



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



DOKTORA TEZİ

**HEMŞİRE ÖĞRETİM ELEMANLARININ AKADEMİK FORMASYON
BECERİLERİ: BİR EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ**

ALİYE ÇAYIR

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. SEVİM ULUPINAR**

**HEMŞİRELİKTE EĞİTİM ANABİLİM DALI
HEMŞİRELİKTE EĞİTİM DOKTORA PROGRAMI**

İSTANBUL-2020

TEZ ONAYI

Bu çalışma 10.02.2020 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı, Hemşirelikte Eğitim Doktora Programı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ

Doç. Dr. Sevim ULUPINAR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Florence Nigthingale Hemşirelik Fakültesi



Prof. Dr. Hülya KAYA
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Florence Nigthingale Hemşirelik Fakültesi



Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Emine ŞENYUVA
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Florence Nigthingale Hemşirelik Fakültesi



Dr.Öğr.Üyesi Yasemin ERGÜN
Marmara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi



BEYAN

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

**ALİYE ÇAYIR**

İTHAF



Aileme ithaf ediyorum

TEŞEKKÜR

Bu araştırma, birçok kişinin katkısı, desteği, öz verisi, sabrı ve yardımıyla tamamlanmıştır. Bu süreçte, araştırmanın yürütülmesinde yoğun katkısı ve desteğinden dolayı tez danışmanım ve değerli hocam Doç Dr. Sevim ULUPINAR'a, tecrübe ve bilgileriyle yön gösteren ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Hülya KAYA ve Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ'a derin teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamı gerçekleştirmemde destek ve katılarından dolayı Necmettin Erbakan Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi yönetimi ve fakültede görev yapan çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bilgi, tecrübe ve ön görüleriyle katkı sağlayan çok değerli arkadaşlarım Hamide AYGÖR'e, Nesibe GÜNAY MOLU'ya, Fatma ÖZKAL'a ve Elanur KALECİ 'ye çok teşekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen canım anneme, babama ve kardeşlerime, her anımda yanımda olup büyük destek, fedakarlık ve sabır gösteren değerli eşim ve kızım Orhan - Reyhan ÇAYIR'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	İİ
BEYAN.....	İİİ
İTHAF.....	İV
TEŞEKKÜR.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	İX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ	Xİ
ÖZET	Xİİ
ABSTRACT.....	Xİİİ
1. GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1. Yükseköğretim.....	3
2.1.1. Dünya’da Yükseköğretim Sistemi	4
2.1.2. Türkiye’de Yükseköğretim Sistemi	8
2.2. Öğretim Elemanı ve Akademik Formasyon Becerileri.....	10
2.2.1. Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi	10
2.2.2. Öğretim Elemanı Genel Öz Yeterliği.....	13
2.2.3. Öğretim Elemanı Performansı	14
2.2.4. Öğretim Elemanı Akademik Formasyon Becerileri.....	17
2.3. Eğitim Programının Geliştirilmesi	20
2.3.1. Eğitim Programını Geliştirme Süreci.....	21
2.4. Uluslararası Çalışmalar	24
2.5. Ulusal Çalışmalar.....	30
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Amacı ve Tipi	33
3.2. Araştırma Soruları.....	33
3.3. Araştırmanın Değişkenleri	34
3.4. Araştırmanın Yeri ve Zamanı	34
3.5. Çalışma Evreni ve Grubu.....	34

3.6. Veri Toplama Araçları	35
3.6.1. Araştırmanın Birinci Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Aracı.....	35
3.6.2. Araştırmanın İkinci Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları	35
3.7. Verilerin Toplanması	38
3.8. Etik Konular.....	39
3.9. Araştırmanın Güçlü Yönleri ve Yaşanan Güçlükler	39
3.10. Verilerin Analizi	39
4. BULGULAR.....	42
4.1. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular	43
4.2. Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği ve Eğitim Becerileri Ölçeğine Yönelik Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulgular	45
4.3. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özellikleri ile Genel Öz Yeterlik Algısı, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı ve Eğitim Becerileri Ölçek Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	48
4.4. Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerilerine Yönelik Eğitim Programı İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	56
4.4.1. Hemşire Öğretim Elemanlarının Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular	56
4.4.2. Hemşire Öğretim Elemanlarının Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular.....	62
5. TARTIŞMA	66
5.1. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması	67
5.2. Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği ve Eğitim Becerileri Ölçeğine Yönelik Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulguların Tartışılması	68
5.3. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özellikleri ile Genel Öz Yeterlik Algısı, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı ve Eğitim Becerileri Ölçek Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması	70
5.4. Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerilerine Yönelik Eğitim Programı İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulguların Tartışılması	73
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
6.1. Sonuçlar	77

6.2. Öneriler	79
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler	79
6.2.2. Belirlenen İhtiyaçlara Göre Hemşire Öğretim Elemanları için Akademik Formasyona Yönelik Eğitim Programı	80
KAYNAKLAR	83
FORMLAR	97
EK 6. ETİK KURUL KARARI	108
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	114
ÖZGEÇMİŞ	115



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3-1: GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ ölçeklerinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları	37
Tablo 3-2: Araştırmada kullanılan istatistiksel analizler	40
Tablo 4-1: Hemşire öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri.....	43
Tablo 4-2: Hemşire öğretim elemanlarının GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puan ortalamaları	45
Tablo 4-3: GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ'ye yönelik yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin bulgular	46
Tablo 4-4: GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik model	47
Tablo 4-5: Öğretim elemanlarının cinsiyeti ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılması.....	48
Tablo 4-6: Öğretim elemanlarının öğrenim düzeyi ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılması.....	49
Tablo 4-7: Hemşire öğretim elemanlarının yaş, mesleki ve akademik deneyim ortalamaları ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanları arasındaki ilişki	50
Tablo 4- 8: Hemşire öğretim elemanlarının akademik unvan ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılması.....	51
Tablo 4-9: Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitimi alma durumu ile akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması.....	52
Tablo 4-10: Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitim alma durumu ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılması.....	54
Tablo 4-11: Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitime ilişkin görüşleri ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılması.....	55
Tablo 4-12: Çalışmanın nitel bölümüne katılan hemşire öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri	56
Tablo 4-13: Hemşire öğretim elemanlarının eğitim programına ilişkin görüşlerinin tematik analizi	57
Tablo 4-14: Hemşire öğretim elemanlarının, öğretim elemanı niteliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı.....	62
Tablo 4-15: Hemşire öğretim elemanlarının eğitim programına ilişkin görüşleri.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3-1: Araştırmanın akış diyagramı	41
Şekil 4-1: Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine yönelik eğitim alma durumu	44
Şekil 4-2: Akademik formasyon eğitiminin zorunlu olma durumu.....	44
Şekil 4-3: GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ'ine yönelik yapısal eşitlik modelinin yol analizi...	46



SEMBOLLER / KISALTMALAR LİSTESİ

AACN	: American Association of Colleges of Nursing
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
AYA	: Avrupa Yüksek Öğretim Alanı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBÖ	: Eğitim Becerileri Ölçeği
GÖYAÖ	: Genel Öz yeterlik Algısı Ölçeği
KMO	: Kaiser Meyer-Olkin
NFI	: The Bentler-Bonett Normed Fit Index
ÖEPDÖ	:Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği
TLI	: The Tucker-Lewis Coefficient Fit Index
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHO	: World Health Organization
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
YÖDEK	: Yüksek Öğretim Kalite Geliştirme Komisyonu

ÖZET

Çayır A. (2020). Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerileri: Bir Eğitim Programı Önerisi. İstanbul Üniversitesi–Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı. Doktora Tezi. İstanbul.

Çalışmanın amacı, hemşire öğretim elemanlarının eğitim becerileri, genel öz yeterlik algısı ve performans değerlendirme düzeyi arasındaki ilişkiyi değerlendirmek, ihtiyaç analizi yapmak ve sonuçlar doğrultusunda bir eğitim program önerisi sunmaktır. Araştırma ilişkisel tarama ve nitel yönüyle karma tipte olup, evreni YÖK’e bağlı üniversitelerin hemşirelik bölümünde görevli 2183 hemşire öğretim elemanı oluşturdu. Araştırma, nitel bölümü 15, nicel bölümü 584 hemşire öğretim elemanı ile gerçekleştirildi. Veriler; yarı yapılandırılmış görüşme formu, bilgi formu, Eğitim Becerileri Ölçeği (EBÖ), Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (GÖYAÖ), Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği (ÖEPDÖ) kullanılarak toplandı. Verilerin analizinde, tematik analiz, yapısal eşitlik modeli, t testi, anova, korelasyon ve ki-kare testi kullanıldı. Hemşire öğretim elemanlarının %52,7’si akademik formasyon becerilerine yönelik eğitim aldığını, %89’u bu eğitimin zorunlu olması gerektiğini ifade etti. GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ arasında yordayıcı ilişki ve iyi derecede uyum belirlendi. Erkek öğretim elemanlarının GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puan ortalamalarının kadınlardan yüksek olduğu, yaş, mesleki ve akademik deneyim arttıkça ölçek puanlarının yükseldiği saptandı. Hemşire öğretim elemanlarının eğitim programına ilişkin görüşleri; sahip olunması gereken akademik formasyon becerileri, eğitim programının niteliği ve amacı, eğitimsiler ve katılımcılar, eğitimin içeriği, eğitim yöntemi, eğitim programının süresi, eğitimin değerlendirilmesi ve eğitimin adı temaları altında incelendi. Araştırma sonuçları doğrultusunda hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programı önerisi sunuldu.

Anahtar Kelimeler: Akademik Formasyon, Hemşire Öğretim Elemanı, Eğitim Becerileri

ABSTRACT

Çayır A. (2020). Academic Formation Skills of Nurse Educators: A Educational Program Proposal. İstanbul University-Cerrahpasa, Institute of Graduate Studies, Department of Nursing Education. Doctoral Thesis. İstanbul

The objective of this study is to assess the relationship between the instructional skills, general self-efficacy perceptions and performance evaluation levels of nursing instructors, to execute needs analysis and to present a training program proposal in line with the results. The study is a mixed type of research with its nature combining correlational survey and qualitative approaches, and its population is composed of a total of 2,183 instructors employed by nursing departments of universities affiliated with the Council of Tertiary Education of Turkey. The qualitative part of the research was performed with the participation of 15 nursing instructors, and its quantitative part was carried out with the participation of 584 nursing instructors. Research data were collected through semi-structured interview form, information form, Instructional Skills Scale (ISS), General Self-Efficacy Perception Scale (GSEPS) and Instructor Performance Evaluation Inventory Instructor Scale (IPES). Thematic analysis, structural equation model, t-test, anova (analysis of variance), correlation and chi-square test were utilized in the analysis of data. Of nursing instructors, 52.7% reported that they received training for developing their academic formation skills, and 89% stated that this training should be compulsory. It was found that there existed predictive relationship and high level of consistency between GSEPS, IPES and ISS. It was ascertained that means of scores obtained by male nursing instructors from GSEPS, IPES and ISS were higher than those obtained by female nursing instructors, and, as age and professional and academic experience increased, scores obtained from scales went up. Views of nursing instructors on training program were analyzed under themes of academic formation skills which should be obtained, quality and objective of training program, trainers and participants, content of the training, training method, duration of the training program, assessment of the training and name of the training. In light of research results, the organization of a training program for developing academic formation skills of nursing instructors was presented as a proposal.

Key Words: Academic formation, Nurse instructor, Education skills

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Bir ülkenin en üst eğitim kurumu olan üniversitelerde, birçok mesleğin asgari bilgi ve becerileri kazandırılmakta, bilimsel araştırmalar yapılmakta, bilimsel ve pedagojik standartlar doğrultusunda öğretim planlanmakta, uygulanmakta ve değerlendirilmektedir (Ergün 2001; Aslantaş 2011). Bu işlevlerin istendik düzeyde gerçekleştirilmesinde değerlendirme ölçütlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde 2547 sayılı kanununa yönelik kurulan Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) 2007’de yayınladığı Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi’nde kalite geliştirmeyi; yükseköğretim kurumlarının, eğitim, öğretim, araştırma ve idari hizmetlerinin kalitesinin iyileştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Rehber içinde çevre, öz ve dış değerlendirmeden söz edilmektedir. Bahsedilen değerlendirmelerin temelinde eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet öğelerinin olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kurumları bu sorumlulukları öğretim elemanları aracılığıyla yerine getirir. Bu sorumluluklar içinde öğretim elemanlarının bilimsel araştırma yapması, en önemli görev olarak algılanmış ve eğitim görevi arka planda kalmıştır. Değerlendirmede genellikle bilimsel araştırmanın niteliksel ve niceliksel boyutu dikkate alınmış eğitim ve öğretim becerisi değerlendirme kriterleri içinde yer almamıştır (Ergül 2001; Kalaycı 2009; Başbuğ ve Ünsal 2010; Esen ve Esen 2015). Ancak kurumların eğitim kalitesinin iyileştirilmesinde öğretim elemanlarının bilimsel yeterliğinin yanı sıra eğitim becerilerinin de yeterli olması gerekir (Sökmen 2001; Ergün 2003; Vatansever ve Durak 2007).

Başarılı bir öğretimin sağlanmasında birçok bileşenin bir arada olması gerekir (Jackson 2006; Vatansever ve Durak 2007). Öğretim elemanlarının yeterli alan bilgisi, öğrenenlerle etkili iletişim kurabilme, sınıf yönetimi, öğretim etkinliklerini planlama, öğretim teknolojilerinden yararlanma, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanma, eğitimi objektif olarak değerlendirme ve demokratik bir yaklaşım sergileme gibi becerilere sahip olması gerektiği literatürde öne çıkmaktadır (Davis ve ark. 2005; Vatansever ve Durak 2007; Aslantaş 2011). Ülkemizde öğretim elemanlarının gelişim sürecinde, alan bilgisini geliştirme ve bilimsel araştırma yapmayı öğretmeye yönelik yüksek lisans, doktora ve uzmanlık programlarına yer verilmekte, eğitim-öğretim

faaliyetleri bu programların dışında bırakılmaktadır (Telli Yamamoto 2018). Bununla birlikte eğitim alanında benimsenen yeni yaklaşımlar, sağlık alanındaki değişim ve teknolojik gelişmeler günümüz toplumunun ihtiyaç duyduğu insan gücünün yetiştirilmesinde eğitim öğretim faaliyetlerinin önemini daha da artırmaktadır (Bayık 2001; Davis ve ark. 2005).

World Health Organization (WHO) tarafından 2016 yılında yapılan çalışmada, hemşirelik eğitiminin kalitesini artırmak ve hesap verilebilirliği sağlamak amacıyla hemşire eğitimcilerin temel yeterliklerini ortaya konmuştur. Bu yeterlikler; yetişkin öğrenme ilkeleri ve kuramlar, eğitim programı ve uygulama, hemşirelik uygulamaları, araştırma, iletişim ve iş birliği, etik ilkeler, izleme ve değerlendirme, yönetim ve liderlik olarak açıklamıştır. Davis ve ark. (2005) yaptığı çalışmada, hemşire eğitimcilerin yeterliklerine ilişkin bir model geliştirilmiş ve eğitmeni hemşirede bulunması gereken üç rolden (eğitici, araştırmacı, işbirlikçi) bahsedilmiştir. Eğitici rolü ile ilgili özellikler tanımlanmış ancak bu özelliklerin nasıl ölçüleceğine dair bir yol izlenmediği görülmüştür. Ülkemizde yapılan çalışmalarda da, hemşirelik öğrencilerinin hemşire öğretim elemanlarından, öğretim etkinlikleri kapsamında rehberlik danışmanlık, iletişim becerileri, etkili sunum yapma, ilgili alana hakim olma ve objektif değerlendirme gibi özellikler bekledikleri belirtilmektedir (Ulupınar 1995; Bayık 2001; Sökmen 2001; Keçeci ve Arslan 2012; Faydalı ve Çayır 2016). Ancak hemşire öğretim elemanlarının öğretim becerilerinin nasıl geliştirileceğine ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda, hemşire öğretim elemanlarının eğitim becerileri, genel öz yeterlik algısı ve performans değerlendirme düzeyi arasındaki ilişkiyi değerlendirmek, ihtiyaç analizi yapmak ve sonuçlar doğrultusunda bir eğitim program önerisi sunmak amaçlandı.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Yükseköğretim

Yükseköğretim, bir ülkenin gereksinim duyduğu insan gücünün yetiştirilmesinde, bilginin üretilmesinde, toplumda kullanılır hale getirilmesi yönüyle önemli bir kurumdur (Yamamoto 2018). Bu yönüyle yükseköğretim kurumları, toplumun üst düzey eğitim veren, bilimsel çalışmalar yürüten, toplumun sorunlarına yönelik çözüm arayan ve öneriler sunan, topluma birçok alanda politika önerileri sunan kurumlardır (Eurydice 2017a). Yükseköğretim, üniversitelerin yanı sıra enstitü, konservatuar, uygulama ve araştırma merkezlerini de bünyesinde bulundurmaktadır (Günay 2011).

Yükseköğretim toplumda, bilginin oluşturulması, yayılması ve mantık yürütme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel ve iletişim becerilerinin ortaya koyulması geliştirilmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Chan ve ark. 2014). Eğitim-Öğretim sisteminde en üst düzey basamağı oluşturan yükseköğretimin yenilikçi fikir normlarını geliştirme, toplumu kısa zamanda etkisi altına alma, yönlendirici olma gibi özellikleri ile topluma liderlik etme rolünü gerçekleştirmesi gerekmektedir (Gülmez ve Yavuz 2019). Yükseköğretimin belirtilen rollerinin büyük bölümü üniversiteler aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Üniversiteler, eğitim-öğretim alanına yön veren, alanında uluslararası düzeyde bilimsel araştırma geliştirme yapan, öğretimi planlayan, uygulayan ve değerlendiren, birçok mesleğin bilgi ve becerilerini kazandıran, toplumun gereksinimlerine yönelik hizmet sunan kurumlardır (Aslantaş 2011; Eurydice 2017a; Telli Yamamoto 2018). Ayrıca üniversite, barındırdığı programlar ile uluslararası niteliklere sahip insan gücünü yetiştiren, inovasyon yapabilen, teknoloji üreten, ulusal ve uluslararası düzeyde yayın yapabilen, danışmanlık desteği sağlayan, özerk, yetkin, özgür yükseköğretim birimidir (Aslantaş 2011; Chan ve ark. 2014; Telli Yamamoto 2018). Üniversitelerin belirtilen sorumlulukları yerine getirebilmeleri alanında yetkin öğretim elemanları ile sağlanmaktadır. Üniversitelerin işlevsel duruma gelmesinde önemi yere sahip olan öğretim elemanı, düşünen, araştıran ve üreten üniversite olma özelliğini kurumuna kazandırabilecek nitelik ve nicelik yönünden yetkin insan gücüdür (Aslantaş 2011).

Yükseköğretim kurulu (YÖK), eğitim-öğretimin planlanmasını, düzenlenmesini, yönetilmesini, denetlenmesini ve yükseköğretim kurumlarının bilimsel çalışma etkinliklerini organize edilmesini sağlayan bir kuruluştur. Ayrıca yükseköğretim, kendisine bağlı bulunan kurumların kanunlara uygun amaç ve ilkelere bağlı olarak kurulması, geliştirilmesi ve kurumlara aktarılan kaynakların uygun biçimde kullanılması, öğretim elemanlarının gelişiminin planlaması, sürdürülebilir istihdam için hazırlama, kişisel gelişme, öğrenme, öğretme ve araştırma aracılığıyla ileri düzede bilgiyi sağlama ve geliştirme gibi amaçlarla işlev görmektedir (Bergan ve Damain 2010; YÖK 2018). Yükseköğretim kurumları toplumun yeni gelişmelere uyum sağlamasında uzmanlık sağlayan bir okul niteliğindedir (Koç 2007).

Yükseköğretim bir ülkenin üniversitelerin organizasyonunu yapan üniversitelerin bağlı olduğu bir üst kurum olarak çalışmaktadır. Küresel boyutta teknolojik, bilimsel gelişmeler toplumun yükseköğretim kurumlarından beklentilerini de değiştirmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyılın toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kendini daima yenileme, geliştirme ihtiyacını zorunlu kılan, bu gereksinimlerin karşılanması için eylem planlarının oluşturulduğu bir kurumdur. Bu bölümde Dünya’da ve Türkiye yükseköğretim sisteminin işleyişi ve yükseköğretimde öğretim elemanının yeri ve öneminden söz ederek, yükseköğretime ilişkin bir çerçeve çizilmeye çalışılacaktır.

2.1.1. Dünya’da Yükseköğretim Sistemi

Dünya çapında yükseköğretimin gelişmesinde Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İngiltere ve Avrupa ülkelerinin (Almanya, Fransa, İsveç, Hollanda v.s) etkin rol almakla birlikte, dünyada yükseköğretim kurumları yapı, amaç, süreç ve iklim gibi çoklu kriterlere göre çeşitlilik göstermektedir. Bunlar (Erdem 2006) :

- Araştırma üniversiteleri
- Geniş kitlelere yönelik eğitim gerçekleştiren kitlesel eğitim üniversiteleri
- Kısa süreli mesleki ve teknik üniversiteleri
- Uzaktan eğitim kurumları
- Kar amacı güdülmeleyen vakıf üniversiteleri
- Kar amacı güden ticari yükseköğretim kurumları
- Şirket bünyesinde kurulan eğitim birimleri şeklinde sıralanabilir.

Dünya genelinde yükseköğretimi etkileyen birçok değişim dinamiği bulunmaktadır. Aktan'a (2007) göre bu dinamikler küreselleşme, bölgesel işbirlikleri, bilgi toplumu ve yeni teknolojiler, rekabet, devlet reformları, yükseköğretim talebinin artmasıdır. Aynı zamanda, yükseköğretim sistemi ülkemizde olduğu gibi dünyada da birçok politikadan, teknolojik ve bilimsel gelişmeden, küresel boyutta sosyal olaylardan etkilenmektedir. Yerel ve küresel boyutta toplumun gereksinimlerin farklılaşması, yükseköğretim kurumlarında farklılıkların oluşmasına yol açmıştır (Uysal ve Aydemir 2016). Bu farklılıkları değerlendirmek amacıyla ülkelerin yükseköğretim sistemleri ve etkilendikleri gelişmeler incelenmiştir.

ABD'de büyük ölçüde yerinden yönetime dayalı bir eğitim sistemi esastır, okulların açılması, yönetilmesi eyalet ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. Bu nedenle eğitim programlarına ilişkin ulusal bir mevzuat bulunmamaktadır. 1980 yılında federal düzeyde 'Eğitim Dairesi' (U.S. Department of Education) kurulmuştur. Bu birim, ülke çapında eğitim konularına yön verilmesi, sistemin değerlendirilmesi, planlama ve hedeflerin belirlenmesi, uluslararası eğitim-öğretim faaliyetlerinin koordine edilmesi gibi ülke genelini ilgilendiren konularda yetkiye sahiptir. Diğer konular ise tamamen yerel yönetimler aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. ABD'de yükseköğretim lise sonrası iki ve dört yıllık okullardan oluşmaktadır. Genel olarak 3 tip (Önlisans eğitimi veren kurumlar, lisans derecesi veren yüksekokullar ve üniversiteler) yükseköğretim kurumu bulunmaktadır. Önlisans okullarının amacı, teknik ve profesyonel alanlarda eğitimin verilmesi ve lisans eğitimi veren okullara öğrencilerin hazırlığının yapılmasıdır. Üniversitelerde ise lisans ve lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) eğitim olmak üzere farklı düzeylerde eğitim-öğretim gerçekleştirilmektedir (Bok 2013). Yükseköğretim kurumları öğrencilerini orta öğretim notları, ülke genelinde verilen Scholastic Aptitude Test (SAT), Graduate Record Examination (GRE), Graduate Management Admission Test (GMAT) sınavlarından alınan puanlar doğrultusunda ve tavsiye mektupları ile seçmektedir. Öğrenciler almış oldukları ders kredilerini farklı üniversitelerde de kullanabilmektedirler (Education USA 2019).

Avrupa Birliği ülkelerinde bulunan yükseköğretim kurumlarında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu sebeple kurumlar arası farklılıkları giderilmesi ve diplomaların karşılıklı tanınması amacıyla Avrupa Birliği Ülkeleri ve çevresindeki ülkeler için Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) kurulması için harekete geçilmiştir.

Bu amaçla ilk adım, diplomaların karşılıklı tanınmasını sağlamak için 1997 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) işbirliği ile Lizbon Tanıma Konvensiyonu'nun uygulamaya konmasıdır. Diğer bir adım ise, özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde yükseköğretimde yapısal bazı değişikliklerin başlamasına öncülük eden Sorbon Deklerasyonu (1998) ile atılmıştır. Bu deklarasyon ile uluslararası düzeyde öğrenci ve akademisyen değişimleri, diploma denkliklerinin sağlanması, dil ve teknoloji alanında temel yeterliklerin oluşturulması hedeflenmiştir. Lisans ve lisansüstü eğitimin yükseköğretim alanı içinde olduğu savunulmuştur (UNESCO 1998; Eurodice 2017a).

Sorbon Deklerasyonu kapsamında 1999 yılında Avrupa'da bulunan 31 ülkenin Eğitim Bakanları tarafından İtalya'nın Bologna şehrinde Bologna Deklerasyonu kabul edilmiştir. Deklasyon sonucunda 2010 yılına kadar, Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area, AYA) meydana getirmeyi hedefleyen reform, Bologna Süreci olarak adlandırılmıştır. Bu reform girişiminde, üye ülkelerde eğitim sisteminin tek tip olması istenilmeyen bir durum olarak belirtilmiştir. Temel amaç, yükseköğretim sistemindeki kendisine özgü özellikleri koruyarak karşılaştırılabilir ve uyumlu hale getirilebilir bir sistemin kurulmasıdır (Bologna Süreci Raporu 2008; Nerad, 2010). Bu sürecin değerlendirilmesinde akreditasyon çok tartışılan konular arasında yer almıştır (Van Damme 2002). Deklasyon kısaca şunları içermektedir; kolay anlaşılabilen, kıyaslanabilen yüksek öğretim diplomaları/dereceleri oluşturmak, iki aşamalı derece sistemine geçmek (Lisans ve Yüksek Lisans), Avrupa Kredi Transfer Sistemini uygulamak (European Credit Transfer System, ECTS), öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hareketliliğini sağlamak, kalite güvence sistemi ağı oluşturmak, yaşam boyu öğrenimi teşvik etmek, öğrencilerin ve yükseköğretim kurum ve kuruluşların Bologna sürecine aktif katılımını sağlamak, Avrupa Yükseköğretim Alanını cazip hale getirmektir (Eurodice 2017a).

Avrupa Birliği üye ülkelerinde yükseköğretim, ikili sistem üzerinden yürütülmektedir. Birinci sistem; tüm yükseköğretim kurumlarının aynı çatı altında toplandığı birleşik yükseköğretim sistemi ve geleneksel üniversitelerin yer aldığı sistemdir. İkinci sistem ise; üniversite düzeyindeki programlara sahip kurumların yer aldığı sistemdir. İngiltere, İspanya, İsveç birleşik yükseköğretim sistemine sahip olan

lkeler arasında yer almaktadır. Almanya, Avusturya, Danimarka, Finlandiya, Hollanda, İtalya, Norveç lkeleri ise her iki sistemin yer aldđđı programlara sahiptir (Aktan 2010). Avusturya, Belçika, Hollanda, İspanya, İtalya lkeleri tek basamaklı derece yapısına sahip olup, eğitim sonucu elde edilen diploma ile doktora programlarına başvurabilmektedirler. Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İrlanda, İsveç, Norveç lkelerinde ise; ilk aşama eğitim (lisans) sonunda alınan diploma ile meslek hayatına devam edildiđđi gibi, bir üst derece eğitime de başlanabilmektedir. Doktora eğitimi için, ikinci aşama (yüksek lisans) eğitimin tamamlanmış olması gerekmektedir. Danimarka ve İzlanda da doktora eğitimi iki aşamalı gerçekleştirilmektedir. Almanya, Avusturya Belçika, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç İtalya, Norveç'te ise tek aşamalı gerçekleştirilmektedir (Eurodice 2017a).

Çin okul, ğrenci ve eğitimci sayısı bakımından en büyük eğitim sistemine sahip ülkedir. 1986 tarihinde kabul edilen Çin zorunlu eğitim kanunu ve 1995 tarihinde kabul edilen Çin eğitim kanununda Çin eğitim sisteminin temel amaçları belirlenmiş olup, bu amaçlar doğrultusunda yükseköğretimde yeni girişimlere, gelişimlere yer verilmiştir (Ministry of Education of Chine 2019). Bu gelişmeler ışđında yükseköğretim iki aşamaya ayrılmıştır. Bunlardan birincisi, dört ve beş yıl devam eden lisans düzeyinde diploma veren üniversitelerdir. İkincisi ise, üç yıl devam eden diploma yada sertifika veren kolejlerdir. Lisansüstü eğitim sadece niversite düzeyinde verilmektedir (Kan 2015). Son 5 yıl içerisinde ğrenci sayısında ciddi artış olmasının sebebinin, 2013-2014 yılları arasında birçok yükseköğretim örgüt ve programlarının kurulmasına ve uluslararası ğrenci, ğretim elemanı hareketliđđi ve iş birliđđine bağlı olduğu belirtilmektedir. Çin yükseköğretim sistemi çok yönlü, çeşitlilik arz eden ve uluslararası özelliğe sahiptir. Çin yksekğrtim sisteminde lisans eğitimi çoğunlukla dört yıl devam ederken, nlisans eğitimleri üç yıl devam etmektedir. Lisansüstü eğitimde, yükseklisans iki ya da üç yıl, doktora eğitiminde ise, lisans eğitimi sonrası beş yıl, yüksek lisans sonrası üç yıl devam etmektedir (OECD 2016; Ministry of Education of Chine 2019).

Dünya genelinde yükseköğretim kurumlarında çok çeşitli eğitim sistemlerinin mevcut olduğu görülmektedir. Bu bölümde ise Türkiye'deki yükseköğretim sistemi açıklanacaktır.

2.1.2. Türkiye’de Yükseköğretim Sistemi

Yükseköğretim kurumları, eğitim-öğretime yön veren, alana özgü bilimsel araştırma yapan, topluma hizmet sunan önemli kurumlardır. Ayrıca ülke bazında gerçekleşen tüm değişikliklerden de etkilenen ve toplumun ihtiyaçlarına karşılık vermek amacıyla bazı reformlarla, yeniliklerle kendini geliştirmek zorunda olan kurumlardır (Telli Yamamoto 2018). Her ülkede olduğu gibi Türkiye’de de yükseköğretim kurumları toplumda önemli bir yere sahiptir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yükseköğretim kurumları toplumdaki gelişmelere göre bazı reformlara, değişikliklere ihtiyaç duymuştur. Darülfünun’dan üniversiter döneme geçilmesi için bir takım çalışmalar ortaya konulmuştur. Türkiye Cumhuriyeti döneminde ilk adım olarak başarılı öğrenciler yurt dışına gönderilmiş ve üniversite reformları için hazırlıklara başlanmıştır. Daha sonra bazı yasal düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Bunlar; 1933 yılında 2252 sayılı Üniversite Kanunu, 1946 yılında 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu, 1973 yılında 1750 sayılı Ünivesiteler Kanunu ve 1981 yılında 2547 Yükseköğretim Kanunu’dur. Yapılan bu kanunlar ‘Yükseköğretimde Reform’ olarak adlandırılmıştır (Tekeli 2010; Günay ve Günay 2017). Bu gelişmenin ardından Avrupada 29 ülke tarafından 1999 yılında Bologna’da imzalanan Bologna Bildirgesi ile yükseköğretim sistemleri çalışmalara başlamıştır. 2001 yılında belirlenen Bologna sürecinin takibi ve önceliklerin belirlenmesi amacıyla Prag’da toplanılmıştır. Bu toplantı ile Türkiye’nin de içinde bulunduğu 3 yeni ülke Bologna Sürecine dahil olmuştur (Eurydice 2010).

Bologna sürecine dahil olduktan sonra, Bologna hedeflerine ulaşmak amacıyla yükseköğretimde bazı girişimler yapılmıştır. Öncelikle lisans, lisanüstü düzeyinde bütün öğrenciler Bologna Sürecine dahil edilmiştir. Yükseköğretim sisteminde bilgi, beceri ve yetkinlik odaklı yeterlikler çerçevesi oluşturulmuş ve uygulanması açısından önemli yol alınmıştır. Ulusal yeterlikler çerçevesinin AYA yeterlikler çerçevesi ile ilişkilendirilmesi henüz tamamlanamamıştır (Aktan 2010; Yalı 2017; Bologna Report 2018). Yükseköğretim sisteminde geliştirilmesi gereken durumlar ise, Kalite Güvencesi ve Dış Kalite Güvencesi süreçleri olarak belirtilmiştir (Bologna Report 2018).

Türkiye’de yükseköğretim sisteminin temel kurumu üniversitelerdir ve yükseköğretim lise sonrası programları içermektedir. Üniversiteler, devlet (129) ve vakıf (72) üniversiteleri, vakfa bağlı kurulan meslek yüksek okullarından (5) oluşmaktadır (YÖK 2019a).

Yükseköğretim, yeterlikler çerçevesi kapsamında üniversitelerde 4 düzey olarak tanımlanmıştır. Bunlar; ön lisans (2 yıl), lisans (4 yıl), yüksek lisans (1.5-2 yıl), doktora (3-4 yıl) belirtilmektedir (YÖK 2019b). Belirtilen programlara girmek için ortaöğretim başarı puanı ve üniversite giriş sınavlarından alınan puanlar değerlendirilmektedir. Öğrenciler ön lisans ve lisans programlarına ÖSYM tarafından belirlenen puan sıralamalarına göre üniversitelere yerleştirilmektedir (Telli Yamamoto 2018; YÖK 2019b).

Lisansüstü programlara kabul, yükseköğretim kurumları tarafından yapılır. Yüksek lisans eğitime kabul, Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavını (ALES), dil sınavı (üniversitelerin ilgili enstitülerine göre farklılık göstermektedir), lisans not ortalamasını ve görüşme sonuçlarını genel olarak dikkate alan bileşik puanlara bağlıdır. Doktora eğitime kabul ise, Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavını (ALES), dil sınavı, yüksek lisans not ortalamasını ve görüşme sonuçlarını genel olarak dikkate alan bileşik puanlara bağlıdır (YÖK 2019a).

Yükseköğretimlerde araştırma, eğitim-öğretim faaliyetleri öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarında görev yapabilmeleri için lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamlama, dil şartını sağlama kriterleri bulunmaktadır. Üniversitelerde öğretim elemanları Profesör, Doçent, Doktor Öğretim Üyesi, Öğretim Görevlisi (Teorik ve Uygulama alanında), araştırma görevlisi kadrolarında görev yapmaktadır (YÖK 2019a).

2.1.3.Yükseköğretim’de Öğretim Elemanın Yeri ve Önemi

Öğretim elemanları, yükseköğretimin başarısı açısından hayati öneme sahiptir. Dünya çapında yükseköğretim sistemlerinde yeniden yapılanma, değişim ve gelişim süreçleri görülmektedir. Yükseköğretimin uluslararasılaşması, özelleşmesi, yönetimi, kalite ve akreditasyonu, AYA’nın oluşumu gibi gelişmeler bu süreçlerin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu gelişmelerin sonucunda kalite olgusu ön plana çıkmaktadır (Eurodice 2017b). Yükseköğretim kurumlarının kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biri de öğretim elemanlarının niteliğidir. Öğretim elemanlarının niteliği, eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet görevlerini gerçekleştirme oranlarına göre değerlendirilmektedir (Esen ve Esen 2015).

Yükseköğretimde eğitim-öğretimin niteliği, öğretim elemanını etkileyen birçok duruma göre değişiklik arz etmektedir. Öğretim elemanını etkileyen bu durumlar, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, iş yükü, dil yeterliği, nitelikli lisansüstü eğitim şeklinde örneklendirilebilir (Şenses 2007; Erdem 2015). Üniversitede görev yapan öğretim üyeleri için her yıl bilimsel verimlilik indeksleri belirlenmektedir. Bu indekste öğretim üyesi sayısı, öğretim üyesi başına düşen kitap, bilimsel dergi yayını, atıf sayıları, öğretim üyesine düşen araştırma geliri, ödül sayıları yer almaktadır (Ağırlioğlu 2012; Çetinsaya 2014). Bu indekslere göre üniversiteler dünya genelinde sıralamalara (örn: en iyi üniversiteler v.s.) girmektedir. Bu sıralamaların oluşumunda öğretim elemanın performansı önemli yer tutmaktadır.

Sonuç olarak, her üniversite öğretim üyesi yetiştirme sistemini iyi bir şekilde planlamalı, kadrosuna dahil edeceği öğretim elemanlarını belirli yeterlikler çerçevesinde seçmelidir. Öğretim elemanının belirli yeterlikler çerçevesinde seçilmesi, öğrenci kalitesi, memnuniyeti, üniversite kalitesi, tercih edilme durumu, uluslararasılaşma, bilim üretme gibi birçok alanda başarıyı etkileyecektir (Chan ve ark. 2014; Çetinsaya 2014; Telli Yamamoto 2018).

2.2. Öğretim Elemanı ve Akademik Formasyon Becerileri

2.2.1. Öğretim Elemanı Yetiştirilmesi

Yükseklisans ve doktora eğitimini içeren lisansüstü programlar dünya genelinde yükseköğretimin en üst düzeyidir. Bu nedenle yüksekisans ve doktora çalışmaları herhangi bir üniversite ya da ülke açısından hayati öneme sahiptir (Ağırlioğlu 2013). Aynı zamanda lisansüstü eğitim bilginin üretilmesi, geliştirilmesi ve yaygın hale gelmesini sağlayan öğretim elemanlarının yetiştirildiği, geliştirildiği eğitim aşamasıdır (Matas 2012; Karadağ ve Özdemir 2017). Öğretim elemanlarının, lisansüstü eğitiminin başarı ile tamamlaması, yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde birçok faktör rol almaktadır. Bunlar; lisansüstü eğitim politikalarının net olması, lisansüstü programlarından beklenen yeterliklerin tam olarak belirlenmesi, eğitim sonucu hangi yetkinlikte insan gücünün yetiştirileceğinin tanımlanması, programlarda belirtilen planlama ile gerçekleştirilen faaliyetlerin uyumu, kullanılacak kaynakları nitelik ve niceliği, danışman ve öğrenci rollerinin belli kriterlere göre yerine getirilmesi, eğitici rolünde yer alan öğretim üyelerinin alanında yetkinliği, öğrenenlerin standartları olarak belirtilmektedir (Matas 2012; Agasisti ve Johnes 2015; Karadağ ve Özdemir 2017).

Dünya genelinde öğretim elemanı yetiştirilmesinde lisansüstü eğitim programlarında yaygın olarak iki model kullanılmaktadır. Birincisi Amerikan modeli Phd programlarıdır. Bu programda, yüksek lisans ve doktora eğitiminde iki temel unsur (Lisansüstü Dersler ve Tez) söz konusudur. Lisansüstü derslerde yüksek lisans için en az 24 kredi, doktora için en az 24 kredilik ders alınması gerekmektedir (Agasisti ve Johnes 2015). ABD’de lisansüstü dersler, ilgili alanda yetkin öğretim üyeleri tarafından verilmektedir. Bilim ve teknoloji yaygın olarak kullanılmaktadır. Ders içeriklerinde yeni yayınlar incelenmektedir. Yaygın olarak yaparak öğrenme yöntemi benimsenmektedir. Lisansüstü sistemde derslerin yoğunluğu ve etkisi çok fazladır. Ders alma dönemleri genellikle iki yıl sürmektedir. Geri kalan kısmını ise tez çalışmaları oluşturmaktadır. Lisansüstü programdan mezun olan bireylerin yeterlik düzeyi uluslararası boyutta belirtilmektedir (Djelic 2008). İkinci ise Avrupa modelidir. Bu modelde ise lisansüstü öğrencisi akademik stajyer şeklinde algılanmaktadır. Öğrenci alana özgü bir eğitimci ile çalışır. Birebir eğitim modeli söz konusudur. Bu özelliği ile usta çırak modeli olarak da adlandırılmaktadır. Resmi olarak belirtilen bir ders bulunmamaktadır. Belirli bir programa göre yürütülmemektedir. Lisansüstü süreçte öğrenci tüm eğitimini danışmanından almaktadır. Bu durum temel bir yapının oluşmamasına ve eğitimler arası heterojenliğe sebep olmaktadır (Eurodice 2017b). Avrupa ülkelerinde eğitimde bu heterojenliğin ortadan kaldırılması amacıyla başlatılan Bologna süreci ile lisansüstü eğitimlerde Amerikan Lisansüstü Eğitim Modeli ya da bu modele benzeyen programlar kullanılmaya başlanmıştır. Bu şekilde AYA oluşturularak, uluslararası düzeyde geçerliliği olan eğitimin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (Djelic 2008; Nerad 2010; Ağırlioğlu 2013).

Lisansüstü eğitimlerde kazandırılması gereken yetkinlikler, alana özgü temel kuramlar, kavramlar, bilimsel araştırma yapma becerisi, eleştirel düşünme, alana özgü uygulama, kuramsal bilginin uygulamaya aktarılması, özgün uygulamalar olarak belirtilmektedir (Djelic 2008; Bergan ve Domain 2010). Lisansüstü eğitimlerde belirtilen yetkinliklerin kazandırılması, güncel gereksinimlere göre geliştirilmesi nitelik ve nicelik yönünden yetkin öğretim elemanlarının yetiştirilmesini daha da önemli hale getirmektedir (Erdem 2015). Nitelik ve nicelik yönünden yeterli düzeyde eğitim öğretim ekibi olan yükseköğretim kurumları, düşünebilen, araştırabilen ve üretebilen insan gücünü yetiştirebilirler (Aslantaş 2011).

Hemşire öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, öğretim elemanlarının yetiştirilmesi ile benzerlik göstermekte olup, lisansüstü eğitim programları ile gerçekleştirilmektedir. Hemşire öğretim elemanlarının eğitim düzeyi, ülkelere ve program türlerine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin; ön lisans ya da lisans programlarında genellikle en az yüksek lisans şartı olmasına rağmen, bazı kurumlarda lisans eğitimini tamamlamış hemşireler eğiticilik yapmaktadır. Lisans, yüksek lisans ve doktora programları arasında tam zamanlı çalışmayı gerektiren, süreci en zorlu olan programın doktora programı olduğu ifade edilmektedir (Penn ve ark. 2008). Amerikan Hemşirelik Kolejlere Birliği (The American Association of Colleges of Nursing, AACN) hemşire öğretim elemanlarının, eğitim gereksinimlerinin program türüne göre değiştiğini belirtmektedir. Ayrıca, hemşire öğretim elemanlarının doktora düzeyinde eğitim almalarını, eğitim becerileri ve öğretim yöntemleri alanında kendilerini geliştirmelerini önermektedir (AACN 2008). Fakat, hemşire öğretim elemanının sayısının az olduğu hemşirelik programlarında, öğrenim düzeyi yüksek lisans olan hemşireler eğiticilik yapmaktadır. Bu durumda, öğretim elemanlarının eğiticilik yapacakları programdan en az bir seviye daha yüksek programdan mezun olması beklenmelidir (Penn ve ark. 2008). Hemşire öğretim elemanlarının nitelik yönünden yeterli olabilmesi için yüksek lisans, doktora programlarını tamamlamaları ve eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin becerileri kazanmaları, hemşirelik eğitimi açısından önemlidir (Hunt 2018).

Dünya genelinde hemşire öğretim elemanı yetiştirilmesinde lisansüstü hemşirelik programlarında, toplumun özelliklerine göre bazı farklılıklar bulunmaktadır. ABD’de, Kanada’da ve birçok Avrupa ülkesinde yüksek lisans programı genellikle 2-3 yılda tamamlanmaktadır. Lisans eğitimi sonrası yüksek lisans programına girme hakkı kazanılmaktadır. Yüksek lisans programı teorik, uygulama ve tezden oluşmaktadır. Üniversitelere göre ders saatlerine ve kredilerinde farklılıklar bulunmaktadır. Yüksek lisans programlarının genel olarak amacı, bilimsel araştırma sonucunda bilgiye erişme becerisi, bilgiyi değerlendirme ve analiz etme yeteneğinin kazanılmasıdır (Matas 2012; Agasisti and Johnes 2015; Eurodice 2017b). Hemşirelik eğitiminde doktora programlarını tamamlayan hemşireler ‘Doctor of Philosophy in Nursing (PhD)’ unvanına sahip olurlar. Eğitim teorik, uygulama ve tezden oluşmaktadır. 2-3 yıl tam zamanlı, 3-5 yıl ise yarı zamanlıdır. Doktora programının amacı, bağımsız araştırma yapabilme ve bilimsel durumları derinlemesine analiz etme, sentezleme ve

değerlendirme becerilerinin kazandırılmasıdır. ABD’de eğitim sürecinin değerlendirilmesi objektif standartlara dayanmaktadır. Eğitim sonucunda, ulaşılması beklenen öğrenen çıktılarına göre hem teorik hem uygulamalı değerlendirme yapılmaktadır. Eğitim programlarının içerikleri belirli akreditasyon kuruluşları tarafından değerlendirilmektedir (Booth ve ark. 2016). Türkiye’de de benzer bir eğitim programı yürütülmektedir. Fakat, eğitim sürecinin değerlendirilmesinde objektif standartlara dayalı bir sistem bulunmamaktadır (YÖK 2019a).

Hemşirelikte lisansüstü eğitim nitelik ve nicelik yönünden güçlendikçe, hasta bakımına ilişkin bilginin üretilmesi, liderlik gibi rollerin önemi artmaktadır (Ergöl 2011). Lisansüstü eğitim ile elde edilen bilgi birikimi ve becerilerle hemşireler, alana özgü kuramsal temel ile kanıta dayalı uygulamalar ışığında birçok bakım modeli ile hastaya bakım verebilmekte ve değişim için öncülük edebilmektedir (Akdemir ve ark. 2011; Hunt 2018).

2.2.2. Öğretim Elemanı Genel Öz Yeterliği

Öz yeterlik kavramı, bireyin bir beceriyi gerçekleştirebilmesi için gerekli özgüvene sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura 1977). Bu kavram özellikle sosyal öğrenme kuramının temelini oluşturmaktadır. Bandura, birçok bilim alanında (sağlık, eğitim, işletme v.b.) istendik davranışların gerçekleştirilmesinde öz yeterlik inancının önemli olduğunu belirtmektedir. Bir becerinin bireyde var olmasının yeterli olmadığı, bu becerinin yerinde ve zamanında kullanılmasında öz yeterliğin harekete geçirici güç olduğu ifade edilmektedir. Aynı zamanda öz yeterlik, bir performansın gerçekleştirilmesinde gerekli şartların düzenlenmesi, başarı ile uygulanması için bireyin kendisine olan inancını ifade eder (Bandura 1989).

Genel öz yeterlik inancı, daha önceki yaşantıları, benzer olaylarda almış olduğu geri bildirimler, içinde bulunduğu kültür, ait olduğu meslek alanı gibi faktörlerden önemli derecede etkilenmektedir. Bireylerin genel öz yeterlik inançları, bireylerin negatif ya da pozitif düşünmesi, yaşamına hangi amaçları dahil edeceği, yaşam şeklinin nasıl olacağı, zorluklarla başetme durumu, stres düzeyleri gibi konularda etkilidir. Aynı zamanda bireyin problem çözme becerisini, duygusal tepkilerini, akademik başarısını, sosyal becerilerini, problemleri durumlarda başa çıkma durumunu etkilemektedir (Gürol ve ark. 2010).

Genel öz yeterlik, bir davranış ya da bir duruma özgü değildir, daha genel ve birden çok davranışı/durumu temsil etmektedir. Birçok davranışlarda ya da durumlarda bireyin kendisine olan inancını belirtir (Kurt 2012).

Bandura (2012), öz yeterliğin dört temel kaynak olan ‘kişisel deneyim, dolaylı deneyim, sözel ikna, fiziksel ve duygusal durum’ ile etkileşim içinde olduğunu belirtmektedir. Bireyin yaşamı içerisindeki başarı ya da başarısızlıkları; kişisel deneyimlerini, bireyin kendine model aldığı insan ya da sosyal modeller; dolaylı deneyimlerini, bireyin bir beceriyi gerçekleştirmede ikna edilmesi; sözel iknayı, bireyin bedenlen verdiği uyarılar ve duygusal durumun değerlendirilmesi; fiziksel ve duygusal durum kaynaklarını ifade etmektedir (Bandura 2012).

Öz yeterlik inanç düzeyi, bireyin üstlenmiş olduğu görevi yerine getirmede harcamış olduğu enerjisini, motivasyonunu ve başarısını etkilemektedir (Bandura 2012). Eğitimcilerin genel öz yeterlik algısının, öğretim sürecinin yürütülmesinde önemli olduğu belirtilmektedir (Özdemir 2008; Gürol ve ark. 2010). Aynı zamanda genel öz yeterlik algısı eğitimcilerin iletişim, sorumluluk alma, sorun çözme, karar verme gibi durumlarda da önemli bir yere sahiptir (Gürol ve ark. 2010; Kurt 2012).

2.2.3. Öğretim Elemanı Performansı

Performans, bireyin herhangi bir iş ya da sorumluluğu hangi düzeyde başardığının belirlenmesi ya da gösterilen davranışın değerlendirilmesidir (George ve Jones 2012). Aynı zamanda performans, bireyin herhangi bir görev ile ilgili yeterliklerini kurumun ölçütleri ile karşılaştırılması olarak tanımlanmaktadır (Esen ve Esen 2015). Performansın değerlendirilmesi ise, bireyin kendisine verilen görevi hangi düzeyde başardığının değerlendirilmesi, geri bildirimde bulunulma sürecidir. Günümüzde performans değerlendirmesi üretim, yönetim, çeşitli hizmet sektörleri, eğitim gibi birçok alanda kullanılmakta ve bu değerlendirme alana özgü değerlendirme modelleri ile gerçekleştirilmektedir (Dalgıç 2010).

Öğretim elemanlarının performansının değerlendirilmesinde genellikle biçimlendirici ve yargısal değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Biçimlendirici değerlendirmede, öğretim elemanı ve gerçekleştirmiş olduğu öğretim faaliyetleri çeşitli kaynaklarla değerlendirilmektedir. Bu yöntemle yapılan değerlendirme ile öğretim

elemanının eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin performansı hakkında kendisine, öğrencilerine, yönetime veri sağlamaya yardımcı olmakla birlikte mevcut öğretim programının geliştirilmesine rehberlik eder. Aynı zamanda programda oluşan problemlerin ortaya konulması ve çözülmesine fırsat verir (Kalaycı 2009).

Yargısal değerlendirmede, öğretim elemanı ve gerçekleştirdiği eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin bilgiler çeşitli kaynaklardan elde edilir ve öğretim elemanının düzeyinin belirlenmesi amacıyla kullanılır. Aynı zamanda bu veriler karar verme sürecine yardımcı olarak da kullanılmaktadır (Kalaycı 2009). Öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesinde, öğrenen görüşleri, öğrenenin düzeyi, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme, yöneticilerin görüşleri, portfoyolar gibi veriler kullanılmaktadır (Başbuğ ve Ünsal 2010; Esen ve Esen 2015).

Öğretim elemanın performansının değerlendirilmesi hizmet, eğitim öğretim ve araştırma faaliyetlerine ilişkin verilerin toplanması ile gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ülkemizde ise, öğretim elemanı performansının değerlendirilmesi makale, bildiri, kitap yazarlığı, atıflar gibi ölçütlere dayalı olarak yapıldığı görülmektedir (Ergül 2001; Kalaycı 2009; Dalgıç 2010; Başbuğ ve Ünsal 2010; Esen ve Esen 2015). Hemşire öğretim elemanının performansı, diğer alanda görev yapan öğretim elemanlarında olduğu gibi eğitim-öğretim, araştırma ve hizmet alanlarına göre değerlendirilmektedir (UNESCO 2009; Hunt 2018).

Öğretim elemanı araştırma görevini, ulusal, uluslararası yayınlar yaparak, alanına özgü ulusal, uluslararası konferanslarda araştırma sonuçlarını paylaşarak, alanına özgü bilimsel araştırmalar yaparak, gündemi takip ederek, bilimsel araştırmaları teknolojiye çevirerek, araştırma sonucu elde edilen verileri topluma entegrasyonunu sağlayarak, öğrenenlerin araştırma yapmasına rehberlik ederek gerçekleştirebilmektedir. Bu görevlerinin büyük bölümünü lisansüstü eğitimler aracılığı ile yapmaktadır (Council on Collegiate for Nursing 2002; Aslantaş 2011; Özer 2012; Erdem 2013; Brechelmacher ve ark. 2015; Hunt 2018).

Öğretim elemanlarının araştırma görevini nicelik ve nitelik yönünden yeterli düzeyde yerine getirebilmeleri üniversite açısından önemlidir. Bir ülkedeki araştırmaların nitelik ve niceliği, öğretim elemanlarının araştırma yönünün yeterli olup olmamasına, bilimsel ve teknolojik araştırma merkezlerinin nitelikli olmasına, araştırma-geliştirmeye ayrılan finansal kaynakların büyüklüğüne, araştırmanın yönetilmesinde

deneyimli olunmasına, ekonomik ve siyasi politikaların etkisine göre değişiklik göstermektedir (YÖK 2007). Hemşire öğretim elemanları eğitim ve sağlık alanında yapmış olduğu araştırmalarını yayınlarken belirli standartları (açıklık, uygunluk, doğruluk, özgünlük ve entellektüel çeşitlilik) yerine getirmelidir (Council on Collegiate for Nursing 2002; Oermann 2015; Hunt 2018). Hemşire öğretim elemanları, bu görevleri yerine getirmesi ile disiplindeki bilginin gelişimine ve yeni bilgilerin keşfedilmesine katkıda bulunur (Meleis 1992; Oermann 2015). Hemşire öğretim elemanlarının hemşirelik eğitimi ve hemşirelik uygulamalarında araştırmanın tasarlanması, yapılması, güncel bilgilerin takip edilmesi, bilimsel bulguların hemşirelik eğitime ve uygulamaya aktarılmasına olanak sağlar (Oermann 2015; Hunt 2018).

Öğretim elemanı eğitim-öğretim görevini, ders planı yaparak, ders sunumu hazırlayarak ve sunarak, ölçme değerlendirme yaparak, öğrencilere danışmalık yaparak, alana yönelik müfredat geliştirme çalışmalarına katılarak, günümüz teknolojisini derslerine yansıtarak, alanına yönelik kendini sürekli geliştirerek, ulusal ve uluslararası çalışmaları takip ederek ve bu çalışmaları derslerine taşıyarak, toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirerek gerçekleştirebilmektedir (Aslantaş 2011; Erdem 2012; Brechelmacher ve ark. 2015). Hemşire öğretim elemanlarının ise, belirtilen görevlerin yanı sıra, hemşireliğin temel yeterliklerine göre eğitim planını hazırlama, uygulama ve değerlendirme, etik ilkeler doğrultusunda hemşirelik bakımı verilmesine öncülük etme, esnek ve erişilebilir nitelikte hemşirelik eğitim programları geliştirme görevleri bulunmaktadır (Council on Collegiate for Nursing 2002; Community Health Nurses Association of Canada 2016; Hunt 2018). Belirtilen görevlerin yerine getirilmesinde, eğitim-öğretim ortamı, öğrenci motivasyonu, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, eğitim-öğretim ortamının fiziki koşulları, teknolojiye ulaşım gibi birçok etken önemli rol oynamaktadır (Aslantaş 2011; Rieckmann 2012; Esen ve Esen 2015; Karataş Acer ve Güçlü 2017).

Öğretim elemanları topluma hizmet görevini, üniversite yönetimine katkıda bulunarak, toplumun gereksinim duyduğu alanlarda toplumu bilgilendirmek amacıyla seminerler, kurslar, konferans gibi etkinlikler düzenleyerek, uygulama-araştırma merkezlerinde aktif rol alarak, toplumun sorunlarını ve beklentilerini analiz ederek, sürekli eğitim merkezlerinde toplumun gereksinimlere yönelik katılımın rahat bir şekilde sağlanabileceği eğitimler gerçekleştirerek, araştırma sonuçlarını toplumun

hizmetine sunarak, mesleğin gelişimine destek vererek gerçekleştirebilmektedir (Kahraman 2012; Erdem 2013). Belirtilen topluma hizmete yönelik görevlerin gerçekleştirilmesinde öğretim elemanlarının nitelik ve niceliğinin yanı sıra üniversite yönetiminin yaşam boyu öğrenmeye bakış açısı, toplumun eğitimleri talep etmesi, yaşam boyu öğrenmenin toplum tarafından kabullenilmesi, sosyo-ekonomik etkenler gibi birçok faktör önemli rol oynamaktadır (Karataş Acer ve Güçlü 2017). Hemşire öğretim elemanları hizmet rolünü, hasta bakımı, hastaya, ailesine ve topluma eğitim hizmeti vererek, toplumun sağlık gereksinimlerine yönelik araştırmalar yaparak, yapmış olduğu sağlık araştırmalarını toplumun hizmetine sunarak, yeni açılan hemşirelik bölümlerine rehberlik ederek, eğitim ve klinik kurumlar arasında bağlantılar kurarak, hemşirelik komite, dernek ve kurullarında aktif rol alarak gerçekleştirmektedir (Bilings 2008). Hizmet görevinin gerçekleştirilmesi diğer eğitim ve araştırma görevlerinin gerçekleştirilmesi kadar zaman almamakla birlikte hemşirelik eğitimi veren okulların tanıtımı açısından önemli bir yere sahiptir (Hunt 2018).

Hemşire öğretim elemanlarının, belirtilen görev ve sorumlulukları gerçekleştirmesi için bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlar; yetişkin öğrenme kuramları ve ilkeleri, öğretim ve uygulama, hemşirelik uygulamaları, araştırma, iletişim ve iş birliği, profesyonellik, izleme-değerlendirme ve yönetimdir (Council on Collegiate for Nursing 2002; Bradshaw ve Lowenstein 2010; WHO 2016). Belirtilen yeterliklerin kazanılması, hemşire öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirmede nicelik ve nitelik yönünden daha yararlı olacağı belirtilmektedir (Davis 2005; Bradshaw ve Lowenstein 2010).

2.2.4. Öğretim Elemanı Akademik Formasyon Becerileri

Üniversitelerde öğretim elemanından, birey ve toplumun beklentilerini karşılaması, sorunların çözümü ve gereksinim duyulan konularda rehberlik edebilmesi, öğrenenlerin çağın gereklerine yönelik ‘öğrenen’ rolünü yerine getirmesinde danışman rolü üstlenmesi beklenmektedir (Brehelmacher ve ark. 2015).

Eurodice (2017b) raporunda, öğretim elemanın eğiticilik becerisinin önemli olduğu belirtilmiş ve bazı çalışma sonuçları paylaşılmıştır. Bazı ülkelerde öğretim elemanı yetiştirmede özellikle doktora sürecinde eğitimci rolüne yönelik zorunlu derslerin ve uygulamaların olduğu ve bu tip bir eğitimden geçen öğretim elemanlarının

eğitimcilik görevini yerine getirmede kendilerini ‘çok iyi’ olarak ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Doktora sürecinde eğitimcilik rolüne ilişkin her hangi bir ders almayan ve uygulama deneyimi olmayan öğretim elemanları ise kendilerini eğitimci rolünü gerçekleştirirmede ‘kötü’olarak tanımlamışlardır. Raporda, eğitimci rolünün birçok ülkede göz ardı edildiği belirtilmiş; ülkeler arası öğretim elemanın yetiştirilmesindeki farklılıkların gözden geçirilmesinin öneminden ve eğitimin kalitesinin artmasında eğitimci rolünün öneminden söz edilmiştir.

Öğretim elemanının eğitimci rolünü gerçekleştirirken akademik formasyon becerilerine sahip olması beklenmektedir. Literatür incelemesi sonucunda akademik formasyon becerileri içinde bireysel özellikler, iletişim becerileri, dersi planlama, yürütme, sınıf yönetimi, alana özgü yetkinlik, ölçme değerlendirme, öğretim teknolojilerini eğitime dahil etme, gerekli öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin kullanımının yer aldığı görülmektedir (Bradshaw ve Lowenstein 2010; Devlin ve Samarawichkema 2010; Gül 2010; Aslantaş 2011; Matas 2012; Keçeci ve Arslan 2012; Moya ve ark. 2015; Şahan, 2016; Wood ve Su 2017).

Öğretim elemanın bireysel özellikleri, eğitici rolünü yerine getirmede önemli bir yere sahiptir. Özellikle öğrenene, diğer çalışma arkadaşları ve yönetimle etkileşimde, demokratik olabilme, adaletli davranabilme, eleştirel düşünebilme, tarafsız davranabilme, idealist olabilme özellikleri ön plana çıkmaktadır (Bradshaw ve Lowenstein 2010; Aslantaş 2011; Matas 2012; Wood ve Su 2017).

Öğrenen-öğretim elemanı etkileşiminde etkin iletişimin kurulması eğitimin gerçekleştirilme sürecinin pek çok boyutunu önemli düzeyde etkilemektedir. Özellikle güdülenme düzeyinin, ders içi ve dışı etkinliklere katılımı artırmada olumlu katkıları olmaktadır (Council on Collegiate for Nursing 2002; Davis 2005; Keçeci ve Arslan 2012; Rieckmann 2012; Koch 2014; WHO 2016; Hunt 2018). Etkin iletişimin kurulmasında, öğrenene gerekli zamanın ayrılması, iletişimde göz temasının kurulması, öğrenene güven duygusunun hissettirilmesi önemli bir yere sahiptir (Aslantaş 2011).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde gereksinimin belirlenmesi yoluyla, öğrenenin ihtiyaçlarına, bireysel farklılıklarına, bilişsel, duyuşsal, psikomotor düzeylerine, toplumun ve bireyin gereksinimlerine yönelik eğitimin planlanması, uygulanması, etkin eğitim yöntem ve materyallerin belirlenmesi, etkin ölçme ve değerlendirilmesi sağlanır (Council on Collegiate for Nursing 2002; Davis 2005;

Bradshaw ve Lowenstein 2010; Koch 2014; Brechelmacher ve ark. 2015; WHO 2016; Wood ve Su 2017). Belirtilen süreçlerin gerçekleştirilmesinde öğrenenlerin sürece dahil edilmesi eğitimin etkililiğinin artmasına katkı sağlayacaktır (Akgün 2016). Eğitimin her aşamasında öğrenenlerin düşüncelerine yer verilmesi, sürece dahil edilmesi açısından önemlidir (Aslantaş 2011).

Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerinin gelişmesi için bazı yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Council on Collegiate for Nursing 2002; Bradshaw ve Lowenstein 2010). WHO (2016) yapmış olduğu çalışmada, hemşire öğretim elemanı yeterlik alanları ve temel yeterlikleri öğrenme alanlarına entegre etmek amacıyla, hemşire öğretim elemanı yeterliklerini belirlemiştir. Bu yeterlikler aracılığı ile kapsamlı eğitim programları oluşturmak, değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Hemşire öğretim elemanları için sekiz yeterlik alanı belirlenmiştir. Bunlar; yetişkin öğrenme kuramları ve ilkeleri, öğretim ve uygulama, hemşirelik uygulamaları, araştırma ve kanıtlama, iletişim- işbirliği-ortaklık, etik ilkeler ve profesyonellik, izleme ve değerlendirme, yönetim ve liderliktir. Belirlenen temel yeterlikler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanları ile tanımlanmıştır. Bu çalışma ile hemşire öğretim elemanın sahip olması gereken becerinin hangi yeterlikleri kazanması ile gerçekleşeceği açık bir şekilde belirtilmektedir. Hemşire eğitimci yeterlikleri şöyle açıklanmaktadır (WHO 2016):

1. Yeterlik: Yetişkin öğrenme kuramları ve ilkeleri; hemşire öğretim elemanlarının, yetişkin eğitimin önemini fark etmesi, eğitim modeller ve çağdaş kuramlar hakkında bilgi birikiminin olması ve eğitim planının tasarlanmasında bu model ve kuramları kullanması beklenmektedir.
2. Yeterlik: Öğretim ve uygulama; hemşire öğretim elemanlarından, çağdaş eğitim modelleri, ilkeleri dikkate alınarak, kanıta dayalı müfredat tasarlama, uygulama, izleme ve yönetme becerilerini ve yeteneklerini göstermesi beklenmektedir.
3. Yeterlik: Hemşirelik uygulamaları; hemşire eğitimcilerden, uygulamalarını kanıta dayalı olarak ve kuramsal bilgiyi kullanarak gerçekleştirmesi beklenmektedir.
4. Yeterlik: Araştırma ve kanıtlama; hemşire öğretim elemanlarından, eleştirel düşünme ve araştırma yürütme becerilerini geliştirmeleri, eğitim ve uygulamaya ilişkin problemleri tespit etmeleri ve problemleri çözmek için bulguları kullanmaları beklenmektedir.

5. Yeterlik: İletişim, işbirliği, ortaklık; hemşire öğretim elemanlarından, işbirlikçi ekip çalışmalarını teşvik etmeleri, eğitim ve klinik uygulamaları arasındaki etkileşimi geliştiren etkili iletişim becerilerini sergilemeleri beklenmektedir.

6.Yeterlik: Etik ilkeler ve profesyonellik; hemşire öğretim elemanlarından, profesyonel karar vermeyi kolaylaştırmaya yardımcı olan hemşirelik eğitim politikalarını, yasal, etik, mesleki değerleri içeren profesyonellik becerilerini gerçekleştirmesi beklenmektedir.

7.Yeterlik: İzleme ve değerlendirme; hemşire eğitimcilerinden, hemşirelik programlarını, eğitim program içeriğini ve eğitimciliğe ilişkin becerileri gözlemlemeleri ve değerlendirmeleri için çeşitli stratejilerden yararlanması beklenmektedir.

8.Yeterlik: Yönetim, liderlik, yetkinlik; hemşire eğitimcilerinden, hemşirelik programlarını oluşturması, sürdürmesi, geliştirmesi ve eğitim kurumlarının geleceğini şekillendirmek için sistem yönetimi ve liderlik becerilerini göstermesi beklenmektedir.

2.3. Eğitim Programının Geliştirilmesi

Temelde bilgi ve insan teorisine dayanan eğitim programı, uygulamalı ve dinamik bir yapıya sahiptir (Demirel 2007). Eğitim programı, bir eylem planı ya da bir konu ile ilgili hedef ve amaçların gerçekleştirilme stratejilerini içeren doküman olarak tanımlanabilir. Eğitim programı daha kapsamlı olarak öğrenenlerin deneyimlerine ortak olmak şeklinde tanımlanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein 2013; Akpınar 2014). Doll (1996), eğitim programını 'öğrenenin bilgi ve beceri kazandığı, becerilerini geliştirdiği, okulun tutum ve değerlerinin benimsendiği içerik ve süreç' olarak belirtmektedir. Demirel (2006) ise, konu listesi, ders içeriği, çalışmaların planlanması, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, derslerin listelenmesi, hedef davranışlar grubu, eğitim ortamı ve dışında öğretilenlerin tümü ve eğitimciler tarafından planlanan herşey olarak tanımlamaktadır.

Bir eğitim programı, kültürel, felsefi, psikolojik, ekonomik temeller dikkate alınarak oluşturulması önemlidir (Akpınar 2014). Eğitim programının dört temel ögesi (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme) bulunmaktadır. Eğitim programının geliştirilmesi ise bu dört öge üzerine temellendirilmektedir (Demirel 2007).

2.3.1. Eğitim Programını Geliştirme Süreci

Eğitimde program geliştirme süreci, ihtiyaçların belirlenmesi, belirlenen ihtiyaçlara göre hedeflerin saptanması, hedeflere göre içeriğin oluşturulması, hedefler ve içerik doğrultusunda gereç ve yöntemin belirlenmesi, uygulanması ve değerlendirmenin yapılmasından oluşur (Billings ve Halstead 1998; Demirel 2006; Akpınar 2014). Bu süreç içerisinde hedeflerin belirlenmesi için ilk olarak çeşitli kaynakların analizinin yapılması ile ihtiyaçların belirlenmesi gerekmektedir (Akpınar 2014).

Eğitim ihtiyacı, bireyde mevcut olan davranışlar ile istendik davranışlar arasındaki farktır (Billings and Halstead, 1998). Temelde bireyin bir işte gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve tutum olarak da belirtilmektedir (Sönmez 2008). Programın oluşturulması için eğitim ihtiyaçlarının ortaya konması ve belirlenen ihtiyaçların en iyi şekilde karşılanması için ihtiyaçların saptanması gerekmektedir. Eğitim ihtiyacının saptanması program hedeflerinin gerçekte olan gereksinimi karşılayıp karşılamadığını belirtmede yardım etmektedir. Program geliştirme sürecinde ihtiyaç belirlemek için verilerin toplanmasında farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar; Delphi (amacı: alanında uzman olan kişilerin görüşlerinin alınması ile görüş birliği oluşturmaktır), Progel (amacı: bir mesleğin beceri profilini ortaya koymaktır), gözlem (amacı: özellikle eğitim alanında psikomotor becerileri belirlemektir), meslek analizi (amacı: bir mesleğin gereksinim duyduğu işlem basamaklarını belirlemektir) yöntemidir (Ertürk 1998; Moore 2000; Demirel 2006; Akpınar 2014).

Eğitim programının en önemli ögesi hedeflerdir (Demirel 2006; Anderson ve ark. 2014; Akpınar 2014). Ertürk (1998) hedefleri ayrıntılı olarak ‘planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özelliktir’ şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim programlarının başarılı olabilmesi için eğitime rehberlik eden hedeflerin bazı niteliklere sahip olması beklenmektedir. Bu nitelikler; öğrenene görelilik, ulaşılabilirlik, genellik ve sınırlılık, konu alanı ile ilgili olma, anlaşılabilirlik, öğrenme ürününe yöneliklik, tutarlılık, bitişiklik olarak belirtilmektedir (Moore 2000; Demirel 2006; Sönmez 2008). Hedeflerin sınıflaması üç öğrenme alanına göre yapılmaktadır. Bu alanlar; ‘Bilişsel, Duyuşsal, Devinişsel (Psiko-Motor)’ alandır (Demirel 2006; Sönmez 2008; Anderson ve ark. 2014). Bir eğitim programının geliştirilmesinde belirtilen öğrenme alanlarına yönelik hedeflerin oluşturulması, içeriğin belirlenmesi, yöntem ve materyallerin seçim

ve ölçme değerlendirme sürecinde yol göstericidir. Ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesinde, öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyi, gereksinimleri v.b. özellikler dikkate alınmalıdır (Demirel 2006; Sönmez 2008).

İçerik, öğretilmesi planlanan konuları organize etmektir. Eğitim programı içerisinde içeriğin görevi, hedeflere ulaşmada aracılık yapmaktır (Demirel 2006; Akpınar 2014). Varış (1996) eğitim programlarında içerik oluştururken bazı ölçütlerin temel alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ölçütleri ‘toplumsal ve bireysel fayda, öğrenme ve öğretme, bilgi strükünde içeriğin bulunduğu yer’ olarak belirtmektedir. Ayrıca içeriğin oluşturulmasında, geçerli ve güvenilir olma, bilimsel temele dayanma, öğrenen gereksinimlerini karşılama, yararlı olma, hedefe ulaştırma, kültürel ve sosyal değerleri kapsama, toplumsal amaca uyma gibi ölçütlerinde dikkate alınması önemlidir (Gürol 2004). Ayrıca içeriğin düzenlenmesinde, sistematize bir yol izlenmelidir. Bu sistematik yaklaşım, somuttan-soyuta, yakından-uzağa, basitten-karmaşığa, bilinenden-bilinmeyene şeklinde olabilir (Gürol 2004; Demirel 2006). İçerik düzenleme sürecinde genellikle ‘doğrusal, sarmal, modüler, piramitsel, çekirdek, konu ağı-proje merkezli programlama yaklaşımı’ kullanılmaktadır (Moore 2000; Demirel 2006; Akpınar 2014). İçeriğin belirlenmesinde dikkate alınan yollar, yaklaşımlar ve ölçütler hedeflerle uyum içinde, öğrenenin gelişimine faydalı olacak şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca hedeflere ulaşmada içeriğin belirlenmesi kadar kullanılan eğitim yöntemi ve materyallerin düzenlenmesi, uygun ortamın oluşturulması ile ilgili planlamanın yapılması da önemlidir (Doll 1996; Ertürk 1998; Gözütok 2006; Sönmez 2008).

Eğitim programının diğer ögesi olan öğrenme-öğretme süreci, işlem ve yaşantılar olarak tanımlanabilir. Öğrenme-öğretme süreci, öğrenenlerin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için öğrenmeyi sağlayacak koşulların organize edilmesini içerir. Bu organizasyon, programın içeriğinde yer alan konuların öğrenen ile etkileşmesine yardımcı olan öğretim yöntemi, tekniği, materyali, ortam düzenlemesini ve bu gibi etkinliklerin tümünü içine alır (Erden 1998; Sönmez 2008; Akpınar 2014). Öğrenme-öğretme sürecinin eğitimin amacına ulaşılabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekmektedir (Akpınar 2014). Bunlar, ‘hedefe görelilik, öğrenciye görelilik, konuya uygunluk, ekonomiklik’ dir (Erden 1998; Ertürk 1998; Sönmez 2008).

Öğrenme sürecinde öğrenenin meşgul olduğu davranış ve düşünceler olarak belirtilen öğrenme stratejileri, belleğe kodlama, geri çağırma gibi bilişsel süreçleri içeren, öğrenmeyi kolaylaştıran tekniklerdir (Demirel 2006). Öğrenme-öğretme sürecinde birçok öğretim stratejisi tanımlanmaktadır. Bu stratejileri üç temel alanda sınıflamak mümkündür. Bunlar, ‘sunuş yolu, buluş yolu, araştırma yolu ile öğretim stratejileri’dir. Öğretim stratejilerinin belirlenmesi, eğitim programında kullanılması planlanan materyal, yöntem ve tekniğin belirlenmesinde yol göstericidir (Demirel 2006). Genel olarak kullanılan öğretim yöntemleri, ‘anlatma, tartışma, örnek olay, gösterip-yaptırma, problem çözme, bireysel çalışma’ yöntemleridir (Gözütok 2006; Demirel 2006; Sönmez 2008).

Öğrenme-öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olan öğretim materyalleri, öğrenenin somutlaştırılması, öğrenenin ilgisinin artırılması, birden fazla duyu organının işe koşulmasının yanı sıra eğitim programının hedeflerine ulaşmaya yardımcı olmaktadır. Öğretimde kullanılan materyaller, işitsel, görsel, görsel-işitsel, teknoloji destekli araçlar olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Bu materyaller eğitim programının hedefleri, içerik, öğrenenin nitelikleri gibi özelliklere göre tercih edilmelidir. Bir eğitim programında materyallerin belirlenmesinde, hedef davranışlara uygunluğuna, sade, anlaşılır olmasına, gerçek yaşantı ile uyumlu olmasına, erişilebilir olmasına, öğrenme ortamına uygunluğuna, güncellenebilir ve geliştirilebilir olmasına dikkat edilmelidir (Ertürk 1998; Moore 2000; Gözütok 2006; Sönmez 2008; Akpınar 2014).

Eğitim programının uygulanması, gerçekleştirilmek istenen değişimin işe koşulmasıdır. Eğitim programı geliştirme sürecinde belirlenen hedeflerin, içeriğin, yöntem ve materyallerin plan doğrultusunda gerçekleştirilme aşamasıdır (Demirel 2006). Yeni geliştirilen programın etkin şekilde uygulanması için her aşamanın ayrıntılı şekilde planlanması gerekir. Uygulama için dikkatli bir planlama eğitim programının başarı ile tamamlanması açısından önemlidir. Uygulamanın planlaması aşamasında insan, program ve kurum olmak üzere üç temel öğeye odaklanılmalıdır. Ayrıca eğitim ortamının düzenlenmesi, eğitim materyallerinin uygun şekilde yerleştirilmesi gibi konularında uygulama öncesi düzenlenmesi gerekir. Belirtilen düzenlemeler ve planlamalar dahilinde eğitim programı uygulanır (Demirel 2006).

Eğitim programının değerlendirilmesi, öğrenenin hedeflere ulaşma düzeyi, öğrenmeye ilişkin eksik olan yönler ya da hatalar, zorluklar gibi öğrenene ilişkin bilgiler, programın yararlı olma durumu, öğretimin etkili oluşu gibi öğretime ilişkin veriler, öğrenme ortamının etkili şekilde oluşturulması, eğitim becerilerinin etkin kullanılması gibi eğitimciye ait bilgilerin saptanmasını sağlar. Bu şekilde, ortaya çıkan sonuçlara göre programın devam etmesi, yeniden gözden geçirilmesi ya da tamamen değiştirilmesi kararlarının verilmesine yardımcı olur (Ertürk 1998; Demirel 2006; Sönmez 2008; Akpınar 2014).

Eğitim programı değerlendirme sürecinin verimli ve güvenilir olması için sistematize bir yol izlenmesi gerekmektedir. Bu süreç içerisinde temel işlemler şu şekilde belirtilmektedir (Demirel 2008).

- Değerlendirmenin amacının belirlenmesi
- Değerlendirme sürecine dahil edilenlerin belirlenmesi
- Değerlendirme sürecinin olumlu olumsuz durumlarının saptanması
- Cevabı istenen soruların belirlenmesi
- Tasarının tamamlanması
- Değerlendirme için verilerin toplanmasıdır.

Değerlendirmenin sağlıklı olabilmesi için ölçme araçlarının, ölçmek istediğimiz davranışı hedefimize uygun olarak ölçmesi (geçerlilik), benzer durumlar altında farklı uygulamalarda sonucun değişmemesi (güvenilirlik) ve kullanışlılık özelliklerini taşıması önemlidir (Baştürk 2014).

2.4. Uluslararası Çalışmalar

Uluslararası yapılan çalışmalarda, öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine yönelik görüşlerini, sorunlarını ve gereksinimlerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır.

McLean (2018) çalışmasının amacı, bir Avusturya üniversitesindeki akademisyenlerin ve öğrencilerin, öğrenmeyi desteklemeye yönelik deneyimlerini incelemektir. Çalışma nitel tiptedir. Eğitimci ve öğrenen arasında değerlendirmenin öğrenme sürecinden ayrı tutulamayacağı, bütünlük şeklinde yürütülmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu süreçte eğitici ve öğrenen arasındaki diyalogun önemi vurgulanmaktadır.

Czerniawska, Gubermanb, MacPhailc'in (2017) çalışmasında, yükseköğretimde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin mesleki öğrenme gereksinimlerine yönelik ihtiyaç analizi yapılmıştır. Tanımlayıcı tipte yapılan çalışma Belçika, İrlanda, İsrail, Hollanda, Norveç ve Birleşik Krallık olmak üzere 6 ülkede, 1158 eğitim alanında görev yapan öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, yükseköğretimde öğretim elemanlarının mesleki gelişim deneyimlerinden memnun kalmalarına rağmen, daha ileri mesleki eğitimleri alma isteklerinin bulunduğu belirtilmektedir. Bu isteklerinin sebebi ise, eğitim öğretim faaliyetlerinde 'en iyi uygulama' ile ilgili mevcut inançlar, mesleki kariyerlerini ilerletmek için gerekli akademik beceriler ve kendi uzmanlık alanlarının olduğu ifade edilmektedir.

Eurodice (2017) akademik personele ilişkin raporunda, öğretim elemanının eğitimcilik becerilerine ilişkin, özellikle doktora düzeyinde eğitim almasının, yükseköğretimde eğitimin niteliğini artıracakı belirtilmektedir. Çalışma sonucunda, birçok Avrupa ülkesinde öğretim elemanları tarafından eğitimciliğe yönelik eğitim alınmadığı, bu durum sonucunda öğretim elemanının, kendisini yeterli öğretim becerisine sahip görmediği ifade edilmektedir.

WHO (2016) hemşire eğitimcilerinin temel yeterliklerini belirlediği çalışmasında, hemşire eğitimcilerin temel yeterliklerini ve hemşire eğitimcilerden beklenen bilişsel, duyuşsal, psikomotor beceri ve davranışları kapsayan performansa ilişkin bir taslak sunmaktır. Delphi yöntemi ile kullanılan çalışmaya, 74 hemşire eğitimcisi dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda 8 hemşire eğitimci yeterliği belirlenmiştir. Bunlar; yetişkin öğrenme kuramları ve ilkeleri, öğretim ve uygulama, hemşirelik uygulamaları, araştırma, iletişim, iş birliği ve ortaklık, etik ilkeler, izleme ve değerlendirme, yönetim, liderlik, yetkinliktir. Bu yeterlikler hemşire eğitimcisinde bulunması gereken asgari yeterlikler olarak tanımlanmıştır.

Booth, Emerson, Hackney, Souter'ın (2016) çalışmasının amacı, akademik hemşire eğitimcilerine yönelik pedagojik hazırlığın önemini açıklamak ve hemşire akademisyenlere yönelik pedagojik yeterlikler için öneri sunmaktır. Derleme tipinde olan çalışmada, akademik hemşire eğitimcilerinin eğitimci ve araştırmacı olarak hizmet vermesinin beklendiği, ayrıca klinik uzmanlık alanında deneyim sahibi olması için hazırlanmaları gerektiği belirtilmektedir. Birçok hemşire eğitimcisi için, ileri düzeyde akademik hazırlık genellikle pedagojik uygulamalardan ziyade klinik bir uygulama alanıyla ilgili olduğu ifade edilmektedir. Hemşire öğretim elemanlarında, yüksek lisans

düzeyinde kanıt temelli araştırma ve uygulama bilgisinin, öğretim yöntemleri ve öğretim programı tasarlama/geliştirmenin akademik uygulamaların temelini oluşturduğu belirtilmektedir. Eğitim ve hemşirelik iki ayrı disiplin olduğundan, klinik uzmanlık yanında eğitimciliğe yönelik yeterliklerinde olması gerektiği, bu nedenle lisansüstü düzeyde hemşire eğitimcisinin etkin bir şekilde hazırlanması için müfredat revizyonlarının yapılmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

Shagir (2015) çalışmasında, öğretim elemanlarının eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmede yönlendirici profesyonel kavramların tanımlanması, bu kavramların doğasının öğrenilmesi ve aralarında ayırım yapılması amaçlanmıştır. Kalitatif türde yapılan çalışmada, yüksek öğretimde görev yapan 258 öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Araştırma sonucunda üç görüş ortaya konulmuştur. İlk görüşte; öğretim üyelerinin rolünün, öğrencilerin çalışmalarına yardımcı olmak ve onlarla iletişimin artırılması, ikinci görüşte; öğretim üyelerinin öğrencileri cesaretlendirmesi ve eğitici olarak mesleki kimliklerini geliştirmeleri, üçüncü görüş ise; öğrencilerine rehberlik ederken teoriler ve uygulamalar arasında ilişki kurmaları şeklinde belirtilmiştir.

Dengerink, Lunenberg, Kools'nun (2015) çalışmasının amacı, daha az ve daha çok deneyimli öğretim elemanlarının deneyim süresi ile okul/üniversite, öğretim elemanları arasındaki farkları göz önünde bulundurarak, öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koymaktır. Tanımlayıcı tipte olan çalışmada, Hollanda da görev yapan 377 öğretim elemanına e-posta yöntemi ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının çoğunun temel olarak öğretim becerilerini geliştirmeye odaklanmasına karşın, daha az deneyime sahip okullarda görev yapan öğretim elemanlarında koçluk gibi yöntemlere daha fazla odaklanıldığı belirtilmektedir. Bu çalışmada, öğrenme ihtiyaçlarına yönelik dört farklı eğitimci eğitimi için “öğrenme profilleri” geliştirilmiş ve bu profiller eğitici eğitimlerinin daha fazla okula dayalı ve daha fazla araştırma odaklı olması gerektiği, bu sayede mesleki gelişimin daha kolay olacağı ifade edilmektedir.

Bisholt, Ohlsson, Engström, Sundler Johansson, Gustafsson 'un (2014) yapmış olduğu çalışmanın amacı, farklı klinik ortamlardaki öğrenme ortamını hemşirelik öğrencilerinin bakış açısıyla karşılaştırmaktır. Araştırma, karşılaştırmalı ve kesitsel bir çalışmadır. Araştırmaya, üç farklı üniversitedeki 185 hemşirelik öğrencisi dahil edilmiştir. Klinik Öğrenme Ortamı, Denetleme ve Hemşire Eğitici (CLES + T)

değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Hemşirelik öğrencilerinin memnuniyeti öğrenme ortamı ile klinik ortamlar arasında farklılık göstermemektedir. Ancak, hastane bölümlerinde klinik alanda öğrencilere ait bir alanı olanlar, yeterli öğrenme durumlarının meydana geldiği ve öğrenme durumlarının çok boyutlu olduğu belirtilmektedir. Bazı öğrenciler ise klinik ortamın özelliğinin öğrenme hedeflerine ulaşmayı zorlaştırdığını ifade etmektedir.

Murray, Stanley, Wright'ın (2014) yapmış olduğu çalışmanın amacı, hemşirelikten akademisyenliğe geçen hemşire öğretim elemanlarının, klinisyenlikten akademisyenliğe geçiş deneyimlerini incelemektir. Araştırmanın tipi meta-analizdir. Araştırmada, hemşire öğretim elemanları için; klinisyenlikten akademisyenliğe geçişte adaptasyon sürecinin önemli olduğu, bu sürecin etkin geçirilmesi ile akademisyenlik rolünün daha hızlı şekilde anlaşılacağı, eğitim-öğretime dair çeşitli eğitimlerin verilmesi ve rehberlik edilmesinin önemli bir ihtiyaç olduğu belirtilmektedir.

Gardner'ın (2014) çalışmasının amacı; yeni hemşire eğitimcilerinin, eğitimci yönlerini, uygulamalarını, gelişimini ve yeterliklerini etkileyen deneyimleri ortaya koymaktır. Hemşire eğitimcilerinin, genel olarak eğitimcilik ile ilgili bir sertifika ya da eğitim almadığı genellikle iş başında öğrenme ile eğitimcilik yaptıkları ifade edilmektedir. Mentorluk yapmanın, yaptığı işi sevmeye, etkin iletişim kurmanın önemli olduğu ifade edilmektedir.

DeBruyn, Ochoa-Marín, Semenick'in (2014) yapmış olduğu çalışmanın amacı, hemşire eğitimcilerinin kanıta dayalı hemşirelik uygulamalarındaki engelleri ve kolaylaştırıcıları ortaya koymaktır. Nitel tipte yapılan çalışmaya 12 hemşire eğitimci dahil edilmiştir. Kanıta dayalı hemşirelik uygulamalarında çeşitli engeller belirtilmiştir. Bunlar; hemşireliğin bağımsız bir meslek olarak tanınmaması, hemşirelerin lisansüstü eğitim görmeleri veya araştırmaya katılmaları için teşvik eksikliğinin olması, sınırlı kanıt temelli uygulamanın olması, teorik ve klinik eğitim arasında bağ kurulamamasıdır. Algılanan kolaylaştırıcılar ise; lisansüstü eğitim fırsatlarını değerlendiren hemşirelerin sayısında artışın olması, akreditasyon sürecinin olması, uluslararası araştırma ve işbirliğine erişimin kolaylaştırılması ve üniversiteler ile hastaneler arasında uygulama ve araştırmaya yönelik işbirliğinin olması şeklinde belirtilmektedir.

Dury, Hall, Danan, Mondoux, Aguiar Barbieri-Figueiredo, Costam, Debout'un (2014) çalışmasında, Avrupa'daki uzman hemşirelerin yeterliklerini, eğitim gereksinimlerini araştırmayı amaçlamıştır. Tanımlayıcı ve kesitsel tasarlanan çalışmada, Avrupa Hemşire Eğitimcileri Federasyonu üyesi ve Avrupa Uzman Hemşirelik Örgütlerine üye hemşire eğitimcileri, klinik hemşireler ve uzman hemşireler (29 Avrupa ülkesi, N=77) kartopu yöntemi ile araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmada, Avrupa'da görev yapan uzman hemşirelerin unvanları, eğitim düzeyleri ve süreleri, sertifika programları düzenleme ve uygulamalarına yönelik farklılıkların dikkat çektiği belirtilmektedir. Uzman hemşirelere yönelik yeterliliklerin analizinde, uzman rolünde yüksek düzeyde bilginin yanı sıra baskın klinik ve teknik yönlerin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Salminen, Minna, Sanna ve ark.'nın (2013) çalışmasının amacı, hemşire eğitimcilerinin kendini değerlendirmeleri aynı zamanda hemşirelik öğrencileri, eğitim kurumu yöneticileri, hemşire yöneticileri ve rehber hemşirelere göre kendi yeterliliklerini değerlendirmek ve eğitimciler ile eğitim kurumu yöneticileri, hemşire yöneticileri ve hemşire mentorları arasındaki işbirliğini tanımlamaktır. Tanımlayıcı ve kesitsel tipte tasarlanan çalışmaya, 689 katılımcı (hemşire eğitimcileri, hemşirelik öğrencileri, eğitim kurumu ve hemşirelik yöneticileri, rehber hemşireler) dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hemşire eğitimcilerinin 'oldukça iyi' olarak değerlendirildiği belirtilmektedir.

Candella, Gutierrez, Keating (2013) yapmış olduğu çalışmanın amacı, hemşirelik fakültelerinin çalışma hayatını etkileyen faktörleri incelemektir. Kesitsel olmayan, deneysel tipte tasarlanan çalışmada, 45 maddelik çevrimiçi anket ile veriler toplandığı belirtilmektedir. Katılımcılar, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) Ulusal Hemşirelik Akreditasyon Komisyonu (NLNAC) veya Collegiate Hemşirelik Eğitimi Komisyonu (CCNE) tarafından onaylanmış bir akademik kurumda görev yapan 808 hemşire öğretim üyesinden oluştuğu ifade edilmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda, eğitim kurumunun yönetimi açısından fakültenin gelişimine yönelik destek algılarının, verimlilik algılarının, hemşirelikte profesyonel kariyer yapma tercihlerinin ve eğitici eğitime yönelik uygulamaların olmasının, öğretim üyelerinin fakültedeki görevini bırakma veya ayrılma niyetini önemli ölçüde yordadığı belirtilmektedir.

Duffy'nin (2013) çalışmasının amacı; hemşire eğitimcisinin, akademik rol ve kişisel akademik kimliğe katkısını araştırmaktır. Nitel tasarlanan çalışmada, 14 hemşire eğitimcisi ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Hemşire eğitimcilerin, kişisel akademik kimliğini özümsemek, zaman içinde çeşitli kimlikleri benimsemek ve kendilerine uyarlamak için çeşitli zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir. Hemşire eğitimcilerinin mesleki gelişimine yardımcı olmak için, beş aşamayı kapsayan kavramsal bir kimlik dönüşümü modelinin (ön giriş, yeniden doğrulama, üstesinden gelme, stabilize etme ve gerçekleştirme) kullanılmasının yarar sağlayacağı belirtilmektedir.

Revell ve Wainwright'ın (2009) çalışmasının amacı, bir üniversitedeki coğrafya akademisyen ve öğrencilerinin bir dersi 'kaçırılmaz' kılan yönüyle ilgili algılarını incelemek ve 'mükemmelliği öğretme' konusunu araştırmaktır. Çalışma sonucunda öğrencilerin devam oranlarının üç temel faktör (derse katılım ve etkileşim, bütünleştirici bir yaklaşım eğitimin sürdürülmesi, öğrenciler için bir konuyu hayata geçirebilecek tutkulu, hevesli bir öğretim görevlisi) ile önemli ölçüde artacağı belirtilmektedir. İyi etkileşimin ve geleneksel ders anlatımından daha çok küçük gruplarla yapılan öğretimin, öğretimde mükemmelliği artırmada etkili olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, büyük grup derslerinin kısa zamanda değiştirilmesinin güç olması nedeniyle, ders etkinliklerinde öğrenciyi olabildiğince derse dahil etmenin göz ardı edilmemesinin öneminden bahsedilmektedir.

Rosetti ve Fox'un (2009) çalışmasının amacı, Amerika Birleşik Devletleri'nde bir devlet üniversitesinin başarılı üniversite öğretimine yönelik ilişkili faktörleri tanımlamaktır. Çalışmada, Cumhurbaşkanlığı Öğretim Ödülü alan 35 profesörün eğitim felsefesi ve hedef ifadeleri kullanılarak yorumlayıcı bir analiz yapılmıştır. Araştırmaya katılan profesörlerin uzmanlık alanları; hemşirelik, müfredat ve öğretim, muhasebe, müzik ve siyaset bilimidir. Başarılı üniversite öğretimi ile ilgili dört ana tema (varlık, öğrenmeyi teşvik etme, öğretmen olarak öğrenen, ve coşku) belirlenmiştir. Profesörlerin görüşlerinin, disiplinler arası başarılı öğretimin tanımlamaya yardımcı olduğu, hemşirelik fakültesine farklı bakış açıları ve deneyimler sunduğu belirtilmektedir.

2.5. Ulusal Çalışmalar

Ulusal alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde yükseköğretimde, öğretim elemanları ve hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine ilişkin çeşitli çalışmalar bulunmaktadır.

Kapucu ve Bulut'un (2019) çalışmasının amacı, 'hemşirelikte doktora eğitimi'ne yönelik hemşirelikte doktora öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir. Tanımlayıcı türde olan çalışmada, 110 hemşirelikte doktora öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Katılımcılar, bilgi ve uygulamalarının daha iyi olması için doktora eğitiminin önemli olduğunu belirtmektedirler. Çalışmada, doktora sürecinde, zaman ve danışman rehberliğine ilişkin bazı sıkıntıların yaşandığı ifade edilmektedir. Katılımcıların, doktora eğitiminde 'araştırma planlama ve yürütme, eleştirel düşünme' alanında yeterlikler kazandıklarını fakat entellektüel gelişime katkısının sınırlı olduğu belirtilmektedir.

Gülmez ve Yavuz'un (2019) çalışmasının amacı, Türkiye, ABD ve İngiltere'deki yükseköğretim kurumlarının amaç ve yapı boyutları bakımından değerlendirmektir. Nitel tipte yapılan çalışma, ölçüt ve kartopu örnekleme yöntemi ile seçilen 29 öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. ABD ve Birleşik Krallık üniversitelerinin belirgin amaç ve vizyonlarının olduğu, bunun paylaşıldığı, öğrenci ve akademisyenlerin de bu konuda oldukça bilinçli olduğu ifade edilmektedir. Türkiye'deki üniversitelerde amaçların belirsiz olduğu, öğrenci ve öğretim elemanlarının bu konuda çok fazla bilgi sahibi olmadığı belirtilmektedir. ABD ve Birleşik Krallık'da üniversitelerin bağlı olduğu Yükseköğretim Kurulu gibi bir üst kurum olmadığı, koordinasyon kurumlarının olduğu ve yapının profesyonel bir şekilde işlediği görülmektedir. Türkiye'de bürokrasinin fazla olduğu, üniversitelerin bir üst kuruma bağlı oldukları görülmektedir. ABD ve Birleşik Krallık'da yöneticiliğin istenmediği, Türkiye'de ise yöneticiliğin statü olarak görüldüğü ifade edilmektedir.

Öztürk Dönmez, Altuğ Özsoy'un (2018) çalışmasında, bir hemşirelik fakültesinde görev yapan akademisyen hemşirelerin mesleki değerlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tanımlayıcı kesitsel tipte olan çalışmaya 89 hemşire öğretim elemanı dahil edilmiştir. Akademisyen hemşirelerin güçlü mesleki değerlere sahip oldukları belirlenmiştir. Akademisyenlerin yaşı ve öğrencilere değerler ile bilgi verme durumlarının mesleki değerleri algılamalarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Karataş, Özen ve Gülnar'ın (2017) çalışmasında; yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının, akademik yükseltme ölçütlerine yönelik düşünceleri incelenmiştir. Nitel tipteki çalışmada, 10 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Çalışmada, öğretim elemanlarının akademik kariyer gelişiminde bireysel ve çevresel faktörlerden olumlu yada olumsuz etkilendiği belirtilmektedir. Ayrıca, başarılı bir öğretim elemanının yeterliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan performans değerlendirme sisteminin, niceliksel boyuttan çok niteliksel boyutu ele alması gerektiği ifade edilmektedir.

Esen ve Esen (2015) yapmış olduğu çalışmasında, öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine ilişkin tutumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Tarama tipinde tasarlanan çalışma, 122 öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim üyelerinin, kendi performans boyutları içinde en önemli olarak algıladıkları boyutlar sırasıyla araştırma, eğitim-öğretim, topluma hizmet ve yönetime destektir. Ayrıca öğretim üyeleri, performanslarının belirli periyodlarla değerlendirilebileceği bir performans değerlendirme sistemine olumlu bakmakta oldukları saptanmıştır.

Özçakır Sümen ve Kesten'in (2014) çalışmasının amacı, üniversite öğrencilerinin üniversiteye başlamadan önce öğretim elemanlarından beklentilerini ve üniversiteye başladıktan sonra öğretim elemanlarının bu beklentileri ne derece karşıladıklarını belirlemektir. Nitel tipte tasarlanan çalışmada, 20 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin üniversite ortamını çok soğuk ve resmi beklerken oldukça samimi ve içten bir eğitim ortamı bulduklarını, derslerde öğrenci merkezli yöntemlerin işlenmesini beklerken geleneksel yöntemlerin ağırlıklı olarak uygulandığı ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler, öğretim elemanlarının kendilerine yeterince değer vermediklerini düşündüklerini ve bilgi düzeylerinin üst seviyede olmasına rağmen bildiklerini öğrencilere aktarmada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Özgüngör ve Duru'nun (2014) çalışmasında, cinsiyet, unvan, toplam öğrenci sayısı, sınıf mevcudu, akademik disiplin ve ders yükü gibi öğretim elemanı ve ders özelliklerinin öğretim elemanının performansına ilişkin öğrenci algıları üzerindeki etkilerinin Türk yüksek öğretim bağlamı içinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla toplam 15834 öğrenciden veriler toplanmıştır. Ders yükü, deneyim, öğretim elemanının

toplam öğrenci sayısı ve dersteki öğrenci sayısı arttıkça öğretim elemanına yönelik algılarda olumsuzlaştırdığı, fakat bu etkiler cinsiyet ve akademik disipline göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Aslantaş'ın (2011) yılında yapmış olduğu çalışmada, bir üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının 'öğretim, strateji, yöntem, ve tekniklerini kullanma, iletişim, ölçme-değerlendirme' becerilerine öğrenen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tipte yapılan çalışmada, 568 öğrenenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenenler, öğretim elemanlarının 'öğretim, strateji, yöntem, ve tekniklerini kullanma, iletişim, ölçme-değerlendirme' yönünden yeterli bulmadıklarını ifade etmektedirler.

Tombul'un (2008) çalışmasında, öğretim elemanlarının performanslarına yönelik değerlendirilmelerine ilişkin akademisyenlerin ve öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Çalışma 108 akademisyen, 230 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Akademisyenlerin, performanslarının değerlendirmesini olumlu karşıladıkları belirtilmektedir. Akademisyenlerin performanslarının değerlendirilmesinde engelin 'örgütsel olanakların yetersizliği, kurum kültürü ve değerlendirme ölçütlerine yönelik belirsizliklerin' olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca öğretim elemanları pedagojik formasyona ilişkin eğitimlerin alınmasını olumlu karşıladıkları belirtilmektedir. Çalışmada öğrencilerin, öğretim elemanlarının eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik performanslarına ilişkin en çok 'yaratıcı, eleştirel düşünebilme becerisi', ulaşılabilirlik, rehberlik etme ölçütlerini benimsedikleri belirtilmektedir.

Erginer ve Dursun'un (2005) çalışması, öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla 159 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanları, eğitim becerilerine ilişkin eğitimin gerekli olduğu, eğitimciliğe ilişkin alınan eğitimlerin görev yaptığı kurum tarafından denetlenmediği, lisansüstü düzeyde alınan eğitimciliğe yönelik eğitiminin yetersiz olduğu, bu nedenle eğitim becerilerine yönelik eğitimlerin kontrol edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırma, iki aşamada gerçekleştirildi.

Araştırmanın birinci aşamasında, eğitim programı oluşturmaya yönelik hemşire öğretim elemanları ile görüşme yapıldı.

Araştırmanın ikinci aşamasında, Eğitim Becerileri (EBÖ), Genel Öz Yeterlik Algıları (GÖYAÖ) ve Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı (ÖEPDÖ) ölçek puanları arasındaki yordayıcı ilişkiler değerlendirildi ve sonuçlar doğrultusunda eğitimi programı önerisi sunuldu.

3.1. Araştırmanın Amacı ve Tipi

Araştırmanın amacı, hemşire öğretim elemanlarının eğitim becerileri, genel öz yeterlik algısı ve performans değerlendirme düzeyi arasındaki ilişkiyi değerlendirmek, ihtiyaç analizi yapmak ve sonuçlar doğrultusunda bir eğitim program önerisi sunmaktır.

Araştırma, hemşire öğretim elemanlarının eğitim becerileri, genel öz yeterlik algıları ve öğretim elemanı performans değerlendirme düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin ortaya koyulması yönüyle ilişkisel tarama, hemşire öğretim elemanları ile bireysel görüşme yönüyle niteliksel olmak üzere karma tiptedir.

3.2. Araştırma Soruları

- 1) Hemşire öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri (sosyo-demografik ve mesleki) ile EBÖ, GÖYAÖ, ÖEPDÖ arasında fark var mıdır?
- 2) Hemşire öğretim elemanlarının EBÖ, GÖYAÖ ve ÖEPDÖ puanları arasında yordayıcı ilişki var mıdır?
- 3) Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine yönelik görüşleri ile EBÖ, GÖYAÖ, ÖEPDÖ puanları arasında fark var mıdır?
- 4) Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerileri eğitimi programına yönelik görüşleri nelerdir?

3.3. Araştırmanın Değişkenleri

Bağımlı Değişkenler: EBÖ, GÖYAÖ, ÖEPDÖ puan ortalamaları

Bağımsız Değişkenleri: Hemşire öğretim elemanlarının sosyo-demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi), hemşire öğretim elemanlarının mesleki özellikleri (ünvanı, akademik ve mesleki deneyimi, akademik formasyon eğitimi alma durumu, akademik formasyon eğitimine ilişkin görüşü)

3.4. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırmanın birinci aşaması, Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu’na (YÖK) bağlı hemşirelik bölümü olan üniversitelerde görev yapan hemşire öğretim elemanları ile gerçekleştirildi. Araştırmanın verileri 10.01.2019-10.02.2019 tarihleri arasında toplandı.

Araştırmanın ikinci aşaması Türkiye’de YÖK’e bağlı hemşirelik bölümü olan üniversitelerde görev yapan hemşire öğretim elemanları ile gerçekleştirildi. Araştırma verileri 15.03.2019-10.05.2019 tarihleri arasında toplandı.

3.5. Çalışma Evreni ve Grubu

Araştırmanın evrenini, YÖK’e bağlı üniversitelerin hemşirelik bölümünde (133) görev yapan hemşire öğretim elemanları (N=2183) (YÖK 2018) oluşturdu.

Araştırmanın birinci aşamasında, nitel verilerin toplanmasında kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanıldı. Araştırmanın örneklemini, çalışmaya katılmayı gönüllü kabul eden 9 anabilim dalından olmak üzere toplam 15 hemşire öğretim elemanı oluşturdu.

Araştırmanın ikinci aşamasında, örneklem büyüklüğünü belirlemede ‘Sürekli Değişkenlerde Farklı Sapma Miktarları İçin Uygun Örneklem Büyüklükleri’ tablosundan yararlanıldı (Büyüköztürk, 2018); sapma miktarı 0.05, α değeri 0.01 olarak kabul edildi ve örneklem büyüklüğü 545 olarak belirlendi. Veri toplama aracı olarak web anket kullanılacağı ve geri dönüşlerde veri kaybı olasılığı dikkate alınarak mail adreslerine erişilen 2020 hemşire öğretim elemanına anket linki gönderildi. Anketi tamamlayan 584 hemşire öğretim elemanı ile çalışma gerçekleştirildi.

3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci aşamasında veri toplama aracı olarak, Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerilerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanıldı.

Araştırmanın ikinci aşamasında veri toplama aracı olarak, Hemşire Öğretim Elemanı Bilgi Formu, Eğitim Becerileri Ölçeği, Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği kullanıldı.

3.6.1. Araştırmanın Birinci Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Aracı

Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerilerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 1): Literatür incelemesi (Devlin ve Samarawichkrema 2010; Aslantaş 2011; Matas 2012; Moya ve ark. 2015; Brechelmacher ve ark. 2015; Şahan 2016; WHO 2016; Eurodice 2017b; Telli Yamamoto 2018) sonucu oluşturulan form, açık uçlu 8 sorudan oluşmaktadır. Form, hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerileri eğitiminine ilişkin soruları (akademik formasyon becerilerine ilişkin eğitim programın adı, eğitimin amacı, eğitimin şekli, zamanı, süresi, sıklığı, öğrenen ve eğitmcilerin kim olması gerektiği, eğitimin içeriği, eğitim yöntemleri, uygulamasının olup olmaması, uygulama süresi, eğitimin değerlendirilmesi) içermektedir.

3.6.2. Araştırmanın İkinci Aşamasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Hemşire Öğretim Elemanı Bilgi Formu (Ek 2): Araştırmanın birinci aşamasında elde edilen veriler ve literatür doğrultusunda (Ulupınar 1998; Sökmen 2001; Bayık 2001; Devlin ve Samarawichkrema 2010; Gül 2010; Aslantaş 2011; Keçeci ve Arslan 2012; Matas 2012; Duffy 2013; Dury ve ark. 2014; Moya ve ark. 2015; Brechelmacher ve ark. 2015; Booth ve ark. 2016; Şahan 2016; WHO 2016; Wood ve Su 2017; Eurodice 2017b; Telli Yamamoto 2018) ‘Hemşire Öğretim Elemanları Bilgi Formu’ geliştirildi. Bilgi Formu, hemşire öğretim elemanlarının sosyo-demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi), mesleki özellikleri (mesleki deneyim süresi, öğretim elemanı olarak deneyim süresi, akademik unvan) ve eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini (akademik formasyon becerilerine ilişkin eğitim alma durumu, öğretim elemanı

yeterlikleri, öğretim elemanın sahip olması gereken akademik formasyon becerileri, akademik formasyon becerilerine ilişkin eğitim içeriği v.b) içeren toplam 21 sorudan oluşmaktadır.

Eğitim Becerileri Ölçeği (Ek 3): Çayır ve Ulupınar tarafından 2019 yılında geliştirilen ‘Eğitim Becerileri Ölçeği’ toplam 38 maddeden oluşmakta ve beşli likert (1. Hiçbir zaman /Asla, 2. Nadiren/Seyrek olarak, 3. Bazen /Ara sıra, 4. Çoğu zaman/Sık sık, 5. Her zaman/Daima) tipindedir. Ölçekte belirtilen bütün ifadeler olumludur. Ölçekte her bir maddeye 1-5 arasında puan verilmektedir. Ölçekten alınan en az 38, en çok 190 puan alınmaktadır. Eğitim Becerileri Ölçeği’nden alınan puan yükseldikçe eğitim becerilerini kullanma sıklığının daha fazla olduğu sonucuna varılmaktadır (Çayır ve Ulupınar 2019).

Eğitim Becerileri Ölçeğinin kapsam geçerliği çalışması 30 kişiden oluşan uzman görüşü alınarak yapılmış, kapsam geçerlik puanı 0,80’in altında olan maddeler çıkarılarak 58 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği analizinde Kaiser Meyer-Olkin (KMO) katsayısı (0,891) ve Barlett Sphericity testi sonuçları ($\chi^2=6864,251$, $p=0,000$), örneklem büyüklüğünün faktör analizi için ‘iyi’ olduğunu ortaya koymuş (Tabachnick ve Fidell 2001; DeVellis 2014) ve Bartlett testi sonucu ($\chi^2=6864,251$, $p=0,000$) anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizinde (AFA) faktör yükleri en az 0,40 olarak belirlenmiş (Büyüköztürk 2006; DeVellis 2014; Özdamar 2016; Bayram 2017) ve madde sayısı 38’e düşmüştür. Faktör sayısı literatür dikkate alınarak ve çalışmanın amacı kapsamında üç ile sınırlandırılmıştır. Ölçeğe ait tüm faktörlerin toplam varyansın %42,32’sini açıkladığı saptanmıştır. AFA sonucunda ortaya çıkan 3 faktörlü yapının uygunluğunu test etmek amacıyla yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonucuna göre faktör yüklerinin 0,44 ile 0,79 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen alt boyutlar; planlama, uygulama, değerlendirme olarak isimlendirilmiştir. Güvenirlilik analizi sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının 0,93 olduğu, alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları; ‘Planlama’ alt boyutu 0,88; ‘Uygulama’ alt boyutu 0,84 ve ‘Değerlendirme’ alt boyutu 0,87 olduğu belirlenmiştir.

Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (Ek 4): İlk olarak 1979’da Schwarzer ve Jarusalem tarafından geliştirilen ve Scholz ve ark. (2002) tarafından güncellenen ölçek, genel öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. ‘Genel Öz Yeterlik Ölçeği’ toplam 10 maddeden oluşmaktadır ve 4’lü likert (1. Tamamen yanlış, 2. Biraz doğru, 3. Daha doğru, 4. Tümüyle doğru) tipindedir. Ölçekte belirtilen bütün ifadeler olumludur. Ölçekte her maddeye 1-4 arasında puan verilmektedir. Ölçekten en az 10, en fazla 40 puan alınmaktadır, alınan puan yükseldikçe genel öz yeterlik algısının yükseldiği sonucuna varılmaktadır. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır (Scholz ve ark. 2002). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aypay tarafından 2010 yılında yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .86’dır (Aypay 2010).

Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği (Ek 5): Dalgıç tarafından (2010) geliştirilen ‘Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği’ öğretim elemanlarının performanslarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 46 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert (1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum) tipindedir. Ölçekte verilen bütün ifadeler olumludur. Ölçekte her maddeye 1-5 arasında puan verilmektedir. Ölçekten en az 46, en çok 230 puan alınmaktadır. ÖEPDÖ’den alınan puanlar yükseldikçe performansın yükseldiği sonucuna varılmaktadır. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,94’dür (Dalgıç 2010).

Çalışmamızda kullanılan ölçeklerin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3-1: GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ ölçeklerinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları

Ölçekler		Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı
GÖYAÖ (10 Madde)		0,88
ÖEPDÖ (48 Madde)		0,95
EBÖ (38 Madde)		0,95
EBÖ Alt Boyutlar	Planlama (12 Madde)	0,91
	Uygulama (11 Madde)	0,88
	Değerlendirme (15 madde)	0,91

3.7. Verilerin Toplanması

Araştırmanın birinci aşamasında niteliksel veriler, hemşire öğretim elemanlarından randevu alınarak, yüz yüze görüşme ile toplandı. Görüşme sırasında hemşire öğretim elemanlarından izin alınarak ses kaydı alındı. Görüşmeler yaklaşık 15 dakika sürdü.

Araştırmanın ikinci aşamasında, öncelikle hazırlanan web anket linkinin pilot uygulaması gerçekleştirildi. Veri toplama araçları (Hemşire Öğretim Elemanı Bilgi Formu, EBÖ, GÖYAÖ, ÖEPDÖ), çevrimiçi anket geliştirme programı yardımıyla elektronik ortama aktararak Web anket linki <http://www.konyasimulasyon.com> oluşturuldu. Eksik veri dönüşünü önlemek amacıyla anket sorularının tümü, zorunlu alan olarak belirtildi. Web anket linkinin veri dönüşü, anlaşılabilirlik ve kullanılabilirlik yönünden değerlendirilmesi için örnekleme dahil edilmeyen 15 öğretim elemanına gönderilerek ön uygulama yapıldı. Anketi dolduran hemşire öğretim elemanlarıyla telefon veya yüz yüze görüşme yapılarak anketi doldurmada yaşanan güçlükler, anlaşılmayan maddeler açısından değerlendirme yapıldı. Alınan geri bildirimlere göre web ankette zaman aşımına uğrama, sistem kullanımı ve cep telefonu uyumuna ilişkin düzenlemeler yapıldı. Pilot çalışmaya katılan 15 öğretim elemanı, örnekleme dahil edilmedi.

Pilot çalışma sonrasında, mail adreslerine ulaşılan 2020 hemşire öğretim elemanına web anket linki mail atıldı. Web anket linki 15 Mart 2019 tarihinde gönderildi. İlk web anket linkinin gönderilme işlemi 8 günde tamamlandı. Bu işlem sonrası 221 hemşire öğretim elemanından dönüş oldu. Web ankete geri dönüş oranını artırmak amacıyla anket gönderildikten sonra hatırlatma maillerinin yararlı olduğu belirtilmektedir (Plumb 1992; Gurak ve Lay 2002; Büyüköztürk ve ark. 2018). Hemşire öğretim elemanlarına hatırlatma amacıyla, ilk web anket gönderildikten iki hafta sonra (1. Hatırlatma: 1 Nisan 2019) ve üç hafta sonra (2. Hatırlatma: 7 Nisan 2019) için web anket linki gönderildi. Birinci hatırlatma sonucunda web anket linkine dönüş sayısı 410; ikinci hatırlatma sonucunda dönüş sayısı 500'e ulaştı. Yeterli sayıya ulaşamamasından dolayı 3. hatırlatma (01.05.2019) yapıldı ve 584 kişiye ulaşıldığı için veri toplama işlemi sonlandırıldı.

3.8. Etik Konular

- İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (09.10.2017-08) etik kurul onayı (Ek 6) alındı.
- Araştırmanın birinci (Ek 7), ikinci (Ek 8) aşamasına dahil edilen katılımcılardan yazılı bilgilendirilmiş onam formu alındı.
- Genel Öz Yeterlik Ölçeğinin kullanımı için ölçeğin Türkçe uyarlamasını, geçerlik güvenirliğini yapan Ayşe Aypay'dan e-mail yolu ile yazılı izin alındı (Ek 9)
- Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeğinin kullanımı için ölçeğin sahibi Gülay Dalgıç'tan e-mail yolu ile yazılı izin alındı (Ek 10).

3.9. Araştırmanın Güçlü Yönleri ve Yaşanan Güçlükler

Güçlü Yönleri

- Araştırmanın Türkiye genelinde yapılmış olması ve temsil gücünün yüksek olması
- Hemşire öğretim elemanları ile bu konuda yapılmış ilk çalışma olması

Yaşanan Güçlükler

- İş yoğunluğunluklarına bağlı olarak öğretim elemanlarına ulaşmada güçlükler yaşandı.
- Öğretim elemanlarından randevu alınarak veri toplanması, sürecin planlanandan daha uzun sürmesine sebep oldu.
- Mail yolu ile gönderilen web anket linkinin hemşire öğretim elemanlarının istenmeyen posta kutusuna düşmesi ile ankete ulaşmalarında güçlükler yaşandı.

3.10. Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci aşamasında, elde edilen nitel veriler için tematik içerik analizi yapıldı.

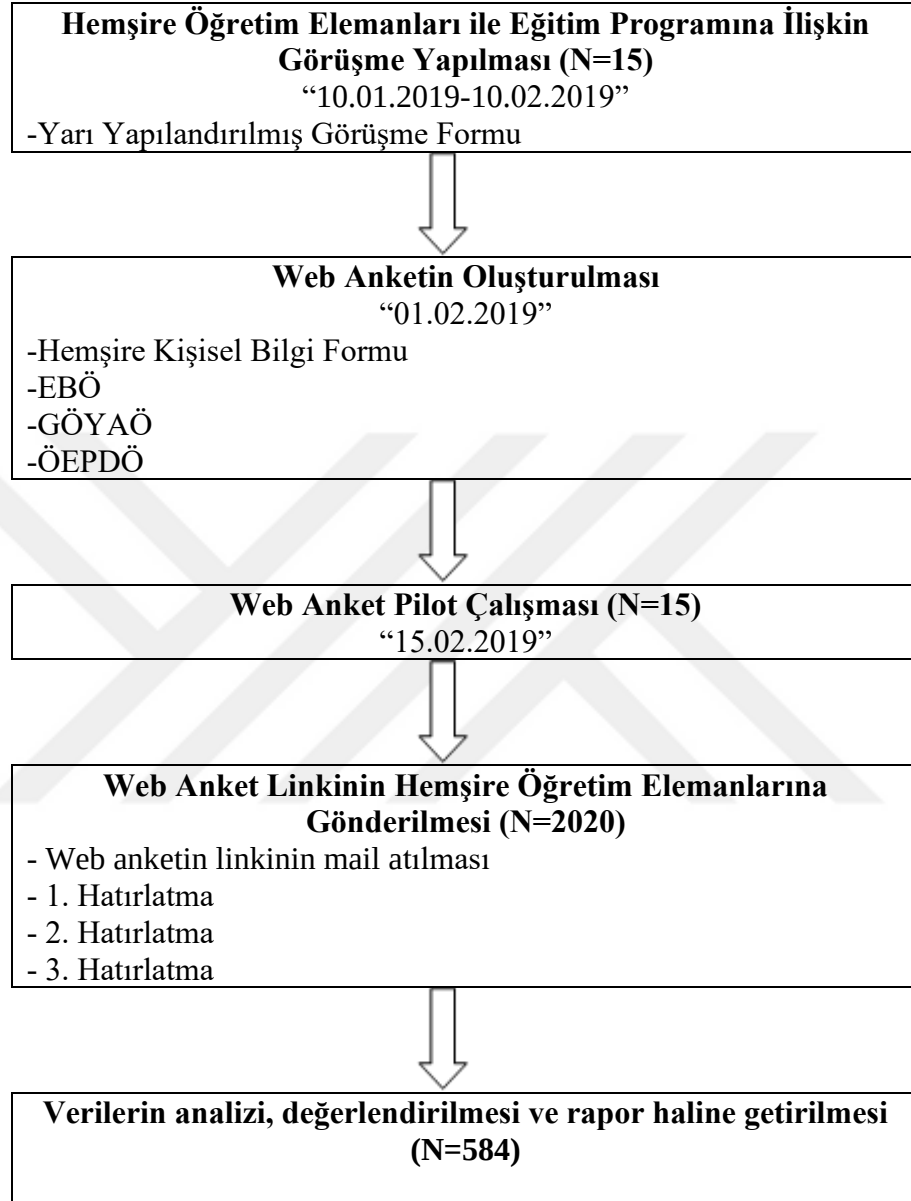
Araştırmanın ikinci aşamasında, veriler bilgisayar ortamında istatistik yazılım programları kullanılarak analiz edildi. Verilerin normal dağılıma sahip olma durumu Kalmogorow-Smirnow testi, Skewness ve Kurtosis ile değerlendirildi. Verilerin değerlendirilmesinde ölçeklerin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek için iç tutarlık incelemesinde Cronbach Alpha analizi, tanımlayıcı istatistiklerde sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, min-max değerleri kullanıldı.

Hemşire öğretim elemanlarının eğitim becerileri, genel öz yeterlik algıları ve performansları arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya çıkartmak amacıyla “Amos Yapısal Eşitlik Modeli’ne göre analiz yapıldı. EBÖ, GÖYAÖ, ÖEPDÖ’nün puan dağılımlarını belirlemek amacıyla ortalama, standart sapma, min-max değeri analiz edildi. Kullanılan ölçekler (EBÖ, GÖYAÖ, ÖEPDÖ) ile hemşire öğretim elemanlarının bireysel ve mesleki özellikler arasındaki fark ve ilişkilerin değerlendirilmesi için t testi, anova testi, korelasyon ve ki-kare kullanıldı. Önemlilik düzeyi $p < 0,05$ kabul edildi (Tablo 3.2).

Tablo 3-2: Araştırmada kullanılan istatistiksel analizler

İncelenen Veriler		Kullanılan İstatistiksel Analizler
Araştırmanın birinci aşaması	Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerilerine İlişkin Görüşleri (Nitel Veriler)	Tematik İçerik Analizi
Araştırmanın ikinci aşaması	Hemşire Öğretim Elemanlarının Bireysel ve Mesleki Özellikleri	Sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, min-max değeri, ki-kare, t testi
	EBÖ, GÖYAÖ, ÖEPDÖ’nün puan dağılımları	Ortalama, standart sapma, min-max değeri
	EBÖ, GÖYAÖ, ÖEPDÖ arasındaki yordayıcı ilişkinin değerlendirilmesi	Amos Yapısal Eşitlik Modellemesi
	GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ ve alt boyutlarının puan ortalamaları üzerinden bireysel ve mesleki özelliklerinin karşılaştırılması	İkili değişkenlerde t testi, üç ve üzerindeki değişkenlerde anova testi, ki-kare, korelasyon
	EBÖ, GÖYAÖ, ÖEPDÖ geçerlik güvenirlik analizleri	Cronbach Alfa İç Tutarlık Kat Sayısı

Araştırmanın akış diyagramı şekil 3-1’de yer almaktadır.



Şekil 3- 1: Araştırmanın akış diyagramı

4. BULGULAR

Araştırmanın bulguları 4 başlık altında incelendi.

4.1. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

4.2. Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği ve Eğitim Becerileri Ölçeğine Yönelik Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulgular

4.3. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özellikleri ile Genel Öz Yeterlik Algısı, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı ve Eğitim Becerileri Ölçek Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

4.4. Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerilerine Yönelik Eğitim Programı İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.4.1. Hemşire Öğretim Elemanlarının Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

4.4.2. Hemşire Öğretim Elemanlarının Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular

4.1. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde hemşire öğretim elemanlarının sosyo-demografik ve mesleki özellikleri ve akademik formasyon eğitimi ile ilgili veriler yer almaktadır.

Tablo 4-1: Hemşire öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri (N=584)

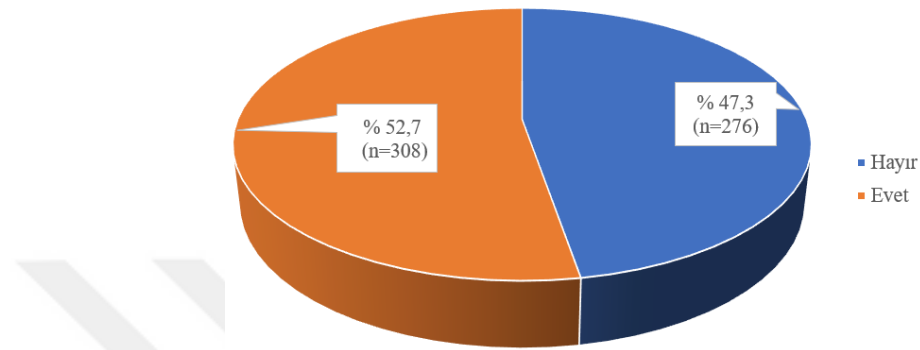
Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	552	94,5
Erkek	32	5,5
Öğrenim düzeyi		
Lisans	8	1,4
Yüksek Lisans	154	26,4
Doktora	422	72,2
Akademik unvan		
Prof.Dr.	46	8,0
Doç.Dr.	58	9,9
Dr. Öğr. Üyesi	186	31,8
Öğretim Görevlisi	118	20,2
Araş. Gör.	176	30,1
Anabilim dalı*		
Hemşirelik Esasları	68	11,6
Dahili Hastalıklar Hemşireliği	60	10,3
Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği	78	13,4
Doğum ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği	92	15,8
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	70	12,0
Ruh Sağlığı Hemşireliği	46	7,9
Halk Sağlığı Hemşireliği	76	13,0
Hemşirelikte Yönetim	38	6,5
Hemşirelik Eğitimi	12	2,0
Hemşirelik	44	7,5
	Ort. ± SS	Min-Max
Yaş	37,51±8,50	24-64
Mesleki deneyim	14,48±9,13	1- 42
Akademik deneyim	10,42±8,12	1- 42

*Anabilim Dalları Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı Doçentlik Temel Alan Kodlarına göre düzenlemiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %94,5'i (n=552) kadındır, %72,3'ü (n=422) doktora eğitimini tamamlamıştır, %31,8'i (n=186) Dr. Öğretim Üyesi unvanına sahiptir. Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, çalışmaya her anabilim dalını temsilen katılan öğretim elemanı vardır.

Hemşire öğretim elemanlarının yaş ortalaması $37,51 \pm 8,50$ (min:20-max:64) yıl mesleki deneyim ortalaması $14,48 \pm 9,13$ (min:1-max:42) yıl; akademik deneyim ortalaması $10,42 \pm 8,12$ (min:1-max:42) yıldır (Tablo 4.1).

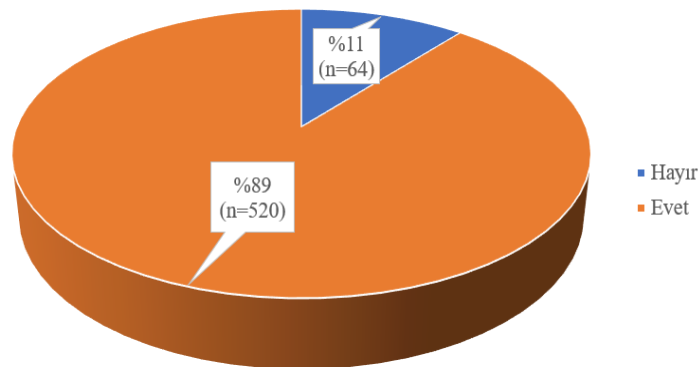
Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitim alma durumu Şekil 4.1’de görülmektedir.



Şekil 4-1: Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine yönelik eğitim alma durumu

Hemşire öğretim elemanlarının %52,7’sinin (n=308) akademik formasyon becerilerine yönelik eğitim aldığı belirlendi (Şekil 4.1). Alınan eğitimler incelendiğinde, katılımcıların %32,6’sı (n=85) lisans/lisans üstü eğitimlerinde pedagojik formasyon, %28,8’i (n=75) eğitim becerilerine yönelik kurs, %23,8’i (n=62) eğitim becerilerine yönelik lisansüstü eğitim sürecinde ders, %10,7’si (n=28) lisans düzeyinde ders şeklinde eğitim aldığını ifade etmiştir.

Hemşire öğretim elemanlarının %89’u akademik formasyon eğitiminin zorunlu olması gerektiğini ifade etti (Şekil 4.2).



Şekil 4-2: Akademik formasyon eğitiminin zorunlu olma durumu

4.2. Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği ve Eğitim Becerileri Ölçeğine Yönelik Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulgular

Hemşire öğretim elemanlarının Eğitim Becerileri, Genel Öz Yeterlik Algıları ve Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme ölçeği puan ortalaması Tablo 4.2’de yer almaktadır.

Tablo 4-2: Hemşire öğretim elemanlarının GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puan ortalamaları (N=584)

Ölçekler	Ortalama	ss	Min-Max
GÖYAÖ (10 Madde)	30,53	4,62	12-40
ÖEPDÖ (48 Madde)	200,09	17,64	156-230
EBÖ (38 Madde)	155,96	18,87	86-190
EBÖ alt boyutlar	Planlama (12 Madde)	49,71	22-60
	Uygulama (11 Madde)	49,54	28-55
	Değerlendirme (15 madde)	56,44	23-75

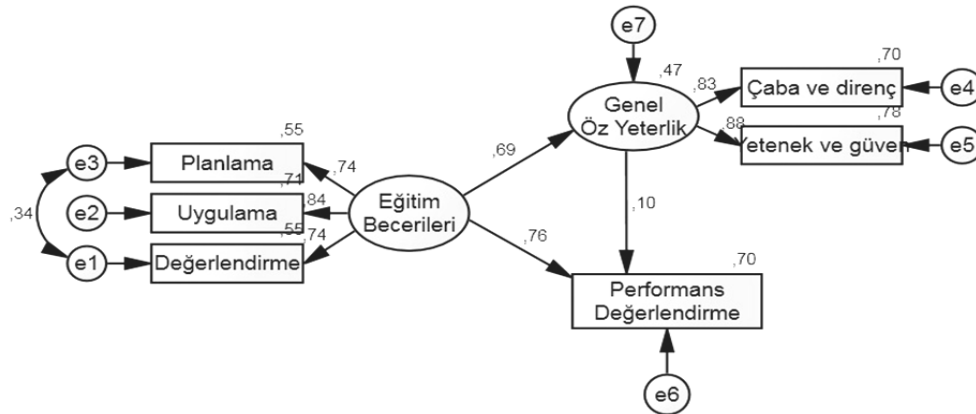
Hemşire öğretim elemanlarının GÖYAÖ puan ortalamasının $30,53 \pm 4$, ÖEPDÖ puan ortalamasının $200,09 \pm 17$ olduğu belirlendi. Hemşire öğretim elemanlarının EBÖ puan ortalamasının $115,96 \pm 148$, planlama alt boyutu ortalamasının $49,71 \pm 6$, uygulama alt boyutu ortalamasının $49,54 \pm 4$, değerlendirme alt boyutu ortalamasının $56,44 \pm 9$ olduğu belirlendi (Tablo 4.2).

Tablo 4.3’de GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ’ye yönelik yapısal eşitlik modeli ve modelin uyumuna ilişkin veriler yer almaktadır. Tabloda yer alan uyum değerleri incelendiğinde, $\chi^2/ss=2,73$, RMSEA=0,05, SRMR=0,0, AGFI=0,96, NFI=0,99, GFI=0,99, CFI=0,99, TLI=0,98, olarak bulundu. Genel olarak, modelin istenen düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu saptandı.

Tablo 4-3: GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ'ye yönelik yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin bulgular

Ölçüm	GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ'ine Yönelik Modelin Uyum İndeksi Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
(χ^2/ss)	2,73	≤ 3	$\leq 4-5$
RMSEA	0,05	$\leq 0,05$	0,06-0,08
SRMR	0,02	$\leq 0,05$	0,06-0,08
AGFI	0,96	$\geq 0,90$	0,89-0,85
NFI	0,99	$\geq 0,95$	0,94-0,90
GFI	0,99	$\geq 0,90$	0,89-0,85
CFI	0,99	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$
TLI	0,98	$\geq 0,95$	0,94-0,90

Kullanılan ölçeklere yönelik yapısal eşitlik modelinin yol analizi Şekil 4.3'te görülmektedir. GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ'ine yönelik elde edilen modelde ($\chi^2=16,38$, $df=6$, $p<0,001$) üç exogenous, (planlama, uygulama, değerlendirme) üç endogenous (performans değerlendirme, çaba ve direnç, yetenek ve güven) veri yer almaktadır. Modelde gösterilen yolların her biri istatistiksel olarak anlamlıdır. The Bentler-Bonett normed fit index (NFI), The Tucker-Lewis coefficient fit index (TLI) ve diğer uyum indeksleri modelin oldukça iyi uyumlu olduğunu göstermektedir (Tablo 4.3). Modelde yer alan endogenous verileri arasındaki iki yönlü korelasyonların her biri yüksek değerlere sahiptir ve istatistiksel olarak anlamlıdır.



Şekil 4-3: GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ'ine yönelik yapısal eşitlik modelinin yol analizi

Tablo 4-4: GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ arasındaki yordayıcı ilişkilere yönelik model

Yordayıcı Değişken	Bağımlı Değişken	Toplam Etki	Doğrudan Etki (β)	Dolaylı Etki	Standart Hata	Kritik Değer
EBÖ	GÖYAÖ	0,69	0,69	0	0,01	12,95*
EBÖ	ÖEPDÖ	0,83	0,76	0,07	0,14	12,83*
GÖYAÖ	ÖEPDÖ	0,10	0,10	0	0,35	2,05*

***p<0,01**

Tablo 4.4’de, öğretim elemanlarının EBÖ’den aldıkları puanın GÖYAÖ puanlarını etkilediği ($t=12,95$, $p<0,01$) görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri $\beta =0,69$ olarak bulundu. Öğretim elemanlarının eğitim becerileri ile genel öz yeterlik değişkeni arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlendi.

Hemşire öğretim elemanlarının EBÖ’den aldıkları puanın ÖEPDÖ puanlarını etkilediği ($t=12,83$, $p<0,01$) saptandı. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri $\beta =0,76$ olarak bulundu. Öğretim elemanlarının EBÖ ile ÖEPDÖ değişkeni arasındaki yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, pozitif yönlü doğrusal bir ilişki olduğu belirlendi (Tablo 4.4).

Test edilen modelde ÖEPDÖ puanlarını etkileyen ikinci değişkenin GÖYAÖ değişkeni ($t=2,05$, $p<0,01$) olduğu görülmektedir. Bu faktöre ilişkin bağlantı katsayı değeri $\beta =0,10$ olarak bulundu. ÖEPDÖ ile GÖYAÖ değişkeni arasında yordayıcı ilişkiler incelendiğinde, pozitif yönlü doğrusal ilişki görüldü (Tablo 4.4).

4.3. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özellikleri ile Genel Öz Yeterlik Algısı, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı ve Eğitim Becerileri Ölçek Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümde hemşire öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri (yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi, akademik unvan, mesleki ve akademik deneyim, eğitim alma, zorunlu olma) ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4-5: Öğretim elemanlarının cinsiyeti ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
GÖYAÖ	Kadın	552	30,40	4,62	-2,88	582	0,00
	Erkek	32	32,81	4,08			
ÖEPDÖ	Kadın	552	199,55	17,63	-3,31	582	0,00
	Erkek	32	210,06	14,80			
EBÖ	Kadın	552	155,15	18,92	-2,92	582	0,00
	Erkek	32	165,12	15,36			
EBÖ planlama alt boyutu	Kadın	552	49,57	6,74	-2,15	582	0,03
	Erkek	32	52,18	5,20			
EBÖ uygulama alt boyutu	Kadın	552	49,42	4,70	-2,45	582	0,01
	Erkek	32	51,50	3,53			
EBÖ değerlendirme alt boyutu	Kadın	552	56,15	9,96	-2,93	582	0,00
	Erkek	32	61,43	8,62			

Hemşire öğretim elemanlarının cinsiyeti ile GÖYAÖ puan ortalaması ($t = -2,88$, $p = 0,00$) ve ÖEPDÖ puan ortalaması ($t = -3,31$, $p = 0,00$) karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulundu. Erkek öğretim elemanlarının GÖYAÖ ve ÖEPDÖ puan ortalaması kadınlara göre yüksekti (Tablo 4.5).

Hemşire öğretim elemanlarının cinsiyeti ile EBÖ ve alt boyutları puan ortalaması karşılaştırıldığında, EBÖ toplam puan ortalaması ($t = -2,92$, $p = 0,00$), ‘Planlama’ alt boyut puan ortalaması ($t = -2,15$, $p = 0,03$), ‘Uygulama’ alt boyut puan ortalaması ($t = -2,45$, $p = 0,01$) ve ‘Değerlendirme’ alt boyut puan ortalaması ($t = -2,93$, $p = 0,00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulundu. Erkek öğretim elemanlarının EBÖ ve alt boyutların puan ortalaması kadınlara göre daha yüksekti (Tablo 4.5).

Tablo 4.6’de görüldüğü gibi, hemşire öğretim elemanlarının öğrenim düzeyi ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılması sonucunda, istatistiki açıdan anlamlı bir fark saptanmadı ($p>0,01$).

Tablo 4- 6: Öğretim elemanlarının öğrenim düzeyi ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	ss	F	p
GÖYAÖ	Lisans	8	31,75	3,95	0,789	0,45
	Yüksek lisans	154	30,19	4,14		
	Doktora	422	30,63	4,80		
ÖEPDÖ	Lisans	8	203,25	14,46	1,669	0,19
	Yüksek lisans	154	197,92	18,15		
	Doktora	422	200,83	17,48		
EBÖ	Lisans	8	160,00	15,62	0,268	0,76
	Yüksek lisans	154	155,19	17,58		
	Doktora	422	56,22	9,99		
EBÖ planlama alt boyutu	Lisans	8	51,00	6,54	0,627	0,53
	Yüksek lisans	154	49,24	5,75		
	Doktora	422	49,86	7,00		
EBÖ uygulama alt boyutu	Lisans	8	50,75	2,43	1,534	0,21
	Yüksek lisans	154	49,01	4,44		
	Doktora	422	49,71	4,77		
EBÖ değerlendirme alt boyutu	Lisans	8	58,25	9,01	0,417	0,66
	Yüksek lisans	154	56,93	9,98		
	Doktora	422	56,22	9,99		

Hemşire öğretim elemanlarının yaş, mesleki ve akademik deneyim ortalamaları ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puan ortalamaları arasındaki ilişki Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4-7: Hemşire öğretim elemanlarının yaş, mesleki ve akademik deneyim ortalamaları ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanları arasındaki ilişki (N=584)

Değişkenler		GÖYAÖ	ÖEPDÖ	EBÖ	EBÖ Planlama Alt Boyutu	EBÖ Uygulama Alt Boyutu	EBÖ Değerlendirme Alt Boyutu
Yaş ortalaması	r	0,148	0,127	0,085	0,084	0,107	0,054
	p	0,00	0,00	0,04	0,05	0,00	0,19
Mesleki deneyim	r	0,184	0,170	0,123	0,110	0,127	0,100
	p	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05
Akademik deneyim	r	0,158	0,115	0,109	0,097	0,118	0,085
	p	0,00	0,00	0,00	0,05	0,00	0,05

Hemşire öğretim elemanlarının yaşı ile GÖYAÖ ($r=0,14$, $p=0,00$), ÖEPDÖ ($r=0,12$, $p=0,00$), EBÖ ($r=0,08$, $p=0,04$), EBÖ ‘Planlama’ alt boyutu ($r=0,08$, $p=0,05$), EBÖ ‘Uygulama’ alt boyutu ($r=0,10$, $p=0,00$) puan ortalamaları arasında pozitif yönde zayıf derecede ilişki bulundu. Hemşire öğretim elemanlarının yaş ortalamasının artması ölçek puan ortalamalarını düşük düzeyde etkilemektedir. Öğretim elemanlarının yaş ortalaması ile EBÖ ‘Değerlendirme’ alt boyut puan ortalaması ($p>0,005$) arasında anlamlı ilişki saptanmadı (Tablo 4.7).

Hemşire öğretim elemanlarının mesleki deneyimi ile GÖYAÖ ($r=0,18$, $p=0,00$), ÖEPDÖ ($r=0,17$, $p=0,00$), EBÖ ($r=0,12$, $p=0,00$), EBÖ ‘Planlama’ alt boyutu ($r=0,110$, $p=0,00$), EBÖ ‘Uygulama’ alt boyutu ($r=0,12$, $p=0,00$) puan ortalamaları arasında pozitif yönde zayıf derecede ilişki bulundu. Mesleki deneyimin artması ölçek puan ortalamalarını düşük düzeyde etkilemektedir. Katılımcıların mesleki deneyimi ile EBÖ ‘Değerlendirme’ alt boyut puan ortalaması ($p>0,005$) anlamlı ilişki saptanmadı (Tablo 4.7).

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, hemşire öğretim elemanlarının akademik deneyimi ile GÖYAÖ ($r=0,15$, $p=0,00$), ÖEPDÖ ($r=0,11$, $p=0,00$), EBÖ ($r=0,11$, $p=0,00$) ve EBÖ ‘Uygulama’ alt boyutu ($r=0,11$, $p=0,00$) puan ortalamaları arasında pozitif yönde zayıf derecede ilişki bulundu. Akademik deneyimin artması ölçek puan ortalamalarını düşük düzeyde etkilemektedir. Öğretim elemanlarının akademik deneyimi ile EBÖ ‘Planlama’ ve ‘Uygulama’ alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki saptanmadı ($p>0,005$).

Hemşire öğretim elemanlarının akademik unvan ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanları karşılaştırıldı (Tablo 4.8).

Tablo 4- 8: Hemşire öğretim elemanlarının akademik unvan ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Unvan	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
GÖYAÖ	Prof. Dr. ¹	46	32,78	4,01	6,067	0,000	1>3,4,5*
	Doç. Dr. ²	58	32,27	4,70			2>3,4,5*
	Dr. Öğr. Üyesi ³	186	29,95	4,76			
	Öğretim Görevlisi ⁴	118	30,22	4,96			
	Araştırma Görevlisi ⁵	176	30,19	4,08			
ÖEPDÖ	Prof. Dr. ¹	46	203,95	16,53	3,666	0,006	4>5*
	Doç. Dr. ²	58	201,67	16,68			
	Dr. Öğr. Üyesi ³	186	200,72	17,75			
	Öğretim Görevlisi ⁴	118	202,78	16,58			
	Araştırma Görevlisi ⁵	176	196,14	18,27			
EBÖ	Prof. Dr. ¹	46	159,65	16,97	3,843	0,004	4>5*
	Doç. Dr. ²	58	159,17	17,69			
	Dr. Öğr. Üyesi ³	186	156,46	19,99			
	Öğretim Görevlisi ⁴	118	157,72	15,53			
	Araştırma Görevlisi ⁵	176	151,34	19,90			
EBÖ planlama alt boyutu	Prof. Dr. ¹	46	50,26	6,14	3,368	0,010	2>5*
	Doç. Dr. ²	58	51,55	5,59			
	Dr. Öğr. Üyesi ³	186	49,92	7,39			
	Öğretim Görevlisi ⁴	118	50,32	6,44			
	Araştırma Görevlisi ⁵	176	48,34	6,34			
EBÖ uygulama alt boyutu	Prof. Dr. ¹	46	50,69	4,34	3,950	0,004	1>5*
	Doç. Dr. ²	58	50,58	3,85			2>5*
	Dr. Öğr. Üyesi ³	186	49,72	4,93			
	Öğretim Görevlisi ⁴	118	49,86	3,94			
	Araştırma Görevlisi ⁵	176	48,48	4,99			
EBÖ değerlendirme alt boyutu	Prof. Dr. ¹	46	58,73	8,48	2,773	0,26	-
	Doç. Dr. ²	58	57,03	10,09			
	Dr. Öğr. Üyesi ³	186	56,81	10,05			
	Öğretim Görevlisi ⁴	118	57,54	8,30			
	Araştırma Görevlisi ⁵	176	54,51	10,97			

*Tukey testi

Hemşire öğretim elemanlarının akademik unvanı ile GÖYAÖ puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulundu ($F=6,06$, $p=0,00$). Profesör ve doçentlerin GÖYAÖ puan ortalaması diğer öğretim elemanlarına göre daha yüksekti. Öğretim elemanlarının akademik unvanı ile ÖEPDÖ puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptandı ($F=3,66$, $p=0,006$). Öğretim görevlilerinin ÖEPDÖ puan ortalamaları araştırma görevlilerine göre daha yüksekti (Tablo, 4.8).

Hemşire öğretim elemanlarının akademik unvanı ile EBÖ ölçek puanları arasında anlamlı fark saptandı ($F=3,84$, $p=0,006$). Öğretim görevlilerinin EBÖ puan ortalamaları araştırma görevlilerine göre yüksek olduğu saptandı. Katılımcıların EBÖ ‘Planlama’ alt boyut puan ortalaması ile akademik unvan arasında anlamlı fark bulundu ($F=3,36$, $p=0,01$). Doçentlerin puan ortalaması araştırma görevlilerine göre daha yüksekti. Katılımcıların akademik unvanı ile EBÖ ‘Uygulama’ alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark bulundu ($F=3,95$, $p=0,004$). Profesörlerin ve doçentlerin puan ortalamasının araştırma görevlilerine göre daha yüksek olduğu saptandı. Hemşire öğretim elemanlarının akademik unvanı ile EBÖ ‘Değerlendirme’ alt boyut puan ortalaması arasında anlamlı fark saptanmadı ($p>0,005$) (Tablo4.8).

Hemşire öğretim elemanlarının, akademik formasyon eğitimi alma durumu ile akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri karşılaştırıldı (Tablo 4.9).

Tablo 4-9: Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitimi alma durumu ile akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

Değişkenler		Akademik formasyon eğitimi zorunlu olmasına ilişkin görüşler			χ^2	p
		Evet n(%)	Hayır n(%)	Toplam n(%)		
Akademik formasyon eğitimi aldınız mı?	Evet	258 (44,15)	50 (8,60)	308 (100)		
	Hayır	264 (45,20)	12 (2,05)	276 (100)	21,67	0,000

Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine yönelik eğitim alma durumu ile zorunlu olmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark saptandı ($\chi^2=21,67$, $p=0,00$). Akademik formasyon eğitimi almayanların, akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasını istemektedir (Tablo 4.9).

Hemşire öğretim elemanlarının öğrenim düzeyi, akademik unvanı, akademik deneyimi ile akademik formasyon eğitimi alma durumu karşılaştırıldı. Öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitim alma durumu ile öğrenim düzeyi karşılaştırıldığında anlamlı fark bulundu ($\chi^2 = 17,38$, $p=0,00$). Hemşire öğretim elemanlarından akademik formasyon almayanların çoğunluğu doktora düzeyindeydi. Katılımcıların akademik formasyon eğitimi alma durumu ile akademik unvan arasında anlamlı fark bulundu ($\chi^2=76,52$, $p=0,00$). Akademik formasyon eğitimi almayan öğretim elemanlarının profesör unvanına sahip olduğu belirlendi. Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitimi alma durumu ile akademik deneyimleri arasında anlamlı fark bulundu ($t=9,96$, $p=0,00$). Akademik formasyon eğitimi alan öğretim elemanlarının deneyim süresi yüksekti.

Hemşire öğretim elemanlarının öğrenim düzeyi, akademik unvanı, akademik deneyimi ile akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri karşılaştırıldı. Öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri ile akademik deneyim arasında anlamlı fark bulundu ($t=2,42$, $p=0,01$). Akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasını isteyen öğretim elemanlarının deneyim süresi yüksekti. Katılımcıların akademik formasyon eğitimin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri ile öğrenim düzeyi ($\chi^2=0,32$, $p=0,57$) ve akademik unvan ($\chi^2=3,43$, $p=0,064$) arasında anlamlı fark saptanmadı.

Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitimi alma durumu ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ ve alt boyutları Tablo 4.10'da karşılaştırıldı.

Tablo 4-10: Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitim alma durumu ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Akademik formasyon eğitimi aldınız mı?	n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
GÖYAÖ	Evet	308	29,83	4,51	-3,92	582	0,000
	Hayır	276	31,32	4,63			
ÖEPDÖ	Evet	308	196,78	17,69	-4,88	582	0,000
	Hayır	276	203,83	16,87			
EBÖ	Evet	308	152,18	19,75	-4,84	582	0,000
	Hayır	276	159,62	17,03			
EBÖ planlama alt boyutu	Evet	308	48,81	6,85	-3,45	582	0,001
	Hayır	276	50,71	6,37			
EBÖ uygulama alt boyutu	Evet	308	48,75	5,05	-4,37	582	0,000
	Hayır	276	50,42	4,03			
EBÖ değerlendirme alt boyutu	Evet	308	54,61	10,53	-4,77	582	0,000
	Hayır	276	58,48	8,86			

Katılımcıların akademik formasyon eğitimi alma durumu ile GÖYAÖ puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulundu ($t=-3,92$, $p=0,000$). Eğitim alan öğretim elemanlarının GÖYAÖ puan ortalaması daha yüksekti. Öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitimi alma durumu ile ÖEPDÖ puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptandı ($t=-4,88$, $p=0,000$). Akademik formasyon eğitimi alanların ölçek puan ortalamaları daha yüksek bulundu. Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitimi alma durumu ile EBÖ ve EBÖ'nün alt boyutları arasında anlamlı fark saptandı. Akademik formasyon eğitimi alan öğretim elemanlarının EBÖ ($t=4,84$, $p=0,000$), 'Planlama' ($t=3,45$, $p=0,001$), 'Uygulama' ($t=-4,37$, $p=0,000$), 'Değerlendirme' ($t=-4,77$, $p=0,000$) puan ortalamaları daha yüksekti (Tablo 4.10).

Katılımcıların akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ ve alt boyutları puan ortalamaları Tablo 4.11’de karşılaştırıldı.

Tablo 4-11: Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puanlarının karşılaştırılması

Değişkenler	Akademik formasyon eğitimi zorunlu olmalı mı?	n	$\bar{X}$	ss	t	df	p
GÖYAÖ	Evet	520	30,63	4,60	1,49	582	0,135
	Hayır	64	29,71	4,78			
ÖEPDÖ	Evet	520	200,69	17,46	2,33	582	0,02
	Hayır	64	195,25	18,49			
EBÖ	Evet	520	156,22	18,75	1,93	582	0,054
	Hayır	64	151,40	19,46			
EBÖ planlama alt boyutu	Evet	520	49,92	6,53	2,14	582	0,03
	Hayır	64	48,03	7,66			
EBÖ uygulama alt boyutu	Evet	520	49,62	4,47	2,29	582	0,02
	Hayır	64	48,28	5,94			
EBÖ değerlendirme alt boyutu	Evet	520	56,60	10,22	1,14	582	0,25
	Hayır	64	55,09	7,39			

Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri ile GÖYAÖ ($t=1,49$, $p=0,135$), EBÖ ($t=1,93$, $p=0,054$) ve ‘Değerlendirme’ alt boyutu ($t=1,14$, $p=0,25$) puan ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmadı. Öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasına ilişkin görüşleri ile ÖEPDÖ ($t=2,33$, $p=0,02$) ve EBÖ’nün ‘Planlama’ ($t=2,14$, $p=0,03$), ‘Uygulama’ ($t=2,29$, $p=0,02$) alt boyutları arasında anlamlı fark bulundu (Tablo 4.11). Akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasına yönelik görüş bildiren öğretim elemanlarının ÖEPDÖ ve EBÖ’nün ‘Planlama’, ‘Uygulama’ alt boyut puan ortalamaları yüksekti.

4.4. Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerilerine Yönelik Eğitim Programı İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, eğitim programı önerisi ile ilgili ihtiyaç analizine ilişkin nitel ve nicel bulgular yer almaktadır.

4.4.1. Hemşire Öğretim Elemanlarının Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nitel Bulgular

Hemşire öğretim elemanlarının eğitim programına ilişkin görüşleri, 15 öğretim elemanı ile birebir görüşme sonucu elde edilen nitel verilerin tematik analizi yapılarak değerlendirildi.

Araştırmaya katılan hemşire öğretim elemanlarının tamamı kadındır, yaklaşık yarısı Dr. Öğretim Üyesi unvanına sahiptir. Katılımcıların yaşı 29 - 47 ve akademik deneyimi 1 –20 yıl arasında değişmektedir. Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, çalışmaya her anabilim dalını temsilen katılan öğretim elemanı vardır.

Tablo 4-12: Çalışmanın nitel bölümüne katılan hemşire öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri (N=15)

Görüşme No	Yaş	Cinsiyet	Unvan	Akademik Deneyim	Anabilim Dalı
1.	40	Kadın	Dr.Öğr. Üyesi	10	Hemşirelik Esasları
2.	33	Kadın	Araştırma Görevlisi	3	Dahili Hastalıklar Hemşireliği
3.	38	Kadın	Dr.Öğr. Üyesi	2	Dahili Hastalıklar Hemşireliği
4.	45	Kadın	Dr.Öğr. Üyesi	20	Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği
5.	32	Kadın	Öğretim Görevlisi	8	Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği
6.	47	Kadın	Doçent	15	Doğum ve Kadın Sağlığı Hemşireliği
7.	36	Kadın	Öğretim Görevlisi	5	Çocuk Sağlığı ve Hastalıklar Hemşireliği
8.	44	Kadın	Doçent	13	Çocuk Sağlığı ve Hastalıklar Hemşireliği
9.	33	Kadın	Dr.Öğr. Üyesi	2	Ruh Sağlığı Hemşireliği
10.	43	Kadın	Dr.Öğr. Üyesi	15	Ruh Sağlığı Hemşireliği
11.	29	Kadın	Araştırma Görevlisi	1	Halk Sağlığı Hemşireliği
12.	50	Kadın	Öğretim Görevlisi	24	Halk Sağlığı Hemşireliği
13.	41	Kadın	Dr.Öğr. Üyesi	6	Hemşirelikte Yönetim
14.	40	Kadın	Öğretim Görevlisi	18	Hemşirelik Eğitimi
15.	32	Kadın	Araştırma Görevlisi	5	Hemşirelik Eğitimi

Hemşire öğretim elemanları ile görüşme sonucu yapılan tematik analize göre, 8 tema ve 38 alt tema belirlendi (Tablo 4.13).

Tablo 4- 13: Hemşire öğretim elemanlarının eğitim programına ilişkin görüşlerinin tematik analizi (N=15)

Temalar	Alt Temalar
1. Tema Sahip olunması gereken akademik formasyon becerileri	İletişim becerisi Bilgi donanımı Klinik deneyim Eğitim sürecini uygulama/kullanma Empati Rehber Özgüven
2. Tema Eğitim programının niteliği ve amacı	Eğitim becerileri kursu Formasyon eğitimi Lisansüstü ders Lisans dersi Planlı eğitim Yetişkin eğitimi
3. Tema Eğitim programının zamanı, süresi, sıklığı	Lisans eğitimi Lisansüstü eğitim 1 hafta 6 ay 1 yıl İhtiyaca göre tekrar
4. Tema Eğitimciler ve katılımcılar	Eğitim ve Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyeleri Lisans öğrencileri Lisansüstü öğrenciler Öğretim elemanları
5. Tema Eğitimin içeriği	İletişim Eğitim-öğretim süreci planlama İnteraktif öğretim teknikleri Ölçme-değerlendirme Sunum teknikleri
6. Tema Eğitim Yöntemi	İnteraktif yöntemler Gösterim Uygulama
7. Tema Eğitimin değerlendirilmesi	Yazılı sınav Sunum becerisi sınavı Klinik ortam gözlemi
8. Tema Eğitimin adı	Formasyon eğitimi Eğitim becerileri Akademik formasyon

Hemşire öğretim elemanlarının sahip olması gereken akademik formasyon becerilerine ilişkin 1. teması için 7 alt tema (iletişim becerisi, bilgi donanımı, klinik deneyim, eğitim-öğretim sürecini kullanma becerisi, empati, rehber, özgüven) belirlendi. Öğretim elemanlarının 12'si eğitim sürecini uygulama/kullanma, 10'u iletişim becerisi, 8'i klinik deneyim ve özgüven, 6'sı rehber olma, 4'ü empati ve geniş bilgi donanımına sahip olma özelliklerin bir öğretim elemanında bulunması gerektiğini ifade etti (Tablo 4.13). Katılımcıların görüşlerine ilişkin ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“...öğretim elemanı iyi bir iletişim becerisine sahip olmalı, ders içerikleri, hedefleri konusunda öğrenciyi bilgilendirmeli, empati kurabilmeli, sorulara tatminkar cevap verebilmeli, ölçme değerlendirme becerisine sahip olmalı” (32 yaş, Öğretim Görevlisi, Doktora eğitimi sürecinde)

“...bir öğretim elemanında şu özellikler olmalıdır. Formasyon bilgisine sahip olmalı, grup özelliğine göre eğitim tekniği belirleyebilmeli, objektif ölçme değerlendirme yapabilmeli, iletişimi iyi olmalı, sunum becerilerine sahip olmalıdır.” (45 yaş, Dr. Öğretim Üyesi)

Akademik formasyon eğitim programının niteliği ve amacına yönelik 2. tema için 6 alt tema (eğitim becerileri kursu, formasyon eğitimi, lisansüstü ders, lisans ders, planlı eğitim-öğretim, yetişkin eğitimi) belirlendi. Hemşire öğretim elemanları, akademik formasyon eğitiminin , eğitim becerileri kursu (4 öğretim elemanı), formasyon eğitimi (5 öğretim elemanı), lisansüstü veya lisans düzeyinde ders (6 öğretim elemanı) şeklinde olabileceğini ifade etti. Katılımcılar eğitimin, planlı eğitim (7 öğretim elemanı) ve yetişkin eğitimi (5 öğretim elemanı) olabileceğini belirtti (Tablo 4.13). Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“...akademik formasyon gibi bir eğitim olabilir. Öğretim elemanlarının donanımı çok iyi olabiliyor. Fakat bu donanımını aktarmada sıkıntılar yaşıyabiliyor. Bu tür problemleri çözen bir eğitim olmalıdır.” (40 yaş, Dr. Öğretim Üyesi)

“...lisans döneminde de lisans üstü dönemde de ders şeklinde bir eğitim olabilir. Hemşireliğin her alanında eğitim mevcut olduğundan sadece akademisyenlere özgü düşünülmemelidir. Eğitim yetişkin eğitimi, öğretim yöntem teknikleri ve bu teknikleri uygulama becerisini, ölçme değerlendirme becerisini kazandırmayı amaçlamalıdır.” (33 yaş, Araştırma Görevlisi, Doktora eğitimi sürecinde)

Eğitim programı hakkındaki (zamanı, süresi, sıklığı) 3. temaya ilişkin 6 alt tema (lisans eğitim süreci, lisansüstü eğitim süreci, 1 hafta, 6 ay, 1 yıl, ihtiyaca göre tekrar) belirlendi. Hemşire öğretim elemanlarının 10'u lisansüstü, 3'ü lisans eğitim sürecinde eğitimin gerçekleşmesi ile ilgili görüş bildirdi. Öğretim elemanları eğitimin süresinin bir hafta (5 katılımcı), 6 ay (8 katılımcı), bir yıl (3 katılımcı) olması gerektiğini ifade etti. Grubun tamamına yakını ihtiyacın belirlenmesi ile eğitimin tekrarlanması gerektiğini belirtti (Tablo 4.13). Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“...lisansüstü düzeyde 1 dönem ya da 2 dönem olmak üzere ders olarak alması, standart bir tekrarın yerine ara ara değerlendirme yapılarak, elde edilen sonuçlar doğrultusunda eğitimin tekrarlanmasına karar verilmelidir.” (47 yaş, Doçent)

“...en az 3 ay süren bir program olmalıdır. 5 yılda bir tekrarlanmalıdır. İhtiyaca göre bu süre değişebilir.” (50 yaş, Öğretim Görevlisi, Yüksek Lisans)

Akademik formasyon eğitiminin eğitimcileri ve katılımcılarına ilişkin 4. Tema için 5 alt tema (Eğitim Fakültesi ve Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyeleri, lisans öğrencileri, lisansüstü öğrenciler, öğretim elemanları) belirlendi. Hemşire öğretim elemanlarının tamamı eğitimin Eğitim Fakültesinin öğretim üyeleri ve Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı'ndan öğretim üyelerinin ortak yürüttüğü bir eğitim olması gerektiğini ifade etti. Hemşire öğretim elemanlarının 3'ü lisans öğrencileri, 8'i lisansüstü öğrencileri, 8'i ise öğretim elemanlarının eğitim alması gerektiğini belirtti. (Tablo 4.13). Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“...Eğitim fakültesinden öğretim üyeleri bu eğitimi yürütebilir. Fakat Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı'ndan öğretim üyeleri eğitime dahil olmalıdır. Çünkü hemşireliğe özgü alanlarda, özellikle klinik, labratuara ilişkin eğitimin yapılmasında hemşire öğretim üyeleri daha fazla yardımcı olabilir. Entegre bir şekilde yürütülmesi çok önemlidir. Hemşirelikte 'eğitim' vazgeçilmez bir alan olduğundan lisans düzeyinde bu eğitimin başlaması gerekir.” (36 yaş, Öğretim Görevlisi, Doktora eğitimi sürecinde)

“...Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı öğretim üyeleri tarafından organize edilen ve Eğitim fakültesi öğretim üyelerinde dahil olduğu bir eğitim programı olmalıdır. Her iki alanın öğretim üyeleri eğitimci olmalıdır. Eğitim niteliğini geliştirmek isteyen herkes bu eğitimi almalıdır. Lisans , lisansüstü öğrenciler, öğretim elemanları, öğretim üyeleri bu eğitimi alabilmelidir.” (47 yaş, Doçent)

Eğitim içeriğine ilişkin 5. temaya ait 5 alt tema (iletişim, eğitim-öğretim süreci planlama, interaktif öğretim teknikleri, ölçme-değerlendirme, sunum teknikleri) belirlendi. Hemşire öğretim elemanlarının tamamı belirlenen alt temaların eğitim içeriğinde olmasının önemli olduğunu belirtti (Tablo 4.13). Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“...eğitimin içeriğinde, dersin nasıl planlanacağı, nasıl sunulacağı, en doğru hangi yöntemlerle seçileceği, nasıl bir iletişim kurulması gerektiği konuları olmalıdır. Ayrıca bunların mutlaka uygulamasının olması gerekir.” (33 yaş, Dr. Öğretim Üyesi)

“...bilgiyi uygun dil ve yöntemle akarma, bireye ulaşma, eğitim teknikleri, ölçme değerlendirme, eğitim sürecini planlama ve bunların nasıl uygulandığını içeren bir eğitim içeriği hazırlanmalıdır.” (38 yaş, Dr. Öğretim Üyesi)

Akademik formasyon eğitiminin yöntemine ilişkin 6. tema için 3 alt tema (interaktif yöntemler, gösterim, uygulama) belirlendi. Hemşire öğretim elemanlarından 10'u interaktif yöntemler, 5'i demonstrasyon, 13'ü ise uygulamanın yapılması yönünde görüş bildirdi (Tablo 4.13). Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“...eğitim sırasında bütün interaktif yöntemler kullanılmalı ki, bu yöntemlerin nasıl kullanıldığı konusunda fikirler oluşsun. Nasıl kullanabilirim? diyerek bizi harekete geçirmelidir. Ayrıca mutlaka uygulaması olmalıdır. Uygulamanın her aşamasında bize rehberlik edecek bir eğitimci mutlaka olmalıdır. Bizi gözlemlemeli ve eksik yönlerimizi fark etmemmizi sağlamalıdır.” (44 yaş, Doçent)

“...yüz yüze, etkileşimin fazla olduğu, uygulamalı bir eğitim olmalıdır. Bizden istenen bütün yöntemler eğitimin içeriğinde sergilenmeli ki eğitilenler için fikir ve uygulama için cesaret versin. Uygulamasında eğitimciler mutlaka gözlem yapmalı ve yapıcı geri bildirimler vermelidir.” (41 yaş, Dr. Öğretim Üyesi)

Eğitimin değerlendirilmesine yönelik 7. temaya ilişkin 3 alt tema (yazılı sınav, sunum becerisi sınavı, klinik ortam gözlemi) belirlendi. Hemşire öğretim elemanlarından 8'i teorik bilginin değerlendirilmesinde yazılı sınavların önemli olduğunu ifade etti. 10 öğretim elemanı, sunum becerisini değerlendirmek için sunum beceri sınavı yapılması gerektiğini belirtti. Hemşire öğretim elemanları laboratuvar ve klinik eğitimi için gözlemin yapılabileceğini (11 öğretim elemanı) ifade etti (Tablo 4.13). Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“...teorik bilginin değerlendirilmesinde yazılı sınavlar, sunumların değerlendirilmesinde kontrol listeleri, klinik ortamın ve labratuvar uygulamaları için gözlem yapılabilir. Burada önemli olan değerlendirmenin kırıncı, yıkıcı şekilde olmamasıdır. Eksik yönler öğretim üyesinin rehberliğinde tamamlanmalıdır.” (32 yaş, Öğretim Görevlisi, Doktora eğitimi sürecinde)

“...eğitimin teorik, uygulama bölümleri için farklı ve öğreneni objektif değerlendirmeye olanak sağlayan ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Ölçme değerlendirmedeki amaç ‘bağcıyı dövmek değil üzüm yemek’ şeklinde olmalıdır. Yani eleştirmek için değil, kişiye birşeyler kazandırmak için ölçme değerlendirme yapılmalıdır.” (43 yaş, Dr.Öğretim Üyesi)

Eğitimin ismine yönelik 8. temaya ilişkin 3 alt tema (formasyon eğitimi, eğitim becerileri, akademik formasyon) belirlendi. Hemşire öğretim elmanlarının eğitimin ismine yönelik önerileri; formasyon eğitimi (3 öğretim elemanı), eğitim becerileri (4 öğretim elemanı), akademik formasyon (8 öğretim elemanı) şeklindedir (Tablo 4.13). Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin ifade örnekleri aşağıda yer almaktadır:

“...Türkiye genelinde kabul edilen bir isim olmalıdır. Hemşirelikte akademik formasyon eğitimi olabilir.” (40 yaş, Öğretim Görevlisi, Doktora eğitimi sürecinde)

“...hemşirelikte akademik formasyon eğitimi olabilir. Mesleğimize özgü bir yanı mutlaka olmalıdır. Bu nedenle eğitim programının başında hemşirelik yer almalıdır.” (29 yaş, Araştırma Görevlisi, Doktora eğitimi sürecinde)

4.4.2. Hemşire Öğretim Elemanlarının Eğitim Programı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Nicel Bulgular

Tematik analiz sonucu yapılandırılan ‘Hemşire Öğretim Elemanı Bilgi Formu’ kullanılarak elde edilen 584 hemşire öğretim elemanının eğitim programına yönelik görüşleri, Tablo 4.14 ve Tablo 4.15’de yer almaktadır.

Tablo 4-14: Hemşire öğretim elemanlarının, öğretim elemanı niteliklerine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Öğretim elemanına niteliklerine ilişkin görüşler	Gerekli değil n(%)	Kısmen gerekli n(%)	Çok gerekli n(%)	$\bar{X}(\pm ss)$
Öğretim elemanının sahip olması gereken yeterlikler				
Yetişkin eğitim kuramlarını ve ilkelerini kullanma	8(1,4)	60(10,2)	516(88,4)	2,86(0,3)
Eğitim programı hazırlama ve uygulama	8(1,4)	34(5,8)	542(92,8)	2,91(0,3)
Klinik ve laboratuvar uygulaması yapma	6(1,0)	36(6,2)	542(92,8)	2,91(0,3)
Araştırma yapma	10(1,7)	26(4,5)	548(93,8)	2,92(0,3)
İletişim becerileri kullanma	10 (1,7)	8(1,4)	566(96,9)	2,95(0,2)
Etik ilkeleri dikkate alma	10(1,7)	8(1,4)	566(96,9)	2,95(0,2)
Eleştirel düşünme	4(0,7)	56(9,6)	524(89,7)	2,89(0,3)
Öğreneni gözleme ve değerlendirme	10(1,7)	12(2,1)	562(96,2)	2,94(0,2)
Liderlik ve yönetim becerilerini kullanma	8(1,4)	90(15,4)	486(83,2)	2,81(0,2)
Öğretim elemanının sahip olması gereken akademik formasyon becerileri				
Öğrenenin ihtiyaçlarını belirleme	6(1)	28(4,8)	550(94,2)	2,93(0,2)
Konun amaç ve hedeflerini belirleme	8(1,7)	18(3,1)	558(95,5)	2,94(0,2)
Ders planı hazırlama	10(1,7)	48(8,2)	526(90,1)	2,88(0,3)
Uygun sunum tekniği kullanma	8(1,4)	16(2,7)	560(95,9)	2,94(0,2)
Öğrenenin ve konunun özelliğine uygun öğretim yöntemi kullanma	6(1)	18(3,1)	560(95,9)	2,94(0,2)
Öğrenenin ve konunun özelliğine uygun öğretim materyali kullanma	6(1)	22(3,8)	556(95,2)	2,94(0,2)
Ölçme değerlendirme materyali hazırlama	6(1)	50(8,6)	528(90,4)	2,89(0,3)
Geri bildirim yapabilme	8(1,4)	30(5,1)	546(93,5)	2,92(0,3)
Değerlendirme sonuçlarını kaydetme	8(1,4)	54(9,2)	522(89,4)	2,88(0,3)

Öğretim elemanın sahip olması gereken yeterliklere ilişkin görüşler incelendiğinde, belirtilen yeterliklerin tamamına yakın oranda ‘çok gerekli’ olduğu ifade edildi. Öğretim elemanın sahip olması gereken yeterlikler arasında, iletişim becerilerini kullanma (%96,9), etik ilkeleri dikkate alma (%96,9), öğreneni gözleme ve değerlendirme (%96,2) yeterlikleri ilk üç sırada yer aldı (Tablo 4.14).

Katılımcıların, öğretim elemanın sahip olması gereken akademik formasyon becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, belirtilen becerilerin tamamına yakın oranda ‘çok gerekli’ olduğu belirtildi. Öğretim elemanın sahip olması gereken akademik formasyon becerileri arasında, uygun sunum tekniği kullanma (%95,9), öğrenenin ve konunun özelliğine uygun öğretim yöntemi kullanma (%95,9), konun amaç ve hedeflerini belirleme (95,5) becerilerinin ilk üç sırada yer aldığı görüldü (Tablo 4.14).

Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine ilişkin gereksinim duyduğu konular/sorun yaşadığı alanlara ilişkin görüşleri; iletişim becerilerini kullanma (92,3), ölçme değerlendirme materyali hazırlama (%80,5), öğrenme kuramlarını kullanma (73,3), öğrenenin ve konunun özelliğine göre öğretim yöntemi kullanma (%71,6), öğrenim ihtiyaçlarını belirleme (63,4), geri bildirim verme (%63,4) olduğu görüldü.

Tablo 4-15: Hemşire öğretim elemanlarının eğitim programına ilişkin görüşleri

Eğitim programına ilişkin görüşler	n	%
Eğitim programının türü*		
Lisansüstü eğitim öncesi kurs olarak	58	9,9
Lisansüstü eğitim öncesi ders olarak	100	17,1
Lisansüstü eğitim sürecinde kurs olarak	116	19,9
Lisansüstü eğitim sürecinde ders olarak	368	63,0
Lisansüstü eğitim sonrasında kurs olarak	110	18,8
Lisansüstü eğitim sonrasında ders olarak	52	8,9
Eğitimin sıklığı*		
1 kere yapılması yeterli olur	86	14,7
Değerlendirme sonuçlarına göre 6 ayda bir tekrarlanmalıdır	22	3,8
Değerlendirme sonuçlarına göre bir yılda tekrarlanmalıdır	150	25,7
3 yılda bir tekrarlanmalıdır	162	27,7
5 yılda bir tekrarlanmalıdır	122	20,9
Katılımcı kim olmalı*		
Lisans eğitimi alan herkese	110	18,8
Yüksek Lisans eğitimi alan herkese	328	56,2
Doktora eğitimi alan herkese	342	58,6
Öğretim elemanı olan herkese	444	76
Araştırma görevlisi olan kişilere	228	49,3
Öğretim Görevlisi olan kişilere	310	53,1
Öğretim üyesi olan kişilere	308	52,7
Eğitimci kim olmalı*		
Eğitim fakültesi öğretim üyeleri	366	62,7
Hemşirelikte eğitim anabilim dalı öğretim üyeleri	422	72,3
Akademik formasyona ilişkin eğitici eğitimi almış öğretim üyeleri	318	54,5
Eğitim yöntemi*		
Mentor eşliğinde eğitim	426	72,9
İş başında uygulama	408	69,9
Mikro öğretim	104	17,8
Performans tabanlı eğitim	186	31,8
Modüler eğitim	288	49,3
Eğitiminin uygulamalı olması	530	90,8
Uygulama hangi aşamada olmalı*		
Eğitim planlama	476	81,5
Ders anlatma	486	83,2
Eğitimi değerlendirme	478	81,8
Eğitim yöntemine karar verme	472	80,8
Eğitimi materyali geliştirme	470	80,5

*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyona ilişkin eğitim programı türüne yönelik görüşleri incelendiğinde, katılımcıların %63'ü lisansüstü eğitim sürecinde ders, %18,8 lisansüstü eğitim sürecinde kurs ve %17,1'i lisansüstü eğitim öncesi ders şeklinde olabileceğini ifade etti (Tablo 4.15).

Hemşire öğretim elemanlarının eğitim programı türüne yönelik görüşlerinin yer aldığı bölümde, eğitimin süresine ilişkin açık uçlu soruya şu şekilde cevap verilmiştir: Katılımcılar eğitimin, lisansüstü eğitim sürecinde ders olarak bir dönemde (%65,58, n=202), lisansüstü eğitim sürecinde kurs şeklinde 1-6 ay süre ile (%43,6, n=40), lisansüstü eğitim öncesi ders olarak bir dönemde (%64,04, n=29) olabileceğini ifade etti.

Öğretim elemanları, eğitim programının 3 yılda bir tekrarlanması (%27,7), değerlendirme sonuçlarına göre bir yılda tekrarlanması (%25,7), 5 yılda bir tekrarlanması (%20,9) yönünde görüş bildirdi (Tablo 4.15).

Akademik formasyon eğitim programı için öğretim elemanı (%76), doktora öğrencisi (%58,6), yüksek lisans öğrencisi (56,2) olan herkesin katılımcı olabileceği belirtildi (Tablo 4.15).

Hemşire öğretim elemanları akademik formasyon eğitiminin eğitimcilerinin Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyeleri (%72,3), Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri (%62,7), akademik formasyona ilişkin eğitici eğitimi almış öğretim üyeleri (%54,5) olması gerektiğini belirtti (Tablo 4.15).

Öğretim elemanları akademik formasyon eğitiminde, mentor eşliğinde eğitim (%72,9), iş başında uygulama (%69,9), modüler eğitim (%49,3) yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ifade etti (Tablo 4.15).

Hemşire öğretim elemanlarının eğitim programının adına yönelik görüşlerinin yer aldığı açık uçlu soruya, şu şekilde cevap verilmiştir. Öğretim elemanlarının, %41,3'ü akademik formasyon becerileri (n=221), %8,2'si eğitimcinin eğitimi (n=48) ve %8,1'i eğitim becerileri (n=46) adının eğitim için uygun olabileceğini belirtti.

5. TARTIŞMA

Bu bölümde elde edilen bulgular 4 başlık altında tartışıldı.

5.1. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması

5.2. Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği ve Eğitim Becerileri Ölçeğine Yönelik Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulguların Tartışılması

5.3. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özellikleri ile Genel Öz Yeterlik Algısı, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı ve Eğitim Becerileri Ölçek Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

5.4. Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerilerine Yönelik Eğitim Programı İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

5.1. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Katılımcıların tamamına yakını kadındır, yaş ortalaması 37,5 yıldır, mesleki ve akademik deneyimi 10 yılın üzerindedir. Öğretim elemanlarının büyük bölümü doktora öğrenimine sahiptir, %31,8'i 'Dr. Öğr.Üyesi' olarak görev yapmaktadır, öğretim üyesi ve öğretim elemanı (öğr.gör ve araş.gör) oranının ve anabilim dalı temsiliyetinin yeterli olduğu görülmektedir (Tablo 4.1). Araştırma, bu konuda yapılan ilk çalışma olması nedeniyle, katılımcıların tanıtıcı özellikleri araştırmanın amacına ulaşmada etkilidir. Bulgulara dayanarak, araştırmada yer alan hemşire öğretim elemanlarının yaş, deneyim, akademik unvan açısından yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

Yüksek öğretim kurumlarının eğitim kalitesinin iyileştirilmesinde öğretim elemanlarının bilimsel yeterliğinin yanı sıra eğitim becerilerinin yeterliliği de önemlidir (Sökmen 2001; Ergün 2003; Vatansever ve Durak 2007). Öğretim üyelerinin formasyon eğitimi almaları, akademik performansı yükseltmektedir (Tombul 2008). Akademik formasyon eğitiminin gerekliliğine ilişkin literatür incelendiğinde (Fernandez-Balboa ve Stiehl 1995; Shulman 1998; Major ve Palmer 2006); kaliteli bir yükseköğretim için yalnız bilgi donanımının yeterli olmadığı, genel eğitimci ve alana özgü eğitimci yeterliğine gereksinim duyulduğu belirtilmektedir. Eurodice (2017) raporunda, eğitici eğitimi alanların, kendini eğitimci rolünde 'çok iyi' olarak tanımladıkları ifade edilmektedir. Raporda, eğitici eğitimi alma oranında bölgesel farklılıklara dikkat çekilmektedir (Eurodice 2017b). Gardner'in (2014) çalışmasında, hemşire öğretim elemanlarının büyük bölümünün eğitici eğitimine ilişkin herhangi bir sertifika/eğitim almadıkları, iş başında öğrenme ile eğiticilik yaptıkları ifade edilmektedir. Candela ve ark.nın (2013) çalışmasında ise hemşire öğretim elemanlarının çoğunluğunun eğitici eğitimi aldığı, bu eğitimlerin genellikle uluslararası konferanslarda ve lisans düzeyinde eğitim şeklinde olduğu belirtilmektedir. Murray ve ark. (2014), hemşire öğretim elemanlarının klinisyenlikten akademisyenliğe geçişte adaptasyon sürecinin önemli olduğunu, eğitim-öğretimle ilgili eğitimlerin verilmesi ve rehberlik yapılmasının önemli bir ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Duffy'nin (2013) çalışmasında, hemşire eğitimcilerin akademisyenliğe dair eğitim almasının önemli olduğu, akademisyenlerin özgüvenini ve öğrenci ile etkileşimini etkilediği ifade edilmektedir. Erginer ve Dursun'un (2005) çalışmasında, akademisyenlerin %47,2'sinin öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim aldığı, bu eğitimin eğitim fakültesinde ve lisans

düzeyinde formasyon şeklinde olduğu belirtilmektedir. Özgüngör ve Duru'nun (2014) çalışmasında, Eğitim Fakültesi dışında görev yapan öğretim elemanlarının akademik formasyona ilişkin herhangi bir eğitim almaksızın göreve başladıkları bildirilmektedir.

Hemşire öğretim elemanlarının, yarısından fazlasının akademik formasyon becerilerine ilişkin eğitim aldığı (Şekil 4.1), formasyon eğitiminin en fazla lisans ve lisansüstü öğrenimi sırasında yer aldığı belirtilmekte, katılımcıların büyük bölümünün (%89) akademik formasyon eğitiminin zorunlu olması gerektiğini düşündüğü (Şekil 4.2) görülmektedir. Ulusal ve uluslararası literatürde öğretim elemanlarının eğitimi eğitiminin zorunlu olmasına yönelik fikir birliği olduğu ve konunun önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Bununla birlikte çalışma sonuçlarında, öğretim elemanlarının eğitici eğitimi alma oranında farklılıkların olduğu ortaya konulmaktadır. Çalışmada, hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitimi alma oranının yapılan çalışmalardaki diğer öğretim elemanlarına göre yüksek olması memnuniyet vericidir. Ancak, hemşire öğretim elemanlarının eğitici rolü kapsamında bu oranının daha yüksek olması beklenmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların büyük bölümünün akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasına ilişkin görüş bildirmesi, konuya yönelik gereksinimlerinin farkında olduklarını göstermektedir.

5.2. Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği ve Eğitim Becerileri Ölçeğine Yönelik Yapısal Eşitlik Modellemesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada, hemşire öğretim elemanlarının GÖYAÖ puan ortalamaları $30,53 \pm 4,62$ olarak belirlendi. Öğretim elemanlarının, GÖYAÖ puan ortalamaları yükseldikçe, genel öz yeterlik algısının artacağı belirtilmektedir (Scholz ve ark. 2002). Yapılan araştırma (Scholz ve ark. 2002; Aypay 2010; Uysal 2013; Priesak ve Alcock 2015; Başarer ve Başarer 2019) sonuçları ile öğretim elemanlarının GÖYAÖ puan ortalaması birbirine oldukça yakındır. Çalışma sonucuna göre hemşire öğretim elemanlarının genel öz yeterlik algısının yüksek olduğu söylenebilir.

Hemşire öğretim elemanlarının ÖEPDÖ puan ortalaması $200,09 \pm 17,64$ olarak belirlendi. Öğretim elemanlarının, ÖEPDÖ'nün puan ortalaması yükseldikçe performanslarının yükseleceği belirtilmektedir (Dalgıç 2010). Öğretim elemanlarının ölçekten almış olduğu puanlar doğrultusunda performans algısının yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda (Aslantaş 2011; Süral 2016; Manolova Yalçın ve

Kılıç 2018), öğretim elemanı performansının öğrenciler tarafından değerlendirilmiş; öğretim yöntemleri, ölçme-değerlendirme, iletişim, yeniliğe açık olma, demokratik davranma, sınıf dışı etkinliklere yönelik performanslarının orta düzeyde olduğu belirtilmektedir. Bu sonucun, öğretim elemanı ve öğrencilerin bakış açısındaki farklılık ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların EBÖ puan ortalaması $115,96 \pm 18,87$ 'dir. Öğretim elemanlarının EBÖ puan ortalaması yükseldikçe, eğitim becerilerini kullanma sıklığının artacağı belirtilmektedir (Çayır ve Ulupınar 2019). Katılımcıların eğitim becerilerini kullanma sıklığının, ölçek toplam puan ortalamasına göre 'Bazen', planlama ve uygulama alt boyut puan ortalamasına göre 'Çoğu zaman', değerlendirme alt boyut puan ortalamasına göre 'Bazen' kategorisinde olduğu görülmektedir. Çalışma bulgularına göre, öğretim elemanlarının eğitim becerilerinin yeterli düzeyde sergileyemediklerini, ancak planlama ve uygulamaya ilişkin becerilerin daha fazla kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu sonuç öğretim elemanlarının formasyon eğitiminin zorunlu olması gerektiği düşüncesini (Şekil 4.2) destekler niteliktedir.

Gardner'ın (2014) çalışmasında, hemşire öğretim elemanlarının eğitimciliğe yeni başladığı dönemlerde eğitim-öğretim süreci, öğrencileri yönlendirme, kendini öğrenciler karşısında rahat bir şekilde ifade etme, karşılaşılan problemleri çözme gibi konularda bir dizi problem yaşadıklarını ifade etmektedir. Duffy'nin (2013) yükseköğretim kurumlarında yeni çalışmaya başlamış hemşire öğretim elemanlarının eğitim-öğretim sürecine ilişkin deneyimlerini inceleyen çalışmasında, öğretim elemanlarının öğretme becerisine ilişkin kendilerini yetersiz görmelerinin, kendilerine olan güvenlerini ciddi derecede olumsuz yönde etkilediği ve bu durumun öğrenci karşısındaki performanslarını yeterince gerçekleştirmelerine engel olduğu belirtilmektedir. Belirtilen sorunların, çalışma grubumuzdaki öğretim elemanlarının eğitim becerilerini istedik düzeyde sergileyememesinde de etkili olabileceği düşünülmektedir.

GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ'ye yönelik yapısal eşitlik modeline göre ölçekler arasında iyi derecede uyum ve yordayıcı ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,001$). Hemşire öğretim elemanlarının genel öz yeterlik algısı, performansı ve eğitim becerileri arasındaki ilişkide (Tablo 4.4, Şekil, 4.3), eğitim becerilerinin kullanma sıklığının artması ile genel öz yeterlik algısının ve performansının yükseldiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucu ortaya çıkan modelde genel öz yeterliğin, akademik performansın ve eğitim becerilerinin entegre şekilde geliştirilebileceği bir akademik formasyon eğitiminin akademisyenler açısından daha etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Süral'ın (2016) çalışmasında; özgüveni yüksek olan öğretim elemanlarının performans ve öğretim sürecindeki becerilerinin daha iyi olduğu belirtilmektedir. Yapılan çalışmalarda, öğretim elemanın nitelikleri, kişisel özellikler/kişiliğe göre, entellektüel yetenekler/disiplin bilgisine göre, öğretim yöntemleri/faliyetlerine göre kategorize edilmektedir (Gilis ve ark. 2008; Rossetti ve Fox 2009; Revell ve Wainwright 2009; Gardner 2014). Araştırmada ortaya konulan modelde, genel öz yeterlik algısı 'kişisel özellikler/kişilik' ve 'entellektüel yetenekler/disiplin bilgisi', performans değerlendirme ve eğitim becerileri ise 'öğretim yöntemleri/faaliyetleri' kategorilerini karşıladığı ve konu ile ilgili çalışmalarda modelden yararlanılabileceği düşünülmektedir.

5.3. Hemşire Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özellikleri ile Genel Öz Yeterlik Algısı, Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı ve Eğitim Becerileri Ölçek Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışma elde edilen sonuçlara göre hemşire öğretim elemanlarının cinsiyeti, akademik unvanı, yaşı, mesleki ve akademik deneyiminin ölçek puanlarını etkilediği görülmektedir.

Erkek hemşire öğretim elemanlarının GÖYAÖ, ÖEPDÖ ve EBÖ puanları kadınlara göre yüksektir (Tablo 4.5). Yapılan çalışmaların bazılarında (Uysal 2013; Candela ve ark. 2013; Duffy 2013; Manolova Yalçın ve Kılıç 2018; Başarer ve Başarer 2019), akademisyenlerin genel öz yeterlik algısının cinsiyete göre farklılık göstermediği belirtilirken, bazı araştırmalarda (Scholz ve ark. 2002; Aypay 2010; Nargundkar ve Shrikhandle 2014; Özgüngör ve Duru 2014) ise, cinsiyetin genel öz yeterlik inancına etki ettiği belirtilmektedir. Literatürde, öğretim elemanlarının akademik performans ve eğitim faaliyetlerinin cinsiyete göre farklılık göstermesi, akademik disiplin türü (Nargundkar ve Shrikhandle 2014; Özgüngör ve Duru 2014) ve toplumun kültürel yapısı (Scholz ve ark. 2002; Aypay 2010) ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmada cinsiyete göre farklılık olmasının, toplumsal cinsiyet algısı ve ağırlığı kadınların oluşturduğu bir meslek grubundaki erkeklerin kendilerini var etme çabası ile ilişkili olduğu izlenimi uyandırmıştır.

Katılımcıların yaşı arttıkça, GÖYAÖ, ÖEPDÖ ve EBÖ puanlarının yükseldiği görülmektedir (Tablo 4.7). Literatürde, yaşı artması ile eğitimcinin özgüveninin ve yeterlik algısının yükseldiği (Anderson 2009; Aypay 2010; Duffy 2013; Gardner 2014), öğretim etkinliklerinin etkin kullanıldığı ve üretkenliğin arttığı (Gardner 2014; Eti 2016) belirtilmektedir. Yaşın artmasının mesleki deneyimle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak Scholz ve ark.'ın (2002) 25 ülkede gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, yaşı genel öz yeterliğe etkisinin çok düşük olduğu belirtilmektedir.

Öğretim elemanlarının akademik ve mesleki deneyiminin artması ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ ve EBÖ puanlarının yükseldiği görülmektedir (Tablo 4.7). Literatürde, özellikle akademik deneyimin artmasının eğitimcinin kendine güvenini (Anderson 2009; Duffy 2013; Gardner 2014), klinik eğitim sürecinde kendini yeterli hissetmesini (Duffy 2013), öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde etkinliğini (Gardner 2014; Eti 2016) arttırdığı ve mesleki deneyimin etkin klinik rehberlik yapmayı (Duffy 2013) sağladığı ifade edilmektedir. Akademik ve mesleki deneyimin artmasının, hemşire öğretim elemanlarında öz yeterlik, performans ve eğitim becerilerini kullanma açısından olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Hemşire profesörlerin genel öz yeterlik algısının, doçent unvanı hariç diğer öğretim elemanlarından yüksek olduğu; öğretim görevlilerinin ÖEPDÖ ve EBÖ puan ortalamalarının, araştırma görevlilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4.8). Priesak ve Alcock'un (2015) öğrencilerin hemşire öğretim elemanlarına yönelik düşüncelerinin incelendiği çalışmada, profesör hemşire öğretim elemanlarının sorun çözme, rehberlik etme, etkin iletişim ve öğretim performanslarının daha iyi olduğu belirtilmektedir. Araştırmamızın sonucu bu çalışma ile paralel göstermektedir. Çalışma sonucundan farklı olarak, literatürde akademik unvanın genel öz yeterliğe ve öğretim performansına bir etkisi olmadığı (Gardner 2013; Uysal 2013; Özgüngör ve Duru 2014; Manolova Yalçın ve Kılıç 2018; Başarer ve Başarer 2019) ve bu durumun öğretim elemanlarının ilk günden itibaren yaşam boyu öğrenmeyi benimsemeleri ile açıklanabileceği belirtilmektedir (Uysal 2013; Başarer ve Başarer 2019). Literatürdeki farklılıkların, meslek gruplarının özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Hemşire öğretim elemanlarının öğrenim düzeyinin GÖYAÖ, ÖEPDÖ ve EBÖ puanlarını etkilemediği görülmektedir (Tablo 4.6). Literatürde, öğretim elemanlarının öğretime ilişkin performanslarının ve genel öz yeterlik algılarının öğrenim düzeyine

göre farklılık göstermediği belirtilmektedir (Scholz ve ark. 2002; Duffy 2013; Candela ve ark. 2013; Manolova Yalçın ve Kılıç 2018). Çalışma sonucu, literatürle benzerlik göstermekte olup, öğrenim düzeyinin GÖYAÖ, ÖEPDÖ ve EBÖ puan ortalamalarını etkilemediğini düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından akademik formasyon becerisine ilişkin eğitim almayanların, alınan eğitimin zorunlu olması gerektiği görüşünü belirttiği gözlemlendi (Tablo 4.9). Eğitimi almayan hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasını belirtmesi, bu konuda farkındalığın oluştuğunu göstermekte ve memnuniyet verici bulunmaktadır.

Hemşire öğretim elemanlarının tanıtıcı özelliklerinin akademik formasyon eğitimi almasına etkisi incelendiğinde, eğitimi almayanların büyük bölümünün, öğrenim düzeyinin doktora, akademik unvanının profesör, olduğu görüldü. Bu durum, doktora eğitimi alanların lisans ve lisansüstü eğitim sürecinde akademik formasyona ilişkin bir eğitim alma fırsatı bulamadıklarını düşündürmektedir. Akademik formasyon eğitimi alan öğretim elemanlarının deneyim süresinin yüksek olduğu görüldü. Bu durumun akademik deneyimi yüksek olan araştırma ve öğretim görevlilerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasını isteyen öğretim elemanlarının deneyim süresinin yüksek olduğu görülmektedir. Hemşire öğretim elemanlarının akademik deneyiminin artması, gereksinim duyduğu konulara yönelik farkındalıklarının oluşmasında yardımcı olduğu söylenebilir.

Akademik formasyon eğitimi alan öğretim elemanlarının GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ ve EBÖ alt boyut puan ortalamaları, eğitim almayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4.10). Çalışmaya paralel olarak literatürde, hemşire öğretim elemanlarının kurum içinde ya da dışında düzenlenen öğretim faaliyetlerine ve oryantasyona ilişkin eğitimlere katılmasının özgüvenini, öğretim faaliyetlerinde performansının artmasını ve öğrenciye daha etkin rehberlik edebilmesini sağladığı ifade edilmektedir (Candela ve ark. 2013; Duffy 2013; Gardner 2014; Özgüngör ve Duru 2014; Manolova Yalçın ve Kılıç 2018). Akademik formasyon eğitiminin GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ ve EBÖ alt boyut puan ortalamalarını artırması beklenen bir sonuçtur. Akademik formasyon eğitimine ilişkin alınan eğitimlerin öz yeterlik ve performans artmasında etkili olduğu görülmektedir.

Akademik formasyon eğitiminin zorunlu olması gerektiğini düşünen öğretim elemanlarının, ÖEPDÖ ve EBÖ planlama, uygulama alt boyut puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 4.11). Literatürde, hemşire öğretim elemanlarının eğitimciliğe başladığı dönemlerde akademik formasyon becerilerine ilişkin ciddi eğitim ihtiyacı olduğu, bu ihtiyacın karşılanması ve etkin performans gösterebilmesi için bu tür eğitimlere katılmasının gerekliliği ifade edilmektedir (Candela ve ark. 2013; Duffy 2013; Gardner 2014; Priesak ve Alcock 2015). Eğitim becerileri ve performansları yüksek olan öğretim elemanlarının, bu konuda hasasiyetlerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

5.4. Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerilerine Yönelik Eğitim Programı İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu bölümde, hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitim programı hakkındaki görüşlerine ilişkin nitel ve nicel bulgular tartışılmıştır.

Çalışmada, bir hemşire öğretim elemanında bulunması gereken yeterlikler; iletişim becerileri, etik ilkeler, öğrenciyi gözleme ve değerlendirme, eğitim programı hazırlama ve uygulama olarak belirtilmektedir. Belirtilen yeterliklerin ‘çok gerekli’ olduğu ifade edilmektedir (Tablo 4.13, Tablo 4.14). Literatürde bu yeterlikler, yeterli alan bilgisine sahip olma, iletişim kurabime, öğretim etkinliklerini planlama, demokratik davranma, öğretimde yeni yöntemleri kullanma şeklinde belirtilmektedir (Aslantaş 2011; Rieckmann 2012; Erdem 2012; Brechelmacher ve ark. 2015; Esen ve Esen 2015; Karataş Acer ve Güçlü 2017; Wood ve Su 2017). Çalışma sonucu literatürü destekler nitelikte olup, hemşire öğretim elemanlarının bu yeterliklerin farkında olması sevindiricidir. Ayrıca belirtilen yeterliklerin öğretim elemanına kazandırılmasının eğitimcinin niteliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının sahip olması gereken akademik formasyon becerilerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde; iletişim becerileri, geniş bilgi donanımı, klinik deneyim, eğitim sürecini uygulama/kullanma, empati kurma, uygun sunum tekniği kullanma, öğrenenin ve konunun özelliğine göre uygun öğretim yöntemi kullanma, konunun amaç ve hedeflerini belirlemenin ön plana çıktığı görülmektedir (Tablo 4.13, Tablo 4.14). Yapılan çalışmalarda, öğretim elemanlarının eğitimciliğine yönelik yeterlikler, bireysel özellikler (eleştirel düşünme, adaletli davranma, idealist olma), dersi planlama ve yürütme, sınıf yönetimi, alana özgü yetkinlik, ölçme değerlendirme,

öğretim teknolojilerini eğitime dahil etme, gerekli öğretim materyal ve metodu kullanma şeklinde belirtilmektedir (Davis, 2005; Devlin ve Samarawichkrema 2010; Gül 2010; Aslantaş 2011; Matas 2012; Keçeci ve Arslan 2012; Moya ve ark. 2015; Şahan 2016; Wood ve Su 2017). Ulusal ve uluslararası çalışmalarda belirtilen öğretim elemanında bulunması gereken akademik formasyon becerileri ile çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyona ilişkin becerilerinin farkında olması, bu becerileri kazanmak için çeşitli girişimlere başvurmalarını teşvik edebilir. Bu farkındalığın, akademik formasyon becerilerine ilişkin eğitim alınmasında öğretim elemanının hazırbulunuşluğunu artırıcı bir faktör olduğu söylenebilir.

Katılımcılar eğitimin; lisansüstü ders/kurs, formasyon eğitimi, lisans düzeyinde ders şeklinde; eğitimin süresinin 3 ay, 6 ay ve 1 yıl olabileceğini ifade etmektedir (Tablo 4.13, Tablo 4.15). Eurodice (2017b) raporunda, öğretim elemanının eğitimcilik becerisinin önemli olduğundan ve lisansüstü düzeyde özellikle doktora eğitim sürecinde eğitimciliğe yönelik derslerin alınmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir. Ulusal düzeyde hemşire öğretim elemanlarının Eurodice raporu ile paralel görüşte olması, eğitimciliğe yönelik uluslararası gelişmelerin hemşire öğretim elemanları tarafından dikkate alındığını düşündürmektedir.

Akademik formasyon eğitiminin ihtiyaca göre, üç yılda, bir yılda, beş yılda bir tekrarlanabileceği görüşü ön plana çıkmaktadır. (Tablo 4.13, Tablo 4.15). Literatürde, akademik formasyon becerilerine yönelik eğitimin tekrarlanmasında ihtiyacın göz önüne alınmasının, gereksiz tekrarların önüne geçmesi ya da daha kısa sürede ihtiyaç oluştuğunda gereksinimin hemen karşılanması açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Davis 2005; Moya ve ark. 2015; Şahan 2016). Ulusal ve uluslararası literatürde ihtiyaca göre eğitimin tekrarlanmasının belirtilmesi, çalışmada ise ihtiyaca göre tekrarın yanı sıra bir, üç ve beş yılda bir tekrarın yapılmasına ilişkin görüşlerin yer alması dikkat çekicidir. Tekrarların gerekliliği, eğitim becerilerinin teknolojik ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda güncellenmesi ihtiyacı ile ilişkili bulunmuştur.

Akademik formasyon eğitimine kimlerin katılacağı incelendiğinde; öğretim elemanı (%76), doktora öğrencisi (%58,6), yüksek lisans öğrencisinin (%56,2) olabileceği belirtilmektedir (Tablo 4.15). Dursun ve Erginer'in (2005) çalışmasında,

yeni göreve başlamış öğretim elemanları ve lisansüstü öğrencilerin etkili öğretim becerileri eğitimini alması gerektiği ifade edilmektedir. Duffy'nin (2013) çalışmasında, yeni öğretim elemanlarına hizmetiçi eğitim olarak, eğitimeciliğe yönelik eğitimlerin verilmesinin gerekliliğinden bahsedilmektedir. Eğitim sürecinin profesyonel olarak gerçekleştirilmesi açısından akademik formasyona ilişkin eğitimlerin alınmasının öneminin fark edilmesi sevindiricidir.

Hemşire öğretim elemanları, akademik formasyon eğitiminin; Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyeleri (%72,3), Eğitim Fakültesi Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyeleri (%62,7), akademik formasyona ilişkin eğitici eğitimi almış öğretim üyeleri (%54,5) tarafından verilebileceğini düşünmektedir (Tablo 4.13, Tablo 4.15). Bu durum, ulusal düzeyde hemşire öğretim elemanlarının Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı'nın bu eğitimlerde ne türlü etkin olabileceği konusunda farkındalıklarının oluşması yönüyle sevindiricidir. Ayrıca, Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı'na yakın oranda Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyelerinin de eğitimci olabileceği görüşü, disiplinlerarası işbirliğinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcılar eğitimde kullanılacak yöntemlerin sırasıyla, mentor eşliğinde eğitim, iş başında uygulama, modüler eğitim olabileceği ve eğitim programının uygulamalı olması gerektiğini belirtmektedir (Tablo 4.15). Bu durumda, hemşire öğretim elemanlarının teorik temelde kalan bir eğitim yerine teorik ve uygulamanın entegre olduğu bir eğitimi tercih ettikleri söylenebilir. Yapılan çalışmalarda, akademik formasyona ilişkin bir eğitimde, iş başında uygulama, mentor eşliğinde eğitim, gösterip yaptırma ve uygulamanın kullanıldığı ifade edilmektedir (Erginer ve Dursun 2005; Duffy 2013; Candela ve ark. 2013; Gardner 2014; Manolova Yalçın ve Kılıç 2018). Literatür incelendiğinde, yöntemlerin çoğunlukla uygulamaya yönelik olması, çalışma sonuçlarında da benzer görüşlerin ortaya çıkması, kazanılan bilginin uygulamaya aktarılma konusunda problemlerin yaşandığını düşündürmektedir.

Akademik formasyon becerilerine ilişkin eğitimin adına yönelik görüşler; akademik formasyon becerileri (%41,3), eğiticinin eğitimi (%8,21), eğitim becerileri (%8,19) şeklindedir. Hemşire öğretim elemanlarının yarıya yakını eğitimin adı için, akademik formasyon becerileri ismini uygun görmektedir. Literatürde, öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim, eğiticilik eğitimi, formasyon eğitimi, eğiticilere yönelik hizmet içi eğitim, uzmanlık eğitimi, oryantasyon programı gibi

isimler kullanılmaktadır (Erginer ve Dursun 2005; Suplee ve Gardner 2009; Anderson 2009; Aslantaş 2011; Matas 2012; Duffy 2013; Gardner 2014). Hemşire öğretim elemanlarının önerileri doğrultusunda, geliştirilen eğitim programının adının ‘Akademik Formasyon Becerileri’ olabileceği düşünülmektedir.

Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine ilişkin gereksinim duyduğu konuların; iletişim, eğitim öğretim sürecinin planlanması, öğretim yöntemleri, ölçme değerlendirme materyali hazırlama, öğrenme kuramlarını kullanma, öğrenme gereksinimini belirleme, geri bildirim verme olduğu görülmektedir. Çalışma sonucuna paralel olarak literatürde, eğiticilik eğitiminin içeriğinde olması gereken konuların; iletişim, öğrenme kuramları, sınıf yönetimi, eğitim öğretim sürecini planlama, uygulama, değerlendirme, eğitim materyali hazırlama, eğitim yöntemleri, ölçme aracı hazırlama olduğu belirtilmektedir (Devlin ve Samarawickrema 2010; Gül 2010; Aslantaş 2011; Matas 2012; Keçeci ve Arslan 2012; Moya ve ark. 2015; Şahan 2016; Akgün 2016; Wood ve Su 2017; Euradice 2017b; Barutçugil 2019). Bu durum, gereksinim duyulan konuların sadece hemşire öğretim elemanları için değil, tüm öğretim elemanları için geçerli olduğunu düşündürmektedir. Eğitimciliğe ilişkin gereksinimlerin karşılanması için öncelikle eğitimci gereksinimlerine yönelik ihtiyaç analizlerinin yapılmasının, daha sonra belirlenen gereksinimlere yönelik eğitimlerin kurumlar aracılığı ile gerçekleştirilmesinin eğitim sürecinin etkin şekilde yürütülmesi açısından önemi olduğu söylenebilir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Hemşire öğretim elemanlarının eğitim becerileri, genel öz yeterlik algısı ve performans değerlendirme düzeyi arasındaki ilişkiyi değerlendirmek ve elde edilen ihtiyaç analizi sonuçları doğrultusunda bir eğitim program önerisi sunmak amacıyla yapılan çalışmada aşağıda belirtilen sonuçlar elde edildi.

- Araştırmanın çalışma grubu 584 hemşire öğretim elemanından oluşmaktadır. Hemşire öğretim elemanlarının %94,5'i kadın, %72,3'ünün doktora derecesine sahipti. Öğretim elemanlarının yaş ortalaması 37,51 yıl; akademik deneyim ortalaması 10,42 yıldır. Hemşire öğretim elemanlarının %52,7'sinin akademik formasyon becerilerine yönelik eğitim aldığı, %89'unun akademik formasyon eğitiminin zorunlu olması gerektiğini düşündüğü belirlendi.
- Hemşire öğretim elemanlarının eğitim becerileri, genel öz yeterlik algısı ve performans değerlendirme ölçek puanları arasında yordayıcı ilişki ve iyi derecede uyum belirlendi. Eğitim becerilerinin kullanma sıklığının artması ile genel öz yeterlik algısının ve performansının yükseldiği, ayrıca genel öz yeterlik algısının yükselmesi ile performansın arttığı belirlendi.
- Erkek hemşire öğretim elemanlarının GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puan ortalamalarının kadınlara göre daha yüksek olduğu, yaş, mesleki ve akademik deneyim arttıkça ölçek puan ortalamalarının yükseldiği, 'Profesör' ve 'Doçent Dr.' öğretim elemanlarının GÖYAÖ puan ortalamasının diğerlerine göre yüksek olduğu, 'Öğretim Görevlisi' olan öğretim elemanlarının ÖEPDÖ ve EBÖ puan ortalamalarının 'Araştırma Görevlisi' olanlara göre yüksek olduğu görüldü. Hemşire öğretim elemanlarının öğrenim düzeyi ile GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puan ortalamaları arasında anlamlı fark belirlenmedi.
- Akademik formasyon eğitimi alan hemşire öğretim elemanlarının GÖYAÖ, ÖEPDÖ, EBÖ puan ortalamalarının almayanlara göre daha yüksek olduğu belirlendi. Akademik formasyon eğitiminin zorunlu olmasına yönelik görüş bildiren öğretim elemanlarının ÖEPDÖ puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görüldü.

Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde;

- Öğretim elemanının sahip olması gereken yeterlikler arasında, iletişim becerileri, etik ilkeleri dikkate alma, öğreneni gözleme ve değerlendirmenin öne çıktığı belirlendi.
- Öğretim elemanının sahip olması gereken akademik formasyon becerileri arasında, uygun sunum tekniği kullanma, öğrenenin ve konunun özelliğine uygun öğretim yöntemi kullanma, konun amaç ve hedeflerini belirlemenin çok gerekli olduğu belirtildi.
- Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine ilişkin gereksinim duyduğu konuların iletişim becerilerini kullanma, ölçme değerlendirme materyali hazırlama, öğrenme kuramlarını kullanma olduğu belirlendi.
- Hemşire öğretim elemanları akademik formasyona ilişkin eğitim programı türünün lisansüstü eğitim sürecinde ders şeklinde ve 3 yılda bir tekrarlanabileceğini belirtti.
- Akademik formasyon eğitim programına öğretim elemanları, doktora ve yüksek lisans öğrencilerinin katılabileceği, eğitimcilerinin ise, Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyeleri ve Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyelerinin olabileceği ifade edildi.
- Öğretim elemanları akademik formasyon eğitiminin teorik ve uygulamalı olması gerektiğini belirtti.
- Öğretim elemanları, akademik formasyon eğitim programının adının akademik formasyon becerileri olabileceğini ifade etti.

6.2. Öneriler

6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunuldu:

- Akademik formasyon eğitiminin lisansüstü eğitimde zorunlu olması,
- Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine yönelik belirli aralıklarla değerlendirme yapılması,
- Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine yönelik ihtiyaç analizinin yapılması,
- Öğretim elemanın kendini değerlendirdiği çalışmaların yanı sıra öğrenenlerin ve kurumların da öğretim elemanının akademik formasyon becerilerine yönelik görüşlerinin alındığı araştırmaların yapılması,
- Akademik formasyon becerilerine yönelik mevcut eğitimlerin etkinliğine yönelik değerlendirme yapılması,
- Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerine yönelik eğitimlerin organize edilmesi için Hemşirelikte Öğretim/Eğitim Anabilim Dalı öğretim elemanı kadrosunun güçlendirilmesi,
- Aşağıda ayrıntıları belirtilen ‘Akademik Formasyon Eğitiminin’ uygulanması önerilmektedir.

6.2.2. Belirlenen İhtiyaçlara Göre Hemşire Öğretim Elemanları için Akademik Formasyona Yönelik Eğitim Programı

Araştırmının bu bölümünde, hemşire öğretim elemanlarından elde edilen sonuçlar doğrultusunda hazırlanan eğitim programı önerisi yer almaktadır.

Eğitim Programının Adı: Akademik Formasyon Eğitimi

Eğitimciler: Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyeleri, Eğitim Fakültesi Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyeleri

Katılımcılar: Lisansüstü eğitim alan hemşirelik öğrencileri ve hemşire öğretim elemanları

Katılımcı Sayısı: 10-20 öğretim elemanı

Eğitimin Süresi: 56 saat (14 hafta x 2 saat teorik, 2 saat uygulama)

Eğitim Programının Amacı

Eğitim programının amacı, öğretim elemanlarına akademik formasyon becerilerine ilişkin kavram, ilke ve kuramları kazandırmak, akademik formasyon becerilerine sahip olmanın önemini fark ettirmek, gerekli yeterlikleri kazandırmak, sahip olunan yeterlikleri geliştirmek ve güncellemektir.

Eğitim Programının Hedefleri

- Eğitimin amaç ve hedeflerini belirler
- İçerik oluşturma ilkelerini açıklar
- Konuya ve öğrenene yönelik öğretim yöntemine karar verir
- Konuya ve öğrenene yönelik öğretim materyaline karar verir
- Kullanacağı ölçme ve değerlendirme materyaline karar verir
- Öğretim programının kullanılmasının önemini fark eder
- Öğretim programının kullanılması için meslektaşlarını teşvik eder
- Öğretimde iletişim becerilerini etkin kullanır
- Eğitimin konusuna ve öğrenene yönelik amaç yazar
- Eğitimin konusuna ve öğrenene yönelik hedef yazar
- Öğrenene ve hedeflere yönelik içerik oluşturur
- Konuya ve öğrenene yönelik öğretim yöntemi kullanır
- Konuya ve öğrenene yönelik öğretim materyali kullanır
- Ölçme değerlendirme yapar

Eğitim Programının Sunu Planı

- Eğitim - Öğretimin Tanımı
- Öğrenme Kuramları
- İletişim Becerileri
- Eğitim Programında İhtiyaç Analizi
- Eğitim Programının Planlanması
- Öğrenme Amaç ve Hedeflerinin Belirlenmesi
- Öğretim İçeriğinin Belirlenmesi
- Öğrenme-Öğretme Süreci
- Öğretimin Uygulanması
- Ölçme Değerlendirme

Eğitim Ortamı

Eğitim programının gerçekleştirileceği ortam grup çalışmasına uygun olmalıdır. Eğitim ortamı havadar, uygun ısıda, yeterli ışıklandırmaya sahip olmalıdır. Eğitim yöntemlerinin ve materyallerinin kullanımına uygun olmalıdır. Öğrenme hedefleri, katılımcılar, içerik ve kullanılan eğitim yöntemine göre ‘U’ düzeni ya da ‘V’ düzeni oturma şekli önerilmektedir.

Eğitim Yöntemi

Akademik formasyon eğitiminde, düz anlatım, soru- cevap, gösteri, gösterip yaptırma, mentor eşliğinde eğitim, mikro eğitim, simülasyon yöntemleri kullanılabilir.

Eğitim Materyalleri

Akademik formasyon eğitiminde, bilgisayar, barkovizyon, taksonomiler, örnek eğitim materyalleri, eğitim yöntemlerine ilişkin videolar, belirtke tablosu, örnek ölçme değerlendirme araçları, senaryolar materyal olarak kullanılabilir.

Eğitim Programının Uygulama Yönergesi

Eğitim programının uygulanmasında dikkate alınacak durumlar:

1. Katılımcıların eğitime devam zorunluluğu bulunmaktadır. Eğitim programına devam etmeyen katılımcılara başarı belgesi ya da katılım belgesi verilmez.
2. Eğitim, her bir katılımcının etkin rol alabilceği bir eğitim ortamında gerçekleştirilmelidir.
3. Eğitim ortamı eğitimde kullanılacak materyallere göre dizayn edilmelidir. Eğitim materyalleri, katılımcı sayısına göre temin edilmelidir.
4. Her bir grup en fazla 20 kişi olabilir. Katılımcı sayısının 20'den fazla olduğu durumlarda farklı gruplar oluşturularak eğitim aynı zaman diliminde farklı eğitim ortamlarında farklı eğitimciler ile yürütülebilir.
5. Eğitim programı haftada 4 saat olmak üzere 14 hafta devam eder.
6. Eğitim programına dahil olan katılımcılar, eğitimin gerektirdiği bütün uygulamalar, çalışmalar ve ödevlendirmelerde etkin rol almalıdır.
7. Eğitim sonunda 80 ve üzeri puan alanlar başarılı kabul edilir. 80 puanın altında alanların eğitime tekrar katılmaları önerilir.
8. Katılımcıların başarı değerlendirmesi sınav (teorik ve uygulama) ile yapılır. Başarılı olanlara eğitim programını başarı ile tamamladığına dair belge, başarısız katılımcılara ise katılım belgesi verilir.
9. Eğitim programının sonunda yapılan sınavlara katılmayanlar başarısız kabul edilirler.
10. Değerlendirme için yapılan sınavların sonuçları eğitimci öğretim üyeleri tarafından değerlendirilir.
11. Eğitim sonunda katılımcılardan eğitim programı ve eğitimcilere yönelik değerlendirme yapmaları istenir.

KAYNAKLAR

- Agasisti, T., Johnes, G. (2015). Efficiency, costs, rankings and heterogeneity: the case of US higher education. *Studies in Higher Education*, **40(1)**:60-82 Erişim 20.06.2019, <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.818644>.
- Ağıralıoğlu, N. (2013). Türkiye’de lisansüstü öğretim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, **3(1)**:1-9 Erişim 15.06.2019, <http://doi.org/10.5961/jhes.2013.053>
- Ağıralıoğlu, N. (2012). Türkiye’de üniversitelerin kalitesini belirlemek için bir yaklaşım. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, **2(3)**:147-165. Erişim 15.06.2019, <http://doi.org/10.5961/jhes.2012.046>
- Akgün, M. (2016). Yükseköğretimde ideal öğretim elemanı nasıl olmalıdır? *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, **26**:197-204. Erişim 18.04.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kaygi/issue/27475/288542>
- Akpınar, B. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*. (2. Baskı). Ankara, Data Yayınları.
- Aktan, C.C. (2009). Yükseköğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, **1(2)**: 39-97 Erişim 15.03.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/333101>
- Aktan, C.C. (2010). Sorbon’dan Bolonya’ya, Berlin’den Bergen’e: Avrupa’da yükseköğretim sistemlerinin harmonizasyonu ve yeniden yapılandırılmasına yönelik reform çalışmaları. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, **2(1)**:149-215 Erişim 15.03.2019, <https://dergipark.org.tr/en/pub/oybd/issue/16335/333503>
- Altuntaş, S., Baykal, Ü. (2017). An analysis of alumni performance: a study of the quality of nursing education. *Nurse Education Today*, **49**:135–139 Erişim 20.05.2019, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.022>
- Anderson, J. K. (2009). The work-role transition of expert clinician to novice academic educator. *Journal of Nursing Education*, **48(4)**:203-208. Erişim 18.06.2019, <https://doi.org/10.3928/01484834-20090401-02>
- AACN (2008, 31 March). *Preferred Vision of The Professoriate in Baccalaureate and Graduate Nursing Programs*. USA Erişim 01.06.2019, <https://www.aacnnursing.org/News-Information/Position-Statements>.

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P. Ve ark. (2014). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncellenmiş Biçimi*. (Çev: Durmuş Ali Özçelik). Ankara, Pegem Akademi.
- Aslantaş, H.İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **8**:487-506 Erişim 10.05.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19555/208686>
- Aydemir, N., Özdemir, L., Akyar, İ. (2011). Türkiye'de mezuniyet sonrası eğitim kapsamında iç hastalıkları hemşirelik eğitiminin durumu. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, **14(1)**:50-58 Erişim 12.05.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/2652/34078>
- Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **11(2)**:113-131 Erişim 15.04.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/2652/34078>
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy-Toward A Unifying Theory of behavioral change. *Psychological Review*, **84**:191-215 Erişim 17.07.2019, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *The American Psychologist*, **44(9)**:1175-84 Erişim 11.04.2019, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived Self-Efficacy revisited. *Journal of Management*, **38**: 9-44 Erişim 15.04.2019, <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Barutçugil, İ. (2019). *Eğitcilik Becerileri: Eğitcinin Eğitimi*. İstanbul. Kariyer Yayıncılık.
- Başarer, Z. ve Başarer, D. (2019). Akademisyenlerin tükenmişlik ve öz yeterlik düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **17(1)**: 1-19 Erişim 20.05.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/46309/444749>
- Başbuğ, G., ve Ünsal, P. (2010). Kurulacak bir performans değerlendirme sistemi hakkında akademik personelin görüşleri: bir kamu üniversitesinde yürütülen anket çalışması. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, **29(1)**:1-24 Erişim 15.04.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/99932>

- Baştürk, S. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Bayık, A. (2001). I. Uluslararası ve Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongre Kitabı. *İçinde Yirmi birinci yüzyılda hemşirelik, hemşirelik eğitimi ve hemşirelik eğiticilerinin rolleri için nasıl bir değişim?* Nevşehir, 13-19.
- Bergan, S. and Domain, R. (2010). Council of Europe Higher Education Series. *İçinde Higher Education for Modern Societies-Competences and Values*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Billings, D.M. (1998). *Halstead, J.A. Teaching In Nursing. A Guide for Faculty*. W.B., USA. Saunders Company.
- Billings, D.M. (2008). Developing your carier as a nurse educator: the professional portfolio. *Journal of Continuing Educating in Nursing*, **39(12)**: 532-533 Erişim 15.03.2019, <https://doi.org/10.3928/00220124-20081201-09>
- Bisholt, B., Ohlsson, U., Engström, A.K., Sundler Johansson, A., Gustafsson, M. (2014). Nursing students' assessment of the learning environment in different clinical settings. *Nurse Education in Practice*, **14**: 304-310. Erişim 12.04.2019, <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2013.11.005>
- Bollen, K.A. (1992). Tests for structural equation models: introduction. *Sociological Methods & Research*, **21(2)**: 123-131 Erişim 20.05.2019, <https://doi.org/10.1177/0049124192021002001>
- Booth, T.L., Emerson, C.J., Hackney, M.G. Souter, S. (2016). Preparation of academic nurse educators. *Nurse Education in Practice*, **19**: 54-57 Erişim 22.05.2019, <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.04.006>
- Bradshaw, M. ve Lowenstein, A. (2010). *Innovative Teaching Strategies in Nursing and Related Health Professions*. (5nd ed.). USA: Jones & Bartlett Publishers.
- Brechelmacher, A., Park, E., Ateş, G., Campbell, D.F.J. (2015). The Rocky Road to Tenure – Career Paths in Academia. *İçinde T. Fumasoli, G. Goastellec & B. M. Kehm (Ed). Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges. Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, 13-40.
- Bologna Raporu (2008). *Bologna Süreci Bağımsız Değerlendirme Raporu- Avrupa Yükseköğretim Alanındaki Çalışmanın İlk Çeyreği- Sayı 1. Detaylı Değerlendirme Raporu*, AB komisyonu, Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü. Brüksel, 107-108.
- Bologna Report (2018). *The European Higher Education Area in 2018*. Bologna Process Implementation Report. Erişim 20.03.2019,

- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en
- Bok, D. (2013). *Higher Education in America. Revised Edition*. USA: Published by Princeton University Press.
- Burn, N., ve Grove, S.K. (2008). *The Practice of Nursing Research: Appraisal, Synthesis and Generation of Evidence*. (6th ed.). China: St.Louis, Missouri: Saunders and Elsevier.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Candella, L., Gutierrez, A., Keating, S. (2013). A national survey examining the professional work life of today's nursing faculty. *Nurse Education Today*, **33(8)**: 853–859 Erişim 30.05.2019, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.10.004>
- Community Health Nurses Association of Canada. (2016). *Public Health Agency of Canada, Canadian Community Health Nursing Standards of Practice* (cchn standards), Toolkit Erişim 15.03.2019, <http://www.chnc.ca/nursing-standards-of-practice.cfm>
- Czerniawska, G., Gubermanb, A., MacPhailc, A. (2016). The Professional Developmental Needs of Higher Education-Based Teacher Educators: An International Comparative Needs Analysis. *European Journal of Teacher Education*, **40(1)**: 127–140 Erişim 25.05.2019, <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246528>
- Çayır A. ve Ulupınar S. (2019). 6. Uluslararası 17. Ulusal Hemşirelik Kongre Kitabı. İçinde. Ölçek Geliştirme Çalışması: Eğitim Becerileri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. Ankara, 48 Erişim 25.12.2019, <http://www.ulusalhemsirelikkongresi2019.org>
- Çakır, M. (2008). Vakıf Üniversitelerinde Akademik Personelin Performans Değerlendirmelerinin Eğitim Kalitesine Katkısı. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Chan, R., Brown, G. And Ludlow, L. (2014). What is the purpose of higher education? A comparison of instituonal and student perspectives on the goals and purposes of

- completing a bachelor's degree in the 21 st. Centry. *Paper to be Presented at The Annual American Education Research Association (AERA) Conference.* Philadelphia.
- Dalgıç, G. (2010). Öğretim elemanı performans değerlendirme envanterleri (ÖEPDE) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **9(32)**:92-105 Erişim 20.03.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6146/82506>
- Davis D., Stullenbarger, E., Dearman C., Kelley, C. A. (2005). Proposed nurse educator competencies: development and validation of a model. *Nurs Outlook*, **53**:206-211 Erişim 15.03.2018, <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2005.01.006>
- DeBruyn, R., Ochoa-Marín, S.C., Semenic, S. (2014). Barriers and facilitators to Evidence-Based Nursing in Colombia: perspectives of nurse educators, nurse researchers and graduate students. *Invest Educ Enferm*, **32(1)**: 9-21 Erişim 18.05.2019, <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v32n1/v32n1a02.pdf>
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*. (9. Baskı). Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching*, **41(1)**, 78-96 Erişim 20.05.2019, <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992635>
- Djelic, M. (2008). PhD education-challenges and opportunities of Europeanization. İçinde G. Mazza, P. Quattrone, & A. Riccaboni (Ed.), *European Universities in Transition: Issues, Models, and Cases*. Northampton: Edward Elgar Pub., 60-71
- Doll, R.C. (1996). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process* (9nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Doğanay, A., Sarı, M. Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi, İfade Edilmesi ve Uygun İçeriğin Seçimi. İçinde A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 37-81
- Dönmez, R.Ö. ve Özsoy, S.A. (2018). Bir Hemşirelik Fakültesindeki Akademisyenlerin Mesleki Değerleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, **15(3)**:147-153 Erişim 17.04.2019, <https://doi.org/10.5222/HEAD.2018.147>
- Duffy, F. (2013). Nurse to educator? Academic roles and the formation of personal academic identities. *Nurse Education Today*, **33(6)**:620-624 Erişim 20.03.2019, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.07.020>

- Dury C., Hall C., Danan J-L., Mondoux J., Aguiar Barbieri-Figueiredo M.C., Costam.A.M. ve ark. (2014). Specialist nurse in Europe: education, regulation and role. *International Nursing Review*, **61**:454-462 Erişim 06.03.2019, <https://doi.org/10.1111/inr.12123>
- Education USA. (2019). *The U.S. Higher Education System*. Erişim 02.06.2019, <https://educationusa.state.gov/us-higher-education-system>
- Erdem, A.R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **15**; 279-281 Erişim 12.04.2019, <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/579>
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul. Alkım Yayınları.
- Erdem, A.R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, **3(2)**: 109-120 Erişim 20.03.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41244/498198>
- Erdem, A.R. Yükseköğretimi ve Üniversiteyi Farklılaştıran Kritik Öge: Akademik Strateji. İçinde A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de Yükseköğretim: Alanı, Kapsamı ve Politikaları*. Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık, 243-260.
- Ergün, M. (2001). Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyum Kitabı. İçinde, *2000 yılında Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi*. Ankara. Türk Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı yay., 188-192
- Ergün, M. (2003). *Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, 230-235
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. (10. Baskı). Ankara. Meteksan A.Ş.
- Esen, M. ve Esen, D. (2015). Öğretim üyelerinin performans değerlendirme sistemine yönelik tutumlarının araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, **5(1)**:52-67 Erişim 12.01.2019, http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1661.pdf
- Eti, S. (2016). Examining the factors affecting academic productivity in universities. *Journal of Behavior at Work*, **1(1)**:87-93 Erişim 10.01.2019, <https://doi.org/10.25203/idd.282022>
- Eurydice Report (2010). Focus on Higher Education in Europe 2010: The impact of the Bologna process. Erişim 04.04.2019, <http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2010>
- Eurodice Report (2017a). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe*. Erişim 20.03.2019, <https://eacea.ec.europa.eu/national->

policies/eurydice/content/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-%E2%80%932017_en

Eurodice Report. (2017b). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff*. Erişim 13.02.2019, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/modernisation-higher-education-europe-academic-staff-%E2%80%932017_en

Faydalı, S., Çayır, A. (2016). Mentoring, nursing students' opinions; a pilot study. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5:102-108 Erişim 24.02.2018,

<https://pdfs.semanticscholar.org/b83d/615fb9958fe53bf6dca44b203a97aee9084f>

Fernandez-Balboa, J., ve Stiehl, J. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching and Teacher Education*, 1: 293–306 Erişim 21.05.2019, [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00030-A](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00030-A)

Gardner. S.S. (2014). From learning to teach to teaching effectiveness: nurse educators describe their experiences. *Nursing Education Perspectives*, 35(2):106-111 Erişim 12.03.2019, <https://doi.org/10.5480/12-821.1>

George, J.M. ve Jones, G.R. (2012). *Understanding and Managing Organizational Behavior*. (6nd). New Jersey: Perarson Education Inc.

Gilis, A., Clement, M., Laga, L., Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Research in Higher Education*, 49:531-554 Erişim 21.03.2019, <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9086-7>

Gözütok, F.D. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Gurak, L.J. ve Lay, M.M. (2002). *Research in Technical Communication*. USA: Prager Publishers.

Gül, H. (2010). Öğrenci algısına dayalı olarak öğretim elemanlarının performanslarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35: 158-168 Erişim 28.05.2019, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/485/228>

Gülmez, D. ve Yavuz, M. (2019). Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık yükseköğretim kurumlarının amaç ve yapı boyutları bakımından değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1):144-155 Erişim 21.03.2019, http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1871.pdf

- Günay, D., Günay, A. (2017). Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimi ve mevcut durumu. *Yükseköğretim Dergisi*, **7(3)**:157-178 Erişim 21.03.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41134/497212>
- Gürol, M. (2004). *Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme*. Elazığ: Üniversite Kitapevi.
- Gürol, A., Altunbaş, S., Karaarslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, **5(3)**:1395-1404 Erişim 20.06.2019, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185826>
- Hu, L. ve Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, **6**: 1-55 Erişim 12.07.2019, <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hunt, D. (2018). *The New Nurse Educator. Mastering Academe*. M. Zuccarini (Ed.). New York: Springer Publishing Academy.
- Jackson, M. (2006). ‘Serving Time’: the relationship of good and bad teaching. *Quality Assurance in Education*, **14(4)**:385-97 Erişim 12.06.2019, <https://doi.org/10.1108/09684880610703965>
- Kahraman, Y. (2012). Türkiye’de yükseköğretim ve üniversitelerde stratejik planlama süreci. *Journal of Business Economics and Political Science (JOBEPS)*, **1(1)**:45-63
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Educational Administration, Theory and Practice*, **15(60)**:625-656 Erişim 20.03.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10337/126671>
- Kan, Q. (2015). A Brief Introduction to The Chinese Education System. Erişim 28.05.2018, <https://www.open.edu/openlearn/education/brief-introduction-the-chinese-education-system>
- Kapucu, S., Bulut, H. (2019). Türkiye'deki devlet üniversitesi öğrencilerinin hemşirelikte doktora eğitimi kalitesi ile ilgili görüşleri. *Journal of Higher Education (Turkey)*, **9(1)**:84–90 Erişim 28.05.2018, <https://doi.org/10.2399/yod.18.022>
- Karataş Acer, H., Güçlü, N. (2017). Türkiye’de yükseköğretimin genişlemesi: gerçekler ve ortaya çıkan sorunlar. *Yükseköğretim Dergisi*, **7(1)**: 28-38 Erişim 21.03.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41141/497302>

- Keçeci, A. ve Arslan, S. (2012). Hemşire öğretim elemanlarının iletişim becerileri: öğrenci perspektifi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, **9(1)**:34-45 Erişim 24.04.2019, <https://pdfs.semanticscholar.org/6df6/3a7016d1b91198628dda43e53c3122e87747>
- Kline, R. B. (2011). Convergence of Structural Equation Modeling and Multilevel Modeling. İçinde M. Williams (Ed.), *Handbook of Methodological Innovation*. Oaks: CA, Sage.
- Koch, L. (2014). The nursing educator's role in e-learning: a literature review. *Nurse Education Today*, **34**:1382-1387 Erişim 12.03.2019, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.04.002>
- Koç, H. (2007). Eğitim sisteminin finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi Dergisi*, **20**:39-50.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve koloktif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **10(2)**:195-227 Erişim 12.03.2019, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256483>
- Major, C. ve Palmer, B. (2006). Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge. *Higher Education*, **51**:619–647 Erişim 11.03.2019, <https://doi.org/10.1007/s10734-004-1391-2>
- Manolova Yalçın, O. ve Kılıç, H. (2018). Akademisyenlerin öğretim performansları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, **4(3)**:122-135 Erişim 11.02.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuat/issue/41379/500231>
- Matas, C.P. (2012). Doctoral education and skills development: an international perspetive. *Reviste de Docencia Universitaria*, **10(2)**:163-168 Erişim 10.03.2019, <https://www.adelaide.edu.au/rsd/evidence/related.articles/Matas.2012.Doctoral.education.pdf>
- McLean, H. (2018). This is the way to teach: insights from academics and students about assessment that supports learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **43(8)**: 1228–1240 Erişim 10.04.2019, <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1446508>
- Meleis, A.I. (1992). On the way to scholarship: from master's to doctorate. *Journal of Professional Nursing*, **8**:328-334 Erişim 14.03.2019, [https://doi.org/10.1016/8755-7223\(92\)90095-G](https://doi.org/10.1016/8755-7223(92)90095-G)

- Ministry of Education of China. (2019). *Ministry of Education of the People's Republic of China*. Erişim 24.05.2019, <http://en.moe.gov.cn>
- Moore, K. D. (2000). *Öğretim Becerileri*. E. Altıntaş (Ed.), (Çev. Nizamettin Kaya). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Murray, C., Stanley, M., Wright, S. (2014). The transition from clinician to academic in nursing and allied health: A qualitative meta-synthesis. *Nurse Education Today*, **34**: 389–395 Erişim 13.03.2019, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.06.010>
- Nargundkar, S. ve Shrikhande, M. (2014). Norming of student evaluations of instruction: Impact of noninstructional factors. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, **12(1)**:55-72 Erişim 12.03.2019, <https://doi.org/10.1111/dsji.12023>
- Nerad, M. (2010). Globalization and The Internationalization of Graduate Education: A macro and Micro Wiev. *Canadian Journal of Higher Education*, **40(1)**:1-12 Erişim 11.02.2019, <https://eric.ed.gov/?id=EJ904267>
- OECD. (2016). *Education in Chine: A Snapshot*. Erişim 12.04.2019, <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>
- Oermann M.N. (2015). *Teaching in Nursing and Role of The Educator*. New York: Springer Publishing Company.
- Özgüngör, S., Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **29(2)**: 175-188 Erişim 12.04.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7788/101814>
- Özçakır Sümen, Ö., Kesten, A. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, **13(1)**:183-199 Erişim 12.04.2019, <https://doi.org/10.21547/jss.256837>
- Özdamar K. (2016). *Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitapevi, 2016.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi*, **54**:277-306. Erişim 23.04.2019, <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/301>

- Özer, A. (2012). Türkiye üniversite sitemine genel bir bakış; yaşanan sorunlar ve çözüm için model önerisi. *Yükseköğretim Dergisi*, **2(2)**: 61-72 Erişim 12.04.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41250/498250>
- Özgüngör, S. ve Duru, E. (2014). Öğretim elemanları ve ders özelliklerinin öğretim elemanlarının performanslarına ilişkin değerlendirmelerle ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2014. **29(2)**:175-188 Erişim 12.04.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7788/101814>
- Öztürk Dönmez, R., Altuğ Özsoy, S. (2018). Bir hemşirelik fakültesindeki akademisyenlerin mesleki değerleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, **15(3)**:147-153 Erişim 11.02.2019, <https://www.journalagent.com/kuhead/pdfs/KUHEAD153147153.pdf>
- Revell, A., ve Wainwright, E. (2009). What makes lectures ‘unmissable’? Insights into teaching excellence and active learning. *Journal of Geography in Higher Education*, **33(2)**: 209-223 Erişim 11.03.2019, <https://doi.org/10.1080/03098260802276771>
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, **44**:127-135 Erişim 11.03.2019, https://www.academia.edu/1463623/Future-oriented_higher_education_Which_key_competencies_should_be_fostered_through_university_teaching_and_learning
- Rossetti, J., ve Fox, P. G. (2009). Factors related to successful teaching by outstanding professors: An interpretive study. *Journal of Nursing Education*, **48(1)**:11-16 Erişim 10.04.2019, <https://doi.org/10.3928/01484834-20090101-09>
- Penn, B., Wilson, L., Rosseter, R. (2008). Transstioning from nursing practice to a teaching role. *Oline Journal of Issues in Nursing*, **13(3)**:1-20 Erişim 10.04.2019, <https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol13No03Man03>
- Plumb, C. ve Spyridakis, J.H. (1992). Research in Technical Communication. İçinde L.J. Gurak, M.M. Lay (Ed.), *Survey Research In Technical Communication: Designing And Administering Questionnaires*, Amazon, 625-638
- Priesack, A., Alcock, J. (2015). Well-being and self-efficacy in a sample of undergraduate nurse students: A small survey study. *Nurse Education Today*, **35**:16-20 Erişim 20.04.2019, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.01.022>

- Salminen, L. Minna, S., Sanna, K., Jouko, K., Helena, L.K. (2013). The competence and the cooperation of nurse educators. *Nurse Education Today*, **33**:1376–1381 Erişim 12.03.2019, <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.09.008>
- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, **18 (3)**: 242-251 Erişim 10.02.2019, http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/gse-25countries_2002.pdf
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G.A. (2004). *Beginner's Guide to Structural Equation Modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Shagrir, L. (2015). Working with students in higher education – professional conceptions of teacher educators. *Teaching in Higher Education*, **20(8)**:783-794 Erişim 14.03.2019, <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1085854>
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, **98**: 511-526 Erişim 14.03.2019, <http://www.csun.edu/~ml727939/coursework/610/Shulman%201998.pdf>
- Sökmen, S. (2001). Hemşirelik Yüksekokullarında Eğitimi İyileştirme Çalışmaları İçin Durum Değerlendirmesi. *İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelikte Yönetim Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ağustos.
- Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Öğretmen Yayınları.
- Supplee, P. D., ve Gardner, M. (2009). Fostering a smooth transition to the faculty role. *Journal of Continuing Education in Nursing*, **40**:514-520 Erişim 13.04.2019, <https://doi.org/10.3928/00220124-20091023-09>.
- Süral, S. (2016). The opinions of primary teacher candidates towards evaluation performances of instructors. *International Journal of Assessment Tools in Education*, **3(1)**:23-39 Erişim 10.05.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijate/issue/22371/239556>
- Şahan, H.H. (2016). Öğretim becerilerine yönelik algılar ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, **5(2)**:99-110 Erişim 12.05.2019, <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/ogretim-becerilerine-yonelik-algilar-olcegi-toad.pdf>
- Şenses, F. (2007). Uluslararası Gelişmeler Işığında Türkiye Yükseköğretim Sistemi: Temel Eğilimler, Sorunlar, Çelişkiler ve Öneriler. ERC Working Papers in

- Economics. September Erişim 20.03.2019,
<http://erc.metu.edu.tr/en/system/files/menu/series07/0705.pdf>
- Telli Yamamoto, G. (2018). Türkiye’de yükseköğretim sistemi üzerine düşünceler.
Üniversite Araştırmaları Dergisi, **1(3)**:132-138 Erişim 30.03.2019,
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/598853>
- Tekeli, İ. (2010). *Tarihsel Bağlam İçinde Türkiye’de Yükseköğretim ve YÖK’ün Tarihi*.
 Ankara: Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- Tombul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin
 öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, **56**:633-
 662 Erişim 25.04.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10341/126695>
- Van Damme, D. (2002). Higher Education in The Age of Globalization. İçinde S.U.
 Trumbic. (Ed.), *Globalization and the Market in Higher Education*. Paris: UNESCO
 Publisig, 21-33.
- Vatansever, K., Durak, H.İ. (2007). Tıpta eğitici gelişimi nasıl öğretilmeli: öğrenme
 kuramları, temel kavramlar, uygulamalar ve örnekler eşliğinde bir derleme. *Tıp
 Eğitim Dünyası*, **(24)**:28-37 Erişim 10.05.2019,
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ted/issue/21310/228669>
- UNESCO. (1998). *World Declaration on Higher Education for The Twenty First
 Century: Vision and Action*, 9 October 1998. Erişim 12.03.2019,
[https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-9cee8c80-8051-4052-a216-
 74613c366c39](https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-9cee8c80-8051-4052-a216-74613c366c39)
- UNESCO. (2009). *2009 Dünya Yükseköğretim Konferansı: Yükseköğretimin Yeni
 Dinamikleri ve Toplumsal Değişim ve Kalkınma İçin Araştırmalar*. Sonuç Bildirgesi.
 Paris. 05-08 Temmuz 2009 Erişim 03.03.2019,
[https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/diger-bildirgeler/dunya-
 bildirgesi](https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/diger-bildirgeler/dunya-bildirgesi)
- Ulupınar, S. (1998). Uluslararası Katılımlı IV. Ulusal Hemşirelik Kongre Kitabı. İçinde,
Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Öğretmenin Nitelikleri. Ankara: Damla
 Matbaacılık, 327-329.
- Uysal, D., Aydemir, E. (2016). Türkiye’de yükseköğretim kavramı ve yükseköğretim
 istihdam ve ekonomiye etkisinin analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler
 Enstitüsü Dergisi*, **35**:276-280 Erişim 10.05.2019,
<http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/1251/1066>

- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, **3(2)**: 144-151 Erişim 11.02.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21474/230174>
- Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme- Teori, Teknikler. (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları.
- WHO (2016). *Nurse Educator Core Competencies*. Geneva, Switzerland: Printed by the WHO Document Production Services Erişim 12.12.2018, https://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/nurse_educator050416.pdf
- Wood, M., ve Su, F. (2017). What makes an excellent lecturer? Academics' perspectives on the discourse of 'teaching excellence' in higher education. *Teaching in Higher Education*, **22(4)**:451-466 Erişim 12.04.2019, <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301911>
- Yalı, S. (2017). Avrupa Birliği'nde yükseköğretim çalışmaları: Bologna Süreci ve Türkiye çalışmaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **27(2)**:143-154 Erişim 12.03.2019, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/354434>
- YÖDEK (2007). *Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Rehberi*. Nisan. Erişim 17.03.2019, <http://www.yodek.org.tr/yodek/files/7aa12f8d2582deb44d4249c7aa4a2020.pdf>
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Ankara: Yükseköğretim Yayınları.
- YÖK, (2018). *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi* Erişim 01.09.2018, <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- YÖK (2019a), *Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 2018 Mali Yılı İdare Faaliyet Raporu*. Erişim 05.04.2019, https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/strateji_dairesi/faaliyet_raporlari
- YÖK (2019b). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*. Erişim 05.04.2019, <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/tyyc/tyyc>

FORMLAR

Ek-1: Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerilerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek-2: Hemşire Öğretim Elemanı Bilgi Formu

Ek-3: Eğitim Becerileri Ölçeği

Ek-4: Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Ek-5: Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği

Ek-6: Etik Kurul Kararı

Ek-7: Araştırmanın Birinci Aşaması İçin Bilgilendirilmiş Onam Formu

Ek-8: Araştırmanın İkinci Aşaması İçin Bilgilendirilmiş Onam Formu

Ek-9: Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni

Ek-10: Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği Kullanım İzni

Ek-1: Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerilerine İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- 1) Sizce bir öğretim elemanı hangi niteliklere, hangi akademik formasyon becerilerine sahip olmalıdır?
- 2) Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerinin geliştirilmesi için nasıl bir eğitim programı yapılmalıdır? Bu eğitimin amacı ne olmalıdır?
- 3) Akademik formasyon becerilerine ilişkin eğitimin zamanı, süresi, sıklığı ile ilişkili düşünceleriniz nelerdir?
- 4) Sizce bu eğitim kimlere verilmeli ve kimler tarafından yapılmalıdır?
- 5) Sizce bu eğitimin içeriğinde neler olmalı, hangi becerilere yer verilmelidir?
- 6) Sizce eğitimin gerçekleştirilmesinde hangi yöntemler kullanılmalıdır? Uygulaması olmalı mıdır? Uygulama olmalı ise nasıl olmalıdır?
- 7) Sizce bu eğitimin değerlendirilmesi nasıl yapılmalıdır? Eğitim sonuçları nasıl kullanılmalıdır?
- 8) Sizce hemşire öğretim elemanlarına yönelik akademik formasyon becerilerine ilişkin eğitim programının adı ne olmalıdır?

Ek-2: Hemşire Öğretim Elemanı Bilgi Formu

Değerli katılımcılar,

Bu çalışma doktora tezi kapsamında planlanmıştır. Araştırmanın amacı; hemşire öğretim elemanlarının eğitim becerileri, genel öz yeterlik algıları ve performans değerlendirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretim elemanı yetiştirmeye yönelik bir program önerisi geliştirmektir. Araştırmaya sunduğunuz katkı için teşekkür ederim.

Bilim Uzmanı Aliye ÇAYIR

E-mail: acayir@konya.edu.tr

Tlf: (0332) 320 40 49 /2025

1. Anabilim Dalı
2. Yaş.....
3. Cinsiyet
 - A) Kadın B) Erkek
4. Öğrenim Düzeyi (Tamamlanmış)
 - 1) Lisans B) Yüksek Lisans C) Doktora
5. Mesleki deneyim süresi/yıl
6. Öğretim elemanı olarak deneyim süresi/yıl
7. Akademik ünvan
 - 1) Prof. 2) Doç. Dr. 3) Dr. Öğr. Üyesi 4) Öğretim görevlisi 6) Araş.Gör.
8. Akademik formasyon becerilerine yönelik bir eğitim aldınız mı?
 - 1) Almadım
 - 2) Aldım (Açıklayınız:İsim-süre-kurum)
9. Sizce Akademik Formasyon Eğitimi zorunlu olmalı mıdır?
 - A) Evet
 - B) Hayır

	Gerekli değil (1)	Kısmen gerekli (2)	Çok gerekli (3)
10. Sizce bir öğretim elemanı hangi yeterliklere sahip olmalıdır? Gereklilik dercesini işaretleyiniz.			
Yetişkin eğitim kuramlarını ve ilkelerini kullanma			
Eğitim programı hazırlama ve uygulama			
Klinik ve laboratuvar uygulaması yapma			
Araştırma yapma			
İletişim becerileri kullanma			
Etik ilkeleri dikkate alma			
Öğreneni gözleme ve değerlendirme			
Liderlik ve yönetim becerilerini kullanma			
Diğer (Açıklayınız).....			
11. Sizce bir öğretim elemanı hangi akademik formasyon becerilerine sahip olmalıdır? Gereklilik dercesini işaretleyiniz.			
Öğrenenin ihtiyaçlarını belirleme			
Konun amaç ve hedeflerini belirleme			
Ders planı hazırlama			
Uygun sunum tekniği kullanma			
Öğrenenin ve konunun özelliğine uygun öğretim yöntemi kullanma			
Öğrenenin ve konunun özelliğine uygun öğretim materyali kullanma			
Ölçme değerlendirme materyali hazırlama			
Geri bildirim yapabilme			
Değerlendirme sonuçlarını kayıt etme			
12. Sizce Akademik Formasyon Eğitiminin içeriğinde neler olmalı, hangi becerilere yer verilmelidir? Gereklilik dercesini işaretleyiniz.			
İletişim becerileri			
Öğrenme kuramları			
İhtiyaç belirlenmesi			
Eğitimin planlanması			
Eğitimin uygulanması			
Ölçme değerlendirme			
Eleştirel düşünme			
Araştırma			
Etik ilkeler			
Diğer (.....)			

13. Sizce hemşire öğretim elemanlarının gereksinim duyduğu konular/sorun yaşadığı alanlar hangileridir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

- A) Öğrenenin ihtiyaçlarını belirleme
- B) Konun amaç ve hedeflerini belirleme
- C) Ders planı hazırlama
- D) Uygun sunum tekniği kullanma
- E) Öğrenenin ve konunun özelliğine uygun öğretim yöntemi kullanma
- F) Öğrenenin ve konunun özelliğine uygun öğretim materyali kullanma
- G) Ölçme değerlendirme materyali hazırlama

- H) Geri bildirim yapma
İ) Değerlendirme sonuçlarını kayıt etme
14. Hemşire öğretim elemanlarının akademik formasyon becerilerinin geliştirilmesi için nasıl bir eğitim programı yapılmalıdır?
- A) Lisansüstü eğitim öncesi kurs olarak (Süre:.....)
B) Lisansüstü eğitim öncesi ders olarak (Süre:.....)
C) Lisansüstü eğitim sürecinde kurs olarak (Süre:.....)
D) Lisansüstü eğitim sürecinde ders olarak (Süre:.....)
E) Lisansüstü eğitim sonrasında kurs olarak (Süre:.....)
F) Lisansüstü eğitim sonrasında ders olarak (Süre:.....)
G) Diğer (.....) (Süre:.....)
15. Akademik formasyon becerilerine ilişkin eğitimin sıklığı ile ilişkili düşünceleriniz nelerdir?
- A) 1 kere yapılması yeterli olur.
B) Değerlendirme sonuçlarına göre 6 ayda bir tekrarlanmalıdır.
C) Değerlendirme sonuçlarına göre bir yılda tekrarlanmalıdır.
D) 3 yılda bir tekrarlanmalıdır.
E) 5 yılda bir tekrarlanmalıdır.
F) Diğer (.....)
16. Sizce Akademik Formasyon Eğitimi kimlere verilmelidir? *(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)*
- A) Lisans eğitimi alan herkese
B) Yüksek Lisans eğitimi alan herkese
C) Doktora eğitimi alan herkese
D) Öğretim elemanı olan herkese
E) Araştırma görevlisi olan kişilere
F) Öğretim Görevlisi olan kişilere
G) Öğretim üyesi olan kişilere
H) Diğer (.....)
17. Sizce Akademik Formasyon Eğitimi kimler tarafından yapılmalıdır? *(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)*
- A) Eğitim fakültesi öğretim üyeleri
B) Hemşirelikte eğitim anabilim dalı öğretim üyeleri
C) Akademik formasyona ilişkin eğitici eğitimi almış öğretim üyeleri
D) Diğer(.....)
18. Sizce Akademik Formasyon Eğitiminin gerçekleştirilmesinde hangi yöntemler kullanılmalıdır? *(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)*
- A) Mentor eşliğinde eğitim
B) İş başında uygulama
C) Mikro öğretim
D) Performans tabanlı eğitim
E) Modüler eğitim
F) Diğer (.....)

19. Akademik Formasyon Eğitiminin uygulaması olmalı mıdır?
A) Evet B) Hayır
20. Cevabınız ‘Evet’ ise uygulama nasıl olmalıdır? (*Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz*)
A) Eğitim planlama
B) Ders anlatma
C) Eğitimi materyali geliştirme
D) Eğitim yöntemine karar verme
E) Eğitimi değerlendirme
F) Diğer (.....)
21. Sizce hemşire öğretim elemanlarına yönelik akademik formasyon becerilerine ilişkin eğitim programın adı ne olmalıdır?
:.....



Ek-3: Eğitim Becerileri Ölçeği

Açıklama: Aşağıda bir öğretim elemanının eğitim becerilerine ilişkin etkinlikler yer almaktadır. Her bir maddeyi dikkatle okuyunuz ve etkinliği gerçekleştirme sıklığınıza uygun seçeneği **X** şeklinde işaretleyiniz.

1. Hiçbir zaman /Asla
2. Nadiren/Seyrek olarak
3. Bazen /Ara sıra
4. Çoğu zaman/Sık sık
5. Her zaman/Daima

	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğu zaman (4)	Her zaman (5)
1. Öğrenenin öğrenme gereksinimlerine ilişkin veri toplarım					
2. Öğrenenin öğrenme gereksinimini belirlerim					
3. Hedef belirlerken öğrenenin düzeyini dikkate alırım					
4. Eğitime yönelik					
5. Eğitime yönelik duyuşsal hedef davranışlar belirlerim					
6. Eğitime yönelik psikomotor hedef davranışlar belirlerim					
7. Belirlenen hedeflere göre içerik planı oluştururum					
8. Eğitim					
9. Öğrenenlerin öğrenme biçimlerini/stillerini belirlerim					
10.Uygun					
11.Uygun öğretim materyallerini belirlerim					
12.Uygun değerlendirme yöntem ve araçlarını belirlerim					
13.Öğrenenin					
14.Eğitimin amacını öğrenenlerle paylaşıyorum					
15.Eğitime					
16.Konunun anlaşılması için örnekler veririm					
17.Konuyu anlatırken öğrenenleri düşünmeye yönelten sorular sorarım					
18.Konunun					
19.Öğreneni konuya ilişkin araştırma yapmaya yönlendiririm					
20.Belirlenen öğretim araç ve gereçleri kullanırım					
21.Öğrenenlerin aktif olduğu yöntem ve teknikleri kullanırım					
22.Konunun					
23.Eğitim süresi içinde planlanan etkinlikleri gerçekleştiririm					

24.Bilişsel					
25.Duyuşsal hedef davranışları değerlendiren ölçme yöntem ve tekniklerini kullanırım					
26.Psikomotor hedef davranışları değerlendiren ölçme yöntem ve tekniklerini kullanırım					
27.Sınav					
28.Eğitim öncesi konuya ilişkin değerlendirme yaparım					
29.Eğitim					
30.Sınavlarda şans başarısını azaltmak için düzeltme formülü kullanırım					
31.Sınavda hedef davranışlara uygun soru türü kullanırım					
32.Öğrenenleri					
33.Soruların güçlük derecesini analiz ederim					
34.Öğrenenlerden					
35.Öğrenenleri					
36.Sınav sonuçlarına ilişkin öğrenenlere geri bildirim veririm					
37.Sınav sonuçlarına ilişkin öğrenenlerden geri bildirim alırım					
38.Sınav sonuçları					

Ek-4: Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Aşağıda sunulan ifadeleri dikkatle okuyunuz. Verilen ifadeye katılıp katılmadığınızı, her ifadenin karşısında yer alan satırdaki, size uygun düşen derecelendirmeyi daire içine alarak işaretleyiniz.

(1=bu ifade benim için kesinlikle doğru değil) (4=bu ifade benim için tümüyle doğru)

	Doğru Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
Madde 1.	1	2	3	4
Madde2	1	2	3	4
Madde 3	1	2	3	4
Madde 4	1	2	3	4
Madde 5	1	2	3	4
Madde 6	1	2	3	4
Madde 7	1	2	3	4
Madde 8	1	2	3	4
Madde 9	1	2	3	4
Madde 10	1	2	3	4

Ek-5: Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği

Aşağıda kendinizle ilgili düşüncelerinizi içeren önermeler bulunmaktadır. Her bir önermeyi dikkatlice okuyarak kendinizi en iyi yansıttığınızı düşündüğünüz rakamı seçerek parantez içine yazınız.

- Kesinlikle Katılmıyorum (1)
 Katılmıyorum (2)
 Kararsızım (3)
 Katılıyorum (4)
 Kesinlikle Katılıyorum (5)

Madde 1	()
Madde 2	()
Madde 3	()
Madde 4	()
Madde 5	()
Madde 6	()
Madde 7	()
Madde 8	()
Madde 9	()
Madde 10	()
Madde11	()
Madde 12	()
Madde 13	()
Madde 14	()
Madde 15	()
Madde 16	()
Madde 17	()
Madde 18	()
Madde 19	()
Madde 20	()
Madde 21	()
Madde 22	()
Madde 23	()
Madde 24	()

Madde 25	()
Madde 26	()
Madde 27	()
Madde 28	()
Madde 29	()
Madde 30	()
Madde 31	()
Madde 32	()
Madde 33	()
Madde 34	()
Madde 35	()
Madde 36	()
Madde 37	()
Madde 38	()
Madde 39	()
Madde 40	()
Madde 41	()
Madde 42	()
Madde 43	()
Madde 44	()
Madde 45	()
Madde 46	()

EK 6. ETİK KURUL KARARI

Tarih ve Sayı: 25/10/2017-260324



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı :35980450-663.05-
 Konu :Aliye ÇAYIR

Sayın Aliye ÇAYIR

İlgi :02/10/2017 tarihli, 116442 sayılı yazı

Sorumlu araştırmacılığımı üstlendiğiniz 2017/127 dosya numaralı "Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerileri: Bir Eğitim Programı Önerisi" konu başlıklı çalışma Kurulumuzun 09.10.2017 tarih 08 sayılı toplantısında görüşülerek etik yönden uygun bulunmuş olup, karar ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalı
 Prof. Dr. N. Tolga SARUÇ
 Başkan

EK :
 1-Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Kararı

Doğrulamak için: <http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BE8RA6197>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Süleyman ARIK Dahili : 10689

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü

34452 Beyazıt/Fatih-İstanbul

Tel : 0212 440 20 89 Faks : 0212 440 20 88

e-posta : sosyalbilimleretikkurul@istanbul.edu.tr Elektronik Ağı : www.istanbul.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU BAŞKANLIĞI



İlgili makama,

İÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi Aliye ÇAYIR "Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerileri: Bir Eğitim Programı Önerisi" konu başlıklı çalışması ile 2017/127 dosya numaralı 03.10.2017 tarih, 116442 sayılı yazıyla İÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurmuştur. 09.10.2017 tarihinde gerçekleştirilen inceleme sonucunda, adı geçen çalışmada etik açıdan bir sorun olmadığına oybirliği ile karar verilmiştir. Gereğini bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Unvanı / Adı / Soyadı	Kurumu	Araştırma ile ilişki	Karar	İmza
Prof. Dr. Naci Tolga SARUÇ (Başkan)	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Eray YURTSEVEN (Başkan Yardımcısı)	Sağlık Bilimleri Enstitüsü	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Yrd. Doç. Dr. Selçuk Bora ÇAVUŞOĞLU (Başkan Yardımcısı)	Spor Bilimleri Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem Börke TUNALI (Başkan Yardımcısı)	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Recep ALPYAĞIL	İlahiyat Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Melek Nihal ESİN	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Yasemin IŞIKTAÇ	Hukuk Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Ceyhan KANDEMİR	İletişim Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☒ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selahattin KARABINAR	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Seyhan NİŞEL	İşletme Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Prof. Dr. Selim YAZICI	Siyasal Bilgiler Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hanife Özlem SERTEL BERK	Edebiyat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. İlkey DEMİR	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Ayşe Esra İŞMEN GAZIOĞLU	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Rasim İker GÖKBULUT	Ulaştırma ve Lojistik Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Hüseyin Kurtuluş ÖZCAN	Mühendislik Fakültesi	E ☐ H ☐	☐ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☒ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Haluk ZÜLFİKAR	İktisat Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Doç. Dr. Funda BÜYÜKYILMAZ	Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	
Yrd. Doç. Dr. Çare SERTELİN MERCAN	Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	E ☐ H ☒	☒ Onay ☐ Katılmadı ☐ Ret ☐ M.Katılmadı	

Ek-7: Araştırmanın Birinci Aşaması İçin Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Doç. Dr. Sevim ULUPINAR danışmanlığında, Aliye ÇAYIR tarafından yürütülen “Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerileri: Bir Eğitim Programı Önerisi” başlıklı doktora tez çalışmasının **1. aşamasına** davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı, hemşire öğretim elemanları ile bireysel görüşme yapılarak, akademik formasyona ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada sizden tahminen 15dk. ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 15 kişi katılacaktır.¹ Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya acayir@konya.edu.tr e-posta adresi ve (0332) 320 40 49 /2025 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının :

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; ☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Aliye ÇAYIR

İmzası:

Doktora Tez Danışmanının

Adı-Soyadı: Doç. Dr. Sevim ULUPINAR

İmzası:

Şahidin:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Ek-8: Araştırmanın İkinci Aşaması İçin Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Doç. Dr. Sevim ULUPINAR danışmanlığında, Aliye ÇAYIR tarafından yürütülen “Hemşire Öğretim Elemanlarının Akademik Formasyon Becerileri: Bir Eğitim Programı Önerisi” başlıklı doktora tez çalışmasının **2. aşamasına** davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı; hemşire öğretim elemanlarının eğitim becerileri, genel öz yeterlik algıları ve öğretim elemanı performans değerlendirme düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve elde edilen sonuçlar ışığında bir program önerisi sunulmasıdır. Araştırmada sizden tahminen 15dk. ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 2000 kişi katılacaktır.¹ Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya acayir@konya.edu.tr e-posta adresi ve (0332) 320 40 49 /2025 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının :

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; ☐ kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Aliye ÇAYIR

İmzası:

Doktora Tez Danışmanının

Adı-Soyadı: Doç. Dr. Sevim ULUPINAR

İmzası:

Şahidin:

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Ek-9: Genel Öz Yeterlik Algısı Ölçeği Kullanım İzni

Genel Öz Yeterlik ölçeğinin kullanılması için izin talebi

Ayşe Aypay <ayseaypay@hotmail.com>
 Alıcı: Aliye ÇAYIR <aliye.cyr@gmail.com>

22 Ağustos 2017 12:43

Merhaba Aliye,

Çalışmada kullanmak istediğin ölçek formu ektedir. Kolay gelsin.

Doç. Dr. Ayşe AYPAY
 Eskisehir Osmangazi Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi
 Meselik Kampüsü 26480
 Eskisehir, Türkiye
 E-mail: ayseaypay@hotmail.com
 Tel: + 90 (222) 239 3750/1654
 Faks: + 90 (222) 229 3124

Gönderen: Aliye ÇAYIR <aliye.cyr@gmail.com>
Gönderildi: 16 Ağustos 2017 Çarşamba 10:44:46
Kime: ayseaypay@hotmail.com
Konu: Genel Öz Yeterlik ölçeğinin kullanılması için izin talebi

Sayın Ayşe AYPAY hocam,
 Ben İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalında doktora öğrencisi Aliye ÇAYIR. Doktora tezimde Türkçeye uyarlamasını yapmış olduğunuz Genel Öz Yeterlik ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyoruz. Saygılarımla ... İyi çalışmalar...

 GÖYÖ ölçek formu.doc
 34K

Ek-10: Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanteri Öğretim Elemanı Ölçeği Kullanım İzni

ÖĞRETİM ELEMANI PERFORMANS DEĞERLENDİRME ENVANTERLERİ'ni kullanmak için izin talebi

G. Erin Dalgic <glydalgic@gmail.com>

16 Ağustos 2017 22:13

Alıcı: Aliye ÇAYIR <aliye.cyr@gmail.com>

Merhaba Aliye hanım,
Envanteri kullanabilirsiniz tabi. Çalışmalarınızda bol şans ve başarılar dilerim.
Saygılarımla,
Dr Gulay Erin Dalgic

2017-08-17 1:28 GMT+12:00 Aliye ÇAYIR <aliye.cyr@gmail.com>:

Sayın Gülay DALGIÇ hocam,
Ben İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalında doktora öğrencisi Aliye ÇAYIR. Doktora tezimde geliştirmiş olduğunuz ÖĞRETİM ELEMANI PERFORMANS DEĞERLENDİRME ENVANTERLERİ'ni izniniz olursa kullanmak istiyoruz. Saygılarımla ... İyi çalışmalar...



İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI

HEMŞİRE ÖĞRETİM ELEMANLARININ AKADEMİK FORMASYON BECERİLERİ: BİR EĞİTİM PROGRAMI ÖNERİSİ

HEMŞİRELİKTE EĞİTİM ANABİLİM DALI HEMŞİRELİKTE EĞİTİM DOKTORA PROGRAMI

ORIJINALLIK RAPORU

% 11	% 7	% 4	% 9
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	% 1
2	www.scribd.com İnternet Kaynağı	<% 1
3	Submitted to Istanbul University Öğrenci Ödevi	<% 1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	Submitted to Ege Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı	Aliye	Soyadı	ÇAYIR
Doğ.Yeri	Konya	Doğ.Tar.	01.02.1984
Uyruğu	T.C.	TC Kim No	39625767500
Email	aliye.cyr@gmail.com	Tel	05306960720

Eğitim Düzeyi

	Mezun Olduğu Kurumun Adı	Mez. Yılı
Doktora	İstanbul Üni.-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	2020
Yük.Lis.	Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü	2009
Lisans	Selçuk Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü	2006
Lise	Konya Merkez İmam Hatip Lisesi	2001

İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

Görevi	Kurum	Süre (Yıl - Yıl)
1. Öğretim Görevlisi	Necmettin Erbakan Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi	2013-Halen
2. Öğretim Görevlisi	Karamaoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu	2010-2013
3. Hemşire	Necmettin Erbakan Üniversitesi Meram Tıp Fakültesi	2010-2010
4. Hemşire	Ankara Üniversitesi İbn-i Sina Hastanesi	2006-2010

Yabancı Dilleri	Okuduğunu Anlama*	Konuşma*	Yazma*	KPDS/ÜDS Puanı	(YÖKDİL) Puanı
İngilizce	Orta	Orta	Orta	-	60

*Çok iyi, iyi, orta, zayıf olarak değerlendirin

	Sayısal	Eşit Ağırlık	Sözel
LES Puanı	-	-	-
(ALES) Puanı	76.30	70.77	78.24

Bilgisayar Bilgisi

Program	Kullanma becerisi
Word, Power Point, Excel	İyi
SPSS programı	İyi

Yayınları/Tebliğleri/Sertifikalari/Ödülleri

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Şahin A., Ayhan F., Sönmezer Öcal H., **Çayır A.** (2014). An assessment of the preoperative information given to patients in the province of Karaman. Journal of Human Sciences, 12(2), 1111-1119.

Özkal F., **Çayır A.** (2016). Opinions of Nursing Students towards Simulation Efficiency in Nursing Education. International Journal of Humanities and Social Science Invention, 5(12), 2319 – 7714.

Faydalı S., **Çayır A.** (2016). Mentoring, Nursing Students' Opinions; A Pilot Study. International Journal of Humanities and Social Science Invention, 5(12), 2319 – 7714.

Çayır A., Faydalı S. (2017). An attempt for one-to-one mentorship model; opinions of mentor nurse. Journal of Human Sciences, 14(1), 281-293.

Çayır A., Özkal F. (2017). The Use of Simulation in Nursing Education: The Example of Myocardial Infarction. Research on Education And Psychology, 1(1), 38-46.

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Sü S., **Çayır A.**, Özlük B., Geçkil E. (2018). Rehber Hemşirelik Kursunun Hemşirelerin Rehber Hemşirelik Hakkındaki Görüşlerine Etkisi. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi. 2018; 129-123.

Çayır A., Atak, N., Köse, S., K. (2011). Beslenme ve Diyet Kliniğine Başvuranlarda Obezite Durumu ve Etkili Faktörlerin Belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 64(1), 13-19.

Ulusal ve Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

Çayır A., Faydalı S. Opinions of The Nursing Students Regarding Mentorship. 7. EORNA Kongress. May 7-10, 2015. Rome/İtaly. (Poster Bildiri).

Çayır A., Faydalı S. The Effects of Peer Interaction on The medical Procedures Fear. 7. EORNA Kongress. May 7-10, 2015 Rome/İtaly. (Poster Bildiri).

Şahin A., Ayhan F., Sönmezer H., **Çayır A.** Karaman İlinde Ameliyat Öncesi Dönemde Hastalara Verilen Eğitimin Değerlendirilmesi. VII. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi 'Uluslararası Katılımlı' 8-10 Nisan 2015 İstanbul. (Poster Bildiri).

Çayır A., Özkal F. Using Simulation in Nursing Education: The Case of Myocardial Infarction. 14th International Jtefs/Bbcc Conference Sustainable Development, Culture, Education. Innovations and Challenges of Teacher Education for Sustainable Development. May, 12 – 14, 2016 Konya, Turkey. (Sözel Bildiri).

Özkal F., **Çayır A.** Opinions of Nursing Students Towards Simulation Efficiency in Nursing Education. 14th International Jtefs/Bbcc Conference Sustainable Development, Culture, Education. Innovations and Challenges of Teacher Education for Sustainable Development. May, 12 – 14, 2016 Konya, Turkey. (Sözel Bildiri).

Çayır A. Hayat Boyu Öğrenme ve Kadın. 1. Uluslararası Kadın Kongresi. Ankara. 16-18 Kasım 2016. (Poster Bildiri).

Çayır A., Aygör H. Nursing Students Usage Status And Opinions About Medicinal And Aromatic Plants. 1st International Congress On Medicinal And Aromatic Plants - Naturaland Healthy Life- To Be Held In. May, 10-12, 2017 Konya, Turkey. (Poster Bildiri).

Çayır A., Faydalı S. An attempt for one-to-one mentorship model; opinions of mentor nurse. International Conccress of Black Sea Nursing Education. 12-13.10.2017 Samsun, Turkey. (Sözel Bildiri).

Su S., **Çayır A., Özlük B., Geçkil E.** Effects of Mentoring Course on the Opinions of the Nurses on Mentor. International Conccress of Black Sea Nursing Education. 12-13.10.2017 Samsun, Turkey. (Poster Bildiri).

Özkal F., **Çayır A.** Hemşirelik Öğrencilerinin Düşme Riski Olan Hastaya Yaklaşımında Simülasyonun Etkisi Bir Uygulama Örneği. 5. Uluslararası 16. Ulusal Hemşirelik Kongresi. 05-08.11.2017 Ankara, Türkiye. (Sözel Bildiri).

Çayır A., Ulupınar S. Ölçek Geliştirme Çalışması: Eğitim Becerileri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. 6. Uluslararası 17. Ulusal Hemşirelik Kongresi. 19-21.12.2019. Ankara, Türkiye. (Sözel Bildiri).

Projeler

BAP Projesi: **Çayır, A.** (2014). Karaman İlinde Ameliyat Öncesi Hastalara Verilen Eğitimin Değerlendirilmesi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje No: 34-M-12. (**Yardımcı Araştırmacı**).

Sertifikaları

17-19 Aralık 2014 tarihinde İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü ve Antalya İl Sağlık Müdürlüğü tarafından Konya’da düzenlenen “Medikal Simülasyon Uygulayıcı Eğitimi” Kursu

13-16 Şubat 2018 tarihinde Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi tarafından düzenlenen “Eğiticilerin Eğitimi” Kursu

Özel İlgi Alanları (Hobileri):

- Seyahat etme
- Bisiklete binme
- Yüzme
- Amatör ney üfleme