlık meslek lisesi mezunlarının mesleki değer uyumları diğer gruplardan yüksek bulunurken (123); Kaçan (2018)'ın çalışmasında sağlık meslek lisesi mezunlarının mesleki değer uyumları diğer gruplardan yüksek olmakla birlikte bu fark anlamlı bulunmamıştır (49). Literatürde yer alan diğer çalışmalar incelendiğinde ise bu değişkenler açısından anlamlı farklılık gözlenmemiştir (15,67,115,130). Güçlü çıkarımlar yapmak için daha fazla çalışma sonucuna ihtiyaç olmakla birlikte, öğrencilerin klinik uygulama deneyim süresinin mesleki değer uyumlarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada, Marmara Bölgesi'nde yaşayan öğrencilerin mesleki değer uyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mesleki değer uyumunun gelişiminde ekonomik düzey, kültürel değerler, dini inanç ve normların etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin aile ve toplum yapısı, yetiştirilme

biçimi ve benimsenen bireysel değerler de bu farklılığı yaratabilmektedir (49,131,132). Arkan ve arkadaşları (2019) çalışmada da ilde yaşayan öğrencilerin mesleki değer uyumlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonucun bizim çalışma sonuçlarımız ile uyumlu olduğu düşünülmektedir (127).

Çalışmada, ailesi ile yaşayan öğrencilerin diğerlerine göre mesleki değer uyumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği belirlenmiştir (127,133). Jun ve Lee (2016) maneviyatın mesleki değerlerin gelişiminde doğrudan etkili olduğunu belirtmektedir (116). Bu noktadan hareket ile aile ortamında yaşayan öğrencilerin bu maneviyat duygusunun güçlü olmasına bağlı mesleki değerler uyumları da yüksek olabilir.

Çalışmada, bölümü yeniden seçme konusunda istekli olan ve akademik başarısını çok iyi olduğunu belirten öğrencilerin mesleki değer uyumları yüksek bulunmuştur. Buna ek olarak öğrencilerin GANO'su ve eğitimden memnuniyet düzeyi arttıkça mesleki değer uyumları da artmaktadır. Öztürk-Dönmez ve Özsoy (2016)'un çalışmasında da bölümü isteyerek seçen öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (66). Arkan ve arkadaşları (2019) çalışmasında anlamlı farklılık olmamakla birlikte mesleği isteyerek seçen öğrencilerin mesleki değer uyumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir (127). Konuyla ilgili güçlü çıkarımlar yapmak için daha fazla çalışma sonucuna ihtiyaç olmakla birlikte, farklılığın oluşmasında mesleği isteyerek seçen öğrencilerin akademik başarı, mesleğe karşı ilgi, bağlılık, mesleği yaparken duyulan motivasyon ve memnuniyetlerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada, bölümü insanlara yardım etmek için seçen öğrencilerin diğerlerine göre mesleki değer uyumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde öğrencilerin mesleği seçme nedeni ile mesleki değer uyumlarının karşılaştırıldığı çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte; Türk ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında en çok “insanlara yardım etme isteğiyle” (134), Kalkım ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında en çok “başkalarına yardım etme isteğiyle” (135) ve İnce ve Khorshid'in (2015) çalışmasında da “başkalarına yardım etme isteğiyle” (136) mesleği seçtiği belirlenmiştir. Bu noktadan hareket ile hemşirelik mesleğinin doğası

olan “yardım etme” görüşünün mesleki değer uyumlarını da etkileyen bir görüş olduğu düşünülmektedir.

7.3. Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Öz yönetimli öğrenmeye ilişkin ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puanın 105 olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin yüksek düzeyde [87,19±10,41] beceriye sahip oldukları belirlenmiştir. Avdal (2013)’ın hemşirelik öğrencileri, Aşkın (2015)’ın ise üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmalarda da bu çalışmaya benzer/yakın sonuçlar elde edildiği saptanmıştır (22,23). Bununla beraber öz yönetimli öğrenmeye yakın bir kavram olarak kabul edilen kendi kendine öğrenme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde de; kendi kendine öğrenme düzeylerini yüksek bulan çalışmalara rastlanmaktadır (14,118,120,137-141). Bu sonuçlar çalışmada elde edilen bulgular ile uyumludur.

Çalışmada, kadınların öz yönetimli öğrenme becerilerinin, erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatürde öz yönetimli öğrenmede cinsiyet değişkeninin irdeleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanırken, bu çalışmalar da da benzer şekilde, kadınların öz yönetimli/kendi kendine öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (17,22,119,146). Karataş (2013) çalışmasında öz yönetimli öğrenmede eleştirel düşünme ve akademik başarının etkili değişkenler olduğunu belirtmektedir (72). Literatürde eleştirel düşünme düzeyi ve akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmalar da kadınların üstünlüğünü gösterdiğinden (148,149,150) elde edilen sonuçlar literatür ile uyumlu bulunmuştur.

Çalışmada, ailesi ile yaşayan ve bölümü seçme konusunda istekli olan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin eğitimden memnuniyet düzeyi arttıkça öz yönetimli öğrenme becerileri de artmaktadır. Konuyla ilgili literatürde sınırlı kaynak olmakla birlikte; kendi kendine öğrenmeye hazırlaş düzeylerinin farklı yerlerde yaşamayla etkisi olmadığını açıklamışlardır (70,137). Konuyla ilgili gelecek araştırmalara ihtiyaç olmakla birlikte, öğrencilerin öğrenim süreçleri için ayıracakları zaman ve konuyla ilgili istekliliklerinin bu değişkenlerden etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada, akademik başarısı çok iyi olan öğrencilerin diğerlerine göre öz yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin GANO'su arttıkça öz yönetimli öğrenme becerileri de artmaktadır. Literatürde benzer şekilde akademik başarısı yüksek olan hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli/kendi kendine öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur (23,120). Öz yönetimli öğrenmeyi etkileyen en temel değişkenlerin; eleştirel düşünme, öz yeterlilik ve akademik başarı olduğu belirtilmektedir (72). Bu noktadan hareket ile akademik açıdan başarılı öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Çalışmada, bölümü meslek edinmek için seçen öğrencilerin öz yönetimli öğrenme düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sarmasoğlu ve Görgülü'nün (2014) çalışmasında da bölümü iş bulma garantisi nedeni ile seçen öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazıroşlukları diğer gruplardan daha yüksek bulunmuştur (120). Literatür çalışmalarında, bireylerin kendilerine uygun meslek seçmeleri; mesleği isteyerek yapmalarına, verimli ve mutlu bir hayat sürmelerine ve öğrenme stratejilerini benimserken güdülenmelerine yarar sağlayacağını belirtmektedir (143,144). Bu noktadan hareket ile, meslek edinmek için bölümü seçen öğrencilerin, kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alması ve meslek ile ilgili bilgi/becerileri kazanma konusunda istekli ve girişken olmaları beklenen bir durumdur.

7.4. Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleki Değer Uyumları İle Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer uyumları ile öz yönetimli öğrenme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmuştur (Tablo 4.12). Bu sonuç, hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri arttıkça mesleki değer uyumlarının da arttığını göstermektedir. Lee ve arkadaşlarının (2020) çalışma sonuçları da öz yönetimli öğrenmenin, hemşirelik öğrencilerinin mesleki değerleri üzerinde önemli ve doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir (17). Pandemi dönemiyle beraber hemşirelik eğitiminde uzaktan eğitimin öğretim programı içinde yer alması öğrencilerin kendi öğrenmeleri ile ilgili daha fazla sorumluluk almasını gerektirmiştir. Hem pandeminin getirdiği uzaktan eğitim süreci hem de yeni nesil

öğrencilerin beklentileri, hemşirelik eğitimcilerinin geleneksel eğitim yaklaşımlarını değiştirmesini zorunlu kılmaktadır. Murad ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan sistematik bir incelemede, öz yönetimli öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla sağlık profesyonelleri eğitimindeki bilgilerin yanı sıra beceri ve tutumları geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmadan elde edilen sonuçlar da hemşirelik eğitimcilerinin, profesyonel hemşirelik değerlerini pekiştirmek için hemşirelik öğrencileri arasında öz yönelimli öğrenmeyi teşvik etmesi gerektiğini göstermektedir (105). Bununla beraber öz yönetimli öğrenmenin hemşirelik öğrencilerinde iletişim yeterliliği ve iletişim öz yeterliğinin gelişmesinde de etkisi olduğu belirlenmiştir (24). Diğer taraftan eğitim programları boyunca öz yönetimli öğrenme ile meşgul olan hemşirelik öğrencileri, mesleki yaşamlarında da yaşam boyu öğrenenler olduklarını belirtmişlerdir (25). Chaghari ve arkadaşları (2017)'da, kendi kendine öğrenmenin hemşirelik personelinin hizmet içi eğitimi için katkı sağladığını bulmuştur (26). Bu nedenle lisans eğitim sürecinden başlanarak hemşirelik öğrencilerine öz yönetimli öğrenme becerisinin kazandırılması mezuniyet sonrası dönemde öğrenmenin devamı açısından oldukça önemli olacaktır.

Parandeh ve arkadaşlarının (2014) sistematik incelemesinde eğitimin hemşirelik öğrencilerinde mesleki değerleri geliştirmede önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir (16). Mesleki değerler, bireysel değerlerden etkilendiği için, mesleki değerleri kazandırmada öğrenci-yönelimli öğrenme daha verimli olabilir. Nothnagle ve arkadaşlarının (2014), asistan hekimler ile yaptıkları çalışmalarında kendi kendine öğrenmeye dayalı bir eğitim programının mesleki profesyonel gelişimde etkili olduğunu sonucu bulunmuştur (145).

Bu noktadan hareket ile pandemi döneminde eğitimin uzaktan sürdürülmek durumunda kalması klinik uygulama becerisinin geliştirilmesinde birtakım sınırlılıklar getirmekle beraber öğrencilerin öğrenme kaynaklarını arama, doğru bilgiye ulaşma, öğrenme stiline uygun öğretim araçlarını deneyimlemesini de sağlamıştır. Pandemi döneminde yürütülen bu çalışmada öğrencinin kendi öğrenmesi ile ilgili sorumluluğunun artmasının, mesleki değer uyumlarını da arttığını göstermektedir.

8. SONUÇ

Hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme ile mesleki değerleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmanın sonucunda;

- Hemşirelik öğrencilerin yaş ortalamasının $20,85 \pm 2,41$ yıl (18-40) ve çoğunluğunun kadın, bekar, Anadolu lisesi mezunu, Marmara bölgesinde ve ailesi ile yaşayan öğrenciler olduğu,
- Hemşirelik öğrencilerinin genel ağırlıklı not ortalamalarının $3,23 \pm 0,33$ (0-4), eğitimden memnuniyet düzeylerinin $6,52 \pm 1,64$ (1-10) olduğu ve çoğunluğunun bölümü yeniden seçme konusunda istekli, akademik başarı algısını iyi olarak değerlendiren ve insanlara yardım etmek için hemşirelik mesleğini seçtiğini belirten öğrenciler olduğu,
- Hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitimi; en sık zaman tasarrufu nedeniyle olumlu, uygulamalı derslerin yapılamaması nedeniyle olumsuz etkisi olduğunu düşündüğü,
- Hemşirelik öğrencilerin HMDÖ-R toplam puan ortalamasının ($104,13 \pm 14,97$ (28-125)) yüksek olduğu,
- Hemşirelik öğrencilerin öz yönetimli öğrenme ölçeği toplam puan ortalamasının ($87,19 \pm 10,41$ (21-105)) yüksek olduğu,
- Hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri ile mesleki değer uyumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ($r=0,561$, $p<0,01$) belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda;

- Hemşirelik eğitiminde öğrencilerinin mesleki değer uyumlarının arttırılabilmesi için öz yönetimli öğrenmenin kullanılması,
- Hemşirelik öğrencilerinin kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine izin veren eğitim programlarının yapılandırılması,
- Öğrencilerin cinsiyet, mesleği isteyerek seçme, akademik başarı gibi öz yönetimli öğrenme açısından önemli değişkenlerinin ileri araştırmalar ile incelenmesi önerilmektedir.

9. KAYNAKLAR

1. Görüş S, Kılıç Z, Ceyhan Ö, Şentürk A. Hemşirelerin profesyonel değerleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, Journal of Psychiatric Nursing*. 5(3): 137-142, 2014.
2. Orak-Niksarlı E, Hemşirelikte mesleki değerler ve duygusal zeka ilişkisinin incelenmesi. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.1-25, İstanbul, 2017.
3. Altun İ. Nursing Values. In:Callara L, Callara L (eds.), *Nursing Education Challenges In The 21st Century*.Nova Publishers; 243–269, 2008.
4. Tunca N, İlköğretim öğretmenleri için mesleki değerler ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki değerleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi*, s.1-14, Eskişehir, 2012.
5. Demirci-Mutluay M, Çocuk kliniklerinde çalışan hemşirelerin mesleki değerleri ile aileyi bakıma katma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, s.1-5, Mersin, 2019.
6. Bakır H, Hemşirelerin mesleki değerleri ile bakım verici rolleri arasındaki ilişki. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, s.1-20, Konya, 2019.
7. Dönmez Y, Pediatri hemşirelerinin mesleki değerler ve profesyonel davranışların incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, s.1-11 Konya, 2019.
8. Elliott MA. Identifying professional values in nursing: an integrative review. *Teaching and Learning in Nursing* (12): 201–206, 2017.
9. Ulusoy H, Gülen G, Yıldırım G, Demir E. Reliability and validity of the salford-scott nursing valuesquestionnaire in Turkish. *Nursing Ethics* (10): 1-2, 2016.
10. Atabek Aştı T, Karadağ A. Hemşirelik Esasları Hemşirelik Bilim ve Sanatı 1-2, İstanbul, Akademi Yayınları, 2014.

11. Can Ş, Hemşirelerin mesleki değerlerinin bireyselleştirilmiş bakım algıları ile ilişkisi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.1-25, İstanbul, 2013.
12. Kaya H, Yüceyurt Küçük N, Şenyuva E, Ulupınar S. Value based nursing education; (Değer temelli hemşirelik eğitimi). Journal of Human Sciences, 15(3), 1727-1738, 2018.
13. HUÇEP (Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı), GATA Basımevi, Ankara, 2014.
14. Doğan P, Tarhan M, Sunal N. Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ile kendi kendine öğrenmeye hazıroluşluk düzeyleri arasındaki ilişki ve etkileyen faktörler. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 11(3), 233-240, 2018.
15. Çetin-Avcı S, Işık G, Egelioglu-Cetişli N, Üşümez D, Şencandan B, Bektaş C. Hemşirelik öğrencilerinin profesyonel değerleri ve kariyer planları. Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi /Journal of Health Sciences and Professions, ISSN: 2148-7588: 256-265, 2019.
16. Parandeh A, Khaghanizade M, Mohammadi E, Mokhtari Nouri J. Factors influencing development of professional values among nursing students and instructors: a systematic review. Glob. J. Health Sci, 7 (2), 284–293, 2014.
17. Lee S, Kim DH, Chae S. Self-directed learning and professional values of nursing students. Nurse Education in Practice, 42(2020):1-6, 2020.
18. Özcan A, Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına tutumlarına, dil öğrenme inanışlarına ve kelime bilgilerine etkisi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, s.12-42, Konya, 2015.
19. Ulusoy AB, Lise öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Mersin Örneği). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.11-21, Mersin, 2016.
20. Ceylaner S, Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz-yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ve İngilizce

- dersine yönelik tutumlarına etkisi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.17-28, Mersin, 2016.
21. Cazan, AM, Schiopca, BA. Self-directed learning, personality traits and academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644, 2014.
 22. Aşkın İ, Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, s.1-33, s.14-45, Ankara, 2015.
 23. Avdal EÜ. The effect of self-directed learning abilities of student nurses on success in Turkey. *Nurse Education Today*, 33, 838-841, 2013.
 24. Song Y, Yun SY, Kim SA, Ahn EK. Role of self-directed learning in communication competence and self-efficacy. *J. Nurs. Educ.* 54 (10), 559–564, 2015.
 25. Lunyk-Child OL, Crooks D, Ellis PJ, Ofosu C, Mara L, Rideout E. Self directed learning faculty and student perceptions. *Journal of Nursing Education*. 40 (3), 116–123, 2001.
 26. Chaghari M, Saffari M, Ebadi A, Ameryoun A. Empowering education: a new model for in-service training of nursing staff. *J. Adv. Med. Edu. Prof.* 5 (1), 26–32, 2017.
 27. Stockdale SL, Brockett RG. Development of the PROSDLS: A measure of self-direction in learning based on the personal responsibility orientation model. *Adult Education Quarterly*. 20 (10), 1-20, 2010.
 28. Türk Dil Kurumu [TDK], Güncel Türkçe Sözlük, 2018
 29. Kıymık G, Öğretmenlerin mesleki değer algıları ile demokratik tutumlarının değerlendirilmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.10-13, Burdur, 2020.
 30. Çalışkur A, Demirhan A. Bozkurt S. Değerlerin belirli meslek alanları ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 17(1), 219-236, 2012.
 31. Rokeach M. The nature of Human Values. Newyork: The Free Press. 1973.
 32. Schwartz SH. A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work, *Applied Psychology. An International Review*. 48(1), 23-47, 1999.

33. Öncül R. Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. 2000.
34. Köknel Ö. Çatışan Değerlerimiz, İstanbul, Altın Kitaplar, 2007.
35. Williams RM. Change and Stability in Values and Value Systems: Asociological Perspective. M. Rokeach (Eds.), Understanding Human Values (15-46). New York: Free Press, 36, 1979.
36. Babadağ K. Hemşirelik ve Değerler, s: 45-55, 1. Baskı, Ankara, Alter Yayıncılık, 2010.
37. Alpar ŞE. Etik İlkeler. Bahçecik N, ve Karabacak Ü. (Ed). Çağdaş Hemşirelikte Etik, s:52-78, 3. Baskı, İstanbul, 2013.
38. Snellman I, Gedda KM. The value ground of nursing. Nursing Ethics, 19(6): 714–726. 2012.
39. Çulha Y, Son Sınıf hemşirelik öğrencilerinin hemşirelik değerleri, duyuşal zeka düzeyleri ve bireyselleştirilmiş bakım algılarının incelenmesi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.
40. Kuşdil ME, Kağıtçıbaşı Ç. Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 15(45): 59-76, 2000.
41. Schwart SH, Bilsky W. Towards a psychological structure of human vakues. Journal of Personality and Social Psychology. 53, 550-562, 1987.
42. Yazıcı K. Değerler Eğitime Genel Bir Bakış, Türklük Bilimi Araştırmaları. 499-522, 19, 2006.
43. Karabacak N, Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma. Necmettin Erbakan Üniversite, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, s.6-50, Konya, 2016.
44. Özgüven İE. Psikolojik testler, 368-370, 11. Basım, Ankara, Nobel Akademik Yayın, 2012.
45. Altınbaş MH. Türk üniversite öğrencileri ile ebeveynlerinin tüketici olarak önem verdiği değerler ve diğer ülke tüketicileri ile karşılaştırılması. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 6(2), 1-13, 2005.
46. Hofstede G. Culture's consequences: International differences in workrelated values. London: Sage Publications. 1980.

47. Bilsky W, Koch, M. On the content and structure of values: Universals or methodological artefacts?. in J. Blasius J, Hox E. deLeeuw ve P, Schmidt (Eds.), Social Science Methodology in the New Millennium Proceedings of the Fifth International Conference on Logic and Methodology. 3-20, 2000.
48. Bozgeyikli H, Derin S, Toprak E. Üniversite öğrencilerinin mesleki değer algıları. International Journal of Contemporary Educational Studies. 2(1), 139–156, 2016.
49. Kaçan CY, Kültürlerarası hemşirelik eğitiminin, öğrencilerin mesleki değerlerine, empatik becerilerine, kültürel duyarlılıklarına ve zekalarına etkisi: Bir müdahale çalışması. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, s.13-18, Eskişehir, 2018.
50. Pişkin M. Kariyer gelişim sürecini etkileyen faktörler, (B. Yeşilyaprak, Ed.) (2nd ed.), Ankara, Pegem Yayınevi, 2012.
51. Tunca N, Sağlam M. İlköğretim öğretmenlerine yönelik mesleki değerler ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi. 3(1), 139–164, 2013.
52. Özhan MB, Lise öğrencilerinin mesleki değerleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.8, Erzurum, 2015.
53. Karabacak N, Küçük M, Korkmaz İ. Sınıf öğretmenlerine mesleki değer kazandırma sürecinin incelenmesi. Dördüncü Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-30 Ekim, Antalya, Bildiri Özetleri Kitabı, 463-464, 2016.
54. Rose T, Nies AM, Joseph R. The Internalization of Professional nursing values in baccalaureate nursing students. Journal of Professional Nursing. (34):25-30, 2018.
55. Esen B, Yenidoğan yoğun bakım ebe ve hemşirelerinin etik ikilemleri ve mesleki profesyonellik düzeyleri ile ilişkisi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2013.
56. Aslan D, Bursa il merkezindeki kamu hastanelerinde çalışan hemşirelerin duygusal zekâ ve profesyonelliğe ilişkin davranışları. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2014.

57. Zengin M, Yayan EH, Yıldırım N, Akın E, Avşar Ö, Mamiş E. Pediatri hemşirelerinin profesyonel değerlerinin profesyonel tutumlarına etkisi. 5(2): 1-8, 2018.
58. Kaya H, Işık B, Kaya N. ve Şenyuva E. Hemşirelik öğrencilerinin kişisel ve profesyonel değerleri. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 15(1),18-26, 2012.
59. Vadarlı N, Gözen D. Profesyonel hemşirelik (in) İyi bir hemşire olmak, İstanbul, Nobel Tıp Kitapevi, 2016.
60. Rassin M. Nurses' professional and personal values. Nursing Ethics. 15 (5), 614-630, 2008.
61. Bang K., Kang JH, Jun MH, Kim HS, Son HM, Yu, SJ, ... Kim JS. Professional values in Korean undergraduate nursing students. Nurse Education Today. 31(1), 72-75, 2011.
62. Parvan K, Zamanzadeh V, Alsadat Hosseini F. Assessment of professional values among iranian nursing students graduating in universities with different norms of educational services. Thrita Journal 87 of Medical Sciences. 1(2), 37-43, 2012.
63. Alfred D, Yarbrough S, Martin P, Mink J, Lin Y.-H, Wang LS. Comparison of professional values of Taiwanese and United 72 States nursing students. Nursing Ethics. 20(8), 917-926, 2013.
64. Waugh A, Smith D, Horsburgh D, Gray M. Towards a values-based person specification for recruitment of compassionate nursing and midwifery candidates: a study of registered and student nurses' and midwives' perceptions of prerequisite attributes and key skills. Nurse Education Today. 34(9), 1190-1195, 2014.
65. Lin Y.-H, Li, J, Shieh S.-I, Kao, C.-C., & Hung, S.-L. Comparison of professional values between nursing students in Taiwan and China Shu-Ling Hung. Nursing Ethics. 23(2), 223-230, 2016.
66. Öztürk-Dönmez R, Özsoy S. Factors influencing development of professional values among turkish nursing students. pakistan journal of medical sciences. 32(4), 2016.

67. Karadağı F. Hemşirelik öğrencilerinin profesyonel değer algıları ve etkileyen faktörler. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 9 (2), 81-91, 2016.
68. Erden M, Akman Y. Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme, 5. Baskı, Ankara, Arkadaş Yayınevi, 1997.
69. Ormrod JE. Human Learning, (Sixth edition). Boston, MA: Pearson, 2012.
70. Sarmasoğlu Ş, Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.7-19, Ankara, 2009.
71. Arslan F, Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ve öz-yönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Karma yöntem. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.27-58, Sakarya, 2019.
72. Karataş K, Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından yordanması. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.11-37, İzmir, 2013.
73. Kayıhan ŞN, Öz-yönetimli öğrenme ve duysal zeka arasındaki ilişkinin incelenmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.8-30, Sakarya, 2017.
74. Knowles M. Self-directed learning: A guide for learners and teachers. Cambridge Adult Education New York: Associated Press. 1975.
75. Brockett RG, Hiemstra R. Self direction in adult learning perspectives: on theory, research and practice. London and New York: Routledge. 1991.
76. Long HB. Self-directed learning: Emerging theory and practice. In Long, H. B. and Associates (Eds.), Self-directed learning: Emerging theory and practice. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma. 1989.
77. Radnitzer KD. Emotional Intelligence and Self- directed Learning Readiness AmongCollege Students Participating In Leadership Development Program. Doctor Of Philosophy In Human Resource Development, University Of Illinois At Urbana- Champaign. 19-20, 2010.

78. Dabbagh N, Kitsantas A. Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*. 15, 3–8, 2012.
79. Bharathi P. Self-Directed Learning and Learner Autonomy in English Language Teacher Education. *International Journal for Teachers of English*. Volume 4, Number 1, 2014.
80. Harding TS, Vanasupa L, Savage RN, Stolk JD. Work-in-Progress – Self-Directed Learning and Motivation in a Project-based Learning Environment. *Proceedings of 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*. October, 10 – 13, 2007.
81. Alsancak-Sırakaya D, Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi*, s.22-36, Ankara, 2015.
82. Doğru E, Aşamalı öz-yönetimli öğrenme modelinin uzaktan İngilizce eğitiminde kullanılmasının hazırbulunuşluğa, başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doktora Tezi*, s.29-113, Bolu, 2020.
83. Merriam SB, Caffarella RS, Baumgartner LM. *Learning in adulthood: a comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass. 2007.
84. Iwasiw C. The Role Of The Teacher in Self Directed Learning. *Nurse Education Today*. 7, (5), 222- 227, 1987.
85. Candy PC. *Self-Direction for Lifelong Learning*. San Fransisco: Jossey-Bass. 1991.
86. Danis C. A Unifying Framework For Data-Based Research Into Adult SelfDirected Learning. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Self-Directed Learning: Application and Research* (pp. 47-72). Norman, OK: Oklahoma Research Center For Continuing Professional and Higher Education, University Of Oklahoma, 1992.
87. Senge P. *The Fifth Discipline Fieldbook*. Doubleday/Currency, New York. 1992.

88. Murray H. Lifelong Learning in the Twenty-First Century: An Investigation of the Interrelationships Between Self-Directed Learning and Lifelong Learning (Doctor of Education). 2015.
89. Guglielmino LM, Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale. University of Georgia, Doctoral thesis, Dissertation Abstracts International. 38(11a): 6467, 1977.
90. Tough AM. The assistance obtained by adult self-teachers. *Adult Education*, 17, 30-37, 1966.
91. Brockett RG, Hiemstra R. Bridging the theory – Practice gap in selfdirected learning. Brookfield (Ed), *Self-directed learning: from theory to practice*. (pp.31-40). Washington: Jossey-Bass Inc, 1985.
92. Caffarella RS, O'Donnell JM. Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited. *Adult Education Quarterly*. 37(4), 199-211, 1987.
93. Artsın M, Kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, s.21-34, Eskişehir, 2018.
94. Sasa-Fizan A, Karma öğrenme temelli özel öğretim yöntemleri 1 dersinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının öz-yönetimli öğrenmelerine etkisi ve çevrimiçi tartışmaların içerik analizi. *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*, s.20-25, Elazığ, 2011.
95. Garrison DR. Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education*. 48 (1), 18-33, 1997.
96. Pilling-Cormick, J. The assessment of self-directed learning among pre-service students in an Ontario faculty of education. Unpublished Master of Education Thesis. Ontario: Brock University. 1990.
97. Jarvis P. Self-directed learning and the theory of adult education. Long, H & Associates (Eds.). *Advances research and practice in self-directed learning*. 47-65, Oklahoma: Oklahoma Research Center, 1990.
98. Grow GO. Teaching learners to be self directed. *Adult Education*. 41 (3), 125-149, 1991.
99. Wilcox S. Fostering self-directed learning in the university setting. *Studies in Higher Education*. 165-176, 1996.

100. Rana S, Ardichvili A, Polesello D. Promoting self-directed learning in a learning organization: Tools and practices. *European Journal of Training and Development*, 40(7), 470-489, 2016.
101. Cadorin L, Rei A, Dante A, Bulfone T, Viera G, Palese A. Enhancing self-directed learning among Italian nursing students: A preand post-intervention study. *Nurse Education Today*, 2015.
102. Hewitt-Taylor J. Self-directed learning: views of teachers and students. *Journal of Advanced Nursing*. 36 (4), 494–504 (August), 2001.
103. O'Shea, EA. Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43 (1), 62-70, 2003.
104. Levett-Jones TL. Self-directed learning: implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today* 25 (5), 363–368, 2005.
105. Murad MH, Coto-Yglesias, F, Varkey P, Prokop LJ, Murad AL. The effectiveness of self-directed learning in health professions education: a systematic review. *Med. Educ.* 44 (11), 1057–1068, 2010.
106. Boz-Yüksekdağ B. Covid-19 pandemisi döneminde öğrenme ve uzaktan hemşirelik eğitiminde paradigma değişimi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi. (AUAd)*,7(1), 61-73, 2021.
107. Bozkurt A. Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(3), 112-142. (2020).
108. Karadağ E, Yücel C. Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*. 2020.
109. Zhao Y. COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5, 2020.
110. Yanık D. Yeşilçınar İ. COVID-19 pandemi sürecinde yaşanan sosyal izolasyonun hemşirelik öğrencileri üzerindeki etkileri: Niteliksel araştırma. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*. 8 (2), 103-112, 2021.

111. Keskin-Kızıltepe S, Kurtgöz A. Hemşirelik öğrencilerinin covid-19 pandemisi sürecinde aldıkları uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research. 13(74):559-566, 2020.
112. Gürdoğan E. P, Aksoy B, Kınıcı E. Hemşirelik öğrencilerinin etik duyarlılık düzeyleri ve mesleki değerler ile ilişkisi. Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 5(3):147-154, 2018.
113. Ağartıoğlu-Kundakçı G, Gümüş A, Yılmaz M. Hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin değer tercihleri ile mesleki değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi, 12: 82-98, 2018.
114. Er S, Ateş E. Hemşirelik mesleğini seçen bireylerde kuşaklar arası bireysel ve mesleki değerlerin belirlenmesi. Jaren. 6(3):514-22, 2020.
115. Peksoy S, Şahin S, Demirhan İ, Kaplan S. Hemşirelik öğrencilerinde profesyonellik algısı ve mesleki değerlere bağlılık arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Dergisi, 7 (2):104 – 112, 2020.
116. Jun W.H, Lee G. The mediating role of spirituality on professional values and self-efficacy: a study of senior nursing students. Journal of Advanced Nursing 72(12), 3060–3067, 2016.
117. Yalçın M, Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenme, bilgi okuryazarlığı ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. İstanbul Bilim Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.5-12, İstanbul, 2016.
118. Kaynarca S, Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri ve etkileyen faktörler. Girne Amerikan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, s.9-21, Girne, 2016.
119. Karabulut N, Gürçayır D, Kavuran E, Yaman Y. Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeyleri ve etkileyen faktörler. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 4 (1), 1-14, 2015.

120. Sarmasoğlu Ş, Görgülü S. Hemşirelik öğrencilerinin kendi kendine öğrenmeye hazıroluş düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 1(3): 13-25, 2014.
121. Su S, Köse K.N. Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değerleri ile hemşirelik tanımlarını algılamaları arasındaki ilişki. Genel Sağlık Bilimleri Dergisi, 3(1), 20-28, 2021.
122. Yağcan H, Uludağ E, Okumuş H. Hemşirelik öğrencilerinde duygusal zekâ ve mesleki değerlerin karşılaştırması. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 14(3), 224-231, 2021.
123. Tekin S, Hemşirelik bölümü öğrencilerinin meslek seçiminin etkileyen faktörlere göre profesyonel değer algılarının incelenmesi. Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2021.
124. Çelik-Eren D, Korkmaz M, Öz Yıldırım Ö, Aydın Avcı İ. Covid-19 pandemi sürecinde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutum ve memnuniyet düzeyleri. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 24(2): 246-254, 2021.
125. Lovrić R, Farčić N, Mikšić Š, Včev A. Studying during the covid-19 pandemic: a qualitative inductive content analysis of nursing students' perceptions and experiences. Education Sciences. 10(7):188-206, 2020.
126. Çevirme A, Kurt A. Covid-19 pandemisi ve hemşirelik mesleğine yansımaları. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Covid-19 Özel Sayısı 2, 46-52, 2020.
127. Arkan G, Ordin Y S, Haney M Ö. Hemşirelik öğrencilerinin mesleki değerleri ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki. Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, (3), 443-450, 2019.
128. Erbil N, Aslan Kaya N. Öğrenci Hemşirelerin profesyonel değerleri ve etkileyen faktörler. Ordu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Doğum ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Hemşirelik Çalışmaları Dergisi, 2(3), 150-158, 2019.
129. Thorpe K, Loo R. The values profile of nursing undergraduate students: Implications for education and professional development. J Nurs Educ, 42(2):83-90, 2003.

130. Elmalı H. Hemşirelik öğrencilerinin profesyonel değer algılarının belirlenmesi. JAREN, 6(1), 125-31, 2020.
131. Öztürk E, Öztaş D. Transkültürel hemşirelik. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1 (1), 293-300, 2012.
132. Durgun H, Uzunsoy E, Tümer A, Huysuz K. Hemşirelik öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıkları ile Dünya vatandaşlığı için karakter ve değerler algıları, Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi, 2(2), 87-95, 2019.
133. Bulut HK, Erdol H, Çalık KY, Aydın M, Yılmaz G. Evaluation of occupational professionalism of final year nursing students of a university. Procedia Soc Behav Sci, 186:445–50, 2015.
134. Türk G, Adana F, Erol F, Çevik Akyl R, Taşkıran N. Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçme nedenleri ile bakım davranışları algısı. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 7(3):1-10, 2018.
135. Kalkım A, Sağkal Midilli T, Uğurlu E, Gülcan, E. Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçimi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi. 4: 41-60, 2015.
136. İnce S, Khorshid L. Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörlerin incelenmesi. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 18 (3): 163-171, 2015.
137. Duman Z, Şengün F. Hemşirelik öğrencilerinde kontrol odağı ile kendi kendine öğrenmeye hazır oluş düzeyi arasındaki ilişki. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 14 (3): 26-31,2011.
138. El-Gilany AH, Abusaad FE. Self-Directed learning readiness and learning styles among saudi undergraduate nursing students. Nurse Education Today, 33: 1040-1044, 2012.
139. Kocaman G, Yürümezoğlu, HA. Türkiye’de hemşirelik eğitiminin durum analizi: sayılarla hemşirelik eğitimi (1996-2015). Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5(3), 255-262, 2015.
140. Dikmen Y. Kolb’un öğrenme stilleri modeline göre hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. Journal of Human Rhythm, 1(3),101-106. 2015.

141. Yuan H, Williams BA, Fang JB, Pang D. Chinese baccalaureate nursing students' readiness for self-directed learning. *Nurse Education Today* ,32 (4): 427–431, 2012.
142. Kürtüncü M. Kurt A. Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, Covid-19 Özel Sayısı 2, 66-77, 2020.
143. Sarıkaya T. Khorshid, L. Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393–423, 2009.
144. Gün T, Denat Y. Nursing students' motivation and learning strategies: Hemşirelik öğrencilerinin güdülenme ve öğrenme stratejileri. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 32–48, 2020.
145. Nothnagle M, Reis S, Goldman R.E, Anandarajah G. Fostering professional formation in residency: development and evaluation of the "forum" seminar series. *Teach. Learn. Med*, 26 (3), 230–238, 2014.
146. Klunklin A, Viseskul N, Sripusanapan A, Turale S. Readiness for Self-Directed Learning Among Nursing Students in Thailand. *Nursing and Health Sciences* 12 (2): 177–181, 2010.
147. Demirci B, Hemşirelerin sosyodemografik ve mesleki özellikleri ile iş doyumlarının mesleki bağlılıkları üzerine etkisi, Koç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Bilim Uzmanlığı Tezi, İstanbul, 2018.
148. Çelik S, Yılmaz F, Karataş F, Al B, Karataş NS. Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve etkileyen faktörler. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 2(1): 74-85, 2015.
149. Ayyıldız T, Konuk Şener D, Veren F, Kulakçı H, Akkan F, Ada A, Aldoğan A, Yeral K, Emek A, Tetik D, Dinç G. Hemşirelik öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3):222-228, 2014.
150. Kartal A, Korkmaz Aslan G, Turan T, Tümer A. Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve etkileyen faktörler. 3. Uluslararası Gençlik Araştırmaları Kongresi, 248-253, 2018.

10.EKLER

EK I. G-POWER Sonuç Raporu

Exact - Correlation: Bivariate normal model

Options: exact distribution

Analysis: A priori: Compute required sample size

Input:	Tail(s)	=	Two
	Correlation ρ H1	=	0,12
	α err prob	=	0,05
	Power (1- β err prob)	=	0,9
	Correlation ρ H0	=	0
Output:	Lower critical r	=	-0,0728202
	Upper critical r	=	0,0728202
	Total sample size	=	725
	Actual power	=	0,9001321

Yapılan literatür taramasında üzerinde çalışılacak yöntemlere ilişkin yüzde ölçüm değerleri baz alınarak 0,12 etki büyüklüğü, %90 güç ve 0,05 hata payı ile G-POWER programı kullanılarak bulunan toplam örneklem büyüklüğü $n=725$ 'tir.

EK II. Kişisel Bilgi Formu

1. Öğrenci Numaranız :
2. Yaşınız :
3. Sınıf Düzeyi :
4. Cinsiyetiniz : ☐ Kadın ☐ Erkek
5. Medeni Durumunuz : ☐ Evli ☐ Bekâr
6. Mezun Olduğunuz Lise : ☐ Düz Lise ☐ Sağlık Meslek Lisesi
☐ Fen Lisesi ☐ Özel Okul/Kolej
☐ Anadolu Lisesi ☐ Diğer.....
7. Bölümünüzü seçim noktasında olsaydınız yine bu bölümü seçer miydiniz? : ☐ Evet ☐ Hayır
8. Genel olarak derslerinizdeki başarınızı nasıl algıyorsunuz? : ☐ Pekiyi
☐ İyi
☐ Orta
☐ Zayıf
☐ Çok Zayıf
9. Genel Ağırlıklı not ortalamanız nedir? :
10. Doğduğunuz ve Büyüdüğünüz Coğrafi Bölge : ☐ Karadeniz Bölgesi ☐ İç Anadolu Bölgesi
☐ Marmara Bölgesi ☐ Güneydoğu Anadolu Bölgesi
☐ Ege Bölgesi ☐ Doğu Anadolu Bölgesi
☐ Akdeniz Bölgesi ☐ Diğer.....
11. Yaşam Yeriniz : ☐ Yurtta kalıyorum ☐ Ev arkadaşım ile yaşıyorum
☐ Ailemle yaşıyorum ☐ Akrabalarım ile yaşıyorum
☐ Yalnız yaşıyorum ☐ Diğer.....
☐ Eşimle yaşıyorum
12. Şu ana kadar aldığınız eğitimi düşündüğünüzde memnuniyet düzeyiniz 1-10 arasında kaçtır. : ☐
13. Meslek Seçme Nedeniniz? ☐ Bir meslek edinmek
☐ İnsanlara yardım etmek
☐ Tercih hatası
☐ Ailenin/Çevrenin isteği
☐ Mesleki gelişim sağlamak
☐ Diğer.....
14. Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri
15. Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri

EK III. Hemşirelerde Mesleki Değerler Ölçeği

HEMŞİRELERDE MESLEKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Ölçekte 26 adet cümle bulunmaktadır. Cümleleri dikkatle okuduktan sonra her cümlede ifade edilen değer, hemşirelik uygulamaları sırasında sizin için ne kadar önemli olduğuna karar veriniz. Her bir cümleye tek yanıt veriniz. Yanıtlanmamış cümle bırakmayınız. Verilen yanıtların doğru ya da yanlış değerlendirilmesi yoktur.

		Önemli Değil (1)	Biraz Önemli (2)	Önemli (3)	Çok Önemli (4)	Çok Fazla Önemli (5)
1	Sürekli olarak öz değerlendirmede bulunmak					
2	Hasta gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalındığında danışmanlık istemek					
3	Toplunun sağlığını ve güvenliğini korumak					
4	Toplumdaki kaynakların dağılımını etkileyen politik kararlara katılmak					
5	Meslektaşları ile değerlendirmelerde bulunmak					
6	Uygulamaya rehberlik edecek standartlar oluşturmak					
7	Öğrenciler için planlanan öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği yerlerde standartları geliştirmek ve sürdürmek					
8	Uygulama ortamlarını geliştirmek için etkinlikleri başlatmak					
9	Bilgi ve becerileri güncelleştirecek eğitimleri araştırmak					
10	Sağlık ile ilişkili etkinliklerde aktif yer alarak mesleği geliştirmek					

11	Sağlık bakım politikalarının düzenlenmesinde profesyonel hemşirelik kuruluşlarının rolünü kabul etmek					
12	Hemşirelik ve sağlık bakımı hizmetlerine adil erişimi sağlamak					
13	Farklı kültürlere sahip toplumun sağlık gereksinimlerini karşılamak için sorumluluk üstlenmek					
14	Yaptığı uygulamaların sorumluluğunu ve yükümlülüğünü üstlenmek					
15	Uygulama alanında yeterliliği sürdürmek					
16	Hastaların ahlaki ve yasal haklarını korumak					
17	Profesyonel değerlere ters düşen etik bir durum olursa bakıma katılmayı reddetmek					
18	Hasta savunucusu olarak etkinlik göstermek					
19	Uygulamaya yönelik hemşirelik araştırmalarına katılmak ve/veya uygun araştırma bulgularını uygulamak					
20	Farklı yaşam biçimine sahip hastalara önyargısız bakım vermek					
21	Hastanın kişisel kişilik hakkını korumak					
22	Şüpheli veya uygun olmayan uygulamaları yapan kişilere engel olmak					
23	Araştırmaya katılan bireylerin haklarını korumak					
24	Doğruluk ve insana saygı ilkelerinin rehberliğinde uygulama yapmak					
25	Hastanın gizliliğini sürdürmek					
26	Profesyonel hemşirelik kuruluşlarının etkinliklerinde yer almak					

EK IV. Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği

ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Ölçekte 21 adet cümle bulunmaktadır. Cümleleri dikkatle okuduktan sonra her cümleye tek yanıt veriniz. Yanıtlanmamış cümle bırakmayınız. Verilen yanıtların doğru ya da yanlış değerlendirilmesi yoktur.

ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ						
		HER ZAMAN (5)	GENELLİKLE (4)	BAZEN (3)	NADİREN (2)	HIÇBİR ZAMAN (1)
1	Bir problemle karşılaştığımda, o problemi çözmek için neyi öğrenmeye ihtiyaç duyduğumu belirlerim.					
2	Karşılaşılan yeni bir durum öğrenme için bir fırsattır.					
3	Öğrenme amacımı net bir şekilde ortaya koyarım.					
4	Öğrenmeye açık bir bireyim.					
5	Önemli olan başkalarının beni yeterli görmesi değil, benim kendimi yeterli bulmamdır.					
6	Öğrenmeye harcanan zamanın boşa gitmeyeceğine inanırım.					
7	Öğrenme sürecinin sonunda amaçlarıma ulaşma düzeyimi kontrol ederim.					
8	Öğrenmenin bir ihtiyaç olduğunu düşünürüm.					
9	Öğrenme sürecimi düzenli olarak gözden geçiririm.					
10	Öğrenme performansımı değerlendiririm.					
11	Öğrenme eksiklerimi belirlemek benim sorumluluğumdur.					
12	Öğrenme sürecimi planlı bir şekilde tamamlarım.					

13	Yeni bir şeyler öğrenmek heyecan vericidir.					
14	Öğrenme sürecimi sistematik olarak izlerim.					
15	Kendimi eleştirmem daha iyi öğrenmemi sağlar.					
16	Farklı öğrenme stratejilerinden (yollarından) yararlanırım.					
17	Yaşamım boyunca öğrenme sürecimin devam etmesini isterim.					
18	Öğrenme ihtiyaçlarımı belirlerim.					
19	Öğrenmeye ilişkin kararlarımdan kendim sorumluyum.					
20	Öğrenme sürecimi etkili bir şekilde yönetirim.					
21	Öğrenmekten keyif alırım.					

**EK V. İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı ve
Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzinleri**



T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-44274237-302.08.01-3726
Konu : Semih KUZU
(Tez Çalışması)

04/02/2021

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Enstitü Müdürlüğü)

İlgi :02.02.2021 tarih ve E-31034136-302.08.01-3338 sayılı yazınız.

Enstitünüzün Hemşirelik Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Semih KUZU'nun, Üniversitemiz Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış olan "Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki" isimli tez çalışması kapsamındaki çalışmalarını Şubat – Mayıs 2021 tarihleri arasında Fakültemiz Hemşirelik Bölümü öğrencileri ile yapılması Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Erdoğan KUNTER
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrakınızı <https://ebys.medipol.edu.tr/e-imza> linkinden EF1F885BXE kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Medipol Üniversitesi Kavacık Yerleşkesi (Ana Yerleşke Rektörlük)
Kavacık Mah. Ekinçiler Cad. No: 19, Kavacık Kavşağı, 34810 Beykoz, İstanbul
T: 444 85 44 F: 0212 531 75 55
E-Posta: bilgi@medipol.edu.tr İnternet Adresi: www.medipol.edu.tr
Kep Adresi: medipoluniversitesi@hs03.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Demet ŞENGÖL
Tel: 0216 681 19 79
E-Posta: dsengul@medipol.edu.tr



Sayı : E-48875117-302.08.01-4856
Konu : Semih KUZU Tez Çalışması

10/02/2021

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

İlgi : 02/02/2021 tarih ve E-31034136-302.08.01-3339 sayılı yazınız.

İlgi yazıya istinaden Enstitünüz Hemşirelik Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Semih KUZU'nun, "*Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki*" konulu tez çalışması kapsamındaki çalışmalarını, Şubat-Mayıs 2021 tarihleri arasında Yüksekokulumuz Hemşirelik Bölümü öğrencileri ile yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Erdoğan KUNTER
Müdür V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrağınızı <https://ebys.medipol.edu.tr/e-imza> linkinden 72AF58X9 kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Medipol Üniversitesi Kavacık (Ana Yerleşke Rektörlük)
Kavacık Mah. Ekinciler Cad. No: 19, Kavacık Kavşağı, 34810 Beykoz, İstanbul
T: 444 85 44F: 0212 531 75 55
E-Posta: info@medipol.edu.tr İnternet Adresi: www.medipol.edu.tr
Kep Adresi: medipoluniversitesi@hs03.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: Meltem ÖZİLDİZ
Tel: E-P: meltem.ozildiz@medipol.edu.tr



EK VI. Hemşirelerde Mesleki Değerler Ölçeği Kullanım İzni

The screenshot shows a Gmail interface on a desktop. The browser address bar shows a Google search link. The Gmail interface includes a sidebar with navigation options like 'Gelen Kutusu' (691), 'Yıldızlı', 'Ertelenenler', 'Gönderilmiş Postalar', 'Taslaqlar' (31), 'Diğer', 'Meet', 'Yeni toplantı', 'Toplantıya katıl', and 'Hangouts'. The main content area displays an email from 'Semih KUZU' dated '19 Oca 2021 18:09'. The email subject is 'HEMŞİRELERİN MESLEKİ DEĞERLERİ ÖLÇEĞİNİ (REVİZE) KULLANMAK İÇİN İZİN İSTEĞİ'. The email body contains the following text:

Sayın Hocam,

İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Ana Bilim Dalı öğrencilerinden Semih KUZU olarak, Dr. Öğr. Üyesi Pınar DOĞAN danışmanlığında yürütülen "Hemşirelik Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri ile Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışmam için Türkiye geçerlik ve güvenirliğini yaptığımız "Hemşirelerin Mesleki Değerleri Ölçeği-Revize (HMDÖ-R)'ni" izniniz olursa tezimde kullanmak istiyorum.

Tarafınıza arz ederim.

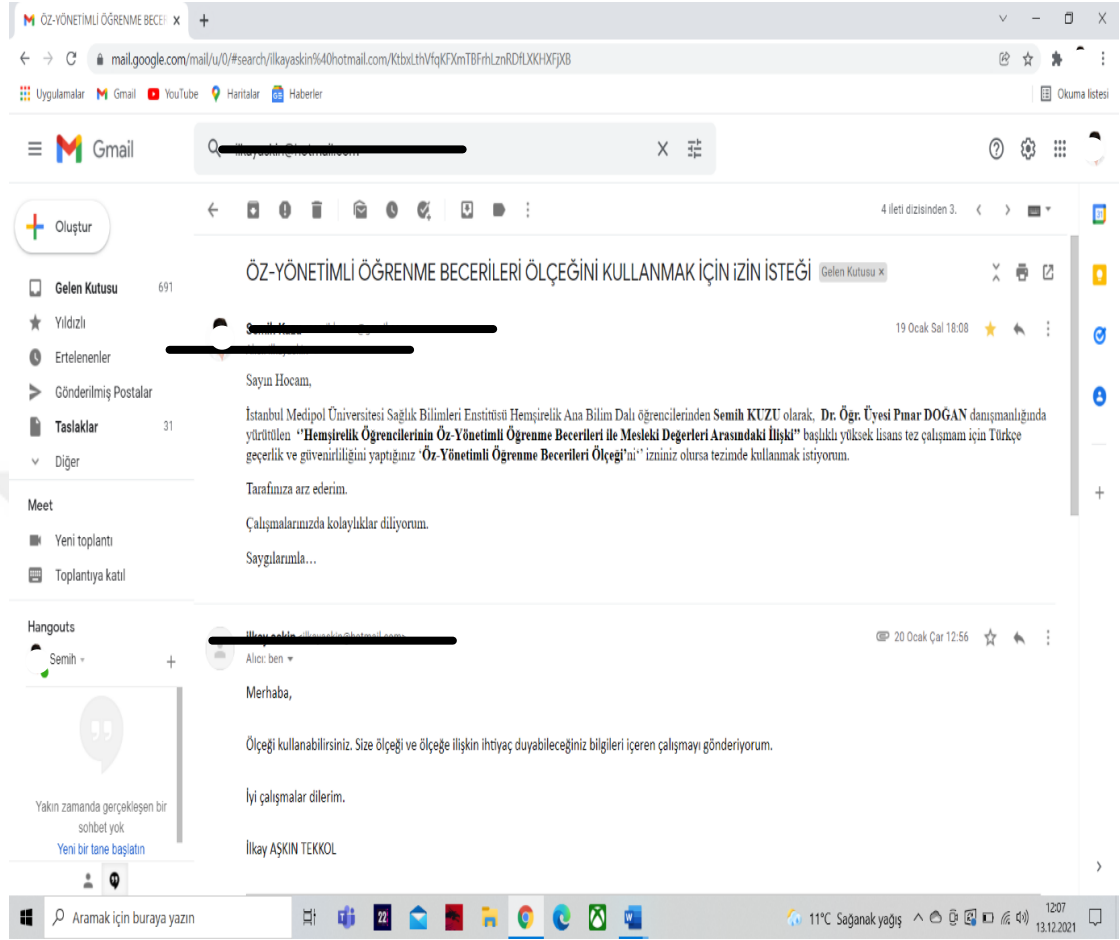
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.

Saygılarımla...

Below the email, there is a section for 'RENGİN ACAROĞLU' dated '27 Oca 2021 14:41'. The text in this section is partially obscured but appears to be a response or a related message.

At the bottom of the screen, the Windows taskbar is visible, showing the time as 12:05 on 13.12.2021 and the weather as 11°C Saganak yağış.

EK VII. Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni



EK VIII. Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu

GÖNÜLLÜ BİLGİLENDİRME VE ONAY FORMU

Çalışmanın adı : Hemşirelik Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki

Yüksek lisans öğrencisi Semih KUZU ve Danışmanı Dr.Öğr.Üye. Pınar DOĞAN, hemşirelik öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerileri ile mesleki değerleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bir tez çalışması planlandı. Araştırma, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi/Yüksekokulu'nda yürütülecektir.

Yukarıda adı geçen çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde, çalışmadan istediğiniz zaman herhangi bir cezaya/yaptırıma maruz kalmaksızın, hiçbir hakkı kaybetmeksizin araştırmadan çekilebilme hakkına sahipsiniz ya da sizin herhangi bir isteğinize bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışında bırakılabilirsiniz. Böyle bir durumda okul/fakülte ile olan ilişkileriniz olumsuz yönde etkilenmeyecektir. İzleyiciler, yoklamayı yapan kişiler ve etik kurul orijinal kayıtlara doğrudan ulaşabilecek ancak bütün bilgilerin gizli tutulacağı, yazılı bilgilendirilmiş gönüllü olur formuyla tarafınıza bilgilendirilmiştir. Sizden herhangi bir ücret talep edilmeyecek ya da tarafınıza bir ücret ödenmeyecektir. Veri toplaması aşamasında araştırmacılar tarafından hazırlanan 17 maddelik kişisel bilgi formu (cinsiyet, öğrenim durumu, vb.), 21 maddelik Öz Yönetimli Öğrenme Beceri Ölçeği ve 26 maddelik Hemşirelerin Mesleki Değer Ölçeği kullanılacaktır. Araştırmanın amaca uygun olması için sizden bütün soruları eksiksiz yanıtlamanız ve kimsenin baskısı altında kalmadan size en uygun gelen yanıtı vermeniz beklenmektedir. Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından gizli ve güvenli bir şekilde saklanacaktır. Araştırmanın bulguları, sizin kimlik bilgilerinizi açığa vurmaksızın bilimsel amaçlı çalışmalarda (yüksek lisans tezi, bildiri, makale vb.) yayınlanacaktır. Araştırma hakkında yukarıda verilen bilgiler dışında daha çok bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacılara sormaktan lütfen çekinmeyiniz.

Yukarıdaki bilgileri eksiksiz okuyarak araştırma hakkında yeterince bilgilendim ve araştırmanın amacını ve gönüllü olarak sorumluluklarımı anladım. Ayrıca araştırma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacılar tarafından yapıldı. Bu koşullarda araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı altında kalmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

KATILIMCI

Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

ARAŞTIRMACI

Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

11. ETİK KURUL ONAYI



T.C.
İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-10840098-772.02-66603
Konu : Etik Kurulu Kararı

30/12/2020

Sayın Semih KUZU

Üniversitemiz Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kuruluna yapmış olduğunuz "Hemşirelik Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki" isimli başvurunuz incelenmiş olup etik kurulu kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mahmut TOKAÇ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar
Etik Kurulu Başkanı

Ek:
-Karar Formu (2 sayfa)

Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Dr. Öğr. Üye. Mahmut TOKAÇ tarafından 30.12.2020 tarihinde e-imzalanmıştır.

Medipol Üniversitesi Kavacık Mah. Ekinciler Cad. No: 19, Kavacık Kavşağı, 34810 Beykoz, İstanbul
T: 444 85 44 F: 0212 531 75 55
E-Posta: bilgi@medipol.edu.tr İnternet Adresi: www.medipol.edu.tr
Kep Adresi: medipoluniversitesi@hs03.kep.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin Bilgi KAYA



İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU KARAR FORMU

BAŞVURU BİLGİLERİ	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Hemşirelik Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri İle Mesleki Değerleri Arasındaki İlişki			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACI UNVANI/ADI/SOYADI	Semih KUZU			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ UZMANLIK ALANI	Hemşire			
	KOORDİNATÖR/SORUMLU ARAŞTIRMACININ BULUNDUĞU MERKEZ	İstanbul			
	DESTEKLEYİCİ	-			
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ ☒	ÇOK MERKEZLİ ☐	ULUSAL ☒	ULUSLARARASI ☐

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU KARAR FORMU

Değerlendirilen Belgeler	Belge Adı	Tarihi	Version Numarası	Dili		
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ/PLANI			Türkçe ☐	İngilizce ☐	Diğer ☐
	OLGU RAPOR FORMU			Türkçe ☐	İngilizce ☐	Diğer ☐
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU			Türkçe ☐	İngilizce ☐	Diğer ☐
Karar Bilgileri	Karar No:979	Tarih: 24/12/2020				
	Yukarıda bilgileri verilen Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve araştırmanın etik ve bilimsel yönden uygun olduğuna "oybirliği" ile karar verilmiştir.					

İSTANBUL MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU	
BAŞKANIN UNVANI / ADI / SOYADI	Dr. Öğr. Üyesi Mahmut TOKAÇ

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsiyet	Araştırma ile ilişki		Katılım *		İmza
Dr. Öğr. Üyesi Mahmut TOKAÇ	Tıp Tarihi ve Etik	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	E ☒ H ☐		Uygundur
Prof. Dr. Mete ÜNGÖR	Endodonti	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	E ☒ H ☐		Uygundur
Doç. Dr. Mehmet Kemal ÖZDEMİR	Elektrik ve Elektronik	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	E ☒ H ☐		Uygundur
Doç. Dr. İlknur KESKİN	Histoloji ve Embriyoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	E ☒ H ☐		Uygundur
Doç. Dr. Devrim TARAKCI	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☒ K ☐	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	E ☒ H ☐		Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi Neziha HACIHASANOĞLU ÇAKMAK	Biyokimya	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	E ☒ H ☐		Uygundur
Dr. Öğr. Üyesi Neriman İpek KIRMIZI	Tıbbi Farmakoloji	İstanbul Medipol Üniversitesi	E ☐ K ☒	E ☐ H ☒	E ☒ H ☐	E ☒ H ☐		Uygundur

* :Toplantıda Bulunma

COVID-19 (Pandemi) nedeniyle etik kurulumuz sanal olarak toplanmış olup kurul üyelerimizden uygunluk kararı sanal ortamda alınmıştır. Araştırmacı tarafından talep edilirse, COVID-19 (Pandemi) sonrası ıslak imzalı karar formu ayrıca hazırlanabilir.

Girişimsel Olmayan Etik Kurulu Sekreteri
Bilge KAYA

Sayfa 2