



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**HEMŞİRELİKTE ETİK EĞİTİMİ  
VE  
ÖRNEK BİR MÜFREDAT GELİŞTİRME**

**Seyhan DEMİR KARABULUT**

**TIP TARİHİ ve ETİK ANABİLİM DALI  
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Prof. Dr. Neyyire Yasemin YALIM (06.07.2015 – Tez Savunması)**

**Prof. Dr. Serap ŞAHİNOĞLU (14.09.2009 – 06.07.2015)**

**ANKARA**

**2015**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HEMŞİRELİKTE ETİK EĞİTİMİ  
VE  
ÖRNEK BİR MÜFREDAT GELİŞTİRME**

**Seyhan DEMİR KARABULUT**

**TIP TARİHİ ve ETİK ANABİLİM DALI  
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Prof. Dr. Neyyire Yasemin YALIM (06.07.2015 – Tez Savunması)**

**Prof. Dr. Serap ŞAHİNOĞLU (14.09.2009 – 06.07.2015)**

**ANKARA**

**2015**

Ankara Üniversitesi  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “**Hemşirelikte Etik Eğitimi ve Örnek Bir Müfredat Geliştirme**” başlıklı tez; bilimsel ahlâk ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Seyhan DEMİR KARABULUT

Tarih: 29.12.2015

İmza:

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalında  
Seyhan DEMİR KARABULUT tarafından hazırlanan  
“Hemşirelikte Etik Eğitimi ve Örnek Bir Müfredat Geliştirme” adlı tez çalışması  
aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ olarak  
OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 29 Aralık 2015

Prof. Dr. Neyyire Yasemin YALIM  
Ankara Üniversitesi  
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Ahmet ACIDUMAN  
Ankara Üniversitesi  
Raportör

Prof. Dr. Leyla DİNÇ  
Hacettepe Üniversitesi  
Üye

Prof. Dr. Gülsüm ANÇEL  
Ankara Üniversitesi  
Üye

Doç. Dr. Muharrem UÇAR  
Gülhane Askeri Tıp Akademisi (GATA)  
Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. K. Zafer KARAER  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vii
Kısaltmalar	x
Şekiller	xi
Çizelgeler	xii

### 1. GİRİŞ

1.1. Felsefe ve Değerler	1
1.1.1. İnsan ve Değeri	1
1.1.2. Ahlâk Nedir?	3
1.1.2.1. Ahlâki Gelişim Teori ve Modelleri	3
1.1.2.2. Ahlâk ile Etik İlişkisi	6
1.1.3. Etik ve Kapsamı	7
1.1.3.1. Etik Nedir?	7
1.1.3.2. Etiğin Alt Disiplinleri	8
1.1.3.3. Etik Kuramlar ve Sınırlılıkları	9
1.1.4. Uygulamalı Etik	13
1.1.4.1. Biyoetik ve Kapsamı	13
1.1.5. Hemşirelik Etiği	15
1.1.5.1. Hemşirelik Nedir?	15
1.1.5.2. Hemşirelik Etiği ve Önemi	16
1.1.6. Hemşirelikte Etik Eğitimi	20
1.1.6.1. Hemşirelik Eğitimi	21
1.1.6.2. Hemşirelikte Etik Eğitiminin Genel Amaçları, Hedefleri	25
1.1.6.3. Hemşirelikte Etik Eğitime İlişkin Mevcut Kapsam/İçerik	27

### 2. GEREÇ ve YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı	32
2.2. Araştırmanın Şekli	32
2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	33
2.4. Veri Toplama Aracı	34
2.5. Anketin Uygulanması ve Verilerin Toplanması	35
2.6. Veri Çözümleme Teknikleri	35
2.7. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Güçlükleri	36
2.8. Araştırmanın Etik Boyutu	37

<b>3. BULGULAR</b>	
3.1. İhtiyaç Analizine Yönelik Araştırma Verilerinin Analizi	38
3.1.1. Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleriyle İlgili Bulgular	38
3.1.2. Hemşirelik Lisans Programlarında Etik Eğitime Yönelik Bulgular	45
3.1.3. Hemşirelikte Etik Eğitiminde Müfredat Geliştirmeye Yönelik Bulgular	57
<b>4. TARTIŞMA</b>	
4.1. Hemşirelik Etik Eğitime Yönelik İhtiyaç Analiz Bölümünün Tartışılması	80
4.1.1. Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması	80
4.1.2. Hemşirelikte Lisans Programlarında Etik Eğitime Yönelik Bulguların Tartışılması	84
4.1.3. Hemşirelikte Etik Eğitimde Müfredat Geliştirmeye Yönelik Bulguların Tartışılması	98
4.2. Hemşirelikte Etik Eğitimi İçin Müfredat Geliştirme Çalışması	108
4.2.1. Öğretim Programı Geliştirme	108
4.2.1.1. Program Geliştirme Model ve Yaklaşımları	109
4.2.1.1.1. Tyler Modeli	110
4.2.1.1.2. Taba Modeli	112
4.2.1.1.3. Taba-Tyler Modeli	113
4.2.1.1.4. Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli	113
4.2.1.2. Program Geliştirmenin Öğeleri	115
4.2.1.2.1. İhtiyaç Analizi	115
4.2.1.2.2. Hedef Belirleme	117
4.2.1.2.3. İçerik Belirleme	119
4.2.1.2.4. Öğretim Durumlarını Belirleme	120
4.2.1.2.5. Değerlendirme	122
4.2.2. Örnek Müfredat Önerisi	124
4.2.3. Örnek Müfredat Önerisinin Tartışılması	134
4.2.3.1. Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi için Önerilen İçeriğin Tartışılması	136
4.2.3.2. Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi için Önerilen Öğretim Yöntemlerinin Tartışılması	145
4.2.3.3. Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi için Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Tartışılması	153
<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER</b>	157
<b>ÖZET</b>	162
<b>SUMMARY</b>	163
<b>KAYNAKLAR</b>	164
<b>EKLER</b>	
Ek-1. Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık Ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik (Resmi Gazete, 2 Şubat 2008, Sayı: 26775)	174

Ek-2. Anket Soru Formu	178
Ek Çizelge 1. Etik konularının başka bir ders kapsamında anlatıldığı derslerin dağılımı	186
Ek Çizelge 2. Etik konusunun başka ders kapsamında anlatılma saatlerinin dağılımı	187
Ek Çizelge 3. Etik konusunun anlatıldığı dersin (derslerin) yer aldığı öğrenim yılı dağılımı	188
Ek Çizelge 4. Etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıklarına ayrılan ders saatleri	189
Ek Çizelge 5. Katılımcıların daha önce hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınlarının bulunma durumları ile hemşirelikte etik eğitime yönelik önermelere verdikleri yanıtlar	192
Ek Çizelge 6. Katılımcıların etik dersi için teorik temellerini yeterli bulma durumları ile hemşirelikte etik eğitime yönelik önermelere verdikleri yanıtlar	195
Ek Çizelge 7. Katılımcıların etik dersi için pratik deneyimlerine güvenme durumları ile hemşirelikte etik eğitime yönelik önermelere verdikleri yanıtlar	198
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>201</b>

## ÖNSÖZ

Hemşirelik mesleği bireyin, ailenin ve toplumun bakım gereksinimlerinin karşılanmasına odaklıdır. Hemşire evrensel olan mesleğini yürütürken aile, çevre, eğitim ve yaşam deneyimlerinden etkilenen ve şekillenen kişi değerleri ile karşılaşmakta ve gerçek yaşam koşullarında çok sayıda değer karşısında çatışma yaşayabilmektedir. Hemşirenin bu değer çatışmalarının farkında olabilmesi ve karar verme sürecini etkin yürütebilmesi ancak hemşirelik etiğinin kabulü ve eğitimi ile mümkün görünmektedir.

Hemşirelikte etik eğitiminde amacımız; mesleğinin ahlâki boyutunun farkında olabilen, mesleğini uygularken ortaya çıkan değer sorunlarını tanıyabilen, etik sorunlara karşı duyarlı olabilen ve bu sorunların çözümlenmesinde aldığı kararların ve eylemlerinin önemini kavrayabilen hemşireler yetiştirmektir. İlgili yurtdışı ve yurtiçi alanyazın değerlendirildiğinde, bu amaçta fikir birliğinin mevcudiyeti ile birlikte hemşirelerin mesleğe hazırlanmasında etik içeriğin ders programlarında mutlaka yer alması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak etik eğitiminin kapsam ve içeriğine dair ilgili alanyazın değerlendirildiğinde, belirsizlik veya çok çeşitlilik göze çarpmaktadır. Etik eğitimi her alan için büyük önem arz etmektedir. Özellikle hizmet sunduğu alan göz önüne alındığında, hemşireler için etik eğitiminde bu çeşitlilik ve belirsizliğin ortadan kaldırılması hayati bir önem taşımaktadır. Bu nedenle iyi planlanmış ve hazırlanmış bir müfredatın amaca ulaşmamıza katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Bu anlamda bu tez çalışmasının, müfredat geliştirme aşamasında önerilen her maddenin nedenleri ile birlikte açıklanması ve sunulması sayesinde ülkemizde yer alan belirsizliğin veya çeşitliliğin ortadan kaldırılmasına katkı sağlayacağı ve eğitimcilere kılavuz niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Doktora eğitimim ve tez çalışmam süresince pek çok kişinin desteği ve emeği bulunmaktadır. Bu nedenle bu kişilere teşekkürü bir borç bilirim:



Şu an yurtdışında olması nedeniyle tez sürecimin sonlandırılması aşamasında yer alamayan fakat son altı aya kadar tüm doktora süresince her zaman yanımda olduğunu hissettiren, tez projesi oluşturulurken beni deneyimleriyle yönlendiren Prof. Dr. Serap Şahinoğlu'na teşekkür ederim. Prof. Dr. Serap Şahinoğlu Hocam, danışmanım olmasının yanısıra beni dinleyen, beni anlayan, bana güvenen ve zevkle çalışmamı sağlayan kişi olmuştur.

Doktora ders süresince kendisinden aldığım dersler sayesinde bakış açımı sorgulatan ve hâlen de sorgulatmaya devam eden özellikle son altı aydır sürekli birlikte çalışma imkânı bulduğum ve bu anlamda kendimi şanslı hissettiren ve tezimin her kelimesine görüşleriyle katkıda bulunan danışmanım Prof. Dr. N. Yasemin Yalım'a teşekkür ederim.

Yükseklisans eğitim sürecimde bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, hâlen de faydalanmaya devam ettiğim, Tez İzleme Komitemde yer alarak "Hemşirelik Etiği" konusundaki derin bilgi ve önerilerinden faydalanmamı sağlayan Prof. Dr. Leyla Dinç'e teşekkür ederim.

Tez İzleme Komitemde yer alarak değerli katkılar sunan ve çalışmalarındaki enerjisini hayranlıkla izlediğim Prof. Dr. Ahmet Aciduman'a teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince derslerine katıldığım ve eğitimime sağladıkları katkı nedeniyle Prof. Dr. Berna Arda'ya ve Yrd. Doç. Dr. Volkan Kavas'a; tez çalışmama katılarak değerli katkılar sunan hemşirelik bölümü eğitimcilerine; dönem arkadaşlarım Şükrü Keleş, Banu Gökçay ve Elif Bor Ekmekçi'ye teşekkür ederim.

Tez çalışmam süresince her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan ve destek veren arkadaşım Seher Çınar'a teşekkür ederim.

Tüm yaşamım süresince ve özellikle eğitimimde bana inanan, destek ve emek veren başta annem ve Besime ablam olmak üzere, babama ve diğer kardeşlerime, tez

Çalışmam suresince desteğini, sabrını ve özverisini esirgemeyen eşim Serhat Karabulut'a, tez hazırlama aşamasında dunyaya gelen ve varlığıyla mutlu olmamı sağlayan oğlum Kerem Karabulut'a teşekkür ederim.

## KISALTMALAR

ANA	American Nurses Association (Amerikan Hemşireler Birliği)
HUÇEP	Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı
ICN	International Council of Nurses (Uluslararası Hemşireler Konseyi)
IVF	Invitro Fertilizasyon
TDK	Türk Dil Kurumu
THD	Türk Hemşireler Derneği
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## ŞEKİLLER

Şekil 4.1. Tyler'in program geliştirme modeli	111
Şekil 4.2. Program Geliştirmede Taba Modeli	112
Şekil 4.3. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli	113
Şekil 4.4. Giles'in programın öğelerini ve aralarındaki etkileşimini gösteren diyagramı	115

## ÇİZELGELER

Çizelge 3.1. Katılımcıların kurumlarında etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları .....	38
Çizelge 3.2. Katılımcıların sosyo-demografik bilgileri .....	39
Çizelge 3.3. Katılımcıların etik eğitimi alma durumları ve etik çalışmalarına yönelik deneyimleri .....	41
Çizelge 3.4. Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre sosyo-demografik özellikleri.....	42
Çizelge 3.5. Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre anabilim dalları .....	44
Çizelge 3.6. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre hemşirelik lisans programlarında yer alan etik eğitime ait bulgular .....	45
Çizelge 3.7. Hemşirelik lisans programında yer alan etik derslerine ait “ad”ların dağılımı .....	47
Çizelge 3.8. Etik dersi öğretiminde kullanılan öğretim ve değerlendirme yöntemleri ve araçları .....	48
Çizelge 3.9. Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre etik dersi öğretiminde kullandıkları ders materyalleri .....	49
Çizelge 3.10. Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre etik dersi öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemleri .....	51
Çizelge 3.11. Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre etik dersi öğretiminde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri .....	53
Çizelge 3.12. Etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıkları .....	55
Çizelge 3.13. Etik dersi için önerilen adlar .....	57
Çizelge 3.14. Etik dersi kapsamında müfredatta yer alması önerilen konu başlıkları.....	59
Çizelge 3.15. Hemşirelikte etik eğitiminde müfredat geliştirmeye yönelik önermelere katılımcıların verdikleri yanıtlar .....	60

Çizelge 3.16. Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitime yönelik önermelere verdikleri yanıtlar .....	63
Çizelge 3.17. Katılımcıların etik eğitiminde yeni bir müfredat oluşturmaya yönelik genel önerileri .....	69
Çizelge 3.18. Katılımcıların etik konusunda formal bir eğitim alma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitime yönelik önermelere verdikleri yanıtlar .....	71
Çizelge 3.19. Katılımcıların etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitime yönelik önermelere verdikleri yanıtlar .....	74
Çizelge 3.20. Katılımcıların etik alanı ile ilgili alan yazını takip etme durumlarına göre hemşirelikte etik eğitime yönelik önermelere verdikleri yanıtlar ....	77
Çizelge 4.1. Hedef, Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi .....	121
Çizelge 4.2. Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği dersi kazanımlarının belirtke tablosunda gösterimi .....	130

# 1. GİRİŞ

## 1.1. Felsefe ve Değerler

Çalışmamızın ana konusu olan “etik” kavramı nedeniyle başlangıç noktamız felsefenin tanımı olmalıdır. Çünkü “etik” felsefenin alt dallarından bir tanesidir. Felsefe, insanın bilme arzusunun bir yansıması olarak ortaya çıkmış ve insanın evrene, var oluşa, bilgiye ve değerlere ilişkin sorularına yanıt arama çabasıdır (aktaran Oğuz, 2001a, s:9). Felsefe bu soruların içeriğine göre alt dallara ayrılmaktadır. Evrenin ve insanın var oluşuna ilişkin sorulara yanıt arama çabası “ontoloji” alt dalının uğraşı iken, insanın bilgiye ilişkin sorularına yanıt aradığı alt dalı ise “epistemoloji” dir. Felsefenin diğer bir alt dalı ise “değerler felsefesi” dir. Değerlere ilişkin sorular iki farklı alanda sorulabilmektedir. İlki, güzelin ve çirkinin ne olduğu, neden olduğu sorularını soran “estetik”; ikincisi ise bizim üzerinde duracağımız alan olan “iyi ve kötü nedir?”, “doğru ve yanlış nedir?”, “iyi ve kötü nasıl olanaklıdır?”, “doğru ve yanlış nasıl olanaklıdır” sorularına yanıt arayan “etik” alanıdır (Oğuz, 1997).

Etik ya da ahlâki değerler felsefesi temel sorgulama konusu olarak değer kavramını ele alır ve öncelikle ahlâki değerlerin özünü neyin oluşturduğunu, hangi insani olguların ahlâki değer olarak kabul edilebileceğini tanımlamaya çalışır. Bu nedenle değer kavramını tartışarak devam etmek yerinde olacaktır.

### 1.1.1. İnsan ve Değeri

İnsan değerli olan, kendinde değerli olan, kendi başına amaç olan tek varlıktır. Bunun en temel nedeni de insanın değer üretebilen tek varlık olmasıdır (Oğuz ve ark., 2005, s:55).

Değer, bir şeyin değeri, o şeyin bir çeşit özelliği, onun aynı türden şeyler arasındaki yeridir. İnsanın değeri, insanın diğer varlıklarla ilgisi bakımından özel durumu ve durumunun sonucu olarak sahip olduğu kimi haklardır, kısaca onun değerini oluşturan insanın varlıktaki özel yeridir. Değerler ise insanla ilgili olan, insana ait olan, onun gerçekleştirdiği ya da gerçekleştirebileceği insan olanaklarıdır. Tür olarak insanın ayırt edici özelliklerini oluşturan bilme, değerlendirme, eylemde bulunma gibi etkinlikler, insanın amacına uygun bir biçimde gerçekleştirildiklerinde, insanın değerlerini meydana getirirler (Kuçuradi, 2003a, s:40-42).

Bir kişinin değeri ise, kişiyi o kişi yapan özellikleri ve bu özellikleri nedeniyle diğer kişilerden ayrılan taşıdığı olanaklar, yaşantılar ve gerçekleştirdikleridir. Kişi değerleri, kişilerarası ilişkilerde doğrudan doğruya veya dolaylı olarak ortaya çıkan sevgi, dürüst olma, saygı, adaletli olma gibi kişi imkânlarıdır. Bir kişinin değerleri ise, o kişinin yaşamında ön plana koyduğu değerler; yaptıklarında, yaşamında ağır basan kişi değerleri ve diğer değerlerdir (Kuçuradi, 2003a, s:41).

Kuçuradi'nin "kişi değerleri" ni açıklarken kişilerarası ilişkilere vurgu yaptığı görülmektedir. Aristoteles (Aristoteles, 2000) insanın akıl sahibi olmasından kaynaklı konuşan bir varlık olduğunu, dolayısıyla bu özelliğinin insanı bir arada yaşamaya yönelttiğini söylemiştir. Aristoteles'e göre, insan toplumsal bir varlıktır. İnsan bütün olanaklarını bir arada yaşarken gerçekleştirebilecektir.

İnsanın toplumsal bir varlık olduğu, bir arada yaşadığı ve her bir kişinin ön plana koyduğu değerlerin farklı olduğu düşünüldüğünde, insan ilişkileri ve düzenlenmesi önemlilik arz etmektedir. İnsan ilişkilerinin düzenlenmesinde; devlet tarafından yaptırımı olan hukuki kurallar rol alabileceği gibi, gelenekler, görgü kuralları, dini kurallar ve ahlâki kurallar gibi devlet tarafından yaptırımı olmayıp manevi yaptırımı söz konusu olan kurallar da rol alabilmektedir. Çalışmamız gereği insan ilişkilerinin düzenlenmesinde rol alan ahlâki kurallardan kaynaklı ahlâk kavramı daha kapsamlı incelenecektir.



### **1.1.2. Ahlâk Nedir?**

Ahlâk, Batı dillerinde Yunanca “karakter” anlamına gelen “ethos” sözcüğünden türemiş iken, Türkçede Arapça “huy”, “mizaç”, “karakter” anlamına gelen “hulk” sözcüğünden türemiştir. Ahlâk, bir kültür çevresi içinde belirlenmiş, tanımlanmış ve kabul görmüş değerler ve amaçlarla, bu değerlerin nasıl yaşatılacağını ve söz konusu amaçlara nasıl ulaşılacağını ortaya koyan kurallar bütünüdür. Ayrıca bir insan topluluğunun belli bir tarihsel dönemde, belli türden inanç, emir, yasak, norm ve değerlere göre düzenlenmiş ve bu düzenlemeye bağlı olarak benimsenmiş, gelenek haline gelmiş yaşama biçimidir (Cevizci, 2008, s:3).

Kuçuradi’ye (2003b) göre ise ahlâk, belirli bir grup, yer ve zamanda kişilerin birbirleriyle ilişkilerinde geçerli olan, belirli bir kültürde neyin “iyi” neyin “kötü” olduğuna ilişkin çeşitli değer yargıları sistemleridir. Dolayısıyla kişilerin genel olarak neleri yapmaları, neleri yapmamaları gerektiğini dile getirmektedir (Kuçuradi, 2003b). Bu genel değer yargıları, kişilerin başka insanlarla ilişkilerinde her biri eşsiz olan eylemlerinin değeri konusunda yargıda bulunmak için kullanılmaktadır (Oğuz ve ark., 2005, s:3). Ahlâklı olma ise, doğru ve yanlış davranış konusundaki gelenekler ve inanışları kapsamaktadır (Beauchamp ve Walters, 2002).

Ahlâksal değerlendirmeler yapan ve karar veren kişinin zihinsel gelişimi ile değerlendirmeleri arasında bağlantı olduğu varsayılırsa, bu kararları vermesini sağlayan yetinin nasıl oluştuğu, farklı düzeyleri ve bu düzeyler arasındaki farklılıkların neye dayandığı ahlâki gelişim teorileri ile ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Oğuz ve ark., 2005, s:6).

#### **1.1.2.1. Ahlâki Gelişim Teori ve Modelleri**

Ahlâki gelişim sürecini açıklayabilmek için çok sayıda teori bulunmaktadır. Hepsinin bakış açıları farklı olsa da odak noktaları karmaşık bir süreç olan ahlâki

gelişim sürecinin bir süreç, bir evrilme olduğudur. Bu teorilerden bazıları şu şekildedir;

**Piaget**, ahlâk gelişiminin, bilişsel gelişime paralel olarak gerçekleştiğini ve belli bir sıra izleyen dönemler içinde ortaya çıktığını söylemektedir. Piaget'ye göre çocukların doğru ve yanlışla ilişkin yargıları ve kuralları yorumlama biçimleri yaşlara göre değişiklikler göstermektedir. Piaget, çocukların ahlâk gelişimini incelerken, çocukların altı yaşına kadar oyun kurallarının olmadığını, oyunları diğer çocuklardan öğrendikleri gibi oynadıklarını, ancak iki-altı yaş arasında bazı kuralları fark etmeye başlayarak ne anlama geldiğini ya da ne amaçla konduklarını bilmeden bu kurallara uygun davranışları taklit ettiklerini belirtmiştir. Altı yaştan sonra çocuk, kuralları izlemede ya da uymada tutarsızlık gösterse bile kuralların değiştirilemez olduğuna inanmakta ve hiç sorgulamadan bu kurallara uygun davranmaktadır. Piaget'ye göre on yaşlarına kadar çocuklar, nedenlerini tam anlamadan kurallara uyarlar. Fakat kuralları koyan kişiler olmadığı zamanlarda bu kurallara uymayabilirler. Örneğin çikolata yemesi yasaklanan bir çocuk, annesi ya da babası yokken çikolata yiyebilir. Piaget, 0-6 yaş döneminde çocuklarda kural kavramı olmadığından “Bu dönemde ahlâk söz konusu değildir” demektedir. Bu nedenle, Piaget'ye göre ahlâk gelişimi, bilişsel gelişim aşamalarından olan işlem öncesinden, somut işlemler dönemine geçtiği altı yaşına kadar başlamamaktadır (Piaget, 1963).

**Kohlberg'in** ahlâki gelişim kuramı ise, başlangıçta, çocukluğun ilk döneminden ergenliğin son dönemi arasındaki yaşlarda olan erkek çocuklarla yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkmıştır. Kohlberg'in kuramına göre kişilerin ahlâki gelişimleri her biri iki basamak içeren toplam üç dönemden oluşmaktadır. Birinci dönemin (pre-konvansiyonel) birinci basamağında otoriteye uyum ve cezadan kaçınma akıl yürütmede belirleyici iken; ikinci basamakta karşılıklı değişim ve bireysel çıkarlar öndedir. İkinci dönemin (konvansiyonel) ilk basamağında (üçüncü aşama) odak, diğerleri ve kişilerarası ilişkiler üzerinde iken, ikinci basamakta (dördüncü aşama) toplumsal düzen belirleyicidir. Üçüncü dönemin (post-konvansiyonel) ilk basamağında (beşinci aşama) birey toplumsal düzeyi aşarak bireyi merkeze koyan toplumsal sözleşme ve sosyal fayda üzerinden ahlâki yargısını oluşturmaktadır. Son

olarak ise altıncı aşama ya da üçüncü dönemin son basamağında adalet, saygı gibi evrensel ilkeler üzerine odaklanılmaktadır. Birbirini takip eden her evre daha ileri düzeyde bir ahlâki muhakeme gerektirmektedir. Herkesin hızı farklı olmakla birlikte bu sıralamayı takip etmesi gerektiği ifade edilmekteyse de herkes bu basamakların sonuna, özellikle de beşinci ve altıncı basamaklara ulaşmamaktadır (Harbison, 1992; Dierckx de Casterle ve ark., 2008; Burkhardt ve Nathaniel, 2013, s:103). Kohlberg'in modeli; seçim yapmak zorunda kalındığında, etik karar vermeyi nesnel kurallar ve ilkelere dayandırma yaklaşımı sergilediği için genellikle bir adalet etiği olarak düşünülmektedir (Burkhardt ve Nathaniel, 2013, s:103).

**Gilligan**, Kohlberg'in teorisine dayanılarak yapılmış olan çeşitli araştırma bulgularında kadınların nadiren dördüncü düzeyin üzerine çıkabildiğini ve erkeklere göre daha düşük puanlar aldığını fark etmiştir. Bunun nedenini araştırdığında, Kohlberg'in araştırmalarında örneklemin tamamen genç erkeklerden oluştuğunu tespit etmiştir. Ona göre bu modeller erkek egemen bir bakış açısını yansıttığı için kadınlar daha düşük puanlar almıştır. Bunun üzerine kadın katılımcıları içeren kendi çalışmasını başlatmış ve kadınların yanıtlarının Kohlberg'in çalışma sonuçları ile uyumlu olmadığını saptamıştır (Dinç, 2004). Gilligan'ın araştırmasındaki katılımcıların hepsi kadın değildir ve iki cinsiyet arasında bir anlaşmazlık yaratma ya da birini üstün kılma amacıyla olmadığını özellikle vurgulamıştır. Onun iddiası basitçe cinsiyetlerin farklı deneyimlerinin ahlâk üzerine farklı perspektiflerin gelişmesine neden olduğudur. Bakım perspektifinin yalnızca kadınlara özgü olduğunu değil, herhangi bir bireyin her iki sese de sahip olabileceğini söylemektedir. Ancak kadınlar sözü edilen ikinci sesle konuşmaya daha meyillidirler. Bu iki perspektif birbirine tamamen zıt değildir; adalet perspektifi bakımı dışlamaz ve bakım adaletsizlik değildir. Bu nedenle ahlâka dair bu iki görüşün birbirine karşı olmadığı, birbirlerini tamamladığı belirtilmektedir (Harbison, 1992).

Gilligan bakım etiğine ilişkin ahlâki yaklaşımını ifade ederken, bakımın farklı açılarını üç aşamada tanımlamıştır. İlk aşamada, kadınların kendilerini korumak ve hayatta kalmak için özbakım gereksinimlerinin karşılanmasına odaklandıklarını belirtmektedir. İkinci aşamada ise kadınların, başkalarının bakım gereksinimlerinin

karşılanmasına odaklandığı ve sorumluluk duydukları bireylere karşı duygusal bir bağlılık, şefkat ve empati hissettiklerini belirtmektedir. Üçüncü ve son aşamada ise, başkalarına karşı bakım sorumluluğu ile birlikte kendini de sorumluluklar kapsamına dâhil etmek, etik ideal olarak kabul edilmektedir. Bu aşamalar genel olarak değerlendirildiğinde bir tema ortaya çıkmaktadır. Bu tema kadının ahlâki sesi, yani bakımın sesidir. Gilligan bu temayı “farklı bir ses” olarak nitelendirmiştir (Dinç, 2004).

### **1.1.2.2. Ahlâk ile Etik İlişkisi**

Ahlâk kavramının gündelik konuşmalarda sıklıkla etik yerine kullanıldığını görmekteyiz. Bu nedenle ahlâk ile etik arasındaki farkın, aralarındaki ilişkinin belirtilmesi gerekmektedir.

Ahlâk, toplumu oluşturan bireylere belirli bir zaman ve yerde nasıl davranmaları gerektiği konusunda davranış kalıpları sunmakta ve bu davranış kalıplarına uyulmasını beklemektedir. Dolayısıyla bir toplum düzeni içinde başkalarıyla bir arada var olan insan, ahlâki hayatı şahsen yaşamakta ve içinde bulunduğu toplumun ahlâki ilke ve değerlerini eylemleriyle ortaya koymaktadır (Cevizci, 2008, s:4). Ahlâki yargılamalarda, insan eylemleri üzerine düşünmek, yargılamayı haklı çıkarmak gibi zorunluluklardan bahsedilemez. İnsan, eylemlerini ahlâki değer yargıları açısından değerlendirirken dikkate alınan unsur, gerçekleştirilen eylemin genel ahlâk kurallarına uygun olup olmadığıdır. Temelde bu kurallar, temel değerlerin korunmasına yöneliktir. Etik bu temel değerlerin neler olduğunu, o kültür tarafından benimsenen eylem biçimiyle korunup korunmadığını sorgular (Oğuz, 2001a, s:10). Ayrıca değerlerin anlamı üzerinde düşünmeye, kullandığı ahlâki kavramların gerçekte ne olduğunu ve ne anlam ifade ettiğini araştırmaya, ahlâklılığın unsurlarını tartışmaya ve benzeri konularda düşündüklerini dile getirmeye ve başkalarına aktarmaya çalışır (Cevizci, 2008, s:4). Dolayısıyla etiğin ahlâk ve ahlâki değerler üzerine eleştirel bir düşünme etkinliği olduğu söylenebilir.

### **1.1.3. Etik ve Kapsamı**

#### **1.1.3.1. Etik Nedir?**

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre etik, "törebilim", "bir meslek grubunun uymak zorunda olduğu davranışlar bütünü" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 14/08/2015). Cevizci (2005) etiği, "ahlâk ve ahlâklılık üzerine felsefi düşünüm" olarak tanımlarken; Hançerlioğlu (2008) ise etiği, "törebilim" terimi ile "belli yer ve zamana özgü olarak iyi davranışlarla kötü davranışların kurallarını saptayan bilim" olarak tanımlamıştır.

Etik; felsefenin öteki alanları gibi bilgi üreten ve aynı zamanda ortaya koyduğu normlar hakkında da betimleyici çalışmalar yapan bir alandır. İnsanlararası ilişki türlerinde ve eylemde ortaya çıkan problemleri, en başta da değer problemlerini araştırmaktadır. Kişinin kendisiyle ilişkisini ve başkalarıyla ilişkilerini bilme konusu yapan, onlardaki ahlâki değer problemlerine ışık tutan, onları araştıran ve hakkında bilgi ortaya koyan felsefe alanıdır (Kuçuradi, 2003b; Kuçuradi, 2006). Kısaca, etik doğru ve yanlış davranış teorisidir; ahlâk ise onun pratiğidir. Etik, bir kişinin belli bir durumda ifade etmek istediği değerlerle ilgilidir. Ahlâk ise bu değerlerin hangi eylemlerle yaşama geçirileceğinin çerçevesini çizmektedir (Billington, 1997).

Etik sorunlar ise kişilerin, kendileriyle ilişkilerinde ve başka kişilerle ilişkilerinde veya insan durumlarıyla ilişkilerinde karar alırken ve eylemde bulunurken karşılaştıkları değer sorunlarıdır. Etik sorunlar karşısında etikten beklenen ise, kişiler, içinde buldukları insanlararası ilişki türlerinde karar alırken veya eylemde bulunurken, kişilere yaşantı ve eylem olanaklarını, doğru ve değerli eylemlerin özelliklerini göstermektir (Kuçuradi, 2006).

### 1.1.3.2. Etiğin Alt Disiplinleri

Etiğin, aralarında belli bir tarihsel ve epistemolojik ilişki bulunan ahlâki açıdan insan davranışlarını açıklayan üç alt disiplini mevcuttur. Birinci alt disiplini; ahlâk alanına bilimsel yaklaşımın uygulanmasının bir sonucu olan *betimleyici etik*, ikinci alt disiplini; insan varlıklarına, neyin doğru ve neyin yanlış, neyin iyi ve kötü olduğuyula, hayatlarını nasıl sürdürmeleri gerektiğiyle ilgili bilgi veren, insanların ahlâki eylemleri için norm ve düzenleyici ilkeler getiren *normatif etik*, üçüncü alt disiplini ise; etik üzerinde düşünmeyi inceleyen ve bu nedenle analitik veya eleştirel etik olarak da tanımlanan *metaetik* (Cevizci, 2008, s:6-10).

Betimleyici etik, insan eylemlerini gözlemleyerek eylemleri ahlâksal açıdan inceler, ancak değerler felsefesi açısından yargılamada bulunmaz. Bu etik anlayış aracılığıyla, belirli bir toplum ya da topluluktaki fiili eylem ve davranış biçimleri, söz konusu toplum ya da topluluk içindeki etkin değerler ve geçerlilik talepleri açısından incelenir (Pieper, 1999, s:199; Cevizci, 2008, s:6).

Normatif etik, nasıl yaşamamız gerektiğini bildiren ahlâki ilkeleri araştırır, adil bir toplumun hangi unsurları içermesi gerektiğini irdeler, bir insanı ahlâken iyi kılan şeylerin neler olduğunu sorgular. Normatif etik, bu işlevi yerine getirirken “en üst iyi”ye göndermede bulunur ve insanlara hayatları sırasında rehber olarak kullanacakları normları sağlar (Pieper, 1999, s:224; Cevizci, 2008, s:7-8). Ayrıca normatif etiğin teorik ve pratik olan iki düzeyi mevcuttur. Birinci düzeyi “normatif teori”, temel ahlâki ilkeleri belirlemeye koyulurken; ikinci düzeyi ise “uygulanabilir etik”tir ve özel alanlarla ilgili genel sorunları tartışır, genel ahlâki ilkeleri özel alanlara uygular. Örneğin kürtajın, ötanazinin, ölüm cezasının vs. ahlâken doğru olup olmadığını tartışır (Cevizci, 2008, s:8).

Metaetik ise, normatif etiğin ortaya koyduğu ahlâki yargılar üzerine konuşur, bu yargılarda yer alan kavramları analiz eder ve kavramlarla yargıların anlamlarını ve birbiri karşısındaki durumlarını inceler. Bu nedenle metaetik, ahlâki hayatla ilgili

önergeler ileri süren etiğin de bir üst düzeyine çıkararak, onun üzerine bir söylem olmak durumundadır (Cevizci, 2008, s:9-10).

### **1.1.3.3. Etik Kuramlar ve Sınırlılıkları**

Neyin “iyi” ve “doğru” olduğu yönündeki farklılıklar bizi farklı etik kuramlara götürmektedir. Ayrıca etik kuramlar, bize bir duruma farklı yönlerden yaklaşabileceğimizi göstermekte, bir sorunun ilk bakışta görünmeyen yanlarını aydınlatabilmekte ve genel ifade ile “etik söylemin açıklamasını” sunabilmektedir (Warnick ve Silverman, 2011).

Başlıca etik kuramlarından bazıları şu şekildedir; erdem etiği, deontolojik etik (ödev etiği), yararçı etik anlayışı (utilitarian etik), ilkeci kuramlar, bakım etiği.

**Erdem etiği;** bazen karakter etiği olarak da isimlendirilmekte ve kişilerin hareketlerinin belirli bir dereceye kadar kendi içinde doğuştan var olan ahlâki erdeme dayalı olduğu fikrini temsil etmektedir (Burkhardt ve Nathaniel, 2013, s:42). Erdem etiğinin öncülerinden en önemlisi Aristoteles (M.Ö. 384-332) tir. Aristoteles, erdemli hareketin iyi bir karaktere yol açmasından ziyade, bir karakterin iyi olmasının erdemli davranışa götürdüğünü öne sürmüştür. Aristo'ya göre erdem, karakterin mükemmelliğidir ve bu mükemmellik eğitim ve alışkanlık yoluyla kazanılabilmektedir. Aristo için erdemli davranışın “altın anlamı” ölçülülüğün, ılımlılığın uygulamaya konulması ve hem aşırılık hem de eksiklikten uzak durulmasıdır. Temel soru, “kişi ne yapmalıdır?” değil, “kişi ne olmalıdır” sorusudur (Aristoteles, 2007). Erdem etiği mutlakçı bir kuram olup özellikle meslek etiklerinde çok zaman temel alınmaktadır.

**Deontolojik etik (ödev etiği);** eylemleri değerlendirirken bakılması gereken şeyin, o eylemin sonucu ya da getirdikleri değil, o eylemin dayandığı, o eylemi yapmaya götüren ilke ya da kurallar olduğu savını temel almaktadır (Oğuz ve ark., 2005, s:186). Immanuel Kant (1724-1804) tarafından ortaya konan deontolojik etik

anlayışına göre, insanın akıllı ve sorumlu bir varlık olarak yerine getirmek durumunda olduğu birtakım ödevleri vardır. Ancak ödevden kaynaklanan bir eylem kendi başına iyidir ve ahlâksal değer taşıyabilmektedir. Eylemin iyi olmasının ölçüsü başardığı sonuç değil, dayandığı ilkedir. Kant insan aklının ahlâksal yargılarda işleyiş kuralını zorunlu buyruk (kategorik imperatif) kavramıyla, yani hiçbir koşula bağlı olmayan buyrukla açıklamaktadır. Kant'ın koşulsuz buyruktan çıkardığı dört genel ilke mevcuttur; Birincisi, “genel bir yasa olmasını isteyebileceğin bir ilkeye göre eylemde bulun”, ikincisi, “insanlığı kendinde ve başkalarında hiçbir zaman bir araç olarak değil, hep bir amaç olarak göreceğ biçimde eylemde bulun”, üçüncüsü, “her insanda, insan onuruna saygı göster”, dördüncü ise “özerklik idesine göre eylemde bulun” (Kant, 2009). Ödev etiği ya da deontolojik etik mutlakçı etik kuramların en önemlilerindedir. Niyete dayalı etik yaklaşımlara örnektir.

**Yararcı etik anlayışı;** “en çok sayıda insana en yüksek düzeyde mutluluğu en az bedelle sağlayan eylem, doğru eylemdir” anlayışına dayanmaktadır. Yararcılık öğretisinin kurucuları İngiliz filozoflarından Jeremy Bentham (1748-1832) ve John Stuart Mill (1806-1873)'dir. Bentham ve Mill'e göre, yapılmış olan bir eylemin doğru ya da yanlış olduğunu belirlemek için ölçüt, “yarar”dır ve insan eyleminin sonuçları ve getirdiği yarar temel alınmalıdır. Yararcı etik, yararlılık ilkesini bir ahlâk ilkesi olarak şu şekilde formüle etmektedir: bir eylemin, bir davranışın sonuçları, en çok haz ve sevinç, en az üzüntü ve acı getirirse, bunlar ahlâkidir (Aydın, 2000; Örnek Büken ve Büken, 2002; Cevizci 2008, s:190-196). Etik alanında sıkça gönderme yapılan bu yaklaşım; mutlakçı ve sonuççu etik kuramların en önemlilerinden biridir.

**İlkeci kuramlar;** genel olarak görececi etik kuramlar kümesine aittirler, çünkü bağlamsal bir yapıyı gerektirirler. Bunların arasında Tom L. Beauchamp ve James Childress tarafından tanımlanmış olanı, biyomedikal etik alanı bağlamında kurgulanmıştır. Yarar sağlama, zarar vermeme, özerkliğe saygı gösterme ve adalet ilkelerinin dört temel ilke olduğunu biyomedikal etik alanının ahlâki değer yapısından çıkararak Beauchamp ve Childress herhangi bir etik ilkenin bir ötekine karşı üstünlüğü olmadığını, olayların veya durumların koşullarına göre, bu ilkelerden



birinin seçileceği ya da feda edilebileceğini ileri sürmüşlerdir (Beauchamp ve Childress, 2001).

**Bakım etiği** ise; insan davranışlarının merkezini bakımın oluşturduğu düşüncesinin temel alındığı, sağlık bakım sisteminde yaşanan değer çatışmaları ve bakıma ilişkin karar verme konularının yer aldığı etik kuramlarından bir tanesidir (Volker, 2003; Potter ve Perry, 2005). Nel Noddings, bakım etiğini gündeme getiren ilk kişilerdendir. Noddings, bakım etiğinin, kadınların tecrübelerine dayandığı için temelde kadınlara özgü olduğunu belirtmiştir. Noddings'e göre, bakım etiğinde bir bakım veren bir de bakım alan birey vardır ve kişi duygularının, bakımdaki rolü önemlidir (Noddings, 1984). Bakımı cinsiyet açısından ele alan feminist yazar, Gilligan (1982) ise, "Farklı Bir Ses" adlı eserinde toplumsal cinsiyetin ahlâki gelişim ve ahlâki akıl yürütme üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre, erkekler herkese adil davranılmasını, haklara saygı gösterilmesini, ilke ve kurallara dayanarak eylemde bulunulmasını temel ahlâki yükümlülükler olarak değerlendirmekte iken, kadınlar ise kişilerarası ilişkilerin ve duygusal bağlılığın sürdürülmesi, kendileri ve başkalarının bakım sorumluluğunun üstlenilmesini ahlâki yükümlülük olarak değerlendirmiştir. Gilligan'a göre, bakım etiğinde ahlâki davranış ve ahlâki akıl yürütme; empati, merhamet, sorumluluk, özgecilik kişi özellikleri bağlamında değerlendirilmelidir. Ayrıca ancak bağlamsal ve ilişkilere dayalı bir rasyonalite ile etik ikilemler anlaşılabilir ve çözülebilecektir (Cooper, 1989; Volker, 2003). Gilligan'ın ahlâki akıl yürütme sürecinde kişilerarası ilişkilere ve bakıma odaklanması ve toplumsal cinsiyet farklılıklarına vurgu yapması, fikirlerinin hemşireler tarafından benimsenmesine yol açmıştır (Volker, 2003).

Bakım etiği, zaman içinde Joan Tronto (1993) ve Virginia Held'in (2006) katkılarıyla cinsiyete özgü bir anlayıştan, sosyal, kültürel ve politik bir anlayışa doğru evrilmiştir. Tronto, bakım etiğinin kadınla özdeşleştirilmesini sorgulamış ve toplumdaki tüm insanlar arasında varolan birbirine bağımlılık ve bakım veren-bakım alan ilişkilerinden bahsetmiştir. Tronto'ya göre bakım; "en genel düzeyde, dünyamızı, olabildiğince iyi yaşayabilmek için korumak, sürdürmek ve onarmak üzere yaptığımız her şeyi içeren özel bir etkinliktir. Bu dünya bizim bedenlerimizi,

kendiliğimizi (benlik) ve çevremizi içermektedir” (Dinç, 2010; IEP, 08/10/2015). Held ise en temel ahlâki değer olarak bakımı görmektedir. Ayrıca Held; politik, sosyal ve küresel sorularla bakım etiğinin ilgisine vurgu yapmakta ve bakım etiğini, ilişkisellik ve karşılıklı bağımlılığa, insanı çevreleyen koşulları dikkate almaya, güven sağlama ve ihtiyaçlara cevap vermeye odaklanmış bir anlayış olarak tanımlamaktadır (IEP, 08/10/2015).

Mevcut etik kuramlara ilişkin eleştiriler de mevcuttur. Şöyle ki; ödev etiği, çatışan ahlâki zorunluluklar karşısında etik düşünceye yol göstermede yetersiz kalışı, soyut olması nedeniyle uygulamada yeterince yol gösterici olmayışı ve kişilerarası ilişkileri gözardı ettiği gerekçeleriyle eleştiri almıştır. Erdem etiği de, yabancılararası ilişkilerde geçerli olan etik dayanakları yeterince temellendirememesi ve tek tek eylemlerin açıklanmasında ve haklı çıkarılmasında erdemlerin yeterli olmadığı yönünde eleştiri almıştır. Yararcı etik anlayışına yöneltilen en önemli eleştiri, tehlikeli bir ahlâki duruş olduğu yönündedir. Yarar uğruna ahlâki açıdan kötü eylemlerin ahlâki ödevler olarak dayatılabileceği, “yarar”ın niceliksel olarak belirlenmesinin neredeyse bir zorunluluk olarak dayatılması da eleştirilerden en önemlileridir (Oğuz, 2001a, s:11-12).

İlkeci yaklaşıma yöneltilen eleştiriler ise, ilkelerin içeriksiz ve şematik olmasından kaynaklı etik usulama sürecini mekanik bir matematiksel işleme dönüştürmesi, ilkelerin tam bir etik kuram oluşturmaması ve çoğu zaman kendi aralarında çatışmalarından kaynaklı etik karar verme sürecinde yeterince yol göstermemesi noktalarındadır (Oğuz, 2001a, s:12-13).

Etik sorunun çözümünde karar vermeye rehberlik edecek olan etik kuramlar, soruna ilişkin analizde kararlara ya da yargılara temel oluşturmaktadır. Ancak etik kuramlar, mesleki uygulamalarda karşılaşılan etik sorunların karmaşık ve belirsiz olması nedeniyle sınırlı rehberlik sağlamakta, çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Özellikle çalışmamızın öznesi olan hemşireler için felsefi etik kuramların soyut olduğu ve hemşirelerin her gün karşılaştığı karmaşık etik durumların ve değer sorunlarının gerçekliğinden uzak kaldığı düşünülmektedir (Holland, 1999; Dinç,

2004; Woods, 2005; Warnick ve Silverman, 2011). Bu bağlamda hem ahlâki gelişim modelleri incelenmeye başlanmış hem de hemşirelik uygulamalarında önemli bir değer olan “bakım” kavramına odaklanılarak “bakım etiği”nin önemi vurgulanmıştır (Dinç 2004).

#### **1.1.4. Uygulamalı Etik**

Normatif etiğin pratik düzeyini oluşturan ve etikle ilgili genel sorunları tartışan “uygulamalı etik” alanı, kuramsal tartışmalardan ziyade günlük yaşamda karşılaşılan ve çoğunlukla çağın bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmelerinin sonucu olarak ortaya çıkan etik sorunları merkeze alan etik çalışmalardır (Oğuz ve ark., 2005, s:245).

Geçmişte dar bir mekânda ve zamanda ortaya çıkan davranışlarda iyinin ne olduğunu felsefenin eleştirel yöntem bilgisi ışığında çözümlenmek daha kolay görünürken günümüzde geçmişten günümüze aktarılan kültürel mirası koruyarak, gelecek kuşakları ve tüm canlı türlerini de kapsayacak biçimde tüm evren için “iyi”nin ne olduğunu incelemek daha karmaşık hale gelmiştir. Bu nedenle biyoetik, çevre etiği, yönetim etiği gibi uygulamalı etik alanlarında ortaya çıkan yeni değer sorunları ve bunların çözümleri giderek daha önem kazanmıştır (Çobanoğlu, 2011).

Biyoetik, uygulamalı etik kapsamında yer almaktadır. Tezimizin konusunu oluşturan hemşirelikte etik alanı biyoetiğin alt alanlarından birini oluşturduğu için Genel Bilgiler bölümünde bunlardan yalnızca Biyoetik ve Hemşirelik Etiği incelenecektir.

##### **1.1.4.1. Biyoetik ve Kapsamı**

Biyoetik terimi ilk olarak, 1971 yılında, Van Rensselear Potter tarafından yazılan “Bioethics: Bridge to the Future” (Biyoetik: Geleceğe Köprü) isimli kitabın

başlığında yer almıştır (Örs, 1995). Biyoetik terimini tıp etiği ile örtüştürüp çok dar alan için kullananların yanı sıra, neredeyse tüm insan uğraşlarında ortaya çıkan değer sorunlarını kapsayacak biçimde çok kapsamlı bir terim olarak kullananlar da vardır (Örs, 1995; Oğuz ve ark., 2005, s:35-36). Bu nedenle dar anlamda biyoetik, tıp etkinliğinde, değer sorunlarının konu edildiği, tartışıldığı, araştırıldığı, çoğu zaman başta felsefe olmak üzere değişik disiplinlerden gelen kişilerin çalıştığı disiplinlerarası bir akademik alanı anlatmaktadır. Geniş anlamda ise kendimiz de içinde olmak üzere tüm yaşama karşı ve tüm canlı türleriyle değişik ilişkilerimiz sırasında ortaya çıkan sorumluluklarımızın ele alındığı bir alan olmaktadır (Örs, 1995).

Biyoetiğin düşünsel kökenleri ve metodolojisi gibi konularda çalışan kuramsal biyoetik alanının yanı sıra bazı alt alanlar da mevcuttur. Tıbbın klinik ortamında uygulanmasını konu edinen klinik etik, biyoloji ve çevre alanındaki değer sorunlarını gündeme getiren çevre etiği, düzenleyici kurallarla ve politikalarla ilgilenen sağlık etiği bu alt alanlardan bazılarıdır (Oğuz ve ark., 2005, s:36).

Aslında tıp uğraş alanı içerisinde yer alan etik sorunları tanımak, kavramak, çözümlenmek ve çözüm yolları üretmek amacıyla olan tıp etiği (Oğuz ve ark., 2005, s:236) Hipokrat ile birlikte uzun bir tarihsel bir geçmişe sahip olmasına karşın, organ nakli, diyaliz, invitro fertilizasyon (IVF) gibi önemli teknolojik gelişmeler ve insan üzerindeki bilimsel araştırmalar nedeniyle biyoetik çatısı altında tartışılmaya başlanmıştır. Aynı şekilde topluma ideal hizmet vermeyi amaçlayan hemşirelik mesleğine ait hemşirelik etiği de biyoetiğin alt alanı olarak değerlendirilmektedir.

## 1.1.5. Hemşirelik Etiği

### 1.1.5.1. Hemşirelik Nedir?

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre hemşire; hekim tarafından acil durumlar dışında yazılı olarak verilen tedavileri uygulamak, hastanın bakımını düzenlemek, denetlemek ve değerlendirmekle görevli ve yetkili sağlık çalışanıdır. Hemşirelik ise hemşirenin yaptığı iş olarak ifade edilmektedir (TDK, 04/08/2015).

Hemşirelik, bireyin, ailenin ve toplumun mevcut ve olası tıbbi (sağlık) sorunlarına karşı fizyolojik ve psikososyal gereksinimlerinin holistik ve hümanistik bir yaklaşımla tanımlanmasını ve bakım gereksinimlerinin karşılanmasını hedefleyen bir meslektir. Hemşirelik, insanların sağlığını geliştirme ve hastanın bakımını sağlama isteği ile ortaya çıkmış ve bir toplum hizmeti olarak uzun yıllar varlığını korumuştur (Potter ve Perry, 2005).

Türk Hemşireler Derneği (THD) hemşireliği, "Bireyin, ailenin ve toplumun sağlığını koruma, geliştirme ve hastalık halinde iyileştirme amacına yönelik olarak hemşirelik hizmetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden, bu hizmetleri yerine getirecek bireylerin eğitiminden sorumlu bilim ve sanattan oluşan bir sağlık disiplindir" şeklinde tanımlamıştır (Ulusoy ve Görgülü, 2001, s:13). Uluslararası Hemşireler Konseyi (ICN (a), 10/08/2015) ise 2014 yılındaki revizyonu ile hemşireliği, "Hemşirelik, tüm ortamlardaki, her yaşta bireylerin, ailelerin ve toplumun, işbirliği ve özerkliğe saygı ilkeleri çerçevesinde, bakımını kapsamaktadır. Hemşirelik sağlığın yükseltilmesi, hastalıkların önlenmesi, hasta, engelli ve ölmekte olan bireylerin bakımını içermektedir" şeklinde tanımlamıştır.

25 Nisan 2007 tarihli ve 5634 sayılı Hemşirelik Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'da ise hemşire tanımı şu şekilde ifade edilmiştir; "Hemşireler; tabip tarafından acil haller dışında yazılı olarak verilen tedavileri uygulamak, her ortamda bireyin, ailenin ve toplumun hemşirelik girişimleri ile

karşılanabilecek sağlıkla ilgili ihtiyaçlarını belirlemek ve hemşirelik tanılama süreci kapsamında belirlenen ihtiyaçlar çerçevesinde hemşirelik bakımını planlamak, uygulamak, denetlemek ve değerlendirmekle görevli ve yetkili sağlık personelidir” (Hemşirelik Kanunu, Resmi Gazete,16/12/2013).

Hemşireliğin genel amaçları yüzyıllar boyunca aynı kalmış; ancak hemşirelik uygulamalarının kapsamı ve niteliği toplumların değişen gereksinimlerinden etkilenmiştir. Toplumlar, toplumsal dinamikler, sağlık bakım gereksinimleri ve sağlık politikaları değişirken hemşirelik de modern bir meslek haline gelmiştir (Karadağ ve Uçan, 2006). Bu süreçte diğer sağlık meslekleri gibi hemşirelik mesleği de modern sağlık sisteminin karmaşıklığından, tıp teknolojisindeki gelişmelerden ve çok kültürlü toplumların değer sistemlerinden etkilenmiş, buna bağlı olarak artan etik sorunlar ile yüzleşmek ve karar vermek zorunda kalmıştır.

#### **1.1.5.2. Hemşirelik Etiği ve Önemi**

Hemşirelik etiği, “hemşirelik uygulamasında göz önünde tutulması gereken etik ilkelerin incelendiği, tartışıldığı ve kurallara dayanak oluşturacak biçimde yapılandırıldığı bir sağlık disiplindir” (Oğuz ve ark., 2005, s:133). Ayrıca hemşirelik etiği, hemşirelik uygulama alanlarındaki değer sorunları ile ilgilenmektedir (Dinç, 2009). Hemşirelik etiğinin kapsamında, hemşireler tarafından duyulan ahlâki sorumlulukların ve etik yargıların analizi ile hemşirelik uygulamalarında doğru düşünmenin ne olduğunun incelemesi yer almaktadır (Milton, 2004).

Hemşirelerin etik sorunlarına rehberlik edecek ilk mesleki etik ilkeler, Florence Nightingale’in “Hemşirelik Andı” nda yer almakta ve hemşirelik mesleğinin ilk etik bildirgesi olarak kabul edilmektedir (Numminen ve ark., 2011; Burkhardt ve Nathaniel, 2013, s:19,30). “Mesleğimin standartlarını yükseltmek için tüm gücümü kullanacağım, şahit olduğum sırları saklayacağım. Yararlı olmak için bilgimi zorlayacağım. Tehlikeli olanlardan kaçınacağım. Zararlı olan ilacı vermeyeceğim”

gibi mesleğin amacına ve işlevlerine yönelik bu sözler hemşireliğin yeni mesleki değerlerini ortaya koymuştur (Ersoy, 1998).

Zamanla değişen hemşirelik anlayışı, Nightingale'in etik kodlarının tekrar gözden geçirilmesini, hatta değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. Bunun sonucu etik ilkeler, ilk defa 1897 tarihinde Amerikan Hemşireler Birliği (ANA) tarafından gündeme getirilmiş, etik kuralların hazırlanması 1926 tarihinde gerçekleştirilmiştir (Ulusoy ve Görgülü 2001, s:26-28). ANA'nın etik kodları çalışmasının yanı sıra ICN hemşirelik etik kurallarını ilk defa 1953 yılında, son olarak da 2012 yılında revize ederek yayımlamıştır (ICN (b), 10/08/2015).

ANA hemşireler için etik kodlarında, etiğe ve etiğin hemşireliğin temeli olduğuna vurgu yapmış ve çeşitli etik teorilere uyum sağlamayı ve katılmayı, etik ilkelere bağlı olmayı ve erdemli olmayı içeren çok sayıda yaklaşım olduğunu belirtmiştir. ANA "Hemşireler İçin Etik Kodlar"ında, tüm bu yaklaşımlar doğrultusunda neyin etik davranış olarak kabul edildiğine dair kural koyucu ve normatif açıklamalar sunmuştur (Milton, 2004).

ICN Etik Kodu ise, etik içeriğin standartlarını belirleyen dört temel unsura sahiptir; "hemşireler ve insanlar", "hemşireler ve uygulama", "hemşireler ve işbirliği yaptığı bireyler" ve "hemşireler ve meslek". ICN insanlara ve hemşirelere atıfta bulunmakta ve "karar verme ve etik konular için öğrenme ve öğretme fırsatları sağlamak" adına eğitimciler ve araştırmacılar için; "etik konularda devamlı eğitim sağlamak" adına uygulayıcılar ve idareciler için ve "hemşirelerin etik değerlendirme komitelerine katılmaları hakkında" ulusal hemşirelik birlikleri için özel uygulamalar önermektedir (Milton 2004; ICN (b), 10/08/2015).

Ülkemizde de Türk Hemşireler Derneği (THD) tarafından hemşirelerin etik yükümlülüklerine rehberlik olması amacıyla "Hemşirelerin Etik İlke ve Sorumlulukları" başlıklı metin hazırlanmış ve 2009 yılı Aralık ayında resmi internet sitesinde yayınlanmıştır. Yayınlanan metnin birinci bölümünde hemşirelerin görevlerini yerine getirirken; zarar vermeme-yararlılık, özerklik/bireye saygı,

mahremiyet ve sır saklama, adalet ve eşitlik ilkelerine uymaları gerektiği belirtilmektedir. İkinci bölümde ise hemşirenin hizmet verdiği bireye, aile ve topluma, mesleğine, meslek örgütüne ve sağlık ekibine karşı sorumlulukları yer almaktadır (THD, 20/11/2012).

İlk hemşireler için etik kuralların hazırlandığı 1926 yılından itibaren hemşirelikte yaşanan ve hemşireliğe yansıyan değişimleri düşündüğümüzde; toplumun sağlık beklentilerinin değiştiğini, hem hekimlik hem de hemşirelik uygulamalarının devrim niteliğinde dönüşümlere uğradığını, teknolojinin hemşirelik alanına önemli etkilerinin olduğunu, organ nakilleri, genom araştırmaları gibi konuların hemşireliğin uygulanmasına karmaşık bir içerik kattığını, biyoteknoloji, bilgisayar erişimi ile hasta gizliliği ve mahremiyeti konularında yeni zorluklar ortaya çıktığını görmekteyiz. Etik kodlara dair genel bir kabul ve bu kodların öngördüğü prensiplere karşı bir bağlılık olsa da, tüm bu değişimler hem etik kodların güncel ve geçerli olmasını hem de etik kodların yanı sıra etik kuramların da kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Milton, 2004; Rosenkoetter ve Milstead, 2010).

Hemşireler, sağlıklarına kavuşmaları konusunda insanlara kendi bağlamsal koşulları içerisinde yardım etmesi açısından toplumda eşsiz bir hizmet sunmaktadırlar. Bu yardım; bakım, destek verme, zararı önleme, savunma ve özerkliğe saygı gibi farklı yollarla karakterize edilmiştir. Buna göre hemşirelik doğası gereği ahlâki bir etkinliktir. İnsanların bakım alma ile ilgili tercihleri, birbirleriyle yarışan talepleri, değerleri ve kısıtlı kaynaklar düşünüldüğünde “en iyiyi” elde etmek ve uygulamak için hemşireler zor seçimlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu durumda hemşirelik etiği, hemşirelik uygulaması için kılavuz görevi görmektedir (Volker, 2003; Lin ve ark., 2010).

Doane (2002), hemşirelik etiğinin önemini şu şekilde vurgulamıştır; “Etik, hemşirelik yaptığımız her dakika yaşanmakta ve uygulanmakta, bundan dolayı hemşirelik uygulamasının hayati bir unsuru olmaktadır. Bunun sonucu olarak da, bakımın temel alındığı ve eleştirel düşünmenin ön planda olduğu etik pratik önem arz etmektedir”.



Dinç (2009), ise hemşirelerin, mesleğinin ahlâki boyutunun farkında olması, etik sorunlara karşı duyarlılık geliştirmesi, sorunların çözümünde aldığı kararlarının ve eylemlerinin etik değer ve ilkelere uygun gerçekleştirilmesinin önemini vurgulamış ve bu nedenle de 19. yüzyılın başından itibaren hemşirelik etiği konusu tartışılmaya başlandığını belirtmiştir.

Hemşirelik mesleği tanımlanırken, bireye, aileye ve topluma hizmet sunduğundan söz edilmişti. Bu bağlamda hemşire, insan ve insanın acısı ile uğraşmaktadır. İnsanın, insanın acısının, ıstırabının evrensel olduğunu varsayarsak hemşirenin görev alanı evrenseldir. Hemşire evrensel olan hemşirelik mesleğini sunarken ailesel, çevresel, eğitim ve yaşam deneyimlerinden etkilenen ve şekillenen kişi değerleri ile karşılaşmakta ve gerçek yaşam koşullarında çok sayıda değer karşısında çatışma yaşayabilmektedir. Çatışmalar karşısında hemşirenin kendi kişi değerleri ile karar verme sürecine katıldığını düşündüğümüzde kendi değerlerinin bilincinde olması ve diğer kişilerin kendi değerlerini açıkça tanımlamalarına yardım edebilmesi gerekmektedir. Bu da ancak hemşirelik etiğinin kabulü ile mümkündür.

Hemşirelerin günlük uygulamalarında karşılaşılabilecekleri etik sorun ve ikilemlere baktığımızda ise; hastaların bakımı ve tedavisi konusunda ekibin diğer üyeleri veya kurum ile görüş farklılıkları, hasta haklarının korunması, terminal dönemdeki hastanın bakımı, onam alma, sınırlı kaynakların paylaşılması, meslektaşlarının etikdışı tutumlarının olabilmesi (Callaghan, 2003), uygun olmayan doktor istemleri, hasta ve ailesine tanı, tedavi ve prognoz hakkında bilgi verilmemesi, hemşirelerin görev, yetki ve sorumluluklarının belirsizliği, hastaya yanlış ilaç uygulanması, hastanın bağımsızlığına önem verilmemesi, hasta üzerinde izinsiz araştırma yürütülmesi (Dinç, 1994; Elçigil ve ark., 2011) gibi konuların olduğunu görmekteyiz.

Bu tarz durumları başarıyla yönetebilmeleri için hemşirelerin etkileşim ve kararlarının, teorik ve ampirik bilginin, deneyimli meslektaşlarının uygulamalarının ve bireysel değerlerin rehberliğinde olması gerekmektedir (Volker, 2003). Bu noktada amacımız hemşirelik uygulamalarında etik olarak duyarlı uygulamacılar

yetiştirmektedir. Bunun da ancak hemşirelik eğitiminde etik eğitimine önem verilerek gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

#### **1.1.6. Hemşirelikte Etik Eğitimi**

Etik eğitiminin verilmesi, eğitimin verildiği kişilerin kesin olarak etik kurallara uygun davranacakları anlamına gelmese de; öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri zorluklara ve ikilemlere hazırlamak açısından önemlidir (Dyrud, 2004). Park ve ark.'nın da (2012) belirttiği üzere, etik eğitiminin kritik amacı; öğrencilerde etik karar verme için gerekli ahlaki duyarlılık ve ahlaki akıl yürütme becerilerini geliştirmek olmalıdır.

Kuçuradi ise etik eğitiminin önemini şu sözleri ile vurgulamıştır (Kuçuradi, 2006);

*“.....kişi etik davranmaya, normlara göre hareket etmeye zorlanamaz... Bu nedenle, gençlere mümkün olduğunca erken değer bilgileri öğretilmeli ve karşılaşacakları durumlara göre bu bilgileri nasıl ilişkilendirilecekleri hususunda deneyim kazanmaları sağlanmalıdır. Bu bilgiler eğer etik yaşamak istersek ihtiyacımız olacak bilgilerdir. Eğer etik yaşamak için isteğimiz varsa, etik bilgiye ve etik değerler bilgisine gereksinimiz olacaktır...”*

Genel olarak değerlendirdiğimizde etik eğitimi, aşağdaki amaçların gerçekleşmesine yöneliktir (Kirrane, 1990);

- İnsanların verecekleri kararlarda, davranışlarında, mesleki faaliyetlerinde etik bir boyut olduğunu kavramalarına yardım eder.
- Bireylerin kişisel, örgütsel ve başkalarına ait değerleri anlamalarını sağlar; meslek alanında yaşanan etik sorunlara ilişkin duyarlılıklarını geliştirir.
- Değerlerin mesleki yaşamdaki farklı davranış seçenekleri üzerindeki etkilerini tartmaya, kararın sonuçlarını hesaba katarak sorgulamaya yardım eder.

- Bireyler arasındaki görüş ve anlayış farklılıklarına karşı hoşgörü geliştirir, çıkar çatışmaları, örgütsel normlar, etik ilkeler ve standartlar hakkında bilgilendirir.
- Mesleki örgütsel kültürü besler, etik davranışlar sergilemenin önemi konusunda duyarlılık ve etik sorunların çözümü konusunda beceri kazandırır, özellikle kamu hizmetlerinde görev alacak bireyleri, kişisel sorumluluk ve ahlâki yükümlülüklerin üstlenilmesi konusunda aydınlatır.
- İnsanlara özgür yaşamayı öğretir.

#### **1.1.6.1. Hemşirelik Eğitimi**

Tezin ilerleyen sayfalarında nasıl bir etik eğitiminin hemşirelik için etkin ve uygun olacağına ilişkin açıklamalar ve bu bağlamda önerilen bir müfredat çalışması yer alacaktır. Bu nedenle öncelikle böyle bir tematik eğitimin hangi fonda/bağlamda yer alacağını ortaya koymak için genel olarak dünyada ve ülkemizde hemşirelik eğitiminin gelişim çizgisinin kabaca özetlenmesi uygun görünmektedir.

Sağlık bakımı, insanın temel haklarından biridir. Temel sağlık hizmetlerinin başarısı, sağlık bakım sistemindeki değişikliklerin hastanın bakım standardını arttıracak şekilde kullanılmasına, bakım verecek hemşire ve diğer sağlık personelinin iyi yetiştirilmesine bağlıdır (Bayık, 1991). Ayrıca en önemli husus hemşirelik mesleğinin insan sağlığı ile doğrudan ilişkili olduğudur. Güçlü, etkili ve yaratıcı bir meslek inşa etmek istiyorsak, kabul edilen minimum giriş seviyesi olarak fakülte eğitimi kabul edilmelidir. Çünkü hasta bakımı gittikçe karmaşık ve teknolojik bir hale gelmektedir. Bu nedenle hemşireler çok yönlü hasta bakımı ortamında, kaliteli bakım vermeye yönelik zorluklarla, ancak gerekli bilgi, beceri ve tutum donanımını sağlayacak bir eğitim ile başedebileceklerdir (Peirce, 2010).

Hemşireliğin profesyonel gelişimi, hemşireliğin temel eğitimi ile doğrudan bağlantılıdır. Bu önkabul temelinde 19. yüzyılın ortalarında açılmaya başlayan hemşirelik okullarının günümüze kadar gösterdikleri büyük değişimlerin hem hemşirelik mesleğinin hem de hemşirelik eğitiminin evrimini izlemek açısından

önemli olduğu düşünülmektedir (Ulusoy ve Görgülü, 2001, s:4-5; Taşocak, 2012, s:19).

Hemşirelik tarihinde, İngiltere’de 1860 yılında Florence Nightingale Hemşirelik Okulu’nun kurulması örgün hemşirelik eğitiminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Ülkemizde ilk formal eğitime ise 1911 yılında askeri hekim olan Besim Ömer Paşa’nın zorlu çalışmaları sonunda, süresi 6 ay olan Gönüllü Hastabakıcılık Kursları ile başlanmıştır. 1920 yılında İstanbul’daki Amiral Bristol Hastanesi’nin hemşire gereksinimini karşılamak amacıyla hastaneye bağlı Hastabakıcı Dershanesi açılmıştır. Cumhuriyetin kuruluşundan sonra ülkemizin ilk örgün eğitim veren hemşirelik okulu, hemşirelik ve hemşirelik eğitiminin gelişimine, temel eğitimin lisans düzeyine çıkarılmasına öncülük eden birçok mezunu yetiştirmiş olan Kızılay Hemşirelik Okulu’dur (1925). Temel hemşirelik eğitimi 1936 yılında ortaokula temellendirilmiş, 1939’da Milli Savunma Bakanlığı’na bağlı ilk askeri hemşirelik okulu açılmış, 1946 yılında Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesindeki özellikle yataklı tedavi kurumlarının gereksinim duyduğu sağlık hizmeti sunan insan gücünü karşılayacak olan hemşire, ebe, sağlık memurları yetiştiren Sağlık Meslek Liseleri açılmaya başlamıştır. Ortaokula temellendirilmiş programlar devam ederken, üniversite düzeyinde ilk Hemşirelik Yüksekokulu 1955 yılında Ege Üniversitesi’nde açılmıştır. Türkiye’de 1968 yılında hemşirelik alanında yüksek lisans (master) eğitimi, 1972 yılında da Doktora eğitimleri başlatılmıştır. Bu tarihten itibaren, meslekte bilim uzmanı (Msc) ve doktor (PhD) unvanları verilmeye başlanmıştır (Erhan, 1978; Ulusoy ve Görgülü, 2001, s:19-21; Ay, 2007, s:48-49; Taşocak, 2012, s:18-20).

Hemşirelik mesleğinin eğitim süreci değerlendirildiğinde, tüm dünyada halen farklı düzeylerde hemşirelik eğitim programlarının yürütüldüğü ve çoğunlukla 10–12 yıllık eğitimin ardından ortaöğretim üzerine temellendirilmiş üç veya dört yıllık, yüksek eğitim düzeyinde hemşirelik eğitiminin verildiği görülmektedir (Pearson ve Peels, 2001). ANA, 1965 yılında hemşirelik eğitiminin yüksek eğitim kurumlarında verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Avrupa Birliği’nde hemşirelik eğitim düzeyinin yükseltilmesine dair çalışmalar 1960’lı yılların sonlarından itibaren başlatılmış olup,

1977 yılında 77/452/EEC ve 77/453/EEC sayılı direktiflerle hemşirelik eğitiminin 10 yıllık temel eğitim üzerine 4600 saat olması gerektiği; bu kapsamda ise teorik eğitimin 1/3'den az, klinik eğitimin ise 1/2'den az olamayacağı belirtilmiştir. Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin 7 Eylül 2005 tarihinde yayınlanan 2005/36/EC sayılı direktifine göre Avrupa sınırları içinde sunulacak bir hizmet için hasta güvenliğinin temin edilmesi bakımından mesleki yeterlilikler konusunda düzenlemelerin yapılması gereklidir. Bu direktif Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde hemşirelik eğitim düzeyi ile ilgili daha önce öne sürülen direktifleri vurgulamakta ve eğitimin içeriğine dair kapsamlı önerilere yer vermektedir (The European Parliament and the Council of the European Union, 01/06/2010).

Avrupa Birliği direktifleri bağlamında ülkemizde hemşirelik lisans programlarında eğitim programının süresi, amaçları, konu başlıkları hemşirelik eğitimi ile ilgili uluslararası ve ulusal yasal düzenlemelerle birlikte tekrar gözden geçirilmiştir.

Bu çalışmalar sonucunda, Yükseköğretim Kurulu tarafından 2 Şubat 2008 tarihli ve 26775 sayılı Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik yayınlanmıştır. Söz konusu yönetmelikte, hemşirelik okullarına kabul edilebilmek için asgari lise mezunu olmak gerektiği, hemşirelik eğitiminin en az dört yıl veya 4600 saatlik teorik ve klinik eğitimi kapsamı gerektiği ve hemşirelik eğitimi sonunda mezun olan hemşirelerin hemşirelik mesleğinin temel yapısı, ilkeleri, meslek etiği ve sağlığın temel ilkeleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiği vurgulanan konulardan bazılarıdır (Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık Ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik, Resmi Gazete, 01/01/2014) (Ek-1).

Ülkemizde hemşirelik eğitiminde ülke genelinde standart sağlamak amacıyla oluşturulan Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (HUÇEP) ile ilk olarak 2003 yılında belirlenen ve hâlâ güncelleme çalışmaları devam eden HUÇEP-

2014'ün ana bileşenlerinde hemşirelik eğitiminin amacı şu şekilde ifade edilmiştir (HUÇEP, 2014);

Genel olarak hemşirelik eğitimi;

- Birey, aile, grup ve toplumun sağlığını etkileyebilecek her türlü gelişim ve değişimlere duyarlı olabilecek, bunları verdiği hizmete yansıtabilecek,
- Sağlıklı ya da hasta bireylerin her ortamda hemşirelik bakımı gereksinimlerini saptayabilecek, bu gereksinimleri mesleki standartlar düzeyinde karşılayabilmek için gerekli hemşirelik bakımını planlayabilecek, uygulayabilecek ve değerlendirebilecek,
- Sağlık ekibinin etkin ve etkili bir üyesi olarak rol ve işlevlerini yerine getirebilecek,
- Hemşirelik eğitimi, yönetimi ve araştırmalarında rol alabilecek, tüm bunları yerine getirirken mesleki etik ilkeleri göz önünde bulundurabilecek,
- Yaşam boyu öğrenmeyi benimseyecek nitelikte profesyonel hemşire yetiştirmeyi amaçlamalıdır.

Her bir hemşirelik eğitimi kurumunun da hemşirelik eğitiminin amacı doğrultusunda, program yeterlilikleri belirlenirken aşağıda sıralanan Hemşirelik Lisans Programı Ulusal Yeterlikleri temel almaları gerekmektedir (HUÇEP, 2014);

- Mesleki rol ve işlevlerini yerine getirmek için gerekli bilgi ve becerilere sahiptir.
- Mesleki uygulamalarına temel oluşturan kuram ve modelleri bilir.
- Birey ve meslek üyesi olmanın gerektirdiği genel kültür bilgisine sahiptir.
- Hemşirelik uygulamalarını mesleki ilke ve standartlar doğrultusunda gerçekleştirir.
- Birey, aile ve toplumun sağlık bakım gereksinimlerini bütüncül yaklaşımla hemşirelik süreci doğrultusunda karşılar.
- Etkili iletişim becerilerini kullanır.
- Mesleki uygulama ve araştırmalarında bilişim ve bakım teknolojilerini kullanır.
- Hemşirelik uygulamalarında bilimsel ilke ve yöntemleri kullanır.

- Bir yabancı dili kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar.
- **Hemşirelik uygulamalarında, mesleki etik ilke ve değerlere uygun davranır.**
- Hemşirelik uygulamalarında ilgili yasa, yönetmelik ve mevzuatı dikkate alır.
- Hemşirelik mesleğini etkileyen politikaları ve yasaları izler.
- Öğrenme-öğretme ve yönetim sürecini hemşirelik uygulamalarında kullanır.
- Yaşam boyu öğrenme, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanır.
- Toplumsal sorumluluk bilinci ile sağlık ekibi ve diğer disiplinlerle işbirliği içinde araştırma, proje ve etkinliklerde yer alır.
- Profesyonel gelişime katkıda bulunacak etkinliklerde yer alır.
- Profesyonel kimliği ile meslektaşlarına rol model ve topluma örnek olur.
- **Temel değer ve sosyal hakların evrenselliğini gözetir.**

Yukarıda sözü edilen uluslararası ve ulusal yasal çalışmalar değerlendirildiğinde, hem hemşirelik eğitim programında okutulması gereken konular arasında ilk sırada, meslek etiğinin yer aldığını, hem de mezun olacak hemşirenin meslek etiği hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiğinin vurgulanmış olduğunu görmekteyiz.

#### **1.1.6.2. Hemşirelikte Etik Eğitiminin Genel Amaçları, Hedefleri**

Hemşirelik eğitim programlarında etik dersinin formal olarak dâhil edilmesi etik eğitimi için farklı amaç ve hedefler ortaya koymuştur.

Holland (1999), hemşireler için etik eğitiminin amacını; “onları mesleklerinin tüm ahlâki boyutları ile başedebilir hale getirerek bakımlarının kalitesini arttırmak” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca hemşirelik eğitiminin iki ana amacı olduğunu vurgulamıştır. Birincisi, hemşirelerin, hemşirelik mesleğine dâhil olmaları nedeniyle onlardan beklenen etik beklentileri anlamalarını ve bunun farkında olmalarını sağlamak, ikincisi, hemşireleri sağlam ahlâki muhakeme ile bu beklentilere cevap verecek seviyeye getirmektir.

Görgülü ve Dinç (2007), hemşirelik öğrencileri için etik eğitiminin amacını; “sağlık alanındaki küresel gelişmelerin ve sağıktaki değışimlerin sonucu olarak ortaya çıkan yeni etik sorunları tespit etmede ve bu sorunlar karşısında bir tutum geliştirebilmede beceri sahibi olmak ve etik olarak hesap verebilir hemşireler yetiştirmek” şeklinde belirtmişlerdir.

Terakye ve Ocakçı (2013) ise etik eğitiminin amacını; “etik açıdan karar verme konusunda yeterli, ahlâksal sorumlulukları olan hemşireler yetiştirmek” olarak belirtmiş ve “hastaların bakımı ile ilgili değerlerimizi irdeleme, etik düşünceye katılma, ahlâki mantık ve ahlâki yargı için yeterli olma, karar verme, yasal önem taşıyan konularda düşünce belirtme ve uygulamanın ahlâki temelleriyle ilgili araştırma yapma konularında etik bilgi kullanacak yeterliliğe sahip olma” başlıklarını ise diğer amaçlar olarak ifade etmişlerdir.

Lin ve ark. (2010), hemşirelikte etik eğitiminin hedefinin, hemşirelerin etik ikilemlerle karşılaştıklarında etik ayırım yeteneklerini kuvvetlendirmek olduğunu belirtirken; Ito ve ark. (2011), etik yeterliliği desteklemek ve artırmak şeklinde ifade etmişlerdir.

Lützen (1997), gelecek binyılda hemşirelik etiğinde aşağıdaki gelişmelerden dolayı yeni yaklaşımlara gerek duyulacağını öne sürmektedir;

- (Sanayileşmiş) batı dünyasında bir meslek olarak hemşirelik sağık hizmeti ihtiyaçlarını karşılamada küresel bir perspektif benimsemektedir. Bu da araştırma ve pratik alanında kültürel çeşitliliğe yönelik ilginin artmasına neden olmuştur.
- Hemşireler tıp teknolojisindeki ilerlemelerin toplumsal ve psikolojik etkisi nedeniyle ‘yeni’ etik problemlerle karşılaşmaktadır. Hemşireler bu ilerlemelerin etik etkisine karşı giderek daha fazla farkındalık göstermektedirler.
- Geleneksel etiğe dayalı etik karar almaya ilişkin çerçeveler hemşirelik pratiğinde kullanım için yetersizdir, çünkü hemşireler günlük hayatta yaşadıkları durumlar karşısında tarafsız ve nesnel olamazlar.



Bu deneyimler hemşirelik etiğinin teorik ve pratik yanlarına ilişkin düşünmek ve eğitimine ilişkin adımlar atmak için yeterli nedenlerdir.

Ayrıca etik karar vermede, eylemimizi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden en önemlisinin etik karar veren kişiye ait değişkenler olduğunu temel alırsak, kişinin etik bilgi kapasitesi ve bulunduğu ahlâki gelişim düzeyi de ön plana çıkacaktır. Dolayısıyla etik eğitimindeki hedeflerimizden bir tanesi de kişinin ahlâki gelişim düzeylerinin gözetilmesi ve dikkate alınmasıdır. Bu konuyu hemşirelik mesleği açısından değerlendirdiğimizde; hemşirelik mesleği yıllarca kadınlar tarafından yapılmaktaydı. Bir kadın; belki bir anne, belki bir kız evlat. Bu nedenle ev ortamında anne veya evlat olmasından kaynaklı sorumluluk duydukları aile üyelerine karşı duygusal bağlılık, şefkat ve sevgi hissetmekte, dolayısıyla onların bakım gereksinimlerini karşılamaya, gerektiğinde onlar için kararlar almaya odaklanmaktadır. Bir aşama sonrasında ev ortamından çıkış ve bir meslek üyesi olma zorunluluğu ile sorumluluk alanının genişlediğini görmekteyiz. Bu sorumluluk alanının tanımadığı, sevgi duygusu yaşamadığı, kan bağı olmadığı kişilerden oluştuğunu düşündüğümüzde kişilerarası ilişkiler ve mesleğin ücret karşılığı olmasından kaynaklı karşılıklı değişim ve bireysel çıkarların ön plana çıktığı gözlenebilmektedir. Bu noktada ilk amacımız, ahlâki gelişim aşamalarının göz önünde bulundurulduğu bir etik eğitimi ile hemşirelerin başkalarına karşı bakım sorumluluğuyla birlikte kendini de sorumluluklar kapsamına dâhil etmesini sağlamak, ikinci amacımız ise öğrenci hemşirelerin insanlık için topluma olumlu etkileri olan eylemde bulunma gibi “sosyal fayda” üzerinden ahlâki yargısını oluşturmaya yardım etmek olmalıdır.

### **1.1.6.3. Hemşirelikte Etik Eğitime İlişkin Mevcut Kapsam/İçerik**

Teknoloji, bilimsel gelişmeler, düzenli bakım programları biyomedikal sağlık arenasına etik mevzuları dâhil etmiştir. Buna bağlı olarak, etik konular tüm sağlık mesleklerinin eğitim programlarına yayılmış, etkili ve nitelikli bir etik eğitimi müfredatı arayışına yol açmıştır (Milton, 2004). Örneğin bu konuda UNESCO, etik

eğitimini gclendirmek adına 2004 yılında “Etik Eğitim Programları” başlatmış ve 2008 yılında “Biyoetik ekirdek Müfredat” nerisi sunmuştur (UNESCO, 2011). Aynı şekilde, etik eğitimini gclendirmek adına hemşirelik disiplininden de, formal eğitimlerinde özenle incelenmiş etik içeriğin sağlanması beklenmektedir (Milton, 2004). Hemşirelikte etik eğitiminin kapsam ve içeriğine dair belirsizlikler söz konusu olsa da tüm öneriler, profesyonel hemşirelerin mesleğine hazırlanmasında etik içeriğin ders programlarında mutlaka yer alması yönündedir.

Ito ve ark. (2011), hemşirelik etiği müfredatının hemşirelik eğitiminin mevcut durumuna bakılarak ele alınması gerektiğini ve müfredatın çerçevesinin oluşturulma sürecinde dört kriterin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu dört kriter; eğitimin amaçlarını belirlemek, eğitimin içeriğini belirlemek, eğitim metotlarını sistematize etmek ve değerlendirmedir. Ito ve ark.’na göre bunu yapmak için, ilk olarak kısıtlı bir zamanda etik kabiliyeti geliştirmek için gerekli minimum eğitim içeriğini gösteren etmenler açığa çıkarılmalı ve sonrasında bu içeriğe uygun eğitim metotları araştırılmalıdır.

Nguyen ve ark. (2008), lisans eğitiminde verilen etik eğitiminin standartlaştırılması çabalarında etik müfredatın içeriği ile ilgili bir kılavuz olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda Sims ve Felton, içeriği belirlerken öğrencilerde etik bilinci artıracak, öğrencilerin temel değerleri anlamalarına yardım edecek, öğrencilerin etik anlayışını geliştirecek ve öğrencilerin etik olgunluğun devam eden bir süreç olduğunu anlamalarına yardım edecek konulara ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (aktaran Nguyen ve ark., 2008).

Ketefian 1999 yılındaki çalışmasında, lisans düzeyindeki etik içeriğe, geçerli etik kuramların, ilkelerin ve bunların pratikte nasıl uygulandıklarının dâhil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Etik eğitimi için geliştirilecek müfredatın geçerli mesleki kodların nasıl analiz edileceğinin ve etik konuları tanıma ve analiz etme becerisi geliştirmeyi sağlayacak şekilde planlanması gerektiğinin önemini vurgulamıştır (aktaran Milton, 2004).

Woods (2005) ise, hemşirelik etiğinin hemşirelik müfredatında hayati ve anahtar bir rol aldığı, bu nedenle hemşirelerin arzuladıkları “(etik) iyiyi dağıtabilmeleri” için hemşirelikte etik dersinin içeriği planlanırken, gerçekçi olunması ve bu nedenle günlük hemşirelik pratiklerinden temel alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumu şu maddeler ile ortaya koymuştur;

- Hemşirelerin ahlâki kararlarının ve eylemlerinin ardındaki asıl rehber olarak hizmet eden etik, teorik kaynağını, gelişimini ve kullanışlılığını öğrenilmiş herhangi bir biyoetik teorisinde olduğu kadar, günlük hemşirelik pratiklerinde bulmaktadır.
- Hemşirelikte ahlâki değerlerin gelişimi, iyi hemşirelik pratiklerine ve derste öğretilenin ötesinde tecrübe ile öğrenmeye maruz kalma ile ilgilidir.
- Hemşirelik öğrencilerinin etiği ve pratikteki etik ikilemleri anlamak ve uygulamak konusunda beceri kazanmak için düzenli planlanmış bir formal eğitimden geçmeye ihtiyaç duydukları tartışmasız doğrudur, ancak bu eğitimin gerçekçi olması gereklidir.

Görüldüğü üzere hemşirelikte etik eğitime ilişkin içerik akademik yazında sıkça değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca etik dersinin kapsamının ve içeriğinin ne olması gerektiğinin yanı sıra etik konularının tüm lisans eğitimi sürecine dâhil edilip edilmemesi de tartışılan konulardan bir tanesidir (Milton, 2004; Görgülü ve Dinç, 2007; Lin ve ark., 2010; Park ve ark., 2012 ). Görgülü ve Dinç (2007) bu konuda görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir; “etik dersi içeriğinin, teorik hemşirelik derslerine entegre edilmesi öğrencilerin kendi meslekleri ile etiğin ilişkisini anlamalarına yardımcı olacaktır, ancak etik dersinin ayrı bir ders olarak verilmesi de etik konularının derinlemesine tartışılması açısından daha etkili olacaktır”.

Tüm yukarıda sözü geçen akademik yazın değerlendirildiğinde ve hemşirelerin sağlık hizmetlerinde karşılaşılan etik problemleri çözmeye katkılarının beklenmediği günlerin geride kaldığı düşünüldüğünde hemşirelikte etik eğitiminin kapsamını ve içeriğini dikkatle düşünmenin ve planlamanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu tez çalışması bu sürece bir katkı olmak üzere gerçekleştirilmiştir.

**Tezin amacı,** giriş bölümünde önemini vurguladığımız hemşirelikte etik eğitimi için örnek bir müfredat geliştirmektir. Bu nedenle dersin sorumlularından ve genel olarak hemşirelik eğitiminde yer alan akademisyenlerden hemşirelikte etik eğitime yönelik bulgular elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda hemşirelikte etik eğitimi için hâlâ belirsizliğini koruyan içerik, kullanılacak öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin öneriler sunulması hedeflenmiştir.

Ülkemizde hemşirelik lisans programlarında etik eğitimini araştıran çalışmalar mevcut olmakla birlikte bunun nasıl olması gerektiğine odaklı çalışmalar bulunmamaktadır. Yapılan çalışmaları değerlendirdiğimizde, ilk olarak Dinç ve Görgülü'nün (2002) Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde "Hemşirelik Tarihi ve Etik" dersi alan 113 öğrenci üzerinde yürüttüğü "Teaching Ethics in Nursing" isimli çalışma karşımıza çıkmaktadır. Çalışmanın amacı hemşirelik programı müfredatında yer alan etik dersi, sınav sistemi ve dersi yürüten öğretim elemanının eğitici özellikleri hakkında öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Çalışma sonucunda, yazarlar ders içeriğinin yeniden düzenlenmesine, ders için ayrılan zamanının ve öğretim yöntemlerinin değiştirilmesine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Bir başka çalışma ise yine Görgülü ve Dinç'in (2007) 39 hemşirelik okulunda yaptıkları "Ethics in Turkish Nursing Education Programs" isimli çalışma Türkiye'de hemşirelik okullarında etiğin nasıl öğretildiğini belirlemeye yöneliktir. Çalışma sonucunda etiğin hemşirelik müfredatında şu an genel olarak yer almasına ve benzer öğretim ve değerlendirme yaklaşımları olmasına rağmen hâlâ hemşirelikte etik eğitiminde geliştirilmesi gereken noktalar olduğu vurgulanmıştır.

Ayrıca Akbaş (2010) tarafından yapılan "Hemşirelik Eğitiminde Etik" başlıklı tez hemşirelik eğitimi veren on okulda 30 öğretim elemanı üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, hemşirelik eğitiminde verilen etik derslerinin isim, verilme şekli, içerik, süre, yöntem açısından değerlendirilmesi ve dersi veren öğretim elemanlarının özellikleri, derse ilişkin görüş ve yaklaşımlarının belirlenmesidir.

Görüldüğü gibi yukarıda belirtilen çalışmalar, var olan durumu belirlemeye ve etik öğretim sürecinde eksik olanları bulmaya yöneliktir.

Bizim çalışmamız, söz konusu araştırmaların bulgularına yeni bulgular ekleyerek hemşirelikte etik eğitiminde kullanılabilir bir müfredatı yapılandırarak uygulama için öneriler sunmayı hedeflemekte; böylece bu alanda bugüne dek alınmış olan yolu bir adım ileriye götürmeyi amaçlamaktadır.

Ülkemizde hemşirelik lisans programlarında etik eğitiminin ve bu konuda Bologna süreci çalışmalarının mevcut olduğunu, HUÇEP çalışmaları sonucu hemşirelik eğitiminde çekirdek programın gözden geçirilerek geliştirildiğini söyleyebiliriz. Ancak içerik hazırlama ve yöntem konusunda özerklik söz konusu olduğu için etik eğitiminde benzerliklerin yanısıra farklılıklar da mevcuttur. Bu anlamda çalışmamız kapsamında geliştirilen müfredatın, eğiticilerin görüşlerinden faydalanarak hazırlandığı için çekirdek müfredata ışık tutacağı ve hemşirelikte etik eğitimi sorumlularına kılavuz niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Tezin betimleyici, niceliksel olan ihtiyaç analizi bölümü için temel sayıtları şunlardır;

- Eğitimciler, etik eğitiminin zorunluluğunu kabul etmektedirler.
- Hemşirelikte etik eğitimi için ortak bir müfredat bulunmamakla birlikte ders için benzer konu başlıkları kullanılmaktadır.
- Etik eğitiminde eğitimin öznesi “öğrenen kişi” den çok “öğreten kişi”dir.
- Etik eğitiminde benzer öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.
- Etik eğitiminde benzer değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.
- Etik eğitiminde ağırlıklı olarak bilişsel alana uygun öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.
- Etik eğitiminde ağırlıklı olarak bilişsel alana uygun değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

## 2. GEREÇ VE YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, mevcut hemşirelik lisans programlarında yer alan etik dersinin, eğitimcilerin görüş ve önerileri doğrultusunda analizinin yapılarak ülkemizde hemşirelikte etik eğitiminin yeniden düzenlenmesini sağlayacak örnek bir müfredat geliştirmek ve öneride bulunmaktır.

### 2.2. Araştırmanın Şekli

Bu çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşamada ihtiyaç analizi hedefi doğrultusunda, ihtiyaç belirleme tekniklerinden literatür taraması ve mevcut programın incelenmesi amacıyla hemşirelik bölümü eğitimcilerine anket uygulaması yapılmıştır. Mevcut programın incelenmesi amacıyla yapılan anket uygulamasında, Türkiye sınırları içerisinde bulunan üniversitelerin hemşirelik lisans programı eğitimcilerinin etik eğitimi ile ilgili durum tespitine yönelik bilgi, deneyim ve önerilerinin öğrenilmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın mevcut programın incelenmesi amacıyla yapılan anket uygulaması bölümü, durum tespiti ve önerileri belirlemeye yönelik olduğundan betimsel tipte niceliksel bir araştırma olarak planlanmıştır.

İkinci aşama ise hemşirelikte etik eğitime yönelik müfredat geliştirme aşaması olmasından kaynaklı metodolojik bir çalışmadır. Bu çalışmaya tartışma bölümünde yer verilmiştir. Ayrıca müfredat geliştirme aşamasında temel alt yapıya ve bilgiye sahip olunması amacıyla, araştırmacı 2013–2014 eğitim-öğretim yılı, birinci yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Fatma H. Bıkmaz tarafından yürütülen “Eğitimde Program Geliştirme (Kavramlar, İlkeler, Modeller)” adlı 3 (üç) kredilik derse katılmış ve başarıyla tamamlamıştır.

### 2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 3 Temmuz 2013 tarihinde yayınlanan 2013-ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu kitapçığında (ÖSYM 2013) yer alan Türkiye sınırları içerisindeki hemşirelik lisans programlarının bulunduğu üniversitelerin hemşirelik bölümü eğitimcileri oluşturmuştur.

Söz konusu kılavuz kitapçığına göre 2013 yılı itibariyle Türkiye’de 61’i Sağlık Yüksekokulu, 29’u Sağlık Bilimleri Fakültesi, 7’si Hemşirelik Yüksekokulu, 5’i Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, 5’i Hemşirelik Fakültesi, 1’i Sağlık Hizmetleri Yüksekokulu olmak üzere toplam 108 birimde, “Hemşirelik Lisans Programı” yer almaktadır. Bu programlardan 82 tanesi devlet üniversitesilerinde bulunurken, 26 tanesi özel üniversitelerde bulunmaktadır.

Belirtilen tüm hemşirelik programlarında görev yapan eğitimcilerin isimlerinin hatasız bir şekilde öğrenilmesi amacıyla 5 Eylül 2013 tarihinde saat: 18:27’de Yükseköğretim Kurumu (YÖK) İletişim Merkezi ile görüşülmüştür. Ancak Yükseköğretim Kurumu bu şekilde bir hizmet vermediklerini belirtmiştir. Bu nedenle tüm belirtilen hemşirelik programlarının web sayfaları kontrol edilmiş, gerekli bilgilerin yer almadığı okulların bölüm sekreterlikleri ile telefon görüşmesi yapılarak 1000 eğitimci ismine ulaşılmıştır.

Evren örnekleme 1000 üzerinden değerlendirilmiştir. Evren biliniyorken kullanılan örneklem formülü yardımıyla 1000 kişiyi temsil edecek nitelikte örneklem hacmi 210 olarak hesaplanmıştır. Örneklem hacmi için kullanılan örneklem formülü şu şekildedir (Çıngı, 1990);

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot x \cdot (pxq)}{d^2 \cdot xN + t^2 \cdot x \cdot (pxq)}$$

$\alpha$ = güven düzeyi (% 6)  
d= duyarlılık (0,05)  
t= t tablosu istatistik değeri (1,96)  
p= görülme olasılığı (0,5)  
q= 1-p (0,5)  
N=1000

Geri dönmeme ve yanıtlanmama olasılığı göz önünde bulundurularak 1000 kişiye anket gönderilmiştir. Uygulama sonucunda anket sayıları incelendiğinde 230 anketin doldurulduğu ancak 30 anketin yarıda bırakılarak cevaplandırılmadığı tespit edilmiş olup çalışma 200 katılımcı ile tamamlanmıştır.

#### **2.4. Veri Toplama Aracı**

İhtiyaç analizi yaparken, özellikle son yıllardaki literatürün taranması ve dünyadaki eğilimlerin hangi yönde olduğunun ortaya çıkarılması, hem yurtiçi, hem de yurtdışındaki literatüre ulaşılacak kapsamlı bir inceleme yapılması öngörülmektedir (Demirel, 2012). Bu nedenle çalışmamızda, literatür taramasına dayalı olarak, ihtiyaç analizi yapmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve eğitimcilerle uygulanan anket formu ile veri toplanmıştır.

Geliştirilen anket formu üç bölümden oluşmuştur. İlk bölümünde katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini, etik eğitimi alma durumlarını ve etik çalışmalarını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde, katılımcıların kurumlarındaki hemşirelik lisans programında yer alan etik eğitiminin durumunu sorgulamaya yönelik sorular yer alırken, üçüncü bölümde ise “hemşirelikte etik eğitiminde müfredat geliştirmeye” yönelik 53 maddelik önermeler ve katılımcıların etik eğitimine yönelik önerileri yer almıştır (Ek-2).



## 2.5. Anketin Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Hazırlanan anket formu için elektronik anket linki oluşturularak Türkiye genelindeki tüm üniversitelerin hemşire eğitimcilerine ulaşılması hedeflenmiştir. Eğitimcilerin elektronik posta adreslerine üniversitelerin web sayfalarından, bölüm sekreterliklerinden veya eğitimcilerin kendisi ile telefon görüşmesi yapılarak ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çabalar sonucunda 1000 eğitimcinin elektronik posta adresine ulaşılarak elektronik anket linki gönderilmiştir.

Elektronik posta aracılığıyla gönderilen elektronik anket linki uygulamasına 13 Kasım 2013 tarihinde başlanmıştır. Ulaşılan son elektronik posta adreslerine gönderim ise 11 Aralık 2013 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Belirtilen tarihler arasında elektronik anket linki gönderimi devam etmiştir. Elektronik anket linki 4 Ocak 2014 tarihinde kapatılarak analize başlanmıştır.

## 2.6. Veri Çözümleme Teknikleri

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Analizler cevap veren katılımcı sayılarına bağlı olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle toplam (n) sayıları farklılık göstermiştir.

Analiz sonucu verilerin frekans ve yüzdesel dağılımları verilmiştir. Nominal değişkenlerin grupları arasındaki ilişkiler incelenirken Ki-Kare analizi uygulanmıştır. 2x2 tablolarda gözelerdeki (her bir hücrenin) beklenen değerlerin yeterli hacme sahip olmaması durumlarında Fisher's Exact Test kullanılmış olup RxC tablolarda ise Monte Carlo Simülasyonu yardımıyla Pearson Ki-Kare analizi uygulanmıştır.

Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup;  $p < 0,05$  olması durumunda anlamlı bir ilişkinin olduğu,  $p > 0,05$  olması durumunda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

## 2.7. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Güçlükleri

Öncelikle program geliştirme çalışmamızın ihtiyaç analizi bölümü, sadece literatür taraması ve mevcut programın incelenmesi amacıyla hemşirelik bölümü eğitimcilerine anket uygulaması ile sınırlandırılmıştır.

Bunun yanı sıra bu çalışmada yöntemsel sınırlılıklar ve güçlükler de söz konusudur. Şöyle ki;

- Hemşirelikte etik eğitimi ve örnek müfredat geliştirme amaçlı yapılan bu çalışmada ihtiyaç analizi kapsamında tüm Türkiye'deki hemşirelik lisans programlarındaki eğitimciler ile yüzyüze iletişim daha etkin olabileceksen zaman, emek ve maliyet faktörleri nedeniyle çalışma elektronik posta yoluyla gerçekleştirilmiştir.
- Elektronik posta yolu ile anket uygulamasında her eğitimcinin güncel elektronik posta adresine ulaşıp ulaşılmadığı araştırmacı tarafından kesin olarak bilinmemiştir.
- Üniversitelerin eğitimcilere verdiği elektronik posta adresleri söz konusu olduğunda bazı üniversitelerin koruma duvarının bulunması nedeniyle ileti gönderildikten sonra hata bildirim iletisi ile araştırmacıya güvenlik nedeniyle iletinin ulaştırılmadığı bildirisi aktarılmıştır.
- Araştırmada başka bir güçlük ise eğitimcilerin bir kısmının “sadece etik dersini yürüten eğitimcilerin bu anketi cevaplamaları gerektiği” kanısına varmaları idi. Anket soruları ve anket hakkında bilgilendirme kısmında açıklama yapılmış olmasına rağmen, bazı eğitimciler etik dersi vermedikleri için anketi doldurmadıklarına yönelik geri bildirim vermişler ve kendilerine bu konuda tekrar açıklama yapılmıştır. Geri bildirim vermeyen eğitimcilerin olma olasılığı bir kısıt olarak değerlendirilmiştir.

## **2.8. Araştırmanın Etik Boyutu**

Bu tez Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tarafından 22.01.2013 tarihli ve 61 karar sayılı yönetim kurulu kararı ile onaylandıktan sonra katılımcılara elektronik posta yoluyla ulaştırılmıştır. Katılımcılara anket formunun giriş kısmında çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Bilgi kısmında, katılımcılara adlarını belirtmelerine gerek olmadığı, çalışmanın sonuçlarının toplu olarak değerlendirilip, sonuçlarının yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Anketin ulaştığı katılımcılara hiçbir baskı ve ikna yöntemi uygulanmamış, anketi doldurup, geri bildirim verenlerin çalışmaya gönüllü katılım konusunda onay verdiği kabul edilmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. İhtiyaç Analizine Yönelik Araştırma Verilerinin Analizi

Bu bölümde, müfredat geliştirmenin gereği olan ihtiyaç analizine yönelik elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

##### 3.1.1. Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleriyle İlgili Bulgular

**Çizelge 3.1.** Katılımcıların kurumlarında etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları

	n	%
Etik dersi veriyor	39	19,5
Etik içerikli bir konu anlatıyor	103	51,5
Herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmıyor	58	29,0
Toplam	200	100,0

Katılımcıların kurumlarında etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına bakıldığında, % 19,5'inin kurumunda etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersi verdiği, % 51,5'inin kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlattığı ve % 29'unun ise herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmadığı görülmektedir.

**Çizelge 3.2.** Katılımcıların sosyo-demografik bilgileri

		n	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	189	94,5
	Erkek	11	5,5
	Toplam	200	100,0
<b>Yaş</b>	30 yaş ve altı	15	7,8
	31-35 yaş	62	32,3
	36-40 yaş	41	21,3
	41-45 yaş	38	19,8
	46 yaş ve üzeri	36	18,8
	Toplam	192*	100,0
<b>Meslek Dağılımı</b>	Hemşire	191	95,5
	Ebe	2	1,0
	Veteriner Hekim	2	1,0
	Biyolog	2	1,0
	Tıp Tarihi ve Etik Uzmanı	1	0,5
	Sağlık İdarecisi	1	0,5
	Sosyolog	1	0,5
	Toplam	200	100,0
<b>Akademik Unvan</b>	Öğretim Görevlisi	75	37,5
	Yardımcı Doçent	74	37,0
	Doçent	38	19,0
	Profesör	10	5,0
	Asistan / Araştırma Görevlisi	2	1,0
	Uzman	1	0,5
	Toplam	200	100,0
<b>Anabilim Dalı</b>	Hemşirelik Esasları	31	15,9
	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	28	14,4
	Halk Sağlığı Hemşireliği	27	13,9
	İç Hastalıkları Hemşireliği	24	12,3
	Kadın Hastalıkları ve Doğum Hemşireliği	22	11,3
	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	19	9,7
	Hemşirelik	18	9,2
	Psikiyatri	10	5,1
	Diğer (Mikrobiyoloji, Histoloji, Fizyoloji, Sosyal alan)	5	2,6
	Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı	4	2,1
	Hemşirelikte Yönetim	3	1,5
	Ebelik Bölümü	3	1,5
	Tıp Tarihi ve Etik	1	0,5
	Toplam	195*	100,0

\*Yanıtlayan kişi sayısı dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların % 94,5'i kadınlardan ve % 5,5'i ise erkeklerden oluşmaktadır.

Katılımcıların % 32,3'ünü 31-35 yaş grubu, % 21,3'ünün 36-40 yaş grubu, % 19,8'ini 41-45 yaş grubu, % 18,8'ini 46 yaş ve üzeri, % 7,8'ini 30 yaş ve altı oluşturmaktadır.

Katılımcıların meslek dağılımları incelendiğinde, % 95,5'inin mesleğini "hemşire" olarak belirttiği görülmektedir.

Katılımcıların akademik unvanlarına bakıldığında, % 37,5'inin öğretim görevlisi, % 37'sinin yardımcı doçent, % 19'unun doçent, % 5'inin profesör, % 1'inin asistan/araştırma görevlisi, % 0,5'inin uzman olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılanların anabilim dalları dağılımı incelendiğinde ise, % 15,9 ile "Hemşirelik Esasları" ilk sırada yer alırken, % 14,4 ile "Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği" ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcıların sadece bir tanesinin anabilim dalının Tıp Tarihi ve Etik olduğu görülmektedir.

**Çizelge 3.3.** Katılımcıların etik eğitimi alma durumları ve etik çalışmalarına yönelik deneyimleri

		n	%
Etik konusunda formal bir eğitim alma durumu	Evet	122	61,0
	Hayır	78	39,0
	Toplam	200	100,0
Alınan formal eğitimin düzeyi	Yüksek lisans (master)	45	36,9
	Doktora	67	54,9
	Doktora sonrası	10	8,2
	Toplam	122	100,0
Etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılma durumu	Evet	130	66,3
	Hayır	66	33,7
	Toplam	196*	100,0
Hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınının bulunma durumu	Evet	44	23,0
	Hayır	147	77,0
	Toplam	191*	100,0
Etik alanı ile ilgili alanyazınının takip edilme durumu	Evet	142	71,7
	Hayır	56	28,3
	Toplam	198*	100,0
Etik dersi için teorik bilgi temelini yeterli bulma durumu	Evet	91	54,5
	Hayır	76	45,5
	Toplam	167*	100,0
Etik dersi için klinik alanda pratik deneyimlerine güvenme durumu	Evet	109	70,8
	Hayır	45	29,2
	Toplam	154*	100,0

\*Yanıtlayan kişi sayısı dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların etik konusunda formal bir eğitim alma durumlarının dağılımına bakıldığında % 61'inin formal bir eğitim aldığı, etik konusunda formal eğitim alanların ise % 54,9'unun doktora, % 36,9'unun yüksek lisans ve % 8,2'sinin ise doktora sonrası süreçte aldığı görülmektedir.

Katılımcılardan etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılanların oranı % 66,3'tür. Katılımcılardan % 23'ünün daha önce hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayını bulunmaktadır. Etik alanı ile ilgili alanyazını takip eden katılımcı oranı ise % 71,7'dir. Katılımcılardan etik dersi için teorik bilgi temelini yeterli bulanların yüzdesi % 54,5 iken etik dersi için klinik alanda pratik deneyimlerine güvenenlerin yüzdesi ise % 70,8'dir.

**Çizelge 3.4.** Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre sosyo-demografik özellikleri

Sosyo-demografik özellikler		Katılımcıların bağımsız bir etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları*						Ki-Kare Testi	
		Bağımsız bir etik dersi veriyor		Herhangi bir ders kapsamında etik anlatıyor		Toplam			
		n	%	n	%	n	%	Ki-Kare	p
Meslek Dağılımı	Hemşire	38	97,4	97	94,2	135	95,1	**	0,422
	Tıp Tarihi ve Etik Uzmanı	1	2,6	0	0,0	1	0,7		
	Ebe	0	0,0	2	1,9	2	1,4		
	Veteriner Hekim	0	0,0	2	1,9	2	1,4		
	Sosyolog	0	0,0	1	1,0	1	0,7		
	Biyolog	0	0,0	1	1,0	1	0,7		
	<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>	<b>103</b>	<b>100,0</b>	<b>142</b>	<b>100,0</b>		
Akademik Unvan	Asistan/ Ar. Gör.	0	0,0	2	1,9	2	1,4	**	0,087
	Uzman	1	2,6	0	0,0	1	0,7		
	Öğretim Görevlisi	16	41,0	36	35,0	52	36,6		
	Yardımcı Doçent	9	23,1	43	41,7	52	36,6		
	Doçent	8	20,5	17	16,5	25	17,7		
	Profesör	5	12,8	5	4,9	10	7,0		
	<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>	<b>103</b>	<b>100,0</b>	<b>142</b>	<b>100,0</b>		
Etik konusunda formal bir eğitim alma durumu	Evet	27	69,2	64	62,1	91	64,1	0,349	0,555
	Hayır	12	30,8	39	37,9	51	35,9		
	<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>	<b>103</b>	<b>100,0</b>	<b>142</b>	<b>100,0</b>		
Alınan formal eğitimin düzeyi	Yüksek lisans (master)	5	18,5	29	45,3	34	37,4	7,298	<b>0,026</b>
	Doktora	17	63,0	31	48,4	48	52,8		
	Doktora sonrası	5	18,5	4	6,3	9	9,8		
	<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>100,0</b>	<b>64</b>	<b>100,0</b>	<b>91</b>	<b>100,0</b>		
Etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılma durumu	Evet	29	78,4	69	67,7	98	70,5	1,032	0,31
	Hayır	8	21,6	33	32,3	41	29,5		
	<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>139</b>	<b>100,0</b>		
Hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınının bulunma durumu	Evet	21	56,8	16	16,5	37	27,6	19,754	<b>0,001</b>
	Hayır	16	43,2	81	83,5	97	72,4		
	<b>Toplam</b>	<b>37</b>	<b>100,0</b>	<b>97</b>	<b>100,0</b>	<b>134</b>	<b>100,0</b>		



**Çizelge 3.4. Devam.** Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre sosyo-demografik özellikleri

Sosyo-demografik özellikler		Katılımcıların bağımsız bir etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları*						Ki-Kare Testi	
		Bağımsız bir etik dersi veriyor		Herhangi bir ders kapsamında etik anlatıyor		Toplam		Ki-Kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Etik alanı ile ilgili alanyazının takip edilme durumu	Evet	39	100,0	72	71,3	111	79,3	12,429	0,001
	Hayır	0	0,0	29	28,7	29	20,7		
	Toplam	39	100,0	101	100,0	140	100,0		
Etik dersi için teorik bilgi temelini yeterli bulma durumu	Evet	31	83,8	53	57,0	84	64,6	7,181	0,007
	Hayır	6	16,2	40	43,0	46	35,4		
	Toplam	37	100,0	93	100,0	130	100,0		
Etik dersi için klinik alanda pratik deneyimlerine güvenme durumu	Evet	35	97,2	63	71,6	98	79,0	8,641	0,003
	Hayır	1	2,8	25	28,4	26	21,0		
	Toplam	36	100,0	88	100,0	124	100,0		

\*Herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan katılımcılar karşılaştırmaya dâhil edilmemiştir.

\*\*Gözelerdeki beklenen değerin % 20'si 5'ten küçük olduğu için Monte Carlo Simülasyonu yardımı ile ki-kare analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.4. incelendiğinde, kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin ve kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların anlamlı derecede yüksek oranla etik konusunda aldıkları formal eğitimin doktora sürecinde olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin % 56,8'inin hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayını mevcut iken; kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların ise anlamlı derecede yüksek oranla hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınının olmadığı görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin ve kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların anlamlı derecede yüksek oranla etik alanı ile ilgili alanyazını takip ettikleri belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin anlamlı derecede yüksek oranla etik dersi için teorik bilgi temelini yeterli bulduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin ve kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların anlamlı derecede yüksek oranla etik dersi için klinik alanda pratik deneyimlerine güvendikleri görülmektedir ( $p<0,05$ ).

**Çizelge 3.5.** Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre anabilim dalları

Anabilim Dalı	Katılımcıların etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları*					
	Bağımsız bir etik dersi veriyor		Herhangi bir ders kapsamında etik anlatıyor		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hemşirelik Esasları	16	42,1	10	9,9	26	18,7
Hemşirelik	5	13,2	7	6,9	12	8,6
Halk Sağlığı Hemşireliği	4	10,5	16	15,8	20	14,4
Kadın Hastalıkları ve Doğum Hemşireliği	4	10,5	14	13,9	18	13,0
Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	3	7,9	15	14,9	18	13,0
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	3	7,9	14	13,9	17	12,2
İç Hastalıkları Hemşireliği	1	2,6	10	9,9	11	7,9
Tıp Tarihi ve Etik	1	2,6	0	0,0	1	0,7
Felsefe / Sosyal alan eğitimi	1	2,6	0	0,0	1	0,7
Psikiyatri	0	0,0	8	7,8	8	5,8
Ebelik Bölümü	0	0,0	3	3,0	3	2,2
Fizyoloji	0	0,0	1	1,0	1	0,7
Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı	0	0,0	1	1,0	1	0,7
Hemşirelikte Yönetim	0	0,0	1	1,0	1	0,7
Mikrobiyoloji	0	0,0	1	1,0	1	0,7
<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>101</b>	<b>100,0</b>	<b>139**</b>	<b>100,0</b>

\*Herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan katılımcılar karşılaştırmaya dâhil edilmemiştir.

\*\*Yanıtlayan kişi sayısı dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Kurumunda bağımsız bir etik dersi veren katılımcıların buldukları anabilim dalları değerlendirildiğinde; yüksek oranla katılımcının (% 42,1) “Hemşirelik Esasları” anabilim dalından olduğu görülmektedir. Kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatan katılımcıların anabilim dalları

incelendiğinde ise; birbirine yakın oranlarda ilk sırayı Halk Sağlığı Hemşireliği (% 15,8) ve Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği (% 14,9) anabilim dalları oluşturmaktadır.

### 3.1.2. Hemşirelik Lisans Programlarında Etik Eğitime Yönelik Bulgular

Bu alt bölümde katılımcıların kurumlarındaki hemşirelik lisans programlarında yer alan etik eğitiminin durumunu gösteren bulgular yer almaktadır.

**Çizelge 3.6.** Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre hemşirelik lisans programlarında yer alan etik eğitime ait bulgular

		n	%
Ayrı bir etik dersinin bulunma durumu	Evete	134	67,0
	Hayır	65	32,5
	Cevapsız	1	0,5
	Toplam	200	100,0
Etik dersinin zorunlu veya seçmeli ders olma durumu	Zorunlu	105	78,4
	Seçmeli	27	20,1
	Cevapsız	2	1,5
	Toplam	134	100,0
Etik dersinin yer aldığı öğretim yarıyılılarının dağılımı	1. dönem	11	8,2
	2. dönem	11	8,2
	3. dönem	27	20,1
	4. dönem	13	9,7
	5. dönem	30	22,4
	6. dönem	26	19,4
	7. dönem	4	3,0
	8. dönem	8	6,0
	Cevapsız	4	3,0
	Toplam	134	100,0
Etik dersi kredisinin dağılımı	1 kredi	2	1,5
	2 kredi	95	70,9
	3 kredi	26	19,4
	4 kredi	1	0,7
	Cevapsız	10	7,5
	Toplam	134	100,0
Öğrencilerin klinik uygulamaya başlamadan önce etik dersi alma durumları	Evete	107	53,5
	Hayır	76	38,0
	Cevapsız	17	8,5
	Toplam	200	100,0

Çizelge 3.6 incelendiğinde, “kurumlarında ayrı bir etik dersinin bulunma durumu” sorusunu cevaplayan 199 katılımcıdan % 67’si kurumlarında hemşirelik lisans programlarında etik konularının anlatıldığı ayrı bir etik dersinin bulunduğunu belirtmiştir.

Etik dersinin zorunlu veya seçmeli bir ders olup olmadığı sorulduğunda ise bu soruya cevap veren 132 katılımcıdan % 78,4’ü kurumlarında etik dersinin “zorunlu” ders olarak yer aldığını belirtmişlerdir.

Ayrıca etik konularının anlatıldığı ayrı bir etik dersinin yer aldığı yarıyıl dönemi incelendiğinde ise katılımcıların % 22,4’ü 5. dönem, % 20,1’i 3. dönemde yer aldığını belirtirken % 19,4’ü 6.dönem, % 8,2’si 1.dönem, % 8,2’si 2. dönem, % 3’ü 7. dönem, % 6’sı 8. dönem yanıtını vermişlerdir.

Yine etik konularının anlatıldığı ayrı bir etik dersinin kredisi sorulduğunda ise katılımcılar, % 70,9 ile 2 kredi, % 19,4 ile 3 kredi, % 1,5 ile 1 kredi ve % 0,7 ile 4 kredi olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların % 53,5’i, öğrencilerin hastanede meslek derslerinin klinik uygulamasına başlamadan önce etik eğitimi aldıklarını belirtirken; % 38’i öğrencilerin klinik uygulama öncesi etik eğitimi almadıklarını belirtmiştir.

Kurumlarında hemşirelik lisans programlarında ayrı bir etik dersi bulunmayan katılımcıların % 18,3’ü kurumlarında entegre eğitim sistemi uygulanmasından kaynaklı her modülde ilgili konularda etik konularının yer aldığını belirtmişlerdir. % 6,5 oranında katılımcı ise Hemşirelik Esasları ve Hemşirelik Tarihi ve Deontolojisi dersinde etik konularının anlatıldığını ifade etmişlerdir (Ek Çizelge 1). Etik konularının başka dersler içerisinde anlatılma saatleri (Ek Çizelge 2) ve anlatılma yarıyıl dönemleri (Ek Çizelge 3) değerlendirildiğinde, % 38,2 oranında 1-3 saat anlatıldığı ve % 24,4 oranında 1. yıl dersleri içerisinde anlatıldığı belirtilmiştir.

**Çizelge 3.7.** Hemşirelik lisans programında yer alan etik derslerine ait “ad”ların dağılımı

Dersin Tam Adı	n	%
Hemşirelikte Etik*	47	35,1
Hemşirelikte Etik ve Değerler	16	11,8
Hemşirelik Tarihi ve Deontolojisi**	16	11,8
Hemşirelik Tarihi ve Etik***	12	9,0
Deontoloji ve Etik	4	3,0
Hemşirelik Tarihi/Deontolojisi ve Etik	4	3,0
Uygulamalı Bilimler İçin Etik****	3	2,2
Entegre eğitim sisteminde her modülde etik konular yer almaktadır.	3	2,2
Hemşirelikte Etik ve Deontoloji	3	2,2
Sağlık Bakım Etiği	3	2,2
Tıbbi Etik	3	2,2
Etik	2	1,5
Sağlık Bilimlerinde Etik	2	1,5
Tıbbi Etik ve Hasta Hakları	2	1,5
Hemşireliğe Giriş	1	0,8
Hemşirelik Felsefesi ve Etik	1	0,8
Liderlik - İnsan Hakları ve Demokrasi	1	0,8
Meslek Esasları	1	0,8
Sağlık Hukuku ve Hemşirelik	1	0,8
Sağlık Sosyolojisi	1	0,8
Temel İlkeler ve Hemşirelik Deontolojisi	1	0,8
Tıbbi Etik, Hemşirelik Tarihi ve Etik	1	0,8
Cevapsız	6	4,4
Toplam	134	100,0

\*Hemşirelik ve Etik; Hemşirelikte Etik İlkeler adları bu başlık altında toplanmıştır.

\*\*Hemşirelik Tarihi, Deontolojisi ve Yasaları; Meslek Tarihi ve Deontolojisi; Hemşireliğe Giriş, Hemşirelik Tarihi ve Deontolojisi; adları bu başlık altında toplanmıştır.

\*\*\*Hemşirelik Tarihi ve Meslek Etiği, adı bu başlığa dâhil edilmiştir.

\*\*\*\*Meslek Etiği adı bu başlık altında toplanmıştır.

Katılımcılardan, hemşirelik lisans programlarında mevcut olan ayrı bir etik dersinin tam adını belirtmeleri istendiğinde, % 35,1’i “Hemşirelikte Etik”, % 11,8’i “Hemşirelikte Etik ve Değerler”, % 11,8’i “Hemşirelik Tarihi ve Deontolojisi”, % 9’u “Hemşirelik Tarihi ve Etik” olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca % 2,2 oranında katılımcı ise entegre eğitim sisteminde her modülde etik konuların yer aldığını belirtmiştir.

**Çizelge 3.8.** Etik dersi öğretiminde kullanılan öğretim ve değerlendirme yöntemleri ve araçları\* (N:200)

		n	%
Etik dersi için kullanılan ders materyallerinin dağılımı	Örnek Olaylar	116	58,0
	Makale	100	50,0
	Temel Ders Kitabı	93	46,5
	Yardımcı Ders Kitabı	80	40,0
	Film	38	19,0
	Sözlük	13	6,5
Etik dersi için kullanılan öğretim yöntemlerinin dağılımı	Anlatım yöntemi	120	60,0
	Sınıf Tartışmaları	113	56,5
	Vaka Tartışması	100	50,0
	Makale ve Kitap Önerme	78	39,0
	Küçük Grup Tartışmaları	47	23,5
	Rol Yapma	30	15,0
	Video Gösterimi	26	13,0
Etik dersi için kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin dağılımı	Açık Uçlu Yazılı Sınav	84	42,0
	Çoktan Seçmeli Testler	83	41,5
	Vaka Analizi	65	32,5
	Sınıf İçi Tartışmalar	45	22,5
	Seminer Sunumu	25	12,5
	Küçük Grup Tartışması	17	8,5
	Proje Ödevi	14	7,0
	Kitap Özeti	4	2,0
	Sözlü Sınav	3	1,5

\*Birden fazla yanıt verilmiştir.

Katılımcıların etik dersi için kullandıkları ders materyalleri, öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme yöntemleri değerlendirildiğinde, katılımcıların ilk sırada % 58 ile “örnek olayları” ders materyali olarak tercih ettiği; öğretim yöntemi olarak % 60 oranında “anlatım” yöntemini tercih ettiği ve ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak da % 42 oranında “yazılı sınavı” tercih ettikleri görülmektedir.

**Çizelge 3.9.** Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre etik dersi öğretiminde kullandıkları ders materyalleri

		Katılımcıların bağımsız bir etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları*						Ki-Kare Testi	
		Bağımsız bir etik dersi veriyor		Herhangi bir ders kapsamında etik anlatıyor		Toplam			
		n	%	n	%	n	%	Ki-Kare	p
Temel Ders Kitabı	Kullanmıyorum	13	33,3	44	42,7	57	40,1	0,683	0,408
	Kullanıyorum	26	66,7	59	57,3	85	59,9		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Yardımcı Ders Kitabı	Kullanmıyorum	10	25,6	58	56,3	68	47,9	9,469	0,002
	Kullanıyorum	29	74,4	45	43,7	74	52,1		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Sözlük	Kullanmıyorum	30	76,9	99	96,1	129	90,8	Fisher's Exact	0,001
	Kullanıyorum	9	23,1	4	3,9	13	9,2		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Makale	Kullanmıyorum	4	10,3	48	46,6	52	36,6	14,573	0,001
	Kullanıyorum	35	89,7	55	53,4	90	63,4		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Örnek Olaylar	Kullanmıyorum	3	7,7	37	35,9	40	28,2	9,79	0,002
	Kullanıyorum	36	92,3	66	64,1	102	71,8		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Film	Kullanmıyorum	24	61,5	84	81,6	108	76,1	5,172	0,023
	Kullanıyorum	15	38,5	19	18,4	34	23,9		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		

\*Herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan katılımcılar karşılaştırmaya dâhil edilmemiştir.

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin, kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanlara göre anlamlı derecede yüksek oranla yardımcı ders kitabı kullandıkları belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin ve kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların anlamlı derecede yüksek oranla sözlük kullanmadıkları görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin, kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanlara göre anlamlı derecede yüksek oranla ders materyali olarak makale kullandıkları belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin, kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanlara göre anlamlı derecede yüksek oranla ders materyali olarak örnek olayları kullandıkları görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin ve kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların anlamlı derecede yüksek oranla ders materyali olarak film kullanmadıkları belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).



**Çizelge 3.10.** Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre etik dersi öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemleri

		Katılımcıların bağımsız bir etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları*						Ki-Kare Testi	
		Bağımsız bir etik dersi veriyor		Herhangi bir ders kapsamında etik anlatıyor		Toplam			
		n	%	n	%	n	%	Ki-Kare	p
Anlatım Yöntemi	Kullanmıyorum	0	0,0	28	27,2	28	19,7	11,544	0,001
	Kullanıyorum	39	100,0	75	72,8	114	80,3		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Sınıf Tartışmaları	Kullanmıyorum	2	5,1	33	32,0	35	24,6	9,629	0,002
	Kullanıyorum	37	94,9	70	68,0	107	75,4		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Küçük Grup Tartışmaları	Kullanmıyorum	24	61,5	72	69,9	96	67,6	0,562	0,453
	Kullanıyorum	15	38,5	31	30,1	46	32,4		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Rol Yapma	Kullanmıyorum	29	74,4	85	82,5	114	80,3	0,731	0,392
	Kullanıyorum	10	25,6	18	17,5	28	19,7		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Vaka Tartışması	Kullanmıyorum	5	12,8	42	40,8	47	33,1	8,762	0,003
	Kullanıyorum	34	87,2	61	59,2	95	66,9		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Video Gösterimi	Kullanmıyorum	29	74,4	88	85,4	117	82,4	1,69	0,194
	Kullanıyorum	10	25,6	15	14,6	25	17,6		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Makale ve Kitap Önerme	Kullanmıyorum	10	25,6	58	56,3	68	47,9	9,469	0,002
	Kullanıyorum	29	74,4	45	43,7	74	52,1		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		

\*Herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan katılımcılar karşılaştırmaya dâhil edilmemiştir.

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin ve kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların anlamlı derecede yüksek oranla öğretim yöntemi olarak anlatım yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin, kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanlara göre anlamlı derecede yüksek oranla öğretim yöntemi olarak sınıf tartışmalarını kullandıkları görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin, kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanlara göre anlamlı derecede yüksek oranla öğretim yöntemi olarak vaka tartışmalarını kullandıkları belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin, kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanlara göre anlamlı derecede yüksek oranla makale ve kitap önermeyi öğretim yöntemi olarak kullandıkları görülmektedir ( $p<0,05$ ).

**Çizelge 3.11.** Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre etik dersi öğretiminde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleri

		Katılımcıların bağımsız bir etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları*						Ki-Kare Testi	
		Bağımsız bir etik dersi veriyor		Herhangi bir ders kapsamında etik anlatıyor		Toplam			
		n	%	n	%	n	%	Ki-Kare	p
Çoktan Seçmeli Testler	Kullanmıyorum	10	25,6	51	49,5	61	43,0	5,642	0,018
	Kullanıyorum	29	74,4	52	50,5	81	57,0		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Açık Uçlu Yazılı Sınav	Kullanmıyorum	11	28,2	51	49,5	62	43,7	4,392	0,036
	Kullanıyorum	28	71,8	52	50,5	80	56,3		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Sözlü Sınav	Kullanmıyorum	38	97,4	101	98,1	139	97,9	Fisher's Exact	1,00
	Kullanıyorum	1	2,6	2	1,9	3	2,1		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Vaka Analizi	Kullanmıyorum	14	35,9	65	63,1	79	55,6	7,419	0,006
	Kullanıyorum	25	64,1	38	36,9	63	44,4		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Sınıf İçi Tartışmalar	Kullanmıyorum	24	61,5	77	74,8	101	71,1	1,806	0,179
	Kullanıyorum	15	38,5	26	25,2	41	28,9		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Seminer Sunumu	Kullanmıyorum	35	89,7	82	79,6	117	82,4	1,364	0,243
	Kullanıyorum	4	10,3	21	20,4	25	17,6		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Kitap Özeti	Kullanmıyorum	36	92,3	102	99,0	138	97,2	Fisher's Exact	0,063
	Kullanıyorum	3	7,7	1	1,0	4	2,8		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Küçük Grup Tartışması	Kullanmıyorum	33	84,6	93	90,3	126	88,7	Fisher's Exact	0,377
	Kullanıyorum	6	15,4	10	9,7	16	11,3		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		
Proje Ödevi	Kullanmıyorum	32	82,1	96	93,2	128	90,1	Fisher's Exact	0,06
	Kullanıyorum	7	17,9	7	6,8	14	9,9		
	Toplam	39	100,0	103	100,0	142	100,0		

\*Herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan katılımcılar karşılaştırmaya dâhil edilmemiştir.

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin, kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanlara göre anlamlı derecede yüksek oranla ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak çoktan seçmeli testleri kullandıkları belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin, kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanlara göre anlamlı derecede yüksek oranla ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak açık uçlu yazılı sınavları kullandıkları görülmektedir ( $p<0,05$ ).

Kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin, kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanlara göre anlamlı derecede yüksek oranla ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden vaka analizini kullandıkları belirlenmiştir ( $p<0,05$ ).

**Çizelge 3.12.** Etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıkları (N:133)

<b>Konu Başlıkları</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Etik ilkeler (Zarar vermeme, Yararlı olma, Özerkliğe saygı, Adalet)	124	93,2
Etiğin tanımı	114	85,7
Ahlâkın tanımı	110	82,7
Hasta hakları	109	82,0
Hemşireler için etik kodlar	103	77,4
Etik ikilemler ve çözüm modelleri	101	75,9
İnsan hakları	101	75,9
Hasta hakları yönetmeliği (Türkiye)	95	71,4
Hatalı uygulamalar (Malpraktis)	95	71,4
Hemşirelik ile ilgili yasa ve yönetmelikler	91	68,4
Sağlık etiği	91	68,4
Yaşamın sonuna ilişkin etik sorunlar (Yaşamı uzatan tedaviler, Ötanazi)	91	68,4
Bakım etiği	89	66,9
Örnek olaylara dayalı etik usullama	88	66,2
Deontolojinin tanımı	81	60,9
Yaşamın başlangıcına ilişkin etik sorunlar (Kürtaj, Yardımcı Üreme Teknikleri)	77	57,9
Araştırma ve yayın etiği	77	57,9
Etik bildirgeler	73	54,9
Etiğin felsefe, din, hukuk ve kültür ile ilişkisi	72	54,1
Hastane etik komiteleri, araştırma etik kurulları ve hemşirelerin rolü	69	51,9
İleri teknoloji ile ilgili etik sorunlar (Organ nakli, Öjeni, Kök hücre nakli)	64	48,1
Toplumsal cinsiyet ve etik	63	47,4
Biyoetik ve tanımı	62	46,6
Deontolojik yaklaşım (Ödev etiği)	58	43,6
Yararcılık (Utilitarianizm)	54	40,6
Yaşlı bakımı ve etik	52	39,1
Genetik ve etik	48	36,1
AIDS'li hastaların bakımı ve etik	45	33,8
Ahlâki gelişim kuramları (Kohlberg, Gilligan vs)	44	33,1
Erdem etiği	39	29,3
İlkecilik (Principlism) yaklaşımı	34	25,6
Feminist etik	19	14,3
Anlatsal etik	17	12,8
Diğer	15	11,3

Katılımcıların “etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıklarına” verdikleri cevaplar incelendiğinde, ilk sıralarda % 93,2 ile Etik ilkeler (zarar vermeme, yararlı olma, özerkliğe saygı, adalet), % 85,7 ile Etiğin tanımı, % 82,7 ile Ahlâkın tanımı konularının yer aldığı görülmektedir.

Ayrıca Ek Çizelge 4’te etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıklarına ayrılan ortalama ders saati süreleri yer almaktadır.

### 3.1.3. Hemşirelikte Etik Eğitiminde Müfredat Geliştirmeye Yönelik Bulgular

Bu alt bölümde katılımcıların, hemşirelikte etik eğitiminde müfredat geliştirmeye yönelik önerileri ve önermelere verdikleri cevapların dağılımlarını gösteren bulgular yer almaktadır.

**Çizelge 3.13.** Etik dersi için önerilen adlar

Etik Dersi İçin Önerilen Adlar	n	%
Hemşirelik ve Etik / Hemşirelikte Etik / Hemşirelik Etiği	45	43,7
Hemşirelik Uygulamalarında Etik ve Yasal Konular	6	5,8
Hemşirelikte Etik Sorunlar ve Yaklaşımlar	6	5,8
Bakım Etiği / Bakım ve Etik / Hemşirelik Bakım Etiği	5	4,8
Hemşirelik Değerleri ve Etik	4	3,8
Meslek Etiği / Meslek Etiği ve Güncel Yaklaşımlar	4	3,8
Sağlık Etiği	4	3,8
Sağlık Hizmetlerinde / Uygulamalarında / Bilimlerinde Etik	4	3,8
Etik	2	1,9
Hemşirelik Felsefesi ve Etik / Hemşirelik Felsefesi ve Etik İlkeleri	2	1,9
Hemşirelik Tarihi ve Etiği	2	1,9
Sağlık Bakım Etiği	2	1,9
Deontoloji ve Hemşirelikte Etik	1	1,0
Etik ve Değerler	1	1,0
Etik ve Hemşirelikte Etik Karar Verme	1	1,0
Etik Yaklaşım	1	1,0
Hemşirelik Eğitimi ve Etik	1	1,0
Hemşirelik Etiği ve Kültürlerarası Hemşirelik	1	1,0
Hemşirelik Felsefesi	1	1,0
Hemşirelik Meslek Etiği	1	1,0
Hemşirelikte Etik Değerler ve Araştırma Etiği olarak iki ayrı ders	1	1,0
Hemşirelikte Etik Kurallar	1	1,0
Hemşirelikte Etik ve Ahlâki Disiplin	1	1,0
Hemşirelikte Etik ve Etik İnkilemler	1	1,0
Sağlık Alanında Etik İnkilemler	1	1,0
Sağlık Etiği ve Hemşirelik	1	1,0
Sağlıkta Bakım, Tanı, Tedavi ve Etik	1	1,0
Sağlıkta Değerler ve Etik	1	1,0
Tıp ve Hemşireliğin Güncel Etik Problemleri	1	1,0
Toplam	103*	100,0

\*Yanıtlayan kişi sayısı dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Katılımcıların etik dersi için önerdikleri adların yüzde dağılımlarına bakıldığında ilk sırada ve yüksek oranla (% 43,7) “Hemşirelik ve Etik / Hemşirelikte Etik / Hemşirelik Etiği” isim önerisi yer almaktadır.



**Çizelge 3.14.** Etik dersi kapsamında müfredatta yer alması önerilen konu başlıkları (N:130)

Konu Başlıkları	n	%
Etik ilkeler (Zarar vermeme, Yararlı olma, Özerkliğe saygı, Adalet)	121	93,1
Sağlık etiği	120	92,3
Etiğin tanımı	119	91,5
Etik ikilemler ve çözüm modelleri	119	91,5
Hatalı uygulamalar (Malpraktis)	119	91,5
Hemşireler için etik kodlar	118	90,8
Ahlâkın tanımı	115	88,5
Hemşirelik ile ilgili yasa ve yönetmelikler	114	87,7
İnsan hakları	114	87,7
Hasta hakları	114	87,7
Araştırma ve yayın etiği	114	87,7
Hastane etik komiteleri, araştırma etik kurulları ve hemşirelerin rolü	112	86,2
Örnek olaylara dayalı etik usamlama	111	85,4
Deontolojinin tanımı	110	84,6
Hasta hakları yönetmeliği (Türkiye)	110	84,6
Yaşamın sonuna ilişkin etik sorunlar (Yaşamı uzatan tedaviler, Ötanazi)	110	84,6
Bakım etiği	109	83,9
Yaşamın başlangıcına ilişkin etik sorunlar (Kürtaj, Yardımcı Üreme Teknikleri)	107	82,3
İleri teknoloji ile ilgili etik sorunlar (Organ nakli, Öjeni, Kök hücre nakli)	106	81,5
Etik bildirgeler	105	80,8
Biyoetik ve tanımı	98	75,4
Genetik ve etik	95	73,1
Yaşlı bakımı ve etik	95	73,1
Deontolojik yaklaşım (Ödev etiği)	94	72,3
Etiğin felsefe, din, hukuk ve kültür ile ilişkisi	91	70,0
Toplumsal cinsiyet ve etik	88	67,7
Yararcılık (Utilitarianizm)	85	65,4
AIDS'li hastaların bakımı ve etik	85	65,4
Ahlâki gelişim kuramları (Kohlberg, Gilligan vs)	76	58,5
Erdem etiği	72	55,4
İlkecilik (Principalism) yaklaşımı	71	54,6
Anlatsal etik	46	35,4
Feminist etik	42	32,3
Diğer	26	20,0

Etik dersinin müfredatında mutlaka yer alması gereken konu başlıklarına katılımcıların verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, ilk sıralarda Etik İlkeler (zarar vermeme, yararlı olma, özerkliğe saygı, adalet) (% 93,1), Sağlık Etiği (% 92,3), Etiğin Tanımı (% 91,5), Etik ikilemler ve çözüm modelleri (% 91,5), Hatalı uygulamalar (Malpraktis) (% 91,5) konu başlıklarını belirttikleri görülmektedir.

**Çizelge 3.15.** Hemşirelikte etik eğitiminde müfredat geliştirmeye yönelik önermelere katılımcıların verdikleri yanıtlar

Önermeler	Evet		Hayır		Toplam
	n	%	n	%	
Etik davranışın öğretilebileceğine inanıyorum.	187	95,4	9	4,6	196
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren hemşirelik eğitimcileridir.	172	89,1	21	10,9	193
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren öğrencilerin kendileridir.	75	40,5	110	59,5	185
Hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini düşünüyorum.	164	85,4	28	14,6	190
Etik dersinin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.	190	97,4	5	2,6	195
Etik eğitimi sayesinde öğrencinin iyi bir hemşire-hasta ilişkileri kuracağını düşünüyorum.	180	94,7	10	5,3	190
Etik eğitimi öğrencilere meslek yaşamlarında karşı karşıya kalacakları etik sorunları çözebilme yeteneği kazandırmalıdır.	191	99,5	1	0,5	192
Etik dersine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.	86	46,0	101	54,0	187
Etik dersi için bir çekirdek müfredatın belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	184	95,3	9	4,7	193
Öğrencilerin ilk yıl felsefe bölümünden bir ders almalarının uygun olacağını düşünüyorum.	133	70,7	55	29,3	188
Eğitimde konuyla ilgili çeşitli disiplinlerden (hukuk, felsefe vb) yararlanmanın faydalı olacağını düşünüyorum.	182	94,8	10	5,2	192
Etiğin öğrencilere birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.	129	67,2	63	32,8	192
Etik dersi ayrıca, hemşirelik eğitimi süresince başka derslerle (cerrahi, dahiliye, kadın doğum, halk sağlığı vb.) de entegre edilmelidir.	185	96,4	7	3,6	192
Etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	170	87,6	24	12,4	194
Ders kapsamında anlatılacak başlıkların seçiminde ders sorumlusunun belirleyici olması gerektiğini düşünüyorum.	152	78,8	41	21,2	193
Özellikle klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların etik dersinin müfredatına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum	192	99,0	2	1,0	194

**Çizelge 3.15. Devam.** Hemşirelikte etik eğitiminde müfredat geliştirmeye yönelik önermelere katılımcıların verdikleri yanıtlar

Önermeler	Evet		Hayır		Toplam
	n	%	n	%	
Klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların belirlenmesinde klinik ile işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum.	191	98,5	3	1,5	194
Etik eğitiminin hemşirelerin gündelik uygulamalarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.	186	96,4	7	3,6	193
Klinikte aylık etik toplantıların düzenlenmesinin etik dersine değerli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum.	170	89,5	20	10,5	190
Etik eğitiminde interaktif yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.	189	98,4	3	1,6	192
Hemşirelik etiği ile ilgili kaynak bir kitap ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.	169	88,5	22	11,5	191
Etik dersinde öğrenme çıktıları değerlendirme amacıyla etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.	174	90,2	19	9,8	193
Derste öğretilen teorik bilgiler aracılığı ile dersin hedeflerine ulaşabileceğini düşünüyorum.	89	46,8	101	53,2	190
Hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin gözardı edilebileceğini düşünüyorum.	80	41,9	111	58,1	191
Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum.	171	88,1	23	11,9	194

Çizelge 3.15 incelendiğinde, katılımcıların hemşirelikte etik eğitiminde müfredat geliştirmeye yönelik önermelere çoğunlukla Evet” yanıtı verdikleri görülmektedir. Buna karşılık aşağıdaki dört önermeye daha yüksek oranda “Hayır” cevabı verilmiştir;

“Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren öğrencilerin kendileridir.” önermesine cevap veren 185 katılımcıdan % 59,5’i önermeye “Hayır” cevabını vermiştir.

“Etik dersine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesine cevap veren 187 katılımcıdan % 54’ü önermeye “Hayır” cevabını vermiştir.

“Derste öğretilen teorik bilgiler aracılığı ile dersin hedeflerine ulaşılabilirliğini düşünüyorum.” önermesine cevap veren 190 katılımcıdan % 53,2’si önermeye “Hayır” cevabını vermiştir.

“Hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin göz ardı edilebileceğini düşünüyorum.” önermesine cevap veren 191 katılımcıdan % 58,1’i önermeye “Hayır” cevabını vermiştir.

**Çizelge 3.16.** Katılımcıların etik/biyoeetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Katılımcıların bağımsız bir etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları								Ki-Kare Testi	
		Bağımsız bir etik dersi veriyor		Herhangi bir ders kapsamında etik anlatıyor		Herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmıyor		Toplam			
		n	%	n	%	n	%	n	%	Ki-kare	p
Etik davranışın öğretilebileceğine inanıyorum.	Evet	37	97,4	98	95,1	52	94,5	187	95,4	*	0,827
	Hayır	1	2,6	5	4,9	3	5,5	9	4,6		
	Toplam	38	100,0	103	100,0	55	100,0	196	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren hemşirelik eğitimcileridir.	Evet	30	81,1	94	91,3	48	90,6	172	89,1	3,068	0,216
	Hayır	7	18,9	9	8,7	5	9,4	21	10,9		
	Toplam	37	100,0	103	100,0	53	100,0	193	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren öğrencilerin kendileridir.	Evet	15	42,9	46	46,9	14	26,9	75	40,5	5,742	0,057
	Hayır	20	57,1	52	53,1	38	73,1	110	59,5		
	Toplam	35	100,0	98	100,0	52	100,0	185	100,0		
Hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	35	89,7	84	84,0	45	84,9	164	85,4	0,758	0,684
	Hayır	4	10,3	16	16,0	8	15,1	28	14,6		
	Toplam	39	100,0	100	100,0	53	100,0	192	100,0		
Etik dersinin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	39	100,0	97	95,1	54	100,0	190	97,4	*	0,12
	Hayır	0	0,0	5	4,9	0	0,0	5	2,6		
	Toplam	39	100,0	102	100,0	54	100,0	195	100,0		
Etik eğitimi sayesinde öğrencinin iyi bir hemşire-hasta ilişkileri kuracağını düşünüyorum.	Evet	37	94,9	94	94,0	49	96,1	180	94,7	*	0,912
	Hayır	2	5,1	6	6,0	2	3,9	10	5,3		
	Toplam	39	100,0	100	100,0	51	100,0	190	100,0		

**Çizelge 3.16. Devam.** Katılımcıların etik/biyoeetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Katılımcıların bağımsız bir etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları								Ki-Kare Testi	
		Bağımsız bir etik dersi veriyor		Herhangi bir ders kapsamında etik anlatıyor		Herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmıyor		Toplam			
		n	%	n	%	n	%	n	%	Ki-kare	p
Etik eğitimi öğrencilere meslek yaşamlarında karşı karşıya kalacakları etik sorunları çözebilme yeteneği kazandırılmalıdır.	Evet	37	100,0	102	99,0	52	100,0	191	99,5	*	1,00
	Hayır	0	0,0	1	1,0	0	0,0	1	0,5		
	Toplam	37	100,0	103	100,0	52	100,0	192	100,0		
Etik dersine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Evet	19	48,7	46	46,5	21	42,9	86	46,0	0,319	0,852
	Hayır	20	51,3	53	53,5	28	57,1	101	54,0		
	Toplam	39	100,0	99	100,0	49	100,0	187	100,0		
Etik dersi için bir çekirdek müfredatın belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	35	92,1	98	97,0	51	94,4	184	95,3	*	0,44
	Hayır	3	7,9	3	3,0	3	5,6	9	4,7		
	Toplam	38	100,0	101	100,0	54	100,0	193	100,0		
Öğrencilerin ilk yıl felsefe bölümünden bir ders almalarının uygun olacağını düşünüyorum.	Evet	26	66,7	67	69,8	40	75,5	133	70,7	0,928	0,629
	Hayır	13	33,3	29	30,2	13	24,5	55	29,3		
	Toplam	39	100,0	96	100,0	53	100,0	188	100,0		
Eğitimde konuyla ilgili çeşitli disiplinlerden (hukuk, felsefe vb) yararlanmanın faydalı olacağını düşünüyorum.	Evet	34	87,2	95	96,0	53	98,1	182	94,8	*	0,056
	Hayır	5	12,8	4	4,0	1	1,9	10	5,2		
	Toplam	39	100,0	99	100,0	54	100,0	192	100,0		
Etiğin öğrencilere birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	18	47,4	68	68,0	43	79,6	129	67,2	10,592	<b>0,005</b>
	Hayır	20	52,6	32	32,0	11	20,4	63	32,8		
	Toplam	38	100,0	100	100,0	54	100,0	192	100,0		

**Çizelge 3.16. Devam.** Katılımcıların etik/biyoeetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Katılımcıların bağımsız bir etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları								Ki-Kare Testi	
		Bağımsız bir etik dersi veriyor		Herhangi bir ders kapsamında etik anlatıyor		Herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmıyor		Toplam			
		n	%	n	%	n	%	n	%	Ki-kare	p
Etik dersi ayrıca, hemşirelik eğitimi süresince başka derslerle (cerrahi, dahiliye, kadın doğum, halk sağlığı vb.) de entegre edilmelidir.	Evett	35	92,1	100	99,0	50	94,3	185	96,4	*	0,084
	Hayır	3	7,9	1	1,0	3	5,7	7	3,6		
	Toplam	38	100,0	101	100,0	53	100,0	192	100,0		
Etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evett	28	73,7	92	90,2	50	92,6	170	87,6	8,664	0,013
	Hayır	10	26,3	10	9,8	4	7,4	24	12,4		
	Toplam	38	100,0	102	100,0	54	100,0	194	100,0		
Ders kapsamında anlatılacak başlıkların seçiminde ders sorumlusunun belirleyici olması gerektiğini düşünüyorum.	Evett	34	87,2	81	80,2	37	69,8	152	78,8	4,314	0,116
	Hayır	5	12,8	20	19,8	16	30,2	41	21,2		
	Toplam	39	100,0	101	100,0	53	100,0	193	100,0		
Özellikle klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların etik dersinin müfredatına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evett	39	100,0	99	98,0	54	100,0	192	99,0	*	0,506
	Hayır	0	0,0	2	2,0	0	0,0	2	1,0		
	Toplam	39	100,0	101	100,0	54	100,0	194	100,0		
Klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların belirlenmesinde klinik ile işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum.	Evett	38	97,4	100	98,0	53	100,0	191	98,5	*	0,596
	Hayır	1	2,6	2	2,0	0	0,0	3	1,5		
	Toplam	39	100,0	102	100,0	53	100,0	194	100,0		
Etik eğitiminin hemşirelerin gündelik uygulamalarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.	Evett	36	94,7	98	96,1	52	98,1	186	96,4	*	0,777
	Hayır	2	5,3	4	3,9	1	1,9	7	3,6		
	Toplam	38	100,0	102	100,0	53	100,0	193	100,0		

**Çizelge 3.16. Devam.** Katılımcıların etik/biyoeetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Katılımcıların bağımsız bir etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları								Ki-Kare Testi	
		Bağımsız bir etik dersi veriyor		Herhangi bir ders kapsamında etik anlatıyor		Herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmıyor		Toplam			
		n	%	n	%	n	%	n	%	Ki-kare	p
<b>Klinikte aylık etik toplantıların düzenlenmesinin etik dersine değerli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum.</b>	Evett	35	89,7	89	90,8	46	86,8	170	89,5	0,595	0,743
	Hayır	4	10,3	9	9,2	7	13,2	20	10,5		
	Toplam	39	100,0	98	100,0	53	100,0	190	100,0		
<b>Etik eğitiminde interaktif yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	38	100,0	100	98,0	51	98,1	189	98,4	*	0,826
	Hayır	0	0,0	2	2,0	1	1,9	3	1,6		
	Toplam	38	100,0	102	100,0	52	100,0	192	100,0		
<b>Hemşirelik etiği ile ilgili kaynak bir kitap ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.</b>	Evett	32	82,1	91	91,9	46	86,8	169	88,5	2,879	0,237
	Hayır	7	17,9	8	8,1	7	13,2	22	11,5		
	Toplam	39	100,0	99	100,0	53	100,0	191	100,0		
<b>Etik dersinde öğrenme çıktılarını değerlendirmek amacıyla etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.</b>	Evett	32	82,1	92	91,1	50	94,3	174	90,2	4,031	0,133
	Hayır	7	17,9	9	8,9	3	5,7	19	9,8		
	Toplam	39	100,0	101	100,0	53	100,0	193	100,0		
<b>Derste öğretilen teorik bilgiler aracılığı ile dersin hedeflerine ulaşabileceğini düşünüyorum.</b>	Evett	24	63,2	44	44,4	21	39,6	89	46,8	5,4	0,067
	Hayır	14	36,8	55	55,6	32	60,4	101	53,2		
	Toplam	38	100,0	99	100,0	53	100,0	190	100,0		
<b>Hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin gözardı edilebileceğini düşünüyorum.</b>	Evett	14	36,8	42	41,6	24	46,2	80	41,9	0,79	0,674
	Hayır	24	63,2	59	58,4	28	53,8	111	58,1		
	Toplam	38	100,0	101	100,0	52	100,0	191	100,0		



**Çizelge 3.16. Devam.** Katılımcıların etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini verme veya etik içerikli konu anlatma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Katılımcıların bağımsız bir etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları								Ki-Kare Testi	
		Bağımsız bir etik dersi veriyor		Herhangi bir ders kapsamında etik anlatıyor		Herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmıyor		Toplam			
		n	%	n	%	n	%	n	%	Ki-kare	p
<b>Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evet	32	82,1	86	86,0	53	96,4	171	88,1	5,381	0,068
	Hayır	7	17,9	14	14,0	2	3,6	23	11,9		
	Toplam	39	100,0	100	100,0	55	100,0	194	100,0		

\*Gözlelerdeki beklenen değerin % 20'si 5'ten küçük olduğu için Monte Carlo Simülasyonu yardımı ile ki-kare analizi yapılmıştır.

Çizelge 3.16 incelendiğinde, kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayanlar, bağımsız bir etik dersi verenlere ve kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanlara göre anlamlı derecede yüksek oranla “etiğin öğrencilere birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini” belirtmişlerdir ( $p<0,05$ ).

Ayrıca katılımcıların kurumlarında etik dersi verme veya etik içerikli konu anlatma durumları ile hemşirelikte etik eğitiminde müfredat geliştirmeye yönelik “Etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini düşünüyorum” önermesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Bu konuda üç grubun da (kurumunda bağımsız bir etik dersi verenlerin, kurumunda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların ve herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayanların) anlamlı derecede yüksek oranla “etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini” belirttiği görülmektedir.

**Çizelge 3.17.** Katılımcıların etik eğitiminde yeni bir müfredat oluşturmaya yönelik genel önerileri (N: 49)

<b>Müfredat İçin Genel Öneriler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Kapsam ve içeriğe yönelik öneriler</b>		
Müfredata felsefeye ilişkin temel bir ders eklenmeli ve değer felsefesi öğretilmelidir.	7	14,3
Hemşirelik disiplini üyelerinin yapacağı bir çalıştay ile çekirdek müfredat programının oluşturulması müfredat çeşitliliğini önleyecektir.	6	12,3
Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerekmektedir.	5	10,2
“Araştırma ve yayın etiği” müfredatta olmalı ve alanında uzman kişiler tarafından anlatılmalıdır.	2	4,1
Öncelikle Türkiye ve Dünyadaki etik yaklaşımları incelenerek olmazsa olmaz konular belirlenmelidir.	1	2,0
“Çocuk hemşireliği” alanına özel bir etik dersi olmalıdır.	1	2,0
Psikiyatri hemşireliğine özel yasal ve etik konular müfredatta yer almalıdır.	1	2,0
Ders kapsamında “iş etiği” ve “yönetim etiği” de yer almalıdır.	1	2,0
Derse sağlık hukukçusu davet edilerek mutlaka hasta hakları ve özellikle malpraktis konuları tartışılmalıdır.	1	2,0
Müfredatta “Etik Karar Verme” mutlaka olmalıdır.	1	2,0
Müfredatta Etik ve Ahlak, Etik İlkeler, Etik Kodlar, Etik Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Araştırma ve Yayın Etiği konuları yer almalıdır.	1	2,0
Müfredata; Beslenme ve Etik, Hospisler, Evde Bakımda Etik, Yönetimde Etik-İş Etiği, Sağlık Çalışanları Arasında Etik Davranışlar, Bilişim Teknolojisi ve Etik gibi konular eklenebilir.	1	2,0
<b>Öğretme zamanı ve süresine yönelik öneriler</b>		
Etik eğitimi sürekli olmalıdır. Bir hastalık ve bakımı anlatılırken bu hastalığa, hastaya, tedavisine ilişkin etik sorunlar da anlatılmalı, tartışılmalıdır.	4	8,3
Kurumumuzda etik eğitimi entegre sistem şeklinde verilmektedir. Entegre sistemin yanısıra etik, ayrı bir ders olarak yer almalı ve 1. sınıfta öğretilmelidir.	3	6,2
Ders saati artırılmalıdır.	1	2,0
<b>Öğretme yöntemlerine yönelik öneriler</b>		
Etik bilgi ve becerisi, öğrenciler klinik uygulamaya başlamadan öğretilmeli ve her dönem diğer hemşirelik derslerine entegre edilerek vaka örnekleri ile desteklenmelidir.	6	12,3
Etik eğitiminde teorik kapsamdan ziyade hemşireliğe etkisi ve hemşirelikle ilgisi olan güncel olaylar kullanılarak vaka tartışmaları yapılmalıdır. Rol oynama veya grup tartışmaları yapılarak konunun özümsemesi sağlanmalıdır.	6	12,3
Ders filmler ile desteklenmelidir.	1	2,0
<b>Toplam</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Katılımcılara “etik eğitiminde yeni bir müfredat oluşturma amaçlı önerileri” açık uçlu soru olarak sorulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde, 49 katılımcının % 14,3’ü ise “Müfredata felsefeye ilişkin temel bir ders eklenmeli ve değer felsefesi öğretilmelidir” önerisinde bulunmuştur.

Bunu % 12,3 ile “Etik bilgi ve becerisi, öğrenciler klinik uygulamaya başlamadan öğretilmeli ve her dönem diğer hemşirelik derslerine entegre edilerek vaka örnekleri ile desteklenmelidir”, “Etik eğitiminde teorik kapsamdan ziyade hemşireliğe etkisi ve hemşirelikle ilgisi olan güncel olaylar kullanılarak vaka tartışmaları yapılmalıdır. Rol oynama yöntemi veya grup tartışmaları yapılarak konunun özümsemesi sağlanmalıdır” ve “Hemşirelik disiplini üyelerinin yapacağı bir çalıştay ile çekirdek müfredat programının oluşturulması müfredat çeşitliliğini önleyecektir” önerileri eşit yüzde dağılımı ile takip etmektedir.

% 10,2 oranında katılımcı ise “Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini” belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların % 8,3’ü “Etik eğitimi sürekli olmalıdır. Bir hastalık ve bakımı anlatılırken bu hastalığa, hastaya, tedavisine ilişkin etik sorunlar da anlatılmalı, tartışılmalıdır” derken, % 6,2 katılımcı “Kurumumuzda etik eğitimi entegre sistem şeklinde verilmektedir. Entegre sistemin yanısıra etik, ayrı bir ders olarak yer almalı ve 1. sınıfta öğretilmelidir” önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların % 4,1’i ise “araştırma ve yayın etiği”nin müfredatta olması ve alanında uzman kişiler tarafından anlatılmasını önermiştir.

**Çizelge 3.18.** Katılımcıların etik konusunda formal bir eğitim alma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik konusunda formal bir eğitim alma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
<b>Etik davranışın öğretilebileceğine inanıyorum.</b>	Evet	112	94,1	75	97,4	187	95,4	Fisher's Exact	0,487
	Hayır	7	5,9	2	2,6	9	4,6		
	Toplam	119	100,0	77	100,0	196	100,0		
<b>Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren hemşirelik eğitimcileridir.</b>	Evet	100	86,2	72	93,5	172	89,1	1,846	0,174
	Hayır	16	13,8	5	6,5	21	10,9		
	Toplam	116	100,0	77	100,0	193	100,0		
<b>Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren öğrencilerin kendileridir.</b>	Evet	48	43,2	27	36,5	75	40,5	0,584	0,445
	Hayır	63	56,8	47	63,5	110	59,5		
	Toplam	111	100,0	74	100,0	185	100,0		
<b>Hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evet	101	86,3	63	84,0	164	85,4	0,056	0,814
	Hayır	16	13,7	12	16,0	28	14,6		
	Toplam	117	100,0	75	100,0	192	100,0		
<b>Etik dersinin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evet	114	96,6	76	98,7	190	97,4	Fisher's Exact	0,650
	Hayır	4	3,4	1	1,3	5	2,6		
	Toplam	118	100,0	77	100,0	195	100,0		
<b>Etik eğitimi sayesinde öğrencinin iyi bir hemşire-hasta ilişkileri kuracağını düşünüyorum.</b>	Evet	111	94,9	69	94,5	180	94,7	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	6	5,1	4	5,5	10	5,3		
	Toplam	117	100,0	73	100,0	190	100,0		
<b>Etik eğitimi öğrencilere meslek yaşamlarında karşı karşıya kalacakları etik sorunları çözme yeteneği kazandırmalıdır.</b>	Evet	117	99,2	74	100,0	191	99,5	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	1	0,8	0	0,0	1	0,5		
	Toplam	118	100,0	74	100,0	192	100,0		
<b>Etik dersine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.</b>	Evet	48	41,7	38	52,8	86	46,0	2,172	0,141
	Hayır	67	58,3	34	47,2	101	54,0		
	Toplam	115	100,0	72	100,0	187	100,0		
<b>Etik dersi için bir çekirdek müfredatın belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evet	114	97,4	70	92,1	184	95,3	Fisher's Exact	0,158
	Hayır	3	2,6	6	7,9	9	4,7		
	Toplam	117	100,0	76	100,0	193	100,0		
<b>Öğrencilerin ilk yıl felsefe bölümünden bir ders almalarının uygun olacağını düşünüyorum.</b>	Evet	80	69,0	53	73,6	133	70,7	0,266	0,606
	Hayır	36	31,0	19	26,4	55	29,3		
	Toplam	116	100,0	72	100,0	188	100,0		

**Çizelge 3.18. Devam.** Katılımcıların etik konusunda formal bir eğitim alma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

	Etik konusunda formal bir eğitim alma durumu							İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Eğitimde konuyla ilgili çeşitli disiplinlerden (hukuk, felsefe vb) yararlanmanın faydalı olacağını düşünüyorum.	Evet	114	97,4	68	90,7	182	94,8	Fisher's Exact	0,051
	Hayır	3	2,6	7	9,3	10	5,2		
	Toplam	117	100,0	75	100,0	192	100,0		
Etiğin öğrencilere birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	78	66,1	51	68,9	129	67,2	0,061	0,805
	Hayır	40	33,9	23	31,1	63	32,8		
	Toplam	118	100,0	74	100,0	192	100,0		
Etik dersi ayrıca, hemşirelik eğitimi süresince başka derslerle (cerrahi, dahiliye, kadın doğum, halk sağlığı vb.) de entegre edilmelidir.	Evet	111	96,5	74	96,1	185	96,4	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	4	3,5	3	3,9	7	3,6		
	Toplam	115	100,0	77	100,0	192	100,0		
Etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	102	87,2	68	88,3	170	87,6	0,000	0,991
	Hayır	15	12,8	9	11,7	24	12,4		
	Toplam	117	100,0	77	100,0	194	100,0		
Ders kapsamında anlatılacak başlıkların seçiminde ders sorumlusunun belirleyici olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	90	76,3	62	82,7	152	78,8	0,771	0,380
	Hayır	28	23,7	13	17,3	41	21,2		
	Toplam	118	100,0	75	100,0	193	100,0		
Özellikle klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların etik dersinin müfredatına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	116	98,3	76	100,0	192	99,0	Fisher's Exact	0,521
	Hayır	2	1,7	0	0,0	2	1,0		
	Toplam	118	100,0	76	100,0	194	100,0		
Klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların belirlenmesinde klinik ile işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	115	97,5	76	100,0	191	98,5	Fisher's Exact	0,281
	Hayır	3	2,5	0	0,0	3	1,5		
	Toplam	118	100,0	76	100,0	194	100,0		
Etik eğitiminin hemşirelerin gündelik uygulamalarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	111	94,1	75	100,0	186	96,4	Fisher's Exact	0,044
	Hayır	7	5,9	0	0,0	7	3,6		
	Toplam	118	100,0	75	100,0	193	100,0		
Klinikte aylık etik toplantıların düzenlenmesinin etik dersine değerli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum.	Evet	104	88,9	66	90,4	170	89,5	0,008	0,929
	Hayır	13	11,1	7	9,6	20	10,5		
	Toplam	117	100,0	73	100,0	190	100,0		
Etik eğitiminde interaktif yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	113	97,4	76	100,0	189	98,4	Fisher's Exact	0,279
	Hayır	3	2,6	0	0,0	3	1,6		
	Toplam	116	100,0	76	100,0	192	100,0		

**Çizelge 3.18. Devam.** Katılımcıların etik konusunda formal bir eğitim alma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik konusunda formal bir eğitim alma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
<b>Hemşirelik etiği ile ilgili kaynak bir kitap ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.</b>	Evet	102	87,2	67	90,5	169	88,5	0,227	0,634
	Hayır	15	12,8	7	9,5	22	11,5		
	Toplam	117	100,0	74	100,0	191	100,0		
<b>Etik dersinde öğrenme çıktıları değerlendirme amacıyla etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.</b>	Evet	108	91,5	66	88,0	174	90,2	0,306	0,580
	Hayır	10	8,5	9	12,0	19	9,8		
	Toplam	118	100,0	75	100,0	193	100,0		
<b>Derste öğretilen teorik bilgiler aracılığı ile dersin hedeflerine ulaşabileceğini düşünüyorum.</b>	Evet	53	45,7	36	48,6	89	46,8	0,159	0,690
	Hayır	63	54,3	38	51,4	101	53,2		
	Toplam	116	100,0	74	100,0	190	100,0		
<b>Hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin gözardı edilebileceğini düşünüyorum.</b>	Evet	48	41,0	32	43,2	80	41,9	0,092	0,762
	Hayır	69	59,0	42	56,8	111	58,1		
	Toplam	117	100,0	74	100,0	191	100,0		
<b>Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evet	109	90,8	62	83,8	171	88,1	1,554	0,212
	Hayır	11	9,2	12	16,2	23	11,9		
	Toplam	120	100,0	74	100,0	194	100,0		

Çizelge 3.18 incelendiğinde etik konusunda formal eğitim almayanların eğitim alanlara göre anlamlı derecede daha yüksek oranla “Etik eğitiminin hemşirelerin gündelik uygulamalarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.” sorusuna evet yanıtı verdikleri görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

**Çizelge 3.19.** Katılımcıların etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

	Etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılma durumu							İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Etik davranışın öğretilebileceğine inanıyorum.	Evet	122	95,3	62	96,9	184	95,8	Fisher's Exact	0,721
	Hayır	6	4,7	2	3,1	8	4,2		
	Toplam	128	100,0	64	100,0	192	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren hemşirelik eğitimcileridir.	Evet	111	88,1	58	92,1	169	89,4	0,342	0,558
	Hayır	15	11,9	5	7,9	20	10,6		
	Toplam	126	100,0	63	100,0	189	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren öğrencilerin kendileridir.	Evet	47	38,8	27	44,3	74	40,7	0,295	0,587
	Hayır	74	61,2	34	55,7	108	59,3		
	Toplam	121	100,0	61	100,0	182	100,0		
Hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	116	91,3	45	72,6	161	85,2	10,177	0,001
	Hayır	11	8,7	17	27,4	28	14,8		
	Toplam	127	100,0	62	100,0	189	100,0		
Etik dersinin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	126	97,7	61	96,8	187	97,4	Fisher's Exact	0,664
	Hayır	3	2,3	2	3,2	5	2,6		
	Toplam	129	100,0	63	100,0	192	100,0		
Etik eğitimi sayesinde öğrencinin iyi bir hemşire-hasta ilişkileri kuracağını düşünüyorum.	Evet	118	95,2	58	93,5	176	94,6	Fisher's Exact	0,733
	Hayır	6	4,8	4	6,5	10	5,4		
	Toplam	124	100,0	62	100,0	186	100,0		
Etik eğitimi öğrencilere meslek yaşamlarında karşı karşıya kalacakları etik sorunları çözebilme yeteneği kazandırmalıdır.	Evet	126	99,2	62	100,0	188	99,5	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	1	0,8	0	0,0	1	0,5		
	Toplam	127	100,0	62	100,0	189	100,0		
Etik dersine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Evet	57	45,6	27	46,6	84	45,9	0,014	0,904
	Hayır	68	54,4	31	53,4	99	54,1		
	Toplam	125	100,0	58	100,0	183	100,0		
Etik dersi için bir çekirdek müfredatın belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	123	96,9	58	93,5	181	95,8	Fisher's Exact	0,442
	Hayır	4	3,1	4	6,5	8	4,2		
	Toplam	127	100,0	62	100,0	189	100,0		
Öğrencilerin ilk yıl felsefe bölümünden bir ders almalarının uygun olacağını düşünüyorum.	Evet	90	72,6	40	66,7	130	70,7	0,427	0,514
	Hayır	34	27,4	20	33,3	54	29,3		
	Toplam	124	100,0	60	100,0	184	100,0		
Eğitimde konuyla ilgili çeşitli disiplinlerden (hukuk, felsefe vb) yararlanmanın faydalı olacağını düşünüyorum.	Evet	121	96,0	57	91,9	178	94,7	Fisher's Exact	0,302
	Hayır	5	4,0	5	8,1	10	5,3		
	Toplam	126	100,0	62	100,0	188	100,0		



**Çizelge 3.19. Devam.** Katılımcıların etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
<b>Etığın öğrencilere birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	83	65,9	43	69,4	126	67,0	0,098	0,755
	Hayır	43	34,1	19	30,6	62	33,0		
	Toplam	126	100,0	62	100,0	188	100,0		
<b>Etik dersi ayrıca, hemşirelik eğitimi süresince başka derslerle (cerrahi, dahiliye, kadın doğum, halk sağlığı vb.) de entegre edilmelidir.</b>	Evett	121	96,0	60	96,8	181	96,3	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	5	4,0	2	3,2	7	3,7		
	Toplam	126	100,0	62	100,0	188	100,0		
<b>Etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	111	86,7	55	88,7	166	87,4	0,024	0,877
	Hayır	17	13,3	7	11,3	24	12,6		
	Toplam	128	100,0	62	100,0	190	100,0		
<b>Ders kapsamında anlatılacak başlıkların seçiminde ders sorumlusunun belirleyici olması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	101	79,5	47	75,8	148	78,3	0,156	0,693
	Hayır	26	20,5	15	24,2	41	21,7		
	Toplam	127	100,0	62	100,0	189	100,0		
<b>Özellikle klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların etik dersinin müfredatına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	127	99,2	61	98,4	188	98,9	Fisher's Exact	0,547
	Hayır	1	0,8	1	1,6	2	1,1		
	Toplam	128	100,0	62	100,0	190	100,0		
<b>Klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların belirlenmesinde klinik ile işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	126	98,4	61	98,4	187	98,4	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	2	1,6	1	1,6	3	1,6		
	Toplam	128	100,0	62	100,0	190	100,0		
<b>Etik eğitiminin hemşirelerin gündelik uygulamalarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	123	96,1	59	96,7	182	96,3	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	5	3,9	2	3,3	7	3,7		
	Toplam	128	100,0	61	100,0	189	100,0		
<b>Klinikte aylık etik toplantıların düzenlenmesinin etik dersine değerli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum.</b>	Evett	112	89,6	54	88,5	166	89,2	0,000	1,000
	Hayır	13	10,4	7	11,5	20	10,8		
	Toplam	125	100,0	61	100,0	186	100,0		
<b>Etik eğitiminde interaktif yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	125	99,2	60	96,8	185	98,4	Fisher's Exact	0,253
	Hayır	1	0,8	2	3,2	3	1,6		
	Toplam	126	100,0	62	100,0	188	100,0		
<b>Hemşirelik etiği ile ilgili kaynak bir kitap ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.</b>	Evett	115	90,6	50	83,3	165	88,2	1,409	0,235
	Hayır	12	9,4	10	16,7	22	11,8		
	Toplam	127	100,0	60	100,0	187	100,0		

**Çizelge 3.19. Devam.** Katılımcıların etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Etik dersinde öğrenme çıktılarını değerlendirmek amacıyla etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.	Evet	114	89,1	56	91,8	170	90,0	0,107	0,744
	Hayır	14	10,9	5	8,2	19	10,1		
	Toplam	128	100,0	61	100,0	189	100,0		
Derste öğretilen teorik bilgiler aracılığı ile dersin hedeflerine ulaşabileceğini düşünüyorum.	Evet	61	48,0	26	43,3	87	46,5	0,362	0,548
	Hayır	66	52,0	34	56,7	100	53,5		
	Toplam	127	100,0	60	100,0	187	100,0		
Hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin gözardı edilebileceğini düşünüyorum.	Evet	53	42,1	25	41,0	78	41,7	0,020	0,888
	Hayır	73	57,9	36	59,0	109	58,3		
	Toplam	126	100,0	61	100,0	187	100,0		
Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	112	86,8	56	91,8	168	88,4	0,576	0,448
	Hayır	17	13,2	5	8,2	22	11,6		
	Toplam	129	100,0	61	100,0	190	100,0		

Çizelge 3.19 incelendiğinde, etik konusunda kurs, kongre, seminere katılanların katılmayanlara göre anlamlı derecede yüksek oranla “hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini düşünüyorum ” sorusuna evet yanıtı verdikleri görülmektedir (p<0,05).

**Çizelge 3.20.** Katılımcıların etik alanı ile ilgili alan yazını takip etme durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik alanı ile ilgili alan yazının takip edilme durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Etik davranışın öğretilebileceğine inanıyorum.	Evet	135	97,1	50	90,9	185	95,4	Fisher's Exact	0,121
	Hayır	4	2,9	5	9,1	9	4,6		
	Toplam	139	100,0	55	100,0	194	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren hemşirelik eğitimcileridir.	Evet	124	89,9	46	86,8	170	89,0	0,121	0,728
	Hayır	14	10,1	7	13,2	21	11,0		
	Toplam	138	100,0	53	100,0	191	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren öğrencilerin kendileridir.	Evet	49	38,0	26	48,1	75	41,0	1,233	0,267
	Hayır	80	62,0	28	51,9	108	59,0		
	Toplam	129	100,0	54	100,0	183	100,0		
Hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	122	89,1	40	75,5	162	85,3	4,580	0,032
	Hayır	15	10,9	13	24,5	28	14,7		
	Toplam	137	100,0	53	100,0	190	100,0		
Etik dersinin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	135	97,1	53	98,1	188	97,4	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	4	2,9	1	1,9	5	2,6		
	Toplam	139	100,0	54	100,0	193	100,0		
Etik eğitimi sayesinde öğrencinin iyi bir hemşire-hasta ilişkileri kuracağını düşünüyorum.	Evet	131	95,6	47	92,2	178	94,7	Fisher's Exact	0,464
	Hayır	6	4,4	4	7,8	10	5,3		
	Toplam	137	100,0	51	100,0	188	100,0		
Etik eğitimi öğrencilere meslek yaşamlarında karşı karşıya kalacakları etik sorunları çözebilme yeteneği kazandırmalıdır.	Evet	136	99,3	53	100,0	189	99,5	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	1	0,7	0	0,0	1	0,5		
	Toplam	137	100,0	53	100,0	190	100,0		
Etik dersine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Evet	60	44,4	25	49,0	85	45,7	0,155	0,694
	Hayır	75	55,6	26	51,0	101	54,3		
	Toplam	135	100,0	51	100,0	186	100,0		
Etik dersi için bir çekirdek müfredatın belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	132	95,7	50	94,3	182	95,3	Fisher's Exact	0,710
	Hayır	6	4,3	3	5,7	9	4,7		
	Toplam	138	100,0	53	100,0	191	100,0		
Öğrencilerin ilk yıl felsefe bölümünden bir ders almalarının uygun olacağını düşünüyorum.	Evet	98	72,1	33	66,0	131	70,4	0,386	0,534
	Hayır	38	27,9	17	34,0	55	29,6		
	Toplam	136	100,0	50	100,0	186	100,0		
Eğitimde konuyla ilgili çeşitli disiplinlerden (hukuk, felsefe vb) yararlanmanın faydalı olacağını düşünüyorum.	Evet	129	94,2	51	96,2	180	94,7	Fisher's Exact	0,729
	Hayır	8	5,8	2	3,8	10	5,3		
	Toplam	137	100,0	53	100,0	190	100,0		

**Çizelge 3.20. Devam.** Katılımcıların etik alanı ile ilgili alan yazını takip etme durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik alanı ile ilgili alan yazının takip edilme durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
<b>Etığın öğrencilere birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	91	66,4	37	69,8	128	67,4	0,075	0,784
	Hayır	46	33,6	16	30,2	62	32,6		
	Toplam	137	100,0	53	100,0	190	100,0		
<b>Etik dersi ayrıca, hemşirelik eğitimi süresince başka derslerle (cerrahi, dahiliye, kadın doğum, halk sağlığı vb.) de entegre edilmelidir.</b>	Evett	132	96,4	51	96,2	183	96,3	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	5	3,6	2	3,8	7	3,7		
	Toplam	137	100,0	53	100,0	190	100,0		
<b>Etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	120	87,0	48	88,9	168	87,5	0,015	0,903
	Hayır	18	13,0	6	11,1	24	12,5		
	Toplam	138	100,0	54	100,0	192	100,0		
<b>Ders kapsamında anlatılacak başlıkların seçiminde ders sorumlusunun belirleyici olması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	106	76,3	44	84,6	150	78,5	1,111	0,292
	Hayır	33	23,7	8	15,4	41	21,5		
	Toplam	139	100,0	52	100,0	191	100,0		
<b>Özellikle klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların etik dersinin müfredatına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	137	98,6	53	100,0	190	99,0	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	2	1,4	0	0,0	2	1,0		
	Toplam	139	100,0	53	100,0	192	100,0		
<b>Klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların belirlenmesinde klinik ile işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	137	98,6	52	98,1	189	98,4	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	2	1,4	1	1,9	3	1,6		
	Toplam	139	100,0	53	100,0	192	100,0		
<b>Etik eğitiminin hemşirelerin gündelik uygulamalarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	132	95,7	52	98,1	184	96,3	Fisher's Exact	0,676
	Hayır	6	4,3	1	1,9	7	3,7		
	Toplam	138	100,0	53	100,0	191	100,0		
<b>Klinikte aylık etik toplantıların düzenlenmesinin etik dersine değerli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum.</b>	Evett	125	91,9	43	82,7	168	89,4	2,463	0,117
	Hayır	11	8,1	9	17,3	20	10,6		
	Toplam	136	100,0	52	100,0	188	100,0		
<b>Etik eğitiminde interaktif yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evett	137	99,3	50	96,2	187	98,4	Fisher's Exact	0,182
	Hayır	1	0,7	2	3,8	3	1,6		
	Toplam	138	100,0	52	100,0	190	100,0		
<b>Hemşirelik etiği ile ilgili kaynak bir kitap ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.</b>	Evett	122	89,1	45	86,5	167	88,4	0,052	0,820
	Hayır	15	10,9	7	13,5	22	11,6		
	Toplam	137	100,0	52	100,0	189	100,0		

**Çizelge 3.20. Devam.** Katılımcıların etik alanı ile ilgili alan yazını takip etme durumlarına göre hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik alanı ile ilgili alan yazının takip edilme durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Etik dersinde öğrenme çıktılarını değerlendirmek amacıyla etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.	Evet	126	90,0	46	90,2	172	90,1	0,000	1,000
	Hayır	14	10,0	5	9,8	19	9,9		
	Toplam	140	100,0	51	100	191	100,0		
Derste öğretilen teorik bilgiler aracılığı ile dersin hedeflerine ulaşabileceğini düşünüyorum.	Evet	66	48,2	23	45,1	89	47,3	0,045	0,833
	Hayır	71	51,8	28	54,9	99	52,7		
	Toplam	137	100,0	51	100	188	100,0		
Hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin gözardı edilebileceğini düşünüyorum.	Evet	56	40,6	24	47,06	80	42,3	0,402	0,526
	Hayır	82	59,4	27	52,94	109	57,7		
	Toplam	138	100,0	51	100	189	100,0		
Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	123	87,9	46	88,46	169	88,0	0,000	1,000
	Hayır	17	12,1	6	11,54	23	12,0		
	Toplam	140	100,0	52	100	192	100,0		

Çizelge 3.20 incelendiğinde etik alanı ile ilgili yazını takip eden katılımcıların takip etmeyenlere göre anlamlı derecede yüksek oranla “hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini düşünüyorum” sorusuna evet yanıtı verdikleri görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

Ayrıca yapılan istatistiksel analiz sonucu katılımcıların daha önce hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınlarının bulunma durumu (Ek Çizelge 5), etik dersi için teorik temellerini yeterli bulma durumu (Ek Çizelge 6) ve etik dersi için klinik alanda pratik deneyimlerine güvenme durumu (Ek Çizelge 7) ile hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p > 0,05$ ).

## 4. TARTIŞMA

Tartışma bölümü, hemşirelikte etik eğitime yönelik ihtiyaç analizi verilerinin tartışılması ve hemşirelikte etik eğitimi için müfredat geliştirme çalışması olarak iki ana başlıkta yürütülmüştür.

Hemşirelikte etik eğitime yönelik ihtiyaç analizi verilerinin tartışılması bölümünde; katılımcıların tanıtıcı özelliklerine, hemşirelik lisans programlarında yer alan etik eğitime ve hemşirelikte etik eğitiminde müfredat geliştirmeye yönelik bulguların tartışılmasına yer verilmiştir.

Hemşirelikte etik eğitimi için müfredat geliştirme çalışması bölümünde ise öncelikle öğretim programı geliştirme konusunda genel bilgiler sunulmuştur. Ardından örnek müfredat önerisi oluşturularak, bu önerinin tartışılması ile bölüm sonlandırılmıştır.

### 4.1. Hemşirelik Etik Eğitime Yönelik İhtiyaç Analiz Bölümünün Tartışılması

#### 4.1.1. Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışmamıza bağımsız bir etik dersi (etik/biyoetik/hemşirelik etiği) veren katılımcıların yanı sıra herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatan ve herhangi bir ders kapsamında etik içerikli konu anlatmayan katılımcılar da dâhil edilmiştir (Çizelge 3.1). Amacımız etik içerikli bir konu anlatan ve herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan katılımcıların da etik eğitime yönelik düşünce ve önerilerini değerlendirebilmektir.

Araştırmamızda bağımsız bir etik dersi verenlerin ve herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların tamamına yakınının hemşirelik

mezunu olduğu belirlenmiştir. Bağımsız bir etik dersi verenlerden sadece bir tanesinin tıp tarihi ve etik uzmanı olduğu görülmektedir (izelge 3.4). Görgülü ve Din'in (2007) Türk eğitim programlarında etik eğitiminin durumunu tespit etmeye yönelik yaptıkları çalışmada da, 39 hemşirelik okulunun çoğunda (% 94,8) bir hemşire akademisyenin etik eğitimin üstlendiği ve sadece bir tanesinin tıbbi etik uzmanı olduğu belirlenmiştir. Ujvarine (2008) Macaristan'da hemşirelik eğitiminde etik konularının, hemşire eğitimciler ve akademisyenler tarafından anlatıldığını belirtmiştir. Romanya'da hemşirelikte etik konusunu tanımlamak, hemşirelik etiği konusunda hemşirelik eğiticilerine eğitici eğitimi vermek, hemşirelik etiği için kılavuz hazırlamak ve uygulamak için yapılan projede, 42 farklı bölgeden katılan eğitimcilerden sadece birkaçının "hemşirelikte etik" dersi verdiği, hemşirelik ğrencilerinin etik eğitimin özellikle tıp doktorlarının gerçekleştirdiği ve bu nedenle hemşirelik eğitimcilerinin etik eğitimin devralmak için daha fazla eğitim istedikleri tespit edilmiştir (Thomsen, 2000).

Hemşirelikte etik eğitimi veren veya verecek akademisyenlerin yeteneklerini ve hemşirelikte etik deneyimlerini ders içeriğine ve metodolojisine katmalarının ders açısından anlamlı ve faydalı olduğu düşünüldüğünde, hemşire eğitimcilerin etik dersini vermesi önemli görünmektedir. Ayrıca hemşireler için etik eğitiminin amacı, hemşirelerin etik sorunların farkında olmasını ve bu sorunlar karşısında bir tutum geliştirecek bilgi ve beceriye sahip olmasını sağlamak olduğuna göre (Holland, 1999; Görgülü ve Din, 2007; Lin ve ark., 2010) etik eğitiminin ancak bu konuda eğitim almış uzmanlar tarafından verildiğinde etkili olacağını vurgulamak gerekir. Bu konuda, Akbaş ve ark.'nın (2014) yaptığı çalışma da bizim sylemimizi destekler niteliktedir. şöyle ki; Akbaş ve ark.'nın (2014) yaptığı çalışmada, katılımcıların % 60'ı "etik/deontoloji derslerinin etik alanında uzman biri tarafından verilmesi gerektiği"ni vurgulamıştır. Hemşirelikte etik eğitiminin "etik uzmanı olan hemşire akademisyen" tarafından verilmesi istenen bir durum iken bizim çalışmamız ve bu konudaki diğer çalışmalar henüz istenen sayıda hemşire etik uzmanının mevcut olmadığına ve bu alanda görev almadığına işaret etmektedir. Bunun nedeni olarak, Türkiye'de hemşirelik bölümlerinde "etik" anabilim dalının bulunmaması ve buna bağlı olarak etik uzmanı olan hemşire akademisyen sayısının azlığı gösterilebilir.

Bağımsız bir etik dersi verenlerin ve herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların yarısından fazlasının etik konusunda formal bir eğitim aldığı saptanmıştır. Bu formal eğitimi, etik dersi verenlerin yarısından fazlası (% 63) ve herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların yarısına yakını (% 48,4) doktora sürecinde almışlardır (Çizelge 3.4). Çalışmamızdaki bulguların aksine Görgülü ve Dinç'in (2007) çalışmasında katılımcıların % 51,3'ünün formal etik eğitimi almadığı saptanmıştır. Söz konusu çalışma değerlendirilirken aradan geçen zaman dikkate alınmalı ve bizim çalışmamızda yer alan sonucun şu anı yansıtması nedeniyle, gelişmeler olumlu olarak değerlendirilmelidir. Akbaş ve ark.'nın (2014) çalışmasında ise katılımcıların % 93,3'ünün eğitimlerinde etik/deontoloji dersi aldığı ve % 53,3'ünün ise bu dersi sadece lisans eğitimi sırasında aldığı belirtilmiştir. Üniversitelerin hemşirelik bölümlerine ait anabilim dallarında farklı eğitim programlarının yürütülmesi nedeniyle etik dersine veya konularına ayrılan süre farklılık gösterebilmektedir. Hemşire akademisyenler lisans, yüksek lisans, doktora sürecinde ayrı bir etik dersi alabileceği gibi ilgili anabilim dalında karşılaşılan etik sorunlara ilişkin tek bir konu bazında da etik eğitimi alabilmektedir. Bu nedenle çalışmamızdaki bulgular ile diğer çalışmalar arasındaki bulguların farklı olduğu düşünülmektedir. Woods (2005), hemşirelikte etik eğitimini verecek akademisyenlerin eğitim geçmişi konusunda rahatsızlığını şu şekilde ifade etmiştir; *“Gelecek nesil hemşirelerini başarıyla yönlendirebilecek ve hemşirelik etiğini ileri düzeyde ya da yüksek lisans düzeyinde çalışmış hemşire veya hemşire eğitmeni sayısının çok az olması etik eğitimi için rahatsız edici bir durumdur. Çok yetersiz sayıda hemşire eğitimcisinin etik farkındalıkla yetiştiği ve sağlık hizmetlerinin etik taleplerine cevap verme konusunda yeterli olmadıkları konusunda kaygılarımız büyüktür”*.

Çalışmamızda bağımsız bir etik dersi verenlerin % 78,4'ünün ve herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların % 67,7'sinin etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katıldığı belirlenmiştir. Ayrıca bağımsız bir etik dersi verenlerin % 100'ü ve herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların % 71,3'ü etik alanı ile ilgili alanyazını takip etmektedir (Çizelge 3.4). Akbaş ve ark.'nın (2014) çalışmasında katılımcıların % 66,7'si etik/deontolojiye



ilişkin bilimsel toplantılara katıldığı, toplantılara katılanların % 40'ının genel pratik-teorik etik toplantılarına katıldığı, katılmayanların % 50'sinin ders yükünün fazla olması ve bilimsel toplantılardan haberdar olmaması nedeniyle toplantılara katılmadığı tespit edilmiştir. Aynı çalışmada katılımcıların % 46,7'si etik konusu ile ilgili yayınları en fazla kitap, dergi ve internetten takip ettiklerini, % 10'u ise etik/deontoloji dersine ilişkin herhangi bir yayın takip etmediğini belirtmiştir. Ayrıca Görgülü ve Dinç (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin birçoğu etik bilgilerini seminer ve konferanslara katılarak ve kitap okuyarak geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Hem bizim çalışmamız hem de diğer çalışmalar değerlendirildiğinde, etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılma oranının % 50'nin üzerinde olduğunu görmekteyiz. Bu durumun etik dersi veren veya etik içerikli konu anlatan katılımcıların farklı anabilim dallarında formasyon kazanmış olmaları (Çizelge 3.5) nedeniyle etik konusunda çeşitli kaynaklardan faydalanarak kendilerini geliştirme çabasında olduklarını düşündürmektedir.

Ayrıca bağımsız bir etik dersi verenlerin % 56,8'inin etik konusunda yayınlanmış yayını mevcut iken, herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların sadece % 16,5 oranında yayınlanmış yayını bulunmaktadır. Bu bulgu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bilimsel yayının esas amacı bilime katkıda bulunmaktır. Bunun yanısıra araştırmacının konuya ilgi duyması ve merak etmesi gerekmektedir. Bu nedenle özellikle etik dersinden sorumlu öğretim elemanının verdiği ders bağlamında bu konuda daha fazla yayın yapması beklenen bir sonuçtur.

Araştırmamızda bağımsız bir etik dersi verenlerin % 83,8'inin etik dersi için teorik bilgi temelini yeterli bulduğunu ve % 97,2'sinin de etik dersi için klinik alanda pratik deneyimlerine güvendiğini görmekteyiz. Buna karşılık herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatanların % 57'si etik dersi için teorik bilgi temelini yeterli bulmakta ve % 71,6'sı ise etik dersi için klinik alanda pratik deneyimlerine güvenmektedir (Çizelge 3.4). Görgülü ve Dinç'in (2007) etik konusunu öğreten eğitimcilerle yaptıkları çalışmasında, katılımcılara etik öğretmek için yeterli olup olmadığı sorulduğunda % 64,1'i "evet, kısmen" yanıtını vermişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada katılımcılardan bir tanesi özellikle etik

eğitiminde ilk ve en önemli konunun, dersi veren eğiticinin etik konusundaki bilgi ve becerisi olduğunu vurgulamıştır. Numminen ve ark.'nın (2011) çalışmasına ise etik değerler eğitimini analiz etmek amacıyla hem eğiticiler hem de öğrenciler dâhil edilmiştir. Öğrenciler, eğiticilerin etik ilkeler ve etik kodlar konusundaki bilgilerini ve kuralları uygulama yeteneklerini “orta” seviye olarak belirtmişlerdir. Aynı şekilde eğiticiler de bu konudaki seviyelerini “orta” olarak değerlendirmişlerdir. Kendi seviyesini az olarak değerlendiren eğiticiler etik ile ilgili eğitim ihtiyacı hissettiklerini belirtmiştir. Diğer çalışmalara oranla bizim çalışmamızda özellikle bağımsız etik dersi verenlerin etik konusunda teorik bilgilerine ve pratik deneyimlerine daha fazla güvendikleri belirlenmiştir. Bu durumun etik alanında formasyon sahibi olmamalarına rağmen etik konusunda alanyazını takip etmelerinden ve kurs, kongre, seminerlere katılmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Ayrıca çalışmamızda özellikle bağımsız bir etik dersi veren katılımcıların çoğunluğunun anabilim dalının “Hemşirelik Esasları” olduğunu görmekteyiz (Çizelge 3.5). Bu durumun hemşireliğe özgü kavram, kuram, felsefe, ilke ve yöntemlerin öğretildiği “Hemşirelik Esasları” dersinin içerisinde bir ünite olarak yer alan “etik” içeriğinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

#### **4.1.2. Hemşirelikte Lisans Programlarında Etik Eğitime Yönelik Bulguların Tartışılması**

Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre hemşirelik lisans programlarında yer alan etik eğitime ait bulgular değerlendirildiğinde; kurumlarda çoğunlukla ayrı bir etik dersinin bulunduğunu (% 67) ve zorunlu olduğunu (% 78,4) görmekteyiz. Bununla birlikte etik dersinin öğretim yarıyıllarının herhangi birinde olabildiği fakat diğer öğretim yarıyıllarına göre 5. dönemde daha sıklıkla yer aldığı belirlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu etik dersinin iki kredi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırma bulgularımıza göre kurumların % 53,5'i klinik uygulama öncesi etik öğretiminin verilmesini sağlamaktadır (Çizelge 3.6). 2 Şubat 2008 tarihli ve 26775

sayılı Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelikte “meslek etiği” hemşirelik programında okutulması gereken konular başlığı altında yer alırken ayrı bir etik dersinin bulunmaması veya seçmeli olması ancak “etik” konusunun diğer hemşirelik bilimleri derslerine (Kadın Hastalıkları ve Doğum Hemşireliği, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği ve vb.) entegre edilmesi ile açıklanabilir. Yine sözü geçen yönetmelikte hemşirelik eğitiminin 4600 saatlik teorik ve klinik eğitimi kapsamı gerektiği belirtilmekte, yoğun olan ders içeriklerini düşündüğümüzde ise etik dersine iki saat ayrılmasının bu nedenle olabileceği düşünülmektedir. Çalışmamızın sonuçları, hemşirelik lisans öğrencilerinin birinci sınıftan itibaren hastane ortamında klinik uygulamaya başladığı göz önüne alınarak değerlendirildiğinde, sadece % 8,2 oranında katılımcının etik dersinin birinci dönemde alındığını belirtmesi nedeniyle, geri kalan oldukça büyük sayıda öğrencinin etik dersi almadan klinik uygulamaya başladığı anlaşılmaktadır. Bu durum bizim çalışmamızdaki % 53,5 oranında “klinik uygulamaya başlamadan önce etik dersi alınıyor” ifadesi ile tezat oluşturmaktadır. Hemşirelik lisans programında ilk yıl “Hemşirelik Esasları” dersi yer almakta ve öğrenciler bu ders sonrası klinik uygulamaya başlamaktadır. Katılımcıların “Hemşirelik Esasları” dersinde bir ünite “etik” konusunun yer almasını “klinik uygulamaya başlamadan önce etik dersi alma” olarak kabul ettikleri düşünülmektedir.

Bu konuda alanyazın değerlendirildiğinde ise farklılıklar göze çarpmaktadır. Şöyle ki;

Dinç ve Görgülü (2002) buldukları kurumun hemşirelik lisans programında etik dersinin zorunlu ve 4. dönemde 3 kredilik bir ders olarak yer aldığını belirtmişlerdir.

Görgülü ve Dinç’in (2007) çalışmasında 39 hemşirelik okulundan 18’inde ayrı bir “etik” dersi bulunmaktadır. Bu 18 okuldan sadece bir tanesi etik dersinin zorunlu olduğunu belirtmiştir. Diğer 21 okul etik konularının diğer teorik hemşirelik bilimleri

derslerine entegre edildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ayrı bir etik dersi mevcut ise bir yarıyılıda iki kredilik ders olarak yer almaktadır.

Toliusiene ve Peicius (2007) Litvanya Kaunas Üniversitesi'nde son on yıldır hemşirelik programında etik eğitiminde kademeli sistemin uygulandığını, bu nedenle 1. dönemde 34 saatlik etik dersinin mevcut olduğunu ve sonrasında 6. dönemde biyoetik konusunda daha özelleşmiş 20 saatlik bir dersin daha bulunduğunu belirtmişlerdir.

Ujvarine (2008), Macaristan'da hemşirelik eğitiminde yer alan etik dersinin zorunlu ve 5. dönemde haftada bir saat olduğunu belirtmiştir.

Callister ve ark. (2009) ABD, Brigham Young Üniversitesi'nde hemşirelik lisans programında etik konularının müfredatta yer alan diğer hemşirelik konularına ve derslerine entegre olacak şekilde disipline özel olarak okutulduğunu belirtmişlerdir.

Ito ve ark.'nın (2011) Japonya'da yaptıkları çalışmada, 53 okulun 33'ünde hemşirelik etiği dersinin ayrı bir ders olarak okutulduğunu bildirmişlerdir. 33 okulun 32'sinde bu ders zorunlu iken bir tanesinde seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Hemşirelik etiğinin ayrı bir ders olarak okutulmadığı 20 okulun 14'ünde hemşirelik etiği eğitiminin zorunlu tutulduğu görülmekteyken, diğer 5 okulda zorunlu değildir. Aynı çalışmada dersin kredisi incelenen okulların % 52'sinde bir kredi (bir dönem süresince haftada bir saat ve toplam 15 saat), % 27'sinde iki kredi (bir dönem süresince haftada iki saat ve toplam 30 saat) olarak bildirilmiştir. Öğrencilerin % 42'si bu dersi 4. yılında alırken, % 33'ü 1. yılında almaktadır. Bununla birlikte aynı çalışmada katılımcılar (etik dersi eğitimcileri) "hemşirelik etiğinin öğrencilik yıllarında ayrı ve arasıra görülen etik eğitimiyle biten bir şey olmadığını" belirtmişlerdir.

Oliveira ve Azevedo (2012) Portekiz'de 22 hemşirelik okulunun programında etik, biyoetik ve deontoloji derslerini incelemişler ve 22 okulun tümünde etik

eğitiminin mevcut olduğunu ve birinci sınıfta öğretildiğini bildirmişlerdir. Deontoloji, okulların 21'inde mevcut iken biyoetik tüm kurumlarda öğretilmektedir. Derslere ayrılan zaman ise okullara göre farklılık göstermektedir.

Park ve ark. (2012), Güney Kore'de pek çok hemşirelik programında etik dersinin bir dönemde bir kredi olarak yer aldığını belirtmişlerdir.

Baykara ve ark.(2014), kurumlarında hemşirelikte etik dersinin 5. dönemde, haftada üç saat olarak planlandığını bildirmişlerdir.

Tüm sunulan alanyazın ve çalışma sonucumuz değerlendirildiğinde; ülkemizde geçmişten bugüne seçmeli olarak verilen etik eğitiminden, zorunlu etik eğitime geçiş olduğunu, fakat derse ayrılan süre konusunda önemli bir değişiklik olmadığını görmekteyiz. Yine de yurtdışı çalışmaları ile birlikte değerlendirdiğimizde; etik dersinin verilme zamanında farklılıklar bulunsa da etik dersine ayrılan sürede benzer durumda olduğumuz açık bir şekilde görülmektedir. Bu konuda ideal düzenlemenin ne olduğu belirsiz olsa da aşağıda sunulan çalışmalar müfredatta etik eğitime daha fazla yer verilmesi konusunda bizi yönlendirmektedir. Gül ve ark.'nın (2013) çalışmasında etik dersi alan ve almayan hemşirelik öğrencilerinin etik karar verebilme düzeyleri incelenmiş ve "hemşirelik etik ikilem testi"nde alınabilecek en yüksek puan 66 iken etik dersi alan öğrencilerde bu puan 17,07 hesaplanırken, etik dersi almayan öğrencilerde 13,92 olarak hesaplanmıştır. Etik dersi alan hemşirelerin puanları etik dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek olmakla birlikte ortalamanın çok altında olduğu görülmektedir. Yurttaş ve ark. (2014), hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin etik karar verme düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında hemşirelik öğrencilerinin ve hemşirelerin etik ikilemler karşısında orta düzeyde karar verme becerisine sahip olduklarını ve etik ikilemlere aşına olmadıklarını bildirmişlerdir. Her iki çalışmanın sonuçları doğrultusunda çalışmacılar, hemşirelik öğrencilerinin müfredatında etik eğitimlerinin artırılması yönünde öneriler sunmuşlardır.

Akbaş ve ark.'nın (2014) yaptığı çalışmada etik dersini veren veya daha önce vermiş olan 30 katılımcıya etik dersi için mevcut durum ve ideal durum sorulmuştur. Katılımcıların % 50'si etik/deontoloji dersinin farklı sınıflarda parçalar halinde verildiğini belirtmiş; % 43,30'u ideal şeklin bu olduğu, diğer % 43,30'u ise ideal şeklin ayrı bir ders olarak verilmesi olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bağımsız etik/deontoloji dersinin ise 3. sınıfta bir dönem verildiği belirtilmiştir. Katılımcıların tümü ise okullarında etik/deontoloji derslerinin zorunlu olduğunu ve ideal olarak da zorunlu olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Özellikle etik konularının diğer hemşirelik disiplinlerine entegre edilmesinin mi yoksa bağımsız bir ders kapsamında anlatılmasının mı gerektiği konusundaki farklı görüşler için Krawczyk'ın yaptığı çalışmayı da sunmak yerinde olacaktır. Krawczyk (1997), üç farklı hemşirelik lisans programındaki öğrencilerin ahlâki değer yargı düzeyini araştırmıştır. Program A, etik profesörü tarafından verilen ayrı bir etik dersidir. Program B'de teorik hemşirelik derslerinin içerisine etik konular entegre edilmiştir. Program C ise, klinik seminerlerde etik konularının tartışılması şeklindedir. Çalışma sonucunda program A'ya katılan öğrencilerin ahlâki değer yargı düzeyleri diğer iki programda bulunan öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olarak bulunmuştur.

Çalışmamızda hemşirelik lisans programlarında yer alan etik derslerine ait “ad”ların farklılık gösterdiği ve çoğunlukla “Hemşirelikte Etik” adının kullanıldığı görülmektedir (Çizelge 3.7). Bunun yanısıra etik konularının hemşirelik tarihi ve deontolojisi ile birlikte aynı ders kapsamında anlatıldığı da dikkat çeken diğer önemli bir konudur. Bu durum zaten etik konularına ayrılan kısıtlı sürenin tarih ve deontoloji konularıyla daha da kısıtlandığının göstergesidir. Bu konuda alanyazın değerlendirildiğinde hemşirelik etiği eğitiminde mevcut bulunan farklı adların, başka araştırmacıların da dikkatini çektiğini görmekteyiz. Dinç ve Görgülü (2002) kurumlarında dersin adının “Hemşirelik Tarihi ve Etik” olduğunu belirtmişlerdir. Ujvarine (2008), hemşirelik eğitiminde yer alan etik dersinin adının “Meslek Etiği ve Doğası” olduğunu ifade etmiştir. Ito ve ark. (2011), 53 hemşirelik okulunun 20'sinde dersin adının “Hemşirelik Etiği”, üçünde “Biyoetik” ve ikisinde “Tıp Etiği”

olduğunu, diğer adlar arasında ise “Tarih ve Tıp Etiği”, “Hemşirelik Teorisi” ve “Hemşirelik ve Tıp Etiği” adlarının yer aldığını belirtmişlerdir. Hsu (2011), etik dersine ilişkin öğrenme deneyimlerini çalıştığı ve sunduğu makalesinde, etik dersinin adının “Mesleki Hemşirelik Etiği” olduğunu belirtmiştir. Baykara ve ark. (2014), kurumlarında “Hemşirelikte Etik” adı altında dersin sunulduğunu ifade etmişlerdir. Akbaş ve ark.’nın (2014) yaptığı çalışmada ise “Hemşirelik Tarihi ve Deontolojisi”, “Hemşirelikte Değerler ve Etik”, “Hemşirelik Tarihi ve Etik” adları karşımıza çıkmaktadır. Oliveira (2012) ise çalışmasında etik dersi için kullanılan adların aynen bizim çalışmamızda olduğu gibi 15’ten fazla olduğunu ve kavramların oldukça farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. Hemşirelik eğitiminde yer alan etik dersinin adı konusunda belirtilen bu çeşitliliğin dersin içeriğinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Eğer içerikte hemşirelik tarihi ve deontoloji konuları yer alıyorsa “hemşirelik tarihi, deontolojisi ve etik” şeklinde çoklu kavramların dersin adında da yer aldığını görmekteyiz. Özellikle ülkemizde yapılan çalışmalar ve bizim çalışmamız değerlendirildiğinde bu durum daha net görülmektedir. Hemşirelik tarihi ve deontoloji konuları dâhil edilmeyen, sadece etik içeriğin anlatıldığı derslerde ise dersin verilme zamanı, süresi ve içeriğinde yaşanan belirsizliğin dersin adına da yansdığı düşünülmektedir.

Çalışmamızda bağımsız bir etik dersi verenlerin ve herhangi bir ders kapsamında etik içerikli konu anlatanların yarısından fazlasının ders materyali olarak temel ders kitabı kullandığını görmekteyiz (Çizelge 3.9). Bu oranın daha yüksek olmamasının ve temel ders kitabından daha çok yardımcı ders kitabı kullanılmasının nedeni hemşirelik etiğine özel temel bir ders kitabının olmayışı veya kısıtlı oluşudur. Ayrıca çalışmamızdaki katılımcıların % 88,5’inin hemşirelik etiği ile ilgili kaynak bir kitaba ihtiyaç olduğunu belirtmesi de (Çizelge 3.15) bu bulgumuzu destekler niteliktedir. Yine hemşirelik etiğine veya etik dersine ilişkin “sözlük” kullanmama oranının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun hemşirelik etiğine özel sözlük olmayışından veya “Biyoetik Terimler Sözlüğü”nden katılımcıların haberdar olmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca makale ve örnek olay kullanım oranlarının bağımsız bir etik dersi verenlerde daha yüksek olma sebebinin de bağımsız bir etik dersi verenlerin % 100’ünün etik alanı ile ilgili alanyazını takip

etmelerinden (Çizelge 3.4) kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Ders materyali olarak film kullanımının her iki grupta da anlamlı derecede düşük olma sebebi olarak da ders saatlerinin kısıtlı olması gösterilebilir.

Çalışmamızda bağımsız bir etik dersi veren katılımcıların etik konuların öğretiminde çoğunlukla anlatım (% 100), sınıf tartışmaları (% 94,9), vaka tartışması (% 87,2), makale ve kitap önerme (% 74,4) yöntemlerini tercih ettiği tespit edilmiştir. Herhangi bir ders kapsamında etik içerikli konu anlatan katılımcıların ise öğretim yöntemleri olarak çoğunlukla anlatım (% 72,8), sınıf tartışmaları (% 68), vaka tartışması (% 59,2) yöntemlerini kullandığı belirlenmiştir (Çizelge 3.10). Bu sonuca göre, eğiticilerin tamamı veya tamamına yakını ilk sırada öğretmeni merkeze alan ve öğretmenin etkin rol oynadığı öğretim yöntemlerinden “anlatma” yöntemini tercih etmektedir. Temel bilginin aktarılmasında “ders anlatma” yöntemi yeterli olabileceken, ahlâki değer yargısı geliştirmede bu yöntemin etkisi yetersiz ve oldukça tartışmalıdır. Bu konuda Park ve ark. (2012)’nin aktardığı makalesinde DeYoung (2009), ders anlatma formatındaki etik eğitiminin kısa sürede çok fazla bilgi veriyor olsa da, tek yönlü iletişimle sınırlı olduğunu ve bu nedenle etik problem çözümü, etik karar verme veya analiz etme hedeflerinin gerçekleştirilmesinde dezavantajlarının bulunduğunu belirtmiştir. Bunun yanısıra çalışmamızda katılımcıların (eğiticilerin), öğrencinin etik öğretiminde daha aktif rol almasını, keşfetmesini sağlamak açısından sınıf tartışmaları, vaka tartışması ve makale/kitap önerdiği de görülmektedir.

Bu konuda da alanyazın bizim çalışmamızla paralellik göstermektedir. Şöyle ki; Görgülü ve Dinç’in (2007) çalışmasında etik öğretiminde yer alan eğiticilerin tamamının sınıf tartışmalarını, % 89,4’ünün ders anlatmayı, % 73,6’sının vaka çalışmasını, % 36,8’inin küçük grup tartışmalarını, % 26,3’ünün dramatizasyonu ve % 10,5’inin demonstrasyon yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Aynı çalışmada beş eğitici ise büyük gruplar için video gösterimi ve etik konular hakkında makale ve kitap önerisini tercih etmişlerdir. Ujvarine (2008) hemşirelikte etik öğretiminde sıklıkla ders anlatma, sınıf tartışmaları, vaka tartışmaları, küçük grup tartışmaları, dramatizasyon ve demonstrasyon yöntemlerinin kullanıldığını



belirtmiştir. Ayrıca aynı çalışmada lisans programındaki öğrencilerin yaşadıkları etik sorunlar, mesleği ilgilendiren konular ve çalışma ortamı ile ilgili soruların vaka analizi kullanılarak tartışıldığı ifade edilmiştir. Parson ve ark.'nın (2001) yaptığı çalışmada sağlık bakım etiği öğretiminde katılımcıların % 90'ından fazlası ders anlatma, seminer, özel ders ve vaka tartışmalarını kullanmakta ve vaka tartışması yöntemini etik öğretiminde yararlı ve uygun bulmaktadır. Numminen ve ark.'nın (2011) çalışmasında hemşirelikte etik değerlerin öğretiminde öğretmenler, çoğunlukla tartışma, ders anlatma ve seminer yöntemlerini kullandıklarını belirttikleri de öğrenciler, öğretmenlerin çoğunlukla ders anlatma yöntemini kullandıklarını, tartışma ve seminer yöntemlerini ise daha az tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada öğretmenler, interaktif, öğrenci odaklı, teorik ve uygulamalı metotları tercih ettiklerini belirttiklerine rağmen öğrenciler bireysel odaklı, öğretmen merkezli metotlarla eğitildiklerini düşünmektedirler. Baykara ve ark. (2014) ise çalışmalarında, etik konularının sunumu için takrir, soru-cevap, tartışma gibi öğretim yöntemlerinin kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmamızda hem bağımsız bir etik dersi veren hem de herhangi bir ders kapsamında etik içerikli konu anlatan katılımcıların etik öğretiminde çoğunlukla ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak çoktan seçmeli testleri ve açık uçlu yazılı sınavı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca bağımsız etik dersi verenler ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak vaka analizini de tercih etmektedirler (Çizelge 3.11). Hemşireler için etik eğitiminin amacı belirtilirken, etik sorunları tespit etme, etik sorunlar karşısında tutum geliştirebilme, etik bilgi kullanacak yeterliliğe sahip olma, etik ayırım yeteneklerini kuvvetlendirme, ahlâki muhakeme yapabilme gibi hedef yüklemeleri kullanılmıştı. Bu yüklemeler değerlendirildiğinde çoğunlukla duyuşsal alana yönelik olduğu görülmektedir. Etik öğretiminde duyuşsal alanın (tutum) geliştirilmesinin ön planda olması gerektiği düşünüldüğünde çoktan seçmeli testler ve açık uçlu yazılı sınav objektif olmasına karşın yetersiz kalabilmektedir. Çünkü söz konusu iki yöntem ile aslında bilişsel alan (bilgi) sorgulanmaktadır. Bu durum, etik öğretiminde yer alan eğitimcilerin aslında etiğin teorik yönlerinin öğrenilip öğrenilmediğine dair ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullandığını, fakat duyuşsal alanı değerlendirmekte yetersiz kaldığını göstermektedir.

Bu konuda alanyazın değerlendirildiğinde çalışmamızla benzerlikler yanında önemli farklılıklar da göze çarpmaktadır. Parson ve ark.'nın (2001) yaptığı çalışmada sağlık bakım etiği öğretiminde ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak sınıfların % 60'ından fazlasında makale ve sınav kombinasyonu uygulandığı bildirilmiştir. Görgülü ve Dinç'in (2007) çalışmasında öğrencilerin etik öğretiminde % 86,8 oranında yazılı makale (deneme) ve % 73,7 oranında çoktan seçmeli soruları içeren yazılı sınavlar ile değerlendirildiği belirtilmiştir. % 10 oranında katılımcı ise vaka sunumu ve tartışmalara öğrencilerin katılımını değerlendirme metodu olarak bildirmiştir. Ujvarine (2008) ise hemşirelikte etik eğitiminde öğrencilerin kendilerine verilen konular esas alınarak teorik ve pratik konularda sözlü sınav yapıldığı ve vaka analizi yaparak karar verme araçlarını tanımlayan bir rapor teslim etme zorunluluğu olduğunu belirtmiştir. Numminen ve ark.'nın (2011) yaptığı çalışmada ise öğretmenler çoğunlukla sözlü geri bildirimler, kaldı/geçti, sayısal derecelendirme ve yazılı geri bildirimleri kullandıklarını ifade etseler de öğrenciler, öğretmenlerin çoğunlukla kaldı/geçti ve sayısal derecelendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmamızda etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıklarını belirlemek amacıyla katılımcılardan, araştırmacı tarafından hazırlanan listede yer alan konu başlıklarını işaretlemeleri istenmiştir (Çizelge 3.12). Katılımcıların işaretledikleri konu başlıklarına göre şunlar söylenebilir:

i. Etik ilkeler (zarar vermeme, yararlı olma, özerkliğe saygı, adalet) konu başlığının ilk sırada % 93,2 oranında öğretildiğini görmekteyiz. Bunun yanısıra “hemşireler için etik kodlar” başlığının da yüksek oranda (% 77,4) öğretildiği belirlenmiştir. Hemşireler kuşkusuz etik bir tavırla uygulama yapmalıdır. Her ne kadar hemşireler hemşire-hasta ilişkisinde kendi değerlerini taşıyalar ve farklı rollerde iş yapsalar da tüm hemşirelerden belli bir etik standartta davranmaları beklenmektedir (Volker, 2003). Bu açıdan düşündüğümüzde ilke ve kodların öğretilmesi hemşirelik uygulamalarında doğru davranışın belirlenmesi için bir katkı sunabilecektir. Diğer açıdan, ilke ve kodlar etik davranışın standartlarını ortaya koysa da, tek başına hemşirelikte etik pratiğin doğasını anlamamız için gerekli teorik alt yapıyı

sunamayacağı düşünülmektedir. Bu noktada etik kuramların da (yaklaşımların) dikkate alınması gerekmektedir.

ii. Etik soruna farklı yönlerden bakmamızı sağlayan etik yaklaşımların, etik sorun çözümünde yol göstericiliği tartışılmaz. Bu açıdan düşünüldüğünde erdem etiği (% 29,3), ödev etiği (% 43,6), yararçı etik anlayışı (% 40,6), bakım etiği (% 66,9), feminist etik (% 14,3), anlatısal etik (% 12,8), ilkecilik yaklaşımı (% 25,6) konu başlıklarının daha yüksek oranda öğretilmesi beklenirdi. Özellikle hemşireler tarafından benimsenen bakım etiğinin % 66,9 oranında işaretlenmesi hemşirelikte etik öğretiminde bakım etiği konusunun öneminin yeterince farkında olunmadığının göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Yine bakım veren öznenin erdemli davranışlarının önemi vurgulanırken erdem etiğinin gözardı edilebileceğinin düşünülmesi de ilginç ve düşünülmesi gerekli bir bulgudur. Bu durum bize bir önceki maddede belirtildiği üzere hemşirelere verilen etik eğitiminin büyük ölçüde normatif ilkelere dayanılarak yürütülmeye çalışıldığını göstermektedir. Hâlbuki Van Hoof'tun belirttiği gibi hemşirelere etiği öğretmek sadece kurallara uymayı ve kural ihlali durumunda dava edilmemeyi öğretmek değildir. Asıl önemli olan objektif kılavuzların bulunmadığı zorlu ve stresli ortamlarda hemşirelik mesleğinin layıkıyla yapabilmeleri için gerekli değersel ve düşünsel donanımı sağlamaktır (aktaran Vanlaere ve Gastmans, 2007). Çalışmamızda etik eğitiminde görev alan bazı eğitimcilerin bu durumun farkında olmadığı veya gözardı ettiği düşünülebilir.

iii. Katılımcılar, etiğin tanımı (% 85,7), ahlâkın tanımı (% 82,7) konularının yüksek oranda öğretildiğini belirtmişlerdir. Bu durum temel kavramlar ile etik dersine başlamak açısından doğru bir karardır. Fakat etiğin, felsefenin alt alanı olduğunu düşündüğümüzde ve etkilendiği kavramlar göz önüne alındığında “etiğin felsefe, din, hukuk ve kültür ile ilişkisi” başlığının % 54,1 olması etik dersinin içeriğinde yer alan temel konularda etkin bir planlama yapılmadığını ve bundan dolayı temel konuların katılımcılar tarafından ikinci planda düşünüldüğü söylenebilir.

iv. Bulgularımıza göre “insan hakları” içeriğinin % 75,9 oranında öğretildiğini görmekteyiz. Etiğin, temel sorgulama konusunun “değer” kavramı olduğu

belirtildi. Hemşirelik mesleğinin uğraş alanı ise “insan” iken insanın değeri ve bunun yansması olarak “insan haklarının” ve buna bağılı olarak “hasta haklarının” konuşulması ve öğretilmesi de etik dersinin içeriğı açısından sevindirici bir durumdur.

v. Çalışmamızda, deontolojinin tanımı, hemşirelik ile ilgili yasa ve yönetmelikler konu başlıklarının % 60’dan fazla katılımcı tarafından işaretlendiğı belirlenmiştir. Bu bulgunun nedeni dersin deontoloji adı ile verilmesi olabilir.

vi. Öğretilen konu başlıklarında “biyoetik ve tanımı” konusunun % 46,6 oranında yer aldığı görülmektedir. Hemşirelik etiğinin, biyoetiğın alt alanı olduğunu düşündüğümüzde bu bulgu öğretim içeriğinin sistematik bir yapı içinde ele alınmadığını göstermektedir. Bu durum, çalışmanın giriş bölümünde belirtildiğı üzere biyoetik kavramının dar anlamda kullanılarak tıp etiğı ile örtüştürülmesinden, hatta eş anlamlı düşünülmesinden kaynaklı olabilir. Bu düşünce ile hareket edildiğinde söz konusu ders, hemşirelik etiğı dersi ise tıp etiğı konularının yer alması ikinci planda düşünülebilir. Tabii ki bu durum tıp etiğı ile eş anlamda ve dar kapsamda kullanılan “biyoetik” kavramına yansiyacaktır. Ayrıca bu düşüncenin etik dersi eğitimcilerinin teorik etik bilgisine de yansımış olabileceğı düşünülmektedir. Diğer bir açıklama ise, etik dersine ayrılan sürenin azlığı nedeniyle öteki bazı konular gibi “biyoetik ve tanımı” konusunun da elenmek durumunda kalınmış olmasıdır.

vii. Çizelge 3.12 için genel bir değerlendirme yapılacak olursa, katılımcıların konu başlıklarını işaretlerken etik dersine ayrılan sürenin kısıtlı oluşundan etkilendiğı ve hemşirelik etiğı dersi için öğretilen konu başlıklarında çeşitliliğın esas olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılarımız tarafından belirtilen etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıkları alanyazın ile benzerlik gösterse de öğretilme oranları arasında farklılıklar mevcut olabilmektedir. Ayrıca öğretilen konu başlıklarının derinliğı ve seviyesi hakkında da yeterli bilgi elde edilememiştir.

Romanya’da hemşirelikte etik eğitiminde görev alacak eğitimcilere, hemşirelik etiğini öğrencilere öğretmesini sağlamak, hemşirelik etiği için kılavuz hazırlamak ve uygulamak için bir proje kapsamında etik eğitimi planlanmıştır. Planlanan eğitimde; tanıtıcı kavramlar (etik, ahlâk, bilimsel ve felsefi disiplin olarak etik, etiğin alt disiplinleri, deontoloji, hemşirelik etiği), ahlâk-etik konusu (normlar, değerler, amaçlar), hemşirelikte etiğin temeli (hak ve özgürlük, insan hakları, kadın ve çocuk hakları, ICN kodu, hasta hakları, özel gereksinimleri olan hastaların hakları, hemşirelerin hakları, işkence, özgürlük), etiğin ilkeleri (özerkliğe saygı, yarar sağlama, zarar vermeme, adalet, doğruluk, sadakat, gizlilik), sorumluluk ilkeleri (tanımı, haklar ve sorumluluklar arasındaki ilişki, bireysel ve grup sorumluluğu, sorumluluk türleri), etik ikilemler (tanımı, etik ve hukuk, karar verme modelleri, ikilemleri tespit etme, seçenekleri belirleme, değerlendirme), biyoetik (genel kavramlar, genetik ve etik, IVF, kürtaj, organ nakli, ötanazi, intihar, öjeni, ilacın kötüye kullanımı), etik ve hukuk (hemşirelik uygulamalarında hatalar ve ihmal, ihmal ve hataların önlenmesi) başlıklarına yer verilmiştir (Thomsen, 2000).

Parson ve ark.’nın (2001) yaptığı çalışmada, sağlık bakım etiği öğretiminde % 90,9 oranında “deontoloji” gibi genel teorilerin, % 81,8 oranında “gizlilik, doğruyu söyleme ve davranış kuralları” gibi profesyonelizm ile ilgili konuların, % 45,5 oranında “biyomedikal etiğin dört temel ilkesinin (yarar sağlama, zarar vermeme, özerkliğe saygı ilkesi, adalet)” ve % 36,4 oranında “erdem etiğinin” öğretildiği ifade edilmiştir.

Görgülü ve Dinç (2007), etik eğitimcilerinin tümünün etik dersi içeriğine etik ile ilgili kavramları, etik ilkeleri, hasta haklarını ve sağlık bakımındaki etik problemleri dâhil ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca eğitimcilerin tamamına yakını hemşirelik müfredatında, hemşireliğin ve etiğin hukuki yönlerine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada eğitimcilerin % 89’u etiğin felsefe, din ve kültür ile ilişkisi, insan hakları, Türkiye’de hasta hakları, yaşam uzatıcı tedaviler, profesyonel hemşirelik ve etik karar verme süreci konularını etik dersinde öğrettiklerini vurgulamışlardır. Diğer en sık bahsedilen konular ise ötanazi, kürtaj, organ nakli,

etik yaklaşımlar, genetik ve etik, AIDS ve etik, insan hakkı ihlalleri, bakım etiği ve kodları olarak belirtilmiştir.

Ujvarine (2008) ise hemşirelik etiğinin öğretilmesi için oluşturulan “meslek etiği ve doğası” dersi kapsamında sağlık etiğinin temeli, uygulamalı etik, sağlık etiğinin tarihçesi ve bilimdeki yeri, etik karar verme, malpraktis, sağlık çalışanları ve hastaların ahlâki ve diğer sorumlulukları, özerkliğe saygı, ötanazi, organ nakli, Helsinki Deklarasyonu, hemşirelikte etik kodlar ve etik komitelerin gerekliliği konularının öğretildiğini vurgulamıştır.

Ito ve ark.(2011) Delphi yöntemi ile hemşirelik etiği eğitiminde gerekli minimum eğitim içeriğini dört ana gruba ayırarak şu şekilde belirlemişlerdir; birinci grup “hemşirelik etiği kavramı”dır ve bu başlık altında; hasta hakları bildirgesi, tıp etiği kuralları (biyoetik), hemşirelik etiğinin tarihi, tıp teknolojisindeki ilerleme, tıbbın esası ve öncelikleri, hastane ortamlarının bakıma ilişkin özellikleri, tıbbi kaynakların dağıtımı, fetüs ve yenidoğanın hakları, hemşirelik etiği kuralları, modern klinik alanlarda hemşirelerden beklenen etik davranışlar, hasta özerkliği, hemşirelerin etik sorumlulukları, yaşam kalitesi kavramı, aydınlatılmış onam, savunuculuk ve doğruluk, gizlilik, hasta mahremiyetinin korunması konuları yer almaktadır. İkinci grup “etik kodlar (kurallar)”dır ve bu başlık altında; Nuremberg Kodu, Cenevre Deklarasyonu, Helsinki Deklarasyonu, Lizbon Deklarasyonu, ICN Hemşirelik Etiği Kuralları, fiziksel kısıtlamanın kullanılmasına ilişkin sınırlamalar, hastalar için etik kurallar konuları yer almaktadır. Üçüncü grup “etik sorunlar ve bunları çözme yöntemleri”dir ve bu başlık altında; etik karar alma ve eyleme süreci, bir profesyonel olarak özdeğerlendirme, etik sorunlarla başetme yöntemleri, yaşamın sonuna ilişkin yeni ortaya çıkan sorunlar, hemşirelik etiğinde geleceğe ilişkin sorunlar, etik komitelerin faaliyetleri, terminal dönemde bireylere saygı duyma ve bütüncül hemşirelik hizmeti, etik ikilem, hemşireler açısından etik sorunlar, etik kararlara varabilmek için gerekli temel bilgi, karar almanın bileşenleri, hemşirelik etiğinin çerçevesi (örnek vaka çalışmaları), Japonya’da hemşirelikte etik sorunlar (örnek vaka çalışması), etik karar alma örnekleri (vaka çalışması) konuları yer almaktadır. Dördüncü başlık ise “uygulama ve eğitim alanlarında yaklaşımlar ve öne

çıkan konular”dır ve bu başlık altında; insanlarla yapılan araştırmanın etik kurallara uyularak yapılandırılması konusu yer almaktadır.

Hsu (2011), “mesleki hemşirelik etiği” dersi kapsamında; etik, ahlâk, değerlerin oluşması ve değer çatışmaları, hastaların ve hemşirelerin hak ve sorumlulukları, sağlık ekibi arasında işbirliğine dayalı ilişkiler, hemşirelikte etik kodlar, etik ikilemler ve etik karar verme konularının yer aldığını belirtmiştir.

Numminen ve ark. (2011) hemşirelik etik değerlerinin öğretildiği ders kapsamında özellikle yaygın olarak gizlilik ve özerkliğe saygı, doğruyu söyleme, adalet, tıbbi etik kuralları, ICN kodları, hasta hakları konularının öğretildiğini vurgulamışlardır.

Baykara ve ark. (2014) ise kurumlarında etik konularının, ders kapsamında ilk 6 hafta içerisinde yer aldığını ve bu süreçte; etik ve ilgili kavramların tartışılması, hemşirelikte etiğin önemi ve tarihsel gelişimi, etik yaklaşımlar, hemşirelik etik kodları, etik ikilemin özellikleri, özel durumlarda karşılaşılan etik sorunlar, araştırma ve yayın etiği, hemşirelikle ilgili yasal mevzuat gibi konuların öğrencilere anlatıldığını ifade etmişlerdir.

Görüldüğü üzere hemşirelikte etik eğitimi amaçlı sunulan müfredatların ana eksenini benzer, farklılıkları azdır. Sunduğumuz çalışmaların bazılarında hemşirelikte etik eğitime ilişkin müfredat belirlenirken içerik sunumunda sistematik yapının göz önünde tutulduğu görülürken, bizim çalışmamızda olduğu gibi bazı çalışmalarda da içeriğin sistematik yapıdan uzak “neleri dâhil edebiliriz?” ya da “bu kısa sürede hangi konular en önemlidir?” gibi soru ve düşüncelerden etkilenen çalışmalara daha sık rastlandığı görülmektedir.

### 4.1.3. Hemşirelikte Etik Eğitimde Müfredat Geliştirmeye Yönelik Bulguların Tartışılması

Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre etik dersi için önerilen adlar değerlendirildiğinde (Çizelge 3.13); diğer adlara göre “hemşirelik ve etik/hemşirelikte etik/hemşirelik etiği” adının öne çıktığı dikkat çekmektedir. Hemşirelik etiğinin öğretildiği dersin adı konusunda çeşitlilik mevcut olmasına ve hemşirelik etiğinin, hemşirelik tarihi ve deontolojik konular ile birlikte öğretilmesinden kaynaklı tarih ve deontoloji terimleri dersin adına dâhil edilmiş bulunmasına karşın (Çizelge 3.7), Çizelge 3.13 incelendiğinde katılımcıların, “tarih” ve “deontoloji” terimlerini “hemşirelik etiği” öğretimi için verilecek dersin adına dâhil etmek istemedikleri görülmektedir. Akbaş ve ark.’nın (2014) yaptıkları çalışmada etik dersi için mevcut ve ideal durum sorulduğunda; katılımcıların % 36,7’si isim önerisi yapmayıp dersin diğer hemşirelik derslerine entegre edilmesi gerektiğini vurgularken, % 33,3’ü “hemşirelikte etik”, % 10’u “hemşirelik tarihi ve etik”, % 6,7’si “hemşirelik tarihi ve deontolojisi”, % 3,3’ü “etiğe giriş, hemşirelik ve etik” adlarının ideal olduğunu belirtmişlerdir. Bizim çalışmamızda ise sadece iki katılımcı “hemşirelik tarihi ve etiği” adını benimserken, bir katılımcı da “deontoloji ve hemşirelikte etik” diyerek tarih ve/veya deontolojiyi derse dâhil etme yönünde görüş belirtmiştir. Bu durumun diğer bulgularda olduğu gibi etik dersine ayrılan sürenin tarih ve deontoloji ile paylaşılma zorunluluğundan kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Bazı katılımcıların “meslek etiği”, “sağlık etiği”, “sağlık alanında etik ikilemler”, “sağlıkta değerler ve etik”, “tıp ve hemşireliğin güncel etik problemleri” adlarını önererek, sadece hemşirelik etiğinden değil, daha genel bir etik yaklaşımdan bahsedilmesi gerektiğini vurguladıkları düşünülmektedir.

Katılımcılara etik dersi kapsamında müfredatta yer almasını önerdikleri konu başlıkları (Çizelge 3.14) sorulduğunda, yüzde sıralaması olarak etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıklarından çok farklı önerilerde bulunmadıkları; genel olarak farkın, konu başlıklarında artan yüzde oranlarında olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum eğitimcilerin işaretlemesi istenen başlıkların çoğunu etik dersi içeriğinde görmek istedikleri biçiminde yorumlanabilir.



Araştırmacı tarafından hemşirelikte etik eğitiminde mufredat geliştirmeye y6nelik 6nermeler hazırlanmış ve bu 6nermeler olumlu 6nermeler olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar 6nermelere 6oğunlukla “evet” cevabını vermiştir (Çizelge 3.15). 6nermelere verilen cevapların 6nemliliğinin yanısıra bağımsız bir etik dersi veren, herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatan ve herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan katılımcıların ayrı ayrı bu 6nermelere verdikleri cevaplar da bu çalışma için 6nem arz etmektedir. Bu nedenle bu noktada tartışma izelge 3.16 6zerinden y6r6t6lecektir.

i. Bağımsız bir etik dersi veren veya herhangi bir ders kapsamında etik anlatan katılımcılar gibi herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan katılımcıların da tamamına yakını, etik davranışın 6đretilebileceđine inanmaktadır. Bu sonuç etik 6đretimi için sevindirici bir tablodur. 6nk6 bu soru etik eğitimi için yaşamsal bir 6neme sahiptir. Eğer etik eğitimine kuşkulu yaklaşan birçok kişi gibi katılımcılar da, bu eğitimin ailede, ilk ve orta6đretim s6recinde verilmesi gerektiğini, 6niversite d6zeyine gelmiş kişinin, kişiliği biçimlendiği için geç kalınmış olduğunu savunsaydı ve ahl6kın 6đretilebilir olmadığı sonucuna ulaşsaydı bu noktadan sonra tartışmaya gerek kalmayacaktı (Oğuz, 2001b). 6zellikle “etik” anlatan kişinin etiğin 6đretilebileceđine inanması gerekir ki eğitimin amacı gerekleşebilsin. Oğuz’un (2001b) aktardığı gibi, etik eğitimde amaç; etik 6z6mlenme ve uslamlama becerisi edindirmektir. 6zellikle g6ndelik uygulamalarda karşılaşılan bir vakayı, etik açısından 6z6mlenmek, etik sorunları ve konuları tanımak, etik yaklaşımları 6đrenmek, etik ikilem karşısında benimsenen tutumları ve bu tutumlar ardında yatan savları incelemek, doğru ve iyi eylemin ne olduğuna karar vermek, bu kararın gerekçelerini sunmak ve bunları karşıt g6r6şler karşısında savunmak etik eğitiminin temel 6đeleridir. Bunların t6m6 de bilişsel becerilerdir ve bu nedenle etik 6đretilebilir ve 6đrenilebilir (aktaran Oğuz, 2001b).

ii. Her 6 grupta yer alan katılımcılar da, 6đrencilerde profesyonel etik modelini oluşturacak ve geliştirecek kişinin 6đrencilerden ziyade, kendilerinin olması gerektiğinin farkındadırlar. Bu durumun etik dersi veren veya etik içerikli konu anlatan eğitimcilerden ziyade, etik konu anlatımında yer almayan eğitimciler için

daha anlamlı olduğu düşünölmektedir. Çünkü Gray'in de (2008) belirttiği gibi “öğrencilerde profesyonel etik modeli oluşturacak ve geliştirecek hemşirelik eğitimcileridir”. Bu nedenle etik konusu anlatan eğitimcilerin dersi vermelerinden kaynaklı bu durumun farkında olduğunu varsayarsak, anlatmayan eğitimcilerin hem diğer hemşirelik konularının anlatımı hem de klinik uygulamaları esnasında öğrencilere etik modeli geliştirmede katkı sağlayacakları düşünölmektedir.

iii. Her üç grupta yer alan katılımcıların % 80'den fazlası, “hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini” kabul etmektedirler. Bunun yanısıra yine her üç grupta yer alan katılımcılar “eğitimde konuyla ilgili çeşitli disiplinlerden (hukuk, felsefe, vb) yararlanmanın faydalı olacağını” düşünmektedirler. Ayrıca “öğrencilerin ilk yıl felsefe bölümünden bir ders almalarının uygun olacağı” konusunda ise herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan katılımcıların daha yüksek oranda “evet” cevabı vererek olumlu görüş belirttikleri görölmektedir. Ito ve ark.'nın (2011) Japonya'da yaptıkları çalışmada 53 okulun 45'i hemşirelik etiği öğretmek için temel bilgi olarak etik, etik değerler veya felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunmasının zorunlu olduğunu ifade etmişlerdir. Thomsen (2000), günümüzde kişiye bütüncül bir yaklaşımla hemşirelik bakımı verilmesinin istendiğini ve bu isteği karşılamak için felsefe eğitiminin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca hemşirelerin önce kendi değerlerinin farkında olmasının gerektiğini ve bunun da felsefe eğitimi ile mümkün olacağını belirtmiştir. Hem bu konuda katılımcıların olumlu cevapları hem de alanyazın değerlendirildiğinde öğrencilerin etik eğitimi için temel bilgilerin edindirilmesinde felsefe gibi disiplinlerden faydalanılması hedeflense de etik dersine ayrılan sürenin bu isteği olumsuz yönde etkileyeceği düşünölmektedir.

iv. Önermelere cevap veren her üç grup da “etik dersinin zorunlu olmasının” gerekliliğine inanmaktadır. Bu sonuca rağmen, özellikle herhangi bir ders kapsamında etik anlatan ile herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan katılımcıların % 40'tan fazlası “hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin gözardı edilebileceğini” düşünmektedir. Bu durum, katılımcıların “etik eğitimi sayesinde öğrencinin iyi hemşire-hasta ilişkileri kuracağını

düşünüyorum” önermesine yüksek oranda “evet” cevabı verdiklerini de göz önüne aldığımızda, etik eğitiminin ayrı bir ders olarak yer alması bile, diğer hemşirelik disiplinlerine entegre edilerek zorunlu olabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Çünkü katılımcıların tamamına yakını “etik dersinin, hemşirelik eğitimi süresince başka derslerle (cerrahi, dahiliye, kadın doğum, halk sağlığı vb.) entegre edilmesine “evet” cevabı vermiştir. Bu konuda hem çalışmamızdaki bulgular hem de alanyazın değerlendirildiğinde etik dersinin öneminin farkında olduğu görülmektedir. Thomsen (2000), çalışmasına katılan öğretmenlerin “etik eğitiminin hemşirelik bakımı içerisindeki diğer konular kadar önemli olduğunu” vurguladıklarını belirtmiştir. Ayrıca Akbaş ve ark.’nın (2014) yaptığı çalışmada katılımcıların tümü hem lisans hem de lisansüstü eğitimde etik dersinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanısıra Parson ve ark.’nın (2001) çalışmasında % 50 katılımcı etik konularını müfredatta daha ileriki zamanda ve derslerde görmek istediklerini belirtmişlerdir. Yine bu durum çalışmamızdaki “etik dersi hemşirelik eğitimi süresince başka derslerle entegre edilmelidir” önermesine verilen yüksek oranda “evet” cevabı ile örtüşmektedir.

v. Katılımcıların önermelere verdikleri cevapları değerlendirmeye devam ettiğimizde, “etik eğitimi öğrencilere meslek yaşamlarında karşı karşıya kalacakları etik sorunları çözebilme yeteneği kazandırmalıdır”, “özellikle klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların etik dersinin müfredatına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum”, “klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların belirlenmesinde klinik ile işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum”, “etik eğitiminin hemşirelerin gündelik uygulamalarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum”, “klinikte aylık etik toplantıların düzenlenmesinin etik dersine değerli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum” önermelerine her üç grubun tamamına yakınının “evet” cevabı verdiğini görmekteyiz. Bu beş önermeye verilen yüksek oranda “evet” cevapları bize etik öğretiminde gerçek yaşam ve gündelik uygulamaların öneminin farkında olduğunu göstermektedir. Woods’un (2005) ifade ettiği gibi; *“eğer uygulamadansa soyut olana, gerçek olandansa vakaya ve bağlamsal gerçeklikten teoriye çok fazla vurgu yapılırsa, hemşirelik öğrencilerinin gerçeklikten kopma ya da uzaklaşma tehlikesi olacaktır”*.

Öğrenciler sınıfta anlatılan etik düşünce ve idealler ile uygulamada karşılaştıkları arasındaki boşluğu açıkça algılayabiliyorlar. Bu nedenle hemşire eğitimcilerin, klinikte yaşanan gündelik uygulamalarda karşılaşılan etik sorunlardan uzak bir etik eğitimi vermesi anlamsız ve tehlikeli olacaktır. Bu konuda Parson ve ark.'nın (2001) çalışmasında da benzer endişeler yer almaktadır. Şöyle ki; katılımcılar, etik eğitiminin klinik uygulama ortamından kopuk olduğunu, öğrencilerin hemşireliğin etik boyutunu kavramaları açısından teorik ve uygulama alanının arasındaki karşılıklı etkileşimin, vazgeçilmez ve gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Akbaş'ın (2010) tezinde ise katılımcılardan etik eğitimi ile ilgili açık uçlu görüşleri istenmiştir. Görüşlerde bu konuda vurgulanan hususlar, etiğin pratik konularla bütünlük oluşturduğu bilincinin öğrencilere kazandırılması, teorik anlatımların uygulamadaki vaka örnekleri ile desteklenmesi, öğrencilerin hemşirelik mesleği uygulamalarında etikle ilgili uygulamalar konusunda bilgi ve deneyim kazandırılması yönündedir. Bu görüşler çalışmamızda belirlenen sonucu destekler niteliktedir. Aynı şekilde Cusveller'in (2012) çalışmasında da hemşirelikte etik eğitimi ile ilgili öneriler iki boyutta özetlenmiş ve ilk öneri etiği öğretmenin önemliliği ve zorunluluğu iken, ikinci öneri etik eğitimi klinik ortamdaki uygulamalarla birlikte yürütmenin gerekliliği olmuştur.

vi. Her üç grupta bulunan katılımcıların yarısından fazlası “etik dersine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu” düşünmektedir. Bu bulguyu “hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum” önermesine verilen yüksek oranda “evet” cevabı da desteklemektedir. Parson ve ark.'nın (2001) çalışmasında da katılımcıların % 72,7'si etik öğretimine yetersiz zaman ayrıldığını düşünmektedir. Aynı şekilde Akbaş'ın (2010) tezinde katılımcılar, etiğin başka bir ders içerisinde kısıtlı sürede verilmesinin yetersiz olduğunu ve bu nedenle “hemşirelik tarihi” dersinden ayrı verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu konuda önceki bölümlerde açıklanan, kurumlardaki etik dersine ayrılan süre, etik dersi kapsamında anlatılan konu başlıkları ve önerilen konu başlıkları değerlendirildiğinde ve tüm bu bulgular değerlendirilirken etik içeriğin hemşirelik tarihi konuları ile birlikte yer aldığını düşündüğümüzde bu istek çok yerinde olacaktır. Çünkü dersin içeriğine hemşirelik tarihi konuları da eklendiğinde “içerik

çok, zaman az” olarak düşünülmektedir. Fakat önemli ve unutulmaması gerekli diğer bir nokta ise yönetmelikte hemşirelik eğitiminin 4600 saatlik teorik ve klinik eğitimi kapsamı zorunluluğudur. Bu süre temel olarak alındığında, çalışmamızda ve alanyazında belirtilen etik dersine ayrılan sürenin kısıtlılığı göz önüne alınarak hemşirelikte etkin ve nitelikli bir etik eğitiminin planlanması zorunlu görülmektedir. Katılımcılar bu konudaki taleplerini yine önermemizde yer alan “etik dersi için bir çekirdek müfredatın belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum” önermesine verdikleri yüksek oranda “evet” cevabı ile belirtmişlerdir.

vii. Çalışmamızda istatistiksel olarak anlamlı çıkan iki bulgumuz mevcuttur. Bu iki bulguyu birlikte değerlendirmek yerinde olacaktır. “Etiğin öğrencilere birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum” önermesine bağımsız etik dersi veren katılımcıların % 50’den fazlası “hayır” demiştir. Fakat herhangi bir ders kapsamında etik anlatan (% 68) ve herhangi bir ders kapsamında etik içerikli konu anlatmayan (% 79,6) katılımcılar aynı soruya “evet” cevabını daha yüksek oranda vermişlerdir. Bunun yanı sıra diğer anlamlı bulgu olan “etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini düşünüyorum” önermesine ise yine bağımsız bir etik dersi veren katılımcılar % 73,7 oranında “evet” derken, herhangi bir ders kapsamında etik anlatan ve herhangi bir ders kapsamında etik içerikli konu anlatmayan katılımcılar % 90 üzerinde “evet” cevabı vermiştir. İki önermeyi birlikte değerlendirdiğimizde özellikle bağımsız bir etik dersi veren katılımcıların görüşlerinde bir tutarsızlık söz konusudur. Çünkü hemşirelik öğrencileri çoğunlukla birinci sınıfın ikinci yarısında klinik uygulamaya başlamaktadırlar. Eğer birinci sınıfta etik dersi yer almaz veya etik konular anlatılmaz ise öğrenci nasıl klinik uygulama öncesi etik eğitimini almış olacaktır? Bu konuda belirsizlik alanyazında da mevcuttur. Park ve ark. (2012) çalışmalarında bu konuda ilgili araştırmacıların görüşlerini sunmuşlardır. Clarkeburn, ilk yıllardaki öğrencilere verilen dersin, onların ahlâki duyarlılıklarını ve akıl yürütmelerini etkilemek için en iyi zaman olduğuna inanmaktadır. Çünkü öğrenciler kendi kararlarını vermek konusunda kararlı ve ilkeli düşünme düzeyine çoktan ulaşmışlardır. Bu nedenle etik içeriğin erken verilmesi öğrencinin üniversite hayatı boyunca ahlâki akıl yürütmesini geliştirmede kritik rol oynayacaktır. Fakat bazı etik akademisyenler farklı iddialarda bulunmaktadır. Onlar, klinik ortamda uygulama

deneyimi olan öğrencilere etiği öğretmenin, ahlâki akıl yürütmeyi geliştirmede çok daha etkili olacağını, çünkü öğrencilerin ders sırasında, klinik ortamda yaşadıkları deneyimler üzerine düşünebileceklerini ve bu düşünmenin, öğrencinin öğrenimini destekleyebileceğini savunmaktadırlar (aktaran Park ve ark., 2012).

viii. Katılımcılardan herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayanlar “ders kapsamında anlatılacak başlıkların seçiminde ders sorumlusunun belirleyici olması gerektiğini” % 69, 8 oranında savunurken, bağımsız bir etik dersi veren ve herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatan katılımcılar ise % 80 civarında “evet” diyerek savunmuşlardır. Bu konuda Woods’un (2005) belirttiği gibi, *“etik öğretimi esnasında içerik belirlenirken uygulama esnasında duyulacak ihtiyaçların yanısıra dersi veren kişinin tercihleri veya bu konudaki arka planı etkili olabilmektedir. Fakat bu durumda gerçekten donanımlı ve entegre bir hemşirelik programından uzaklaşıp, bir ders kitabından çıkarılmış kişisel olarak ilginç bulunmuş maddeler ortaya çıkmaktadır”*. Bu noktada bulguyu iki farklı bakış açısından yorumlayabiliriz. Daha iyimser bir yaklaşımı dile getiren birinci bakış açısı; herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan katılımcıların ders içeriği belirlenirken sadece ders sorumlusunun etkin olmasını değil, uygulama ortamındaki gündelik etik sorunların da belirleyici olmasını istedikleri için ders içeriğinde belirli bir esneklik öngördükleri yorumunu yapacaktır. İkinci bir bakış açısı, etik içerikli ders anlatmadıkları için bu konuda fikir yürütmekte isteksiz oldukları yorumunu yapabilir. Ancak her iki değerlendirmenin de üzerine temellendirilmesi gereken veriler bu çalışma kapsamında elde edilmemiştir.

ix. Araştırmamızda her üç grubun da etik anlatımında interaktif yöntemlerin kullanılmasının gerektiğini savunması, hemşirelik etiği ile ilgili kaynak bir kitap ihtiyacı olduğunu düşünmesi, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmesi hemşirelikte etik eğitiminde, öğretim durumları (öğrenme-öğretme etkinlikleri) ve değerlendirme aşamasında belirsizlikler ve eksiklikler olduğunu göstermektedir. Müfredat geliştirme esnasında bu belirsizliklerin ve eksikliklerin dikkate alınması, bunların

etkisini azaltacak biçimde özenli davranılması ve beklentileri karşılamak için duyarlı olunması zorunludur.

Katılımcılarımızdan etik eğitiminde yeni bir müfredat oluşturmaya yönelik önerilerini açık uçlu olarak belirtmeleri istenmiştir (Çizelge 3.17). Bu öneriler değerlendirildiğinde genel olarak Çizelge 3.16'da yer alan önermelere verilen cevaplara paralel ve benzer öneriler olduğunu görmekteyiz. Şöyle ki;

*“Müfredata felsefeye ilişkin temel bir ders eklenmeli ve değer felsefesi öğretilmelidir.”*

*“Etik bilgi ve becerisi, öğrenciler klinik uygulamaya başlamadan öğretilmeli ve her dönem diğer hemşirelik derslerine entegre edilerek vaka örnekleri ile desteklenmelidir”.*

*“Etik eğitiminde teorik kapsamdan ziyade hemşireliğe etkisi ve hemşirelikle ilgisi olan güncel olaylar kullanılarak vaka tartışmaları yapılmalıdır. Rol oynama veya grup tartışmaları yapılarak konunun özümsemesi sağlanmalıdır”.*

*“Hemşirelik disiplini üyelerinin yapacağı bir çalıştay/workshop ile çekirdek müfredat programının oluşturulması müfredat çeşitliliğini önleyecektir”.*

*“Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerekmektedir”.*

*“Etik eğitimi sürekli olmalıdır. Bir hastalık ve bakımı anlatılırken bu hastalığa, hastaya, tedavisine ilişkin etik sorunlar da anlatılmalı, tartışılmalıdır”.*

*“Kurumumuzda etik eğitimi entegre sistem şeklinde verilmektedir. Entegre sistemin yanısıra etik, ayrı bir ders olarak yer almalı ve 1. sınıfta öğretilmelidir”.*

*“Ders saati arttırılmalıdır”.*

Katılımcılar bu öneriler haricinde, araştırmacıya etik dersine ilişkin içerik oluştururken ve öğretim yöntemleri belirlenirken katkısı olacak öneriler sunmuşlardır. Özellikle katılımcıların içerik önerilerinin arasında “çocuk hemşireliğinde etik”, “psikiyatri hemşireliğinde etik”, “iş etiği” ve “yönetim etiği” başlıklarının bulunması, katılımcıların anabilim dallarından kaynaklı öneriler olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca “hasta hakları ve malpraktis” ve “araştırma ve yayın etiği” konuları önerilirken “alanında uzman kişilerce anlatılmalı” önerisi de bu konulara verilen önemi göstermektedir.

Katılımcıların etik konusunda formal bir eğitim alma durumlarına göre hemşirelikte etik eğitime yönelik önermelere verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde (Çizelge 3.18); ilgi çeken fakat istatistiksel olarak anlamlı bulunmayan bir bulgu: etik konusunda formal eğitim alanların “öğrencilerin ilk yıl felsefe bölümünden bir ders almalarının uygun olacağını düşünüyorum” önermesine % 69 gibi düşük bir oranda “evet” demesidir. Formal etik eğitimi alan kişilerin, etik bilgisinden önce felsefe ve değerlerin öğrenilmesinin önemini biliyor olması ve dolayısıyla bu düşüncüyü daha yüksek oranda desteklemesi beklenir. Fakat unutulmaması gereken nokta lisans ya da lisansüstü süreçte bir ya da bir dizi etik içerikli dersin alınması ile etiğin felsefe temeli konusunda bilinç yaratmasını beklemek pek doğru olmayacaktır. İşte bu noktada yine etik uzmanı olan hemşire akademisyenlerin varlığının önemi ortaya çıkmaktadır.

Göze çarpan ve yine istatistiksel olarak anlamlı bulunmayan bir diğer cevap ise, etik konusunda formal bir eğitime sahip olan katılımcıların “hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin gözardı edilebileceğini düşünüyorum” önermesine % 41 oranında “evet” demesidir (Çizelge 3.18). “Hayır”ların çokluğu aşikârdır, fakat % 41 oranında “evet” cevabı da azımsanacak bir oran değildir. Bu durum bize alınan formal eğitimin niteliğini sorgulatmaktadır. Ya da başka ve iyi niyetli bir bakış açısı ile bu yanıtı verenlerin bu önermeyi “eğer bir yerde etik gözardı ediliyorsa bu eğitim programının yoğunluğu yüzünden



oluyordur” şeklinde algılamış olabilecekleridir. Eğer bu bakış açısı ile bu bulguyu değerlendirirsek aslında formal etik eğitimi alan katılımcılar, etik eğitiminin gözardı edilmeyeceğinin farkında, fakat yoğun ders programları nedeniyle bu cevabı vermiş olabilirler. Bu noktada yine etik eğitimine ayrılan sürenin kısıtlı oluşu sorunu karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde bu önermeye, etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılan katılımcıların % 42,1’i (Çizelge 3.19) ve etik alanı ile ilgili alanyazını takip eden katılımcıların % 40,6’sı (Çizelge 3.20) “evet” cevabını vermişlerdir.

## 4.2. Hemşirelikte Etik Eğitimi İçin Müfredat Geliştirme Çalışması<sup>1</sup>

### 4.2.1. Öğretim Programı Geliştirme<sup>2</sup>

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini, bir insanın nasıl yetiştirileceğini belirleyen öğretim programları oluşturmaktadır (Varış, 1988). Ayrıca bireye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı yine öğretim programlarında yer almaktadır. Eğitimin niteliği, büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderilip, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlenip geliştirildikçe, eğitimin niteliğinin de artması beklenmektedir (Erden, 1998, s:2).

Demirel (2012), program geliştirmeyi; “öğretim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan, program geliştirmedeki öğelerin sistem bütünlüğü içinde düşünülmesi gerektiği, öğeler arasındaki etkileşimin dinamik olduğu ve her bir öğenin diğer öğeleri ve dolayısıyla öğretim programını etkileyebileceği anlaşılmaktadır (Demirel, 2012, s:5-6).

Ertürk (1991) ise program geliştirme karşılığı olarak “yetişek geliştirme” kavramını kullanmaktadır. Yetişek geliştirmede eğitimcilerin üzerinde önemle durmaları gereken belli başlı soruların cevaplarının bulunmasına yönelik çalışmalar

---

<sup>1</sup> Bu tezin başlığında belirtildiği üzere çalışmanın tamamında “müfredat” kavramının kullanımı tercih edilmiştir. Ancak müfredat geliştirmeye ait genel bilgilerin ve örnek müfredatın sunulması aşamasında yeni bir kavram olan “öğretim programı” kavramı kullanılmıştır.

<sup>2</sup> Bu bölümde kavram netliği açısından amaç, hedef ve kazanım kavramlarının kullanılma durumlarını açıklamak gerekmektedir;

Amaç (Aim): Genel eğitim süreçleri ile ilgili kullanılmaktadır. Örneğin “açıkkırlı olma”, teknolojik okuryazar olma” gibi.

Hedef (Goal): Amaçlar belirli bir okul ya da belirli bir disipline ait olduğunda hedef olmaktadır.

Örneğin, “hemşirelikte etik dersinin genel hedefleri” gibi.

Kazanımlar: Bir proje ya da programın çıktılarının daha özel olarak belirtilmesidir. Sonuçta görmek istediğimiz davranışlardır.

Amaçlar → Hedefler → Kazanımlar

ve bunun sürekliliği söz konusudur. Eğitimcilerin cevaplamak durumunda oldukları soruları ise aşağıdaki şekilde sıralamaktadır (Ertürk, 1991, s:13-14);

“ √ *Öğretimin hedefleri neler olmalı, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?*

√ *Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi öğretim durumlarında bulunmalıdır?*

√ *Bu durumlar nasıl örgütlenirse istedik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?*

√ *İstedik davranışların geliştirilmesi yönünden ne kadar başarılı olundu?*

√ *Mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir?”*

Variş (1996), eğitim programı, öğretim programı ve ders programlarını daha çok önceden basılıp hazırlanmış ve öğretmenin eline kılavuz niteliğinde verilmiş materyaller olarak değerlendirirken, bu programların kapsadığı amaç ve ilkelerin gerçekleşmesi için yararlanılan esasların, ilkelerin, etkinliklerin işlevsel anlamda gösterilen çabaların tümünün program geliştirme kapsamına girdiğini belirtmektedir (Variş, 1996, s:15-16).

#### **4.2.1.1. Program Geliştirme Model ve Yaklaşımları**

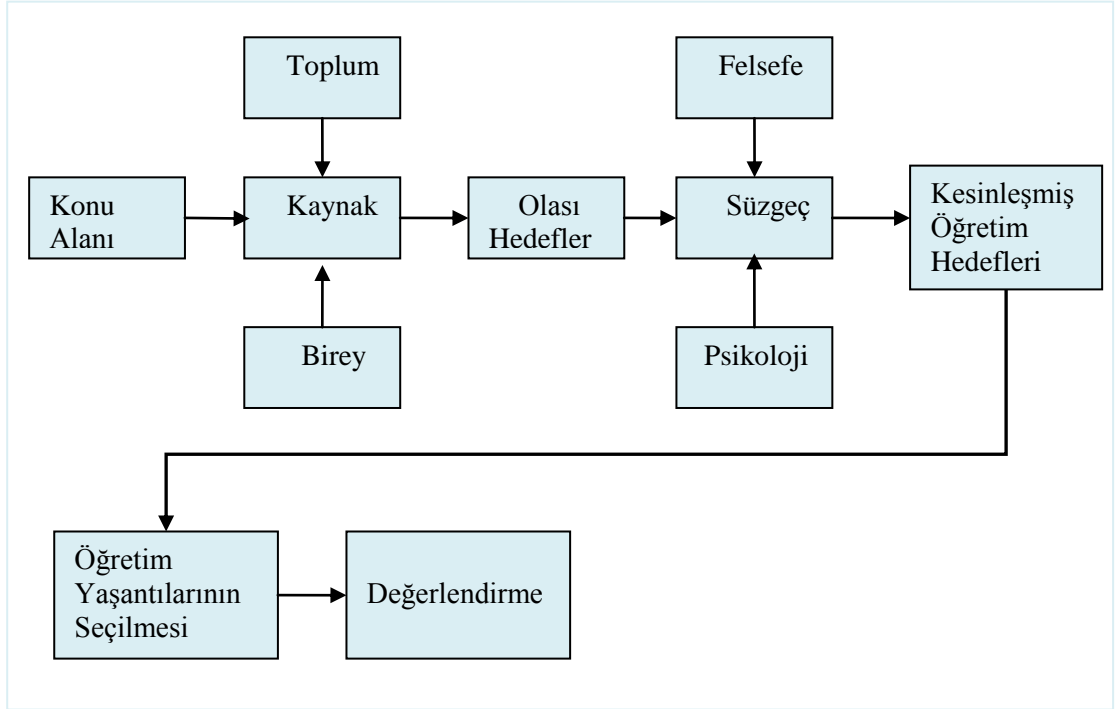
Eğitim alanında program geliştirmek için farklı birçok model kullanılmaktadır. Taba ve Tyler modelleri ile bu modellerin ortak bazı özellikleri dikkate alınarak oluşturulan Taba-Tyler modeli ve özellikle de sistem yaklaşımı modeli en çok kullanılanlardandır. Ayrıca Taba-Tyler yaklaşımına uygun düşen Rasyonel Planlama Modeli, Süreç Yaklaşımı Modeli ve Yenilikçi/Durumsal Model Avrupa’da yaygın olarak kullanılan diğer modellerdir. Bu üç modelde başlangıç noktaları farklı olmakla birlikte öğrenme modellerinin oluşturulma ve değerlendirme aşamaları benzerlik göstermektedir. Türkiye’deki program geliştirme alanı uzmanları Taba-Tyler

modelinin etkisi altında program geliştirme çalışmaları yapmaktadırlar (Demirel, 2012, s:48-53). Bu nedenle en çok kullanılan ve temel alınan Tyler Modeli, Taba Modeli, Taba-Tyler Modeli ve Sistem Yaklaşımı Modelini açıklamak yerinde olacaktır.

#### **4.2.1.1.1. Tyler Modeli**

Günümüzde en çok bilinen program geliştirme modeli Ralph Tyler tarafından geliştirilmiş ve hemen hemen bütün program geliştirme modelleri geliştirilirken bu modelin etkisi altında kalınmıştır (Posner, 1995).

Tyler Modelinde tümdengelim yaklaşımı izlenmektedir. Bu model birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde kullanılır; eğitimde aşamalı anlatılan dersler için özellikle uygundur. Bu modele göre konular bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele ve basitten karmaşığa göre düzenlenmektedir. Tyler, program geliştirmede; okulun gerçekleştirmek istediği öğretimsel hedeflerin neler olduğu, bu hedeflerin gerçekleştirilmesi için bireylere hangi öğretim tecrübelerinin kazandırılması gerektiği, öğretim tecrübelerinin etkili olarak nasıl düzenlenmesi gerektiği, ulaşılmak istenen hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiği sorularının cevaplandırılması gerektiğini vurgulamıştır (Tyler, 1993, s:1-2).



Şekil 4.1. Tyler'in program geliştirme modeli (Ornstein ve Farancis, 1988, s:195)

Şekil 4.1'de görüldüğü üzere Tyler, program geliştirme uzmanlarının okulların hedeflerini belirlerken genel hedefleri üç kaynaktan elde edebileceklerini öngörmekte; bu kaynakları da sırasıyla, konu alanı, birey ve toplum olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda belirlenen aday hedefler, felsefe ve psikoloji süzgecinden geçirilerek öğretim hedefleri kesinleştirilmektedir. Sonrasında bu hedefleri gerçekleştirmek için gerekli olan öğrenme yaşantıları belirlenmekte ve düzenlenmektedir (aktaran Ornstein ve Farancis, 1988, s:193). Tyler'a göre "*öğrenme yaşantıları, öğrenci ile öğrencinin etkilendiği çevredeki dış şartlar arasındaki etkileşimi ifade etmektedir*" Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde öğrencilerin çeşitli alanlar arasındaki ilişkileri anlayabilmelerine önem verilmelidir. Modelin son aşaması ise değerlendirmedir. Tyler'a göre değerlendirme aşaması, belirlenen öğretim hedeflerini, gerçekleştirilen sonuçlarla karşılaştırarak hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı tespit etmeye yöneliktir. Değerlendirmede, testler, anketler, okul kayıtları gibi objektif değerlendirme araçları kullanılmalıdır (Tyler, 1993, s:63-64).

#### 4.2.1.1.2. Taba Modeli

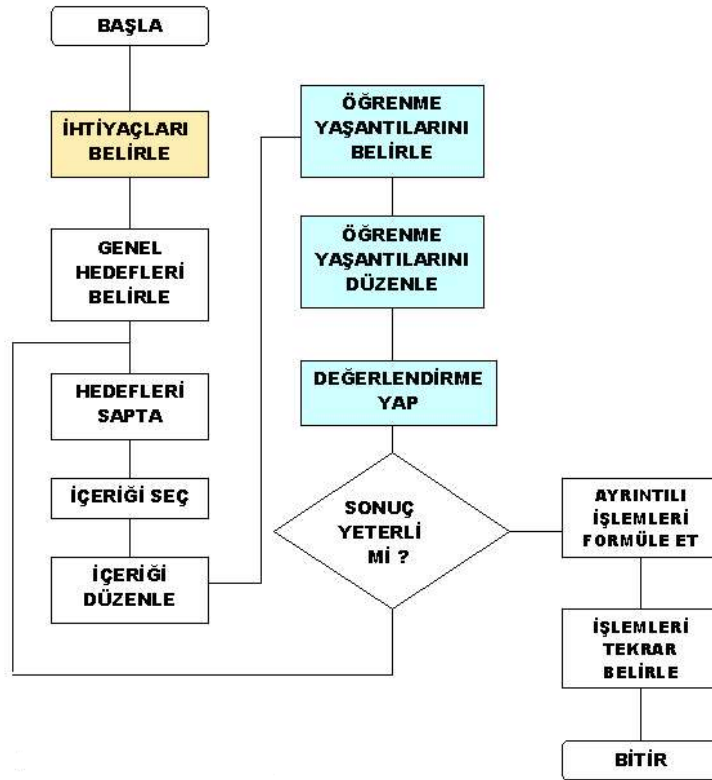
Taba modelinde tümevarım yaklaşımı benimsenmekte ve sekiz aşamada program geliştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Modelin aşamaları şu şekildedir (Şekil 4.2); ihtiyaçların saptanması, hedeflerin belirlenmesi, içeriğin seçimi, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi, öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi, neyin nasıl değerlendirileceğinin saptanması, program öğelerinin sırası ve ilişkilerin kontrolü (Ornstein ve Farancis, 1988, s:197; Lunenburg, 2011; Demirel, 2012, s:48).



Şekil 4.2. Program Geliştirmede Taba Modeli (aktaran Demirel, 2012, s:48)

#### 4.2.1.1.3. Taba-Tyler Modeli

Taba ve Tyler modellerinin ortak yönleri ele alınarak geliştirilen ve rasyonel planlama olarak da bilinen yaklaşımdır. Değerlendirme işleminden sonra “Sonuç yeterli mi?” sorusu sorulmakta ve cevap olumsuz ise yeniden hedef saptanıp aynı işlemler yeniden yapılmaktadır (Şekil 4.3).



Şekil 4.3. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli (aktaran Demirel, 2012, s:50)

#### 4.2.1.1.4. Sistem Yaklaşımına Göre Program Geliştirme Modeli

1984 yılında Wulf ve Schave tarafından önerilen sistem yaklaşımına dayalı program geliştirme modelinde konu alanı, merkeze alınmakta ve eğiticiler de program geliştirebilir temel sayılına dayanmaktadır. Ayrıca bu model grup etkileşiminin eğitimdeki gelişmeleri olumlu yönde etkileyeceği görüşünü temel almaktadır. Tüm bunların yanı sıra program geliştirme çalışmalarında eğiticiler de

yetiştirilmekte, böylece sisteme dönüt eğiticiden gelmektedir (Demirel, 2012, s:50-51).

Sistem yaklaşımı modeli, 3 aşama ve bu aşamalarla ilgili 10 işlem basamağından oluşmaktadır (Demirel, 2012, s:51);

AŞAMA	İŞLEM
Problemin Tanımı	Amacın Belirlenmesi
	Komisyon Üyeleri Seçimi
Gelişme	İçeriğın Seçimi
	Öğrenciye Dönük Hedeflerin Yazılması
	Hedeflerin Davranışa Dönüştürülmesi
	Uygun Ders Planlarının Yazılması
	Öğretim Materyallerinin Geliştirilmesi
	Öğrenme Ortamının Desenlenmesi
Değerlendirme	Sonuçların Değerlendirilmesi
	Sürekli Dönüt Sağlanması

1. Aşama: **Problemin Tanımı:** Modelin birinci aşamasında, amaç belirlenmektedir. Komisyon üyelerinin belirlediği ihtiyaçlar ile program içeriği arasındaki ilişki önemli görülmekte ve ihtiyaçların ne olduğu açık bir şekilde ortaya konulmamışsa ihtiyaç değerlendirmesi yapılmaktadır.

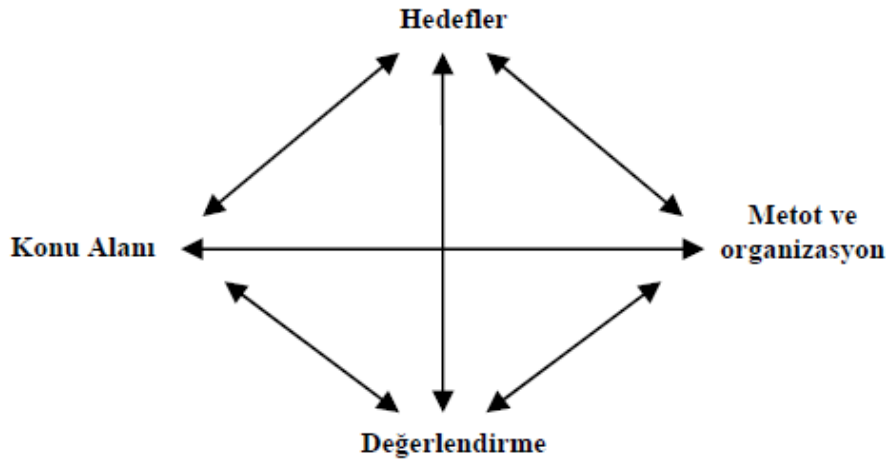
2. Aşama: **Gelişme:** Modelin ikinci aşaması olan gelişme bölümünde, öncelikle “ne öğretilim” sorusuna cevap aranarak, program içeriği belirlenecektir. İçerik belirlendikten sonra öğrenciye dönük hedeflerin belirlenmesine geçilir. Hedefler davranış cinsinden ifade edilmekte ve daha sonra bu davranışları kazandırıcı öğretim materyalleri hazırlanmakta, son olarak da uygun öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağı ortaya konmaktadır.

3. Aşama: **Değerlendirme:** Modelin son aşamasında değerlendirme ve dönüt sistemi üzerinde durulmaktadır. Değerlendirme, öğrenme durumlarına göre farklı şekillerde yapılmakta, dönüt sistemine ağırlıklı olarak daha çok değerlendirme boyutunda yer verilmektedir.



#### 4.2.1.2. Program Geliştirme Öğeleri

Program geliştirme çalışmalarının etkin bir şekilde yürütülebilmesi, bu çalışmaların belli bir sıra dâhilinde yapılmasını gerektirir. Giles (1942), öğrenme yaşantılarını “metot ve organizasyon” başlığı altında düşünmektedir. Ayrıca programın öğelerinin birbiri ile etkileşim içinde olduğunu, herhangi bir öğe ile ilgili verilen kararın bir sonraki öğenin düzenlenişini etkilediğini belirtmektedir (aktaran Ornstein ve Hunkins, 1988, s:166). Aşağıda Şekil 4.4’de, Giles’in program öğeleri ve öğeler arasındaki ilişkiyi gösteren diyagramı yer almaktadır.



Şekil 4.4. Giles'in programın öğelerini ve aralarındaki etkileşimini gösteren diyagramı (aktaran Ornstein ve Hunkins, 1988, s:166).

##### 4.2.1.2.1. İhtiyaç Analizi

Program geliştirme modellerini değerlendirdiğimizde; genellikle hedefler belirlenmeden önce ihtiyaçların belirlenmesine yönelik çalışmalar yapıldığını görmekteyiz.

Demirel'e (2012, s:75) göre; ihtiyaç analizi “ne?” ile “ne olmalı?” sorularına verilen cevaplar arasındaki farkın belirlenmesi sürecidir. Tyler (1949), program geliştirme uzmanlarının okul hedeflerini belirleme aşamasında, hedeflerin

şekillenmesine kaynaklık yapan toplumu, öğrenciyi ve konu alanını inceleyerek elde ettikleri verileri kullanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Gerçekte toplumun ve bireyin ihtiyaçları gözardı edilerek hazırlanan programlar, bireyin ihtiyaçlarını karşılamadığında bireye, toplumun ihtiyaçlarını karşılamadığında da topluma yararlı olamamaktadır. Bu nedendir ki hedeflerin belirlenmesi bir ihtiyaç analizi çalışmasını gerektirmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1988, s:193).

Demirel (2012, s:75) ihtiyaç değerlendirme sürecinin planlama, bilgi toplama ve bilginin çözümlenip rapor edilmesi olarak üç aşamada sıralanabileceği gibi; hazırlık, bilgi toplama, bilgilerin analizi, bilgilerin rapor edilmesi ve bilgilerin kullanımı şeklinde beş aşamada da sıralanabileceğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin öğretim ortamına etkin katılımlarını sağlanması ve bunun dönütünde öğrenmeyi beraberinde getirecek etkili bir programın hazırlanması ve sürdürülmesi için önemli bir role sahip olan ihtiyaç analizini yapmak için birçok değişik yöntem ve teknikler bulunmaktadır.

Bu tekniklerin her birinin bir diğerinden üstün ya da zayıf yönleri mevcut olabileceği gibi değerlendirme yaparken bir ya da daha fazla teknikten aynı anda yararlanmak mümkün olabilmektedir. Bu tekniklerden bazıları şu şekilde listelenebilir (Rouda ve Kusy, 2008; Dahiya ve Jha, 2011; Demirel, 2012, s:80-93);

- √ Konu ile ilgili uzmanlar grubunun akılcı bir yaklaşımla ortak görüşlerinin alınmasına dayalı ihtiyaç belirleme tekniği olan *delphi tekniği-anket geliştirme*,
- √ Bir çalışma grubunun, bir meslekte çalışanların yapması gerekenleri belirlemek amacıyla bir araya gelmelerini içeren *progel-dacum tekniği*,
- √ Öğrencilerin bilgi düzeyleri, okuma, yazma, konuşma, problem çözme yetenekleri ve eleştirel düşünme becerileri gibi temel becerilerin gözlemlenmesini içeren *gözlem tekniği*,

- √ Bireyde aranan özelliklerin belirlenmesinde ve özellikle öğrencinin bilişsel davranışlarını belirlemede, ünitelerle ilgili öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi sırasında kullanılan *ölçme araçları-testler*,
- √ Öğrencilerin program hakkındaki görüşlerinin sözlü olarak alındığı ve programın ona göre değerlendirildiği *görüşme-grup toplantıları*,
- √ Dünyadaki eğilimin neler olduğunun araştırıldığı *literatür taraması*,
- √ Eğitim denetçilerinin hazırladığı *rapor değerlendirme* ve
- √ Hedeflerden sınama durumlarına kadar *mevcut programın incelenmesi*.

#### **4.2.1.2.2. Hedef Belirleme**

Hedef boyutu ile ilgili hazırlıklar yapılırken ilk iş “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aramaktır (Demirel, 2012, s:95).

Hedef sözcüğü, Sönmez’e (2001, s:21) göre, “varılmak istenen nokta” olarak ifade edilirken, Tan ve ark. (2003, s:12) hedefi; öğrencilere kazandırılması planlanan nitelikler olarak değerlendirmişlerdir. Ertürk (1991, s:25) ise hedefin tanımını, “bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli bir özelliktir” şeklinde ifade etmektedir.

Demirel’e göre hedefler üç düzeyde belirtilmektedir (Demirel, 2012, s:95);

- Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak ifade edilen uzak hedef.
- Uzak hedefin yorumu ve aynı zamanda okulun işgörüsünü yansıtan genel hedef.
- Öğrenciye kazandırılması uygun bulunan özellikler ve bir disiplin veya bir çalışma alanı için hazırlanan özel hedefler.

Belirlenen hedefler basitten zora doğru sıralanmakta ve uygulamaya konulmaktadır. Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılmasında yaygın olarak kabul edilen görüş Bloom ve arkadaşları tarafından öne sürülen Bloom Taksonomisidir. Bloom taksonomisinde, belli bir alana giren hedefler kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmaktadır. En basit davranışlar ile ilgili hedefler en alt basamağı teşkil etmektedir. Ondan sonraki basamaklar ise bir yandan daha da karmaşıklaşırken diğer yandan alt basamaktaki hedefleri kapsayan bir yapı oluşturmaktadır. Hedeflerin aşamalı sınıflaması üç alanda yapılmaktadır. Bu alanlar bilişsel alan, duyuşsal alan ve psiko-motor alandır (Ornstein ve Hunkins, 1988, s:279-281; Ertürk, 1991, s:63-76; Varış, 1996; Bümen, 2006).

**Bilişsel Alan (Bilgi);** öğrencilerden zihinsel olarak ortaya koymaları beklenen etkinliklerdir. Bu alanın alt basamakları; bilgi (hatırlama davranışını gösterme, sorunca söyleme veya görünce tanıma), kavrama (konuyu veya olayı açıklayabilme, kendine has biçimde tarif edebilme, kavramlar arasındaki farklılıkları anlayabilme), uygulama (anladığı içerik ve ilkeleri yeni durumlara uygulama), analiz (bir sistem veya bütünün işleyiş ve yapısının anlaşılması için o bütünü öğelerine ayırma), sentez (yeni bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirme) ve değerlendirme (sentezin değerini yargılama) dir.

**Duyuşsal Alan (Tutum);** belli bir değere karşı hissedilen sevgi, korku, ilgi, tutum gibi duygusal yönlerin baskın olduğu alandır. Bu alana ait basamaklar; alma (kişiden beklenen belli bir olayı fark etme isteği), tepkide bulunma (bireyin olayı almaktan ziyade olayla ilgili bir etkinlik yapması), değer verme (bir şeyin değerini kabul etme, kabul ettiği değere karşı kuvvetli ilgi ve bağlılık gösterme), örgütleme (değerler arasındaki karşılıklı ilişkileri tespit etme, davranışlarını belli bir değer sistemine adapte etme) ve kişilik özelliği haline getirme (ömrü süresince geliştirdiği kendine ait bir değer sistemi oluşturma) dir.

**Devinişsel (Psiko-Motor) Alan;** zihin ve kas koordinasyonunu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır. Bu alanın alt basamakları ise; algılama (çeşitli duyu organları ile tanıyabilme), kurulma (hazır durumda bulunma), rehberle yapma

(modelin takip edilmesi veya komutların rehberliğinde beceriyi icra etme), beceri haline getirme (bir tepkinin alışkanlık haline gelmesi), uyum (kazanılan becerinin karşılaşılan yeni durumlara uyarlanabilmesi) ve yeniden yaratma (kendine özgün bir psikomotor ürün ortaya koyma) dır.

Hedefler yazıldıktan sonra davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir. Çünkü hedefler doğrudan gözlenemeyen, ancak davranışlar gözlenerek varlığına karar verilebilen bilgi, beceri, anlayış gibi özelliklerdir. Bu özelliklerin gözlenip ölçülebilmesi hedeflerin davranışsal tanımlarının yapılması ile mümkündür. Davranış ifadelerinin öğretim açısından değerlendirilebilmesi için; “gözlenebilir”, “ölçülebilir” ve “istenilir” olması gerekmektedir (Sönmez, 2001, s:43-46; Demirel, 2012, s:100-101).

#### **4.2.1.2.3. İçerik Belirleme**

Programın içerik ögesi belirlenirken, hedeflere veya kazanımlara ulaşmak için “ne öğretilim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Burada programın içerik boyutu ile öğretilcek konuların düzene sokulma süreci yer almaktadır. (Sönmez, 2001; s:108-109).

Programın içerik ögesinin seçimi ve düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken birtakım ölçütler bulunmakta ve içeriğin sahip olması gereken özellikler şöyle ifade edilebilmektedir (Sönmez, 2001, s:109-117; Mirzaoğlu, 2010).

- İçerikte bulunan bilgiler programın hedefleriyle tutarlı olmalıdır.
- Öğrencilerin geçmiş bilgilerine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
- İçerik bilimsel açıdan geçerli bilgilerle ters düşmemelidir.
- İçerik hem bireysel hem de toplumsal fayda sağlamalıdır.
- İçerikte bulunan bilgiler kendi içerisinde tutarlı olmalıdır; verilen bir bilgi başka konularda bulunan bilgilerle ters düşmemelidir.

- Sistematik olmalıdır. Basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru düzenlenmiş olmalıdır.
- İçerikte verilen bilgiler güncel ve öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır.

#### **4.2.1.2.4. Öğretim Durumlarını Belirleme**

Öğretim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, bu aşamada ele alınmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışların gelişebilmesi amacıyla, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu nedenle, öğretim durumları, öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünülebilir (Demirel, 2012, s:135).

Öğretim durumları, istendik davranışları her bir öğrenciye kazandırmak için işe koşulan, her türlü zihinsel ve işlemsel faaliyetler olarak da tanımlanmaktadır. Öğretim durumlarında olması gereken değişkenler, ipucu, dönüt, düzeltme, ünitelerin aşamalı dizilmesi, zaman, öğrenme ve öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, öğrenme ortamının fiziki yapısı, öğrenci katılmanlığı, eğitim teknolojisi (araç-gereç, donanım), öğretmenin niteliği, sevgi ve yetiştirmeye dönük değerlendirme başlıkları altında toplanabilmektedir (Sönmez, 2005, s:45-46)

Eğitim sisteminin verimli işlemesi açısından en önemli öge, öğrenme öğretme aktiviteleridir. Öğrenme-öğretme aktiviteleri, sistemin süreç ögesindeki etkinliklerin neler olacağını ifade eder ve belirlenen hedef davranışların kazandırılması için yapılan etkinliklerin tümüdür (Tan ve Erdoğan, 2004, s:12).

Sonuç olarak, program geliştirme sürecinde öğretim durumlarının belirlenmesi, konu içeriğinin öğrencilere en etkin şekilde nasıl kazandırılacağına dair gösterilen çabaların tümüdür. Bu çabaların içine öğrenme öğretme etkinlikleri girebileceği gibi,

içeriğin daha kolay kavranabilmesi için kullanılması gereken araç-gereçlerin niteliği de girer.

Öğretim durumlarının etkili olarak düzenlenmesinde önemli bir yeri olan öğretim araçlarının seçiminde, şu ölçütlere uyulmalıdır (Senemoğlu, 2005, s:425);

- Öğretim araçları, düzenlenen öğretim etkinliklerine uygun ve hedef davranışları kazandırıcı nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin psiko-sosyal, psiko-motor ve bilişsel gelişimleri ile öğrenme özelliklerine uygun olmalı, öğrencinin bir bütün olarak gelişimine yardım edebilmelidir.
- Pratik olmalı, kolaylıkla elde edilebilir ve kullanılabilir olmalıdır.

Ayrıca bu süreçte kullanılan öğretim yöntem, teknik ve stratejileri de öğrenme hedeflerine ulaşmak üzere belirlenen konuların öğrenilmesi için izlenen yollardır. Bu yollardan bazıları öğretmen merkezli, bazıları öğrenci merkezlidir. Geniş bir yelpazeye oturan öğretim stratejilerinden öğretmen merkezli olanlar; ders sunumu, soru sorma ve öğretmen uygulamalarıdır. Bu stratejilerde daha çok öğretmen etkin rol oynamaktadır. Öğrencinin keşfetmesini, bulmasını isteyen etkileşimli öğretim stratejilerine ise, grup çalışmaları, tartışma yöntemleri, proje hazırlama örnek verilebilir (Gözütok, 2011, s:189-190).

Aşağıda Çizelge 4.1’de Demirel’in (2012, s:149) yapılandırıldığı hedef, strateji, yöntem ve teknik ilişkisi sunulmuştur.

Çizelge 4.1. Hedef, Strateji, Yöntem ve Teknik İlişkisi

<b>HEDEF (BİLİŞSEL ALAN)</b>	<b>STRATEJİ</b>	<b>YÖNTEM</b>	<b>TEKNİK</b>
Bilgi	Sunuş	Anlatma	Gösteri/Beyin Fırtınası
Kavrama	Buluş	Tartışma Örnek Olay	Soru-Cevap Beyin Fırtınası
Uygulama Analiz Sentez Değerlendirme	Araştırma	Gösterip Yaptırma Problem Çözme Proje	Benzetim Drama Rol Yapma İkili ve Grup Çalışması

Her öğretmenin öğretim yöntemleri konusunda yetkin olması ve uygun yöntem, teknik ve strateji zenginliğini öğretim sürecine katabilmesi gerekmektedir (Gözütok, 2011,s:191).

#### **4.2.1.2.5. Değerlendirme**

Değerlendirme, bireyde istendik yönde davranış değişmelerinin, önceden belirlenen ölçütlerin ışığında oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma sürecidir. Bir öğretim programının değerlendirilmesine, hedeflerin kapsadığı davranışların, öğrenciler tarafından ne derece kazanıldığının ölçülmesiyle başlanır. Programın etkililik derecesi hakkında yargıda bulunmak için, hedeflerin açık seçik bir biçimde saptanmış olması gerekir. Bir program, hedeflerin ulaştığı oranda etkili ve verimli sayılmaktadır (Bilen, 1999).

Değerlendirmede, geçerliği, güvenilirliği ve kullanılabilirliği yüksek ölçme araçlarının kullanılması önemlidir. Geleneksel biçimiyle öğrencinin değerlendirilmesi, ona belli bir not vererek yapılmaktadır. Not verme, öğrencileri, öğrenme düzeylerine göre sınıflama ya da kategorileme işlemidir. Öğrenciyle ilgili diğer kararlar da, genellikle notlarına bakılarak verilmektedir (Tekin, 1982).

Erden'e (1998, s:9) göre; öğretim sürecinde değerlendirme, genellikle iki amaca yönelik olarak yapılmaktadır:

- Öğrencilerin başarısını değerlendirerek, bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
- Öğretim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek, gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.

Öğretimi değerlendirme, yapılan öğretim planının ve uygulanan öğretim etkinliklerinin, hedef davranışları ne derece gerçekleştirdiğinin, yani öğrenmeyi



sağlama derecesinin belirlenmesidir. Öğretimi değerlendirme sonucuna göre, öğretimi planlama, öğretimi uygulama, öğretimi ölçme ve değerlendirme etkinliklerine dönüt verilerek, gerekli öğelerde düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır. Böylece, daha sonra yapılacak öğretim geliştirilerek, daha üst düzeylerde öğrenme sağlayacak şekilde gerçekleştirilebilir (Senemoğlu, 2005, s:428).

#### 4.2.2. Örnek Müfredat Önerisi

##### **Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi Öğretim Programı'nın Amacı**

Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi Öğretim Programı'nın amacı; mesleğinin ahlâki boyutunun farkında olabilen, mesleğini uygularken ortaya çıkan değer sorunlarını tanıyabilen, etik sorunlara karşı duyarlı olabilen ve bu sorunların çözümlenmesinde aldığı kararların ve eylemlerinin önemini kavrayabilen hemşireler yetiştirmektir.

##### **Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi Öğretim Programı'nın Genel Hedefleri**

Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi, öğrencilerin;

1. Kişisel değerlerini tanımasını,
2. İnsanın değerinin ve haklarının farkına varmasını,
3. Mesleki kimliğinin farkına varmasını ve bu kimliğe ait değerleri içselleştirmesini,
4. Kavramları (etik, ahlâk, biyoetik vb.) tanımlamasını,
5. Hemşirelik uygulamalarının ahlâki boyutunun farkına varmasını,
6. Hemşirelik uygulamalarındaki değer sorunlarına duyarlı olmasını,
7. Uygulamada iyi olanı yapma becerisi geliştirmesini,
8. Etik sorunları diğer sorun kümelerinden ayırt etmesini,
9. Günlük hemşirelik uygulamalarında etik durumları anlamasını ve adlandırmasını,
10. Etik ilkeleri ve mesleki değerleri dikkate alarak hemşirelik bakımı verebilmesini,
11. Yaygın etik ikilemleri ve bunların hemşirelik bakımına etkilerini tanımlamasını ve analiz etmesini,
12. Etik ikilemlerin çözüm sürecinde etik yaklaşımları kullanmasını,
13. Etik ikilemlerin analizi sonucunda çözüm önerileri sunmasını,
14. Etik ikilemlerde sunduğu çözüm önerisini temellendirmesini

sağlamaktır. Burada ifade edilen genel amaçların her birinin kazanımlarda karşılığı yer almaktadır. Öğrenme etkinliklerinin planlanmasında ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında, genel amaçlarla kazanımlar bir bütünlük içinde değerlendirilmelidir.

## **Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi Öğretim Programı'nın Organizasyon Yapısı**

Dersin öğretim programı içeriği, hemşirelik lisans programlarında ikinci yılın birinci veya ikinci döneminde verilmek üzere haftada 3 saat olarak tasarlanmıştır. Dersin içeriğinde yer alacak konular şu şekildedir;

- 1. İnsan ve Değeri**
  - 1.1. İnsan nedir?
  - 1.2. Değer ve değerler nedir?
- 2. İnsan Haklarından Hasta Haklarına**
  - 2.1. İnsan hakları
  - 2.2. Sağlık hakkı
  - 2.3. Hasta hakları ve bu konudaki mevcut yasa ve yönetmelikler
- 3. Etik ve Etikle İlgili Kavramlar**
  - 3.1. Felsefe ve felsefenin alt dalları (Ontoloji, Epistemoloji, Değerler Felsefesi)
  - 3.2. Ahlâk nedir?
  - 3.3. Etik nedir?
  - 3.4. Ahlâk kuralları ve etik ilkeler arasındaki farklar
  - 3.5. Etiğin uğraş alanları
  - 3.6. Etiğin hukuk, din ve kültür ile ilişkisi
  - 3.7. Deontoloji nedir?
- 4. Uygulamalı Etik, Hemşirelik Etiğine**
  - 4.1. Uygulamalı etik
  - 4.2. Biyoetik
  - 4.3. Hemşirelik etiği
  - 4.4. Hemşirelik etiğinin gelişim süreci

- 4.4.1. Florence Nightingale'in "Hemşirelik Andı"
- 4.4.2. Hemşireler için etik kodlar
- 4.4.3. Hemşireliğin mesleki değerleri
5. Etik ikilemler ve karar verme süreci
  - 5.1. Etik ikilem nedir?
  - 5.2. Etik ikilemde karar verme süreci
  - 5.3. Ahlâki gelişim teorileri ve karar verme sürecine etkisi
6. Etik Kuramlar (Görececi ve Mutlakçı Etik Kuramlar)
  - 6.1. Erdem etiği
  - 6.2. Deontolojik etik (ödev etiği)
  - 6.3. Yararcı etik anlayışı
  - 6.4. İlkeci kuram
    - 6.4.1. Temel (birincil) ilkeler: yarar sağlama, zarar vermeme, özerkliğe saygı gösterme, adalet
    - 6.4.2. İkincil ilkeler: dürüstlük, özel yaşama saygı, güvenilirlik, sadakat, mahremiyete saygı
  - 6.5. Bakım etiği
  - 6.6. Feminist etik
  - 6.7. Anlatsal etik
  - 6.8. Vaka temelli etik yaklaşım
7. Bakım kavramı ve bakım etiği
8. Yaşamın başlangıcına ilişkin etik sorunlar (kürtaj, yardımcı üreme teknikleri vb.)
9. Yaşamın sonuna ilişkin etik sorunlar (yaşamı uzatan tedaviler, ötanazi vb.)
10. İleri teknoloji ile ilgili etik sorunlar (organ nakli, öjeni, kök hücre nakli vb.)
11. Hemşirelik uygulamalarında sık karşılaşılan etik sorunlar ve karar verme süreci
12. Hemşirelik ile ilgili yasa ve yönetmelikler

### **Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi Sonunda Ulaşılması Beklenen Kazanımlar**

1. Etik dersi için "insan" kavramını merkeze yerleştirir.
2. Değer ve değerler kavramını ayırır.

3. Değerlerin nasıl kazanıldığını tartışır.
4. Kişi kavramını tanımlar.
5. Kişi kavramı ile hemşirelik alanında yaşanan etik ikilemler arasında bağlantı kurar.
6. Değer çatışmasını ve bunun hemşirelik bakımı üzerindeki etkisini açıklar.
7. İnsan haklarının; “insanın değerinin” yansıması olduğunu kabul eder.
8. İnsanın yaşama hakkından temel alınarak hasta haklarının ortaya çıktığını kabul eder.
9. Hasta haklarına saygı gösterir.
10. Etiği tanımlar.
11. Ahlâkı tanımlar.
12. Deontolojiyi tanımlar.
13. Etik ve ahlâk arasındaki farklılığı saptar.
14. Etiğin uğraş alanlarının çerçevesini çizer.
15. Etiğin ahlâk, deontoloji, hukuk, din ve kültür ile ilişkisini açıklar.
16. Uygulamalı etiği tanımlar.
17. Uygulamalı etiğin alt alanları hakkında örnekler verir.
18. Biyoetiği tanımlar.
19. Biyoetiğin uğraş alanlarını analiz eder.
20. Hemşirelik etiğinin uygulamalı etiğin alt alanı olduğu sonucunu çıkarır.
21. Hemşirelik etiğinin tarihsel gelişim sürecini özetler.
22. Florence Nightingale’in hemşirelik alanında yer alan değerleri ayrıştırır.
23. Hemşirelik için etik kodların analizini yapar.
24. Etik kodlar ile profesyonel hemşirelik değerlerini bütünleştirir.
25. Profesyonel hemşirelik değerlerine uygun davranır.
26. Etik sorunları diğer sorunlardan ayırt eder.
27. Etik sorunun analizini yapar.
28. Etik ikilemin hemşirelik bakımı üzerine etkisini tanımlar.
29. Ahlâki gelişim evrelerini tanımlar.
30. Ahlâki gelişimin etik karar verme sürecine etkisini tanımlar.
31. Etik ikilemlerin çözümünde etik akıl yürütme becerisini kullanır.
32. Etik karar verme sürecini klinik vakalara uygular.

33. Örnek vakada verdiği etik kararı temellendirir.
34. Etik kuramları açıklar.
35. Etik kuramlar arasındaki farklılığı saptar.
36. Etik kuramların etik ikilemlerde yol göstericiliğini kabul eder.
37. Örnek vakaları her bir etik kuramı kullanarak çözer.
38. Etik ilkeleri hemşirelik uygulamaları ile ilişkilendirir.
39. Etik ilkelerin çatıştığı durumları tanımlar.
40. İki ya da daha fazla etik ilke arasında anlaşmazlığın bulunduğu durumları tartışır.
41. Günümüz tıp etiği kapsamında tartışılan konuları ifade eder.
42. Günümüz tıp etiği kapsamında tartışılan konularda hemşirenin rolünü açıklar.
43. Hemşirelik bakımının etik boyutunu kabul eder.
44. Mesleki değerler ve etik ilkeleri dikkate alarak hemşirelik bakımı verir.
45. Hemşirelik uğraşı alanında ortaya çıkan etik ve yasal konuları tanımlar.
46. Hemşirelik uğraşı alanında ortaya çıkan etik ve yasal konuları sorgular.
47. Mesleki uygulamalarında hastaların ihtiyaçlarına ve hasta haklarına duyarlılık gösterir.

### **Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi Öğrenme-Öğretme Yöntemleri**

1. Anlatım yöntemi
2. Soru-cevap
3. Vaka analizi
4. Vaka analizine dayalı grup tartışmaları
5. Anlatısal yöntemler (Hikâyeler ve anlatılar)
6. Yansıtma (Reflection)
7. Rol oynama (Role playing)
8. Standardize hasta uygulaması
9. Video gösterimi (Film gösterimi)
10. Harmanlanmış Öğrenme (Blended learning)

## **Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi Öğretim Programı'nın Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı**

1. Açık uçlu yazılı sınav
2. Çoktan seçmeli testler
3. Yazılı çözümlene
4. Ders içi performansının değerlendirilmesi
5. Uygulama sürecinin (klinik ve saha) değerlendirilmesi
6. Ölçekler

**Çizelge 4.2.** Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği dersi kazanımlarının belirtke tablosunda gösterimi (Bloom Taksonomisi kullanılmıştır)

KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN						DUYUŞSAL ALAN					DEVİNİŞSEL ALAN					
	BİLGİ	KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞERLENDİRME	ALMA	TEPKİDE BULUNMA	DEĞER VERME	ÖRGÜTLEME	KİŞİLİK HALİNE GETİRME	ALGILAMA	KURULMA	REHBERLE YAPMA	BECERİ HALİNE GETİRME	UYUM	YENİDEN YARATMA
Etik dersi için “insan” kavramını merkeze yerleştirir.							X										
Değer ve değerler kavramını ayırır.				X													
Değerlerin nasıl kazanıldığını tartışır.								X									
Kişi kavramını tanımlar.	X																
Kişi kavramı ile hemşirelik alanında yaşanan etik ikilemler arasında bağlantı kurar.					X												
Değer çatışmasını ve bunun hemşirelik bakımı üzerindeki etkisini açıklar.					X												
İnsan haklarının; “insanın değerinin” yansımaları olduğunu kabul eder.								X									
İnsanın yaşama hakkından temel alınarak hasta haklarının ortaya çıktığını kabul eder.							X										
Hasta haklarına saygı gösterir.										X							
Etiği tanımlar.	X																
Ahlâkı tanımlar.	X																
Deontolojiyi tanımlar.	X																
Etik ve ahlâk arasındaki farklılığı saptar.		X															



**Çizelge 4.2. Devam.** Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği dersi kazanımlarının belirtke tablosunda gösterimi (Bloom Taksonomisi kullanılmıştır)

KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN						DUYUŞSAL ALAN					DEVİNİŞSEL ALAN					
	BİLGİ	KA VRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞERLENDİRME	ALMA	TEPKİDE BULUNMA	DEĞER VERME	ÖRGÜTLEME	KİŞİLİK HALİNE GETİRME	ALGILAMA	KURULMA	REHBERLE YAPMA	BECERİ HALİNE GETİRME	UYUM	YENİDEN YARATMA
Etiğin uğraş alanlarının çerçevesini çizer.				X													
Etiğin ahlâk, deontoloji, hukuk, din ve kültür ile ilişkisini açıklar.						X											
Uygulamalı etiği tanımlar.	X																
Uygulamalı etiğin alt alanları hakkında örnekler verir.		X															
Biyoetiği tanımlar.	X																
Biyoetiğin uğraş alanlarını analiz eder.				X													
Hemşirelik etiğinin uygulamalı etiğin alt alanı olduğu sonucunu çıkarır.				X													
Hemşirelik etiğinin tarihsel gelişim sürecini özetler.		X															
Florence Nightingale'in hemşirelik andında yer alan değerleri ayrıştırır.					X												
Hemşirelik için etik kodların analizini yapar.				X													
Etik kodlar ile profesyonel hemşirelik değerlerini bütünleştirir.									X								
Profesyonel hemşirelik değerlerine uygun davranır.										X							
Etik sorunları diğer sorunlardan ayırt eder.				X													

**Çizelge 4.2. Devam.** Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği dersi kazanımlarının belirtke tablosunda gösterimi (Bloom Taksonomisi kullanılmıştır)

KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN						DUYUŞSAL ALAN					DEVİNİŞSEL ALAN					
	BİLGİ	KA VRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞERLENDİRME	ALMA	TEPKİDE BULUNMA	DEĞER VERME	ÖRGÜTLEME	KİŞİLİK HALİNE GETİRME	ALGILAMA	KURULMA	REHBERLE YAPMA	BECERİ HALİNE GETİRME	UYUM	YENİDEN YARATMA
Etik sorunun analizini yapar.				X													
Etik ikilemin hemşirelik bakımı üzerine etkisini tanımlar.							X										
Ahlâki gelişim evrelerini tanıır.						X											
Ahlâki gelişimin etik karar verme sürecine etkisini tanımlar.						X											
Etik ikilemlerin çözümünde etik akıl yürütme becerisini kullanır.						X											
Etik karar verme sürecini klinik vakalara uygular.					X												
Örnek vakada verdiği etik kararı temellendirir.						X											
Etik kuramları açıklar.		X															
Etik kuramlar arasındaki farklılığı saptar.				X													
Etik kuramların etik ikilemlerde yol göstericiliğini kabul eder.							X										
Örnek vakaları her bir etik kuramı kullanarak çözer.						X											
Etik ilkeleri hemşirelik uygulamaları ile ilişkilendirir.					X												
Etik ilkelerin çatıştığı durumları tanımlar.				X													

**Çizelge 4.2. Devam.** Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği dersi kazanımlarının belirtke tablosunda gösterimi (Bloom Taksonomisi kullanılmıştır)

KAZANIMLAR	BİLİŞSEL ALAN						DUYUŞSAL ALAN					DEVİNİŞSEL ALAN					
	BİLGİ	KA VRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞERLENDİRME	ALMA	TEPKİDE BULUNMA	DEĞER VERME	ÖRGÜTLEME	KİŞİLİK HALİNE GETİRME	ALGILAMA	KURULMA	REHBERLE YAPMA	BECERİ HALİNE GETİRME	UYUM	YENİDEN YARATMA
İki ya da daha fazla etik ilke arasında anlaşmazlığın bulunduğu durumları tartışır.								X									
Günümüz tıp etiği kapsamında tartışılan konuları ifade eder.				X													
Günümüz tıp etiği kapsamında tartışılan konularda hemşirenin rolünü açıklar.							X										
Hemşirelik bakımının etik boyutunu kabul eder.								X									
Mesleki değerler ve etik ilkeleri dikkate alarak hemşirelik bakımı verir.										X							
Hemşirelik uğraşı alanında ortaya çıkan etik ve yasal konuları tanıır.				X													
Hemşirelik uğraşı alanında ortaya çıkan etik ve yasal konuları sorgular.								X									
Mesleki uygulamalarında hastaların ihtiyaçlarına ve hasta haklarına duyarlılık gösterir.										X							

### 4.2.3. Örnek Müfredat Önerisinin Tartışılması

Çalışma kapsamında program geliştirme modellerinden, konu alanının merkeze alındığı ve eğiticiler de program geliştirebilir temel sayılına dayanan “sistem yaklaşımına göre program geliştirme modeli” temel alınmıştır.

Söz konusu modelin birinci aşaması olan “problemin tanımı” aşamasında öncelikle amaç belirlenmiştir. Genel ifadeyle, amacımız; mevcut hemşirelik lisans programlarında yer alan etik dersinin analizinin yapılması, alanyazından ilgili konuların değerlendirilerek ülkemizde hemşirelik etik eğitimine kılavuz niteliğinde olacak örnek bir çekirdek müfredat geliştirmektir. Problemin tanımı aşamasında amaç belirlendikten sonra eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için komisyon üyeleri seçimi söz konusu iken çalışmamız kapsamında bu süreç, ilgili alanyazının değerlendirilerek, tez izleme komitesi üyelerinin yönlendirmesiyle araştırmacı tarafından ihtiyaç analizi anketi ile tamamlanmıştır.

Sistem yaklaşımına göre program geliştirme modelinin ikinci aşaması olan “gelişme” aşamasında tüm veriler ışığında öncelikle “ne öğretilim” sorusuna cevap aranmıştır. Söz konusu soruya cevap ararken “öğrencileri niçin eğitiyoruz?”, “varmak istediğimiz nokta nedir?” soruları önem kazanmıştır. Bu sorular doğrultusunda “hemşirelikte etik” dersinin genel hedefleri belirlenmiştir. Hedef ve içerik belirlendikten sonra ders sonunda ulaşılması beklenen kazanımlar ve bu kazanımlara uygun öğretim yöntemleri sunulmuştur.

Sistem yaklaşımına göre program geliştirme modelinin son aşaması ise “değerlendirme” aşamasıdır. Bu aşama kapsamında öğretim durumlarına uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri önerilmiştir.

Öncelikle hemşirelik lisans programlarında özerk bir etik dersi için planladığımız ders adı “hemşirelikte etik” veya “hemşirelik etiği”dir. Ders adı tamamen çalışmamızdaki öneriler ve ilgili alanyazın dikkate alınarak belirlenmiştir.

Etik dersinin verilme zamanı, ilk yılın ders programı yoğunluğu göz önüne alınarak ikinci sınıfın birinci veya ikinci dönemi olarak düşünülmüştür. Amacımız öğrencilerin klinik uygulamalarının hemen başlangıcında etik dersi ile karşılaşmasını sağlamaktır. Öğrencilerin ilk yıl ikinci dönem hastane ve klinik ortam ile tanıştığını varsaydıığımızda bu karar anlamlı olacaktır. Çalışmamızda katılımcıların % 87,6'sının “etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini” ve % 67,2'sinin “etiğin birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini” vurgulaması bizim için yönlendirici olmuştur (Çizelge 3.15). Bu konuda Clarkeburn (2002) ilk yıllarında öğrencilere verilen dersin, onların ahlâki duyarlılıklarını ve akıl yürütmelerini etkilemek için en iyi zaman olduğuna inanmaktadır (aktaran Park ve ark., 2012). Çünkü bu aşamada öğrenciler kendi kararlarını vermek konusunda kararlıdırlar ve ilkeli düşünmeyi geliştirmenin ön koşulu olan düzeye çoktan ulaşmış olurlar. Bu nedenle etik içeriğini erken düzeyde öğrenmek öğrencinin üniversite hayatı boyunca ahlâki akıl yürütmesini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır. Ahlâki duyarlılıkla bağlantılı olarak etik eğitimcileri, mesleki gelişimin ilk etaplarında öğretilen ahlâki duyarlılığın öğrencilere, bunu okul yaşamlarının pratik kısmında da uygulayabilme şansı verdiğini savunmaktadırlar (Park ve ark., 2012).

Çalışmamızın ihtiyaç analizi bölümünün tartışılması sırasında göze çarpan konulardan en önemlisi etik dersine ayrılan sürenin kısıtlılığı olmuştur. Bu konuda hemşirelik lisans süresine ayrılan 4600 saat ve içerik dikkate alınarak dersin süresi 3 (üç) saat olarak düşünülmüştür. Hemşirelerin meslek yaşamlarında etik bireyler olarak davranmalarını sağlamak için daha fazla zaman ayırmanın anlamlı çıktılar oluşturma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak bu şekilde etik konular ayrıntılı incelenebilecek ve ahlâki akıl yürütmede daha fazla ilerleme kaydedilebilecektir. Bu konuda Park ve ark. (2012) makalelerinde farklı çalışmalara yer vermiş ve bu çalışmalarda bir dönem boyunca üç kredi olarak verilecek etik dersine işaret etmişlerdir. Üç kredilik bir etik dersi ile hemşirelik öğrencilerinin ahlâki akıl yürütmelerinde olumlu bir gelişme olduğunu kaydetmişlerdir.

Müfredatla ilgili belirtilmesi gerekli diğer bir nokta ise, deontoloji konularının da müfredata eklenmiş olmasıdır. Bu durum iki nedenle uygun görülmüştür. Birincisi,

her ne kadar tanımı, konu alanları ve yöntemleri farklı olsa da etik, deontolojiyi de kapsayan bir kavramdır. Çünkü etik alanının soruları açık uçlu sorulardır ve etik açıdan tartışılan konular bağlamında zaman içinde normlar geliştirilecek; bu normlar deontolojinin içeriğini oluşturacaktır. İkinci neden ise, hemşirelik programlarının ders yükünün fazla olması ve deontoloji konularının etik dersi kapsamında anlatılmasının daha uygun olmasıdır.

#### **4.2.3.1. Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi için Önerilen İçeriğin Tartışılması**

Müfredatın içerik oluşturma sürecinde hemşirelerin yaşadıkları etik sorunlara odaklanılmış; uygulama ortamında yaşanan gerçek durumlarla ilgili konuların öne çıkarılması, öğrencilerin bu etik sorunları analiz ederek etik sorun çözmeye ve sorun çözme süreçlerini kullanmaya özendirilmesi öncelenmiştir. Bu nedenle müfredat, “sorun merkezli” olarak tasarlanmıştır. Bu anlamda içerik belirlenirken, öncelikle araştırma kapsamında yapılan ihtiyaç analizi, ilgili alanyazın ve hemşirelerin sıklıkla karşılaştıkları etik sorunlar dikkate alınmıştır. Etik eğitimi ile hemşireliğin etik yönlerinin iyileştirilmesine katkı sağlanması temel hedef olarak gözetilmiştir.

Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği dersinin etiğin temel noktası olan “insan” kavramı ile başlaması uygun görülmüştür. İnsanın değeri, kişi kavramı ve önemi, bakım verenin değeri, hastanın değeri gibi ders kapsamında konuşulacak ve tartışılacak pek çok konu için “değer” ve “değerler” kavramları, temel olması nedeniyle önem arz etmektedir. Ayrıca katılımcıların etik eğitiminde yeni bir müfredat oluşturmaya yönelik genel önerileri arasında “*Müfredata felsefeye ilişkin temel bir ders eklenmeli ve değerler felsefesi öğretilmelidir*” yer almaktadır (Çizelge 3.17). Hemşirelik lisans programlarında felsefe dersi olmadığı bilinmekte, bu nedenle bu bilgilerin mutlaka dersin başlangıcında anlatılması gerektiği savunulmaktadır.

Hemşirelik mesleğinin uğraş alanını oluşturan “insan”ın “ne”liği sağlık ve hasta kavramlarının öncesinde ele alınmalıdır. Hasta haklarına değinilmeden önce öğrencinin kendisinin ve hastanın insan olmalarından kaynaklanan haklarının ve özellikle konumuz gereği sağlık hakkının önemi kavraması sağlanmalıdır ki kişi, kendi haklarını da bilerek bunu uygulamaya yansıtılsın. Ayrıca bu konunun müfredatta yer alması hususunda katılımcılarımız % 87,7 oranında “insan hakları”, % 87,7 oranında “hasta hakları”, % 84,6 oranında “Türkiye özelinde hasta hakları” konu başlıklarını işaretleyerek ders kapsamında olması gerektiği konusunda önerilerde bulunmuşlardır (Çizelge 3.14).

İçerik hazırlanırken konuların basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sistematik olarak düzenlenmiş olması gerektiği belirtilmişti. Bu bağlamda öncelikle temel kavramların sunulması planlanmıştır. Bu durum iki açıdan önemlidir. Birincisi etik, ahlâk, değer kavramları gündelik dilde de kullanılmakta olan kavramlardır. Öğrenciler bu kavramlarla belirli oranda tanıştırlar. Bu kavramların doğru kullanılıp kullanılmadığı net değildir, dolayısıyla kavram netliği oluşturmak, eğiticinin ve öğrencinin aynı kavram dilini kullanması açısından önemlidir. Diğer önemli nokta ise, bu kavramlar öğrenilmeden ve anlaşılmadan dersin ilerleyen bölümlerinde öğretilmesi planlanan konuların kavranamayacağı yönündeki güçlü kanaattir. Bu noktada özellikle temel kavramlar açısından UNESCO’nun (2011) “Biyotetik Çekirdek Müfredatı” yol gösterici olacaktır.

Planlanan ders, hemşirelik mesleğine özel olmalıdır. Bu nedenle “hemşirelik etiği nedir? hemşirelik etiğinin gelişim süreci nasıl olmuştur?” sorularına ders süresince cevap sunulmalıdır. Bir dersi, bir kavramı sunarken “arka planın” hem konunun önemi hem de anlaşılabilirliği açısından temel bir unsur olduğu düşünülmektedir. “Arka plan”dan kasıt, hemşirelik etiğinin hangi bağlamda ortaya çıktığı, nelerden etkilendiği, hangi etik dallarından beslendiğidir. Çalışmanın giriş bölümünde belirtildiği üzere hemşirelik etiği, uygulamalı etik kapsamında yer alan biyoetiğin alt alanı olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda uygulamalı etiğin, biyoetiğin ve hemşirelik etiğinin gelişim süreçleri ders programında olması gerekli konular olarak görülmektedir. Özellikle hemşirelik etiğinin tarihsel gelişiminde

hemşirelik etik kodları mevcut değilken, etik davranışlar konusunda temel alınan Florence Nightingale'in hemşirelik andı önemlidir. Hemşirelik andı ile ortaya konan ve etik kodlarda da hemşireliğin mesleki değerlerinin (alturizm, eşitlik, insan onuru, adalet ve doğruluk gibi) öğrencilere tanıtılması ve içselleştirmelerinin sağlanması eğitimin amacına ulaşması açısından önemlidir.

Etik kodlar, hemşireliğin amacını ve bütünsel değerini temel alan tutarlı normatif ilkeler setini içermekte (Vanlaere ve Gastmans, 2007) ve hemşirelerin etik bilgi altyapısının önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Numminen ve ark., 2008). Bu kodlar, hangi normların hemşirelik vazifelerine uygulanabileceğini göstermekte, bir diğer ifadeyle hemşirelerin davranışlarıyla ilgili normları (ayrım yapmama, gizlilik, bilgilendirme gibi) belirlemektedirler. Hemşirelere etik karar vermelerinde yardımcı olmak, onlara etik olarak yüksek kaliteli bakım sağlamalarında kılavuzluk etmek ve hemşireleri görevleri, değerleri ve standartları konusunda bilgilendirmek gibi çeşitli fonksiyonlarda, kodlara duyulan ihtiyaç ilgili alanyazında ortaya konmuştur. Hemşireler için etik kodlar, hemşirelerin ahlâki davranabilmeleri için uyması gereken bir kılavuz niteliğinde oldukları için hemşirelik etiği eğitim içeriğinin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedirler (Numminen ve ark., 2008; Numminen ve ark., 2009). Numminen ve ark.'nın (2009) yaptığı çalışmada eğitimciler ve öğrencilere hemşirelik etik eğitiminde etik kodların gerekliliği sorulduğunda, % 97 eğitimci ve % 89 öğrenci bu soruya “tamamen” veya “çoğunlukla” gerekli olduğunu düşünüyorlar cevabı vermişlerdir. Bu konuda öğrencilerden gelen cevaplardan bir tanesi şu şekildedir; “etik kodlar, hemşireler ve uygulamaları için ortak değerlerin temelidir”. Bizim çalışmamızda da aynı şekilde etik dersi kapsamında müfredatta yer alması önerilen konu başlıklarında “hemşireler için etik kodlar” konu başlığı % 90,8 oranında benimsenmiştir (Çizelge 3.14).

Etik kodların özellikle müfredatta yer alması konusunda netlik mevcut olmakla birlikte, etik eğitiminin sadece etik kodlar üzerinden yürütülmesinin sorunlu bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncüyü savunanlara göre etik kuramların da mutlaka müfredatta yer alması gerekmektedir; çünkü etik yaşantımız temelde bir ya da birçok teoriyi aşan bir etik değerler çeşitliliği tarafından kurulur. Yalnızca etik



kodlar veya tek bir etik kuram, neye değer verdiğimizizin karmaşıklığını kapsayamaz. Bunun yanısıra sadece etik kodların veya tek bir kuramın öğretilmesi ve uygulanması zarar verici bir etik sabit fikirliliğe yol açabilecektir. Etik kuramlar bize bir duruma farklı yönlerden yaklaşılabilirliğini göstermekte ve bir sorunun ilk bakışta görünmeyen yanlarını aydınlatılabilmektedirler. Etik kuramlar bir vakaya bakmadaki araçlardır ve bu nedenle etik eğitimi, bir ya da iki etik kuramın öğretme pratiğine uygulanmasından öte bir şey olmalıdır (Warnick ve Silverman, 2011). Bu bağlamda tüm etik kuramlar açıklanmalı ve etik sorunlarda yol göstericiliği vurgulanmalıdır. Çalışmamızda etik dersi kapsamında müfredatta yer alması önerilen konu başlıklarında kuramların isimleri ayrı ayrı belirtilmiş, fakat katılımcılar kuramları diğer konu başlıklarına göre daha alt sıralarda önermişlerdir (Çizelge 3.14). Bu nedenle kuramların önemi yukarıda belirtilmeye çalışılsa da özellikle bakım etiği, erdem etiği konularının önemini vurgulanması gerekmektedir. Çalışmamız kapsamında önerilen müfredatta dikkat edilirse bakım kavramı ve bakım etiği tekrar ayrı bir konu olarak ele alınmıştır.

Hemşireliğin amacı, hastanın esenliğini sağlamak için kelimenin en derin anlamı ile (fiziksel, psikolojik, sosyal, ahlâki, ilişkisel düzeylerde) iyi bir bakım sunmak olarak tarif edilmektedir (Gastmans, 2002). Bu nedenle bakıma büyük bir önem verilerek hemşireliğin çekirdek değeri olarak görülmüştür (Volker, 2003; Lemonidou ve ark., 2004). Merkezde olan “insan”dır. İnsanın merkezde olduğu halde hemşirelik yalnızca insan olarak rolümüzü değil, etik olarak bakım yapan kişi rolümüzü de uygular, geliştirir ve gerçekleştirir. İnsan ihtiyaçlarını karşılamak etiğin temelidir. Bu söz ile bağlantılı zorunluluk, hangi düzeyde ve nerede olursa olsun, bakımın etik bir tavırla verilmesi gerektiğidir (Haegert, 2000). Diğer bir ifadeyle hemşirelik bakımı ancak insanı doğru yere koyarsa, insana verdiği değeri eylemleriyle ortaya çıkarırsa ve etik bakımı gerçekten benimserse etik olabilir. Bu durum bakım etiğinin yanısıra erdem etiğinin önemini de vurgulamaktadır.

Vanlaere ve Gastmans (2007) çalışmalarında erdem etiğinin önemini şu şekilde ifade etmişlerdir; *“hastalara göre iyi hemşirelik bakımı; sadece bir hastanın rahatsızlığı ile ilgili tedaviye yönelik bakım yapan değil, bir insanın tüm ihtiyaçları*

*göz önünde tutularak yapılan bakımdır. Bu nedenle hemşirelik eğitimi sadece doğru davranış ilkelerinin anlatılmasıyla kısıtlı olmamalı, bakım verenin özelliklerinin erdemli olmasına da yönelik olmalıdır”.* Ayrıca bu konuda Erdil ve Korkmaz’ın (2009) çalışmasına baktığımızda, hemşirelik öğrencileri klinikte “hastaların fiziksel hırpalanışı” ve “hastaların psikolojik hırpalanışı”na dair etik problemlerin olduklarını belirten söylemlerde bulunmuşlardır. Söz konusu söylemlerden erdem etiğinin önemine vurgu yapan cümleler şu şekildedir; *“bazı hastalar ıslak çarşaflarda yatıyordu ve hemşireler umursamıyordu”, “sağlık personeli bir hastayı azarlıyor ve hastayı psikiyatri kliniğine sürüklüyordu”, “bir hemşire delirmiş şekilde psikiyatri hastasının suratına bağırıyordu”, “bir hemşire dışkısını tutamadığı için hastayı azarlıyordu”.*

Giriş bölümünde belirtildiği üzere Aristo, erdemi, karakterin mükemmelliği olarak tanımlamış ve bu mükemmelliğin eğitim ve alışkanlık yoluyla kazanılabileceğini belirtmiştir. Kişi, ilk önce bilgiyle hareket etmeli, ikinci olarak bilinçli olarak davranışını ve bunu en iyisi olarak seçmeli ve üçüncü olarak davranış sabit ve sürekli bir karakter mizacından gelecek şekilde davranmalıdır (Aristoteles, 2007, s:34). Erdemli mizacın öğretilmesi ve edinilmesi, iyi bir hemşirelik bakımının sağlanması açısından önemlidir. Çünkü hemşirelik için teorik bilgi ve birçok mesleki yetenek ön şart olarak görülmektedir. Fakat bu bilgi ve yetenek sadece erdemli bakım tavrından ortaya çıktığı sürece iyi bir hemşirelik bakımının yapılmasına yol açacaktır (Vanlaere ve Gastmans, 2007).

Çalışma kapsamında önerilen müfredatta ilkeci kuram öğretilirken birincil ve ikincil ilkelere vurgu yapılması planlanmıştır. Çünkü çalışmamız bulgularında katılımcıların önerdikleri konu başlıklarında ilkecilik yaklaşımı % 54,6 oranında yer alırken, etik ilkeler ilk sırada (% 93,1) yer almıştır (Çizelge 3.14). Bu durum bize çalışmamızdaki katılımcıların etik konuları çoğu zaman etik ilkeler açısından ele aldığını göstermektedir. Bu nedenle bu konunun birincil ve ikincil ilkeler şeklinde ifade edilmesi ile konuya netlik kazandıracağı ve söz konusu ilkelerin hemşirelik alanında etik uygulamalar açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmamızın ihtiyaç analizi bölümünde Çizelge 3.12 değerlendirilirken bu konuda ilgili alanyazın

sunulmuştur. Etik ilkelerin sunulan alanyazındaki müfredatlarda da yer aldığı görülmektedir. Thomsen'in (2000) çalışmasında, etiğin ilkeleri (özerkliğe saygı, yarar sağlama, zarar vermeme, adalet, doğruluk, sadakat, gizlilik); Parson ve ark.'nın (2001) çalışmasında gizlilik, doğruyu söyleme ve davranış kuralları gibi profesyonelizm ile ilgili konular ve biyomedikal etiğin dört temel ilkesi (yarar sağlama, zarar vermeme, özerkliğe saygı ilkesi, adalet); Görgülü ve Dinç'in çalışmasında (2007) etik ilkeler; Ujvarine'nin (2008) çalışmasında özerkliğe saygı; Ito ve ark.'nın (2011) çalışmasında hasta özerkliği, aydınlatılmış onam, savunuculuk ve doğruluk, gizlilik, hasta mahremiyetinin korunması; Numminen ve ark.'nın (2011) çalışmasında ders kapsamında özellikle yaygın olarak gizlilik ve özerkliğe saygı, doğruyu söyleme, adalet konularının yer aldığını görmekteyiz.

Karşılaşılan etik sorunlar açısından alanyazın değerlendirildiğinde ise ilkelere içerikte yer vermemizin önemi tekrar ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki;

Milton (2004) çalışmasında, klinik ortamdaki sorunların temel alındığı bir müfredatta, mahremiyet, doğruyu söyleme, özerkliğe saygı, hastaya adil davranma konularının yer almasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Lemonidou ve ark. (2004) öğrencilerin ilk klinik deneyimleri sırasında etikle ilgili yaşadıkları deneyimleri ve karşılaştıkları etik ikilemleri araştırdıkları çalışmalarında, en çok üzerinde düşünülen ve konuşulan konular, hastanın özerkliğine saygı, mahremiyetin korunması, dürüstlük, özel yaşama saygı ve bilgilendirme ilkeleri olmuştur.

Erdil ve Korkmaz'ın (2009) çalışmasına katılan öğrenciler, klinik uygulamalar sırasında ihlal edilen etik ilkelerin; bireyin özerkliğine saygı duymak (% 30), bireyin mahremiyetine saygı duymak (% 22), zarar vermeme (% 16), yararlılık (% 17) ve adalet (% 15) ilkeleri olduğunu belirtmişlerdir.

Callister ve ark.'nın (2009) çalışmasında katılımcılardan bir tanesi şu söylemi ile mahremiyete saygı ilkesinin önemine vurgu yapmıştır. *“Hemşireler vardiyaları ve hastaları hakkında konuşmaya başladılar. Bir hasta koridor boyunca duyulabilecek kadar açık konuşulan bu muhabbete maruz kaldı. Hemşirelerden biri bir hastanın kimliğini yüksek bir sesle, açıkça teşhir etti”*.

Hemşirelikte etik eğitiminin hedefleri belirtilirken öğrencilerde etik ikilemleri tanıma yeteneği geliştirme, etik analiz ve karar verme becerisi kazandırma hedefleri özellikle vurgulanmıştı. Etik değerlendirme ve karar verme tutumu hem söz konusu nedenle hem de katılımcıların müfredatta yer alması önerilen konu başlıklarında % 91,5 oranında “etik ikilemler ve çözüm modelleri” konu başlığını belirtmesi (Çizelge 3.14) nedeniyle içerikte gözardı edilemeyecek konulardan bir tanesidir. Bu konuda Erdil ve Korkmaz'ın (2009) çalışmasında yer alan bulgu söz konusu konunun müfredatta eklenmesi hususunda haklı olduğunu göstermektedir. Şöyle ki; söz konusu çalışmada, öğrencilerin büyük bir kısmı (% 77) hemşirelerin karşılaştıkları etik sorunların çözüm sürecinde yer almadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum karar verme sürecine katılma konusunda isteksizlikten olabileceği gibi, bu konuda bilgi ve beceri yetkinliğinin olmamasından da kaynaklanmakta olabilir. Eğitim geçmişinin hemşirelerin etik ikilemlerle baş etme yeteneğinde önemli etkisi olduğunu varsayarsak, hemşirelik öğrencilerinin etik sorunları diğer sorun kümelerinden ayırt etmesini sağlamak açısından öncelikle “etik ikilem” nedir ve karşımıza nasıl çıkmaktadır? sorularına yanıt verebiliyor olması gerekmektedir. Etik bir ikilemin var olup olmadığının belirlenmesi; sorunun tanımlanmasını, istenilen hedeflerin belirlenmesini, alternatiflerin sıralanıp değerlendirilmesini, kişinin bilgisi ve mevcut koşullar temelinde en iyi eylem tarzının seçilmesini ve yapılan eylemlerin sonuçlarının değerlendirilmesini içeren sürecin ilk adımıdır (Burkhardt ve Nathaniel, 2013, s:143).

Karar verme sürecinin sonraki adımları ise etik sorunun hikâyesinin ve bağlamının, o soruna özgü değerlerin öneminin, soruna dâhil olan bireyler için yaşanan etik ikilemin anlamının ne olduğunun ve problemin olası çözümlerinin incelenmesidir (Volker, 2003). Problemlerin olası çözümlerinin incelenmesi

aşamasında etik kuramların temel alınması, etik kuramların rolünün önemini tekrar vurgulamak açısından yerinde olacaktır. Ayrıca etik soruna dâhil olan karar vericinin ahlâki gelişim düzeyinin karar verme sürecine etkisi, etik ikilemlerin farklı kişiler tarafından farklı şekilde algılanıp kavramlaştırıldığı düşünüldüğünde, karar vericinin kendi gelişim düzeyini değerlendirmesi açısından önemli olacaktır. Doane ve ark.'nın (2004) yaptığı çalışmada hemşireler kendilerini, etik karar verme sürecine nasıl dâhil edecekleri konusunda kararsızlık yaşadıklarını, dâhil olma durumunda ise “öznel” veya “nesnel (olayın dışında bir duruş benimsemek)” olarak katılmaları konusunda belirsizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu tür belirsizlikler nedeniyle, karar vericinin ahlâki aktör olarak kendi ahlâki gelişim düzeyinin farkında olması, etik karar verebilme yetisinin temeline ışık tutacaktır.

Yaşamın başlangıcına ilişkin etik sorunlar, yaşamın sonuna ilişkin etik sorunlar, ileri teknoloji ile ilgili etik sorunlar müfredat için önerilen diğer konu başlıklarındandır. Çalışmamızda katılımcılar % 84,6 oranında “yaşamın sonuna ilişkin etik sorunlar” % 82,3 oranında “yaşamın başlangıcına ilişkin etik sorunlar” ve % 81,5 oranında “ileri teknoloji ile ilgili etik sorunlar” başlıklarını hemşirelik etiği müfredatı için önermişlerdir (Çizelge 3.14). Ayrıca çalışmamızın ihtiyaç analizi bölümü tartışılırken müfredat içeriği ile ilgili alanyazından örnekler sunulmuştu. İlgili alanyazın değerlendirildiğinde; Thomsen'in (2000) çalışmasında, IVF, kürtaj, organ nakli, ötanazi, intihar, öjeni; Görgülü ve Dinç'in çalışmasında (2007) yaşam uzatıcı tedaviler, ötanazi, kürtaj, organ nakli, genetik ve etik; Ujvarine'nin (2008) çalışmasında ötanazi, organ nakli; Ito ve ark.'nın (2011) çalışmasında tıp teknolojisindeki ilerleme konularının yer aldığını görmekteyiz. Söz konusu üç konuyu değerlendirdiğimizde muhatabı ve uygulayıcıları hekimler olarak değerlendirilmekte ve bu nedenle hemşirelik etiği ile ilgili konular kapsamında görülmediği düşünülmektedir. Fakat kürtajı, yaşamı uzatan tedavileri ya da organ naklini düşündüğümüzde, hemşire ya asiste eden ya gerekli ilacı uygulayan ya da bakımı yürüten kişidir. İşte bu nedenle öğrenci hemşirelerin de bu konuların etik boyutu hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Müfredatın içerik bölümünde önerilen diğer önemli bir başlık ise “hemşirelik uygulamalarında sık karşılaşılan etik sorunlar ve karar verme süreci”dir. Hemşireler sağlık alanındaki gelişmelerin sonucu olarak yeni etik sorunlar yaşamaktadırlar. Hemşirelerin en çok yaşadıkları etik ikilemler arasında; hekim istemi, hasta ve ailesine tanı, tedavi ve prognoz hakkında bilgi verilmemesi, hemşirelerin görev, yetki ve sorumluluklarının belirsizliği, hastaya yanlış ilaç uygulanması, hastanın bağımsızlığına önem verilmemesi, hasta üzerinde izinsiz araştırma yürütülmesi yer almaktadır (Dinç, 1994; Elçigil ve ark., 2011). Hemşirelik öğrencilerinin gelecekteki çalışma hayatlarında bu sorunların farkında olabilmesi ve bu sorunlar karşısında bir tutum geliştirebilmesi açısından hemşireliğe özgü etik sorunları bilmesi ve bunlar üzerinde düşünme süreci yaşaması gerektiği düşünülmektedir.

Etik dersi kapsamında deontoloji konularına da yer verileceği, nedenleri ile birlikte ifade edilmişti. Ayrıca çalışmamızda katılımcıların % 87,7’sinin de önerisi (Çizelge 3.14) üzerine içeriğe “hemşirelik ile ilgili yasa ve yönetmelikler” konu başlığının dâhil edilmesi uygun görülmüştür.

İçeriğin yoğunluğu nedeniyle eklenemeyen fakat mutlaka “araştırma yöntemleri” gibi derslerin içeriğinde olmasının savunulduğu ve katılımcılar tarafından önerilen diğer bir konu başlığı ise “araştırma ve yayın etiği”dir. Bu konu başlığı çalışmamızda katılımcılar tarafından % 87,7 oranında önerilmiştir (Çizelge 3.14). Ayrıca katılımcıların etik eğitiminde yeni bir müfredat oluşturmaya yönelik açık uçlu genel önerilerinde “*Araştırma ve yayın etiği müfredatta olmalı ve alanında uzman kişiler tarafından anlatılmalıdır*”, “*Müfredatta Etik ve Ahlâk, Etik İlkeler, Etik Kodlar, Etik Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Araştırma ve Yayın Etiği konuları yer almalıdır*” ifadeleri yer almıştır (Çizelge 3.17). Hemşireler, 24 saat hastayı gözlemleyen, bu gözlemini tedavi ekibine ileterek hastanın tedavisi ve taburculuğu gibi konularda karar alınmasını sağlayan, hastaların ilaç tedavilerini uygulayan, olabilecek etki ve yan etkilerini gözlemleyen ve bu doğrultuda tedavinin gidişine yön veren meslek grubudur. Bunların yanısıra, araştırmaya alınan hastalara kaliteli bakımın sağlanabilmesinden, hasta haklarının güvenceye alınmasından ve hasta ve yakınlarının araştırma hakkındaki sorularına yeterli ve etkili cevap verebilmesine

kadar pek çok rolü mevcuttur (Hiçdurmaz ve Öz, 2007). Bu rolünü yerine getirebilmesi, ancak araştırma etiğini bilerek mümkün olabilecektir. Aynı şekilde kendisi tarafından yürütülen araştırmada hastaya zarar vermemek, hasta özerkliğine saygı göstermek adına nelere dikkat etmesi gerektiğini, araştırma etiği bilgisi sayesinde fark edecektir. Yayın etiği konusu ise hem öneriler doğrultusunda hem de hemşirelik öğrencilerinden eğitimleri süresince akademik yazı yazmalarının beklendiği düşünüldüğünde bu konudaki etik ihlallerin görülmesi, önlenmesi ve önlenemediği durumda uygun yaptırımların belirlenmesi açısından anlamlı olacağı düşünülmektedir.

Hemşirelik etiği dersi için sunulan müfredat, önerilen ders saati (üç saat) ile birlikte değerlendirildiğinde veya hemşirelik lisans programlarında etik dersine daha az ders saatinin ayrıldığı düşünüldüğünde önerilen programın yoğun olduğu düşünülebilir. Bu durumda önerilen müfredatın parçalarının da hemşirelik etiği eğitimcilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **4.2.3.2. Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi için Önerilen Öğretim Yöntemlerinin Tartışılması**

Hemşirelik mesleki değerlerinin, etik duyarlılığın ve akıl yürütmenin öğretilmesi ve güçlü bir ahlâki karakter gelişiminin desteklenmesi, tutum, bağlılık ve sorumluluk duygusunun güçlendirilmesi farklı öğretim yöntemlerine başvurmayı gerektirmektedir. Etik eğitiminde uygulanan öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin ahlâki gelişimine etkisi olacak ve etik sorunlara yaklaşımı konusunda donanımlı yetişmelerini sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu noktada ilgili alanyazın kullanılarak etik eğitiminin başarısını artıracığı düşünülen öğretim yöntemlerinin sunulması amaçlanmıştır.

**Anlatım yöntemi;** eğitimcilerin en çok kullandıkları yöntemlerden bir tanesidir. Anlatım yöntemi, öğretmenin etkin rol oynadığı ve merkezde olduğu öğretim yöntemidir. Bu yöntem ile bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide

bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışlar kazandırılabilir (Sönmez, 2001, s:199). Kısa sürede çok fazla bilgi verilmesi gerektiğı durumlarda, tanım ve kavramların açıklanmasında tercih edilebilir. Anlatım yönteminin etkin olması için destekleyici öğelerin kullanılması gerekmektedir. Etik eğitimi için destekleyici öğeleri şu şekilde ifade edebiliriz. Açıklanan kavramların örneklerle vurgulanması, örneklerin hemşirelik mesleğine uygun ve ilgi çekici olması, anlatım esnasında öğrenci katılımını sağlamak açısından soru-cevap tekniğinin dâhil edilmesi, görsel-işitsel araçlarla sununun desteklenmesi. Bu yöntemde eğitimcinin ses tonu ve anlatım yeteneğı önemli bir unsur durumundadır.

Anlatım yöntemi tüm dersler için olduğu gibi etik eğitimi için de önemli olmaya devam edecektir. Ancak anlatım yöntemi ile temel bilgi aktarılması mümkün iken, ahlâki değer yargısı geliştirme açısından farklı öğretim yöntemlerine ihtiyaç vardır. Diğer bir ifadeyle, % 98,4 oranında katılımcılarımızın da belirttiğı üzere, “etik eğitiminde interaktif yöntemlerin kullanılması gerekmektedir” (Çizelge 3.15).

**Soru-cevap yöntemi;** tüm öğretim yöntemlerinin kullanılması esnasında uygulanabilecek bir yöntemdir. Çünkü eğitimci hangi öğretim yöntemini seçerse seçsin, kullandığı bu yöntemi sorularla desteklediğinde ya da öğrencilerin sorularına yer verdiğinde üretken bir iletişim sürecinin oluşmasını sağlamakta ve öğrenmeyi arttırmaktadır. Öğrencilerin düşünmesi, bilgilerini irdelemesi açısından soru-cevap yöntemi önemlidir (Gözütok, 2011, s:201).

**Vaka analizi yöntemi;** yaşamda karşılaşılmış ya da karşılaşma olasılığı bulunan sorun niteliğindeki olaylara, öğrencilerin katılımı ile çözüm yolları bulma temeline dayanmaktadır. Vaka analizi sonucunda öğrencilerde eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmektedir (Gözütok, 2011, s:253).

İlgili alanyazında vaka analizi yönteminin etik öğretiminde öğrencilerin teorik derslerle öğrendikleri etik bilgilerini pekiştirmekte ve olayları daha ayrıntılı analiz edebilmelerinde yararlı ve uygun olacağı belirtilmiştir (Holland, 1999; Parson ve ark., 2001; Hsu, 2011; Baykara ve ark., 2014). Örneğın Baykara ve ark.’nın (2014)



yaptığı çalışmada ilk vaka analizinden son vaka analizine kadar öğrencilerin etik ilke ihlalini, hangi etik değerini harcadığını, etik ikilemin özelliklerini ve etik karar vermede kullanılacak kaynakları bilme oranlarında artış olduğu belirlenmiştir. Yine Hsu'nun (2011) çalışmasında vaka analizi yöntemine ilişkin katılımcılar tarafından yüksek puanlandırma yapılmış ve şu ifadelerle odaklanılmıştır; “*etik vaka analizleri yapmak etik çelişkileri ve meslek etiğindeki zorlukları daha iyi anlamamı sağlıyor*”, “*etik vaka analizleri yapmak hemşirelikte etik ve uygulama kavramlarına ilişkin daha derin bir kavrayış geliştirmemi sağlıyor*”, “*kllinik pratikteki etik vaka analizlerinden elde edilen bilgiyi uygulayarak hemşirelikteki anlaşmazlıklardan daha iyi kaçınılabilir*”. Ayrıca çalışmamızda yer alan katılımcılar, hemşirelikte etik eğitimi müfredatı oluşturmaya yönelik genel önerilerinde “vaka analizi yöntemi”nin kullanılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır (Çizelge 3.17).

Etik eğitiminde vaka analizi yöntemi kullanılırken dikkat edilmesi gerekli bazı noktalar mevcuttur. Öncelikle vakaların hemşirelikte yaşanan “gerçek dünya” (Woods, 2005) durumlarından oluşması gerekliliğidir. Ancak bu şekilde teori ve pratik arasında köprü kurulabilecektir. Aksi takdirde okulda bir şey öğrenip gerçek hayat durumunda farklı bir şey görmek veya uygulamak hemşirelik öğrencilerinin, hemşirelik okullarının, hemşirelik algısının idealist ve sıklıkla uygulamaya aktarılamayan tarzda olduğunu düşünmeleriyle sonuçlanabilir (Scott, 1996). Bu konudaki kaygı alanyazında da mevcuttur. Örneğin, Birden ve ark.’nın (2015) tıp öğrencisi katılımcılarla yaptıkları çalışmalarında öğrenciler, etik eğitiminde kullanılan senaryoların, klinikte karşılaşılan etik dışı uygulamaları içerecek şekilde daha gerçekçi biçimde kurgulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bizim çalışmamızda katılımcılar, oluşturulacak müfredat için genel önerilerinde “*Etik eğitiminde teorik kapsamdan ziyade hemşireliğe etkisi ve hemşirelikle ilgisi olan güncel olaylar kullanılarak vaka tartışmaları yapılmalıdır*” söylemi ile vakaların gerçek olaylardan oluşturulması gerektiğine vurgu yapmışlardır (Çizelge 3.17). İkinci dikkat edilecek nokta, öğrenciler tarafından hazırlanacak vaka analizlerine de başvurulmasıdır. Bu sayede öğrencilerde, etik sorunları diğer sorunlardan ayırt etme kazanımı geliştirilebilecektir. Diğer dikkat edilmesi gereken nokta ise, tartışılması için seçilen vakanın zor ve karmaşık olması durumunda öğrencilerin vaka çözmenin

zorluğunu görerek hayal kırıklığı yaşayabilecek olmalarıdır (Warnick ve Silverman, 2011). Bu nedenle vaka seçiminde basitten zora doğru bir yaklaşım benimsenmesi doğru olacaktır.

Vaka analizi yöntemi etik öğretiminde etkin kullanılacak bir yöntem olmasına karşın bu konuda endişeler de mevcuttur. İlk endişe, öğrencilerin kalabalık olduğu durumlarda her öğrencide aynı kazanımı elde etmenin güçlüğüdür. Bu durumda küçük grup tartışmaları ile vaka analizlerinin yürütülmesi uygun görülmektedir.

**Vaka analizine dayalı grup tartışmaları;** pek çok çalışmada, etik içeriği öğretmede ve etik dersinin amacını gerçekleştirmede en etkili format olarak değerlendirilmiştir (aktaran Park ve ark., 2012). Grup tartışmasının etkisi; grupta yer alan öğrenci sayısına, tartışılma süresine, tartışmanın niteliğine, öğretmenlerin tartışmada yer alma durumuna göre değişebilmektedir.

Vaka analizi ile ilgili ikinci endişe ise, Carr'ın (2000) belirttiği üzere, sınıf ortamında kullanılan bir vakaya getirilen çözümün başka vakalar için bir şablon olarak kullanılmasının çok zor olabileceğidir (aktaran Warnick ve Silverman, 2011). Bu konuda Oğuz'un (2000) aktardığı gibi, vaka analizinde, ahlâki değerlendirmeler özgün vakalara dayandırılmakta ve bu özgün vakalar giderek yapılandırılmış bir genel ilke durumuna gelmektedir. Vaka temelli etik çözümlerinde öğrencilere belirli bir sorun ve onun çözümü dayatılmakta, dolayısıyla genel bir etik kavrayış sağlanamamaktadır. Bu endişeden kaynaklı olarak, vaka analizinin yanısıra etik eğitiminde öğretim yöntemi olarak **hikâyeler ve anlatıların** da önemli olduğu düşünülmektedir.

**Anlatısal yöntemlerde** amaç her bir hikâyede neyin anlatıldığı ile birlikte hikâyede yer alan ahlâki özneyi çalışmak, karakterlerini ve eylemlerini öğrenmek ve değerlendirmektir (Haegert, 2000). Bu hikâyeler hastaların hikâyeleri olabileceği gibi öğrencilerin uygulamada karşılaştıkları tecrübelerinin hikâyeleri de olabilmektedir. Öğrenciler bu hikâyeleri analiz ederek, kendi klinik uygulamalarındaki etik bir ikilemi tanıma ve bu etik ikilemi yaşarken kendi yaptıklarını ve eylemlerini analiz

etmek için eleştirel düşünmeyi kullanma becerilerini ortaya koyabilecektir. Yazarak içe bakış süreci bir öğrencinin klinik tecrübelerinden bir şeyler öğrenmesine ve etik karar vermesini geliştirmesine, böylece olmak istediği profesyonel hemşire olabilmesine yardımcı olacaktır (Callister ve ark., 2009).

Öğrencilerin hikâyelerinin kullanıldığı ve alanyazında **yansıtma (reflection) yöntemi** olarak isimlendirilen yöntem yine etik dersi için müfredatta sunulan öğretim yöntemlerinden bir tanesi olmuştur. Bu yöntemde üç aşama söz konusudur. Birincisi rahatsız edici/heyecan verici duygu ve düşüncelerin farkına varma; ikinci aşama durumun analizi (duygu ve bilgiyi birleştirme); son aşama ise yeni bakış açısı (öğrenme) aşamasıdır (aktaran Mert ve ark., 2011). Yansıtma yönteminde öğrenciden kendisini etkileyen bir durumu kendi kendini değerlendirecek biçimde yazması istenir. Söz konusu durumu yazarken öğrenciden durumun neden önemli olduğunu açıklaması, açık bir şekilde durumu tanımlanması (ne zaman oldu? nerede oldu? olaya katılan kişiler kimlerdi? bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdi? o anda ne hissettiniz? diğer kişiler ne hissetmiş olabilir? o anda ne düşündünüz? o anda ne yaptınız? gibi soruları cevaplandırması) ve durumun analizini (niçin böyle davrandınız? siz ve olaydan etkilenen kişilerin bilgileri, değerleri, inançları, önyargıları neler olabilir? siz ve diğerleri bu olaydan nasıl etkilendi? neleri bilseydiniz, hangi kaynaklara ulaşıydınız daha iyi/daha farklı sonuçlanabilirdi? gibi soruları cevaplandırması) yazması istenmektedir (Mert ve ark., 2011). Yansıtma, öğrencilere çoklu bakış açısı kazandırarak etik çelişkilerin doğasını ve ilgili kişilerin nasıl etkilendiğini anlamada ve çözüm aramaya yönlendirmede merkezi konuma gelmiş bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Leppa ve Terry, 2004).

**Rol oynama yöntemi (role playing)**, çalışmamız kapsamında katılımcılar tarafından kullanılma oranı düşük olsa da (Çizelge 3.10) alanyazında etik eğitiminde sıkça önerilmektedir (Numminen ve ark., 2009; Park ve ark., 2012; Cusveller, 2012). Ayrıca çalışmamızdaki katılımcılar etik eğitiminde müfredat geliştirmeye yönelik genel önerilerinde rol oynama yöntemi ile konunun özümsemesinin sağlanacağını ifade etmişlerdir (Çizelge 3.17). Rol oynama yönteminde amaç öğrencilerin çeşitli bireysel ve sosyal konularda görüşlerini ve duygularını anlamalarına yardımcı

olmaktır (Gözütok, 2011, s:256). Etik eğitiminde kullanılacak rol yapma yöntemi, öğrencinin, kişisel etik değerlerini aydınlatabilmesine, iyiyi yapmanın ne demek olduğunu görebilmesine ve ne yapması gerektiğine dair kendine sorular sorabilmesine yardımcı olabilecektir (Milton, 2006). Etik eğitiminde rol oynama yönteminin tüm konular üzerinde uygulanması mümkün olmasa da insan haklarından bir temanın alınması, uygulamada yaşanan bir etik ikilemin canlandırılması, etik karar almada her bir etik kuramı savunan etik komite üyelerinin canlandırılması ile konuların özümsemesinde destek olabilecektir. Rol oynama yönteminin amacına ulaşması bakımından sonunda öğrencilerden; nasıl bir deneyim yaşadım? bu deneyim bana neler hissettirdi? rol oynama esnasında hangi değerleri göz önüne aldım? bu değerler, rol dışındaki “ben” için ne anlam ifade ediyor? bu yaşadıklarımı nerelerde kullanabilir, nasıl yararlanabilirim? gibi sorulara cevap verebilmesi beklenmelidir.

Rol oynamanın farklı bir türü sayılabilen ve etik eğitiminde önemli ve etkin olduğu düşünülen bir diğer yöntem de “**standardize hasta uygulaması**” ile çalışmaktır. Standardize hasta, bir klinik durumu oynamak/sunmak üzere eğitilmiş gerçek hasta ya da gönüllü olarak tarif edilmektedir. Bu yöntem, kazandırılması hedeflenen belirli bir beceri veya tutum ile ilgili yaşantıyı klinik deneyim öncesinde öğrencilere kontrollü olarak yaşatmak üzerine kurulmuştur. Amaç, taklit edilen yaşantının gerçeğe en yakın biçimde simüle edilmesidir. Standardize hastaların belirlenmesi ve eğitilmesi, kullanılacak senaryoların hazırlığı ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi eğiticiler açısından önemli ve özel bir çalışmayı gerektirmektedir (Kavas ve ark., 2015). Hemşirelik etiği dersi kapsamında standardize hasta uygulaması; hastaya yapılacak hemşirelik uygulamaları öncesinde bilgilendirme, hasta mahremiyetine saygı, bakım esnasında hastanın değerlerinin dikkate alınması gibi konularda kullanılabilir. Ayrıca öğrencinin kendini bir hemşire olarak oynadığı standardize hasta çalışması, değerlendirmede de kullanılabilir bir yöntemdir.

Müfredat çalışması kapsamında **video gösterimi yöntemi** ile kastedilen etik konuların tartışılmasını sağlayabilecek filmlerin gösterimidir. Çalışmamız kapsamında video gösterimi çok tercih edilen bir yöntem olmamakla birlikte

(Çizelge 3.10) genel önerilerde bir katılımcı tarafından “ders filmler ile desteklenmelidir” önerisi sunulmuştur (Çizelge 3.17). Film gösteriminin, ders saatinin kısıtlı oluşu göz önüne alındığında zorlayıcı olacağı, fakat sınıfların kalabalık olduğu göz önüne alındığında ise etkili bir yöntem olacağı düşünülmektedir. Bu konuda ilgili alanyazın etik eğitiminde film gösteriminin kullanılmasını desteklemektedir. Şöyle ki; Self ve ark. (1993), birinci sınıf öğrencilerine ahlâki muhakemelerini geliştirmek amaçlı film seyrettirme ve tartışma yöntemini kullanmışlar ve bu yöntemin öğrencilerin ahlâki muhakemeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada bir dönem film tartışma dersi alanların puanları ve iki dönem bu dersi almış öğrencilerin puanları ile bu dersi hiç almamış olanların puanları kıyaslandığında ahlâki muhakeme değerleri arasında istatistiki olarak önemli seviyede artış olmuştur. Sağın ve Tekgül (2012) biyoetik eğitiminde sinema kullanımının önemini açıkladıkları makalelerinde 2004 yılından itibaren tıp eğitiminde “Lorenzo’nun Yağı” isimli filmi gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu filmi göstermelerindeki amaç, alışlagelmiş teorik bir etik eğitimi vermek yerine, öğrencilerin bir gerçek yaşam öyküsü içinde konu ve sorularla ilgili düşünmesini, kendi iç seslerini duymasını, başka bakış açılarını görebilmesini ve yeni yanıtlar aramasını sağlamaktır. Filmin seçilme nedenleri film gösterimi öncesinde öğrenci ile paylaşılmıştır. Film gösterimi esnasında paralel bir ekranda öğrencilerin farkındalıklarını arttırma amacıyla etik sorular yansıtılmış, film gösterimi sonunda sözel olarak ya da uygulanan yazılı geri bildirimlerde öğrenciler filmin oluşturduğu “farkındalık” artışını ve duygusal etkilenişlerini dile getirmişler ve bu tip eğitim modellerinin daha sık kullanılmasını istemişlerdir (Sağın ve Tekgül, 2012). Rates ve ark.’nın (2014) çalışmasında öğretim yöntemi olarak filmlerin kullanılmasının öğretim sürecine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmada filmler üzerine tartışmaların uyarıcı olduğu ve öğrencilerin mesleki uygulamada karşılaşılabileceği etik sorunlar üzerinde düşünmesine olanak sağlayacağı vurgulanmıştır.

Yalım’ın (2014) “*The Picture of Health: Medical Ethics and Movies*” isimli kitabı değerlendirdiği makalesinde belirttiği üzere; tıp alanında yaşanan değer sorunlarına bir içerik, bir yüz ve bir anlatı kazandıracak filmler, yazılı bir metinden

daha öğreticidir. Ancak eğitimcinin, eğitim oturumu öncesinde film üzerinde kapsamlı bir çalışma yapması ve kapsamlı çalışması esnasında filmlerin sadece eğitim amaçlı yaratılmadığını değerlendirerek, yan öyküler, değersel kabuller, ideolojilerin farkına vararak öğrencinin bu konuda dikkatini çekmesi gereklidir (Yalım, 2014). Bu noktalar dikkate alındığı takdirde film gösterimi ile öğrenciler, kendilerine sunulan bilgiyi pasif bir şekilde edinmeyecek ve birden çok duyularına hitap edilebilecektir.

Video gösterimi yöntemi kullanılmak isteniliyor, fakat etik dersine ayrılan süre kısıtlı ise alanyazında yer alan ve çalışma kapsamında müfredata dâhil edilen diğer bir yöntem ise “**Harmanlanmış Öğrenme (Blended learning) yöntemi**”dir. Hsu (2011), bu yöntemi şu şekilde açıklamaktadır; harmanlanmış öğrenme, sınıfta geleneksel yüz yüze ders ile elektronik öğrenme yönteminin birlikte kullanılmasıdır. Öğrenciye sınıf ortamında bir saatlik teorik ders verilmekte ve sonrasında etik durumla bağlantılı senaryolar sunulmakta ve/veya film izlettirilmektedir. Derste sunulan senaryolar gerçek klinik durumları temel alarak profesyonel hemşirelerce hazırlanmıştır ve bu senaryolar tutarlı ve doğru olmaları açısından defalarca teyit edilmiştir. Bu senaryo ve filmlerin ardından ders süresince öğrenciler birbirleriyle fikir ve görüşlerini tartışarak teorik çerçeveyi özümsemeye çalışmaktadırlar. Öğrenci yürütülen etik dersinin web tabanlı olması nedeniyle ders bitiminden sonra istedikleri yer ve zamanda elektronik ortama yüklenen senaryoları değerlendirmeye ve filmleri seyretmeye devam etmekte ve görüşlerini hem elektronik ortamda bulunan anket üzerinden hem de elektronik ortamda eğiticiye iletmeye ve geri bildirim almaya devam edebilmektedir. Eğitim sonunda % 57,8 katılımcı harmanlanmış öğrenme yöntemini son derece yararlı bulmuştur (Hsu, 2011).

Etik eğitiminde tüm bu öğretim yöntemlerinin tek başına başarılı olamayacağı kesindir. Çünkü tek bir yöntem, tek başına içerikteki bütün konular için uygun değildir. Şöyle ki; bilişsel alana yönelik öğrencide bilgi sağlama hedefleniyorsa anlatım anlatım yöntemi seçilebilir. Yine bilişsel alana yönelik öğrencide kavrama bekleniyorsa soru-cevap, grup tartışmaları yöntemi kullanılabilir. Hedefimiz değer ve tutum geliştirmek ise rol oynama, hikâyeler/anlatılar ve yansıtma (reflection)

kullanılabilir. Ya da zaman yetersiz ise harmanlanmış öğrenme yöntemi tercih edilebilir. Ayrıca etik dersi için kullanılacak öğretim yöntemleri tercihini, ders sonunda ulaşılmaması beklenen kazanımların belirleyeceği ve etkileyeceği gibi öğreticinin donanımı, tercihleri ve becerileri, sınıfın kalabalık olup olmaması, derse ayrılan sürenin yeterli olup olmaması da etkileyecektir.

#### **4.2.3.3. Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği Dersi için Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Tartışılması**

Çalışmada ihtiyaç analizine yönelik nicel veriler sunulurken ve tartışılırken etik eğitiminde bilişsel alanın sorgulandığı açık uçlu yazılı sınav ve çoktan seçmeli testlerin ağırlıklı olarak ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanıldığı tespit edilmişti (Çizelge 3.8, Çizelge 3.11). Ayrıca bu konuda katılımcıların “*Etik dersinde öğrenme çıktılarını değerlendirmek amacıyla etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum*” önermesine % 90,2 oranında “evet” diyerek ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda destek istedikleri net olarak görülmektedir (Çizelge 3.15). Bu nedenle amacımız etik eğitiminde görevli eğitimcilere katkı sağlayabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemleri sunabilmektir.

Savulescu ve ark. (1999) etik kazanımları ölçmek amacıyla kullanılan araçların niteliklerini şu şekilde tanımlamaktadırlar (aktaran Demirören, 2013, s:24);

- Ölçme aracı, etiğin çekirdek bilgi ve becerilerini ölçmelidir.
- Farklı değerlendirmeciler ölçme aracını güvenle uygulayabilmelidir.
- Ölçme aracı, klinik uygulamalarla ilgili olmalıdır.
- Aracın yapısı açıkça tanımlanmalı ve gerekçelendirilmelidir.

Hemşirelik öğrencilerinin mesleki uygulamalarında etik konulara duyarlı olması ve etik davranması beklenildiği düşünüldüğünde amacımız uygulama ortamında gerçek performansı sınavan yöntemlerin kullanılması olmalıdır. Bu anlamda Miller’in (1990) “sınama piramidi” dikkat çekmektedir. Sınama piramidi, mesleki

yeterliliği değerlendirmekte ve aşağıdan yukarıya doğru şu basamaklardan oluşmaktadır; “bilir”, “nasıl olduğunu bilir”, “nasıl olduğunu gösterir”, “yapar”. Etik eğitimi açısından piramidi değerlendirdiğimizde piramidin en alt düzeyi olan “bilir” düzeyinde açık uçlu yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler kullanılabilir. “Nasıl olduğunu bilir” düzeyi için kısa yanıtı ve durum temelli (vaka) yazılı araçlar kullanılabilir. Durum temelli araçlarla etik duyarlılık, etik analiz, etik analiz bağlamında etik bilgisi, etik akıl yürütme ve yansıtma yeteneği değerlendirilebilir. “Nasıl olduğunu gösterir” düzeyinde, eğitmen gözetiminde öğrencinin tanımlı bir klinik senaryoda ya da gerçek hastada etik yaklaşımları değerlendirilebilir. En üst düzey olan “yapar” düzeyinde ise mesleki uygulamalarında etik davranışları yansıtması beklenmektedir (aktaran Demirören, 2013, s:22).

Hemşirelik etik eğitiminde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini yazılan kazanımlar açısından değerlendirdiğimizde; kazanımlar “tanımlar, açıklar” gibi fiiller ile bitiyorsa bilişsel alanın “bilgi” aşamasıdır. Bu bölümleri ölçme ve değerlendirme amacıyla **açık uçlu yazılı sınavlar** ve **çoktan seçmeli testler** tercih edilebilir. Kazanım fiilleri “ayırır, farklılığı saptar, çerçevesini çizer, örnekler verir, analiz eder, sonucunu çıkarır, özetler, değerlendirir, ilişkilendirir” gibi fiiller ise bilişsel alanın analiz, sentez, değerlendirme aşamalarına karşılık gelmektedir ve bu bölümler için **ders içi performansının değerlendirilmesi** kapsamında vaka analizlerinde, grup tartışmalarında öğrenci değerlendirilebilir. Değerlendirilirken öğrencinin analizi nasıl yaptığı, kullandığı karar verme araçlarını tanımlaması ve kararlarını temellendirmesi üzerine odaklanılmalıdır. Yine bu noktada bunların raporlanması için ödevler de verilebilir. Fakat kazanım fiilleri “yerleştirir, tartışır, kabul eder, saygı gösterir, sentez yapar, bütünleştirir, davranır, ayırt eder, savunur, rolünü açıklar” gibi fiiller ile sonlanıyorsa duyuşsal alan kazanımları söz konusudur. Duyuşsal alan ilgili davranışların doğrudan gözlemlenmesi, objektif ve nesnel olarak ölçülmesi zor ve bu nedenle sınırlı olabilmektedir. Bu bağlamda, duyuşsal alana yönelik **yazılı çözümler, uygulama sürecinin (klinik ve saha) değerlendirilmesi ve ölçekler** kullanılması önerilmektedir.



Yazılı çözümler için, hikâyeler, anlatılar, yansıtma (reflection) öğretim yöntemleri değerlendirilmeye alınabilir.

Mesleki yeterliliği değerlendirmede kullanılan sınaama piramidinin son basamağında (-yapar-), öğrenciden mesleki uygulamalarında etik davranışı yansıtmasının beklendiği belirtilmişti. Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılması önerilen “uygulama sürecinin (klinik ve saha) değerlendirilmesi” yöntemi bu aşamada önemli görünmektedir. Çünkü dersin hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı ve kazanımların elde edilip edilmediği ancak uygulama anında yani gerçek ortamda değerlendirilebilir.

Etik ve ahlâki gelişmeyi değerlendirmek amacıyla “ahlâki yargı görüşmesi”, “görüşleri belirleme testi”, “Lind’in ahlâki yargı testi” (aktaran Vatansever, 2012) gibi genel etik akıl yürütme ve karar verme ölçekleri kullanılabileceği gibi hemşireliğe özel ve ülkemizde geçerlik ve güvenilirliği yapılan ölçekler de kullanılabilecektir.

Hemşirelik alanına özel bazı ölçekler şu şekildedir (Tosun, 2005; Orgun ve Khorshid, 2009; Cerit, 2010);

- 1994 yılında Lutzen tarafından geliştirilen ve 2005 yılında Tosun tarafından ülkemizde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Ahlâki Duyarlılık Anketi”
- Kohlberg’in ahlâki gelişim teorisine dayanan ve 1981 yılında Crisham tarafından geliştirilen ve 2010 yılında Cerit tarafından ülkemizde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Hemşirelik Etik İkilem Testi”
- 2006 yılında Byrd tarafından geliştirilen ve 2008 yılında Orgun ve Khorshid tarafından ülkemizde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan “Hemşireler için Etik Duyarlılık Testi”.

Görüldüğü üzere, hemşirelikte etik eğitimi için tek bir ölçme ve değerlendirme yöntemi sunulması beklenemez. Kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerini, dersin hedefleri, kazanımları ve kullanılan öğretim yöntemleri belirleyecektir. Ancak doğru ve etkin değerlendirme yöntemleri ile ders sonunda elde edilecek kazanımların ne kadar gerçekleştirildiği görülebilecektir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma ile hemşirelikte etik eğitimine ilişkin var olan bulgulara yeni bulgular eklenmiş ve bu alanda bugüne dek alınmış olan yolun bir adım ileriye götürülmesi hedefi doğrultusunda, hemşirelikte etik eğitimi veren eğitimcilere kılavuz niteliğinde olacağı düşünülen örnek bir müfredat geliştirilmiştir.

Çalışmada yer alan katılımcılara ait sonuçlar şu şekildedir;

- Katılımcıların tamamına yakını hemşirelik mesleği üyesidir ve bu alanda akademik unvana sahiptir. Katılımcılarından sadece bir tanesi “tıp tarihi ve etik uzmanı”dır.
- Katılımcıların yarısından fazlası etik konusunda formal bir eğitim almış ve bu eğitime çoğunlukla doktora sürecinde katılmışlardır.
- Katılımcıların, özellikle bağımsız bir etik dersi verenlerin çoğunluğu, etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katılmaktadırlar.
- Bağımsız bir etik dersi veren katılımcıların yarısından fazlasının hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayını bulunmaktadır.
- Tüm katılımcıların çoğunluğu etik alanı ile ilgili alanyazını takip etmektedirler.
- Bağımsız bir etik dersi veren katılımcıların büyük çoğunluğu etik dersi için teorik bilgi temelini yeterli bulmakta ve klinik alanda etik konu alanı temelinde pratik deneyimlerine güvenmektedirler.
- Bağımsız bir etik dersi veren katılımcıların büyük çoğunluğu “Hemşirelik Esasları” anabilim dalı üyesidir.

Katılımcıların kurumlarında, hemşirelik etiğinin yer aldığı derse ilişkin sonuçlar şu şekildedir;

- Katılımcıların yarısından fazlasının kurumunda ayrı bir etik dersi mevcuttur. Ayrı bir etik dersi bulunan kurumlarda ders, çoğunlukla zorunludur.

- Hemşirelik etiği dersi çoğunlukla iki kredilik bir derstir ve özellikle 5. dönemde yer almaktadır.
- Katılımcıların yarısından fazlasının kurumunda etik konular, öğrenci klinik uygulamaya başlamadan önce verilmektedir.
- Hemşirelik etiğinin anlatıldığı ders adında çeşitlilik mevcut olmakla birlikte ilk sırada “Hemşirelikte Etik” adı yer almaktadır.
- Katılımcılar ders materyali olarak ilk sırada “örnek olayları”; öğretim yöntemi olarak “anlatım” yöntemini; ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak “yazılı sınavı” tercih etmektedirler.
- Katılımcıların kurumlarında etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıklarında ilk sırada “etik ilkeler” yer almaktadır.

Katılımcıların hemşirelik etiği eğitiminde müfredat geliştirmeye yönelik önerileri şu şekildedir;

- Katılımcılar hemşirelik etiği dersi için ilk sırada “Hemşirelik ve Etik/Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği” adlarını önermişlerdir.
- Katılımcılar etik dersi kapsamında müfredatta yer alması gereken konu başlığında ilk sırada “etik ilkeleri (zarar vermeme, yararlı olma, özerkliğe saygı, adalet) tercih etmişlerdir.
- Çalışmaya dâhil olan her üç grubun (bağımsız bir etik dersi veren, herhangi bir ders kapsamında etik anlatan ve herhangi bir ders kapsamında etik içerik anlatmayan) hemşirelikte etik eğitiminde müfredat geliştirmeye yönelik önermelere verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde genel olarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğunluğu;
  - etik davranışın öğretilebileceğini,
  - etik dersinin zorunlu olması gerektiğini,
  - öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştirenin hemşirelik eğitimcileri olduğunu,

- hemşirelik öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde bilgiye sahip olunması gerekliliğini ve bu anlamda ilk yıl felsefe bölümünden alınacak bir dersin katkı sağlayacağını,
- etik eğitimi sayesinde öğrencinin iyi bir hemşire-hasta ilişkisi kuracağını,
- etik eğitiminin öğrencilere meslek yaşamlarında karşı karşıya kalacakları etik sorunları çözebilme yeteneği kazandırması gerektiğini,
- etik dersine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu,
- etik dersi için çekirdek bir müfredatın olması gerektiğini,
- etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesinin uygun olduğunu,
- etik dersinin ayrı bir ders olmasının yanısıra diğer derslere de (cerrahi, kadın doğum vb.) entegre edilmesinin gerektiğini,
- etik eğitiminin hemşirelerin yaşadıkları etik sorunlara dayandırılması gerektiğini,
- etik eğitiminde klinik ile işbirliği içerisinde olunması ve eğitimin klinikte de devam etmesi gerektiğini,
- hemşirelik etiğine özel kaynak kitap ihtiyacı olduğunu,
- etik eğitiminde interaktif yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğini,
- etik eğitiminde etkili ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu,
- sadece teorik bilgilerle dersin hedeflerine ulaşılamayacağını,
- hemşirelik etiğinin, hemşirelik tarihi ile aynı ders kapsamında yer almaması gerektiğini düşünmektedirler.

Çalışma kapsamında belirtilmesi gerekli önerilerin büyük çoğunluğu hazırlanan örnek müfredatın kazanımlarına, içeriğine, öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine yansıtılmış ve nedenleri ile müfredatın tartışılmasında sunulmuştur. Yansıtılan önerilerin yanısıra aşağıda belirtilen önerilerin de hemşirelikte etik eğitiminin amacına ulaşması ve geliştirilmesi sürecinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Hemşirelikte etik eğitimi, dersin hedeflerine ulaşılması için bir araçtır. Hedeflerin gerçekleşmesi, hemşirelikte etik eğitiminde görevli eğitimcilerin öğrencilerine gerekli bilgi ve yaşam boyu öğrenme için gerekli araçları içeren

mükemmel bir eğitim sunması ile gerçekleşebilecektir. Bu nedenle eğitimcilerin hem teorik bilgilerinin hem de uygulama alanında pratik deneyimlerinin farkında olmaları ve bu donanımın her an geliştirilmesi gerektiğinin önemini bilmeleri gerekmektedir.

2. Eğitimcilerin etik dersinde öğrencilere etik kurallara bağlı kalmayı öğretmek, normatif kılavuz olarak kullanabilecekleri kodların yanısıra vakaları çözmeye etik kuramların işlevselliğini sunarak etiğin nesnellikine dikkat çekmeleri önerilmektedir. Ancak öğrenciler bu şekilde özerk düşünmeye yönlendirilebilirlerdir.
3. Hemşirelikte etik dersinin, etik alanında eğitim almış eğitimciler tarafından verilmesi eğitimin etkinliğinin daha da artırılmasına neden olacaktır. Bu nedenle hemşirelik alanında, etik alanına özel ilgili anabilim dalının açılması ya da bu konudaki uzman kişiler tarafından, hemşirelikte etik dersi eğitimcilerine özel iyi yapılandırılmış bir kursun düzenlenmesi önerilebilir.
4. Tez kapsamında sunulan örnek müfredat, hemşirelik öğrencilerini etik konulara hazırlamak açısından önemlidir. Ancak kadın doğum kliniğinde yaşanan etik sorunların, cerrahi branşlara özel etik konuların ya da yaşlı bakımında yaşanan etik sorunlar gibi özel dallara ait etik konuların ayrı ayrı ele alınması bu ders içerisinde mümkün değildir. Hem etik eğitiminin süreğenliği hem de söz konusu etik konuların çalışılması açısından mutlaka etik eğitimcisinin diğer hemşirelik dal eğitimcileri ile işbirliği içerisinde çalışması ve etik konusunun yatay ve dikey olarak hemşirelik müfredatındaki diğer derslere entegre edilmesi önerilmektedir.
5. Hemşirelik mesleği uygulama temelli bir meslektir. Öğrenciler okul ortamında öğrendiği bilgi ve beceriler doğrultusunda uygulama alanında eylemde bulunmak zorundadır. Bu nedenle etik öğretiminin sınıf ortamında sonlandırılmayıp, uygulamada da hem etik eğitimi hem de ölçme-değerlendirme anlamında devam etmesi önerilmektedir. Bu durum sadece bir dönem ya da bir yıl olarak değil mezuniyete kadar olan süreyi kapsamalıdır. Bu amaçla

öğrencilerin klinik uygulamaları sırasında, etik eğitimcisi tarafından ziyaretlerin ve klinik toplantıların yapılması, staj raporlarına etik konusu ve değerlendirilmesinin dâhil edilmesi önerilmektedir.

6. Öğrencilerin uygulama ortamında uygun rol modelleri ile çalışmalarının etik eğitimine katkısı düşünüldüğünde, istenilen durum öğrencinin etik olarak iyi rol modelleri ile öğrenme sürecine devam etmesidir. Bu durumun zorluğu göz önüne alındığında klinik ile işbirliği içerisinde, eğitimciler tarafından klinik hemşirelerine özel seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir.
7. Hemşirelik etiği uzman eğitimcilerinin hemşirelik etiği alanına ve hemşirelik öğrencilerine özel temel ders kitapları kazandırmaları önerilmektedir. Bu öneri yurt dışında “hemşirelik etiği”ne özel temel ders kitaplarının (örneğin yazarları Fry ST ve Johnstone MJ olan “Ethics in Nursing Practice”; yazarları Benjamin M ve Curtis J olan “Ethics in Nursing (Cases, Principles, and Reasoning)” kitapları gibi) çevirilip Türkçeye kazandırılmasını da kapsamaktadır. Ayrıca yine sadece bu alana özel ve konunun uzmanlarınca hazırlanmış “hemşirelik etiği sözlüğü” ders materyali olarak etkili olacaktır.
8. Hemşirelik etiğine özel öğretim yöntemlerinin ve özellikle duyuşsal alana yönelik ölçme-değerlendirme yöntemlerinin bu alanda uzmanlaşmış kişilerce detaylı bir şekilde çalışılması önerilmektedir.
9. Hemşirelik etiği veren eğitimcilerin etik alanında düzenlenen eğitim, kongre, kurs gibi etkinliklerden haberdar olabilmesi ve bu alana özel kaynak ve yayınları takip edebilmeleri açısından internet ortamında etkin faaliyet sürdürecektir bir platform oluşturulması ve katılımlarının sağlanması önerilmektedir.
10. Hemşirelikte etik dersinin süresi ve içeriği göz önüne alındığında hemşirelik tarihi konularının ayrı olarak ele alınması önerilmektedir.

## ÖZET

### Hemşirelikte Etik Eğitimi ve Örnek Bir Müfredat Geliştirme

Hemşirelik, insanların sağlığını geliştirme ve hastanın bakımını sağlama isteği ile ortaya çıkmış ve bir toplum hizmeti olarak uzun yıllar varlığını korumuştur. İnsanların bakım alma ile ilgili tercihleri, birbirleriyle yarışan talepleri, değerleri ve kısıtlı kaynaklar düşünüldüğünde “en iyiyi” elde etmek ve uygulamak için hemşireler zor seçimlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu durumda hemşirelik etiği, hemşirelik uygulaması için kılavuz görevi görmektedir. Bu nedenle hemşirelik etiğinin eğitimi, hemşirelik öğrencileri için büyük önem arz etmektedir. Hemşirelikte etik eğitimi ile hemşirelerin etik sorunların farkında olması ve bu sorunlar karşısında bir tutum geliştirecek bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir. Bu durum ancak hemşireliğe özel olarak hazırlanmış, kapsamı/içeriği dikkatle düşünülmüş ve planlanmış bir etik eğitimi ile mümkündür.

Bu tez, mevcut hemşirelik lisans programlarında yer alan etik dersinin, eğitimcilerin görüş ve önerileri doğrultusunda analizinin yapılarak ülkemizde hemşirelikte etik eğitime kılavuz niteliğinde olacak örnek bir müfredat geliştirmek ve öneride bulunmak amacıyla iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşaması, eğitimcilerin görüş ve önerilerinin yer aldığı ihtiyaç analizi bölümü olması nedeniyle betimsel tipte niceliksel bir araştırmadır. İkinci aşaması ise hemşirelikte etik eğitime yönelik müfredat geliştirme aşaması olmasından kaynaklı metodolojik bir çalışmadır.

Araştırmanın evrenini, Türkiye sınırları içerisindeki hemşirelik lisans programlarının bulunduğu üniversitelerin hemşirelik bölümü eğitimcileri oluşturmuş ve bu bağlamda 1000 eğitimeye elektronik posta aracılığıyla elektronik anket linki gönderilmiştir. Uygulama 200 katılımcı ile tamamlanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzdesel dağılımlar Ki-Kare, Fisher’s Exact testi ve Pearson Ki-Kare testi kullanılmıştır.

Araştırmanın ihtiyaç analizi bölümünde; katılımcıların tanıtıcı özelliklerine, hemşirelik lisans programlarında yer alan etik eğitime ve hemşirelik etiği eğitiminde müfredat geliştirmeye yönelik niceliksel bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın metodolojik çalışma bölümü; ihtiyaç analizi, ilgili alanyazın ve hemşirelerin sıklıkla karşılaştıkları etik sorunlar dikkate alınarak “sorun merkezli” olarak tasarlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan “Hemşirelikte Etik/Hemşirelik Etiği” dersinin genel hedefleri, içeriği, ders sonunda ulaşılabilecek kazanımları, öğrenme-öğretme yöntemleri, ölçme ve değerlendirme araçları çalışma kapsamında ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, önerilerin müfredata yansıtılmasıyla birlikte etik dersinin ayrı bir ders olmasının yanısıra diğer hemşirelik alanı konularına da entegre edilmesinin ve klinik uygulamalarda etik eğitime devam edilmesinin gerekliliği gibi hemşirelikte etik eğitiminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Etik Eğitimi, Hemşirelik, Hemşirelik Eğitimi, Hemşirelik Etiği, Müfredat Geliştirme



## SUMMARY

### **Ethics Education in Nursing and a Model for Curriculum**

Nursing started as a practice aiming to improve human health and provide for patient care and has maintained its existence for many years as a community service. When people's wide-ranging preferences regarding how to receive care, their competing demands, values and limited resources are considered nurses can face tough choices in terms of achieving and implementing "the best". In this situation, nursing ethics acts as a guide for nursing practice. For this reason the education of nursing ethics is of major importance for nursing students. With ethics education in nursing it is expected that nurses become informed about ethical problems and have the knowledge and skills to develop an approach to these problems. This is only possible with a planned ethics education that is prepared specifically for nursing and has a carefully thought-out scope/content.

This thesis has been completed in two stages in order to develop a model curriculum which can act as a guide for ethics education in nursing in our country and to make recommendations, by conducting an analysis of the ethics class in current nursing undergraduate programs in accordance with educators' opinions and suggestions. In the first stage is a descriptive quantitative research for it contains the needs analysis section where educators' opinions and suggestions are located. The second stage is a methodological study because it is the stage where a development of a curriculum model for ethics education in nursing takes place.

The population of the research consists of educators from nursing departments of universities with nursing undergraduate programs in Turkey and in this context electronic survey links have been sent to 1000 educators via electronic mail. The survey has been completed with 200 participants. In the data analysis, frequency and percentile distributions, chi-square, Fisher's Exact test and Pearson chi-square tests have been utilized.

In the needs analysis section of the research, quantitative data have been gathered on descriptive qualities of the participants, ethics education in nursing undergraduate programs and curriculum design in nursing ethics education. The methodological section of the research has been designed as "problem centered" by taking into consideration the relevant literature and ethical problems often confronted by nurses. In this context, the general goals, content, expected educational attainments, methods of learning-teaching and evaluation tools of the model "Ethics in Nursing/Nursing Ethics" class have been provided in detail within the framework of the study.

In line with the results of the study, it is recommended that in addition to ethics be taught as a separate class with curriculum being modified in the light of the suggestions, ethics be integrated with other issues in nursing and that ethics education be continued in clinical applications. It is believed that these recommendations will contribute to the development of ethics in nursing education.

**Keywords:** Curriculum Development, Ethics Education, Nursing, Nursing Education, Nursing Ethics

## KAYNAKLAR

- AKBAŞ M (2010). Hemşirelik Eğitiminde Etik. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Tarihi ve Etik Doktora Tezi.
- AKBAŞ M, TUNCER İ, KADIOĞLU, S (2014). Lisans düzeyindeki hemşirelik okullarında etik eğitiminin durumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(3): 206-211.
- ARİSTOTELES (2000). Politika, Çeviren. Mete Tunçay, Remzi Kitabevi, İstanbul, s.:7-10.
- ARİSTOTELES (2007). Nikomakhos'a Etik, Çeviren. Saffet Babür, Bilgesu Yayıncılık, Ankara, s.:29-37.
- AY FA (2007). Mesleki Temel Kavramlar. Temel Hemşirelik, Kavramlar, İlkeler, Uygulamalar. Bölüm 2. İstanbul Medikal Yayıncılık. Elma Basım. 1. Baskı. İstanbul.
- AYDIN E (2000). Tıp Etiğine Giriş. Pegem A Yayıncılık, Ankara, s.:40-43.
- BAYIK A (1991). Ülkemizde hemşirelik eğitiminin gelişimi ve öğretime ilişkin sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 7(3): 29-40.
- BAYKARA ZG, ÇALIŞKAN N, KARADAĞ A (2014). Effect of the case analysis method on nursing students' assessment skills of ethical problems. Vaka analiz yönteminin hemşirelik öğrencilerinin etik sorun değerlendirme becerilerine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 11(1): 236-255.
- BEAUCHAMP TL, CHILDRESS JF (2001). Principles of Biomedical Ethics. Part 1, 5th Ed., Oxford Univ. Press, New York.
- BEAUCHAMP TL, WALTERS L (2002). Contemporary Issues in Bioethics. 6th Ed. Belmont, CA: Wadsworth.
- BİLEN M (1999). Plandan Uygulamaya Öğretim. Anı Yayıncılık, Ankara, s.:13.
- BILLINGTON R (1997). Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş. Çeviren. Abdullah Yılmaz. Mart Matbaacılık Sanatları Ltd.Şti., Ayrıntı Yayınları, İstanbul, s.:45-46.
- BİRDEN B, YILMAZ ŞG, YAŞAR NS, YALIM YN (2015). Klinik öncesi dönemde verilen etik eğitiminin klinik döneme uygunluğu açısından irdelenmesi. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 2(1): 47-62.
- BURKHARDT MA, NATHANIEL AK (2013). Çağdaş Hemşirelikte Etik, Çeviri Ed: Alpar ŞE, Bahçecik N, Karabacak Ü. İstanbul Tıp Kitabevi, 1. Baskı, İstanbul.

- BÜMEN NT (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, **31**(142): 3-14.
- CALLAGHAN M (2003). Nursing Morale: What is it like and why?. *Journal of Advanced Nursing*, **42**(3): 82-89.
- CALLISTER LC, LUTHY KE, THOMPSON P, MEMMOTT RJ (2009). Ethical reasoning in baccalaureate nursing students. *Nursing Ethics*, **16**(4): 499-510.
- CERİT B (2010). Hemşirelik etik ikilem testi'nin geçerlik-güvenirlik çalışması ve hemşirelerin etik karar verebilme düzeyi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, **17**(2): 47-67.
- CEVİZCİ A (2005). Felsefe Sözlüğü. Paradigma Yayıncılık, İstanbul, s.:646.
- CEVİZCİ A (2008). Etiğe Giriş. Paradigma Yayıncılık, İstanbul.
- COOPER MC (1989). Gilligan's different voice: A perspective for nursing. *Journal of Professional Nursing*, **5**(1): 10-16.
- CUSVELLER B (2012). Nurses serving on clinical ethics committees: A qualitative exploration of a competency profile. *Nursing Ethics*, **19**(3): 431-442.
- ÇINGİ H (1990). Örneklem Kuramı. 1. Baskı. Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi. Ankara.
- ÇOBANOĞLU N (2011). Etik ve Hukuk Açısından Tıbbi Bilimsel Etik Kurulları. IV. Sağlık Hukuku Kurultayı. Ed: Doğan C, Ankara, s.:23-38.
- DAHIYA S, JHA A (2011). Training need assessment: A critical study. *International Journal of Information Technology and Knowledge Management*, **4**(1): 263-267.
- DEMİREL Ö (2012). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya, Pegem Yayıncılık. 18. Baskı. Ankara.
- DEMİRÖREN M (2013). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Lisans Programında Tıp Etiği Eğitiminin Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Doktora Tezi. s.:22-23.
- DIERCKX DE CASTERLE B, IZUMI S, GODFREY NS, DENHAERYNCK K (2008). Nurses' responses to ethical dilemmas in nursing practice: Meta-analysis. *Journal of Advanced Nursing*. **63**(6): 540-549.
- DİNÇ L (1994). Hemşirelerin etik problemler karşısındaki yaklaşımlarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, **1**(1): 33-43.

- DİNÇ L, GÖRGÜLÜ RS (2002). Teaching ethics in nursing, *Nursing Ethics*, **9**: 259-268.
- DİNÇ L (2004). Hemşirelik etiğinin temeli ve hedefi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*. **11**(1): 1-10.
- DİNÇ L (2009). Hemşirelik ve Etik. Tıp Etiğinden Biyoetiğe. Biyoetik Derneği, 1. Baskı, Ankara, s.:45-51.
- DİNÇ L (2010). Bakım kavramı ve ahlaki boyutu. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, **17**(2): 74-82
- DOANE GH (2002). In the spirit of creativity: The learning and teaching of ethics in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, **39**(6): 521-528.
- DOANE GH, PAULY B, BROWN H, MC PHERSON G (2004). Exploring the heart of ethical nursing practice: Implications for ethics education. *Nursing Ethics*, **11**(3): 240-253.
- DOKTORLUK, HEMŞİRELİK, EBELİK, DIŞ HEKİMLİĞİ, VETERİNERLİK, ECZACILIK VE MİMARLIK EĞİTİM PROGRAMLARININ ASGARİ EĞİTİM KOŞULLARININ BELİRLENMESİNE DAİR YÖNETMELİK. 2 Şubat 2008, Resmi gazete, Sayı: 26775. Erişim Adresi: [<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/02/20080202-9.htm>]. Erişim Tarihi: 01/01/2014.
- DYRUD MA (2004). Cases for teaching engineering ethics. *Frontiers in Education*, **3**(1): 10-14.
- ELÇİGİL A, BAHAR Z, BEŞER A, MIZRAK B, BAHÇELİOĞLU D, DEMİRTAŞ D, ÖZDEMİR D, ÖZGÜR E, YAVUZ H (2011). Hemşirelerin karşılaştıkları etik ikilemlerin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, **14**(2): 52-60.
- ERDEN M (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERDİL F, KORKMAZ F (2009). Ethical problems observed by student nurses. *Nursing Ethics*, **16**(5): 589-598.
- ERHAN S (1978). Hemşirelik Tarihi. Divan Matbaacılık, İstanbul, s.:99-112.
- ERSOY N (1998). Hemşirelik ve etik. *Hemşirelik Forumu*, **1**(2): 83-87.
- ERTÜRK S (1991). "Eğitimde Program Geliştirme". Metaksan Yayınları, Ankara.
- GASTMANS C (2002). A fundamental ethical approach to nursing: Some proposals for ethics education. *Nursing Ethics*, **9**(5): 494-507.

- GÖRGÜLÜ RS, DİNÇ L (2007). Ethics in Turkish nursing education programs. *Nursing Ethics*, **14**(6): 741-752.
- GÖZÜTOK FD (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ekinoks Yayınevi, 3.Baskı, Ankara.
- GRAY MT (2008). Nursing leaders' experiences with the ethical dimensions of nursing education. *Nursing Ethics*, **15**(3): 332-345.
- GÜL Ş, AŞİRET GD, KAHRAMAN BB, DEVREZ N, BÜKEN NÖ (2013). Etik dersi alan ve almayan hemşirelik öğrencilerinin etik karar verebilme düzeylerinin incelenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, **1**: 23-31.
- HAEGERT S (2000). An African ethic for nursing? *Nursing Ethics*, **7**(6): 492-502.
- HANÇERLİOĞLU O (2008). Felsefe Sözlüğü. 16. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, s.:417.
- HARBISON J (1992). Gilligan: A voice for nursing. *Journal of Medical Ethics*, **18**: 202-205.
- HEMŞİRELİK KANUNU (2 Mayıs 2007). Resmi Gazete, Sayı: 26510. Erişim Adresi: [http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/05/20070502-3.htm]. Erişim Tarihi: 16/12/2013.
- HEMŞİRELİK ULUSAL ÇEKİRDEK EĞİTİM PROGRAMI [HUÇEP] (2014). Erişim Adresi: [http://www.hemed.org.tr/images/dosya-yukle/HUCEP-2014-PDF.pdf] Erişim Tarihi: 06/05/2015.
- HİÇDURMAZ D, ÖZ F (2007). Bir etik problem: Psikiyatride ilaç araştırmaları ve hemşirelik. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, **14**(2): 82-91.
- HOLLAND S (1999). Teaching nursing ethics by cases: A personal perspective. *Nursing Ethics*, **6**(5): 434-436.
- HSU LL (2011). Blended learning in ethics education: A survey of nursing students. *Nursing Ethics*, **8**(3): 418-430.
- INTERNATIONAL COUNCIL OF NURSES (ICN) (a). Who we are: Definition of Nursing. Erişim Adresi: [http://www.icn.ch/who-we-are/icn-definition-of-nursing/]. Erişim Tarihi: 10/08/2015.
- INTERNATIONAL COUNCIL OF NURSES (ICN) (b). Who we are: Code of Ethics for Nurses. Erişim Adresi: [http://www.icn.ch/images/stories/documents/about/icncode\_english.pdf]. Erişim Tarihi: 10/08/2015.
- INTERNET ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY (IEP). Care Ethics. Erişim Adresi: [http://www.iep.utm.edu/care-eth/#SSH1cii]. Erişim Tarihi: 08/10/2015.

- ITO C, OTA K, MATSUDA M (2011). Educational content in nurse education in Japan: A Delphi study. *Nursing Ethics*, **18**(3): 441-454.
- KANT I (2009). Ahlâk Metafiziğinin Temellendirilmesi. Çeviren. Ioanna Kuçuradi. Türkiye Felsefe Kurumu Yayını, 4. Baskı, Ankara, s.:30-60.
- KARADAĞ G, UÇAN Ö (2006). Hemşirelik eğitimi ve kalite. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, **1**(3): 42-52.
- KAVAS MV, YALIM NY, ŞAHİNOĞLU S, ACIDUMAN A, İLGİLİ Ö, ARDA B (2015). Uygulamalı aydınlatılmış onam alma becerisi (UAOAB) eğitim programının geliştirilmesi: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi deneyimi (2004-2013). *Türkiye Biyoetik Dergisi*, **2**(1): 6-25.
- KIRRANE DE (1990). Managing values: A systematic approach to business ethics, *Training and Development Journal*, **44**(11): 53-60.
- KRAWCZYK RM (1997). Teaching ethics: Effect on moral development. *Nursing Ethics*, **4**(1): 57-65.
- KUÇURADI İ (2003a). İnsan ve Değerleri, Türkiye Felsefe Kurumu, 3. Baskı, Ankara.
- KUÇURADI İ (2003b). Etik ve “Etikler”. *Türkiye Mühendislik Haberleri*, **423**(1): 7-9.
- KUÇURADI İ (2006). Etik, Türkiye Felsefe Kurumu, 4. Baskı, Ankara.
- LEMONIDOU C, PAPATHANASSOĞLOU E, GIANNAKOPOULOU M, PATIRAKI E, PAPADATOU D (2004). Moral professional personhood: ethical reflections during initial clinical encounters in nursing education. *Nursing Ethics*, **11**(2): 122-137.
- LEPPA CJ, TERRY LM (2004). Reflective practice in nursing ethics education: International collaboration. *Journal of Advanced Nursing*, **48**(2): 195-202.
- LIN CF, LU MS, CHUNG CC, YANG CM (2010). A comparison of problem-based learning and conventional teaching in nursing ethics education. *Nursing Ethics*, **17**(3): 373-382.
- LUNENBURG FC (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling [Electronic Journal]*, **2**(1). Erişim Adresi: [<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C.%20Curriculum%20Development-Inductive%20Models-Schooling%20V2%20N1%202011.pdf>].
- LÜTZEN K (1997). Nursing ethics into the next millennium: A context-sensitive approach for nursing ethics. *Nursing Ethics*, **4**(3): 218-226.

- MERT H, BİLİK Ö, SARI HY, ÜSTÜN B (2011). Bir öğrenme deneyimi: Refleksin (reflection). *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, **4**(2): 89-93.
- MILLER GE (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, **65**(9): 63-67.
- MILTON CL (2004). Ethics content in nursing education: Pondering with the possible. *Nursing Science Quarterly*, **17**(4): 308-311.
- MILTON CL (2006). Breaking the rules of the game: Ethical implications for nursing practice and education. *Nursing Science Quarterly*, **19**(3): 207-210.
- MİRZAOĞLU D (2010). Eğitim Durumu. Eğitimde İlke ve Yöntemler Eğitim Süreci, Kavramlar, İlkeler, Etkinlikler, Yöntemler. Ed: Bilen M. Betik Kitap Yayıncılık, Ankara, s.:58-59.
- NGUYEN NT, BASURAY TM, SMITH WP, KOPKA D, MCCULLOH DN (2008). Ethics perception: Does teaching make a difference? *Journal of Education for Business*, **84**: 66-75.
- NODDINGS N (1984). Caring: A Feminine Approach to Ethics & Moral Education. Berkeley: University of California Press. Chapter 1.
- NUMMINEN O, VAN DER AREND A, LEINO-KILPI H (2008). Nurses' codes of ethics in practice and education: A review of the literature. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, **23**(2): 380-394.
- NUMMINEN O, VAN DER AREND A, LEINO-KILPI H (2009). Nurse educators' and nursing students' perspectives on teaching codes of ethics. *Nursing Ethics*, **16**(1): 69-82.
- NUMMINEN O, LEINO-KILPI H, VAN DER AREND A, KATAJISTO J (2011). Comparison of nurse educators' and nursing students' descriptions of teaching codes of ethics. *Nursing Ethics*, **18**(5): 710-724.
- OĞUZ NY (1997). "Giriş". Yayın Sorumluları: Akpınar C, Aslan F, Büken NÖ, Çalikoğlu E, Çay F, Oğuz NY, Önder E, Öztürk H, Yetener M. Etik Bunun Neresinde! Ankara Tabip Odası Yayınları, 1. Basım, Ankara, s.:9-14.
- OĞUZ NY (2000). "Klinik etik eğitiminde sözlensel etiğin yeri". 1. Ulusal Tıbbi Etik Kongresi Bildiriler Kitabı. Ed: Ersoy N, Gündoğmuş ÜN. Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayını, 1. Basım, Kocaeli, s.:93-95.
- OĞUZ NY (2001a). "Felsefi Yaklaşımların Işığında Klinik Etiğe Giriş" Klinik Etik. Ed: Demirhan AE, Elçioğlu Ö, Doğan H. Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul, s.:9-25.

- OĞUZ NY (2001b). “Klinik Etik Eğitimi” Klinik Etik. Ed: Demirhan AE, Elçioğlu Ö, Doğan H. Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul, s.:149-162.
- OĞUZ NY, TEPE H, BÜKEN NÖ, KUCUR DK (2005). Biyoetik Terimleri Sözlüğü, Türkiye Felsefe Kurumu, 1. Basım, Ankara.
- OLIVEIRA CC, AZEVEDO MC (2012). Ethics and deontology of medical education and nurses in Portugal. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, **20**(1): 192-208.
- ORGUN F, KHORSHID L (2009). “Byrd’in hemşireler için etik duyarlılık testi”nin geçerlik ve güvenilirliği. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, **25**(2): 25-42.
- ORNSTEIN CA, FARANCIS PH (1988). Curriculum: Foundations, Principles and Issues. Prentice-Hall.
- ÖRNEK BÜKEN N, BÜKEN E (2002). Nedir şu “tıp etiği” dedikleri? *STED Dergisi*, **11**(1): 17-20.
- ÖRS Y (1995). “Barış ve Çevre Kültürü”, Gelişmekte Olan Bir Kavram: Biyoetik”, *NÜSED*, s.:130-160.
- ÖSYM 2013 Erişim Adresi:  
[[http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013%20%C3%96SYS%20KONT%20KILAVUZU%20BASKI%20\(Tablo%204\)\\_KB.pdf](http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013%20%C3%96SYS%20KONT%20KILAVUZU%20BASKI%20(Tablo%204)_KB.pdf)]
- PARK M, KJERVIK D, CRANDELL J, OERMANN MH (2012). The relationship of ethics education to moral sensitivity and moral reasoning skills of nursing students. *Nursing Ethics*, **19**(4): 568-580.
- PARSON S, BARKER PJ, ARMSTRONG AE (2001). The teaching of health care ethics to students of nursing in the UK: A pilot study. *Nursing Ethics*, **8**: 45-56.
- PEARSON A, PEELS S (2001). A global view of nursing in the new millennium: The education of nurses. *International Journal of Nursing Practice*, **7**(4): 15-19.
- PEIRCE AG (2010). The essential imperative of basic nursing education. *Advances in Nursing Science*, **33**(4): 320-328.
- PIAGET J (1963). The Origins of Intelligence in Children. (Trans. M. Cook) New York: Norton. 3rd Ed.
- PIEPER A (1999). Etiğe Giriş. (Çeviren: V. Atayman ve G. Sezer). Ayrıntı Yayınları, 1.Baskı, İstanbul.
- POSNER JG (1995). Analyzing the Curriculum. 2nd Ed. McGraw-Hill, p.:13.



- POTTER PA, PERRY AG (2005). Nursing Today. Fundamentals of Nursing. 6th. Ed. Elsevier Mosby, USA. Chapter 1.
- RATES CMP, SILVA LM, PEREIRA LM, PESSALACIA JDR (2014). The use of films as a teaching tool for the teaching-learning process in bioethics. *Invest Educ Enferm*, **32**(3): 421-429.
- ROSENKOETTER MM, MILSTEAD JA (2010). A code of ethics for nurse educators: Revised. *Nursing Ethics*, **17**(1): 137-139.
- ROUDA RH, KUSY ME (2008). "Needs Assessment the First Step." Development of Human Resources, Part 2. Erişim Adresi: [[http://alumni.caltech.edu/~rouda/T2\\_NA.html](http://alumni.caltech.edu/~rouda/T2_NA.html)]. Erişim Tarihi: 30/08/2015.
- SAGIN FG, TEKGÜL H (2012). "Tıp eğitiminde sinema kullanımı: Temel ve klinik bilimler integrasyonu, biyoetik eğitimi ve daha ötesi..." Biyoetik Araştırmaları. Ed: Ülman YI, Genç SV. Türkiye Biyoetik Derneği Yayını, Ege Basım, İstanbul, s.:265-268.
- SCOTT PA (1996). Ethics education and nursing practice. *Nursing Ethics*, **3**(1): 53-63.
- SELF DJ, BALDWIN DC Jr, OLIVAREZ M (1993). Teaching medical ethics to first-year students by using film discussion to develop their moral reasoning. *Academic Medicine*, **68**(5): 383-385.
- SENEMOĞLU N (2005). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, 12. Baskı, Ankara.
- SÖNMEZ V (2001). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Anı Yayıncılık, 9. Baskı, Ankara.
- SÖNMEZ V (2005). Eğitim Felsefesi. Anı Yayıncılık, Ankara.
- TAN Ş, KAYABAŞI Y, ERDOĞAN A (2003). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- TAN Ş, ERDOĞAN A (2004). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Pegem A Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara.
- TAŞOCAK G (2012). Hemşirelik Esasları, Hemşirelik Bilimi ve Sanatı. Ed: Aştı TA, Karadağ A. Akademik Basın ve Yayıncılık, İstanbul.
- TEKİN H (1982). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Yargı Yayınevi, Ankara, s.:28.
- TERAKYE G, OCAKÇI AF (2013). Etik Konulardan Seçmeler. İstanbul Tıp Kitabevi, 1. Baskı, İstanbul, s.:129.

THE EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION.  
Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council. 7 September  
2005. Erişim Adresi:  
[\[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:2005L0036:20081211:EN:PDF\]](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:2005L0036:20081211:EN:PDF). Erişim Tarihi: 01/06/2010.

THOMSEN KS (2000). Project Romania: Education in ethics and elaboration of guidelines for ethics in nursing for romanian nurses. *Nursing Ethics*, **7**(1): 66-78.

TOLIUSIENE J, PEICIUS E (2007). Changes in nursing ethics education in Lithuania. *Nursing Ethics*, **14**(6): 753-757.

TOSUN H (2005). Sağlık Bakımı Uygulamalarında Deneyimlenen Etik İkiyemlere Karşı Hekim ve Hemşirelerin Duyarlılıklarının İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı Doktora Tezi.

TÜRK DİL KURUMU SÖZLÜĞÜ Erişim Adresi: [<http://www.tdk.gov.tr>]. Erişim Tarihi: 14/08/2015.

TÜRK HEMŞİRELER DERNEĞİ, Hemşirelerin Etik İlke ve Sorumlulukları. Erişim Adresi: [<http://www.turkhemsirelerderneği.org.tr/Upload/hemsire%20brosur.pdf>]. Erişim Tarihi: 20/11/2012.

TYLER WR (1993). Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago Press, USA.

UJVARINE AS (2008). Ethics in Hungarian nursing education programs. *Nursing Ethics*, **15**(5): 696-697.

ULUSOY MF, GÖRGÜLÜ RS (2001). Hemşirelik Esasları Temel Kuram, İlke ve Yöntemler. 72. TDFD Ltd. Şti., 5. Baskı, 1. Cilt, Ankara.

UNESCO (2011). Casebook on Human Dignity and Human Rights, Bioethics Core Curriculum. Casebook Series, No.1, Unesco: Paris. Erişim Adresi: [<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192371e.pdf>]. Erişim Tarihi: 10/07/2015.

VANLAERE L, GASTMANS C (2007). Ethics in nursing education: Learning to reflect on care practices. *Nursing Ethics*, **14**(6): 758-766.

VARIŞ F (1988). Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 4. Baskı, Bölüm 1, Ankara.

VARIŞ F (1996). “Eğitimde Program Geliştirme”. Alkim Yayınları, 6. Baskı, Ankara.

VOLKER DL (2003). Is there a unique nursing ethic? *Nursing Science Quarterly*, **16**(3): 207-211.

WARNICK BR, SILVERMAN SK (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education*, **62**: 273-285.

VATANSEVER K (2012). “Tıpta etik ve entellektüel gelişme ve biyoetik eğitimi”. Değişen Dünyada Biyoetik. Ed: Ülman YI, Artvinli F. Türkiye Biyoetik Derneği Yayını, Ege Basım, İstanbul, s.: 51-65.

WOODS M (2005). Nursing ethics education: Are we really delivering the good(s)? *Nursing Ethics*, **12**(1): 5-18.

YALIM NY (2014). Kitap eleştirisi. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, **1**(1): 74-75.

YURTTAŞ A, KAŞIKÇI MK, AĞAÇDİKEN S, KAVURAN E, ŞİRİN M (2014). Hemşirelerin ve hemşirelik öğrencilerinin etik karar verme düzeylerinin karşılaştırılması. *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği-Hukuku-Tarihi Dergisi*, **22**(1): 1-8.

## **EKLER**

**Ek-1. Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık Ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik** (Resmi Gazete, 2 Şubat 2008, Sayı: 26775)

### **BİRİNCİ BÖLÜM**

#### **Amaç, Kapsam ve Dayanak**

##### **Amaç ve Kapsam**

**MADDE 1 – (1)** Bu Yönetmeliğin amacı; doktorluk, hemşirelik, ebelik, diş hekimliği, veteriner hekimlik, eczacılık ve mimarlık mesleklerine ilişkin yükseköğretim ön lisans ve lisans diplomalarının ve bu mesleklere sahip kişilerin mesleki yeterliliklerinin Avrupa Birliği üyesi ülkelerde tanınabilmesi için, bu alanlarda yürütülen yükseköğretim programlarının eğitim müfredatlarının ve eğitim sonunda kazanılması gereken bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesidir.

##### **Dayanak**

**MADDE 2 – (1)** Bu Yönetmelik,

- a) 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 65 inci maddesine dayanılarak,
- b) Avrupa Birliğinin 2005/36/EC sayılı yönergesine paralel olarak hazırlanmıştır.

### **İKİNCİ BÖLÜM**

#### **Mesleklere İlişkin Gerekli Koşullar**

.....

##### **Hemşirelik**

**MADDE 4 – (1)** Hemşirelik eğitimine kabul edilebilmek için asgari lise mezunu olmak gerekir.

(2) Hemşirelik eğitimi en az dört yıl veya 4600 saatlik teorik ve klinik eğitimi kapsar. Teorik eğitimin süresi toplam sürenin en az üçte biri, klinik eğitimin süresi ise toplam eğitimin yarısı kadardır.

(3) Eğitimlerinin bir kısmını en azından eşdeğer düzeyde almış kişilere Üniversitelerarası Kurul Tıp-Sağlık Bilimleri Eğitim Konseyinin önerisi ve Yükseköğretim Genel Kurulu kararı ile kısmi muafiyet tanınabilir.

(4) Hemşirelik eğitimi sonunda mezun olan hemşirelerin;

a) Sağlıklı ve hasta bireyin yapısını, fizyolojik fonksiyonlarını ve davranışlarını ve sağlık ile fiziksel ve sosyal çevre arasındaki ilişkiyi yeterli düzeyde anlayabilmeleri ve genel hemşireliğin dayandığı bilimler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları,

b) Hemşirelik mesleğinin temel yapısı, ilkeleri, meslek etiği ve sağlığın temel ilkeleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları,

c) Programın özüne ve amacına uygun olarak planlanmış, nitelikli hemşireler tarafından denetlenen ve hasta bakımı için gerekli olan sayıda nitelikli hemşire ve malzemenin bulunduğu yerlerde klinik uygulamalar yaparak yeterli bir klinik deneyiminden geçmeleri,

ç) Sağlık personeline ilişkin uygulama eğitimine katılabilme yeteneğine ve bu personelle çalışma deneyimine sahip olmaları,

d) Sağlık sektörünün diğer çalışanları ile çalışabilme deneyimine sahip olmaları, gerekmektedir.

(5) Hemşirelik eğitimindeki asgari eğitim koşullarının sağlanabilmesi için, bu alanda yürütülen yükseköğretim programlarımızın eğitim müfredatlarında Ek-1 sayılı cetvelde belirtilen derslerin bulunması ve cetvelin "klinik eğitim" bölümündeki alanlara ilişkin hemşirelik uygulamalarının yapılması zorunludur.

.....

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **Son Hükümler**

**Yürürlük MADDE 10** – (1) Bu Yönetmelik 2007-2008 eğitim-öğretim yılı başından geçerli olmak üzere yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

**Yürütme MADDE 11** – (1) Bu Yönetmelik hükümlerini Yükseköğretim Kurulu yürütür.

### **EK-1 SAYILI CETVEL**

### **Hemşirelik Programında Okutulması Gereken Konular:**

#### **1) Teorik Eğitim**

#### **Hemşirelik**

- Meslek etiği
- Sağlık ve hemşirelik ilkeleri
- Aşağıdaki konular ile ilgili hemşirelik ilkeleri:
- İç Hastalıkları
- Cerrahi Hastalıkları
- Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları
- Ana Sağlığı
- Ruh Sağlığı ve Psikiyatri
- Yaşlı Bakımı ve Geriatri

**Temel Bilimler:**

- Anatomi ve Fizyoloji
- Patoloji
- Bakteriyoloji, Viroloji ve Parazitoloji
- Biyofizik, Biyokimya ve Radyoloji
- Beslenme
- Hijyen
- Koruyucu Hekimlik
- Sağlık Eğitimi
- Farmakoloji

**Sosyal Bilimler:**

- Sosyoloji
- Psikoloji
- Yönetim İlkeleri
- Öğretme İlkeleri
- Sosyal ve Sağlık Mevzuatı
- Hemşireliğin Yasal Yönleri

**2) Klinik Eğitim**

- İç Hastalıkları
- Cerrahi Hastalıkları
- Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları
- Ana Sağlığı
- Ruh Sağlığı ve Psikiyatri

-Yaşlı Bakımı ve Geriatri

-Evde Bakım Hemşireliği

.....

## Ek-2. Anket Soru Formu

### HEMŞİRELİKTE ETİK EĞİTİMİ İÇİN MÜFREDAT GELİŞTİRME AMAÇLI ANKET SORU FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu anket formu, üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kendinizle ilgili kişisel bilgilere yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, “hemşirelik lisans programında etik eğitimi ile” ilgili sorular, üçüncü bölümde, “hemşirelikte etik eğitiminde müfredat geliştirmeye” yönelik sorular yer almaktadır. Anketten elde edilecek veriler, toplu olarak değerlendirilecek ve sonuçlar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Bu nedenle ankette adınızı belirtmenize gerek yoktur. Ankete içtenlikle vereceğiniz yanıtlar hemşirelikte etik eğitiminin geliştirilmesine yönelik önemli katkı sağlayacaktır. Lütfen soruların hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Seyhan Demir Karabulut

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi  
seyhandem@gmail.com

Kurumumda etik/biyoetik/hemşirelik etiği dersini ben veriyorum.

(Cevabınız evet ise 1.soruya geçiniz)

( ) Evet ( ) Hayır

Kurumumda herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir konu anlatıyorum.

(Cevabınız evet ise 1.soruya geçiniz)

( ) Evet ( ) Hayır

Bir etik dersi ya da herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir ders anlatmıyorum.

( ) Evet ( ) Hayır

#### A. SOSYO-DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1. Cinsiyetiniz?

( ) Kadın ( ) Erkek

2. Yaşınız? .....



3. Mesleğiniz nedir?  
( ) Hemşire  
( ) Tıp Doktoru  
( ) Diğer .....
4. Çalıştığınız kurumu yazınız.  
.....
5. Akademik unvanınız nedir?  
( ) Asistan/Araştırma Görevlisi  
( ) Uzman  
( ) Okutman  
( ) Öğretim Görevlisi  
( ) Yardımcı Doçent  
( ) Doçent  
( ) Profesör  
( ) Diğer.....
6. Anabilim Dalınızı lütfen yazınız.  
.....
7. Etik konusunda formal bir eğitim aldınız mı?  
(Cevabınız “Hayır” ise Soru 9’a geçiniz)  
( ) Evet ( ) Hayır
8. Aldığınız formal eğitimin düzeyini işaretleyiniz.  
( ) Yüksek lisans (Master)  
( ) Doktora  
( ) Doktora sonrası
9. Etik konusunda kurs, kongre ve/veya seminerlere katıldınız mı?  
( ) Evet ( ) Hayır
10. Daha önce hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınınız var mıdır?  
( ) Evet ( ) Hayır
11. Etik alanı ile ilgili alan yazını takip ediyor musunuz?  
( ) Evet ( ) Hayır
12. Etik dersi için teorik bilgi temelinizi yeterli buluyor musunuz?  
( ) Evet ( ) Hayır

13. Etik dersi için pratik deneyimlerinize güveniyor musunuz?  
( ) Evet ( ) Hayır

**B. HEMŞİRELİKTE ETİK EĞİTİMİNE YÖNELİK SORULAR**

14. Lisans programınızda hemşirelikte etik konularının anlatıldığı ayrı bir etik dersi var mıdır? (Cevabınız “Hayır” ise soru 15,19,20,21 cevaplanmayacak)

( ) Evet ( ) Hayır

15. Dersin tam adını yazar mısınız?  
.....

16. Etik konular hangi ders içerisinde anlatılmaktadır?  
.....

17. Bu dersin içerisinde kaç saat anlatılmaktadır?  
.....

18. Bu ders kapsamında hangi yarıyılta etik konulara yer verilmektedir?  
.....

19. Etik dersi zorunlu mu yoksa seçmeli ders olarak mı okutulmaktadır?

( ) Zorunlu ( ) Seçmeli

20. Etik dersi kaçınıcı dönemde yer almaktadır?  
.....

21. Etik dersi kaç kredilik bir derstir?  
.....

22. Öğrenciler hastanede meslek derslerinin klinik uygulamasına başlamadan önce etik eğitimi alıyorlar mı?

( ) Evet ( ) Hayır

23. Etik dersi için hangi ders materyallerini kullanıyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz) (Bir etik dersi ya da herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir ders anlatmıyorsanız lütfen cevaplamayınız)

( ) Temel ders kitabı ( ) Film  
( ) Yardımcı ders kitabı ( ) Örnek olaylar  
( ) Sözlük ( ) Makale  
( ) Diğer .....

24. Etik dersi için kullandığınız öğretim yöntemlerini lütfen işaretleyiniz (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz). (Bir etik dersi ya da herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir ders anlatmıyorsanız lütfen cevaplamayınız)

- Anlatım yöntemi
- Sınıf tartışmaları
- Küçük grup tartışmaları
- Rol yapma
- Vaka tartışması
- Video gösterimi
- Makale ve kitap önerme
- Diğer .....

25. Etik dersi için kullandığınız ölçme ve değerlendirme yöntemlerini lütfen işaretleyiniz (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz). (Bir etik dersi ya da herhangi bir ders kapsamında etik içerikli bir ders anlatmıyorsanız lütfen cevaplamayınız)

- Çoktan seçmeli testler
- Açık uçlu yazılı sınav
- Sözlü sınav
- Vaka analizi
- Sınıf içi tartışmalar
- Seminer sunumu
- Kitap özeti
- Küçük grup çalışması
- Proje ödevi
- Diğer .....

26. Etik dersi kapsamında öğrettiğiniz konu başlıklarını ve konu başlığına ayırdığınız ortalama ders saatini belirtiniz. Ayrıca son sütuna müfredatta mutlaka yer almasını önerdiğiniz başlıkları işaretleyiniz.

Konu Başlıkları	Ders Kapsamında Öğretilen Başlıklar	Konu Başlığına Ayrılan Ortalama Ders Saati	Müfredatta Mutlaka Yer Alması Gerekli Başlıklar
Etiğin tanımı			
Ahlâk ın tanımı			
Biyoetik ve tanımı			
Deontolojinin tanımı			
Etik İlkeler (Zarar vermeme, Yararlı olma, Özerkliğe saygı, Adalet)			
Etik ikilemler ve çözüm modelleri			
Örnek olaylara dayalı etik usullama			
Etiğin felsefe, din, hukuk ve kültür ile ilişkisi			
Deontolojik yaklaşım (Ödev etiği)			
Yararcılık (Utilitarianizm)			
Erdem etiği			
İlkecilik (Principalism) yaklaşımı			
Anlatsal etik			
Feminist etik			
Bakım etiği			
Ahlâk i gelişim kuramları (Kohlberg, Gilliganvs)			
Toplumsal cinsiyet ve etik			
Sağlık etiği			
Etik bildirgeler			
İnsan hakları			
Hasta hakları			
Hasta hakları yönetmeliği (Türkiye)			
Yaşamın başlangıcına ilişkin etik sorunlar (Kürtaj, Yardımcı Üreme Teknikleri)			
Yaşamın sonuna ilişkin etik sorunlar (Yaşamı uzatan tedaviler, Ötanazi)			
İleri teknoloji ile ilgili etik sorunlar (Organ nakli, Öjeni, Kök hücre nakli)			
Genetik ve etik			
Yaşlı bakımı ve etik			
AIDS'li hastaların bakımı ve etik			
Hemşireler için etik kodlar			

Hemşirelik ile ilgili yasa ve yönetmelikler			
Hatalı uygulamalar (Malpraktis)			
Araştırma ve yayın etiği			
Hastane etik komiteleri, araştırma etik kurulları ve hemşirelerin rolü			
Diğer.....			

### C. HEMŞİRELİKTE ETİK EĞİTİMİNDE MÜFREDAT GELİŞTİRMEYE YÖNELİK ÖNERMELER

Aşağıda etik dersi ile önermeler yer almaktadır. Bu önermelere katılıyorsanız “Evet”, katılmıyorsanız “Hayır” seçeneğini işaretleyiniz.

27. Etik davranışın öğretilebileceğine inanıyorum.  
 Evet       Hayır
28. Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren hemşirelik eğitimcileridir.  
 Evet       Hayır
29. Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren öğrencilerin kendileridir.  
 Evet       Hayır
30. Hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini düşünüyorum.  
 Evet       Hayır
31. Etik dersinin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.  
 Evet       Hayır
32. Etik eğitimi sayesinde öğrencinin iyi bir hemşire-hasta ilişkileri kuracağını düşünüyorum.  
 Evet       Hayır
33. Etik eğitimi öğrencilere meslek yaşamlarında karşı karşıya kalacakları etik sorunları çözebilme yeteneği kazandırmalıdır.  
 Evet       Hayır
34. Etik dersine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.  
 Evet       Hayır

35. Etik dersi için bir çekirdek müfredatın belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
36. Öğrencilerin ilk yıl felsefe bölümünden bir ders almalarının uygun olacağını düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
37. Eğitimde konuyla ilgili çeşitli disiplinlerden (hukuk, felsefe vb) yararlanmanın faydalı olacağını düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
38. Etiğin öğrencilere birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
39. Etik dersi ayrıca, hemşirelik eğitimi süresince başka derslerle (cerrahi, dahiliye, kadın doğum, halk sağlığı vb.) de entegre edilmelidir.  
( ) Evet ( ) Hayır
40. Etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
41. Ders kapsamında anlatılacak başlıkların seçiminde ders sorumlusunun belirleyici olması gerektiğini düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
42. Özellikle klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların etik dersinin müfredatına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
43. Klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların belirlenmesinde klinik ile işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
44. Etik eğitiminin hemşirelerin gündelik uygulamalarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
45. Klinikte aylık etik toplantıların düzenlenmesinin etik dersine değerli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır

46. Etik eğitiminde interaktif yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
47. Hemşirelik etiği ile ilgili kaynak bir kitap ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
48. Etik dersinde öğrenme çıktılarını değerlendirmek amacıyla etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
49. Derste öğretilen teorik bilgiler aracılığı ile dersin hedeflerine ulaşılabilceğini düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
50. Hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin gözardı edilebileceğini düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
51. Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum.  
( ) Evet ( ) Hayır
52. Etik dersinin adı için bir öneriniz var mı? Var ise lütfen belirtiniz.  
.....
53. Hemşirelik etik eğitiminde yeni bir müfredat oluşturma amaçlı önerileriniz var ise lütfen belirtiniz.  
.....

**Ek Çizelge 1.** Etik konularının başka bir ders kapsamında anlatıldığı derslerin dağılımı

<b>Etik konularının anlatıldığı dersler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Araştırma Yöntemleri	7	4,6
Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	4	2,6
Deontoloji	8	5,2
Deontoloji, Hemşirelik Yönetimi	1	0,7
Deontoloji, Hemşirelikte Temel Kavramlar	2	1,3
Deontoloji, Evde Bakım	1	0,7
Doğum-Kadın Sağlığı Hastalıkları Hemşireliği	2	1,3
Entegre eğitim uygulandığından her modülde ilgili konularda etik konuları yer alıyor.	28	18,3
Etik dersi haricinde; Temel Kavramlar, Değerler Eğitimi, Psikiyatri, Adli Hemşirelik derslerinde de etik konular yer almaktadır	2	1,3
Etik dersi haricinde, Deontoloji, Çocuk Hemşireliği, Hemşireliğe Giriş, vb.	1	0,7
Hemşireliğe Giriş	7	4,6
Hemşireliğe Giriş, Hemşirelik Tarihi ve Deontolojisi	2	1,3
Hemşireliğe Giriş, Hemşirelikte Etik	1	0,7
Hemşireliğe Giriş, Hemşirelik Esasları, Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji	2	1,3
Hemşireliğin Doğası Komitesi	1	0,7
Hemşirelik Esasları	10	6,5
Hemşirelik Esasları, Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji	3	2,0
Hemşirelik Esasları, Sağlık Bakım Etiği	1	0,7
Hemşirelik Felsefesi	2	1,3
Hemşirelik Felsefesi, Etik Dersi	1	0,7
Hemşirelik Tarihi dersinin yanı sıra Ruh Sağlığı ve Hastalıkları ders içeriğinde etik ve yasal konular anlatılmaktadır.	1	0,7
Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji	10	6,5
Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji, Tıbbi Etik, Sağlık Felsefesi ve Tarihi	1	0,7
Hemşirelikte Etik ve Değerler, Hemşirelik Esasları, Cerrahi Hemşireliği	1	0,7
Hemşirelikte Etik, Organ Transplantasyonunda Etik Cerrahi Hastalıklar Hemşireliğinde	1	0,7
Hemşirelikte Öğretim	1	0,7
Hemşirelikte Yönetim	1	0,7
Kavramlar	1	0,7
Kişilerarası İlişkiler	1	0,7
Pediatri Hemşireliği	2	1,3
Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	4	2,6
Sadece ayrı bir ders olarak mevcut olan Etik dersinde	42	27,5
Sağlık ve Hastalıkta Hemşirelik	1	0,7
<b>Toplam</b>	<b>153</b>	<b>100,0</b>



**Ek Çizelge 2.** Etik konusunun başka ders kapsamında anlatılma saatlerinin dağılımı

	<b>n</b>	<b>%</b>
1-3 saat	50	38,2
4-6 saat	30	22,9
7-10 saat	10	7,6
11 saat üzeri	5	3,8
2-4 saat/hafta	19	14,4
Bilmiyorum	4	3,1
Etik konusunun yer aldığı dersin yarı süresi etiğe ayrılıyor	1	0,8
Her modülde konu içeriğine göre süresi değişmektedir	12	9,2
Toplam	131	100,0

**Ek Çizelge 3.** Etik konusunun anlatıldığı dersin(derslerin) yer aldığı öğrenim yılı dağılımı

	<b>n</b>	<b>%</b>
1.yıl	32	24,4
2.yıl	25	19,1
3.yıl	25	19,1
4.yıl	8	6,1
1.ve 2. yıl	4	3,1
1.ve 3. yıl	1	0,8
1. ve 4. yıl	1	0,8
1. 2. ve 3. yıl	2	1,5
2. 3. ve 4.yıl	1	0,8
3. ve 4. yıl	1	0,8
1.2.3. ve 4. yıl	13	9,8
Bahar dönemi	5	3,8
Güz dönemi	8	6,1
Güz ve bahar yarıyılı	2	1,5
Bilmiyorum	3	2,3
Toplam	131	100,0

**Ek Çizelge 4.** Etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıklarına ayrılan ders saatleri

Konu Başlıkları	Konu Başlığına Ayrılan Ortalama Ders Saati		
		n	%
Etiğin tanımı	1-2 saat	90	98,9
	3-4 saat	1	1,1
	Toplam	91	100,0
Ahlâk ın tanımı	1-2 saat	78	96,3
	3-4 saat	2	2,5
	5-6 saat	1	1,2
	Toplam	81	100,0
Biyoetik ve tanımı	1-2 saat	46	100,0
	Toplam	46	100,0
Deontolojinin tanımı	1-2 saat	66	98,5
	3-4 saat	1	1,5
	Toplam	67	100,0
Etik İlkeler (Zarar vermeme, Yararlı olma, Özerkliğe saygı, Adalet)	1-2 saat	74	75,5
	3-4 saat	20	20,4
	5-6 saat	4	4,1
	Toplam	98	100,0
Etik ikilemler ve çözüm modelleri	1-2 saat	57	71,3
	3-4 saat	18	22,4
	5-6 saat	4	5,0
	9-10 saat	1	1,3
	Toplam	80	100,0
Örnek olaylara dayalı etik usullama	1-2 saat	50	69,4
	3-4 saat	14	19,4
	5-6 saat	6	8,4
	7-8 saat	1	1,4
	9-10 saat	1	1,4
	Toplam	72	100,0
Etiğin felsefe, din, hukuk ve kültür ile ilişkisi	1-2 saat	47	85,5
	3-4 saat	7	12,7
	9-10 saat	1	1,8
	Toplam	55	100,0
Deontolojik yaklaşım (Ödev etiği)	1-2 saat	38	86,4
	3-4 saat	5	11,3
	5-6 saat	1	2,3
	Toplam	44	100,0
Yararcılık (Utilitarianizm)	1-2 saat	41	93,2
	3-4 saat	3	6,8
	Toplam	44	100,0
Erdem etiği	1-2 saat	29	90,6
	3-4 saat	2	6,3
	7-8 saat	1	3,1
	Toplam	32	100,0
İlkecilik (Principalism) yaklaşımı	1-2 saat	29	85,3
	3-4 saat	5	14,7
	Toplam	34	100,0
Anlatsal etik	1-2 saat	19	100,0
	Toplam	19	100,0

**Ek Çizelge 4. Devam.** Etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıklarına ayrılan ders saatleri

Konu Başlıkları	Konu Başlığına Ayrılan Ortalama Ders Saati		
		n	%
Feminist etik	1-2 saat	16	88,9
	3-4 saat	2	11,1
	Toplam	18	100,0
Bakım etiği	1-2 saat	48	76,2
	3-4 saat	10	15,9
	5-6 saat	5	7,9
	Toplam	63	100,0
Ahlâk i gelişim kuramları (Kohlberg, Gilliganvs)	1-2 saat	33	80,5
	3-4 saat	7	17,1
	5-6 saat	1	2,4
	Toplam	41	100,0
Toplumsal cinsiyet ve etik	1-2 saat	48	92,3
	3-4 saat	3	5,8
	5-6 saat	1	1,9
	Toplam	52	100,0
Sağlık etiği	1-2 saat	60	82,2
	3-4 saat	10	13,7
	5-6 saat	2	2,7
	7-8 saat	1	1,4
	Toplam	73	100,0
Etik bildirgeler	1-2 saat	52	83,9
	3-4 saat	10	16,1
	Toplam	62	100,0
İnsan hakları	1-2 saat	68	90,7
	3-4 saat	6	8,0
	5-6 saat	1	1,3
	Toplam	75	100,0
Hasta hakları	1-2 saat	76	89,4
	3-4 saat	7	8,2
	5-6 saat	2	2,4
	Toplam	85	100,0
Hasta hakları yönetmeliği (Türkiye)	1-2 saat	65	87,8
	3-4 saat	7	9,5
	5-6 saat	2	2,7
	Toplam	74	100,0
Yaşamın başlangıcına ilişkin etik sorunlar (Kürtaj, Yardımcı Üreme Teknikleri)	1-2 saat	47	79,7
	3-4 saat	11	18,6
	5-6 saat	1	1,7
	Toplam	59	100,0
Yaşamın sonuna ilişkin etik sorunlar (Yaşamı uzatan tedaviler, Ötanazi)	1-2 saat	55	79,7
	3-4 saat	12	17,4
	5-6 saat	2	2,9
	Toplam	69	100,0
İleri teknoloji ile ilgili etik sorunlar (Organ nakli, Öjeni, Kök hücre nakli)	1-2 saat	36	73,5
	3-4 saat	11	22,4
	5-6 saat	2	4,1
	Toplam	49	100,0

**Ek Çizelge 4. Devam.** Etik dersi kapsamında öğretilen konu başlıklarına ayrılan ders saatleri

Konu Başlıkları	Konu Başlığına Ayrılan Ortalama Ders Saati		
		n	%
Genetik ve etik	1-2 saat	33	82,5
	3-4 saat	7	17,5
	Toplam	40	100,0
Yaşlı bakımı ve etik	1-2 saat	36	80,0
	3-4 saat	8	17,8
	5-6 saat	1	2,2
	Toplam	45	100,0
AIDS'li hastaların bakımı ve etik	1-2 saat	31	86,1
	3-4 saat	5	13,9
	Toplam	36	100,0
Hemşireler için etik kodlar	1-2 saat	67	84,8
	3-4 saat	9	11,4
	5-6 saat	3	3,8
	Toplam	79	100,0
Hemşirelik ile ilgili yasa ve yönetmelikler	1-2 saat	58	78,4
	3-4 saat	13	17,5
	5-6 saat	3	4,1
	Toplam	74	100,0
Hatalı uygulamalar (Malpraktis)	1-2 saat	57	79,2
	3-4 saat	15	20,8
	Toplam	72	100,0
Araştırma ve yayın etiği	1-2 saat	51	73,9
	3-4 saat	16	23,2
	5-6 saat	2	2,9
	Toplam	69	100,0
Hastane etik komiteleri, araştırma etik kurulları ve hemşirelerin rolü	1-2 saat	50	84,8
	3-4 saat	7	11,8
	5-6 saat	2	3,4
	Toplam	59	100,0
Diğer	1-2 saat	11	78,7
	3-4 saat	1	7,1
	5-6 saat	1	7,1
	9-10 saat	1	7,1
	Toplam	14	100,0

**Ek Çizelge 5.** Katılımcıların daha önce hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınlarının bulunma durumları ile hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınlarının bulunma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Etik davranışın öğretilebileceğine inanıyorum.	Evet	43	100,0	136	94,4	179	95,7	Fisher's Exact	0,201
	Hayır	0	0,0	8	5,6	8	4,3		
	Toplam	43	100,0	144	100,0	187	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren hemşirelik eğitimcileridir.	Evet	37	90,2	129	90,2	166	90,2	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	4	9,8	14	9,8	18	9,8		
	Toplam	41	100,0	143	100,0	184	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren öğrencilerin kendileridir.	Evet	14	35,9	55	39,9	69	39,0	0,068	0,794
	Hayır	25	64,1	83	60,1	108	61,0		
	Toplam	39	100,0	138	100,0	177	100,0		
Hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	39	90,7	119	84,4	158	85,9	0,621	0,431
	Hayır	4	9,3	22	15,6	26	14,1		
	Toplam	43	100,0	141	100,0	184	100,0		
Etik dersinin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	42	97,7	140	97,2	182	97,3	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	1	2,3	4	2,8	5	2,7		
	Toplam	43	100,0	144	100,0	187	100,0		
Etik eğitimi sayesinde öğrencinin iyi bir hemşire-hasta ilişkileri kuracağını düşünüyorum.	Evet	36	90,0	136	96,4	172	95,0	Fisher's Exact	0,110
	Hayır	4	10,0	5	3,6	9	5,0		
	Toplam	40	100,0	141	100,0	181	100,0		
Etik eğitimi öğrencilere meslek yaşamlarında karşı karşıya kalacakları etik sorunları çözebilme yeteneği kazandırmalıdır.	Evet	42	100,0	140	99,3	182	99,4	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	0	0,0	1	0,7	1	0,6		
	Toplam	42	100,0	141	100,0	183	100,0		
Etik dersine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Evet	21	50,0	62	45,6	83	46,6	0,105	0,746
	Hayır	21	50,0	74	54,4	95	53,4		
	Toplam	42	100,0	136	100,0	178	100,0		
Etik dersi için bir çekirdek müfredatın belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	41	95,3	134	95,0	175	95,1	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	2	4,7	7	5,0	9	4,9		
	Toplam	43	100,0	141	100,0	184	100,0		
Öğrencilerin ilk yıl felsefe bölümünden bir ders almalarının uygun olacağını düşünüyorum.	Evet	32	76,2	96	69,6	128	71,1	0,403	0,525
	Hayır	10	23,8	42	30,4	52	28,9		
	Toplam	42	100,0	138	100,0	180	100,0		
Eğitimde konuyla ilgili çeşitli disiplinlerden (hukuk, felsefe vb) yararlanmanın faydalı olacağını düşünüyorum.	Evet	39	92,9	135	95,1	174	94,6	Fisher's Exact	0,698
	Hayır	3	7,1	7	4,9	10	5,4		
	Toplam	42	100,0	142	100,0	184	100,0		

**Ek Çizelge 5. Devam.** Katılımcıların daha önce hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınlarının bulunma durumları ile hemşirelikte etik eğitime yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınlarının bulunma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Etiğin öğrencilere birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	22	52,4	99	70,2	121	66,1	3,832	0,051
	Hayır	20	47,6	42	29,8	62	33,9		
	Toplam	42	100,0	141	100,0	183	100,0		
Etik dersi ayrıca, hemşirelik eğitimi süresince başka derslerle (cerrahi, dahiliye, kadın doğum, halk sağlığı vb.) de entegre edilmelidir.	Evet	39	92,9	137	97,2	176	96,2	Fisher's Exact	0,199
	Hayır	3	7,1	4	2,8	7	3,8		
	Toplam	42	100,0	141	100,0	183	100,0		
Etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	34	79,1	128	89,5	162	87,1	2,345	0,126
	Hayır	9	20,9	15	10,5	24	12,9		
	Toplam	43	100,0	143	100,0	186	100,0		
Ders kapsamında anlatılacak başlıkların seçiminde ders sorumlusunun belirleyici olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	37	86,0	106	75,2	143	77,7	1,664	0,197
	Hayır	6	14,0	35	24,8	41	22,3		
	Toplam	43	100,0	141	100,0	184	100,0		
Özellikle klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların etik dersinin müfredatına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	43	100,0	140	98,6	183	98,9	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	0	0,0	2	1,4	2	1,1		
	Toplam	43	100,0	142	100,0	185	100,0		
Klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların belirlenmesinde klinik ile işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	41	95,3	141	99,3	182	98,4	Fisher's Exact	0,135
	Hayır	2	4,7	1	0,7	3	1,6		
	Toplam	43	100,0	142	100,0	185	100,0		
Etik eğitiminin hemşirelerin gündelik uygulamalarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	39	90,7	138	97,9	177	96,2	Fisher's Exact	0,053
	Hayır	4	9,3	3	2,1	7	3,8		
	Toplam	43	100,0	141	100,0	184	100,0		
Klinikte aylık etik toplantıların düzenlenmesinin etik dersine değerli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum.	Evet	37	86,0	124	89,9	161	89,0	Fisher's Exact	0,577
	Hayır	6	14,0	14	10,1	20	11,0		
	Toplam	43	100,0	138	100,0	181	100,0		
Etik eğitiminde interaktif yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	42	97,7	138	98,6	180	98,4	Fisher's Exact	0,555
	Hayır	1	2,3	2	1,4	3	1,6		
	Toplam	43	100,0	140	100,0	183	100,0		
Hemşirelik etiği ile ilgili kaynak bir kitap ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.	Evet	37	86,0	124	89,2	161	88,5	Fisher's Exact	0,589
	Hayır	6	14,0	15	10,8	21	11,5		
	Toplam	43	100,0	139	100,0	182	100,0		

**Ek Çizelge 5. Devam.** Katılımcıların daha önce hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınlarının bulunma durumları ile hemşirelikte etik eğitime yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Hemşirelik etiği konusunda yayınlanmış yayınlarının bulunma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
<b>Etik dersinde öğrenme çıktılarını değerlendirmek amacıyla etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.</b>	Evet	37	86,0	128	90,8	165	89,7	Fisher'sExact	0,394
	Hayır	6	14,0	13	9,2	19	10,3		
	Toplam	43	100,0	141	100,0	184	100,0		
<b>Derste öğretilen teorik bilgiler aracılığı ile dersin hedeflerine ulaşabileceğini düşünüyorum.</b>	Evet	22	51,2	60	43,5	82	45,3	0,502	0,479
	Hayır	21	48,8	78	56,5	99	54,7		
	Toplam	43	100,0	138	100,0	181	100,0		
<b>Hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin gözardı edilebileceğini düşünüyorum.</b>	Evet	14	32,6	62	44,6	76	41,8	1,495	0,221
	Hayır	29	67,4	77	55,4	106	58,2		
	Toplam	43	100,0	139	100,0	182	100,0		
<b>Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evet	39	88,6	123	87,2	162	87,6	0,000	1,000
	Hayır	5	11,4	18	12,8	23	12,4		
	Toplam	44	100,0	141	100,0	185	100,0		



**Ek Çizelge 6.** Katılımcıların etik dersi için teorik temellerini yeterli bulma durumları ile hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik dersi için teorik bilgi temelini yeterli bulma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Etik davranışın öğretilebileceğine inanıyorum.	Evet	87	96,7	69	92,0	156	94,6	Fisher's Exact	0,302
	Hayır	3	3,3	6	8,0	9	5,4		
	Toplam	90	100,0	75	100,0	165	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren hemşirelik eğitimcileridir.	Evet	79	87,8	65	90,3	144	88,9	0,063	0,801
	Hayır	11	12,2	7	9,7	18	11,1		
	Toplam	90	100,0	72	100,0	162	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren öğrencilerin kendileridir.	Evet	38	44,7	29	40,8	67	43,0	0,235	0,628
	Hayır	47	55,3	42	59,2	89	57,0		
	Toplam	85	100,0	71	100,0	156	100,0		
Hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	78	87,6	60	83,3	138	85,7	0,303	0,582
	Hayır	11	12,4	12	16,7	23	14,3		
	Toplam	89	100,0	72	100,0	161	100,0		
Etik dersinin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	88	97,8	71	96,0	159	97,0	Fisher's Exact	0,659
	Hayır	2	2,2	3	4,0	5	3,0		
	Toplam	90	100,0	74	100,0	164	100,0		
Etik eğitimi sayesinde öğrencinin iyi bir hemşire-hasta ilişkileri kuracağını düşünüyorum.	Evet	85	94,4	66	94,3	151	94,4	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	5	5,6	4	5,7	9	5,6		
	Toplam	90	100,0	70	100,0	160	100,0		
Etik eğitimi öğrencilere meslek yaşamlarında karşı karşıya kalacakları etik sorunları çözebilme yeteneği kazandırmalıdır.	Evet	88	98,9	72	100,0	160	99,4	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	1	1,1	0	0,0	1	0,6		
	Toplam	89	100,0	72	100,0	161	100,0		
Etik dersine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Evet	42	47,7	32	45,1	74	46,5	0,111	0,738
	Hayır	46	52,3	39	54,9	85	53,5		
	Toplam	88	100,0	71	100,0	159	100,0		
Etik dersi için bir çekirdek müfredatın belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	86	96,6	70	94,6	156	95,7	Fisher's Exact	0,703
	Hayır	3	3,4	4	5,4	7	4,3		
	Toplam	89	100,0	74	100,0	163	100,0		
Öğrencilerin ilk yıl felsefe bölümünden bir ders almalarının uygun olacağını düşünüyorum.	Evet	64	71,9	48	68,6	112	70,4	0,080	0,777
	Hayır	25	28,1	22	31,4	47	29,6		
	Toplam	89	100,0	70	100,0	159	100,0		
Eğitimde konuyla ilgili çeşitli disiplinlerden (hukuk, felsefe vb) yararlanmanın faydalı olacağını düşünüyorum.	Evet	82	92,1	71	98,6	153	95,0	Fisher's Exact	0,076
	Hayır	7	7,9	1	1,4	8	5,0		
	Toplam	89	100,0	72	100,0	161	100,0		

**Ek Çizelge 6. Devam.** Katılımcıların etik dersi için teorik temellerini yeterli bulma durumları ile hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik dersi için teorik bilgi temelini yeterli bulma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Etığın öğrencilere birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	57	64,0	50	68,5	107	66,0	0,183	0,669
	Hayır	32	36,0	23	31,5	55	34,0		
	Toplam	89	100,0	73	100,0	162	100,0		
Etik dersi ayrıca, hemşirelik eğitimi süresince başka derslerle (cerrahi, dahiliye, kadın doğum, halk sağlığı vb.) de entegre edilmelidir.	Evet	84	96,5	71	96,0	155	96,3	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	3	3,5	3	4,0	6	3,7		
	Toplam	87	100,0	74	100,0	161	100,0		
Etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	77	85,6	64	87,7	141	86,5	0,026	0,871
	Hayır	13	14,4	9	12,3	22	13,5		
	Toplam	90	100,0	73	100,0	163	100,0		
Ders kapsamında anlatılacak başlıkların seçiminde ders sorumlusunun belirleyici olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	73	80,2	58	78,4	131	79,4	0,009	0,922
	Hayır	18	19,8	16	21,6	34	20,6		
	Toplam	91	100,0	74	100,0	165	100,0		
Özellikle klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların etik dersinin müfredatına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	90	98,9	72	98,6	162	98,8	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	1	1,1	1	1,4	2	1,2		
	Toplam	91	100,0	73	100,0	164	100,0		
Klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların belirlenmesinde klinik ile işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	89	97,8	74	100,0	163	98,8	Fisher's Exact	0,502
	Hayır	2	2,2	0	0,0	2	1,2		
	Toplam	91	100,0	74	100,0	165	100,0		
Etik eğitiminin hemşirelerin gündelik uygulamalarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	86	95,6	72	97,3	158	96,3	Fisher's Exact	0,691
	Hayır	4	4,4	2	2,7	6	3,7		
	Toplam	90	100,0	74	100,0	164	100,0		
Klinikte aylık etik toplantıların düzenlenmesinin etik dersine değerli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum.	Evet	85	93,4	62	87,3	147	90,7	1,107	0,293
	Hayır	6	6,6	9	12,7	15	9,3		
	Toplam	91	100,0	71	100,0	162	100,0		
Etik eğitiminde interaktif yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	89	98,9	73	100,0	162	99,4	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	1	1,1	0	0,0	1	0,6		
	Toplam	90	100,0	73	100,0	163	100,0		
Hemşirelik etiği ile ilgili kaynak bir kitap ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.	Evet	77	85,6	66	91,7	143	88,3	0,913	0,339
	Hayır	13	14,4	6	8,3	19	11,7		
	Toplam	90	100,0	72	100,0	162	100,0		

**Ek Çizelge 6. Devam.** Katılımcıların etik dersi için teorik temellerini yeterli bulma durumları ile hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik dersi için teorik bilgi temelini yeterli bulma durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
<b>Etik dersinde öğrenme çıktıları değerlendirme amacıyla etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.</b>	Evet	81	89,0	65	90,3	146	89,6	0,000	0,996
	Hayır	10	11,0	7	9,7	17	10,4		
	Toplam	91	100,0	72	100,0	163	100,0		
<b>Derste öğretilen teorik bilgiler aracılığı ile dersin hedeflerine ulaşılabilirliğini düşünüyorum.</b>	Evet	45	50,6	34	46,6	79	48,8	0,255	0,614
	Hayır	44	49,4	39	53,4	83	51,2		
	Toplam	89	100,0	73	100,0	162	100,0		
<b>Hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin gözardı edilebileceğini düşünüyorum.</b>	Evet	43	47,8	29	40,3	72	44,4	0,911	0,340
	Hayır	47	52,2	43	59,7	90	55,6		
	Toplam	90	100,0	72	100,0	162	100,0		
<b>Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evet	78	85,7	67	90,5	145	87,9	0,497	0,481
	Hayır	13	14,3	7	9,5	20	12,1		
	Toplam	91	100,0	74	100,0	165	100,0		

**Ek Çizelge 7.** Katılımcıların etik dersi için pratik deneyimlerine güvenme durumları ile hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik dersi için pratik deneyimlerine güvenme durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Etik davranışın öğretilebileceğine inanıyorum.	Evet	104	96,3	39	88,6	143	94,1	Fisher's Exact	0,122
	Hayır	4	3,7	5	11,4	9	5,9		
	Toplam	108	100,0	44	100,0	152	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren hemşirelik eğitimcileridir.	Evet	94	87,8	37	88,1	131	87,9	0,000	1,000
	Hayır	13	12,2	5	11,9	18	12,1		
	Toplam	107	100,0	42	100,0	149	100,0		
Öğrencilerde profesyonel etik modelini oluşturan ve geliştiren öğrencilerin kendileridir.	Evet	47	46,1	17	40,5	64	44,4	0,185	0,667
	Hayır	55	53,9	25	59,5	80	55,6		
	Toplam	102	100,0	42	100,0	144	100,0		
Hemşirelik etiği öğretimi için felsefe alanında giriş düzeyinde temel bilgiye sahip olunması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	92	86,0	33	80,5	125	84,5	0,327	0,567
	Hayır	15	14,0	8	19,5	23	15,5		
	Toplam	107	100,0	41	100,0	148	100,0		
Etik dersinin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	105	97,2	41	95,3	146	96,7	Fisher's Exact	0,623
	Hayır	3	2,8	2	4,7	5	3,3		
	Toplam	108	100,0	43	100,0	151	100,0		
Etik eğitimi sayesinde öğrencinin iyi bir hemşire-hasta ilişkileri kuracağını düşünüyorum.	Evet	102	95,3	37	92,5	139	94,6	Fisher's Exact	0,684
	Hayır	5	4,7	3	7,5	8	5,4		
	Toplam	107	100,0	40	100,0	147	100,0		
Etik eğitimi öğrencilere meslek yaşamlarında karşı karşıya kalacakları etik sorunları çözme yeteneği kazandırmalıdır.	Evet	105	99,1	42	100,0	147	99,3	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	1	0,9	0	0,0	1	0,7		
	Toplam	106	100,0	42	100,0	148	100,0		
Etik dersine ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Evet	50	46,7	18	46,1	68	46,6	0,000	1,000
	Hayır	57	53,3	21	53,9	78	53,4		
	Toplam	107	100,0	39	100,0	146	100,0		
Etik dersi için bir çekirdek müfredatın belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	103	96,3	40	93,0	143	95,3	Fisher's Exact	0,409
	Hayır	4	3,7	3	7,0	7	4,7		
	Toplam	107	100,0	43	100,0	150	100,0		
Öğrencilerin ilk yıl felsefe bölümünden bir ders almalarının uygun olacağını düşünüyorum.	Evet	75	70,8	25	61,0	100	68,0	0,889	0,346
	Hayır	31	29,2	16	39,0	47	32,0		
	Toplam	106	100,0	41	100,0	147	100,0		
Eğitimde konuyla ilgili çeşitli disiplinlerden (hukuk, felsefe vb) yararlanmanın faydalı olacağını düşünüyorum.	Evet	101	93,5	39	95,1	140	94,0	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	7	6,5	2	4,9	9	6,0		
	Toplam	108	100,0	41	100,0	149	100,0		

**Ek Çizelge 7. Devam.** Katılımcıların etik dersi için pratik deneyimlerine güvenme durumları ile hemşirelikte etik eğitime yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik dersi için pratik deneyimlerine güvenme durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
Etigin öğrencilere birinci sınıfta öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	70	66,0	28	65,1	98	65,8	0,000	1,000
	Hayır	36	34,0	15	34,9	51	34,2		
	Toplam	106	100,0	43	100,0	149	100,0		
Etik dersi ayrıca, hemşirelik eğitimi süresince başka derslerle (cerrahi, dahiliye, kadın doğum, halk sağlığı vb.) de entegre edilmelidir.	Evet	101	95,3	41	97,6	142	96,0	Fisher's Exact	0,675
	Hayır	5	4,7	1	2,4	6	4,0		
	Toplam	106	100,0	42	100,0	148	100,0		
Etik eğitiminin klinik uygulamalardan önce verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	93	86,9	38	88,4	131	87,3	0,000	1,000
	Hayır	14	13,1	5	11,6	19	12,7		
	Toplam	107	100,0	43	100,0	150	100,0		
Ders kapsamında anlatılacak başlıkların seçiminde ders sorumlusunun belirleyici olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	88	80,7	34	79,1	122	80,3	0,000	0,995
	Hayır	21	19,3	9	20,9	30	19,7		
	Toplam	109	100,0	43	100,0	152	100,0		
Özellikle klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların etik dersinin müfredatına eklenmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	106	98,1	43	100,0	149	98,7	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	2	1,9	0	0,0	2	1,3		
	Toplam	108	100,0	43	100,0	151	100,0		
Klinikte yaşanma olasılığı yüksek olan etik sorunların belirlenmesinde klinik ile işbirliği içinde olunması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	107	98,2	43	100,0	150	98,7	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	2	1,8	0	0,0	2	1,3		
	Toplam	109	100,0	43	100,0	152	100,0		
Etik eğitiminin hemşirelerin gündelik uygulamalarına paralel olması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	102	94,4	43	100,0	145	96,0	Fisher's Exact	0,184
	Hayır	6	5,6	0	0,0	6	4,0		
	Toplam	108	100,0	43	100,0	151	100,0		
Klinikte aylık etik toplantıların düzenlenmesinin etik dersine değerli bir katkı sağlayacağını düşünüyorum.	Evet	97	90,7	41	95,3	138	92,0	Fisher's Exact	0,510
	Hayır	10	9,3	2	4,7	12	8,0		
	Toplam	107	100,0	43	100,0	150	100,0		
Etik eğitiminde interaktif yöntemlerin kullanılması gerektiğini düşünüyorum.	Evet	108	99,1	42	100,0	150	99,3	Fisher's Exact	1,000
	Hayır	1	0,9	0	0,0	1	0,7		
	Toplam	109	100,0	42	100,0	151	100,0		
Hemşirelik etiği ile ilgili kaynak bir kitap ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.	Evet	94	87,8	39	92,9	133	89,3	Fisher's Exact	0,558
	Hayır	13	12,2	3	7,1	16	10,7		
	Toplam	107	100,0	42	100,0	149	100,0		

**Ek Çizelge 7. Devam.** Katılımcıların etik dersi için pratik deneyimlerine güvenme durumları ile hemşirelikte etik eğitimine yönelik önermelere verdikleri yanıtlar

		Etik dersi için pratik deneyimlerine güvenme durumu						İstatistiksel Analiz	
		Evet		Hayır		Toplam		Ki-kare	p
		n	%	n	%	n	%		
<b>Etik dersinde öğrenme çıktılarını değerlendirmek amacıyla etkili ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.</b>	Evet	96	88,1	39	95,1	135	90,0	Fisher'sE xact	0,538
	Hayır	13	11,9	2	4,9	15	10,0		
	Toplam	109	100,0	41	100,0	150	100,0		
<b>Derste öğretilen teorik bilgiler aracılığı ile dersin hedeflerine ulaşabileceğini düşünüyorum.</b>	Evet	53	49,5	17	40,5	70	47,0	0,663	0,416
	Hayır	54	50,5	25	59,5	79	53,0		
	Toplam	107	100,0	42	100,0	149	100,0		
<b>Hemşirelik eğitim programının yoğunluğu nedeniyle etik eğitiminin gözardı edilebileceğini düşünüyorum.</b>	Evet	48	44,4	17	41,5	65	43,6	0,020	0,886
	Hayır	60	55,6	24	58,5	84	56,4		
	Toplam	108	100,0	41	100,0	149	100,0		
<b>Hemşirelik etiği dersinin hemşirelik tarihi dersinden ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum.</b>	Evet	92	85,2	40	90,9	132	86,8	0,465	0,495
	Hayır	16	14,8	4	9,1	20	13,2		
	Toplam	108	100,0	44	100,0	152	100,0		

## ÖZGEÇMİŞ

### I. Bireysel Bilgiler

Adı : Seyhan  
Soyadı : Demir Karabulut  
Doğum yeri ve tarihi : Şereflikoçhisar, 18.04.1978  
Uyruğu : T.C.  
Medeni durumu : Evli  
İletişim e-posta : [seyhandem@gmail.com](mailto:seyhandem@gmail.com)

### II. Eğitimi

**Doktora** (2009-2015) Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı

**Yüksek Lisans** (2002-2005) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Yüksekokulu Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı

**Lisans** (1995-1999) Gazi Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu

**Lise** (1991-1995) Şereflikoçhisar Sağlık Meslek Lisesi (Hemşirelik Bölümü)

Yabancı Dili: İngilizce

### III. Mesleki Deneyimi

**2014-2015** Polatlı Duatepe Devlet Hastanesi Sağlık Bakım Hizmetleri Müdürü

**2006-2014** Atatürk Eğitim ve Araştırma Hastanesi Hizmet İçi Eğitim Hemşireliği

**2004-2006** Atatürk Eğitim ve Araştırma Hastanesi Süpervizör Hemşire

**2001-2004** Dr. Hulusi Alataş Elmadağ Devlet Hastanesi Acil Servis Hemşireliği

**1999-2001** Kastamonu 112 Acil Yardım ve Kurtarma Hizmetleri

**1998-1999** Kastamonu Devlet Hastanesi Acil Servis Hemşireliği

#### **IV. Üye Olduğu Bilimsel Kuruluşlar**

Türkiye Biyoetik Derneği

Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Derneği

#### **V. Bilimsel İlgi Alanları ve Etkinlikleri**

##### **Makaleler**

Demir Karabulut S, Şahinoğlu S (2013). Sağlıkta Dönüşüm Programı ve Hemşireliğe Yansımaları. *Sağlıkla Dergisi*, 6: 54-55.

Demir Karabulut S, Bulut A (2013). Sağlık Okuryazarlığı ve Hemşirenin Rolü. *Sağlıkla Dergisi*, 6: 36-37.

Demir Karabulut S, Şahinoğlu S (2013). Acil Serviste Konversiyon Bozukluğu Düşünülen Hastalara Yaklaşımında Yaşanan Etik Sorunlar. *Sağlıkla Dergisi*, 2: 16-18.

Avşar AF, Demir Karabulut S (2009). Bir Kadın Doğum Kliniğinde Hasta Memnuniyeti Üzerine İnceleme. *Sağlık Yönetimi ve Eğitimi Dergisi*, 2(8): 38-43.

Demir Karabulut S, Ulusoy F (2008). Students' View On Clinical Practice of Fundamentals of Nursing Course. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(2): 26-40.

##### **Bildiriler**

Demir Karabulut S, Şahinoğlu S (2013). “Hemşirelik Eğitim Programlarında Etik Eğitiminin Yeri” 8. TBD Sağlık Bilimlerinde Etik Eğitimi Sempozyumu (Sözel Bildiri), 01-03 Kasım 2013, Ankara.

Demir Karabulut S, Şahinoğlu S (2013). “Hemşirelik Etik Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” 8. TBD Sağlık Bilimlerinde Etik Eğitimi Sempozyumu (Sözel Bildiri), 01-03 Kasım 2013, Ankara

Demir Karabulut S, Çetin S, Ardıç M (2012). “Hemşireler Tarafından Hizmet İçi Eğitimlerin Değerlendirilmesi; Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Atatürk Eğitim ve Araştırma Hastanesi Örneği” 1. Ulusal Hemşirelikte Yenilikler Kongresi (Uluslararası Katılımlı), (Poster Bildiri), 11-13 Ekim 2012, Ankara.

Ardıç M, Çetin S, Demir Karabulut S, Bulut A (2012). “Bir Eğitim Araştırma Hastanesi Örneği Kapsamında Hemşirelik Hizmet İçi Eğitim Konularının



Belirlenmesini Etkileyen Faktörler” 1. Ulusal Hemşirelikte Yenilikler Kongresi (Uluslararası Katılımlı), (Poster Bildiri), 11-13 Ekim 2012, Ankara.

Demir Karabulut S, Demirci Ş, Acamur Z (2012). “Ethical issues related to the application of physical restraint in the intensive care unit” ICNE 2012 13. Uluslararası Hemşirelikte Etik Kongresi (Poster Bildiri), 4-6 Ekim 2012, İzmir.

Demir Karabulut S, Şahinoğlu S (2012). “Ülkemizde Hemşirelerin Görev ve Yetkilerini Tanımlayan Yasal Düzenlemeler” 2. Temel Hemşirelik Bakım Kongresi (Uluslararası Katılımlı) (Poster Bildiri), 27-29 Eylül 2012, İstanbul.

Demir Karabulut S, Şahinoğlu S (2012). “Sağlıkta Dönüşüm Programı ve Hemşireliğe Yansımaları” 2. Temel Hemşirelik Bakım Kongresi (Uluslararası Katılımlı) (Poster Bildiri), 27-29 Eylül 2012, İstanbul.

Demir Karabulut S, Şahinoğlu S (2012). “Acil Serviste Konversiyon Bozukluğu Düşünülen Hastalara Yaklaşımda Yaşanan Etik Sorunlar” Multidisipliner Etik Kongresi (Sözel Bildiri), 28-30 Mayıs 2012, Niğde.

Demir Karabulut S, Ulusoy F. (2008) Öğrencilerin Hemşirelik Esasları Dersinin Klinik Eğitimine İlişkin Görüşleri. VI. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi “Uluslararası Katılımlı” (Poster Bildiri), 22-25 Ekim 2008, Nevşehir, Kapadokya.

## **Ödüller**

Niğde Üniversitesi Multidisipliner Etik Kongresinde “Acil Serviste Konversiyon Bozukluğu Düşünülen Hastalara Yaklaşımda Yaşanan Etik Sorunlar” konulu sözel bildiri ile **ikincilik** ödülü.