



T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü



# HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE DUYUŞSAL ALAN NİTELİKLERİNİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK ÇIKTIYA DAYALI PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Doktora Tezi

Gülsüm ÇONOĞLU

Hemşirelik Anabilim Dalı  
Hemşirelikte Öğretim Doktora Programı

İzmir  
2023

T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü

**HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE DUYUŞSAL ALAN  
NİTELİKLERİNİN KAZANDIRILMASINA  
YÖNELİK ÇIKTIYA DAYALI PROGRAM  
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Gülsüm ÇONOĞLU

Danışman  
Doç. Dr. Fatma ORGUN

Hemşirelik Anabilim Dalı  
Hemşirelikte Öğretim Doktora Programı

İzmir  
2023

## Tez Değerlendirme Kurulu Üyeleri

(Adı Soyadı)

(İmza)

**Başkan** : Prof. Dr. Hatice ŞAHİN

(Üye)

**Danışman** : Doç. Dr. Fatma ORGUN

**Üye** : Prof. Dr. Süheyla ÖZSOY

**Üye** : Prof. Dr. Hülya KAYA

**Üye** : Prof. Dr. Ayla KEÇECİ

**Üye** : Dr. Öğr. Üyesi Nilay ÖZKÜTÜK

Doktora Tezinin kabul edildiği tarih: 26.01.2023

## Önsöz

Hayatta gözlemlediğim, aklımın aldığı ve zekâmın götürdüğü noktaya kadar her zaman "imkansız"ın içinde bile bir "imkan"ın var olabileceğine odaklandım ve bunu da yapmaya devam edeceğim. Çalışmaktan ve üretmekten keyif alabileceğim, alana katkı sunabileceğim, gözlemlediğim o boşlukları doldurabileceğim bu tez çalışmasında, elimizden geleni yapmanın gönül rahatlığıyla çalışmayı tamamlamış bulunuyorum. Bizim için meşakkatli olacağını bilerek çıktığımız bu yolda, “Daha iyisi olabilir miydi?” sorusunu kendime sormuyorum artık. Çünkü biliyorum ki her zaman daha iyisi, daha pratiği ve daha anlaşılır olanı muhakkak vardır. Aksi, program geliştirmenin ve iyileştirmenin doğasına aykırı olurdu.

Tez çalışmam, belki birden fazla tez çalışmasını kapsayacak özellikte oldu. Ancak, bu süreçte, bir araştırmacı olarak bana kattığı deneyim sonsuzdur. Öncelikle, odak çalışmalarında alanında uzman ve otonom sahibi hocalarımızla görüşmeler yapmak, müthiş bir deneyimdi. Yine, karma yöntem çalışarak hem nitel hem niceli harmanlamak, bir araştırmacı olarak kendimi geliştirmeme katkı sağladı. Okudum, araştırdım, geliştirmeye önce kendimden başladım. Başta da dediğim gibi imkansızlıklara değil, elimizdeki bilgiyi, malzemeyi ya da ürünü en iyi şekilde nasıl kullanabiliriz, ona odaklandım.

Bu alandaki çalışmalarım sadece öğrenciler için değil, kendi bireysel ve mesleki gelişimim için değerliydi, değerli ve her zaman değerli olacaktır. Çünkü, çok şey öğrendiğim bu zaman zarfında, başlangıç noktam ile bitiş noktam arasında hem bireysel hem de mesleki anlamda dolu dolu bir zenginlik bulunmaktadır.

Çankırı, 26.02.2023

Gülsüm ÇONOĞLU

## Özet

### **Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması**

**Amaç:** Bu çalışma, hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programının hemşirelik öğrencilerinin duyuşsal alan niteliklerinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

**Yöntem:** Bu çalışmada, karma yöntem tasarımı olarak tamamen karışık nitel baskın statü tasarım kullanılmıştır. Araştırma, hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı bir eğitim programının geliştirilmesi ve geliştirilen eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesi olarak iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın verileri Ağustos 2021 – Mart 2022 tarihlerinde toplanmıştır. Çıktıya dayalı eğitim programı geliştirmek amacıyla yapılan ihtiyaç analizinde literatür tarama ve odak grup görüşmelerinden yararlanılmıştır. Dört farklı paydaş grupla yapılan sekiz odak grup görüşmesi 37 katılımcı ile yürütülmüştür. Eğitim programının uygulamasına 20 son sınıf hemşirelik öğrencisi katılmıştır. Eğitim programına katılan öğrencilerin öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla başarımlar göstergeleri belirlenmiştir. Eğitim programını değerlendirmek için program değerlendirme modeli olarak Logic Model kullanılmıştır. Veri analizinde nitel veriler için MAXQDA ve nicel veriler için SPSS programlarından yararlanılmıştır.  $p < 0.05$  olan değerler istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

**Bulgular:** Odak grup görüşmeleri sonucunda öğrenme çıktıları, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme belirlenerek eğitim program tasarımı yapılmıştır. Logic Model'in girdiler, etkinlikler, ürünler ve çıktılar öğeleri açısından eğitim programı değerlendirilmiştir. *Girdilere* ilişkin olarak, 28 saatlik eğitim programı uygulanmış; sekiz öğrenme çıktısı geliştirilmiş; kaynaklar hazırlanmış; ön testler uygulanmış; değerlendirme formları hazırlanmıştır. *Etkinlikler* kapsamında eğitim programı öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin eğitim programına ilişkin görüşleri olumlu olup, eğitim programı memnuniyet puan ortalaması  $9.10 \pm 1.07$  olarak bulunmuştur. Öğrenen merkezli yaklaşımın

benimsendiği eğitim programı kapsamında ters yüz sınıf modeli, sınıf içi tartışmalar, eğitsel oyunlar, grup çalışmaları, kavram haritası, kongre-panel, soru cevap, hikaye yazma ve simülasyon gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. *Ürünler* kapsamında kanıta dayalı öğretimin esas alındığı bulmaca, hikaye yazma gibi somut öğrenci ürünleri ortaya konmuştur. *Çıktılar* kapsamında kısa ve orta vadeli belirlenen çıktıları ilişkin bulgular verilmiştir. Kısa vadeli çıktılarda, öğrencilerin eğitim programı deneyimlerine ilişkin geliştirici, öğretici, eğitici gibi olumlu geri bildirimde bulundukları saptanmış, öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeyleri yükselmiştir. Ayrıca, öğrencilerin eğitim programının öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerine ilişkin başarı yüzdeleri her bir başarım göstergesine göre %70-%100 arasında saptanmıştır.

**Sonuç:** Hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı bir eğitim programı geliştirilmiş ve hemşirelik öğrencilerinin duyuşsal alan niteliklerinin gelişiminde etkili olabileceği ortaya konmuştur. Ayrıca, eğitim programı kapsamında geliştirilen sekiz öğrenme çıktısına ilişkin belirlenen başarım göstergeleri değerlendirilmiş ve bu çıktıları ulaşıldığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler;** çıktıya dayalı eğitim; duyuşsal alan; eğitim programı geliştirme; hemşirelik eğitimi; Logic Model; program değerlendirme

## Abstract

### **Outcome-Based Curriculum Development Study for the Acquisition of Affective Domain Qualifications in Nursing Education**

**Aim:** This study was conducted to examine the effect of the developed outcome-based curriculum program aimed at acquiring affective domain qualifications in nursing education on the development of affective domain qualifications of nursing students.

**Method:** In this study, the fully mixed qualitative dominant status design was used as a mixed method design. The research was carried out in two stages as the development of an outcome-based curriculum for the acquisition of affective domain qualifications in nursing education and the implementation and evaluation of the developed curriculum. The data of the research were collected between August 2021 and March 2022. Literature review and focus group interviews were used in the needs analysis to develop an outcome-based curriculum. Eight focus group discussions with four different stakeholder groups were conducted with 37 participants. 20 senior nursing students participated in the implementation of the curriculum. In order to determine the level of achievement of the learning outcomes of the students participating in the curriculum, performance indicators were determined. Logic Model was used as the program evaluation model in order to evaluate the curriculum. In data analysis, MAXQDA for qualitative data and SPSS programs for quantitative data were used. The values with  $p < 0.05$  were considered statistically significant.

**Results:** As a result of the focus group interviews, the learning outcomes, content, educational status (learning-teaching process) and measurement and evaluation were determined and the curriculum was designed. The curriculum was evaluated in terms of inputs, activities, products and outputs of the Logic Model. Regarding the inputs, a 28-hour the curriculum program was implemented; eight learning outcomes were developed; resources were prepared; pre-tests were applied; evaluation forms were prepared. Within the scope of the activities, the curriculum was evaluated according to the opinions of the students. The students' opinions about the curriculum were positive, and the average satisfaction score of the curriculum was found to be

9.10±1.07. Teaching methods and techniques such as flipped classroom model, classroom discussions, educational games, group work, mind map, congress-panel, question-answer, story writing and simulation were used within the scope of the curriculum in which the learner-centered approach was adopted. Within the scope of the products, concrete student products such as puzzles, story writing, group work, educational game activities, which were based on evidence-based teaching, were revealed. Within the scope of outputs, the results regarding short and medium term outputs were given. In the short-term outcomes, it was determined that the students gave positive feedback such as developer, instructional and didactical about their curriculum experiences, and their level of affective awareness towards instructional increased. In addition, the success percentages related to the level of students' achievement of the learning outcomes of the curriculum were found to be between 70% and 100% according to each performance indicator.

**Conclusion:** An outcome-based curriculum has been developed for the acquisition of affective domain qualities in nursing education and it has been revealed that it can be effective in the development of nursing students' affective domain qualities. In addition, the performance indicators determined for the eight learning outcomes developed within the scope of the curriculum were evaluated and it was determined that these outcomes were achieved.

**Keywords;** outcome based education; affective domain; curriculum development; nursing education; Logic Model; program evaluation

## İçindekiler

|                                                                   |      |
|-------------------------------------------------------------------|------|
| Önsöz .....                                                       | II   |
| Özet .....                                                        | III  |
| Abstract .....                                                    | V    |
| İçindekiler .....                                                 | VII  |
| Tablolar Dizini .....                                             | XI   |
| Şekiller Dizini .....                                             | XII  |
| Resimler Dizini .....                                             | XII  |
| Kısaltma Listesi.....                                             | XIII |
| Giriş.....                                                        | 1    |
| 1.1 Araştırmanın Problemi .....                                   | 2    |
| 1.2 Araştırmanın Sorusu .....                                     | 3    |
| 1.3 Araştırmanın Hipotezleri.....                                 | 3    |
| 1.4 Araştırmanın Varsayımları.....                                | 4    |
| 1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları .....                             | 4    |
| 1.6 Araştırmanın Amacı .....                                      | 4    |
| Genel Bilgiler .....                                              | 5    |
| 2.1 Hemşirelikte Duyuşsal Alan Eğitimi .....                      | 5    |
| 2.1.1 Duyuşsal Alan .....                                         | 5    |
| 2.1.2 Hemşirelikte Duyuşsal Alan .....                            | 7    |
| 2.1.3 Duyuşsal Eğitimin Değerlendirilmesi .....                   | 8    |
| 2.2 Çıktıya Dayalı Eğitim .....                                   | 9    |
| 2.2.1 Çıktının Tanımı .....                                       | 9    |
| 2.2.2 Çıktıya Dayalı Eğitim Yaklaşımı .....                       | 10   |
| 2.2.3 Çıktıya Dayalı Eğitimin Avantajları .....                   | 11   |
| 2.2.4 Çıktıya Dayalı Eğitimin Dezavantajları .....                | 12   |
| 2.2.5 Hemşirelik Eğitiminde Çıktıya Dayalı Eğitim Yaklaşımı ..... | 12   |
| 2.2.6 Çıktıya Dayalı Eğitimde Program Geliştirme .....            | 13   |
| 2.3 Logic Program Değerlendirme Modeli .....                      | 17   |
| 2.3.1 Logic Model .....                                           | 17   |
| 2.3.2 Logic Modelin Sağladığı Yararlar .....                      | 18   |
| 2.3.3 Logic Modelin Öğeleri .....                                 | 19   |
| 2.3.3.1 Girdiler .....                                            | 19   |

|                                                                                                                               |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.3.3.2 Etkinlikler.....                                                                                                      | 19        |
| 2.3.3.3 Ürünler .....                                                                                                         | 20        |
| 2.3.3.4 Çıktılar .....                                                                                                        | 20        |
| Gereç ve Yöntem.....                                                                                                          | <b>21</b> |
| 3.1 Araştırmanın Tipi.....                                                                                                    | 21        |
| 3.2 Araştırmanın Yeri ve Zamanı.....                                                                                          | 22        |
| 3.3 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....                                                                                    | 22        |
| 3.4 Araştırmanın Değişkenleri .....                                                                                           | 24        |
| 3.4.1 Bağımlı Değişkenler.....                                                                                                | 24        |
| 3.4.2 Bağımsız Değişkenler .....                                                                                              | 24        |
| 3.5 Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları .....                                                                                 | 24        |
| 3.5.1 Çıktıya Dayalı Eğitim Programı Geliştirmeye İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları.....                            | 24        |
| 3.5.1.1 İhtiyaç Analizi.....                                                                                                  | 24        |
| 3.5.1.1.1 Literatür Tarama.....                                                                                               | 25        |
| 3.5.1.1.2 Odak Grup Görüşmesi .....                                                                                           | 26        |
| 3.5.1.2 Çıktıya Dayalı Eğitim Programı Tasarımı .....                                                                         | 27        |
| 3.5.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları ..... | 30        |
| 3.5.2.1. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Girdilerine İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları.....                       | 31        |
| 3.5.2.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Etkinliklerine İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları.....                    | 34        |
| 3.5.2.3. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Ürünlerine İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları.....                        | 35        |
| 3.5.2.4. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Çıktılarına İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları.....                       | 36        |
| 3.6 Veri Analizi.....                                                                                                         | 39        |
| 3.6.1 Nitel Veri Analizi.....                                                                                                 | 39        |
| 3.6.2 Nicel Veri Analizi .....                                                                                                | 40        |
| 3.7 Zaman Çizelgesi.....                                                                                                      | 40        |
| 3.8 Araştırma Etiği.....                                                                                                      | 40        |
| Bulgular.....                                                                                                                 | <b>42</b> |

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Geliştirilmesine İlişkin Bulgular.....                             | 42  |
| 4.1.1 İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgular .....                                                           | 42  |
| 4.1.1.1 Literatür Taramaya İlişkin Bulgular.....                                                         | 42  |
| 4.1.1.2 Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular .....                                                     | 53  |
| 4.1.2 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Tasarımına İlişkin Bulgular .....                                | 57  |
| 4.1.2.1 Öğrenme Çıktılarının Belirlenmesine İlişkin Bulgular .....                                       | 57  |
| 4.1.2.2 Eğitim Programının İçeriğinin Oluşturulmasına İlişkin Bulgular.....                              | 61  |
| 4.1.2.3 Eğitim Programının Eğitim Durumlarının Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....                      | 63  |
| 4.1.2.4 Eğitim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin Belirlenmesine İlişkin Bulgular.....                | 64  |
| 4.2 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....           | 68  |
| 4.2.1 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Girdilerine İlişkin Bulgular.....                                | 68  |
| 4.2.1.1 Öğrenci Tanıtıcı Bilgi Formuna İlişkin Bulgular.....                                             | 68  |
| 4.2.1.2 Öğrencilerin Ön Test Uygulamalarına İlişkin Bulgular .....                                       | 69  |
| 4.2.2 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Etkinliklerine İlişkin Bulgular .....                            | 72  |
| 4.2.3 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Ürünlerine İlişkin Bulgular .....                                | 73  |
| 4.2.4 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Çıktılarına İlişkin Bulgular .....                               | 74  |
| 4.2.4.1 Eğitim Programının Kısa Vadeli Çıktılarına İlişkin Bulgular.....                                 | 74  |
| 4.2.4.2 Eğitim Programının Orta Vadeli Çıktılarına İlişkin Bulgular.....                                 | 93  |
| Tartışma.....                                                                                            | 95  |
| 5.1 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Geliştirilmesine İlişkin Bulguların Tartışılması.....              | 95  |
| 5.1.1 İhtiyaç Analizine İlişkin Bulguların Tartışılması.....                                             | 95  |
| 5.1.2 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Tasarımına İlişkin Bulguların Tartışılması ..                    | 96  |
| 5.1.2.1 Öğrenme Çıktılarının Belirlenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması.....                         | 96  |
| 5.1.2.2 Eğitim Programının İçeriğinin Oluşturulmasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....               | 97  |
| 5.1.2.3 Eğitim Programının Eğitim Durumlarının Belirlenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması.....       | 98  |
| 5.1.2.4 Eğitim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin Belirlenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması..... | 100 |

|                                                                                                               |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.2 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Bulguların Tartışılması..... | 101        |
| 5.2.1 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Girdilerine İlişkin Bulguların Tartışılması                           | 101        |
| 5.2.2 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Etkinliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....                   | 102        |
| 5.2.3 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Ürünlerine İlişkin Bulguların Tartışılması.                           | 104        |
| 5.2.4 Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Çıktılarına İlişkin Bulguların Tartışılması.                          | 105        |
| 5.2.4.1 Eğitim Programının Kısa Vadeli Çıktılarına İlişkin Bulguların Tartışılması ..                         | 105        |
| 5.2.4.2 Eğitim Programının Orta Vadeli Çıktılarına İlişkin Bulguların Tartışılması...                         | 116        |
| Sonuç ve Öneriler.....                                                                                        | <b>118</b> |
| 6.1.Sonuç.....                                                                                                | 118        |
| 6.2.Öneriler .....                                                                                            | 119        |
| Kaynaklar .....                                                                                               | <b>121</b> |
| Ekler .....                                                                                                   | <b>134</b> |
| Teşekkür.....                                                                                                 | <b>159</b> |
| Özgeçmiş.....                                                                                                 | <b>160</b> |

## Tablolar Dizini

| Tablo No         |                                                                                                                                                                                  | Sayfa No |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Tablo 1.</b>  | Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Puanlar.....                                                                                                 | 32       |
| <b>Tablo 2.</b>  | Araştırma Sürecindeki Faaliyetlerin Zamansal Plan Çizelgesi.....                                                                                                                 | 40       |
| <b>Tablo 3.</b>  | Duyuşsal Alana İlişkin Literatür Taraması.....                                                                                                                                   | 44       |
| <b>Tablo 4.</b>  | Odak Grup Görüşmeleri ve Katılımcı Sayıları.....                                                                                                                                 | 53       |
| <b>Tablo 5.</b>  | Öğrenme Çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Yerleştirilmesi...                                                                                                           | 60       |
| <b>Tablo 6.</b>  | Öğrenme Çıktılarının Duyuşsal Alan Taksonomisine Yerleştirilmesi.....                                                                                                            | 61       |
| <b>Tablo 7.</b>  | Öğrenme Çıktılarının Psikomotor Alan Taksonomisine Yerleştirilmesi.....                                                                                                          | 61       |
| <b>Tablo 8.</b>  | Eğitim Programı Belirtke Tablosu.....                                                                                                                                            | 66       |
| <b>Tablo 9.</b>  | Öğrenme Çıktılarına Ulaşma Düzeyini Belirlemeye İlişkin Başarım Göstergeleri                                                                                                     | 67       |
| <b>Tablo 10.</b> | Öğrencilerin Eğitim Programı Öncesi Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulguları.....                                                                                             | 70       |
| <b>Tablo 11.</b> | Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitim Programının Değerlendirilmesi.....                                                                                                               | 73       |
| <b>Tablo 12.</b> | Girişim Grubu Öğrencilerinin Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği Toplam Ölçek ve Faktörlerinin Karşılaştırılması.....                                                   | 75       |
| <b>Tablo 13.</b> | Girişim Grubu Öğrencilerinin Eğitim Programı Deneyimlerine İlişkin Görüşleri.....                                                                                                | 76       |
| <b>Tablo 14.</b> | Öğrenme Çıktılarına Ulaşma Düzeyini Belirlemeye İlişkin Başarım Göstergelerine İlişkin Bulgular.....                                                                             | 77       |
| <b>Tablo 15.</b> | Yazılı Değerlendirmelere İlişkin Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı ile Yapılan Puanlamaların Kappa İstatistiğiyle Hesaplanan Güvenirlik Değerleri.....                         | 78       |
| <b>Tablo 16.</b> | Çalışma Gruplarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testleri Toplam Ölçek ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarına İlişkin Bulguları.....                                          | 88       |
| <b>Tablo 17.</b> | Çalışma Gruplarının Eleştirel Düşünme Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....                        | 89       |
| <b>Tablo 18.</b> | Çalışma Gruplarının Duyuşsal ve Bilişsel Empati Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....                         | 90       |
| <b>Tablo 19.</b> | Çalışma Gruplarının Revize Edilen Hemşirelik Mesleki Değerler Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması..... | 91       |
| <b>Tablo 20.</b> | Çalışma Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması....                                  | 92       |
| <b>Tablo 21.</b> | Çıktıya Dayalı Geliştirilen Eğitim Programı Öğrenme Çıktılarının HUÇEP Program Yeterlikleri ile İlişkisi.....                                                                    | 94       |

## Şekiller Dizini

| Şekil No                                                             | Sayfa No |
|----------------------------------------------------------------------|----------|
| Şekil 1. Araştırma Tasarımının Notasyon Sistemi.....                 | 21       |
| Şekil 2. Literatür Tarama Süreci.....                                | 26       |
| Şekil 3. Odak Grup Görüşmelerinin Hazırlık Adımları.....             | 26       |
| Şekil 4. Eğitim Programı Geliştirme Aşamaları.....                   | 27       |
| Şekil 5. Eğitim Programının Logic Modele Göre Değerlendirilmesi..... | 29       |

## Resimler Dizini

| Resim No                               | Sayfa No |
|----------------------------------------|----------|
| Resim 1. G*Power Analiz Sonuçları..... | 23       |
| Resim 2. Padlet Çıktıları.....         | 157      |
| Resim 3. Kavram Haritası.....          | 157      |
| Resim 4. Şişedeki Mesaj I.....         | 158      |
| Resim 5. Şişedeki Mesaj II.....        | 158      |
| Resim 6. Bulmaca.....                  | 158      |
| Resim 7. Fotoğraf Örneği.....          | 158      |

## Kısaltma Listesi

|                 |                                                                       |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <b>ÇDE</b>      | : Çıktıya Dayalı Eğitim                                               |
| <b>ÖÇ</b>       | : Öğrenme Çıktısı                                                     |
| <b>TOEIC</b>    | : Test of English for International Communication                     |
| <b>ÖYP</b>      | : Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı                                   |
| <b>ÇSS</b>      | : Çoktan Seçmeli Sorular                                              |
| <b>OYKS</b>     | : Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav                               |
| <b>ÖYDFÖ</b>    | : Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği                        |
| <b>EDMÖ</b>     | : Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği                                |
| <b>DBEÖ</b>     | : Duyuşsal ve Bilişsel Empati Ölçeği                                  |
| <b>HMDÖ-R</b>   | : Revize edilen Hemşirelik Mesleki Değerler Ölçeği                    |
| <b>AMÖ</b>      | : Akademik Motivasyon Ölçeği                                          |
| <b>İMBİ</b>     | : İçsel Motivasyon Bilme                                              |
| <b>İMBA</b>     | : İçsel Motivasyon Başarma                                            |
| <b>İMH</b>      | : İçsel Motivasyon Hareket                                            |
| <b>DMT</b>      | : Dışsal Motivasyon Tanınma                                           |
| <b>DMKİ</b>     | : Dışsal Motivasyon Kendini İspat                                     |
| <b>DMD</b>      | : Dışsal Motivasyon Düzenleme                                         |
| <b>MS</b>       | : Motivasyonsuzluk                                                    |
| <b>ÇSS</b>      | : Çoktan Seçmeli Sorular                                              |
| <b>OYKS</b>     | : Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav                               |
| <b>PRISMA</b>   | : Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses   |
| <b>ERIC</b>     | : Education Resources Information Center                              |
| <b>SPSS</b>     | : Statistical Package for the Social Sciences                         |
| <b>EGEBAYEK</b> | : Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları        |
| <b>HUÇEP</b>    | : Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı                          |
| <b>HEPDAK</b>   | : Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği |
| <b>MAX</b>      | : Maximum                                                             |
| <b>MIN</b>      | : Minimum                                                             |
| <b>ORT</b>      | : Ortalama                                                            |
| <b>SH</b>       | : Standardize Hasta                                                   |
| <b>EAL</b>      | : English as an Additional Language                                   |
| <b>CIPP</b>     | : Context, Input, Process, Product                                    |

## Giriş

Öğrencilerin mesleklerine uygun olarak hem kendilerinin hem de başkalarının tepkilerini farkedebilmesi, yanıt verebilmesi, değer verebilmesi, örgütleyebilmesi ve karakterize edebilmesi için duyuşsal alan gelişimleri önemlidir. Hemşirelik eğitimi veren kurumların ve eğiticilerin de öğrencilerinin tutumlarını, duygularını ve değerlerini geliştirebilecekleri eğitim programları ve dolayısıyla da öğrenme ortamları oluşturmaları bu alanın gelişimi açısından önemli bir adımdır (Şahinel, 2020). Duyuşsal alan, çok geniş bir alana yayılmakta ve sınırlarını çizmek oldukça güç olabilmektedir (Karagöl & Adıgüzel, 2022). Bu bağlamda, eğiticiler, ne öğretecekleri ve nasıl öğretecekleri konusunda bilinçli olmalı ve yaratıcılıklarını ortaya koyarak öğrenme-öğretme sürecinde kullanılabilecek gerekli öğretim yöntem ve teknikleri belirlemelidir. Ayrıca, eğitimin duyuşsal boyutuna hizmet ettiği derecede, öğrencilerini öğrenme etkinliğine o kadar çok yaklaştıracaklarını dikkate almalıdırlar (Şahinel, 2020).

Duyuşsal alan, dikkatli planlanmış öğretim stratejileri gerektiren bir öğrenme alanı olup, mesleki hemşirelik uygulamasının standartlarına uygun değerler, tutumlar ve inançların gelişimi ile ilgilidir (Oermann, 2016). Hemşirelik uygulamaları için gerekli olan bakım, empati ve profesyonel davranış gibi mesleki beceriler duyuşsal alanda yer almaktadır (Iwasiw, Andrusyszyn ve Goldenberg, 2020). Öğretme ve öğrenmenin gerçekleştiği ortam, duyuşsal davranış sonuçlarına başarılı bir şekilde ulaşmada önemli bir yer tuttuğundan (Bastable, 2003), bu alandaki bir davranışın kazanılması için öğrencinin uzun süre davranışı geliştirme açısından uygun olan bir ortam içinde yaşaması gerekmektedir (Doğan, 2016). Bu bağlamda; mesleğin felsefesini kavramak, hasta haklarına saygı duymak, hasta haklarının savunuculuğunu yapmak gibi duyuşsal beceriler klinik ortamda pekişebilmektedir (Aydoğan, 2016). Bu alanda oluşan öğrenme eksiklikleri, hemşirelik bakımı sırasında bireyin psikososyal gereksinimlerinin dikkate alınmamasına neden olabilmektedir (İbrahimoğlu et al., 2019). Duyuşsal açıdan zenginleştirilmiş bir eğitimin verilmesi; bireylerin duygularını ve duyuşsal özelliklerini iyi analiz etmelerini ve bunları doğru kullanmalarını sağlayabilmektedir (Gömleksiz ve Kan, 2012).

### 1.1. Araştırmanın Problemi

Hemşirelik uygulaması için gerekli olan bilgi, değerler ve yetenekler duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlarda beceriler gerektirmektedir. Bu nedenle, hemşirelik eğitiminde öğretim stratejilerinin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan araştırmalar, stratejilerin bu alanların her birinde öğrenme sonuçlarını nasıl etkilediğini ele almalıdır (Adamson, 2012). Öğrenmenin anlamlı olabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların unsurlarını bütünleştirmesi gerekmektedir. Bu entegrasyon sürecinin tam olarak gerçekleşmediği durumlarda, öğrenciler ezbere başvurabilmekte ve bu da sonuç olarak disiplini yetersiz bir şekilde anlamalarına yol açmaktadır. Anlamlı öğrenme, düşünme, hissetme ve yapma unsurlarını gerektirmektedir (Enneking et al., 2019). Ancak, her üç alanın da bilgisi, tam profesyonel gelişim ve mesleki sosyalizasyon için gereklidir (Weis & Schank, 2002).

Duyuşsal alan, örtük eğitim programının bir parçası olduğu için öğrencilerin gereksinimlerini belirginleştirmek/açıklığa kavuşturmak gerekmektedir. Örtük eğitim programında gizli olan beklentiler, ders belgelerinde ve değerlendirme araçlarında ön plana çıkarılmalıdır. Böylece, öğrenciler kendilerinden ne beklediğinin farkında olurlar (Miller, 2010). Bu alana yönelik kazanımların, öğrencilere eğitimleri sırasında kazandırılması önemlidir. Toplumsal değerlerle ilişki içinde ve belli değerlerin özümsemesiyle oluşan duyuşsal alan hedeflerinin, öğrencilere belirli bir dozda ve gerek birbiriyle, gerekse toplumun değerleriyle tutarlı olarak kazandırılması istenmektedir (Özçelik, 1998). Bu alana yönelik becerilerin kazandırılması ve daha sonrasında değiştirilmesi çok güç ve zaman alıcıdır (Aydoğan, 2016). Çünkü, birey benimsediği ve içselleştirdiği değerlere uygun, tutarlı davranışlar sergilemektedir (Bacanlı, 2006).

Duyuşsal alan; duyusun ne olduğu açıkça belirlenemediği, bilişsel ve psikomotor alandan özellikle bilişsel alandan ayırmanın oldukça zor olduğu, duyuşsal öğrenme süreçleri hakkında yeterli bilgi bulunmaması ve değerlendirme araçlarının zayıf olması nedenleriyle daha az ele alınmaktadır (Bacanlı, 2006). Özellikle gözden kaçan ya da yeterince düşünülmemiş olan duyuşsal alana ilişkin kafa karışıklığının temelinde; duyuşsal öğrenmenin ne olduğu, ne yaptığı ve nasıl öğretileceği konusundaki anlayış eksikliği yatmaktadır (Casey & Fernandez-Rio, 2019). Duyuşsal alan kazanımlarının dikkatle üzerinde durulması gereken meslek alanlarından biri de hemşireliktir (Duman ve Yakar, 2017).

Hemşirelikte duyuşsal alan davranışları önemli olmakla birlikte, bu davranışları nicel olarak ölçmek zordur. Ancak bu alanın davranışlarına vurgu, başarılı profesyonel hemşirelik uygulamaları için oldukça önemlidir. Gelecekte yapılacak hemşirelik eğitimi araştırmaları, bilişsel, psikomotor ve özellikle öğrenmenin duyuşsal alanlarından gözlemlenebilir profesyonel hemşirelik davranışlarının net tanımları ile nicel ölçümlerin geliştirilmesi için gereklidir (Cazzell & Howe, 2012). Bununla birlikte, eğiticiler öğrenme çıktılarını öğrenci memnuniyeti veya bilişsel değerlendirmelerdeki performansın ötesinde değerlendiremezlerse, bu etkinliklerin öğrencinin öğrenmesini gerçekten nasıl etkilediğini değerlendirme fırsatını kaçıracaklardır (Adamson, 2012). Weis ve Schank (2002) de öğrenci değerlendirmelerinin genellikle bilişsel ve psikomotor alanlara odaklandığını ve duyuşsal öğrenmeye daha az dikkat edildiğini iddia etmektedir (Weis & Schank, 2002). Hemşire eğiticilerin, yalnızca bilişsel ve psikomotor alanı değil aynı zamanda duyuşsal alanı da uyaran ve değerlendiren öğrenme etkinlikleri ile ölçüm araçları oluşturma sorumlulukları bulunmaktadır. Eğitim programı geliştirme ve iyileştirme çalışmalarında bu sorumluluk da dikkate alınmalıdır (Stephens & Ormandy, 2019).

## **1.2. Araştırmanın Sorusu**

Araştırmanın amaçları kapsamında belirlenen araştırma sorusu, alt problemler ve hipotezler aşağıda belirtilmiştir.

**Araştırma Sorusu:** Hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programı hemşirelik öğrencilerinin duyuşsal alan niteliklerinin gelişimini etkilemekte midir?

## **1.3. Araştırmanın Hipotezleri**

H<sub>1</sub>: Hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı bir eğitim programı geliştirilebilir.

H<sub>2</sub>: Hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programı hemşirelik öğrencilerinin duyuşsal alan niteliklerinin gelişiminde etkilidir.

H<sub>3</sub>: Hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programı, hemşirelik lisans eğitiminin program çıktılarına ulaşılmasına katkı sağlayabilir.

#### **1.4. Araştırmanın Varsayımları**

Eğitim programının geliştirilme aşamasında kullanılan odak grup görüşmelerine dahil edilen paydaşlar, görüşmeler esnasında görüşme sorularını içtenlikle cevaplamıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçekleri içtenlikle doldurmuştur. Girişim grubunda yer alan öğrenciler eğitim programında performans göstererek kendi fikirlerini paylaşmaya isteklidir.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın yürütüldüğü dönemin pandemi koşullarına denk gelmesi nedeniyle maske ve mesafe koşullarına uyularak program yürütülmüştür. Duyuşsal alanın bireysel özelliklerin ön planda olduğu bir alan olması nedeniyle, bu araştırma sonuçları tüm öğrencilere genellenemeyebilmektedir. Ayrıca, bu araştırma kapsamında kısa ve orta vadeli çıktılara ilişkin bulgulara ve tartışmaya yer verilmiştir. Ancak, duyuşsal alana yönelik uzun vadeli çıktıların kapsamı değerlendirilememiş, bu çıktılara ilişkin görüşler önerilerle sınırlı kalmıştır.

#### **1.6. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programının hemşirelik  ğrencilerinin duyuşsal alan niteliklerinin gelişimine etkisini incelemektir.

## Genel Bilgiler

### 2.1. Hemşirelikte Duyuşsal Alan Eğitimi

Bir hemşirelik eğitim programının misyonu; içerik, faaliyetler ve çıktılar için yön belirlemektedir. Hemşirelik ve ilgili teoriler ve modeller, hemşirelik eğitim programı için belirli yönergeler sağlamaktadır (Anema, 2018a). Eğitim programı, eğitim kurumunun öğrencilerine sağlamayı amaçladığı planlı öğrenme deneyimlerini ifade etmekte olup, akademik hedeflere ulaşmak için bir dizi kılavuzdan oluşmaktadır (Japee & Oza, 2021). Eğitim programı, eğitim stratejilerinin, ders içeriğinin, öğrenme çıktıların, eğitim deneyimlerinin, değerlendirmenin, eğitim ortamının ve öğrencilerin bireysel öğrenme stiline, bireysel zaman çizelgesinin ve çalışma programının çok yönlü bir karışımıdır (Harden, 2001). Hemşirelik eğitim programının eğitim hedefi, mezunların istenilen bilgi, beceri, değerler ve davranışlarıdır (Iwasiw et al., 2020).

Eğitimde, öğrenmeyi ve eğitim hedefini tanımlamak için üç düşünme ve performans alanı kullanılmaktadır: bilişsel (düşünme), duyuşsal (değerler) ve psikomotor (hareket) alan (Iwasiw et al., 2020). Eğitim açısından davranış irdelenirken bu üç davranış alanı ele alınmaktadır. Bilişsel davranışlarda zihin, duyuşsal davranışlarda kalp/gönül ve psikomotor davranışlarda da bedenle ilişkilendirme yapılmaktadır (Bacanlı, 2006). Bu alanlar birbirine bağlıdır ve aynı anda deneyimlenebilmektedir (Stuart et al., 2004). Bu üç alanda öğrencilerin beklentilerini belirlemek için öğrenme taksonomileri geliştirilmiştir. Bunlar eğiticiler için çok değerlidir ve öğrenciden ne beklediğini tam olarak tanımlamalarını sağlamaktadır (Iwasiw et al., 2020). Öğrencinin ne öğrenmesini beklediğimizi geniş olasılıklar yelpazesinden daha açık bir şekilde belirlememiz gerekmektedir. Çünkü, derslerin uzunluğu nispeten sabit kalırken, öğrencinin öğrenmesi beklenebilecek şeyler büyük ölçüde genişleyerek aşırı bilgi yüklenmesi sorununu ortaya çıkarmıştır (Harden, 2013b).

#### 2.1.1. Duyuşsal Alan

Duyuşsal alan, "duyu" alanı olarak bilinmekte olup değerlerin, tutumların ve inançların gelişimi ile ilgilidir. Burada amaç, kişinin tutumlarını etkilemektir. Duyuşsal taksonomi, bireyin duyuşsal bir davranış başlatabilecek bir uyaran almasıyla başlayarak değer basit farkındalığından veya inancından, değer içselleştirilmesine doğru bir ilerlemeyi tanımlamakta ve davranış için tutarlı bir temel

oluşturmaktadır (Casey & Fernandez-Rio, 2019; Iwasiw et al., 2020; Stuart et al., 2004).

“Duyuş” kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için “bilış” kavramının oturması gerekmektedir. Zihinsel işlem birimi olarak görülen bilış, üç tür olarak ele alınmaktadır. Birinci anlamdaki bilış, zihindeki bilgi birimini; ikinci anlamdaki bilış, bu bilgi birimleri arasında kurulan bağlantıları ve üçüncü anlamda bilış, rastgele veya sistemli kurulan bağlantılar yoluyla hareket etmeyi ifade etmektedir (Bacanlı, 2006). Bacanlı (2006, s. 137) duyusu şu şekilde belirtmiştir: “...birim-olarak-biliş bir küre gibidir. Bu küre metalden yapılmıştır. Küre bir sürtünme ve işlenmeye tabi tutulursa, mıknatıslanmaktadır. Bu mıknatıslanma küreyi elektriklendirmektedir. Ne kadar işlenirse ve sürtünme meydana gelirse, kürenin elektrik yükü de o kadar artmaktadır. İşte bu noktada, duyuş bu elektrik yükü olarak gösterilebilir. Bu anlamda, duyuş bilışin kendisi dışındaki bilışleri etkileme gücüdür.” (Bacanlı, 2006).

Öğrencilerin kendi alanlarına veya disiplinlerine uygun görülen duyuşsal özellikleri ve nitelikleri geliştirmelerine yardımcı olmak, programları aracılığıyla üniversitenin sorumluluğundadır (Grootenboer, 2010). Kazandırılmak istenen duyuşsal bir davranış için o davranışın kişi için elektrik yüklü bir davranışla eşleştirilmesi gerekmektedir. Bacanlı (2006, s. 137)’da duyuşsal niteliğin ortaya çıkabilmesini şu şekilde ifade etmiştir (Bacanlı, 2006): “En düşük düzeydeki duyuş, bir birinci-anlamda-bilişin üçüncü anlamda bir bilışı etkilemesidir... Eğer bilış üçüncü-anlamda-biliş etkileyemiyorsa duyuş niteliği ortaya çıkmamış demektir... Ortaya çıkabilmesi için, enerji biriktirmiş bir bilışle ilişkilendirilmesi veya kürenin oğuşturulması, sürtülmesi ve parlatılması gerekir ki, geniş ve pürüzsüz bir yol olan üçüncü-anlamda-bilişin dikkatini çekebilsin.”

Duyuşsal alan taksonomisinde alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve bir değer ya da değerler bütünü ile nitelenmişlik olmak üzere hiyerarşik beş kategori bulunmaktadır (Bacanlı, 2006). Duyuşsal alanda, davranışların hiyerarşisi, bir davranışı yalnızca farkında olmaktan, davranışı kişinin kişiliğine fiilen dahil etmeye kadar uzanmaktadır. Bu süreçte duygusal katılım, öğrenci davranışı kendisininmiş gibi kabul edene kadar artmaktadır (Basavanthappa, 2009). Bilgi almak en alt seviyedir ve öğrencinin sadece dikkatini vermesini gerektirmektedir. Öğrenci pasiftir ve genellikle bu seviyede geleneksel bir dersi dinleme işlevi görmektedir. Tepki verme, yalnızca dinlemeyi değil, aynı zamanda, sorulduğunda veya alınan bilgiye bir

şekilde yanıt vermesi istendiğinde bu bilgiyi kullanma becerisini de gerektirmektedir. Bir öğrenci piramitte yukarı çıktıkça, öğrencinin bilgiye bir değer vermesi ve daha sonra bu değer belirlenen diğer değerlere nasıl uyduğuna bakabilmesi gerektiğinden katılım seviyesi artmaktadır. Bu, bir öğrenciden belirli bir hastayı değerlendirmede veya bilgileri değer açısından karşılaştırma veya karşılaştırmada hangi bilgilerin önemli olduğunu belirlemesi istendiğinde gösterilmektedir. En yüksek karmaşıklık düzeyinde, öğrencilerden genellikle etik bir konu veya belirli bir uygulama deneyimi ile ilgili değerlerini incelemeleri istenebilmektedir. Bu, öğrencinin kendi kendini yansıtmayı ve kendi kendini incelemesini gerektirmektedir (Boland, 2012).

### **2.1.2. Hemşirelikte Duyuşsal Alan**

Hemşirelikte duyuşsal alan, hemşirenin verilen hemşirelik bakımının kalitesini belirlediği kişi için kritik bir öğrenme alanıdır. Bu alanda yetkinliklerin kazanılması, herhangi bir meslekte önemli olarak kabul edilmekle birlikte hemşirelikte de özel bir öneme sahiptir (Basavanthappa, 2009). Duyuşsal alan içinde cesaret, azim, merak, tutumlar, benlik kavramı, öz yeterlilik, kaygıyla başa çıkma stratejileri, motivasyon, sabır, güven gibi kavramlar yer almaktadır (Rao, 2020). Hemşirelik disiplini açısından duyuşsal alan, hemşirelik mesleğine tutku ve bağlılık, hastaları tanıma, yaşam deneyimi ve kişiliğin olgunlaşmasını içermektedir. Bu alan, klinik yargı ve hemşirelik uygulamalarında uzmanlık elde etmek için ana itici güçtür ve hemşirelik uygulamasının kalitesinin sağlanmasına da yardımcı olmaktadır (Lin et al., 2003).

Duyuşsal öğrenme, bireyin eylemsel çerçevesini ve değer sistemini değiştiren ve böylece yaşamın her alanında karar verme ve davranışsal seçimlere rehberlik eden belirli bir konuya yönelik bireyin olumlu eğilimini ifade etmektedir (Thweatt & Wrench, 2015). Duyuşsal öğrenme, kişinin uygulamasını daha iyi anlamak ve geliştirmek için mesleki ve kişisel deneyimler kullanıldığında en üst düzeye çıkmaktadır (Younas & Maddigan, 2019). Duyuşsal eğitimin yöntemi olarak yaşantısal eğitim önemlidir. Yaşantısal eğitimde yeni öğrenmenin/bilişin kişinin yaşamında yer almasının sağlanması ya da yaşamında yer alan öğelerle eşleştirilmesi gerekmektedir (Bacanlı, 2006). Eğiticilerin, öğrencilerin hem kendilerinin hem de başkalarının katkılarına değer vermeyi öğrenmelerine; öz-yeterliliklerinin daha fazla gelişmesine; akran öğretimini kendilerinin ve başkalarının ihtiyaçlarına göre

uyarlamalarına ve yeteneklerini sadece performans olarak değil, katkı açısından düşünmelerine yardımcı olmak için duyuşsal öğrenmeyi öğretimlerinin önde gelen bir amacı olarak konumlandırmaları gerekmektedir (Casey & Fernandez-Rio, 2019). Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor taksonomilerin varlığı, her alandaki öğrenmenin bölümlere ayrılmış, ayrı ve diğer alanlardaki öğrenmeyle bağlantısız olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır (Iwasiw et al., 2020). Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor etkinlikler birbirinden bağımsız değildir. Daha yüksek seviyelerde duygusal ve psikomotor aktiviteler daha fazla bilişsel aktivite içermektedir. (Rao, 2020). Hemşirelik bakımının tüm yönleri bilgi ve yargıya dayalıdır. Öncelikle, bilgi ve değerlendirme gerektiren bir dizi değer ve inançla ifade edilmektedir. Böylece, her alan diğerleriyle yakından bağlantılıdır (Iwasiw et al., 2020). Örneğin, hemşirelik bakım planının doğru yazılması gibi bir yetkinliğin sağlanması için genellikle üç tür davranış birleştirilmelidir. Plan yazmak psikomotor davranışın bir örneğidir, bilgiyi hatırlamak ve değerlendirmek bilişsel bir davranıştır ve ciddi şekilde hasta olan bir hastanın durumunu tanımlamak duyuşsal davranışı kapsayabilmektedir. Bir yetkinlik, bir, iki ve olası üç alandaki davranışı da içerebilmektedir. Her durumda, genellikle bir etki alanı baskın olacaktır. İstenen davranışların başarısını nesnel olarak ölçmek için genellikle alanlardan biri vurgulanmalıdır (Basavanthappa, 2009).

### **2.1.3. Duyuşsal Eğitimin Değerlendirilmesi**

Öğrenme bağlamsaldır ve öğrencilerin nasıl hissettikleri, düşündükleri veya davrandıkları konusundaki değişiklikleri ölçmemizi gerektirmektedir. Duyuşsal öğrenme, öğrencinin duyuşsal öğrenme alanıyla ilgili değerlerini, tercihlerini veya tutumlarını edindiğinde, pekiştirdiğinde veya değiştirdiğinde gerçekleşmektedir (Lane, 2015). Duyuşsal öğrenme, içselleştirme ile ilgiliyse, duyuşsal olarak öğrenilen içerik zaman içinde bireyin yaşamının birçok yönünü etkilemeli ve dolayısıyla bu terimlerle ölçülmelidir (Thweatt & Wrench, 2015). Ancak, bu alan, değerlendirme için uygun davranışların belirlenmesinde eğiticiler arasında netlik ve anlaşma olmaması nedeniyle genellikle tanımlanması en zor alandır (Calhoun et al., 2005). Bununla birlikte, kavramı işlevselleştirmek için daha iyi yollar geliştirirken, öğrencilerin sınıftaki duyuşsal deneyimlerinin önemini unutmamamız veya görmezden gelmemiz önemlidir. Öğrencilerin sınıftaki duyuşsal deneyimlerini

değerlendirmek şüphesiz gelecekte öğretimsel iletişimin önemli bir parçası olmaya devam edecektir (Bolkan, 2015).

Duyuşsal alanın değerlendirilmesinde iki yön önemlidir. Bu yönlerden biri öğrencinin değerlerle ilgili bilgisi, diğeri ise öğrencinin bu değerleri kabul etme ve kendi kararları ve davranışları için içselleştirmesidir. İkinci yönü değerlendirmek daha zordur (Karaöz, 2013). Bununla birlikte, öğrencilerin bu alana ilişkin öğrenmesini ölçmekle ilgili sorunlar devam etmekte (Bolkan, 2015; Ward, 2015), duyuşsal öğrenmenin gözlemlenebilir kişilerarası becerilere transferini ve dolayısıyla bunun fiili uygulama üzerindeki etkisini değerlendirmek zor bir çaba olmaya devam etmektedir (Brien et al., 2008). Duyuşsal eğitimde değerlendirme yapılmasının zor olduğu ileri sürülerek duyuşsal değerlendirme üzerinde durulmamaktadır. Bu nedenle, duyuşsal değerlendirme yöntem ve teknikleri geliştirilmemektedir (Bacanlı, 2006).

Bu alanın büyük ölçüde öznel olması, diğeri iki alana göre ölçülmesini daha zorlaştırmaktadır. Duyuşsal alanı ölçmek için geçerli ve güvenilir bir aracın geliştirilmesi, öğretim elemanı ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde görselleştirmelerine ve öğretmelerine veya öğrenmelerine yardımcı olmak için önerilmektedir (Lin et al., 2003). Eğiticiler, öğrencilerin istedik duyuşsal davranışı göstermesini sağlayacak durum ve teknikleri tasarlamalıdır (Bacanlı, 2006). Bu tür öğrenmenin öznel yönü göz önüne alındığında, duyuşsal öğrenme beklentilerinin açıkça tanımlanması önerilmiştir (Brien et al., 2008). Belirli disiplin alanlarındaki akademisyenlerin kendi alanlarının temelini oluşturan istenilen duyuşsal nitelikleri tartışması ve netleştirmesi önemlidir. Bununla birlikte, bu değerler, inançlar, eğilimler ve tutumların tartışılmadığı veya açıkça değerlendirilmediği takdirde duyuşsal niteliklerin kabulü büyük ölçüde örtük kalabilmektedir (Grootenboer, 2010).

## **2.2. Çıktıya Dayalı Eğitim**

### **2.2.1. Çıktının Tanımı**

Öğrencilerin eğitim programlarında kazanmaları beklenen bilgi, beceri ve tutumları tanımlamak için amaçlar, hedefler, yetkinlikler ve çıktılar gibi birçok terim kullanılmaktadır. Bu terimlerin tümü, öğrencilerin bir öğrenme biriminin sonunda ulaşması gereken eğitim hedefini yansıtmak içindir (Iwasiw et al., 2020). Çıktı bir

performansın sonucudur. Ürünün kalitesidir (Japee & Oza, 2021). Daha spesifik olarak hemşirelik eğitim programı içinde çıktılar, hemşirelik bakımı gibi daha üst düzey işlevlerin gerçekleştirilebilmesi için çeşitli bilgi alanlarını entegre eden uygulamaya yönelik ifadelerdir (Iwasiw et al., 2020).

Çıktılar bilgi, beceri ve tutumları içermekte (Japee & Oza, 2021), öğretim için planlamaya rehberlik etmektedir (Brady, 1999). Bir çıktı (nihai ürün veya nihai sonuç), hedefe hitap etmektedir. Bu nedenle odak noktası öğrencidir, çünkü öğrenme öğrencinin hedefidir. Bir paradigma değişimiyle birlikte odak, eğiticiden uzaklaşarak öğrenmenin sorumluluğunu öğrenciye doğru genişletmektedir (Wittmann-Price & Fasolka, 2010). Amaçlar ve hedefler gibi eğitsel isteklerin daha genel ifadelerinden farklı olarak çıktılar; açık, gözlemlenebilir ve dolayısıyla öğrenci başarısının değerlendirilebilir göstergeleri oldukları için sistem ve kurum sorumluluğu için bir araç sağlamaktadır (Brady, 1999).

### **2.2.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Yaklaşımı**

Son yıllarda, çıktı çerçeveleri ile eğitim programına yönelik çıktı veya yetkinlik temelli bir yaklaşıma geçiş hız kazanmıştır ve eğitimde giderek daha fazla hakim olmaktadır (Harden, 2013a). Çıktıya dayalı eğitim (ÇDE), öğrenci performansını çıktılar aracılığıyla ölçmeye odaklanan öğrenci merkezli bir öğretim modeli olarak tanımlanabilmektedir (Japee & Oza, 2021). Harden ve arkadaşları (1999) tarafından da ÇDE, *“eğitim programı ile ilgili kararların, öğrencilerin dersin sonunda sergilemesi gereken çıktılar tarafından yönlendirildiği bir eğitim yaklaşımı”* olarak tanımlanmıştır (Harden, Crosby, & Davis, 1999).

ÇDE’de ürün, süreci tanımlamakta ve “sonuç odaklı düşünme” olarak özetlenebilir. ÇDE’de, eğitim programı için kabul edilen çıktılar ne öğretileceğine ve ne değerlendirileceğine ilişkin yol göstermektedir (Harden, Crosby, & Davis, 1999). Kalite güvence stratejisinin bir parçası olarak bugün dünya çapında benimsenen gerçekçi bir yaklaşım olan ÇDE, farklı öğrenme stillerine uyum sağlamak ve öğretimde yeniliğe olanak tanımaktadır (Rao, 2020). Basit bir benzetmeyle, ÇDE bir tatile benzetilebilir. Çıktı odaklı bir yolculuk, önce varış yerini seçer, ardından seçilen noktaya ulaşmak için ulaşım yöntemlerini araştırır (Wittmann-Price & Fasolka, 2010).

ÇDE'in iki gerekliliği bulunmaktadır. İlk olarak, öğrenme çıktılarının belirlenmesi, açık hale getirilmesi ve öğrenciler, eğiticiler, toplum, işverenler ve diğer paydaşlar dahil olmak üzere ilgili herkese iletilmesidir (Harden, Crosby, & Davis, 1999). ÇDE yaklaşımı; öğrencileri geleceğe odaklamakta, ne başarmaları gerektiği ve bu başarının kalitesinin ne olacağı hakkında bilgilendirmektedir. Çıktıların belirlenmediği ve eğitim programı içinde kullanılmadığı koşullarda; öğrenci ve öğretim üyesi için öğrenilecek-öğretilecek ve ölçülecek alanlar da belirsiz olacaktır. Öğrencilerin kazandığı bilgi, beceri, tutum ve değer amaç dışı olacak ve toplumun gereksinimlerine yanıt veremeyecektir (Malan, 2000). İkinci olarak, eğitim çıktıları, eğitim programı ile ilgili kararlarda en önemli konu olmalıdır. Eğiticiler, dersle elde edilen öğrenme çıktıları açısından dersin içeriğini, öğretim yöntemlerini, eğitim stratejilerini ve ayrılan zamanı dikkate almalıdır (Harden, Crosby, & Davis, 1999).

### 2.2.3. Çıktıya Dayalı Eğitimin Avantajları

Çıktıya dayalı eğitimin avantajları şunlardır (Davis, 2003; Harden, Crosby, & Davis, 1999; Harden, Crosby, Davis, et al., 1999; Japee & Oza, 2021):

*İlgililik:* ÇDE, eğitim programı ile uygulama arasındaki ilişkiye ve yetenek eğitimi üzerine tartışmalara odaklanmaya ve mesleki ve akademik eğitim arasındaki gerilimleri uzlaştırmaya yardımcı olmaktadır. *Karşıtlık:* tartışmalı konuların ele alınmasını sağlamaktadır. *Kabul edilebilirlik:* ÇDE, çoğu eğitici tarafından kolaylıkla kabul edilebilir bir eğitim modelidir. Bir eğitim programının öğrenme çıktılarını iletmek şeffaf bir yaklaşım sunmaktadır. *Açıklık:* ÇDE, oldukça basit ve açık bir kavramdır. Burada, öğrencilerden neler beklendiği ve eğiticilerin sorumluluklarının neler olduğu açıkça belirtilmiştir. *Çerçevenin sağlanması:* ÇDE, eğitim programı için güçlü ve sağlam bir çerçeve sağlamaktadır. Eğitim programının birleştirilmesine yardımcı olmakta ve parçalanmasını önlemektedir. Eğitim programını bir arada tutan yapıştırıcı olarak düşünülebilmektedir. Dersleri çıktıları açısından da eğiticilerin eğitim programının bütününe ne katkıda bulunduklarını görebilmelerini sağlamaktadır. Öğrenme deneyimlerini, öğretme yöntemlerini ve değerlendirmeyi bütünleştirmeye yardımcı olabilmektedir. *Hesap verebilirlik:* ÇDE, ürünün değerlendirileceği bitmiş ürünün ayrıntılarını ortaya koyarak, hesap verebilirliği ve kalite güvencesini vurgulamaktadır. *Özyönetimli öğrenme:* ÇDE, öğrencileri kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almaya teşvik etmektedir. Öğrencilere,

çalışmalarını planlamalarına ve eğitim programı boyunca gelişimlerini ölçmelerine olanak tanıyan net bir çerçeve sağlamaktadır. *Esneklik*: ÇDE, eğitimcilere nasıl öğrettikleri ve ne öğrettikleri konusunda esneklik sağlamaktadır. Ders verme biçimini veya eğitim stratejisini dikte etmez. Önerilen değişikliklerin belirtilen öğrenme çıktıları açısından gerekçelendirilmesi koşuluyla, eğitim sürecinde herhangi bir zamanda ayarlamalar yapılabilmektedir. *Değerlendirme rehberi*: ÇDE, değerlendirme amaçları için faydalı bir araç olup, öğrenci değerlendirmesi için bir rehberdir. Öğrenme çıktıları performansa dayalıdır. *Eğitim programı planlamasına katılım*: Çıktılar iyi tanımlandığı ve iletildiği için öğrenciler ve eğitimcilerin yanı sıra ebeveynler, yönetim, endüstriler ve devlet de sürece dahil olmaktadır. *Eğitimin Sürekliliği*: ÇDE, eğitimin her bir evresi veya dönemi için çıktıları açıklayarak, temel veya lisans eğitimi, lisansüstü veya mesleki eğitim ile sürekli eğitim arasında sürekliliği desteklemektedir. *Karşılaştırma*: ÇDE'e dayanarak, üniversiteler ve okullar tarafından bölümler, okul ve üniversite ve ayrıca kurumlar arası karşılaştırma yapılarak performanslarını karşılaştırmalarına yardımcı olan belirli kıyaslama seviyeleri belirlenebilmektedir.

#### **2.2.4. Çıktıya Dayalı Eğitimin Dezavantajları**

Öğrenci değerlendirmesi için uygun bir sistemin tasarlanmasına ve uygulanmasına ilişkin yaşanan sorunlar bu yaklaşımın zorlu olan tarafıdır. Çünkü, her bir çıktı için standartların belirlenmesi ve ölçme araçlarının bu standartlara hizmet etmesi gereklidir. Örneğin, bir beceri uygulaması için öğrenciden beklenen yeterlilik seviyesi açıkça belirtilmeli, beceriye ilişkin başarı değerlendirmesi ise bu standarda hizmet edecek şekilde planlanmalıdır (Harden, Crosby, & Davis, 1999). Çıktıya dayalı eğitimin diğer dezavantajları şunlardır (Japee & Oza, 2021):

*Çeşitlilik*; program çıktısının, ders çıktılarının vb. bilinmesi ve uygulanmasındaki anlayış açısından çeşitlilik farklı yorumlanabilir. *Değerlendirme sorunları*; kontrol ve öğrenme çıktılarındaki çeşitlilik ve bazen sonuçların geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi kurumdan kuruma değişebilir. *Katılım*; tüm paydaşları dahil etmek, gerçeği değil, bir miti/efsaneyi kanıtlayabilir.

#### **2.4.5. Hemşirelik Eğitiminde Çıktıya Dayalı Eğitim Yaklaşımı**

Hemşirelik eğitimi, öğrenme deneyimini öğrenci, hasta veya hemşire tarafından ihtiyaç duyulan ürün veya bilgiyi sağlamak olarak gören çıktı beklentisini veya

ÇDE'yi benimsemiştir (Wittmann-Price & Fasolka, 2010). Bir eğitim programının kendine özgü program çıktıları, eğitim programının üzerine inşa edildiği temeldir ve eğitim kurumunun sahip olduğu hemşirelik ve eğitim felsefeleri tarafından da yönlendirilmektedir (Kim, 2012).

Günümüzde eğitim programlarının ayırt edici özelliği esnek olmasıdır. Bu doğrultuda, eğitimcilerden, bilgi ve teknolojinin hız kazandığı bir dünyada yükseköğretim ve hemşireliğin değerlerini ve inançlarını yansıtan dinamik, akıcı eğitim programı oluşturma yollarını bulmaları beklenmektedir (Boland, 2012). Çıktıya dayalı eğitimin felsefesi de belirlenmiş eğitim alanlarında yeterliklerin kanıtını gösterebilen bireyler yetiştirmektir. Hemşirelik eğitimi açısından da bir hemşirelik programını tamamladıktan sonra başlangıç düzeyinde mesleğe ve sosyal gereksinimlere göre tanımlanan profesyonel hemşirelik rolünü yerine getirme yetkinlikleri anlamına gelmektedir (Kim, 2012).

Hemşirelik programı çıktılarının amacı, sağlık programı etkinliğinin periyodik değerlendirmesi için veri toplamaya rehberlik etmektir. Sonuçlar analiz edilmekte ve sağlık programı kararlarına rehberlik etmek için kullanılmaktadır (Anema, 2018b). Toplumun ihtiyaçları değiştikçe ve hemşireliğin rolü geliştikçe, mevcut kullanılan bir dizi program çıktısının muhtemel revizyonlar için yeniden gözden geçirilmesi gerekecektir (Kim, 2012). Yeni çıktı beklentileri, bir sistem düşünürü olma; karmaşık ve genellikle belirsiz durumlarla ilgili kararlar almak için mevcut ve ilgili kanıtları kullanma; karmaşık dinamik bir sistemde verimli ve etkili bir şekilde problem çözme; uygulama yeniliklerini tasarlama ve uygulamada teknolojiyi kullanma ve işbirliği, koordinasyon ve ortak çalışma yoluyla kronik sağlık sorunlarını yönetme becerilerini vurgulamaktadır (Boland, 2012).

#### **2.2.6. Çıktıya Dayalı Eğitim Programı Geliştirme**

Eğitim programı geliştirme, hem yeni programlar tasarlamayı hem de mevcut programları değerlendirmeyi ve revize etmeyi ifade etmektedir (Kim, 2012). Bir eğitim programı, değerlendirme sonuçlarına, kaynaklardaki değişikliklere, hedeflenen öğrencilerdeki değişikliklere ve uzmanlık gerektiren materyaldeki değişikliklere dayalı olarak gelişmekte olup (Kern, 2016), tek seferlik bir olay değil, dinamik bir süreçtir (Japee & Oza, 2021). Eğitimde program geliştirmenin temeli, sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik dinamizmin daha nitelikli insan gücü

gerektirmesine dayanmaktadır. Bu faktörlere ilişkin ortaya çıkan dinamikler, eğitim programlarının da dinamik olmasını gerektirmektedir (Varış, 1996).

Etkili bir eğitim programının anahtarı, eğitimcilerin ne öğretildiği hakkında bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlamak ve bunu okulun genel hedeflerini yansıtacak şekilde koordine etmektir. Bu, bir eğitim programının uygulanması ve geliştirilmesi için önemli bir araç haline gelen eğitim programı haritalama yoluyla başarılabilir. Eğitim programı haritası, öğrencinin ve eğiticinin rollerini daha açık hale getirerek öğrenme sürecini yönetmeye yardımcı olur. Eğitim programı haritası, çıktıya dayalı eğitimi işlevselleştirmenin bir yöntemidir. Kalite güvencesi ve akademik standartların olduğu bir çağda, eğitim programı haritası, eğitim programının belirlenmiş standartları karşılayıp karşılamadığını ve beklenen öğrenme çıktılarıyla uyumlu olup olmadığını belirlemede bir role sahiptir (Harden, 2001).

Eğitim programı haritalama, öğretilen eğitim programının geniş bir resmini sunmakta, eğitim programını analiz etmek, planlamak ve bildirmek için kullanılmaktadır (McCoy, 2018a). Bu şekilde eğitim programı eğitimciler, öğrenciler, yöneticiler, toplum ve araştırmacılar dahil tüm paydaşlar için daha şeffaftır (Harden, 2001). Harden (2013a), ihtiyacın belirlenmesi, öğrenme çıktılarının oluşturulması, içerik üzerinde anlaşma, içeriği düzenleme, eğitim stratejisinin belirlenmesi, öğretim yöntemlerinin seçilmesi, değerlendirmenin hazırlanması, eğitim programı ile ilgili iletişim, uygun bir eğitim ortamını desteklemek ve eğitim programı yönetimi olmak üzere 10 adımda bir eğitim programını planlamak ve değerlendirmek için faydalı bir kontrol listesi açıklamıştır (Harden, 2013a).

***İhtiyaçların belirlenmesi:*** Eğitimde gereksinim belirlemede farklar, demokratik, analitik ve betimsel olmak üzere dört farklı yaklaşım kullanılmaktadır (Alimoğlu, 2016). Eğitim programı geliştirme çalışmalarında ihtiyaçları belirlemek amacıyla ihtiyaçların daha iyi anlaşılması ve gerekli girişim sonuçlarının daha gözle görülebilir hale getirilmesi nedeniyle ağırlıklı olarak farklar yaklaşımı kullanılmaktadır. Program geliştirme sürecinin bir aşaması olarak ihtiyaç belirleme yapıldığında birden fazla yaklaşımın birlikte kullanılması önerilmektedir (H. Şahin, 2006).

***Öğrenme çıktılarının belirlenmesi:*** Öğrenme çıktıları, öğrencinin bir öğrenme deneyiminin sonunda neler yapabileceğini açıkça belirtmektedir (Rao, 2020). Öğrenme çıktıları ifadesi, öğrencilerin eğitimin farklı aşamaları boyunca kaydettiği

ilerlemeyi çizmeye ve kişisel ihtiyaçlarını karşılayacak bir öğrenme programı belirlemeye yardımcı olan bir dil veya kelime bilgisi sağlamaktadır (Harden, 2013b). Çıktı ifadeleri, programı tamamlama ve izleme çalışmalarında öğrencilerin değerlendirilmesine yön verecek şekilde yazılmalıdır (Iwasiw et al., 2020). Öğrencinin performansı gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır. Ders çıktılarına benzer şekilde, her bir çıktı ifadesi için seçilen fiil, gözlemlenebilen ve ölçülebilen amaçlı davranışla sonuçlanan bir eylem fiili olmalıdır. Bir seviye/düzey çıktısı yazarken nihai test, öğrencinin yaptığı eylemin değerlendirilip değerlendirilemeyeceğidir. Seviye/düzey çıktıları aşağıdaki üç unsuru içermelidir (McCoy, 2018b):

✚ Gözlenebilir olan belirli bir eylem

✚ Öğrenci tarafından gerçekleştirilen belirli bir eylem

✚ Öğrenci tarafından gerçekleştirilen belirtilen eylemin ölçülebilir olması

Çıktı ifadeleri yazarken kesinlik gereklidir. Yetkinliklerin dili, sürekli bir gelişim duygusunu yansıtmalıdır (Boland, 2012). Bunun yanı sıra öğrenme çıktılarının ifadeleri çeşitli paydaşlar (kurum, eğitim komisyonu üyeler ve toplum) tarafından algılandığı şekliyle *kurumun vizyon ve misyonunu yansıtmaya; açık ve net olma; spesifik ve tanımlanmış yeterlik alanlarını ele alma; çıktıların sayısı açısından yönetilebilir olma* (genellikle 6-12); uygun bir *genellik düzeyinde* tanımlanma; “*yetkinleştiren*” *çıktıların geliştirilmesine yardımcı olma ve farklı çıktılar arasındaki ilişkiyi* gösterme kriterlerine göre değerlendirilebilir (Harden, 2013b; Harden, Crosby, Davis, et al., 1999).

**İçerik seçimi:** Eğitim program içeriği; konular veya disiplinler (geleneksel bir eğitim programı), vücut sistemleri, örn. kardiyovasküler sistem (entegre bir eğitim programı), yaşam döngüsü (örneği: çocukluk, yetişkinlik, yaşlılık), problemler (problem temelli bir eğitim programı) ve klinik sunumlar veya görevler (senaryo temelli, vaka temelli veya görev temelli eğitim programı) gibi bir dizi perspektiften sunulabilmektedir. Bir eğitim programının içeriğine bu bakış açılarından iki veya daha fazlasından bakan sistemler hazırlanabilmektedir (Harden, 2013a).

İçerik seçimi zorlu bir süreçtir, çünkü mevcut çok fazla şey vardır. Ders sonunda öğrencilerden hangi yeterlilikleri göstermelerini beklediğinizi ve bunların program çıktılarıyla uyumunu tartışmak ve sıralamak süreci başlatacaktır. Ana konulardan biri içerik hacmidir. İçerikle ilgili kararlar, öğrencinin öğrenmesi ve başarısı için kritik

öneme sahiptir. İçerik, dikkatli bir şekilde seçilmeli ve "gerekli" ile "bilmekte fayda var"ı ayırma ihtiyacının farkında olunmalıdır (Anema, 2018a).

***İçeriğin düzenlenmesi:*** Spiral bir eğitim programında, ders boyunca konular tekrar tekrar gözden geçirilmekte; konular farklı zorluk seviyelerinde tekrar gözden geçirilmekte; yeni öğrenme önceki öğrenmeyle ilgili olmakta ve bir konuya yapılan her ziyarette öğrencilerin yeterliği artmaktadır (Harden, 2013a).

***Eğitim stratejilerinin belirlenmesi:*** Eğitim stratejisi olarak öğrenci merkezli öğrenmede, öğrencilere kendi eğitimleri için daha fazla sorumluluk verilmektedir. Öğretilenden ziyade, öğrencinin ne öğrendiği önemlidir. Eğiticinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak önemli bir role sahip olduğu ve öğrencinin rehberlik ve desteğe ihtiyacı olduğu artık değer kazanmıştır (Harden, 2013a).

***Öğretim yöntemlerinin belirlenmesi:*** Bir dersin amacına uygun öğretim stratejileri seçilmeli ve öğrenenlerin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin aktif ve etkin bir şekilde faaliyette bulunabilecekleri öğretim yöntemleri düşünülmelidir. Vaka çalışmaları, rol oynama ve öğrenci sunumları dahil edilebilir. Uzaktan eğitim eşzamanlı ve eşzamansız çevrimiçi tartışmalar öğrencilerin ilgisini çekmektedir. Öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmek için birden fazla seçenek eklenebilir (Anema, 2018a). İyi bir eğitici, bir dizi yöntemden yararlanarak ve her yöntemi en uygun kullanım için uygulayarak öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmalıdır (Harden, 2013a). Bir öğrenme etkinliği birkaç çıktıyı karşılayacak şekilde tasarlanabilir; geniş odaklı olanlar özellikle yarar sağlayabilmektedir. Bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanlardaki kavramları birleştirmek entegrasyonu kolaylaştırmaktadır (Scheckel, 2012).

***Değerlendirmenin hazırlanması:*** Her dersin öğrenme çıktılarını değerlendirmek için kriterleri vardır (Anema, 2018b). Öğrenme kalitesinde sürekli iyileştirmeyi planlamak için iyi tanımlanmış bir süreci tutarlı bir şekilde takip etmek gerekmektedir (Rao, 2020). Bu doğrultuda; öğrencilerin çıktılarını nasıl değerlendireceği planlanmalıdır. Farklı öğrenme stillerine hitap etmek için birden fazla yöntem seçilmelidir. Öğrenme ortamına göre yöntemlerin avantaj ve dezavantajları belirlenmelidir (Anema, 2018a). Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları uygun şekilde dahil etmek için birden fazla değerlendirme türü kullanılmalıdır (Anema, 2018b). Ders çıktılarını ölçmek için çeşitli değerlendirmeler arasında dönem ara ve final sınavları, ödevler, raporlar proje çalışması, sunumlar,

işveren/mezun geri bildirimi, laboratuvarlar/saha performansları vb. bulunmaktadır (Japee & Oza, 2021; Rao, 2020).

Çıktıya dayalı eğitim ve performans değerlendirmesi yakından ilişkili paradigmalardır. Tüm çıktıya dayalı eğitim programlarında ortak olan şey, mezunların bildikleri ve yapabilecekleri açısından programın güvenilirliğini gösterme arzusudur. Öğrenciler profesyonel gelişimlerini sergilemeye ve kendi öğrenmelerini izlemeye isteklidirler. Bu nedenle, belirgin çıktı hedefleri, değerlendirme-geri bildirim ve öğrencinin öz değerlendirmesi, çıktıya dayalı eğitimin merkezinde yer almaktadır (Ben-David, 1999). Ödevlerin ağırlıklandırılması, harf notları için gerekli puanlar, notları iyileştirme seçenekleri, geçme/kalma notlarına atanan kriterler gibi notlandırma sistemi açıkça tanımlanmalıdır (Anema, 2018a).

**Eğitim ortamı:** Eğitim ortamı, içerikten, kullanılan öğretim yöntemlerinden veya sınavlardan daha az somut olmakla birlikte yine de eşit öneme sahiptir. Eğitim ortamının ölçülmesi, eğitim programı değerlendirmesinin bir parçası olmalıdır (Harden, 2013a).

### **2.3. Logic Program Değerlendirme Modeli**

Eğitim programının değerlendirmesi, hemşirelik programı değerlendirmesinin ayrılmaz bir bileşenidir ve hemşirelik programlarının bütünlüğünü sağlamak için sistematik eğitim programı değerlendirmesi esastır (Schug, 2012). Sistematik program değerlendirme planlaması, bir program ilk geliştirildiğinde veya revize edildiğinde başlamaktadır. Tüm program parçaları yerleştirildikten sonra, program değerlendirmesi için unsurlar belirtilmelidir (Anema, 2018b).

#### **2.3.1. Logic Model**

Logic/Mantık Model, genellikle bir diyagram biçiminde sunularak programın mantığını resmetmektedir (Uğur Arslan, 2019). Bir mantık modeli, bir programın eylem teorisini, yani program amaçlarını veya çıktılarını gerçekleştirmek için program etkinliklerinin veya süreçlerinin nasıl çalışması gerektiğini şeffaf hale getirmektedir (Newton et al., 2013). Model, bir kez uygulandığında eğitim programının aslında amaçlanan çıktılara odaklanmasını sağlayabilmektedir. Planlanan değişikliği çevreleyen unsurları (programın bağlamı), bu unsurların birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve programın sosyal, kültürel ve politik

bağlamının planlanan eğitim programı veya yenilikle nasıl ilişkili olduğunu dikkate almaktadır (Frye & Hemmer, 2012).

Program planlaması sırasında genellikle bilgilendirici olan Logic Model, değerlendirme bileşenleri arasındaki amaçlanan ilişkileri belirtmekte ve bir program geliştikçe sürekli güncelleme gerektirebilmektedir (Frye & Hemmer, 2012). Kullanım kolaylığı ve esnekliği nedeni ile program değerlendirme çalışmalarında sıklıkla tercih edilen bir değerlendirme aracı olan Logic Model (Turan, 2017), yeni bir eğitim projesinin veya inovasyonun planlama aşamalarında veya bir program revize edilirken çok faydalı olabilir (Frye & Hemmer, 2012).

### 2.3.2. Logic Modelin Sağladığı Yararlar

Logic Modelin sağladığı yararlar aşağıda özetlenmiştir (Millar et al., 2001; Uşun, 2016):

- ✚ Bu modeller, yeni programlar tasarlamak veya var olan bir program tasarımının geçerli çevre koşullarında kabul edilip edilmeyeceğini açıklamada kullanılabilir.
- ✚ Program ekibinin programın işleyişini ve kendilerinin bu konudaki sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olmaktadır.
- ✚ İstenilen çıktıya ulaşmak için planlama ve yönetmeyi kolaylaştırmaktadır.
- ✚ İstenen bir sonuçla sonuçlanması beklenen bir dizi etkinlikten sonra başarı olasılığının bir değerlendirmesini sağlar. Fizibilite analizi bakımından çok değerlidir.
- ✚ Çıktıyı etkileyebilecek kritik faktörleri ve işbirliği/ortaklığı başarının anahtarı olan kritik oyuncuları belirler.
- ✚ Bir kurum içinde, işleyişlerin ve kalitenin daha iyi tartışılmasını sağlayan birçok kurum birimleri arasındaki bağlantıların neler olduğunu gösterir.
- ✚ Nihai amaçlara veya çıktılara ulaşmak için hangi ara çıktılar önemli olduğunu gösterir. Ara çıktılara ulaşılmadığında düzeltici eylem önerir.
- ✚ İstenen sonuçlara ulaşmak için alternatif stratejilerin analiz edilmesi için bir çerçeve sağlar.
- ✚ Mantık modelleri, hedeflerin, performans ölçümlerinin ve stratejilerin belirlenmesine ilişkin olarak programlar ve program dışındaki kişiler/paydaşlar arasındaki iletişimi kolaylaştırmada önemli bir araçtır.

### **2.3.3. Logic Modelin Öğeleri**

Logic Model, programın ortaya konulma nedenlerini, programın yürütüldüğü kaynakları, yapılması planlanan etkinlikleri, elde edilmesi düşünülen değişiklikler ve sonuçlar arasındaki bağlantıyı paylaşmak ve sunmak için kullanılan sistematik ve görsel bir yöntemdir (Uğur Arslan, 2019; Uşun, 2016). Logic Modelde; girdiler, etkinlikler, ürünler ve çıktılar olmak üzere dört öge bulunmaktadır (Turan, 2017).

#### **2.3.3.1. Girdiler**

Bir Logic Modelinin girdileri, bir eğitim projesi veya programı için olması beklenen veya fiilen mevcut olması beklenen hem maddi hem de entelektüel tüm ilgili kaynakları içermektedir (Frye & Hemmer, 2012). Girdiler; insan/toplum kaynaklarını, finansman kaynaklarını (yıllık bütçeler), organizasyonel kaynakları (tesis, ekipman ve programı yürütmek için gereken malzemeler), istihdam olanaklarını, eğitim kadrosunun becerileri, eğitim kadrosunun zamanı, personel becerileri, eğitim teknolojisi ve kurumsal kültürün ilgili unsurlarını (örneğin, Bölüm veya Dekan desteği) kapsayabilmektedir (Frye & Hemmer, 2012; Uğur Arslan, 2019; Uşun, 2016). Bir programın girdilerini tanımlamak, yeni bir programın başlangıç noktasını veya mevcut bir programın güncel durumunu tanımlamaktadır. Daha da önemlisi, ilgili kaynakların envanteri tüm paydaşlara bu kaynakların programa bağlılığını teyit etme fırsatı vermektedir (Frye & Hemmer, 2012).

#### **2.3.3.2. Etkinlikler**

Logic Modelin ikinci ögesi, eğitim programı için planlanan etkinlikleri, “davranış” dizisini, stratejileri, yenilikleri veya değişiklikleri detaylandırmaktadır. Etkinliklerin genellikle modelde belirtilen sırada gerçekleşmesi beklenmektedir. Etkinliklerin belirgin olarak sıralanması, sonraki bir etkinliğin, önceki bir etkinliğin uygulanmasından sonra veya uygulanması sırasında olanlardan etkilenebileceğini kabul etmektedir (Frye & Hemmer, 2012). Programın uygulamasının amaçlı bölümünü oluşturan yöntem, araç, teknoloji, olay ve eylemleri içermektedir. Haftalık oturumlar, eğitim programı, çalıştaylar, konferanslar, işe alım, klinik hizmetler, haber bültenleri, personel eğitimi, programın tüm temel bileşenlerini kapsamaktadır (Uğur Arslan, 2019; Uşun, 2016).

### 2.3.3.3. Ürünler

Logic Modelin üçüncü ögesi olan ürün, programın etkinliklerinden birinin veya bir etkinliğin bölümlerinin devam ettiğinin veya tamamlandığının ve bir şeyin (bir "ürün") gerçekleştiğinin göstergeleri olarak tanımlanmaktadır (Frye & Hemmer, 2012). Ürünler, her hafta program hizmeti alanların sayısı, sınıf toplantılarının sayısı, her katılımcıya doğrudan verilen hizmet süresi gibi programın hedeflediği değişikliklerdir (Uğur Arslan, 2019; Uşun, 2016). Logic Modelin yapısı, her bir etkinliğin en az bir ürüne sahip olması gerektiğini belirtmektedir, ancak tek bir ürün birden fazla etkinliğe bağlanabilmektedir. Ürünler, "boyut" veya önem açısından farklılık gösterebilmekte ve ürünleri, bazen dördüncü Logic Modeli ögesi olan çıktılardan ayırt etmek zor olabilmektedir (Frye & Hemmer, 2012).

### 2.3.3.4. Çıktılar

Çıktılar, program etkinliklerinin bir sonucu olarak amaçlanan kısa vadeli, orta vadeli ve uzun vadeli değişiklikleri tanımlamaktadır. Bir programın çıktıları, öğrencilerin bilgi veya beceri kazanımını (örneğin ilgili bir bilgi testinde bir performans standardını karşılama veya belirli becerileri gösterme), program katılımcılarının yeni bilgi veya becerileri pratikte uygulamalarını veya program katılımcılarının sağlık durumlarındaki değişiklikleri içerebilir. Çıktılar, bireyler, gruplar veya bir kuruluş düzeyinde belirlenebilmektedir (Frye & Hemmer, 2012).

Katılımcıların değişimine/gelişimine dönük boylamsal amaçlar olan bu çıktılar, program katılımcılarının davranış, bilinç, yetenek, statü ve etkililik durumlarındaki belirgin değişiklikleri içermektedir (Uğur Arslan, 2019; Uşun, 2016). Bir programın eylem teorisini şeffaf hale getiren, program etkililiği araştırmasına yönelik bir mantık modeli yaklaşımı, bir programın sadece işe yarayıp yaramadığına değil, aynı zamanda nasıl ve neden işe yaradığına da odaklanmaktadır (Newton et al., 2013).

Bu çalışmanın; hemşirelik eğitimi veren kurumlarda yapılan program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına, duyuşsal alan, çıktıya dayalı yaklaşım ve Logic Model kullanımı ile kaynak oluşturması planlanmıştır. Bu araştırma, hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programının hemşirelik öğrencilerinin duyuşsal alan niteliklerinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır.

## Gereç ve Yöntem

### 3.1. Araştırmanın Tipi

Araştırmanın tasarımı; nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılacağı keşfedici karma yöntemdir. Bu çalışmada, **tamamen karışık nitel baskın statü tasarım** kullanılmıştır. Genel olarak, karma yöntem araştırması, tek bir çalışmada veya aynı temel olguyu araştıran bir dizi çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içeren araştırmaları temsil etmektedir. Leech ve Onwuegbuzie (2009)'nin karma yöntem tasarımlarına yönelik önerdiği üç boyutlu tipoloji aşağıda açıklanmıştır (Leech & Onwuegbuzie, 2009):

- a) karma düzeyi (kısmen veya tamamen karma)
- b) zaman yönelimi (eşzamanlı veya sıralı)
- c) yaklaşımların vurgulanması (eşit veya baskın statü)

Karma düzeyi, karma araştırmanın kısmen mi yoksa tamamen mi karma olup olmadığıyla ilgilidir. Zaman yönelimi, araştırma çalışmasının nicel ve nitel aşamalarının zaman içinde yaklaşık olarak aynı noktada mı (eşzamanlı olarak) yoksa bu iki bileşenin birbiri ardına mı (sıralı) meydana gelip gelmediğini ifade etmektedir (Leech & Onwuegbuzie, 2009).

Karma yöntem araştırmalarında notasyon sistemi\* kullanılmaktadır. Bu notasyon sisteminde büyük harfler önceliği belirtmekte, "+" işareti eşzamanlı bir ilişkiyi temsil etmekte ve "→" işareti sıralı bir ilişkiyi temsil etmektedir (Leech & Onwuegbuzie, 2009). Araştırmada çıktıya dayalı bir eğitim programının geliştirilmesinden değerlendirilmesine kadar her bir aşamada nicel ve nitel araştırma yöntemleri sıralı ya da eş zamanlı olarak kullanılmış olup, kullanılan araştırma tasarımlarına ilişkin notasyon sistemi Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Tasarımının Notasyon Sistemi

\*Notasyon: işaretlerle gösterme, sembolle gösterim (Tureng, 2023)

### 3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Bu araştırma, 2021-2022 yılları arasında yapılmıştır. Araştırmanın nitel verilerine yönelik odak grup görüşmeleri çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Eğitim programının uygulaması ters yüz edilmiş sınıf modeli kullanılarak hem çevrimiçi hem de yüz yüze olarak bir hemşirelik fakültesinde yürütülmüştür.

### 3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

**Araştırmanın nitel boyutunda** yer alan odak grup görüşmelerinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Eğitim programının iç ve dış paydaşlarından yararlanmak amacıyla **dört farklı paydaş gruba** sekiz odak grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırma sorusu doğrultusunda gerekli nitelikler açısından grubun benzeşikliği sağlanmalı ve katılımcılar grup içinde kendilerini özgür ve rahat hissetmeleri için birbirlerine yabancı olmalıdırlar (Emiroğlu, 2004). Bu bağlamda; **birinci odak grup**, Türkiye'deki her bir hemşirelik fakültesinden “*Profesyonel Değerler, Empati, Motivasyon, Şefkat, Profesyonel Kimlik, Kültür vb.*” içerikli ders veren ve odak grup görüşmesine katılmayı kabul eden öğretim üyeleri/elemanları (n=11) ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye’de eğitim veren 15 hemşirelik fakültesinin lisans programı bilgi paketleri incelenmiştir. Hemşirelik fakültelerinin web siteleri taranarak yapılan incelemede 14 fakültenin web sitesine ulaşılmıştır. Bir hemşirelik fakültesinin web sitesi onarım sürecinde olduğu için incelenememiştir. Hemşirelik fakültelerinin bilgi paketinde verilen zorunlu ve seçmeli dersler incelenerek duyuşsal alana ilişkin konu bazlı içeriğe sahip Hemşirelik Felsefesi, Kişilerarası İlişkiler ve İletişim Becerileri, Profesyonel Kimlik ve Değerler, Hemşirelikte Etik, Topluma Hizmet Uygulamaları, Eleştirel Düşünme vb. ders veren öğretim üye ve elemanları fakülte bazında listelenmiştir. Bu listeleme doğrultusunda, öğretim üye ve elemanlarına telefon ve mail üzerinden ulaşılarak çalışmaya davet edilmiştir.

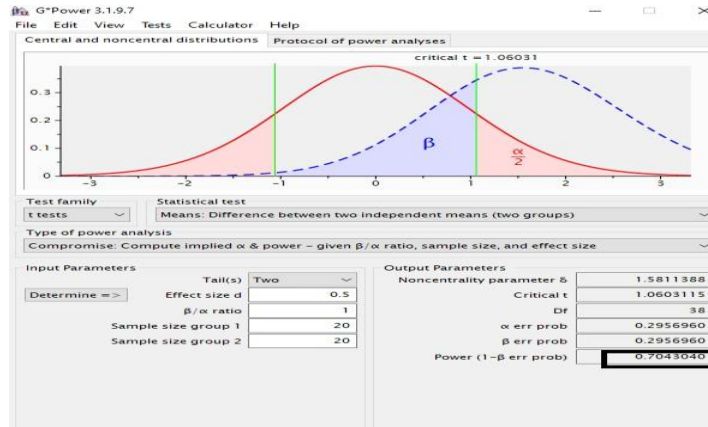
**İkinci odak grup**, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi’nde öğrenim gören birinci, ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinden her sınıftan en az üçer öğrenci olmak üzere araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilerle (n=9) yürütülmüştür (Üçüncü sınıflar 2021-2022 akademik yılda dördüncü sınıf öğrenciler evreninde olduğu için bu aşamada çalışmaya dahil edilmemiştir). **Üçüncü odak grubu**, klinik rehber olarak en az bir yıl öğrencilerle birlikte çalışmış

hemşireler (n=9) oluşturmuştur. **Dördüncü odak grup** çalışmaları da son altı ay içinde sağlık hizmetinden yararlanan sağlıklı/hasta birey ve/veya aile (n=8) ile yürütülmüştür. Odak grup görüşmeleri toplamda 37 katılımcı ile yapılmıştır.

**Araştırmanın nicel boyutunda;** çalışmanın evrenini 2021-2022 akademik yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü dördüncü sınıf öğrenci hemşireler oluşturmuştur. Geliştirilen eğitim programına katılmaya gönüllü öğrenciler araştırmanın girişim grubunda yer alırken (n=20), girişim grubuna eşit sayıda, geliştirilen eğitim programına katılmayan ve araştırmaya katılmayı kabul eden diğer öğrenciler (n=20) kontrol grubunda yer almıştır.

### ***İstatistiksel Güç Analizi***

Testin bir etki bulma yeteneği, istatistiksel gücü olarak bilinmektedir. Bir testin gücü, belirli bir testin popülasyonda var olduğunu varsayarak bir etki bulma olasılığıdır (Field, 2013). Keskin (2020) istatistiksel güç analizini; *güvenilirliği, geçerliliği yüksek bir araştırma planlamayı ve araştırma sonucunda alınacak kararların geçerliliğini, güvenilirliğini ve duyarlılığını garanti altına almayı sağlayan bir yöntem*” olarak belirtmiştir. Güç seviyesinin kesinlikle .50'den aşağıda olmaması ve olabildiğince .95'e yakın olması tavsiye edilmekte olup (Keskin, 2020), genel olarak, .70 ile .85 arasında değişen istatistiksel güç kabul edilebilir olarak görülebilmektedir (Olejnik, 1984). Araştırmaya ilişkin yapılan istatistiksel güç analizinde G\*Power program kullanılmış olup, sonuçları Resim 1'de görülmektedir. Bu çalışmanın istatistiksel güç seviyesi  $1-\beta=.70$  olup, kabul edilebilir olarak nitelendirilebilmektedir.



**Resim 1. G\*Power Analiz Sonuçları**

### **3.4. Araştırmanın Değişkenleri**

#### **3.4.1. Bağımlı Değişkenler**

Bu araştırmadaki bağımlı değişkenler; odak grup çalışmasında yer alan iç ve dış paydaşların görüşleri, öğrencilerin kullanılan ölçeklerden aldıkları puanlar, program başarı göstergeleri, program değerlendirmeye ilişkin görüşleri, memnuniyetleri ve performanslarıdır.

#### **3.4.2. Bağımsız Değişkenler**

Öğrencilere ait bağımsız değişkenler ise; yaş, cinsiyet, akademik olarak başarı algısı, ağırlıklı genel not ortalamasıdır.

### **3.5. Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları**

Bu araştırma, iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Bu aşamalar:

- ✚ Birinci aşama; hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı bir eğitim programının geliştirilmesi
- ✚ İkinci aşama: çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesi

Bu doğrultuda, veri toplama yöntemleri ve araçları iki aşamada verilmiştir.

#### **3.5.1. Çıktıya Dayalı Eğitim Programı Geliştirmeye İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları**

Araştırmanın birinci aşaması olan çıktıya dayalı eğitim programı geliştirmede; ihtiyaç analizine ve çıktıya dayalı eğitim programı tasarımına ilişkin veri toplama yöntemleri ve araçları yer almaktadır.

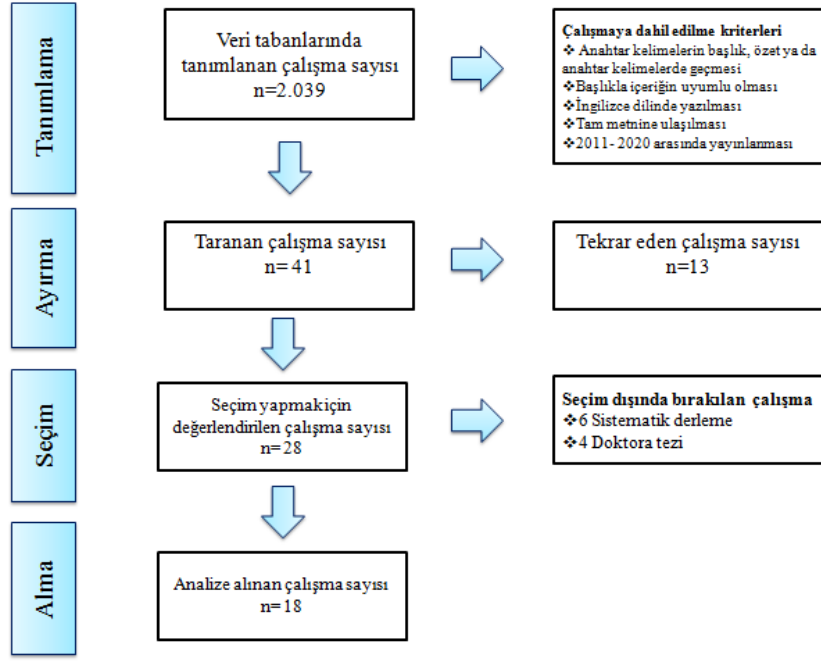
##### **3.5.1.1.İhtiyaç Analizi**

İhtiyaç analizi çalışmalarında literatür tarama ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Bu kapsamda kullanılan yöntem ve araçlar bu başlık altında verilmiştir.

### 3.5.1.1.1. Literatür Tarama

Literatür taraması, hemşirelikte duyuşsal alana yönelik yapılan çalışmalarda hangi duyuşsal özelliklerin/temaların incelendiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Belirlenen duyuşsal özellikler/temalar, odak grup görüşmesine katılacak öğretim elemanlarının belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanılmış, aynı zamanda eğitim programının tasarımının oluşturulmasında bir kanıt özelliği taşımıştır. PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses) bildirim kontrol listesinden yararlanılan bu taramada (Moher et al., 2009); ScienceDirect, SpringerLink, Taylor&Francis Online, Wiley Online Library, SAGE Journals, PubMed ve Education Resources Information Center (ERIC) veri tabanlarında arama gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda; "affective domain" AND "nursing", "affective learning domain" AND "nursing", "affective learning outcomes" AND "nursing" ve "affective awareness" AND "nursing" anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

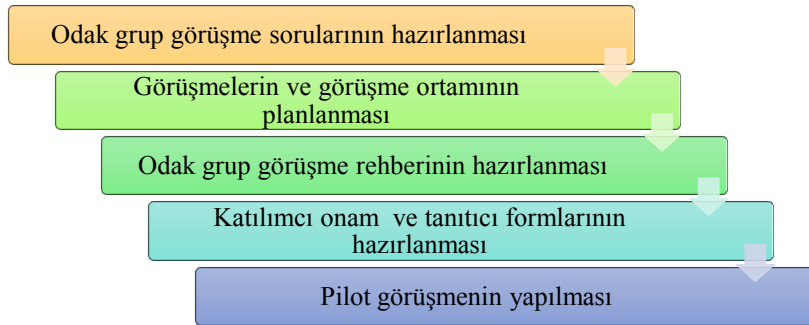
Bu taramaya, Ocak 2011-Aralık 2020 tarihleri arasında araştırma ya da derleme olarak yayımlanmış; yayın dili İngilizce olan; anahtar kelimeleri yayın başlığında, özet ya da anahtar kelimelerde yer alan, tam metnine ulaşılabilen ve başlıkla içeriğin uygun olduğu çalışmalar dahil edilmiştir. Tarama sonunda tekrarlanan çalışmalar çıkarılmış, sistematik derlemeler, tezler, araştırma özetleri, kitaplar ve projeler kapsam dışı tutulmuştur. Literatür taramasının evrenini 2.039 çalışma, örneklemini 18 çalışma oluşturmuştur (Şekil 2). Analiz çalışmasına alınan 18 makale “yazarın/yazarların adı, yayın tarihi, araştırma tasarımı, amaç, örneklem, veri toplama araçları, bulgular-sonuçlar ile duyuşsal özellikler ve tema” kriterlerini kapsayan araştırmacılar tarafından oluşturulan veri özetleme formuyla incelenmiştir (Ek I).



Şekil 2. Literatür Tarama Süreci

### 3.5.1.1.2. Odak Grup Görüşmesi

Odak grup görüşmelerinin hazırlığı, görüşmelerin yürütülmesi ve görüşmelerin analizi bu başlık altında verilmiştir. Odak grup görüşmelerinin hazırlık adımları Şekil 3’de verilmiştir (Adıgüzel, 2016).



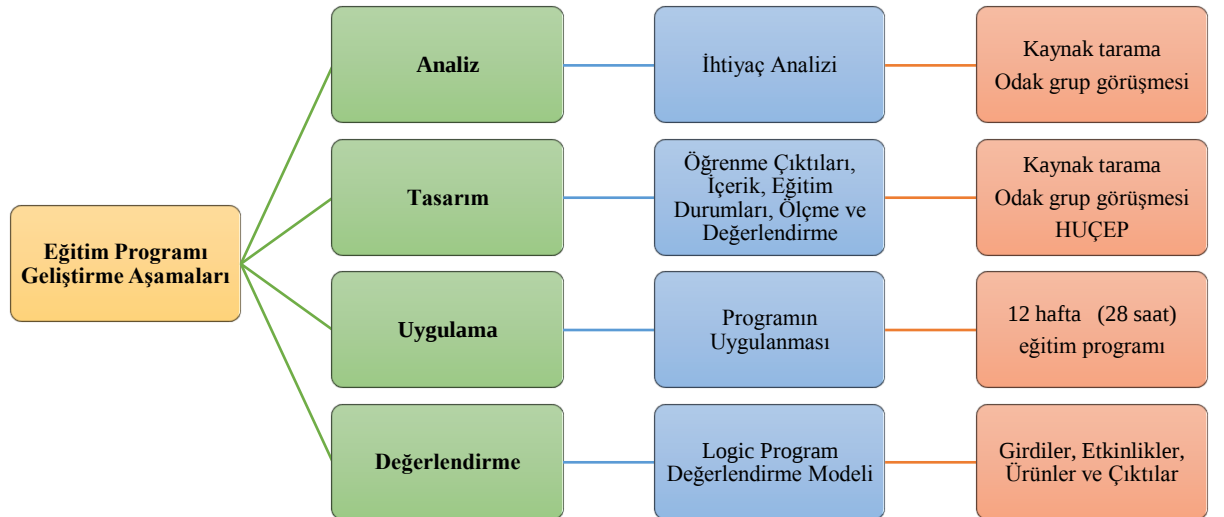
Şekil 3. Odak Grup Görüşmelerinin Hazırlık Adımları

Odak grup görüşmeleri sırasında veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form, beş uzmanın görüşüne sunulmuş ve forma son hali verilmiştir (Ek II). Odak grup görüşmelerinde yer alacak katılımcılar ile iletişime geçilmiş, uygun zaman dilimleri planlanmış, araştırmanın amaçları ve görüşmelerin nasıl gerçekleştirileceği konusunda bilgi verilmiştir. Pandemi koşulları nedeniyle görüşmeler Microsoft Teams aracılığıyla çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir (Ek

III). Görüşmelerin daha sistematik ve planlı gerçekleşebilmesi için odak grup görüşme rehberi hazırlanmıştır. Bu rehberde, görüşme sırasında dikkat edilmesi gereken noktalar, görüşmenin amacı, görüşmelerin nasıl gerçekleştirileceği, nasıl kayıt altına alınacağı ve her bir soru için ayrılan yanıtlama süresine yer verilmiştir. Çevrimiçi onam formları görüşmeden önce katılımcılar tarafından doldurulmuş, görüşme başlamadan önce de ses/video kaydı için sözlü onamları alınmıştır. Dört farklı odak gruba ilişkin olarak tanıtıcı bilgi formu hazırlanmıştır (Ek IV). Odak grup görüşmelerine başlamadan önce deneyim sağlamak, soruların anlaşılabilirliğini ve yaklaşık görüşme süresinin belirlenmesine katkı sağlamak amacıyla dört kişilik bir pilot görüşme yapılmıştır. Bu görüşme 49 dakika sürmüştür (Ek III).

### 3.5.1.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programı Tasarımı

Hemşirelikte duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik geliştirilen eğitim programının tasarımında çıktıya dayalı tasarım kullanılmış ve öğrenen merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Literatür tarama ve odak grup görüşmeleri sonucunda Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (*Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı*, 2014) da temel alınarak çıktıya dayalı bir eğitim programı geliştirilmiştir. Literatür doğrultusunda (Demirel, 2019; Tuncel 2014) Şekil 4’de verilen eğitim programı geliştirme aşamaları dikkate alınmıştır.

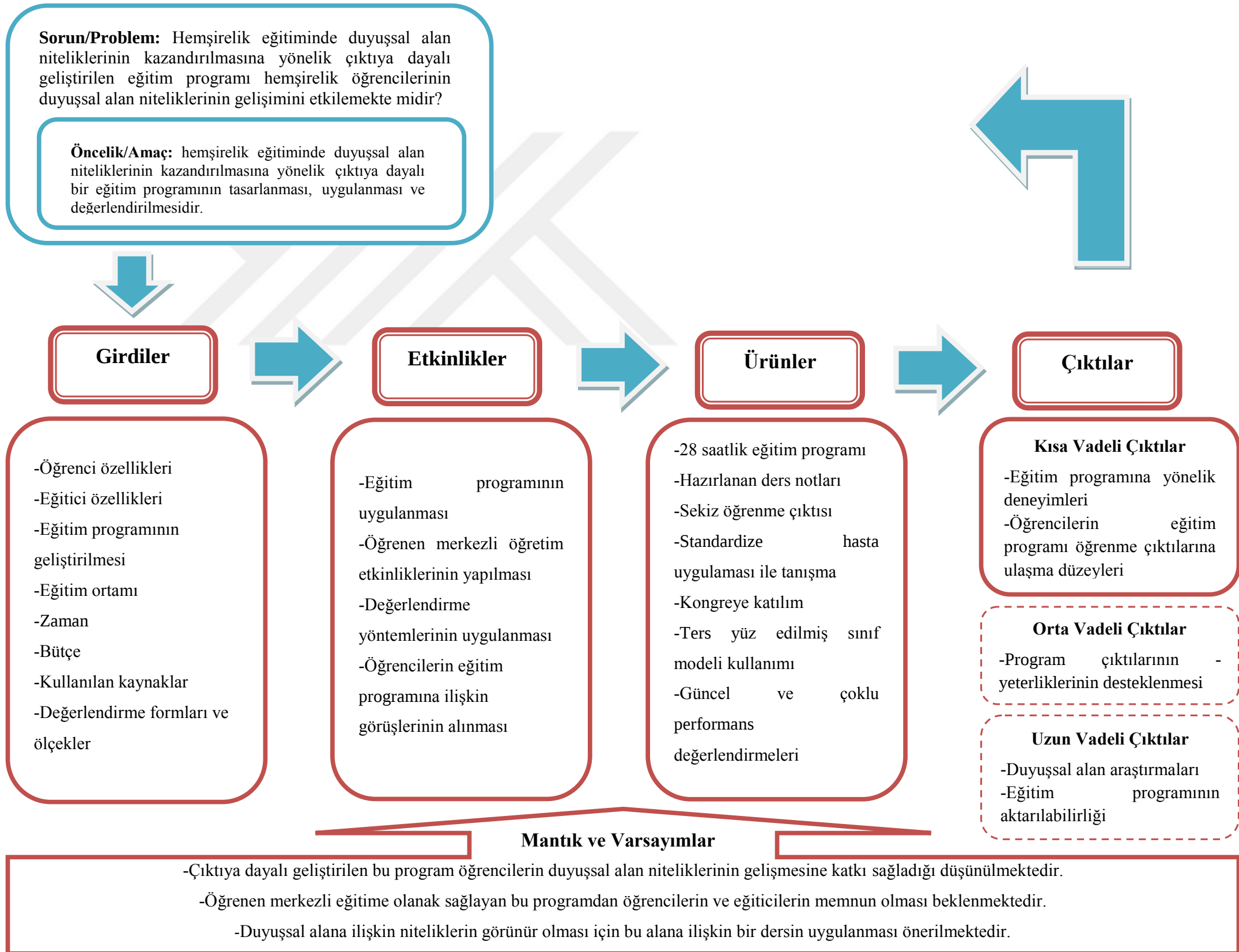


Şekil 4. Eğitim Programı Geliştirme Aşamaları

Hemşirelikte duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim program tasarımı; öğrenme çıktılarının belirlenmesi, içeriğın oluşturulması, eğitim durumlarının düzenlenmesi ve ölçme ve değerdendirmenin belirlenmesi olarak dört başlık altında verilmiştir (Şekil 4). Çıktılar, eğitim programının her aşamasında yer alan dersleri, her dersin içeriğini, benimsenecek öğretim yöntemlerini ve stratejilerini ve değerdendirmelerini yönlendirmiştir (Harden, Crosby, & Davis, 1999).

Eğitim program tasarımında öğrenme çıktıları oluşturulduktan sonra öğrenme çıktıları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan taksonomilerine yerleştirilmiştir. Öğrenme çıktıları, içeriğı ve öğretim yöntem ve stratejilerini yönlendirecek biçimde hazırlanmıştır. Öğrencileri sınıf içinde daha fazla uygulama yapmaya yönlendirmek amacıyla ters yüz edilmiş sınıf modeli (Yıldız et al., 2017; Zainuddin & Halili, 2016), öğretim ortamlarının düzenlenmesi amacıyla Gagne'nin öğretim durumları (Akınoğlu, 2012), aktif öğretim yöntem, teknikler ve materyaller ile yapılandırılmış öğrenme ortamları kullanılmıştır. Bu araştırmada kullanılan malzemelerin (kağıt, zımba, makas, toner, kalem, görüşme kayıtları için hard disk) temin edilmesinde araştırmacının Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) doktora ödeneğinden yararlanılmıştır. Değerdendirme amacıyla bilgi, beceri ve tutumları içeren öğrenme çıktılarıyla ilişkilendiren bir tablo veya plan hazırlanması gerekmektedir (Harden, 2013a). Bu doğrultuda, bir belirtke tablosu hazırlanmış ve her bir çıktının ölçülmesinde kullanılan değerdendirmelere ve kanıtlara ilişkin başarıım göstergeleri belirlenmiştir.

Şekil 5. Eğitim Programının Logic Modele Göre Değerlendirilmesi



### 3.5.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

Araştırmanın ikinci aşamasında çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesinde kullanılan veri toplama yöntemleri ve araçları bu başlık altında açıklanmıştır. Eğitim programı kapsamındaki değerlendirme yöntemleri literatür tarama (Cazzell & Howe, 2012; Day et al., 2017; Harden, 2013a; Kelly et al., 2016; McArthur et al., 2016; Sharma et al., 2016; Stephens & Ormandy, 2018) ve odak grup görüşmeleri doğrultusunda ölçekler, yazılı değerlendirmeler, öz/akran değerlendirme ve değerlendirme portfolyosu olarak belirlenmiştir. Eğitim programında kullanılacak olan ölçme araçları ve değerlendirme formları, bir program değerlendirme modeli olan Logic Model'in girdiler, etkinlikler, ürünler ve çıktılar öğeleri kapsamında ele alınmış ve sistematik bir şekilde sunulmuştur (Şekil 5).

Eğitim programının etkililiğini belirlemek, eğitim programının uygulamadaki işleyişini ve öğrencilerin başarılarını değerlendirmek (öğrenme çıktılarına ulaşılma durumu) amacıyla program değerlendirme yapılmıştır. Literatür doğrultusunda (Boztuğ et al., 2022; Hatipoğlu et al., 2012; Şenol, 2017; Turan, 2017; Uşun, 2016) Eğitim Programını Logic Modele Göre Değerlendirme Şeması hazırlanmıştır. Eğitim programının belirli problemini çözebilmesi için Logic Model'in girdiler (kaynaklar), etkinlikler (yapılması planlanan etkinlikler), ürünler (hedeflenen değişiklikler) ve çıktılar öğelerine ilişkin sistematik ve görsel oluşturulan değerlendirme Şekil 5'de verilmiştir. Logic Model de yer alan çıktılar; kısa, orta ve uzun vadeli çıktılar olarak üçe ayrılmaktadır (Şekil 5).

- ✚ Kısa vadeli çıktılar; öğrencilerin eğitim programından memnuniyet puan ortalamaları, eğitim programı deneyimlerine ilişkin görüşleri ve eğitim programı öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyleri oluşturmaktadır.
- ✚ Orta vadeli çıktılarda, eğitim programı öğrenme çıktılarının program çıktıları/yeterliklerini desteklemesi yer almaktadır.
- ✚ Uzun vadeli çıktılara ilişkin olarak yapılan değerlendirmede ise duyuşsal alan araştırmaları ve eğitim programının aktarılabirliği yer almaktadır. Uzun vadeli çıktılar, öğrencilerin kazandığı bilgi, beceri ve tutumları mezuniyet sonrası mesleki yaşantısına aktarıp aktarmadığı ve duyuşsal alan çalışmalarının

yapılmasını kapsamaktadır. Bu doğrultuda; geleceğe yönelik öneriler, çalışmanın sonuç ve öneriler kısmında sunulmuştur.

### **3.5.2.1. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Girdilerine İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları**

Eğitim programının bir girdisi olan öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla nicel yöntem kullanılmıştır. Bu kapsamda, tanıtıcı bilgi formuna ve eğitim programı öncesinde uygulanan ön test uygulamalarına ilişkin veri toplama araçları bu başlık altında verilmiştir.

#### **3.5.2.1.1. Tanıtıcı Bilgi Formu**

Tanıtıcı bilgi formunda, eğitim programına katılan (girişim grubu) ve katılmayan (kontrol grubu) öğrencilerin özelliklerine ilişkin bilgi toplanması amaçlanmıştır. Bu formda girişim grubu öğrencilerin ön ve kalıcılık testlerinde, öğrencilerin yaş, cinsiyet, akademik başarı algısı ve ağırlıklı genel not ortalaması tanıtıcı özellikleri yer almıştır. Girişim grubuna ilişkin formun son testinde, ön testteki sorulara ek olarak duyuşsal alan niteliklerine ilişkin aldıkları eğitim programı deneyimlerini bir kelime/cümle ile neye benzettikleri yer almıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi uygulamaları aynı form ile gerçekleştirilmiştir (Ek V).

#### **3.5.2.1.2. Ölçekler**

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin ön uygulamasına ilişkin veri toplama formu, öğrenci hemşirelere eğitim programının başında verilmiştir. Gerekli açıklamalar yapılarak araştırmanın önemi vurgulanmıştır. Anketler ortalama 15-20 dakika içinde cevaplanmıştır. Ölçeklerin son uygulama formu ise eğitim programının sonunda aynı öğrenci gruplarına uygulanmıştır. Kalıcılık testleri ise son test uygulamasından 6 hafta sonra girişim ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

#### **🌈 Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği (ÖYDFÖ)**

Bu ölçek, Duman ve Yakar (2017) tarafından geliştirilmiş olup, tek boyut olarak “duyuşsal farkındalık” boyutu ve 5 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin madde sayıları, alınabilecek minimum ve maksimum puanlar ve ölçeğin kullanımına ilişkin puanlar

Tablo 1’de (Duman & Yakar, 2017) yer almaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamakta olup, öğrencilerin tüm ölçekten ve ölçeğin her bir faktöründen aldıkları yüksek puanlar, faktörlerin ve öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. ÖYDFÖ’nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı,  $\alpha=.896$ ’dır. Ölçekteki maddeler 5’li Likert tipinde (Bana hiç uygun değil=1 ve Bana tamamen uygun=5) puanlanmıştır (Duman & Yakar, 2017). Bu ölçek, girişim grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır (Ek VI).

**Tablo 1. Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeğinin Kullanımına İlişkin Puanlar**

| Faktör                                  | Madde sayısı | Minimum | Maximum | Düzy aralıkları |                |                 |                  |                  |
|-----------------------------------------|--------------|---------|---------|-----------------|----------------|-----------------|------------------|------------------|
|                                         |              |         |         | Çok düşük düzey | Düşük düzey    | Orta düzey      | Yüksel düzey     | Çok yüksek düzey |
| <b>Faktör 1: Alma</b>                   | 7            | 7       | 35      | 7.00<br>12.60   | 12.61<br>18.20 | 18.21<br>23.80  | 23.81<br>29.40   | 29.41<br>35.00   |
| <b>Faktör 2: Tepkide bulunma</b>        | 9            | 9       | 45      | 9.00<br>16.20   | 16.21<br>23.40 | 23.41<br>30.60  | 30.61<br>37.80   | 37.81<br>45.00   |
| <b>Faktör 3: Değer verme</b>            | 8            | 8       | 40      | 8.00<br>14.40   | 14.41<br>20.80 | 20.81<br>27.20  | 27.21<br>33.60   | 33.61<br>40.00   |
| <b>Faktör 4: Örgütlenme</b>             | 7            | 7       | 35      | 7.00<br>12.60   | 12.61<br>18.20 | 18.21<br>23.80  | 23.81<br>29.40   | 29.41<br>35.00   |
| <b>Faktör 5: Kişilik haline getirme</b> | 6            | 6       | 30      | 6.00<br>10.80   | 10.81<br>15.60 | 15.61<br>20.40  | 20.41<br>25.20   | 25.21<br>30.00   |
| <b>Toplam ölçek</b>                     | 37           | 37      | 185     | 37.00<br>66.60  | 66.61<br>96.20 | 96.21<br>125.80 | 125.81<br>155.40 | 155.41<br>185.00 |

[Duman, B., & Yakar, A. (2017). Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 6(1), 200–229] sayfa 221’den alıntılanmıştır.

### Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği (EDMÖ)

Dönmez ve Kaya (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek, belirli bir eleştirel düşünme görevine yönelik motivasyon hakkında bilgi sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, 1’den 6’ya kadar Likert tipi derecelendirilmiş (1=Hiç Katılmıyorum ve 6=Aynen Katılıyorum) 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beklenti ve değer adında iki ana alt boyuttan oluşmaktadır. İlk ana alt boyut olan beklenti boyutu 4 maddeden, diğer ana alt boyut olan değer 15 maddeden oluşmaktadır. Değer ana alt boyutunda başarı, yararlılık, içsel değer/ilgi değeri alt boyutları dörder maddeden ve bedel alt boyutu üç maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, Cronbach alfa değerleri beklenti alt boyutu için .73 ve değer alt boyutu için .85 olarak bulunmuştur

(Dönmez & Kaya, 2016). Bu ölçek, girişim ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır (Ek VI).

#### **Duyuşsal ve Bilişsel Empati Ölçeği (DBEÖ)**

Yüksel ve arkadaşları (2020) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, üç alt boyuttan (bilişsel empati, duyuşsal yankılaşım ve duyuşsal uyumsuzluk) ve 36 maddeden oluşmaktadır. Her alt boyutta toplam 12 adet 5'li Likert madde bulunmaktadır (1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4=katılıyorum, 5=kesinlikle katılıyorum). Herhangi bir alt boyuttaki yüksek puan, o alanda güçlü bir empati düzeyine işaret etmektedir. Ölçekte alınabilecek minimum ve maksimum puan sırasıyla 12 ve 60'tır. Ölçek 22 ters puanlı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları bilişsel empati .86, duyuşsal yankılaşım .85 ve duyuşsal uyumsuzluk için .84'dür (Yüksel et al., 2020). Bu ölçek, girişim ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır (Ek VI).

#### **Revize Edilen Hemşirelik Mesleki Değerler Ölçeği (HMDÖ-R)**

Türkçe versiyonu Özsoy ve Dönmez (2015) tarafından yapılmıştır. Bakım verme (7 madde), profesyonellik (11 madde), aktivizm (4 madde) ve güven (4 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. HMDÖ-R, 26 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçek olup, puanlaması birden beşe doğru yapılmaktadır (1=hiç önemli değil, 2=biraz önemli, 3=önemli, 4=çok önemli, 5=en çok önemli). Ölçekten elde edilen en düşük puan 26, en yüksek puan ise 130'dur. Ölçekten alınacak puanın yüksek olması, kişinin güçlü mesleki değerlere sahip olduğunu göstermektedir. HMDÖ-R için cronbach alpha katsayısı 0.92 bulunmuştur (Özsoy & Öztürk Dönmez, 2015). Bu ölçek, girişim ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır (Ek VI).

#### **Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)**

Ünal Karagüven (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)'nde 28 madde bulunmaktadır. AMÖ; üç adet içsel motivasyon boyutu, üç adet dışsal motivasyon boyutu ve bir adet motivasyonsuzluk-MS boyutu olmak üzere her biri dörder maddelik yedi boyuttan oluşmaktadır. İçsel

motivasyon boyutlarını; bilmeye yönelik içsel motivasyon (İçsel Motivasyon Bilme-İMBİ), başarmaya yönelik içsel motivasyon (İçsel Motivasyon Başarma-İMBA) ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon (İçsel Motivasyon Hareket-İMH) oluşturmaktadır. Dışsal motivasyon boyutlarını da belirlenmiş dışsal motivasyon (Dışsal Motivasyon Tanınma-DMT), içe yansıyan dışsal motivasyon (Dışsal Motivasyon Kendini İspat-DMKİ) ve dışsal motivasyon-dış düzenleme (Dışsal Motivasyon Düzenleme-DMD) boyutları oluşturmaktadır. Bu boyutlara ilişkin derecelendirme “hiç uyuşmuyor, biraz uyuşuyor, orta derecede uyuşuyor, oldukça uyuşuyor, tam olarak uyuşuyor” şeklinde düzenlenmiştir. Alt ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmekte olup, alınan puanlar 4 ile 28 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerden elde edilen 28’e yakın değer bireyde o boyutun yüksek olduğunu göstermektedir (Ünal Karagüven, 2012) (Ek VI). Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013)’nin çalışmasında belirlediği ortalama değerler (1.00-7.00 arasında bulunan ortalama değerler; “Hiç uyuşmuyor=1.-1.85”, “Biraz uyuşuyor=1.86-3.55”, “Orta derecede uyuşuyor=3.56-4.40”, “Oldukça uyuşuyor=4.41-6.10” ve “Tam uyuşuyor=6.11-7.00”) kullanılmıştır (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013). Bu ölçek, girişim ve kontrol gruplarına ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

### **3.5.2.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Etkinliklerine İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları**

Çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programına yönelik öğrenci görüşlerinin alınması amacıyla Öğrenci Eğitim Programı Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

#### **Öğrenci Eğitim Programı Değerlendirme Formu**

Öğrencilerin uygulanan eğitim programına yönelik görüşlerini almak için Öğrenci Eğitim Programı Değerlendirme Formu hazırlanmıştır. Literatür doğrultusunda (Boztuğ et al., 2022; Çonoğlu & Orgun, 2021; Hatipoğlu et al., 2012; Turan, 2017) hazırlanan, uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği yapılan bu form 12 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca, formda öğrencilerin eğitim programından memnuniyet düzeyleri de sorgulanmaktadır (Ek VII). Bu form, eğitim programının sonunda uygulanmıştır.

### 3.5.2.3. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Ürünlerine İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

Çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programında oluşan ürünlerin yer aldığı değerlendirme portfolyosu kullanılmıştır.

#### Değerlendirme Portfolyosu

Değerlendirme portfolyosu, eğitim programlarındaki belirlenmiş öğrenme çıktıları doğrultusunda öğrencilerin gelişimini göstermektedir. Bu portfolyo kapsamında seçilen ürünlerin öğrenci gelişimine yönelik bilgi verebilmesi için üst düzey zihinsel süreçlerin kullanıldığı sınıf içinde yapılan etkinliklerin ve performans görevlerinin ilgili olması gerekir. Bununla birlikte alt düzey zihinsel süreçlere ilişkin çalışmalar da yer alabilmektedir (Kutlu et al., 2017).

Bu çalışma kapsamında yapılan tanıtımda öğrencilere portfolyonun amacı açıklanmış ve eğitim programı boyunca portfolyo dosyaları hazırlamaları beklenmiştir. Öğrencilere ilk gün dosyalar dağıtılmış ve ilk haftadan son haftaya kadar yaptıkları tüm etkinlik ve performanslara yönelik verileri dosyalamaları istenmiştir. Ayrıca, öğrenciler çevrimçi olarak da her hafta yazılı refleksiyonlar\* ile birlikte dosya içeriklerini fotoğraf, word dosyası, pdf gibi farklı formatlarda eğitimcilere iletmışlerdir. Öğrendiklerini göstermek amacıyla birer kanıt özelliği de taşıyan bu içerikler araştırmacılar tarafından da her öğrenciye göre bilgisayar ortamında kategorize edilmiş, her eğitim oturumuna ilişkin öğrencilere bireysel geri bildirim verilmiştir.

Değerlendirme portfolyoları, öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesine ve gelişimlerine yönelik önerilerin verilmesine dayalı bu geri bildirim özelliğiyle bu çalışmada biçimlendirici değerlendirme amacıyla kullanılmıştır. Portfolyo dosyalarının içinde refleksiyon değerlendirmelerine ürün/kanıt oluşturan her bir eğitim oturumuna ilişkin yapılan bulmaca, özgeçmiş hazırlama, kavram ve zihin haritaları, balık kılıcı oluşturma, sınıf içi tartışmalarda kullanılan tartışma panolarına katılım (Padlet çıktıları), kongre/panel katılımı, altı şapka tekniği çıktıları ve hikaye yazma yer almaktadır.

\*Refleksiyon: Bir eylemin oluşundan önce, oluşma süresi ve oluşuktan sonrasındaki düşünme ile ilgili metakognitif bir süreç (Kolcu & Başer Kolcu, 2017).

#### **3.5.2.4. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Çıktılarına İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları**

Çıktıya dayalı eğitim programının kısa, orta ve uzun vadeli çıktılarına yönelik olarak olarak kullanılan veri toplama yöntemleri ve araçları bu başlık altında toplanmıştır.

##### **3.5.2.4.1. Eğitim Programının Kısa Vadeli Çıktılarına İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları**

Eğitim programının kısa vadeli çıktıları kapsamında; girişim grubunda yer alan öğrencilerin eğitim programı deneyimlerine ilişkin görüşlerine ve eğitim programının öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerine ilişkin veri toplama araçları bu başlık altında verilmiştir.

###### **3.5.2.4.1.1. Eğitim Programı Deneyimlerine İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları**

- 📌 Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği (ÖYDFÖ) son test olarak uygulanmıştır.
- 📌 Girişim grubu öğrencilerinin eğitim programı deneyimlerine ilişkin görüşleri Tanıtıcı Bilgi Formu son testte yer alan “Duyuşsal alan niteliklerine ilişkin aldığınız eğitim programı deneyiminizi bir cümle ile neye benzetirsiniz?” sorusu ile elde edilmiştir.

###### **3.5.2.4.1.2. Eğitim Programının Öğrenme Çıktılarına Ulaşma Düzeylerine İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları**

Eğitim programında yer alan öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla her bir öğrenme çıktısına ilişkin başarımlar göstergeleri belirlenmiştir. Her bir öğrenme çıktısına ulaşma durumu belirlenen başarımlar göstergelerine göre çıktı bazında açıklanarak başarı yüzdesi ya da ölçek puan ortalamaları verilmiştir. Bu doğrultuda, kullanılan olan ölçme araçları ve değerlendirme formları aşağıda belirtilmiştir.

## Yazılı Değerlendirmeler

Eğitim programı kapsamında yazılı değerlendirmeler olarak **yazılı refleksiyonlar** ve **yazılı ödev** kullanılmıştır. Bir eylemin oluşundan önce, oluşma süresi ve oluşuktan sonrasındaki düşünme ile ilgili metakognitif bir süreç olan refleksiyonun amacı, “kendi” ve “süreç” üzerine derin düşündürmektir. Bu çalışmada, eylem üzerine refleksiyon (reflection-on-action) çeşidi kullanılarak, öğrencilerin eylem sona erdikten sonra geriye dönüp değerlendirme yapmaları ve eylemler üzerine tekrar düşünceleri (Kolcu & Başer Kolcu, 2017) ve sonrasında yazılı olarak iletmeleri beklenmiştir. **Yazılı refleksiyonlar**, öğrencilerden her bir eğitim oturumu sonunda eğitime ilişkin öğrendiklerini kanıtlarıyla birlikte yazmalarının istendiği literatür doğrultusunda (Hershberger, Zembal-Saul ve Starr, 2006; Ogle, 1989; Yurdabakan, 2012) “Ne öğrendin?” ve “Öğrendiğinin kanıtı nedir?” yapılandırılmış sorularından oluşan ve öğrenciler tarafından yazılan yazılı metinlerdir (Ek VIII-A). Öğrencilerden, her hafta sınıf içi işlenen eğitim oturumunun sonunda yazılı refleksiyon kağıtlarını yazmaları istenmiştir.

**Yazılı ödev** ise ÖÇ2, ÖÇ3, ÖÇ4, ÖÇ5, ÖÇ6 ve ÖÇ7’ye yönelik beş sorudan oluşmaktadır. Öğrencilerden daha önce insan teması kapsamında kendi izledikleri bir film ya da okudukları bir kitabı seçerek bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu yazılı ödev, çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programı uygulamasının sonunda öğrencilerden beklenmiştir. Ek VIII-B’de her bir sorunun karşılık geldiği öğrenme çıktısı belirtilmiştir.

## Performans Görevine Yönelik Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı

Her bir yazılı değerlendirme performans görevine yönelik bütünsel dereceli puanlama anahtarı (Ek IX) kullanılarak iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Literatür doğrultusunda (Kutlu et al., 2017; Yükseköğretim Kalite Kurulu, 2021) hazırlanan bütünsel dereceli puanlama anahtarı için uzman görüşü alınmıştır. Bütünsel dereceli puanlama anahtarında öğrencilerin göstermesi beklenen performanslar en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmakta ve her düzeyde göstermesi gereken davranışlar tanımlanmaktadır. Öğrencinin çok iyi bir ürün ortaya koyması “4” düzeyini gösterirken, “1” düzeyine doğru gitmesi belirlenen ölçütlere göre öğrencinin yeterince performans sergilemediğini göstermektedir (Kutlu et al., 2017).

### **Öz/Akran Değerlendirme**

Gerçekleştirilen standardize hasta uygulamasında öğrencilerin değerlendirme süreçlerine aktif katılmalarını sağlamak amacıyla kendilerini ve akranlarını değerlendirdikleri “Standardize Hasta Uygulaması Öz/Akran Değerlendirme Kontrol Listesi” kullanılmıştır (Ek X). Standart hasta ve öğrenciler kendilerinden beklenen beklentiler ve beceriler konusunda bilgilendirilmiş, öğrenciler kendilerine verilen senaryodaki (Ek XI) becerileri gerçekleştirerek kendilerini ve akranlarını değerlendirmişlerdir. Senaryo ve öz/akran değerlendirme kontrol listesine (Ek X, Ek XI) ilişkin üç uzman görüşü alınmıştır. Bu form ÖÇ2, ÖÇ3, ÖÇ4, ÖÇ5, ÖÇ6 ve ÖÇ7 için temel düzeyde bir değerlendirmeyi sağlayacak şekilde literatür doğrultusunda (Karaöz, 2013; H. Kaya, Küçük Yüceyurt, et al., 2018; Şenol et al., 2014; Şimşek et al., 2018; Ward, 2015) oluşturulmuş, her bir kritere ilişkin yeterli (2 puan), kısmen yeterli (1 puan) ve yetersiz (0 puan) şeklinde değerlendirilmeler yapılmıştır. Kontrol listesinde yer alan şikayetlerle ilgili bulguları değerlendirebilme, iletişim kurabilme ve sürdürebilme ve klinik karar verme olmak üzere üç kategoride alınabilecek minimum puan sıfır, maksimum puan ise 16’dır. Bu forma ilişkin sonuçlar Öğrenme Çıktılarına Ulaşma Düzeyini Belirlemeye İlişkin Başarım Göstergeleri içerisinde belirtilmiştir.

### **Ölçekler**

Eğitim programında yer alan öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçekler, 3.5.2.1.2. *Ölçekler* başlığı altında açıklanmıştır.

#### **3.5.2.4.2. Eğitim Programının Orta Vadeli Çıktılarına İlişkin Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları**

Eğitim programının orta vadeli çıktıları kapsamında; çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programının bir hemşirelik lisans eğitim programına katkısını belirlemek amacıyla eğitim programı öğrenme çıktılarının Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (HUÇEP)’nda yer alan program yeterlilikleri ile arasında ilişki belirlenmiştir. Hemşirelik Lisans Programı Ulusal Yeterlilikleri, aşağıdaki maddelerde verilmiştir (*Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı*, 2014):

*“1.Mesleki rol ve işlevlerini yerine getirmek için gerekli bilgi ve becerilere sahiptir. 2.Mesleki uygulamalarına temel oluşturan kuram ve modelleri bilir. 3.Birey ve meslek üyesi olmanın gerektirdiği genel kültür bilgisine sahiptir. 4.Hemşirelik uygulamalarını mesleki ilke ve standartlar doğrultusunda gerçekleştirir. 5.Birey, aile ve toplumun sağlık bakım gereksinimlerini bütüncü yaklaşımla hemşirelik süreci doğrultusunda karşılar. 6.Etkili iletişim becerilerini kullanır. 7.Mesleki uygulama ve araştırmalarında bilişim ve bakım teknolojilerini kullanır. 8.Hemşirelik uygulamalarında bilimsel ilke ve yöntemleri kullanır. 9.Bir yabancı dili kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar. 10.Hemşirelik uygulamalarında, mesleki etik ilke ve değerlere uygun davranır. 11.Hemşirelik uygulamalarında ilgili yasa, yönetmelik ve mevzuatı dikkate alır. 12.Hemşirelik mesleğini etkileyen politikaları ve yasaları izler. 13.Öğrenme-öğretme ve yönetim sürecini hemşirelik uygulamalarında kullanır. 14.Yaşam boyu öğrenme, sorun çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanır. 15.Toplumsal sorumluluk bilinci ile sağlık ekibi ve diğer disiplinlerle işbirliği içinde araştırma, proje ve etkinliklerde yer alır. 16.Profesyonel gelişime katkıda bulunacak etkinliklerde yer alır. 17.Profesyonel kimliği ile meslektaşlarına rol model ve topluma örnek olur. 18.Temel değer ve sosyal hakların evrenselliğini gözetir.”*

Eğitim programında yer alan her bir öğrenme çıktısı, HUÇEP program yeterlilikleri ile “5: Çok yüksek 4: Yüksek 3: Orta 2: Düşük 1:Çok düşük 0:İlişki yok” düzeyleri kullanılarak 8 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan gelen puanların ortalaması alınarak HUÇEP program yeterlilikleri ve eğitim programı öğrenme çıktıları arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir.

### **3.6. Veri Analizi**

Karma yöntem tasarımının kullanıldığı araştırmada veri analizi iki başlık altında verilmiştir.

#### **3.6.1. Nitel Veri Analizi**

Odak grup görüşmelerine ilişkin verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmelerin dökümleri ve bu dökümlerin kodlaması yapılmıştır. Bu amaçla, veriler kodlanarak temalar oluşturulmuş, temalar sınıflandırılmış ve bu doğrultuda veriler temalar çerçevesinde yorumlanmıştır. Transkripsiyon işleminden sonra veriler MAXQDA programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yazılı değerlendirmeler (yazılı refleksiyon, yazılı ödev) bütünsel derece puanlama anahtarı ile iki değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir.

### 3.6.2. Nicel Veri Analizi

Kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen nicel veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak frekans, yüzde, ortalama gibi tanımlayıcı istatistikler alınmıştır. Ölçek verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testine göre incelenmiştir. Normal dağılım gösteren veriler için parametrik olarak Eşleştirilmiş/ Paired Samples t Testi yapılırken, normal dağılıma uymayan veriler için Wilcoxon Sing Rank Testi kullanılmıştır. İki değerlendirici arası uyumu belirlemek için Cohen Kappa analizi yapılmıştır.  $p < 0.05$  olan değerler istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

### 3.7. Zaman Çizelgesi

Araştırma sürecine ilişkin faaliyetlerin zamansal plan çizelgesi Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Araştırma Sürecindeki Faaliyetlerin Zamansal Plan Çizelgesi**

| Zaman                         | Araştırma Süreci                              |
|-------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Şubat - Nisan 2021</b>     | Tez önerisinin hazırlanması                   |
| <b>16 Nisan 2021</b>          | Tez önerisinin verilmesi                      |
| <b>5 Mayıs 2021</b>           | Tez önerisinin Enstitü tarafından onaylanması |
| <b>24 Haziran 2021</b>        | EtikKurul Onayının alınması                   |
| <b>2 Temmuz 2021</b>          | Kurum izinlerinin alınması                    |
| <b>Temmuz 2021</b>            | Uzman görüşlerin toplanması                   |
| <b>Ağustos – Eylül 2021</b>   | Odak grup görüşmelerinin yürütülmesi          |
| <b>22 Eylül 2021</b>          | Birinci tez izlem komitesi toplantısı         |
| <b>Eylül – Ekim 2021</b>      | Program Geliştirme Aşamasının Yürütülmesi     |
| <b>Ekim 2021 – Şubat 2022</b> | Eğitim Programının Uygulanması                |
| <b>28 Ocak 2022</b>           | İkinci tez izlem komitesi toplantısı          |
| <b>Mart – Ekim 2022</b>       | Verilerin Analizi ve Yorumlanması             |
| <b>5 Temmuz 2022</b>          | Üçüncü tez izlem komitesi toplantısı          |
| <b>4 Ekim 2022</b>            | Dördüncü tez izlem komitesi toplantısı        |
| <b>26 Ocak 2023</b>           | Tez raporunun sunulması                       |

### 3.8. Araştırma Etiği

Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları (EGEBAYEK)’ndan araştırmanın yürütülebilmesi için etik izin alınmıştır (Ek XII). Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dekanlığından araştırmanın yapılması için gerekli izinler

alınmıştır (Ek XIII-A, Ek XIII-B). Araştırmada yer alan ölçeklerin kullanılabilmesi için ölçek sahiplerinden izin alınmıştır (Ek XIV). Araştırmanın nitel tasarımında; doğru veri elde etmek ve veri kaybını azaltabilmek için katılımcılardan onay alınarak ses ve video kaydı alınmıştır. Araştırmanın nicel tasarımına yönelik hazırlanan anket formu öğrencilere verilirken araştırma hakkında gerekli açıklama yapılmış ve çevrimiçi onamları alınmıştır (Ek IV). Çalışma araştırmayı kabul eden öğrencilere uygulanmış, kabul etmeyenler araştırma kapsamına alınmamıştır.



## **Bulgular**

Bu çalışma iki aşamalı olarak yürütülmüş olup, elde edilen bulgular çıktıya dayalı eğitim programının geliştirilmesi ile çıktıya dayalı eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere iki ana başlık altında toplanmıştır.

### **4.1. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Geliştirilmesine İlişkin Bulgular**

Çalışmanın birinci aşaması olan çıktıya dayalı eğitim programının geliştirilmesine ilişkin bulgular ana başlığı altında ihtiyaç analizi ve eğitim programının tasarımına ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir.

#### **4.1.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulgular**

İhtiyaç analizi çalışmalarında literatür tarama ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen bulgular bu başlık altında verilmiştir.

##### **4.1.1.1. Literatür Taramaya İlişkin Bulgular**

Literatür tarama kriterleri doğrultusunda ulaşılan 18 makalede; nicel (Adamson, 2012; Cazzell & Howe, 2012; Sharma et al., 2016; Young et al., 2021), nitel (King et al., 2017; McArthur et al., 2016; Rees, 2013; Stephens & Ormandy, 2019) ve karma (Kelly et al., 2016) gibi farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı; öğrenci, eğitici, hemşire, klinik supervizör, bakım sağlayıcı ve hasta gibi farklı paydaşlarla çalışmaların yürütüldüğü; odak grup görüşmeleri (Reilly et al., 2012; Stephens & Ormandy, 2018), Test of English for International Communication (TOEIC) L/C Deneme Testi (Lee & Kim, 2014), yazılı refleksiyonlar (Day et al., 2017; McArthur et al., 2016; Mkandawire-Valhmu et al., 2019), anketler (Elting et al., 2021; Jenkins et al., 2019), açık uçlu sorular (Kangas-Niemi et al., 2018; King et al., 2017), belgesele yönelik tepkiler (Mkandawire-Valhmu et al., 2019), konsültasyonlara ilişkin videolar (Noordman et al., 2020) gibi farklı veri toplama araçlarından yararlanıldığı görülmektedir (Tablo 3). Tablo 3’de incelenen bu çalışmaların kullanım alanları aşağıda açıklanmıştır.

**Odak grup görüşmeleri:** Odak gruplara davet edilecek öğretim elemanlarının duyuşsal alanda deneyim sahibi olması beklenmiştir. Bu doğrultuda; ortaya çıkan duyuşsal özelliklere/temalara (Day et al., 2017; Kangas-Niemi et al., 2018; Lee & Kim, 2014; McArthur et al., 2016; Mkandawire-Valhmu et al., 2019; Noordman et

al., 2020; Rees, 2013; Stephens & Ormandy, 2019; Young et al., 2021) yönelik ders veren katılımcıların belirlenmesi hedeflenmiştir.

**Öğrenme Çıktıları:** Çalışmalardan duyuşsal alana yönelik ortaya konulan ya da değerdendirilen çıktı, kazanım ya da ölçülebilir davranış örnekleri elde edilmiştir (Adamson, 2012; Cazzell & Howe, 2012; Elting et al., 2021).

**İçerik:** İncelenen çalışmalar İletişim, Değerler, Empati, Motivasyon gibi içerik örnekleri ortaya çıkarmıştır (Day et al., 2017; Kangas-Niemi et al., 2018; Lee & Kim, 2014; McArthur et al., 2016; Mkandawire-Valhmu et al., 2019; Noordman et al., 2020; Rees, 2013; Reilly et al., 2012; Stephens & Ormandy, 2018, 2019; Young et al., 2021).

**Eğitim Durumları:** İncelenen çalışmalar yansıtıcı etkinlikler (Rees, 2013), standardize hasta simülasyonu ve zengin öğrenme ortamı kullanımı (King et al., 2017), pedagojik öğrenme ortamı oluşturma (Kangas-Niemi et al., 2018), belgesel izletimi (Mkandawire-Valhmu et al., 2019), simülasyon ve harmanlanmış öğrenme (Stephens & Ormandy, 2019) örneklerini ortaya koymuştur.

**Değerlendirme:** Çalışmalarda kontrol listesi (Cazzell & Howe, 2012), sınama testi (Lee & Kim, 2014), yazılı yansıtma (McArthur et al., 2016), anket/test (Sharma et al., 2016), yazılı değerlendirme (Day et al., 2017), öz değerlendirme (Stephens & Ormandy, 2018), ödev (Jenkins et al., 2019) değerlendirme örnekleri bulunmakta olup, her üç öğrenme alanına yönelik bütünsel geri bildirim verme (Kelly et al., 2016) ön plana çıkmaktadır.

**Tablo 3. Duyuşsal Alana İlişkin Literatür Taraması**

| Yazarlar ve Yıl       | Amaç                                                                                                                                                                                                                                        | Araştırma Yaklaşımı                                        | Örneklem                                                                                                       | Veri Toplama Aracı                                                                                                                                                                                              | Bulgular-Sonuçlar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Duyuşsal Özellik/ Temalar                                                                                                                                                                      |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adamson , 2012        | İki deneyimsel öğretim stratejisi arasındaki –klinik konferanslar ve insan hasta simülatörleri-bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme sonuçlarını karşılaştırmak                                                                          | -Yarı deneysel<br>Modifiye bir Solomon dört gruplu tasarım | -14 öğrenci                                                                                                    | -Öğrenmede Öğrenci Memnuniyeti ve Özgüven Anketi<br>-Seattle Üniversitesi Değerlendirme Aracı<br>-Quint Simülasyon Değerlendirme Aracı<br>-Clark Simülasyon Değerlendirme Aracı'nın değiştirilmiş bir versiyonu | *Gruplar arasında bilişsel, duyuşsal veya psikomotor öğrenme çıktılarında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.<br>*Bir pilot çalışma olarak, bu çalışma birleşik çalışma prosedürlerini koordine etmenin ve gerçekleştirmenin uygulanabilirliğini test etmekte ve gelecekteki araştırmaları bilgilendirmek için bir güç analizine yönelik veri sağlamaktadır.                                                                                                                         | <b>*Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme çıktıları</b><br>-İletişim<br>-Klinik karar verme                                                                                                 |
| Cazzell ve Howe, 2012 | Bir pediatrik ilaç uygulaması objektif yapılandırılmış klinik sınav sırasında videoya kaydedilen hemşirelik öğrencilerinin performanslarını ölçmek için tasarlanmış bir kontrol listesinin değerlendiriciler arası güvenilirliğini sağlamak | -Nicel tanımlayıcı çalışma                                 | -207 hemşirelik öğrencisini n videoya kaydedilmiş objektif yapılandırılmış klinik değerlendirme performansları | -14 maddelik kontrol listesi                                                                                                                                                                                    | *Öğrenmenin bilişsel ve psikomotor alanlarından altı maddede yeterli değerlendiriciler arası güvenilirlik elde edilirken, duyuşsal alandan dört maddede kabul edilemez değerlendiriciler arası güvenilirlik elde edilmiştir.<br>*Hemşirelikte duyuşsal alan davranışları önemli olmakla birlikte, bu çalışma bu davranışları nicel olarak ölçmenin zorluğunu doğrulamıştır. Ancak bu alanın davranışlarına vurgu, başarılı profesyonel hemşirelik uygulamaları için oldukça önemlidir. | <b>*Üç öğrenme alanına ilişkin ölçülebilir davranışlar</b><br><b>*Duyuşsal alan</b><br>-Mesleki kıyafet ve tanıtım,<br>-İlaçların ebeveynlere açıklamaları,<br>-Gelişim düzeyine göre iletişim |

**Tablo 3. Duyuşsal Alana İlişkin Literatür Taraması (devam)**

| Yazarlar ve Yıl      | Amaç                                                                                                                                    | Araştırma Yaklaşımı      | Örneklem                          | Veri Toplama Aracı     | Bulgular-Sonuçlar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Duyuşsal Özellik/ Temalar                                                                                                                                              |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Reilly ve ark., 2012 | Hemşirelik öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamı ve topluluk algılarına ilişkin açıklamalarını ortaya çıkarmak                          | -Nitел çalışma           | -5 öğrenci odak grup (18 öğrenci) | -Telefon odak grupları | <p>*Hemşirelik öğrencilerinin sanal sınıfta deneyimledikleri çok çeşitli duyuşsal süreçleri göstermektedir.</p> <p>*Beş öğrenci odak grubundan toplanan verilerin nitel analizi kullanılarak, çevrimiçi öğrenmede duyuşsal alanla ilgili temalar belirlendi: <i>yalnızlık, anonimlik, sözsüz iletişim, endişeler ve bilinmeyenler.</i></p> <p>*Bu çalışmada, her tema altındaki öğrenci deneyimlerinin ayrıntılı örnekleri sunulmakta ve özellikle eşzamansız çevrimiçi öğrenmede duyuşsal alana daha fazla dikkat edilmesi gerektiği önerilmektedir.</p>                                                                                                            | <p><b>*Duyuşsal faktörler</b></p> <p>-Yalnızlık,</p> <p>-Anonimlik,</p> <p>-Sözsüz iletişim,</p> <p>-Endişeler,</p> <p>-Bilinmeyenler.</p>                             |
| Rees, 2013           | Yansıtıcı uygulamalara katılımın katılımcıların üzücü duygusal zorlukları ve hemşirelik işinin emeğini nasıl yönettiğini değerlendirmek | -Tanımlayıcı Fenomelojik | -10 öğrenci                       | -Derinlemesine görüşme | <p>*Katılımcılar tarafından, bakım çalışmalarının yarattığı duygusal yükü dağıtmak için etkili bir araç olarak yansıtıcı etkinliğin kullanıldığı görülmüştür.</p> <p>*Yansıtıcı etkinlikler, katılımcıların kendilerini hemşire olarak daha iyi tanımlarını, kendilerini bakım bağlamında konumlandırmalarını ve bu bakım kapsamında benlik duygularını korumalarını sağlayabilmektedir.</p> <p>*Yansıtıcı etkinlikler aynı zamanda bir beraberlik duygusu yaratmış, anlam vermeye olanak sağlamış ve hem fiziksel hem de psikolojik olarak bir yer duygusu oluştururken katılımcılar hemşire olmanın kendileri için ne olduğunu somutlaştırmaya başlamışlardır.</p> | <p><b>*Duyuşsal zorluklar</b></p> <p>-Duyuşsal emek</p> <p>-Duyuşsal yük</p> <p><b>*Yansıtma</b></p> <p>-Yansıtıcı etkinlikler</p> <p><b>*Profesyonel bağlılık</b></p> |

**Tablo 3. Duyuşsal Alana İlişkin Literatür Taraması (devam)**

| <b>Yazarlar ve Yıl</b> | <b>Amaç</b>                                                                                                                                                                                                       | <b>Araştırma Yaklaşımı</b> | <b>Örneklem</b>                             | <b>Veri Toplama Aracı</b>                                                                                                               | <b>Bulgular-Sonuçlar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Duyuşsal Özellik/ Temalar</b>                                                                        |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lee ve Kim, 2014       | 90 saatlik İngilizce programını tamamladıktan sonra mezuniyet yeterliliğini henüz karşılamamış düşük yeterliliğe sahip son sınıf öğrencilere mezun olma şansı veren müfredat dışı bir İngilizce kursunu incelemek | -                          | -14 son sınıf öğrencisi                     | -14 soruluk anket formu<br>-5 TOEIC L/C* Deneme Testi<br><br>*Test Of English for International Communication - Listening Comprehension | *Müfredat dışı İngilizce kursu, öğrencilerin kurs algısı herhangi bir öğrenme isteği ve motivasyonu olmaksızın son derece ilgisiz olduğu için etkisiz görünüyordu.<br>*Kursun üçüncü yılda açılması tavsiye edilmekte, böylece son sınıfta öğrenciler ulusal hemşirelik testi ve/veya ulusal biyomedikal laboratuvar bilim testi gibi daha acil bir önceliğe güç harcayabilirler.<br>*Son sınıf öğrencilerinin son sınıfta dili öğrenme arzusu olmadığı için, müfredat dışı İngilizce kursunun üçüncü yılda açılması tavsiye edilir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmesi için testler de dahil edilmelidir ve programı daha etkili kılmak için belirli bir düzenleme gereklidir. | <b>*Motivasyon</b><br><b>*Öğrenme isteği</b>                                                            |
| Kelly ve ark., 2016    | Mevcut bir biçimlendirici simülasyonda Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınav (OYKS) en iyi uygulama kılavuzunun uygulanabilirliğini ve değerini belirlemek                                                        | -Karma tasarım             | -367 öğrenci<br>-4 öğrenci odak grup (n=47) | -Anket soruları<br>-Odak grup görüşleri                                                                                                 | *Öğrencilerin yanıtları, yedi en iyi uygulama kılavuzunun tamamının, özellikle duyuşsal alanda öğrenmelerine rehberlik etmede ve yaklaşan klinik uygulamaya hazırlanırken algılanan ihtiyaçlarına yardımcı olmada simülasyonlar için geçerli olduğunu göstermiştir.<br>*SIM'lerin geliştirilmesi ve sunulması konusunda bilgi sağlamak için yedi en iyi uygulama kılavuzunun faydasına ve duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlarda uygulamaya hazırlık olarak geri bildirim sağladığına dair daha fazla kanıt sağlanmıştır.                                                                                                                                              | <b>*Duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlarda öğrencilere bütünsel uygulama hakkında geri bildirim</b> |

**Tablo 3. Duyuşsal Alana İlişkin Literatür Taraması (devam)**

| <b>Yazarlar ve Yıl</b> | <b>Amaç</b>                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Araştırma Yaklaşımı</b>  | <b>Örneklem</b>                | <b>Veri Toplama Aracı</b>                                                                                                  | <b>Bulgular-Sonuçlar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Duyuşsal Özellik/ Temalar</b>                                                                          |
|------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| McArthur ve ark., 2016 | Engelli bireyler için bağımsız yaşam hakkında Hemşirelik Koleji ile Bağımsız Yaşam Merkezi'nin ortaklaşa oluşturduğu ve uygulanan etkileşimli bir öğrenme deneyimini açıklamak                                                                                     | -Nitel betimleyici yaklaşım | -82 hemşirelik lisans öğrencis | -Yazılı yansıtımlar                                                                                                        | *Aktif öğrenme deneyimleri, öğrencilere engellerle yaşayan insanların güçlü yanlarını ve zorluklarını anlama fırsatları sunar. Öğrenci geribildirimini (yansıtıcı yazma), gelecekteki eğitim faaliyetlerini geliştirmek için öğrenme çıktılarının ve revizyonların değerlendirilmesine rehberlik eder.<br>*Öğrenciler, farklı yeteneklere sahip insanların bağımsızlığını ve haysiyetini koruyan simüle edilmiş deneyimler ile bütünsel hemşirelik bakımı arasında bağlantılar kurarlar.                                                                                            | <b>*Duyuşsal alanda gelişim</b><br>-Değer verme<br>-Sabır<br>-İletişim<br>-Eşitlik<br>-Saygı<br>-Özerklik |
| Sharma ve ark., 2016   | Bir duyarlılaştırma eğitiminde; temel öğrenme düzeyini incelemek, kazanım (varsa) açısından eğitimin etkisini değerlendirmek ve gelecekteki eğitimleri daha etkili hale getirmek üzere öğrenmenin içeriğini/metodolojisini iyileştirmek için temel alanları bulmak | - Ön test-son test          | -85 hemşire                    | -Değerlendirme için tasarlanmış üç alana yönelik 19 soruluk anket (bilişsel-12 soru, duyuşsal-1 soru ve psikomotor-6 soru) | *Eğitimin etkisi, genel ortalama puanlar 10.6±2.7'den 13.8±5.8'e yükseldiğinden görünür ve istatistiksel olarak oldukça anlamlıdır.<br>*Kazanım; bilişsel alanda en yüksek (% 58'den% 77'ye), ardından psikomotor (% 48'den% 62'ye) ve duyuşsal alanda minimum (% 75'ten% 76'ya) olarak saptanmıştır. (Eğitim süresi 1 gün)<br>*Eğitimin ardından katılımcılar bilişsel alanda psikomotor ve duyuşsal alandan daha fazla yararlanmışlardır.<br>*Eğitimler, tüm alanların uygun bir karışımına sahip olmalı ve onları daha da amaca yönelik hale getirmek için değerlendirilmelidir. | <b>*Duyuşsal kazanımlar ve değerlendirilmesi</b>                                                          |

**Tablo 3. Duyuşsal Alana İlişkin Literatür Taraması (devam)**

| Yazarlar ve Yıl    | Amaç                                                                                                                                                                                      | Araştırma Yaklaşımı           | Örneklem                       | Veri Toplama Aracı             | Bulgular-Sonuçlar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Duyuşsal Özellik/ Temalar                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Day ve ark., 2017  | Bir öğrenme yeniliğinin - Hemşireliğin Gücü: İyileştiricinin Sanatını Kucaklamak-geliştirilmesini, uygulanmasını ve değerlendirilmesini açıklamak                                         | *Tasarım ve geliştirme        | -68 öğrenci                    | -Standart yazılı değerlendirme | *"Hemşireliğin Gücü: İyileştiricinin Sanatını Kucaklamak" dersi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve hemşirelerin kendilerini profesyonel bir kariyer seçimi olarak hemşireliğe getiren değerleri keşfetmeleri, geliştirmeleri ve bunlara bağlı kalmaları için ihtiyaç duydukları desteği sağlamak için geliştirilmiştir.<br>*Genel olarak öğrencilerin raporları son derece olumluydu ve öğrenme deneyimi değerliydi ve hemşirelik müfredatı içinde benzersiz olarak tanımlanmıştır.                                                                                                           | <b>*Mesleki kimlik oluşumu</b><br><b>*Bireysel ve mesleki değerler</b><br><b>*Mesleki formasyon</b>                                                                                                                                                                                                   |
| King ve ark., 2017 | English as an additional language (EAL) hemşirelik öğrencileri arasında akademik başarı elde etmenin bir yolu olarak standardize edilmiş hastaların (SH) algılanan etkililiğini keşfetmek | *Nitel - Odak grup metodoloji | - 35 EAL hemşireliği öğrencisi | -Açık uçlu sorular             | *Yedi temel kavram ortaya çıkmıştır: (a) psikolojik güvenlik, (b) rahat iletişim, (c) psikomotor beceri gelişimi, (d) dil edinimi, (e) tutumlarda değişim, (f) debrief, debrief, debrief ve (g) öğrenme zaman alır<br>*SH simülasyonu, birçok EAL hemşirelik öğrencisinin uzun süredir devam eden inançlarını ve tutumlarını değiştirdi.<br>*EAL hemşirelik öğrencilerinin olumlu öğrenme çıktıları elde etmeleri için, onları ustalık için çabalamaya teşvik eden SH simülasyonu ile desteklenen destekleyici ve bağlam açısından zengin bir öğrenme ortamına yerleşmeleri gerekmektedir. | <b>*İnançlarda ve tutumlarda değişim</b><br>-yeni uygulama çerçevesi inançları geliştirme, -ruh sağlığı hastalıkları olan hastalarla ilgili basmakalıp görüşlerin üstesinden gelme, -yaşlı yetişkinlere karşı olumlu tutumlar edinme - cinsiyet ayrımı ile ilgili yeni kültürel normlara uyum sağlama |

**Tablo 3. Duyuşsal Alana İlişkin Literatür Taraması (devam)**

| <b>Yazarlar ve Yıl</b>     | <b>Amaç</b>                                                                                                                                     | <b>Araştırma Yaklaşımı</b>          | <b>Örneklem</b>                                  | <b>Veri Toplama Aracı</b>             | <b>Bulgular-Sonuçlar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>Duyuşsal Özellik/ Temalar</b>                                                                                                                                              |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kangas-Niemi ve ark., 2018 | Klinik süpervizörlerin bir klinik palyatif bakım ortamında mesleki yeterliliğin duyuşsal öğelerini öğrenmeyi kolaylaştırma yollarını araştırmak | *Nitel-Yarı yapılandırılmış görüşme | -Altı deneyimli klinik süpervizör                | -Görüşme rehberi ve açık uçlu sorular | *Duyuşsal öğeler, öğrenme, klinik denetim ve mesleki yetkinlik için gerekli görüldü.<br>*Duyuşsal alanda öğrenmenin özü, süpervizörlerin klinik bağlamda kazanılan unsurlarla ilgili deneyimlerinden ortaya çıkmıştır.<br>*Dört ana tema belirlendi; bir ilişki kurma, öğrenme için alan yaratma, pedagojik bir ortam yaratma ve ayna tutma. | <b>*Profesyonel kimlik gelişimi</b><br>-Duyuları, duyguları, değerleri, inançları, empati, şefkat ve duygusal zekayı içeren bir terim.                                        |
| Stephens ve Ormandy , 2018 | Mesleklerarası Öğrenme (MÖ) programının öğrencinin duyuşsal alan geliştirme üzerindeki etkisini değerlendirmek                                  | *Eylem araştırması                  | -63 öğrenci MÖ programı<br>-37 öğrenci odak grup | -Odak grup görüşme kayıtları          | * Kişisel bir ödülü veya teşviki ele alan ve dört hafta boyunca sunulan, öz değerlendirme, ekip oluşturma ve yansıtmayı keşfeden "bakım çemberlerini" taklit eden mesleklerarası öğrenme etkinlikleri, değerlerde, tutumlarda ve davranışlarda kalıcı değişikliğe yol açabilmektedir.                                                        | <b>*Değerler, tutumlar ve öğrenci davranışlarındaki değişiklikler</b><br>-Programın hedefleri iletişim, ekip oluşturma, terapötik ilişkiler ve klinik / profesyonel beceriler |

**Tablo 3. Duyuşsal Alana İlişkin Literatür Taraması (devam)**

| <b>Yazarlar ve Yıl</b>            | <b>Amaç</b>                                                                                                                                                                                     | <b>Araştırma Yaklaşımı</b> | <b>Örneklem</b>     | <b>Veri Toplama Aracı</b>                                                              | <b>Bulgular-Sonuçlar</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Duyuşsal Özellik/ Temalar</b>                                                                                     |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Jenkins ve ark., 2019             | Öğrencilerin temel hemşirelik derslerine entegre edilmiş bir öz bakım ödevine verdikleri tepkileri incelemek                                                                                    | *Kesitsel çalışma          | - 89 öğrenci        | -16 soruluk anket formu                                                                | *Öğrencilerin öz bakım uygulamaları yoluyla stres etkenlerini belirleme ve yönetme kapasitesi artmıştır.<br>*Öz bakım ödevi, hemşirelik eğiticileri için öğrencilerin stres faktörleriyle başa çıkma kapasitelerini geliştirmek için etkili bir stratejidir.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>*Öz bakımın değerine olan inanç</b>                                                                               |
| Mkanda wire-Val hmu ve ark., 2019 | Hemşirelik öğrencilerinin kültürel çeşitlilik dersinde belgeselleri izleyerek farklı popülasyonların hemşirelik bakımı konusunda nasıl bir bakış açısı kazandığına dair bir anlayış geliştirmek | *Nitel-tanımlayıcı         | -Gönüllü öğrenciler | - Öğrencilerin sınıfta görüntülenen belgesellere verdiği yazılı yanıtları ve tepkileri | *Öğrencilerin derste izledikleri belgesellerden hangi değerleri kazandıklarını ve kurs içeriğinin öğrenci algılarını değiştirmede nasıl yardımcı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.<br>*Videoları izlemek kültürel güvenliğin artırılmasına yardımcı olurken, öğrencilerin sosyal konumlarının ve kültürel güvenliğin merkezi bir kavram olan mevcut gücünün ve ayrıcalığının eleştirel bir analizine girmediklerini gösterdi.<br>*Öğrencilere, kültürel açıdan güvenli bakımı geliştirmenin bir yolu olarak farklı insan grupları hakkında yeni bilgilere maruz kalmanın getirdiği örtük önyargıları keşfedebilecekleri bir alan sağlanmalıdır. | <b>*Kültürel çeşitlilik</b><br><b>*Kültürel güvenlik</b><br>-Önyargı<br>-Sosyal adalet<br>-Empati-Sempatı<br>-Şefkat |

**Tablo 3. Duyuşsal Alana İlişkin Literatür Taraması (devam)**

| Yazarlar ve Yıl            | Amaç                                                                                                                                                                 | Araştırma Yaklaşımı | Örneklem                                                     | Veri Toplama Aracı                                 | Bulgular-Sonuçlar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Duyuşsal Özellik/ Temalar                                                                                                                          |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Stephens ve Ormandy , 2019 | Duyuşsal alan gelişimini teşvik ettiği bilinen öğrenme etkinliklerinin uzun vadeli etkisini değerlendirmek için nitel bir çerçevenin güvenilirliğini incelemek       | -Nitel              | -12 uluslar arası hemşire                                    | -Video konferans görüşmeleri<br>-Açık uçlu sorular | *Epstein'ın çerçevesi, dönüşümsel öğrenme aktiviteleri ( <i>uluslararası yerleştirmeler, meslekler arası eğitim, simülasyon ve harmanlanmış öğrenme gibi</i> ) deneyimledikten sonra hemşirelerin duyuşsal alan gelişimindeki kısa ve uzun vadeli değişiklikleri yakalayabilen güvenilir bir araçtır.<br>*Bir hemşireyi özdeşleşme düzeyinden içselleştirme düzeyine taşıyan temel unsurlar, etkinliğe katılmayı sağlayan motive edici neden ve öğrenmedeki yansıtmadır.                                                              | <b>*Duyuşsal alanda gelişim</b><br>-Değer<br>-Tutum<br>-Motivasyon<br>-İnanç<br>-Duygu                                                             |
| Noordman ve ark., 2020     | Sağlık bakım sağlayıcılarının, KOAH veya kanserin palyatif fazında sınırlı sağlık okuryazarlığı olan hastalarıyla araçsal ve duyuşsal iletişimi keşfetmeyi amaçlamak | *Gözlem             | -17 bakım sağlayıcısı ve 39 hasta arasındaki konsültasyonlar | - Konsültasyonlara ilişkin videolar (n=40)         | *Bakım sağlayıcılar, hastaların hastalıklarını daha az anladığını değerlendirdi.<br>*Duyuşsal alanda, bakım sağlayıcılar hastalarına destek sağladı; umut, güvence, empati ve takdir sağlama ve duygusal başa çıkmayı tartışma daha az görülmüştür.<br>*İletişimi palyatif bakımdaki sınırlı sağlık okuryazarı hastalarına uyarlamak için, bakım sağlayıcılar sözü daha kısa tutabilir ve bilgi miktarını azaltabilir, " <b>öğrenileni geri anlatma</b> " tekniklerini kullanabilir ve duyuşsal iletişime daha fazla dikkat edebilir. | <b>*Empatik davranışlar ve hastanın duyguları</b><br>-Umut, destek, içini rahatlatma /yeniden güvence verme, empati, takdir ve duygusal başa çıkma |

**Tablo 3. Duyuşsal Alana İlişkin Literatür Taraması (devam)**

| Yazarlar ve Yıl      | Amaç                                                                                                                                                                                                                                                    | Araştırma Yaklaşımı | Örneklem                                                                                                             | Veri Toplama Aracı                          | Bulgular-Sonuçlar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Duyuşsal Özellik/ Temalar                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elting ve ark., 2021 | Hemşirelik öğretim kadrosunun fiziksel engeli olan öğrencilerin - özellikle tekerlekli sandalye kullananlar- hemşirelik eğitimini tamamlamak için gerekli bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yetenekleri kazanma olasılığına ilişkin algılarını incelemek | -Tanımlayıcı        | -111 eğitici                                                                                                         | -22 soruluk anket                           | <p>*Katılımcılar, öğrencilerin genel uygulama için 14 bilişsel ve duyuşsal alan çıktısını (% 88-% 100) karşılayabileceğine inanıyordu. Öğrencilerin psikomotor alan sonuçlarını karşılayabileceğine dair görüşleri daha düşüktü (% 66-% 90).</p> <p>*Hemşirelik eğitiminde teknik standart olarak yatak başı hemşireliğinin psikomotor gereksinimlerini kullanmak fiziksel engelli öğrenciler için bir engeldir. Öğretim kadrosu, kapsayıcı bir ortam yaratmak için hemşirelik eğitiminin esaslarına ilişkin algılarını genişletmelidir.</p>                   | <p><b>*Algılar</b><br/> <b>*Bilişsel ve duyuşsal çıktılar (14 çıktı)</b><br/>           -Hasta ve akranın manevi inançları ve değerleri hakkında farkındalık geliştirme - Sağlık ekibi, hasta/destek ağı ile etkili bir şekilde iletişim kurma - Bütünsel, hasta merkezli bakım uygulama-Şefkatli, hasta merkezli, kanıta dayalı bakım sunma gibi.</p> |
| Young ve ark., 2021  | Öğrencilerin Burmese Chin mültecilerle ilgilenmek için kültürlerarası öz-yeterliklerini artırmak ve bir dizi eğitim stratejisinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin öz-yeterlik ortalama puanlarındaki değişimi ölçmek                              | - Ön - son tasarım  | - Geleneksel (n = 73) ve Hızlandırılmış program öğrencileri (n = 31)<br>- Ön test-son test eşleştirilmiş 103 öğrenci | - Kültürlerarası Öz-Yeterlilik Aracı (KÖYA) | <p>* KÖYA puanlarındaki olumlu değişim, bilişsel, pratik ve duyuşsal alanlarda her iki öğrenci grubu (hızlandırılmış ve geleneksel) için kültürlerarası öz-yeterliliğin arttığını göstermiştir.</p> <p>*KÖYA, bilişsel (1.3), pratik (1.4) ve duyuşsal (0.7) (p &lt;0.0001) üç alanının her biri için öncesinden sonraya ortalama değişimde önemli bir artış saptandı.</p> <p>*Hızlandırılmış programdaki öğrencilerde geleneksel programdaki öğrencilere göre pratik alanda (p = 0,0573; p &lt;0,05) sınıra yakın olarak anlamlı bir değişiklik olmuştur.</p> | <p><b>*Kültürlerarası öz-yeterlikler</b><br/>           -Kültürel çeşitlilikle ilgili tutumlar, inançlar ve değerler</p>                                                                                                                                                                                                                               |

#### 4.1.1.2. Odak Grup Görüşmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında katılımcıların tanıtıcı bilgilerine ve odak grup görüşmelerinin analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1.1.2.1. Katılımcıların Tanıtıcı Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında öğretim elemanı, öğrenci, klinik rehber hemşire ve sağlık hizmetinden yararlanan birey olmak üzere dört ayrı grupla toplam sekiz odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu odak grup görüşmelerinin üçü öğretim elemanlarıyla, ikisi öğrencilerle, ikisi sağlık hizmetinden yararlanan bireylerle ve biri klinik rehber hemşireler ile gerçekleştirilmiştir (Ek III). Toplamda 37 katılımcı ile 8 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir (Tablo 4).

**Tablo 4. Odak Grup Görüşmeleri ve Katılımcı Sayıları**

| Odak Grup                           | I.Odak Grup | II. Odak Grup | III.Odak Grup | Toplam Katılımcı Sayısı |
|-------------------------------------|-------------|---------------|---------------|-------------------------|
| Öğretim Elemanı                     | 5           | 3             | 3             | 11                      |
| Öğrenci                             | 5           | 4             | -             | 9                       |
| Klinik Rehber Hemşire               | 9           | -             | -             | 9                       |
| Sağlık Hizmetinden Yararlanan Birey | 4           | 4             | -             | 8                       |

Odak grup görüşmesine katılan **öğretim elemanlarının** %100'ü (n=11) kadındır. Yaşları 34-58 arasında değişmekte olan öğretim elemanlarının yaş ortalamaları  $44.64 \pm 7.93$  olarak bulunmuştur. Öğretim elemanlarının %18.2 (n=2)'sinin Profesör, %45.5 (n=5)'inin Doçent, %27.3 (n=3)'ünün Doktor Öğretim Üyesi ve %9.1 (n=1)'inin Araştırma Görevlisi Doktor unvanına sahip olduğu saptanmıştır. Akademisyen olarak deneyimleri incelendiğinde; çalıştıkları yıl süreleri 7-33 yıl arasında değişmekte olan öğretim elemanlarının çalıştığı yıl süresi ortalamalarının  $18.76 \pm 7.72$  olduğu; %54.5 (n=6)'inin 18 yıl ve üzerinde akademisyen olarak çalıştığı bulunmuştur. Öğretim elemanlarının duyuşsal alana yönelik verdikleri dersler arasında Etik ve Deontoloji içerikli dersler (n=6), Hemşirelikte Profesyonellik ile ilişkili dersler (bakım yönetimi, değerler, profesyonel kimlik) (n=4), Eleştirel Düşünme (n=2), Liderlik (n=2), İletişim Becerisi (n=1), Sosyal Sorumluluk Bilinci

(n=1), Atılgnlık ve İletifim Becerileri (n=1), Fundamentals of Sexual Health (n=1), Art in Nursing Care and Rehabilitation (n=1) ve Humor in Psychosocial Wellbeing (n=1) yer almaktadır.

Odak grup grfmesine katılan dokuz **ğrencinin** %77.8 (n=7)'si kadın, %22.2 (n=2)'si erkektir. Yaşları 19-27 arasında değişmekte olan öğrencilerin yaş ortalamaları  $22.00 \pm 2.29$  olarak bulunmuştur. Öğrencilerin genel not ortalamaları 2,70-4,00 arasında değişmekte olup, ortalaması  $3.48 \pm .48$ 'dir. Öğrencilerin aldıkları seçmeli dersler Türkçe ve İngilizce olarak farklılık göstermektedir. Bu seçmeli dersler arasında Basic Skills and Communication (n=5); Health Promotion ve Infectious Disease (n=4); School Health Nursing (n=3); Women Health and Family Planning, Girişkenlik, Informatic Nursing, Sağlık Psikolojisi, Toplumsal Yapıda Kadın ve Sağlık (n=2); Operating Room Nursing, Patient Safety, Suistanable Health and Nursing, Art in Nursing Care and Rehabilitation, Nurses Safety in Workplace, Nursing in Vulnerable Populations, Humor in Psychosocial Well Being, Speaking, Ergonomics, Reflexology&Thai Massage, Care in Chronic Disease, Complementary Therapies and Supportive Care Practice, Occupational Health Nursing, Fundamentals of Skin Wound Care, Fundamentals of Sexual Health, Emergency Nursing, Quantitative Data Analyses, Family Health Care Planning, Hemşirelikte Liderlik, Bitirme Projesi-2 ve Kişisel Gelişim ve Semptom Yönetiminde Tamamlayıcı Terapiler (n=1) yer almaktadır.

Odak grup grfmesine katılan **klirik rehber hemşirelerin** %100 (n=9)' kadındır. Yaşları 32-48 arasında değişmekte olan klinik rehber hemşirelerin yaş ortalamaları  $41.22 \pm 5.44$  olarak bulunmuştur. Klinik rehber hemşirelerin %33.3 (n=3)'ünün lisans, %33.3 (n=3)'ünün yüksek lisans ve diğer %33.3 (n=3)'ünün doktora mezunu olduğu; %22.2 (n=2)'sinin yönetici hemşire, %33.3 (n=3)'ünün servis hemşiresi, %22.2 (n=2)'sinin yoğun bakım hemşiresi ve kalan %22.2 (n=2)'sinin diğer hemşirelik alanlarında görev yapmakta olduğu saptanmıştır. Mesleki deneyimleri incelendiğinde; çalıştıkları yıl süreleri 10-28 yıl arasında değişmekte olan klinik rehber hemşirelerin çalıştığı yıl süresi ortalamalarının  $18.22 \pm 6.94$  olduğu saptanmıştır.

Odak grup grfmesine katılan **sağlık hizmetlerinden yararlanan bireylerin** %50 (n=4)'si kadın, %50 (n=4)'si erkektir. Yaşları 28-72 arasında değişmekte olan bireylerin yaş ortalamaları  $49.38 \pm 16.48$  olarak bulunmuştur. Bireylerin %37.5

(n=3)'inin ilköğretim, %25 (n=2)'inin lise, %12.5 (n=1) lisans ve diğer %25 (n=2)'inin yüksek lisans mezunu olduğu; %50 (n=4)'ünün kronik hastalıklara (sedef hastalığı, diyabet ve hipertansiyon) sahip olduğu; %100 (n=8)'ünün son 6 ay içinde sağlık hizmetlerinden yararlandığı ve hastanede yatma deneyimi yaşadıkları saptanmıştır. Bireyler COVID-19 tedavisi (n=2), COVID-19 aşısı (n=3), doğum (n=1), kalp ameliyatı (n=1) ve böbrek taşı kırma (n=1) nedenleriyle sağlık hizmetlerinden yararlanmıştır. Hastanede yatma deneyimleri ise 1-15 gün arasında değişmektedir.

Dört farklı paydaş grupla çevrimiçi gerçekleştirilen sekiz odak grup görüşmelerinde; görüşme süresi en az 32 dakika (öğrenci odağı) en fazla ise 1 saat 50 dakika (öğretim elemanı) olup, toplam odak grup görüşmeleri 9 saat 14 dakika sürmüştür.

#### **4.1.1.2.2. Odak Grup Görüşmelerinin Analizlerine İlişkin Bulgular**

Odak grup görüşmeleri sonucunda yapılan içerik analizinde kodlar, “**İhtiyaç analizi**” ve “**Eğitim programı tasarımı**” olarak iki ana tema altında kategorize edilmiştir. İhtiyaç analizi temasında; “*Eğitim programındaki değişiklik nedenleri*”, “*Duyuşsal alan gereksinimine ilişkin faktörler*” ve “*Güncellenmesi gereken alanlar/Eğitimde yeni eğilimler*” olarak üç alt tema belirlenmiştir. Eğitim programı tasarımı teması, 4.1.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Tasarımına İlişkin Bulgular başlığı altında verilmiştir. Eğitim programının ihtiyaç analizine yönelik nitel bulguları “Hemşirelikte Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Eğitim Programı Geliştirmede İhtiyaç Belirleme: Odak Grup Çalışması” başlığı ile “2. Uluslararası & 8. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi'nde” sözel bildiri olarak kabul edilmiş ve sunulmuştur (Ek XV).

**Ana tema 1. İhtiyaç Analizi** altında ilk alt tema **eğitim programındaki değişiklik nedenleri** olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda ön plana trendler, eğitici yetersizliği, eğitimde standardizasyon olmaması, öğrenci özellikleri, küreselleşme, kriz deneyimleri, teknolojik gelişmeler, bilgi temelli eğitim, bakım hizmetlerindeki kanıtlar ve sağlığı koruma ve geliştirme odaklı bir yönelimin olması kodları çıkmaktadır.

**Ana tema 1. İhtiyaç Analizi** altında belirlenen ikinci alt tema **duyuşsal alan gereksinimine ilişkin faktörler**dir. Bu başlık altındaki kodlar; öğretim elemanına, öğrenciye, eğitim programına, iletişime, aileye ve topluma ilişkin faktörler olmak

üzere altı başlık altında toplanmıştır. **Öğretim elemanına ilişkin faktörler** olarak öğrenciye geribildirim verilmemesi, öğretim elemanlarının ortak dil kullanmaması ve klinik deneyimlerinin olmaması ile klinik alanda öğretim üyelerinin çok fazla yer almaması saptanmıştır. **Öğrenciye ilişkin faktörler** olarak özellikle içselleştirme problemlerinin olması vurgulanmıştır. Yine öğrenciye ilişkin öğrencilerin sosyalleşme sorunları, kuşak farklılıklarının olması ve öğrencilerin değerleri gerekli görmemeleri saptanan diğer kodlardır.

*Klinik Rehber Hemşire 1:“...Zaten bence hemşirelik alanında yeteri kadar iletişim dersi var yani. Her kadın doğumda iletişim, işte çocukta iletişim. Biz iletişim dersini çok verdiğimizizi düşünüyorum ben hemşirelik alanında. Bu kadar iletişim dersi alıp da bu kadar iletişim problemi çekmemizin sebebi, bunu kişilik haline getirmememiz olduğunu düşünüyorum.”*

**Eğitim programına ait faktörler** içinde öğrenci sayılarının fazla olması, rol model yetersizliği, duyuşsal alan becerilerine yönelik bir eğitim sistemi ihtiyacı, tıbbi bilgi ağırlıklı eğitim, duyuşsal alana yönelik çıktıların az yer verilmesi, uzaktan eğitimin her ders için uygun olmaması, sosyal etkinliklerin az olması, duyguları ön plana çıkaran derslerin az olması ve alan dışı öğretim elemanlarının ders vermesi kodları yer almaktadır.

*Öğretim Elemanı 1:“...hemşirelik lisans eğitim programlarındaki seçimlik derslerimizin havuzunu genişletmemiz lazım... Hep şeyiz çünkü. Göz Seçmeli Dersi, Kulak Burun Boğaz, Sağlığı Geliştirme. Hep yine hemşirelik müfredatında olan konuları (vurguluyor), dersin içindeki bir üniteyi çekiyoruz, onu seçmeli ders olarak. Hayır (vurguluyor). Aslında öğrencinin o entelektüel ve bireysel yapısını ya da yaratıcılığını ortaya çıkaracak dersleri seçmek, bu tarz seçmeli dersler olabilir.”*

**İletişim faktörleri** olarak öğretim elemanı-öğrenci etkileşiminin az olması, pandemi sürecinin iletişim eksikliği oluşturması ve iletişim becerilerinde yetersizlik kodları vurgulanmıştır.

*Sağlık Hizmetlerinden Yararlanan Birey 1:“...Mesela, hemşirelerin moral vermesi, ilaçtan daha iyi. Yani bir kişi sabahleyin gelip, “Nasılsınız? Maşallah, çok güzelsiniz. İyi gördük sizi.” O bile (vurguluyor), o bile bir tedavidir. Çünkü, insan mutlu olduğu zaman, başka...olmazsa başka algılıyor...”*

**Ailesel faktörlere** ilişkin olarak ailede değer eğitiminin eksik olması ve öğrencilerin yetiştiği kültürel alt yapıların farklı olması belirlenmiştir. Duyuşsal alan gereksinimine ilişkin son faktör olan **toplumsal faktörler** altında; toplum olarak değer kaybının olması, toplumsal olarak duyuşsal alanın arka planda kalması ve mesleğin toplum tarafından doğru algılanmaması kodları belirlenmiştir.

*Öğretim Elemanı 2: “...Çünkü toplumsal alana baktığınızda, ... değer kaybı var... Öğrenciler, yani merhameti öğretemiyoruz. Çünkü merhamet duygusunu yaşantılamıyor ki, öğretilmez (vurguluyor). Yani, bu duygular, bu değerler ailede başlar aslında...”*

**Ana tema 1. İhtiyaç Analizi** altında belirlenen üçüncü alt tema **güncellenmesi gereken alanlar/eğitimde yeni eğilimler**dir. Bu alt tema altında deneyimli/eğitimli klinik rehberlerle çalışma, tescil sınavlarının olması, yeni eğitim teknolojilerinin geliştirilmesi, hastanede akademik kimlik ile daha fazla zaman geçirme, kriz yönetimi ve güçlendirme kodları belirlenmiştir.

*Öğretim Elemanı 1: “...Bu tescil sınavları da aslında bir nevi sağlık sistemindeki değişikliklere, mevcut lisans eğitim programları içerisinde öğrencilerin yetiştirilmesi için zemin hazırlıyor.”*

*Klinik Rehber Hemşire 2: “...Gerçek anlamda farklı yöntemler kullanılabilir evet ama içselleştirebilmelerini sağlamak, en önemlisi o noktadayız. Duygularını farkına varmalarını sağlamak ve bu duygularının farkına vardığında zaten bu problemler nasıl baş edecek, nasıl çözüme ulaştıracak, bunları da sağlayacaktır diye düşünüyorum.”*

#### **4.1.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Tasarımına İlişkin Bulgular**

Literatür tarama ve odak grup görüşmeleri doğrultusunda hemşirelikte duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı bir eğitim programı geliştirilmiştir. Bir eğitim programının öğelerine dayanarak (Sönmez, 2015) “**Eğitim programı tasarımı**” ana teması altında “**öğrenme çıktıları, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme**” olmak üzere dört alt tema belirlenmiştir.

##### **4.1.2.1. Öğrenme Çıktılarının Belirlenmesine İlişkin Bulgular**

**Ana tema 2. Eğitim programı tasarımı** altında **öğrenme çıktıları** alt temasında elde edilen bulgular doğrultusunda hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin

kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programındaki sekiz öğrenme çıktısı (ÖÇ) şunlardır:

**ÖÇ1:Duyuşsal alan ile ilgili kavramları hatırlayabilir.**

Öğrencilerin duyuşsal alan kapsamında yer alan temel kavramlara yönelik bilgi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

**ÖÇ2:Kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkında olabilir.**

Öğrencilerin öncelikle kendisinin ve diğer bireylerin bireysel özelliklerinin, duygularının farkındalığına ilişkin vurgulamalar yapılmıştır.

*Öğretim Elemanı 2: "...Bizim varlığımızı önce biz ne kadar farkındayız acaba. Benim önemimi, kendi kıymetimi olduğunu, değerimi ben ne kadar farkındayım. Ne kadar önemsiyorum. Ben kendime değer veriyor muyum?...Önce ben kendimi yeterli göreceğim, seveceğim, kendime saygı duyacağım, mutlu olacağım, mesleğimi seveceğim, benimseyeceğim ki o mesleki alanlarda gerekli hizmet ve bakımı da o yeterlilikler doğrultusunda verebilirim diye düşünüyorum ben. Buralar biraz daha güçlendirilmesi lazım."*

*Öğretim Elemanı 3: "...Oysa en temelinde bizim işimiz duymakla başlıyor. Duymak, bilmek, ondan sonra da niyet edip bakmak işte. Ama hani nasıl duyacağız o insanın acısını, yardım çağrısını, ihtiyacını. Herhalde buna yönelik bir program çıktısı konulabilir."*

**ÖÇ3:Bireysel ve mesleki iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilir.**

Duyuşsal alana yönelik ekip çalışması, iyi bir dinleyici olma, etkili iletişim kurma gibi bireysel ve mesleki iletişim becerilerine yönelik öğrenme çıktılarına vurgular yapılmıştır.

*Klinik Rehber Hemşire 3: "...İşbirliğiyle ilgili bir öğrenim hedefimiz olması gerekiyor. Çünkü bu meslek pek çok farklı meslek grubuyla birlikte yapılan bir meslek."*

*Odak-Öğrenci 1: "...Multidisipliner çalışma eksik olduğu söyleniyor. Bunu iyileştirmeye yönelik mesela multidisipliner, diğer disiplin diğer bilimlerle ortak çalışacak alan geliştirmek ve onlarla iletişimi geliştirecek duyuşsal alan kazandırılabilir..."*

**ÖÇ4:Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda düşünme becerilerini kullanabilir.**

Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünmeye yönelik becerilere sahip olmaları yönünde vurgular yapılmıştır.

*Öğretim Elemanı 4: "...eleştiri yapabilme, eleştirel yaklaşabilme becerileri, öneri geliştirme, analiz ve sentezi gibi şeyleri hedef çıktı olarak bekleyebilirdim herhalde. Yani bu dersi planlasam, bir öğrencinin bunları kazanmasını isterdim."*

*Öğretim Elemanı 5: "...eleştirel okuma, eleştirel düşünme ve eleştirel yazma noktası...ne yapıp ettikleri konusunda düşünme süreçlerini farkına varsınlar."*

**ÖÇ5:Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda empati yapabilir.**

Öğrencilerin duyarlı olması, bireyleri anlaması, dinleme becerisine sahip olması gibi özelliklerle birlikte empati yapabilme becerisi ön plana çıkmıştır.

*Klinik Rehber Hemşire 4: "...Bizim mesleğimiz hemşirelik öncelikle insan sevgisini ön planda olması gerekiyor. Yani empati. Bir hemşire öncelikle empati yapabilmeli..."*

**ÖÇ6:Mesleki etik, ilke ve değerlerin bilincinde olarak profesyonel davranış sergileyebilir.**

Öğrencilerin değerleri önemsemesi, içselleştirmesi, mesleki ilke ve değerlere uygun davranması ve bu doğrultuda tutum geliştirmesi vurgulanmıştır.

*Öğretim elemanı 6: "...biz bu alana güçlü hemşire istiyorsak, mesleki değerleriyle kendi kişisel özellikleri, karakteri bütünleşebilmeli mezun olduğunda."*

*Odak-Öğrenci 2: "Hemşirelik mesleğinin temel niteliği ve önemi olabilir mi?...Yani değerlerinin öğretilmesi, ilkelerini."*

**ÖÇ7:Karar verme becerisini kullanabilir.**

Karar verme, ne yapacağının bilincinde olma, mesleki politikaları değiştirmeye katkı verme noktalarına vurgu yapılmıştır.

*Öğretim elemanı 1: "...Eleştirel düşünme, karar verme, sorun çözme ve yaratıcılık becerilerine sahip olması gerekiyor."*

*Öğretim elemanı 2: “...hızlı değişen duruma uyum yapabilme noktasında öğrencilerimizde biraz daha güçlendirme yani benliği güçlendirmeye yönelik birtakım derslerimizin eklenmesi gerektiğini düşünüyorum ben.”*

#### **ÖÇ8:Yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilir.**

Öğrencilerin öğrenme sürecinin mezuniyet sonrası da devam etmesi yönünde vurgular yapılmıştır.

*Sağlık Hizmetinden Yararlanan Birey 2:”...Kendisini geliştirmiş olması gerekiyor hemşirenin...”*

*Öğretim elemanı 1: “...Öğrenen (vurguluyor), yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları gerekiyor. Öğrenmeyi nasıl öğrendiğini bilmesi, kendi kendine öğrenme becerisine sahip olması...”*

Sekiz öğrenme çıktısı belirlendikten sonra bu çıktılar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan taksonomilerine yerleştirilmiştir (Bümen, 2006; Demirel 2019; Sönmez, 2015). Öğrenme çıktılarının, bilişsel alan açısından Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde yer aldığı hücreler Tablo 5’de, duyuşsal alan taksonomisi Tablo 6’da ve psikomotor alan taksonomisi de Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 5. Öğrenme Çıktılarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Yerleştirilmesi**

| <b>Bilgi Boyutu</b> | <b>Bilişsel Süreç Boyutu</b> |              |                    |                 |                     |               |
|---------------------|------------------------------|--------------|--------------------|-----------------|---------------------|---------------|
|                     | 1.<br>Hatırlama              | 2.<br>Anlama | 3.<br>Uygulama     | 4.<br>Çözümleme | 5.<br>Değerlendirme | 6.<br>Yaratma |
| A.Olgusal Bilgi     | <b>ÖÇ1, ÖÇ2</b>              |              |                    |                 |                     |               |
| B.Kavramsal Bilgi   |                              |              |                    |                 |                     |               |
| C.İşlemsel Bilgi    |                              |              | <b>ÖÇ3<br/>ÖÇ5</b> |                 |                     |               |
| D.Üstbilişsel Bilgi |                              |              | <b>ÖÇ6</b>         | <b>ÖÇ4</b>      | <b>ÖÇ7</b>          |               |

Öğrenme çıktılarının yenilenmiş Bloom taksonomisinin **Bilgi Boyutuna** göre olgusal (ÖÇ1, ÖÇ2), işlemsel (ÖÇ3, ÖÇ5) ve üstbilişsel bilgi (ÖÇ4, ÖÇ6, ÖÇ7) boyutlarında yer aldığı ve **Bilişsel Süreç Boyutuna** göre ise hatırlama (ÖÇ1, ÖÇ2),

uygulama (ÖÇ3, ÖÇ5, ÖÇ6), çözümleme (ÖÇ4) ve değerlendirme (ÖÇ7) boyutlarında yer aldığı Tablo 5’de görülmektedir.

**Tablo 6. Öğrenme Çıktılarının Duyuşsal Alan Taksonomisine Yerleştirilmesi**

| Duyuşsal Alan Kategorileri | Öğrenme Çıktıları |
|----------------------------|-------------------|
| Alma                       | ÖÇ1, ÖÇ2          |
| Tepkide bulunma            | ÖÇ3               |
| Değer verme                | ÖÇ5               |
| Örgütleme                  | ÖÇ4, ÖÇ7          |
| Kişilik haline getirme     | ÖÇ6, ÖÇ8          |

Duyuşsal alan taksonomisinin her kategorisinde en az bir öğrenme çıktısının bulunduğu; **tepkide bulunma** (ÖÇ3) ve **değer verme** (ÖÇ5) kategorilerinde birer çıktı yer aldığı; **alma** (ÖÇ1, ÖÇ2), **örgütleme** (ÖÇ4, ÖÇ7) ve **kişilik haline getirme** (ÖÇ6, ÖÇ8) kategorilerinde iki öğrenme çıktısının yer aldığı Tablo 6’da görülmektedir.

**Tablo 7. Öğrenme Çıktılarının Psikomotor Alan Taksonomisine Yerleştirilmesi**

| Psikomotor Alan Kategorileri            | Öğrenme Çıktıları |
|-----------------------------------------|-------------------|
| Algılama                                |                   |
| Kurulma                                 |                   |
| Kılavuz denetiminde yapma               |                   |
| Mekanikleşme                            |                   |
| Karmaşık davranış/Beceri haline getirme | ÖÇ3, ÖÇ6, ÖÇ7     |
| Duruma uydurma                          | ÖÇ4, ÖÇ5          |
| Yaratma                                 |                   |

Öğrenme çıktıların, psikomotor alan taksonomisinin **karmaşık davranış/beceri haline getirme** (ÖÇ3, ÖÇ6, ÖÇ7) ve **duruma uydurma** (ÖÇ4, ÖÇ5) kategorilerinde yer aldığı Tablo 7’de görülmektedir.

#### 4.1.2.2. Eğitim Programının İçeriğinin Oluşturulmasına İlişkin Bulgular

**Ana tema 2. Eğitim programı tasarımı** altında **içerik** alt temasında elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenciye verilmesi gereken içerik konuları kodları arasında

en fazla vurgunun değerler, empati, iletişim becerileri ve bakıma yönelik olduğu saptanmıştır.

*Öğretim elemanı 7: "...Profesyonel değerlerin farkına varılması, insanı anlama, karşıdaki bireyi anlama yani davranışın kökenini anlama gibi içeriklere yer verilebilir diye düşünüyorum."*

*Öğretim elemanı 8: "...Etkili iletişim, örgütlenme ve değerleri kapsayacak şekilde olan maddeleri ben revize etmek", değiştirmek ya da eklemek isterim.*

*Odak-Öğrenci 3: "...Ekip arkadaşlığı, hasta ve hemşire ilişkisi, bakım ve uygulama şeklinde olabilir diye düşünüyorum."*

*Sağlık Hizmetinden Yararlanan Birey 3: "...Hani nedir atıyorum, kalp hastası geldi. O artık nesneleşiyor senin için ama karşı tarafta bir insan var yani. Hayatında sorun yaşayan, kronik bir sorunu var ve onun yanında başka bir yaşantısı olan insan var. Belki onu hastadan ziyade insan odağına çekecek eğitimler ya da çalışmalar yapılabilir."*

Yapılan odak görüşmelerinde öğrencilerin kendini ve duygularını tanımasına yönelik içerik eklenmesine ilişkin görüşler de elde edilmiştir.

*Sağlık Hizmetinden Yararlanan Birey 3: "...O yüzden, bence kişinin durumunu ve duygusunu genel olarak anlaması, bence hastanın aldığı hizmeti de işte hemşirenin de aslında bunu yaparken onu anlayarak yapması ve büyük bir ihtimalle onun yorgunluğunu azaltacaktır diye düşünüyorum. Bunu fazladan ekstradan bir şey yapıyormuş gibi değil de onu gerçekten anladığı için yaptığında, kendi duygusal yükü de azalacaktır."*

Geliştirilen eğitim programında yer alan öğrenme çıktılarına ulaşılabilmesi için eğitim programı içeriği kapsamında, Kendini/Bireyi Tanıma; Öğrenme Alanları ve Hemşirelik; Duyuşsal Alan ve Bireysel Özellikler; Tutum Geliştirme; Düşünme Becerileri I ve II; Empati; Bakım, Empati ve Profesyonel Davranış; Değerler ve Mesleki Değerler; Motivasyon ve Kuşaklar; Yaşam Boyu Öğrenme ve Karar Verme konularına yer verilmiştir (Ek XVI).

#### 4.1.2.3. Eğitim Programının Eğitim Durumlarının Belirlenmesine İlişkin Bulgular

**Ana tema 2. Eğitim programı tasarımı** altında **eğitim durumları** alt temasında elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenme çıktılarının kazanılmasını sağlayabilecek içeriğin öğrenciye aktarılması noktasında **öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, eğitim programının süresi ve eğitim ortamı** kodları belirlenmiştir. Odak grup görüşmelerinden simülasyon, grup çalışması, sempozyum/konferans, beyin fırtınası, rol play, drama, tartışma, vaka çalışması, bireysel rol ve sorumluluk gibi çeşitli **öğretim yöntem ve tekniklerine** yönelik görüş saptanmıştır.

*Sağlık Hizmetinden Yararlanan Birey 3: “...Böyle grup çalışması gibi bir şey yapılıp mesela... insan insana etkileşim nasıl olmalı? İşte bir herhangi bir insan herhangi bir insanla karşılaştığında tam olarak nasıl bir tepki bekler?”*

*Klinik Rehber Hemşire 5: “...simülasyon laboratuvarları ama maketlerde değil, kişilere bunları canlı olarak yaşatarak. İşte öğrenciyi koyun hasta yerine. Bakalım yapabiliyor mu? Onun duygularına girebiliyor mu? Onu anlayabiliyor mu? Onunla empati kurabiliyor mu? Bunları yapın.”*

*Öğretim elemanı 9: “...iyi bir diyabet hemşiresini konuk olarak çağırmak, onun deneyimlerinden faydalandırmak, olumlu ya da olumsuz. Ya da ne bileyim okul sağlığında çalışan bir hemşireyi davet etmek gibi gibi...”*

**Öğretim materyallerine** ilişkin olarak görsel-işitsel araçlar, videolar ve powerpoint sunumların kullanılmasına ilişkin görüşler saptanmıştır.

*Öğretim elemanı 1: “...bir video izletebilirsiniz. Bir öykü, bir vaka çalışması bu yönlerini geliştirebilir ya da hikaye yazabilir, günlük tutabilir öğrenci.”*

*Öğretim elemanı 10: “...Yani fiziksel ortama baktığımız zaman da duyuşsal alana destek olabilecek işte görsel, işitsel araçların, işte ne bileyim filmlerin vs. daha çok kullanılması belki de araç olarak...”*

**Eğitim programının süresine** ilişkin olarak farklı görüşler bildirilmiştir. Bu görüşler aynı ders saati içinde, dersin belirli bir bölümünün duyuşsal alandaki özelliklere ayrılmasından, bu alana yönelik eğitimlerin dört yıllık eğitim programına entegre edilmesine kadar farklılık göstermektedir.

*Odak-Öğrenci 4: “...Bence hocam, bir süresi olmamalı. Çünkü duyuşsal alan bir süreye gerek duyulmamalı. Yıl boyunca, okulumuzu bitirene kadar bu yönde eğitim almamız gerekiyor diye düşünüyorum.”*

*Öğretim elemanı 2: “...ama yine biraz uzun soluklu olması. Mesela 8-12 oturum en az bence. O aralıkta olması lazım. Bir de arada izlem dediğimiz oturumlarla da sürecin takip edilmesi gerektiğini düşünüyorum ben.”*

*Öğretim elemanı 6: “Paralel gidiyor diye düşünüyorum. Ayrı bir süre ayrılamaz diye düşünüyorum. Paralel gidiyor, bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerilerle. O nedenle, 4 yıl boyunca devam eden bir şey.”*

**Öğrenme ortamına** ilişkin olarak öğrenciye rehberlik edilebilecek öğrenme ortamlarının yapılandırılmasına ilişkin görüşler belirlenmiştir.

*Öğretim elemanı 6: “...Bence öğrenme ortamı ve duyuşsal alan deyince, daha çok öğrenmeyi kolaylaştıracak, öğrenciye rehberlik edilebilecek, yine 21.yy becerileriyle uyumlu olacak şekilde öğretecek değil de rehberlik edecek bir öğrenme ortamı düşünmemiz ve hazırlamamız gerekiyor.”*

*Öğretim elemanı 10: “...Tabi öğrenme ortamlarının bir diğer şeyi de hani öğrencinin daha çok psikolojik, sosyal boyutunu da düşünmek lazım. Arkadaşlarıyla etkileşime geçiyor, akranlarıyla, öğretim elemanı ile etkileşime geçiyor. Ve bulunduğu ortamlar dolayısıyla da öğrenme gerçekleşiyor. Ama bu etkileşimlerle birlikte öğrenme gerçekleşiyor...”*

Çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programında yer alan öğrenme çıktılarına ulaşılabilmesi için öğrenme yaşantıları düzenlenmiş ve yararlanılan öğretim yöntem ve teknikler belirlenmiştir (Ek XVI).

#### **4.1.2.4. Eğitim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin Belirlenmesine İlişkin Bulgular**

**Ana tema 2. Eğitim programı tasarımı** altında ölçme ve değerlendirme alt temasında elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenme çıktılarına ulaşma düzeyinin belirlenmesinde öz/akran değerlendirmeler, refleksiyon, portfolyo, ölçekler, eğitici gözlemi, açık uçlu sorular, kontrol listeleri, performans değerlendirmeler gibi farklı görüşler saptanmıştır.

*Odak-Öğrenci 3: "...herkese kağıt dağıtıp, ne öğrendiniz, neler oldu gibi. Neler aklınızda kaldı, en çok aklınızda kalan yaptığınız nelerdi gibi bir kağıt dağıtıp bir geri dönüş alabiliriz...ne öğrendin, onu da işin içine katarak."*

*Öğretim Elemanı 2: "...çocuk her girdiği ortamla ilgili kendisiyle ilgili bir portfolyo dosyası gibi dosyalayarak yaptıklarıyla, ettikleriyle, ürünleriyle, çıktıklarıyla kendisine bir değerlendirme...kişilerin kendi ifadesiyle, yazısıyla olması gereken bir değerlendirme süreci olması lazım diye düşünüyorum..."*

*Öğretim Elemanı 7: "...Kendi öz değerlendirmeleri alınabilir. "Kendilerine ait bu eğitimin sonucunda ne öğrendim? Ne gelişti? Bende ne değişti?" gibi...Bunun dışında şeye göre çıktılarımıza göre empati becerisi gelişir ise empati ölçekleri olabilir. Çeşitli ölçekler kullanılabilir. Etik, değerlerle ilgili ise eğitim içeriği ve öğrenme çıktısı işte öğrencilerin profesyonel değerleri ölçülebilir, profesyonel davranışları ölçülebilir..."*

*Öğretim Elemanı 9: "Simülasyonlar burada olabilir...Mutlaka "Reflection" bana göre olmalı. Ben çok işe yaradığını düşünüyorum Reflection'ı. Hem içinde hem arkasından."*

**Tablo 8. Eğitim Programı Belirtke Tablosu**

| Konular/İçerik<br>Öğrenme Çıktıları   | Duyuşsal alan ile ilgili kavramları hatırlayabilir | Kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkında olabilir | Bireysel ve mesleki iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilir | Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda düşünme becerilerini kullanabilir | Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda empati yapabilir | Mesleki etik, ilke ve değerlerin bilincinde olarak profesyonel davranış sergileyebilir | Karar verme becerisini kullanabilir | Yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilir |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------|
| Kendini/Bireyi Tanıma                 |                                                    | X                                                             |                                                                           |                                                                                           |                                                                          |                                                                                        |                                     |                                        |
| Öğrenme Alanları ve Hemşirelik        | X                                                  |                                                               |                                                                           |                                                                                           |                                                                          |                                                                                        |                                     |                                        |
| Duyuşsal Alan ve Bireysel Özellikler  | X                                                  | X                                                             |                                                                           |                                                                                           |                                                                          |                                                                                        |                                     |                                        |
| Tutum Geliştirme                      |                                                    |                                                               | X                                                                         |                                                                                           |                                                                          |                                                                                        |                                     |                                        |
| Düşünme Becerileri I ve II            |                                                    |                                                               |                                                                           | X                                                                                         |                                                                          |                                                                                        |                                     |                                        |
| Empati                                |                                                    |                                                               |                                                                           |                                                                                           | X                                                                        |                                                                                        |                                     |                                        |
| Bakım, Empati ve Profesyonel Davranış |                                                    |                                                               |                                                                           |                                                                                           | X                                                                        | X                                                                                      |                                     |                                        |
| Değerler ve Mesleki Değerler          |                                                    |                                                               |                                                                           | X                                                                                         |                                                                          | X                                                                                      |                                     |                                        |
| Motivasyon ve Kuşaklar                |                                                    |                                                               | X                                                                         |                                                                                           |                                                                          |                                                                                        |                                     | X                                      |
| Yaşam Boyu Öğrenme                    |                                                    |                                                               |                                                                           |                                                                                           |                                                                          |                                                                                        |                                     | X                                      |
| Karar Verme                           |                                                    |                                                               |                                                                           |                                                                                           |                                                                          |                                                                                        | X                                   |                                        |

Eğitim programına ilişkin belirlenen öğrenme çıktıları ve içeriğin birlikte verildiği belirtke tablosunda ölçmenin kapsamını tüm öğrenme çıktıları oluşturmaktadır (Tablo 8). Bu doğrultuda, eğitim programında yer alan sekiz öğrenme çıktısına ulaşma düzeyini belirlemeye ilişkin başarımlar göstergeleri ve bu başarımlar göstergelerinin değerlendirilmesinde sunulan kanıt/kanıtlar Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9. Öğrenme Çıktılarına Ulaşma Düzeyini Belirlemeye İlişkin Başarım Göstergeleri**

| Öğrenme Çıktıları                                                                                     | Başarım Göstergeleri                                     | Sunulan Kanıt/Kanıtlar                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <b>ÖÇ1:</b> Duyuşsal alan ile ilgili kavramları hatırlayabilir                                        | II. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | Bulmaca                                          |
|                                                                                                       | III. Refleksiyon Değerlendirmesi                         | Feynman Tekniğiyle Eğitim                        |
| <b>ÖÇ2:</b> Kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkında olabilir                             | I. Refleksiyon Değerlendirmesi                           | Hayat Çarkı, Öğrenci Çarkı ve Özgeçmiş Hazırlama |
|                                                                                                       | III. Refleksiyon Değerlendirmesi                         | Feynman Tekniğiyle Eğitim                        |
|                                                                                                       | Öz/Akran Değerlendirme                                   | Standardize Hasta Uygulaması                     |
|                                                                                                       | Yazılı Ödev I. Soru Değerlendirmesi                      | Yazılı Yanıtlar                                  |
| <b>ÖÇ3:</b> Bireysel ve mesleki iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilir                 | IV. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | Grup çalışması, Hikaye Yazma                     |
|                                                                                                       | X. Refleksiyon Değerlendirmesi                           | Kongre-Panel Katılımı                            |
|                                                                                                       | Öz/Akran Değerlendirme                                   | Standardize Hasta Uygulaması                     |
|                                                                                                       | Yazılı Ödev V. Soru Değerlendirmesi                      | Yazılı Yanıtlar                                  |
| <b>ÖÇ4:</b> Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda düşünme becerilerini kullanabilir | V. Refleksiyon Değerlendirmesi                           | Kavram Haritası, Balık Kılçığı                   |
|                                                                                                       | VI. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | Zihin Haritası, Padlet Çıktıları                 |
|                                                                                                       | IX. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | Hikaye Yazma                                     |
|                                                                                                       | Öz/Akran Değerlendirme                                   | Standardize Hasta Uygulaması                     |
|                                                                                                       | Yazılı Ödev III. Soru Değerlendirmesi                    | Yazılı Yanıtlar                                  |
|                                                                                                       | Eleştirel Düşünme Motivasyon Ölçeği                      | Ölçek Puan Ortalamaları                          |
| <b>ÖÇ5:</b> Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda empati yapabilir                  | VII. Refleksiyon Değerlendirmesi                         | Altı Şapka Tekniği Uygulaması                    |
|                                                                                                       | VIII. Refleksiyon Değerlendirmesi                        | Padlet Çıktıları                                 |
|                                                                                                       | Öz/Akran Değerlendirme                                   | Standardize Hasta Uygulaması                     |
|                                                                                                       | Yazılı Ödev II. Soru Değerlendirmesi                     | Yazılı Yanıtlar                                  |
|                                                                                                       | Duyuşsal ve Bilişsel Empati Ölçeği                       | Ölçek Puan Ortalamaları                          |
| <b>ÖÇ6:</b> Mesleki etik, ilke ve değerlerin bilincinde olarak profesyonel davranış sergileyebilir    | IX. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | Hikaye Yazma                                     |
|                                                                                                       | Öz/Akran Değerlendirme                                   | Standardize Hasta Uygulaması                     |
|                                                                                                       | Yazılı Ödev IV. Soru Değerlendirmesi                     | Yazılı Yanıtlar                                  |
|                                                                                                       | Revize Edilen Hemşirelik Mesleki Değerler Ölçeği         | Ölçek Puan Ortalamaları                          |
| <b>ÖÇ7:</b> Karar verme becerisini kullanabilir                                                       | XII. Refleksiyon Değerlendirmesi                         | Standardize Hasta Uygulaması                     |
|                                                                                                       | Öz/Akran Değerlendirme                                   | Standardize Hasta Uygulaması                     |
|                                                                                                       | Yazılı Ödev II. Soru Değerlendirmesi                     | Yazılı Yanıtlar                                  |
| <b>ÖÇ8:</b> Yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilir                                                    | X. Refleksiyon Değerlendirmesi                           | Kongre-Panel Katılımı                            |
|                                                                                                       | XI. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | Padlet Çıktıları                                 |
|                                                                                                       | Akademik Motivasyon Ölçeği                               | Ölçek Puan Ortalamaları                          |
|                                                                                                       | Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği (V. Faktör) | Ölçek Puan Ortalamaları                          |

## 4.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci aşamasında çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programı uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularının bu ana başlığı altında çıktıya dayalı eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular program değerlendirme modeli olan Logic Model'in **girdiler, etkinlikler, ürünler** ve **çktılar** öğeleri kapsamında ele alınmış ve sistematik bir şekilde sunulmuştur (Şekil 5).

### 4.2.1. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Girdilerine İlişkin Bulgular

Çıktıya dayalı eğitim programının girdilerine ilişkin veriler incelendiğinde; eğiticiler, öğrenciler, eğitim ortamı, eğitim programının geliştirilmesi, zaman, bütçe, kullanılan kaynaklar ve değerlendirme formları yer almaktadır (Şekil 5).

2021-2022 eğitim öğretim döneminde iki öğretim üyesi ve bir öğretim elemanı ile eğitim programı uygulanmıştır. Eğiticilerin her birinin farklı ve benzer konu alanlarında (eğitim programı geliştirme ve değerlendirme, duyuşsal alan, yaşam boyu öğrenme, etik, simülasyon uygulamaları, öğretimde dijitalleşme) çalışmaları bulunmaktadır. Ayrıca, iki eğitici aynı zamanda eğitim ve öğrenci koçu, tüm eğiticiler akademik mentorlük sertifikalarına sahiptirler (Ek XVII). Ayrıca, "I.Uluslararası Hemşirelik Eğitiminde Program Geliştirme Kongresi"nde "Z Kuşağı Öğrencilerinin Motivasyonu" paneline katılan öğrenciler konuyu uzman konuşmacılardan dinlemişlerdir (Ek XVIII).

Eğitim programının bir girdisi olan öğrencilerin özellikleri kapsamında, tanıtıcı bilgi formuna ve eğitim programı öncesinde uygulanan ön test uygulamalarına ilişkin bulgular bu başlık altında verilmiştir.

#### 4.2.1.1. Öğrenci Tanıtıcı Bilgi Formuna İlişkin Bulgular

Geliştirilen eğitim programına katılan öğrenciler girişim grubunu oluştururken, girişim grubuna eş sayıda, çalışmaya katılmaya gönüllü, eğitim programına katılmayan öğrenciler kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırmaya toplam 40 öğrenci katılmış olup, girişim grubunda n=20 ve kontrol grubunda n=20 öğrenci bulunmaktadır. Hem girişim ve hem de kontrol gruplarında çalışmaya katılan öğrencilerin %90 (n=18)'ı kadın, %10 (n=2)'u erkektir. Girişim grubunda yer alan

öğrencilerin yaşları 21-23 arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları  $22.15 \pm 0.67$  olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yaşları 21-25 arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları  $22.45 \pm 1.15$  olarak bulunmuştur. Akademik yönden kendini değerlendirmeleri istendiğinde; hem girişim hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin %90 (n=18)'ı iyi düzeyde, kalan %10 (n=2)'u da akademik yönden orta düzeyde olduğuna ilişkin görüş bildirmiştir. Girişim grubunda yer alan öğrencilerin %85 (n=17)'inin ağırlıklı genel not ortalamasının 3.00-4.00 arasında olduğu, %15 (n=3)'ünün ise 2.51-2.99 arasında olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise %95 (n=19)'ünün ağırlıklı genel not ortalamalarının 3.00-4.00 arasında olduğu, %5 (n=1)'inin ise 2.51-2.99 arasında olduğu saptanmıştır.

#### **4.2.1.2. Öğrencilerin Ön Test Uygulamalarına İlişkin Bulguları**

Öğrencilerin çıktıya dayalı eğitim programı öncesinde öğretime yönelik duyuşsal farkındalık, eleştirel düşünmeye motivasyon, duyuşsal ve bilişsel empati, mesleki değerler ve akademik motivasyon düzeylerine ilişkin ön test uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubuna ise eleştirel düşünmeye motivasyon, duyuşsal ve bilişsel empati, mesleki değerler ve akademik motivasyon düzeylerine ilişkin ön test uygulaması yapılmıştır.

##### **4.2.1.2.1. Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği'nin Ön Test Uygulamasına İlişkin Bulgular**

Girişim grubunda yer alan öğrencilerin Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği (ÖYDFÖ)'nin toplam ve alt faktörlerinden aldıkları puan ortalamaları Tablo 10'de verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde; girişim grubunda yer alan öğrencilerin ÖYDFÖ toplam puan ortalamasının  $136.05 \pm 16.06$  olduğu ve alt faktörlerinin ön test puan ortalamalarının  $21.85 \pm 2.87$  ile  $34.55 \pm 5.36$  arasında değiştiği saptanmış olup, puan ortalamaları yüksek düzeyde bulunmuştur.

**Tablo 10. Öğrencilerin Eğitim Programı Öncesi Ölçek Puan Ortalamalarına İlişkin Bulguları**

| ÖYDFÖ                              |                | Grup     | Ön Test      |
|------------------------------------|----------------|----------|--------------|
|                                    |                |          | Ort±Ss       |
| Alma                               |                | G        | 26.65±4.09   |
| Tepkide bulunma                    |                | G        | 34.55±5.36   |
| Değer verme                        |                | G        | 28.70±3.61   |
| Örgütleme                          |                | G        | 24.30±2.74   |
| Kişilik haline getirme             |                | G        | 21.85±2.87   |
| Toplam ölçek                       |                | G        | 136.05±16.06 |
| EDMÖ                               |                | Grup     | Ön Test      |
|                                    |                |          | Ort±Ss       |
| Beklenti                           |                | G        | 4.56±.62     |
|                                    |                | K        | 5.07±.78     |
| Değer                              | Başarı         | G        | 5.00±.64     |
|                                    |                | K        | 5.39±.85     |
|                                    | Yararlılık     | G        | 5.11±.80     |
|                                    |                | K        | 5.38±.98     |
|                                    | İlgi değeri    | G        | 4.75±.79     |
|                                    |                | K        | 5.25±.92     |
|                                    | Bedel          | G        | 4.28±.98     |
|                                    |                | K        | 4.98±1.07    |
| Toplam                             | G              | 4.82±.65 |              |
|                                    | K              | 5.27±.88 |              |
| DBEÖ                               |                | Grup     | Ön Test      |
|                                    |                |          | Ort±Ss       |
| Bilişsel Empati                    |                | G        | 46.05±5.50   |
|                                    |                | K        | 45.40±5.49   |
| Duyuşsal Rezonans                  |                | G        | 51.00±4.36   |
|                                    |                | K        | 51.70±6.13   |
| Duyuşsal Uyumsuzluk                |                | G        | 54.30±5.43   |
|                                    |                | K        | 54.10±7.48   |
| HMDRÖ-R                            |                | Grup     | Ön Test      |
|                                    |                |          | Ort±Ss       |
| Toplam Ölçek                       |                | G        | 106.80±10.00 |
|                                    |                | K        | 107.75±10.12 |
| Toplam Ölçek Madde Puan Ortalaması |                | G        | 4.11±0.38    |
|                                    |                | K        | 4.14±0.39    |
| Alt boyutlar                       | Güven          | G        | 4.00±0.45    |
|                                    |                | K        | 4.00±0.38    |
|                                    | Profesyonellik | G        | 4.05±0.44    |
|                                    |                | K        | 4.11±0.38    |
|                                    | Aktivitizm     | G        | 3.70±0.55    |
|                                    |                | K        | 3.89±0.55    |
|                                    | Bakım verme    | G        | 4.48±0.44    |
|                                    |                | K        | 4.42±0.53    |
| AMÖ                                |                | Grup     | Ön Test      |
|                                    |                |          | Ort±Ss       |
| İMBİ                               |                | G        | 5.40±0.77    |
|                                    |                | K        | 6.21±1.02    |
| İMBA                               |                | G        | 4.14±0.99    |
|                                    |                | K        | 5.29±1.15    |
| İMH                                |                | G        | 4.08±1.20    |
|                                    |                | K        | 5.14±1.35    |
| DMT                                |                | G        | 5.64±1.03    |
|                                    |                | K        | 6.45±0.68    |
| DMKİ                               |                | G        | 3.83±1.30    |
|                                    |                | K        | 4.95±1.64    |
| DMD                                |                | G        | 5.43±0.96    |
|                                    |                | K        | 6.19±0.74    |
| MS                                 |                | G        | 1.90±0.95    |
|                                    |                | K        | 2.21±1.57    |

#### **4.2.1.2.2. Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Ön Test Uygulamasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği (EDMÖ)'nin alt boyutlarının çalışma gruplarına göre ön test puan ortalamaları incelendiğinde; girişim grubunda Değer ana boyutunda yer alan Yararlılık alt boyutu ( $5.11 \pm .80$ ) ve kontrol grubunda Değer ana boyutunda yer alan Başarı alt boyutu ( $5.39 \pm .85$ ) en yüksek puan ortalamasına sahip iken, hem girişim hem de kontrol grubunda Değer ana boyutunda yer alan Bedel alt boyutunun (G:  $4.28 \pm .98$ , K:  $4.98 \pm 1.07$ ) en düşük puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Girişim grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme motivasyonu Bedel alt boyutunda orta düzeyde olup, diğer tüm ana ve alt boyutlarda yüksek düzeyde saptanmıştır (Tablo 10).

#### **4.2.1.2.3. Duyuşsal ve Bilişsel Empati Ölçeği'nin Ön Test Uygulamasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin Duyuşsal ve Bilişsel Empati Ölçeği (DBEÖ) alt boyutlarının çalışma gruplarına göre ön test puan ortalamalarının dağılımı incelendiğinde; hem girişim hem de kontrol grubunda en yüksek puan ortalamasına sahip alt boyut Duyuşsal Uyumsuzluk (G:  $54.30 \pm 5.43$ , K:  $54.10 \pm 7.48$ ) iken, en düşük puan ortalamasına sahip alt boyut Bilişsel Empati (G:  $46.05 \pm 5.50$ , K:  $45.40 \pm 5.49$ )'dir. Öğrencilerin Bilişsel Empati, Duyuşsal Rezonans ve Duyuşsal Uyumsuzluk düzeylerine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Tablo 10).

#### **4.2.1.2.4. Revize edilen Hemşirelik Mesleki Değerler Ölçeği'nin Ön Test Uygulamasına İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin Revize edilen Hemşirelik Mesleki Değerler Ölçeği (HMDÖ-R)'nin almış oldukları ön test puanları incelendiğinde; girişim grubunun toplam puanı ön testte 89-127 puan aralığında olup, puan ortalamasının  $106.80 \pm 10.00$  ve madde toplam puan ortalamasının  $4.11 \pm 0.38$  olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunun toplam puanı ön testte 86-125 puan aralığında olup, puan ortalamasının  $107.75 \pm 10.12$  ve madde toplam puan ortalamasının  $4.14 \pm 0.39$  olduğu saptanmıştır. Eğitim programı öncesi sonuçlara göre çalışma gruplarının HMDÖ-R'den aldıkları puanlar birbirine

yakın olmakla birlikte her iki grubun da başlangıçtaki mesleki değerleri yüksektir (Tablo 10).

#### **4.2.1.2.5. Akademik Motivasyon Ölçeği'nin Ön Test Uygulamasına İlişkin**

##### **Bulgular**

Öğrencilerin Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ); İçsel Motivasyon Bilme-İMBİ, İçsel Motivasyon Başarma-İMBA, İçsel Motivasyon Hareket-İMH, Dışsal Motivasyon Tanınma-DMT, Dışsal Motivasyon Kendini İspat-DMKİ, Dışsal Motivasyon Düzenleme-DMD ve Motivasyonsuzluk-MS boyutlarına ilişkin puan ortalamaları Tablo 10'da verilmiştir. AMÖ boyutlarının çalışma gruplarına göre ön test puan ortalamalarının dağılımı incelendiğinde; hem girişim hem de kontrol grubunda en yüksek puan ortalamasına sahip boyut DMT (G:5.64±1.03, K: 6.45±0.68) iken, en düşük puan ortalamasına sahip boyut MS (G:1.90±0.95, K:2.21±1.57)'tur. Öğrencilerin İMBİ, DMT ve DMD düzeylerine ilişkin görüşlerin aritmetik ortalamasının girişim grubunda 'oldukça' düzeyine, kontrol grubunda "tam uyuyor" düzeyine karşılık geldiği ve yüksek düzeyde olduğu saptanırken; İMBA, İMH ve DMKİ düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının ise girişim grubunda "orta derece", kontrol grubunda 'oldukça' düzeyinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin MS düzeylerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının her iki çalışma grubunda da 'biraz' düzeyinde olduğu saptanmıştır (Tablo 10).

#### **4.2.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Etkinliklerine İlişkin Bulgular**

Çıktıya dayalı eğitim programının etkinliklerine ilişkin veriler incelendiğinde; eğitim programının uygulanması, öğrenen merkezli öğretim etkinliklerinin yapılması, değerlendirme yöntemlerinin uygulanması ve öğrencilerin eğitim programına ilişkin görüşlerinin alınması yer almaktadır (Şekil 5). Öğrenen merkezli öğretim etkinlikleri ve öğrenci program değerlendirme formuna ilişkin bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

Eğitim programı, toplam 28 saatlik etkinliklerle yürütülmüştür. Eğitim programının kapsamı, 12 saat yüz yüze ders etkinliği ve 16 saat bireysel çalışmadan (ters yüz sınıf, yazılı refleksiyon, yazılı ödev) oluşmaktadır. Belirlenen plan çerçevesinde 12 hafta olarak hafta bazında yapılan oturumlarla eğitim programı girişim grubunda yer alan öğrencilerle birlikte yürütülmüştür. Eğitim programı kapsamında ters yüz sınıf

modeli, sınıf içi tartışmalar, eğitsel oyunlar, grup çalışmaları, kavram haritası, kongre-panel, soru cevap, hikaye yazma ve simülasyon gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır (Ek XVI).

**Tablo 11. Öğrenci Görüşlerine Göre Eğitim Programının Değerlendirilmesi**

| Değerlendirme maddeleri                                      | Yeterli   |     | Kısmen yeterli |   |
|--------------------------------------------------------------|-----------|-----|----------------|---|
|                                                              | n         | %   | n              | % |
| 1.Eğitim programındaki oturumların süresi                    | 19        | 95  | 1              | 5 |
| 2.Değerlendirme için verilen süre                            | 20        | 100 | 0              | 0 |
| 3.Eğitim ortamının uygunluğu                                 | 19        | 95  | 1              | 5 |
| 4.Eğiticilerin iletişim becerileri                           | 20        | 100 | 0              | 0 |
| 5.Eğitim programındaki kaynakların yeterliliği               | 19        | 95  | 1              | 5 |
| 6.Eğiticilerin konuya uzmanlığı                              | 20        | 100 | 0              | 0 |
| 7.Derse etkin katılabilme                                    | 20        | 100 | 0              | 0 |
| 8.Eğitim programının içeriği                                 | 20        | 100 | 0              | 0 |
| 9.Aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması                   | 20        | 100 | 0              | 0 |
| 10.Eğitim programının anlaşılma düzeyi                       | 19        | 95  | 1              | 5 |
| 11.Değerlendirme yöntemlerinin öğrenme çıktılarına uygunluğu | 20        | 100 | 0              | 0 |
| 12.Eğitim programının katkısı                                | 20        | 100 | 0              | 0 |
| Eğitim programı memnuniyet puan ortalaması                   | 9.10±1.07 |     |                |   |

Uygulanan eğitim programının yeterliliğine ilişkin öğrencilerin görüşleri Tablo 11’de yer almaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin %95’i (n=19) eğitim programındaki derslerin süresini, kaynakların yeterliliğini ve eğitim programının anlaşılma düzeyini yeterli bulmuştur. Öğrencilerin eğitim programına yönelik kalan diğer maddelerine ilişkin görüşleri %100 yeterli olduğu yönünde olup, yetersiz buldukları bir madde bulunmamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin eğitim programından memnuniyet puanları 7-10 puan arasında değişmekte olup, memnuniyet puan ortalamaları  $9.10 \pm 1.07$  olarak bulunmuştur (Tablo 11).

#### 4.2.3. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Ürünlerine İlişkin Bulgular

Logic Model’in bir diğer ögesi olan ürüne ilişkin bulgular incelendiğinde; bu çalışma kapsamında ortaya çıkan ürünler şunlardır (Ek XIX):

- ✚ Eğitim programına katılan 20 öğrenci,
- ✚ Duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik 28 saatlik bir eğitim programı,
- ✚ Eğitim programında kaynak olarak kullanılan ders notları,

- ✚ Öğrenciler tarafından tamamlanmış 18 adet bulmaca, 18 adet Feynman tekniği ile yapılan eğitim etkinlikleri, 16 adet özgeçmiş, 18 adet öğrencilerin kendileri tarafından doldurulan hayat ve öğrenci çarkları, 18 adet zihin haritası, 14 adet hikaye ve iki adet Padlet çıktısı,
- ✚ Dört grup çalışmasıyla ortaya çıkan beş adet kavram haritası, bir probleme yönelik hazırlanan beş adet balık kılıcı, eğitsel oyun sırasında yazılan altı hikaye,
- ✚ Kongre-panel kaydı yapılan 20 öğrenci
- ✚ Yazılı refleksiyonlar ve 20 yazılı ödev

#### **4.2.4. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Çıktılarına İlişkin Bulgular**

Şekil 5’de verilen eğitim programının kısa ve orta vadeli çıktılarına ilişkin bulgular bu başlık altında verilmiştir.

##### **4.2.4.1. Eğitim Programının Kısa Vadeli Çıktılarına İlişkin Bulgular**

Eğitim programının kısa vadeli çıktıları kapsamında; girişim grubunda yer alan öğrencilerin eğitim programı deneyimlerine ilişkin görüşlerine ve eğitim programının öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerine ilişkin bulguları bu başlık altında verilmiştir.

##### **4.2.4.1.1. Eğitim Programı Deneyimlerine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin eğitim programı deneyimleri kapsamında öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeyleri ve eğitim programı deneyimlerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Girişim grubu öğrencilerinin ÖYDFÖ’nin her bir faktöründen ve tüm ölçekten aldıkları puan ortalamaları Tablo 12’de verilmiştir.

Öğrencilerin ÖYDFÖ puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk testine göre incelenmiştir. Normal dağılım analizleri sonucunda ÖYDFÖ’nin Tepkide Bulunma ( $p<0.005$ ) ve Kişilik Haline Getirme ( $p<0.005$ ) faktörleri hariç toplam ölçek ve diğer faktörlerinin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Yapılan analizler sonucunda girişim grubunda yer alan öğrencilerin eğitim öncesi ve eğitim sonrası öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre toplam ölçekte ( $t= -3.326$ ,  $p=0.004$ ) ve ölçeğin Alma ( $t= -2.380$ ,  $p=0.028$ ), Tepkide Bulunma ( $Z= -1.966$ ,  $p=0.049$ ), Değer Verme ( $t= -2.682$ ,  $p=0.015$ ), Örgütlenme ( $t= -2.367$ ,  $p=0.029$ ) ve Kişilik Haline Getirme ( $Z= -2.207$ ,  $p=0.027$ ) olmak üzere tüm faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark

saptanmıştır ( $p<0,05$ ) (Tablo 12). Öğrencilerin ÖYDFÖ'nin her bir faktöründen ve tüm ölçekten aldıkları son test puan ortalamaları ön teste göre daha yüksek bulunmuştur. Çalışmaya ilişkin ölçeğin ön test Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı .95, son test Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı .97'dir.

**Tablo 12. Girişim Grubu Öğrencilerinin Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği Toplam Ölçek ve Faktörlerinin Karşılaştırılması**

| Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği Faktörleri | Test zamanı | n  | $\bar{X}$ | Ss    | Test istatistiği | p            |
|---------------------------------------------------------|-------------|----|-----------|-------|------------------|--------------|
| Alma                                                    | Ön test     | 20 | 26.65     | 4.09  | t= - 2.380       | <b>.028*</b> |
|                                                         | Son test    | 20 | 28.90     | 3.55  |                  |              |
| Tepkide bulunma                                         | Ön test     | 20 | 34.55     | 5.36  | Z= - 1.966       | <b>.049*</b> |
|                                                         | Son test    | 20 | 36.20     | 5.47  |                  |              |
| Değer verme                                             | Ön test     | 20 | 28.70     | 3.61  | t= - 2.682       | <b>.015*</b> |
|                                                         | Son test    | 20 | 30.50     | 3.58  |                  |              |
| Örgütlenme                                              | Ön test     | 20 | 24.30     | 2.74  | t= - 2.367       | <b>.029*</b> |
|                                                         | Son test    | 20 | 26.05     | 3.24  |                  |              |
| Kişilik haline getirme                                  | Ön test     | 20 | 21.85     | 2.87  | Z= - 2.207       | <b>.027*</b> |
|                                                         | Son test    | 20 | 23.70     | 3.51  |                  |              |
| Toplam Ölçek                                            | Ön test     | 20 | 136.05    | 16.06 | t= - 3.326       | <b>.004*</b> |
|                                                         | Son test    | 20 | 145.35    | 17.15 |                  |              |

G: Girişim K: Kontrol Z=Wilcoxon Signed Rank T Testi t= Paired Samples t testi \* $p<0,05$

Öğrencilerin eğitim programı deneyimlerine yönelik görüşleri eğitim programının kısa vadeli çıktıları kapsamında ele alınmıştır. Eğitim programına katılan öğrencilerin (n=20) %15 (n=3)'i bu deneyimi “farkındalık/farkındalık yaratma” olarak ifade ederken, %10 (n=2)'u “geliştirici, faydalı, öğretici ve kişisel gelişim” ifadelerini kullanmıştır. Öğrencilerin %5 (n=1)'i deneyimlerini “eğlenceli, akılda kalıcı, tecrübe” gibi farklı görüşlerle belirtirken, %5 (n=1)'i ise bu soruyu yanıtlamamayı tercih etmiştir (Tablo 13).

**Tablo 13. Girişim Grubu Öğrencilerinin Eğitim Programı Deneyimlerine İlişkin Görüşleri**

| Görüşlere Yönelik İfadeler                                         | Sayı<br>n | Yüzde<br>% |
|--------------------------------------------------------------------|-----------|------------|
| Farkındalık/Farkındalık yaratma                                    | 3         | 15         |
| Öğretici                                                           | 2         | 10         |
| Geliştirici                                                        | 2         | 10         |
| Kişisel gelişim                                                    | 2         | 10         |
| Faydalı/Gerekli                                                    | 2         | 10         |
| İyi                                                                | 1         | 5          |
| Tecrübe                                                            | 1         | 5          |
| Eğitici ve akılda kalıcıydı                                        | 1         | 5          |
| Eğlenceli ve geliştiriciydi                                        | 1         | 5          |
| Farkında olma ve hissetme durumu                                   | 1         | 5          |
| Etkili ve verimli bir öğrenme süreciydi                            | 1         | 5          |
| Herkesin hayatında mutlaka alması gereken eğitimlerden biri        | 1         | 5          |
| Yeni şeyler öğrendim. Kendime dönüp bakma şansım oldu. Sorguladım. | 1         | 5          |
| Yanıtsız                                                           | 1         | 5          |

#### **4.2.4.1.2. Eğitim Programının Öğrenme Çıktılarına Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulguları**

Eğitim programında yer alan sekiz öğrenme çıktısına ulaşma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla her bir öğrenme çıktısına ilişkin başarımlar göstergeleri belirlenmiştir (Tablo 9). Başarımlar göstergelerine ilişkin öğrenciden beklenen tüm etkinlikler (yazılı refleksiyonlar, sınıf içi faaliyet kanıtları) değerlendirme portfolyosu içinde her öğrenciye özgü olarak toplanmıştır. Tablo 14’de her bir öğrenme çıktısına ulaşma durumu belirlenen başarımlar göstergelerine göre çıktı bazında değerlendirilmiştir. Her bir öğrenme çıktısı için birden fazla başarımlar göstergesi bulunmaktadır. Her bir öğrenme çıktısının her bir başarımlar göstergesi ayrı ayrı açıklanarak başarı yüzdesi ya da ölçek puan ortalamaları bulunmuştur. Öğrencilerin en düşük başarı yüzdesi %70 ile IX. refleksiyon değerlendirmesine (hikaye yazma), en yüksek başarı yüzdesi %100 ile Yazılı Ödev I., IV., V. sorularına (Ek VIII-B) ve VIII. refleksiyon değerlendirmesine (Padlet çıktıları) aittir. Öğrencilerin öz/akran değerlendirmelerine ilişkin bulgular yedinci öğrenme çıktısına ilişkin bulgularda belirtilmiştir.

**Tablo 14. Öğrenme Çıktılarına Ulaşma Düzeyini Belirlemeye İlişkin Başarım Göstergelerine İlişkin Bulgular**

| Öğrenme Çıktıları                                                                             | Başarım Göstergeleri                                     | Başarı Yüzdesi<br>% |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------|
| ÖÇ1:Duyuşsal alan ile ilgili kavramları hatırlayabilir                                        | II. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | 90                  |
|                                                                                               | III. Refleksiyon Değerlendirmesi                         | 85                  |
| ÖÇ2:Kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkında olabilir                             | I. Refleksiyon Değerlendirmesi                           | 85                  |
|                                                                                               | III. Refleksiyon Değerlendirmesi                         | 85                  |
|                                                                                               | Öz/Akran Değerlendirme                                   | *                   |
|                                                                                               | Yazılı Ödev I. Soru Değerlendirmesi                      | 100                 |
| ÖÇ3:Bireysel ve mesleki iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilir                 | IV. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | 90                  |
|                                                                                               | X. Refleksiyon Değerlendirmesi                           | 90                  |
|                                                                                               | Öz/Akran Değerlendirme                                   | *                   |
|                                                                                               | Yazılı Ödev V. Soru Değerlendirmesi                      | 100                 |
| ÖÇ4:Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda düşünme becerilerini kullanabilir | V. Refleksiyon Değerlendirmesi                           | 75                  |
|                                                                                               | VI. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | 90                  |
|                                                                                               | IX. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | 70                  |
|                                                                                               | Öz/Akran Değerlendirme                                   | *                   |
|                                                                                               | Yazılı Ödev III. Soru Değerlendirmesi                    | 90                  |
|                                                                                               | Eleştirel Düşünme Motivasyon Ölçeği                      | **                  |
| ÖÇ5:Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda empati yapabilir                  | VII. Refleksiyon Değerlendirmesi                         | 80                  |
|                                                                                               | VIII. Refleksiyon Değerlendirmesi                        | 100                 |
|                                                                                               | Öz/Akran Değerlendirme                                   | *                   |
|                                                                                               | Yazılı Ödev II. Soru Değerlendirmesi                     | 95                  |
|                                                                                               | Duyuşsal ve Bilişsel Empati Ölçeği                       | **                  |
| ÖÇ6:Mesleki etik, ilke ve değerlerin bilincinde olarak profesyonel davranış sergileyebilir    | IX. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | 70                  |
|                                                                                               | Öz/Akran Değerlendirme                                   | *                   |
|                                                                                               | Yazılı Ödev IV. Soru Değerlendirmesi                     | 100                 |
|                                                                                               | Revize Edilen Hemşirelik Mesleki Değerler Ölçeği         | **                  |
| ÖÇ7: Karar verme becerisini kullanabilir                                                      | XII. Refleksiyon Değerlendirmesi                         | 75                  |
|                                                                                               | Öz/Akran Değerlendirme                                   | *                   |
|                                                                                               | Yazılı Ödev II. Soru Değerlendirmesi                     | 95                  |
| ÖÇ8: Yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilir                                                   | X. Refleksiyon Değerlendirmesi                           | 90                  |
|                                                                                               | XI. Refleksiyon Değerlendirmesi                          | 75                  |
|                                                                                               | Akademik Motivasyon Ölçeği                               | **                  |
|                                                                                               | Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği (V. Faktör) | **                  |

\*Öz/akran değerlendirmeler ÖÇ7'de açıklanmıştır.

\*\*Ölçek puan ortalamaları yorumlanmıştır.

Yazılı değerlendirmeler iki değerlendirici tarafından bütünsel dereceli puanlama anahtarı (Ek IX) kullanılarak puanlanmış olup, yapılan puanlamaların Kappa istatistiklerine ilişkin bulguları Tablo 15’de verilmiştir. Tablo 15’e göre iki değerlendirici tarafından puanlanan yazılı değerlendirmelerin uyumu için hesaplanan Kappa istatistik değerleri 0.75-1.000 arasında değişiklik göstermekte olup, tüm yazılı değerlendirmelere ilişkin iki değerlendirici arasında anlamlı düzeyde ( $p<0.05$ ) önemli ya da çok yüksek bir uyum gücü saptanmıştır.

**Tablo 15. Yazılı Değerlendirmelere İlişkin Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı ile Yapılan Puanlamaların Kappa İstatistiğiyle Hesaplanan Güvenirlik Değerleri**

| Yazılı Değerlendirmeler              | Kappa İstatistiği Değeri ( $\kappa$ ) | P     |
|--------------------------------------|---------------------------------------|-------|
| I.Yazılı Refleksiyon                 | $\kappa = .83$                        | .000* |
| II.Yazılı Refleksiyon                | $\kappa = .81$                        | .000* |
| III.Yazılı Refleksiyon               | $\kappa = .92$                        | .000* |
| IV.Yazılı Refleksiyon                | $\kappa = .83$                        | .000* |
| V.Yazılı Refleksiyon                 | $\kappa = .92$                        | .000* |
| VI.Yazılı Refleksiyon                | $\kappa = 1.000$                      | .000* |
| VII.Yazılı Refleksiyon               | $\kappa = 1.000$                      | .000* |
| VIII.Yazılı Refleksiyon              | $\kappa = .76$                        | .001* |
| IX.Yazılı Refleksiyon                | $\kappa = 1.000$                      | .000* |
| X.Yazılı Refleksiyon                 | $\kappa = .75$                        | .000* |
| XI.Yazılı Refleksiyon                | $\kappa = .83$                        | .000* |
| XII.Yazılı Refleksiyon               | $\kappa = .86$                        | .000* |
| Yazılı Ödev I.Soru Değerlendirmesi   | $\kappa = 1.000$                      | .000* |
| Yazılı Ödev II.Soru Değerlendirmesi  | $\kappa = .78$                        | .000* |
| Yazılı Ödev III.Soru Değerlendirmesi | $\kappa = .78$                        | .000* |
| Yazılı Ödev IV.Soru Değerlendirmesi  | $\kappa = 1.000$                      | .000* |
| Yazılı Ödev V.Soru Değerlendirmesi   | $\kappa = 1.000$                      | .000* |

\* $p<0,05$

### Öğrenme Çıktısı 1’e İlişkin Bulgular

“ÖÇ1: Duyuşsal alan ile ilgili kavramları hatırlayabilir” öğrenme çıktısına ilişkin başarımlar göstergeleri için ikinci ve üçüncü refleksiyon değerlendirmeleri kullanılmıştır. Öğrenciler ikinci yazılı refleksiyonda doldurdıkları bulmacayı, üçüncü yazılı refleksiyonda ise Feynman tekniği kullanarak yaptıkları eğitimleri kanıt olarak sunmuşlardır (Tablo 9). Yazılı refleksiyon değerlendirmeleri sonucunda bu öğrenme çıktısına ulaşım yüzdesi ikinci refleksiyon değerlendirmesinde %90 ve üçüncü refleksiyon değerlendirmesinde %85 olarak bulunmuştur (Tablo 14). Bu öğrenme çıktısı kapsamında incelenen refleksiyon değerlendirmelerine yönelik

değerlendiriciler arası uyum ikinci yazılı refleksiyon için  $\kappa = .81$  ( $p = .000$ ), üçüncü yazılı refleksiyon için  $\kappa = .92$  ( $p = .000$ ) olarak saptanmıştır (Tablo 15). Öğrencilerin yazılı refleksiyonlara yönelik ifadeleri şunlardır\*:

*“Öğrenci 5: Öğrenme alanlarının çeşitleri, özellikleri ve öğrenme alanlarına dair kavramları öğrendim.”*

*“Öğrenci 9: ...Bu 3 alana ait kavramların neler olduğu, ne anlama geldiklerini bulmaca sayesinde daha iyi kavradım. Duyuşsal farkındalık kavramının özellikle hasta-hemşire ilişkisi açısından çok önemli bir kavram olduğunu, bu alanda kendimizi geliştirmemizin önemini farkına vardım. Öğrendiğim bilgileri bulmaca etkinliği ile değerlendirerek dersi tamamladım.”*

*“Öğrenci 15: Öğrenmenin fizyolojisi beynin yapısı ve beynin öğrenme ve hatırlatmadaki fonksiyonu nedir. Bellek ve çeşitleri nedir, belleği destekleyici stratejileri öğrendim.”*

### **Öğrenme Çıktısı 2'ye İlişkin Bulgular**

**“ÖÇ2: Kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkında olabilir”** öğrenme çıktısına ilişkin başarımlar göstergeleri için birinci ve üçüncü refleksiyon değerlendirmeleri, öz/akran ve yazılı ödev değerlendirmeleri kullanılmıştır. Öğrenciler birinci yazılı refleksiyonda doldurup yorumladıkları hayat ve öğrenci çarklarını ve hazırladıkları özgeçmişleri, üçüncü yazılı refleksiyonda ise Feynman tekniği kullanarak yaptıkları eğitimleri kanıt olarak sunmuşlardır (Tablo 9). Yazılı değerlendirmeler sonucunda bu öğrenme çıktısına ulaşım yüzdesi birinci ve üçüncü refleksiyon değerlendirmelerinin her ikisinde de %85, yazılı ödevde ise %100 olarak bulunmuştur (Tablo 14). Bu öğrenme çıktısı kapsamında incelenen refleksiyon değerlendirmelerine yönelik değerlendiriciler arası uyum birinci yazılı refleksiyon için  $\kappa = .83$  ( $p = .000$ ), üçüncü yazılı refleksiyon için  $\kappa = .92$  ( $p = .000$ ) ve yazılı ödev birinci soru değerlendirmesi için  $\kappa = 1.000$  ( $p = .000$ ) olarak saptanmıştır (Tablo 15). Öğrencilerin yazılı refleksiyonlara yönelik ifadeleri şunlardır:

*“Öğrenci 2: Öncelikle bilgiyi değil bilgiyi sevmeyi öğrenmem gerektiğini öğrendim. Farkına vardım desem daha doğru olur çünkü zaten zorunluluk söz konusu olduğunda öğrenme isteğimin de olmadığını farkındaydım...Ayrıca CV hazırlamayı da öğrendim ve ilk CV mi hazırladım....”*

\*Öğrencilerin yazılı değerlendirmelere ilişkin olarak verdikleri ifadeler original metine sadık kalınarak aktarılmış, harf/sayı/kelime/cümle ya da imla işareti düzenlemesi yapılmamıştır.

**“Öğrenci 5:** ...Aslında farkında olmadan hangi değerlere daha çok önem verdiğimi öğrendim...”

**“Öğrenci 12:** ...Yaptığımız çarklarda neye ne kadar önem veriyorum, neyden feragat ediyorum, neye daha çok zaman ayırmalıyım, neyin dozunu kaçırmışım, nasıl telafi edebilirim? Bunları düşündüm. Biraz kabuğuma girip ne yapıyorum, eksikliğim neler, ruhsal tatminimi doyumak için neler yapabileceğimi tartıp ölçtüm...”

**“Öğrenci 13:** ...Öncelikle hayatımda değer verdiklerimi kağıda dökerek gördüm ve yaşamımda zamanımı en çok alan durumları değerlendirdik. Sonuç olarak değer verdiklerimi hayatımda gerçekleştirmek için zamanımı güzel değerlendiremediğimi öğrendim...”

### **Öğrenme Çıktısı 3’e İlişkin Bulgular**

**“ÖÇ3: Bireysel ve mesleki iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilir”** öğrenme çıktısına ilişkin başarımlar göstergeleri için dördüncü ve onuncu refleksiyon değerlendirmeleri, öz/akran ve yazılı ödev değerlendirmeleri kullanılmıştır. Öğrenciler dördüncü yazılı refleksiyonda grup çalışmasıyla ortak ürün olarak yazdıkları hikayeyi, onuncu yazılı refleksiyonda ise katıldıkları kongre-panel oturumlarını kanıt olarak sunmuşlardır (Tablo 9). Yazılı değerlendirmeler sonucunda bu öğrenme çıktısına ulaşım yüzdesi dördüncü ve onuncu refleksiyon değerlendirmelerinin her ikisinde de %90, yazılı ödevde ise %100 olarak bulunmuştur (Tablo 14). Bu öğrenme çıktısı kapsamında incelenen refleksiyon değerlendirmelerine yönelik değerlendiriciler arası uyum dördüncü yazılı refleksiyon için  $\kappa = .83$  ( $p = .000$ ), onuncu yazılı refleksiyon için  $\kappa = .75$  ( $p = .000$ ) ve yazılı ödev beşinci soru değerlendirmesi için  $\kappa = 1.000$  ( $p = .000$ ) olarak saptanmıştır (Tablo 15). Ayrıca, eğitim programı kapsamında yapılan grup çalışması sayısı beştir. Öğrencilerin yazılı refleksiyonlara yönelik ifadeleri şunlardır:

**“Öğrenci 2:** ...Herhangi bir konuya kendi bakış açım dışında bir bakış açısı geliştirmem gerektiğini bunu da iletişim kurarak ve sorgulayarak yapabileceğimi öğrendim...”

**“Öğrenci 9:** ...Bu etkinlik ile iletişim becerileri konusunda farkındalık kazandık. İletişimde soru sorma, geri bildirim alma, açık ve net olmanın ne kadar önemli olduğunu kavradım. Hikâye tamamlama etkinliği ile de birbirimizden habersiz, soru sormadan iletişimin ne kadar zor olduğunu kavramamızı sağladı.”

**“Öğrenci 10:** ...Bu tutum geliştirmeyi mesleğimize nasıl yansıtmamız gerektiği mesleki olarak hangi yönler de tutum geliştirmeliyiz onları öğrendim. Sadece bir sözcükten ne kadar çok farklı anlam çıkarabildiğimizi, her kelimenin herkes tarafından aynı algılanmadığı...”

**“Öğrenci 13:** Hemşirelik alanında iki önemli tutumlardan biri iletişim diğeri ekip çalışması. Kişiler arası iletişimde açık ve anlaşılır olmalıyız...Mesleğimiz bir ekip çalışmasıdır. Birbirine bağlı olarak ilerleriz. Tutumlarımız farklı olsa da aynı görevi yerine getiririz.”

### **Öğrenme Çıktısı 4’e İlişkin Bulgular**

**“ÖÇ4: Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda düşünme becerilerini kullanabilir”** öğrenme çıktısına ilişkin başarımlar göstergeleri için beşinci, altıncı ve dokuzuncu refleksiyon değerlendirmeleri, öz/akran ve yazılı ödev değerlendirmeleri ile Eleştirel Düşünme Motivasyon Ölçeği (EDMÖ) puan ortalamaları kullanılmıştır. Öğrenciler beşinci yazılı refleksiyonda kavram haritası ve balık kılçığını, altıncı yazılı refleksiyonda zihin haritası ve Padlet çıktılarını ve dokuzuncu yazılı refleksiyonda yazdıkları hikayeleri kanıt olarak sunmuşlardır (Tablo 9). Yazılı değerlendirmeler sonucunda bu öğrenme çıktısına ulaşım yüzdesi beşinci refleksiyon değerlendirmesinde %75, altıncı refleksiyon değerlendirmesinde %90 ve dokuzuncu refleksiyon değerlendirmesi için %70, yazılı ödevde ise %90 olarak bulunmuştur (Tablo 14). Bu öğrenme çıktısı kapsamında incelenen refleksiyon değerlendirmelerine yönelik değerlendiriciler arası uyum beşinci yazılı refleksiyon için  $\kappa = .92$  ( $p = .000$ ), altıncı yazılı refleksiyon için  $\kappa = 1.000$  ( $p = .000$ ), dokuzuncu yazılı refleksiyon için  $\kappa = 1.000$  ( $p = .000$ ) ve yazılı ödev üçüncü soru değerlendirmesi için  $\kappa = .78$  ( $p = .000$ ) olarak saptanmıştır (Tablo 15). Öğrencilerin yazılı refleksiyonlara yönelik ifadeleri şunlardır:

**“Öğrenci 3:** Zihin haritalama bizim yaratıcı düşünme yeteneğimizi kullandığımız bir not alma yöntemidir.”

**“Öğrenci 5:** Problem çözme yöntemlerini ve aşamalarını öğrendim. Yaptığımız etkinlik ile de problemlere daha sistematik yaklaşmayı öğrendim. Öğrendiğim yöntemlerinde günlük hayatımda ve derslerimde işimi kolaylaştıracağını düşünüyorum.”

*“Öğrenci 8: ...Problem çözme yöntemini ve bunu nasıl uygulamaya geçirebileceğimi kavradım.”*

Ayrıca diğer bir başarımlar göstergesi olarak eğitim programına katılan öğrencilerin EDMÖ ana ve alt boyutlarının son test ve kalıcılık testi madde puan ortalamaları incelendiğinde; en düşük madde puan ortalaması Değer ana boyutu içinde yer alan Bedel alt boyutunda saptanırken (son test  $4.58 \pm .78$  - kalıcılık test  $4.70 \pm 1.04$ ), en yüksek madde puan ortalaması Yararlılık alt boyutunda saptanmıştır (son test  $5.45 \pm .58$  - kalıcılık test  $5.40 \pm .52$ ) (Tablo 16). Çalışma gruplarının EDMÖ ana ve alt boyut puan ortalamalarının ön test, son test ve kalıcılık testlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; girişim grubu öğrencilerinin Değer ana boyutunun toplamı ( $t = -3.099$ ,  $p = .006$ ) ile Yararlılık ( $Z = -2.126$ ,  $p = .033$ ) ve İlgi Değeri ( $t = -2.570$ ,  $p = .019$ ) alt boyutlarının ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Ayrıca Değer ana boyutunun toplamı ( $t = -2.988$ ,  $p = .008$ ) ile Başarı ( $Z = -2.951$ ,  $p = .003$ ), Yararlılık ( $Z = -2.209$ ,  $p = .027$ ) ve İlgi Değeri ( $t = -2.175$ ,  $p = .042$ ) alt boyutlarının ön test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark saptanmıştır ( $p < 0.05$ ) (Tablo 17).

### **Öğrenme Çıktısı 5'e İlişkin Bulgular**

**“ÖÇ5: Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda empati yapabilir”** öğrenme çıktısına ilişkin başarımlar göstergeleri için yedinci ve sekizinci refleksiyon değerlendirmeleri, öz/akran ve yazılı ödev değerlendirmeleri ile Duyuşsal ve Bilişsel Empati Ölçeği (DBEÖ) puan ortalamaları kullanılmıştır. Öğrenciler yedinci yazılı refleksiyonda altı şapka tekniği uygulamalarını, sekizinci yazılı refleksiyonda Padlet çıktılarını kanıt olarak sunmuşlardır (Tablo 9). Yazılı değerlendirmeler sonucunda bu öğrenme çıktısına ulaşım yüzdesi yedinci refleksiyon değerlendirmesinde %80 ve sekizinci refleksiyon değerlendirmesinde %100, yazılı ödevde ise %95 olarak bulunmuştur (Tablo 14). Bu öğrenme çıktısı kapsamında incelenen refleksiyon değerlendirmelerine yönelik değerlendiriciler arası uyum yedinci yazılı refleksiyon için  $\kappa = 1.000$  ( $p = .0000$ ), sekizinci yazılı refleksiyon için  $\kappa = .76$  ( $p = .001$ ) ve yazılı ödev ikinci soru değerlendirmesi için  $\kappa = .78$  ( $p = .000$ ) olarak saptanmıştır (Tablo 15). Öğrencilerin yazılı refleksiyonlara yönelik ifadeleri şunlardır:

*“Öğrenci 8: ...Empati yeteneğinin sadece meslekte değil günlük hayatta da ne kadar önemli olduğunu, iletişim problemlerinin önüne geçmek için bir köprü niteliğinde olduğunu farkına vardım.”*

*“Öğrenci 9: ...Empatiyi puzzle parçaları gibi düşünecek olursak, hastaların ihtiyaçlarını doğru, tam bir şekilde anladığımız süreci eksiklikleri tamamlayarak puzzle’ın parçalarını tamamlarız ve tamamlandığında da resmin bütününe baktığımız da verdiğimiz bakım kalitesinin eksiksiz ve kaliteli olduğunu görürüz.”*

*“Öğrenci 10: Empati ve sempatinin arasındaki farkı, empati duygumuzu daha fazla ne kadar artırtabiliriz. Meslek hayatımızda bu iki kavramı nasıl kullanabiliriz ve profesyonel davranış haline getirebiliriz onu öğrendim.”*

*“Öğrenci 15: Hemşirelik mesleğinde empatinin yeri ve önemi nedir. Bir hemşire bakım planı yaparken ve uygularken empatiyi plana entegre etmesinin nasıl sonuçlar doğuracağını öğrendim.”*

Diğer bir başarım göstergesi olarak eğitim programına katılan öğrencilerin DBEÖ alt boyutlarının son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının dağılımı incelendiğinde; en yüksek puan ortalamasına sahip alt boyut Duyuşsal Uyumsuzluk, en düşük puan ortalamasına sahip alt boyut Bilişsel Empati’dir. Çalışma gruplarının DBEÖ alt boyutlarının puan ortalamaları ön test, son test ve kalıcılık testlerine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ) (Tablo 18). Öğrencilerin Bilişsel Empati, Duyuşsal Rezonans ve Duyuşsal Uyumsuzluk düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; her üç test kategorisinde de görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada DBEÖ’nin tamamı için Cronbach alfa değeri ön test ve kalıcılık testinde .91, son testte .92 bulunmuştur. DBEÖ alt boyutlar için ön test, son test ve kalıcılık testi Cronbach alfa değerleri sırasıyla bilişsel empati için .87, .85 ve .77, duyuşsal rezonans için .80, .76 ve .78, duyuşsal uyumsuzluk için .92, .94 ve .88 bulunmuştur.

### **Öğrenme Çıktısı 6’ya İlişkin Bulgular**

**“ÖÇ6: Mesleki etik, ilke ve değerlerin bilincinde olarak profesyonel davranış sergileyebilir”** öğrenme çıktısına ilişkin başarım göstergeleri için dokuzuncu refleksiyon değerlendirmesi, öz/akran ve yazılı ödev değerlendirmeleri ile Revize Edilen Hemşirelik Mesleki Değerler Ölçeği (HMDÖ-R) kullanılmıştır. Öğrenciler dokuzuncu yazılı refleksiyonda yazdıkları hikayeleri kanıt olarak sunmuşlardır

(Tablo 9). Yazılı değerlendirmeler sonucunda bu öğrenme çıktısına ulaşım yüzdesi dokuzuncu refleksiyon değerlendirmesinde %70, yazılı ödevde ise %100 olarak bulunmuştur (Tablo 14). Bu öğrenme çıktısı kapsamında incelenen refleksiyon değerlendirmelerine yönelik değerlendiriciler arası uyum dokuzuncu yazılı refleksiyon için  $\kappa = 1.000$  ( $p = .0000$ ) ve yazılı ödev dördüncü soru değerlendirmesi için  $\kappa = 1.000$  ( $p = .0000$ ) olarak saptanmıştır (Tablo 15). Öğrencilerin yazılı refleksiyonlara yönelik ifadeleri şunlardır:

*“Öğrenci 5: Temel hemşirelik değerlerini klinik ile bağdaştırabilmeyi, hangi durumlarda hangi ilkenin ihlaline neden olduğumuzu ve bu ilkeler doğrultusunda gelişen davranışların hastalar ve bakım veren profesyonelleri nasıl etkilediğini öğrendim.”*

*“Öğrenci 6: ...Daha önce sadece kavram olarak bilmeme rağmen, içeriklerini öğrendim.”*

*“Öğrenci 19: ...Mesleki değerın eşanlamlarını ve aslında bunların ne kadar da hayatımızın içinde olduğunu öğrendim.”*

Diğer bir başarıım göstergesi olarak eğitim programına katılan öğrencilerin HMDÖ-R’den almış oldukları son test toplam puanları 79-130 aralığında olup, puan ortalamaları  $107.40 \pm 11.25$  saptanırken, kalıcılık testi toplam puanları 83-126 aralığında olup puan ortalamalarının  $105.00 \pm 10.09$  olduğu saptanmıştır. HMDÖ-R alt boyutlarının çalışma gruplarına göre puan ortalamalarının dağılımı incelendiğinde; her iki çalışma grubunun ön test, son test ve kalıcılık testlerine göre en düşük puan ortalaması Aktivizm boyutunda, en yüksek puan ortalaması Bakım verme alt boyutunda saptanmıştır. Bakım verme boyutunu, Profesyonellik ve Güven boyutu izlemiştir (Tablo 16). Çalışma gruplarının HMDÖ-R toplam ölçek ve alt boyut puan ortalamalarının ön test, son test ve kalıcılık testlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde; girişim grubunun Bakım verme alt boyutu ön test ve kalıcılık testi puan ortalaması arasında anlamlı bir fark saptanırken ( $t = 2.319$ ,  $p = .032$ ), HMDÖ-R toplam ölçek ve diğer alt boyutları ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarına göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p > 0.05$ ) (Tablo 19).

## Öğrenme Çıktısı 7'ye İlişkin Bulgular

**“ÖÇ7: Karar verme becerisini kullanabilir”** öğrenme çıktısına ilişkin başarımlar göstergeleri için on ikinci refleksiyon değerlendirmeleri, öz/akran ve yazılı ödev değerlendirmeleri kullanılmıştır. Öğrenciler on ikinci yazılı refleksiyonda standardize hasta uygulaması sonuçlarını kanıt olarak sunmuşlardır (Tablo 9). Yazılı değerlendirmeler sonucunda bu öğrenme çıktısına ulaşım yüzdesi on ikinci refleksiyon değerlendirmesinde %75, yazılı ödevde ise %95 olarak bulunmuştur (Tablo 14). Bu öğrenme çıktısı kapsamında incelenen refleksiyon değerlendirmelerine yönelik değerlendiriciler arası uyum on ikinci yazılı refleksiyon için  $\kappa = .86$  ( $p = .0000$ ) ve yazılı ödev dördüncü soru değerlendirmesi için  $\kappa = .78$  ( $p = .0000$ ) olarak saptanmıştır (Tablo 15). Öğrencilerin yazılı refleksiyonlara yönelik ifadeleri şunlardır:

**“Öğrenci 3:** *Bu yaptığımız simülasyon uygulaması sırasında ben çok gergin hissettim... Genel olarak klinikte de sıklıkla bu şekilde hissediyorum. Bu gerginliğim genelde her rotasyonun ilk haftasında oluyor. Daha sonra hastaları tanıdıkça gerginliğim azalıyor. Bu uygulama sırasında da aynı şekilde hissettim...Gerginlik bazen karar verme ve durumlara ayak uydurma yeteneğimi azaltıyor. Bu uygulamada da biraz öyle oldu...*”

**“Öğrenci 11:** *Simülasyon uygulaması oldukça keyifliydi. Hastane dışı bir yerde bu uygulamayı yapmak da farklı bir deneyimdi. Hastanın problemlerine yönelik karar verme yeteneğimizi geliştirmemiz gerektiğini düşünüyorum.*”

**“Öğrenci 15:** *Bir hemşire karar verirken nelere dikkat etmeli. Klinik eğitimlerin öğrencilerin karar vermesinde nasıl etkili olduğunu öğrendim...*”

Diğer bir başarımlar göstergesi olarak öğrencilerin öz/akran değerlendirmeleri incelendiğinde; öğrencilerin öz değerlendirmelerinden aldıkları en düşük puan 12, en yüksek puan 16 olmakla birlikte öz değerlendirme puan ortalamaları  $15.00 \pm 1.67$  olarak bulunmuştur. Öğrencilerin akran değerlendirmelerinden aldıkları en düşük puan 14, en yüksek puan 16 olmakla birlikte akran değerlendirme puan ortalamaları  $15.00 \pm .93$  olarak bulunmuştur. Öğrencilerin kendileri ve akranları standardize hasta uygulamasında çoğunlukla kendilerini ve akranlarını yeterli olarak değerlendirirken, klinik karar verme becerisinde %50'si kendini %50'si de akranını yeterli bulmuştur.

## Öğrenme Çıktısı 8'e İlişkin Bulgular

**“ÖÇ8: Yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilir”** öğrenme çıktısına ilişkin başarımların göstergeleri için onuncu ve on birinci refleksiyon değerlendirmeleri, Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) alt boyut puan ortalamaları ve Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği (ÖYDFÖ) kişilik haline getirme faktörü (V.faktör) puan ortalamaları kullanılmıştır. Öğrenciler onuncu yazılı refleksiyonda kongre-panel katılımlarını, on birinci yazılı refleksiyonda Padlet çıktılarını kanıt olarak sunmuşlardır (Tablo 9). Yazılı refleksiyon değerlendirmeleri sonucunda bu öğrenme çıktısına ulaşım yüzdesi onuncu refleksiyon değerlendirmesinde %90, on birinci refleksiyon değerlendirmesinde %75 olarak bulunmuştur (Tablo 14). Bu öğrenme çıktısı kapsamında incelenen refleksiyon değerlendirmelerine yönelik değerlendiriciler arası uyum onuncu yazılı refleksiyon için  $\kappa = .75$  ( $p = .0000$ ) ve on birinci yazılı refleksiyon için  $\kappa = .83$  ( $p = .0000$ ) olarak saptanmıştır (Tablo 15). Öğrencilerin yazılı refleksiyonlara yönelik ifadeleri şunlardır:

**“Öğrenci 1:**...Mesleki bir kongreye katılmak; konuyla ilgili son güncel haberlerden-araştırmalardan haberdar olmamızı sağlar.Çalışma isteğimizi, şeklimizi güçlendirir, bize motivasyon sağlar.”

**“Öğrenci 7:**...Bu tarz etkinliklerin mesleğimize adaptasyonumuzu, meslekte ve öğrencilikteki motivasyonumuzu arttırdığını düşünüyorum...İşimizi yaparken bir yandan da gelişmeleri takip etmeli, öğrenmeli, kongrelere ve sempozyumlara katılmalı, eğitimler almalıyız ki hastalarımıza verdiğimiz bakımın kalitesinde bir artış olsun.”

**“Öğrenci 9:**...Kongre-paneller de öğrendiklerimi mesleki yaşantıma da yansıtarak çalışma performansında olumlu yönde etki sağlayabilirim böylelikle iş doyumum da artar.”

**“Öğrenci 17:** Mesleğimle ilgili bir panel/kongre vb. katılmanın bana bireysel olarak katkısı beni motive etmesi. Yeni şeyler öğrenmek hem daha fazla öğrenme isteği uyandırıyor hem de ne kadar çok mesleki bilgi edinirsem bunun bana iş hayatında o kadar faydası olacağını düşündürüyor...”

Başarım göstergesi olan AMÖ alt boyutlarının çalışma gruplarına göre son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarının dağılımı incelendiğinde; her iki grubunda en yüksek madde puan ortalamasına sahip boyutu Dışsal Motivasyon Tanınma-DMT

iken, en düşük madde puan ortalamasına sahip boyutu Motivasyonsuzluk-MS'tur (Tablo 16). Eğitim programına katılan öğrencilerin son test AMÖ alt boyutlarına ilişkin madde puan ortalamaları incelendiğinde; İçsel Motivasyon Bilme-İMBİ, İçsel Motivasyon Başarma-İMBA, Dışsal Motivasyon Düzenleme-DMD ve DMT alt boyutlarının “oldukça” düzeyinde; İçsel Motivasyon Hareket-İMH ve Dışsal Motivasyon Kendini İspat-DMKİ alt boyutlarının “orta derece” düzeyinde ve MS alt boyutunun ‘biraz’ düzeyinde olduğu bulunmuştur. Eğitim programına katılan öğrencilerin kalıcılık testi AMÖ alt boyutlarına ilişkin madde puan ortalamaları incelendiğinde; İMBİ, İMH, DMT ve DMD alt boyutlarının “oldukça” düzeyinde; ve İMBA, DMKİ alt boyutlarının “orta derece” düzeyinde ve MS alt boyutunun ‘biraz’ düzeyinde olduğu bulunmuştur. Çalışma gruplarının AMÖ alt boyutlarının puan ortalamaları ön test, son test ve kalıcılık testlerine göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ) (Tablo 20). Girişim grubunun AMÖ alt boyut puan ortalamaları son test ve kalıcılık testleri, ön test kategorisine göre artış göstermiştir. MS alt boyutu kalıcılık testinde incelendiğinde kontrol grubunun motivasyonunun girişim grubuna göre daha düşük olduğu görülmektedir (Tablo 16).

Diğer bir başarımlar göstergesi olan Tablo 12’de yer alan ÖYDFÖ kişilik haline getirme faktörü sonuçlarına göre girişim grubu öğrencilerinin son testte bu faktöre ilişkin puan ortalamalarında artma gözlenmiştir. Bu faktör kapsamında “Bu ders ile kazandığım deneyimleri bir yaşam biçimine dönüştürürüm.” ve “Bu dersin kazanımları kendimi geliştirmemi destekler” gibi ifadeler bulunmaktadır (Ek VI).

**Tablo 16. Çalışma Gruplarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testleri Toplam Ölçek ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarına İlişkin Bulguları**

| EDMÖ                   |                | Grup | Ön Test      | Son test     | Kalıcılık testi |
|------------------------|----------------|------|--------------|--------------|-----------------|
|                        |                |      | Ort±Ss       | Ort±Ss       | Ort±Ss          |
| Beklenti               |                | G    | 4.56±.62     | 4.64±.66     | 4.76±.49        |
|                        |                | K    | 5.07±.78     | 5.33±.65     | 5.21±.67        |
| Değer                  | Başarı         | G    | 5.00±.64     | 5.23±.61     | 5.38±.58        |
|                        |                | K    | 5.39±.85     | 5.56±.66     | 5.45±.85        |
|                        | Yararlılık     | G    | 5.11±.80     | 5.45±.58     | 5.40±.52        |
|                        |                | K    | 5.38±.98     | 5.69±.71     | 5.44±.84        |
|                        | İlgi değeri    | G    | 4.75±.79     | 5.10±.69     | 5.11±.66        |
|                        |                | K    | 5.25±.92     | 5.49±.83     | 5.33±.77        |
|                        | Bedel          | G    | 4.28±.98     | 4.58±.78     | 4.70±1.04       |
|                        |                | K    | 4.98±1.07    | 5.25±.88     | 4.92±.93        |
|                        | Toplam         | G    | 4.82±.65     | 5.12±.51     | 5.18±.58        |
|                        |                | K    | 5.27±.88     | 5.51±.68     | 5.31±.78        |
| DBEÖ                   |                | Grup | Ön Test      | Son test     | Kalıcılık testi |
|                        |                |      | Ort±Ss       | Ort±Ss       | Ort±Ss          |
| Bilişsel Empati        |                | G    | 46.05±5.50   | 45.85±5.44   | 45.45±4.35      |
|                        |                | K    | 45.40±5.49   | 47.65±4.76   | 47.30±3.99      |
| Duyuşsal Rezonans      |                | G    | 51.00±4.36   | 48.55±6.24   | 49.35±4.67      |
|                        |                | K    | 51.70±6.13   | 51.75±4.63   | 49.90±6.73      |
| Duyuşsal Uyumsuzluk    |                | G    | 54.30±5.43   | 53.65±8.09   | 53.75±5.05      |
|                        |                | K    | 54.10±7.48   | 56.15±4.40   | 53.05±7.61      |
| HMDRÖ-R                |                | Grup | Ön Test      | Son test     | Kalıcılık testi |
|                        |                |      | Ort±Ss       | Ort±Ss       | Ort±Ss          |
| Toplam Ölçek           |                | G    | 106.80±10.00 | 107.40±11.25 | 105.00±10.09    |
|                        |                | K    | 107.75±10.12 | 107.65±9.17  | 107.85±10.88    |
| Toplam Ölçek Maddeleri |                | G    | 4.11±0.38    | 4.13±0.43    | 4.04±0.39       |
|                        |                | K    | 4.14±0.39    | 4.14±0.35    | 4.15±0.42       |
| Alt boyutlar           | Güven          | G    | 4.00±0.45    | 3.93±0.55    | 3.99±0.34       |
|                        |                | K    | 4.00±0.38    | 4.00±0.47    | 4.01±0.50       |
|                        | Profesyonellik | G    | 4.05±0.44    | 4.06±0.45    | 4.03±0.45       |
|                        |                | K    | 4.11±0.38    | 4.12±0.33    | 4.10±0.47       |
|                        | Aktivizm       | G    | 3.70±0.55    | 3.90±0.42    | 3.76±0.48       |
|                        |                | K    | 3.89±0.55    | 3.90±0.64    | 3.96±0.62       |
|                        | Bakım verme    | G    | 4.48±0.44    | 4.48±0.50    | 4.24±0.48       |
|                        |                | K    | 4.42±0.53    | 4.39±0.44    | 4.40±0.46       |
| AMÖ                    |                | Grup | Ön Test      | Son test     | Kalıcılık testi |
|                        |                |      | Ort±Ss       | Ort±Ss       | Ort±Ss          |
| İMBİ                   |                | G    | 5.40±0.77    | 5.64±1.05    | 5.44±0.83       |
|                        |                | K    | 6.21±1.02    | 6.26±0.89    | 6.18±0.82       |
| İMBİA                  |                | G    | 4.14±0.99    | 4.61±1.14    | 4.36±1.30       |
|                        |                | K    | 5.29±1.15    | 5.41±1.23    | 5.24±1.35       |
| İMH                    |                | G    | 4.08±1.20    | 4.36±1.24    | 4.54±1.06       |
|                        |                | K    | 5.14±1.35    | 5.64±1.11    | 5.39±1.37       |
| DMT                    |                | G    | 5.64±1.03    | 5.76±0.91    | 5.79±0.80       |
|                        |                | K    | 6.45±0.68    | 6.50±0.63    | 6.24±0.90       |
| DMKİ                   |                | G    | 3.83±1.30    | 3.95±1.18    | 3.93±1.41       |
|                        |                | K    | 4.95±1.64    | 5.15±1.44    | 5.28±1.39       |
| DMD                    |                | G    | 5.43±0.96    | 5.44±0.87    | 5.65±0.98       |
|                        |                | K    | 6.19±0.74    | 6.25±0.67    | 6.00±1.03       |
| MS                     |                | G    | 1.90±0.95    | 2.18±1.61    | 2.34±1.75       |
|                        |                | K    | 2.21±1.57    | 1.80±1.07    | 2.88±2.26       |

G: Girişim grubu K: Kontrol grubu Ort= ortalama Ss= standart sapma

**Tablo 17. Çalışma Gruplarının Eleştirel Düşünme Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

| EDMÖ            |                    | Grup | n  | Ön Test – Son Test |              | Son Test – Kalıcılık Testi |       | Ön Test – Kalıcılık Testi |              |
|-----------------|--------------------|------|----|--------------------|--------------|----------------------------|-------|---------------------------|--------------|
|                 |                    |      |    | Test istatistiği   | p            | Test istatistiği           | p     | Test istatistiği          | p            |
| <b>Beklenti</b> |                    | G    | 20 | t= - .445          | .661         | t= - .1.000                | .330  | t= - 1.294                | .211         |
|                 |                    | K    | 20 | Z= - 1.730         | .084         | Z= - .727                  | .467  | t= - .916                 | .371         |
| <b>Değer</b>    | <b>Başarı</b>      | G    | 20 | t= - 1.756         | .095         | Z= - .950                  | .342  | <b>Z= - 2.951</b>         | <b>.003*</b> |
|                 |                    | K    | 20 | Z= - .845          | .398         | Z= - .617                  | .537  | Z= - .537                 | .591         |
|                 | <b>Yararlılık</b>  | G    | 20 | <b>Z= - 2.126</b>  | <b>.033*</b> | Z= - .445                  | .657  | <b>Z= - 2.209</b>         | <b>.027*</b> |
|                 |                    | K    | 20 | Z= - 1.382         | .167         | Z= - 1.618                 | .106  | Z= - .223                 | .824         |
|                 | <b>İlgi değeri</b> | G    | 20 | <b>t= - 2.570</b>  | <b>.019*</b> | t= - .107                  | .916  | <b>t= - 2.175</b>         | <b>.042*</b> |
|                 |                    | K    | 20 | Z= - 1.159         | .247         | Z= - 1.267                 | .205  | Z= - .696                 | .486         |
|                 | <b>Bedel</b>       | G    | 20 | Z= - 1.479         | .139         | Z= - .523                  | .601  | t= - 1.859                | .079         |
|                 |                    | K    | 20 | Z= - 1.746         | .081         | Z= - 2.206                 | .027* | Z= - .024                 | .981         |
|                 | <b>Toplam</b>      | G    | 20 | <b>t= - 3.099</b>  | <b>.006*</b> | t= - .591                  | .561  | <b>t= - 2.988</b>         | <b>.008*</b> |
|                 |                    | K    | 20 | Z= - 1.232         | .218         | Z= - 1.653                 | .098  | Z= - .467                 | .641         |

G: Girişim K: Kontrol Z=WilcoxonSigned RankTtesti t= Paired Samples t testi \*p<0,05

**Tablo 18. Çalışma Gruplarının Duyuşsal ve Bilişsel Empati Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

| HMDÖ-R              | Grup | n  | Ön Test – Son Test |      | Son Test – Kalıcılık Testi |       | Ön Test – Kalıcılık Testi |      |
|---------------------|------|----|--------------------|------|----------------------------|-------|---------------------------|------|
|                     |      |    | Test istatistiği   | p    | Test istatistiği           | p     | Test istatistiği          | p    |
| Bilişsel Empati     | G    | 20 | t= .204            | .841 | t= .407                    | .688  | t= .713                   | .484 |
|                     | K    | 20 | t= - 2.050         | .054 | t= .383                    | .706  | t= - 1.546                | .139 |
| Duyuşsal Rezonans   | G    | 20 | t= 1.734           | .099 | t= - .524                  | .606  | t= 1.580                  | .131 |
|                     | K    | 20 | t= - .034          | .973 | t= 1.399                   | .178  | t= 1.429                  | .169 |
| Duyuşsal Uyumsuzluk | G    | 20 | Z= - .114          | .909 | Z= - .902                  | .367  | Z= - .778                 | .436 |
|                     | K    | 20 | Z= - 1.670         | .095 | Z= - 2.448                 | .014* | Z= - .740                 | .459 |

G: Girişim K: Kontrol Z=Wilcoxon testi t= Paired Sample t testi \*p<0,05

**Tablo 19. Çalışma Gruplarının Revize Edilen Hemşirelik Mesleki Değerler Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

| HMDÖ-R                | Grup | n  | Ön Test – Son Test |       | Son Test – Kalıcılık Testi |      | Ön Test – Kalıcılık Testi |              |
|-----------------------|------|----|--------------------|-------|----------------------------|------|---------------------------|--------------|
|                       |      |    | Test istatistiği   | p     | Test istatistiği           | p    | Test istatistiği          | p            |
| <b>Güven</b>          | G    | 20 | Z= - .367          | .714  | Z= - .430                  | .668 | Z= .000                   | 1.000        |
|                       | K    | 20 | t= .000            | 1.000 | t= - .117                  | .908 | t= - .125                 | .902         |
| <b>Profesyonellik</b> | G    | 20 | Z= - .119          | .905  | Z= - .056                  | .955 | t= .219                   | .829         |
|                       | K    | 20 | t= - .44           | .965  | t= .177                    | .861 | t= .113                   | .911         |
| <b>Aktivizm</b>       | G    | 20 | Z= - 1.166         | .143  | Z= - .764                  | .445 | t= - .474                 | .641         |
|                       | K    | 20 | Z= - .123          | .902  | t= - .488                  | .631 | Z= -.741                  | .458         |
| <b>Bakım Verme</b>    | G    | 20 | Z= - .190          | .849  | Z= - 1.616                 | .106 | <b>t= 2.319</b>           | <b>.032*</b> |
|                       | K    | 20 | Z= -.428           | .669  | t= - .150                  | .883 | Z= -.286                  | .775         |
| <b>Toplam</b>         | G    | 20 | t= - .253          | .803  | t= .658                    | .519 | t= .696                   | .495         |
|                       | K    | 20 | t= .050            | .961  | t= - .099                  | .922 | Z= -.044                  | .966         |

G: Girişim K: Kontrol Z=Wilcoxon Signed Ranks Test t= Paired Samples t testi \*p<0,05

**Tablo 20. Çalışma Gruplarının Akademik Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması**

| AMÖ  | Grup | n  | Ön Test – Son Test |       | Son Test – Kalıcılık Testi |      | Ön Test – Kalıcılık Testi |      |
|------|------|----|--------------------|-------|----------------------------|------|---------------------------|------|
|      |      |    | Test istatistiği   | p     | Test istatistiği           | p    | Test istatistiği          | p    |
| İMBİ | G    | 20 | t= - 1.142         | .268  | t= 1.152                   | .264 | t= - .166                 | .870 |
|      | K    | 20 | Z= - .316          | .752  | Z= - .386                  | .700 | Z= - .773                 | .440 |
| İMBA | G    | 20 | t= - 1.958         | .065  | t= 1.145                   | .267 | t= - .710                 | .486 |
|      | K    | 20 | Z= - 1.006         | .315  | Z= - .674                  | .500 | Z= - .038                 | .970 |
| İMH  | G    | 20 | t= - 1.211         | .241  | t= - .907                  | .376 | t= - .1551                | .137 |
|      | K    | 20 | Z= - 2.022         | .043* | Z= - .974                  | .330 | Z= - 1.537                | .124 |
| DMT  | G    | 20 | t= - .681          | .504  | t= - .128                  | .899 | t= - .698                 | .494 |
|      | K    | 20 | Z= - .203          | .839  | Z= - 1.697                 | .090 | Z= - .889                 | .374 |
| DMKİ | G    | 20 | t= - .694          | .496  | t= .108                    | .915 | t= - .332                 | .744 |
|      | K    | 20 | t= - .648          | .525  | Z= - .357                  | .721 | Z= - 1.397                | .162 |
| DMD  | G    | 20 | t= - .061          | .952  | t= - 1.051                 | .306 | t= - .946                 | .356 |
|      | K    | 20 | Z= - .154          | .878  | Z= - 1.123                 | .262 | Z= - .635                 | .525 |
| MS   | G    | 20 | Z= - .797          | .425  | Z= - .807                  | .420 | Z= - .911                 | .363 |
|      | K    | 20 | Z= - 1.573         | .116  | Z= - 1.880                 | .060 | Z= - 1.233                | .221 |

G: Girişim K: Kontrol Z=Wilcoxon testi t= Paired Samples t testi \*p<0,05

#### **4.2.4.2. Eğitim Programının Orta Vadeli Çıktılarına İlişkin Bulgular**

Orta vadeli çıktılar kapsamında; duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programı öğrenme çıktılarının Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (HUÇEP)'nda yer alan program yeterlilikleri ile arasında ilişki belirlenmiştir. Tablo 21'e göre eğitim programında yer alan her bir öğrenme çıktısı, HUÇEP program yeterlilikleri ile en düşük "1:Çok düşük", en yüksek "5:Çok yüksek" düzeyinde ilişki göstermektedir. Tablo 21 incelendiğinde; HUÇEP program yeterlilikleri ile en düşük uyumun birinci öğrenme çıktısı olan "Duyuşsal alan ile ilgili kavramları hatırlayabilir"e, en yüksek uyumun ise altıncı öğrenme çıktısı "Mesleki etik, ilke ve değerlerin bilincinde olarak profesyonel davranış sergileyebilir"e ait olduğu görülmektedir. Altıncı öğrenme çıktısını, "Yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilir" ve "Bireysel ve mesleki iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilir" öğrenme çıktıları izlemektedir.

**Tablo 21. Çıktıya Dayalı Geliştirilen Eğitim Programı Öğrenme Çıktılarının HUÇEP Program Yeterlikleri ile İlişkisi**

|            | PY1 | PY2 | PY3 | PY4 | PY5 | PY6 | PY7 | PY8 | PY9 | PY10 | PY11 | PY12 | PY13 | PY14 | PY15 | PY16 | PY17 | PY18 |
|------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>ÖÇ1</b> | 2   | 2   | 2   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 2    | 1    | 1    | 2    | 2    | 1    | 2    | 2    | 1    |
| <b>ÖÇ2</b> | 3   | 2   | 2   | 2   | 4   | 3   | 1   | 1   | 1   | 2    | 1    | 1    | 2    | 3    | 2    | 1    | 3    | 2    |
| <b>ÖÇ3</b> | 4   | 1   | 2   | 2   | 2   | 5   | 1   | 1   | 3   | 3    | 1    | 1    | 2    | 2    | 3    | 2    | 2    | 1    |
| <b>ÖÇ4</b> | 3   | 1   | 2   | 2   | 3   | 2   | 1   | 3   | 1   | 2    | 1    | 1    | 2    | 5    | 2    | 2    | 2    | 1    |
| <b>ÖÇ5</b> | 3   | 1   | 2   | 2   | 3   | 3   | 1   | 2   | 1   | 3    | 2    | 1    | 2    | 2    | 1    | 2    | 2    | 2    |
| <b>ÖÇ6</b> | 4   | 2   | 2   | 4   | 3   | 2   | 1   | 3   | 1   | 4    | 3    | 3    | 2    | 2    | 2    | 4    | 5    | 4    |
| <b>ÖÇ7</b> | 3   | 1   | 2   | 2   | 3   | 2   | 1   | 3   | 1   | 2    | 2    | 1    | 3    | 4    | 2    | 2    | 2    | 1    |
| <b>ÖÇ8</b> | 3   | 2   | 3   | 2   | 2   | 1   | 2   | 2   | 2   | 1    | 2    | 2    | 1    | 5    | 3    | 5    | 3    | 2    |

5: Çok yüksek 4: Yüksek 3: Orta 2: Düşük 1:Çok düşük

## Tartışma

İki aşamada yürütülen bu çalışmadan elde edilen bulgular çıktıya dayalı eğitim programının geliştirilmesi ile çıktıya dayalı eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesi olmak üzere iki ana başlık altında tartışılmıştır.

### 5.1. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Geliştirilmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Çıktıya dayalı eğitim programının geliştirilmesi ana başlığının altında ihtiyaç analizi ve eğitim programının tasarımına ilişkin bulgular tartışılmıştır.

#### 5.1.1. İhtiyaç Analizine İlişkin Bulguların Tartışılması

Duyuşsal alan niteliklerinin kazanılmasına yönelik çıktıya dayalı bir **eğitim programı geliştirilmesinde** öncelikle ihtiyaçlar belirlenmiştir. *İhtiyaç belirleme çalışmaları*, mevcut durum ve sonrasında da olması gerekenle arasındaki farkın ortaya konarak eğitimin veya hizmetin planlanmasını sağlamaktadır (H. Şahin, 2006). Çalışma kapsamında odak grup görüşmelerine zemin hazırlamak amacıyla literatür taramadan yararlanılmıştır. Literatür tarama, ihtiyaç analizinde kullanılan kaynak tarama çalışmalarından biridir. İhtiyaç değerlendirme çalışmalarında, son yıllarda alanda yapılan konu ile ilgili literatür taranmalı ve dünyadaki eğilimlerin hangi yönde olduğu belirlenmelidir (Küçüktepe, 2014). Bu araştırmada da hemşirelikte duyuşsal alana yönelik yapılan son çalışmalarda hangi duyuşsal özelliklerin/temaların incelendiği sistematik bir yaklaşımla incelenmiştir.

Öğretim elemanları, öğrenciler, klinik rehber hemşireler ve sağlık hizmetlerinden yararlanan bireyler ile yapılan odak grup görüşmelerinin veri analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşları (2018, s.259) içerik analizini “*belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik*” olarak tanımlamıştır (Büyüköztürk et al., 2018). Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri eğitim ihtiyaçlarının analizinde sıklıkla kullanılmakla birlikte esnek olmaları ve görüşme sırasında anahtar sorular ile görüşleri derinlemesine incelemeye olanak sağlamaları açısından diğer görüşme türlerine kıyasla ön plana çıkmaktadır (Adıgüzel, 2016). Bu araştırmada da odak grup görüşmelerinde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış ve geniş çapta derinlemesine veri elde edilmiştir.

Girdi odaklı bir eğitim programı fakültenin sorumluluğunda iken çıktıya dayalı bir eğitim programı herkesin sorumluluğundadır (Ross & Davies, 1999). Bu doğrultuda, odak grup görüşmeleri iç (öğretim elemanı, öğrenci) ve dış (klinik rehber hemşire, hasta/sağlıklı birey ve aile) paydaşlarla yürütülmüştür. Odak grup görüşmelerinde katılımcılar tarafından duyuşsal davranışların içselleştirilmesinde ve bu davranışların ölçülmesinde zorluklar dile getirilmiştir. Literatür incelemesinde de duyuşsal öğrenmeden elde edilen çıktıların yazılmasında ve değerlendirilmesinde zorluklar ortaya çıkan çalışmalar bulunmaktadır (Bacanlı, 2006; Brien et al., 2008; Lin et al., 2003).

### **5.1.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Tasarımına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Çıktıya dayalı eğitim programı tasarımına ilişkin bulgular öğrenme çıktıları, içerik, eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört alt temada tartışılmıştır.

#### **5.1.2.1. Öğrenme Çıktılarının Belirlenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması**

İyi bir öğrenme, bir dersin *çktıları*, değerlendirme maddeleri ve öğretim etkinlikleri arasında uyum olduğunda gerçekleşebilmektedir (Rao, 2020). Duyuşsal alana ilişkin niteliklerin kazandırılmasına yönelik geliştirilen eğitim programında benimsenen çıktıya dayalı yaklaşım ile eğitim programı tasarlanmıştır. Bu araştırmada geliştirilen eğitim programında yer alan öğrenme çıktı sayısı sekizdir. Literatürde çıktı sayısına ilişkin olarak bir eğitim programında 6-12 (Harden, 2013b) ve 7 ile 10 (Iwasiw et al., 2020) arasında çıktı ifadesi geliştirilebileceği belirtilmektedir. Rao (2020)'nın çalışmasında da 3:0:0, 3:1:0 ve 3:0:1 kredi ağırlığına sahip bir derste yaklaşık altı ders çıktısı olması gerektiği ve farklı sayıda kredi taşıyan derslerin ders çıktı sayısının uygun şekilde ayarlanabileceği belirtilmiştir. Çıktılarda çok küçük bir sayı, dersi yeterli ayrıntıda yakalayamamakta ve öğretim tasarımına o kadar iyi hizmet etmeyebilmektedir. Çok fazla ders çıktısı da değerlendirme tasarımı ve ders çıktılarının elde edilmesinin hesaplanması ile ilgili tüm süreçleri dağınık ve zorlu hale getirebilmektedir (Rao, 2020). Geliştirilen eğitim programındaki çıktı sayısı literatürde belirtilen çıktı sayılarıyla tutarlılık göstermektedir.

Çıktı ifadelerinin yazımında duyuşsal alanda, sergilemek veya göstermek gibi fiiller uygundur. Öğrenci, davranışı tutarlı bir şekilde sergilediğinde veya isteyerek gösterdiğinde, davranış, tipik veya karakteristik olarak kabul edilmektedir (Basavanthappa, 2009). Bu çalışma kapsamında belirlenen öğrenme çıktıları duyuşsal alanı da kapsamaktadır. Literatürde de bilişsel ve psikomotor davranışlara genellikle duyuşsal davranışların da eşlik ettiği belirtilmiştir (Basavanthappa, 2009). Bununla birlikte, bu çalışma kapsamında odak grup görüşmelerinde belirlenen sekiz öğrenme çıktısı literatür tarama (iletişim becerileri, kinik karar verme, değerler) (Adamson, 2012; Cazzell & Howe, 2012; Elting et al., 2021) ve HUÇEP lisans program yeterlilikleri (mesleki değer, iletişim, yaşam boyu öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme) (*Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı*, 2014) ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca, yapılandırmacı program tasarımlarında öğrenenlerin bilgileri hatırlamalarından ziyade bilimsel araştırma yapan, problem çözebilen, özerk ve öğrenebilen bireyler olmalarını sağlayacak hedeflere odaklanılmaktadır (Yurdakul, 2020). Bu eğitim programı kapsamında da öğrencilerin taksonomik olarak üst düzey düşünmeye yönelik becerilerini geliştirebilecek öğrenme çıktılarına yer verilmiştir.

#### **5.1.2.2. Eğitim Programının İçeriğinin Oluşturulmasına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Çıktıya dayalı olarak geliştirilen eğitim programı *içeriği*, öğrenciler tarafından yeterli olarak değerlendirilmiştir. İçerik, odak grup çalışmalarında paydaşlardan alınan görüşlerle desteklenmiştir. Duyuşsal alan ile ilişkilendirilen en önemli kavramların başında tutum, değer ve motivasyonun geldiği belirtilmiştir (Karagöl & Adıgüzel, 2022). Yapılan literatür taramasında da incelenen çalışmalar iletişim, değerler, empati, motivasyon gibi içerik örneklerini ortaya çıkarmıştır (Day et al., 2017; Kangas-Niemi et al., 2018; Lee & Kim, 2014; McArthur et al., 2016; Mkandawire-Valhmu et al., 2019; Noordman et al., 2020; Rees, 2013; Reilly et al., 2012; Stephens & Ormandy, 2018, 2019; Young et al., 2021). Ayrıca, eğitim programı içeriği HUÇEP (2014) kapsamında da yer alan yaşam boyu öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme süreci, hemşirelik değerleri, ekip içi iletişim gibi içeriklerle de tutarlılık göstermektedir (*Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı*, 2014).

### 5.1.2.3. Eğitim Programının Eğitim Durumlarının Belirlenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Çalışma kapsamında duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılması için *eğitim durumları* kapsamında çeşitli ve ilgi çekici öğretim yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanılarak öğrencilerin duyuşsal alanı harekete geçirilmeye çalışılmış ve öğrenci merkezli öğrenme ön planda tutulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, ters yüz sınıf modeli kullanılarak eğitim programı uygulanmıştır. Bu model kapsamında, öğrenme sorumluluğu öğrenene verilerek etkin katılım ve öğrenen merkezli bir öğrenme ortamı sunulmakta (Yıldız et al., 2017) ve öğrencinin başarıya ulaşması için her yerde ders ve etkinliklerin belirli bir planla yapılması gerektiği savunulmaktadır (Sakar & Uluçınar Sağır, 2017). Çıktıya dayalı yaklaşımın avantajlarından biri olan esneklik, eğitimcilere ders verme biçimini veya eğitim stratejisini dikte etmemektedir. Önerilen değişikliklerin belirtilen öğrenme çıktıları açısından gerekçelendirilmesi koşuluyla, eğitim sürecinde herhangi bir zamanda düzenlemeler yapılabilmektedir (Davis, 2003; Harden, Crosby, & Davis, 1999; Japee & Oza, 2021). Bu çalışma kapsamında grup çalışmaları, tartışma, altı şapka tekniği, beyin fırtınası, kavram haritası, hikaye yazma, standardize hasta kullanımı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin dikkatlerini çekebilmek amacıyla tuvalet kağıdı, damacana, pet şişe gibi araç-gereçlerle eğitsel oyunlar gerçekleştirilmiş, motivasyonlarını artırmak amacıyla çevrimiçi kongreye katılmaları sağlanmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; jigsaw/yapboz (Casey & Fernandez-Rio, 2019), vaka çalışmaları/örnek olay incelemeleri, hikaye anlatma, yazma (Grootenboer, 2010; Scheckel, 2012), rol oynama, oyun oynama, grup tartışması (Stuart et al., 2004), simülasyon (Isabell et al., 2017; Ward, 2015), klinik karar verme ve uygulama deneyimleri (Scheckel, 2012) duyuşsal alanda öğrenmeye etki eden ve duyuşsal alanı geliştirme yeteneğine sahip pedagojik yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Yapılan başka bir çalışmada da yansıtıcı ve deneyimsel yaklaşımların, duyuşsal öğrenmeyi teşvik etmede yararlı stratejiler olduğu belirtilmiştir (Brien et al., 2008). Bu doğrultuda, bu çalışmada kullanılan öğretim yöntem ve teknikler literatürde incelenen çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Eğitimciler, öğrencilerin öğrendiklerini sevmelerini sağlamak için öğrenme öğretme sürecinde en iyi yolu seçebilmeli ve çeşitli teknikleri kullanabilmelidir. Çeşitli ve ilgi çekici öğretme öğrenme süreci, öğrencileri daha fazla dikkat etmeye teşvik etmekte, öğrencileri

materyallerle desteklemektedir. Böylece öğretme öğrenme süreci daha etkili ve verimli olabilmektedir (Laili & Nashir, 2018).

Eğitim programının bir girdisi olan **zaman** açısından verilen derslerin süreleri ve değerlendirmeler için ayrılan süreler öğrenciler tarafından yeterli değerlendirilmiştir. Bununla birlikte odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularda eğitim programının dört yıla entegre bir şekilde yayılmasının ve izleminin duyuşsal eğitimin süreklilik göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çeşitli yöntemlerin kullanıldığı bu eğitim programında **kaynaklar** da farklılık göstermektedir. Öğrenciler bilgisayar, barkovizyon, kağıt, ders notu, powerpoint sunum gibi sıklıkla karşılaştıkları kaynakların yanı sıra eğitsel oyun sırasında damacana, çöp torbası vb. malzemelerle, standardize hasta, dijital tartışma panoları vb. karşı karşıya kalmışlardır. Çonoğlu ve Orgun (2021) çalışmasında; öğrenciler, lisans eğitim programındaki teorik derslere ve laboratuvar uygulamalarına ayrılan sürelerin ve kullanılan öğrenme materyallerinin mesleki bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandıracak nitelikte olmasının kısmi düzeyde yeterli olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir (Çonoğlu & Orgun, 2021). Yapılan başka çalışmalarda; öğrencilerin intörlük programına ilişkin uygulama süresinin artırılarak devam etmesi yönünde görüş bildirdiği saptanırken (Şentürk Erenel et al., 2008), intörlük programından memnun olduğu ve programın süre açısından da yeterli olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Karazeybek et al., 2022). Bu bağlamda; eğitimcilerin, eğitim sürelerine ilişkin olarak gerekli iyileştirme çalışmaları yapması ve öğrencilerin duyuşsal alanlarını harekete geçirebilecek öğretim teknolojilerinden de yararlanması gerekmektedir (Çonoğlu et al., 2020). Özaras Öz ve Ordu (2021) yaptıkları çalışmada; web temelli eğitim ve Kahoot kullanımının öğrencilerin IM enjeksiyonu ile ilgili bilgi ve becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptamıştır (Özaras Öz & Ordu, 2021). Eğitim ortamında bu kaynaklardan yararlanılması eğitimin ilgi çekici olması, eğlenerek öğrenmeye fırsat sağlaması ve öğrencinin katılımını arttırması açısından önemlidir. Bu çalışma kapsamında da öğrencilerin %95'inin kaynakları yeterli bulması ve deneyimlerini eğlenceli, verimli, akılda kalıcı, geliştirici olarak belirtmeleri de kaynakların etkili kullandığına ilişkin tutarlılık sağlamakta ve literatür bilgisi ile de örtüşmektedir.

#### 5.1.2.4. Eğitim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin Belirlenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Değerlendirme sürecinin amacı, değerlendirme zamanı, neyin değerlendirileceği ve nasıl değerlendirileceği değerlendirmede ele alınması gereken konulardır (Harden, 2013a). Değerlendirme kapsamında, duyuşsal alandaki bir davranışın öğrencinin bir özelliği haline gelip gelmediğini belirlemek için performansın çoklu gözlemleri gereklidir (Basavanthappa, 2009). Bu doğrultuda, eğitim programı kapsamında hem biçimlendirici hem de karar verdirici değerlendirme amacıyla ölçekler, öz/akran değerlendirmeleri, refleksiyon değerlendirmeleri ve değerlendirme portfolyosu kullanılmış, bütünsel dereceli puanlama anahtarından yararlanılmıştır. Eğitim oturumundan sonra yazılan her bir refleksiyon kağıdına biçimlendirici değerlendirme amacıyla geri bildirim verilmiştir. Literatür incelendiğinde de biçimlendirici değerlendirmelerin öğrencilerin veya eğitim programının gelişebilmesi için sürekli geri bildirim sağladığı (Kern, 2016); öğrencilerin refleksiyon ve yazma yoluyla öğrendiklerini pekiştirerek ifade edebildikleri (Wright, 2006); yansıtma raporlarının hemşirelik öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini ortaya koymak amacıyla kullanıldığı (Sarıgöl Ordin et al., 2018); portföye dayalı biçimlendirici değerlendirmenin, kendi kendine öğrenme kapasitesini ve akademik öz yeterliliği geliştirdiği (Ronghua et al., 2021); portfolyo tabanlı eğitim yönetiminin eğitim, değerlendirme ve öğrenci merkezli yöntemlerin bir kombinasyonu olarak kullanılabileceği (Hoveyzian et al., 2021); etkileşimli öğretim stratejilerinin ve biçimlendirici değerlendirme kullanılmasının öğrenci hemşirelerin genel akademik performansını ve öğrenmesini geliştirdiği (AlMekkawi et al., 2020) saptanmıştır. Ayrıca, değerlendirme sürecinde yapılan öz, akran ve grup değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirdiği (Kutlu et al., 2017); öğrenmeyi kolaylaştırdığı, öğrencinin öğrenme gereksinimlerini belirlemede ve bireysel ve mesleki gelişimini sürdürme açısından etkili olduğu (Karaöz, 2013) belirtilmiştir.

Eğitim programında kullanılan değerlendirme portfolyoları içerisinde öğrencilerin ortaya koydukları ürünler yer almaktadır. Bu ürünler, öğrencilerin yansıtma yapmalarını sağlayacak etkinliklerden oluşmaktadır. Yurdabakan (2012) da çalışmasında; öğrencilerin öğrenme sürecinde topladıkları/biriktirdikleri ürünlerle ilgili *“ne öğrendim, neyi iyi yaptım, bu ürünü neden seçtim, neyi*

*düzeltilmek/geliştirmek istiyorum”* gibi soruları yanıtlamalarına ve yanıtları üzerinde tartışmalarını sağlayacak uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Yurdabakan, 2012). Bu bağlamda; literatürdeki bu çalışmalar, çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programındaki değerlendirmelerin etkili olduğu görüşünü destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın birinci aşaması kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrencilerin duyuşsal alan niteliklerini kazanabilmesine yönelik çıktıya dayalı bir eğitim programı geliştirilebileceğini ifade eden H<sub>1</sub> hipotezi kabul edilmiştir.

## **5.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Araştırmanın bu başlığı altında çıktıya dayalı eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin bulgular Logic Model’in girdiler, etkinlikler, ürünler ve çıktılar öğeleri kapsamında sistematik bir şekilde ele alınarak tartışılmıştır.

### **5.2.1.Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Girdilerine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Öğrenci ve eğitici özellikleri, eğitim programının geliştirilmesi, eğitim ortamı, zaman, bütçe, kullanılan kaynaklar, değerlendirme formlarının ve ölçeklerin hazırlığı eğitim programının girdileri kapsamında ele alınmaktadır (Boztuğ et al., 2022; Hatipoğlu et al., 2012; Turan, 2017; Uşun, 2016). Bu başlık altında eğitim programının girdilerine yönelik parametreler ve bulgular tartışılmıştır.

Programın bir girdisi olarak girişim grubu **öğrencilerinin** ölçeklere ilişkin ön test puan ortalamaları incelendiğinde; ÖYDFÖ, EDMÖ, DBEÖ ve HMDÖ-R yüksek bulunmuştur. AMÖ madde puan ortalamaları ise oldukça, orta derece ve biraz düzeylerinde değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin dördüncü sınıf intörn öğrenci olmaları, akademik algılarının yüksek olması, fakültenin eğitim programı ve öğrenme kaynaklarının zengin olmasının bu durumu etkileyen faktörler olduğu düşünülmektedir. Şimşek ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında; intörn öğrencilerin %65.1’i empati, %64.1’i eleştirel düşünme, %62.5’i etik karar verme, %57.3’ü duygusal zeka ve %55.2’si de problem çözme becerilerini eğitim programının kazandırdığını düşünmektedir (Şimşek et al., 2018). Elmalı (2020) çalışmasında,

öğrencilerin profesyonel değer algılarının yüksek olduğunu ve sınıf düzeyi arttıkça profesyonel değer algılarının da arttığını saptamıştır (Elmalı, 2020). Bir hemşirelik fakültesinde yapılan diğer bir çalışmada da hemşirelik öğrencilerinin güçlü mesleki değerlere sahip olduğu belirlenmiştir (Donmez & Ozsoy, 2016). Ayrıca, intörlük programının ekip çalışmasını ve iletişim becerilerini geliştirdiği (Şentürk Erenel et al., 2008; Şimşek et al., 2018) çalışmalarda bulunmuştur. Literatürdeki bu bulgular, yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir.

**Eğiticilerin** bilgeliği, kalitesi, yaratıcılığı ve ilgisi eğitim programı oluşturmanın temelidir (Japee & Oza, 2021). Eğitici özelliklerine ilişkin olarak eğiticilerin deneyimleri, alana yönelik uzmanlıkları ve çalışmalarının olması, eğitim ve öğrenci koçu olmaları, eğitime yönelik eğitici motivasyonları, öğrencilerin eğiticileri iletişim becerileri ve konuya uzmanlığı açısından yeterli bulmaları eğitim programının etkililiğinin ortaya konabilmesi açısından önemlidir. Literatür incelendiğinde de eğiticinin çalışma ruhunun, öğrencinin duyuşsal öğrenme çıktılarına katkıda bulunduğu, yüksek eğitici coşkusu ve eğiticinin yeteneğinin öğrencinin duyuşsal öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkileyerek öğrenci motivasyonu üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Naziah et al., 2020). Ayrıca, profesyonel bir alanda kalifiye olmanın, bireyin otomatik olarak etkili bir eğitici olmasını sağlamayabileceği ve iyi bir klinisyen veya araştırmacının mutlaka iyi bir eğitici olamayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Çoğu davranışsal sağlık eğiticisi, öğretim süreçleri, öğretim stratejileri veya eğitim programı tasarımı hakkında resmi bir eğitime veya didaktik öğrenmeye sahip değildir (Stuart et al., 2004). Bu bağlamda, hemşirelik lisans eğitim programlarının alanında uzman ve eğitici özelliklerini kullanabilen hemşire eğiticiler tarafından verilmesi önemlidir.

### **5.2.2. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Etkinliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programında kaynakların nasıl kullanıldığı ve programda nelerin yapıldığına ilişkin olarak öğrenen merkezli öğretim etkinlikleri ve öğrenci program değerlendirme formu bulguları bu başlık altında tartışılmıştır.

Öğrenme çıktıları, öğrenme ortamının öğrenci merkezli olmasını sağlamaktadır (Atalay et al., 2010). Öğrenme çıktılarına ulaşabilmek amacıyla eğitim programı kapsamında birçok farklı öğretim yöntem ve teknik kullanılmıştır. Ayrıca, kullanılan

öğretim yöntem ve teknikler ile öğrencilerin duyuşsal alanları harekete geçirilerek öğrenmeye aktif katılımları amaçlanmıştır. Bu durum, eğitim programında yer alan ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanılması, standardize hasta uygulaması, grup çalışmaları, eğitsel oyunlar gibi yöntemlerle sağlanmaya çalışılmıştır. Eğitim programlarında aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması, Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK)'nin Temel Standart 3.6'da yer alan *“Eğitim programında, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alabilecekleri ve kendi kendine öğrenme becerilerinin gelişmesini sağlayacak aktif öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır.”* ifadesine göre de eğitim programı için bir kalite göstergesi olarak düşünülmektedir (HEPDAK, 2021).

Literatür incelendiğinde; simülasyon ve harmanlanmış öğrenmeyi deneyimlemenin duyuşsal alan gelişimini teşvik ettiği (Stephens & Ormandy, 2019); küçük grup çalışmalarının öğrenciler arasındaki etkileşimi kolaylaştırdığı ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesiyle işbirlikli öğrenmeye olanak sağladığı (Harden, 2013b); internet etkinlikleri yoluyla sınıf dışında başarılı bir şekilde geliştirilen öğrenme özerkliklerinin öğrencilerin kendi hızlarına göre öğrenmelerini geliştirebileceği (Zainuddin & Halili, 2016) saptanmıştır. Özellikle, hemşirelik eğitiminde öğrenci memnuniyetinin artırılması amacıyla yenilikçi uygulama, öğretim yöntem ve teknikleri eğitim programlarına eklenerek kullanılmalıdır (Ünsal Atan et al., 2019). Öğrencilerin eğitim programından memnuniyet puan ortalamaları, derse etkin katılabilme ve aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin tüm öğrencilerin yeterliliği yönünde görüş bildirmeleri literatürdeki bu bilgi ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca, yansıtmayı içeren deneyimsel öğrenmeyi sağlayan simülasyon duyuşsal alan açısından da değerlidir. Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlamakta olup, 21. yy yapılandırmacılık anlayışıyla da örtüşmektedir. Öğrenme etkinlikleri, öğrencileri duyguları ve değerleri ifade etmeye, değerlerini davranışlarında görünür kılmaya ve mesleki oluşuma önemli katkılar sağlamaya teşvik etmektedir (Day et al., 2017). Standardize hasta uygulaması öğrencilere, duyuşsal alana yönelik davranışları gözlemlene ve yansıtmaya fırsatı sağlarken, kendini ve akranını gözlemlene, eksikliklerini fark etme ve yeterli noktalarını pekiştirmesini sağlamıştır. Sonuç olarak, hemşirelik eğitiminde yer alan mesleki becerilerin bilişsel ve psikomotor alan kadar duyuşsal alanı da kapsadığını görebilmek ve değerlendirebilmek için standardize hasta uygulamalarının öğrencilere

bir fırsat sağladığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin eğitim programı hakkındaki görüşleri eğitim programının yeterli olduğu ve memnuniyet düzeyinin yüksek olduğu yönündedir. Literatür incelendiğinde hemşirelik eğitiminde çıktıya dayalı yaklaşımların daha yüksek öğrenci memnuniyeti sağladığı (Tan et al., 2018); ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğrenci memnuniyetini artırdığı (Saunders et al., 2017); değerlendirme sürecinde yapılan öz, akran ve grup değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin derse olan ilgi, tutum, güdü gibi duyuşsal özelliklerini artırdığı ve geliştirdiği (Kutlu et al., 2017); bulmacaların eğitimde kullanılmasının öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artırdığı (Kalkan et al., 2022); öğrencilerin öğrenmeye motive edildiklerinde duyuşsal öğrenme çıktılarının iyileşeceği (Naziah et al., 2020) saptanmıştır. Literatürdeki bu çalışmalar çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programı hakkındaki görüşlerini destekler niteliktedir.

### **5.2.3. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Ürünlerine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Logic Modelin üçüncü ögesi olan ürün, programın etkinliklerinden birinin veya bir etkinliğin bölümlerinin devam ettiğinin veya tamamlandığının ve bir şeyin (bir "ürün") gerçekleştiğinin göstergeleri olarak tanımlanmaktadır (Frye & Hemmer, 2012). Eğitim programı kapsamında ortaya çıkan yazılı değerlendirmeler, 28 saatlik eğitim programı, kavram ve zihin haritaları gibi ürünler öğrencilerin eğitim programını öğrendiklerinin bir kanıtı olarak eğitim programından öğrenerek ve kendilerini geliştirerek çıktıklarını düşündürmektedir. Bu noktada, öğretim üyelerinin kanıta dayalı öğretim konusundaki farkındalıklarını artırmak öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve öğrenmeden keyif almalarını geliştirebilmeleri açısından önemlidir (Groccia & Buskist, 2011). Literatür incelendiğinde de bir portfolyonun güçlü bir öğrenme stratejisi olduğu, öğrenmenin bir portfolyo ile eşzamanlı olduğu, becerileri geliştirdiği ve daha yetkin olmaya yardımcı olduğu (Ashipala et al., 2022); derste işbirlikli öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve bilgilerini daha kalıcı hale getirdiği (Akdolun Balkaya et al., 2022); kavram haritalarının kullanılarak kavramları görsel olarak somutlaştırarak kalıcı ve etkili öğrenme sağlanabileceği (Dil & Öz, 2014) ve öğrenciye verilen otantik görevlerin kendi başına değerli ve kendine özgü bir ürünün oluşturulmasıyla sonuçlandığı (Metin & Kulakaç, 2021) saptanmıştır. Bu bağlamda; eğitim

programında yer alan etkinliklerin öğrenci merkezli olarak yapılandırılması, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi ve bu öğrenme sonucunda ortaya çıkan ürünler öğrenme açısından önemlidir. Eğitim programı kapsamında ortaya konulan ürünlerin etkililiği literatür bilgisi ile örtüşmektedir.

#### **5.2.4. Çıktıya Dayalı Eğitim Programının Çıktılarına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Eğitim programının kısa ve orta vadeli ilişkin bulguların tartışması bu başlık altında verilmiştir.

##### **5.2.4.1. Eğitim Programının Kısa Vadeli Çıktılarına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Öğrencilerin eğitim programı deneyimlerine yönelik görüşleri ve eğitim programı öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerine ilişkin bulgular kısa vadeli çıktılar altında tartışılmıştır.

##### **5.2.4.1.1. Eğitim Programı Deneyimlerine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulguların Tartışılması**

Öğrencilerin eğitim programına ilişkin öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeyleri belirlenmiştir. Tablo 1 ve Tablo 12 birlikte incelendiğinde; girişim grubunda yer alan öğrencilerin hem eğitim öncesi hem de eğitim sonrası öğretime yönelik duyuşsal farkındalıkları yüksek düzeyde saptanmış olup, son test puan ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca, öğrencilerin eğitim programı deneyimlerine yönelik görüşleri çoğunlukla farkındalık, geliştirici, faydalı, öğretici, eğlenceli, akılda kalıcı, tecrübe gibi olumlu ifadeler içermekte olup, eğitim programından memnuniyetleri yüksektir. Bu duruma neden olan faktörlerin öğrencilerin aktif öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı eğitim programına katılması, ters yüz sınıf modelinin kullanılması, öğrendiklerini değerlendirme portfolyosu aracılığıyla somut ürün olarak ortaya koyabilmeleri, eğitim programını ilgi çekici bulmaları, öğretimden ve öğrenmekten keyif almaları ve eğitimi kendilerine katkı sağlayıcı olarak görmeleri olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde de öğrencilerin interaktif öğrenme yöntemleri ile öğrenme sürecine katılmalarını sağlayacak eğitim programlarına yönelik deneyimlerin önem

taşıdığı (Akın Korhan et al., 2018); öğrencilerin altı şapkalı düşünme tekniğinin farklı, eğlenceli ve zevkli olduğunu ifade ettikleri (Özkütük et al., 2019); portfolyo tabanlı eğitim yönetiminin bir klinik üniteye hemşirelik öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor klinik yeterliliğini artırmada etkili olduğu (Hoveyzian et al., 2021); ters yüz öğrenmenin öğrencilerin performanslarında ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde olumlu etki yarattığı (Erden, 2022) ve eğitimcilerin çağın getirdiği eğitim modeli, yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerin kalıcı öğrenmeleri sağlamasının önem kazandığı (Keçeci & Demiray, 2017) saptanmıştır. Ayrıca, öğretim sırasında kullanılan öğretim teknolojileri ve güncel programların öğrencilerin dikkatini, ilgisini, motivasyonunu ve memnuniyetini artırdığı belirtilmiştir (Çonoğlu et al., 2020). Bu bağlamda, öğrencilerin eğitim programındaki deneyimlerine ilişkin olumlu görüşlerinin olması literatürdeki konu ile ilgili bilgilerle ve etkileyebilecek faktörlerle örtüşmektedir.

#### **5.2.4.1.2. Eğitim Programının Öğrenme Çıktılarına Ulaşma Düzeyine İlişkin Bulguların Tartışılması**

Eğitim programında yer alan öğrenme çıktılarına ulaşma düzeylerine ilişkin bulgular öğrenme çıktısı bazında bu başlık altında tartışılmıştır. Tablo 15’den elde edilen değerlere göre yazılı değerlendirmelere ilişkin iki değerlendirici arasında anlamlı düzeyde uyum görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Landis ve Koch (1977) tarafından 0.61– 0.80 değerleri için önemli, 0.81–1.00 değerleri için çok yüksek uyum gücü önerilmiştir (Bıkmaz Bilgen & Doğan, 2017). Bu doğrultuda, bu çalışma kapsamındaki sekizinci ve onuncu yazılı refleksiyonlar ile yazılı ödev ikinci ve üçüncü soru değerlendirmelerine ilişkin değerlendiriciler arası anlamlı düzeyde uyum gücünün önemli olduğu, diğer yazılı değerlendirmelerin de anlamlı düzeyde çok yüksek uyum gücüne sahip olduğu görülmektedir. Güvenirliğin sağlanabilmesi açısından değerlendiriciler arası uyum gücünün yüksek olması önemlidir.

Bu çalışma kapsamında belirlenen her bir öğrenme çıktısı hem nitel (yazılı refleksiyonlar, yazılı ödevler) hem de nicel (ölçekler, öz/akran değerlendirmeler) ölçümlerle birden fazla başarımla göstergesi ile değerlendirilmiş ve ilgili literatür doğrultusunda tartışılmıştır. Karma yöntemin kullandığı bu çalışmada; çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programının öğrenme çıktılarına ulaşip ulaşılmadığının belirlenmesinde nitel değerlendirmeler olarak yazılı refleksiyon değerlendirmeleri

önemli bir yer tutmuş, öğrenciler kanıt olarak somut öğrenme ürünleri sunmuştur. Tü çıktılarda nicel ölçüm araçları kullanılmamıştır.

### **Öğrenme Çıktısı 1'e İlişkin Bulguların Tartışılması**

**“ÖÇ1:Duyuşsal alan ile ilgili kavramları hatırlayabilir”** öğrenme çıktısına ilişkin öğrencilerin somut öğrenme ürünleri olan bulmacalar ve yaptıkları eğitim etkinlikleriyle kanıtladıkları yazılı değerlendirmelerine yönelik bulgular incelenmiştir. Literatür incelendiğinde de bulmacaların eğitimde kullanılmasının öğrenilen bilgilerin geliştirilmesine, pekiştirilmesine ve kalıcılığının sağlanmasına yardımcı olduğu (Kalkan et al., 2022); bulmacaların kullanıldığı eğitsel kaçış odası etkinliğinden sonra öğrencilerin içerik bilgilerinin geliştiği (Morrell & Eukel, 2021); farklı oyun tiplerinden biri olan bulmacaların oyunlarda kullanılarak hemşirelik öğrencileri için etkili bir aktif öğretim stratejisi olabileceği ve oyun oynamanın kullanılarak hemşirelik öğrencilerinin içeriği daha derinden öğrenebildikleri (McEnroe-Petitte & Farris, 2020) saptanmıştır. Bu bağlamda; bu çalışmanın bulgularından elde edilen değerlendirmeler konuyla ilgili literatür bilgisi ile örtüşmektedir. Bu doğrultuda, eğitim programında yer alan duyuşsal alan ile ilgili kavramları hatırlayabilir öğrenme çıktısına ulaşıldığı düşünülmektedir.

### **Öğrenme Çıktısı 2'ye İlişkin Bulguların Tartışılması**

**“ÖÇ2:Kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkında olabilir”** öğrenme çıktısına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde; eğitim programında yer alan duygusal zeka, duyuşsal alan ve bireysel özellikler, iletişim, empati içerikleri ile hayat ve öğrenci çarkları, altı şapka tekniği çıktıları, standardize hasta uygulamaları gibi somut öğrenme ürünlerini kanıt olarak sundukları yazılı refleksiyonların bu çıktıya ulaşmada etkili olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde; yansıtıcı etkinliklerin, katılımcıların kendilerini hemşire olarak daha iyi tanımalarını, kendilerini bakım bağlamında konumlandırmalarını ve bu bakım kapsamında benlik duygularını korumalarını sağlayabildiği (Rees, 2013); öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmesinin ve kendi duygularının farkına varabilmesinin sağlanabilmesi açısından altı şapkalı düşünme tekniğinin hemşirelik eğitiminde kullanılmasının önemi olduğu (Özkütük et al., 2019); öğrencilerin duygusal zeka becerilerinin, hemşirelik değerlerini benimsemelerinin ve bireyselleştirilmiş bakım algılarının

birbirine paralel olarak arttığı (Culha & Acaroglu, 2019); duygusal zeka becerileri gelişmiş hemşirelerin bakım uygulamaları sırasında hem kendilerinin hem de yardımcı oldukları bireylerin duygularını yönlendirerek bireyin duygusal ihtiyaçlarını karşılayabildikleri ve bireylerin duygu ve düşüncelerinin farkına vararak bireyselleştirilmiş bir bakım ilişkisi kurabildikleri (H. Kaya, Şenyuva, et al., 2018) saptanmıştır. Ayrıca, kendini fark etme, başkalarına farkındalık, duruma ilişkin farkındalık gibi boyutlara sahip olan otantikliğe; eleştirel düşünme problem çözme gibi otantik etkinliklerle, portfolyo gibi otantik değerlendirmelerle eğitim sürecinde yer verilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir (Metin & Kulakaç, 2021). Bu bağlamda; yapılan yansıtıcı etkinlikler ve elde edilen öğrenme ürünleri literatür bilgisi ile tutarlıdır ve öğrencilerin kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkında olabildiği öğrenme çıktısına ulaşıldığını desteklemektedir.

### **Öğrenme Çıktısı 3'e İlişkin Bulguların Tartışılması**

**“ÖÇ3:Bireysel ve mesleki iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilir”** öğrenme çıktısına ilişkin olarak eğitim programı içerikleri, eğitsel oyunlar, grup çalışmaları ve akran değerlendirmesi ve standardize hasta uygulaması, kongreye katılımı gibi kanıtların yer aldığı yazılı değerlendirmeler incelenmiştir. Literatür incelendiğinde; hemşirelik eğitiminde oyunların kullanılmasının öğrencileri karar vermek için takım halinde çalışmaya teşvik ettiği, öğrencilerin sosyalleşmesine ve ekip çalışmasının önemini anlamasına yardımcı olduğu (G. Şahin & Başak, 2019); terminal dönem senaryo simülasyonuna katılmanın, hastalarla ve yaşlı ailelerle iletişim kurma konusunda öğrencilerin özgüvenlerini artırdığı (Isabell et al., 2017); standardize hasta uygulamalarının, etkili iletişim kurma gibi iletişim becerilerinde etkili olduğu (Dil et al., 2019; Zavertnik et al., 2010); akran değerlendirmesinin hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerilerini geliştirmeleri için etkili bir öğrenme yöntemi olduğu (Yoo & Chae, 2011); işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda bilgi ve beceri kazanımı açısından etkili sonuçlar ortaya koyduğu (Demiray & İlaslan, 2020) ve öğrencilerin kişilerarası becerilerini geliştirdiği (Karasu et al., 2020) saptanmıştır. Ayrıca, iletişim yeterliliğini geliştirmek için yansıtıcı yazmanın desteklenmesi önerilmektedir (Pangh et al., 2019). Bu bağlamda; öğrencilerin katıldıkları etkinlikler ve yazılı refleksiyonlarda ortaya koydukları kanıtlar/ürünler bireysel ve mesleki becerilerini

kullanabildiklerine ilişkin görüşü desteklemekte ve konuyla ilgili literatür bilgisi ile örtüşmektedir.

#### **Öğrenme Çıktısı 4’e İlişkin Bulguların Tartışılması**

Bu başlık altında **“ÖÇ4: Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda düşünme becerilerini kullanabilir”**e ilişkin bulgular tartışılmıştır. Hemşirelik bir uygulama disiplini olduğundan, mezunlardan yüksek düzeyde eleştirel düşünme, klinik beceriler ve profesyonel davranışlar gibi beklentiler vardır (Anema, 2018b). Bu çalışmadaki öğrenme çıktıları kapsamında da öğrencilerden eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme vb. düşünme becerilerini kullanabilmeleri beklenmiştir. Düşünme becerilerinin eğitim programında öğrencilere verilmesi; ters yüz sınıf modeli, soru cevap, altı şapka tekniği, eğitsel oyunlar, tartışma, standardize hasta uygulaması gibi yöntemlerin kullanılması; zihin haritaları, Padlet tartışma panosu çıktıları, kavram haritaları gibi somut öğrenme ürünlerinin yazılı refleksiyonlarda ortaya konulması ve eğitim alan öğrencilerin EDMÖ kalıcılık testi puan ortalamalarının tüm ana ve alt boyutlarda artış göstermesi bu öğrenme çıktısına ulaşıldığını düşündürmektedir. Literatür incelendiğinde, hemşirelik eğitiminde çıktıya dayalı yaklaşımların daha yüksek düşünme yeteneklerini geliştirdiği, bilişsel yükü azalttığı (Tan et al., 2018); ters yüz sınıf modeli ile öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinde olumlu etki yarattığı (Erden, 2022); aktif bir öğrenme programının öğrencilerin eleştirel düşüncelerine yardımcı olduğu (Shin et al., 2015); internet etkinlikleri yoluyla sınıf dışında başarılı bir şekilde geliştirilen öğrenme özerkliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceği (Zainuddin & Halili, 2016); altı düşünme şapkası etkinliğinin öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirdiği (Karadağ & Erginer, 2008; Özkütük et al., 2019) ve öğretim üyelerinin kanıta dayalı öğretim ile öğrencilerinin öğrenme, düşünme ve analitik becerilerini geliştirebilecekleri (Grocchia & Buskist, 2011) ve yaratıcılık dersinin hemşirelik öğrencilerinin kendi mesleki yaşantılarını yönlendirmelerini ve sağlık problemlerinin çözümünde önemli rol oynayabileceği (Uludağ & Uzun, 2018); standardize hasta uygulamalarının eleştirel düşünme, ve teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmede etkili olduğu (Dil et al., 2019); bilimsel etkinliklere katılan hemşirelik son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme puan ortalamalarının (Durmuş İskender &

Karadağ, 2015) ve bilimsel çalışmaları takip eden öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğu (Taşçı et al., 2022) ve oyun temelli eğitimle öğrencilerin risksiz bir öğrenme ortamında problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdikleri (G. Şahin & Başak, 2019) bulunmuştur.

Bu bağlamda; öğrencilerin duyuşsal alan niteliklerine ilişkin çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programı kapsamında, yazılı değerlendirmelerle elde edilen ürünler ve EDMÖ’nden aldıkları ön test-kalıcılık testi puan ortalamalarının arasında anlamlı bir ilişki bulunması öğrencilerin düşünme becerilerini etkin kullanabildiği görüşünü desteklemekte ve konuyla ilgili literatür bilgisi ile örtüşmektedir.

### **Öğrenme Çıktısı 5’e İlişkin Bulguların Tartışılması**

**“ÖÇ5: Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda empati yapabilir”**e ilişkin bulgular bu başlık altında tartışılmıştır. Eğitim programı kapsamında yer alan empati program içerikleri; eğitsel oyunlar, grup çalışmaları, sınıf içi tartışmalar, standardize hasta uygulaması gibi öğretim yöntem ve teknikleri; eğitim ortamı ve öğrencilerin yazılı değerlendirmeleri incelendiğinde, diğer öğrenme çıktıları gibi bu öğrenme çıktısına da ulaşıldığı düşünülmektedir.

Empatinin, öğrencilerin hemşirelikteki mesleki gelişimleri ve öğrenme ortamları üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır (Mikkonen et al., 2015). Öğrenciler, hastalar ve iş arkadaşlarıyla klinik veya simülasyonda ilişki kurduklarında veya sınıflarda veya seminerlerde anlatıları yorumladıklarında, şefkat, empati ve bakım gibi profesyonel hemşirelik değerlerini ve eğilimlerini içselleştirmeye başlamaktadır (Day et al., 2017). Literatür incelendiğinde; empatinin eğitimle geliştirilebileceğini (Larti et al., 2018); altı düşünme şapkası etkinliğinin öğrencilerin empati güçlerinin gelişmesine olumlu katkıları olan bir yöntem olduğunu (Karadağ & Erginer, 2008); yaratıcı oyun temelli bir öğrenme ortamında empati dersinin amaçlarına ulaşılabilirliğini (Lu et al., 2018); simülasyona dayalı bir öğrenme programına katılan öğrencilerin, yaşlı yetişkinlerle ilgili olarak empati ve bilgilerinde bir artış olduğunu (Eymard et al., 2010) ve akran eğitiminin hemşirelik öğrencilerinde empati geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu (Duran & Vázquez, 2021) belirten çalışmalar saptanmıştır.

Empati ve terapötik ilişkileri kullanmak, hemşirelerin uygulamalarında bakım ve şefkatten yararlanma yollarıdır (Percy & Richardson, 2018). Hemşirelik bakımının

gerçekleşebilmesi için hemşirenin hasta ve hastanın ailesi veya destek sistemi ile ilişkisinde bakımın neden (bilişsel), nasıl (psikomotor) ve ne şekilde (duygusal) verilmesi gerektiğini bilmesi gerekmektedir (Jones et al., 2020). Er Korucu ve arkadaşları (2021) çalışmalarında öğrencilerin empatik eğilimleri arttıkça bireyselleştirilmiş bakım algılarının da arttığını saptamışlardır (Er Korucu et al., 2021).

Eğitim programına katılan öğrencilerin DBEÖ alt boyutları Bilişsel Empati, Duyuşsal Rezonans ve Duyuşsal Uyumsuzluk düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; kalıcılık testi puan ortalamaları yüksek düzeyde olmakla birlikte ön teste göre sayısal bir azalma göstermektedir. Literatür incelendiğinde de hemşirelik öğrencilerinin empati eğiliminde lisans eğitimlerinin başlangıcı ile ortası arasında hafif bir düşüş olduğu (Ferri et al., 2017); hemşirelik lisans eğitimi sırasında empatik becerilerin geliştiği ancak empatik eğilimin bu eğitim yıllarında düşüş gösterdiği (Ozcan et al., 2010); üç aşamalı yapılan randomize çalışmada, dijital öykü girişiminin hemşirelik öğrencilerinde empatide ani bir artışa neden olduğu, ancak takip edilen süreçte iki grup arasında farkın olmadığı (Yu et al., 2021); eğitimin, empatinin bilişsel, duygusal ve ilişkisel boyutlarını geliştirdiği, ancak ahlaki boyut veya empati uygulama motivasyonu üzerinde çok az bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Bas-Sarmiento et al., 2019). Ayrıca, öğrencilerin, empatik tutumlarını koruyabilmek için hemşire olarak klinik çalışmalarının bir parçasında sürekli yansıtma ve eğitim faaliyetlerine gereksinim bulunmaktadır (Håkansson Eklund et al., 2019). Bu çalışmanın bulguları yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermekle birlikte öğrencilerin yazılı değerlendirmeleri, ortaya çıkan somut öğrenme ürünleri ve öğrencilerin öz akran değerlendirme ortalamalarının yüksek olması empati becerilerini etkin kullanabildikleri görüşünü desteklemektedir.

### **Öğrenme Çıktısı 6'ya İlişkin Bulguların Tartışılması**

**“ÖÇ6: Mesleki etik, ilke ve değerlerin bilincinde olarak profesyonel davranış sergileyebilir”**e ilişkin bulgular bu başlık altında tartışılmıştır. Öğrencilerin HMDÖ-R'den almış oldukları puanlar mesleki değerlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Her iki çalışma grubunun ön test, son test ve kalıcılık testlerine göre en yüksek ortalama bakım verme alt boyutunda saptanmış olup, profesyonellik, güven ve aktivizm boyutları onu izlemiştir. Kaya ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan

çalışmada; hemşirelik öğrencilerinin mesleki değer sıralamasında insan onurunun birinci, adalet değerinin ikinci sırada yer aldığı saptanmıştır (H. Kaya et al., 2012). Culha & Acaroglu (2019) yaptıkları çalışmada; hemşirelik öğrencilerinin en yüksek algılarının özgecilik ve adalet değerlerini yansıtan davranışları içeren bakım faktörüne ilişkin olduğunu; uygulamaların yetkinlik/dürüstlük-bütünlük doğrultusunda sürdürülmesini ifade eden profesyonellik faktörü ve adalet ilkesine bağlı davranışı yansıtan güven faktörünün bakım faktörünü takip ettiğini saptamıştır (Culha & Acaroglu, 2019). Poorchangizi ve arkadaşları (2019) da çalışmalarında öğrenciler tarafından belirlenen en önemli değerleri, “hastaların mahremiyetinin korunması” ve “hastaların mahremiyet hakkının korunması” olarak saptamıştır (Poorchangizi et al., 2019). Geliştirilen eğitim programına katılan öğrencilerin HMDÖ-R kalıcılık testinde en yüksek madde ortalaması ( $4.50 \pm 0.51$ ), Bakım verme alt boyutunda yer alan “hastanın mahremiyet hakkını koruma” maddesidir. Bu çalışmanın bulguları, yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

Bakım kavramının, dikkatimizi hemşirelik eğitimindeki duyuşsal alana odaklamamıza yardımcı olabileceği ve aynı zamanda bu yönde araştırma ve eğitim hamlelerini daha fazla geliştirmek için bizi teşvik edebileceği düşünülmektedir (Rinne, 1987). Hemşirelik eğitimi süresince öğrencilerin temel mesleki değerleri kazanmaları ve benimsemeleri ve duygusal zeka becerilerini geliştirmeleri, sağlıklı/hasta birey ve ailesinin ihtiyaçlarının karşılanmasında ve bireyselleştirilmiş bakım uygulamalarında önemli rol oynamaktadır (Culha & Acaroglu, 2019). Çıktıya dayalı geliştirilen bu eğitim program kapsamında öğrencilerin değerlere ilişkin kavramlar konusunda ve etkinliklerle değerleri yansıtma fırsat sağlayacak otantik yöntemlerle (standardize hasta uygulaması, refleksiyon değerlendirmeleri) bu çıktıya ulaşmaları desteklenmiştir. Brien, Legault & Tremblay (2008) öğrenmenin duyuşsal alanını ele alan deneyimsel ve yansıtıcı etkinliklerle hemşire eğitimcilerin ve öğrencilerin deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin ilk izlenimlerinin aksine, girişimlere yardım etme ve hastaların yaşam sonu durumlarına özen gösterme konusunda daha yüksek bir farkındalık kazandıkları sonucuna varmışlardır (Brien et al., 2008).

Öğrencilerden etik bir konu veya belirli bir uygulama deneyimi ile ilgili değerlerini incelemeleri istendiğinde, bu durum öğrencinin öz yansıtmasını ve öz değerlendirmesini gerektirmektedir (Boland, 2012). Wright (2006) çalışmasında tüm

yazma deneyimlerinin öğrencinin gelişimi için faydalı olduğunu, yapılan şiir yazma projesinin öğrencilere evde sağlık hemşireliğindeki klinik deneyimlerini yansıtmaya ve klinik deneyimin duyuşsal alanlarına katkısını belgeleme fırsatı sağlamak için geliştirildiğini belirtmiştir (Wright, 2006). Ayrıca, yazarken oluşturulan bilginin, hemşirelerin düşünmesini, uygulamada karar vermesini ve kimlik oluşturmalarını teşvik edebileceği belirtilmiştir (Mitchell, 2018). Bu çalışma kapsamında da öğrencilerden değerleri kapsayan bir hikaye yazmaları ve değerleri inceleyen yazılı değerlendirmeler yapmaları istenmiştir.

Hemşirelerin belirli mesleki görevlere ilişkin farkındalıklarını artırmaya ve bakım görevlerinin yanı sıra tüm alanlarda mesleki performanslarını geliştirmeye yönelik planlara ihtiyaç vardır (Bijani et al., 2019). Hemşirelik mesleği ile uyumlu olup, içselleştirilmesi gereken değerler vardır. Birçoğu, insanın değeri ve onuru kavramlarıyla ilgilidir. Diğerleri de toplum içinde profesyonel kimliğin üstlenilmesindeki sorumlulukla ilgilidir (Basavanthappa, 2009). Mesleki değerlerin ve ilgili kavramların tanımlanmasının hasta memnuniyetinin, hemşirelerin iş doyumunun ve hemşirelik bakım kalitesinin iyileştirilmesine aracılık etmesi beklenmektedir (A. Kaya & Boz, 2019). Ayrıca, hemşirelerin etik ilkeler doğrultusunda bakım vermeleri profesyonelleşmelerine ve kendilerini gerçekleştirmelerine de katkı sağlamaktadır (Karaöz, 2000). Yansıtıcı/reflektif yazma, mesleki öğrenimi için bir araç olup, öğrencilerin profesyonel bir hemşire olma yolundaki dönüşümünü desteklemektedir (Bjerkvik & Hilli, 2019). Bu bağlamda; çıktıya dayalı geliştirilen bu eğitim programı kapsamında yer alan öğrenme etkinlikleri sonucunda elde edilen somut ürünleri, öğrencilerin mesleki etik, ilke ve değerlerin bilincinde olarak profesyonel davranış sergileyebilmelerini desteklemektedir.

### **Öğrenme Çıktısı 7'ye İlişkin Bulguların Tartışılması**

**“ÖÇ7: Karar verme becerisini kullanabilir”**e ilişkin bulgular bu başlık altında tartışılmıştır. Hemşirelik öğrencilerinin bilişsel süreç ve karar verme becerilerini kazanması ve bu becerilerin geliştirilmesi önemli olup (G. Şahin & Başak, 2019), bu süreçte hemşire eğitimciler ve yöneticilere büyük sorumluluk düşmektedir (Sucu et al., 2012). Literatür incelendiğinde; yansıtıcı yazılar ve simülasyon gibi otantik öğrenme faaliyetlerinin hemşirelik öğrencilerinin farklı konularda karar verme

becerilerini geliştirmesine (Metin & Kulakaç, 2021) ve senaryo temelli öğrenmenin öğrencilerin karar verme becerisinin artmasına katkı sağladığı (Akın Korhan et al., 2018); standardize hasta uygulamalarının kendine güven ve klinik karar verme becerisinde etkili olduğu (Dil et al., 2019) ve oyun temelli eğitimin öğrencilerin risksiz bir öğrenme ortamında karar verme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı (G. şahin & Başak, 2019) saptanmıştır. Bu eğitim programı kapsamında yer alan karar verme içeriği; kullanılan eğitsel oyunlar, grup çalışmaları, öz/akran değerlendirmeler ve standardize hasta uygulaması gibi ğretim etkinlikleri ve öğrencilerin yazılı değerlendirmeleri bu öğrenme çıktısına yeterli düzeyde ulaşıldığını düşündürmektedir.

Eğitim programlarında; bireyin kendini keşfetmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiş kendi etkin yaşantılarına, eylemlerine dayalı eğitim durumlarına ve sınama durumlarında öz değerlendirmeye ağırlık verilebilmektedir (Tuncel, 2014). Klinik karar verme açısından da akranlarla olan etkileşimler, öğrenme ortamının geliştirilmesi ve çalışılan ortamın fiziksel özellikleri klinik karar vermeyi olumlu yönde etkilemekte ve geliştirmektedir (Sucu et al., 2012). Bununla birlikte, değerlendirme sürecinde yapılan öz, akran ve grup değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin kendi başarıları ile ilgili farkındalık yaratarak öğrenmelerinin sorumlululuğunu almalarını sağlamaktadır (Kutlu et al., 2017). Bu açıdan öğrencilerin karar verme becerilerini destekleyecek ve geliştirecek etkinliklere eğitim programlarında yer verilmeli ve bu etkinliklerin uygulanabileceği eğitim ortamları sağlanmalıdır. Bu çalışmada; öğrencilerin karar verme becerilerini kullanabildiği ancak bu becerinin daha etkin kullanılabilmesi için geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### **ğrenme ıktısı 8’e İlişkin Bulguların Tartışılması**

**“8: Yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilir”**e ilişkin bulgular bu başlık altında tartışılmıştır. ıktıya dayalı geliştirilen eğitim programına katılan öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılım göstermeleri, yaşama boyu öğrenmeye ilişkin sınıf içi tartışmalara katılım, akademik motivasyon düzeylerinin ve YDF kişilik haline getirme alt boyut puan ortalamalarının yüksek olması yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirmeleri açısından başarım göstergeleridir. Empati, iletişim becerileri, profesyonellik ve mesleki değerlerin kazanılması hemşirelik eğitimi ile başlamakta

ve meslek üyesi olarak yaşam boyu devam etmektedir (Culha & Acaroglu, 2019; Şimşek et al., 2018). Bununla birlikte, hemşireliğin çok yönlü ve sürekli değişen doğası ile çağdaş hemşirelik fenomenlerinin ortaya çıkması nedeniyle hemşireler, araştırma ve uygulamaları sırasında çeşitli anormal durumları ve kriz anlarını yaşamaktadır (Masat Harbali et al., 2021). Bu nedenle, bireysel ve mesleki gelişim ve güçlenme için de yaşam boyu öğrenmenin içselleştirilmesi önemlidir. Literatür incelendiğinde; Şimşek ve arkadaşları (2018), öğrencilerin %61.5'inin görüşüne göre "Hemşirelikle ilgili bilimsel etkinliklere katılma" becerisini eğitim programının kazandırdığını saptarken (Şimşek et al., 2018), Ergün ve arkadaşlarının (2021) çalışmasında; öğrencilerin Öğrenci Doyum Ölçeği-Kısa Form'dan aldıkları en düşük puan ortalaması bilimsel sosyal etkinlik alt boyutunda saptanmıştır (Ergün et al., 2021). Nitekim, bilimsel yayınları her zaman izlediğini ve bilimsel etkinliklere her zaman katıldığını belirten hemşirelerin profesyonel değerleri daha yüksek bulunmuştur (Uslu & Kızılkaya, 2021).

Bu çalışma kapsamında; girişim grubunun AMÖ puan ortalamalarının tüm alt boyutlarda arttığı ve İMH'nin orta dereceden oldukça düzeyine çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin eğitim program kapsamında, öğrencilerin duyuşsal alanlarını harekete geçiren ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat sağlayan ters yüz sınıf modeli, eğitsel oyunlar, standardize hasta uygulaması gibi otantik öğrenme deneyimleri akademik motivasyonları açısından da değerlidir. Duyuşsal alanı hedefleyen yaratıcı öğretim stratejilerinin uygulanmı öğrencileri yansıtıcı/reflectiveitici uygulamaya dahil etmekte ve onları davranışları ve öğrenmeleri için sorumluluk almaya motive etmektedir (Younas & Maddigan, 2019). Yapılan bir çalışmada standardize hasta uygulaması sürecinde öğrencilerin performanslarından memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu ve bu uygulamanın öğrencilerin çoğunluğunun motivasyonlarının artmasında etkili olduğu saptanmıştır (Dil et al., 2019). Shin ve arkadaşları (2015) da yaptıkları çalışmada; aktif bir öğrenme programının, öğrencileri klinik uygulamaya ve derslere daha fazla katılmaya motive ettiğini (Shin et al., 2015) bulunmuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin artmasında yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarının ve deneyimlerinin de etkili olduğu söylenebilir.

Diğer bir başarımlar göstergesi olan ÖYDFÖ'nin kişilik haline getirme faktörüne ilişkin puan ortalamasının ön teste göre arttığı ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bu dersin öğretimine ilişkin kazanımları ve kazandığı deneyimleri kişilik haline getirerek yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirmesi beklenmektedir. Younas ve Maddigan (2019) gelecekteki araştırmaların, hemşirelik öğrencilerinin deneyimsel öğrenmelerini optimize etmek için yansıtmayı kullanmaya odaklanması gerektiğini belirtmişlerdir (Younas & Maddigan, 2019). Literatür incelendiğinde de öğretim sürecinde uygulamalı ve katılımcı yöntemlerin uygulanmasının hemşirelik öğrencilerinin akademik motivasyonunu artırdığı (Saeedi et al., 2018); öğrencilerin duyuşsal alanlarını harekete geçirebilecek öğretim teknolojilerinden yararlanması gerektiği (Çonoğlu et al., 2020); akran değerlendirmesinin hemşirelik öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını artırmaları için etkili bir öğrenme yöntemi olduğu (Yoo & Chae, 2011) ve altı şapkalı düşünme tekniğinin derse olan ilgi ve motivasyonunu artırdığı (Özkütük et al., 2019) saptanmıştır. Bununla birlikte, kuşakların değişmesiyle birlikte hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerinin değişebileceği ve bilgi, beceri ve tutumların sürekli yenilenmesiyle öğrenme öğretme süreçlerinin çağa uygun şekilde tasarlanması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır (G. Şahin & Başak, 2019).

Bu çalışmada; öğrencilerin bilimsel etkinliğe katılmaları, özellikle içsel motivasyon ve öğretime yönelik duyuşsal farkındalık düzeylerindeki artış, yaşam boyu öğrenmenin içselleştirerek geleceğe aktarılan bir beceri olacağını düşündürmektedir.

Sonuç olarak, çıktıya dayalı eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programının hemşirelik öğrencilerinin duyuşsal alan niteliklerinin gelişiminde etkili olduğunu belirten H<sub>2</sub> hipotezi kabul edilmiştir.

#### **5.2.4.2. Eğitim Programının Orta Vadeli Çıktılarına İlişkin Bulguların Tartışılması**

Eğitim programının orta vadeli çıktıları kapsamında; öğrenme çıktılarının HUÇEP program yeterliliklerini desteklemesi beklenmektedir. Tablo 21’de verilen ilişki matrisi incelendiğinde; eğitim programı öğrenme çıktılarının HUÇEP program yeterlikleri ile uyumlu bir ilişkisi olduğu görülebilmektedir. Eğitim programı öğrenme çıktılarının HUÇEP program yeterlikleri ile öğrenme çıktıları arasında

verilen ilişki matrisinde saptanan bu uyum doğrultusunda (Tablo 21) eğitim programı öğrenme çıktılarının program yeterliliklerini destekleyebileceği düşünülmektedir.

Bir eğiticinin öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmasının en etkili yollarından birisi, beklenen öğrenme çıktılarını onlarla tartışmaktır (Harden, 2013b). Öğrencilerin bir eğitim, ders ya da ünite sonunda kendilerinden ne beklenildiğinin farkında olmaları ve bu doğrultuda eğitime katılmaları önemlidir. Bu bağlamda, duyuşsal alan mantıklı ve vazgeçilmez bir öğrenme alanı olarak algılanıyorsa, belirli bir öğrenme deneyimi için duyuşsal davranışsal hedeflerinin de belirlenmesi esastır (Basavanthappa, 2009). Duque (2014) çalışmasında, öğrencilerin duyuşsal çıktılara ilişkin algıları ne kadar yüksek olursa, öğrenimlerini bırakma niyetlerinin o kadar düşük olduğunu belirtmiştir (Duque, 2013).

Tablo 21 incelendiğinde; eğitim programı çıktılarının HUÇEP program yeterlilikleri ile çok düşükten çok yükseğe olmakla birlikte her düzeyde uyumu saptanmıştır. Duyuşsal alan içinde değerler, tutumlar, benlik kavramı, öz yeterlilik, motivasyon, güven gibi kavramlar yer almakta olup (Rao, 2020), bu alan mesleki hemşirelik standartlarına uygun değerler, tutumlar ve inançların gelişimi ile ilgilidir (Oermann, 2016). Bu doğrultuda, çalışmada belirlenen en yüksek uyumun altıncı öğrenme çıktısında olması, konuyla ilgili literatür bilgisi ile örtüşmektedir. Bununla birlikte; çalışma kapsamında çıktıya dayalı geliştirilen bu eğitim programının program yeterlilikleriyle uyumlu olması; bir hemşirelik lisans programına yerleştirilmesi halinde bu programa yüksek düzeyde katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir. Bu doğrultuda; hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programının, hemşirelik lisans eğitiminin program çıktılarına ulaşılmasına katkı sağlayabileceğini belirten H<sub>3</sub> hipotezi kabul edilmiştir.

## Sonuç ve Öneriler

### 6.1.Sonuç

Hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programının hemşirelik öğrencilerinin duyuşsal alan niteliklerinin gelişimine etkisini incelemek amacıyla yürütülen bu araştırmanın sonuçları şunlardır:

- ✚ Değişen öğrenci profili, küreselleşme ve kriz yönetimi gibi birçok nedeninin ortaya çıkmasıyla birlikte öğrencilerin duyuşsal alan niteliklerini kazanmaya yönelik bir eğitim programına gereksinimi olduğu,
- ✚ Duyuşsal alan niteliklerinin kazanılmasına yönelik çıktıya dayalı bir eğitim programı geliştirilebildiği ve bu doğrultuda  $H_1$  hipotezinin kabul edildiği,
- ✚ Öğrencilerin aktif öğretim yöntemlerinin kullanıldığı çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programından memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu,
- ✚ Öğrencilerin ne öğrendiklerini kendilerinin ifade ettiği yazılı değerlendirmelerin değerlendirmelerde etkin kullanılabileceği,
- ✚ Duyuşsal alana yönelik çıktıların değerlendirmesinde ölçekler, anket formları gibi nicel ölçümlere ilişkin zorluk yaşandığı,
- ✚ Duyuşsal alana yönelik çıktıların değerlendirilmesinde odak grup görüşmeleri, yazılı değerlendirmeler gibi nitel değerlendirmelerin daha detaylı bilgi sunabileceği ve belirlenen çıktıların ulaşmada eksik noktaları ortaya koyabileceği,
- ✚ Duyuşsal alan çıktılarına yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin tek bir yöntemle sınırlandırılmaması ve çoklu değerlendirmelerin (ölçekler, yazılı refleksiyonlar, öz-akran değerlendirmeler) kullanılması gerektiği,
- ✚ Değerlendirme portfolyosu kullanılarak etkili bir geribildirim mekanizması oluşturulabileceği ve elde edilen kanıta dayalı somut öğrenme ürünleri ile öğrenme etkinliklerinin değerlendirilebileceği,
- ✚ Hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı geliştirilen eğitim programının hemşirelik öğrencilerinin duyuşsal alan niteliklerinin gelişiminde etkili olduğu ve bu doğrultuda  $H_2$  hipotezinin kabul edildiği,
- ✚ “*Hemşirelikte Duyuşsal Alan Eğitimi*” içeriğine sahip ya da benzer bir eğitim programının orta vadeli çıktılarda hemşirelik lisans eğitim program

yeterliklerini/çıktılarını destekleyebileceği ve bu doğrultuda H<sub>3</sub> hipotezinin kabul edildiği sonucuna varılmıştır.

## 6.2.Öneriler

Bu sonuçlar doğrultusunda; araştırmanın kazandırdığı deneyim ve zorluklar da göz önünde bulundurularak aşağıdaki maddeler önerilmiştir:

- ✚ Hemşirelik eğitimi veren kurumlarda öğrencilere hemşireliğin duyuşsal alan niteliklerine yönelik bilgi, tutum ve becerilerin kazandırılmasını sağlayabilecek “*Hemşirelikte Duyuşsal Alan Eğitimi*” içeriğine sahip ya da benzer bir eğitim programının yapılandırılması ve seçmeli ya da zorunlu ders olarak eğitim programında görünür olması ya da
- ✚ “*Hemşirelikte Duyuşsal Alan Eğitimi*” içeriğine sahip ya da benzer bir eğitim programının yapılandırılarak hemşirelik lisans programlarının birinci sınıflarından itibaren yıllara yayılarak ve taksonomik düzeyi geliştirilerek eğitim programlarına entegre edilmesi,
- ✚ Eğitim programlarında duyuşsal alana yönelik çıktı ifadelerine yer verilmesi,
- ✚ Karar verme becerisinin düşünme becerileri kapsamında ele alınabileceği,
- ✚ Eğiticilerin duyuşsal alana yönelik dersleri ve içerikleri yürütebilecek konu uzmanlığı, öğretim yöntem ve tekniklere yönelik bilgisi gibi belirli niteliklere sahip olmaları,
- ✚ Kullanılan öğretim yöntemleri ve çoklu değerlendirmelerdeki çeşitliliğin, çıktı özelliklerine ve duyuşsal alanda yer verilen çıktı sayılarına göre azaltılabileceği ya da artırılabilceği,
- ✚ Eğiticilere duyuşsal öğrenme, gözlem, biçimlendirici değerlendirme, refleksiyon, portfolyo gibi alanlarda eğitici eğitimlerinin verilmesi,
- ✚ Eğitim programlarında, duyuşsal alana yönelik niteliklerin gözlemlenmesine olanak sağlayabilecek, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini destekleyebilecek yapılandırılmış öğrenme ortamlarının oluşturulması,
- ✚ Kanıta dayalı öğretimin benimsenerek somut öğrenme ürünlerinin elde edilmesi,
- ✚ Duyuşsal alana yönelik bir bilgi, beceri ve performansın öğrencinin kişilik haline getirip getirmediği ya da içselleştirip içselleştirmediğini belirlemek için birden fazla gözlemin ve çoklu değerlendirmelerin yapılması,

- ✚ Duyuşsal alana yönelik çıktıların değerlendirmesinde ölçek, anket gibi nicel yöntemlerin nitel yöntemlerle desteklenmesi, nitel ve karma yöntemlerden yararlanılması,
- ✚ Yazılı değerlendirmeler için dereceli puanlama anahtarlarının oluşturulması,
- ✚ Uzun vadeli çıktılarda yer alan duyuşsal alan araştırmalarına ilişkin geliştirilen eğitim programının bireysel ve mesleki katkısının belirlenmesi amacıyla boylamsal araştırmalar, eylem araştırmaları, bireysel ve odak grup görüşmeleri gibi derinlemesine ve uzun izlem gerektiren araştırmaların yapılması,
- ✚ Uzun vadeli çıktılarda yer alan eğitim programının aktarılabilirliğine ilişkin öğrencilerin mezuniyet sonrası eğitim programı sonunda ortaya çıkan kazanımları ne kadar gerçekleştirdiğinin belirlenmesine ilişkin 360° değerlendirmeler, işveren anketleri gibi mezuniyet sonrası izlemelerin yapılması önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Adamson, K. A. (2012). Piloting a method for comparing two experiential teaching strategies. *Clinical Simulation in Nursing*, 8(8), e375–e382.
- Adıgüzel, O. C. (2016). Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı. Anı Yayıncılık.
- Akdolun Balkaya, N., Bilge, Ç., & Dönmez, S. (2022). İşbirlikli Öğrenme ve İnteraktif Eğitim Yöntemlerinin Hemşirelik Öğrencilerinin Motivasyon ve Özgüvenlerine Etkisi. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi (KASHED)*, 8(2), 14–24.
- Akduman, G., & Yüksekbilgili, Z. (2017a). Eğitim Oyunları 1 (4.Baskı). Ertem Basım.
- Akduman, G., & Yüksekbilgili, Z. (2017b). Eğitim Oyunları 2 (3.Baskı). Ertem Basım.
- Akın Korhan, E., Uzelli Yılmaz, D., Ceylan, B., Akbıyık, A., & Tokem, Y. (2018). Hemşirelikte Psikomotor Becerilerin Öğretiminde Senaryo Temelli Öğrenme: Bir Deneyim Paylaşımı. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11–16.
- Akınoğlu, O. (2012). Öğretim Kuram ve Modelleri. In Ş. Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (8. Baskı, pp. 135–187). Pegem Akademi.
- Alimoğlu, K. (2016). Tıp eğitimi programlarında gereksinimlerin belirlenmesi. In İ. Sayek (Ed.), *Tıp Eğitici El Kitabı* (pp. 73–83). Güneş Tıp Kitabevleri.
- AlMekkawi, M., Qatouni, F., Alhalalmeh, S., Maalouf, I., Daradkeh, F., & Fattah, H. A. (2020). The Effect of Remediation Program in Preparing Nursing Students for Licensure Examination. *International Journal of Higher Education*, 9(3), 49–54. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n3p49>
- Anema, M. G. (2018a). Curriculum and course design. In J. L. McCoy & M. G. Anema (Eds.), *Fast facts for curriculum development in nursing: How to develop & evaluate educational programs*. (pp. 71–96). Springer Publishing Company.
- Anema, M. G. (2018b). Evaluation of programs and curricula. In J. L. McCoy & M. G. Anema (Eds.), *Fast facts for curriculum development in nursing: How to develop & evaluate educational programs* (pp. 97–139). Springer Publishing Company.
- Ashipala, D. O., Mazila, B., & Pretorius, L. (2022). A qualitative descriptive enquiry of nursing students' experiences of utilising a portfolio as an assessment tool in nursing and midwifery education. *Nurse Education Today*, 109, 105259. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.105259>
- Atalay, S., Yurdakul, B., Başbay, A., & Kömleksiz, M. (2010). Program Çıktıları Ders Öğrenme Çıktıları Hazırlama ve Öğrenci İş Yüğü Hesaplama Kılavuzu. Ege Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.
- Aydoğan, S. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin klinik beceri kazanmaları sırasında karşılaştıkları etik problemler. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 3(2), 120–123. <https://doi.org/10.5505/tjob.2016.76476>
- Bacanlı, H. (2006). Duyuşsal davranış eğitimi (3.Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Bas-Sarmiento, P., Fernández-Gutiérrez, M., Díaz-Rodríguez, M., Carnicer-Fuentes, C., Castro-Yuste, C., García-Cabanillas, M. J., Gavira-Fernández, C., Martelo-Baro, M. de los Á., Paloma-Castro, O., Paublete-Herrera, M. del C., Rodríguez-Cornejo, M. J., & Moreno-Corral, L. (2019).

- Teaching empathy to nursing students: A randomised controlled trial. *Nurse Education Today*, 80, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.06.002>
- Basavanthappa, B. T. (2009). *Nursing Education* (2nd ed.). Jaypee Brothers Medical Publishers.
- Bastable, S. B. (2003). Behavioral Objectives. In S. B. Bastable (Ed.), *Nurse as Educator Principles of Teaching and Learning for Nursing Practice* (2 nd, pp. 319–354). Jones and Bartlett Publishers.
- Ben-David, M. F. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 3 - Assessment in outcome-based education. *Medical Teacher*, 21(1), 23–25. <https://doi.org/10.1080/01421599979987>
- Bijani, M., Tehranineshat, B., & Torabizadeh, C. (2019). Nurses', nursing students', and nursing instructors' perceptions of professional values: A comparative study. *Nursing Ethics*, 26(3), 870–883. <https://doi.org/10.1177/0969733017727153>
- Bıkmaz Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar Arası Güvenirlilik Belirleme Tekniklerinin Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63–78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Bjerkvik, L. K., & Hilli, Y. (2019). Reflective writing in undergraduate clinical nursing education: A literature review. *Nurse Education in Practice*, 35, 32–41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.11.013>
- Boland, D. L. (2012). Developing curriculum: Frameworks, Outcomes, and Competencies. In D. M. Billings & J. A. Halstead (Eds.), *Teaching in nursing: A guide for faculty* (4th ed., pp. 138–159). Elsevier-Saunders.
- Bolkan, S. (2015). Students' affective learning as affective experience: Significance, reconceptualization, and future directions. *Communication Education*, 64(4), 502–505.
- Boztuğ, N., Şenol, Y., Sarıkçıoğlu, L., Bostancı Toptaş, A., Çetinkaya, R., Gürpınar, E., Korcum, A. F., Ünal, A., & Turhan, M. (2022). Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesinde Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Akdeniz Medical Journal*, 8(2), 208–217. <https://doi.org/10.53394/akd.1029958>
- Brady, L. (1999). Outcomes for accountability in curriculum planning in Australia. *International Journal of Educational Management*, 13(1), 25–30. <https://doi.org/10.1108/09513549910253464>
- Brien, L.-A., Legault, A., & Tremblay, N. (2008). Affective learning in end-of-life care education: the experience of nurse educators and students. *International Journal of Palliative Nursing*, 14(12), 610–614.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25.Baskı). Pegem Akademi.
- Calhoun, J. G., Rowney, R., Eng, E., & Hoffman, Y. (2005). Competency mapping and analysis for Public Health Preparedness training initiatives. *Public Health Reports*, 120(Supplement 1), 91–99. <https://doi.org/10.1177/00333549051200s117>
- Casey, A., & Fernandez-Rio, J. (2019). Cooperative Learning and the Affective Domain. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90(3), 12–17.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559671>

- Cazzell, M., & Howe, C. (2012). Using objective structured clinical evaluation for simulation evaluation: Checklist considerations for interrater reliability. *Clinical Simulation in Nursing*, 8(6), e219–e225. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2011.10.004>
- Çonoğlu, G., & Orgun, F. (2021). Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 11(1), 74–86. <https://doi.org/https://doi.org/10.2399/yod.19.019000>
- Çonoğlu, G., Özkütük, N., & Orgun, F. (2020). Hemşirelik Eğitiminde Yenilikçi Eğitim Paradigması: Öğretim Teknolojileriyle Duyuşsal Alanı Harekete Geçirmek. *EGE HFD*, 36(1), 61–65.
- Culha, Y., & Acaroglu, R. (2019). The relationship amongst student nurses' values, emotional intelligence and individualised care perceptions. *Nursing Ethics*, 26(7–8), 2373–2383. <https://doi.org/10.1177/0969733018796682>
- Davis, M. H. (2003). Outcome-Based Education. *Journal of Veterinary Medical Education*, 30(3), 227–232.
- Day, L., Ziehm, S. R., Jessup, M. A., Amedro, P., Dawson-Rose, C., Derouin, A., Kennedy, B. B., Manahan, S., Parish, A. L., & Remen, R. N. (2017). The power of nursing: An innovative course in values clarification and self-discovery. *Journal of Professional Nursing*, 33(4), 267–270. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2017.01.005>
- Demiray, A., & İlaslan, N. (2020). Hemşirelik Eğitiminde Yenilikçi Bir Öğrenme Yaklaşımı : İşbirlikli Öğrenme. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 19–23.
- Demirel, Ö. (2019). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. (26. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dil, S., Çiçekoğlu, P., & Yıldırım, T. (2019). İletişim Becerisi Eğitiminde Yenilikçi Yaklaşım: Standart Hasta Yöntemi Uygulanan Hemşirelik Öğrencilerinin Deneyimleri. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 21(1–2), 23–34. <http://www.hemarge.org.tr/>
- Dil, S., & Öz, F. (2014). Hemşirelik Öğretiminde Bir Strateji: Kavram Haritasının Kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 1(1), 81–89.
- Doğan, N. (2016). Davranışların ölçülmesi. In H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (9.Baskı, pp. 81–118). Anı Yayıncılık.
- Dönmez, B., & Kaya, F. (2016). Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13–2(25), 159–173.
- Donmez, R., & Ozsoy, S. (2016). Factors influencing development of professional values among nursing students. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 32(4), 988–993. <https://doi.org/10.12669/pjms.324.10616>
- Duman, B., & Yakar, A. (2017). Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 6(1), 200–229. <https://doi.org/10.30703/cije.321453>
- Duque, L. C. (2013). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management and Business Excellence*, 25(1–2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.807677>

- Duran, D., & Vázquez, A. (2021). Implementing Peer Tutoring for the Development of Empathy in Nursing Education. *Investigación y Educación En Enfermería*, 39(2), e07. <https://doi.org/https://doi.org/10.17533/udea.iee.v39n2e07>
- Durmuş İskender, M., & Karadağ, A. (2015). Hemşirelik Son Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(1), 3–11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/deuhfed/issue/46805/586903>
- Elmalı, H. (2020). Hemşirelik Öğrencilerinin Profesyonel Değer Algılarının Belirlenmesi. *JAREN*, 6(1), 125–131. <https://doi.org/10.5222/jaren.2020.59272>
- Elting, J. K., Avit, E., & Gordon, R. (2021). Nursing Faculty Perceptions Regarding Students With Physical Disabilities. *Nurse Educator*, 46(4), 225–229. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000940>
- Emiroğlu, O. N. (2004). Deneysel tasarımlar. In İ. Erefe (Ed.), *Hemşirelikte Araştırma İlke Süreç ve Yöntemleri* (3.Baskı, pp. 91–124). Odak Ofset.
- Enneking, K. M., Breitenstein, G. R., Coleman, A. F., Reeves, J. H., Wang, Y., & Grove, N. P. (2019). The Evaluation of a Hybrid, General Chemistry Laboratory Curriculum: Impact on Students' Cognitive, Affective, and Psychomotor Learning. *Journal of Chemical Education*, 96(6), 1058–1067. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.8b00637>
- Er Korucu, A., Çekiç, Y., & Uslu Şahan, F. (2021). Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ve Bireyselleştirilmiş Bakım Algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(4), 370–378. <https://doi.org/10.46483/deuhfed.984305>
- Erden, D. (2022). Hemşirelik Eğitiminde Yenilikçi Öğrenme Yaklaşımı: Çevrimiçi Ters Yüz Öğrenme. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 84–89. <https://doi.org/10.53493/avrasyasbd.1098393>
- Ergün, Y., Islattı Mutlu, Ç., Demir, D., Berker, E., & Anık, G. (2021). Hemşirelik Öğrencilerinin Eğitimden Beklentileri ve Memnuniyet Düzeyleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4), 799–808.
- Eymard, A. S., Crawford, B. D., & Keller, T. M. (2010). “Take a Walk in My Shoes”: Nursing Students Take a Walk in Older Adults' Shoes to Increase Knowledge and Empathy. *Geriatric Nursing*, 31(2), 137–141. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2010.02.008>
- Ferri, P., Rovesti, S., Panzera, N., Marcheselli, L., Bari, A., & Di Lorenzo, R. (2017). Empathic attitudes among nursing students: A preliminary study. *Acta Biomedica*, 88(Suppl 3), 22–30. <https://doi.org/10.23750/abm.v88i3-S.6610>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th editio). Sage.
- Frye, A. W., & Hemmer, P. A. (2012). Program evaluation models and related theories: AMEE Guide No. 67. *Medical Teacher*, 34(5), e288–e299. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.668637>
- Gömleksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. *Turkish Studies*, 7(1), 1159–1177.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 99–128. <http://dergipark.gov.tr/tsadergisi/issue/21486/230306>

- Groccia, J. E., & Buskist, W. (2011). Need for evidence- based teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, Winter(128), 5–11. <https://doi.org/10.1002/tl.463>
- Grootenboer, P. (2010). Affective development in university education. *Higher Education Research and Development*, 29(6), 723–737. <https://doi.org/10.1080/07294361003682586>
- Håkansson Eklund, J., Holmström, I. K., Ollén Lindqvist, A., Sundler, A. J., Hochwälder, J., & Marmstål Hammar, L. (2019). Empathy levels among nursing students: A comparative cross-sectional study. *Nursing Open*, 6(3), 983–989. <https://doi.org/10.1002/nop2.280>
- Harden, R. M. (2001). AMEE Guide No. 21: Curriculum mapping: A tool for transparent and authentic teaching and learning. *Medical Teacher*, 23(2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/01421590120036547>
- Harden, R. M. (2013a). Curriculum planning and development. In J. A. Dent & R. M. Harden (Eds.), *A Practical Guide for Medical Teachers* (4th editio, pp. 8–15). Elsevier Limited.
- Harden, R. M. (2013b). Outcome-based education. In J. A. Dent & R. M. Harden (Eds.), *A Practical Guide for Medical Teachers* (4th editio, pp. 151–156). Elsevier Limited.
- Harden, R. M., Crosby, J. R., & Davis, M. H. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 1 - An introduction to outcome-based education. *Medical Teacher*, 21(1), 7–14. <https://doi.org/10.1080/01421599979969>
- Harden, R. M., Crosby, J. R., Davis, M. H., & Friedman, M. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 5 - From competency to meta-competency: A model for the specification of learning outcomes. *Medical Teacher*, 21(6), 546–552. <https://doi.org/10.1080/01421599978951>
- Hatipoğlu, S., Şengün, G., Üstünsöz, A., & Akbayrak, N. (Eds.). (2012). *Program Değerlendirme GATA Hemşirelik Yüksekokulu Deneyimi*. GATA Basımevi.
- Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı. (2014). <https://doi.org/http://hemed.org.tr/dosyalar/pdf/hucep-2014.pdf>
- HEPDAK. (2021). *Hepdak özdeğerlendirme raporu hazırlama kılavuzu*.
- Hershberger, K., Zembal-Saul, C., & Starr, M. L. (2006). Evidence helps the KWL get a KLEW. *Science and Children*, 43(5), 50-53.
- Hoveyzian, S. A., Shariati, A., Haghighi, S., Latifi, S. M., & Ayoubi, M. (2021). The effect of portfolio-based education and evaluation on clinical competence of nursing students: A pretest–posttest quasiexperimental crossover study. *Advances in Medical Education and Practice*, 12, 175–182. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S231760>
- İbrahimoğlu, Ö., Mersin, S., & Saray Kılıç, H. (2019). Hemşirelik Eğitim Müfredatı ve Öğrenme Çıktıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 12–16. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.305>
- Isabell, C., Banfield, B., & Lis, G. (2017). Teaching to the Affective Domain: An end-of-life Simulation. *Western Journal of Nursing Research*, 39(10), 1371. <https://doi.org/10.1177/0193945917715261g>
- Iwasiw, C. L., Andrusyszyn, M.-A., & Goldenberg, D. (2020). *Curriculum Development in Nursing Education* (4th ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Japee, G. P., & Oza, P. (2021). *Curriculum and Evaluation in Outcome-Based Education*. Psychology

- and Education Journal, 58(2), 5620–5625. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i2.2982>
- Jenkins, E. K., Slemon, A., O’Flynn-Magee, K., & Mahy, J. (2019). Exploring the implications of a self-care assignment to foster undergraduate nursing student mental health: Findings from a survey research study. *Nurse Education Today*, 81(December 2018), 13–18. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.06.009>
- Jones, K., Raynor, P., & Polyakova-Norwood, V. (2020). Faculty caring behaviors in online nursing education: an integrative review. *Distance Education*, 41(4), 559–581. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1821601>
- Kalkan, N., Güler, S., Bulut, H., & Ay, A. (2022). Views of students on the use of crossword and word search puzzle as a teaching technique in nursing education: A mixed-method study. *Nurse Education Today*, 119, 105542. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105542>
- Kangas-Niemi, A., Manninen, K., & Mattsson, J. (2018). Facilitating affective elements in learning - In a palliative care context. *Nurse Education in Practice*, 33, 148–153. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.09.007>
- Karadağ, M., & Erginer, E. (2008). Hemşirelik Eğitiminde Altı Düşünme Şapkası Etkinliğinin Kullanılması. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 10(3), 30–44.
- Karagöl, İ., & Adıgüzel, O. C. (2022). Duyuşsal Alan ve Duyuşsal Alan Taksonomileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 217–240. <https://doi.org/10.34056/aujef.999650>
- Karaöz, S. (2000). Cerrahi Hemşireliği ve Etik. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 4(1), 8–15.
- Karaöz, S. (2013). Hemşirelik Eğitiminde Klinik Değerlendirmeye Genel Bakış: Güçlükler ve Öneriler. *DEUHYO ED*, 6(3), 149–158.
- Karasu, F., Arapacı, R., Öztürk Çopur, E., & Çam, H. H. (2020). Hemşirelik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Modeli. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 8(3), 973–988. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.746735>
- Karazeybek, E., Akcan, A., Arıkan, F., Sarvan, S., Yıldırım, N., Bademli, K., Boz, İ., & İşler Dalgıç, A. (2022). Hemşirelik Öğrencileri Tarafından İtern Eğitim Programının Değerlendirilmesi : Tanımlayıcı Bir Çalışma. *Akdeniz Hemşirelik Dergisi*, 1(1), 1–8.
- Kaya, A., & Boz, İ. (2019). The development of the Professional Values Model in Nursing. *Nursing Ethics*, 26(3), 914–923. <https://doi.org/10.1177/0969733017730685>
- Kaya, H., Işık, B., Şenyuva, E., & Kaya, N. (2012). Hemşirelik Öğrencilerinin Bireysel ve Profesyonel Değerleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 15(1), 18–26.
- Kaya, H., Küçük Yüceyurt, N., Şenyuva, E., & Ulupınar, S. (2018). Value based nursing education. *International Journal of Human Sciences*, 15(3), 1727–1738. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i3.5269>
- Kaya, H., Şenyuva, E., & Bodur, G. (2018). The relationship between critical thinking and emotional intelligence in nursing students: A longitudinal study. *Nurse Education Today*, 68, 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.05.024>
- Keçeci, A., & Demiray, A. (2017). Hemşirelik Eğitiminde Dönüşüm: Kanıta Dayalı Eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 4(3), 65–73.
- Kelly, M. A., Mitchell, M. L., Henderson, A., Jeffrey, C. A., Groves, M., Nulty, D. D., Glover, P., &

- Knight, S. (2016). OSCE best practice guidelines—applicability for nursing simulations. *Advances in Simulation*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s41077-016-0014-1>
- Kern, D. E. (2016). A Six-Step Approach to Curriculum Development. In P. A. Thomas, D. E. Kern, M. T. Hughes, & B. Y. Chen (Eds.), *Curriculum Development for Medical Education A Six-Step Approach* (3th editio, pp. 5–10). Johns Hopkins University Press.
- Keskin, B. (2020). İstatistiksel Güç Bir Araştırmanın Sonuçlarına Etki Eder Mi? Örneklem Büyüklüğüne Nasıl Karar Verilmeli? *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(Armağan sayısı), 157–174. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.644692>
- Kim, H. S. (2012). Outcomes - based Curriculum Development and Student Evaluation in Nursing Education. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 42(7), 917–927. <https://doi.org/10.4040/jkan.2012.42.7.917> [www.kan.or.kr](http://www.kan.or.kr)
- King, K., Porr, C., & Gaudine, A. (2017). Fostering academic success among English as an additional language nursing students using standardized patients. *Clinical Simulation in Nursing*, 13(10), 524–530. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecns.2017.06.001>
- Kolcu, G., & Başer Kolcu, M. İ. (2017). Tıp Eğitiminde Refleksiyon. *Smyrna Tıp Dergisi*, 2017(1), 63–66.
- Küçüktepe, C. (2014). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama-ihtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. In H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar* (3. Baskı, pp. 89–126). Anı Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2017). Ölçme ve Değerlendirme Performansa ve Portfolyaya Dayalı Durum Belirleme (5.Baskı). Pegem Akademi.
- Laili, R. N., & Nashir, M. (2018). The Effect of Blended Learning by Using Edmodo in Teaching English for Nursing Students. *Indonesian Journal of Curriculum and Educational Technology Studies*, 6(2), 71–76. <https://doi.org/10.15294/ijcets.v6i2.26509>
- Lane, D. R. (2015). The instructional communication affective learning paradox. *Communication Education*, 64(4), 510–515.
- Larti, N., Ashouri, E., & Aarabi, A. (2018). The effect of an empathy role-play program for operating room nursing students in Iran. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15, 29. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2018.15.29>
- Lee, E., & Kim, E.-K. (2014). A Review on Extra-Curricular English Course in Replacement of Graduation Certification. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 18(2), 77–92.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43(2), 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Lin, P. F., Hsu, M. Y., & Tasy, S. L. (2003). Teaching Clinical Judgment in Taiwan. *The Journal of Nursing Research: JNR*, 11(3), 159–166.
- Lu, C. F., Wu, S. M., Shu, Y. M., & Yeh, M. Y. (2018). Applying game-based learning in nursing education: Empathy board game learning. *Hu Li Za Zhi The Journal of Nursing*, 65(1), 96–103. [https://doi.org/10.6224/jn.201802\\_65\(1\).13](https://doi.org/10.6224/jn.201802_65(1).13)
- Malan, S. (2000). The “new paradigm” of outcomes-based education in perspective. *Journal of Family*

- Ecology and Consumer Sciences, 28(1), 22–28. <https://doi.org/10.4314/jfec.v28i1.52788>
- Masat Harbali, S., Kavalalı Erdoğan, T., & Ağaçdiken, S. (2021). Kuhn'un Bilimsel Devrimi ve Hemşirelik Paradigmasına Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(3), 296–307. <https://doi.org/10.46483/deuhfed.827840>
- McArthur, P., Burch, L., Moore, K., & Hodges, M. S. (2016). Novel active learning experiences for students to identify barriers to independent living for people with disabilities. *Rehabilitation Nursing*, 41(4), 202–206. <https://doi.org/10.1002/rmj.208>
- McCoy, J. L. (2018a). Purposes and Examples of Curricular Mapping. In J. L. McCoy & M. G. Anema (Eds.), *Fast facts for curriculum development in nursing: How to develop & evaluate educational programs* (pp. 53–62). Springer Publishing Company.
- McCoy, J. L. (2018b). Purposes and Examples of Level Outcomes. In J. L. McCoy & M. G. Anema (Eds.), *Fast facts for curriculum development in nursing: How to develop & evaluate educational programs* (pp. 47–52). Springer Publishing Company.
- McEnroe-Petitte, D., & Farris, C. (2020). Using Gaming as an Active Teaching Strategy in Nursing Education. *Teaching and Learning in Nursing*, 15(1), 61–65. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2019.09.002>
- Metin, A., & Kulakaç, Ö. (2021). Hemşirelik Eğitimi ve Otantik Öğrenme. *Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 35–44. <https://doi.org/10.47115/jshs.898818>
- Mikkonen, K., Kyngäs, H., & Kääriäinen, M. (2015). Nursing students' experiences of the empathy of their teachers: a qualitative study. *Advances in Health Sciences Education*, 20(3), 669–682. <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9554-0>
- Millar, A., Simeone, R. S., & Carnevale, J. T. (2001). Logic models: A systems tool for performance management. *Evaluation and Program Planning*, 24(1), 73–81. [https://doi.org/10.1016/S0149-7189\(00\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0149-7189(00)00048-3)
- Miller, C. (2010). Improving and enhancing performance in the affective domain of nursing students: Insights from the literature for clinical educators. *Contemporary Nurse*, 35(1), 2–17. <https://doi.org/10.5172/conu.2010.35.1.002>
- Mitchell, K. M. (2018). Constructing writing practices in nursing. *Journal of Nursing Education*, 57(7), 399–407.
- Mkandawire-Valhmu, L., Weitzel, J., Dressel, A., Neiman, T., Hafez, S., Olukotun, O., Kreuziger, S., Scheer, V., Washington, R., Hess, A., Morgan, S., & Stevens, P. (2019). Enhancing cultural safety among undergraduate nursing students through watching documentaries. *Nursing Inquiry*, 26(1), 1–11. <https://doi.org/10.1111/nin.12270>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Group, T. P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1006–1012. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005>
- Morrell, B., & Eukel, H. N. (2021). Shocking Escape: A Cardiac Escape Room for Undergraduate Nursing Students. *Simulation and Gaming*, 52(1), 72–78. <https://doi.org/10.1177/1046878120958734>
- Naziah, R., Caska, Nas, S., & Indrawati, H. (2020). The Effects of Contextual Learning and Teacher's

- Work Spirit on Learning Motivation and Its Impact on Affective Learning Outcomes. *Journal of Educational Sciences*, 4(1), 30–43. <https://doi.org/10.31258/jes.4.1.p.146-152>
- Newton, X. A., Poon, R. C., Nunes, N. L., & Stone, E. M. (2013). Research on teacher education programs: Logic model approach. *Evaluation and Program Planning*, 36(1), 88–96. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2012.08.001>
- Noordman, J., Schulze, L., Roodbeen, R., Boland, G., Vliet, L. M., Muijsenbergh, M., & van Dulmen, S. (2020). Instrumental and affective communication with patients with limited health literacy in the palliative phase of cancer or COPD. *BMC Palliative Care*, 19(152), 1–12. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12904-020-00658-2>
- Oermann, M. H. (2016). Thinking about teaching in nursing. *Nurse Educator*, 41(5), 217–218. <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000000305>
- Ogle, D. M. (1989). The know, want to know, learn strategy. In: Muth, D. M. (Ed.). *Children's comprehension of text: Research into practice* (p. 205-223) Newark, Delaware: International Reading Association.
- Olejnik, S. F. (1984). Planning educational research: Determining the necessary sample size. *Journal of Experimental Education*, 53(1), 40–48. <https://doi.org/10.1080/00220973.1984.10806360>
- Özaras Öz, G., & Ordu, Y. (2021). The effects of web based education and Kahoot usage in evaluation of the knowledge and skills regarding intramuscular injection among nursing students. *Nurse Education Today*, 103, 104910. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2021.104910>
- Ozcan, C. T., Oflaz, F., & Sutcu Cicek, H. (2010). Empathy: The effects of undergraduate nursing education in Turkey. *International Nursing Review*, 57(4), 493–499. <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2010.00832.x>
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim* (4.Baskı). ÖSYM Yayınları.
- Özkütük, N., Orgun, F., & Sezer, H. (2019). Hemşirelik Eğitiminde Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Kullanımı: İki Farklı Tekniğin Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1553–1562. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3150>
- Özsoy, S., & Öztürk Dönmez, R. (2015). Nurses professional values scale-revised: Psychometric properties of the Turkish version. *Nursing Practice Today*, 2(1), 16–24.
- Padlet. (n.d.). <https://tr.padlet.com/>
- Pangh, B., Jouybari, L., Vakili, M. A., Sanagoo, A., & Torik, A. (2019). The Effect of Reflection on Nurse-Patient Communication Skills in Emergency Medical Centers. *Journal of Caring Sciences*, 8(2), 75–81. <https://doi.org/10.15171/jcs.2019.011>
- Percy, M., & Richardson, C. (2018). Introducing nursing practice to student nurses: How can we promote care compassion and empathy. *Nurse Education in Practice*, 29, 200–205. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2018.01.008>
- Poorchangizi, B., Borhani, F., Abbaszadeh, A., Mirzaee, M., & Farokhzadian, J. (2019). The importance of professional values from nursing students' perspective. *BMC Nursing*, 18(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12912-019-0351-1>
- Rao, N. J. (2020). Outcome-based Education: An Outline. *Higher Education for the Future*, 7(1), 5–21. <https://doi.org/10.1177/2347631119886418>

- Rees, K. L. (2013). The role of reflective practices in enabling final year nursing students to respond to the distressing emotional challenges of nursing work. *Nurse Education in Practice*, 13(1), 48–52.
- Reilly, J. R., Gallagher-Lepak, S., & Killion, C. (2012). “Me and my computer”: emotional factors in online learning. *Nursing Education Perspectives*, 33(2), 100–105. <https://doi.org/10.5480/1536-5026-33.2.100>
- Rinne, C. (1987). The affective domain--equal opportunity in nursing education? *Journal of Continuing Education in Nursing*, 18(2), 40–43. <https://doi.org/10.3928/0022-0124-19870301-03>
- Ronghua, L., Yan, L., Caixin, Y., & Ying, Z. (2021). Effect of formative assessment based on portfolio in bilingual teaching of pediatric nursing. *Chinese Journal of Medical Education*, 41(4), 376–380.
- Ross, N., & Davies, D. (1999). AMEE Guide No. 14: Outcome-based education: Part 4 - Outcome-based learning and the electronic curriculum at Birmingham Medical School. *Medical Teacher*, 21(1), 26–31. <https://doi.org/10.1080/01421599979996>
- Saeedi, M., Ghafouri, R., Tehrani, F. J., & Abedini, Z. (2018). The effects of teaching methods on academic motivation in nursing students: A systematic review. *Journal of Education and Health Promotion*, 10, 1–8. <https://doi.org/10.4103/jehp.jehp>
- Sakar, D., & Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Eğitimde Ters-yüz Çevrilmiş Sınıf Uygulamaları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1904–1916. <https://doi.org/10.24289/ijsser.348068>
- Sarıgöl Ordin, Y., Bilik, Ö., Turhan Damar, H., & Çelik, B. (2018). Cerrahi Kliniklerdeki Hemşirelik Öğrencilerinin Yansıtma Raporlarından Elde Edilen Öğrenme Deneyimleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 106–120. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s5m>
- Saunders, A., Green, R., & Cross, M. (2017). Making the most of person-centred education by integrating flipped and simulated teaching: An exploratory study. *Nurse Education in Practice*, 27, 71–77. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.08.014>
- Scheckel, M. (2012). Selecting learning experiences to achieve curriculum outcomes. In D. M. Billings & J. A. Halstead (Eds.), *Teaching in nursing: A guide for faculty* (4th ed., pp. 170–187). Elsevier-Saunders.
- Schug, V. (2012). Curriculum Evaluation Using National League for Nursing Accrediting Commissions Standards and Criteria. *Nursing Education Perspectives*, 33(5), 302–305.
- Sharma, R., Kumar, P., Patel, B., & Gajjar, S. (2016). Impact evaluation of domains of learning on Universal Work Precautions (UWP) amongst nursing staff in a Tertiary Care Hospital, Western India. *Indian Journal of Community Medicine*, 41(2), 141–145. <https://doi.org/10.4103/0970-0218.173493>
- Shin, H., Sok, S., Hyun, K. S., & Kim, M. J. (2015). Competency and an active learning program in undergraduate nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 71(3), 591–598. <https://doi.org/10.1111/jan.12564>
- Sönmez, V. (2015). Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı (18. Baskı). Anı Yayıncılık.

- Stephens, M., & Ormandy, P. (2018). Extending conceptual understanding: How interprofessional education influences affective domain development. *Journal of Interprofessional Care*, 32(3), 348–357. <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1425291>
- Stephens, M., & Ormandy, P. (2019). An evidence-based approach to measuring affective domain development. *Journal of Professional Nursing*, 35(3), 216–223.
- Stuart, G. W., Tondora, J., & Hoge, M. A. (2004). Evidence-based teaching practice: Implications for behavioral health. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 32(2), 107–130. <https://doi.org/10.1023/B:APIH.0000042743.11286.bc>
- Sucu, G., Dicle, A., & Saka, O. (2012). Hemşirelikte Klinik Karar Verme , Etkileyen Etmenler ve Karar Verme Modelleri. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(1), 52–60.
- Şahin, G., & Başak, T. (2019). Hemşirelik Eğitiminde Oyun Temelli Öğrenme. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3), 308–314.
- Şahin, H. (2006). Eğitim Program Geliştirme Sürecinde Önemli Bir Aşama: İhtiyaç Belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 22(22), 1–9.
- Şahinel, M. (2020). Etkin Öğrenme. In Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (8.Baskı, pp. 151–167). Pegem Akademi.
- Şenol, Y. (2017). Özel Çalışma Modüllerinin Logic Modelle Değerlendirilmesi: Sekiz Yıllık Deneyim. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 48, 38–48. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/283560>
- Şenol, Y., Yardım, S., & Başarıcı, İ. (2014). Student opinions about standardized patient practices: first-year results. *World of Medical Education*, 13(41), 19–26. <https://doi.org/10.25282/ted.228747>
- Şentürk Erenel, A., Dal, Ü., Kutlutürkan, S., & Vural, G. (2008). Hemşirelik Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin ve Hemşirelerin İntörnlük Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(2), 16–25.
- Şimşek, M., Çonoğlu, G., & Orgun, F. (2018). Hemşirelik Eğitiminde Kazandırılması Planlanan Temel Hemşirelik Becerilerinin Değerlendirilmesi. In Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi (Vol. 34, Issue 1, pp. 1–25).
- Tan, K., Mei Chan, C., Subramaniam, P., & Li Ping, W. (2018). The effectiveness of outcome based education on the competencies of nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today*, 64, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.12.030>
- Taşçı, O., Durmuş, M., Gerçek, A., & Kaya, A. (2022). Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Etkileyen Faktörler. *Journal of Nursology*, 25(1), 45–49. <https://doi.org/10.54614/janhs.2022.687987>
- Thweatt, K. S., & Wrench, J. S. (2015). Affective learning: evolving from values and planned behaviors to internalization and pervasive behavioral change. *Communication Education*, 64(4), 497–499.
- Tuncel, İ. (2014). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. In H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar* (3. Baskı, pp. 19–70). Anı Yayıncılık.
- Turan, M. (2017). Program Değerlendirmede Logic Model Kullanımı. *Türkiye Klinikleri Tıp Eğitimi - Özel Konular*, 2(1), 27–30.

- Tureng. (2023). Notation. Erişim adresi: <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce/notation>
- Uğur Arslan, Z. (2019). Program yönelimli değerlendirme yaklaşımları. In Ç. Ed., M. K. Aydın, & B. Bavlı (Eds.), Program Değerlendirme Alternatif Yaklaşımları ve Uygulama Rehberi (4.Baskıdan, pp. 165–185). Pegem Akademi.
- Uludağ, E., & Uzun, S. (2018). Hemşirelik Eğitiminde Öğrencilerin Yaratıcı Düşünce Becerilerinin İncelenmesi (Gümüşhane İli Örneği). Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 7(3), 63–70.
- Ünal Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), 2599–2620.
- Ünsal Atan, S., Güleç Şatır, D., Öztürk, R., Kavlak, O., Saruhan, A., Güneri, S. E., & Sevil, Ü. (2019). Obstetrik Becerilerin Geliştirilmesinde Gerçekliğe Yakınlığı Yüksek Doğum Simülatörü Kullanımının Hemşirelik Öğrencilerinin Memnuniyet ve Performansı Üzerine Etkisi. Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi, 27(1), 1–16. <https://doi.org/10.26650/fnfn341399>
- Uslu, Ö., & Kızılkaya, M. (2021). Hemşirelerin Profesyonel Değerlerinin Belirlenmesi. Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 8(2), 192–202. <https://doi.org/10.5222/shyd.2021.28290>
- Uşun, S. (2016). Eğitimde program değerlendirme süreçler-yaklaşımlar ve modeller (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme “Teoriler ve Teknikler.” Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Ward, T. D. (2015). Do you hear what I hear? The impact of a hearing voices simulation on affective domain attributes in nursing students. Nursing Education Perspectives, 36(5), 329–331. <https://doi.org/10.5480/14-1448>
- Weis, D., & Schank, M. J. (2002). Professional values: key to professional development. Journal of Professional Nursing, 18(5), 271–275.
- Wittmann-Price, R. A., & Fasolka, B. J. (2010). Objectives and outcomes: The fundamental difference. Nursing Education Perspectives, 31(4), 233–236.
- Wright, D. J. (2006). The Art of Nursing Expressed in Poetry. Journal of Nursing Education, 45(11), 458–461. <https://doi.org/https://doi.org/10.3928/01484834-20061101-06>
- Yıldız, Ş. N., Sarsar, F., & Ateş Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş Sınıf Uygulamalarının Alanyazına Dayalı İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16(60), 76–86.
- Yoo, M. S., & Chae, S. M. (2011). Effects of peer review on communication skills and learning motivation among nursing students. Journal of Nursing Education, 50(4), 230–233. <https://doi.org/https://doi.org/10.3928/01484834-20110131-03>
- Younas, A., & Maddigan, J. (2019). Proposing a policy framework for nursing education for fostering compassion in nursing students: A critical review. Journal of Advanced Nursing, 75(8), 1621–1636. <https://doi.org/10.1111/jan.13946>
- Young, J., Jerolimov, D., & Ofner, S. (2021). Promoting nursing students’ transcultural self-efficacy to care for Burmese refugees using a set of educational strategies. Nursing Forum, 56(2), 460–466. <https://doi.org/10.1111/nuf.12541>
- Yu, J., Parsons, G. S., Lancaster, D., Tonkin, E. T., & Ganesh, S. (2021). “Walking in Their Shoes”: The effects of an immersive digital story intervention on empathy in nursing students. Nursing

- Open, 8(5), 2813–2823. <https://doi.org/10.1002/nop2.860>
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 327-348.
- Yurdakul, B. (2020). Yapılandırmacılık. In Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler* (8.Baskı, pp. 41–68). Pegem Akademi.
- Yükseköğretim Kalite Kurulu, Y. (2021). Kurum İçDeğerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzu. Sürüm 3.0 - 17/11/2021. [https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr\\_Surum\\_3.0.pdf](https://yokak.gov.tr/Common/Docs/KidrKlavuz1.4/Kidr_Surum_3.0.pdf)
- Yüksel, M. Y., Okur, S., Akbulut, Z., & Kütük, H. (2020). Psychometric Parameters of the Turkish Version of the Affective and Cognitive Measure of Empathy (ACME). *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 11(3), 1–15.
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313–340. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>
- Zavertnik, J. E., Huff, T. A., & Munro, C. L. (2010). Innovative approach to teaching communication skills to nursing students. *Journal of Nursing Education*, 49(2), 65–71. <https://doi.org/https://doi.org/10.3928/01484834-20090918-06>

EKLER

Veri Özetleme Formu

| Tarihler ve Yıl | Amaç | Araştırma Yaklaşımı | Örneklem | Veri |
|-----------------|------|---------------------|----------|------|
|                 |      |                     |          |      |

### Ek I. Veri Özetleme Formu

[illegible]

## Ek II. Odak Grup Görüşmesi Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

### LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülen “Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Bu araştırma kapsamında sizden bir hemşirelik lisans eğitim programında öğrencilerin duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik görüşleriniz hakkında bilgi almak istiyoruz. Görüşmelerimiz sırasında video ve/veya ses kaydı alacağız. Görüşmelerde kayda alınmasını istemediğiniz yerde ses/video kaydını kapatacağız. Araştırma süresince vereceğiniz bilgiler gizli kalacaktır. Ayrıca araştırma verileri yazılırken isminiz kullanılmayacak, sizin için kullanılacak katılımcı numaralar yer alacaktır. Eğitim programının geliştirilmesine ilişkin vereceğiniz katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

**Görüşme tarihi:**

**Görüşme yeri:**

**Katılımcı No:**

### SORULAR

1. Hemşirelik lisans eğitim programının sağlık bakım hizmetlerindeki değişiklikleri karşılayabilme durumu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

2. Hemşirelik mesleğini yerine getirebilmek için gerekli olan mesleki bilgi, tutum ve becerileri göz önünde bulundurduğunuzda, hemşirelik lisans eğitim programlarının yeterliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

3.Eğitim Programının Hedeflerine İlişkin

\*Sizce duyuşsal alana yönelik tasarlanacak bir eğitim programının öğrenme çıktıları neler olmalıdır?

4.Eğitim Programının İçeriğine İlişkin

\*Sizce hemşirelik lisans eğitim programında duyuşsal alana yönelik hangi içeriklere yer verilmelidir?

5.Eğitim Programının Eğitim Durumlarına İlişkin

\*Sizce hemşirelik lisans eğitim programında duyuşsal alana yönelik bir içerik nasıl öğretilmelidir?

6.Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin

\*Sizce hemşirelik lisans eğitim programında duyuşsal alana yönelik bir eğitim nasıl değerlendirilmelidir?

### Ek III. Odak Grup Görüşmeleri - Microsoft Teams Ekran Alıntıları

02 Ağustos 2021 Pazartesi

Gülşüm ÇONOĞLU 01.08 20:19  
Toplantı planlandı

Odak Grup Görüşmesi Ön Uygulama  
02 Ağustos 2021 Pazartesi ve 12:00

siz adlı kişiden 4 yanıt

Yanıtla

16 Ağustos 2021 Pazartesi

Gülşüm ÇONOĞLU 01.08 20:36  
Toplantı planlandı

Odak Grup Görüşmeleri I - Öğretim Üyesi  
04 Ağustos 2021 Çarşamba ve 13:30

siz adlı kişiden 6 yanıt

Yanıtla

Gülşüm ÇONOĞLU 07.08 13:28  
Toplantı planlandı

Odak Grup Görüşmeleri - Öğretim Üyesi II  
16 Ağustos 2021 Pazartesi ve 10:00

Toplantı planlandı

Odak Grup Görüşmeleri - Öğretim Üyesi II  
16 Ağustos 2021 Pazartesi ve 10:00

siz adlı kişiden 4 yanıt

Yanıtla

17 Ağustos 2021 Salı

Gülşüm ÇONOĞLU 16.08 20:12  
Toplantı planlandı

Odak Grup Görüşmeleri - Öğrenci I  
17 Ağustos 2021 Salı ve 10:30

siz adlı kişiden 7 yanıt

Yanıtla

26 Ağustos 2021 Perşembe

Gülşüm ÇONOĞLU 19.08 13:13  
Toplantı planlandı

Odak Grup Görüşmesi - Klinik Rehber Hemşire  
26 Ağustos 2021 Perşembe ve 19:00

siz adlı kişiden 5 yanıt

Odak Grup Görüşmesi - Öğretim Üyesi III  
10 Eylül 2021 Cuma ve 15:00

siz adlı kişiden 10 yanıt

Yanıtla

"General" kanalındaki toplantı başlatıldı

siz adlı kişiden 4 yanıt

Yanıtla

Gülşüm ÇONOĞLU 10.09.2021 19:40  
Toplantı planlandı

Odak Grup Görüşmesi - Sağlık Hizmetinden Yararlanan Birey I  
10 Eylül 2021 Cuma ve 21:00

siz adlı kişiden 6 yanıt

Yanıtla

16 Eylül 2021 Perşembe

Gülşüm ÇONOĞLU 16.09.2021 14:44  
Toplantı planlandı

Odak Grup Görüşmesi - Sağlık Hizmetinden Yararlanan Birey II  
16 Eylül 2021 Perşembe ve 14:45

## Ek IV. Çevrimiçi Bilgilendirilmiş Onam ve Odak Grup Tanıtıcı Bilgi Formları

### Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması'na İlişkin Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sizi Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülen "Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçimde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Fatma Orgun  
Arş. Gör. Gülsüm Çonoğlu

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:  
a. Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, hemşirelik eğitiminde duyuşsal alan niteliklerinin kazandırılmasına yönelik çıktıya dayalı bir eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir.  
b. Araştırmanın İçeriği: Duyuşsal alan çıktıların eğitim programlarında görünürlüğü, öğrencilerin kendilerinden beklenen bu çıktıların farkında olması, eğitim programlarının öğrencilerin çıktıları ulaştırabilmesi için duyuşsal alanı da tanımlayacak yöntem, teknik ve araç-gereçlerle daha etkili hale getirilmesi ve öğrenci merkezli interaktif bir eğitim verilmesi, öğrencilerin duyuşsal alan becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol.

### Sağlık Hizmetlerinden Yararlanan Bireyler İçin Tanıtıcı Bilgi Formu

Sizi Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülen "Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçimde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Fatma Orgun  
Arş. Gör. Gülsüm Çonoğlu

Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☒ Erkek

### Akademisyen Tanıtıcı Bilgi Formu

Sizi Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülen "Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçimde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Fatma Orgun  
Arş. Gör. Gülsüm Çonoğlu

Cinsiyetiniz

☒ Kadın ☐ Erkek

Seçenek ekle veya "Diğer" seçeneği ekle

## Ek IV. Çevrimiçi Bilgilendirilmiş Onam ve Odak Grup Tanıtıcı Bilgi Formları (devam)

### Tanıtıcı Bilgi Formu (Akademisyen)

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülen ““Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması”” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Cinsiyetiniz: ( ) 1.Kadın ( ) 2.Erkek
2. Yaşınız: \_\_\_\_\_
3. Akademik Unvanınız:  
1) Prof. Dr. 2)Doç. Dr. 3)Dr. Öğr. Üyesi 4) Arş. Gör. Dr.  
5)Arş. Gör. 6) Öğr. Gör. Dr. 7) Öğr. Gör.
4. Kaç yıldır akademisyen olarak çalışmaktasınız? (Yıl ve ay olarak yazınız) \_\_\_\_\_
5. Duyuşsal alana yönelik hangi ders/dersleri vermektесiniz? \_\_\_\_\_

### Tanıtıcı Bilgi Formu (Klinik Rehber Hemşire)

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülen ““Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması”” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Cinsiyetiniz: ( ) 1.Kadın ( ) 2.Erkek
2. Yaşınız: \_\_\_\_\_
3. Eğitim durumunuz  
( ) 1.Lisans ( ) 2.Yüksek Lisans ( ) 3.Doktora
4. Göreviniz:  
( ) 1.Yönetici Hemşire ( ) 2.Eğitim Hemşiresi ( ) 3.Servis Hemşiresi  
( ) 4.Yoğun Bakım Hemşiresi ( ) 5.Diğer
- 5.Çalıştığınız Yıl Süresi (Yıl ve ay olarak yazınız) \_\_\_\_\_

## Ek IV. Çevrimiçi Bilgilendirilmiş Onam ve Odak Grup Tanıtıcı Bilgi Formları (devam)

### Tanıtıcı Bilgi Formu (Sağlık Hizmetlerinden Yararlanan Bireyler) LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülen ““Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması”” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Cinsiyetiniz: ( ) 1.Kadın ( ) 2.Erkek

2. Yaşınız: \_\_\_\_\_

3. Eğitim durumunuz

( ) 1.Okuryazar ( ) 2.İlköğretim ( ) 3.Lise ( ) 4.Lisans ( ) 5.Lisansüstü

4. Kronik hastalığınız var mı?

( ) 1.Hayır ( ) 2.Evet (Belirtiniz) \_\_\_\_\_

5.Son 6 ay içinde hastane/aile sağlığı merkezinden hizmet aldınız mı?

( ) 1.Hayır ( ) 2.Evet (Nedenini Belirtiniz) \_\_\_\_\_

6.Hastaneye yatış deneyiminiz var mı?

( ) 1.Hayır ( ) 2.Evet (Nedenini ve Süresini Belirtiniz) \_\_\_\_\_

### Tanıtıcı Bilgi Formu (Öğrenci) LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülen ““Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması”” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Cinsiyetiniz: ( ) 1.Kadın ( ) 2.Erkek

2. Yaşınız: \_\_\_\_\_

3. Sınıfınız: ( ) 1.Sınıf ( ) 2.Sınıf ( ) 3.Sınıf

4. Aldığınız seçmeli dersleri belirtiniz-----

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Ek V. Öğrenci Tanıtıcı Bilgi Formları

### Tanıtıcı Bilgi Formu\*

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi **Doç. Dr. Fatma ORGUN** tarafından yürütülen “Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Yaşınız: .....
2. Cinsiyetiniz: ( ) 1.Kadın ( ) 2.Erkek
3. Akademik Yönden kendinizi değerlendirdiğiniz zaman aşağıdakilerden hangisi size uygundur?
  - a. ( ) İyi ( ) Orta ( ) Kötü
4. Ağırlıklı Genel Not Ortalamanız:
  - a. ( ) 2.50’ın altında ( ) 2.51-2.99 arası ( ) 3.00- 4.00 arası

*\*Girişim grubu tarafından ön test-kalıcılık testi, kontrol grubu tarafından ön test, son test ve kalıcılık testi olarak doldurulmuştur.*

### Tanıtıcı Bilgi Formu\*\*

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi **Doç. Dr. Fatma ORGUN** tarafından yürütülen “Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Yaşınız: .....
2. Cinsiyetiniz: ( ) 1.Kadın ( ) 2.Erkek
3. Akademik yönden kendinizi değerlendirdiğiniz zaman aşağıdakilerden hangisi size uygundur?
  - ( ) İyi ( ) Orta ( ) Kötü
4. Ağırlıklı Genel Not Ortalamanız:
  - ( ) 2.50’ın altında ( ) 2.51-2.99 arası ( ) 3.00- 4.00 arası
5. Duyuşsal alan niteliklerine ilişkin aldığınız eğitim programı deneyiminizi bir cümle ile neye benzetirsiniz.....

*\*\*Girişim grubu tarafından son test olarak doldurulmuştur.*

## Ek VI. ÖLÇEKLER

### Öğretime Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği

| No | Ölçek Maddeleri                                                                                                         | Bana Hiç Uygun<br>Değil | Bana Uygun<br>Değil | Bana Biraz<br>Uygun | Bana Uygun | Bana Tamamen<br>Uygun |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---------------------|---------------------|------------|-----------------------|
| 1  | Bu dersteeki etkinlikler dikkatimi çektiği için, derste öğrendiklerimin farkına vardığımı hissedirim.                   |                         |                     |                     |            |                       |
| 2  | Bu derste yapılan etkinlikler gelişimimi sağladığından, yapılanları dikkatle izlerim.                                   |                         |                     |                     |            |                       |
| 3  | Bu dersteeki etkinliklerde kullanılan kavramlar merak duygumu harekete geçirir.                                         |                         |                     |                     |            |                       |
| 4  | Bu derste yapılanlar sırasında, merak ettiğim şeyleri sorarak anlamaya çabalarım.                                       |                         |                     |                     |            |                       |
| 5  | Bu derste öğrendiğim konular içerisinde önemli gördüklerimi seçerek dinlemeye özen gösteririm.                          |                         |                     |                     |            |                       |
| 6  | Bu dersin hedeflerine ilgi duyarım.                                                                                     |                         |                     |                     |            |                       |
| 7  | Bu dersin bana kazandıracaklarını merak ederim.                                                                         |                         |                     |                     |            |                       |
| 8  | Bu dersin hedeflerine ulaşmak için gerekli sorumlulukları alırım.                                                       |                         |                     |                     |            |                       |
| 9  | Bu derse çalışmaktan haz duyduğum için verilen görevleri zamanında yaparım.                                             |                         |                     |                     |            |                       |
| 10 | Bu derste yapılan etkinliklerin beni öğrenmeye teşvik ettiğini hissedirim.                                              |                         |                     |                     |            |                       |
| 11 | Bu dersin işlenişinde kullanılan yaklaşımlar, derse katılmam konusunda beni istekli kılar.                              |                         |                     |                     |            |                       |
| 12 | Bu derste kullanılan araç-gereç ve materyaller öğrenmemi kolaylaştırdığı için derse katılmaktan zevk duyarım.           |                         |                     |                     |            |                       |
| 13 | Bu derste başarılı olmak için kendimi sorumlu hissettiğimden, verilen görevleri yerine getirmek için çabalarım.         |                         |                     |                     |            |                       |
| 14 | Derse aktif olarak katıldığımda, öğrenmekten keyif alırım.                                                              |                         |                     |                     |            |                       |
| 15 | Ders içerisinde yapılan grup çalışmalarında diğer arkadaşlarımla uyumlu çalışmam gerektiğini hissedirim.                |                         |                     |                     |            |                       |
| 16 | Bu dersten başarılı olduğumda keyfime diyecek olmaz.                                                                    |                         |                     |                     |            |                       |
| 17 | Bu derste, diğerlerinin duygu ve fikirlerine saygı duyarım.                                                             |                         |                     |                     |            |                       |
| 18 | Bu derste yapılan etkinliklerin işime yarayacağını düşündüğüm için dersi değerli görürüm.                               |                         |                     |                     |            |                       |
| 19 | Dersin kazanımları, öğrendiklerimi daha fazla içselleştirmemi sağladığı için bu dersi diğer derslere tercih ederim.     |                         |                     |                     |            |                       |
| 20 | Daha nitelikli bir öğretim için bu derse daha fazla katkı sağlamaya çabalarım.                                          |                         |                     |                     |            |                       |
| 21 | Bu derste kendi çalışmalarım hakkında yapılan eleştirileri birer kazanç olarak görürüm.                                 |                         |                     |                     |            |                       |
| 22 | Sağlık açısından kendimi rahatsız hissetsem bile, derse gelerek yeni bilgiler kazanmayı, evde dinlenmeye tercih ederim. |                         |                     |                     |            |                       |
| 23 | Bu derste aldığım puanları önemserim.                                                                                   |                         |                     |                     |            |                       |
| 24 | Bu derste başarılı olmayı, başka derslerde başarılı olmaktan üstün tutarım.                                             |                         |                     |                     |            |                       |
| 25 | Bu derste kazandığım tutumlar, diğer derslere çalışma biçimimi etkiler.                                                 |                         |                     |                     |            |                       |
| 26 | Bu derste kendimi yeterli hissetmek için çalışmalarımı sürekli gözden geçiririm.                                        |                         |                     |                     |            |                       |
| 27 | Bu derste öğrendiklerimi yaşamımda kullanmaya özen gösteririm.                                                          |                         |                     |                     |            |                       |
| 28 | Bu derste yapılan uygulamaların, bana yeni değerler kazandırdığını fark ederim.                                         |                         |                     |                     |            |                       |

|    |                                                                                                               |  |  |  |  |  |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 29 | Bu derste, sınıf arkadaşlarımla başarı veya başarısızlığımdan kendimi sorumlu hissedirim.                     |  |  |  |  |  |
| 30 | Bu derste öğrendiklerimin, günlük hayatıma katkı sağladığını hissedirim.                                      |  |  |  |  |  |
| 31 | Bu derste başarımla, öğrendiklerimi meslek hayatımda kullanma yeterliliğimi arttırdığını hissedirim.          |  |  |  |  |  |
| 32 | Bu dersin kazanımları kendimi geliştirmemi destekler.                                                         |  |  |  |  |  |
| 33 | Bu derste öğrendiklerim, yaşama yönelik yeni bakış açıları geliştirmeme yardımcı olur.                        |  |  |  |  |  |
| 34 | Bu derste öğrendiklerim günlük hayatta sahip olduğum alışkanlıkları etkiler.                                  |  |  |  |  |  |
| 35 | Bu ders ile kazandığım deneyimleri bir yaşam biçimine dönüştürürüm.                                           |  |  |  |  |  |
| 36 | Bu derste yapılanlar sayesinde yeni bakış açıları geliştiririm.                                               |  |  |  |  |  |
| 37 | Bu derste başarılarımla, “başarılı olmayı” yaşam felsefesi haline dönüştürmeme katkı sağladığını fark ederim. |  |  |  |  |  |

### Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği

1’in ‘Hiç katılmıyorum’ ve 6’nın ‘Aynen Katılıyorum’ olduğunu göz önünde bulundurarak düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği yuvarlak içine alınız. Katılımınız için teşekkür ederiz.

#### Hiç Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 Aynen Katılıyorum

|    |                                                                                                                                              |             |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 1  | Doğru bir şekilde muhakeme etme konusunda, akranlarımla çoğundan daha iyiyim.                                                                | 1 2 3 4 5 6 |
| 2  | Detaylı bir şekilde düşünmeye ilişkin her şeyi anlama konusunda, kendimi yeterli görüyorum.                                                  | 1 2 3 4 5 6 |
| 3  | Nasıl detaylı bir şekilde düşünülmesi gerektiğini öğrenebilirim.                                                                             | 1 2 3 4 5 6 |
| 4  | Doğru bir şekilde muhakeme etmeyi, akranlarımla çoğundan daha iyi öğrenebilirim                                                              | 1 2 3 4 5 6 |
| 5  | Benim için doğru bir şekilde muhakeme etmeyi öğrenmek önemlidir.                                                                             | 1 2 3 4 5 6 |
| 6  | Benim için muhakeme etme konusunda iyi olmak önemlidir.                                                                                      | 1 2 3 4 5 6 |
| 7  | Benim için düşünsel becerilerimi kullanmak önemlidir.                                                                                        | 1 2 3 4 5 6 |
| 8  | Benim için problem çözmede iyi olmak önemlidir.                                                                                              | 1 2 3 4 5 6 |
| 9  | Eleştirel olarak düşünme, iyi bir profesyonel olmama yardımcı olacaktır.                                                                     | 1 2 3 4 5 6 |
| 10 | Eleştirel olarak düşünme, geleceğim için yararlı olacaktır.                                                                                  | 1 2 3 4 5 6 |
| 11 | Eleştirel olarak düşünme, günlük yaşamda yararlıdır.                                                                                         | 1 2 3 4 5 6 |
| 12 | Eleştirel olarak düşünme, diğer konular ve dersler için yararlıdır.                                                                          | 1 2 3 4 5 6 |
| 13 | Bir şey hakkında karar vermeden önce, tam anlamıyla muhakeme etmekten hoşlanırım.                                                            | 1 2 3 4 5 6 |
| 14 | Düşünme biçimimi geliştirecek şeyleri öğrenmekten hoşlanırım.                                                                                | 1 2 3 4 5 6 |
| 15 | Eleştirel olarak düşünmekten hoşlanırım.                                                                                                     | 1 2 3 4 5 6 |
| 16 | Detaylı bir şekilde muhakeme etmekten hoşlanırım.                                                                                            | 1 2 3 4 5 6 |
| 17 | Eleştirel bir şekilde muhakeme etmemi gerektiren bir problemim olursa, başka şeylere ayıracağım zamandan fedakarlık yapma eğiliminde olurum. | 1 2 3 4 5 6 |
| 18 | Muhakeme etme biçimimi geliştirmek için, oldukça fazla zaman ve çaba ayırma                                                                  | 1 2 3 4 5 6 |

|    |                                                                               |             |
|----|-------------------------------------------------------------------------------|-------------|
|    | fedakarlığında bulunma eğiliminde olurum.                                     |             |
| 19 | Eleştirel düşünmeyi edinmek ve kullanmak için, zaman ve çaba harcamaya değer. | 1 2 3 4 5 6 |

### Duyuşsal ve Bilişsel Empati Ölçeği

Düşüncelerinizi en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkür ederiz.

(1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum.

| Ölçek Maddeleri                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. İnsanların duygularını anlamakta zorlanırım.                                                |   |   |   |   |   |
| 2. İnsanların üzerine gitmenin eğlenceli olduğunu düşünürüm.                                   |   |   |   |   |   |
| 3. Birisi korktuğu zaman anlayabilirim.                                                        |   |   |   |   |   |
| 4. İnsanlar mutlu gibi görünmeye çalıştıklarında bu bellidir.                                  |   |   |   |   |   |
| 5. İnsanların sinirlenmesini izlemeyi severim.                                                 |   |   |   |   |   |
| 6. Yabancı insanların korktuğunu görmekten hoşlanırım.                                         |   |   |   |   |   |
| 7. Muhtaç/yoksul birisine yardım etmek bana iyi hissettirir.                                   |   |   |   |   |   |
| 8. Birisine hoşlanacağını düşündüğüm bir hediye verdiğimde heyecanlanırım.                     |   |   |   |   |   |
| 9. İnsanların hislerinin altında yatan nedenleri genellikle anlarım.                           |   |   |   |   |   |
| 10. Arkadaşlarım güzel vakit geçirdiklerinde sıklıkla sinirlenirim.                            |   |   |   |   |   |
| 11. Neşeli insanlar beni tiksindirir.                                                          |   |   |   |   |   |
| 12. İnsanların duygularını incitmeyi dert edinmem.                                             |   |   |   |   |   |
| 13. Diğer insanların mutlu olup olmasını gerçekten önemsemiyorum.                              |   |   |   |   |   |
| 14. Birisinin neler hissettiğini anlamakta zorlanırım.                                         |   |   |   |   |   |
| 15. İnsanların çileden çıkmak üzere olduğunu anlayabilirim.                                    |   |   |   |   |   |
| 16. Genelde birinin nasıl hissedeceğini tahmin edebilirim.                                     |   |   |   |   |   |
| 17. İnsanların üzgün olup olmadığını gerçekten de umursamam.                                   |   |   |   |   |   |
| 18. Diğer insanları huzursuz etmeyi severim.                                                   |   |   |   |   |   |
| 19. Diğer insanları aptal gibi hissettirmekten zevk alırım.                                    |   |   |   |   |   |
| 20. Arkadaşlarım sinirlendiğinde genellikle gülesim gelir.                                     |   |   |   |   |   |
| 21. Bazen insanları ağlarken görmekten zevk alırım.                                            |   |   |   |   |   |
| 22. Diğer insanların duyguları beni hiç rahatsız etmez.                                        |   |   |   |   |   |
| 23. Birisinin duygularını incittiğimde çok kötü hissederim.                                    |   |   |   |   |   |
| 24. Diğer insanların yaşadığı talihsizlikler beni çok rahatsız etmez.                          |   |   |   |   |   |
| 25. Genellikle insanların nasıl hissettiklerini söyleyebilirim.                                |   |   |   |   |   |
| 26. Bazen insanların aşağılandığını görmek eğlencelidir.                                       |   |   |   |   |   |
| 27. Eğer cezalandırılmayacağımı bilsem, canını acıtmaktan zevk alacağım bazı insanlar var.     |   |   |   |   |   |
| 28. Eğer birisini üzen/inciten bir şey yapıyor olduğumu görürsem, hemen onu yapmayı bırakırım. |   |   |   |   |   |
| 29. İnsanlar üzgün olduklarında sıklıkla kendilerini daha iyi hissetmeleri için çaba harcarım. |   |   |   |   |   |
| 30. Diğerlerini mutlu etmekten keyif alırım.                                                   |   |   |   |   |   |
| 31. Diğer insanların duygularını anlamada iyi değilimdir.                                      |   |   |   |   |   |

|                                                                                                          |  |  |  |  |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 32. İnsanlar duygusuz olduğumu söylemektedir.                                                            |  |  |  |  |  |
| 33. Birisini neyin kızdırıyor olduğunu genellikle tahmin edebilirim.                                     |  |  |  |  |  |
| 34. İnsanlar üzgün olduğunda bunu bana söylemek zorunda değil, üzgün olduklarını yüzlerinde görebilirim. |  |  |  |  |  |
| 35. Bir insan üzgün olduğunda bunu anlamak benim için zor.                                               |  |  |  |  |  |
| 36. Diğer insanları sınırlandırmekten hoşlandığımı kabul ediyorum.                                       |  |  |  |  |  |

### Revize edilen Hemşirelik Mesleki Değerler Ölçeği

| No | Ölçek Maddeleri                                                                                  | 1=Hiç<br>önemli değil | 2=Biraz<br>önemli | 3=Önemli | 4=Çok<br>önemli | 5=En çok<br>önemli |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------|----------|-----------------|--------------------|
| 1  | Sürekli kendini değerlendirmeye çalışmak                                                         |                       |                   |          |                 |                    |
| 2  | Hasta gereksinimleri karşılanmadığında konsültasyon / iş birliği isteme                          |                       |                   |          |                 |                    |
| 3  | Toplumun sağlık ve güvenliğini koruma                                                            |                       |                   |          |                 |                    |
| 4  | Kaynakların etkili dağıtımında politik kararlara katılma                                         |                       |                   |          |                 |                    |
| 5  | Değerlendirmelere katılma                                                                        |                       |                   |          |                 |                    |
| 6  | Uygulama için rehber oluşturacak standartlar oluşturma                                           |                       |                   |          |                 |                    |
| 7  | Öğrencilerin olduğu yerlerde planlı öğrenme aktivitelerini sürdürme ve yükseltme                 |                       |                   |          |                 |                    |
| 8  | Uygulama çevresini iyileştirmek için eylemler başlatma                                           |                       |                   |          |                 |                    |
| 9  | Bilgi ve becerilerini aktarmak için eylemler başlatma                                            |                       |                   |          |                 |                    |
| 10 | Sağlığa ilişkin aktivitelere aktif katılımı mesleği ilerletme                                    |                       |                   |          |                 |                    |
| 11 | Sağlık bakım politikalarının şekillendirilmesinde mesleki hemşirelik derneklerinin rolünü tanıma |                       |                   |          |                 |                    |
| 12 | Hemşirelik ve sağlık bakımına ulaşmada eşitliği sağlama                                          |                       |                   |          |                 |                    |
| 13 | Farklı kültürdeki nüfusun sağlık gereksinimlerini karşılamak için sorumluluk alma                |                       |                   |          |                 |                    |
| 14 | Kendi uygulamaları için yetki ve sorumluluk kabul etme                                           |                       |                   |          |                 |                    |
| 15 | Uygulama alanında yeterliliğini sürdürme                                                         |                       |                   |          |                 |                    |
| 16 | Hastanın etik ve yasal haklarını koruma                                                          |                       |                   |          |                 |                    |
| 17 | Kendi mesleki değerlerine karşı etik durum varsa bakıma katılamaya reddetme                      |                       |                   |          |                 |                    |
| 18 | Hastayı savunmak için harekete geçme                                                             |                       |                   |          |                 |                    |
| 19 | Hemşirelik araştırmalarına katılma ve/ veya uygun araştırma bulgularını uygulamaya aktarma       |                       |                   |          |                 |                    |
| 20 | Farklı yaşam şekli olan hastalara, önyargısız bakım sağlama                                      |                       |                   |          |                 |                    |
| 21 | Hastanın mahremiyet hakkını koruma                                                               |                       |                   |          |                 |                    |
| 22 | Doktorların şüpheli veya uygunsuz uygulamalarına karşı koyma                                     |                       |                   |          |                 |                    |
| 23 | Araştırmada katılımcıların haklarını koruma                                                      |                       |                   |          |                 |                    |
| 24 | İnsana saygı ve sadakat ilkelerine rehberlik eden uygulama                                       |                       |                   |          |                 |                    |
| 25 | Hasta güvenliğini sürdürme                                                                       |                       |                   |          |                 |                    |
| 26 | Mesleki hemşirelik derneklerinin aktivitelerine katılma                                          |                       |                   |          |                 |                    |

## Akademik Motivasyon Ölçeği

Neden Okula Gidiyorsunuz?

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız.

Hiç uyuşmuyor (1), Biraz uyuşuyor (2-3), Orta derecede Uyuşuyor (4), Oldukça Uyuşuyor (5-6), Tam Olarak Uyuşuyor (7)

| NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü ....                                                                               |               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1. ...sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.....                                            | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 2. ...yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.....                                             | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 3. ...üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.....             | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 4...bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.....                                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 5. ...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.....                | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 6. ...derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.....                                                           | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 7. ...üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.....                                             | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 8. ...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.....                                                      | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 9. ...daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.....                                          | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 10. ...aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak.....                                           | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 11. ...ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.....                                                             | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 12. ...önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım...1        | 2 3 4 5 6 7   |
| 13. ...kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.....                 | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 14. ... şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.....                        | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15. ... ileride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum.....                                                             | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 16. ... ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.....                      | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 17. ... meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.....                                             | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 18. ... önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.....           | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 19. ...neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.....                                      | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 20. ... zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.....                            | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 21. ... kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.....                                                            | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 22. ... ileride daha iyi ücret alabilmek için.....                                                                 | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 23. ... ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.....                      | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 24. ... inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek..1 | 2 3 4 5 6 7   |
| 25. ... birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.....                         | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 26. ...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.....                                            | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 27. ... üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.....             | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 28. ... kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.....                                   | 1 2 3 4 5 6 7 |

## Ek VII. Öğrenci Eğitim Programı Değerlendirme Formu

Aşağıdaki formda eğitim programı değerlendirilmesine yönelik 12 madde yer almaktadır.  
Her bir madde size uygun seçeneği işaretleyiniz

| Değerlendirme maddeleri                                   | Yeterli | Kısmen yeterli | Yetersiz |
|-----------------------------------------------------------|---------|----------------|----------|
| Eğitim programındaki derslerin süresi                     |         |                |          |
| Eğitim ortamının uygunluğu                                |         |                |          |
| Eğiticilerin iletişim becerileri                          |         |                |          |
| Eğiticilerin konuya uzmanlığı                             |         |                |          |
| Eğitim programındaki kaynakların yeterliliği              |         |                |          |
| Eğitim programının içeriği                                |         |                |          |
| Derse etkin katılabilme                                   |         |                |          |
| Aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılması                  |         |                |          |
| Eğitim programının anlaşılma düzeyi                       |         |                |          |
| Değerlendirme için verilen süre                           |         |                |          |
| Değerlendirme yöntemlerinin öğrenme çıktılarına uygunluğu |         |                |          |
| Eğitim programının katkısı                                |         |                |          |

Eğitim programından memnuniyet düzeyinizi 1 ile 10 arasında puanlayınız.

1   2   3   4   5   6   7   8   9   10

## Ek VIII. Yazılı Değerlendirmeler

### Ek VIII-A. Yazılı Refleksiyonlar

Her eğitim oturumunun sonunda “Ne öğrendin?” ve “Öğrendiğinin kanıtı nedir?” sorularından oluşan ve öğrenciler tarafından yazılan yazılı metinlerdir.

### Ek VIII-B. Yazılı Ödev Soruları ve Öğrenme Çıktılarının İlişkisi

| Yazılı Ödev Soruları                                                                                                                                                                                                                                      | Öğrenme Çıktısı                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Yazılı Ödev I. Soru Değerlendirmesi</b><br><i>Kitapta/filmde ana karakterin en yoğun yaşadığı duyguyu ve bu duyguyu ön plana çıkaran özellikleri açıklayınız?</i>                                                                                      | <b>ÖÇ2:</b> Kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkında olabilir                                                               |
| <b>Yazılı Ödev II. Soru Değerlendirmesi</b><br><i>Kitabın/filmin yazarı siz olsaydınız, kitabı/filmi nasıl sonlandırırđınız? Bu sonu yazmadaki geçerli nedeniniz ne olurdu?</i>                                                                           | <b>ÖÇ5:</b> Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda empati yapabilir<br><b>ÖÇ7:</b> Karar verme becerisini kullanabilir |
| <b>Yazılı Ödev III. Soru Değerlendirmesi</b><br><i>Kitap/film içinde gelişen bir problemi problem çözme basamaklarını kullanarak ve kendi bakış açınızı katarak inceleyiniz.</i>                                                                          | <b>ÖÇ4:</b> Karşılaşılan farklı ya da karmaşık durumlarda/olaylarda düşünme becerilerini kullanabilir                                   |
| <b>Yazılı Ödev IV. Soru Değerlendirmesi</b><br><i>Kitaptaki/filmdeki bir karakter üzerinden beş temel hemşirelik değerini yorumlayınız. Karakterler bu değerlere sahip mi ya da sahip olabilmesi için hangi bakış açılarını/özellikleri kazanmalıdır?</i> | <b>ÖÇ6:</b> Mesleki etik, ilke ve değerlerin bilincinde olarak profesyonel davranış sergileyebilir                                      |
| <b>Yazılı Ödev V. Soru Değerlendirmesi</b><br><i>Kitabın/filmin ana karakteri çalışma ekibinizin bir üyesi olsaydı, birlikte çalışmak istediğınız/istemediğınız hangi özelliklere sahip olurdu?</i>                                                       | <b>ÖÇ3:</b> Bireysel ve mesleki iletişim becerilerini etkili bir şekilde kullanabilir                                                   |

### Ek IX. Performans Görevine Yönelik Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı

| Başarı Puanı | Ölçütler                                                                                                                                                   |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4            | Öğrencinin çalışması kanıtlarla desteklenmiştir. Konunun anlaşıldığı açıklamalarla ortaya konulmuş ve bağlantılar kurulmuştur.                             |
| 3            | Öğrencinin çalışmasında sunduğu kanıtlar eksik/yetersizdir. Konunun anlaşıldığı açıklamalarla ortaya konulmuş ve ancak yeterli bağlantılar kurulamamıştır. |
| 2            | Öğrencinin çalışmasında kanıt sunulmamıştır. Konunun çoğunu anlaşıldığı açıklamalarla ortaya konulmuş ve ancak hiç bağlantı kurulmamıştır.                 |
| 1            | Öğrencinin çalışması konunun yeterince anlaşılmadığını göstermiş ve önemli eksikliklerle teslim edilmiştir.                                                |

### Ek X. Standardize Hasta Uygulaması Öz/Akran Değerlendirme Kontrol Listesi

| Beklenen Beceriler                              | Yeterli | Kısmen Yeterli | Yetersiz |
|-------------------------------------------------|---------|----------------|----------|
| Şikayetlerle ilgili bulguları değerlendirebilme |         |                |          |
| İletişim kurabilme ve sürdürebilme              |         |                |          |
| -Hastaya saygı gösterme                         |         |                |          |
| -Hastaya güven verme                            |         |                |          |
| -Hastayı dinleme                                |         |                |          |
| -Hastaya sabır gösterme                         |         |                |          |
| -Hastanın değerlerine uygun davranma            |         |                |          |
| -Ekip arkadaşıyla işbirliği yapma               |         |                |          |
| Klinik karar verme                              |         |                |          |

## Ek XI. Senaryo

|                          |                    |                        |
|--------------------------|--------------------|------------------------|
| <b>Hasta Adı Soyadı:</b> | <b>Yaş:</b> 32     | <b>Cinsiyet:</b> Kadın |
| Zeynep D.                | <b>Kilo:</b> 61 kg | <b>Boy:</b> 165 cm     |

Zeynep Hanım geçirdiği trafik kazası nedeniyle acil serviste müşahede odasında gözlem altında tutulmaktadır. Yapılan MR ve BT incelemeleri sonucunda herhangi bir iç kanama bulgusuna rastlanmamış olup, çarpmaya bağlı eklem ve göğüs ağrıları bulunmaktadır.

**Özgeçmiş:** Bilinen bir özellik yok

**Soygeçmiş:** Anne hastalık yok/ özellik bilinmiyor, baba hastalık yok / özellik bilinmiyor

**Alerji:** İnek sütü.

**Yaşam bulguları:** TA: 100/70 mmHg, Nabız: 96/dk, Solunum: 18/dk, Vücut sıcaklığı: 37 °C

**Fizik Muayene Bulguları:** Bilinci açık, oryante, göğüste ve eklemlerde ağrı mevcut.

### Öğrencilerden beklenen temel beceriler

Şikayetlerle ilgili bulguları değerlendirebilme

İletişim kurabilme ve sürdürebilme

- Hastaya saygı gösterme
- Hastaya güven verme
- Hastayı dinleme
- Hastaya sabır gösterme
- Hastanın değerlerine uygun davranma
- Ekip arkadaşıyla işbirliği yapma

Klinik karar verebilme

- Ağrı yönetimi

## Ek XII. Etik Kurul Onay Formu



**EGE ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
KARAR BELGESİ**

Ek-3

|                                         |                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU</b>  | Doç. Dr. Fatma ORGUN / Hemşirelik Fakültesi                                                                                           |
| <b>DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU</b>   | -                                                                                                                                     |
| <b>DİĞER ARAŞTIRMACILAR</b>             | Gülsüm ÇONOĞLU / Sağlık Bilimleri Enstitüsü                                                                                           |
| <b>ARAŞTIRMANIN TÜRÜ</b>                | <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input checked="" type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Özgün Araştırma |
| <b>ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI</b>             | Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması               |
| <b>BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ</b>                 | Yok                                                                                                                                   |
| <b>KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ</b> | 24.06.2021                                                                                                                            |
| <b>TOPLANTI / KARAR SAYISI</b>          | 06 / 12 <b>PROTOKOL NO: 1009</b>                                                                                                      |
| <b>KARAR</b>                            | Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.                                                                               |

**Prof. Dr. Aytül ÖNAL**  
Kurul Başkanı

*Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)*

**Prof. Dr. Esin CEBER TURFAN**  
Kurul Başkan Yrd.

*Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)*

**Prof. Dr. Aynur UYSAL TORAMAN**  
Kurul Üyesi

*Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)*

**Prof. Dr. Okan BİLGE**  
Kurul Üyesi

*Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)*

**Prof. Dr. Mine HOŞGÖR LİMONCU**  
Kurul Üyesi

*Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)*

**Prof. Dr. Şöhret AYDEMİR**  
Kurul Üyesi

*Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)*

**Prof. Dr. Özgün ÖZÇAKA YÜKSEL**  
Kurul Üyesi

*Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)*

## Ek XIII. Kurum İzinleri

### Ek XIII-A. Araştırma İzni

Ege Üniv. Evrak Tarih ve Sayısı: 02.07.2021-E.216424



T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı  
Yazı İşleri

Sayı : E-27344949-100-216424  
Konu : Araştırma İzni

Sayın Doç. Dr. Fatma ORGUN

Yürürlüçüsü olduğunuz ve Arş. Gör. Gülsüm ÇONOĞLU'nun yardımcı araştırmacı olarak yer aldığı "Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıktıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması" konu başlıklı etik kurul izni alınan (Protokol No: 1009) doktora tez çalışmasının fakültemizde yapılması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.  
Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayşegül DÖNMEZ  
Dekan

### Ek XIII-B. Simülasyon Laboratuvarı Tahsisi

Ege Üniv. Evrak Tarih ve Sayısı: 12.01.2022-E.499893



T.C.  
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı  
Yazı İşleri

Sayı : E-27344949-100-499893  
Konu : Laboratuvar Tahsisi

Sayın Doç. Dr. Fatma ORGUN

İlgi : 07/01/2022 Tarihli ve Bila sayılı yazı.

İlgi yazıya istinaden 21 Ocak 2022 tarihinde 10:30-15:00 saatleri arasında Simülasyon Laboratuvarını kullanabilmeniz Dekanlığımızca uygun görülmüştür.  
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

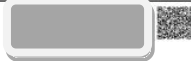
Prof. Dr. Ayşegül DÖNMEZ  
Dekan V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSMHR3JSZ

Adres: Ege Üniversitesi Rektörlüğü Gençlik Cad. No:12 35040 Bornova-İzmir  
Telefon: 0232 311 55 00 Faks: 0232 388 63 74  
e-Posta: hemşirelik.dekanlik@mail.ege.edu.tr Web: http://hemşirelik.ege.edu.tr/  
Kep Adresi: egeuniversitesi@egeuniversitesi.hof3.kep.tr

Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/ege-universitesi-ehys



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSEMBUF4UZ

Adres: Ege Üniversitesi Rektörlüğü Gençlik Cad. No:12 35040 Bornova-İzmir  
Telefon: 0232 311 55 00 Faks: 0232 388 63 74  
e-Posta: hemşirelik.dekanlik@mail.ege.edu.tr Web: http://hemşirelik.ege.edu.tr/  
Kep Adresi: egeuniversitesi@egeuniversitesi.hof3.kep.tr

Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/ege-universitesi-ehys



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Ek XIV. Ölçek İzinleri

TARİH: 31 / 05 / 2021

EGE ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülecek olan "Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıkıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması" başlıklı çalışmada, tarafımızdan Türkiye toplumu için geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan "Revize edilen Hemşirelik Mesleki Değerler Ölçeği (HMDO-S)"'nin kullanılmasına izin veriyorum.

**ÖLÇEK SAHİBİNİN;**  
UNVANI: Doç. Dr.  
ADI SOYADI: Renginaz ÖZTÜRK DÖNMEZ

İŞ ADRESİ: [Redacted]  
TELEFON: [Redacted]  
E-POSTA: [Redacted]

Anahtar:

# 2, 9, 16, 23  
# 6, 13, 20, 27  
# 4, 11, 18, 25  
# 3, 10, 17, 24  
# 7, 14, 21, 28  
# 1, 8, 15, 22  
# 5, 12, 19, 26

M. Hülya Onal-Karagüven, 2012

Not: Ölçeği kullanmak için referansları belirtmek yeterli olacaktır.

Bilmeye yönelik içsel motivasyon  
Başarıya yönelik içsel motivasyon  
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon  
Belirlenmiş dışsal motivasyon  
Çe yansıyan dışsal motivasyon  
Dışsal motivasyon - dış düzenleme  
Motivasyonsuzluk

ÖLÇEK SAHİBİNİN MENŞUP OLDUĞU KURUM ADI / LOGO (VARSA)

TARİH: 31 / 05 / 2021

ÖLÇEK SAHİBİNİN MENŞUP OLDUĞU KURUM ADI / LOGO (VARSA)

Mağla Sıtkı Koçman Üniversitesi

TARİH: 04 / 05 / 2021

EGE ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülecek olan "Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıkıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması" başlıklı çalışmada, tarafımızdan Türkiye'ye uyarılanan "Duyuşsal ve Bilişsel Empatik Ölçeği"nin kullanılmasına izin veriyorum.

**ÖLÇEK SAHİBİNİN;**  
UNVANI: Prof.Dr.  
ADI SOYADI: Mülge Yüksel  
VARSA KURUM MÜHRÜ / İSİM KAĞESI

İMZA: [Redacted]

İŞ ADRESİ: Anabölüm Dr. [Redacted]  
TELEFON: [Redacted]  
E-POSTA: [Redacted]

M. Hülya Onal-Karagüven, 2012

BGEBAVEK Form 6  
Y.T. / REV. : 2012 / 02

EGE ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülecek olan "Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıkıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması" başlıklı çalışmada, tarafımızdan Türkiye'ye uyarılanan "Elektifel Düşünme Motivasyonu Ölçeği"nin kullanılmasına izin veriyorum.

**ÖLÇEK SAHİBİNİN;**  
UNVANI: Araştırmacı  
ADI SOYADI: Bülent DÖNMEZ

İMZA: [Redacted]

İŞ ADRESİ: [Redacted]  
TELEFON: [Redacted]  
E-POSTA: [Redacted]

EGE ÜNİVERSİTESİ  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI BAŞKANLIĞINA

Kurulunuzdan onay alınması halinde Doç. Dr. Fatma Orgun tarafından yürütülecek olan "Hemşirelik Eğitiminde Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Çıkıya Dayalı Program Geliştirme Çalışması" başlıklı çalışmada, tarafımızdan geliştirilen "Öğretmene Yönelik Duyuşsal Farkındalık Ölçeği"nin kullanılmasına izin veriyorum.

**ÖLÇEK SAHİBİNİN;**  
UNVANI: Öğr. Gör. Dr.  
ADI SOYADI: Ali YAKAR  
VARSA KURUM MÜHRÜ / İSİM KAĞESI

İMZA: [Redacted]

İŞ ADRESİ: [Redacted]  
TELEFON: [Redacted]  
E-POSTA: [Redacted]

**Ek XV. “Hemşirelikte Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Eğitim Programı Geliştirmede İhtiyaç Belirleme: Odak Grup Çalışması” Sözel Bildiri**

**2. ULUSLARARASI & 8. ULUSAL  
HEMŞİRELİK EĞİTİMİ KONGRESİ**

“Eğitimde Dönüşüm: Hemşirelik Eğitimini Güçlendirme”



24-26 KASIM 2022

Pine Bay Holiday Resort Hotel, Kuşadası, AYDIN

Sayın Gülsüm Çonoğlu,

24-26 Kasım 2022 tarihleri arasında Aydın'da düzenlenen "2. ULUSLARARASI VE 8. ULUSAL HEMŞİRELİK EĞİTİMİ KONGRESİ" ne yayınlanmak üzere gönderilen "Hemşirelikte Duyuşsal Alan Niteliklerinin Kazandırılmasına Yönelik Eğitim Programı Geliştirmede İhtiyaç Belirleme: Odak Grup Çalışması" başlıklı çalışmanız Bilimsel Kurulumuzun değerlendirmesi sonucu "Sözel Bildiri" olarak kabul edilmiştir. Bildirinizin tam olarak yayınlanması için kayıt işlemlerinizi tamamlamanız gerektiğini hatırlatırız. Not: Bildiri değerlendirmelerinde Kör Hakemlik uygulaması yapılmaktadır. Toplantımız katılımınızla daha da güçlenecek ve bilimsel hedefine ulaşacaktır. Başarılarınızın devamını dileriz.

Kongre Düzenleme Kurulu Adına

Prof. Dr. Hülya KAYA



Doç. Dr. Sevim ULUPINAR



[www.nursingedu8.com](http://www.nursingedu8.com)

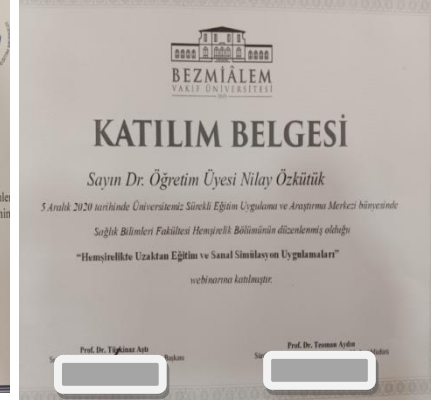
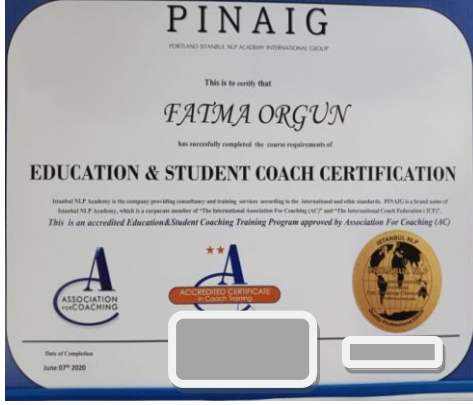
### Ek XVI. Hemşirelikte Duyuşsal Alan Eğitim Programı

| <b>Hafta</b> | <b>Dersler/Konular</b>                                                                  | <b>Öğretim Yöntem ve Teknikler</b>                                                                                                  | <b>Ölçme ve Değerlendirme ve Kanıtlar</b>                                                    |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b>     | <b>Kendini/Bireyi Tanıma</b><br>-İletişim becerileri<br>-Farkındalık oluşumu            | Bireysel hazırlık, Okuma, Sınıf içi tartışma, Soru-cevap, Beyin fırtınası, Eğitsel oyunlar                                          | I.Refleksiyon Değerlendirmesi<br>- Hayat Çarkı, Öğrenci Çarkı ve Özgeçmiş Hazırlama          |
| <b>2</b>     | <b>Öğrenme Alanları ve Hemşirelik</b><br>-Bilişsel-Duyuşsal-Psikomotor Alan             | Bireysel hazırlık, Okuma, Sınıf içi tartışma, Soru-cevap                                                                            | II. Refleksiyon Değerlendirmesi<br>-Bulmaca                                                  |
| <b>3</b>     | <b>Duyuşsal Alan ve Bireysel Özellikler</b><br>-Duygusal zeka<br>-Kendini/bireyi tanıma | Bireysel hazırlık, Okuma, Sınıf içi tartışma, Soru-cevap, Grup çalışması, Feynman Tekniği                                           | III. Refleksiyon Değerlendirmesi<br>- Feynman Tekniğiyle Eğitim                              |
| <b>4</b>     | <b>Tutum Geliştirme</b><br>-İletişim becerileri<br>-Ekip çalışması                      | Bireysel hazırlık, Okuma, Sınıf içi tartışma, Soru-cevap, Grup çalışması, Eğitsel oyunlar,                                          | IV. Refleksiyon Değerlendirmesi<br>-Hikaye yazma                                             |
| <b>5</b>     | <b>Düşünme Becerileri I</b><br>-Problem çözme<br>-Eleştirel düşünme                     | Bireysel hazırlık, Okuma, Sınıf içi tartışma, Soru-cevap, Grup çalışması, Kavram Haritası, Balık Kılçığı, Problem Çözme             | V. Refleksiyon Değerlendirmesi<br>-Kavram Haritası<br>-Balık Kılçığı                         |
| <b>6</b>     | <b>Düşünme Becerileri II</b><br>-Eleştirel düşünme<br>-Yaratıcı düşünme                 | Bireysel hazırlık, Okuma, Sınıf içi tartışma, Soru-Cevap, Eğitsel oyunlar, Beyin Fırtınası, Zihin Haritası                          | VI. Refleksiyon Değerlendirmesi<br>-Zihin Haritaları<br>-Padlet Çıktıları                    |
| <b>7</b>     | <b>Empati</b>                                                                           | Bireysel hazırlık, Okuma, Sınıf içi tartışma, Soru-cevap, Belgesel, Altı şapka tekniği, Grup çalışması                              | VII.Refleksiyon Değerlendirmesi<br>- Altı Şapka Tekniği Uygulaması                           |
| <b>8</b>     | <b>Bakım, Empati ve Profesyonel Davranış</b>                                            | Bireysel hazırlık, Okuma, Sınıf içi tartışma, Soru-cevap, Eğitsel oyunlar, Kısa Film                                                | VIII. Refleksiyon Değerlendirmesi<br>-Padlet Çıktıları                                       |
| <b>9</b>     | <b>Değerler ve Mesleki Değerler</b>                                                     | Bireysel hazırlık, Okuma, Sınıf içi tartışma, Soru-cevap, Örnek olay yöntemi                                                        | IX. Refleksiyon Değerlendirmesi<br>-Hikaye yazma                                             |
| <b>10</b>    | <b>Motivasyon ve Kuşaklar</b>                                                           | Kongre - Panel, Soru-cevap                                                                                                          | X. Refleksiyon Değerlendirmesi<br>-Kongre-Panel Katılımı                                     |
| <b>11</b>    | <b>Yaşam Boyu Öğrenme</b>                                                               | Bireysel hazırlık, Okuma, Sınıf içi tartışma, Soru cevap, Eğitsel oyunlar                                                           | XI. Refleksiyon Değerlendirmesi<br>- Padlet uygulaması                                       |
| <b>12</b>    | <b>Karar Verme</b><br>-Klinik karar verme                                               | Bireysel hazırlık, Okuma, Sınıf içi tartışma, Soru cevap, Grup çalışması, Senaryo Temelli Simülasyon (Standardize Hasta Uygulaması) | XII. Refleksiyon Değerlendirmesi<br>- Standardize Hasta Uygulaması<br>Öz/Akran Değerlendirme |

## Ek XVII. Araştırmacı Sertifikaları



## Ek XVII. Araştırmacı Sertifikaları (devam)

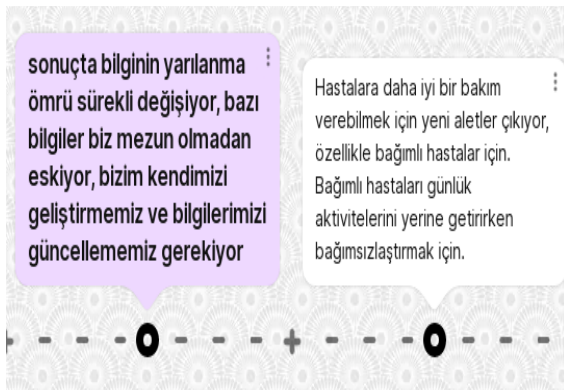


## Ek XVIII. I. Uluslararası Hemşirelik Eğitiminde Program Geliştirme Kongresi Afişi ve Program

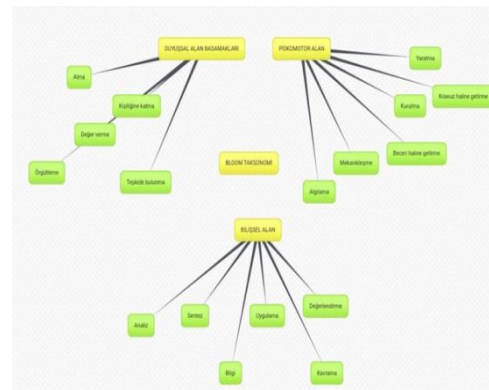


|              |                                                                                          |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15.45- 16.15 | Panel: Z kuşağı öğrencilerinin motivasyonu<br>Oturma Başkanı: Ayla Keçeci - Umut Özdemir |
|              | ARCS-V modeli tasarımı<br>Hasan Uçar                                                     |
|              | Hemşirelik eğitim programları Z kuşağına hazır mı?<br>Sevim Uluçınar                     |

## Ek XIX. Öğrenmede Sırasında Kullanılan ve Öğrenme Sonucu Ortaya Çıkan Ürün Örnekleri



Resim 2. Padlet Çıktıları



Resim 3. Kavram Haritası

**Ek XIX. Öğrenmede Sırasında Kullanılan ve Öğrenme Sonucu Ortaya Çıkan Ürün Örnekleri (devam)**

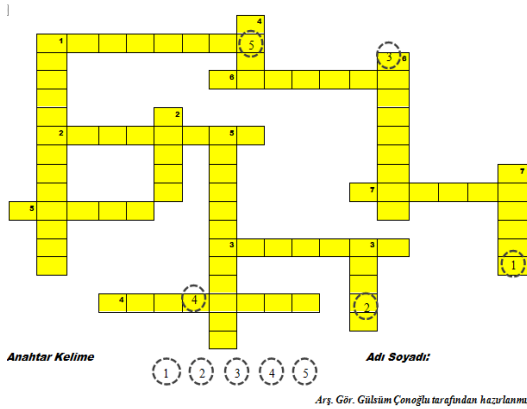


**Resim 4. Şişedeki Mesaj I**



**Resim 5. Şişedeki Mesaj II**

*“Şişedeki mesaj” isimli iletişim, yaratıcı düşünme ve empati yetkinlik oyunu Gülbeniz Akduman ve Zeki Yüksekbilgili’nin Eğitim Oyunları 2 kitabı sayfa 131-132’den alıntılanarak uygulanmıştır.*



**Resim 6. Bulmaca**



*Gülsüm Çonoğlu tarafından 2015 yılında çekilmiştir.*

**Resim 7. Fotoğraf Örneği**

## Teşekkür

Lisansüstü eğitimim boyunca bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak bana rehberlik eden, beni motive eden, azmimi ve çabamı destekleyerek kendi yol haritamı çizmemi sağlayan, beni bu yönde yönlendiren ve her zaman desteğini hissedeceğim değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Fatma ORGUN'a,

Lisansüstü eğitimim boyunca birçok kez bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, doktora tez sürecim boyunca da değerli görüşleri ve katkıları ile yolumuzu aydınlatan Tez İzlem Komitesi üyesi değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Hatice ŞAHİN'e ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Nilay ÖZKÜTÜK'e,

Tez önerisinde bizimle paylaştıkları değerli görüş ve katkılarla bize yön gösteren değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Hülya KAYA, Sayın Prof. Dr. Süheyla ÖZSOY, Sayın Prof. Dr. Ayla KEÇECİ'ye,

Odak grup görüşmelerine katılan değerli katılımcılara, uzman görüşlerine başvurduğum değerli hocalarıma, araştırmada yer alan öğrencilere ve araştırmanın yürütülmesine olanak sağlayan kurum yöneticilerine,

Birlikte çalışmaktan keyif aldığım ve tezimin yürütülmesinde desteğini esirgemeyen Sayın Arş. Gör. Gonca NÜZKET'e,

Birlikte öğrenmekten, çalışmaktan ve üretmekten mutluluk duyduğum Sayın Arş. Gör. Cemre PAYLAN AKKOÇ'a,

Motivasyonumu, işime ve kendime olan inancımı kaybetmeme izin vermeyen ve beni destekleyen araştırma görevlisi arkadaşlarıma,

Son olarak Ailem'e; manevi desteklerini her daim hissettiğim Babam Cafer ÇONOĞLU ve Annem Ayten ÇONOĞLU'na, kalemî benden daha kuvvetli olan kardeşim Aslı Zeynep ÇONOĞLU'na, benden daha çalışkan ve azimli kardeşim Muhammed ÇONOĞLU'na, iyi ki bizimle yolu keşisen Seda ÇONOĞLU'na ve doktora tezim ile birlikte büyüyen Agah ÇONOĞLU'na

Teşekkür Ederim.

Çankırı, 26.02.2023

Gülsüm ÇONOĞLU

## Özgeçmiş

İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'ndan 2010 yılında mezun olarak lisans eğitimini tamamladı. Sırasıyla 6 ay İstanbul Kağıthane Gürsel Sağlık Ocağı'nda ebe; 2,5 ay İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Nöroşirurji Yoğun Bakım Ünitesi'nde yoğun bakım hemşiresi ve 4 yıl 2 ay T.C. Sağlık Bakanlığı-Marmara Üniversitesi Pendik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Nöroşirurji Kliniği'nde servis hemşiresi olarak çalıştı. 2015 yılı Mart ayında Yüksek Öğretim Kurumu Öğretim Elemanı Yetiştirme Programı (ÖYP) ile Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'ne araştırma görevlisi olarak atandı. 2015 Mart – 2015 Eylül tarihleri arasında Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda yabancı dil eğitimini tamamladı. 2015 Eylül – 2016 Şubat tarihleri arasında Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 2016 yılı Şubat ayında ÖYP kapsamında 35. madde ile görevlendirilmesi yapılarak Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı'na araştırma görevlisi ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı'na yüksek lisans öğrencisi olarak naklen atandı. Yüksek lisans programında, "Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi" konulu program değerlendirmeye yönelik tez çalışmasını tamamladı ve 2018 Eylül ayında doktora programına devam etti. Program geliştirme ve değerlendirme, duyuşsal alan eğitimi, ölçme ve değerlendirme, akreditasyon alanlarında çalışmalarını sürdürmektedir. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Akreditasyon Komisyonu, Ölçme ve Değerlendirme Komisyonu, Birinci Sınıf Ders Yürütme Kurulu ve İntörn Kurulu komisyon/kurul sekreterlik görevlerini yürüttü. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'ne naklen atanarak 1 Aralık 2022'den beri bu kurumda çalışmaya devam etmektedir.

Gülsüm ÇONOĞLU