



T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI
HEMŞİRELİK DOKTORA PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME MODELLERİNDEN JIGSAW TEKNİĞİ
İLE UZAKTAN YAPILAN ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ EĞİTİMİNİN
HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN KENDİ KENDİNE
ÖĞRENME ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÇATIŞMA ÇÖZME
BECERİSİNE ETKİSİ**

Hacer ERDÖL

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Besti ÜSTÜN

İSTANBUL-2023

T.C.
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HEMŞİRELİK ANABİLİM DALI
HEMŞİRELİK DOKTORA PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME MODELLERİNDEN JİGSAW TEKNİĞİ
İLE UZAKTAN YAPILAN ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ EĞİTİMİNİN
HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN KENDİ KENDİNE
ÖĞRENME ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÇATIŞMA ÇÖZME
BECERİSİNE ETKİSİ**

Hacer ERDÖL

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Besti ÜSTÜN

İSTANBUL-2023

ÖZET

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME MODELLERİNDEN JIGSAW TEKNİĞİ İLE UZAKTAN YAPILAN ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ EĞİTİMİNİN HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN KENDİ KENDİNE ÖĞRENME, ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ

Araştırma hemşirelik öğrencilerine uzaktan eğitim yoluyla, işbirlikli öğrenme modellerinden Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitiminin, kendi kendine öğrenme, eleştirel düşünme ve çatışma çözme becerisine etkisini incelemek ve öğrenci memnuniyetini belirlemek amacıyla yapıldı. Araştırma öntest - son test randomize kontrollü çalışma olarak yürütüldü.

Araştırmanın verileri 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde toplandı. Girişim grubunda 36 kişi, kontrol grubunda 40 öğrenci ile çalışıldı.

Veriler Öğrenci Tanıtım Formu", "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği", "Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" ve "Jigsaw Görüş Ölçeği" ile toplandı.

Verilerin değerlendirilmesinde, t testi, Mann Whitney U, ANOVA Kruskal-Wallis testi kullanıldı.

Girişim ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş", "Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" ve "Çatışma Çözme Ölçeği" ön test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, ölçek toplam puan ortalaması ve alt boyutlar arasında istatistiksel olarak önemli fark olmadığı belirlendi ($p>0.05$). Girişim grubunun eğitim öncesi "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği" toplam puanı $165,97\pm24,54$ puandan eğitim sonrası $178,47\pm29,40$ puana, eğitim öncesi "Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" toplam puanı $232,77\pm23,12$ puandan eğitim sonrası $265,08\pm25,58$ puana, eğitim öncesi "Çatışma Çözümü Ölçeği" toplam puanı $188,80\pm13,31$ puandan eğitim sonrası $201,63\pm15,42$ puana yükseldiği görüldü ve istatistiksel olarak anlamlı bulundu. Girişim grubundaki öğrenciler %93 oranında Jigsaw tekniğini etkili buldu.

Kontrol grubunun ise, eğitim öncesi "Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği" toplam puanı $161,27\pm19,36$ puan iken eğitim sonrası $166,17\pm25,01$ puan

olduğu, eğitim öncesi “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” toplam puanı 224,12±17,69 puan iken eğitim sonrası 234,70±24,10 puan olduğu, eğitim öncesi “Çatışma Çözümü Ölçeği” toplam puanı 188,08±12,25 puan iken eğitim sonrası 188,14±14,00 puan olduğu görüldü ve sadece “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” toplam puan sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunurken ($p<0.05$), diğer ölçekler olan “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği” ve “Çatışma Çözümü Ölçeği” puanları anlamlı bulunmadı ($p>0.05$).

Sonuç olarak; uzaktan eğitim yoluyla Jigsaw tekniği kullanılarak verilen eğitim, girişim grubu öğrencilerinin “Çatışma Çözme” becerileri, “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş” becerileri ve “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimleri”ni olumu yönde etkilediği saptanmıştır. Hemşirelik eğitiminde daha yaygın olarak kullanılmasının yararlı olacağını düşünmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Jigsaw Tekniği.

ABSTRACT

THE EFFECT OF DISTANCE CONFLICT RESOLUTION TRAINING WITH JIGSAW TECHNIQUE, ONE OF THE COOPERATIVE LEARNING MODELS, ON NURSING STUDENTS' SELF-LEARNING, CRITICAL THINKING AND CONFLICT RESOLUTION SKILLS

The study was carried out to evaluate the effect of conflict resolution education, which is given to nursing students through distance education by using Jigsaw technique, one of the cooperative learning models, on self-learning, critical thinking and conflict resolution skills, and to determine student satisfaction. The study was conducted as a pretest-posttest randomized controlled trial.

The data were collected in the Fall Semester of the 2021-2022 Academic Year. The study includes 36 students in the intervention group and 40 students in the control group.

Data were collected with Student Introduction Form, “Self-Learning Readiness Scale”, “California Critical Thinking Tendency Scale” and “Jigsaw Opinion Scale”. T test, Mann Whitney U, ANOVA Kruskal Wallis test were used to evaluate the data.

When the pre-test mean scores of the students in the intervention and control groups of the “Self-Learning Readiness”, “California Critical Thinking Disposition Scale” and “Conflict Resolution Scale” were compared, it was determined that there was no statistically significant difference between groups in the scale total score average and the sub-dimensions ($p>0.05$). The total score of the intervention group's Readiness for “Self-Learning Scale” before the training increased from 165.97 ± 24.54 points to 178.47 ± 29.40 points after the training, and the “California Critical Thinking Disposition Scale” total score increased from 232.77 ± 23.12 points to 265.08 ± 25.58 points after the training. It was observed that the “Conflict Resolution Scale” total score increased from 188.80 ± 13.31 points to 201.63 ± 15.42 points after the training, and it was found to be statistically significant. Students in the intervention group found the Jigsaw technique to be 93% effective.

On the other hand, the control group had a total score of 161.27 ± 19.36 points on the Self-Learning Readiness Scale before the training, while it was 166.17 ± 25.01

points after the training, and the California Critical Thinking Tendency Scale was 224 points before the training. While it was 12 ± 17.69 points, it was 234.70 ± 24.10 points after the training, while the total score of the "Conflict Resolution Scale" was 188.08 ± 12.25 points before the training, it was 188.14 ± 14.00 points after the training. only the "California Critical Thinking Tendency Scale" total score was found to be statistically significant ($p < 0.05$), while the other scales, "Self-Learning Readiness Scale" and "Conflict Resolution Scale" scores were not found significant ($p > 0.05$).

In conclusion; It was determined that the education given by using the Jigsaw technique through distance education positively affected the Conflict Resolution skills, Self-Learning Readiness skills and California Critical Thinking Dispositions of the initiative group students. We think that it would be useful to use it more widely in nursing education.

Keywords: Nursing Education, Distance Education, Jigsaw Technique.

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca ilgisini, desteğini, bilgisini, tecrübesini ve sabrını esirgemeyen ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum danışmanım Prof. Dr. Besti ÜSTÜN hocama, Prof. Dr. Selma DOĞAN hocama ve Dr. Öğr. Üyesi Elçin BABAOĞLU hocama,

Tez izleme sürecinde verdiği değerli katkılardan dolayı Prof. Dr. Perihan GÜNER hocama,

Değerli katkılarından dolayı jüri üyesi Doç. Dr. Semra KARACA hocama,

Tez çalışmam süresi boyunca her zaman yanımda yer alıp, beni destekleyen ve veri toplama sürecinde yardımcı olan değerli meslektaşım Dr. Öğr. Üyesi Hacer KOBYA BULUT'a,

Yaşamımın her döneminde beni destekleyen, varlıklarıyla güç bulduğum ailem Prof. Dr. Hidayet ERDÖL, Dr. Öğr. Üyesi Uğur ŞEVİK, Öğr. Gör. Setenay ŞEVİK, Araş. Gör. Hakan ERDÖL, Erhan ERDÖL ve Eda Sena ERDÖL, Elif Sinemis ŞEVİK, Ela Derin ŞEVİK, Adile ATINKAYNAK ve Abdurrahman ALTINKAYNAK'a

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü ailesine ve sevgili öğrencilerime teşekkürlerimi sunarım.

BEYAN FORMU

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, tarafımdan üretildiğini ve şkdar niversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazıldığını beyan ederim

30.01.2023

Hacer ERDÖL

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	v
BEYAN FORMU	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER	8
2.1. Çatışmanın tanımı	9
2.1.1. Geleneksel ekolün çatışma görüşü.....	10
2.1.2. İnsan ilişkileri ekolünün çatışma görüşü	10
2.1.3. Etkileşimci ekolün çatışma görüşü	10
2.1.4. Entegrasyoncu ekolün çatışma görüşü.....	10
2.2. Çatışma çeşitleri.....	11
2.2.1. Kişinin kendi iç çatışmaları	11
2.2.2. Kişilerarası çatışma.....	11
2.2.3. Grup içi çatışmalar.....	11
2.2.4. Gruplar arası çatışma	11
2.3. Kişilerarası çatışma	11
2.3.1. Kişilerarası ilişkilerde çatışma nedenleri.....	12
2.3.2. Çatışmaların olumlu ve olumsuz sonuçları.....	13
2.3.2.1. Çatışmanın olumlu yönleri.....	13
2.3.2.2. Çatışmanın olumsuz yönleri	13
2.3.3. Çatışma çözümü.....	14
2.3.3.1. Kaçınma	15
2.3.3.2. Uyma.....	15
2.3.3.3. Uzlaşma:	16
2.3.3.4. Hükmetme.....	16
2.3.3.5. Bütünleştirme.....	16
2.3.4. Sağlık kurumlarında hemşirelerin yaşadıkları kişilerarası çatışmalar	17
2.4. Eleştirel düşünme.....	17

2.4.1. Hemşirelik mesleğinde ve eğitiminde eleştirel düşünmenin önemi	23
2.5. Kendi kendine öğrenme	25
2.5.1. Kendi kendine öğrenme ve hemşirelik	29
2.5.2. Eleştirel düşünme ile kendi kendine öğrenme ilişkisi	30
2.6. İşbirlikli Öğrenme ve Jigsaw Tekniği	32
2.6.1. İşbirlikli Öğrenme.....	32
2.6.1.1. İşbirlikli Öğrenme yönteminin hemşirelik eğitimi için önemi	35
2.6.2. Jigsaw Tekniği	36
2.6.2.1. Jigsaw-IV tekniğinin uygulama aşaması	37
2.7. Uzaktan Eğitim	39
3. GEREÇ VE YÖNTEM	43
3.1. Araştırmanın türü	43
3.2. Araştırmanın yapıldığı yer ve zaman	43
3.3. Araştırmanın evreni ve örnekleme.....	44
3.4. Veri toplama araçları.....	45
3.4.1. Öğrenci tanıtım formu	45
3.4.2. Çatışma Çözme Ölçeği (Conflict Resolution Scale)	45
3.4.2.1. Ölçeğin alt boyutları	45
3.4.3. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği (KKÖHÖ) (Self-Directed Learning Readiness Levels)	46
3.4.4. Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği (KEDEÖ) (California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI).....	47
3.4.4.1. Ölçeğin alt boyutları	48
3.4.5. Jigsaw Görüş Ölçeği	48
3.5. Deneysel işlem	49
3.6. Araştırmanın etik yönü	52
3.7. Çatışma çözümü eğitimi oturum planı	53
3.7.1. Araştırma planının ve oturumların uygulanması (Girişim Grubu).....	54
3.7.1.1. Jigsaw asıl gruplarını oluşturma	54
3.7.2. Klasik Eğitim Grubu (Kontrol Grubu)	61
4. BULGULAR	62
5. TARTIŞMA	69
5.1. Çatışma çözümü bulguları ile ilgili tartışma	69
5.2. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği (KKÖH) bulguları ile ilgili tartışma	70
5.3. Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği bulguları ile ilgili tartışma	71

5.4. Uzaktan Eğitimde Jigsaw Tekniği ile ilgili tartışma	73
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	76
KAYNAKLAR	77
EKLER.....	96
Ek 1. Öğrenci Tanıtım Formu	96
Ek 2. Çatışma Çözme Ölçeği	98
Ek 3. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği	100
Ek 4. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği.....	102
Ek 5. Jigsaw Görüş Ölçeği	104
Ek 6. Çatışma Çözümü Eğitimi Sertifikası	105
Ek 7. Etik Kurul İzni	106
Ek 8. Kurum İzni.....	107
Ek 9. Çatışma Çözümü Eğitimi Oturum Planı	108
Ek 10. Özgeçmiş	113

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1: Ölçeğin alt boyutları, maddeleri ve madde sayısı.....	47
Tablo 2: Ölçeğin alt boyutları, tanımı ve madde sayıları.....	48
Tablo 3: Jigaw grupları ve konu başlıkları.....	55
Tablo 4: Çatışma çözümü uzman grup listesi ve konu içerikleri	56
Tablo 5: Oturum Takvimi Tablosu	59
Tablo 6: Girişim ve kontrol grubuna uygulanan ön-test ve son-testler.....	61
Tablo 7: Çalışmaya katılan öğrencilerin tanıtıcı özellikleri	62
Tablo 8: Girişim grubu ve kontrol grubu arasında eğitim öncesi tüm ölçeklerden alınan (öntest) puan ortalamaları.	64
Tablo 9: Girişim grubu öğrencilerinin eğitim öncesi ve sonrası ÇÇÖ, KKÖHÖ ve KEDEÖ ölçeklerinden aldıkları puanların dağılımı.....	64
Tablo 10: Kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası tüm ölçeklerden aldıkları puanlar ve istatistiksel olarak karşılaştırılmaları	65
Tablo 11: Girişim Grubu ve Kontrol Grubunun Eğitim Sonrası Ölçeklerden Aldıkları Puanların karşılaştırılması.....	66
Tablo 12: JGÖ önermeler ve alınan cevapların dağılımı (n= 36).	67

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

KKÖHÖ : Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği

KEDEÖ : Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

ÇÇÖ : Çatışma Çözme Ölçeği

JGÖ : Jigsaw Görüş Ölçeği



1. GİRİŞ

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bilginin üretilmesinde, aktarılmasında ve kullanılmasında olduğu gibi sağlık hizmeti sunumunda da önemli değişimler yaşanmasına neden olmuştur. Değişen ve gelişen sağlık hizmeti sunumunda, mesleki yetkinliğe sahip, nitelikli hemşirelere gün geçtikçe ihtiyaç artmaktadır (Karadağ, ve ark., 2006; Genç, ve ark., 2007; Huan, ve ark., 2012). “Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi”ne göre; sağlık temel alanında lisans düzeyinde bir eğitimin mesleki ve akademik yetkinlikleri içinde, iletişim, ekip çalışması, eleştirel düşünme, kendi kendine öğrenme, problem çözme ve çatışma yönetimi becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemli olup hemşirelik eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır (T.C.YÖK, 2010; Cho, 2015).

21. Yüzyıl Becerileri içinde de yer alan bu yetkinlikler, çağdaş ve başarılı olabilmek için geliştirilmesi beklenen üst düzey becerileri ve öğrenme eğilimlerini ifade eder (İlgaz 2021). 21. yüzyıl becerileri, bilgi yönetimi, iletişim, dijital okuryazarlık, işbirliği, yaratıcılık, planlama, girişimcilik, eleştirel düşünme, risk alma, çatışma yönetimi, problem çözme, sosyal ve kültürel beceriler, esneklik ve yaşam boyu öğrenme gibi becerileri içermektedir. Teknolojik, ekonomik ve toplumsal değişiklikler, bu becerileri gerektirmektedir ve bu değişiklikler en önemli itici güçler olarak rol oynamaktadır (Amzaleg ve ark., 2021; Geisinger 2016; Saavedra ve ark., 2012). 20. yüzyıldaki hemşirelik ve ebelik eğitiminin, günümüz sağlık hizmetlerinin talepleri ile başa çıkmada yeterli olmadığı ile ilgili görüşler vardır (Mannino ve ark., 2016).

Bu beceriler eğitim ile kazandırılabilir ancak yapılan çalışmalar, eğitimde kullanılan klasik yöntemlerin karmaşık ve entelektüel öğrenmeyi gerçekleştirmede yeterli olmadığı, bilgileri bütünleştirme konusunda öğrenenlerin zorlandığını, ayrıca ekip çalışması, sorun çözme, eleştirel düşünme, iletişim becerilerini geliştirme ve duyuşsal kavramların öğretilmesinde etkin olmadığı gibi öğrenenlerin bu öğrenme yöntemlerinden memnun kalmadığı da belirtilmektedir (Bremner, ve ark.,2006; Lombardi, ve ark., 2013). Araştırmalar, öğrencilerin meslekler arası iş birliği ve çatışma çözümü konusunda da eğitilmeleri gerektiğini göstermektedir (Chan, ve ark., 2014; Kantek, ve ark., 2019; Pines, ve ark., 2014; Sportsman, ve ark., 2007; Waite, ve ark., 2014). Öğrencilerin mesleki eğitim müfredatına çatışma çözme becerilerini dahil

etmeye yardımcı olmak için didaktik öğretim, grup çalışması ve simülasyonun bir kombinasyonu önerilmektedir (Seren, ve ark., 2008; Waite, ve ark., 2014; Dyess, ve ark., 2009). Meslekler arası eğitim ile ilgili sistematik bir derlemede Reeves (2008), meslekler arası iletişim ve çatışma çözme becerilerini içeren çalışmaların sayısındaki artışa rağmen, çoğunun öğretim yaklaşımları için yeterli spesifik öneri içermediğini belirtmiştir. Gerekli randomizasyon prosedürleri sağlanarak, daha büyük örneklem grupları ile yapılan çalışmalar, hemşirelik öğrencilerinin iletişim ve çatışma çözümü ile ilgili eğitim yöntemleri için kanıt oluşturacağı belirtilmektedir (Reeves ve ark., 2008).

Sağlık ve tıp alanında gerekli olan becerileri güçlendirmek için 2012 yılında Kore Hemşirelik Eğitimi Akreditasyon Kurulu (KABONE) hemşirelik bilgi ve becerileri, iletişim becerileri, işbirliği ve koordinasyon becerileri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin yer aldığı bütünlük bir eğitim uygulaması oluşturmıştır. Öğretmen merkezli geleneksel anlatım tarzı dersler, çok fazla bilgi sağlarken, öğrenci sadece pasif olarak kalmakta, farklı düşünme becerisi geliştirmesini zorlaştırmaktadır (Lee, 2017) Bu amaçla hemşirelik eğitiminde, entegre düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak öğrenme stratejileri, özellikle bu yöntemlerden biri olan işbirlikli öğrenmede Jigsaw modeli önerilmektedir (Jeong, ve ark., 2013; Aronson, 1997). Kim ve arkadaşları (2019), seçmiş oldukları “hasta güvenliği” konusunu öğretmek için ikinci sınıf hemşirelik öğrencilerine işbirlikli öğrenme yöntemlerinden Jigsaw tekniği kullanarak verdikleri eğitimde, öğrencilerin problem çözme, kendi kendine öğrenme ve işbirliğini geliştirmede çok etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara dayanarak, klinik uygulamada gerekli olan iletişim becerilerini, problem çözme, kendi kendine öğrenme, eleştirel düşünme eğilimini ve işbirlikçi ruhu geliştirmek için Jigsaw modelinin uygulandığı araştırmalar planlanmasını önermişlerdir (Kim, ve ark., 2019).

Temel yeterliliklerden biri olan eleştirel düşünme, gözlem, deneyim ve iletişim yoluyla bilgiyi aktif ve ustaca tanıma, sentezleme, analiz etme ve değerlendirme sonrasında eylem kararlarının alındığı karmaşık bir zihinsel süreçtir (Papathanasiou ve ark., 2014). Eleştirel düşünme, kendi kendine öğrenme ve problem çözme gibi diğer öğrenme yetkinliklerini de etkileyen temel bir beceridir (Kang ve ark., 2020; Chan, 2013). Patterson ve ark. (2002) eleştirel düşünmenin kişinin kendi öğrenmesi için sorumluluk almasının bir sonucu olan kendi kendine öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediğini ve hemşirelik öğrencileri için önemli bir yetkinliği temsil ettiğini ortaya

Hemşirelik eğitimi ister uzaktan ister yüz yüze olsun öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını da içeren, mesleki yetkinlikleri kazandıracak nitelikte ve yeterlilikte olmalıdır (Göriş, ve ark., 2014). Bu yüzden ezbere dayalı bir eğitim yerine öğrencilerin kendi öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlayan eğitim yöntemlerinin kullanılması önem taşımaktadır. Dolayısı ile eğitim sürecinde, öğrenciyi öğrenmeye motive eden, araştırmaya yönlendiren, düşünme becerilerini geliştiren ve sorumluluk almasını sağlayan, öğrencinin aktif olduğu öğrenme stratejilerinin kullanılması öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecektir (Mete, ve ark., 2010; Sarmasoğlu, ve ark., 2016). Öğrencinin aktif rolü üstlendiği ve gruplar halinde çalışmasına olanak sağlayan öğrenme stratejilerden biri de işbirlikli öğrenmedir (Doğru, ve ark., 2012). İşbirlikli öğrenmede, öğrencilerin özgüvenlerinin ve iletişim becerilerinin artması, sorumlu oldukları konularda birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlaması, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmesi (Doymuş, ve ark., 2005) bu yöntemin yararları olarak ifade edilirken, başarılı öğrencilerin başarısız öğrencilere göre grup çalışmasından daha fazla yararlanması, daha ön plana çıkması ve diğer grup üyelerinin açıklamalarına değer vermemesi gibi durumlar da sınırlılıklar olarak dile getirilmiştir (Akçöltekin, ve ark., 2013; Uçar, ve ark., 2015). Ayrıca Yeşilyurt (2019)'un aktardığına göre işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkili iletişim becerisi kazanılmasına, bilginin tam ve derinlemesine öğrenilmesine, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine, öğrencilerin derse aktif katılımına ve akademik başarıyı artırmasına katkı verir (Yeşilyurt, (2019). Vietnam'da üniversite öğrencilerinin işbirlikli (Jigsaw) öğrenmeye yönelik tutumlarının araştırıldığı bir çalışmada ise; öğrenme grupları içinde yer alan öğrencilerin; akranları ile ilişkilerinin geliştiğini, işbirliğine dayalı etkinlikten keyif aldıklarını, daha fazla bilgi edindiklerini, grup içi çatışmaları azalttığını, özgüvenlerini arttırdığını, bilgilerini etkin bir şekilde artırmanın değerli bir yolu olan algılayarak öğrenmeye daha fazla ilgi duyduklarını ve daha az endişelendiklerini ifade etmişlerdir (Tran, ve ark., 2012).

Eliot Aronson tarafından 1978'de geliştirilen jigsaw tekniği, bireylerin birbirleri ile iletişim içinde olmasını sağlamak ve iş birliği geliştirmek için oluşturulmuştur. Bu teknikte her bir öğrenci konunun tamamı yerine sadece bir parçasını öğrenir ve arkadaşlarına aktarırlar (Hedeen, ve ark., 2003; Yılar, ve ark., 2015). Öğrenciler konunun tamamını öğrenmek için grubun diğer üyeleri ile iletişim içinde çalışmak ve birbirlerinin başarısına katkı sağlamak durumundadır. Bağımsız çalışmak yerine akranlarla iş birliği içinde çalışmak öğrencilerin yüksek benlik saygısı

geliştirmelerini sağlamaktadır (Yılar, ve ark., 2015). Renganathan (2013), jigsaw tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine, sosyal ilişkilerini geliştirmesine, iletişim ve problem çözme becerilerine olumlu şekilde yansıdığını belirtilmiştir (Renganathan, 2013). Philips ve Fusco (2015) tarafından yapılan çalışmada; Jigsaw tekniği grup çalışmasına dayandığı için öğrencilerin çatışmaları ekip içerisinde daha iyi çözebildiği, aynı zamanda birbirleri ile etkileşimlerini olumlu yönde etkilediğini bildirilmiştir (Phillips, ve ark., 2015). Batdı (2014)'nın Jigsaw tekniği ile ilgili Türkiye'de 2005-2012 yılları arasında yapılmış olan deneysel araştırmaların sistematik incelemesini yaptığı bir metaanaliz çalışmasında, araştırma kapsamında incelediği 11 deneysel araştırma sonuçlarına göre; jigsaw tekniğinin akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığını sağlama açısından yüksek etkililik düzeyine sahip olduğunu dolayısıyla öğretim sürecinde bu tekniğin kullanılmasının faydalı olacağını önermiştir (Batdı, 2014).

Genellikle eğitim bilimlerinde ve yüz yüze eğitimlerde kullanılan Jigsaw tekniğinin hemşirelik eğitiminde de uygulanması; öğrencilerin özgüvenini, iletişim becerisini, akademik başarısını ve öğrenmeye karşı tutumunu olumlu yönde etkilediği bildirilmektedir (Xu, 2016). Kritpracha ve ark. (2018), yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinde, istatistik dersini yüz yüze Jigsaw tekniğini kullanarak yaptıkları araştırmada öğrencilerin, öğrenme başarısının arttığını ve kendi kendine öğrenme davranışlarının geliştiğini bulmuşlardır (Kritpracha ve ark. 2018). Ülkemizde hemşirelik eğitiminde Jigsaw tekniğinin kullanıldığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Jigsaw IV öğrenme tekniği kullanılarak, hemşirelik öğrencilerine arteriyel kan basıncı uygulamasının öğretildiği bir çalışmada, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarı ve psikomotor beceri performanslarına olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Öğrenciler, jigsaw tekniğinin hem arkadaşları hem de eğitimcilerle ile kurdukları iletişimin sıklığını ve kalitesini artırdığını, düşünme becerilerini geliştirdiğini ve konunun daha detaylı öğrenilmesine katkı sağladığını belirtmiştir (Yağmur Filiz, 2017).

Birçok çalışma, uzaktan eğitimde, eğitim sonuçlarını ve akademik başarıyı iyileştirmek için kendi kendine öğrenme becerisinin geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır (Kohan ve ark., 2017; Kim ve ark., 2014). Uzaktan eğitim gittikçe yaygınlaşan bir öğretim aracı haline gelmiştir; ancak uzaktan hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünme, kendi kendine öğrenme ve problem çözme becerilerinin ilişkisini inceleyen sadece birkaç çalışma vardır (Song ve ark., 2022). Song ve ark., (2022),

uzaktan hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünme, kendi kendine öğrenme ve problem çözme düzeylerini inceleyen ve bu üç değişken arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarında, öğrencilerin, problem çözme ve eleştirel düşünme düzeylerinin gelişmesinde, kendi kendine öğrenmenin önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Mitchell ve ark. (2007) yaptıkları çalışmada uzaktan öğrenmenin yüz yüze öğrenmeden daha derinlemesine bir öğrenme sağladığını ifade etmişlerdir (Mitchell ve ark., 2007). Song ve ark., (2022), uzaktan öğrenmede öğrencilerin, karşılaştıkları sorunları kendi başlarına çözmek zorunda kalmalarının eleştirel düşünme ve kendi kendine öğrenme becerilerinin artmasına neden olduğunu ileri sürmüşlerdir (Song ve ark., 2022).

İşbirlikli öğrenme yöntemlerinden olan Jigsaw tekniğinin, çoğunlukla yüz yüze eğitimlerde kullanıldığı görülmüştür. Jigsaw tekniğinin uzaktan eğitimde kullanıldığı ve 2021 yılında yayınlanmış olan “Covid sürecinde online ders mi, jigsaw yöntemi mi akademik motivasyonu artırır” konulu bir çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda, online olarak Jigsaw yönteminin kombinasyonları kullanılarak eğitim verilen sınıfta, online olarak klasik eğitim verilen sınıfa kıyasla öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu fakat istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Haftador, ve ark., 2021).

Hemşirelik eğitiminin uzaktan eğitimle sürdürüldüğü pandemi döneminde, işbirlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan ve çoğunlukla yüz yüze eğitimlerde kullanılan Jigsaw tekniğinin uzaktan eğitimde kullanılarak, seçilmiş örnek bir konunun işlenmesi ve bu eğitim yönteminin öğrencilerde “eleştirel düşünme”, kendi kendine öğrenme” ve “çatışma çözümü” becerisine etkisinin incelenmesi planlanmıştır. Buradan elde edilecek verilerin, Jigsaw tekniğinin uzaktan eğitimde etkili olup olmadığının sınılanması, uzaktan eğitim sistemine ve hemşirelik eğitiminin hedeflerine katkı vermesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, uzaktan eğitim yoluyla, işbirlikli öğrenme modellerinden Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitiminin, kendi kendine öğrenme, eleştirel düşünme ve çatışma çözme becerisine etkisini incelemek ve öğrenci memnuniyetini belirlemek amacıyla planlanmıştır.

Araştırmanın Hipotezi

1. Uzaktan eğitimle Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitimine katılan girişim grubu öğrencilerin;

- a) “Çatışma Çözümü Ölçeği” son-test puanları, “Çatışma Çözümü Ölçeği” ön-test puanlarından daha yüksektir.
- b) “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırluş Ölçeği” son-test puanları, “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırluş Ölçeği” ön-test puanlarından daha yüksektir.
- c) “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” son-test puanları, “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ön-test puanlarından daha yüksektir.

2. Uzaktan eğitimle Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin, uzaktan klasik eğitim yöntemi ile çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilere göre;

- a) “Çatışma Çözümü Ölçeği” toplam puanları daha yüksektir.
- b) “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırluş Ölçeği” toplam puanları daha yüksektir.
- c) “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” toplam puanları daha yüksektir.

3. İşbirlikli öğrenme modellerinden jigsaw tekniği, öğrencilerin jigsaw görüş ölçeği puanlarına göre başarılıdır.

2. GENEL BİLGİLER

Bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, toplumun demografik yapısındaki değişiklikler (göçler, yaşlı nüfusun artması, nüfusun artması, işsizlik), sağlığı geliştirme ile ilgili güncel yaklaşımlar, hasta hakları, insan hakları ve kadın hakları hareketleri ve etik ilkelerin önemin artması, hemşireliğin geleneksel rollerden çıkarak çağdaş rollere geçişini önemli ölçüde etkileyen faktörlerdir. Çağdaş bir anlayışa göre hemşire; temel bakım verici rolünün yanında, eğitici, araştırmacı, yönetici, karar verici ve savunucu rolleri ile de nitelikli sağlık hizmeti sunmayı hedefler (Akça Ay, 2007). Bu anlamda, hemşirelerin eğitimi oldukça önemlidir.

Lombardi, ve ark. (2013), hemşirelik eğitiminin değişim açısından bir dönüm noktasında olduğunu, hemşire eğitimcilerinin, günümüzde kullanılan öğrenme ve öğretme modellerinin yeterliliğini sorguladıklarını, Benner ve ark. (2009) ise geleneksel hemşirelik eğitiminde öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri bütünleştirmede yeterince etkili olmadığını ve sınıf içi öğretimin yetersiz kaldığını belirtmektedir (Lombardi, ve ark., 2013; Banner ve ark., 2009).

Gelişen teknoloji ile birlikte hemşirelik eğitiminde kullanılan öğretim materyalleri ve yöntemleri önemli ölçüde değiştirmiştir (McConnell, 2000). Bugün eğitimde hala geleneksel eğitim modelleri kullanılmaya devam etse de yeni eğitim yöntemlerinin programlanmasında, tasarımı ve sunumunda ana eğitimin bir parçası olarak benimsenmektedir. Teknoloji, hemşire eğitimcilerine, hemşire ve hemşirelik öğrencilerine, yaşam boyu öğrenme ve bilgi paylaşımı, dünyadaki meslektaşlarıyla işbirliği yapma olanağı sağlamaktadır (Novotny ve ark., 2006).

Sürekli değişen ve gelişen sağlık bakım sisteminde; eleştirel düşünebilen, liderlik özelliğine sahip, teknolojik araç gereçlerden faydalanabilen, karşılaştığı her türlü hastaya güvenli ve kaliteli bakım verebilecek hemşirelere gereksinim vardır. Bu gereksinimlerin karşılanmasına eğitim aşamasında başlanmalıdır (Aydınlı, ve ark., 2019). Mary (2014) hemşirelik eğitimindeki yenilikçi yaklaşımları, bilgisayar destekli eğitim, web destekli eğitim, e-öğrenme, vaka çalışması, simülasyon, probleme dayalı öğrenme, kavram haritası, öykü anlatma gibi yapılandırmacı eğitim yaklaşımlarını içeren yöntemler olarak belirtmiştir. Bu yaklaşımlar öğrenciye eleştirel düşünme, bir araya getirdiği bilgiden yeni bilgiler oluşturma, becerilerini yeni durumlara uyumlandırarak hedeflerine ulaşmasını sağlamaya yardım eder (Mary, 2014).

Hemşirelik eğitiminde lisans boyunca ezberle dayandırılan eğitimden ziyade öğrenciyi aktif kılacak, öğrenme sürecine katılmalarını sağlayacak eğitim programlarının kullanılması gerekmektedir (Karasu, ve ark., 2020). Gelişmiş ülkelerde, hemşirelik eğitimi ve uygulamaları teknoloji ile entegre edildiği halde ülkemizde bu entegrasyonun yeteri kadar yaygın olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizde teknoloji kullanımının hemşirelik eğitiminde artırılması, akademisyenlerin bu uygulamaları kullanmaya teşvik edilmesi ve teknoloji kullanımı ile ilgili yetkinliklerinin sağlanması için gerekli düzenlemelere gereksinim olduğu anlaşılmaktadır (Ulupınar, ve ark., 2020).

2.1. Çatışmanın Tanımı

Sağlık bakım sistemi, çatışmanın olumsuz etkilerine maruz kalmaya eğilimlidir. Sistem karmaşıktır ve hasta bakımı, birlikte çalışan birden fazla disipline bağlıdır. Çeşitli meslek grupları ile birlikte çalışmak genellikle zordur. Sağlık çalışanları arasında yaygın olan zayıf iletişim ve işbirliği kültürünün, tıbbi hatalar ve personelin işe devamı ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuştur. Ek olarak, yeterli destek sistemlerinin, becerilerin ve kişisel sorumluluğun eksikliği, hastalara zarar verebilecek iletişim boşluklarına neden olur (Maxfield, ve ark., 2005). Organizasyonlarda bir ekip çalışması varsa çatışma da kaçınılmaz olacaktır. Çatışma, davranışların bir sonucudur. İnsan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Etkileşimin olduğu yerde çatışma vardır. Çatışma, olumsuz tutumların, zıtlığın, saldırganlığın, rekabetin ve yanlış anlamının veya anlaşılmanın ifadesi anlamına gelir. İki veya daha fazla kişi veya grup arasında, her bir birey veya grubun diğerlerine, kendi görüşünü kabul ettirmeye çalıştığı bir anlaşmazlık olarak tanımlanabilir. (Thakore, ve ark., (2013). Çatışma, birbirine karşıt olmak demektir. İnsanlar veya kuruluşların üyeleri arasındaki anlaşmazlığı ifade eder. Bu tür anlaşmazlıklar, tüm insanlar arasındaki ilişkilerin doğasında vardır. Larfela (1988) çatışmayı şu şekilde tanımlamıştır: "Türlerin, hayatta kalması ve başarılı bir şekilde evrimleşmesi için rekabet sürecinin bir parçası olarak sınırlı kaynaklar ve çevresel değişimden kaynaklanan stresle başa çıkmanın yeni ve daha iyi yollarını araması". Bu tanıma göre, insanlar, insan grupları, bir örgütün üyeleri arasında ve bir şekilde ilişkili olan örgütler arasında çatışmanın her zaman var olduğu açıktır. Çatışmanın tanımı ile ilgili farklı ekoller vardır;

2.1.1. Geleneksel ekolün çatışma görüşü

Bu ekol, çatışmaları, yıkıcı, doğal olmayan ve örgütün amaçlarına ulaşılmasında engel oluşturabileceği için kontrol edilmesi gereken ve uygun olmayan davranış biçimi olarak görür. Geleneksel ekole göre, çatışma durumları insanlar için trajik sonuçlara ve örgütsel performans üzerinde olumsuz etkilere sahip olabilir. Genel olarak, çatışma bir grup içinde bir sorun olduğunu gösterir ve bundan kaçınılması gerekir. Robbins (2005) buna geleneksel görüş adını verdi (Robbins 2005).

2.1.2. İnsan ilişkileri ekolünün çatışma görüşü

Bu teoriye göre, iyi niyet ve güven ortamı oluşturularak çatışmadan kaçınılabilir, eğer ortaya çıkarsa kısa sürede çözümlenmelidir. (Thakore, D. (2013).

2.1.3. Etkileşimci ekolün çatışma görüşü

Townsend (1985), çatışmayı bir noktaya kadar sağlıklı bir organizasyonun işareti olarak görür. Ona göre iyi bir yönetici, çatışmayı ortadan kaldırmaya çalışmaz, kişilerin enerjisini boşa harcamasını engellemeye çalışır... Kişiler inandıkları şey için sizin yanınızda açıkça savaşıyorsa, bu sağlıklıdır. Ama çatışmanın yüz yüze olması tercih edilmelidir. Robins (1998), çatışmanın olumlu bir güç olduğuna ve etkili performans için gerekli olduğuna inanmaktadır. Bu yaklaşım, özeleştiriyi, değişimi ve yeniliği teşvik eder, duyarsızlığı önlemek için grup içinde asgari düzeyde bir çatışmayı teşvik eder.

2.1.4. Entegrasyoncu ekolün çatışma görüşü

Bu en son bakış açısidir ve açıkça bazı çatışmaların sadece iyi veya kötü olarak görülmemesi gerektiğini, daha ziyade bir grubun etkili bir şekilde çalışması için bazı çatışmaların kesinlikle gerekli olduğunu savunur (De Dreu ark., 1997).

2.2. Çatışma Çeşitleri

2.2.1. Kişinin kendi iç çatışmaları

Kişinin kendisinden yapabileceğinden fazlasını beklenildiği durumlarda ortaya çıkan ve kişiyi kızgınlığa ve rahatsızlığa sevk eden çatışmadır (Luthans, 1998).

2.2.2. Kişilerarası çatışma

İki ya da daha fazla kişinin çeşitli durumlara bağlı olarak kendi aralarında anlaşmazlığa düşmesidir. Bunun nedenleri kişilerin amaçlarının, sahip oldukları bilgi ve değer yargılarının birbirinden farklı olmasıdır (Üstün, ve ark., 2005)

2.2.3. Grup içi çatışmalar

Bireylerin içinde yer aldığı grubun amaçlarına, geleneklerine, alışkanlıklarına ve kurallarına uyum gösterememesinden kaynaklanır. Bireyler grup tarafından kabul görmek ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için bunlara uyum göstermek durumundadır. Bireyler grubun amaçlarına ve kurallarına ters düştüğünde çatışma içine girebilirler (Eren, 2009; Koçel, 2003).

2.2.4. Gruplar arası çatışma

Benzer ortamlarda, birbiri ile etkileşim halinde olan iki veya daha fazla grubun çatıştığı durumudur (Akgün, 2010).

2.3. Kişilerarası Çatışma

Birinin davranışları diğer kişi ya da kişilerin amaçlarına ters düşüyorsa, gereksinimlerin karşılanmasını engelliyorsa veya sahip olduğu değerleri birbirine uymuyorsa bu durumda ortaya çıkan anlaşmazlıktır. Çatışma olumsuz bir durum gibi algılansa da çatışmanın olmadığı bir ilişkinin sağlıklı bir ilişki olduğunu düşünmek doğru değildir (Ahrens, 2003; Akbalık, 2001; Almost, 2006).

Çatışma doğru bir şekilde anlaşılırsa, aslında öğrenmek ve üretmek için fırsattır. Günlük yaşamın doğal akışı içerisinde yaşanan çatışmalar kişilerin ahlaki, duygusal, sosyal ve entelektüel olarak gelişimine katkı sağlar (Schrumpf, ve ark., 2007; Akgün, 2010).

Çatışma doğru yönetildiğinde kişinin kendini tanımasını, ilişkilerinde sorunların farkına varılmasını, olumlu değişimin elde edilmesini, problem çözme becerisini ve güdülemenin artmasını, büyük problemler olarak algılanan bazı sorunların öneminin de azalmasını sağlar. Çatışma iyi yönetilemediği zaman ise kişiler stres yaşar, kişiler arası ilişkileri bozulur, somatik yakınmalar (mide rahatsızlıkları, bas ağrıları) ve psikolojik (depresyon, anksiyete) belirtiler gösterirler (Cüceloğlu, 2005; Jameson, 2003; Jenkins, 2004).

2.3.1. Kişilerarası ilişkilerde çatışma nedenleri

Kişilerarası çatışmalar, etkileşim içinde olan iki veya daha fazla kişi arasında ortaya çıkan, uzlaşılamayan hedef, duygu, düşünce ve davranışlardan kaynaklanır. Kişilerarasında ortaya çıkan çatışmaların başlama nedenleri; farklı bilişsel, algısal, duygusal gereksinimler, sahip olunan iletişim becerileri, bireysel özellikler ve kültürel faktörler, rol farklılıkları, sosyal ve fiziksel ortam olabilir. Bireyler tüm bu özellikler bakımından birbirlerinden farklı olduğundan çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır (Akbalık, 2001; Cooms, 2003; De Dreu, ve ark., 2004).

Çatışma sırasında ortaya çıkan ve çatışma sürecini etkileyen en önemli duygu, öfke duygusudur. Öfke, bireysel bir tehdit algısı ya da bir engellenme durumu ile karşılaşıldığında, tehdidin ciddiyetine göre basit bir kızgınlıktan, şiddete kadar değişebilen bir duygudur. Öfke kontrol edilemediği durumlarda, çatışmanın yıkıcı sonuçlarının ortaya çıkması kaçınılmaz olabilir (Cox, 2003; De Dreu, ve ark., 2004; Kestner, 2002).

Çatışmalara yol açan kişisel faktörlerin en önemlisi bireyin sahip olduğu iletişim becerileridir. İletişim sürecinde taraflar duygularını, düşüncelerini veya bir bilgiyi sözcüklerle, ses tonuyla, beden diliyle, karşı tarafa iletmeye çalışır. İletişim sürecindeki problemler çatışmalara neden olabilir. Dinleme becerisi, geribildirim verme, empatik olma ve beden dilinin doğru kullanılması gibi iletişim becerileri,

çatışmaları engeller, var olan bir çatışmanın da etkili bir şekilde yönetilmesini sağlar (Cox, 2003; De Dreu, ve ark., 2004; Gerardi, 2004; Kestner, 2002).

Etkili iletişim becerilerinin kullanılması çatışmaların yönetilmesinde ve çözümünde önemli bir role sahiptir.

Çatışma, olumsuz bir durum gibi algılansa da yıkıcı veya kişilere zarar veren bir süreç değildir. Ancak kişilerin çatışmayı ele alma biçimleri zarar verici olabilir (Akgün, 2010).

Çatışmalar iyi yönetilirse (Elma, 2000; Üngüren, 2008; Eren, 2009);

- Yaratıcı düşünmeyi teşvik eder.
- Kişilerin araştırma eğilimini artırır.
- Çözülmeyen sorunlara çözüm yolları aranır.
- Herkese fikrini dile getirme fırsatı sunar.
- Güdülemeyi teşvik eder.

2.3.2. Çatışmaların olumlu ve olumsuz sonuçları

2.3.2.1. Çatışmanın olumlu yönleri

Kişilerin etkinliğini ve verimliliğini geliştirebilir. Sorunların fark edilmesine, tanımlanmasına ve daha uygun çözüm yollarının bulunmasına yardımcı olabilir. Çatışmaya neden olan anlaşmazlık giderildiğinde ise bir bütünleşme sağlanabilir. Çalışanın kurumuna olan bağlılığı artar. Çatışma, yeniliklerin ortaya çıkmasında önemli bir kaynak olabilir. (Aslan, 2008; Türk, 2004).

Orta düzeyde olan çatışmalar, bireylerin, ihtiyaçlarını, isteklerini, endişelerini açıkça belirtmeleri ve birlikte uygun çözümler bulabilmelerini sağlar. Farklı yapıdaki kişilerin anlaşılmasını sağlayarak ben merkezli davranışların azalmasına yardımcı olur. Problemlerin çözülmesini, daha uyumlu davranışların artmasını ve bireylerin birbirlerine olan bağlılığını sağlar (Özdemir, ve ark., 2014).

2.3.2.2. Çatışmanın olumsuz yönleri

Çözülmemiş çatışmalar, kişilerde strese, duygusal incinmeye ve tükenmişliğe neden olabilir. Yaşanan çatışmaların sonucunda, bireylerde psikosomatik yakınmaların ortaya çıktığı bildirilmiştir. Bu yakınmalar, gastrointestinal sistem ile ilgili semptomlardan (mide bulantısı, mide krampları, kusma), solunum sistemi

(göğüste baskı, yeterince nefes alıp- verememe), ve kardiyolojik semptomlara (hızlı kalp atımı) kadar görülebilir (Gordon, 1997; Karip, 2003; Kelly, 2006). Çözülmemiş çatışmalar, zorbalık, sınırlı iletişim veya önemli bilgilerin paylaşılmaması, sözel veya fiziksel şiddeti içeren davranışlarla sonuçlanabilir. (Rogers-Clark, 2009).

2.3.3. Çatışma çözümü

Çatışma çözümü; çatışma yaşayan tarafların, iletişime dayalı olarak her iki tarafın da hem kazanmasını hem de gelişmesini sağlayan, işbirliği içerisinde çözüm üretmeye dayanan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akbalık, 2001).

Çatışma çözümünde kullanılan bir çok yöntem vardır. Hangi yöntemin hangi çatışma durumunda kullanılacağına karar verilebilmek için kullanılacak yöntemin olumlu veya olumsuz sonuçları bilinmelidir (Almost, 2006; Karip, 2003).

Çatışma yönetimi stratejilerinin iki boyutu vardır. Birincisi çatışan taraflardan her birinin kendi gereksinimlerinin giderilmesine verdiği önemin derecesi, ikincisi ise taraflardan her birinin karşı tarafın ihtiyaçlarına verdikleri önemin derecesidir (Rahim, 2000).

Çözülmeyen çatışmalar zaman ve enerji kaybına neden olur ve aynı zamanda yeni çatışmaların ortaya çıkmasını sağlar. Çatışma çözülürse ilişkiler de güçlenir. En uygun tepkiyi verebilmek ve en uygun tekniği kullanabilmek başarılı bir çatışma çözümünün anahtarıdır. Çatışma çözümleriyle ilgili farklı yaklaşımlar vardır (Almost, 2006; Asworth, 2000).

Kazan- Kaybet Yaklaşımı; bu yaklaşımda bir taraf kazanır, karşı diğer taraf kaybeder. Bu yaklaşımda gereksinimlerin karşılanması için güç kullanılır. Karşı tarafın gereksinimleri önemsizdir. Saldırgan, manipülatif ve yaşamlarında bencil olan kişiler bu yaklaşımı tercih ederler. Kişi için önemli olan şey kendi ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Almost, 2006; Asworth, 2000).

Kaybet- Kazan yaklaşımı; bu yaklaşımda karşıdaki kişinin gereksinimleri karşılanırken kişi kendi gereksinimlerini göz ardı eder. Benlik saygıları düşük, boyun eğen pasif davranışlı insanların kullandığı yöntemdir. Sürekli kaybeden kişidir, sorunlarını ve gereksinimlerini söylemekten vazgeçer ve sonunda öfke yaşar (Almost, 2006; Asworth, 2000).

Kazan- Kazan Yöntemi; her iki tarafın çözümü birlikte aradığı, güç kullanmadan gereksinimlerin karşılandığı bir yöntemdir. Bu yöntemde problem çözme

basamakları kullanılır. Kazan- kazan yaklaşımını, atılgan davranış tarzına sahip, yaşamlarında ben değil biz düşüncesi hakim olan kişiler kullanırlar (Almost, 2006; Asworth, 2000).

Rahim’e göre, beş farklı çatışma çözümü şekli vardır; “*hükmetme*”, “*kaçınma*”, “*uyma*”, “*uzlaşma*” ve “*bütünleştirme*” (Rahim, 2011). Kişiler çatışma ile karşılaştığında aşağıdaki çatışma çözümü yöntemlerini kullanırlar.

2.3.3.1.Kaçınma

Bir çatışma durumunda bireyin hem kendisi hem de karşı taraf için düşük düzeyde kaygılandığında tercih ettiği yöntemdir. Bu yöntemini benimseyen kişiler sorunları ortaya çıkarmaktan ve çözmekten kaçınırlar. Çaresizlik duygusu ile hem çatışmalardan ve hem de çatışma yaratan kişilerden uzak dururlar, çatışmaları çözme uğraşlarının boş bir çaba olduğuna inanırlar. Çatışma yaşamaktansa fiziksel veya psikolojik olarak uzak durmayı tercih ederler. Böyle kişiler hem karşı tarafın hem de kendisinin gereksinimlerini göz ardı ederler (Taştan, 2010; Rahim, 2001). Bu yöntem, çatışmaya girildiğinde önemli olumsuz sonuçlar ortaya çıkacaksa veya zaman kazanmaya ihtiyaç olduğunda kullanılması tercih edilen bir yöntem olabilir (Almost, 2006; Deutch, 2000; Rahim, 2000).

2.3.3.2.Uyma

Çatışma çözümünde uyma yönteminin kullanan kişilerin ilişkileri, kendisinden ve ihtiyaçlarından daha önemlidir. Bu kişiler çatışmaların ilişkilere zarar vermeden çözülemeyeceğini düşündükleri için karşı taraf ile aynı fikirde olduğunu, onun isteklerini kabul ettiğini belirten ifadeler kullanır. Uyma yönteminde, karşı tarafın istekleri kabul edildiği için sorun olmaz, ancak kişinin kendi istekleri karşılanmamış olması, uzun dönemde bireyi olumsuz etkileyebilir. Bu yöntem ne etkili bir iletişim biçimidir ne de etkili bir çatışma çözme yöntemidir. Ancak taraflardan biri kendisinin hatalı olduğunu düşünüyorsa ve ilişkinin devamlılığı kişi için çok önemliyse bu yöntem tercih edilebilir (Almost, 2006; Deutch, 2000; Eren, 2000; Rahim, 2000).

2.3.3.3.Uzlaşma:

Bu yöntemi kullananlar hem kendi amaçlarını gözetir hem de ilişkilerine önem verir. Bir yandan kendi çıkarlarından vazgeçerken, bir yandan da karşı tarafın çıkarlarının bir kısmından vazgeçmesi için ikna ederler. Her iki tarafında kazanabileceği çözüm yolları ararlar ve çözüme ulaşmak için özveride bulunurlar (Taştan, 2010; Rahim, 2001). Böylece her iki tarafın, belirli bir ölçüde de olsa ihtiyaçları karşılanmış olur. Görüş birliğinin sağlanamadığı durumlarda, her iki tarafın güçlerinin eşit olduğu durumlarda ve karmaşık bir soruna geçici olarak çözüm ihtiyacı varsa bu yöntemin kullanılması uygun olabilir (Almost, 2006; Deutch, 2000; Eren, 2000; Rahim, 2000).

2.3.3.4. Hükmetme

Kişi kendisi için yüksek düzeyde, karşı taraf için düşük düzeyde kaygılanıyorsa hükmetme yoluyla çatışmayı çözmeye çalışır. Bu kişiler çatışmalarda, kendi çözümlerini dayatarak gereksinimlerini karşılarlar, karşı tarafı zorlarlar, gerekirse de zor kullanmaktan çekinmezler. Daima kendi istekleri önceliklidir, ilişkileri ise önemsizdir ve neye mal olursa olsun kazanmak isterler. Çatışma ortamının bir kazan-kaybet ortamı olduğunu düşünürler ve amaçları daima kazanan taraf olmaktır. Kazanmak güç ve gururdur, kaybetmek ise zayıflık, başarısızlık ve yetersizliktir. Kazanmak için gözdağı vermek, şiddete başvurmak ve karşıdaki kişiyi ezmek isterler (Taştan, 2010; Rahim, 2001; Altun, 2007; Vural, 2002).

2.3.3.5. Bütünleştirme

Kişi, bir çatışma durumunda hem kendisi için hem de karşı taraf için yüksek düzeyde endişeleniyorsa, çatışmayı bütünleştirme yolu ile çözmeyi tercih eder. Bu çatışma çözümünü benimseyen kişiler için her iki tarafın da gereksinimleri aynı derecede önemlidir ve birlikte gereksinimleri karşılamanın yollarını ararlar. Tartışmaya açık hem ilişkilerin sürdürülmesine hem de karşı tarafın isteklerine aynı derecede önem verirler. Çatışma sırasında uzlaşabilmek için her iki tarafın da kendi görüşlerini ifade etmesi, her iki taraf da doyum sağlayacağı adil ve kabul edilebilir çözümler bulmak önemlidir. Bu kişilere göre çatışmalar ilişkilerin ve bireylerin

gelişmesini sağlayan bir araçtır. Genellikle taraflar aralarında bir anlaşmaya vararak uzlaşırlar ve her iki tarafta kazanmış olur. (Taştan, 2010; Rahim, 2001; Altun, 2007; Vural, 2002).

2.3.4. Sağlık kurumlarında hemşirelerin yaşadıkları kişilerarası çatışmalar

Sağlık hizmetleri, etkili ekip çalışması ve iş birliği gerektiren karmaşık bir sistemdir. Matriks bir yapıya sahip olan ve 24 saat hizmet veren sağlık bakım organizasyonlarında hastaya en yakın meslek üyesi olan ve sağlık ekibi içinde merkezde bulunan hemşirelerin, ekibin diğer üyeleri ile iletişim eksikliği olması, görev, yetki ve sorumlulukların açık ve net olmaması, statü farklılıkları, rol belirsizliği ve karmaşası, aşırı iş yükünün olması gibi nedenlerden dolayı çatışmaları yoğun olarak yaşadıkları görülmektedir (Kılınç, 1998; Ergün, 1999). Hasta güvenliği ile ilgili araştırmalar, çatışmaların yanlış yönetilmesinin hasta sonuçlarını olumsuz etkilediğini ve bakımın aksadığını ortaya koymaktadır (Catchpole, ve ark., 2008; Gawande, ve ark., 2003).

Sağlık hizmetlerinde, tüm sağlık çalışanları arasında kişiler arası çatışmalar ortaya çıkabilir. Hastaneler, tedavi ve bakım sağlama sürecinde tüm sağlık profesyonellerinin iş birliği içinde birlikte çalışılmasını gerektirdiğinden, böyle bir çalışma ortamında çatışmaların ortaya çıkma olasılığı fazladır (Bousari ve ark., 2009).

Hemşire kuramcılarından Hildegard Peplau kişilerarası iletişim sürecini, birey ve hemşirenin karşılıklı etkileşimine dayalı olan bir ilişki olarak tanımlamıştır. Bu sürecin sağlıklı olması, verilecek hemşirelik bakımının kalitesi için önemli bir koşuldur (Kaya, ve ark., 2016). Bu nedenle, hemşirelerin etkili bir çatışma çözme becerisini geliştirmiş olması ve bu konudaki yeterliliğini mesleki eğitimde kazanmış olması, aynı zamanda hizmet-içi eğitim programları ile de sürekliliğini sağlanması ve geliştirilmesi oldukça önemlidir (Öz, 2012).

2.4. Eleştirel Düşünme

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi ve değişmesi ile paralel olarak toplumun dinamikleri, sağlık politikaları ve sağlık bakım hizmetleri de değişerek yenilenmektedir (Saundra, 2003). Hemşirelik bu değişimleri izleyebilmek için kendini

sürekli yenileyen modern bir meslektir (Erdemir, 1998). Bu değişimlere ayak uydurmak ve gelişimi sürdürebilmek için gerekli temel becerilerden biri olan eleştirel düşünme, hemşirelik literatüründe önemle üzerinde durulan bir kavramdır (Toofany, 2008).

Eleştirel düşünme, bireylerin amaçlı olarak, önyargıların, varsayımların, her türlü bilginin sınındığı, değerlendirildiği, yargılandığı ve anlamlarının ve sonuçlarının tartışıldığı, fikirlerin çözümlendiği, değerlendirildiği, akıl yürütme, mantık ve karşılaştırmaların kullanıldığı ve sonucunda belirli fikirlere, kuramlara veya davranışlara varılan düşünme biçimidir (Gürkaynak, ve ark., 2008).

Eleştirel düşünme; hemşirelik uygulamalarında tanı koyma ya da çözüm yollarını belirlemede, doğru ve hızlı karar vermede, önemli bir kavram olup hemşirelik sürecine uygulayabileceğimiz ve geliştirebileceğimiz bilişsel bir aktivitedir (Eşer, ve ark., 2007; Lunney, 2010).

Hemşirenin toplumun sağlık gereksinimlerine yanıt verebilmesi, güvenli bakım uygulamalarını gerçekleştirebilmesi için bilgiyi araması, sorgulaması, eleştirel düşünebilmesi ve sorunlara çözüm getirebilmesi gerekmektedir (Dirimeşe, 2006; Myrick, 2002). Eleştirel düşünme becerisi; hemşirelik bakımının içeriğine ve niteliğine dinamiklik kazandırarak hizmette kaliteyi, yeterliliği, mesleki profesyonelliği, otonomi ve güç sahibi olmayı olumlu yönde etkileyebilmektedir (Toofany, 2008; Lunney, 2010). Bu nedenle hemşireler ne kadar iyi düzeyde eleştirel düşünme becerisine sahip olurlarsa o ölçüde toplumun sağlığını koruma, geliştirme ve yaşam kalitesini artırma yönünde etkin hizmet verebilirler (Dirimeşe, 2006; Profetto-Mcgrath, 2005).

Eğitim sistemlerinin, geleneksel bir anlayışla, öğrencileri düşünmekten çok ezbere yöneltmesi ve bunun bir sonucu olarak da eleştirel bakış açısının kazandırılmaması en çok eleştirilen yönlerinden biridir. Bilgilerin hızla arttığı çağımızda, var olan bilgilerin etkin bir şekilde kullanılması artık gereklilik haline gelmiştir. Bilgiyi etkin kullanan bireyler ise esnek, sorgulayabilen, araştırabilen, analiz edebilen, olayları çok yönlü değerlendirebilen, tercihler yapabilen, yeniliklere açık, kendini iyi tanıyan, yani eleştirel düşünebilen bireylerdir. Eğitimli bireylerin çok yönlü bakış açısına sahip ve eleştirel düşünebilen bireyler olması beklenmektedir. Günümüzde örgütlerde çalıştırılmak için kişilerde aranan özellikler sadece belirlenen işleri yapan değil, aksine eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini kullanan ve değişime uyum sağlayabilen kişiler olmaları istenmektedir. Eleştirel düşünme

yeteneğine sahip olan bireylerin, günlük yaşamda karşılaştığı olaylara farklı açılardan bakabilmesi, başkalarının bakış açılarını dikkate alabilmesi, olayların nedenlerine ilişkin bilgiler toplayabilmesi ve tartışmalarda görüşünü destekleyecek kanıtları sunabilmesi gibi üst düzey becerilere sahip olması beklenmektedir (Çokluk Bökeoğlu, 2005)

Teknoloji alanında sürekli değişimin ve gelişimin gerçekleştiği çağımızda, görev yapacak meslek üyelerinin, gelişmelere ve yeniliklere kolaylıkla uyum sağlayabilen, yeni fikirler üretebilen, sosyal ve kültürel anlamda bilgi sahibi olan, diğer meslektaşlarıyla iletişim kurabilen bireyler olması beklenmektedir. Özellikle insan sağlığı ile yakından ilgilenen hemşirelerin elde ettikleri verileri niteliklerine göre derleyebilmeleri ve sonuçlar elde edebilmeleri için eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Akkuş, ve ark., 2010, Potter, 2009).

Eleştirel düşünme ve problem çözme eşanlamlı olarak kullanılabilir. Ancak problem çözme, daha ilk adımdan itibaren amaca ulaşmaya kadar, başarıyla hareket etmeyi gerektiren sıralı ve özel bir modeli anlattığından, aslında tam olarak aynı şey değildir (Pellegrino, 1995).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında;

- 1) kanıtlanmış gerçekler ile öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
- 2) elde edilen bilgilerin kaynaklarını ne kadar güvenilir olduğunu test edebilme,
- 3) ilgisiz bilgileri kanıtlanmış bilgilerden ayıklayabilme,
- 4) bilişsel hataların ve önyargıların ayırtında olabilme,
- 5) tutarsız yargıları fark edebilme,
- 6) etkili sorular sorabilme,
- 7) sözlü ve yazılı dili etkin bir şekilde kullanabilme ve
- 8) bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) gibi becerileri vardır (Kökdemir, 2003).

Bireylere eleştirel düşünme becerisini kazandırabilmek için üniversite eğitimi sırasında alınan derslerin içeriğine problem çözme ve eleştirel düşünme uygulamaları entegre edilmelidir. Ancak bu şekilde bir eğitimle, sistemli düşünebilen, akıl yürütme becerisine sahip, ölçüm ve karşılaştırma yapabilen, iletişim ve iş birliği becerisi gelişmiş bireyler yetiştirilebilir (Kökdemir, 2003).

İyi bir eleştirel düşünme becerisi olan bireyin eğilimleri: birçok konuda meraklıdır, genel olarak iyi bilgilendirilmek ister, eleştirel düşünmeyi kullanabileceği olanakları değerlendirmek için çabalar, akla uygun sorgulama süreçlerine güvenir, kendi akıl yürütme yeteneğine güvenir, farklı dünya görüşleri ile ilgili açık fikirlidir, alternatifleri ve düşünceleri dikkate alırken esnektir, diğer insanların düşüncelerini anlar, düşünceleri değerlendirmede tarafsızdır, önyargılarla, basmakalıp, eğilimlerle yüz yüze gelindiğinde dürüsttür, görüşün değiştirilmesi için doğru bir öneri geldiğinde görüşü değiştirmeye ya da gözden geçirmeye isteklidir (Facione, 1990).

Amerikan Felsefe Derneği'nin desteklediği Delphi Projesi sonucunda, “analitiklik”, “özgüven”, “meraklılık”, “olgunluk”, “açık fikirlilik”, “sistematiklik” ve “doğruyu arama” olmak üzere yedi eleştirel düşünme eğilimi tanımlanmıştır (Facione, 1990). “**Analitiklik**”, potansiyel sorun yaratan durumlara odaklanma, olası sonuç ve yargılar için varsayımlar oluşturma ve akıl yürütmeyi uygulamaya ve kanıt kullanmaya değer verme eğilimlerini ifade eder. Analitik eğilimli bireyler, potansiyel zorluklar karşısında hem kavramsal hem de davranışsal olarak tetiktedir ve genellikle sorunları çözerken, bir neden göstermeye ve kanıt toplamaya çalışırlar. “**Özgüven**”, bireyin, kendi akıl yürütme sürecine olan güven seviyesini ifade eder. Eleştirel düşünebilen ve özgüveni olan bireyler, uygun karar verme konusunda kendilerine güvenirler ve diğer insanların da aynı derecede kendilerine güvendiklerine inanır. “**Meraklı**” insan, bilgili olmanın kıymetini bilen, araçların nasıl çalıştığını bilmek isteyen ve hemen sonuç vermese de öğrenmenin kıymetini takdir eden insandır. “**Olgunluk**”, bilişsel olgunluk ve gelişim anlamına gelir. Olgun düşünebilen bireyler, problem ile ilgili bir yargıya varmak için bazı ifadelerin birden daha fazla inandırıcı seçeneklerinin olduğu anlayışıyla yaklaşma eğilimindedirler. Aynı zamanda kanıta dayanan yargıların da duruma ilişkin tüm bilgilere sahip olunarak verildiğinin bilincindedirler. “**Açık fikirlilik**”, bireyin farklı görüşlere karşı hoşgörülü olma eğilimini ifade eder. Açık fikirli bireyler, başkalarının, kendinden farklı şekilde düşünebilme hakkına saygı duyarlar. “**Sistematiklik**”, araştırmada organize, düzenli ve gayretli olma eğilimini ifade eder. Sistematik bireyler, belirli konulara veya problemlere düzenli ve özenle yaklaşmak için çabalar. Doğruyu arayan bireyler, gerçeğin peşinde olan, soru sorma konusunda cesaretli olan ve bulgular kendisinin ilgisini veya düşüncelerini desteklemese bile araştırma sırasında objektif ve dürüst olan kişilerdir. “**Doğruyu arayan**” birey doğruların, peşine düşmeyi, gerçekleri tartışmayı, kazanmaya tercih eden kişilerdir (Facione, 1990).

Eğitimde, soru sormanın eleştirel düşünmeyi geliştirmede önemli bir yöntem olduğu ile ilgili yaygın bir görüş vardır. Eleştirel düşünmenin geliştirilmesinde en önemli sorumluluk eğitimciye aittir. Eğitiminin bu sorumluluğunu başarılı bir şekilde yapabilmesi de soru sorma etkinliğini planlı, sistematik ve etkin olarak gerçekleştirmesine bağlıdır (Rubenfield ve ark., 1999; Walthew, 2004). Cruickshank, Bainer ve Metcalf eleştirel düşünmeyi geliştirici soruların düşünme düzeyini arttıran, düşüncelerin örgütlenmesine yardımcı olan, bilginin etkin biçimde işlenmesini, birleştirilmesini ve yanıt verilmesini sağlayan sorular olduklarını ifade etmektedir (Şahinel 2002).

Yapılan çalışmalar, eleştirel düşünme becerisinin akademik başarıyı arttırdığını (Ip, ve ark., 2000; Tümkeya, 2011), problem çözme becerisini geliştirdiğini (Kantek, ve ark., 2010; Beşer ve ark., 2009), klinik karar verme becerisi üzerinde etkili olduğunu (Shin, 1998; Bowles, 2000; Küçükçüçlü ve ark., 2011) ve eleştirel düşünme puanı yüksek olan öğrencilerin mesleki uygulamalarda daha başarılı olduğunu göstermektedir (Shin,1998; Bowles, 2000).

Araştırmacılar, eğitim süreçleri içerisinde hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerini incelemişler ve farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Ip ve arkadaşları (2000) klasik eğitim modeli uygulanan hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin yıllara göre değiştiğini, genel olarak eleştirel düşünme düzeylerinin düştüğünü ifade etmiştir (Ip, ve ark., 2000). Farklı eğitim modellerine göre eleştirel düşünme düzeylerinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada öğrenme sürecine etkin olarak katılan öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenirken (Cooke, 2002), bir başka çalışmada grup çalışması gibi öğrencilerin aktif olarak katılımlarının sağlandığı bir müfredat ile öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin, klasik müfredat ile eğitim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Beckie, ve ark., 2001). Ülkemizde yapılan bir çalışmada da “Probleme Dayalı Öğretim (PDÖ)” model ile eğitim alan son sınıf hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme puanlarının, diğer öğretim modellerine göre eğitim alan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Öztürk, ve ark., 2008). Eleştirel düşünmenin, hemşirelerin bağımlı-bağımsız karar verme becerisini güçlendirdiği, analiz-sentez yapabilme yeteneğini geliştirdiği, neden-sonuç ilişkilerini kurmayı ve entelektüel yeteneklerini geliştirdiği bildirilmektedir. Eleştirel düşünme becerisini kazanmada, öğrencilerin etkin olduğu eğitim

yöntemlerinin kullanması önem taşımaktadır (Forneris, 2009; Öztürk, 2006; Zimmerman, 2000).

Literatür incelemelerinde hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim puanlarının düşük (Bulut, ve ark., 2009; Öztürk, 2008) ya da orta düzeyde olduğu görülmüştür (Beşer, 2009; Ip, ve ark., 2000). Yapılan çalışmalar, eleştirel düşünme becerisinin akademik ve klinik başarı üzerinde etkili olduğunu, eleştirel düşünme puanı yüksek olan hemşirelik öğrencilerinin akademik ve klinik yönden daha başarılı olduklarını göstermektedir (Ip, ve ark., 2000; Girot, 2000).

Ülkemizde yapılan eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde Kaya (1997), mezuniyet aşamasındaki sosyal, fen, mühendislik ve sağlık bilimlerinden 244 öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, Mühendislik ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin, Sosyal ve Fen Bilimlerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur (Kaya, 1997).

Şenturan (2006)'ın Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde yer alan 10 sağlık yüksekokulunun birinci sınıf (1124) ve dördüncü sınıf (925) öğrencilerinde eleştirel düşünme düzeyini incelediği çalışmada; birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin düşük olduğunu, arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını saptamıştır (Şenturan, ve ark., 2008).

Dil (2001) çalışmasında, bir eğitim kurumunda okuyan 92 hemşirelik öğrencisinin eleştirel düşünme düzeyini incelemiş, öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin orta düzeyde olduğunu, üst sınıflara doğru gittikçe eleştirel düşünme düzeylerinin arttığını saptanmıştır (Dil, 2001).

Ülkemizde hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyi konusunda yapılan çalışmalar oldukça azdır. Kaya (1997)'nın hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyini incelediği çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamasının “orta” düzeyde olduğunu belirtmiştir (Kaya, 1997). Öztürk ve ark., (2005)'ün hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ile ilgili yaptıkları araştırmada 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin puan ortalamasını düşük olarak bulmuştur (Öztürk, ve ark., 2005). Sevil ve ark., (2005)'da hemşirelik bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini düşük düzey olarak bulmuştur (Sevil ve ark., 2005).

2.4.1. Hemşirelik mesleğinde ve eğitiminde eleştirel düşünmenin önemi

Hemşirelik, doğru ve hızlı kararların alınmasını gerektiren meslektir ve akılcı kararların alınması bir zorunluluktur (Kaya, 1997). Hemşirelikte eleştirel düşünme ihtiyacı, hemşirelerin sosyal, çevresel ve uluslararası sağlık sorunları ile mücadelelerde ne kadar önemli olduklarının hissedilmesiyle ortaya çıkmıştır. Hemşirenin çağdaş bilgi ve uygulama ile ilgili esasları kavramasını, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemesini, edindiği yeni bilgi ve becerileri birey, aile ve toplumun sağlık bakımında kullanabilmesini gerektirmektedir (Worrell, ve ark., 2007). Hemşireler, klinik uygulama ve bakım için gereken uygun kararları alırken; karşılaştıkları çeşitli etik sorunların veya ikilemlerin çözümünde, yeterli ve etkili hemşirelik bakımını verebilmek için eleştirel bir şekilde düşünebilmeleri gerekir. Bu doğrultuda gerek ulusal ve gerek uluslararası tüm hemşirelik kuruluşları, eleştirel düşünme becerisini, hemşirelik uygulamalarının temel bir ögesi olarak kabul etmekte ve eleştirel düşünme becerisini hemşirelik mesleğinde aranan evrensel bir yetkinlik olarak nitelendirmektedir (Kataoka ve ark., 1994; Martin, 2002).

Eleştirel düşünmenin; hemşirelerin karar verme becerisini güçlendireceğini, analiz-sentez yapabilme yeteneğini geliştireceğini, meslekte profesyonelliği, otonomi ve güç sahibi olmalarını olumlu yönde etkileyeceği unutulmamalıdır (Riddell, 2007; Senita, 2008).

Profesyonel hemşirelik için gerekli ve önemli bir unsur olan eleştirel düşünme, hemşirelik ile ilgili birçok kaynaktan elde edilen bilgilerin toplanması ve düzenlenmesi, bu bilgiler ışığında gereksinimlerin saptanması, olası birçok yaklaşımdan birinin seçilmesi, uygulanması ve işlemin sonuçlarının değerlendirilmesi gibi özellikleri içeren vazgeçilmez bir düşünme sürecidir (Birol, 2007; Velioğlu, 1998). Araştırmalar eleştirel düşünmenin, zihinsel yeteneğin önemli bir boyutu olduğunu, olgunlaşma ve yaşantı zenginliklerinden etkilendiğini, bu nedenle eleştirel düşünme ile eğitim arasında önemli bir ilişki olduğunu açıklamaktadır (Riddell, 2007).

Ülkemizde hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimi ve becerilerini inceleyen sınırlı sayıdaki çalışmalar, hemşirelerin eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinin düşük ve orta düzeyde olduğunu bildirilmiştir (Arslan ve ark., 2007; Dirimeşe, 2006; Kıranaşal ve ark., 2006).

Eğitimin eleştirel düşünme üzerine etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında; Brooks ve ark., (1990), ABD’de ön lisans hemşirelik öğrencilerinin lisans

öğrencilerine göre eleştirel düşünme düzeylerinin daha düşük olduğunu bulmuşlardır (Brooks ve ark., 1990). Shin (1998)'ın önlisans ve lisans hemşirelik programı öğrencilerinin klinik karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini karşılaştırdığı çalışmasında ise lisans öğrencilerinde pozitif yönde önemli farklılıklar saptanmıştır (Shin,1998). Bu çalışmalardan yola çıkarak hemşirelikte eğitim düzeyi arttıkça eleştirel düşünme düzeyinin de arttığı görülmektedir. Ancak eğitim düzeyinin yanı sıra eğiticilerin yeterli eleştirel düşünme beceri ve deneyimleri, kullandıkları eğitim teknikleri ve sınıflardaki öğrenci sayısı da eleştirel düşüncenin öğrenciye kazandırılmasında önemli bir faktör olduğu unutulmamalıdır (Myrick ve ark., 2003; Sharon, 2007; Smythe, 2004).

Hemşirelik eğitiminde eleştirel düşünme, problem çözme ve klinik karar vermeyi geliştirebilmek için;

- Eleştirel düşünme ile ilgili stratejilerin müfredata entegre edilmesi,
- Bilgisayar destekli eğitime önem verilmesi,
- Soyut düşünmenin geliştirilmesi,
- Sunumlarda olabildiğince tüm duyulara hitap edilmesi,
- Tartışma ve sorgulamaya dayalı bir eğitim,
- Eğitimde esas noktalara yoğunlaşma,
- Eğitimde sanatsal etkinliklere yer verme,
- Kritik olayları analiz etme çalışmaları,
- Yansıtıcı tekniklere yer verilmesi
- Vaka çalışmalarına yer verilmesi,
- Teorinin gerçek olaylarla bağlantı kurularak senaryolaştırılması,
- Her konu sonrasında önemli noktaların sorularla özetlenerek pekiştirilmesi,
- Afiş sunularına yer verilmesi,
- Öğrenciye sunum yaptırılması,
- Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yaptırma,

- Uygulama alanında, kavram haritası ve problem çözme süreci yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir (Worrell ve diğ., 2007).

Geleneksel hemşirelikle ilgili eleştirilerde, hemşirelerin sorun çözme becerilerini tam olarak kullanamadıkları, bu yüzden hemşireliğin düşünen bir meslek olmaktan daha çok yapan bir meslek olduğu öne sürülmekte ve profesyonel hemşirelik için problem çözme becerisi gelişmiş hemşirelere gereksinim duyulduğu vurgulanmaktadır (Birol, 2007; Velioğlu, 1998). Hemşirelik eğitiminde ve klinik uygulamalarda eleştirel düşünmenin kullanılması ile birlikte hemşirelerin etkin klinik karar verme becerisinin artacağı, profesyonel hemşirelerin yetişmesine katkı vereceği ifade edilmiştir (Raymond, ve ark., 2005).

2.5. Kendi Kendine Öğrenme

Hızlı sosyal, politik ve teknolojik değişimler, okullarda öğretilen bilgilerin çoğunun kısa zamanda güncelliğini yitirmesine neden olmaktadır. Kişisel ve mesleki başarının, kişinin yaşamı boyunca sürekli öğrenmeye ve gelişime bağlı olduğu görülmektedir. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak, öğrenciler arasında kendi kendine yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmek, yüksek öğretimin önemli bir hedefi olarak görülmüştür (Boud, 1988; Candy, 1991; Knapper, ve ark., 1991).

Yaşam boyu öğrenme birçok yönetici ve öğretim üyesi tarafından yükseköğretimin bir hedefi olarak önerilmiş olsa da bu hedef doğrultusunda ilerlemeyi sağlayacak değişiklikler henüz gerçekleştirilmemiştir. Öğretimdeki bu gelişim eksikliğinin sebebi, ortaöğretim veya üniversite eğitimi boyunca öğrencilerin yaşam boyu öğrenme ile ilgili becerileri bir şekilde kazanacakları ve bunun sorumluluğunun da öncelikle kendilerine ait olduğu konusunda yaygın bir varsayım olmasıdır (Kreber,1998).

Ülkemizdeki eğitim sisteminin ise bireylerde yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi, üretmeyi, öğrenmeyi öğretmeyen, sorgulamayı geliştirmekten uzak, kitaba dayalı ezberci bir yapıda olduğu görülmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2001 Raporu). Oysa üniversite eğitim sisteminin amacı; öğrenciyi, problem çözebilen, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilen ve yaşam boyu öğrenen bir birey olarak hayata hazırlamaktır (Karagözoğlu, 2005).

Literatürde “kendi kendine öğrenme”ye (self-directed learning) ilişkin “kendi kendine öğretmen” (self-teaching), “kendi kendine planlanmış öğrenme” (self-planned learning), “bağımsız yetişkin öğrenmesi” (independent adult learning) ve “kendi

kendine başlatılan öğrenme” (self-initiated learning) şeklinde farklı adlandırmalar da bulunmaktadır (Owen, 2002). Literatürde, “Kendi Kendine Öğrenme” (KKÖ) kavramının adlandırmasında olduğu gibi tanımlanmasında da farklılıklar vardır (Caffarella, 1993). Ancak, KKÖ ile ilgili tanımlar arasında Knowles’in tanımı en çok vurgulanan ve kabul görendir (Beavers, 2009). Knowles (1975), KKÖ’yi bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını, öğrenme hedeflerini, öğrenme için var olan kaynaklarını belirlediği, uygun öğrenme stratejilerini seçerek uyguladığı ve öğrenme çıktılarını değerlendirdiği bir süreç olarak görmektedir. İnsanların olgunlaşma sürecinin önemli bir aşaması ve gittikçe kendilerini yönetir hale gelerek yaşamları için sorumluluk almalarıdır. Knowles (1975)’a göre, öğretene ile öğrenen arasında kurulan ilişkilerin temeli andragojik prensiplere dayandığı sürece KKÖ gerçekleşebilir. Bu nedenle öğretene, öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenenin de öğretici kadar sorumlu olduğunu göz önünde bulundurmalıdır (Knowles, 1975).

Knowles (1975)’a göre erişkin (andragojik) öğrenmenin dayandığı prensipler; bireyin, öğrenmeye ihtiyaç duyması, yaşantısından ve kararlarından sorumlu olduğu düşüncesi, sahip olduğu önceki deneyimleri, öğrenmeye hazır oluşu, öğrenmeye yönelmesi ve öğrenmeye güdülenmesidir. Sorumluluk düşüncesi, erişkini başkalarına bağımlı olmaktan bağımsızlığa taşıyan temel faktördür. Bireyin sahip olduğu önceki deneyimleri, sonraki öğrenmeleri için bir kaynak görevi görür. Öğrenmeye hazır oluş, gerçek yaşam koşulları ile baş etme kapasitesinde önemli artışa yol açar. Erişkinin öğrenmeye yönelimi; gerçek yaşamda bir görev ya da bir sorun ile karşılaşmasıdır. Güdülenmenin kaynağı ise; daha iyi bir iş, daha yüksek bir ücret gibi dış etmenler olabileceği gibi işinde tatmin olma isteği, özgüven artışı, yaşam kalitesinde iyileşme gibi iç etmenler de olabilir.

Candy (1991)’ye göre KKÖ, bireyin; bir öğretim kurumuna bağlı olmaksızın gerçekleştirdiği bağımsız öğrenme çabasını (otodidaktik yaklaşım), kendi öğrenmesini planlamayı (öğrenen kontrolü), öğrenmesini artırabilme ve izleyebilme becerisini (öğrenmeyi yönetme) ifade etmektedir.

Candy (1991)’ye göre KKÖ bağlamında ideal bir öğrenci;

- meraklı, özgüvenli ve disiplin sahibidir,
- kendine özgü bağımsız bir çalışma sistemi geliştirmiştir,
- iç güdülenmesi yüksektir,

- öğrenme ile ilgili kendi sorumluluğunu üstlenir, kendi gelişimini izler, elde ettiği sonuçları değerlendirir,
- açık fikirlidir, uygun olan öğrenme kaynakları ile doğru ilişkiler geliştirir,
- yardıma gereksinim duyduğu durumları fark eder,
- kendi gelişimine katkıda bulunmak için çalışır, öğrenir, sabreder,
- işbirlikli ve bağımsız öğrenme rollerini ve süreçlerini dengeler (Kaufman, 2003).

KKÖ, öğrencinin sınırsız bir şekilde ne yapmak isterse onu yapabileceği özgürlükler bütünü değildir. KKÖ'yi, belirli bir çerçevede; içerik, yöntem, zaman yönetimi ve değerlendirme gibi alt boyutlarda bir seçme özgürlüğü olarak anlamak daha doğrudur. Konuyu, öğrencinin yalnızca kendi bireysel çalışması olarak kabul etmek de yanlıştır. KKÖ prensipleri; bireyin diğer öğrencilerle ya da eğitimcilerle yapacağı fikir alışverişlerine ve onlardan alacağı geribildirimlerin sağlayacağı katkının önemine işaret etmektedir. Öğrencinin neyi öğrenmek istediğine karar vermesiyle birlikte eğitimcinin vereceği desteğin ve harcayacağı zamanın azalacağı düşüncesi de doğru değildir. Aksine KKÖ sürecinde her bir öğrencinin gelişim sürecini gözlemlemek, ihtiyaç ve güçlüklerini anlamaya çalışmak, destek ve/veya cesaretlendirme gerektiğine karar verebilmek, olsa olsa eğitimcinin yükünü artırır (Atacanlı, 2007).

Borich (2011) KKÖ stratejisinin, öğrencileri üst düzey düşünme becerilerini kazanmak için öğrenme sürecine aktif olarak dahil eden hem öğretme hem de öğrenmeye yönelik bir yaklaşım olduğu görüşündedir. Ona göre, "kendi kendine öğrenme, öğrencilerin öğrenme yoluyla yaratıcı kapasitelerini ortaya çıkarmalarını içeren öğretme ve öğrenme durumlarında kullanılan stratejidir". Daha sonra, KKÖ yönteminin uygulanmasının nedenlerini şu şekilde özetlemiştir (Borich, 2011);

- Öğrencilerin KKÖ yoluyla yaratıcı kapasitelerinin ortaya çıkarmasını sağlamak.
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamak.
- Öğrencilere verilen içeriğin ötesine geçmeyi, eleştirel düşünmeyi, akıl yürütmeyi ve problem çözmeyi öğretmek.
- Öğrencileri proje tabanlı öğrenme stratejisine dahil etmek

- Farklı öğretim yöntemleri kullanarak kendi kendine öğrenmenin hedeflerini düzenlemek (Borich, 2011).

KKÖ, konular tartışılırken ve analiz edilirken öğrenciler arasında maksimum etkileşimi geliştirir. Yöntem, tartışmalar, görüşmeler ve fikirlerin açıklığa kavuşturulması yoluyla eleştirel düşüncenin gelişimini sağlar. Çünkü kendi kendine öğrenmede öğrenciler kendi fikirlerini geliştirme ve başkalarının fikirlerinden ve görüşlerinden faydalanma özgürlüğünden yararlanırlar (Borich, 2011). Teo (2006), kendi kendine öğrenmenin, öğrencileri yeni ya da bilinen fikirler arasında bağlantılar kurmaya, hipotezler geliştirmeye, tahminler yapmaya, şüpheleri dile getirmeye ve geleneksel görüşlerin yeni fikirlerle değiştirildiği diyaloglara girmeye teşvik ettiğini ileri sürmüştür (Teo, 2006).

KKÖ, son yıllarda eğitim alanında en çok araştırılan konulardan biridir ve 21. Yüzyılın gerektirdiği temel bir beceridir (Rees ve ark., 2006; Smedley, 2007). Bununla birlikte KKÖ, kişilik özellikleri (Cazan ve ark., 2014; Dağal ve ark., 2016), öğrenme tercihi, öğrenme alışkanlığı (Deyo, ve ark., 2011), meraklılık (Reio, 2004), bilişsel ve duyuşsal yeterlilik (Merriam ve ark., 1999), yaşam doyumu (Brockett, 1984), otokontrol (Garrison, 1997), eleştirel düşünme (Mezirow, 1985), akademik başarı ve performans (Reio, 2004), motivasyon (Garrison, 1997), öğrenenin öz denetimi (Candy, 1991), özyeterlilik (Bandura, 1997) kendi öğrenme sorumluluğunu alma (Merriam, 2001), uzaktan eğitim, mobil öğrenme ve e- öğrenme (Eroğlu ve ark., 2016) gibi birçok değişkenle ilişkilidir. Bu özellikler doğrultusunda KKÖ, oldukça önemli olmasına rağmen, dünyadaki durumun aksine Türkiye’de bireylerin yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlayacak olan KKÖ’nin üzerinde yeterince durulmadığı ve yeterli düzeyde araştırmaların olmadığı görülmüştür (Özbek, ve ark., 2017).

KKÖ’nin yararları ile ilgili yapılan çalışmalarda, KKÖ’nin öğrencilere öğrenme seçenekler sunma, özgüven, bağımsızlık, motivasyon ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazandırma gibi pek çok olumlu etkisinin (O’Shea, 2003; Tracy, 2005) yanında, öğrencilerin; kendi eğitimlerine katılma, planlamalar yapabilme, detayları fark edebilme, grupla tartışabilme, empati yapabilme, grup organizasyonuna ve sosyal değerlere saygılı olma gibi konularda önemli ilerlemeler gösterdiği saptanmıştır (Rhee, 2003; Walker, 2003). KKÖ sürecinde, öğrencinin bağımsızlığı ön planda olmasına karşın, öğrenme sürecinin doğru yönlendirilmesinde eğitici ve öğrenci arasında güvene dayalı ve destekleyici bir iletişim kurulması önemlidir (Smedley,

2007; Tracy, 2005). Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun KKÖ kavramı ve kapsamı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle, KKÖ sürecinde korku, anksiyete ve güvensizlik yaşadıkları, eğitimciler tarafından desteklendikleri ve doğru yönlendirildikleri takdirde ise KKÖ'ye uyum sağlamada daha başarılı oldukları bildirilmiştir (O'Shea, 2003; Tracy, 2005). Diğer taraftan ülkemizde hemşirelik öğrencilerinin “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş (KKÖH)” düzeylerine ilişkin sınırlı sayıda literatür (Kocaman,2006; Kocaman,2005) bulunmaktadır. Eğitimcilerin KKÖ hakkında bilgiye sahip olması, öğrencilerin yetenekleri, becerileri ve eğitim hedefleri doğrultusunda başarılı öğretim yaşantıları geliştirebilmelerini sağlayacaktır. (Fisher, 2001; Kobs, 2004).

Bireyin KKÖ sürecine dahil olabilmesi için öncelikle KKÖ'ye hazır olması gerekmektedir (Smedley, 2007). KKÖH; bireyin kendi kendine öğrenmesi için gerekli olan tutum, yetenek ve kişisel özelliklere sahip olma potansiyeli olarak tanımlanabilir (Fisher, 2001). KKÖH için bireyin; yeterli bilişsel düzeye sahip olması, kendi öğrenme gereksinimlerini ve amaçlarını tanımlayabilmesi, bireysel öğrenme yöntemlerine bilmesi, kendini ve arkadaşlarını değerlendirebilmesi, bilgiyi yönetebilmesi, eleştirel düşünebilmesi gibi özelliklere, tutumlara ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Ricard, 2007).

2.5.1. Kendi kendine öğrenme ve hemşirelik

Hemşirelerin başarılı birer sağlık profesyoneli olabilmeleri için, mesleki açıdan sürekli kendini geliştirebilmeli, yeniliklere uyum sağlayabilmeli ve toplumun gereksinimlerine yanıt verebilmelidir. Bu nedenle hemşirelik eğitimi, hemşirelerin karşılaştıkları zorluklar ile mücadele edebilmesinde ve yeni koşullara uyum sağlayabilmesinde hayati öneme sahiptir (O'Shea, 2003; Tracy, 2005).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, 1986 yılında “Amerikan Hemşirelik Yüksek Öğrenim Kurulları Birliği (American Association of Colleges of Nursing-AACN)” üyelerinin hazırladığı ve profesyonel hemşirelik eğitiminin 21. Yüzyıla uyumlu hale getirilmesinin hedeflendiği “Profesyonel Hemşirelik için Hemşirelikte Yüksek Öğrenim ve Üniversite Eğitiminin Esasları” adlı raporunda, hemşirelik eğitiminde yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin desteklenmesinin önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır (American Association of Colleges of Nursing-AACN).

Kendi kendine öğrenmenin, bireyin özgüvenine, otonomisine, motivasyonunun artmasına ve yaşam boyu öğrenmesine katkı sağlamak gibi birçok faydası bulunmaktadır (Cheng, ve ark., 2010). Yapılan bazı çalışmalar (Kocaman, 2006; Smedley, 2007) hemşirelik eğitiminde KKÖ'nin; öğrencilerin öğrenme becerilerini, kendilerine olan güvenlerini ve öngörü yeteneklerini arttırdığını, ayrıca öğrencilerin esnek, değişime açık, uygulamada daha güvenli ve çalışma yaşamlarında kendi öğrenmelerini devam ettirebilen birer profesyonel hemşire olma yolunda desteklediğini belirtilmektedir (Kocaman, 2006; Smedley, 2007).

Çağdaş hemşirelik eğitimi, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine aktif ve etkin katılımlarını, sorumluluk üstlenmelerini bunun için de KKÖ yaklaşımının eğitim sürecinde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşım ile eğitilen hemşireler, kararlarında sorumluluk alabilen ve öğrenme sürecinin her aşamasında etkin olabilen profesyoneller olacaklardır. Hemşirelik öğrencilerinin KKÖH düzeylerinin belirlenmesi eğitimcilerin, öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin yeterlilikleri göz önünde bulunarak programlanmasına olanak sağlarken, öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler ve meslek üyeleri olmaları sürecini değerlendirebilme fırsatı sağlayacaktır (Sarmasoğlu, 2009).

2.5.2. Eleştirel düşünme ile kendi kendine öğrenme ilişkisi

Eleştirel düşünme, öğrencilerin problemleri çözmek ve kararlar almak için mantık kullanmalarına yardımcı olduğundan eğitim başarısının güçlü bir anahtarı olarak değerlendirilmelidir. Öğretmenler, öğrencileri, eleştirel düşünmeye zorlamalıdır. Eleştirel düşünmeyi geliştiren yöntemlerden biri KKÖ'dür. Öğrenciler öğretmenlerinden bağımsız olarak öğrenme stratejilerini seçebilecek ve KKÖ yoluyla kendi öğrenme süreçlerini yöneterek eleştirel düşünme ve kişisel gelişimlerini sağlamış olacaktır (Horm ve ark., 2003).

Eleştirel düşünme, öğrencileri mantıklı yargılarda bulunmaya teşvik ederken, KKÖ ise öğrencilere üst düzey düşünme becerisi kazandıran, öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlayan hem öğretme hem de öğrenmeye yönelik bir yaklaşımdır. Eleştirel düşünme belirli bir görüşü veya sonucu desteklemek için hangi kanıtların sunulduğunu görmeyi gerektirirken, KKÖ, öğrencileri yeni ya da bilinen fikirler arasında bağlantı kurmayı, hipotezler oluşturmayı, tahminlerin yapıldığı diyaloglara

girmeyi, şüphelerin/belirsizliklerin ifade edilmesiyle açıklığa kavuşturma ve akılcı / geleneksel görüşlerin yeni fikirlerle değiştirilmesini sağlar (Teo, 2006).

Eleştirel düşünme, bilgiyi analiz etme ve değerlendirme becerileri kazandırarak öğrencilere en iyi en doğru kararı verme şansı sağlar. Kendi kendine öğrenme ise öğrenciler arasında maksimum etkileşimi sağlayacaktır. Öğrenciler, sorunları tartışırken ve analiz ederken yapılan tartışmalar, müzakereler ve fikirlerin açıklığa kavuşturulması yoluyla eleştirel düşüncenin gelişimini sağlar. Kendi kendine öğrenme ise kendi fikirlerini geliştirme, başkalarının fikirlerinden ve görüşlerinden yararlanma fırsatı sunar. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için aşağıdaki becerileri kullanmaya teşvik edilmelidir; (Oyibe, ve ark., 2015).

- Sorunları tanımak/tanımlamak, bu sorunları çözmek için uygulanabilir yollar bulmak
- Problem çözmede önceliklendirmenin ve öncelik sırasının önemini anlamak
- İlgili bilgileri toplamak ve sıralamak
- Varsayımları belirlemek
- Dili doğru bir şekilde anlamak ve kullanmak
- Verileri yorumlamak, kanıtları değerlendirmek
- Önergeler arasındaki mantıksal ilişkilerin varlığını veya yokluğunu ayırt edebilmek
- Kesin sonuçlar ve genellemeler yapmak
- Varılan sonuçları ve genellemeleri test etmek
- Kişinin inanç kalıplarını yeniden yapılandırması
- Günlük yaşamdaki belirli şeyler ve nitelikler hakkında doğru yargılarda bulunmak (Oyibe, ve ark., 2015).

Garrison (1992)'a göre, KKÖ ve Eleştirel Düşünme, yetişkin eğitiminde iki önemli ve faydalı teorik çerçevedir ve hiçbirisi diğerinden üstün değildir. Yetişkin eğitiminin daha kapsamlı ve tutarlı olması, bunları birleştirmek veya kombine etmek ile mümkün olacaktır. Paul (1990, aktaran Garrison, 1997), Eleştirel Düşünmeyi “disiplinli Kendi Kendine Öğrenme” olarak tanımlar. Kişinin kendi kendine öğrenmesinin, kendi kendini yönetmenin anahtarı olduğu varsayılmıştır. Eleştirel bir düşünür olmak için kişinin kendi kendini yönetmesi gerekir ve tersine, kendi kendini yöneten bir öğrenen olmak için kişinin eleştirel düşünmesi gerekir (Garrison, 1992).

Eleştirel düşünme yeteneği ve KKÖ'ye isteklilik, yaşam boyu eğitim için önemli ön koşullar olarak kabul edilir (Kreber, 1998).

Bilginin çok çabuk eskimesinden dolayı kişinin başarısı büyük ölçüde yaşam boyu devam eden öğrenmeye ve gelişmeye bağlıdır. Bu nedenle yüksek öğrenimin amacı, öğrencilerin kendi kendine yaşam boyu öğrenme için, başkalarının yardımı olmadan öğrenme ihtiyaçlarını, hedeflerini, mevcut kaynakları belirleyebileceği ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebileceği becerileri kazandırmak olmalıdır (Knowles, 1975).

2.6. İşbirlikli Öğrenme ve Jigsaw Tekniği

2.6.1. İşbirlikli öğrenme

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelerin neden olduğu değişimler, hem sağlık bakım sisteminde hem de sağlık bakım sisteminin büyük bir parçasını oluşturan hemşireliği de etkilemiş, değişime uyum sağlayan ve kaliteli bakım verebilen profesyonel hemşireliğe duyulan ihtiyacı arttırmıştır (Genç, ve ark., 2007; Karadağ ve ark., 2006). Hemşirelerin, üstlendikleri sorumlulukları yerine getirirken sürekli öğrenmeleri ve entelektüel becerilerini arttırmaları gerekmektedir. Ezbere dayalı bir lisans eğitimi yerine öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılacağı eğitim programları daha önemlidir. Öğrenciyi öğrenmeye yönlendirecek, sorumluluk almasını sağlayacak, düşünme becerilerini geliştirecek, onları motive edecek ve aktif olarak katılmalarını sağlayacak yöntemlerin kullanılması öğrenmenin kalitesini etkileyecektir (Sarmasoğlu, ve ark., 2016).

Hemşirelik eğitimi; kaliteli ve güvenli bakım vermeyi sağlayacak klinik becerilere sahip olan ve profesyonel hemşirelik rolünü benimsemiş yetkin hemşirelik öğrencilerinin yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Robinson, ark., 2013). Yetkinliği geliştirebilmek için de eğitim sürecinde öğrencilere yeterli ve etkili deneyimler kazandırmak (Goldsmith, ark., 2006), karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözebilme becerisi, liderlik ve işbirliği gibi teknik olmayan becerilere de hakim bireyler olmaları istenmektedir (Boztepe ark., 2013; Norman, 2012). Yapılan çalışmalar, bu becerilerin kazandırılmasında işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olduğunu göstermiştir (Astra, ark., 2015; McWilliams, ark., 2017).

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde, hem kendilerinin hem de diğer grup arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için birlikte

çalıştıkları öğretim yönteminin kullanılmasıdır (Johnson, ve ark., 2014). Rekabetçi ve bireysel öğrenme yöntemlerinin karşısı olan işbirlikli öğrenme yönteminde öğrenciler; bir problemi çözmek, bir hedefe ulaşmak veya bir görevi yerine getirmek için aynı grup içerisinde birbirleriyle etkileşime girerler (Johnson, ark., 2016). Öğrenecekleri konuyu kendi aralarında tartışır, grubun diğer üyelerinin de konuyu anlamalarını sağlamak için onları çalışmaya teşvik ederler (Johnson ve ark., 2014). Gruplar halinde çalışmak, öğrencilerin aktif katılımını arttırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal becerilerinin gelişmesini sağlar, bağımsızlığını ve iletişimlerini geliştirir. Birlikte çalışmak, birbirlerinden öğrenmek, fikirleri paylaşmak öğrencilerin etkili öğrenmelerini kolaylaştır (Westwood, 2008).

İşbirlikli öğrenme, grup tartışmaları yoluyla, öğrencilerin anlaşılabilirlik, akılcılık, anlatım ve üslup gibi etkili konuşma becerilerini geliştirir. Ayrıca soru- cevap, serbest tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, beyin fırtınası gibi çalışma tekniklerini de öğretir (Milis, 1991; Schaible, ve ark., 1995).

İşbirlikli öğrenmeyi etkili bir şekilde uygulayabilmek için yapılandırılması gereken beş temel ilke vardır (Johnson ve ark., 2016):

1. *Olumlu Grup Bağımlılığı*: Grup üyelerinin başarısının birbirine bağılılığını anlamına gelir. Grup olabilme süreci, işbirlikli öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Grup üyeleri arasında, gerçekleştirilmesi hedeflenen aktiviteler ve sorumluluklar paylaşılmaktadır. Bir grup üyesinin üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmesi, diğer grup üyelerinin başarısını ve grubun ortak amaca ulaşmasını doğrudan etkilemektedir. Grup üyeleri ya birlikte başarılı ya da birlikte başarısız olacaklardır. Buradaki bağımlılık pozitif bir bağımlılık olup, grup üyeleri arasında olumlu sosyal ilişkiler geliştirecek, grup üyelerinin öğrenme motivasyonlarını arttıracak ve öğrenmelerini kolaylaştıracaktır (Ning ve ark., 2014).

2. *Bireysel sorumluluk*: Öğrenme sürecinde her grup üyesinin, kendi payına düşen sorumluluğunu yerine getirmesini ifade etmektedir (Jurkowski, ve ark., 2015) Ancak grubun ortak amaca ulaşabilmeleri için sorumlulukları yerine getirirken birbirlerine destek olmaları gerekmektedir (Johnson ve ark., 2016) Ayrıca her grup üyesinin, diğer grup üyelerinin başarısında kendisinin de sorumluluğunun olduğunu bilmesi, öğrenmeyi daha fazla motive edecek ve sorumluluk duygusunu destekleyecektir (Ning, ve ark., 2014).

3. *Yüz Yüze Destekleyici Etkileşim*: Bazı bilişsel etkinlikler ve kişiler arası dinamikler, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini desteklemeleri ile ortaya çıkar. Bunlar; problemlerin çözüm yollarının sözel olarak ifade edilmesi, öğrenilen kavramların niteliklerinin tartışılması, bilgilerin arkadaşlarla paylaşılması ve yeni öğrenmelerle geçmişteki öğrenmelerin arasında bağlantı kurulmasıdır. Grup üyeleri arasındaki yüz yüze etkileşim arttıkça; birbirlerinin mantığını etkileme, sosyal modellik ve sosyal destek de artar. Yüz yüze anlamlı etkileşimler elde etmek için grupların boyutu küçük olmalıdır (Johnson ve ark., 1999).

4. *Sosyal Beceriler*: Öğrenciler aynı düzeyde işbirliği yapabilme becerisine ve aynı düzeyde sosyal becerilere sahip olmayabilir. Bu nedenle öğretmenler, grupların etkin bir şekilde çalışabilmesi için öğrencilere; iletişim, güven oluşturma, karar verme, çatışma yönetimi gibi becerileri öğretmeli ve bunları kullanmalarını sağlamalıdır (Jolliffe, 2007).

5. *Grup Süreci*: Grup içerisinde, hangi davranışların faydalı hangilerinin faydalı olmadığını belirlemek ve bu davranışlardan hangilerinin sürdürülmesi ya da değiştirilmesi hakkında grubun ortak karar verme durumunu tanımlar. Bu süreçte amaç, grupların belirlenen hedeflere ulaşmasında üyelerin etkililiğinin geliştirilmesidir (Ekinci, 2011). İşbirlikli öğrenme yaklaşımını uygulamaya başlamadan önce grup üyelerinin sürece eşit katılımını, etkili iletişimi ve uyumu sağlamak için üyelerin bu yöntemin önemi ve beklenen çıktıları konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Topping, 2005).

İşbirlikli Öğrenmenin Olumlu Yönleri:

- Bütün disiplinler için uygundur, esnek ve uyarlanabilir.
- Öğrencilerin; hoşgörülü olma, farklı görüşlere saygı duyma ve tartışma gibi demokratik yaşam becerileri kazanmalarını sağlar.
- Öz-saygı ve öz-yeterlik duygularının gelişmesine destek sağlar.
- Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlar.
- “Ait olma” gereksinimlerinin karşılanmasına yardımcı olur.
- Bireysel farklılıklar bağlı olarak ortaya çıkan sorunların çözümüne katkı sağlar.
- Akran desteği ve etkileşimi sağlar.

- Kişiler arası iletişim becerilerinin gelişmesini sağlar.
- Akademik başarı ve üretkenliği artırır.
- Öğrencilerin akranlarıyla iyi ilişkiler kurmasına ve sürdürmesine destek olur.
- Özgüven ve özerkliğin artırılmasına katkı sağlar.
- Öğrencilerin sıkıntılarla baş etme becerilerini geliştirir.
- Liderlik yapma, güven oluşturma, incinmiş duyguları onarma ve başkalarının bakış açılarını anlamaya yardım eder.
- Dayanışma duygularını geliştirir.
- Toplumsallaşmayı geliştirir.
- Empati becerisini geliştirir.
- Sosyal çatışmaları azaltır.
- Üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar.
- Okula ve derslere karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlar (Ekinci, 2011; Johnson ark., 1999; Savaş, 2011; Senemoğlu, 2012).

2.6.1.1. İşbirlikli öğrenme yönteminin hemşirelik eğitimi için önemi

Günümüzde kaliteli sağlık hizmeti kavramı değişmiş, kaliteli sağlık hizmeti alımına yönelik beklenti ve talepler artmıştır. Hemşirelik eğitimi sürecinde öğrencilerin psikomotor becerilerinin yanı sıra bütüncül ve empatik bakım, işbirliği yapma ve liderlik gibi teknik olmayan becerilere de sahip olması da beklenmektedir (Boztepe, ve ark., 2013; Boztepe ve ark., 2015). Bu anlamda “Dünya Sağlık Örgütü”, sağlık profesyonelleri arasında işbirliğine ihtiyaç olduğunu belirtmiş ve 1988’de “birlikte çalışmak için birlikte öğrenme” bildirisini yayınlamıştır (Lapkin, ve ark., 2013).

Geleneksel hemşirelik eğitiminde, öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmaları için teorik ve klinik eğitim yeterli görülmekte ve öğrenciler arasında rekabetçi davranışlara neden olmaktadır (Ladyshevsky, 2006). Bu sistem içerisinde ve rekabet ortamında yetişen öğrenciler birbirleri ve diğer meslek üyeleri ile işbirliği yapma becerisini deneyimleyemeden mezun olmaktadır (Titzer, ve ark., 2011). Dolayısıyla

multidisipliner olarak çalışmaları gereken iş ortamlarında ve işbirliği yapmaları beklenen mezunlar bu beceriden yoksun oldukları için ekip çalışması konusunda yetersiz kalmaktadır (Masters, ve ark., 2013). Bu nedenle hemşirelik eğitimi sürecinin amaçlarından biri de meslek yaşamında beraber çalışacağı diğer profesyoneller ile işbirliği yapabilme becerisini kazandırmak olmalıdır (Efe,ve ark., 2008; Ladyshefsky ve ark., 2006)

İşbirlikli öğrenme yöntemi gerek hemşirelik gerekse diğer sağlık profesyonelleri için etkili sonuçlar ortaya koyan bir yöntemdir. *Akademik açıdan*; öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi, kendi öğrenme sorumluluğunu alma, sözel iletişimini geliştirme, bilgilerini üst düzeye çıkarma, *sosyal açıdan*; sosyal etkileşimlerini geliştirme, liderlik ve işbirliği yapabilme becerilerini, *psikolojik açıdan*; özsaygı geliştirmelerini, *ölçme ve değerlendirme açısından* ise; çeşitli değerlendirme teknikleri ile öğrenciye anında geri bildirim verebilmeyi sağlamaktadır (Bayrakçıken, ve ark., 2015).

2.6.2. Jigsaw tekniği

Eliot Aronson (1978) ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilmiş olan Jigsaw (Birleştirme) tekniğinin temelleri, grup dinamiği ve sosyal etkileşim alanında uzun yıllar süren çalışmalara dayanmaktadır. Jigsaw tekniğinin uygulanma sürecindeki işlemleri Açıköz (2004), Aronson, ark., (1987)'larından şu şekilde uyarlamıştır (Açıköz, 2004):

Grupların Oluşturulması: Jigsaw gruplarını oluşturacak ideal kişi sayısı üç ile yedi arasında değişebilir. Grup çok küçük olursa, öğrenciler farklı öğrencilerle birlikte çalışma fırsatını bulamayabilirler, çok büyük olursa da gruptaki bazı öğrencilerin söz hakkı alma fırsatı olmayabilir. Bu teknikte, Jigsaw gruplarının heterojen olması tercih edilmelidir (Açıköz, 2004).

Konunun Dağıtılması: Öğrenilecek olan konu, gruptaki öğrenci sayısı kadar parçalara ayrılır ve her bir parçayı bir öğrencinin alması sağlanır. Bu şekilde her öğrenci konunun sadece bir kısmını öğrenir. Her öğrenci, kendine ait bölüm üzerinde çalışmaktan ve onu gruptaki diğer arkadaşlarına öğretmekten sorumlu olur (Açıköz, 2004).

Uzmanlık Grupları: Her bir Jigsaw grubunda aynı konuyu hazırlamakla sorumlu olan öğrenciler kendi gruplarından ayrılarak yeni uzmanlık gruplarını oluştururlar. Aynı konudan sorumlu öğrenciler konularını açıklığa kavuşturmaya çalışırlar, onu diğer arkadaşlarına nasıl öğreteceklerini planlarlar ve asıl jigsaw gruplarına geri dönerler (Açıkgöz, 2004).

Asıl Grup İçi Öğretim: Yeniden bir araya gelen asıl jigsaw grup üyeleri hazırlamış oldukları uzmanlaştığı konuları birbirlerine öğretmekle sorumludur. Bu etkinlik için öğrencilere belirli bir süre verilir ve herkes konusunu grubundaki diğer öğrencilere öğrettikten sonra her öğrencinin konunun geneli hakkında bireysel olarak sınava girecekleri söylenir (Açıkgöz, 2004).

Jigsaw tekniğinde, her bir öğrenci konun yalnızca bir parçasını bildiğinden, konunun bütününün öğrenilebilmesi için öğrencilerin birbirlerine ihtiyacı vardır. Bu durum olumlu bağımlılığın son derece yüksek olmasını sağlar. Ayrıca her bir öğrenci grup içerisinde hem öğrenen hem de öğreten durumundadır. Bu durum, bazı öğrencilerin grup içinde baskın olmasını engelleyerek herkesin sürece eşit katkıda bulunmasını sağlar. Konuyu birbirinden öğrenmek zorunda olmak, öğrencilerin; öne geçmek, üstün olmak eğilimlerini azaltmaktadır (Açıkgöz, 2004).

Zamanla Jigsaw tekniğinin uygulama sürecinde birtakım değişikliklere gidilmesi nedeniyle bu tekniğin alt türleri oluşmuştur: Bunlar, Jigsaw (Aronson, ve ark., 1978), Jigsaw-II (Slavin, 1987), Jigsaw-III (Stahl, 1994), Jigsaw-IV (Holliday, 2000), Ters Jigsaw (Hedeen, 2003) ve Konu Jigsawı (Doymuş, 2007)'dir. Temel prensipte tüm Jigsaw teknikleri aynıdır, aralarında küçük farklar vardır. Jigsaw-IV tekniğinin diğer Jigsaw tekniklerinden farkları; dersin başında konunun ana noktalarının öğretmen tarafından açıklanarak konuya dikkat çekilmesi, uzmanlık gruplarının kendi gruplarına dönmeden önce uzmanı oldukları konudan bir sınava alınması ve uygulama sonunda yapılan sınavdan sonra konunun eksik yönlerinin tekrar öğretmen tarafından açıklanmasıdır (Bölükbaş, 2014).

2.6.2.1. Jigsaw-IV tekniğinin uygulama aşaması

Asıl Grupların Oluşturulması: Öğretmen randomize olarak 3-7 kişilik heterojen gruplar oluşturur. Öğrencileri güdülemek ve grup aidiyeti sağlamak için grupların kendilerine birer ad koymaları istenebilir. Kalabalık gruplarda, grup üyeleri arasında istendik etkili iletişim sağlanamamakta ve grup üyeleri genellikle kendilerini yakın

hissettikleri bireyler ile iletişime girme eğiliminde olabilmektedir. Bu durum etkili bir işbirlikli öğrenme sürecinin uygun şekilde gerçekleştirilmesine ve grubun ortak amacına ulaşmasına engel oluşturabilmektedir (Efe, ve ark., 2008).

Konunun Kısaca Verilmesi: Öğrencilerin konuya ilgilerini çekmek veya farkındalık oluşturmak amacıyla konu öğretmen tarafından kısaca anlatılabilir ya da konuyla ilgili kısa bir video izletilebilir.

Uzmanlık Gruplarının Oluşturulması: İşlenecek konu, gruptaki öğrenci sayısı kadar bölümlere ayrılarak, her bölüm bir öğrenciye verilir. Farklı gruplarda oldukları halde bölümlere ayrılan konunun aynı bölümünden sorumlu olan tüm öğrenciler bir araya gelirler ve uzman grubunu oluştururlar. Oluşturulan uzman grup üyeleri sorumlu oldukları konu bölümlerini birlikte öğrenerek kendi konularının uzmanı olduktan sonra asıl gruplarına dönerek öğrendikleri bu bölümü diğer grup üyelerine öğretmeleri beklenmektedir (Efe, ve ark., 2008; Bayrakçı, ve ark., 2015).

Uzmanlık Grubun Mini Sınavlarının Yapılması: Uzmanlık grupları konularını çalıştıktan sonra, o konuda tam olarak uzmanlaşıp uzmanlaşmadıklarını anlamak için sadece sorumlu oldukları kendi konularından mini sınava tabi tutulur. Bu sınavın sonuçlarına göre, konunun eksik kalan kısımları öğretmen tarafından gruplara açıklar, varsa yanlışları düzeltir (Holliday, 2000).

Öğrencilerin Asıl Gruplarına Dönmesi: Uzman gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra öğrenciler asıl gruplarına geri dönerler ve her uzman öğrenci, uzmanı olduğu konuyu, üyesi olduğu asıl grubundaki diğer arkadaşlarına anlatır ve öğretir. Böylece sürecin sonunda Jigsaw grubunun üyelerinin tamamı konunun tümünü öğrenmiş olmaktadır (Holliday, 2000).

Asıl Grupların Mini Sınavlarının Yapılması: Bu aşamada gruplar, “uzmanlık öğrencilerinin” grubun diğer üyelerine konularını tam olarak öğretip öğretmediklerini sınamak amacıyla, konunun tüm bölümlerinden bir sınav olurlar. Bu sınava göre eksik ya da yanlış olan kısımlar öğretmen tarafından düzeltilir ve tamamlanır (Holliday, 2000).

Bireysel Ölçme ve Değerlendirme: Uygulamanın bitiminde tüm öğrenciler konunun tamamından genel olarak sınava alınırlar ve her bir öğrencinin aldığı puan onların bireysel değerlendirmesinde kullanılır. Bu sınavın sonuçlarına göre konunun eksik kısımları varsa öğretmen tarafından tekrar açıklanır (Holliday, 2000).

Belirtilen temel ilkeler uygulanarak gerçekleştirilen çalışmalar; işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarı düzeylerini arttırdığı (Astra, ve ark., 2015; Johnson, ve ark., 2014), kavrama ve hatırlama düzeylerini yükselttiği (Arısoy, 2011), kendi düşüncelerini açıklama ve başkalarının düşüncelerini hesaba katma olanağı sağladığı için düşünme becerileri, kritik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiği (Johnson, ve ark., 2014), öğrenme motivasyonlarını ve sosyal becerilerini arttırdığı ve öğrenmeye karşı olan pozitif tutum geliştirdiğini ortaya koymuştur (Arısoy, 2011).

Luo ve ark. (2008), işbirlikli öğrenmenin motor beceri öğreniminde de etkili olup olmadığını araştırdığı çalışmasında öğrencilerin bu öğrenme yöntemi ile beceri kazanmalarında anlamlı bir artış olduğunu belirtmiştir (Luo, ve ark., 2013). Uygulama gerektiren eğitim programlarında uygulama performansının en üst düzeye çıkarılması için işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılabileceği ifade edilmektedir (Efe, ve ark., 2008).

Ancak işbirlikli öğrenme yönteminin daha çok bilişsel ve duyuşsal alana yönelik olarak yapıldığı, motor beceri kazanma ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Cason, ve ark., 2015; McWilliams, ve ark., 2017). Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin psikomotor beceri yeterlilik düzeylerini (McWilliams, ve ark., 2017), eleştirel düşünme ve klinik karar verme becerilerini arttırdığı (Berndt, ve ark., 2015), iletişim becerilerini geliştirdiği (Baghcheghi, ve ark., 2011) ve öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları anksiyete düzeylerini azalttığı (Austria, ve ark., 2013) görülmüştür. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerde işbirliği yapabilme becerilerini geliştirdiği de ifade edilmektedir (McWilliams, ve ark., 2017; Yang, ve ark., 2018).

2.7. Uzaktan Eğitim

Sağlık hizmetlerinin en önemli bileşeni olan hemşireler; hasta eğitimi, hasta güvenliği, tedavi takibi, hastalıklardan koruma ve sağlığı geliştirmede önemli görevleri üstlenmektedirler. Sağlık hizmetlerine erişilebilirliği, olumlu sağlık sonuçlarını, maliyet etkinliğini ve hasta memnuniyetini artırma gibi sonuçları elde etmede hemşirelik uygulamalarının katkıları ile gerçekleşmektedir. Hemşirelerin, becerilerini geliştirmek, klinik yeterliliği sürdürmek ve çalışma alanı ile ilgili gelişmelere ve değişikliklere uyum sağlayabilmek için kariyerleri boyunca öğrenmeye devam etmeleri önemli vazgeçilmez bir gerekliliktir. Araştırmalarda, özellikle kırsal

bölgelerdeki sağlık kurumlarında çalışan hemşirelerin ağır iş yüklerinin olması, zaman ya da enerjilerinin kısıtlı olması, uzak coğrafi mesafede olmaları, öğrenme maliyetleri ve öğrenme olanaklarının yetersizliği ya da eğitime destek olunmaması, hemşirelerin sürekli eğitim programlarına katılmasının en önemli engelleri olarak sıralanmaktadır (Xing, ve ark., 2018).

Demografik, sosyo-kültürel ve ekonomik farklılıklar nedeniyle yerel öğretim kurumları, öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamada genellikle yetersiz kalmaktadır, bu yüzden de yerel ve küresel olarak uzaktan öğrenmeye duyulan ihtiyaç artmaktadır (Gümüş,ve ark., 2016).

Teknolojideki değişimler nedeniyle, insanlar artık çalışma hayatı içinde kendilerini geliştirme gereği duymaktadırlar. Üniversiteler de teknolojik gelişimle beraber, modern insanın kendini yenileme ihtiyacına cevap vermede uzaktan eğitim sistemini kullanmaya başlamışlardır (Toker, ve ark., 2008).

İçten (2006)'e göre uzaktan eğitim; “geleneksel nitelikteki eğitim-öğretimin sorunlarına bir seçenek olarak ortaya çıkmış, eğitim etkinliklerini planlayarak ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış olan öğretim ünitelerinin ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir” (İçten,2006). Özbay (2015)'in aktardığına göre; “United States Distance Learning Association (USDLA)”nın Uzaktan Eğitim tanımı; “Uydu, video, audio, bilgisayar gibi elektronik araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır.” Uzaktan eğitimin amacı; eğitimin aksamasına sebep olan zaman ve coğrafi engelleri ortadan kaldırmak, zamandan ve mekândan etkilenmeden insan eğitimine katkı sağlayabilen sistemlerle insanlara eğitim-öğretim imkânı sunmaktır. Geleneksel eğitimde, bazı olumsuz coğrafi, ekonomik ve kültürel koşuldan dolayı herkese eşit fırsat sunulamamaktadır. Uzaktan eğitim ile, geleneksel eğitimde yer alan kalıplaşmış yapının dışına çıkılarak daha esnek, daha zengin ve etkileşime dayalı bir eğitim ortamı oluşturularak bireylere daha etkili bir eğitim imkânı sunulabilmektedir. Aynı zamanda eğitime katılacak öğrenci kapasitesini sınırlayan bina, derslik, öğretmen, eğitim materyali gibi birçok unsurun maliyetinin düşmesinde de önemli bir avantajdır. Tüm bunlar dikkate alındığında uzaktan eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır (Özbay, 2015).

Örgün ve uzaktan eğitimi birbirinden ayıran en önemli özellik, öğrencilere zamandan ve mekândan bağımsız bir öğrenme sağlayabilmesidir. Eğer uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşimi ve iletişimi sağlayabilen doğru

yöntem ve uygun bir teknoloji kullanırlarsa, uzaktan eğitimin, örgün eğitim kadar başarılı olabileceği ve tüm kesimler tarafından kabul görebileceği ifade edilmektedir (Yılmaz, ve ark., 2005). Tuncer ve arkadaşlarının (2008) aktardığına göre; Wilson ve Marsh uzaktan eğitim sisteminde kullanılan internetin öğrencilere kazandırdığı iki özelliğin üzerinde durmaktadır. Birincisi, uzaktan eğitim ile verilen derslerle ilgili etkinlikleri yapmak için interneti bilgi erişimi, paylaşma ve araştırma için kullanan öğrenciler, hayatlarının ileri dönemlerinde teknoloji ile daha barışık olacaklardır. İkincisi ise, internet tabanlı bir eğitim, öğrencileri sınıfın fiziki sınırlarından kurtararak onları birey odaklı bir yapı içinde özgüven kazanmaya teşvik etmesidir (Tuncer ve ark., 2008).

Metin, ve ark., (2017), öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açılarını, memnuniyet ve başarı seviyelerini belirlemek için yaptığı çalışmada; öğrenciler, uzaktan eğitim derslerini yüz yüze eğitim kadar verimli bulmadıkları belirtmişlerdir. Fakat öğrenciler, barındıkları yurt veya evde internet imkânı sağlandığı takdirde ve derslerin düzenli olarak takip edilmesi durumunda, uzaktan eğitim sisteminin verimli bir uygulama olacağını ifade etmişlerdir (Metin, ve ark., 2017).

Gursul ve ark., (2009), uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim ortamlarında karşılaşılan sorunların öğrencilerin başarılarına olan etkisini ortaya koymak için yaptığı çalışmada, öğrenciler; görev paylaşımı, işbirliği ve sorun çözme açısından, çevrimiçi grup çalışmasının daha başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Geleneksel eğitim sistemlerinde yaşanan kişinin kendini ifade etme ve başarısız olma korkusu, genel olarak uzaktan eğitim sisteminde ortadan kalkabilmektedir (Gursul, ve ark., 2009). Bazı öğrenciler, klasik sınıf ortamında ifade sorunları yaşayabilmekte bu da eğitimin başarısız olmasına neden olarak, söz konusu psikolojik sorunlar nedeniyle öğrencilerin öğrenme yeteneklerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle bazı insanlar, yüz yüze eğitimin yapıldığı sınıf, kurs veya programa katılmak yerine, gizlilik içerisinde sürdürülen uzaktan eğitim programlarına katılmayı tercih etmektedirler (Ruksasuk, 1999). Uzaktan eğitimde, her bir öğrenci kendi hızında öğrenir, bilgiye hızlı ve kolay bir şekilde erişme imkânı bulur ve yüz yüze eğitimde gereken ulaşım, konaklama, barınma, beslenme gibi ek harcamalar ortadan kaldırılmış olur (Andsoy, ve ark., 2012; Çiftçi, 2015).

Teknolojik gelişmeler, hemşirelik eğitiminde kullanılan öğretim yöntemlerini ve eğitim materyallerini önemli bir ölçüde değiştirmiştir (McConnell, 2000). Hemşirelik eğitiminde, günümüzde hala geleneksel eğitim modelleri kullanılsa da teknolojinin yer

aldığı yeni eğitim programları, ana eğitimin bir parçası olarak benimsenmektedir. Teknoloji, hemşire ve hemşirelik öğrencilerine yaşam boyu öğrenme, bilgi paylaşımı, ülkedeki ve dünyadaki meslektaşlarıyla işbirliği yapma olanağı sağlaması açısından önemlidir (Novotny ve ark., 2006).

Boz Yüksekdağ (2014)'ın aktardığına göre; “Amerikan Hemşirelik Akreditasyon Birliği (AACN)’nin uzaktan eğitim ile ilgili yayınladığı bildiride, hemşirelik eğitiminde uzaktan ders ve programların arttığını ve artmaya da devam edeceğini, bu büyüme ve ihtiyacı kabul ederek daha kaliteli hemşirelik eğitimi sağlamak için bazı ölçütlerin olması gereğini vurgulamıştır. Akreditasyon birliğine göre, hemşirelik eğitiminde kullanılan uzaktan eğitim standartları, yüz yüze eğitim standartlarını ve kabul ölçütlerini karşılamalıdır (AACN, 2014). Uzaktan öğrenme ortamları, kuramsal içeriği yoğun olan derslerde, öğrencilerin daha fazla düşünmesini ve derslere daha fazla katılımının sağladığı, eleştirel düşünmenin bu ortamlarda daha fazla desteklendiği görülmüştür. Uzaktan eğitimdeki sorun, öğrenciye neyin nasıl öğretilceğidir (Bates, 1995).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Türü

Araştırma ön test - son test randomize kontrollü çalışma olarak yürütülmüştür.

3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer Ve Zaman

Araştırma 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi; bünyesinde Beslenme ve Diyetetik Bölümü, Ebelik Bölümü, Egzersiz ve Spor Bilimleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Bölümü, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Hemşirelik Bölümü ve Sağlık Yönetimi Bölümü olmak üzere yedi farklı disiplin bulunmaktadır. Fakülte 2021 yılında 9 Profesör, 7 Doçent, 8 Doktor Öğretim Üyesi, 6 Öğretim Görevlisi ve 41 Araştırma Görevlisi olmak üzere toplam 71 öğretim elemanı ve 8 idari personel ile eğitim-öğretim vermektedir. 2012-2013 Eğitim-Öğretim yılında lisans düzeyinde eğitim-öğretime başlayan fakülte de ilk olarak Hemşirelik Bölümü'ne öğrenci alınmıştır. Ayrıca, Hemşirelik Bölümü bunu izleyen süreçte yüksek lisans ve doktora programlarını da aktifleştirerek lisans üstü eğitime de başlamıştır. 2022- 2023 eğitim öğretim döneminde derslerin çoğunluğu yüz yüze yapılmakta, üniversitenin diğer bölümlerinde de var olan ortak derslerde uzaktan eğitim kullanılmaktadır. Hemşirelik bölümü, ulusal ve uluslararası sağlık politikaları, teknolojik gelişmeler ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda; Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi, Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı, mesleki yasal düzenlemeler ve etik ile uyumlu, değişime, gelişime, yaşam boyu öğrenmeye ve iş birliğine açık, araştırma yapabilen, eğitim ve toplumsal faaliyetlere katkı sağlayan hemşireler yetiştirilmesini eğitim politikası olarak benimsemiştir. Karadeniz Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi 2009 yılında kurulmuş, faaliyete geçtiği yıldan günümüze kadar uygulamaya koyduğu uzaktan eğitim programları ve sertifika programları ile hayat boyu öğrenme kapsamında önemli bir sorumluluğu yerine getirmektedir. Ayrıca lisans tamamlama programı, yüksek lisans programı, fakültelerin ortak derslerinin yürütülmesi ve farklı yaş gruplarına yönelik eğitimlerin yürütülmesini de sağlamaktadır.

3.3. Araştırmanın Evreni Ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı Güz Dönemi Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü 3. sınıf öğrencileri (n=207) oluşturmuştur.

Örneklem seçiminde çatışma çözme ölçeği puanları esas alınmıştır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar en düşükten en yükseğe doğru sıralanarak numaralandırılmış ve rastgele girişim ve kontrol gruplarına atanmıştır.

Örneklem sayısını belirlemek için yapılan G power güç analizine göre 0.95 güçte bir sonuç elde etmek için toplam 84 öğrencinin olması gerekmektedir. Seçilen 84 öğrenci 42 kişi girişim, 42 kişi kontrol grubu olarak belirlendi ve öğrencilerin gruplara atanması basit randomizasyon yöntemi ile yapıldı, bu amaçla www.random.org web sayfası kullanıldı.

Çatışma çözümü puanlarına göre girişim grubuna atanan 42 öğrenciden, “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği” ve “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” ölçeklerini eksik dolduranlar ve daha sonra eğitim esnasında eğitimlere devam etmeyen öğrenciler çalışma dışı bırakıldığından araştırma 33 kız öğrenci ve üç erkek öğrenci olmak üzere toplam 36 kişi ile araştırma yürütüldü. Çatışma çözümü puanlarına göre kontrol grubuna atanan öğrencilerden de “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği” ve “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” ölçeklerini eksik dolduran öğrenciler çıkarıldı, geriye kalan 36 kız öğrenci ve dört erkek öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenci ile çalışıldı.

Örneklem içerleme kriterleri:

-Yabancı uyruklu öğrenciler, dil problemlerinden dolayı çalışmaya dahil edilmemiştir.

Araştırmanın değişkenleri:

Bağımlı değişkenler: Çatışma çözme beceri puanı, eleştirel düşünme beceri puanı, kendi kendine öğrenme beceri puanı.

Bağımsız değişkenler: Uzaktan eğitimle Jigsaw öğretim tekniği ile çatışma çözümü eğitimi.

3.4. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, öğrencilerin sosyodemografik özelliklerini sorgulayan “Öğrenci Tanıtım Formu”, “Çatışma Çözme Ölçeği”, “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği”, “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” ve “Jigsaw Görüş Ölçeği” kullanılmıştır.

3.4.1. Öğrenci tanıtım formu

Araştırmacı tarafından literatür doğrultusunda hazırlanan, öğrencilerin; yaş, cinsiyet, akademik ortalama, aile tipi, anne-baba eğitim durumu ve aile tutumunu sorgulayan bir form kullanılmıştır (Şahin Altun, 2011). **(EK I)**

3.4.2. Çatışma çözme ölçeği (Conflict Resolution Scale)

Çatışma Çözme Ölçeği (ÇAÇÖ), Akbalık tarafından üniversite öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerini belirlemek, çatışma çözüm eğitimi ve akran arabuluculuk programlarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilerek geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmıştır ve 55 maddeden oluşan 4 dereceli (1,2,3,4 şeklinde puanlanan) likert tipinde bir ölçektir. Ölçek, 5 alt boyuta ayrılmıştır. Akbalık tarafından geliştirilen ölçeğin yetişkinler içinde kullanılabileceği belirtilmiştir. Ölçeğin çalışmamızda Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin korelasyon değerleri 0.27 ile 0.57 arasındadır (Akbalık, 2001). **(EK II)**

3.4.2.1. Ölçeğin alt boyutları

Alt boyut	Çatışma Çözme Ölçeği		
	Ölçek maddeleri	Tanımı	Alınabilecek en düşük ve en yüksek değer
Anlamaya Çalışma	20, 22, 35, 36, 37, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 54, 55	Çatışma yaşadığı kişiyi anlamaya çalışma, empati becerisi	13-52
Dinleme Becerileri	3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 23, 30, 41, 42, 43	Çatışma yaşadığı kişiyi dinleme becerisi	14-56
Gereksinimlere Odaklaşma	9, 27, 33, 38, 39, 40, 49, 51, 52, 53	Kendi gereksinimlerini olduğu kadar çatışma yaşadığı kişinin de gereksinimlerini anlamaya çalışma	10-40

Sosyal Uyum	2, 4, 10, 14, 17, 18, 21, 26, 28, 29, 31, 32	Sosyal olarak dışa dönüklük	12-48
Öfke Kontrolü	1, 5, 19, 24, 25, 34	Öfkesini kontrol edebilme gücü	6-24

Ölçekte yer alan maddelerin 34'ü düz (2, 3, 4 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 23, 26, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 54, 55), 21'i ise (1, 5, 9, 10, 14, 17, 19, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 49, 51, 52, 53 numaralı maddeler) ters puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 55, en yüksek puan ise 220'dir. (Akbalık, 2001). Ölçeğin ortalamalarına bakılarak çatışma durumunda en çok/en az kullanılan çatışma çözüm yöntemi saptanır.

Akbalık'ın çalışmasında yapılan faktör analizi sonuçlarında, empatik beceriler, dinleme becerileri, gereksinimlere odaklaşma, sosyal uyum ve öfke kontrolü ile ilgili davranışların çatışma çözme eğilimini belirlediği gösterilmiştir. Ölçeği oluşturan bu boyutlardan yola çıkılarak, empatik becerilere sahip, başkalarına saygı duyan ve dinleyen, kendi gereksinimlerini olduğu kadar çatışma yaşadığı kişinin de gereksinimlerini anlamaya çalışan, sosyal dışa dönük ve öfkesini kontrol edebilme gücüne sahip olan bireyler çatışma çözümü becerilerine sahip bireyler olarak tanımlanabilmektedir (Akbalık, 2001).

3.4.3. Kendi kendine öğrenmeye hazır oluş ölçeği (KKÖHÖ) (Self-Directed Learning Readiness Levels)

Fisher ve arkadaşları tarafından 2001 yılında geliştirilmiş (Fisher, ve ark., 2001) ve 2006 yılında Kocaman ve arkadaşları tarafından Türkiye'de geçerlik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir (Kocaman, ve ark., 2006). KKÖH Ölçeği, 40 maddeli ve 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin toplam puanı en düşük 40, en yüksek 200 puandır. Ölçekte tersine çevrilerek puanlanan madde yoktur. Kendi kendine öğrenmeye hazıroluşluk düzeyi için ölçeğin kesim puanı olarak 150 toplam puanın kullanılması önerilmektedir. Toplam puan arttıkça, öğrencinin kendi kendine öğrenme becerisinin de arttığı kabul edilmektedir. Ölçek “kendini yönetme (en düşük puan 13, en yüksek 65 puan)”, “öğrenmeye isteklilik (en düşük puan 12, en yüksek 60 puan)” ve “kendini kontrol etme (en düşük puan 15, en yüksek 75 puan)” başlıkları altında üç alt boyuttan

oluşmaktadır. (Fisher, ve ark., 2001). **(EK III)** Ölçeğin çalışmamızda Cronbach alfa katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur.

Tablo 1: Ölçeğin alt boyutları, maddeleri ve madde sayısı

Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği				
Alt Boyut	Maddeler	Madde Sayısı	Alınacak puan	
			En az	En çok
Kendini Yönetme	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 21, 27, 28, 30, 32, 36	13	13	65
Öğrenmeye isteklilik	9, 10, 12, 13, 14, 16, 22, 23, 24, 25, 26, 29	12	12	60
Kendini Kontrol Etme	8,11, 15, 17, 18, 19, 20, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40	15	15	75
Toplam		40	40	200

3.4.4. Kalifornia eleştirel düşünme eğilim ölçeği (kedeö) (california critical thinking disposition inventory: CCTDI)

1990 yılında Facione1 tarafından geliştirilen “California Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” (California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI) bir beceriyi ölçmek için değil kişinin eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacı ile kullanılmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması Kökdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Her alt ölçekten alınan puan toplamının 10 ile çarpılıp alt ölçekteki madde sayısına bölünmesi ile alt ölçeklerden alınan puanlar hesaplanmaktadır. Alt ölçeklerden alınan puanların toplanması ile de ölçekten alınan toplam puan hesaplanmaktadır. Değerlendirmede puanı 240’tan (40 x 6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300’den (50x6) fazla olanların ise bu eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek, toplam 6 boyut ve 51 maddeden oluşmaktadır (Kökdemir, 2003) **(EK IV)**. Çalışmamızda ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,88 olarak bulunmuştur.

3.4.4.1. Ölçeğin alt boyutları

Tablo 2: Ölçeğin alt boyutları, tanımı ve madde sayıları

Alt boyutlar	Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği		
	Maddeler	Açıklama	Madde sayısı
Analitiklik	2, 3, 12, 13, 16, 17, 24, 26, 37, 40	Potansiyel sorun çıkabilecek durumlara karşı dikkatli olma ve zor problemler karşısında akıl yürütme ve nesnel kanıt kullanma eğilimini ifade eder.	10
Açık Fikirlilik	5, 7, 15, 18, 22, 33, 36, 41, 43, 45, 47, 50	Kişinin farklı yaklaşımlara karşı hoş görüşünü ve kendi hatalarına karşı duyarlı olmasını ifade etmektedir.	12
Meraklılık	1, 8, 30, 31, 32, 34, 38, 42, 46	Herhangi bir kazanç ya da çıkar beklentisi olmaksızın kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğilimini yansıtmaktadır.	9
Kendine Güven	14, 29, 35, 39, 44, 48, 51	Kişinin kendi akıl yürütme süreçlerine duyduğu güveni yansıtır.	7
Doğruyu Arama	6, 11, 20, 25, 27, 28, 49.	Alternatifleri ya da birbirinden farklı düşünceleri değerlendirme eğilimini ölçmektedir.	7
Sistematiklik	4, 9, 10, 19, 21, 23	Örgütlü, planlı ve dikkatli araştırma eğilimidir.	6
Toplam			51

3.4.5. Jisaw görüş ölçeği

Öğrencilerin Jigsaw yöntemi ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere Şimşek (2007) tarafından geliştirilen Jigsaw Görüş Ölçeği (JGÖ) kullanılmıştır. JGÖ'nün 14 maddesi jigsaw tekniği ile geleneksel öğrenme yöntemi karşılaştırılmasına yönelik "Çok Fazla Etkilidir", "Biraz Fazla Etkilidir", "Eşit Etkilidir", "Az Etkilidir" ve "Çok Daha Az Etkilidir" şeklinde 5'li likert tipindedir. On beşinci madde ise açık uçlu olup, öğrencilerin teknik ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini değerlendirmektedir. JGÖ'nin orjinal araştırmasında iç tutarlılık katsayısı 0,70 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın örneklem grubu için ölçeğin toplam cronbach alfa katsayısı ise 0.76 olarak bulunmuştur.

JGÖ sadece Jigsaw yöntemi kullanılan girişim grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin jigsaw yöntemi ile öğretim hakkındaki düşünce ve görüşlerini belirlemek amacıyla ölçekteki maddelere verdikleri cevaplara ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. (EK V)

3.5. Deneysel İşlem

Araştırmacı çalışmaya başlamadan altı ay önce (2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemi) hemşirelik dördüncü sınıfın seçmeli internluk dersi olan ve dört hafta süren Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği dersini tercih eden 45 kişilik öğrenci grubu ile bir ön uygulama yapmıştır. Eğitim öğretimin uzaktan yapıldığı bu pandemi döneminde öğrencilere ilk hafta çatışma çözümü konusunun önemi ve Jigsaw tekniği hakkında bilgi verilmiştir. İkinci hafta Jigsaw grupları oluşturularak konu dağılımı yapılmış, uzman gruplar yapılandırılmış, yararlanabilecekleri kaynaklar ve yapacakları çalışmalar hakkında bilgilendirilmişlerdir. Üçüncü hafta öğrencilerin konu ile ilgili buldukları bilgiler değerlendirilmiş ve uzman grupların dağılarak tekrar asıl jigsaw gruplarına dönmeleri ve konularını arkadaşlarına öğretmeleri istenmiştir. Ders saati süresinin kısıtlı olmasından dolayı, ders saatinin dışındaki zamanlarda öğrencilere danışmalık verilmiştir. Dördüncü haftada tüm öğrenciler bir araya gelerek çatışma çözümü konusu işlenmiştir. Dersin sonunda öğrencilerden sözel olarak geri bildirim alındığında, keyifli bir grup çalışması yaptıklarını, önce çatıştıklarını sonra çatışmayı çözdüklerini, eğlenerek öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, bahar döneminin sonunda mezun olmaları ve eğitim öğretimin uzaktan olmasından dolayı bulaş riski olmamıştır. Elde edilen deneyimlerle bir sonraki 2021-2022 güz döneminde üçüncü sınıflarla asıl uygulama yapılmıştır.

Çatışma çözümü eğitimi uygulayan araştırmacı İstanbul Üniversitesi uzaktan eğitim programı tarafından düzenlenen “Çatışma Çözümü” konulu eğitime katılarak sertifika almıştır (EK VI).

2021-2022 eğitim öğretim dönemi güz yarıyılında hemşirelik bölümü 3. sınıfta bulunan toplam 207 öğrenciye “Çatışma Çözme Ölçeği” uygulandı. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar hesaplandı, en düşük puandan en yüksek puana doğru sıralama yapıldığı bir liste oluşturuldu ve sıra numarası verildi. Randomize olarak 84 öğrenciden 42 kişi Jigsaw (girişim) grubuna ve 42 kişi klasik eğitim (kontrol) grubuna atandı.

Girişim ve klasik eğitim grubuna, ön testler (“Öğrenci Tanıtım Formu”, “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği” ve “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği”) uygulandı.

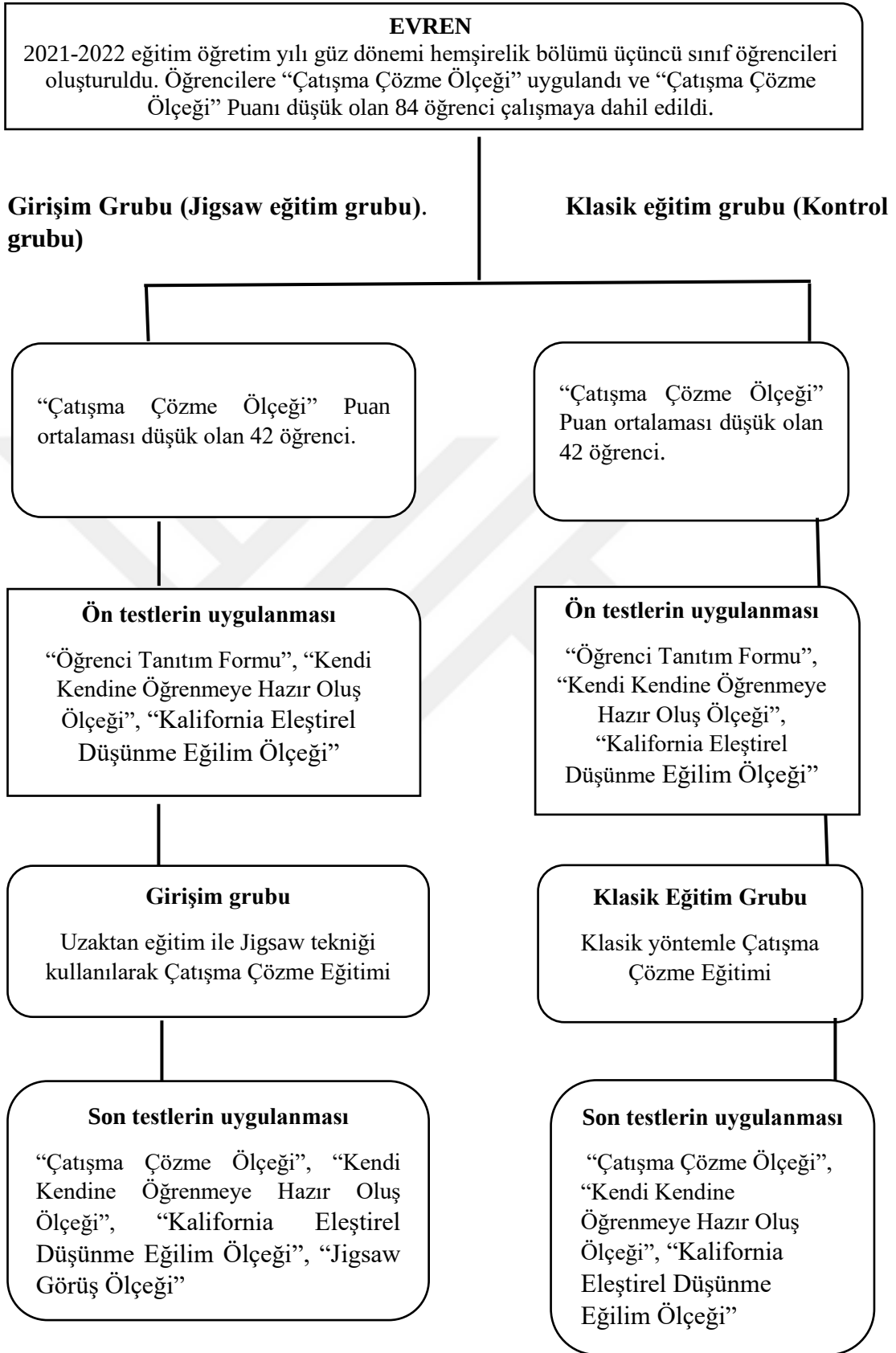
Girişim grubuna Jigsaw tekniği ve Çatışma Çözme Eğitimi hakkında bilgi verilerek öğrencilere uzaktan eğitim yoluyla ve Jigsaw tekniği kullanılarak çatışma

özümü eğitimi uygulandı. Klasik eğitim grubu öğrencilerine ise araştırmacı tarafından uzaktan klasik eğitim yoluyla çatışma çözümü eğitimi anlatıldı.

Eğitimden sonra girişim ve kontrol gruplarına son-testler (“Çatışma özme Ölçeği”, “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği” ve “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” uygulandı. Farklı olarak girişim grubuna “Jigsaw Görüş Ölçeği” uygulandı.



Araştırma Planı Uygulama Şeması



Verilerin analizi IBM SPSS 22 (Chicago, IL, USA) bilgisayar paket programı ile yapıldı. Tanımlayıcı istatistikler olarak sürekli değişkenler için ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, kategorik değişkenler için sayı ve yüzde kullanıldı.

Ölçülebilen verilerin normal dağılıma uygunlukları Shapiro-Wilk testi ile belirlendi. Bağımlı grup karşılaştırmalarında normal dağılıma uygun olanlar için eşleştirilmiş örnekler paired t testi, uygun olmayan grupların karşılaştırmalarında wilcoxon testi, parametrik verilerin karşılaştırılmasında t testi, nonparametrik verilerin karşılaştırılmasında Mann Whitney U testi kullanıldı. Bağımsız ikiden fazla grubun ölçümsel verileri parametrik verilerde ANOVA nonparametrik verilerde Kruskal-Wallis testi ile karşılaştırıldı. Gruplar arası oranlardaki farklılığın belirlenmesinde kesikli değişkenler için ki-kare testi kullanıldı.

Grupların parametreler ile korelasyonu normal dağılıma uyanlarda Pearson korelasyon katsayısı, verilerin normal dağılmadığı durumda ise Spearman Rank korelasyon katsayısı ile değerlendirildi

Tüm istatistik analizinde anlamlılık değeri $p>0,05$ olarak alındı.

3.6. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yürütülebilmesi için Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp Fakültesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulundan 21.10.2021 tarih ve 24237859-781 sayılı etik kurul izni (**EK VII**) ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığından 01.07.2021 tarih ve E-63582098-299-1514 sayılı kurum izni (**EK VIII**) alınmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce Jigsaw grupları ile gerçekleştirilecek oturumların planları yapıldı.

3.7.Çatışma Çözümü Eğitimi Oturum Planı

Araştırmaya başlamadan önce oturumlar, eğitim içeriği, amaç ve hedefleri literatür ve danışman öğretim üyesi görüşleri doğrultusunda belirlendi. Ayrıntılar (**EK IX**)’da yer almaktadır.

I. Oturum: Programın Amacının Açıklanması, Çatışma ve Çatışma Çözümünün Öneminin Açıklanması, Jigsaw Tekniğini Tanıtma.

II. Oturum: Gruplar oluşturulur, ön-testler uygulanır, grubun amacı, işleyişi, grupta uyulması gereken kurallar ve güvenli ortam açıklanır. Çatışma çözümü ile ilgili konular tanıtılır ve grup üyelerine dağıtılır, bir sonraki oturum için konu ile ilgili bilgi toplamaları istenir.

III. Oturum: “Çatışma nedir? Çatışmanın doğası, çatışma türleri, çatışma nedenleri, çatışmanın sonuçları” konusunu hazırlayacak uzman grup ile konuyu tartışma ve danışmanlık hizmeti verme.

IV. Oturum: Çatışma Çözme Becerileri-1

“İletişim becerileri, sen dili-ben dili, etkin dinleme becerisi, empati, iletişim engelleri” “grup iletişimi” konusunu hazırlayacak uzman grup ile konuyu tartışma ve danışmanlık hizmeti verme.

V. Oturum: Çatışma Çözme Becerileri-2

“Pasif davranış, agresif davranış, manipülatif davranış, atılgan davranış ve çatışma çözme becerisi ile ilişkisi” konusunu hazırlayacak uzman grup ile konuyu tartışma ve danışmanlık hizmeti verme.

VI. Oturum: Çatışma Çözme Becerileri-3

“Algı, önyargı ve Öfke ile baş etme” konusunu hazırlayacak uzman grup ile konuyu tartışma ve danışmanlık hizmeti verme.

VII. Oturum: Çatışma Çözme Becerileri -4

“Çatışma çözme yöntemleri, çatışma çözme eğitiminin bireye kazandırdığı yaşam becerileri ve topluma kazandırdıkları” konusunu hazırlayacak uzman grup ile konuyu tartışma ve danışmanlık hizmeti verme.

Oturumlar planlandıktan sonra girişim grubu öğrencilerinden jigsaw grupları oluşturularak çalışmaya başlandı.

3.7.1. Araştırma planının ve oturumların uygulanması (Girişim Grubu)

3.7.1.1.Jigsaw asıl gruplarını oluşturma

I. Oturum:

1) Araştırmanın oturum planı doğrultusunda verilerin toplanacağı 3. sınıf öğrencileri ile yüz yüze görüşme planlandı. Araştırmacı, 3. sınıfların hiçbir dersine girmediği için dönem derslerinden biri olan “Mesleki İletişim” dersinde, sorumlu öğretim üyesinden izin alarak öğrencilerle bir araya geldi. Öncelikle çatışma çözümü eğitiminin önemi hakkında yüz yüze görüşme yapılarak bilgi verildi. Bu amaçla, daha önce farklı öğrencilerden toplanmış olan, klinik uygulama sırasında veya okul yaşantısında karşılaşmış oldukları çatışma durumlarını anlatan anı örnekleri, çatışma çözümünün önemini vurgulamak amacıyla materyal olarak kullanıldı. Kliniklerde tedavi ve bakımın bir ekip işi olduğu, hemşirenin ekibin önemli bir üyesi olduğu, ekip çalışmasının olduğu yerde çatışmaların da kaçınılmaz olduğu konusunda örneklerle açıklamalar yapılarak konun önemine dikkat çekildi. Çatışma çözümü eğitiminin iş birlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan Jigsaw tekniği ile yapılacağı açıklandı. Bu tekniği kullanmaktaki amacın, iş birliği ve ekip çalışmasının deneyimlenmesi olduğu anlatıldı.

2) Görüşmenin yapıldığı gün derse gelen öğrencilere Çatışma Çözümü Ölçeği uygulandı.

II. Oturum:

1) ÇÇÖ’nin tamamlanmasının ardından puan hesaplamaları yapıldı, alınan puanlar en düşükten yükseğe doğru sıralandı ve numaralandırılarak listelendi ve www.random.org sitesi kullanılarak 42 kişilik girişim ve 42 kişilik klasik eğitim grubu oluşturuldu.

2) Girişim grubu ve kontrol grubu belirlendikten sonra her iki gruba “Öğrenci Tanıtım Formu”, “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği” ve “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” uygulandı.

3) Girişim grubu belirlendikten sonra öğrencilerinden yedişer kişilik altı adet jigsaw grubu ($6 \times 7 = 42$) oluşturuldu. Gruba Jigsaw tekniği hakkında bilgi verildi.

4) Yedi kişiden oluşan, altı tane Jigsaw grubu oluşturuldu. Her bir grup için çatışma çözümü eğitiminde yer alan konu başlıkları öğrencilerin tercihinə sunulurak konu seçmeleri istendi.

Tablo 3: Jigsaw grupları ve konu başlıkları

I-Çatışma Nedir? Çatışmanın Doğası, Çatışma Türleri, Çatışma Nedenleri,
II- Çatışmaya Verilen Tepkiler, Çatışmanın Sonuçları.
III-İletişim Becerileri, Sen Dili-Ben Dili, Etkin Dinleme Becerisi, Grup İletişimi,
IV- İletişim Engelleri, Empati.
V-Davranış Çeşitleri, Pasif Davranış, Proaktif Davranış, Davranış Çeşitlerinin Çatışma Çözme Biçimiyle İlişkisi.
VI- Algı, Önyargı ve Öfke ile Baş Etme.
VII-Çatışma Çözme Yöntemleri, Çatışma Çözme Eğitiminin Bireye Kazandırdığı Yaşam Becerileri ve Topluma Kazandırdıkları.

5) Öğrenciler konularını seçtikten sonra uzman grupların oluşturulması aşamasına geçildi.

6) Çatışma çözümü eğitimi ile ilgili literatür taraması sonucunda yedi konu başlığı belirlendi (Şahin Altun, 2011; Akgün Çıtak, 2006). Her bir Jigsaw asıl gruplarında aynı konuyu tercih eden öğrenciler bir araya gelerek uzman grupları oluşturdular. Örneğin; altı grubun her birinde “iletişim engelleri ve empati” konusunu alan öğrenciler bir araya gelerek o konunun uzmanlık grubunu oluşturdular.

7) Seçilen ana başlıklar (literatür ve danışman öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda) detaylandırılarak alt başlıklar oluşturuldu. Alt başlıkların belirlenmesinde düz cümle yerine soru cümleleri tercih edildi. Soru cümlelerinin kullanım amacı, öğrenciyi, yanıt bulmak için araştırmaya teşvik etmek, öğrenim gereksinimini belirlemesine ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmesine destek olmaktır.

Tablo 4: Çatışma çözümü uzman grup listesi ve konu içerikleri

I.KONU UZMAN GRUBU	
Öğrenci Adı Soyadı	Konu
	I-Çatışma nedir? Çatışmanın doğası, çatışma türleri İçerik: 1- Sizce çatışma nedir? 2- Size göre çatışma olumlu bir durum mudur, olumsuz bir durum mudur? 3- İnsan kendisi ile çatışır mı? 4- Çatışma türleri nelerdir? 5- İnsanlar hangi nedenlerden dolayı çatışır?

II.KONU UZMAN GRUBU	
Öğrenci Adı Soyadı	Konu
	II- Çatışma nedenleri, çatışmaya verilen tepkiler, çatışmanın sonuçları. İçerik: 1- Bireysel, kurumsal ve kültürel nedenler çatışmada etkili midir? 2- Bir hemşire klinikte kimlerle çatışma yaşayabilir? 3- Bir hemşire klinikte hangi nedenlerden dolayı çatışma yaşayabilir? 4- Klinik ortamda çatışma yaşadığınızı düşündüğünüzde ne hissedersiniz? 5- Hemşirenin çalıştığı ortamda çıkan çatışmaların sonucu neler olabilir?

III.KONU UZMAN GRUBU	
Öğrenci Adı Soyadı	Konu
	III-İletişim becerileri, sen dili-ben dili, etkin dinleme becerisi, grup iletişimi, İçerik: 1- Çatışma yönetimi hangi beceriler gerektirir? 2- İletişim nedir? 3- İletişimin unsurları nelerdir? 4- Dinleme becerisi nedir? 5- Etkin dinleme nedir ve iletişimi nasıl etkiler? 6- Etkin dinlemenin çatışma çözümü ile ilişkisi nedir? 7- Sen dili- ben dili nedir? 8- Sen dili ve ben dili arasındaki farklar nelerdir? 9- Sen dili ve ben dilinin iletişimdeki önemi nedir? 10- Sen dili-Ben dili çatışmayı nasıl etkiler? 11- Sen dili-Ben dili çatışma çözümünü nasıl etkiler? 12- Grup nedir? 13- Grubun özellikleri nedir? 14- Grupta çatışma neden olur? 15- Grup içi iletişim nasıl olmalıdır? 16- Hemşireler hangi gruplarla çatışmaktadır? 17- İletişim becerileri çatışma çözümünü nasıl etkiler?

IV.KONU UZMAN GRUBU	
Öğrenci Adı Soyadı	Konu
	IV-İletişim engelleri, Empati. İçerik: 1- İletişimi engelleyen çevresel faktörler nelerdir? 2- İletişimi engelleyen kişisel faktörler nelerdir? 3- Bilişsel şema ve otomatik düşünce nedir, iletişimi nasıl etkiler? 4- Etkisiz dinleme nedir ve iletişimi nasıl etkiler? 5- Etkisiz dinlemenin çatışma ile ilgisi nasıldır? 6- Empati nedir? 7- Empatinin iletişimdeki önemi nedir? 8- Empati yokluğu ile çatışmanın ortaya çıkması arasında bir ilişki var mı? Nasıl? 9- Empati kurmanın çatışma çözümüne etkisi var mı? Nasıl? 10- Ekip kavramı nedir? 11- Hemşirenin içinde bulunduğu ekipte yaşanan sorunlar nelerdir? Konu ile ilgili araştırma sonuçları nelerdir?

V.KONU UZMAN GRUBU	
Öğrenci Adı Soyadı	Konu
	V-Davranış çeşitleri, pasif davranış, proaktif davranış, davranış çeşitlerinin çatışma çözme biçimiyle ilişkisi İçerik: 1- Pasif, agresif, manipülatif ve atılgan davranış nedir? özellikleri ve sonuçları nelerdir? 2- Pasif, agresif, manipülatif ve atılgan davranışın bireylerin yaşamlarına olumlu olumsuz etkileri nelerdir? 3- Pasif agresif, manipülatif ve atılgan davranışın çatışmanın ortaya çıkması ile ilişkisi nedir? 4- Davranış biçimlerinin çatışma çözümü üzerindeki etkileri nelerdir?

VI. KONU UZMAN GRUBU	
Öğrenci Adı Soyadı	Konu
	VI- Algı, önyargı ve öfke ile baş etme. İçerik: 1- Algı nedir? 2- Önyargı nedir? 3- Önyargıların sonuçları nelerdir? 4- Algı- önyargı çatışmayı nasıl etkiler? 5- Öfke nasıl bir duygudur (olumlu/olumsuz)? 6- Öfke hangi yollarla ifade edilir? 7- Öfke, çatışmanın ortaya çıkması nasıl etkiler? 8- Öfkenin sonuçları neler olabilir? 9- Öfke nasıl yönetilmelidir? 10- Öfkeli bireye nasıl yaklaşılmalıdır? 11- Öfke kontrolü çatışma çözme becerisini nasıl etkiler?

VII. KONU UZMAN GRUBU	
Öğrenci Adı Soyadı	Konu
	VII-Çatışma çözme yöntemleri, çatışma çözme eğitiminin bireye kazandırdığı yaşam becerileri ve topluma kazandırdıkları. İçerik: 1- Çatışma çözme becerisinin önemini nedir? 2- Çatışma çözme yöntemleri nelerdir? 3- Çatışma çözme yollarından her biri çatışmanın sonucunu nasıl etkiler? 4- En uygun çatışma çözme yöntemi hangisidir? 5- Çatışma çözme becerisinin bireye katkısı neler olabilir? 6- Çatışma çözme becerisinin topluma katkıları neler olur? 7- Çatışma çözme becerisinin hemşireliğe katkıları neler olabilir? 8- Hemşirelik alanında çatışma çözümü ile ilgili araştırma sonuçları nelerdir? 9- Çatışma çözümünde iletişim becerisinin önemi nedir?

8)Uzman gruplar ve konuları belirlendikten sonra öğrencilere Jigsaw yöntemi tekrar açıklandı. Her bir Jigsaw grubundan, aynı konuyu seçmiş olan öğrencilerin bir araya gelmesi ile oluşturulan uzman grup üyeleri, konu ile ilgili soruların cevaplarını içerecek bilgi topladılar, buldukları konuları birbirleri ile tartıştılar ve karşılaştırdı.

9) Öğrenciler, kendi aralarında iletişimi ve iş birliğini sağlamak amacıyla cep telefonu üzerinden bir mesajlaşma ve görüntülü konuşma uygulamasında iki grup kurarak iletişim sağladılar. Telefon uygulamasında önce Jigsaw gruplarını sonra da uzman gruplarını oluşturdular. Araştırmacı da çalışmalarını takip etmek, gerektiğinde rehberlik etmek ve ekip ruhu oluşturmak amacıyla, cep telefonunda oluşturulan her bir uzman gruba dahil olarak grubun bir üyesi rolünü üstlendi.

10) Öğrencilere, sadece verilen kaynaklarla yetinmesini önlemek ve araştırmaya teşvik etmek amacıyla sınırlı sayıda kaynak sağlandı, diğer kaynaklar için de anahtar sözcükler verilerek önerilerde bulunuldu.

11) Yapılacak oturumların tarihleri planlandı. Bu plan, öğrencilerin haftalık ders programları göz önünde bulundurularak ders saatlerinin dışında kalan ve aynı gruptaki öğrencilerin hemfikir oldukları saatlerde olacak şekilde düzenlendi ve bir çalışma takvimi oluşturularak uzman gruplarla paylaşıldı.

Tablo 5: Oturum Takvimi Tablosu

I.HAFTA (I.Oturum)		
TARİH	SAAT	GRUPLAR (Uzman grup çalışması)
13 Aralık	13.00-13.45	I. Grup
13 Aralık	14.00-14.45	II. Grup
13 Aralık	17.00-17.45	III. Grup
14 Aralık	15.00-15.45	V. Grup
14 Aralık	16.00-16.45	VI. Grup
14 Aralık	17.00-17.45	IV. Grup
14 Aralık	18.00-18.45	VII. Grup

II.HAFTA (II.Oturum)		
TARİH	SAAT	GRUPLAR (Uzman grup çalışması)
20 Aralık	13.00-13.45	I. Grup
20 Aralık	14.00-14.45	II. Grup
20 Aralık	15.00-15.45	III. Grup
20 Aralık	16.00-16.45	IV. Grup
21 Aralık	15.00-15.45	V. Grup
21 Aralık	16.00-16.45	VI. Grup
21 Aralık	17.00-17.45	VII. Grup

III.HAFTA		
TARİH	SAAT	GRUPLAR (Uzman grup çalışması)
27 Aralık	13.00-13.45	I. Grup
27 Aralık	14.00-14.45	II. Grup
27 Aralık	15.00-15.45	III. Grup
27 Aralık	16.00-16.45	IV. Grup
28 Aralık	15.00-15.45	V. Grup
28 Aralık	16.00-16.45	VI. Grup
28 Aralık	17.00-17.45	VII. Grup

III., IV., V., VI., ve VII. Oturumlar:

1) Plan doğrultusunda her bir uzman grup (7 grup) ile ortalama 45 dakikalık 3 danışmanlık oturumu yapıldı. Böylece toplamda 21 ($3 \times 7 = 21$) oturum yapılmış oldu. Uzman grup çalışmalarına farklı gruplardan 3 öğrenci katılmadı. Bu durumda 39 öğrenci ile çalışmaya devam edildi. Oturumlar Google Meet ve Microsoft Teams programı kullanılarak gerçekleştirildi.

2) Yapılan ilk uzman grup danışmanlık oturumlarında, öğrencilerin kendi konuları ile ilgili buldukları bilgiler gözden geçirilerek eksik bilgiler belirlendi, gereksiz bilgiler ayıklandı. Gerekli ve gereksiz konuları belirlemede öğrencileri aktif kılmak amacıyla araştırmacı tartışma ortamı oluşturup, danışmanlık rolünü üstlenerek öğrencilerin karar vermesinde rehberlik etti.

3) Uzman gruplarla yapılan ikinci oturumlarda; belirlenen bilgi eksiklikleri, bir sonraki oturumda giderilecek şekilde çalışmalar sürdürüldü. Öğrenciye, gerekli gördüğü

durumlarda, planlanan oturum saatlerinin dışında da araştırmacıya, cep telefonlarında oluşturulan grup aracılığı ile iletişime geçebilecekleri bilgisi verildi.

4) Konuyu açıklığa kavuşturacak bilgiler öğrenciler tarafından toplandı. Toplanan bilgiler tartışıldı. Bir sonraki oturum için yapılacak işler belirlendi. Bulunan konuların bir bütünlük oluşturacak şekilde birleştirilerek sunum haline getirmeleri istendi. Bu çalışma iki haftalık bir süreyi kapsadı.

5) Son uzman grup oturumunda her bir grubun son şekli verilmiş konuları incelendi. Konunun nasıl işleneceği ile ilgili görüş alışverişinde bulunuldu. Bu aşamada her bir uzman grup kendi konusu ile ilgili, soru sayısı dört ile altı arasında değişen bir mini sınava tabi tutuldu. Sadece iki grubun mini sınavında birer tane yanlış cevap vardı. Mini sınav sonuçlarına göre eksikler belirlenerek giderildi. Çalışma dijital ortamda yürütüldüğü için mini sınavlar test şeklinde yapıldı.

6) Literatür incelemelerinde Jigsaw tekniği ile yapılan eğitimlerin iki ile dört oturumda tamamlandığı görülmüştür (Doğru, ve ark., 2012; Doymuş, ve ark., 2007; Turaçoğlu, 2009) Bu doğrultuda hem literatüre göre hem de çalışmaların tamamlanmış olmasından dolayı üçüncü oturumda uzman grup çalışması sonlandırıldı. Uzman grubu oluşturan her bir üyenin, ait oldukları Jigsaw asıl gruplarına dönerek uzmanlaşmış oldukları konuyu arkadaşlarına öğretmeleri istenerek arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu oldukları vurgulandı.

7) Uzman gruptaki her bir öğrenci tekrar ait oldukları Jigsaw asıl gruplarına dönerek uzmanlaştıkları konuyu görsel içeriklerle ve örneklerle desteklenmiş power point sunumu ile grup arkadaşlarına aktardı.

8) Son olarak bir hafta sonra görüş birliği ile belirlenmiş bir tarihte Microsoft Teams programında toplantı planlanarak bir sınıf oluşturuldu ve tüm Jigsaw grupları (6 grup-girişim grubu) bir araya gelerek çatışma çözümü konusu bir ders niteliğinde öğrenciler tarafından işlendi. Konuların sunumunda tüm öğrencilerin konuyu öğrenmiş oldukları göz önünde bulundurularak sunumu yapacak kişiler rastgele seçilerek gerçekleştirildi, gereken yerlerde araştırmacı konu ile ilgili örnekler vererek derse katkı sağladı. Ders dört saat sürdü.

3.7.2. Klasik eğitim grubu (Kontrol Grubu)

Klasik eğitim grubunda olan 42 öğrenci için de Microsoft Teams programında bir sınıf oluşturuldu. Toplantı linki grup ile paylaşıldı ve danışman tarafından klasik öğretim yöntemi ile dört saat süren çatışma çözümü eğitimi verildi.

Araştırma akademik takvime göre güz döneminin son haftasında tamamlanmasından dolayı öğrencilere son testlerin eksiksiz bir şekilde uygulanması için tüm öğrencilerin iştirak edeceği bir final sınavı tarihi tercih edildi. Tercih yapılırken 30 dakikalık kısa süreli bir sınav olması uygun görüldü. Girişim ve klasik eğitim grubuna son testler uygulandı.

Tablo 6: Girişim ve kontrol grubuna uygulanan ön-test ve son-testler

ÖLÇEKLER	Girişim Grubu	Klasik Eğitim Grubu	Tüm Sınıf
Ön test			
ÇÇÖ	X	X	X
KEDEÖ	X	X	--
KKÖHÖ	X	X	--
ÖTF	X	X	--
JGÖ	--	--	--
Son test			
ÇÇÖ	X	X	--
KEDEÖ	X	X	--
KKÖHÖ	X	X	--
ÖTF	--	--	--
JGÖ	X	--	--

4. BULGULAR

Araştırmaya dahil edilen öğrenciler, 42 girişim ve 42 kontrol grubu olarak belirlenmişti fakat çalışmaya devam etmeme veya ölçekleri eksik doldurma gibi nedenlerle girişim grubu 36, kontrol grubu 40 kişi toplam 76 kişi olarak çalışma tamamlandı.

Tablo 7: Çalışmaya katılan öğrencilerin tanıtıcı özellikleri

Tanıtıcı özellikler	Girişim grubu		Kontrol grubu		X ² Value	p
	n	%	n	%		
Cinsiyet						
Kadın	33	91,7	36	90	0,063	0,560
Erkek	3	8,3	4	10		
Mezun olunan lise						
Anadolu Lisesi	32	97	29	82,9	3,759	0,153
Düz Lise	1	3	1	2,5		
Teknik Meslek Lisesi			5	12,5		
Öğrencilerin yaşadıkları yer						
İl	15	41,7	15	37,5	0,935	0,627
İlçe	16	44,4	16	40		
Köy	5	13,9	9	22,5		
Aile tipi						
Çekirdek	34	94,4	32	80	3,638	0,162
Geniş aile	2	5,6	7	17,5		
Parçalanmış aile			1	2,5		
Anne eğitim durumu						
Okuryazar değil	1	2,8	2	5	1,914	0,861
Okuryazar	2	5,6	4	10		
İlkokul	20	55,6	23	57,5		
Ortaokul	7	19,4	6	15		
Lise	5	13,9	3	7,5		
Fakülte/Yüksekokul	1	2,8	2	5		
Baba eğitim durumu						
Okuryazar değil	-	-	-	-	1,908	0,753
Okuryazar	-	-	1	2,5		
İlkokul	9	9	12	30		
Ortaokul	10	10	13	32,5		
Lise	12	12	10	25		
Fakülte/Yüksekokul	5	5	4	10		
Anne çalışma durumu						
Çalışıyor	5	13,9	8	20	0,499	0,346
Çalışmıyor	31	86,1	32	80		
Baba çalışma durumu						
Çalışıyor	32	88,9	30	75	2,432	0,102
Çalışmıyor	4	11,1	10	25		
Ekonomik durum algısı						
İyi	4	11,1	5	12,5	0,297	0,862
Orta	31	86,1	33	82,5		
Kötü	1	2,8	2	5		
Aile tutumu						
Otoriter, aşırı kontrol eden	2	5,6	4	10	3,676	0,452
Demokratik ve destekleyici	29	80,6	31	77,5		
Aşırı serbest ve taviz veren	1	2,8	-	-5		

Tutarsız	-	-	2	7,5		
Diğer	4	11,1	3			
Kardeş sayısı						
Tek çocuk	1	2,8	-	-	3,983	0,408
İki çocuk	7	19,4	6	15		
Üç çocuk	10	27,8	8	20		
Dört çocuk	17	47,2	26	65		
Beş çocuk	1	2,8	-	-		
Sosyal grup üyeliği						
Evet	8	22,2	9	22,5	1,127	0,569
Hayır	27	75	31	77,5		
Öğrenci toplulukları						
Aktif katılıyor	1	2,8	-	-	2,923	0,404
Gereksiz buluyor	1	2,8	-	52,5		
Zaman buldukça katılıyor	21	58,3	21	47,5		
Katılmıyor	13	36,1	19	-		
Kültürel sosyal faaliyetler						
Bazen	28	77,8	30	75	0,092	0,955
Sık sık	3	8,3	4	10		
Hiçbir zaman	5	13,9	6	15		
Kaldığı yer						
Aile ile	8	22,2	5	12,5	5,286	0,071
Özel yurtda	5	13,9	1	2,5		
Devlet yurdu	23	63,9	34	85		
Toplam	36		40			

Öğrencilerin çoğunluğu (%90,7) kız öğrenci olup, %80'i Anadolu Lisesi mezunu, ilçede (%42,2) ve çekirdek ailede (%86,8) yaşamaktadır. Öğrencilerin annelerinin %3,9'u okuma yazma bilmemekte ve yine %3,9'u üniversite mezunudur. Annelerin büyük bir çoğunluğu (%69,7) ilkokul mezunu olup geri kalanı ortaokul ve lise mezunudur. Öğrenci annelerinin ancak %17,1'i çalışmakta olup diğerleri ev hanımıdır. Babalarının eğitim durumu ise okur yazar olmayan baba yoktur ve %11,8'i üniversite mezunu, %30,2'u ortaokul, %22,8'i lise mezunudur. Babası çalışmayan öğrenci sayısı ise %18,4'tür.

Öğrencilerin çoğu (%84,2) ailelerinin ekonomik durumunu orta seviye olarak belirtirken %11,8'i ise ekonomik durumlarını iyi olarak ifade etmişlerdir. Ailelerin öğrencilere karşı tutumu genellikle (%78,9) demokratik yaklaşımda olup %7,8 kadarı otoriter yaklaşım sergilemektedir.

Öğrencilerin çoğu (%76,3) herhangi bir sosyal gruba üye olmayıp, %55,2'si zaman buldukça öğrenci topluluklarına ve bazan da %76,4'ü kültürel/sosyal faaliyetlere katılmaktadır. Öğrencilerin %75'i devlet yurdunda kalırken %17,1'i ailesi ile kalmaktadır (Tablo 7).

Tablo 8: Girişim grubu ve kontrol grubu arasında eğitim öncesi tüm ölçeklerden alınan (öntest) puan ortalamaları.

Ölçek	Girişim grubu (n= 36)		Kontrol grubu (n=40)		Test değeri ve önemlilik	
	Ortalama	SD	Ortalama	SD	p	t
Çatışma Çözümü Ölçeği (ÇÇÖ) Toplam Puan	188,80	13,31	188,08	12,25	0,811	0,239
Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği (KKÖHÖ)Toplam Puan	165,97	24,54	161,27	19,36	0,355	0,931
Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (KEDEÖ) Toplam puan	232,77	23,12	224,12	17,69	0,069	1,817

*:independent t test

Girişim ve kontrol grubunun eğitim öncesi “Çatışma Çözümü Ölçeği”, “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği” ve “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” nden aldıkları puanlar Tablo 8’de gösterilmiştir. Her iki grubun eğitim öncesi ölçeklerden aldığı toplam puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır bu da girişim ve kontrol gruplarının benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 9: Girişim grubu öğrencilerinin eğitim öncesi ve sonrası ÇÇÖ, KKÖHÖ ve KEDEÖ ölçeklerinden aldıkları puanların dağılımı.

Ölçekler	Eğitim Öncesi (n=36)		Eğitim Sonrası (n=36)		Test değeri ve önemlilik	
	Ortalama	SD	Ortalama	SD	p	t
Çatışma Çözümü Ölçeği (ÇÇÖ) Toplam Puan	188,80	13,31	201,63	15,42	0,001	- 4,623
Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği (KKÖHÖ)Toplam Puan	165,97	24,54	178,47	29,40	0,045	- 2,080
Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (KEDEÖ) Toplam Puan	232,77	23,12	265,08	25,58	0,001	- 8,183

*:paired t testi kullanılmıştır

Tablo 9’da girişim grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası ÇÇÖ, KKÖHÖ ve KEDEÖ ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin; eğitim öncesi ÇÇÖ toplam puanları 180,80 puandan eğitim sonrası

201,63 puana yükselmiştir ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-4,623$, $p=0,001$). Bu sonucun “Uzaktan eğitimle Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitimine katılan girişim grubu öğrencilerinin “Çatışma Çözümü Ölçeği” son-test puanları, “Çatışma Çözümü Ölçeği” ön-test puanlarından daha yüksektir.” hipotezini doğruladığı görülmektedir.

KKÖHÖ toplam puanı eğitimden önce 165,97 puan iken eğitim sonrası 178,47 puan olmuş ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= -2.080$, $p=0,045$). Bu sonucun “Uzaktan eğitimle Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitimine katılan girişim grubu öğrencilerin “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği” son-test puanları, “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği” ön-test puanlarından daha yüksektir.” hipotezini doğruladığı görülmektedir.

KEDEÖ toplam puanları eğitim öncesi 232,77 puan iken eğitim sonrası 265.08 puana yükselmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-8,183$, $p=0,001$). Bu sonucun “Uzaktan eğitimle Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitimine katılan girişim grubu öğrencilerin “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” son-test puanları, “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” ön-test puanlarından daha yüksektir.” hipotezini doğruladığı görülmektedir.

Tablo 10: Kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve sonrası tüm ölçeklerden aldıkları puanlar ve istatistiksel olarak karşılaştırılmaları

Ölçekler	Eğitim Öncesi (n=40)		Eğitim Sonrası (n=40)		Test değeri ve önemlilik	
	Ortalama	SD	Ortalama	SD	p	t
Çatışma Çözümü Ölçeği (ÇÇÖ) Toplam Puan	188,08	12,25	188,14	14,00	0,981	-0,024
Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği (KKÖHÖ) Toplam Puan	161,27	19,36	166,17	25,01	0,245	-1,179
Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (KEDEÖ) Toplam Puan	224,12	17,69	234,70	24,10	0,001	-3,646

Klasik eğitim verilen kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası KKÖHÖ, KEDEÖ ve ÇÇÖ ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında;

ÇÇÖ toplam puanında da bir değişiklik olmayıp istatistiksel olarak da anlamlılık yoktur ($t=-0,024$, $p=0,981$). KKÖHÖ toplam puanında eğitim öncesi 161,27 olan puanın 166,17'ye yükselmiş olduğu görülmüş fakat istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-1,179$, $p=0,245$). Bununla birlikte, KEDEÖ toplam puanı eğitim öncesi 224,12 iken eğitim sonrası artarak 234,74 puan olmuş ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,646$, $p=0,001$). (Tablo 10).

Tablo 11: Girişim Grubu ve Kontrol Grubunun Eğitim Sonrası Ölçeklerden Aldıkları Puanların karşılaştırılması

Ölçekler	Girişim Grubu (n=36)		Kontrol Grubu (n=40)		Test değeri ve önemlilik	
	Ortalama	SD	Ortalama	SD	p	t
Çatışma Çözümü Ölçeği (ÇÇÖ) Toplam Puan	201,63	15,42	188,14	14,00	0,000	3,975
Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği (KKÖHÖ) Toplam Puan	178,47	29,40	166,17	25,01	0,053	1,953
Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (KEDEÖ) Toplam Puan	265,08	25,58	234,70	24,10	0,000	5,312

Girişim grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sonrası ölçek toplam puanlarının karşılaştırılmasında; girişim grubundaki öğrencilerin eğitim sonrası ÇÇÖ toplam puanı 201,63 olduğu ve kontrol grubunun eğitim sonrası ÇÇÖ toplam puanının 188,14 olduğu görülmüş ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,975$, $p=0,000$). Bu sonucun “Uzaktan eğitimle Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin, uzaktan klasik eğitim yöntemi ile çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilere göre; “Çatışma Çözümü Ölçeği” toplam puanları daha yüksektir.” hipotezimizi doğruladığı görülmektedir.

Girişim grubunun eğitim sonrası KKÖHÖ toplam puanı 178,47 iken kontrol grubu öğrencilerinin eğitim sonrası KKÖHÖ toplam puanı 166,17 olarak bulunmuştur. Girişim grubunun eğitim sonrası KKÖHÖ puanı kontrol grubunun eğitim sonrası KKÖHÖ puanından yüksek olduğu görülmüş fakat istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,953$, $p=0,05$). Bun sonucun “Uzaktan eğitimle Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin, uzaktan klasik eğitim

yöntemi ile çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilere göre; “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği” toplam puanları daha yüksektir.” hipotezimizi doğruladığı görülmektedir.

Girişim grubunun eğitim sonrası KEDEÖ toplam puanı 265,08 iken kontrol grubunun eğitim sonrası KEDEÖ toplam puanı 234,70 olarak bulunmuş ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($t=5,312$, $p=0,000$). Bu sonucun “Uzaktan eğitimle Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin, uzaktan klasik eğitim yöntemi ile çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilere göre; “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” toplam puanları daha yüksektir.” hipotezimizi doğruladığı görülmektedir. (Tablo 11).

Tablo 12: JGÖ önermeler ve alınan cevapların dağılımı (n= 36).

		Çok Fazla Etkilidir		Biraz Fazla Etkilidir		Eşit Etkilidir		Az Etkilidir		Çok Daha Az Etkilidir	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	Jigsaw tekniği genel akademik başarı üzerine	26	72,2	9	25	1	2,8	0	0	0	0
2	Jigsaw tekniği yüksek düzeyde düşünme becerisi geliştirmede	27	75	7	19,4	2	5,6	0	0	0	0
3	Jigsaw tekniği araştırma konusuna karşı ilgili olmada	28	77,8	8	22,2	0	0	0	0	0	0
4	Jigsaw tekniği derse devamı sağlama açısından	26	72,2	9	25	1	2,8	0	0	0	0
5	Jigsaw tekniği öğretmen ile iletişimin sıklığı ve kalitesi üzerine	32	88,9	3	8,3	1	2,8	0	0	0	0
6	Jigsaw tekniği derse verilen dikkat süresi bakımından	27	75	9	25	0	0	0	0	0	0
7	Jigsaw tekniği araştırma konusundaki bilgilerimi teşhis etme yeteneğim üzerine	30	83	5	13,9	1	2,8	0	0	0	0
8	Jigsaw tekniği sınıf ve grup arkadaşlarım ile iletişimin sıklığına ve kalitesine	29	80,6	5	13,9	2	5,6	0	0	0	0
9	Jigsaw tekniği bir kavramın tamamen anlaşılabilmesi için gereken zamanı sağlama açısından	27	75	6	16,7	3	8,3	0	0	0	0
10	Jigsaw tekniği genel sınıf atmosferinin kalitesi bakımından	25	69,4	8	22,2	2	5,6	0	0	1	2,8

1 1	Jigsaw tekniği öğretmen ile demokratik ve dostça ilişki kurabilme üzerine	29	80,6	6	16,7	1	2,8	0	0	0	0
1 2	Jigsaw tekniği konuların derinlemesine anlaşılması bakımından	28	77,8	8	22,2	0	0	0	0	0	0
1 3	Jigsaw tekniği derslerde kendini ifade edebilme yeteneği üzerine	29	80,6	5	13,9	2	5,6	0	0	0	0
1 4	Jigsaw tekniği derse ön hazırlık yapmayı sağlama açısından	27	75	8	22,2	1	2,8	0	0	0	0

Eğitim sonrası girişim grubuna Jigsaw tekniği ile ilgili görüşlerini belirtmeleri için uygulanan Jigsaw görüş ölçeğine göre; öğrencilerin %72,2 ile %88,9 oranında tekniğin “çok fazla etkili” olduğunu, %8,8 ile %25 oranında “biraz fazla etkili” olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 12). Sonuçta Jigsaw tekniği öğrenciler tarafından %93 ve üzerinde etkili ve çok etkili olarak bulunmuştur. Bu sonucun “İşbirlikli öğrenme modellerinden jigsaw tekniği, öğrencilerin jigsaw görüş ölçeği puanlarına göre başarılıdır.” hipotezini doğruladığı görölmektedir.

5. TARTIŞMA

5.1.Çatışma Çözümü Bulguları İle İlgili Tartışma

Araştırmaya katılan girişim grubu (n=36) ve kontrol grubu (n=40) öğrencilerine ön-test olarak eğitim öncesinde uygulanan “Çatışma Çözümü Ölçeği” (ÇÇÖ)’nden öğrencilerin eğitim öncesi aldıkları toplam puanlar birbirine benzer iken uzaktan eğitim ile jigsaw tekniği kullanılarak yapılan eğitim sonrasında girişim grubunun ÇÇÖ toplam puanının arttığı saptanmıştır. Kontrol grubunun eğitim öncesi ÇÇÖ toplam puanı 188,08 iken eğitim sonrası 188,14 olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Girişim grubunun ise eğitim öncesi ÇÇÖ toplam puanı 188,80 iken eğitim sonrası 201,63’e yükselmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Literatürde, Probleme Dayalı Öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinin (Seren ve Üstün 2008) ÇÇÖ puanlarının, geleneksel yöntemle çatışma çözümü eğitimi verilmiş (Şahin Altun (2011) olan öğrencilerin ÇÇÖ puanlarına göre daha fazla olduğu ve bu çalışmayla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Nes ve ark. (2022), üçüncü sınıf tıp fakültesi öğrencilerinin sekiz haftalık cerrahi stajı sırasında küçük grup tartışmaları planlayarak çatışma yönetimi konusunda farkındalık oluşturmak amacıyla yaptıkları çalışmada, çatışmayı yönetme becerilerinde önemli bir artış olduğunu bulmuşlardır (Nes, ve ark., 2022). Li ve ark. (2021), tıp fakültesi öğrencilerinde eleştirel düşünme, duygusal zeka ve çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yaptıkları çalışmalarında; duygusal zeka ile eleştirel düşünme, çatışma yönetimi ile eleştirel düşünme arasında bir ilişki olduğunu, eleştirel düşünme eğilimine sahip tıp fakültesi öğrencilerinin, duygusal zeka ve çatışma yönetiminden daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuştur. Ayrıca, tıp eğitimcilerine, çatışma yönetimi ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmayı öğrenebilmeleri için öğrencilerin takım çalışması becerilerinin geliştirilmesini önermiştir (Li, ve ark., 2021). Bu sonuçlar, grup çalışmalarının çatışma çözümünde etkili olabileceği ve öğrencilerin aktif olarak katıldıkları eğitim yöntemlerinde çatışma çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu düşündürmektedir.

5.2. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği (KKÖH) bulguları ile ilgili tartışma

Araştırmaya katılan girişim grubu (n=36) ve kontrol grubu (n=40) öğrencilerine öntest olarak eğitim öncesinde uygulanan KKÖHÖ toplam puan girişim grubunda 165,97 kontrol grubunda 161,27 olarak bulunmuştur. KKÖH düzeyi için kesim puanı olarak kabul edilen 150 puanın üzerinde olup, yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır (Tablo 2). Bu sonuç hemşirelik öğrencilerinde aynı ölçek kullanılarak yapılan bazı araştırma sonuçları ile uyumludur (Çetinkaya Duman, ve ark., 2011; Doğan ve ark., 2018; Sarmasoğlu, ve ark., 2014). Girişim grubu öğrencilerinin KKÖH Ölçeği toplam puanı eğitim öncesi 165,97 puan iken eğitim sonrası 178,47 puana yükselmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde KKÖH puanlarının yeterli olmasında, öğrencilerin lisans eğitimleri süresince, mesleki ve bireysel gelişmelerini sağlayacak aktivitelere teşvik edilmesinin, kendi kendine öğrenmeyi destekleyen eğitim yöntemlerinin (ödev, vaka tartışmaları) kullanılmasının etkili olduğu söylenebilir.

Şenyuva ve Kaya (2014) aynı ölçeği kullanarak hemşirelik öğrencilerine web tabanlı verdikleri bir eğitimde, eğitim öncesi KKÖH toplam puanları 143,95 iken eğitim sonrası 158,06 puan olarak bulmuşlardır. Bu çalışma sonuçlarının bizim çalışma sonuçlarımızla uyumlu olduğu görülmektedir.

Abdullah ve ark. (2018)'nın hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptıkları yarı deneysel bir çalışmada; kontrol grubundan hazırlamalarını istedikleri konu ve konu ile ilgili kaynaklar eğitimci tarafından sağlanarak konuyu hazırlamaları ve tüm sınıfa sunmalarını istemiş, girişim grubuna da sadece konu belirtilmiş, kaynaklar verilmeyip öğrencilerin kaynaklara kendilerinin ulaşarak konuyu hazırlamaları istenmiştir. Sonuçta girişim grubundaki öğrencilerin ölçek toplam puan ve alt boyut puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Abdullah, ve diğ., 2018).

Sanaie ve ark. (2019), hemşirelik ve ebellek öğrencilerine, ana çocuk sağlığı hemşireliği dersini, girişim grubuna Jigsaw tekniği kullanarak, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem kullanarak vermiş ve çalışmasının sonucunda Jigsaw grubundaki öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve akademik motivasyonunda artış olduğunu bulmuşlardır (Sanaie ve ark., 2019).

Yaptığımız çalışmada da girişim grubuna çatışma çözümü konusu verilmiş, sadece kaynaklara ulaşabilecekleri arama motorları ve veri tabanları konusunda

önerilerde bulunulmuştur. Girişim grubu öğrencilerinin KKÖH puanları kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür ve bu sonuç Abdullah ve arkadaşlarının araştırma sonuçları ile uyumludur. Bu sonuç uzaktan eğitim yoluyla Jigsaw tekniğinin, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini, amaçlarını ve öğrenme kaynaklarını başkalarının yardımıyla ya da yardımı olmadan belirlemesine ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmesine katkı verdiği söylenebilir.

5.3.Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği bulguları ile ilgili tartışma

“Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi” ve Amerika’da “Ulusal Hemşirelik Derneği” (NLN), hemşirelikte lisans programlarının akreditasyonu ve değerlendirmesinde eğitimin bir sonucu olarak eleştirel düşünmenin ölçülmesini bir kriter olarak kabul etmiştir (The Complete American Philosophical Association Delphi Research Report, 1990). Grup aktivitesi, derslere aktif katılım gibi eleştirel düşünmeyi geliştirici tekniklerin müfredat programında yer alması ve uygulanması çok önemlidir. Yapılan çalışmalarda bu tür tekniklerin entegre edildiği müfredat programında öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyinin, geleneksel müfredat programında öğrenim görenlerin eleştirel düşünme düzeyinden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir (Beckie, ve diğ., 2001).

Bu çalışmada eğitim öncesi girişim grubu KEDEÖ toplam puanı 232,77 (düşük düzey) iken eğitim sonrası 265,08 (orta düzey) puana yükseldiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (Tablo3). Geleneksel eğitim ile çatışma çözümü eğitimi verilen kontrol grubunun eğitim öncesi KEDEÖ toplam puanı 224,12 (düşük düzey) iken eğitim sonrası 234,70 (düşük düzey) puana yükseldiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür (Tablo4). Bu puanlar düşük ve orta düzey olup hemşirelik açısından istendik puanlar değildir (Kökdemir, 2003; Kanbay, ve diğ., 2011).

Literatürde, öğrencilere değişik sürelerde (12-14 hafta) verilen eleştirel düşünme dersinin eğitim öncesi ve sonrası eleştirel düşünme eğilimlerinin değerlendirildiği çalışmalarda sonuç olarak düşük/orta düzey bir eleştirel düşünme eğilimi olduğunu bulmuşlardır (Pınar, ve ark. 2017; Kanbay, ve ark 2011; Çalışkan, ve ark., 2020; Kanbay, ve ark., 2017).

Eğitimcinin aktif, öğrencinin ise pasif ve alıcı olduğu eğitim modellerinde öğrencinin eleştirel düşünme becerisinin gelişmediği belirtilmiştir. 12 hafta süreyle eleştirel düşünme eğitimi verilerek yapılan bir çalışmada, öğrencilerin eğitim sonrası

eleştirel düşünme düzeyinin arttığını fakat “orta düzey”de olduğunu (Kanbay, ve ark. 2011), kavram haritası tekniğini kullanarak yapılan 12 hafta süren eğitimin sonunda hemşirelerin eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığını (Nguyen, ve ark., 2015), probleme dayalı öğretim gören öğrencilerin KEDEÖ puanlarının klasik eğitim gören öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır (Öztürk, ve ark., 2008).

Ayrıca başka bir çalışmada da klasik eğitim müfredatı ile farklı (entegre eğitim, karma eğitim, modüler eğitim) eğitim müfredatı uygulayan hemşirelik okullarındaki birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır (Şenturan, ve ark. 2008).

Çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde aktif öğretim yöntemlerinde eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı gözlenmektedir fakat bu artış yine de hemşirelik için önemli olan eleştirel düşünme becerisi için yeterli olmadığı görülmektedir. Salsali, ve ark. (2013), Asya ve Asya dışı ülkelerdeki hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri bir literatür taramasında, en düşük KEDEÖ puanının 210-280 puanla İran’lı hemşirelik öğrencileri olduğunu 255,8 puan ile Türk hemşirelik öğrencilerinin bunu takip ettiğini, en yüksek puanın ise 303,24 puanla Amerika’lı hemşirelik öğrencilerinin olduğunu ifade etmişlerdir (Salsali, ve ark. 2013). Bu sonuçlar Türk hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin artırılması gerektiğini göstermektedir.

Yapılan çalışmalarda, Jigsaw tekniğinin hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini, sosyal ilişkilerini, iletişim ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği (Renganathan, 2013), karar verme becerilerini geliştirdiğini (Abdel-Mordy, ve ark., 2022) Jigsaw ve probleme dayalı öğrenme modelinin birlikte kullanılmasının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir (Sapurta ve ark., 2019). Çalışmamızda girişim ve kontrol gruplarının eğitim sonrasında eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Fakat girişim grubunun eğitimde kullanılan jigsaw tekniğinin, kontrol grubunun eğitiminde kullanılan klasik eğitime göre, eleştirel düşünme eğilimlerinin artmasında daha fazla etkili olduğu görülmüştür.

Üniversitelerde verilen teorik eğitimin öğrenciye ezberleyici değil sorgulayıcı ve klinik sahada karar verme yetisini geliştiren bir nitelik kazanması, eleştirel düşünmede, katkısı olan eleştirel okumanın öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin meslek alanında farklı bakış açıları geliştirebilmeleri adına mesleki araştırmalara katılmaları ve yapılmış araştırma sonuçlarının takip etmeleri konusunda teşvik

edilmeleri eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir (Özdelikara, ve diğ., 2012). Çalışmamızda Jigsaw tekniği ile verilen eğitimin geleneksel olarak verilen eğitime göre eleştirel düşünme eğilimi puanlarının yükselmesinde etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin klinik uygulamalarında yapılan vaka tartışmaları, iyi bir gözlemci olmalarını, bakıma yönelik doğru etkili kararları verebilmek için analitik düşünebilmelerini ve bunun için de araştırmaya yönelmeleri onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesine katkı vereceği düşünülmektedir.

5.4. Uzaktan Eğitimde Jigsaw Tekniği ile ilgili tartışma

Hemşirelik eğitimi, öğrencilere mesleğin gerektirdiği çağdaş rolleri kazandıracak yeterlilikte bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını kapsayan bir eğitim sistemi gerektirmektedir. Bu eğitim sisteminin öğrenciye yararlı olması için ezbere dayalı bir lisans eğitimi yerine öğrencilerin aktif olarak öğrenme-öğretme sürecine katılmalarını sağlayacak eğitim programları sağlanmalıdır. Hemşirelik eğitiminde yurt dışında daha çok kullanılan işbirlikli öğrenme yöntemlerinden biri olan Jigsaw tekniği, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturan, öğrencilerin bireyselleşmesini ve sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlayan çağdaş bir öğrenme modelidir. Hemşirelik eğitimde Jigsaw tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda; öğrencilerin özgüveninin, iletişim becerisinin, akademik başarısının arttığı, öğrenmeye karşı tutumunu ve motivasyonunu olumlu yönde etkilendiği (Filiz ve ark., 2017), mesleki bilgi ve beceri performansının yanı sıra problem çözme, eleştirel düşünme becerilerini ve kişilerarası iletişim becerilerini geliştirerek sağlık sisteminin en önemli parçasını oluşturan hemşirelerin kaliteli ve profesyonel hemşirelik eğitimi almasını sağlayarak sağlık hizmetinin gelişmesine katkı verecektir (Karasu, ve ark., 2020).

Bu çalışmada, uzaktan eğitimle Jigsaw tekniği kullanarak verilen çatışma çözümü eğitiminden sonra, girişim grubuna bir öğrenme tekniği olarak Jigsaw tekniği ile ilgili görüşlerini belirtmeleri için Jigsaw görüş ölçeği uygulanmıştır. Öğrenciler, %72,2 ile %88,9 oranında Jigsaw tekniğinin “çok fazla etkili” olduğunu, %8,8 ile %25 oranında “biraz fazla etkili” olduğunu belirtmişlerdir. Yöntemi az etkili bulan öğrenci olmamıştır, çok daha az etkili bulan öğrenci sadece bir tane olarak bulunmuştur. Sonuçta Jigsaw tekniği öğrenciler tarafından %93 ve üzerinde başarılı olarak bulunmuştur.

Genellikle yüz yüze eğitimlerde kullanılan Jigsaw tekniği ile ilgili literatür incelendiğinde, öğrencilerin bu teknik ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür (Çetin ve ark. 2022; Filiz, 2017; Abdel-Mordy ve ark. 2022; Nair, ve ark., 2020; Abobaker, ve ark., 2023; Inayah, ve ark., 2021). Yaptığımız çalışmada, Jigsaw tekniğini uzaktan eğitimde kullanarak girişim grubuna eğitim verdik ve öğrencilerin teknikle ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla “Jigsaw Görüş Ölçeği” uyguladık. Ölçek sonuçlarına göre öğrencilerin %93’ü Jigsaw tekniği hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Divya ve ark., (2021), tek gruplu ön-test son-test yarı deneysel olarak yaptıkları çalışmada hemşirelik öğrencilerine ulusal sağlık programlarını öğretmede Jigsaw tekniğinin etkisini araştırmışlar ve sonuç olarak öğrencilerin çoğu ön-testte dersi sıkıcı bulup sevmediklerini, son-testte ise derste başarılının arttığını ve Jigsaw tekniğinin yardımıyla dersi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmada, yenilikçi öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olduğu sonucuna varmışlardır (Divya, ve ark., 2021). Bu sonuçlar çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Çalışmamızda girişim grubuna son test olarak uygulanan Jigsaw Görüş Ölçeğinin 15. maddesi, öğrencilere yazılı olarak görüşlerini ifade etme fırsatı vermektedir. Genel olarak öğrenciler; farklı bir öğrenme ve deneyim yaşadıklarını, adını bile bilmedikleri arkadaşları ile ortak çalışma sayesinde yakınlaştıklarını, öğreticiyi yakından tanıma ve iletişim kurma fırsatını yakalamaktan memnun olduklarını, bir konu hakkında araştırma yapmanın hazzını keşfettiklerini, grup içinde kendilerini ifade etme becerisinin geliştiğini, özgüvenlerini geliştirmeye katkı verdiğini, keyifli bir öğrenme süreci olduğunu ifade ederek olumlu görüş bildirmişlerdir. Olumsuz görüş olarak da bazı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmede yeterli çaba göstermediklerini ifade etmişlerdir. Jigsaw tekniği ile verilen eğitimde öğrencilere teknikle ilgili görüşlerinin sorulduğu çalışmalarda, öğrenciler; Jigsaw tekniğinin ilginç olduğunu, diğer öğrencilerle ve öğretici ile etkileşimlerini artırdığını, iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu, konuyu daha iyi anlamalarına (Nair ve ark., 2020) ve bazı sosyal engelleri aşmalarına yardımcı olduğunu, bireysel öğrenmeden çok grup çalışması ile öğrenmeyi daha faydalı bulduklarını ifade ederken, bazı öğrenciler de, akranlarından aldıkları bilgilerin kalitesi ve kabulü konusunda endişe duyduklarını ifade etmişlerdir (Asif ve ark., 2021).

Literatür incelemesinde, çalışmamıza benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yöntem olarak çalışmamızla en yakın benzerlik taşıyan Haftador ve ark. (2021)'nın hemşirelik ve ebelik yüksekokulu öğrencilerinde yaptıkları çalışmada; girişim grubuna uzaktan eğitimle flipped-jigsaw kombinasyonu ile eğitim verilmiş, kontrol grubuna ise uzaktan eğitimle senkron konu anlatımı yapılmış ve öğrencilerin akademik motivasyonuna bakılmıştır. Çalışmanın sonucunda flipped-jigsaw kombinasyonu ile eğitim alan öğrencilerin akademik motivasyonlarının kontrol grubuna göre daha fazla olduğu bulunmuştur (Haftador, ve ark., 2021).



6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Hemşirelik öğrencilerine uzaktan eğitim yoluyla, işbirlikli öğrenme modellerinden Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitiminin, kendi kendine öğrenme, eleştirel düşünme ve çatışma çözme becerisine etkisini incelemek ve öğrencinin Jigsaw tekniğinden memnuniyetini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Eğitim öncesi girişim grubu ve kontrol grubuna uygulanan “Çatışma Çözme Ölçeği”, “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği” ve “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı dolayısıyla uygulama öncesi grupların benzer olduğu görüldü.

-Eğitim sonrası girişim grubundaki öğrencilere sontest olarak uygulanan “Çatışma Çözme Ölçeği”, “Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Ölçeği” ve “Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği” puanlarında artış olduğu bulundu.

-Kontrol grubundaki öğrencilerin sontest puanlarında sadece Kalifornia Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği toplam puanında olan artış anlamlı bulunurken diğerleri anlamlı bulunmadı.

-Eğitim sonrası girişim grubundaki öğrencilerin tamamına yakını Jigsaw tekniğini öğretim yöntemi olarak etkili buldu.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

-“Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi”nin mezun hedeflerine uygun hemşireler yetiştirilmesi amacıyla, Jigsaw tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme, kendi kendine öğrenme ve çatışma çözme becerilerine olumlu etkisi nedeniyle hemşirelik eğitiminde kullanımı önerilmektedir.

-Hem uzaktan hem de yüz yüze eğitimde Jigsaw tekniğinin etkisini ortaya koyabilecek karşılaştırmalı araştırmaların yapılması önerilir.

KAYNAKLAR

- Abdel-Mordy, M.A., Sabry, S. S., Mahmoud, A. A. (2022). Effect of Cooperative Jigsaw Learning Strategy on Community Nursing Students' Attitude and Achievement. *International Egyptian Journal of Nursing Sciences and Research. IEJNSR*, 2(2): 487-500, DOI: 10.21608/ejnsr.2021.107840.1133
- Abdullah, Y.H.A., Abd-Elazeem Abd-Elsalam, N., Abu AnjaNimer, M. J., Ahmed, W. A. M. (2018). Effect Of Self-Directed Learning On Nursing Students' Readiness, Perception And Performance In Sudan. *Gulf Medical Journal*. April:Volume 7(1)
- Ahrens, T., Yancey, V. (2003). Improving Familiy Communucations At The End Of Life: Implications for Lenght of Stay In The Intensive Care Unit and Resource Use, *American Journal Of Critical Care* , 12(49) , pp: 317-323.
- Akbalık, G. (2001), Çatışma Çözme Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikologlar Derneği Dergisi*, 2, 15, ,ss: 1-15.
- Akbalık, G. (2001). Çatışma Çözme Ölçeği'nin (Üniversite Öğrencileri Formu) Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(16): 7-13.
- Akça Ay, A. (2007). Temel Hemşirelik. Kavramlar, İlkeler, Uygulamalar. İstanbul: Medikal.
- Akçöltekin, A., Doğan, S. (2013). 9. Sınıf Öğrencilerinin Biyoloji Dersinde Verilen Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of the Institute of Social Sciences Çankırı Karatekin University*. 4(1).
- Akgün S, Araz A. (2010) Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: bir çatışma çözümü eğitim programı tanıtımı. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*. 11(1): 1-17.
- Akkuş, Y., Kaplan F., Kaçar N. (2010). Kars Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 5(15): 103-112.
- Alasad, J., Abu Tabar, N.A., Abu Ruz, M.E. (2015). Patient Satisfaction with Nursing Care:Measuring Outcomes in An İnternational Setting. *J. Nurs. Adm.* 45 (11), 563–568. <https://doi.org/10.1097/NNA.0000000000000264>
- Allen, I., Seaman, J. (2013). Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. [www.onlinelearningsurvey.com/reports/changing course.pdf](http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changing%20course.pdf).
- Almost, J. (2006). Conflict Within Nursing Enviroments: Concept Analysis, *Journal of Advanced Nursing*, 53 (4), pp: 444- 453.
- Altun, Ş.Ö. (2007). Örgütsel çatışmaların yönetimi ve çatışma çözümleme yaklaşımları. *Hastane ve Yaşam*, 2007; 49-52.
- American Association of Collages of Nursing. The Essentials of Baccalaureate Education for Professional Nursing Practice. (2008). <https://www.aacnnursing.org/portals/42/publications/baccessentialso8.pdf>. Erişim Tarihi: 16.10.2022
- Amzaleg, M, Masry-Herzallah, A. (2021). Cultural Dimensions and Skills in the 21st Century: The Israeli Education System as a Case Study. *Pedagogy, Culture & Society*, <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1873170>.

- Andsoy, I.I., Güngör, T., Bayburtluoğlu, T. ve Yaman, S. (2012). Karabük üniversitesi sağlık yüksekokulu birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemine ilişkin düşünceleri, Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi, 4(2): 66-73.
- Arısoy, B. (2011). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ÖTBB ve TOT Tekniklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi ‘İstatistik ve Olasılık’ Konusunda Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi. 2011, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Aronson, E. (1997). The Jigsaw Classroom: Building Cooperation in The Classroom. Chicago: Scott Foresman and Company.
- Arslan, G.G., Demir, Y., Eşer, ve ark. (2007) Hemşirelerde eleştirel düşünme eğilimini etkileyen etmenlerin incelenmesi.4.Uluslararası. ve 11. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kongre Kitabı Ankara.
- Asif, U., Bano, N., Malick, N., & Ansari, S. A. (2021). A Mixed Method Evaluation of Cooperative Learning Using Jigsaw Classroom Model in Clinical Pharmacology Course [Preprint]. In Review. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1036508/v1>
- Aslan Ş. Bireylerarası çatışmayı çözümleme yöntemlerinin algılanan stres düzeyiyle ilişkilerinin araştırılması. Kamu İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2008,15:303-323.
- Astra, I., Wahyuni, C., & Nasbey, H. (2015). Improvement of learning process and learning outcomes in physics learning by using collaborative learning model of group investigation at high school. Journal of Education and Practice, 6(11), 75-79.
- Asworth, P. (2000). Nurse-Doctor Relationships: Conflict, Competition or Collobration. Intensive and Critical Care Nursing, 16 , pp:127-128.
- Aştı, T.A. (2012). Hemşirelik Esasları: Hemşirelik Bilimi ve Sanatı, Akademi Yayıncılık İstanbul. ss 15-35
- Atacanlı, M.F. (2007). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Tercihi Değerlendirme (LPA) Ölçeği Aracılığıyla Yaşam Boyu Öğrenme Davranışının Yıllara Göre Değişiminin Araştırılması. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Danışman Prof. Dr. Ferda Özyurda
- Austria, M.J., Baraki, K., Doig, A.K. (2013). Collaborative Learning Using Nursing Student Dyads in The Clinical Setting. Int J Nurs Educ Scholarsh. 10(1):73-80
- Aydın, A.K., Dinç, L. (2017). Effects of Web-Based Instruction on Nursing Students' Arithmetical and Drug Dosage Calculation Skills. Computers Informatics Nursing. 35: 262-269.
- Aydınlı, A., Biçer, S. (2019). Hemşirelik eğitiminde güncel yaklaşımlar. Sağlık Bilimleri Dergisi. 28(1):38-42.
- Baghcheghi, N., Koohestani, H.R., Rezaei, K. (2011). A Comparison Of The Cooperative and Traditional Methods in Theory Classes on Nursing Students' Communication Skills With Patients at Clinical Settings. Nurse Educ Today. 31(8):877-882
- Bagheri, J. S., Habibzadeh, H., Mohammadpour, Y., Khalkhali, H. (2018). Evaluating the impact of jigsaw (Puzzle) cooperative learning model as a new model of education on clinical competency of nursing students. J Adv Pharm Edu Res. 8(S2):68-74.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freedman and Company.
- Batdı V. (2014). Jigsaw Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin Meta-Analiz Yöntemiyle İncelenmesi. EKEV Akademi Dergisi. 58(58), 699-714.

- Bates, A.W. (1995). Technology, Open Learning and Distance Education. London, UK: Routledge.
- Bayrakeken S, Doymuş K, Doğan A. (2015). İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulaması, 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2015
- Beavers, A. (2009). Teachers as learners: Implications of adult education for Professional development. Journal of college teaching and learning, 6(7), 25.
- Beckie, T., Lowry, L. Barnett, S. Assessing Critical Thinking İn Baccalaureate Nursing Students: A Longitudinal Study. Holistic Nursing Practice. 2001; 15 (3): 18-26
- Beckie, T., Lowry, L., & Barrett, S. (2001). Assessing critical thinking in baccalaureate nursing students: A longitudinal study. Holistic Nursing Practice, 15 (3), 18-26.
- Benner, P., Supthen, M., Leonard, V., & Day, V. (2009). Educating nurses. A call for radical transformation. http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=DE757IzAvFwC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Educating+nurses:+A+call+for+radical+transformation.&ots=51IXR9L03&sig=96KjpYWL1HkCBGc8L5DmFH_wMUo&redir_esc=y#v=onepage&q=Educating%20nurses%3A%20A%20call%20for%20radical%20transformation.&f=false Erişim tarihi: 15.01.2023
- Berndt, J., Dinndorf-Hogenson, G., Herheim, R., Hoover, C., Lang, N., Neuwirth, J., Tollefson, B. (2015). Collaborative Classroom Simulation (CSS): An İnnovative Pedagogy Using Simulation in Nursing Education. Nurs Educ Perspect. 36(6):401-402
- Beşer, A., Kıssal, A. (2009). Critical thinking disposition and problem solving skills among nursing students. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 2(3), 88-94.
- Biröl, L. (2007). Hemşirelik Süreci. 8. Baskı, İzmir: Etki Matbaacılık Yayıncılık.
- Borich, G. D. (2011). Effective Teaching Methods, Research-Based Practice (7th ed.). New York: Pearson Education, Inc.
- Boud, D. (Ed.) (1988). Developing Student Autonomy in Learning, 2nd edn (London, Kogan Page).
- Bousari, P. M., Ebrahimi, H., Ahmadi, F., Abedi, H. A., Kennedy, N. (2009). The process of nurses interpersonal conflict: Qualitative study. Research Journal of Biological Sciences, 4:2, 236-243.
- Bowles, K. (2000). The relationship of critical-thinking skill and the clinical judgment skills of baccalaureate nursing students. Journal of Nursing Education, 39(8), 373-376.
- Boz Yüksekdağ, B. (2015). Hemşirelik eğitiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımı, AUAd, 1(1), 103-118.
- Boz Yüksekdağ, B. (2020). Uzaktan Hemşirelik Eğitimine İlişkin Algılar. Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Cilt:10 Sayı:2
- Boztepe, H., Terzioğlu, F. (2013). Hemşirelik Eğitiminde Beceri Değerlendirme. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 16(1), 57-64.
- Boztepe, H., Terzioğlu, F. (2015). Sağlık eğitiminde meslekler arası eğitim. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 18(3), 222-228.
- Bölükbaş, F. (2014). Jigsaw-IV Tekniğinin Yabancı Öğrencilerin Türkçedeki Temel Zamanları Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3/3 2014 s. 196-209,
- Bremner, M.N., Aduddell, K., Bennett, D.N., VanGeest, J.B. (2006). The Use of Human Patient Simulator. Nurse Educator. 31: 170-74

- Brockett, R.G. (1984). Self-directed learning readiness and life satisfaction among older adults. University Microfilms.
- Brooks, K.L., Shepherd, J.M. (1990). The relationship between clinical decision making skills in nursing and general critical thinking abilities of senior nursing students in four types of nursing programs. *Journal of Nursing Education*, 29 (9), 391-399.
- Broukhim, M., Yuen, F., McDermott, H., Miller, K., Merrill, L., Kennedy, R., & Wilkes, M. (2019). Interprofessional Conflict and Conflict Management in An Educational Setting. *Medical Teacher*, 41(4), 408–416.
- Browne, A. M., Deutsch, E. S., Corwin, K., Davis, D. H., Teets, J. M., & Apkon, M. (2019). An IDEA: Safety Training to Improve Critical Thinking By Individuals and Teams. *American Journal of Medical Quality*, 34(6), 569–576
- Bulut S, Ertem G, Sevil Ü. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 2009;2:27-38.
- Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. *New directions for adult and continuing education*, 1993(57), 25-35.
- Canadian Association of Schools of Nursing [CASN]. National nursing education framework. 2015. 23pp. Available from: <http://www.casn.ca/wp-content/uploads/2014/12>
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California
- Cason, M.L., Gilbert, G.E., Schmoll, H.H., Dolinar, S.M., Anderson, J. Nickles, B.M., Pufpaff, L.A., Henderson, R., Lee, F.W., Schafer, J.J. (2015). Cooperative Learning Using Simulation to Achieve Mastery of Nasogastric Tube Insertion. *J Nurs Educ*. 54(3):47-51.
- Catchpole, K.R.K., Giddings, A.E.B., Hirst, D.T., Peek, G.J., De Leval, M.R. (2008). A Method For Measuring Threats And Errors in Surgery. *Cogn Technol Work*. 10:295–304.
- Cazan, A.M., Schiopca, B.A. (2014). Self-Directed Learning, Personality Traits and Academic Achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 640-644.
- Chan, J.C., Sit, E.N., Lau, W.M. (2014). Conflict Management Styles, Emotional Intelligence And Implicit Theories Of Personality Of Nursing Students: A Cross Sectional Study. *Nurse Education Today*, 34, 934-939.
- Chan, Z.C.Y. (2013). A Systematic Review of Critical Thinking in Nursing Education. *Nurse Educ. Today* 33 (3), 236–240. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.01.007>.
- Chang, M.J., Chang, Y.J., Kuo, S.H., Yang, Y.H., Chou, F.H. (2011). Relationships Between Critical Thinking Ability And Nursing Competence In Clinical Nurses. *J. Clin. Nurs*. 20 (21–22), 3224–3232. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2010.03593.x>.
- Cheater, F.M., Hearnshaw, H., Baker, R., Keane, M. (2005) Can a facilitated programme promote effective multidisciplinary audit in secondary care teams? An exploratory trial. *Int J Nurs Stud*. 42: 779 - 791
- Cheng, S., Kuo, C., Lin, K., Lee-Hsieh, J. (2010). Development and Preliminary Testing of a Self-Rating Instrument to Measure Self-Directed Learning Ability of Nursing Students. *International Journal of Nursing Studies*. 47 (9): 1152–1158.
- Cho, H.Y. (2015). Effect of Cooperative Learning Applying Jigsaw Model in Simulation-Based Infection Control Education on Perception of Infection Control, Intrinsic Motive and Learning Satisfaction. *Journal of the Korea Academia-Industrial Cooperation Society*, 16(4), 2647-2655. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2015.16.4.2647>

- Choi, K.O., Park, Y.M., (2014). The Effects of Team-Based Learning on Problem Solving Ability, Critical Thinking Disposition and Self-Directed Learning in Undergraduate Nursing Students. J. East-West Nurs. Res. 20 (2), 154-159. <https://doi.org/10.14370/JEWN.R.2014.20.2.154>
- Conflict and Conflict Management. IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM) e-ISSN: 2278-487X. Volume 8, Issue 6 (Mar. - Apr. 2013), PP 07-16 www.iosrjournals.org
- Cooke, M., Moyle, K. (2002). Student's evaluation of problem based learning. Nurse Education Today, 22 (4), 330-339.
- Cooms, M. (2003). Power and Conflict in Intensive Care Clinical Decision Making, Intensive and Critical Care Nursing, 19, pp: 125-135.
- Cox, K. (2003). The Effects of Intrapersonal, Intragroup and Intergroup Conflict on Team Performance Effectiveness and Work Satisfaction, Nursing Administration, 27(2) ,pp: 153-163.
- Cüceloğlu, D. (2005) Yeniden İnsan İnsana, Remzi Kitapevi, 33. baskı, İstanbul, ss:195-219.
- Çalışkan, N., Karadağ, M., Mahinur Durmuş İskender, M., Aydoğan, S., Gündüz, C.S. (2020). Eleştirel Düşünme Dersinin Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Eleştirel Düşünme Motivasyonlarına Etkisi. Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi. 12(4):544-51
- Çetin, S., Çiçek, Ö., Sezer, H. (2022). Jigsaw tekniğinin hemşirelik öğrencilerinin aile planlaması yöntemlerini öğrenmelerine etkisi ve öğrencilerin tekniğe ilişkin görüşleri. Fenerbahçe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(2), 424-433. <https://doi.org/10.56061/fbujohs.1116005>
- Çetinkaya Duman, Z., Şengün, F. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinde Kontrol Odağı İle Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyi Arasındaki İlişki. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi. 14: 3
- Çiftçi, A. (2015). Örgün Eğitim-Öğretim ile Yaygın Eğitim-Öğretim İkilemi Üzerine, Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı, 42-45. Ankara:MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Çokluk Bökeoğlu, O., Yılmaz, K. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları ile Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı: 41 ss. 47-67
- Dağal, A. B., & Bayindir, D. (2016). The Investigation of the Level of Self-Directed Learning Readiness According to the Locus of Control and Personality Traits of Preschool Teacher Candidates. International Electronic Journal of Elementary Education, 8(3), 391.
- De Dreu , C.,Dierendonck D., Dijkstra, M. (2004) Conflict at Work and Individual Well-being. International Journal of Conflict Management Vol. 15, No.1, pp: 6.
- De Dreu, C., Dierendonck D., Dijkstra, M. (2004) Conflict at Work and Individual Well-being. International Journal of Conflict Management Vol. 15, No.1,pp: 6.
- De Dreu, C.K. (1997) "Productive Conflict: The Importance of Conflict Management and Conflict Issue", De Dreu, C.K., Van De Vliert, Using Conflict in Organizations, 1: 9-22. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Deutch, M., Coleman, P. (2000). The Handbook of Conflict Resolution. Jossey- Bass Publishers, San Francisco.pp: 10-89.
- Devlet Planlama Teşkilatı. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Raporu. 2001; (Rapor No: DPT: 2568). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.

- Deyo, Z.M., Huynh, D., Rochester, C., Sturpe, D.A., Kiser, K. (2011). Readiness for Selfdirected Learning and Academic Performance in An Abilities Laboratory Course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(2), 25.
- Dil Coşkun, S. (2001). Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Dil, S., Uzun, M., Aykanat, B. (2012). Hemşirelik eğitiminde inovasyon. *International Journal of Human Sciences*. 9: 217-228
- Dirimese, E. (2006). Hemşirelerin ve Öğrenci Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Divya, V., Kumari, N. (2021). Impact of Jigsaw Technique on Knowledge regarding National Health Programs among Nursing Students. *Asian J. Nursing Education and Research*. 11(1):129-132. doi: 10.5958/2349-2996.2021.00033.1
- Doğan, P., Tarhan, M., Sunal, N. (2018). Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluşluk Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Etkileyen Faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 11 (3), 233-240
- Doğru, M., Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV Tekniği Kullanımının Fen Öğretiminde Öğrencilerin Motivasyon, Fen Kaygısı ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*. 2(2): 57-66.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü., Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: I. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ve Yöntemle İlgili Çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (1): 59-83.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. (2007). Kimyasal Bağların Öğretilmesinde Jigsaw Tekniğinin Etkisi ve Bu Teknik Hakkında Öğrenci Görüşleri. *Milli Eğitim*. Cilt: 35 Sayı: 173 Sayfa Aralığı: 231 – 244
- Dyess, S., M., Sherman, R.O. (2009). The First Year Of Practice: New Graduate Nurses' Transitions And Learning Needs. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(9), 403-410.
- Eby, G. (2013). Yazılım Mühendisliği Yaşam Döngüsü Yaklaşımı. *Uzaktan Eğitim Ortamlarının Tasarımı*. Birinci Baskı. Kültür Ajans, Ankara.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., Efe, H.A. (2008). İşbirlikli Öğrenme Teori ve Uygulama, 1. Baskı. Ankara: Eflatun Yayınevi, 2008.
- Ekinci, N. (2011). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler içinde*, (s. 93-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Elma, C., Demir, K. (2000). Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar. Anı Yayıncılık, Ankara. 219-241.
- Erdemir, F. (1998). Hemşirenin rol ve işlevleri ve hemşirelik felsefesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 2(1):59-63.
- Eren E. (2009). Yönetim ve Organizasyon Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar. Beta Basım A.Ş., İstanbul, 2009; 586-594.
- Eren, E. (2000). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Bölüm: XXIII, Beta Kitapevi, İstanbul, ss: 527-543.

- Ergün Akbal, Y. (1999). Hastanelerde hekim-hemşire ilişkilerinde yaşanan çatışma kaynaklarının belirlenmesi ve çözüm önerileri. [Doktora Tezi] İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2016). The Investigation Of The Relationship Between Attitudes Towards E-Learning And Self-Directed Learning With Technology Of Secondary School Students. 1st International Academic Research Congress, 3-5 November 2016, Antalya.
- Ertekin Pınar, Ş., Duran Aksoy, Ö., Cesur, B., & Dağlar, G. (2017). Ebelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ve İletişim Becerileri: Yıllara Göre İzlem Çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1117-1128. doi:10.14687/jhs.v14i2.4250
- Eşer, İ., Khorshid, L., Demir, Y. (2007). Yoğun Bakım Hemşirelerinde Eleştirel Düşünme Eğilimi Ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 11(3):13-22.
- Facione, P.A. (1990). Critical thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. Newark, Delaware: American Philosophical Association.
- Filiz, N.Y., Dikmen, Y. (2017). Hemşirelik Eğitiminde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanımı: Jigsaw Tekniği. *J hum rhythm – September*, 3(3):145-150.
- Fisher, M., King, J., Tague, G. (2001). Development of Self-directed Learning Readiness Scale for Nursing Education. *Nurse Education Today*. (21):516-525.
- Forneris, S.G., McAlpine, C.P. (2009). Creating Context for Critical Thinking in Practice: The Role of Preceptor. *Journal of Advanced Nursing*, 65 (8), 1715-1724.
- Garrison, D.R. (1992). Critical Thinking and Self-Directed Learning in Adult Education: An Analysis Of Responsibility and Control Issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136-148.
- Garrison, D.R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Gawande, A.A., Zinner, M.J., Studdert D.M., Brennan, T.A. (2003). Analysis of Errors Reported by Surgeons at Three Teaching Hospitals. *Surgery*.133(6):614–621
- Geisinger, K.F. (2016). 21st Century Skills: What are They and How do We Assess Them?. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Genç, S. Z., Eryaman, M.Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1),89-102.
- Gerardi, D. (2004) Using Mediation Techniques to Manage Conflict and Create Healthy Work Enviroments, *AACN*, 15(2), pp: 182-195.
- Giot, E.A. (2000). Graduate Nurses: Critical Thinkers or Better Decision Makers? *J Adv Nurs*. 31:288-97.
- Goldsmith, M., Stewart, L., Ferguson, L. (2006). Peer Learning Partnership: An Innovative Strategy to Enhance Skill Acquisition in Nursing Students. *Nurse Education Today*, 26, 123-130.
- Gordon, T., Edwards, S. (1997). *Doktor- Hasta İşbirliği*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, ss:65.
- Göriş, S., Bilgi, N., Bayındır, S.D. (2014). Hemşirelik Eğitiminde Simülasyon Kullanımı. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 4(2): 25-29.
- Greer, L.L., Saygi, O., Aaldering, H., Dreu, C.K.W. (2012). Conflict in medical teams: opportunity or danger? *Medical Education*, 46(10), 935–942.

- Gursul, F., Keser, H. (2009). The Effects of Online And Face to Face Problem Based Learning Environments in Mathematics Education on Student's Academic Achievement, *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 1, 2817–2824.
- Güllüdere, H.H., Yardım, S., Sezik, M. (2014). Akran Yardımı ile Eğitimin Tıp Eğitiminde Kullanımı. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 39: 19-25
- Gürkaynak İ, Üstel F, Gülgöz S. (2008). Eleştirel Düşünme. Eğitim Reformu Girişimi, 3. baskı, Sabancı Üniversitesi; İstanbul. p. 1-27
- Haftador, A. M., Shirazi, F., Mohebbi, Z. (2021). Online class or flipped-jigsaw learning? Which one promotes academic motivation during the COVID-19 pandemic? *BMC Medical Education*. 21:499 <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02929-9>
- Hedeen, T. (2003). The Reverse Jigsaw: A Process of Cooperative Learning and Discussion. *Teaching Sociology*. 31(3): 325–332.
- Holliday, D.C. (2000). The Development of Jigsaw IV in a Secondary Social Studies Classroom. ERIC Document Number: ED447045. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447045.pdf> (Son erişim: 10.10.2022)
- Horm, H. Jr., Murphy, M. (2003). Cow Achiever Performance: The Positive Impact Of Self-Directed Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin* 11 (2) 775-285.
- Ilgaz, H. (2021). Shifting to Digital with 21st Century Skills. *Education Tech Research Dev.*, <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09946-x>.
- Ip, W. Y., Lee, D. T. F., Lee, I. F. K., Chau, J. P. C., Woottan, Y. S. Y., & Chang, A. M. (2000). Disposition Towards Critical Thinking: A Study of Chinese Under Grate Nursing Students. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (1), 84-90.
- İçten, T. (2006). “Uzaktan Eğitim Öğrencileri İçin Çevrimiçi Sınav Sistemi Uygulamasının Geliştirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jameson, J. (2003). Transcending Intractable Conflict in Health Care: An Exploratory Study of Communication and Conflict Management Among Anesthesia Providers. *Journal of Health Communication*, Vol: 8, pp: 563-581.
- Jenkins, R., Elliot, P. (2004). Stressors, burnout and social support: nurses in acute mental health settings. *Journal of Advanced Nursing*. 48(6), pp:622-631.
- Jeong, G.S., Kim, K.A., Seong, J. A. (2013). The effect of learning style and critical thinking disposition on communication skill in nursing students. *Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 9(3), 413-422. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2013.19.3.413>
- Jin, M., Ji, C. (2021). The Correlation Of Metacognitive Ability, Self-Directed Learning Ability and Critical Thinking in Nursing Students: A Cross-Sectional Study. *Nurs. Open* 8 (2), 936–945. <https://doi.org/10.1002/nop2.702>.
- Johnson, A.E. (2008). Nursing faculty's transition to teaching online. *Nursing Education Perspectives*, 29(1), 17-22.
- Johnson, D. W., Johnson, F. P. (2014). *Joining together: Group theory and group skills*. Essex: Pearson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*. (Çev. A. Kocabaş). Ankara: Pegem Akademi.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38 (2), 67-73.

- Johnson, D.W., Johnson, R.T., Smith, K.A. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice on Validated Theory. *J Excell Coll Teach*. 25(4):1-26.
- Jolliffe, W. (2007). *Coopertative learning in the classroom: Putting it into practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jung, H. H., Choi, Y. I., Lee, S. W. (2016). Changes in the fourth industrial revolution and health industry paradigm. *KHIDI BRIEF*, 215, 1-28. Available from <https://www.khidi.or.kr/board/view?linkId=216661&menuId=MENU01778>
- Jurkowski, S., Hanze, M. (2015). How to increase the benefits of cooperation: Effects of training in transactive communication on cooperative learning. *British Journal of Educational Psychology*. 85:357-371.
- Kanbay, Y., Işık, E., Aslan, Ö. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi - Journal of Psychiatric Nursing*. 2(3):123-127
- Kanbay, Y., Okanlı, A. (2017) The Effect of Critical Thinking Education on Nursing Students' Problemsolving Skills. *Contemp Nurse*. 53(3): 313-321.[Crossref] [PubMed]
- Kang, S.J., Hong, C.M., Lee, H., (2020). The impact of virtual simulation on critical thinking and self-directed learning ability of nursing students. *Clin. Simul. Nurs*. 49, 66–72. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2020.05.008>.
- Kantek F., Gezer N. (2009). Conflict in Schools: Student Nurses' Conflict Management Styles. *Nurse Education Today*. 29: 100-107.
- Kantek, F., Öztürk, N., & Gezer, N. (2010). Bir Sağlık Yüksekokulunda Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.
- Karadağ, G., Uçan, Ö. (2006). Hemşirelik eğitimi ve kalite. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 3 (1): 42–51.
- Karagözoğlu, Ş. (2005). Bilimsel Bir Disiplin Olarak Hemşirelik. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*; 1 (9): 6-14.
- Karasu, F., Arapacı, R., Öztürk Çopur, E., Çam, H. H. (2020). Hemşirelik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Modeli. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 8(3), 973-988. doi: 10.33715/inonusaglik.746735
- Karataş, S. (2003). “Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimde Öğrenme Deneyimlerinin Eşitliği”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 3, ss. 91-104.
- Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*, 3. Baskı, Pegama Yayıncılık, Ankara, ss:6-39.
- Kataoka Yahiro, M., Saylor, C. (1994). A Critical Thinking Model for Nursing Judgment. *Journal of Nursing Education*, 33 (8), 351–356.
- Kaufman, D.M. (2003). ABC of Learning and Teaching in Medicine: Applying Educational Theory in Practice. *BMJ*, 326: 213-216.
- Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul, Türkiye.
- Kaya, H., Akçin, E. (2002). Öğrenme Biçimleri, Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. 6 (2): 31–35.

- Kaya, H., Yalçın Atar, N., Eskimez, Z. (2016). Hemşirelik Model ve Kuramları. Atabek Aştı, T., Karadağ, A., Hemşirelik Esasları Hemşirelik Bilimi ve Sanatı. İstanbul: Akademi Basın ve Yayıncılık 79-101.
- Kelly, J. (2006). An Overview of Conflict. Dimensions of Care Nursing, Vol.25, No. 1, pp: 22-26.
- Kestner, P., Ray, P. (2002). The Conflict Resolution Training Program. Jossey-Bass A Wiley Company, San Francisco, USA, pp: 10-76.
- Kılınç, T., Mishal, A.Ö. (1998). Hemşirelerde Rol Çatışmasını Belirleyen Örgütsel Etmenler Üzerine Sektörel Bir Araştırma. Modern Hastane Yönetimi Dergisi. 2(4):25-30.
- Kıranşal, N., Adana, F., Erdağı, S. (2006). Karsta Çalışan Hemşirelerin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin incelenmesi, 42. Ulusal Psikiyatri Kongresi, 01- 05 Kasım, İstanbul.
- Kim, M., Kim, H. (2019). The Effects of Cooperative Learning Using Jigsaw Model on Communication Ability, Problem Solving Ability, Critical Thinking Disposition, Self-directed Learning Ability, and Cooperation among Nursing Students. J Korean Acad Soc Nurs Educ Vol.25 No.4, 508-516
- Kim, R., Olfman, L., Ryan, T., Eryilmaz, E. (2014). Leveraging a Personalized System to Improve Self-Directed Learning in Online Educational Environments. Comput. Educ.70, 150–160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.006>.
- Kim, S.A., Hong, E., Kang, G.Y., Brandt, C., Kim, Y. (2020). Effect of Korean Nursing Students' Experience of Incivility in Clinical Settings on Critical Thinking. Heliyon 6 (7), e04367. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04367>.
- Knapper, C.K., Cropley, A.J. (1991). Lifelong Learning and Higher Education, 2nd edn (London, Kogan Page
- Knowles, M.S. (1975). Self-Directed Learning. New York: Association Press.
- Kobs, B.J., Pilling-Cormick, J. (2004). The Changing Role of Trainers: Emerging Trends in Organizations Using a Self-directed Approach to Training. International Journal of Self-directed Learning. 1(2):82–94
- Kocaman, G., Dicle, A., Üstün, B., Çimen, S. (2006). Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluşluk Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. DEÜ 3. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı 245–256; 3–4 Haziran; İzmir, Türkiye
- Kocaman, G., Uğur, A. (2005). Probleme Dayalı Öğrenim ve Klasik Eğitim Programı Uygulanan Hemşirelik Lisans Öğrencilerinde Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyleri. II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı 11–21; 4–5 Haziran.
- Koçel, T. (2003). İşletme Yöneticiliği. Beta Basım, İstanbul. 663-681.
- Kohan, N., Arabshahi, K.S., Mojtahedzadeh, R., Abbaszadeh, A., Rakhshani, T., Emami, A. (2017). Self-Directed Learning Barriers in A Virtual Environment: A Qualitative Study. J. Adv. Med. Educ. Prof. 5 (3), 116.
- Korean Accreditation Board of Nursing Education. (2012). Key competencies and learning outcomes. Retrieved from http://www.kabon.or.kr/HyAdmin/upload/goodFile/120121105_102905.pdf
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kreber, C. (1998) The Relationships Between Self-Directed Learning, Critical Thinking, And Psychological Type, And Some Implications For Teaching in Higher Education, Studies in Higher Education, 23:1, 71-86, DOI: 10.1080/03075079812331380502

- Kritpracha, C., Sae-Sia, W., Nukaew, O., Jittanoon, P., Chunuan, S., Ophat Kaosaiyaporn, O. (2018). The Development of Cooperative Learning Using Jigsaw Activities for Learning Achievement and Self-directed Learning Behaviors of Master Nursing Students. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 8, No. 12
- Kritpracha, C., Sae-Sia, W., Nukaew, O., Jittanoon, P., Chunuan, S., Kaosaiyaporn, O. (2018). The Development of Cooperative Learning Using Jigsaw Activities for Learning Achievement and Self-directed Learning Behaviors of Master Nursing Students. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 8, No. 12
- Küçükçüçlü, Ö., Kanbay, Y. (2011) Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Klinik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(3), 21-25.
- Labrague, L.J., Al Hamdan, Z., McEnroe-Petitte, D.M. (2018). An Integrative Review on Conflict Management Styles Among Nursing Professionals: Implications for nursing management. *Journal of Nursing Management*, 26(8), 902–917.
- Ladyshevsky, R.K. (2006). Building Cooperation in Peer Coaching Relationships: Understanding The Relationships Between Reward Structure, Learner Preparedness, Coaching Skill and Learner Engagement. *Physiotherapy*, 92(1), 4-10.
- Lapkin, S., Levett-Jones, T., Gilligan, C.A. (2013). Systematic review of the effectiveness of interprofessional education in health Professional programs. *Nurse Education Today*, 22(2), 90-102.
- Larfela, R.A. (1988) "Interdepartmental Conflict" in *IPM Manpower Journal*, pp. 29-32. Pretoria, Volume 2
- Lee, J.S. (2017). Case Study on Thinking And Expression Classes Utilizing Group Puzzles As Cooperative Activities. *Ratio et Oratio*, 10(3), 161-192)
- Lee, S. J., Jang, Y. K., Lee, H. A., & Park, G. E. (2003). A Study on The Development of Life-Skills: Communication, Problem Solving, and Self-Directed Learning. Seoul: Korean Educational Development Institute.
- Li, Y., Li, K., Wei, W., Dong, J., Wang, C., Fu, Y., Li, J., Peng, X. (2021). Critical Thinking, Emotional Intelligence and Conflict Management Styles of Medical Students: A Cross-Sectional Study. *Thinking Skills and Creativity* 40 (2021) 100799
- Li, Y., Wang, Z., Xu, Y., Li, X., & Peng, X. (2017). Correlation Between Critical Thinking and Emotional Intelligence of Medical Undergraduates. *China Higher Medical Education*, 08, 5-6+52
- Lombardi, M.M., Sutphen, M., Day L. (2013). Educating Nurses The Call for Transformation of Nursing Education. In KH Frith and DJ Clark (Eds), *Distance Education in Nursing* New York, NY: Springer, 2013. pp. 29-33.)
- Lunney M. (2010). Use of Critical Thinking in The Diagnostic Process. *International Journal of Nursing Terminologies and Classifications* 21(2):82-88
- Luo, Y., Sun, Y., Strobel, J. (2013). The effects of collectivism-individualism on the cooperative learning of motor skill. *Journal of International Students*. 3(1):41-51
- Luthans, F. (1998). *Organizational Behavior*. McGraw-Hill Book. 299-321.
- Mannino, J, Cotter, R. (2016). Educating Nursingstudents for Practice in The 21st Century. *International Archives of Nursing and Health Care*, 2(1), 1-5.

- Marangoz, I. (2010). The Effects of Cooperative Learning Method on the Achievement and the Attitudes of Students in Primary 6th Grades Mathematics Lesson: Geometry Learning Field. Gazi University, Unpublished Master's Thesis, Ankara.
- Martin, S. (2002). The theory of critical thinking of nursing. *Nursing Education Perspectives*, 23 (5), 244-247.
- Mary, S. (2014). Current Pedagogical Teaching Strategies Being Used by Educators at the Kwazulu-Natal College of Nursing Campuses a Cross Varied Subject Sand Their Views regarding Innovative Methodologies. (Dissertation). South Africa: Durban of Technology University, Department of Nursing.
- Masters, C., Baker, V. O., Jodon, H. (2013). Multidisciplinary, teambased learning: The simulated interdisciplinary to multidisciplinary progressive-level education (SIMPLE©) approach. *Clinical Simulation in Nursing*, 9(5), 171-178.
- Maxfield, D., Grenny, J., McMillan, R., Patterson, K., & Switzier, A. (2005). Silence kills: The seven crucial conversations for healthcare. American Association of Critical Care Nurses and VitalSmarts. Retrieved. from www.rxforbettercare.org.
- McConnell, E. A. (2000). High-tech Learning Means More Access, More Participation-And More Nurses. *Nursing Management*, 31(11), 49-50
- McWilliams, L.A., Malecha, A., Langford, R., Clutter, P. (2017). Comparisons of Cooperative-Based Versus Independent Learning While Using A Haptic Intravenous Simulator. *Clin Simul Nurs*. 13(4):154-160
- Melinamani, S., Francis, F., George, R., Pushpa, L.M., Verghees, S. (2017). The Jigsaw effect: Impact of Jigsaw Learning Technique on Nursing Students to Learn The Concepts of Normal Labor. *Asian J. Nursing Edu. and Research* 7(2).
- Merriam, S.B. (2001). *Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. New Directions for Adult and Continuing Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S. (1999). *Learning in Adulthood (2.Baskı)*. San Francisco: JosseyBass.
- Mete, S., Uysal, N. (2010). Hemşirelik Mesleksel Beceri Laboratuvarındaki Psikomotor Beceri Eğitiminin Öğrenci ve Eğiticiler Tarafından Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Research & Development in Nursing*, 12(2):28-38.
- Metin, A.E., Karaman, A., Aksoy Şaştım, Y. (2017). Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sistemine Bakış Açısı ve Uzaktan Eğitim İngilizce Dersinin Verimliliğinin Değerlendirilmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2), 640-652.
- Mezirow, J. (1985). A Critical Theory of Self-Directed Learning. İçinde S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice* (pp. 17-30). New Directions for Continuing Education, No. 25. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milis, B., 1991. Full filling the promise of the seven principles through cooperative learning: An action agenda for the university classroom, *Journal on Excellence in College Teaching*; 2, 139-144.
- Mintona, C., Birksb, M., Cantb, R., Budden L. M. (2018). New Zealand Nursing Students' Experience Of Bullying/Harassmentwhile On Clinical Placement: A Cross-Sectional Survey. *Collegian* 25: 583-589.
- Mitchell, E.A., Ryan, A., Carson, O., McCann, S. (2007). An Exploratory Study of Webenhanced Learning in Undergraduate Nurse Education. *J. Clin. Nurs.* 16 (12), 2287-2296. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2006.01931.x>.

- Murdoch, D. (2014). Self-directed Learning Needs Critical Thinking Component. *Women in Higher Educ.* 19 (3), 25. <https://doi.org/10.1002/whe.10033>
- Myrick, F., Yonge, H. (2004). Enhancing Critical Thinking in The Preceptorship Experience in Nursing Education. *Journal of Advanced Nursing*, 45 (4), 371-380.
- Myrick, F., Yonge, O. (2002). Preceptor Behaviors İntegral to The Promotion of Student Critical Thinking. *Journal for Nurses in Staff Development*. 18(3):127-133
- Nair, D.R., Bagade, A.H., Bhonde, M. S., Patil, S. S., Shetty, P. M., Kini, S. G. (2020). Evaluation of Jigsaw Learning Methodology as An Active Teaching Strategy for First Year Indian Medical Students. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine (EJMCM)*. Volume 07, Issue 10. ISSN: 2515-8260
- Nes, E., Adair White, B.A., Malek, A. J., Wieters, J. S., Little, D. (2022). Building Communication and Conflict Management Awareness in Surgical Education. *Journal of Surgical Education*. Volume 79 /Number 3
- Nguyen, A., Blackmon, D., Cook, L. (2015). Concept Mapping to Improve Critical Thinking in Nurses: A Pilot Study. *American Research Journal of Nursing*. Volume 1, Issue 4.
- Ning, H., Hornby, G. (2014). The Impact of Cooperative Learning on Tertiary EFL Learners' motivation. *Educational Review*. 66(1):108-124.
- Norman, J. (2012). Systematic Review of The Literature on Simulation in Nursing Education. *ABNF Journal*, 23(2), 24-28.
- Novotny, J.M., Wyatt, T.H. (2006). An Overview of Distance Education and Web-Based Courses. in J. M. Novotny and R. H. Davis (Eds), *Distance Education in Nursing* (pp. 1-11). New York, NY: Springer.
- Novotny, J.M., Wyatt, T.H. (2006). An Overview of Distance Education and Web-Based Courses. In J. M. Novotny and R. H. Davis (Eds), *Distance Education in Nursing* (pp. 1-11). New York, NY: Springer.
- O'Shea E. (2003). Self-directed Learning in Nursing Education: a Review of the Literature. *Journal of Advanced Nursing*. 43(1):62-70.
- Oh, J.W., Huh, B., Kim, M.R. (2019). Effect of Learning Contracts in Clinical Pediatric Nursing Education on Students' Outcomes: A Research Article. *Nurse Educ. Today* 83, 104191. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.08.009>.
- Owen, T.R. (2002). Self-Directed Learning in Adulthood: A Literature Review.
- Oyibe, O.A., Edinyang, S.D., Effiong, V.N. (2015). Self-Directed Learning Strategy: A Tool for Promoting Critical Thinking and Problem Solving Skills among Social Studies Students. *IOSR Journal of VLSI and Signal Processing (IOSR-JVSP)* Volume 5, Issue 3, Ver. II (May - Jun. 2015), PP 52-58
- Öz, F., Hiçdurmaz, D. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Kişilerarası Çatışmaları Çözme Yaklaşımları. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 1-15.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science* Yıl: 2, Sayı: 5, s. 376-394
- Özbek, R., Eroğlu, M., & Donmuş, V. (2017). Öğretmen Adaylarının Kendi Kendine Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi/Investigation of Teacher Candidates' Readinesses for Self-Directed Learning. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 7(13).

- Özdelikara, A., Bingöl, G., Görgen, Ö. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Bunu Etkileyen Faktörler. İ.Ü.F.N. Hemşirelik Dergisi. Cilt 20 - Sayı 3: 219-226
- Özdemir AA, Terzi Ç, Bayrak Ç, Ağaoğlu E, Müyesser C. Çatışmanın olumlu ve olumsuz yönleri. İçinde: Ceyhan E (editör). Çatışma ve stres yönetimi I, 3. Baskı. Eskişehir, Web-Ofset Basım, 2014, 2:33-38.
- Öztürk, C., Muslu, G.K., Dicle, A., (2008). A Comparison of Problem-Based and Traditional Education on Nursing Students' Critical Thinking Dispositions. Nurse Educ. Today 28 (5), 627–632. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.10.001>.
- Öztürk, C., Karayağız, G. (2006). Teori ile uygulama arasındaki yeni bir köprü: Kavram haritası. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 10 (1), 29-37.
- Öztürk, C., Muslu, G. K., Dicle, A. (2008). A comparison of problem-based and traditional education on nursing students' critical thinking dispositions. Nurse Education Today, 28, 627-632.
- Öztürk, N., Ulusoy, H. (2005) Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. 3. Uluslararası 10. Ulusal Hemşirelik Kongresi Özet Kitabı. İzmir. s.25.
- Öztürk, N., Ulusoy, H. (2008). Lisans ve yüksek lisans hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi. 1:15-25.
- Papathanasiou, I.V., Kleisaris, C.F., Fradelos, E.C., Kakou, K., Kourkouta, L. (2014). Critical Thinking: The Development of An Essential Skill for Nursing Students. Acta Inf. Med. 22 (4), 283–286. <https://doi.org/10.5455/aim.2014.22.283-286>.)
- Patterson, C., Crooks, D., Lunyk-Child, O. (2002). A New Perspective on Competencies for Self-Directed Learning. J. Nurs. Educ. 41 (1), 25–31. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-20020101-06>
- Pellegrino, J. (1995). Technology in support of critical thinking. Teaching of Psychology, 22, 11-12.
- Phillips, J., Fusco, J. (2015). Using the Jigsaw Technique To Teach Clinical Controversy In A Clinical Skills Course. American Journal of Pharmaceutical Education. 79(6): 1-7.
- Phillips, N.M., Duke, M.M., Weerasuriya, R. (2017). Questioning Skills Of Clinical Facilitators Supporting Undergraduate Nursing Students. J. Clin. Nurs. 26 (23–24), 4344–4352. <https://doi.org/10.1111/jocn.13761>.
- Pines, E.W., Rauschhuber, M.L., Cook, J.D., Norgan, G.H., Canchola, L., Richardson, C., Jones, M.E. (2014). Enhancing Resilience, Empowerment, and Conflict Management Among Baccalaureate Students Outcomes of A Pilot Study. Nurse Educator, 39(2), 85–90.
- Potter, P.A. (2009). Critical thinking in nursing practice. In: Potter, P.A, Perry, A.G. (eds). Fundamentals of Nursing. 7th ed. St.Louis: Mosby incorporation. 215-230.
- Profetto-Mcgrath, J. (2005). Critical Thinking and Evidence-Based Practice. Journal of Professional Nursing. 21(6):364-371.
- Quine, L. (2001): Workplace bullying in nurses. Journal of Health Psychology, 6(1): 73-84.
- Rahim MA. (2011). Managing Conflict in Organizations. Fourty Edition, New Jersey.
- Rahim, A., Magner, N. (2000). Do Justice Perceptions Influence Styles of Handling Conflict With Supervisors?: What Justice Perceptions, Precisely? The International Journal of Conflict Management, Vol.11,No: 1, pp:11.

- Rahim, M.A., Antonioni, D., Psenicka, C. (2001). A Structural equations model of leader power, subordinates styles of handling conflict and job performanse. *Int J of Conf Management*. 12 (3)
- Raymond, L.C. ve Profetto. M.J. (2005). Nurse Educators' Critical Thinking, Reflection and Measurement. *Nurse Education in Practice*, 5, 209-217.
- Rees, M., Bary, R. (2006). Is Self-Directed Learning The Key Skill for Tomorrow's Engineers? *European Journal of Engineering Education*, 31(1), 73-81
- Reeves S, Zwarenstein M, Goldman J, Barr H, Freeth D, Hammick M, Koppel I. (2008). Interprofessional education: effects on professional practice and health care outcomes. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. Issue 1. Art. No.: CD002213. DOI: 10.1002/14651858.CD002213.pub2
- Reio, T.G. (2004). Prior Knowledge, Self-Directed Learning Readiness, and Curiosity: Antecedents to Classroom Learning Performance. *International Journal of Self-Directed Learning*, 1(1), 18-25.
- Reio, T.G., Davis, W. (2005). Age and Gender Differences in Self-Directed Learning Readiness: A Developmental Perspective. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2(1), 40-49.
- Renganathan, L. (2013). A Comperative Study On Effect Of Jigsaw Puzzle Method Among Nurning Students' Academic Level Of Performance At Oman Nursing Institute. *Indian Journal of Applied Research*. 9 (3):180-183.
- Rhee, K.S. (2003). Self-Directed Learning to Be Aware or Not to Be Aware?. *Journal of Management Education*. (27):568-589.
- Ricard, V. B. (2007). Self-directed Learning Revisited: A Process Perspective. *International Journal of Self-directed Learning*, 4 (1), 53-64.
- Riddell, T. (2007). Critical assumptions; thinking critically about critical thinking. *Journal of Nursing Education*, 46 (3), 121-127.
- Robbins, S.P (1998) *Organizational Behaviour: Concepts Controversies Application* Eight edition, prentice Hall.
- Robbins, S.P. (2005) *Organisational Behaviour* (11th ed.) New Jersey: Pearson Education, Inc.423.
- Dreu, C. Van de Vliert E. (1997) *Using Conflct in Companies*, London: Sage Publications.
- Robinson, B. K., Dearmon, V. (2013). Evidence-Based Nursing Education: Effective Use of Instructional Design and Simulated Learning Environments to Enhance Knowledge Transfer in Undergraduate Nursing Students. *Journal of Professional Nursing*, 29(4), 203-209.
- Rogers-Clark, C., Pearce, S., Cameron, M. (2009). Management of Disruptive Behaviour Within Nursing Work Environments: A Comprehensive Systematic Review of The Evidence. *JB I Library of Systematic Reviews* 7(15):615-678
- Rubenfield, M.G., Scheffer, BK. (1999). *Critical Thinking in Nursing*. Lipincott Company, Philadephia, 2nd Edition.
- Ruksasuk, N. (1999). "Library and Information Science Distance Education in Thailand in The Next Decade," 65th IFLA Council and General Conference August 20-28 1999, Bangkok.
- Saavedra, AR, Opfer, VD. (2012). Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.

- Salsali, M., Tajvidi, M., Ghiyasvandian, S. (2013). Critical Thinking Dispositions of Nursing Students in Asian and Non-Asian Countries: A Literature Review. *Global Journal of Health Science*; Vol. 5, No. 6
- Sanaie, N., Vasli, P., Ladan Sedighi, Badeghi, B (2017). Comparing The Effect of Lecture and Jigsaw Teaching Strategies on The Nursing Students' Self-Regulated Learning and Academic Motivation: A Quasiexperimental Study. *Nurse Education Today*. 79, 35–40
- Sarmasoğlu, Ş. (2009). Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazır Oluş Düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Hemşirelik Esasları Programı. Yüksek Lisans Tezi. Tez Danışmanı Prof. Dr. R. Selma GÖRGÜLÜ.
- Sarmasoğlu, Ş., Dinç, L., Elçin, M. (2016). Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Beceri Eğitimlerinde Kullanılan Standart Hasta ve Maketlere İlişkin Görüşleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*. 13 (2): 107-115.
- Sarmasoğlu, Ş., Görgülü, S. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*. 13–25
- Saundra, K.L., Beasley, S. (2003). *Critical Thinking in Nursing a Cognitive Skills Workbook*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Savaş, B. (2011). Öğrenme ve öğretim stratejileri. M. Arslan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde*, (s. 123-148). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Scahible, R., Robinson, B.D., (1995). Collaborating teachers as models for students, *Journal on Excellence in college Teaching*, 6(1), 9-16.
- Schrumpf, F., Crawford, K.D., Bodine, J.R. (2007). *Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi*. Akbalık, GF, Uyarlama. Akbalık, GF, Karaduman DB, Çevirenler. İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Seah, B., Ang, E.N.K., Liaw, S.Y., Lau, S.T., Wang, W. (2021). Curriculum Changes for Preregistration Nursing Education in Times Of COVID-19: For The Better or Worse? *Nurse Educ. Today* 98, 104743. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104743>
- Seferoğlu, S.S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30: 193-200.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senita, J. (2008). The use of concept maps to evaluate critical thinking in the clinical setting. *Teaching and Learning in Nursing*, 3, 6-10.
- Seren, S., Üstün, B. (2008). Conflict Resolution Skills Of Nursing Students İn Problem Based Compared To Conventional Curricula. *Nurse Education Today*, 28, 393-400.
- Sevil, Ü., Ertem, G., Buket, S. (2005) Ege Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi. 3. Uluslararası 10. Ulusal Hemşirelik Kongresi Özet Kitabı. İzmir. s.131.
- Sharon, L. (2007). Critical Thinking, A two-phase framework. *Nurse Education in Practice*, 7, 303–314.
- Shin, K. R. (1998). Critical Thinking Ability and Clinical Decision –Making Skills Among Senior Nursing Students in Associate and Baccalaureate Programmes in Korea. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 414-418.
- Siri, A., Rui, M. (2015). Distance Education for Health Professions’ Students. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 730-738

- Smedley A. (2007). The Self-directed Learning Readiness of First Year Bachelor of Nursing Students. *Journal of Research in Nursing*. (12):373-385.
- Smythe, E.A. (2004). Thinking. *Nurse Education Today*, 24 (3), 26-332.
- Song, Y., Lee, Y., Lee, J. (2022). Mediating Effects of Self-Directed Learning on The Relationship Between Critical Thinking And Problem-Solving in Student Nurses Attending Online Classes: A Cross-Sectional Descriptive Study. *Nurse Education Today* 109, 105227
- Sportsman, S., Hamilton, P. (2007). Conflict Management Styles in Health Professions. *Journal of Professional Nursing*. 23(3): 157-166.
- Sullivan, E.J., Decker, P.J. (2009). *Effective Leadership and Management in Nursing*. 7th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
- Sun, P.C., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y.Y., Yeh, D. (2007). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*. doi: 10.1016/j.compedu.2006.11.007
- Şahin Altun, Ö. (2011). Çatışma Çözümü Eğitiminin Hemşirelik Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerisine Etkisi. Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Hemşireliği Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. Mine Ekinci.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel Düşünme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Şenturan, L., Alpar, Ş. (2008). Hemşirelik Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme. *Cumhuriyet Üniversitesi. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 22-30.
- Şenyuva, E., Kaya, H. (2014). Effect Self Directed Learning Readiness of Nursing Students of The Web Based Learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 152. 386 – 392
- Şimşek, Ü. (2007) Çözeltiler ve Kimyasal Denge Konularında Uygulanan Jigsaw ve Birlikte Öğrenme Tekniklerinin Öğrencilerin Maddenin Tanecikli Yapıda Öğrenmeleri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum (Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kemal Doymuş).
- Taştan, N. (2010). Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu. Öner U, ed. Nobel Yayın Dağıtım Tic Ltd Şti, Ankara.
- Teo, N. (2006). Problem-Based Learning. In A. Ong and G. D. Borich (ed), *Teaching strategies that promote thinking*. Singapore: McGraw-Hill
- The Complete American Philosophical Association Delphi Research Report is available as ERIC Document Number: ED 315 423 (c) 1990, The California Academic Press, 217 La Cruz Ave., Millbrae, CA 94030
- Titterington, L.C. (2007). Case Studies in Pathophysiology: The Development and Evaluation of An Interactive Online Learning Environment to Develop Higher Order Thinking and Argumentation. Unpublished PhD thesis, The Ohio StateUniversity.
- Titizer, J.L., Swenty, C.F., Hoehn, W.G. (2012). An İnterprofessional Simulation Promoting Collaboration and Problem Solving Among Nursing and Allied Health Professional Students. *Clinical Simulation in Nursing*, 8(8), e325-e333.
- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 1-12
- Toofany, S. (2008). Critical Thinking Among Nurses. *Nursing Management*. 14(9):28-31.

- Topping, K.J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*. 25(6):631-645.
- Tracy LL, Tracy J. (2005). Self-directed Learning: Implications and Limitations for Undergraduate Nursing Education. *Nurse Education Today*. (25):363-368.
- Tran, D., Lewis, R., (2012): Effects of Cooperative Learning on Students at An Giang University Vietnam, *International Education Studies*, 5(1), 86-99,
- Tuncer, M., Taşpınar, M. (2008). Sanal Ortamda Eğitim ve Öğretimin Geleceği ve Olası Sorunlar, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: X, Sayı: 1,125-144.
- Turaçoğlu, İ. (2009). Genel Kimya Dersi “Kimyasal Bileşiklerin Adlandırılması” Konusunda Jigsaw Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı Kimya Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi*.
- Tümekaya, S. (2011). Fen Bilimleri Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Türk, Z., Süngü, A. (2004). İşletmelerde Liderlik ve Çatışma Yönetimi. *Mevzuat Dergisi*, 2004, 4: 75.
- Türkiye Cumhuriyeti Yüksek Öğrenim Kurumu. (2010). <http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=48>
- Uçar, R., Türkmen, S. (2015). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça Dersine Yönelik Tutumlarına ve Başarılarına Olan Etkisi. *Din Bilimleri Journal*. 15(3):93-116.
- Ulupınar, F., Toygar, Ş. A. (2020). Hemşirelik Eğitiminde Teknoloji Kullanımı ve Örnek Uygulamalar. *Fiscaeconomia*, Vol.4(2), 524-537.
- Üngüren, E. (2008). Örgütsel Çatışma Yönetimi Üzerine Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 1(5): 881-909.
- Üstün, B., Akgün, E., Partlak, N. (2005). Hemşirelikte İletişim Becerileri Öğretimi. *Okullar Yayınevi*, İzmir.
- Velioğlu, B. (1998). Hemşirelik Eğitiminde Esaslar. II. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.
- Vural, B. (2002). İş Hayatından Örneklerle Yönetici Asistanlığı. İstanbul. 112-143.
- Waite, R., McKinney, N.S. (2014). Enhancing Conflict Competency. *Association of Black Nursing Faculty*, 123-129.
- Walker, T.W., Loftan, S.P. (2003). Effect of a Problem Based Learning Curriculum on Student's Perceptions of Self Directed learning. *Issues in Educational Research*. (13):15–17.
- Walther, P.J. (2004). Conception of Critical Thinking Held By Nurse Educator. *Journal of Nursing Education*, 43;9, 408-411
- Westwood, P. (2008). What teachers need to know about teaching methods. Victoria: Acer Press.
- Williams, B. (2001). The Theoretical Links Between Problem-Based Learning and Self-Directed Learning for Continuing Professional Nursing Education. *Teaching in Higher Education*. 6 (1): 85–99.
- Wong, F.M.F., Tang, A.C.Y., Cheng, W.L.S. (2021). Factors Associated with Self-Directed Learning Among Undergraduate Nursing Students: A Systematic Review. *Nurse Educ. Today* 104, 104998. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104998>.

- Worrell, J.A. ve Profetto, M.J. (2007). Critical Thinking as An Outcome of Context-Based Learning Among Post RN Students, A Literature Review. *Nurse Education Today*, 27, 420-426.
- Xing, W., Ao, L., Xiao, H., Cheng, L., Liang, Y. ve Wang, J. (2018). Nurses' Attitudes Toward, and Needs for Online Learning: Differences between Rural and Urban Hospitals in Shanghai, East China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 15, 1495. doi:10.3390/ijerph15071495.
- Xu, J.H. (2016). Toolbox Of Teaching Strategies İn Nurse Education. *Chinese Nursing Research*. 3(2): 54-57.
- Yağmur Filiz, N. (2017). Jigsaw IV Öğrenme Tekniğinin Hemşirelik Öğrencilerinde Arteriyel Kan Basıncı Uygulamasına Yönelik Akademik Başarılarına ve Psikomotor Beceri Performanslarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Tez Danışmanı: Doç. Dr. Yurdanur DİKMEN)
- Yang, N., Ghislandi, P., Dellantonio, S. (2018). Online Collaboration in A Large University Class Supports Quality Teaching. *Educational Technology Research and Development*. 66(3):671-691
- Yeşilyurt, E. (2019). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi: Tüm Teknikleri Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması. *Turkish Studies - Educational Sciences Volume 14 Issue 4*.
- Yılar, M.B., Şimşek, U., Topkaya, Y., Balkaya, İ.S. (2015). Effects Of Cooperative Learning Methods On Social Studies Undergraduate Students' Academic Achievements. *Uşak University Journal of Social Sciences*. (6)2:172-183.
- Yılmaz, K., Horzum, B.M. (2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri ve Üniversite. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (10), 103- 121
- Yüksekdağ, B.B. (2015). Hemşirelik Eğitiminde Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımı, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi. 1: 103-118
- Zimmerman, B. (2000). Affective Learning: Stimulus to Critical Thinking and Caring Practice. *Journal of Nursing Education*, 39 (9), 422-425.
- Zuriguel Perez, E., Lluch Canut, M. T., Falco Pegueroles, A., Puig Llobet, M., Moreno Arroyo, C., & Roldan Merino, J. (2015). Critical thinking in nursing: Scoping review of the literature. *International Journal of Nursing Practice*, 21(6), 820-830.

EKLER

Ek 1. Öğrenci Tanıtım Formu

Sevgili Arkadaşlar,

Bu araştırma “İşbirlikli Öğrenme Modellerinden Jigsaw Tekniği ile Yapılan Çatışma Yönetimi Eğitiminin Kendi Kendine Öğrenme, Eleştirel Düşünme, Problem Çözme Ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi” ni incelemek amacıyla yapılmaktadır. Vereceğiniz yanıtların içten olması araştırma için önem taşımaktadır.

İlgileriniz için Teşekkür Ederim

1. Yaşınız:

- ☐ 1. 19-20
- ☐ 2. 21-23
- ☐ 3. 24 ve üzeri

2. Cinsiyetiniz:

- ☐ 1. Kız
- ☐ 2. Erkek

3. Mezun olduğunuz lise

- ☐ 1. Anadolu Lisesi
- ☐ 2. Düz Lise
- ☐ 3. Teknik Meslek Lisesi

4. Üniversite akademik ortalamanız (3 yıllık not ortalamanız)

5. En uzun süreli yaşadığınız yerleşim yeri:

- ☐ 1. İl
- ☐ 2. İlçe
- ☐ 3. Köy

6. Aile tipiniz:

- ☐ 1. Çekirdek
- ☐ 2. Geniş aile
- ☐ 3. Parçalanmış aile

7. Annenizin eğitim durumu:

- ☐ 1. Okuryazar değil
- ☐ 2. Okuryazar
- ☐ 3. İlkokul
- ☐ 4. Ortaokul
- ☐ 5. Lise
- ☐ 6. Fakülte/Yüksekokul

8. Annenizin çalışma durumu

- ☐ 1. Çalışıyor
- ☐ 2. Çalışmıyor

9. Babanızın eğitim durumu:

- ☐ 1. Okuryazar değil
- ☐ 2. Okuryazar
- ☐ 3. İlkokul
- ☐ 4. Ortaokul

- ☐ 5. Lise
- ☐ 6. Fakülte/Yüksekokul

10. Babanızın çalışma durumu

- ☐ 1. Çalışıyor
- ☐ 2. Çalışmıyor

11. Ekonomik durumunuz aşağıdakilerden hangisidir?

- ☐ 1. İyi
- ☐ 2. Orta
- ☐ 3. Kötü

12. Ailenizin size karşı tutumu nasıldır?

- ☐ 1. Otoriter, aşırı kontrol eden
- ☐ 2. Demokratik ve destekleyici
- ☐ 3. Aşırı serbest ve taviz veren
- ☐ 4. Tutarsız
- ☐ 5. Diğer.....

13- Kaç kardeşiniz?

- ☐ 1. Tek çocuk
- ☐ 2. Bir kardeş
- ☐ 3. İki kardeş
- ☐ 4. Üç kardeş

14- Herhangi bir öğrenci topluluğuna (kulüp, grup, sosyal faaliyet) üye misiniz?

- ☐ 1. Evet
- ☐ 2. Hayır

15- Öğrenci topluluklarına katılıyor musunuz?

- ☐ 1. Aktif olarak katılıyorum
- ☐ 2. B etkinlikleri yorucu ve zaman kaybı olarak görüyorum
- ☐ 3. Zaman buldukça katılmaya çalışıyorum
- ☐ 4. Katılmıyorum

16- Kültüre sosyal faaliyetleriz var mı?

- ☐ 1. Bazan
- ☐ 2. Sık sık
- ☐ 3. Hiçbir zaman

17- Öğreniminiz sırasında kaldığınız yer

- ☐ 1. Ailem ile birlikte
- ☐ 2. Özel öğrenci yurdunda
- ☐ 3. Üniversitenin öğrenci yurdunda
- ☐ 4. Kiralık evde

18- Kendinize ait bilgisayarınız var mı?

- ☐ 1. Evet
- ☐ 2. Hayır

Ek 2. Çatışma Çözme Ölçeği

Bu ölçeğin amacı herhangi bir konudaki bilginizi ölçmek değil, yaşadığınız farklı sorunlara gösterdiğiniz tepkileri belirlemektedir. Sizden istenilen aşağıda belirtilen ifadeleri okuduktan sonra bu ifadelere katılma derecenize göre cevap kağıdında verilen parantezlerden birinin içini işaretlemenizdir. İfadelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur, bu nedenle size en uygun gelen tepkiyi işaretleyiniz. Boş bırakmayınız. Düşünmeden ilk gelen tepkiyi işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederim.

	Bana çok uygun	Bana oldukça uygun	Bana biraz uygun	Bana hiç uygun değil
1.İncir çekirdeğini doldurmayan nedenlerden dolayı kavgı ederim	()	()	()	()
2. Arkadaşlarım sorunlarını genellikle benimle paylaşır	()	()	()	()
3.Başkalarına karşı nazik bir insanım	()	()	()	()
4.Çabuk ve kolay arkadaşlık kurarım	()	()	()	()
5.Sinirli bir insanım	()	()	()	()
6.Uzlaşmacı bir kişi olduğumu düşünüyorum	()	()	()	()
7.Başkalarıyla olan ilişkilerimde dürüst bir insanım	()	()	()	()
8.Bir sorun yaşanmasının ardından konuşulması her iki tarafa da kazanç sağlar	()	()	()	()
9.İnsanları dinlemek bana zor gelir	()	()	()	()
10.Birisiyle ilgili sorun yaşadığımda bu sorunu o kişiyle konuşmaktan kaçınırım	()	()	()	()
11.Arkadaşlarımın benimkinden farklı olan inanç ve değerlerine saygı gösteririm	()	()	()	()
12.İnsanlara güvenirim	()	()	()	()
13.İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum	()	()	()	()
14.Çok az arkadaşım var	()	()	()	()
15.İnsanları severim	()	()	()	()
16.Çevremdekiler iyi bir dinleyici olduğumu söylerler	()	()	()	()
17.Arkadaşlarımla iyi ilişkiler kuramıyorum	()	()	()	()
18.Çevremde aranan bir kişiyim	()	()	()	()
19.Çabuk öfkelenirim	()	()	()	()
20.Bir arkadaşımın rahatsız olduğunu söylediği davranışlarım hakkında, onunla konuşurum	()	()	()	()
21.Arkadaşlarımdan yardım istemekten çekinmem	()	()	()	()
22.Tanıdığım birinin dedikodumu yaptığını duysam onunla bu konuda konuşurum	()	()	()	()
23.İnsanlara saygılı bir kişiyim	()	()	()	()
24.İnsanlara çabuk kırılırım	()	()	()	()
25.Sık sık münakaşa ederim	()	()	()	()
26.Çevremdekiler kararlarımın güvenirler	()	()	()	()
27.Bir kişi/grup beni tehdit etse bende onu/onları tehdit ederim	()	()	()	()
28.Arkadaşlarımla ilişkilerimden memnun değilim	()	()	()	()
29.Konuşmak istediğimde duygu ve düşüncelerimi iyi ifade edebilirim	()	()	()	()

30.İnsanların sorunlarını konuşarak çözebileceklerine inanırım	()	()	()	()
31.Kendimi yalnız hissediyorum	()	()	()	()
32.İnsanların söylediklerini yanlış anladığım çok olmuştur	()	()	()	()
33.Bir arkadaşımın bana selam vermediğini görürsem, bir daha ona selam vermem	()	()	()	()
34.Öfkemi kontrol edebilirim	()	()	()	()
35.Baskasıyla bir sorun yaşadığımda kendimi onun yerine koyarım	()	()	()	()
36.Başkasıyla sorun yaşadığımda onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışırım	()	()	()	()
37.Yaşadığım olaylara başkalarının gözüyle bakabilirim	()	()	()	()
38.Bana nasıl davranılırsa bende benzer şekilde davranırım	()	()	()	()
39.Sadece benim için önemli olan insanlarla uzlaşmaya çalışırım	()	()	()	()
40.Önem vermediğim bir kişiyle sorun yaşadığımda, kendi çıkarlarımı ön planda tutarım	()	()	()	()
41.İnsan ilişkilerinde eşitlikten yanayım	()	()	()	()
42.Karşımdaki kişinin ne demek istediğini bilsem bile sözünü kesmeden dinlerim	()	()	()	()
43.Konuşan insandan ya da konuşulan konudan hoşlanmasam bile dinlerim	()	()	()	()
44.Karşımdaki kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlamaya çalışırım	()	()	()	()
45.Konuşan kişinin vücut duruşu ve yüz ifadesine dikkat ederim	()	()	()	()
46.Bir kişiyle ilgili yaşadığım bir sorunu çözmek istediğimde,uygun bir zaman ve uygun bir yer bulmaya çalışırım	()	()	()	()
47.Bir kişiyle yaşadığım bir sorunu çözmek için konuşurken açılış cümlemi dikkatlice seçerim	()	()	()	()
48.Bir sorunla ilgili görüşeceğim zaman her ikimizin de kendimizi rahat hissedeceğimiz bir ortam yaratmaya çalışırım	()	()	()	()
49.Benim için sadece kendi ihtiyaçlarım önemlidir	()	()	()	()
50.Sorun yaşadığım kişinin de gereksinimlerini anlamaya çalışırım	()	()	()	()
51.Kendi çıkarım için başkalarının çıkarlarını gözardı edebilirim	()	()	()	()
52.Eleştirilmeyi kabul etmem	()	()	()	()
53.Yaşadığım çatışmalarda karşı tarafla konuşmadan kendi bulduğum çözümü uygularım	()	()	()	()
54.Çatışmanın sonunda, benimkilerin olduğu kadar diğer kişinin de gereksinimlerinin karşılanması benim için önemlidir	()	()	()	()
55.Bir kişiyle sorun yaşadığımda onun da bakış açısını öğrenmeye çalışırım	()	()	()	()

Ek 3. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği

KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE HAZIROLUŞ ÖLÇEĞİ						
Sayın Katılımcı; “ KENDİ KENDİNE ÖĞRENMEYE HAZIROLUŞ ÖLÇEĞİ ” 40 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin karşılarında “beni hiç tanımlamıyor”, “beni biraz tanımlıyor”, “kararsızım”, “beni iyi tanımlıyor” ve “beni çok iyi tanımlıyor” ifadeleri bulunmaktadır. Her madde için size en uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi “X” işareti koyarak işaretleyiniz.						
		Beni hiç tanımlamıyor	Beni biraz tanımlıyor	Kararsızım	Beni iyi tanımlıyor	Beni çok iyi tanımlıyor
1	Problemleri bir plan içerisinde çözerim.					
2	Derslerime öncelik veririm					
3	Zamanımı iyi kullanırım.					
4	Yönetme becerilerim iyidir.					
5	Zamanımı çok titiz planlarım.					
6	Kendi öğrenmemi kendim planlamayı tercih ederim.					
7	Öğrenmede sistematik yaklaşım kullanırım.					
8	Bir probleme odaklanabilirim.					
9	Her şeyin nedenini bilmek isterim.					
10	Yeni fikirleri eleştirel gözle değerlendiririm.					
11	Kendi öğrenme hedeflerimi kendim belirlemek isterim.					
12	Hatalarımdan bir şeyler öğrenirim.					
13	Yeni fikirlere açığım.					
14	Çözemediğim bir problemde yardım isterim.					
15	Sorumluluk alan bir kişiyimdir.					
16	Yaptıklarımı değerlendirmek isterim.					
17	Kendimden beklentilerim yüksektir.					
18	Kişisel standartlarım yüksektir.					
19	Yeteneklerime inancım yüksektir.					
20	Kendi sınırlılıklarımın farkındayım.					
21	Bilgi arama konusunda yeteneğime güvenirim.					
22	Çalışmaktan hoşlanırım.					
23	Öğrenmeye gereksinim duyarım.					
24	Mücadele etmek hoşuma gider.					
25	Yeni bilgiler öğrenmek isterim.					

26	Yeni bilgiler öğrenmek hoşuma gider.					
27	Çalışmam için özel zaman ayırırım.					
28	Öz disiplinim vardır.					
29	Karar vermeden önce gerçekleri araştırmak isterim.					
30	Düzenliyimdir.					
31	Mantıklıyım.					
32	Sistemli birisiyim.					
33	Kendi performansımı/yaptıklarımı kendim değerlendiririm.					
34	Performansımı/yaptıklarımı değerlendirmek için kendi kriterlerimi koymayı tercih ederim.					
35	Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyumdur.					
36	Kendi öğrenmemi sürdürmede bana güvenilebilir.					
37	Bilgiye kendi kendime ulaşabilirim.					
38	Kendi kararlarımı kendim vermek isterim.					
39	Kendi hedeflerimi kendim koymak isterim.					
40	Yaşamım kendi kontrolümdedir.					

Ek 4. Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği

Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı aşağıdaki ölçek üzerinde değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.

1	2	3	4	5	6
Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum

1	Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu	1	2	3	4	5	6
2	İnsanların iyi bir düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder	1	2	3	4	5	6
3	Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım	1	2	3	4	5	6
4	Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum	1	2	3	4	5	6
5	Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım	1	2	3	4	5	6
6	Pek çok üniversite dersi ilginç değildir ve almaya değmez	1	2	3	4	5	6
7	Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
8	Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler	1	2	3	4	5	6
9	Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim	1	2	3	4	5	6
10	Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır	1	2	3	4	5	6
11	Ben dahil herkes kendi çıkarı için tartışır	1	2	3	4	5	6
12	Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir	1	2	3	4	5	6
13	Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım	1	2	3	4	5	6
14	Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar	1	2	3	4	5	6
15	Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir	1	2	3	4	5	6
16	Diğer insanları çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir	1	2	3	4	5	6
17	İnadıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı	1	2	3	4	5	6
18	Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir	1	2	3	4	5	6
19	İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler	1	2	3	4	5	6
20	Üniversitedeki zorunlu dersler vakit kaybıdır	1	2	3	4	5	6
21	Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır	1	2	3	4	5	6
22	Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar	1	2	3	4	5	6
23	İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler	1	2	3	4	5	6
24	İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır	1	2	3	4	5	6
25	Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkânsızdır	1	2	3	4	5	6
26	Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım	1	2	3	4	5	6

27	Neye inanmak istiyorsam ona inanırım	1	2	3	4	5	6
28	Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir	1	2	3	4	5	6
29	Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular	1	2	3	4	5	6
30	Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir	1	2	3	4	5	6
31	Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır	1	2	3	4	5	6
32	Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir	1	2	3	4	5	6
33	Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil	1	2	3	4	5	6
34	Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir	1	2	3	4	5	6
35	Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim	1	2	3	4	5	6
36	Benzetmeler ve analogiler ancak otoyol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır	1	2	3	4	5	6
37	Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz	1	2	3	4	5	6
38	Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım	1	2	3	4	5	6
39	İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler	1	2	3	4	5	6
40	Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir	1	2	3	4	5	6
41	Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır	1	2	3	4	5	6
42	Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir	1	2	3	4	5	6
43	Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir	1	2	3	4	5	6
44	Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım	1	2	3	4	5	6
45	Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir	1	2	3	4	5	6
46	Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin	1	2	3	4	5	6
47	Her şey görüldüğü gibidir	1	2	3	4	5	6
48	Diğer inanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar	1	2	3	4	5	6
49	Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım	1	2	3	4	5	6
50	Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok	1	2	3	4	5	6
51	Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir	1	2	3	4	5	6

Ek 5. Jigsaw Görüş Ölçeği

Açıklama: Aşağıda Jigsaw Tekniği ve Geleneksel öğrenme yönteminin karşılaştırılmasına yönelik ifadeler verilmiştir. Bu karşılaştırmaya ilişkin cümleler ile her cümlenin karşısında ÇOK FAZLA ETKİLİDİR, BİRAZ FAZLA ETKİLİDİR, EŞİT ETKİLİDİR, AZ ETKİLİDİR VE ÇOK DAHA AZ ETKİLİDİR olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra kendinize uygun seçeneği işaretleyiniz.

		Çok Fazla Etkilidir	Biraz Fazla Etkilidir	Eşit Etkilidir	Az Etkilidir	Çok Daha Az Etkilidir
1	Jigsaw tekniği genel akademik başarı üzerine	☐	☐	☐	☐	☐
2	Jigsaw tekniği yüksek düzeyde düşünme becerisi geliştirmede	☐	☐	☐	☐	☐
3	Jigsaw tekniği araştırma konusuna karşı ilgili olmada	☐	☐	☐	☐	☐
4	Jigsaw tekniği derse devamı sağlama açısından	☐	☐	☐	☐	☐
5	Jigsaw tekniği öğretmen ile iletişimin sıklığı ve kalitesi üzerine	☐	☐	☐	☐	☐
6	Jigsaw tekniği derse verilen dikkat süresi bakımından	☐	☐	☐	☐	☐
7	Jigsaw tekniği araştırma konusundaki bilgilerimi teşhis etme yeteneğim üzerine	☐	☐	☐	☐	☐
8	Jigsaw tekniği sınıf ve grup arkadaşlarım ile iletişimin sıklığına ve kalitesine	☐	☐	☐	☐	☐
9	Jigsaw tekniği bir kavramın tamamen anlaşılabilmesi için gereken zamanı sağlama açısından	☐	☐	☐	☐	☐
10	Jigsaw tekniği genel sınıf atmosferinin kalitesi bakımından	☐	☐	☐	☐	☐
11	Jigsaw tekniği öğretmen ile demokratik ve dostça ilişki kurabilme üzerine	☐	☐	☐	☐	☐
12	Jigsaw tekniği konuların derinlemesine anlaşılması bakımından	☐	☐	☐	☐	☐
13	Jigsaw tekniği derslerde kendini ifade edebilme yeteneği üzerine	☐	☐	☐	☐	☐
14	Jigsaw tekniği derse ön hazırlık yapmayı sağlama açısından	☐	☐	☐	☐	☐
15	Aşağıdaki boşluğa kullandığınız bu tekniğin uygulanması ile ilgili OLUMLU veya OLUMSUZ diğer görüşlerinizi yazınız <u>OLUMLU</u> <u>OLUMSUZ</u>					

Ek 9. Çatışma Çözümü Eğitimi Oturum Planı

I. Oturum: Programın Amacının Açıklanması, Çatışma ve Çatışma Çözümünün Öneminin Açıklanması, Jigsaw Tekniğini Tanıtma, Ön-testlerin uygulanması.

Amaç: Bu oturumda çatışma konusunun önemini, Jigsaw tekniğini kavratma ve çalışmaya katılmaya teşvik etme.

Hedefler: Bu oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir;

1. Öğrenciler çatışma çözümü eğitiminin önemini kavrar
2. Jigsaw tekniğini kavrar

II. Oturum: Gruplar oluşturulur, grubun amacı, işleyişi, grupta uyulması gereken kurallar ve güvenli ortam açıklanır. Çatışma çözümü ile ilgili konular grup üyelerine dağıtılır.

Amaç: Bu oturumda grup üyelerinin, grubun amacını, işleyişini, grupta uyulması gereken kuralları ve güvenli ortamın nasıl oluşacağı konusunda bilgilenmesini sağlama.

Hedefler: Bu oturumun sonunda grup üyeleri aşağıdakileri yapabileceklerdir;

1. Grup üyeleri birbirlerini tanırlar
2. Çalışmalarında işbirliğinin esas olacağını öğrenirler
3. Grubun amacı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olurlar.
4. Bireysel hedeflerini belirler
5. Grupta uymaları gereken kurallar hakkında bilgi sahibi olurlar.

- Grup üyelerinin, çok zorunlu durumlar dışında, her oturuma katılmaları beklenecektir.

-Grup içinde konuşulan özel yaşantılara ilişkin konulardan grup dışında bahsedilmeyecek ve bir başkasına anlatılmayacaktır.

- Grup üyelerinin, her oturum sonunda verilen ev uygulamalarını yaparak, bir sonraki oturuma gelmeleri beklenecektir.

-Grupta her üye dikkatle dinlenecek, üyelerin birbirlerini anlamalarına özen gösterilecektir.

-Grup içindeki herkesin konuşma hakkı ve fikrini söyleme özgürlüğü vardır.

- Grup içerisinde saygı sınırları aşılmamalıdır.

-Oturumlarda bir üye konuşurken diğer üyeler onu dinlemelidir, ses kalabalığı olmamalıdır.

-Grup içerisinde incitici söz ve tavırlar olmamalıdır.

6. Güvenli ortamın nasıl oluşacağını öğrenirler (birbirlerine saygı gösterme, sözünü kesmeme, demokratik ortamı sağlama)

7. Çatışma çözümü ile ilgili konu başlıkları hakkında bilgi sahibi olacaklardır;

-Çatışma nedir? Çatışmanın doğası, çatışma türleri, çatışma nedenleri, çatışmanın sonuçları, çatışmaya verilen tepkiler,

-İletişim becerileri, sen dili-ben dili, etkin dinleme becerisi, empati.

-Kişilik çeşitleri, pasif kişilik, proaktif kişilik, davranış tipleri ve kişiliğin çatışma çözme biçimiyle ilişkisi.

- Algı, önyargı ve Öfke ile baş etme.

-Çatışma çözme yöntemleri, çatışma çözme eğitiminin bireye kazandırdığı yaşam becerileri ve topluma kazandırdıkları.

III. Oturum: “Çatışma nedir? Çatışmanın doğası, çatışma türleri, çatışma nedenleri, çatışmanın sonuçları” konusunu hazırlayacak uzman grup ile konuyu tartışma ve danışmanlık hizmeti verme.

Amaç: Uzman grubun hazırladığı konu ile ilgili bilgilerin gözden geçirilmesi, varsa eksik ya da gereksiz bilgilerin belirlenmesi, konunun asıl grup üyelerine aktarılmasında kullanılacak öğretim tekniği ve öğretim materyallerinin belirlenmesi.

Hedefler:

-Çatışmayı tanımlayabilir

-Çatışma türlerini bilir

-Çatışma nedenlerini bilir

-Çatışmanın olumlu ve olumsuz sonuçlarını bilir

-Kültür ve kültürel farklılıkları bilir

-Kültürel farklılıkların çatışmaya neden olabileceğini bilir.

-Çatışma çözümünde kültürel farklılıklara saygı duymanın önemini bilir.

IV. Oturum: “İletişim becerileri, sen dili-ben dili, etkin dinleme becerisi, empati,” konusunu hazırlayacak uzman grup ile konuyu tartışma ve danışmanlık hizmeti verme.

Amaç: Uzman grubun hazırladığı konu ile ilgili bilgilerin gözden geçirilmesi, varsa eksik ya da gereksiz bilgilerin belirlenmesi, konunun asıl grup üyelerine aktarılmasında kullanılacak öğretim tekniği ve öğretim materyallerinin belirlenmesi.

Hedefler:

-İletişim becerilerinin önemini bilir

-İletişimi ve iletişim engellerini bilir

-Duygulanım sürecini bilir

- Duygusal ve davranışsal tepkilerin oluşmasını etkileyen etmenleri bilir
- Otomatik düşünceleri fark eder
- Etkin dinleme ilkelerini bilir
- Sen dili-ben dilini bilir
- Sen dili ve ben dili arasındaki farkı anlarlar
- Ben dilini kullanabilme becerisi kazanırlar
- Empatiyi tanımlar
- Empatinin basamaklarını bilir
- Empatinin yararlarını bilir
- Empatik düşünmenin çatışma çözümdeki önemini kavrar
- Ekip içi iletişimin önemini bilir

V. Oturum: “Pasif davranış, agresif davranış, manipülatif davranış, atılğan davranış ve çatışma çözme biçimiyle ilişkisi” konusunu hazırlayacak uzman grup ile konuyu tartışma ve danışmanlık hizmeti verme.

Amaç: Uzman grubun hazırladığı konu ile ilgili bilgilerin gözden geçirilmesi, varsa eksik ya da gereksiz bilgilerin belirlenmesi, konunun asıl grup üyelerine aktarılmasında kullanılacak öğretim tekniği ve öğretim materyallerinin belirlenmesi.

Hedefler:

- Davranış biçimlerini bilir.
- Pasif ve proaktif davranış özelliklerini bilir.
- Proaktif davranışın çatışma çözme becerisi ile ilişkisini bilir.

VI. Oturum: “Algı, önyargı ve Öfke ile baş etme” konusunu hazırlayacak uzman grup ile konuyu tartışma ve danışmanlık hizmeti verme.

Amaç: Uzman grubun hazırladığı konu ile ilgili bilgilerin gözden geçirilmesi, varsa eksik ya da gereksiz bilgilerin belirlenmesi, konunun asıl grup üyelerine aktarılmasında kullanılacak öğretim tekniği ve öğretim materyallerinin belirlenmesi.

Hedefler:

- Algı ve önyargının iletişime etkisini bilir
- Duygusal ve davranışsal tepkilerin oluşmasını etkileyen etmenleri bilir
- Algı-önyargının çatışmaya etkisini bilir
- Öfkelenildiğinde verdiği tepkinin farkına varabilir
- Öfkeyi doğru biçimde ifade etme ilkelerini bilir
- Öfke ile baş etme yollarını bilir

- Öfkeli bireye yaklaşımda doğru ilkeleri bilir

VII. Oturum: “Çatışma çözme yöntemleri, çatışma çözme eğitiminin bireye kazandırdığı yaşam becerileri ve topluma kazandırdıkları” konusunu hazırlayacak uzman grup ile konuyu tartışma ve danışmanlık hizmeti verme.

Amaç: Uzman grubun hazırladığı konu ile ilgili bilgilerin gözden geçirilmesi, varsa eksik ya da gereksiz bilgilerin belirlenmesi, konunun asıl grup üyelerine aktarılmasında kullanılacak öğretim tekniği ve öğretim materyallerinin belirlenmesi.

Hedefler:

- Çatışma çözme yöntemlerini bilir.
- Çatışmalara gösterilen tepkinin sonuçlarını bilir.
- Çatışma çözme yollarından her birinin çatışmanın sonucunu nasıl etkileyeceğini bilir.
- Çatışma çözmede iletişim becerilerinden yararlanırlar
- Çatışmaların her iki tarafın da yararına olacak şekilde çözümlenmesinin, bireylerin yaşamına getireceği uyumu fark ederler,
- Günlük yaşamda, klinikte ve okul ortamında yaşanan çatışmaların çözümünde fiziksel şiddet içeren davranışları azaltmaya yönelik alternatif davranışlar geliştirirler.

Katılımcının:

Adı Soyadı:

BİLGİLENDİRME

Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitim yoluyla, işbirlikli öğrenme modellerinden Jigsaw tekniği kullanılarak yapılan çatışma çözümü eğitiminin, kendi kendine öğrenme, eleştirel düşünme ve çatışma çözme becerisine etkisini incelemek ve öğrencinin Jigsaw tekniği ile ilgili memnuniyetini belirlemektir. Uzaktan eğitim yoluyla Jigsaw tekniği kullanılarak girişim grubu öğrencilerine çatışma çözümü konusunda eğitim verilerek, çatışma çözümü, kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimi becerileri öntest sontest aracılığı ile değerlendirilecektir. Kontrol grubu öğrencilerine ise araştırmacı tarafından klasik eğitim yöntemi ile çatışma çözümü eğitimi verilerek yine öntest ve sontest aracılığı ile çatışma çözümü, kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimi becerileri değerlendirilecektir.

Araştırmaya katılımınız tamamen isteğe bağlıdır ve istediğiniz zaman, bir cezaya veya yaptırıma maruz kalmaksızın araştırmaya katılmayı reddedebilir veya araştırmadan çekilebilirsiniz. Kimliğinizi ortaya koyacak kayıtlar gizli tutulacak, kamuoyuna açıklanmayacak, araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde bile kimliğiniz gizli kalacaktır.

KATILIMCI ONAMI

Bilgilendirilmiş onam formundaki tüm açıklamaları okudum. Konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili bana yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum.

Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

Tarih:**Bilgilendirmeyi yapan**

Adı Soyadı: Hacer Erdöl

İmza:

Katılımcı Adı Soyadı:

İmza:

2- Hemşirelik Öğrencilerinde Benlik Saygısı ile Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (2016) Avrasya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı (Yüksek Lisans).

SCI, SSCI, AHCI İNDEKSLERİNE GİREN DERGİLERDE YAYINLANAN MAKALELER

1. Gursoy A.A., Mumcu H.K., Calik K.Y., Bulut H.K., Nural N., Kahriman İ., et al., "Attitudes and Health Beliefs Associated With Breast Cancer Screening Behaviors Among Turkish Women", JOURNAL OF TRANSCULTURAL NURSING, vol.22, pp.368-375, 2011
2. Gürsoy A., Hintistan S., Nural N., Kahriman İ., Yilmaz F. , Yiğitbaş Ç., et al., " A comparison of three educational interventions on breast self-examination knowledge and health beliefs", Asian Pac J Cancer Prev 10 (5), 765-72
3. Gursoy A.A., Yilmaz F., Nural N., Kahriman İ., Yigitbas C., Erdöl H., et al., "A Different Approach to Breast Self-Examination Education Daughters Educating Mothers Creates Positive Results in Turkey", CANCER NURSING, vol.32, pp.127-134, 2009
4. Gursoy A.A., Yigitbas C., Yilmaz F., Erdöl H., Bulut H.K., Mumcu H.K., et al., "The Effects of Peer Education on University Students' Knowledge of Breast Self-Examination and Health Beliefs", JOURNAL OF CANCER EDUCATION, vol.24, pp.331-333, 2009
5. Aydın, M., Erdöl, H., Görgöz, M., Aksu, E.F. (2022). Turkish validity and reliability study of “Nursing Students’ perceptions of Clinical Stressors Scale”. Nurse Education in Practice 64. 103440

DİĞER DERGİLERDE YAYINLANAN MAKALELER

1. Kobya Bulut H., Yeşilçiçek Çalik K., Erdöl H., Yilmaz G., "SELF-ESTEEM AND ASSERTIVENESS LEVELS OF NURSING STUDENTS", The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, vol.4, pp.819-827, 2019

2. Erdöl H., Aydın M., Koby Bulut H., Yeşilçiçek Çalik K., "The Difficulties Male Nurses Facing up Due to the Nurse Degree which has the Meaning of 'Sister' in Turkish", MEDICAL AND HEALTH SCIENCES, vol.2, pp.1634-1634, 2016
3. Yeşilçiçek Çalik K., Aktaş S., Koby Bulut H., Özdaş Anahar E., Erdöl H., "Are the Nurses able to Reflect their Undergraduate Education upon the Clinic? The Effect Factors", Procedia-Social and Behavioral Sciences, pp.143-150, 2015
4. Aydın M., Koby Bulut H., Erdöl H., Yeşilçiçek Çalik K., Yılmaz G., "Evaluation of Occupational Professionalism of Final Year Nursing Students of a University", procedia-social and behavioral sciences, no.186, pp.445-450, 2015
5. Gürsoy A., Yılmaz Ç., Yılmaz F. , Erdöl H., Koby Bulut H., Karadeniz Mumcu H., et al., "The Effect of Peer Education on University Students' Knowledge of Breast Self-Examination and Health Beliefs", Meme Sağlığı Derg., cilt.5, ss.135-140, 2009
6. Gürsoy A., Yigitbas C., Yılmaz F., Erdöl H., Bulut H.K., Karadeniz H., et al., "The Effect Of Peer Education On University Students' Knowledge Of Breast Self-Examination And Health Beliefs", Meme Sağlığı Dergisi, cilt.5, ss.135-140, 2009
7. Gursoy A. , Yiğitbaş Ç., Yılmaz F., Erdöl H., Koby Bulut H., Karadeniz Mumcu H., et al., "The Effect of Peer Education on University Student's Knowledge of Breast Self-Examination and Health Beliefs", The Journal of Breast Health, cilt.5, ss.135-140, 2009
8. Akkaş Gürsoy A., Yiğitbaş Ç., Yılmaz F. , Erdöl H., Koby Bulut H., Karadeniz H., et al., "The Effect of Peer Education on University Students' Knowledge of Breast Self-Examination and Health Beliefs", The Journal of Breast Health, cilt.5, ss.135-140, 2009
9. Erdöl H., Demirbağ B.C., Karagüzel G., "Trabzon Yöresinde Anne Sütü Verme Alışkanlığının Eğitim Durumu ile İlişkisi.", Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi, ss.13-18, 1996

ULUSLARRASI HAKEMLİ KONGRE / SEMPOZYUMLARIN BİLDİRİ KİTAPLARINDA YER ALAN YAYINLAR

1. Gürsoy A., Hintistan S., Nural N., Kahrman İ., Yılmaz F., Erdöl H., et al., "A Comparison of Three Educational Interventions on Breast Self-Examination

- Knowledge and Health Beliefs", 7.th EONS Spring Convention, HOLLANDA, - , pp.46-
2. Kobyay Bulut H., Yeşilecek alik K., Erdöl H., Yilmaz G., "SELF-ESTEEM AND ASSERTIVENESS LEVELS OF NURSING STUDENTS STUDYING AT A UNIVERSITY", 8th International Conference on Intercultural Education and 1st international Conference on Transcultural Health: The value of Education and Health for a Transcultural and Global World, Almeria, İSPANYA, 20-22 Haziran 2018, pp.1-5
 3. Kobyay Bulut H., Yeşilecek alik K., Erdöl H., "Nurses' Communication with the Patients with Sexually Explicit Conduct", 4th World Conference on Health Sciences (HSCI-2017), ANTALYA, TÜRKİYE, 28-30 Nisan 2017, pp.31-31
 4. Erdöl H., Yıldızlar O., Demirbağ B.C., "Investigation of relationship between self esteem and continuous anger and anger expression style in nursing students", 4th world conference, ANTALYA, TÜRKİYE, 28-30 Nisan 2017, pp.1-1
 5. Kobyay Bulut H., Yeşilecek alik K., Demirbağ B.C., Erdöl H., Aktaş S., "The Communicational Behaviors of the Nurses Towards 'Crying Patient'", 18th International Conference on Nursing and Healthcare, roma, İTALYA, 15-17 Mayıs 2017, vol.3, no.9, pp.1-2
 6. Erdöl H., Kobyay Bulut H., Aydın M., Yeşilecek alik K., "The Difficulties Male Nurse Facing up Due to the Nurse Degree which Means Sister in Turkish ", ICNM 2016: 18th International Conference on Nursing Management , Londra, İNGİLTERE, 23-24 Mayıs 2016, pp.26-27
 7. Yeşilecek alik K., Aktaş S., Kobyay Bulut H., Erdöl H., Anaahar E., "Are the nurses able to reflect their undergraduate education upon the clinic? ", 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, Pragua, ÇEK CUM., 29-31 Ekim 2014, pp.1-7
 8. Yeşilecek alik K., Kobyay Bulut H., Erdöl H., Aydın M., Şensoy N., " Evaluation of Occupational Professionalism of Final Year Nursing Students of a University", 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership, Prag, ÇEK CUM., 29-30 Ekim 2014, pp.60-60
 9. Gürsoy A., Hintistan S., Kahriman İ., Nural N., Yilmaz F. , Yiğitbaş ., et al., "A Comparison of Three Educational Interventions on Breast Self-Examination Knowledge and Health Beliefs", European Journal of Oncology Nursing, Hague, HOLLANDA, 15 Nisan - 16 Kasım 2010, pp.20-20

10. Bulut H.K., Erdöl H., Gürsoy A., Hintistan S., Kahriman İ., Mumcu H.K., et al., "“Breast Cancer Risk Assesment Among Women: An Example from Trabzon-Türkiye” ", First Interconference Breast Cancer Meeting, Saray Bosna, BOSNA HERSEK, 19-22 Nisan 2007, pp.84-84
11. Gürsoy A., Koby Bulut H., Erdöl H., Hintistan S., Kahriman İ., Karadeniz Mumcu H., et al., "Early Diagnosis Attitudes of Breast Cancer and The Factors Affecting These Attitudes", First Interconference Breast Cancer Meeting, Sarajevo, BOSNA HERSEK, 19-22 Nisan 2007, pp.53-53
12. Bulut H.K., Erdöl H., Gürsoy A., Hintistan S., Kahriman İ., Mumcu H.K., et al., "Early Diagnosis Attitudes of Breast Cancer and The Factors Affecting These Attitudes", First Interconference Breast Cancer Meeting, Saray Bosna, BOSNA HERSEK, 19-22 Nisan 2007, pp.84-84

ULUSAL HAKEMLİ KONGRE / SEMPOZYUMLARIN BİLDİRİ KİTAPLARINDA YER ALAN YAYINLAR

1. Koby Bulut H., Nur Selvi T. , Erdöl H., Aydın M., Arslanoğlu A., Bal M. , "Bir üniversitede okuyan hemşirelik öğrencilerinin benlik saygısı ve atılganlık düzeyleri", 13.Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi, TRABZON, TÜRKİYE, - , ss.245-
2. Koby Bulut H., Şensoy N. , Erdöl H., Aydın M., Özkurt G. , Bozbey S., "Bir Üniversitede okuyan son sınıf hemşirelik öğrencilerinin mesleki profesyonelliklerinin değerlendirilmesi", 13.Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi, 1-3 Mayıs 2014, TRABZON, TÜRKİYE, 1 Mayıs 2014 - 3 Ocak 2016, ss.23-23
3. Aydın M., Demirbağ B.C., Öztürk H., Koby Bulut H., Erdöl H., Erkaya R., "Johnson Davranışsal Sistem Modeli ile Aileye Yaklaşım. ", Hemşirelikte Aile Temelli Yaklaşım Sempozyumu-1, TRABZON, TÜRKİYE, 13-15 Mayıs 2015, ss.251-252
4. Erdöl H., Koby Bulut H., Öztürk H., Demirbağ B.C., Aydın M., Erkaya R., "İmogene King'in Amaca Ulaşma Teorisi", Hemşirelikte Aile Temelli Yaklaşım Sempozyumu I, TRABZON, TÜRKİYE, 13-15 Mayıs 2015, ss.256-256

5. Erkaya R., Demirbağ B.C., Öztürk H., Koby Bulut H., Erdöl H., Aydın M., "Roy'un Kuramının Aile Yaklaşımında Kullanımı", Hemşirelikte Aile Temelli Yaklaşım Sempozyumu I, TRABZON, TÜRKİYE, 13-15 Mayıs 2015, ss.284-284
6. Aydın M., Erdöl H., Koby Bulut H., "Yaşlı Bireylerde Cinsel Yaşam Hakkında Öğrencilerin Bilgi ve Düşünceleri", Hemşirelikte Aile Temelli Yaklaşım Sempozyumu-1, TRABZON, TÜRKİYE, 13-15 Mayıs 2015, ss.217-218
7. Koby Bulut H., Kasım S. , Kaptan D., Aydın M., Yeşilçiçek Çalık K., Erdöl H., "Ebeveynler Invaziv Girişimlerde Çocukların Yanında Bulunmalı Mı?", 32. Ulusal Çocuk Cerrahisi Kongresi, 18. Ulusal Çocuk Cerrahisi Hemşireliği Kongresi,, TRABZON, TÜRKİYE, 17-20 Eylül 2014, ss.128-128
8. Erdöl H., Topuz S., Koby Bulut H., Aydın M., "Stigmatizasyon", 13.Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi, TRABZON, TÜRKİYE, 1-3 Mayıs 2014, ss.192-192
9. Koby Bulut H., Boyraz E., Erdöl H., Topuz S., Azak A., Aydın M., "Akademik ortalaması %10 içinde olan mezun olan hemşirelerin mezuniyet sonrası mesleki kariyerleri ve mesleğe ilişkin görüşleri.", 13.Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi, TRABZON, TÜRKİYE, 1-3 Mayıs 2014, ss.102-102
10. Koby Bulut H., Pektaş G. , Arslantürk K. , Erdöl H., Aydın M., "Bir Sağlık Bilimleri Fakültesinde okuyan hemşirelik Öğrencilerinin maneviyat ve manevi bakıma ilişkin düşünceleri", 13.Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi, TRABZON, TÜRKİYE, 1-3 Mayıs 2014, ss.161-161
11. Koby Bulut H., Gökgöz F. , Yıldırım H. , Kayaaslan B., Erdöl H., Aydın M., "Mezuniyete bir adım kala hemşirelik öğrencilerinin çalışmak istedikleri alanlara ilişkin tercihleri", 13.Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi, TRABZON, TÜRKİYE, 1-3 Mayıs 2014, ss.103-103
12. Gürsoy A., Hintistan S., Nural N., Kahrıman İ., Yılmaz F. , Yiğitbaş Ç., et al., "Eğitim Yöntemlerinin Kendi Kendine Meme Muayenesi Bilgisi, Becerisi ve Uygulama Durumu Üzerine Etkisi", X. Ulusal Meme Hastalıkları Kongresi, İZMİR, TÜRKİYE, 30 Eylül - 4 Ekim 2009, ss.116-116
13. Gürsoy A., Karadeniz Mumcu H., Yeşilçiçek Çalık K., Koby Bulut H., Nural N., Kahrıman İ., et al., "Kadınların Meme Kanserinin Erken Tanı Yöntemlerine İlişkin Tutumlarını Etkileyen Faktörler", XVIII. Ulusal Kanser Kongresi, ANTALYA, TÜRKİYE, 21-26 Nisan 2009, ss.87-87

14. Gürsoy A., Yiğitbaş Ç., Yılmaz F. , Erdöl H., Koby Bulut H., Karadeniz Mumcu H., et al.,"Akran Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Meme Muayenesi ve Sağlık İnançlarına Etkisi", XVIII. Ulusal Kansere Kongresi, ANTALYA, TÜRKİYE, 21-26 Nisan 2009, ss.136-136
15. Koby Bulut H., Erdöl H., Gürsoy A., Hintistan S., Kahrman İ., Karadeniz Mumcu H., et al.,"Üniversite Öğrencilerinin Kendi Kendine Meme Muayenesi ve Sağlık İnançlarının Belirlenmesi: Trabzon Örneği", 9. Ulusal Meme Hastalıkları Kongresi, ANKARA, TÜRKİYE, 5-9 Eylül 2007, ss.148-148
16. Koby Bulut H., Erdöl H., Gürsoy A., Hintistan S., Kahrman İ., Karadeniz Mumcu H., et al.,"Erişkinden Anneye Eğitimin Kendi Kendine Meme Muayenesi ve Sağlık İnançına Etkisi", 9. Ulusal Meme Hastalıkları Kongresi, ANKARA, TÜRKİYE, 5-9 Eylül 2007, ss.71-71
17. Erdöl H., Demirbağ B.C., Karagüzel G., "Trabzon Yöresinde Anne Sütü verme Alışkanlığının Eğitim Durumu ile ilişkisi ", V. Karadeniz Tıp Günleri, TRABZON, TÜRKİYE, 27-29 Mayıs 1996, ss.88-88
18. Demirbağ B.C., Erdöl H., Mocan H., "Trabzon il merkezinde adölesan evlilik ve adölesan gebelik", V. Karadeniz Tıp Günleri, TRABZON, TÜRKİYE, 27-29 Mayıs 1996, ss.90-90
19. Erdöl, H., "Ruhsal İyileşme". V. Uluslararası IX. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi, Antalya. 20-23 Kasım 2018.
20. Erdöl, H.,Aydın, M., Koby Bulut, H., "Hemşirelik Öğrencilerinin Yetiştirilme Tarzlarına Göre Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi". V. Uluslararası IX. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi, Antalya. 20-23 Kasım 2018.
21. Aydın, M.,Edöl, H., Ayhan, F., "Hemşirelik Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri ve Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi". V. Uluslararası IX. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi, Antalya. 20-23 Kasım 2018.
22. Aydın, M.,Edöl, H., Ayhan, F., "Hemşirelik Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki". V. Uluslararası IX. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi, Antalya. 20-23 Kasım 2018.

KİTAP ve KİTAP BÖLÜMLERİ

1. Kobyay Bulut H., Erdöl H., "Sağlığı Koruma ve Geliştirmede Kullanılan Hemşirelik Modelleri", Sağlığı Koruma Ve Geliştirme, Demirbağ BC., Ed., Göktuğ Basın Yayın ve Dağıtım, Amasya, ss.441-450, 2018
2. Erdöl H., Kobyay Bulut H., "Stresin sağlığı Koruma ve Geliştirme Üzerine Etkisi", Sağlığı Koruma ve Geliştirme, Demirbağ Birsal Canan, Ed., Göktuğ Basın Yayın ve Dağıtım, Ankara, ss.291-305, 2016
3. Erdöl H. "Uyku" Hemşirelik Esasları. Atabek Aştı,T. Karadağ, A.,Ed., Akademi Yayınevi, 2012

DİĞER YAYINLAR

1. Gürsoy A., Hintistan S., Kahriman İ., Nural N., Yılmaz F. , Yiğitbaş Ç., et al., "A comparison of three educational interventions on breast self-examination knowledge and health beliefs", Diger, pp.34, 2010

ATIFLAR

BAŞLIK	ATIF	YAYIN YILI
The Effect of Peer Education on University Students' Knowledge of Breast Self-Examination And Health Beliefs., AA Gürsoy, Ç Yiğitbaş, F Yılmaz, H Erdöl, HK Bulut, HK Mumcu, Meme Sağligi Dergisi/Journal of Breast Health 5 (3)	67	2009
Attitudes and health beliefs associated with breast cancer screening behaviors among Turkish women, AA Gürsoy, HK Mumcu, KY Çalık, HK Bulut, N Nural, I Kahriman, Journal of Transcultural Nursing 22 (4), 368-375	27	2011
Comparison of three educational interventions on breast self-examination knowledge and health beliefs, AA Gursoy, S	21	2009

Hindistan, N Nural, I Kahriman, F Yilmaz, Ç Yigitbas, Asian Pac J Cancer Prev 10 (5), 765-72		
A different approach to breast self-examination education: daughters educating mothers creates positive results in Turkey, AA Gürsoy, F Yilmaz, N Nural, I Kahriman, Ç Yigitbas, H Erdöl, HK Bulut, Cancer Nursing 32 (2), 127-134	18	2009
Evaluation of occupational professionalism of final year nursing students of a university, HK Bulut, H Erdol, KY Calık, M Aydın, G Yilmaz, Procedia-Social and Behavioral Sciences 186, 445-450	10	2015
Trabzon yöresinde anne sütü verme alışkanlığının eğitim durumu ile ilişkisi, H Erdöl, G Karagüzel, C Demirbağ, H Mocan, Journal of Experimental and Clinical Medicine 13 (1)	8	1996
LENFÖDEM, AA Gürsoy, H Erdöl, M Okuyan, Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi 9 (4), 82-90	3	2006
An Example from the Rural Areas of Turkey: Women Breast Cancer Risk Levels and Application and Knowledge Regarding Early Diagnosis-Scan of Breast Cancer, R Türk, K Eroğlu, F Terzioğlu, L Taşkın, The Journal of Breast Health 13 (2), 67	1	2017
Are The Nurses able to Reflect Their Undergraduate Education upon The Clinic? The Effect Factors, KY Calık, S Aktas, HK Bulut, EO Anahar, H Erdol, Procedia-Social and Behavioral Sciences 186, 143-150	0	2015
A Different Approach to Breast Self-Examination Education, A Akkas, F Yılmaz, N Nural, I Kahriman, H Erdöl, HK Bulut, HK Mumcu, ...		2009

Üniversite Öğrencilerinde Akran Eğitiminin Kendi Kendine
Meme Muayenesi Bilgisi ve Sağlık İnançlarına Etkisi, AA
Gürsoy, Ç Yiğitbaş, F Yılmaz, H Erdöl, HK Bulut, HK Mumcu,

