

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**HEMŞİRELİK LİSANS EĞİTİM PROGRAMININ BAĞLAM, GİRDİ,
SÜREÇ VE ÜRÜN (CIPP) MODELİ KULLANILARAK
DEĞERLENDİRİLMESİ**

HEMŞİRELİK PROGRAMI
HEMŞİRELİKTE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülsüm ÇONOĞLU

DANIŞMAN

Doç. Dr. Fatma ORGUN

İZMİR

2018

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**HEMŞİRELİK LİSANS EĞİTİM PROGRAMININ BAĞLAM, GİRDİ,
SÜREÇ VE ÜRÜN (CIPP) MODELİ KULLANILARAK
DEĞERLENDİRİLMESİ**

HEMŞİRELİK PROGRAMI
HEMŞİRELİKTE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülsüm ÇONOĞLU

DANIŞMAN

Doç. Dr. Fatma ORGUN

İZMİR

2018

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, rehberlik eden, her konuda beni destekleyen çok değerli danışmanım Doç. Dr. Fatma ORGUN'a,

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerini benimle paylaşan değerli hocalarım Doç. Dr. Ayşe Hilal BATI ve Dr. Öğr. Üyesi Nilay ÖZKÜTÜK'e,

İstatistik analizlerinde beni destekleyen değerli hocam, Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN'e,

Hayatımı güzelleştiren ve her alanda desteklerini esirgemeyen değerli kuzenim Ayşe AYDOĞAN'a ve değerli arkadaşlarım Elif ARSLAN AŞIK, Esra FİDAN ve Dilek GÜDÜL'e,

Birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı'nda görevli arkadaşlarım Hale SEZER, Berna AKÇAKOCA, Gülşah ALINCA, Gonca NÜZKET ve Aydan ŞENOL'a,

Uzman görüşlerine başvurduğum değerli hocalarıma ve araştırmanın yürütülmesine olanak sağlayan kurum yöneticilerine,

Anketlerin toplanması sırasında gösterdikleri anlayış ve duyarlılık için hemşirelik fakültesinde görevli asistan arkadaşlarıma,

Tezime katılmayı kabul eden öğretim elemanları ve öğrencilere,

Eğitim hayatımdaki destekleri ve emekleri için teyzem Nurten AYDOĞAN ve eniştem Mehmet AYDOĞAN'a,

Eğitim hayatım boyunca yanımda olan, desteklerini esirgemeyen, bana güvenen babam Cafer ÇONOĞLU, annem Ayten ÇONOĞLU, kardeşlerim Muhammed ÇONOĞLU ve Aslı Zeynep ÇONOĞLU'na

Teşekkür Ederim

İzmir, Ağustos 2018

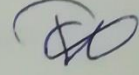
Gülsüm ÇONOĞLU

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

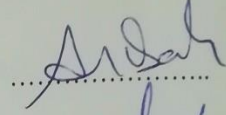
(Adı Soyadı)

(İmza)

Başkan : Doç. Dr. Fatma ORGUN
(Danışman)

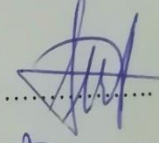


Üye : Doç. Dr. A. Hilal Batı



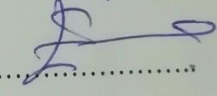
Üye

: Dr. Öğretim Üyesi Fatma VATAN



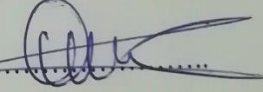
Üye

: Doç. Dr. Esra Akın Korkmaz



Üye

: Dr. Öğretim Üyesi Nilay ÖZKURT



Yüksek Lisans Tezinin kabul edildiği tarih: 27.08.2018

ÖZET

HEMŞİRELİK LİSANS EĞİTİM PROGRAMININ BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ VE ÜRÜN (CIPP) MODELİ KULLANILARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Lisans Eğitim Programı'nı hemşirelik öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli kullanarak değerlendirmektir.

Yöntem: Bu araştırma, metodolojik ve tanımlayıcı tipte bir çalışmadır. Araştırma, Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde öğrenim gören 448 öğrenci ve görev alan 82 öğretim elemanı ile Eylül 2017 - Temmuz 2018 tarihleri arasında yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Öğrenci ve Öğretim Elemanı Tanıtıcı Bilgi Formları" ve "Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF)" kullanılmıştır. HLEPDF'nin geçerliğinin değerlendirilmesinde kapsam geçerliği ve yapı geçerliği, güvenilirliğinin değerlendirilmesinde iç tutarlılık ve test-tekrar test analizleri kullanılmıştır. HLEPDF; Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün olmak üzere 4 alt boyut ve 50 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 ve LISREL programları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, t testi, ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Bulgular: Öğrencilerin eğitim programından memnuniyet düzeyi $4,47 \pm 2,09$, öğretim elemanlarının ise $6,80 \pm 1,89$ bulunmuştur. Öğrencilerin HLEPDF'nin Bağlam ($\bar{X}=20,26 \pm 4,75$), Girdi ($\bar{X}=41,17 \pm 8,39$), Süreç ($\bar{X}=46,87 \pm 10,66$) ve Ürün ($\bar{X}=40,71 \pm 9,42$) alt boyut puan ortalamaları ortalamaya yakın bulunurken, öğretim elemanlarının HLEPDF'nin Bağlam ($\bar{X}=24,29 \pm 3,89$), Girdi ($\bar{X}=48,42 \pm 7,30$), Süreç ($\bar{X}=55,01 \pm 9,31$) ve Ürün ($\bar{X}=44,71 \pm 8,07$) alt boyut puan ortalamaları ortalamanın üzerinde bulunmuştur. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının HLEPDF'nun Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Öğretim elemanlarının, tüm alt boyutlarda puan ortalamaları öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Sonuç: Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu, hemşirelik lisans eğitim programını değerlendirmek amacıyla kullanılacak geçerli ve güvenilir bir formdur. Öğretim elemanları eğitim programı hakkında öğrencilerden daha olumlu görüşlere sahiptir. Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün açısından, öğrenciler hemşirelik lisans eğitim programının kısmen yeterli olduğunu, öğretim elemanları hemşirelik lisans eğitim programının yeterli olduğunu düşünmektedirler. Sonuç olarak, mevcut lisans eğitim programının yeniden gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi, program iyileştirme ve değerlendirme çalışmalarının sürekli ve sistematik yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: hemşirelik eğitimi; eğitim programı değerlendirme; CIPP modeli.

ABSTRACT

EVALUATION OF UNDERGRADUATE CURRICULUM OF NURSING USING CONTEXT, INPUT, PROCESS AND PRODUCT (CIPP) MODEL

Aim: The aim of this research is to evaluate the Undergraduate Curriculum of Ege University Nursing Faculty in line with the nursing students' and instructors' opinions using context, input, process, product (CIPP) model.

Method: The research is methodological and descriptive research study. The research was conducted out with 448 students who were studying and 82 instructors who were staffing in the Nursing Department of Ege University Nursing Faculty between September 2017 and July 2018. "Student and Instructor Identification Information Forms" and "Nursing Undergraduate Curriculum Evaluation Form (NUCEF)" were used in order to collect data in the research. Content validity and construct validity were used in evaluating the validity of the data collection form. Internal consistency and test-retest analysis were used in evaluating the reliability of the data collection form. NUCEF consists of 4 sub-dimensions including Context, Input, Process and Product and 50 items. The obtained data were analyzed using SPSS 20.0 and LISREL programs. In the data analysis, frequency, percentage, mean, standard deviation, t test, ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis H test were used.

Results: Satisfaction level of curriculum was found to be $4,47\pm 2,09$ for the students and $6,80\pm 1,89$ for the instructors. While the average scores of Context ($\bar{X}=20,26\pm 4,75$), Input ($\bar{X}=41,17\pm 8,39$), Process ($\bar{X}=46,87\pm 10,66$) and Product ($\bar{X}=40,71\pm 9,42$) sub-dimensions of NUCEF of the students were close to the average, the average scores of Context ($\bar{X}=24,29\pm 3,89$), Input ($\bar{X}=48,42\pm 7,30$), Process ($\bar{X}=55,01\pm 9,31$) and Product ($\bar{X}=44,71\pm 8,07$) sub-dimensions of NUCEF of the instructors were above the average. A statistically significant difference was found between the Context, Input, Process and Product sub-dimension average scores of NUCEF of students and instructors. The average score of the instructors was higher than the students in all sub-dimensions.

Conclusion: Nursing Undergraduate Curriculum Evaluation Form is a valid and reliable form that can be used to evaluate nursing undergraduate curriculum. Instructors had more positive views on the curriculum than the students. In terms of Context, Input, Process and Product; the students think that the nursing undergraduate curriculum is partially adequate and the instructors think that the nursing undergraduate curriculum program is adequate. As a result, it is recommended that the current undergraduate curriculum be reviewed and regulated, and that program improvement and evaluation studies be carried out continuously and systematically.

Key Words: nursing education; curriculum evaluation; CIPP model.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
TABLolar DİZİNİ.....	IX
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XII
SEMBOLLER/KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problemin Tanımı.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.6. Karşılaşılan Güçlükler.....	4
1.7. Genel Bilgiler.....	4
1.7.1. Hemşirelik Eğitimi.....	4
1.7.1.1. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi.....	8
1.7.1.1.1. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Hakkında Bilgi.....	8
1.7.1.1.2. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Program Çıktıları.....	10
1.7.1.1.3. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Eğitim Programı.....	10
1.7.2. Program Değerlendirme.....	19
1.7.2.1. Temel Kavramlar.....	19
1.7.2.2. Program Değerlendirmede Temel İlkeler.....	21
1.7.2.3. Program Değerlendirmenin Amacı.....	22
1.7.2.4. Program Değerlendirme Süreci.....	23
1.7.2.5. Program Değerlendirme Türleri.....	24
1.7.2.6. Program Değerlendirme Yaklaşımları.....	25
1.7.2.7. Program Değerlendirme Modelleri.....	26
1.7.2.7.1. Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	26
1.7.2.7.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli.....	27
1.7.2.7.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme.....	

Modeli.....	28
1.7.2.7.4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli.....	28
1.7.2.7.5. Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Program Modeli..	29
1.7.2.7.6. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli.....	29
1.7.2.7.7. Logic Model.....	30
1.7.2.7.8. Kirkpatrick Dört Düzey Program Değerlendirme Modeli.....	31
1.7.2.7.9. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli.....	31
1.7.2.7.9.1. Bağlam Değerlendirilmesi.....	33
1.7.2.7.9.2. Girdi Değerlendirilmesi.....	34
1.7.2.7.9.3. Süreç Değerlendirilmesi.....	35
1.7.2.7.9.4. Ürün Değerlendirilmesi.....	35
1.7.3. Hemşirelik Eğitiminde Program Değerlendirme.....	36

BÖLÜM II

2. GEREÇ VE YÖNTEM.....	39
2.1. Araştırmanın Tipi.....	39
2.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı.....	39
2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	39
2.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süresi.....	40
2.5. Veri Toplamada Kullanılan Araçlar.....	40
2.5.1. Öğrenci Tanıtıcı Bilgi Formu.....	40
2.5.2. Öğretim Elemanı Tanıtıcı Bilgi Formu.....	40
2.5.3. Hemşirelik Lisans Eğitimi Program Değerlendirme Formu.....	41
2.6. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi.....	41
2.7. Araştırmanın Süresi.....	43
2.8. Etik Uygulamalar.....	44

BÖLÜM III

3. BULGULAR.....	45
3.1. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular.....	45
3.1.1. Geçerlik Analizi Bulguları.....	45
3.1.1.1. İçerik/Kapsam Geçerliği.....	45
3.1.1.2. Ölçüt Geçerliği.....	47
3.1.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	47

3.1.2. Güvenirlik Analizi Bulguları.....	52
3.1.2.1. Test-Tekrar Test Yöntemi.....	52
3.1.2.2. İç Tutarlılık Katsayısı.....	53
3.2. Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi'ne İlişkin Bulgular.....	58
3.2.1. Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	58
3.2.1.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	58
3.2.1.2. Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular...	60
3.2.2. Katılımcıların Görüşleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	63
3.2.3. Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	76
3.2.3.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	76
3.2.3.2. Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	85

BÖLÜM IV

4. TARTIŞMA.....	97
4.1. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulguların İncelenmesi.....	97
4.1.1. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Geçerliğine İlişkin Bulguların İncelenmesi.....	97
4.1.2. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Güvenirliğine İlişkin Bulguların İncelenmesi.....	99
4.2. Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi'ne İlişkin Bulguların İncelenmesi.....	100
4.2.1. Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerinin İncelenmesi.....	100
4.2.1.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin İncelenmesi.....	100
4.2.1.2. Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerinin İncelenmesi.....	101
4.2.2. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun	

Katılımcılara Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların İncelenmesi.....	101
4.2.3. Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların İncelenmesi..	113
4.2.3.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların İncelenmesi.....	114
4.2.3.2. Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların İncelenmesi.....	119

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	126
5.1. Sonuçlar.....	126
5.2. Öneriler.....	128
6. KAYNAKLAR.....	129
7. EKLER.....	145
Ek – I: Öğrenci Tanıtıcı Bilgi Formu.....	145
Ek – II: Öğretim Elemanı Tanıtıcı Bilgi Formu.....	146
Ek – III: Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu.....	147
Ek – IV: Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni.....	150
Ek – V: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı Pilot Uygulama Kurum İzni.....	151
Ek – VI: Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı Kurum İzni.....	152
Ek – VII: Ölçeğin Kapsam Geçerliğinde Görüş Alınan Uzmanlar.....	153
ÖZGEÇMİŞ.....	154

TABLolar DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 1. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 1.Sınıf Eğitim Programı.....	12
Tablo 2. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 2.Sınıf Eğitim Programı.....	13
Tablo 3. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 3.Sınıf Eğitim Programı.....	14
Tablo 4. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 4.Sınıf Eğitim Programı.....	15
Tablo 5. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliğinde Kullanılan Yöntemler.....	42
Tablo 6. Araştırma Süresince Yapılan Faaliyetler.....	43
Tablo 7. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyutlarına Ait Toplam Puanlar ile Katılımcıların Eğitim Programından Memnuniyet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	47
Tablo 8. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucuna Göre Maddelerin Boyutlara Dağılımı ve Faktör Yükleri.....	48
Tablo 9. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Alt Boyutlarına Ait Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları.....	52
Tablo 10. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Bağlam Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 11. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Girdi Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 12. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Süreç Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 13. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Ürün Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 14. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	59
Tablo 15. Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	61
Tablo 16. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Bağlam Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Yanıtlarının Dağılımı.....	64
Tablo 17. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Girdi Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Yanıtlarının Dağılımı.....	66
Tablo 18. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Süreç Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Yanıtlarının Dağılımı.....	69
Tablo 19. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Ürün Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Yanıtlarının Dağılımı.....	72
Tablo 20. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamalarının Katılımcılara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	75

Tablo 21. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları.....	76
Tablo 22. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Cinsiyetlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	77
Tablo 23. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Yaş Gruplarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	78
Tablo 24. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Sınıf Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	79
Tablo 25. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Hemşirelik Bölümünü Seçme Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	80
Tablo 26. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Yıl Kaybı Yaşama Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	81
Tablo 27. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Fakültede Okuma Sürelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	82
Tablo 28. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Program Çıktılarına Ulaşıldığını Düşünme Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	83
Tablo 29. Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Arasındaki Korelasyon.....	84
Tablo 30. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları.....	85
Tablo 31. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Yaş Gruplarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	86
Tablo 32. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Anabilim Dallarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	88
Tablo 33. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Unvanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	90
Tablo 34. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme	

Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Eğitici Gelişim Programına Katılma Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	91
Tablo 35. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Akademisyen Olarak Çalıştığı Yılların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	92
Tablo 36. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Fakültede Çalışma Sürelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	94
Tablo 37. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Program Çıktılarına Ulaşıldığını Düşünme Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	95
Tablo 38. Öğretim Elemanlarının Memnuniyet Düzeyleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Arasındaki Korelasyon.....	96

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No

Sayfa No

Şekil 1. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Doğrulayıcı Faktör Analizine Ait İz Diyagramı..... 51



SEMBOLLER/KISALTMALAR LİSTESİ

- HLEPDF:** Hemşirelik Lisans Eğitimi Program Değerlendirme Formu
NUCEF: Nursing Undergraduate Curriculum Evaluation Form
EÜHF: Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi
CIPP: Contex (Bağlam), Input (Girdi), Process (Süreç), Product (Ürün)
ERASMUS: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
HUÇEP: Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı
HEPDAK: Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği
AYA: Avrupa Yükseköğretim Alanı
TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi
Y/D: Yıllık/Dönemlik
TEO: Teorik
UYG: Uygulama
LAB: Laboratuvar
HBP: Ham Başarı Puanı
HLEPDF: Hemşirelik Lisans Eğitimi Program Değerlendirme Formu
SPSS: Statistical Package for the Social Sciences
LISREL: Linear Structural Equations Model Language
EGEBAYEK: Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları
CVI: Content Validity Index
RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation
SRMR: Standardised Root Mean Square Residual
RMR: Root Mean Residual
GFI: Goodness of Fit Index
AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index
MAX: Maximum
ORT: Ortalama
MİN: Minimum
CFA: Confirmatory Factor Analysis
HAST.: Hastalıkları
HEMŞ.: Hemşireliği

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problemin Tanımı

Eğitim kurumlarının amacı; toplumun, bilim ve teknolojinin isteklerini karşılayan özelliklere sahip insanları yetiştirmektir. Eğitim kurumları nitelikli programlar hazırlayarak, bu programları uygun şartlarda uygulamaya koyarak ve programı sürekli olarak geliştirerek bu amacı yerine getirmektedir. Hemşirelik eğitimi veren kurumlarda; hemşirelik eğitiminde gelişen teknoloji ve bilimsel bilgiye ulaşabilecek nitelikte hemşireler yetiştirmek, Avrupa Birliği Kriterlerine uyum sağlamak ve eğitimde serbest dolaşım sağlayabilmek amacıyla program geliştirmenin gerekliliği ortaya çıkmıştır (1).

Eğitimde program geliştirme, bir programın tasarlanması, geliştirilmesi, denenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve düzeltilmesini içeren sistematik ve dinamik bir süreçtir (2). Hemşirelik eğitim kurumları yeni bir eğitim programı geliştirme kararı aldığı anda program geliştirme çalışmaları başlar, yeni bir eğitim programı uygulandığında, uygulama ve çıktılar değerlendirildiğinde süreç devam eder (3). Program geliştirme sürecini tamamlamak için program değerlendirme yapılması gerekir (4). Hemşirelik eğitiminde yapılan değerlendirme çalışmalarının amacı, eğitimcilerin geleneğe veya değer yargıları yerine, somut verilere dayalı kararlar vermelerine yardımcı olacak yararlı bilgiler sağlamaktır (5). Bir eğitim programının değerlendirilmesi; sadece bir programın veya öğretim yılının sonunda değil, planlanmadan itibaren programın geliştirilmesi ve uygulanması süresince farklı noktalarda yapılmalıdır (6, 7). Değerlendirmenin erken planlanması, sürecin başında uygun veri toplanmasına olanak tanır (8).

Hemşirelik programlarının bütünlüğünü sağlamak için sistematik program değerlendirilmesi gereklidir. Programı değerlendirme, bütünlüğü sağlamak ve akademik programları güçlendirmek için titiz ve sistematik bir mekanizma sağlar (9). Hemşirelik eğitim programlarının değerlendirilmesi aynı zamanda mesleki bir sorumluluktur ve sistematik, mesleki bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Hemşirelik eğitimi veren kurumların eğitimde kullandığı içerik ve süreçlerin, öğrencilerin kalitesini artırması ve hasta bakım kalitesine katkıda bulunması gerekir. Değerlendirmeden elde edilen bilgiler göz önüne alındığında, hemşire eğitimciler, programdaki dersleri ve yapılan değerlendirmedeki en iyi uygulamaları paylaşmak,

uygulamak ve hemşirelik eğitiminde ölçütler/standartlar geliştirmekle yükümlüdür (8). Ulusal bir eğitim programı, eğitim programı uzmanları ve liderleri tarafından geliştirilmelidir, çünkü bu tür gelişmeler hemşirelik eğitiminde yeniden yönlendirme ya da tutum değişikliği gerektirebilir (3). Ayrıca, tüm fakültenin katılımı ve sorumluluk almasıyla yapılan bir program değerlendirme, nitelikli bir hemşirelik programının sürdürülmesini ya da programın iyileştirilmesini sağlayabilir (10).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’de hemşirelik alanında program değerlendirme ile ilgili yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Sağlık bakım ve teknolojilerinin gelişimi, toplumun sağlığı geliştirme beklentileri, yeni ortaya çıkan hastalıklar, tanı ve tedavi yöntemlerindeki güncel gelişmeler, toplumun sağlık gereksinimleri, üniversitelerdeki öğrenci kontenjanlarındaki artış, öğretim teknolojilerindeki yenilikler, Bologna Süreci, hemşirelik eğitimi veren kurumların kaliteli eğitim verme ve akredite olma istekleri nedeniyle hemşirelik eğitim programlarının geliştirilmesi gereklidir. Program geliştirmenin vazgeçilmez bir parçası olarak program değerlendirme çalışmalarının yapılmasına gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu tez çalışması kapsamında yürütülen araştırma sonuçları, hemşirelik eğitiminde program değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacak, değerlendirme sonuçları EÜHF lisans eğitim programı geliştirme ve düzenleme çalışmalarında yol gösterici olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bir hemşirelik programının öğrenci başarısı; hastalar, hasta yakınları, aileler, işverenler ve hemşirelik fakültesi öğretim elemanları dahil tüm paydaşlar için gurur kaynağıdır (11). Eğitim programının başarılı olması, tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmasına bağlıdır. Ancak, beklenen başarı her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, program uygulanırken izlenmesi ve programın değerlendirilmesi önemlidir (12).

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi (EÜHF) lisans eğitim programının yürütülmesinde görev alan öğretim elemanları ile öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinin Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli doğrultusunda hemşirelik eğitim programını değerlendirmesi amacıyla yapılmıştır.

H₁: Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu geçerlidir

H₂: Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu güvenilirdir.

H₃: EÜHF lisans eğitim programı Bağlam açısından yeterlidir.

H₄: EÜHF lisans eğitim programı Girdi açısından yeterlidir.

H₅: EÜHF lisans eğitim programı Süreç açısından yeterlidir.

H₆: EÜHF lisans eğitim programı Ürün açısından yeterlidir.

H₇: Hemşirelik öğrencilerinin tanıtıcı özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun alt boyutları arasında anlamlı fark vardır.

H₈: Öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun alt boyutları arasında anlamlı fark vardır.

H₉: Öğretim elemanlarının ve hemşirelik öğrencilerinin, lisans eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır.

1.3. Araştırmanın Önemi

EÜHF hemşirelik öğrencilerine uygulanan eğitim programının niteliğini geliştirmek amacıyla planlanmış olan bu çalışma, programdaki sorunların saptanmasına, programın güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmasına katkı sağlayacaktır. Akredite edilmiş bir eğitim programına sahip fakültenin program değerlendirmeye gereksinimi olması, araştırmanın bir diğer önemli boyutudur. Ayrıca, iç paydaşların (öğretim elemanları, öğrenciler) görüşleri doğrultusunda; yürütülen bu çalışma sonuçlarının lisans eğitim programı geliştirme ve düzenleme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırma kapsamına dahil edilen öğretim elemanları ve hemşirelik öğrencileri, “Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu”nu gönüllü ve içtenlikle cevaplayarak gerçek görüşlerini belirtmişlerdir.
- Görüşleri alınan öğretim elemanları ve hemşirelik öğrencilerinin hemşirelik lisans eğitim programı hakkında görüş bildirecek yeterli bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerinin alınmasında aynı formun kullanılması, formun 50 maddeden oluşması nedeniyle doldurulurken konsantrasyon sorunu yaşanması, öğrenci ve öğretim elemanlarının algıları doğrultusunda formu doldurmaları araştırmanın sınırlılıklarıdır.

1.6. Karşılaşılan Güçlükler

Eğitim programlarının etkililiğini ölçen program değerlendirme çalışmalarının özellikle hemşirelik alanında yeterli olmaması, hemşirelik lisans eğitimi programının geniş bir kapsama sahip olması karşılaşılan güçlüklerdir.

1.7. Genel Bilgiler

1.7.1. Hemşirelik Eğitimi

Türkiye'de hemşirelik eğitimi ilk kez 1912'de, gönüllü sağlık görevlilerinin yetiştirilmesi için 6 aylık kursların açılmasıyla başlamıştır. Trablus (1911) ve Balkan (1912) savaşlarında hasta bakımının yetersiz oluşu nedeniyle verilen önemli kayıplar, hemşirelik hizmetlerine ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Kızılhaç'ın Washington kongresinde Besim Ömer Paşa'nın hemşireliğin branşlara ayrıldığını gözlemlemesi ve ülkeye döndüğünde Kızılay Derneği'ne sağlık hizmetlerinin yetersizliği ile ilgili öneride bulunması sonucu bu kurslar açılmıştır. Hemşirelik eğitimi, ortaokul ve lise seviyelerinde devam ederken ilk kez 1955 yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda lisans seviyesine yükselmiş, 1968 yılında hemşirelik yüksek lisans programı, 1972 yılında ise doktora programı açılmıştır (13, 14, 15, 16). Hemşirelik kanununda 25 Nisan 2007 tarihinde yeni düzenlemeler yapılmış, Türkiye'de hemşirelikte fakülteleşme süreci başlamış ve hemşirelik bölümleri fakülte adı altında toplanmaya başlamıştır (14). Türkiye'de 2018 yılı itibariyle 8 devlet ve 1 vakıf üniversitesinde Hemşirelik Fakültesi bulunmaktadır (17).

Günümüzde hemşirelik lisans eğitimi, en az dört yıl veya 4600 saatlik teorik ve klinik eğitimden oluşmalıdır. Teorik eğitim süresi, toplam sürenin en az üçte birini, klinik eğitim süresi ise toplam eğitim süresinin yarısını oluşturmalıdır. Ayrıca, hemşirelik lisans eğitim programının, Ulusal ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS)'ne göre kredi tanımları yapılmış ve yayımlanmış olmalıdır (18, 19, 20, 21). Hemşirelik yeterlik koşulları incelendiğinde de mezuniyet için toplam 240 AKTS olacak şekilde programda mevcut olan derslerin hepsini başarıyla tamamlamak ve 4.00 üzerinden en az 2.00 ağırlıklı not ortalamasına sahip olmak gereklidir (22).

Türkiye'de hemşirelik alanında lisans ve lisansüstü programlar, temel olarak 70'li yıllarda yapılmış olan çerçeveyi korumakla birlikte, dersler ve içerikle ilgili bazı düzenlemeler zaman içinde yürürlüğe girmiştir. Son zamanlarda, modern hemşirelik gereksinimlerine dayanan birçok revizyon yapılmış ve iyileştirme girişimleri hız kazanmıştır (13). Hemşirelik lisans eğitimi veren kurumlardan, kendi eğitim programlarını Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (HUÇEP) 2014'e göre

yapılandırarak uygulaması beklenmektedir. Bu doğrultuda, kurumların eğitim programlarının %70-80'ini, HUÇEP 2014'ün tamamını kapsayacak şekilde tüm öğrenciler tarafından alınan zorunlu programlar ve geriye kalan %20-30'luk bölümünü ise seçmeli ve diğer dersler/programlar oluşturmalıdır. Kurumların, bu yüzdeler dilimleri dikkate alarak kendi programlarını oluşturup geliştirmesi beklenmektedir (23).

Türkiye'de hemşirelik eğitiminin niteliğinin yükseltilmesini amaçlayan Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (HEPDAK) de çalışmalarında; hemşirelik eğitiminin sürekli iyileştirilmesi ilkesini benimseyerek HUÇEP 2014, Hemşirelik Yasası, Hemşirelik Yönetmeliği, Avrupa Birliği Hemşirelik Eğitimi Hakkında Direktifleri, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) Yeterlilikler Çerçevesi, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) Sağlık Alanı Lisans Programı Yetkinlikleri ve AYA'nda Kalite Güvence İlke ve Standartları doğrultusunda hemşirelik lisans eğitim programı standartlarını oluşturmuştur (24). Evrensel olarak yükseköğretimde meydana gelen değişimlerden hemşirelik de etkilenmekte ve küresel pazarda rekabet edebilmek için uyum sağlamaktadır. Bu bağlamda, Bologna Süreci hakkında bilgi sahibi olma ve Avrupa'da hemşirelik eğitimi üzerindeki etkileri, uzun vadede başarı için kritik öneme sahiptir (25). Türkiye'de hemşirelik lisans eğitimi veren üniversiteler içinde de web sayfalarını Bologna Süreci'nin gerektirdiği şekilde düzenleyen kurumlar vardır. Bu düzenlemeler; hemşirelik programı hakkında genel bilgi, programın amacı ve yeterlikleri, ders içeriklerine ilişkin bilgi ve düzenlemeler, İngilizce erişimin mevcut olması, derslerin Ders Bilgi Paketlerinde Avrupa Kredi Transferi Sistemi kredisine yer verilmesi ve öğrenci iş yükünün hesaplanmasıdır (26).

“Bologna Süreci” olarak bilinen Avrupa'daki yükseköğretim reformu, hemşirelik programlarının yükseköğretim sistemine daha fazla uyum ve entegrasyonunu ifade etmektedir (27). Bu süreç; Bologna Deklarasyonu'nun 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanları tarafından imzalanmasıyla başlamıştır. Ancak, kökenleri, 1998 yılındaki Sorbonne Konferansı ve Deklarasyonu'na uzanmaktadır. Bu organizasyonlar ve metinler, yüksek öğretimi kökten değiştiren bir Avrupa işbirliği sürecini harekete geçirmiştir. Reformlar, Avrupa içindeki ve dışındaki ülkeleri de etkilemiş ve en son 2015 yılında Belarus'un katılımıyla resmi olarak imzalayan ülke sayısı 48'e yükselmiştir (28). Bir reform süreci olan Bologna Süreci'nin hedefi, “AYA” oluşturmaktır. AYA'nın hedefi; üye

ülkelerin eğitim sistemlerinde çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulmasıdır. Bu doğrultuda; her bir yükseköğretim sisteminin kendilerine özgü farklılıkları korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir yükseköğretim diploma ve/veya dereceleri oluşturmak ve uyumlu hale getirmek, yükseköğretimde Lisans ve Yüksek Lisans olmak üzere iki aşamalı sisteme geçmek, AKTS’ni uygulamak, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemek, öğrencilerin ve öğretim görevlilerinin hareketliliğini sağlamak, yükseköğretimde kalite güvencesi sistemleri ağı oluşturmak ve yaygınlaştırmak ve yükseköğretimde Avrupa boyutunu geliştirmek Bologna Süreci’nin temel hedeflerini oluşturmuştur (29, 30, 31).

Türkiye, Bologna Deklarasyonu’nun yayımlanmasından iki yıl sonra 19 Mayıs 2001’de Prag’da yapılan 2.Bologna Süreci’yle üye ülkeler arasına katılmıştır. Norveç’in Bergen şehrinde 2005 yılında yapılan dördüncü toplantıda, üye ülkelerden Ulusal Yeterlik Çerçeveleri uygulamalarına dair bir değerlendirme raporu hazırlanmaları istenmiştir (31). Bu doğrultuda, TYYÇ oluşturularak “Alana Özgü Yeterlilikler” tanımlanmıştır (30).

HUÇEP-2014 çalışmasının amacı da Avrupa Birliği’nin Hemşirelik Eğitimi için belirlediği kriterler, Bologna Uyum Süreci ve TYYÇ doğrultusunda ulusal çerçevede hemşirelik eğitim programının minimum standartlarının belirlenmesi ve ülke genelinde hemşirelik lisans eğitiminde standardizasyonun sağlanması amacıyla ulusal bir çerçeve sunmaktır (23). HUÇEP (2014)’na göre genel olarak hemşirelik eğitimi;

“Birey, aile, grup ve toplumun sağlığını etkileyebilecek her türlü gelişim ve değişimlere duyarlı olabilecek, bunları verdiği hizmete yansıtabilecek,

Sağlıklı ya da hasta bireylerin her ortamda hemşirelik bakımı gereksinimlerini saptayabilecek, bu gereksinimleri mesleki standartlar düzeyinde karşılayabilmek için gerekli hemşirelik bakımını planlayabilecek, uygulayabilecek ve değerlendirebilecek,

Sağlık ekibinin etkin ve etkili bir üyesi olarak rol ve işlevlerini yerine getirebilecek,

Hemşirelik eğitimi, yönetimi ve araştırmalarında rol alabilecek, tüm bunları yerine getirirken mesleki etik ilkeleri göz önünde bulundurabilecek,

Yaşam boyu öğrenmeyi benimseyecek nitelikte profesyonel hemşire yetiştirmeyi amaçlamalıdır.”

HUÇEP (2014), hemşirelik eğitiminin amacı doğrultusunda program yeterlikleri belirlenirken temel alınması gereken Hemşirelik Lisans Programı Ulusal Yeterlikleri'ni aşağıdaki maddelerde belirtmiştir:

- “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.”*

Program akreditasyonu, bir hemşirelik eğitim programının kaliteli bir ürün sunduğunun göstergesi olup, profesyonel meslektaşlara ve kamuya, hemşirelik lisans eğitimi veren kurumun hemşirelik eğitimi için yaygın olarak kabul edilen standartları karşıladığını göstermektedir (32). HEPDAK (2018)'na göre akredite olmak isteyen bir lisans programının mutlaka karşılaması gereken temel standartlardan biri de **program çıktılarıdır**. HEPDAK program çıktılarına (2018) göre Hemşirelik Lisans Programı'nda mezuniyet aşamasındaki bir öğrenciden beklenen yeterlikler şunlardır:

- “1. Mesleki rol ve işlevlerini yerine getirecek temel ve güncel bilgi, beceri ve tutuma sahiptir.*
- 2. Hemşirelikle ilgili bilimsel ve güncel bilgiye ulaşabilme, kullanabilme becerisine sahiptir.*
- 3. Sağlıklı/hasta birey, aile ve toplumun sağlık bakımı gereksinimlerini kanıta dayalı ve bütüncül yaklaşımla hemşirelik süreci doğrultusunda karşılar.*
- 4. Hemşirelik uygulamalarını etik ilkeler ve yasal düzenlemeler doğrultusunda gerçekleştirir.*
- 5. Bilişim ve bakım teknolojilerini hemşirelik uygulamalarında kullanır.*
- 6. Sağlık bakım ekibi ve diğer disiplinlerle işbirliği içerisinde çalışır.*
- 7. Etkili iletişim kurar.*
- 8. Hemşirelik alanına ilişkin araştırmalarda sorumluluk alır.*
- 9. Hemşirelik uygulamalarında sorun çözme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanır.*
- 10. En az bir yabancı dili kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşlarıyla iletişim kurar.*
- 11. Yaşam boyu öğrenmeyi benimser.”*

1.7.1.1. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi

1.7.1.1.1. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Hakkında Bilgi

Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi (EÜHF), 1955-1956 ders yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu olarak kurulmuştur. EÜHF, Türkiye’de kurulan ilk Hemşirelik Yüksekokulu ve üçüncü kurulan Hemşirelik Fakültesi olma özelliğinin yanı sıra, hemşirelik lisans eğitim programı, HEPDAK tarafından 30 Eylül 2021 tarihine kadar akredite edilmiş bir fakültedir. EÜHF eğitim programının 5 Temmuz 2017 tarihinde revize edilen amaçları şunlardır (33, 34, 35, 36):

“Mezunlarımız;

- *Ulusal ve uluslararası koruyucu, tedavi ve rehabilite edici sağlık hizmeti verilen kurumlarda ve eğitim kurumlarında istihdam edilir.*
 - *Evrensel gereksinimler doğrultusunda, ülke gereksinimlerini temel alarak, sağlık hizmetlerinin her alanında hemşirelerin çalışma sorumluluğu taşımaktır.*
- *Girişimci ve vizyon sahibi hemşireler olarak çalıştığı alana ilişkin araştırmalarda sorumluluk alır.*
 - *Çalıştığı ortamda sağlıklı/hasta bireyin hemşirelik uygulamalarına ilişkin bilimsel yayımları takip etmek, araştırmalara katılmak ve/veya sonuçlarını uygulamalarda kullanmaktır.*
- *Yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinerek mesleki gelişimini sürdürür.*
 - *Mesleki gelişimini tüm alanlarda sürdürebilmektir.”*

EÜHF’de Entegre Eğitim Sistemi kullanılmakta olup, 9 Anabilim Dalı bulunmakta ve dersler modüler şekilde işlenmektedir. Dördüncü sınıfta öğrenciler, iki ders dönemi süresince intörlük uygulaması yapmaktadırlar. Öğrenciler araştırmaya dayalı bir mezuniyet tezi hazırlamaktadırlar. Hemşirelik Fakültesi öğrencileri, mesleki gelişimlerinde temel oluşturacak bilgi ve becerileri kazanmak amacı ile öğretim elemanları desteğinde; Ege Üniversitesi Hastanesi, Sağlık Bakanlığı Hastaneleri, Aile Sağlığı Merkezi, Toplum Sağlık Merkezleri, Ana Çocuk Sağlığı Aile Planlaması Merkezleri, Huzurevleri, Doğumevleri, Anaokulları, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Anaokulları ve İlköğretim okullarında uygulama yapmaktadırlar. EÜHF’de 2004-2005 yılından itibaren ERASMUS Eğitim Programı bulunmaktadır. Ayrıca, EÜHF 2006 yılından beri “Florence Nursing and Midwifery Network” üyesidir. EÜHF’sinin öğrenim süresi, 1 yılı Yabancı Dil hazırlık eğitimi olmak üzere 5 yıl olup, programın öğrenim dili %30 İngilizce’dir (22, 33, 34, 35, 36, 37).

Kurumda, 21 profesör, 15 doçent, 18 doktor öğretim üyesi, 5 öğretim görevlisi ve 64 araştırma görevlisi olmak üzere 123 öğretim üye ve elemanı görev yapmaktadır. Kurumda; 2017-2018 eğitim-öğretim yılı mevcut öğrenci sayısı 1689’dur (37).

1.7.1.1.2. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Program Çıktıları

Akredite bir eğitim programına sahip olan Hemşirelik Fakültesinin program çıktıları ile HEPDAK'ın üçüncü temel standardı olan "Program Çıktıları" benzerlik göstermektedir. EÜHF'nin web sayfasında belirtilen ve 29 Mayıs 2017 tarihinde revize edilen program çıktıları şunlardır:

1.Koruyucu, tedavi edici ve rehabilite edici alanlarda bireyin, ailenin ve toplumun sağlık bakım gereksinimlerini bütüncül yaklaşımla karşılamak için; temel düzeydeki kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olabilme.

2.Koruyucu, tedavi edici ve rehabilite edici alanlarda bireyin, ailenin ve toplumun sağlık bakım gereksinimlerini bütüncül yaklaşımla karşılamak için; temel düzeydeki kuramsal bilgileri uygulamaya aktarabilme.

3.Hemşirelik alanında kanıta dayalı edindiği bilgi ve becerileri kullanarak hemşirelik sürecini uygulayabilme.

4.Hemşirelik uygulamalarını mesleki standartlar doğrultusunda gerçekleştirebilme.

5.Hemşirelik süreci aşamalarında toplumsal, bilimsel, kültürel, insan hakları ve etik değerlere uygun hareket edebilme.

6.Yaşam boyu öğrenmenin önemini benimseyerek, bilimsel, teknolojik ve güncel uygulamaları izleyerek kendini geliştirebilme.

7.Bireysel çalışma becerisi ve bağımsız karar verebilme yetisine sahip olarak fikirlerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme.

8.Küresel ve toplumsal çerçevede sağlık, güvenlik ve çevre sorunlarına duyarlı olabilme.

9.Disiplin içi ve disiplinler arası ekip çalışması yapabilme.

10.Araştırma sonuçlarını hemşirelik uygulamalarında kullanabilme sorumluluğu altında çalışanların mesleki gelişimlerine yönelik etkinlikleri yönetebilme.

11.Bir yabancı dili (en az Avrupa Dil Portföyü B1 Genel Düzeyinde) kullanarak alanındaki bilgileri izleyebilme ve meslektaşları ile iletişim kurabilme."

1.7.1.1.3. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Eğitim Programı

EÜHF'nin 1, 2 ve 3. sınıf programları entegre eğitim sistemine uygun olarak yapılandırılmıştır. Bu sınıfların hemşirelik eğitimi ve öğretimi bütüncül sağlık

yaklaşımı ile birey, aile ve topluma yönelik, sağlıktan hastalığa, insanda gelişim dönemlerine, sistemlere, koruyucu, tedavi ve rehabilite edici sağlık alanlarına göre programlanarak birbirini bütünleyen bir düzendedir. Her sınıfa ait mesleki derslerde teorik, laboratuvar ve uygulamalar birbirini tamamlayacak şekilde verilmiştir (37).

Dördüncü sınıf programı, intörlük uygulamalarından oluşmaktadır. Bu eğitim sürecinde öğrenciler, “İç Hastalıkları Hemşireliği”, “Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği”, “Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği”, “Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği”, “Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği”, “Halk Sağlığı Hemşireliği”, “Hemşirelikte Öğretim/Yönetim” ve “Hemşirelikte Temel İlke ve Uygulamalar” olmak üzere 9 anabilim dalında uygulama yapmaktadırlar (37).

1.7.1.1.3.1. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılı Ders Programı

EÜHF 2017-2018 eğitim-öğretim yılına ait 1.sınıf ders programı Tablo 1’de, 2.sınıf ders programı Tablo 2’de, 3.sınıf ders programı Tablo 3’de ve 4.sınıf ders programı Tablo 4’de verilmiştir (38).

Tablo 1. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 1. Sınıf Ders Programı

1.Sınıf Güz Yarıyılı Ders Programı							
KOD	DERSLER	Y/D	TEO	UYG	LAB	Kredi	AKTS
220001032017	Sağlıklı Yaşam ve Hemşirelik	Y	11	2	3	13,5	15
220001052017	Anatomi	Y	2	-	1	2,5	3
220001072017	Fizyoloji	Y	2	-	-	2	2
220001092017	Mikrobiyoloji	D	2	-	-	2	2
220001112017	Histoloji	D	2	-	-	2	2
220001012017	Türk Dili I	D	2	-	-	2	2
220001022017	Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi I	D	2	-	-	2	2
	Seçmeli Ders	D	2	-	-	2	2
	TOPLAM		25	2	4	28	30
1.Sınıf Bahar Yarıyılı Ders Programı							
220001032017	Sağlıklı Yaşam ve Hemşirelik	Y	11	2	3	13,5	15
220001052017	Anatomi	Y	2	-	1	2,5	3
220001072017	Fizyoloji	Y	2	-	-	2	2
220001042017	Biyokimya	D	3	-	-	3	3
220001062017	Parazitoloji	D	1	-	-	1	1
220000922017	Türk Dili II	D	2	-	-	2	2
220000942017	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	D	2	-	-	2	2
	Seçmeli Ders	D	2	-	-	2	2
	TOPLAM		25	2	4	28	30
1.Sınıf Güz-Bahar Yarıyılı Seçmeli Dersleri*							
220001132017	Voleybol	D	2	-	-	2	2
220001102017	Tenis	D	2	-	-	2	2
220001122017	Yüzme	D	2	-	-	2	2
220001192017	Speaking	D	2	-	-	2	2
220001212017	İşaret Dili	D	2	-	-	2	2
220001232017	Üniversite Yaşamına Geçiş	D	2	-	-	2	2
220001252017	Girişkenlik	D	2	-	-	2	2
220001272017	Kişisel Gelişim	D	2	-	-	2	2
220001292017	Sağlık Psikolojisi	D	2	-	-	2	2
220001312017	Sağlıklı Yaşam için Yoga	D	2	-	-	2	2
220001332017	Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Sağlığı	D	2	-	-	2	2
220001352017	Çevre Sağlığı Hemşireliği	D	2	-	-	2	2
220001372017	Bilgisayar	D	1	-	2	1,5	2

*Aynı dersler farklı kodlarla hem güz hem bahar yarı yılında açılmıştır.

Bu tablo, <http://hemsirelik.ege.edu.tr/d-1554/DersProgramlari.html> adresinden alınmıştır.

Tablo 2. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 2. Sınıf Ders Programı

2.Sınıf Güz Yarıyılı Ders Programı							
KOD	DERSLER	Y/D	TEO	UYG	LAB	Kredi	AKTS
220002012013	Sağlıklı Yaşam ve Hemşirelik II	D	11	12	4	19	25
	(Zorunlu) Seçmeli Dersler III*	D	3	-	-	3	5
	TOPLAM		14	12	4	22	30
2.Sınıf Güz Yarıyılı Seçmeli Dersleri							
220002032013	Informatics Nursing I	D	3	-	-	3	5
220002052013	PatientSafety	D	3	-	-	3	5
220002072013	School HealthNursing	D	3	-	-	3	5
220002092014	Family Health Care Nursing	D	3	-	-	3	5
2.Sınıf Bahar Yarıyılı Ders Programı							
220002012013	Sağlıklı Yaşam ve Hemşirelik II	D	11	12	4	19	20
220002022013	Hemşirelikte Araştırma Süreci	D	3	-	-	3	3
220002042013	Topluma Hizmet Uygulamaları	D	2	-	-	2	2
	(Zorunlu) Seçmeli Dersler IV*	D	3	-	-	3	5
	TOPLAM		19	12	4	27	30
2.Sınıf Bahar Yarıyılı Seçmeli Dersleri							
220002062013	Informatics Nursing-II	D	3	-	-	3	5
220002082013	Occupational Health Nursing	D	3	-	-	3	5
220002102013	Fundamentals of Skin and Wound Care	D	3	-	-	3	5
220002122014	Family Health Care Nursing	D	3	-	-	3	5

*Bu seçmeli ders grubundan "1" ders alınacaktır.

Bu tablo, <http://hemsirelik.ege.edu.tr/d-1554/DersProgramlari.html> adresinden alınmıştır.

Tablo 3. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 3. Sınıf Ders Programı

3.Sınıf Güz Yarıyılı Ders Programı							
KOD	DERSLER	Y/D	TEO	UYG	LAB	Kredi	AKTS
220003012014	Hastalıklar ve Hemşirelik Bakımı	Y	12	12	-	18	20
220003032014	Sağlık İstatistikleri	D	3	-	-	3	3
220003052014	Mesleki İngilizce	Y	2	-	-	2	2
	Zorunlu Seçmeli Dersler V*	D	3	-	-	3	5
	TOPLAM		20	12	-	26	30
3.Sınıf Güz Yarıyılı Seçmeli Dersleri							
220003062014	Nursing Care of Hematology Disease	D	3	-	-	3	5
220003092014	Evidence Based Nursing	D	3	-	-	3	5
220003112014	Critical Care Nursing	D	3	-	-	3	5
220003132014	Operating Room Nursing	D	3	-	-	3	5
220003152014	Home Care Nursing	D	3	-	-	3	5
220003112017	Complementary Therapies and Supportive Care Practice	D	3	-	-	3	5
3.Sınıf Bahar Yarıyılı Ders Programı							
220003012014	Hastalıklar ve Hemşirelik Bakımı	Y	12	12	1	18,5	23
220003052014	Mesleki İngilizce	Y	2	-	-	2	2
	Zorunlu Seçmeli Dersler VI*	D	3	-	-	3	5
	TOPLAM		17	12	1	23,5	30
3.Sınıf Bahar Yarıyılı Seçmeli Dersleri							
220003062014	Nursing Care of Hematology Disease	D	3	-	-	3	5
220003082014	Elderly Care in the Community	D	3	-	-	3	5
220003102014	Nursing Care of Rhomatologie Disease	D	3	-	-	3	5
220003102014	Current Issues in Nursing	D	3	-	-	3	5
220003122014	Trauma Nursing	D	3	-	-	3	5
220003162014	Home Care Nursing	D	3	-	-	3	5
220003022017	Complementary Therapies and Supportive Care Practice	D	3	-	-	3	5

*Bu seçmeli ders grubundan "1" ders alınacaktır.

Bu tablo, <http://hemsirelik.ege.edu.tr/d-1554/DersProgramlari.html> adresinden alınmıştır.

Tablo 4. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 4. Sınıf Ders Programı

4.Sınıf Güz Yarıyılı Ders Programı							
KOD	DERSLER	Y/D	TEO	UYG	LAB	Kredi	AKTS
220004172017	MEZUNİYET TEZİ	Y		2	-	1	2
-	Seçmeli Alan Dersleri*	D	4	32	-	20	28
	TOPLAM		4	34	-	21	30
4.Sınıf Güz Yarıyılı Seçmeli Dersleri							
220004012017	Hemşirelik Esasları	D	1	8	-	5	7
220004032017	İç Hastalıkları Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004052017	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004072017	Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004092017	Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004112017	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004132017	Halk Sağlığı Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004152017	Hemşirelikte Öğretim / Yönetim	D	1	8	-	5	7
4.Sınıf Bahar Yarıyılı Ders Programı							
220004172017	MEZUNİYET TEZİ	Y		2	-	1	2
-	Seçmeli Alan Dersleri*	D	4	32	-	20	28
	TOPLAM		4	34	-	21	30
4.Sınıf Bahar Yarıyılı Seçmeli Dersleri							
220004022017	Hemşirelik Esasları	D	1	8	-	5	7
220004042017	İç Hastalıkları Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004062017	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004082017	Ruh Sağlığı ve Psikiyatri Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004102017	Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004122017	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004142017	Halk Sağlığı Hemşireliği	D	1	8	-	5	7
220004162017	Hemşirelikte Öğretim / Yönetim	D	1	8	-	5	7

*Dört alan dersi seçilmesi zorunludur.

Bu tablo, <http://hemsirelik.ege.edu.tr/d-1554/DersProgramlari.html> adresinden alınmıştır.

1.7.1.1.3.2. Ders Öğrenim Hazırlığı

Ders öğrenim hazırlığı; vakaların belirlenmesini, konu ile ilgili senaryolar oluşturulmasını, rol playlerin ve yazılı dokümanların ve ders materyallerinin hazırlanmasını, sınıfların eğitim ve uygulamalar yapılması için uygun hale getirilmesini, program dahilinde yer alan ders konularının, kaynak kitaplardan ders saatinden önce okunmasını, öğrencilerin çalışacakları alanların belirlenmesini, yürütülecek projelerin hazırlanmasını, projeye katkı sağlayacak sivil toplum kuruluşları ile işbirliğine girilmesini, çalışılması planlanan kurumlarla gerekli iletişimin sağlanmasını kapsar (34, 35, 36).

1.7.1.1.3.3. Yararlanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Anlatım yöntemi, grup tartışması yöntemi, rol oynama tekniği, video ile öğretim yöntemi, beyin fırtınası, bireysel öğretim yöntemleri, görüşme tekniği, gözlem, rotasyon, seminer, konferans, vaka çalışması, simulasyon tekniği, örnek olay ve demonstrasyon yöntemi derslerin işlenişi sırasında yararlanılan öğretim yöntem ve teknikleridir (34, 35, 36).

1.7.1.1.3.4. Ders Araç ve Gereçleri

Slayt, tepegöz, video, film, flipchart, kaset, poster, levha, bülten tahtası, yazı tahtası, barkovizyon, teyp, CD, televizyon, bilgisayar, resim, maket, kamera ve izlem monitörleri, ders sunum çıktıları, yazılı ders notları, Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Kütüphanesi, Ege Üniversitesi Merkez Kütüphane, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Kütüphanesi, On-line veri tabanları, İnternet ve derse ait ek öğrenim kaynakları kullanılmaktadır (34, 35, 36).

1.7.1.1.3.5. Uygulama Alanı ve Etkinlikleri

Hemşirelik öğrencileri, farklı sınıf düzeyinde farklı alanlarda uygulama yapmaktadırlar. Hemşirelik öğrencileri 1.sınıfta Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında; 2.sınıfta Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi dahili ve cerrahi kliniklerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ve ilköğretim okullarında, ana çocuk sağlığı aile planlaması merkezleri, aile sağlığı merkezleri, toplum sağlığı merkezleri ve huzurevlerinde; 3.sınıfta Dahili, Cerrahi, Kadın Hastalıkları - Doğum, Çocuk ve Psikiyatri tıp bilimlerinin poliklinikleri, servisleri, yoğun bakım üniteleri, ameliyathaneleri ve doğumhanelerinde; 4.sınıfta ise Dahili, Cerrahi, Kadın Hastalıkları - Doğum, Çocuk ve Psikiyatri tıp bilimlerinin servisleri, yoğun bakım üniteleri, ameliyathaneleri, doğumhanelerinde ve acil serviste, Bilişim

Hemşireliği, Diyabet Hemşireliği, Stoma Hemşireliği ve Eğitim Hemşireliği birimlerinde uygulama yapmaktadırlar (34, 35, 36).

1.7.1.1.3.6. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Ölçme Değerlendirme İlkeleri

EÜHF’nde 2017-2018 eğitim-öretim yılında kullanılan ders değerlendirme yöntemleri; ara sınav, modül değerlendirme sınavı, grup çalışmaları, materyallerin değerlendirilmesi, seminer sunumları, uygulama dosyası, öğretim üyelerinin gözlem raporları ve sözlü sınavlardır (34, 35, 36).

Öğrencilerin Modül Ara Sınavı, final, bütünleme sınavları, uygulama ve benzeri çalışmalarda başarılarını belirlemek için, Ege Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Esasları Yönergesi’nin 17-(1) maddesi dikkate alınarak uygulamanın nasıl yapılacağı eğitim-öğretim yılı başlamadan önce ilgili kurul kararı ile belirlenerek ilan edilmektedir. Madde 7’de belirtilen ders değerlendirme ilkeleri şunlardır (34, 35, 36):

“Mesleki ders kapsamında okutulan modüller birbirini takip ederek işlenir, bir modül bitiminde diğer modül başlar. Teorik dersin %70’ine, toplam uygulamanın %80’ine ve laboratuvar çalışmalarının %80’ine devam zorunluluğu vardır.

Bir mesleki dersin kapsamındaki modüller işlenirken, modülü oluşturan eğitim konularının özelliğine ve ağırlığına orantılı olarak modül bitiminde bir sınav (ödev, yazılı, sözlü, çoktan seçmeli ve/veya yapılandırılmış beceri sınavı) yapılır. Modüllerin bitiminde yapılan bu sınavlar mesleki dersin Modül Ara Sınavı olarak kabul edilir.

Öğrencinin mesleki bir dersten başarılı sayılabilmesi için Ham Başarı Puanı’nın (HBP) en az 60 olması gerekir ve şu şekilde hesaplanır:

$$HBP = (Yarı\ yıl/Yıl\ içi\ puanı\ * \%40) + (final/bütünleme\ sınav\ puanı\ * \%60)$$

Öğrencinin mesleki bir dersin uygulamasından başarılı sayılabilmesi için uygulama başarı notunun en az 60 olması gerekir. Uygulama başarı notu değerlendirmesi her bir uygulama alanından alınan notların ortalaması alınarak hesaplanır. Uygulamadan devamsız ve/veya başarısız olan öğrenci mesleki dersi tekrarlar.

Her mesleki dersin bitiminde kapsadığı modüllerin ağırlığına orantılı olarak hazırlanan final sınavı ders yılı sonunda yapılır. Öğrencinin final ve

bütünleme sınavına girebilmesi için teorik, laboratuvar ve uygulamalara devam koşulunu yerine getirmesi ve uygulamadan başarılı olması gerekir.

Dersten başarısız olan öğrenci bütünleme haftası içerisinde belirlenen tarihte bütünleme sınavına girer. Bütünleme sınav notu final sınav notu gibi değerlendirilir. Öğrenci modüllerden oluşan mesleki dersten başarısız olduğunda, başarısız olduğu mesleki dersi tekrarlar, bir sonraki yılın mesleki dersini alamaz”.

EÜHF’nde intörn derslerinin değerlendirilmesi, EÜHF Eğitim-Öğretim Uygulama Usul ve Esasları’nın 19. maddesi’nde aşağıdaki gibi belirtilmiştir (34, 35, 36).

“a.İntörn dersinin değerlendirmesinde, uygulamaya devam eden intörn öğrenciye, sorumlu öğretim elemanı ve intörn sorumlu hemşiresi tarafından birer değerlendirme notu verilir. İntörn sorumlu hemşiresinin değerlendirme notunun %50’si, intörn sorumlu öğretim üye/elemanının değerlendirme notunun %50’si intörn uygulama ara değerlendirme notunu belirler. Bu not en az 60 olmak zorundadır. Ara değerlendirme notu 60’ın altında olan öğrenciler final sınavına giremezler ve bir sonraki dönem/yılbaşarısız olduğu dersi tekrar ederler. İntörn sorumlu öğretim üye/elemanı intörn dersinin değerlendirmesini yaparken haftada 1 kredilik teorik dersi de dikkate alır.

b.İntörn dersinin final sınavı intörn ders koordinatörlerinin (yazılı sınav, vaka sunumu, hasta başında teori ve pratiğin uygulatabileceği sınav vb.) belirlediği şekilde yapılır. Ara değerlendirme notunun %40’ı ile Final notunun %60’ı alınarak başarı notu hesaplanır. İntörn ders başarı notu en az 60 olmalıdır. İntörn dersinden başarısız olan öğrenci dönem sonunda bütünleme haftasında bütünleme sınavına alınır.

c. Her intörn dersinden, devamsızlık yaparak ya da devam ettiği halde başarısız olan öğrenciler bir sonraki dönem/yıl başarısız olduğu dersi tekrar ederler.

d. Her intörn öğrenci mezun olabilmek için “Temel Hemşirelik Beceri Rehberi” içinde yer alan tüm uygulamaları yerine getirmek ve öğretim üye/elemanına veya klinik/alan sorumlu hemşiresine onaylatmak zorundadır. “Temel Hemşirelik Beceri Rehberi”nde eksik becerisi olan intörn öğrenci bu becerilerini tamamlamadan mezun olamaz.”

1.7.1.1.3.7. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Fiziksel Koşulları

EÜHF 2017-2018 eğitim-öğretim yılında eğitime yeni fakülte binasında başlamıştır. Bu binada; 16000 m² kullanılabilir kapalı alan, 5000 m² teras ve balkon, 800 m² orta avlu, beş adet 1000 kg'lık insan asansörü ve 1500 kg'lık sedye asansörü bulunmaktadır. EÜHF, tüm amfi ve derslikleriyle “Engelli dostu” bir bina yapısına sahiptir. Bu yeni binada; öğrencilerin kullanabileceği 16 adet soyunma odası, büyük-küçük derslikler, iki adet bilgisayar dersliği, 110 m²'lik ilkyardım odası, yemekhane, öğrenci işleri, üç adet amfi, kadın-erkek ve engelli tuvaletleri, simülasyon ve demonstrasyon laboratuvarı, iki adet gözlem odası, hemşire istasyonu, kadın doğum odası, izolasyon odası, ameliyathane ve postop odaları bulunmaktadır (33). Eski fakülte binasında okulun olanakları; bilgisayar laboratuvarı, demonstrasyon laboratuvarı, okuma salonu, amfi, bahçe, kantin, giyinme odaları ve sekiz sınıf ile sınırlıydı (22).

1.7.2. Program Değerlendirme

1.7.2.1. Temel Kavramlar

Program değerlendirmenin içinde geçen program, eğitim programı, program geliştirme ve program değerlendirme kavramlarına ilişkin yapılan tanımlar aşağıdaki başlıklarda açıklanmıştır.

1.7.2.1.1. Program

Program sözcük anlamıyla, yapılacak bir işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümü olarak tanımlanmaktadır (39). Ertürk (1972) program kavramını yetişek olarak ifade etmiştir. Yetişek, belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümüdür (40).

Uşun (2016) ise programı; “Bir işin niçin yapılacağını (hedefler), bölümler ile bölümlerin sırasını (içerik) ve Nasıl? Nerede? Ne zaman? ve Kim? ile yapılacağını (eğitim durumları) gösteren önceden hazırlanmış izlençe” olarak tanımlamaktadır (41).

1.7.2.1.2. Eğitim Programı

Variş (1996) eğitim programını; “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik yapılan tüm etkinlikler” olarak tanımlamıştır. Öğretim, ders dışı kol etkinlikleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa süreli kurslar, rehberlik, sağlık hizmetleri ve fonksiyonları da eğitim programı kapsamına girmektedir (39).

Demirel (2015) ise eğitim programını; “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır (12). Bir eğitim programı, öğretim ve ders programlarının genel çerçevesini oluşturmaktadır. Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsarken; öğretim programı, bir eğitim basamağında farklı sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır (12, 42). Özçelik (1998) öğretim programını, “bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz” olarak ifade etmiştir. Öğretim programı içinde yer alan ders programı ise bir dersin kazanımlarını, içeriğini, öğretme-öğrenme sürecini, değerlendirilmesini ve diğer derslerle bağlantısını kapsamaktadır (12, 42, 43).

1.7.2.1.3. Program Geliştirme

Çubukçu (2015) program geliştirmeyi, bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlerden yararlanan kapsamlı ve sürekli bir araştırma çabası olarak ifade etmiştir (39).

Uşun (2016) program geliştirmeyi geniş bir tanımda; “sosyolojik, kültürel, ekonomik, teknolojik ve küresel gelişmeler doğrultusunda bir programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinin sistem yaklaşımı içinde daha gerçekçi, yararlı, verimli ve etkili duruma getirilmesine yönelik araştırma-geliştirme süreci” olarak tanımlamıştır (41).

Demirel (2015) ise program geliştirmeyi “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamıştır (12). Bu tanım, bir eğitim programının sahip olması gereken hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel öğeyi kapsamaktadır. Bu dört öğenin arasındaki ilişkilerin dinamik olması ve bu yolla birbirlerini etkilemeleri doğrultusunda, programın bir öğesindeki herhangi bir değişikliğin programın tümünü etkileyeceği kaçınılmazdır (6, 12). Bu doğrultuda, program geliştirmede eğitim programının bir ürün değil, süreç olduğu söylenebilir (44).

1.7.2.1.4. Program Değerlendirme

Değerlendirme, belirli bir durumda uygulama etkinliğini "iyileştirmek" için benzer araştırma becerileri kullanan başka bir soruşturma türüdür (45). Değerlendirme, bir programın veya müfredatın ne kadar etkili olduğunu belirleyen ve gelişimi güçlendiren bir araçtır (46, 47). Böylece, programın etkili olduğu doğrulanır.

Aynı zamanda, bir programdaki problemler alanlar teşhis edilerek öğrenci performansına katkı sağlamayan müfredata yönelik yapılacak iyileştirme süreçlerinin yönünü gösterir (47).

Uygulanan eğitim programları; toplumun gereksinim ve beklentilerine, bireylerin ilgi, gereksinim ve özelliklerine, bilim ve teknolojiadaki gelişmelere, konu alanındaki değişme ve gelişmelere uygun olup olmadığı açısından değerlendirilmelidir. Bu bağlamda, eğitim programları sistematik, koordineli ve bilimsel olarak nitelikli biçimde geliştirilmesinin yanı sıra, etkin ve sürekli biçimde de değerlendirilmelidir (2). Bu açıdan, program geliştirme ve değerlendirmenin devamlı yenilenen ve yapılandırılan bir olgu olarak döngüsel özellikte olduğu görülmektedir (48, 49).

Program değerlendirme, kurumların bilgi edinmeleri ve kalite iyileştirmeleri için karar almalarına yardımcı olan sürekli ve sistematik olarak devam eden kanıta dayalı bir akıl yürütme sürecidir (49, 50, 51). Program değerlendirme, birçok yazar tarafından tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

Erden (1998) program değerlendirmeyi; “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlamaktadır (52).

Uşun (2006) ise program değerlendirmeyi; “sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlamıştır (41).

Program değerlendirme, tasarlanan ve uygulanan bir eğitim programının etkililiği hakkındaki bilgilerin toplandığı, bu bilgilerin analiz edilip yorumlandığı ve sonucunda programın sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararının alındığı bir süreç olarak tanımlanabilir (53).

1.7.2.2. Program Değerlendirmede Temel İlkeler

Program değerlendirmede esas alınması önerilen ilkeler bulunmakta olup, bu ilkelerin temel amacı eğitim programlarının ve ürünlerinin doğru, yararlı, yürütülebilir, uygulanabilir, etik ve sağlam olmasını sağlamaktır. Bu ilkeler şunlardır (41, 48, 49, 54, 55, 56, 57):

- Programın dayandığı temel felsefe, tanımı, program geliştirme tanımı, yaklaşımı, modeli, öğretim yaklaşımı ve programın paydaşlarının program değerlendirmeden beklentileri gibi değişkenler program değerlendirmede gözlenmek istenen özelliklerdir.
- Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç içe geçmiş durumdadır. Program değerlendirme, program geliştirmenin önemli bir aşamasıdır. Değerlendirme sonuçları programın daha iyi geliştirilmesi için kullanılır.
- Program değerlendirmede ekip çalışması önemlidir. Bu nedenle, program değerlendirme süreci sonunda alınan kararlar, sadece karar vericiler ile değil, program değerlendirme uzmanları ve paydaşlarla da paylaşılmalıdır.
- Program değerlendirme kapsamlı, sistematik ve dinamik bir süreç olarak ele alınmalıdır.
- Öğretim süreci boyunca ve öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler, süreklilik göstermelidir.
- Program değerlendirme süreci, bilimsel araştırma sürecinin aşamalarına uygun olarak tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Öğretim programı geliştirme ve değerlendirme eğitim psikolojisi, sosyal psikoloji, istatistik eğitimi, eğitim ekonomisi, eğitim felsefesi, öğretim programı tasarımı gibi konu alanlarında uzmanlık alanı gerektiren bir iştir/uğraş alanıdır.

1.7.2.3. Program Değerlendirmenin Amacı

Program değerlendirme, bir eğitim programının etkililiğini ya da başarılı olup olmadığını belirlemek, yetersiz kalan ve ters işleyen öğelerin olup olmadığını belirlemek, oluşan aksaklıkların programın hangi öğelerden kaynaklandığını saptamak ve daha iyi işlemesi için gerekli düzenlemeleri yapmak, paydaşların programla ilgili duygu ve düşüncelerini belirlemek, sonuçların/kazanımların meslek hayatına ne ölçüde taşınabildiğini gözlemek, eğitimin maliyetini hesaplamak, maliyet ile kurumsal ve toplumsal faydayı karşılaştırmak ve program geliştirme çalışmalarının sürekliliğini sağlamak amacıyla yapılmaktadır (2, 12, 44, 58).

Bir öğrenme organizasyonu olarak düzenli olarak gerçekleştirilen program değerlendirme, okulların doğal bir özelliğidir. Bu özellik; okul üyelerine müfredatın hangi yönünün en iyi öğrenme koşullarını oluşturduğu ve hangi yönünün güçlendirilmesi gerektiği konusunda içgörüler kazandırabilir (47). Program

değerlendirmesinin okul gelişimine katkısını aşağıdaki maddelerle özetlenebilir (9, 47, 49, 50, 59):

- Değerlendirme, bir programın veya müfredatın etkinliğini belirleyen bir araçtır (doğrulamak/onaylamak).
- Değerlendirme sonuçları, müfredatın başarısız olan süreçlerinin düzeltilmesi için yön gösterir (tanılamak).
- Geliştirilmiş programlar, öğrenci performansını artırır.
- Değerlendirme, fakülteye ve yönetici girişimlerine odaklanarak örgütsel verimliliği artırır.
- Değerlendirme, profesyonel/mesleki gelişimi artırır.
- Gelişmiş kurumsal verimlilik, kaynakların (zaman ve para) en çok ihtiyaç duyulan alanlara yönlendirilmesini sağlar.
- Fakültenin sürekli kalite iyileştirme çalışmalarını kolaylaştırır.
- Program değerlendirmesi, hemşirelik programlarının başarılı hemşireler, liderler ve akademisyenler hazırlanmasında bir misyon üstlenir.
- Kişisel ve profesyonel gelişim için sorunlar vazgeçilmezdir; çünkü bu sorunların çözümü genellikle yaratıcı yaklaşımlar gerektirir ve bunlar öğrenci motivasyonunu ve öğrenmesini arttıran müfredat değişikliklerini oluşturabilir.

Anket ve görüşme gibi çeşitli teknikler, müfredat değerlendirmesine yardımcı olacak kapsamlı bilgi toplanmasını sağlamak için yararlıdır (60). Loriz ve Foster (2001), odak gruplar üzerinde program değerlendirme çalışması yapmışlardır. Bu odak gruplarının amacı, öğrencilerin geri bildirimlerini dinlemek ve müfredatı bu doğrultuda değiştirmek, öğrenci kültürünü tanımlamak ve yeni bir programda öğrencilerin kolaylaştırıcılarını, engellerini ve kaygılarını tanımlamaktır. Bu açıdan, odak gruplar, program değerlendirmesi için bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilirler. Odak gruplar, öğrencilerin söz sahibi olmalarına ve programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için sorumluluk duygusu hissetmelerine olanak tanır (54).

1.7.2.4. Program Değerlendirme Süreci

Değerlendirme, herhangi bir eğitim programının önemli bir bileşeni olup akreditasyon standartlarını ve tüm paydaşların beklentilerini karşılayan sürekli, sistematik bir süreç olarak görülmelidir (54, 55). Bu süreç; değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi (planlama aşaması), değerlendirme çalışması ile sonuç ve önerilere dayalı olarak karar verme olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir.

Planlama aşamasında, çalışmanın ana konu ve sorunları belirlenerek bunlara yönelik kanıt toplamak için uygun yöntemler geliştirilir. İkinci aşamada, değerlendirme konularına ilişkin bulgular elde etmek için veri toplanır. Son aşamada ise bulgular ve bulgulara yönelik geliştirilen öneriler dikkate alınarak programın gelecekte üzerine temelleneceği düşünülen kararlar alınır. Bulguların rapor olarak hazırlanması da sonuçlardan sorumlu olmayı sürdürmeyi sağlar (41).

1.7.2.5. Program Değerlendirme Türleri

Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme olmak üzere 3'e ayrılmaktadır (12, 40).

1.7.2.5.1. Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation)

Program başlamadan önce öğrencilerin ön koşul niteliğindeki bilişsel, davranışları, duyuşsal özellikleri ve psikomotor becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirme bu kategoriye girmektedir. Bu değerlendirme ile öğrencilerin bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve psikomotor becerileri belirlenerek, öğrencilere kazandırılması istenen özellikleri kazandırmaya yönelik uygulamalara yer verilmesi planlanmalıdır (12).

1.7.2.5.2. Biçimlendirici/Süreç Değerlendirme (Formative Evaluation)

Biçimlendirici değerlendirme, bir programa girdikten sonra süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak, eğitimle ilgili eksiklikleri belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmedir (12, 61). Biçimlendirici değerlendirmenin amacı, fakülteye sürekli geri bildirim sağlamak ve dersleri ve öğretim programlarını iyileştirmek, değiştirmek ya da güncellemektir (54, 62).

Biçimlendirici değerlendirme, yeni veya mevcut bir programın öğretiminde, hem eğiticiler hem de öğrenciler üzerinde odaklanır. Bu değerlendirme, eğiticilerin pedagojik yaklaşımlarının etkililiğini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin üretkenliğini değerlendirmek için kullanılabilir. İlk olarak, biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin öğrenme düzeyine odaklanır (7). Öğrenci geribildirimleri, değişim sürecini başarılı bir şekilde gerçekleştirmede çok önemli görüşler sağlayabilir. Örneğin, öğrenci ders değerlendirmeleri ve geri bildirimleri, dersin yapımında ve ders çıktılarının değerlendirilmesinde fakülteye rehberlik edebilir (11, 59). Bu değerlendirme, eğitim programlarının içerisine serpiştirilmiştir ve devam eden bir programın değiştirilmesi, reddedilmesi ya da kabul edilmesi için gerekçe sağlar (7, 54).

1.7.2.5.3. Düzey Belirleyici/Sonuç Değerlendirme (Summative Evaluation)

Sonuç değerlendirme, kararların alınmasına yönelik bilgilerin sunulması ile ilgilidir ya da programın benimsenmesi, devamlılığı veya genişletilmesi hakkında yargıda bulunmaya yardımcı olur (63). Biçimlendirici değerlendirme dikkatli bir şekilde uygulandıysa, sonuç değerlendirme programın öğrencilerin eğitim programı hedeflerine ulaşmasını sağladığını belirtmelidir (7).

Program sonunda yapılan bu değerlendirme, öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeyi sağlamaktadır. Bu değerlendirme için çoğunlukla bir dersin sonunda ya da bir yarıyıl sonunda kapsamlı bir sınav (başarı testleri) ya da yeterlilik testleri kullanılmaktadır (12, 59). Sonuç değerlendirme, eğitimcilere, öğrencilerin okulun ya da devletin eğitim standartlarını karşıladığı hakkında bilgi verir. Ayrıca, eğitimcilerin asgari sorumluluk standartlarını karşıladığını gösterir (7).

1.7.2.6. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Herhangi bir programın değerlendirme süreci ile bu süreçte programın nasıl değerlendirileceği; o programın hangi yaklaşım temel alınarak geliştirildiğine, temel yapısının ne olduğuna ve nasıl bireyler yetiştirmeyi hedeflediğine göre tasarlanıp yürütülebilir (2). Eğitim programı değerlendirilirken programın tüm öğelerini tek tek incelemek gerekebilir. Bu bakış açıları, program değerlendirmede farklı yaklaşımları beraberinde getirmektedir (12). Önceden benimsenmiş olan yaklaşımlar, genellikle yeni fikir ve tekniklerin ortaya çıkmasını sağlamakta ve faydalı kontrol listeleri sunmaktadır. Bununla birlikte, değerlendiriciler, bireysel değerlendirme yaklaşımlarının sınırlarının farkında olmalı ve yöntem seçerken seçici olmalıdır (64).

Her değerlendirme yaklaşımının, bir programın farklı yönlerini aydınlatmaya yardımcı olabilecek kendine özgü güçlü yanları vardır. Bütçenin sınırlamaları dahilinde, projeye ilgili soruları yanıtlamak için en iyi kanıtı sağlayabilecek farklı modellerin özellikleri toplanır ve seçilir (65).

Ertürk (1972) program değerlendirme yaklaşımlarını; program tasarısına bakarak, ortama bakarak, başarıya bakarak, erişime bakarak, öğrenmeye bakarak ve ürüne bakarak yapılan değerlendirmeler olmak üzere altı ana grupta toplamıştır (40).

Stufflebeam (2000a) sözde değerlendirmeler, soru/yöntem yönelimli değerlendirme yaklaşımları, gelişim/sorumluluk yönelimli değerlendirme yaklaşımları ve sosyal gündem güdümlü/savunma yaklaşımları olmak üzere dört ana başlık altında 22 program değerlendirme yaklaşımı belirtmiştir (66, 67).

Uşun (2016) ise eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarını; hedef yönelimli, sistemlere dayalı/yönetim yönelimli, işbirlikçi, katılımcı yönelimli, rakip yönelimli, niteliksel, uzmanlık yönelimli, müşteri yönelimli, postmodern, geleneksel, pragmatik, hümanistik ve akademik olmak üzere onüç başlık altında ayrıntılı olarak incelemiştir (41).

1.7.2.7. Program Değerlendirme Modelleri

Program değerlendirme modelleri; eğitim programının niteliği, verimliliği ve etkililiği hakkında karar verilmesini sağlayan, programın değerlendirilmesine rehberlik ederek değerlendiricilere sürecin tüm yönleriyle yardımcı olan ve değerlendirme sürecini yöneten adımları içeren bir yol haritasıdır (48, 64, 68). Bir modele dayalı olarak yapılan program değerlendirme; yöntem, örneklem ve veri çeşitliliği sağlayarak daha nitelikli çalışmaların ortaya çıkmasına destek olmaktadır (69).

Program değerlendirme modelleri, program geliştirme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmalara göre farklılık göstermektedir (48). Bir hemşirelik programında kullanılacak bir değerlendirme modelinin seçilmesi, değerlendirme planlama sürecinde çok önemli bir adımdır ve ideal olarak program planlama aşamasında gerçekleşmelidir (8).

Literatür incelendiğinde, eğitim programlarının ve hemşirelik lisans eğitim programlarının değerlendirilmesinde sıklıkla kullanıldığı belirtilen modeller şunlardır (1, 4, 5, 51, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78):

- Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli
- Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli
- Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli
- Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli
- Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Program Modeli
- Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli
- Logic Model
- Kirkpatrick Dört Düzey Program Değerlendirme Modeli
- Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli

1.7.2.7.1. Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Bu model, Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilmiştir (2, 12, 41). Tyler'a göre bir program; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere karşılıklı etkileşim içinde olan üç temel öğeye sahiptir (12, 41). Tyler'ın bu

modeline göre değerlendirme sonucunda, eğitim programının hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak programının etkili olup olmadığını ve hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiğini görmek mümkün olabilir. Bu modelde, niceliksel verilerden yararlanılır. Deneysel araştırma yöntem ve tekniklerine de uygun görülen bu modelde, daha çok sonuç odaklı düzey belirleyici değerlendirme araçları kullanılır (2, 12, 41, 42). Bu yaklaşım, test sonuçları ile programın hedef ve hedef davranışları arasında uyumun olup olmadığını belirlemek için yapılan bir değerlendirme yaklaşımıdır (62). Bu değerlendirme modelinde şu adımlar takip edilir (63):

1. Geniş amaçlar ya da hedefler oluşturma
2. Amaç ya da hedefleri sınıflama
3. Hedef davranış cinsinden tanımlama
4. Hedeflere ulaşmanın gösterilebileceği durumları bulma
5. Ölçme teknikleri geliştirme ya da seçme
6. Performans verileri toplama
7. Davranışsal olarak belirlenen hedeflerle performans verilerini karşılaştırma.

1.7.2.7.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Tyler geleneğinden etkilenen ve hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımına uygun olan bu model, Metfessel ve Michael (1967) tarafından geliştirilmiş olup sekiz aşamadan oluşmaktadır (2, 41, 63). Bu modelde, değerlendirme sürecinde önerilen sekiz adım şunlardır (63):

1. Paydaşları, program değerlendirme kolaylaştırıcıları olarak sürece dahil etmek,
2. Amaçların ve özel hedeflerin uyumlu bir modelini hazırlamak,
3. Özel hedefleri programda uygulanabilir bir forma dönüştürmek,
4. Programın etkinliği hakkında sonuçları ölçebilecek araçlar seçmek ya da oluşturmak,
5. Kapsam geçerlik testleri, ölçekler ve diğer davranışsal ölçme araçları kullanarak düzenli gözlemler/incelemler yapmak,
6. Uygun yöntemlerle verileri analiz etmek,
7. Tüm ölçümler için istenen performans düzeyi standartlarını kullanarak verileri yorumlamak,
8. Amaçların ve özel hedeflerin daha ileri düzeyde uygulanması, değiştirilmesi ve revizyonu için öneriler geliştirmek.

Bu modelin en önemli özelliği; öğretmenleri, öğrencileri ve diğer paydaşları doğrudan ve dolaylı olarak program değerlendirme sürecine dahil etmesidir. Ayrıca, program değerlendirme uzmanlarına, okul programlarını değerlendirme sürecinde rehberlik edebilecek hedefe dayalı bir program değerlendirme modelidir (41, 51).

1.7.2.7.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Bu model, Malcolm Provus tarafından geliştirilmiştir. Provus değerlendirmeyi; standartlar konusunda anlaşma, programın birtakım yönlerinin performansı ile performans için belirlenen standartlar arasında fark olup olmadığını belirleme ve programı ya da programın bir yönünü iyileştirmek, devam ettirmek ya da sonlandırmak konusunda karar vermek için farklar hakkında bilgi toplama süreci olarak incelemiştir (63).

Bu model, dört ana bileşen ve beş aşamadan oluşan bir süreç olarak ele alınmıştır. Modelde yer alan dört temel bileşen şunlardır (41):

1. Programın standartlarının belirlenmesi
2. Program performansının belirlenmesi
3. Standartlar ile performansın karşılaştırılması
4. Performans ve standartlar arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.

Modelin beş aşamasında ise, programın yeterliliği belirlenen program standartlarıyla karşılaştırılır. Bu aşamalar sırasıyla; daha önceden belirlenen ölçüt ya da standartlarla program tasarımının karşılaştırıldığı **tasarım**; olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışlarından oluşan program öğelerinin değerlendirildiği **oluşturma**; öğrenci ve çalışan etkinlikleri, işlevleri ve ilişkilerinin değerlendirildiği **süreç**; orijinal hedeflerin dikkate alınarak programın genel değerlendirmesinin yapıldığı **ürün**; program çıktılarının benzer program çıktılarıyla karşılaştırılarak maliyet-yarar analizlerinin yapıldığı **maliyet-yarar analizini** kapsamaktadır (12, 41).

1.7.2.7.4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Stake'in değerlendirme modeli, eğitim-öğretim programının tasarımı, geliştirilmesi ve uygulanmasını kapsamakta ve değerlendirmede betimleme ve karar verme süreçlerinin önemli olduğunu savunmaktadır. Değerlendiriciye ait betimsel gözlemler ve değerlendirilecek etkinliklerle ilgili uygun ölçütlere ait iki çeşit veri toplanır. Sonraki aşamada veriler karşılaştırılarak planlanan ile gerçekte ne olduğu arasındaki farklar açıklanır (7, 41).

Stake, değerlendirmeye dayalı bilgilerin girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç kategoride düzenlenebileceğini belirtmiştir (7, 12, 42).

- **Girdi:** Girdiler, süreç ve çıktıyı etkileyebilecek öğretim-öğrenme sürecinden önce var olan herhangi bir durumdur. Öğrencilerin derslerinden önceki durumlarını veya özelliklerini içerir (yetenekleri, notları, önceki başarı puanları gibi). Bu nedenle, girdilerle ilgili bilgi toplanmalıdır.
- **Süreç:** Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kaynak kişi arasında etkileşim gerçekleşir. Öğrenme-öğretim süreci olarak adlandırılan bu kategoride yapılan değerlendirmede, sınıf ortamı, öğretim programı materyalleri, zaman ayarlamaları, boş zaman düzenlemeleri, iletişim ve süreçteki kişilerin etkileşimi dikkate alınır.
- **Çıktı:** Akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirmenin yapıldığı kategoridir. Çıktılar, öğrenci başarısı ve bazen de tutumlar ve motor beceriler ile ilgili program sonuçlarıdır. Bu nedenle, ilgili veriler geçerli ve güvenilir ölçme ve değerlendirme araçlarıyla toplanmalıdır.

Yeni program, programı uygulayan eğitimciler ve yöneticiler tarafından değerlendirilmelidir. Stake'in uygunluk modelinde, tasarlanan ve gerçekleşen çıktılarının uygunluğuna bakılarak tasarlananla gözlenenin uyumlu olup olmadığı, tasarlananın gerçekleşip gerçekleşmediği incelenir (12, 41).

1.7.2.7.5. Stake'in Yanıtlayıcı Program Değerlendirme Modeli

Stake'in yanıtlayıcı program değerlendirme modeli, programın paydaşların düşüncelerine ve tepkilerine göre değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Modelin temel odak noktası, paydaş kitlesinin endişelerini ve sorunlarını ele almaktır (41, 63). Katılımcı yönelimli bir değerlendirme yaklaşımı olan bu modelde değerlendirmeciler, sonuçlardan çok program etkinliklerini ve sürecini değerlendirmektedir. Paydaşlar değerlendirmenin teknik boyutu da dahil olmak üzere her yönüne katılmaktadır. Bu modelde, değerlendiriciler de eleştirici paydaşlar olarak görülmektedir. Değerlendirme raporlarında, değerlendiriciler ile başkalarının görüşlerine aynı oranda önem verilmektedir (12, 41).

1.7.2.7.6. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Sınıf içi etkileşimlere odaklanan eğitsel eleştiri modeli, 1977 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Uşun'un (2016) uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımı altında incelediği eğitsel eleştiri modelinde; nitel süreçlerle yürütülen

değerlendirme çalışmalarının, sorunları daha iyi ortaya koyabileceği ve bunlara çözümler bulabileceği savunulmaktadır (41, 79). Öğrencilerin ve eğitimcilerin program hakkındaki düşüncelerinin ve hislerinin ortaya çıkarılması, programın uygulanış sürecinin izlenmesi ve bütün bunlardan bir kaniya varılması, değerlendirilen eğitim programı hakkında daha doğru bilgiler verecektir (79).

Eğitsel eleştiri modeli; öğretim programı ve eğitim bilgisine sahip eğitim uzmanları tarafından uygulanır ve eleştirilir. Program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları toplanır, yorumlanır ve değerlendirilir. Bu bağlamda; Eisner'in modeli, birbiriyle ilişkili üç boyuta sahiptir. Bu boyutlardan betimleme boyutunda, eğitimin niteliğiyle ilgili özellikler; yorumlama boyutunda, programın uygulanması sonucu ortaya çıkan olayların muhtemel bazı sonuçlarının kestirilmesi; değerlendirme boyutunda ise, betimleme ve yorumlama sonuçları doğrultusunda program hakkında bir yargıya varılır (7, 12, 41, 42).

1.7.2.7.7. Logic Model

Diğer adıyla mantık modeli, 1970'li yıllarda Joseph Wholey tarafından sistem teorisi temel alınarak geliştirilmiştir. Logic model, bir programın bileşenlerinin ana hatlarını belirlemek amacıyla kavram haritası olarak kullanılmakta ve girdi, etkinlik, çıktı ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (1). Bir mantık modeli, program katılımcılarının program nedeniyle nasıl daha iyi olacakları hakkında uzun vadeli bir vizyon ile başlar (63). Modelin bileşenleri; girdiler (insan kaynakları, maliyet, zaman), etkinlikler (program uygulamasının amaçlı bölümünü oluşturan yöntem, araç gereç, teknoloji), çıktılar (programın sonunda ne elde edilmek istendiği) ve sonuçlardır (program katılımcılarının davranış, yetenek, statü ve etkililik durumlarındaki belirgin değişiklikler) (1, 41, 63). Bu modeli geliştirmede izlenen altı aşama şunlardır (41):

- Yeni bilgileri toplama,
- Programın çözmesi gereken problemleri ve bağlamı tanımlama,
- Modelin bileşenlerini tanımlama,
- Mantığı diyagram ve metinsel olarak tanımlama,
- Paydaş görüşleriyle modeli onaylama ve uygulama,
- Modeli gözlem ve değerlendirmede kullanma.

1.7.2.7.8. Kirkpatrick Dört Düzey Program Değerlendirme Modeli

Bu model, yetiştirme değerlendirmesiyle ilgili olarak literatürde en çok adı geçen ve özellikle yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitimde kullanılan bir program değerlendirme modelidir. Yönetim yönelimli değerlendirme yaklaşımına dayalı olan yetiştirme modeli, dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin bir sıralama izlemektedir. Modelde yer alan tüm aşamalar önemlidir ve her aşama bir sonraki aşama üzerine etki etmektedir (41). Bu aşamalar sırasıyla; tepki, öğrenme, davranış ve sonuçlardır (63).

Modelin **1.Tepki** aşamasında, programa katılanların tepkisi ölçülür. Bu ölçümler, hem program değerlendirmeye yönelik geribildirim hem de gelecekteki program geliştirme çalışmaları için görüş ve öneri sağlar. Kullanılacak tepki formları, yöneticilere, programla ilgilenen diğer kişilere ve eğitimcilere sayısal bilgiler sağlayabilir. **2.Öğrenme** aşamasında, eğitim programı sonunda bilgi, tutum ve becerilerin artması, davranış değişikliğinin ortaya çıkması beklenir. **3.Davranış** aşamasında, programına katılanların istedik ya da istenmedik davranışlarında ortaya çıkan değişimin derecesidir. **4.Sonuçlar** aşamasında ise katılımcıların eğitim programına devam etmesinden kaynaklanan kazançlar, üretim ve nitelikte artma, maliyet ve kaza sıklığında azalma vb. kesinleşen sonuçlardır. Eğitimin maliyetini karşılayacak somut sonuçlar gösterilmesi gerekir (41, 42).

1.7.2.7.9. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli

Daniel Stufflebeam değerlendirmeyi; “karara varmak için gereken bilgiyi elde etmek, sağlamak ve betimlemek” olarak ifade etmiştir (51). Bu model, değerlendirmenin en önemli amacının programı sorgulamak değil geliştirmek olduğu görüşünü temel alır (68, 77, 80, 81).

CIPP, uyarlanabilir ve yaygın olarak uygulanabilir bir model olarak çeşitli disiplinlerde materyalleri, personeli, öğrencileri, programları ve projeyi değerlendirmek için uygulanmıştır (80). Stufflebeam'in modeli uygun bir şekilde kullanılırsa, derinlemesine müfredat değerlendirmesi için değerli bir kılavuz görevi görür (78). CIPP modelinin sahip olduğu güçlü yönler şunlardır (55, 68, 78, 82, 83, 84):

- Kuruma bilgi vermek için kullanılabilme,
- Modelin her basamağında değerlendirilebilme,
- Değerlendirmeye sistem yaklaşımında bulunma,
- Değerlendirme etkinliklerini kolay planlayabilme,

- Karar verecek kişilerin gereksinimlerine cevap verme,
- Program değerlendirme amacıyla yaygın olarak kullanılma,
- Değerlendirmede yöneltilecek soruları sağlayan bir yapı oluşturma,
- Yöneticilere kendi programları için bir performans izleme sistemi sağlama,
- Esnek, kapsamlı, kullanışlı, sistematik, anlaşılır, kolay uygulanabilir ve süreklilik özelliği olan bir model olma,
- Programın değerlendirme ihtiyaçlarına ve programına bağlı olarak bir veya daha fazla CIPP bileşeninin değerlendirilebilme,
- Değerlendiricilerin, değerlendirme sürecinde sorulması gereken önemli soruları üretmelerine yardımcı olacak yararlı ve basit bir araç olma.

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick'e (1997) göre, CIPP değerlendirme modelinin güçlü yönlerinin yanı sıra bazı zayıf yönleri de vardır. Bu zayıf yönler şunlardır (83):

- Bu modelin potansiyel bir zayıflığı, değerlendiricinin bazı önemli sorulara ya da sorunlara nadiren cevap verememesidir.
- Değerlendirme süreçlerinin planlanmasında, değerlendiricilerin mevcut kaynakları ve zamanı dikkate almaları gerekmektedir.
- Bu model, mevcut olandan daha fazla zaman ya da kaynak gerektiriyorsa, başka bir model düşünülmelidir.

CIPP Değerlendirme Modeli, programların, projelerin, personelin, ürünlerin, kurumların ve sistemlerin değerlendirmelerini yönlendirmek için kapsamlı (81), değerlendirme sürecinin düzenlenmesi için etkili ve kullanışlı bir çerçeve oluşturmaktadır (55). CIPP modelinin temelinde; programın değeri, kıymeti, önemi ve tecrübe edinilen problemleri değerlendirerek raporlamak yer alır. Program geliştirmeden değerlendirmeye kadar her basamakta kullanılabilen CIPP modeli, iç değerlendirme yapmak için uygun bir modeldir (68). CIPP'deki kısaltma harflere karşılık gelen bu modelin temel parçaları; bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) değerlendirmesidir (8, 58, 80, 81).

Modelin bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme aşamalarından her biri farklı fonksiyonlara sahiptir. Ancak, aralarında ortak bir bağ bulunur ve her bir aşama program değerlendirme adına belirli bir amaca hizmet etmektedir (77). CIPP modelinin bağlamında, eğitim programının tipine ve amaçlara; girdide, gerekli kaynaklara; süreçte, işleyiş ve uygulama ile teori ve uygulama arasındaki karşılıklı

ilişkiye; üründe ise, programın çıktılarına, özellikle de mezunların özelliklerine değinilmektedir (8). Genel olarak, değerlendirmenin bu dört bölümü sırasıyla, “Ne yapılması gerekiyor? Nasıl yapılmalı? Yapıldı mı? Başarılı oldu mu?” sorularını cevaplar (81). Model, periyodik ve sürekli bir değerlendirme ve değiştirme sürecini kolaylaştırır ve uygulamada da uyumludur. Çeşitli hemşirelik müfredatlarında karar verme ve özet değerlendirme için yararlı olduğu kanıtlanmıştır (8).

CIPP modeli, akreditasyon kuruluşları tarafından geliştirilen çeşitli formatları ve kriterleri birleştirmeye kolayca uyum sağlar. Örneğin, içerik değerlendirme programının misyon ve hedeflerini, programın işlediği ortamı ve paydaşların karar verme süreçlerine ne ölçüde dâhil olduğunu incelemektedir. Girdi değerlendirmesi, programı sürdürmek için ihtiyaç duyulan insani ve fiziki kaynakları sağlamak için kurumsal sorumluluğu tanımlar. Süreç değerlendirmesi, müfredatın uygulanmasını inceler. Ürün değerlendirmesi ise, öğretim kadrosunun ve öğrencilerin memnuniyetini, performansını ve başarılarını inceler (55). Tüm araştırma bulgularında olduğu gibi, elde edilen verilerin geçerliliği ve güvenilirliği de önemlidir. Aynı değerlendirmede nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanılması önemlidir (64).

Yöneticilerin yönetsel karar verebilmeleri için gerekli olan bilgi gereksinimlerinin belirlenmesi, kişilere doğru ve tutarlı bilginin sağlanması ve sunulan bu bilgilerin bağlam, girdi, süreç ve ürün hakkında bilgileri kapsamı istenirse önerilebilecek en uygun model CIPP’dir (42, 51, 68). Yetkililer, dört alanda karar verirken değerlendirme sonuçlarını bilmek ve onlardan yararlanmak zorundadır. Bu kararlar şunlardır (42):

- Planlama ile ilgili kararlar,
- Yapılandırma ile ilgili kararlar,
- Uygulama ile ilgili kararlar,
- Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar.

1.7.2.7.9.1. Bağlam Değerlendirmesi

Planlama kararları için gerekli olan bağlam değerlendirmesi, önerilen veya mevcut eğitim programının bulunduğu ilgili bağlamın incelenmesini kapsar (5, 7, 80). Bağlam değerlendirmesinde, tanımlanmış bir ortamdaki ihtiyaçlar, problemler, varlıklar ve fırsatlar değerlendirilir (80, 81), programın hazırlanış amaçları, programın güçlü ve zayıf yönleri ve eğitim programının içinde bulunduğu ortamdaki tüm faktörlerin analizi yapılır. Yapılan bu mevcut durumun analizi ile eğitimin

gerçekleştigi ortamın (gerçek anlamda uygulanan ortam, programın hazırlanış felsefesi, psikososyal ortam, kurum kültürü, organizasyonel yapı vs) değerlendirilmesi söz konusudur (12, 58, 77). Hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesi amaçlanır. Analiz sırasında; ilgi- ihtiyaç-beklenti uyumu incelenir, özellikle ihtiyaçlar değerlendirilir, söz konusu ihtiyaçların karşılanması için sorunlar ya da engeller saptanır, hedefleri karşılamak için finansman fırsatları tanımlanır ve programın, öğretimin veya diğer hizmet hedeflerinin açıklığı ve uygunluğunu değerlendirir (12, 49, 80).

Bağlam değerlendirmesinde; değerlendiriciler, hedef kitlenin üyelerine özel tanılayıcı testler uygulayabilir. Hedeflenen ortamdaki ihtiyaçları, problemleri, varlıkları ve fırsatları ziyaret etmek, yakından gözlemlemek ve tanımlamak için bir uzman inceleme paneli kurabilirler. Değerlendiriciler toplanan bilgileri gözden geçirmek için odak grup toplantısı yapabilirler. Ayrıca, röportaj, doküman inceleme, sistem analizi ve Delphi tekniği kullanabilirler. Bu yöntemler, sistemin işleyişi ve en yüksek öncelikli ihtiyaçları hakkında derinlemesine bir bakış açısı sağlar (80). Bu tip bir değerlendirmede aşağıdaki soruların sorulması gerekir:

- Programımızın amacı nedir?
- Toplumumuzda bu tür bir programa ihtiyaç var mı?

Bu soruları cevaplamak için toplanan veriler, program amaçlarının geliştirilmesinin gerekçesini sağlayacaktır (5).

1.7.2.7.9.2. Girdi Değerlendirmesi

Girdi değerlendirme, bir değişim çabasının başarısının ya da başarısızlığının ve verimliliğinin habercisi olup, eğitimle ilgili kaynak kullanımına bilgi sağlar. Bu kaynakların kullanımı değerlendirilerek süreci ve sonucu etkileyebilecek girdiler incelenir ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik alternatif yaklaşımlar değerlendirilir (7, 58, 80). Bu aşamada, sisteme uygun mevcut ve potansiyel kaynaklar, olanaklar, stratejiler, finansal ya da yasal sınırlamalar, seçilen yaklaşımın çalışma planları ve bütçeleri belirlenmelidir. Bu gibi yapılandırma kararların alınmasında girdi değerlendirme gereklidir (5, 80, 81). Değerlendiriciler, öğretim planının belirli yönlerini ve bileşenlerini değerlendirir (öğretmen, öğrenci, materyal özellikleri gibi) (7, 49, 77).

Değerlendiriciler, girdi değerlendirmelerini birkaç aşamada yürütür. Bu aşamaların sırası belirli değildir. Bir değerlendirici, öncelikle belirtilen ihtiyaç ve hedefleri karşılamada uygulama aşamasını gözden geçirebilir. Bunun için, ilgili

literatürü gözden geçirebilir, örnek programları ziyaret edebilir, uzmanlara ve hükümet temsilcilerine danışabilir ve raporlara ya da benzer yayınlarda ilgili makaleleri referans alabilir (80). Girdi değerlendirmesinde aşağıdaki sorular sorulur (5, 7):

- Hedefler uygun şekilde belirtilmiş mi?
- Hedefler , okulun amaçlarıyla uyumlu mu?
- Öğretim stratejileri uygun mu?
- İçerik, programın amaçlarına ve hedeflerine uygun mu?
- Hangi kaynaklar mevcuttur?
- Planlanan değişim mevcut eğitim programı yapısında devam eden bileşenleri ve süreçleri nasıl etkileyecek?

1.7.2.7.9.3. Süreç Değerlendirmesi

Süreç değerlendirmeleri, program faaliyetlerini izler, belgelerir, değerlendirir (81) ve program planı ile gerçek uygulama arasındaki boşluğu ölçerek neler yapıldığının içeriği ve formatı, planlananlarla karşılaştırılır (45). Bu değerlendirmenin amaçları; çalışanların planlanan faaliyetleri ne ölçüde sürdürdüğü ile ilgili çalışanlara ve yöneticilere geri bildirim sağlamak ve çalışanların uygulama sorunlarını tanımlamasına ve faaliyetlerde veya planda gerekli düzeltmeleri yapmasına yardımcı olmaktır (80).

Süreç değerlendirme ile uygulama süreci, tasarımı ve uygulama arasındaki uyum, program etkinlikleri, süreçte kullanılan yöntem ve teknikler, uygulamadaki zorluklar, iyi işleyen taraflar, öngörülemeyen süreçler, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenme/iş ortamı, öğrenci-organizasyon arasındaki etkileşim düzeyleri, programda ortaya çıkan tüm yeni ihtiyaçlar ve önceki ihtiyaç değerlendirmesinden gelen ihtiyaçların karşılaştırması incelenir (45, 49, 58, 77).

Program faaliyete geçtiğinde, süreç değerlendirmesi sistemin mevcut işleyişini açıklayarak ve zayıf alanlarını belirleyerek uygulama kararlarını yönlendirir. Süreç değerlendirmesinde şu sorular sorulur (5):

- Program planlandığı gibi uygulanıyor mu?
- Gerçek planda beklenmeyen problemler yaşandı mı?

1.7.2.7.9.4. Ürün Değerlendirmesi

Ürün değerlendirmesi, ortaya konulan sonuçların programın hedeflerine uygun olup olmadığını ve müşterilerin, tüketicilerin ve toplumun ürün ve performanstan

memnun olup olmadığını belirler (5, 45). Bu değerlendirmenin amacı; kurumun başarılarını ölçmek, yorumlamak ve yargıda bulunmaktır (77, 80).

Gerçekleşen ürün ya da performans sonuçları; beklenen hedefler, standart bir kıyaslama ya da daha önceki bir temel ölçümle karşılaştırır (45, 58). Bu değerlendirmede, dönem içinde yapılan sınavlar, nitel ve nicel analizler, ölçme araçları, öğrencilerin program sonunda gelişim gösterdikleri alanlarla birlikte programın tüm boyutlarının birbiri ile ilişkisi araştırılır. Planlanmış ve planlanmamış sonuçlar ile olumlu ve olumsuz sonuçlar değerlendirilir (80).

Ürün değerlendirme bilgileri, bir sorumluluk raporunun önemli bir bileşenidir. Yetkililer önemli başarıları belgelediklerinde, ek mali ve politik destek sağlamak için toplumu ve finans kuruluşlarını daha iyi ikna edebilirler. Yetkililer, girişimlerin önemli kazanımlar sağlamadığını öğrendiğinde, yatırımları haklı olarak iptal edebilirler (80).

Ürün değerlendirmesi, değerlendiricilerin yeni öğretim programına devam edip edilmemesi, sonlandırılması ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği konusunda karar vermelerine olanak tanıyan bilgiler sağlar (7), planlanmış ve planlanmamış, olumlu ve olumsuz etkileri açık şekilde sunar ve girişimin yararını ve değerini değerlendirir (80). Ürün değerlendirmesinde sorulan sorular şunlardır (5, 7):

- Programda belirtilen hedefler ne ölçüde karşılanmaktadır?
- Program, hedeflenen grup için (öğrenci, topluluk) yarar sağladı mı?
- Program problemleri tasarlandığı gibi çözüyor mu?
- Programın çıktıları yatırım yapmaya değer miydi?

1.7.3. Hemşirelik Eğitiminde Program Değerlendirme

Akademik eğitimin en önemli amacı; öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesi için gerekli olan yeterlikleri ve yöntemleri geliştirmektir (85). Bu amaçla akademik hemşirelik programları; yeni bilgi, beceri ve tutumları kazanma, güncelleme ve özümseme yeterliğine sahip, örnek alınacak bağımsız ve özerk hemşireler yetiştirecek kaliteli bir müfredat sağlamalıdır. Bu doğrultuda, en iyi sonuçları almak ve paydaş memnuniyetini yükseltmek için okulun misyonunun, öğretim elemanlarının, öğrencilerinin, müfredatlarının, kaynaklarının ve hizmetlerinin sistematik olarak değerlendirilmesi gereklidir (59, 78, 85).

Değerlendirme faaliyetleri ve sonuç raporları, programın akreditasyonuna, lisansına veya sertifikasyonuna katkıda bulunmaktadır (86). Hemşirelik eğitimi veren kurumlarda yapılan program değerlendirme çalışmaları, hemşirelik eğitimi veren

kurumların denetleyici, düzenleyici ve akreditasyon kurumları tarafından belirlenen kalite standartlarını ne ölçüde karşıladığını açıkça göstermektedir (50). Bu doğrultuda; düzenli ve sistematik yapılan değerlendirmeler, bir hemşirelik programının güçlenmesini, güçlü yanlarından faydalanmasını ve zayıf alanlarını iyileştirmesini sağlayabilir (87).

Ülkemizde hemşirelik eğitimi veren fakülte ve yüksekokullarda program değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır (88). Bu değerlendirme çalışmaları, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında hemşirelik lisans eğitim programlarında HUÇEP'in uygulamaya konulmasıyla başlamıştır. HUÇEP, uygulamaya konulduğu tarihten itibaren hemşirelik lisans eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan temel kaynaklarından birisidir. Bu program, ülkemizde hemşirelik lisans eğitimi veren kurumların, kendi eğitim programlarını HUÇEP'e göre tekrar incelemesini sağlamıştır (23).

Ülkemizde hemşirelik eğitimi veren kurumlardan biri olan Gülhane Askeri Tıp Akademisi Hemşirelik Yüksekokulu'nda, program geliştirme çalışmaları ile birlikte program değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar, 2009 yılından itibaren "program değerlendirme" projesi kapsamında sistematik ve planlı olarak yürütülmüştür. Program değerlendirme modeli olarak CIPP ve Logic program değerlendirme modellerinden yararlanılmıştır (1).

Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi, eğitim programı hakkında paydaşlarının görüş ve önerilerini almak için 7 Nisan 2016 tarihinde Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Eğitim Programı Paydaş Görüşleri Çalıştayı'nı düzenlemiştir. Bu çalıştayda, oluşturulan sorular çerçevesinde paydaş grupların eğitim programını değerlendirmeleri istenmiştir (89).

Bu çalışmalar dışında literatürde eğitim programının bir bölümünün (intörlük programı, beceri eğitimi, klinik eğitim, eğitim programından memnuniyet, materyal ve fiziksel alan) ele alınarak değerlendirildiği çalışmalar da yer almaktadır (90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98).

CIPP program değerlendirme modeli kullanılarak yapılan diğer bazı çalışmalar ise şunlardır:

Clark, Goodwin, Mariani, Marshall ve Moore (1983) çalışmalarında, hemşirelik eğitimi veren bir okulun eğitim programını değerlendirirken CIPP modeli kullanmışlardır. Bu modelin, bir hemşirelik programında öğretim programı değerlendirmesi için etkili ve sistematik olarak kullanılabilceği, model ve

bileşenlerinin değerlendirme sürecini açıkça yönlendirmek için bir çerçeve sunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, değerlendirme sürecinin uygulanmasında; programda kullanılan değerlendirme araçlarının farklı olması, ürün değerlendirmede veri toplarken çok fazla zamana ihtiyaç duyulması, uygulamada büyük grupla çalışmak uygun olmadığı için bir öğretim programı komitesinin kurulması gibi zorluklarla karşılaşmıştır (5).

Daniels ve Khanyile (2013)'nin çalışmalarında; Western Cape'de hemşirelik lisans eğitimine yönelik üç üniversite arasında işbirlikçi bir girişim olarak kurulan ortak öğretim platformunu değerlendirmişlerdir. Ortak öğretim platformunu değerlendirmek için CIPP modeli kullanılmış ve sonuçlara dayalı olarak etkin işbirliği için bir çerçeve geliştirilmiştir (99).

Alarbeed ve Al Hakim (2014)'in yaptıkları çalışmada; değerlendirme projesinin teorik çerçevesini CIPP modeli oluşturmuştur. Sonuç olarak bu çalışmada, Fakülte Mesleki Gelişim Programı'nın Harmanlanmış Öğrenme'ye geçişi kolaylaştırmak için başarılı bir yaklaşım olarak kullanılabilmesi önerilmiştir (84).

Lippe ve Carter (2018)'in çalışmalarında; palyatif bakım eğitim programı değerlendirmesine rehberlik etmek için CIPP modeli kullanılmıştır. Sonuç olarak, eğitimcilerin, yöneticilerin ve akreditasyon kurumlarının, CIPP modelini bir programın kalitesini, değerini ve üstünlüklerini değerlendirmek için güvenilir bir araç olarak kullanılabilecekleri önerilmiştir (78).

Ashghali-Farahani, Ghaffari, Hoseini-Esfidarjani, Hadian, Qomi ve Dargahi (2018), CIPP değerlendirme modeline dayalı olarak nitel yaklaşımla Yenidoğan Yoğun Bakım Hemşireliği Eğitim Programı'nı değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak, uzman hemşirelerin yorumlarını dikkate alarak ve bu programın sonuçlarını değerlendirerek Yenidoğan Yoğun Bakım Hemşireliği'nin master programında bazı değişiklikler yapılmasını önermişlerdir (100).

BÖLÜM II

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın tipi, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve uygulanması, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Tipi

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesinde eğitim veren öğretim elemanları ve öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf hemşirelik öğrencilerinin, bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli doğrultusunda hemşirelik eğitim programını değerlendirmesi amacıyla yapılmış metodolojik ve tanımlayıcı tipte bir araştırmadır.

2.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Araştırma, Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde Eylül 2017 – Temmuz 2018 tarihleri arasında yürütülmüştür.

2.3. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu çalışmanın evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde görev alan 123 öğretim elemanı ve eğitim gören 3.sınıf (285) ve 4.sınıf (470) olmak üzere toplamda 755 hemşirelik öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın uygulandığı günlerde okulda bulunan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 82 öğretim elemanı ve 448 (3. Sınıf n=189; 4. Sınıf n=259) öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örnekleme dahil edilme kriterleri;

- Araştırma, en az bir yıldır fakültede görev yapan öğretim elemanları ile teorik derslerini tamamlamış, laboratuvar ve klinik uygulama aşamasında ve en az iki yıldır fakültede eğitim alan hemşirelik öğrencileri ile sınırlıdır. Fakültede öğrenim gören birinci sınıfların klinik uygulamaya çıkmaması, birinci ve ikinci sınıfların teorik derslerinin devam etmesi nedeniyle birinci ve ikinci sınıflar araştırma kapsamına alınmamıştır.

Bu çalışmanın pilot uygulaması, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde 10 öğretim elemanı ve 44 3.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 54 kişiye uygulanmıştır.

2.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süresi

Veriler, örneklem seçim kriterlerine uygun, çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretim elemanları ve hemşirelik öğrencilerine araştırmanın amacı ve formun nasıl doldurulacağı açıklanarak yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama formunun doldurulması ortalama 10-15 dakika zaman almıştır.

2.5. Veri Toplamada Kullanılan Araçlar

Araştırma verilerini toplamak amacı ile aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

- Öğrenci Tanıtıcı Bilgi Formu (Ek I)
- Öğretim Elemanı Tanıtıcı Bilgi Formu (Ek II)
- Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (Ek III)

2.5.1. Öğrenci Tanıtıcı Bilgi Formu

Öğrenci tanıtıcı bilgi formunda; öğrencinin yaşı, cinsiyeti, sınıfı, fakülteyi isteyerek seçme durumu, fakültede yıl kaybı/kalma durumu, bu fakültede kaç yıldır/aydır okuduğu, eğitim programından memnuniyet düzeyi ve hemşirelik lisans eğitim programı çıktılarını ulaşılmaya yönelik algısı olmak üzere sekiz soru bulunmaktadır (Ek I).

2.5.2. Öğretim Elemanı Tanıtıcı Bilgi Formu

Öğretim elemanı tanıtıcı bilgi formunda; öğretim elemanının yaşı, cinsiyeti, çalıştığı anabilim dalı, akademik unvanı, kaç yıldır/aydır akademisyen olarak çalıştığı, bu fakültede kaç yıldır/aydır çalıştığı, herhangi bir eğitici gelişim programına katılıp katılmama durumu, eğitim programından memnuniyet düzeyi ve hemşirelik lisans eğitim programı çıktılarını ulaşılmaya yönelik algısı olmak üzere dokuz soru bulunmaktadır (Ek II).

Öğrenci ve öğretim elemanı tanıtıcı bilgi formu içerisinde; öğrencilerin ve öğretim elemanlarının eğitim programından memnuniyet düzeylerini ölçmek amacıyla Görsel Kıyaslama Ölçeği kullanılmıştır (Ek I, Ek II). Görsel Kıyaslama Ölçeği, sayısal olarak ölçülemeyen bazı değerleri sayısal hale çevirmek için kullanılmaktadır. Yüz milimetrelilik bir çizginin iki ucuna değerlendirilecek parametrenin iki uç tanımı yazılır (hiç memnum değilim ve çok memnum) ve bireyden bu çizgi üzerinde kendi durumunun nereye uygun olduğunu işaretlemesi istenir (101).

2.5.3. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu

Araştırmacı tarafından CIPP modeli ve program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar (1, 4, 6, 9, 12, 58, 62, 68, 75, 76, 77, 81, 82, 88, 95, 102), Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Lisans Programının Amaçları, Program Çıktıları, Paydaş Görüşleri Çalıştayı, İç ve Dış Paydaş Görüşleri, HUÇEP, Hemşirelik Lisans Programı Ulusal Yeterlikleri ve HEPDAK çıktıları incelenerek (21, 23, 34, 35, 36, 37, 89, 103) CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları dikkate alınarak kuramsal temele dayalı 61 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Taslak form, kapsam geçerliği sağlayabilmek amacıyla 10 öğretim elemanının uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda her bir maddenin Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda, taslak formu oluşturan 61 maddeden 11'inin Kapsam Geçerlik İndeks değeri üç puanın altında bulunmuş ve maddeler formdan çıkarılmıştır. Düzenlemeler sonucunda, "Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu" oluşturulmuş ve pilot uygulaması yapılmıştır.

"Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu", 50 madde ve "Bağlam", "Girdi", "Süreç" ve "Ürün" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Formun alt boyutlarına ilişkin madde sayısı ve güvenilirlik katsayıları; 7 maddeden oluşan "Bağlam" alt boyutu için 0,821, 14 maddeden oluşan "Girdi" alt boyutu için 0,851, 16 maddeden oluşan "Süreç" alt boyutu için 0,915 ve 13 maddeden oluşan "Ürün" alt boyutu için 0,935 olarak hesaplanmıştır. "Bağlam" alt boyutunu 1., 6., 19., 24., 26., 45., 46. maddeler, "Girdi" alt boyutunu 3., 8., 11., 13., 17., 21., 22., 23., 27., 28., 32., 33., 36., 39. maddeler, "Süreç" alt boyutunu 4., 9., 10., 12., 15., 18., 20., 25., 30., 35., 38., 40., 41., 43., 47., 50. maddeler ve "Ürün" alt boyutunu 2., 5., 7., 14., 16., 29., 31., 34., 37., 42., 44., 48., 49. maddeler oluşturmaktadır. Veri toplama aracındaki maddeler 5'li dereceleme tipinde; "Kesinlikle Katılmıyorum=1", "Katılmıyorum=2", "Kısmen Katılıyorum=3", "Katılıyorum=4", "Tamamen Katılıyorum=5" şeklinde puanlanmıştır. "Girdi" alt boyutunda yer alan 13. madde, ters madde özelliğine sahip olup tersten puanlanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Veri toplama aracına ilişkin yapılan işlem ve kullanılan analizler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Veri Toplama Aracının Geçerlik ve Güvenirliğinde Kullanılan Yöntemler

Test Edilen Özellikler	Yapılan İşlem/Kullanılan Analizler
Geçerlik Analizleri	
<p>Kapsam Geçerliği</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Madde havuzu oluşturma ➤ Uzman görüşü alma ➤ Pilot uygulama 	<p>CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı) modeli kapsamına uygun maddelerin yazılmıştır.</p> <p>Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) hesaplanması sonucu 11 madde çıkarılmıştır.</p> <p>Örneklem dışındaki 54 katılımcıyla pilot uygulama yapılarak veri toplama aracının açıklığı, anlaşılabilirliği ve işlevliliği test edilmiştir. “Kuramsal” sözcüğü, “teorik” sözcüğü ile değiştirilmiştir.</p>
<p>Ölçüt Geçerliği</p>	<p>Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu’nun alt boyutlarına ait toplam puanlar ile katılımcıların eğitim programından memnuniyet düzeyleri arasındaki korelasyon</p>
<p>Yapı Geçerliği</p>	<p>Doğrulayıcı Faktör Analizi</p>
Güvenirlilik Analizleri	
<p>Zamana Göre Değişmezlik</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Test-Tekrar Test Yöntemi 	<p>Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısının hesaplanması</p>
<p>İç tutarlılık</p>	<p>Cronbach Alpha katsayısının hesaplanması</p>

Tanımlayıcı istatistikler frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri alınmıştır. Nicel verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov Smirnov testi ile incelenmiştir. İki bağımsız grubun karşılaştırılmasında; parametrik testlerden t-testi ve nonparametrik testlerden ise Mann-Whitney-U testi kullanılırken, ikiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında ise parametrik testlerden tek faktörlü varyans analizi (One- Way ANOVA) ve nonparametrik testlerden ise Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. İkiden fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında farklılık çıktığında, Mann-Whitney-U ve Bonferonni testleri kullanılmıştır. $p < 0,05$ olan değerler istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Çalışmada istatistiksel değerlendirmeler için Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20.00) ve Linear Structural Equations Model Language (LISREL 8.80) paket programları kullanılmıştır.

2.7. Araştırmanın Süresi

Araştırma süresince yapılan faaliyetler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırma Süresince Yapılan Faaliyetler

Tarih	Faaliyetler
Eylül 2017-Ekim 2017	Araştırma konusu belirleme, literatür tarama, tez önerisini hazırlama
Eylül 2017-Ocak 2018	Madde havuzunun oluşturulması
10 Kasım 2017	Tez önerisi sunumu
30 Kasım 2017 – 5 Şubat 2018	Etik kurul izni alınması
Şubat 2018	Uzman görüşlerin alınması
Şubat- Mart 2018	Kurum izinlerinin alınması
8 Mart 2018	Pilot uygulama
Mart – Mayıs 2018	Formun uygulanması
Haziran 2018	Veri analizleri
Temmuz 2018	Rapor yazımı

2.8. Etik Uygulamalar

Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları (EGEBAYEK)'ndan araştırma yapılabilmesi için etik izin alınmıştır (Ek IV). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'ndan pilot uygulama için (Ek V), Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı'ndan araştırmanın yapılması için (Ek VI) gerekli izinler alınmıştır.

Veri toplama araçlarını uygulamadan önce çalışmaya katılmayı kabul eden öğretim elemanlarından ve öğrencilerden sözel onam alınmıştır. Araştırmada katılımcılara yeniden test yapılabilmesi için her bir forma katılımcı numarası verilmiş ve iki hafta sonra katılımcı numaralarına göre aynı katılımcılara formlar tekrar uygulanmıştır. Toplanan veriler yalnızca araştırma amaçları için kullanılmış olup kimlikler gizli tutulmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde, Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik bulguları ve Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli kullanılarak değerlendirilmeleri yer almaktadır.

3.1.Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Analizine İlişkin Bulgular

Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun geliştirilmesinde kullanılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgular iki başlık altında açıklanmıştır.

3.1.1. Geçerlik Analizi Bulguları

Bir ölçme aracında bulunması gereken önemli teknik özelliklerden biri olan geçerlik; ölçme aracının ölçmek istediği özelliği başka değişkenlerle karıştırmadan ölçebilme derecesi (104) ya da diğer bir anlatımla bir ölçme aracının geliştirildiği amaca hizmet etme derecesidir (105, 106). Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'na ilişkin geçerlik kanıtlama yöntemleri aşağıdaki başlıklarda açıklanmıştır.

3.1.1.1. İçerik/Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliği, ölçüm aracının ölçülmek istenen yapının temel elementlerini ne ölçüde kapsadığını incelemektedir (107). Çalışmada kapsam geçerliği sağlamaya yönelik yapılan işlemler aşağıdaki sıra ile gerçekleştirilmiştir.

3.1.1.1.1. Madde Havuzu Oluşturulması

Bu çalışmada, öncelikle CIPP modeli ve program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar (1, 4, 6, 9, 12, 58, 62, 68, 75, 76, 77, 81, 82, 88, 95, 102), Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Lisans Programının Amaçları, Program Çıktıları, Paydaş Görüşleri Çalıştayı, İç ve Dış Paydaş Görüşleri, HUÇEP, Hemşirelik Lisans Programı Ulusal Yeterlikleri ve HEPDAK çıktıları incelenmiştir (21, 23, 34, 35, 36, 37, 89, 103). Araştırmacı tarafından CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları dikkate alınarak 61 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve form kuramsal bir temele dayandırılmıştır.

3.1.1.1.2. Uzman Görüşün Alınması

Maddelerin incelenmesi ve kapsam geçerliliğinin belirlenebilmesi amacıyla oluşturulan taslak form; araştırmanın amacı, kapsamı ve uzmanlardan beklenenlerin

yer aldığı bir yönergeyle uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan, ölçek maddelerini kapsam, dil uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Kapsam geçerliğinin sayısal değerlerle kanıtlanması ve uzman görüşlerinin sağlıklı değerlendirilmesi için Waltz ve Bausal (1981) tarafından geliştirilen Kapsam Geçerlik İndeksi (Content Validity Index-CVI) kullanılmıştır. Bu araca göre uzmanlar, her bir maddenin ölçüm değeri için 1-4 puan aralığında değerlendirme yapmıştır. Puan değerlerine karşılık gelen ifadeler şunlardır (107):

1= Uygun değil

2= Maddenin uygun şekilde getirilmesi gerek,

3= Uygun, ancak ufak değişiklikler gerekiyor,

4= Çok uygun.

Bu taslakta yer alan 61 maddenin kapsam geçerliği için Hemşirelik Öğretimi/Eğitimi (n=3), Tıp Eğitimi (n=2), Eğitim Programları ve Öğretim (n=2), İç Hastalıkları Hemşireliği (n=1), Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği (n=1), Hemşirelik Esasları (n=1) Anabilim Dalları'ndan 10 öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır (Ek VII). Uzman görüşleri sonucunda her bir maddeye CVI hesaplanmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda, taslak formu oluşturan 61 maddeden 11'inin CVI değeri üç puanın altında bulunmuş ve maddeler formdan çıkarılmıştır. Düzenlemeler sonucunda, "Kesinlikle Katılmıyorum=1", "Katılmıyorum=2", "Kısmen Katılıyorum=3", "Katılıyorum=4", "Tamamen Katılıyorum=5" şeklinde puanlanan 5'li dereceleme tipinde 50 maddelik form oluşturulmuştur.

3.1.1.1.3. Pilot Uygulama

Maddeleri oluşturulan ve uzman görüşü alınan form, 8 Mart 2018 tarihinde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde 10 öğretim elemanı ve 44 3.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 54 kişiye uygulanmıştır. Katılımcılara, yazılı ve sözlü olarak taslak formdaki maddelerin açıklığı, anlaşılabilirliği ve işlevliliğini test etmek amacıyla bu uygulamanın yapılacağı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Formun doldurulması sırasında formun bu özellikler açısından incelenmesi istenmiştir. Uygulama sonucunda yapılan değerlendirmede; formda geçen "kuramsal" sözcüğünün yerine, "teorik" sözcüğü konulmuştur.

3.1.1.2. Ölçüt Geçerliği

Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF)'nin alt boyutlarına ait toplam puanlar ile katılımcıların eğitim programından memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyutlarına Ait Toplam Puanlar ile Katılımcıların Eğitim Programından Memnuniyet Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Alt Boyutlar	Eğitim Programından Memnuniyet Düzeyi
Bağlam	0,528**
Girdi	0,521**
Süreç	0,516**
Ürün	0,488**

**p<0,01 düzeyinde anlamlı.

Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun alt boyut puanları ile katılımcıların eğitim programından memnuniyet düzeyleri arasındaki korelasyonlar 0,488 ile 0,528 aralığında değişmektedir. Bütün korelasyon katsayıları p<0,01 düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur. Bu korelasyon katsayıları Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun alt boyutlarının bir ölçüt ile korelasyonlarının yüksek olduğu ve bu alt boyutların eş zaman geçerliğini sağladığına dair kanıt oluşturmaktadır.

3.1.1.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi

50 maddeden ve dört alt boyuttan oluşan Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun faktöryel yapı geçerliği hakkında kanıt elde etmek amacı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis-CFA) yapılmıştır. Bu amaçla değerlendirme formunun kapsamına uygun olarak tanımlanan dört alt boyutu bulunan kuramsal bir model oluşturulmuş ve test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği istatistiği değerleri Chi-square / df (3773,81/1167)= 3,23, RMSEA= 0,08, SRMR= 0,06, RMR= 0,06, GFI= 0,98 ve AGFI= 0,96 olarak elde edilmiştir. Analiz sonucu test edilen modelin model-veri uyumunun yüksek düzeyde olduğunu destekler niteliktedir.

Tablo 8. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucuna Göre Maddelerin Boyutlara Dağılımı ve Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör yükü				Hata	R ²	t
	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün			
Madde1	0,53				0,53	0,35	13,82
Madde2				0,67	0,54	0,45	15,96
Madde3		0,37			1,42	0,09	6,35
Madde4			0,50		0,73	0,25	11,27
Madde5				0,68	0,47	0,49	16,83
Madde6	0,56				0,50	0,39	14,65
Madde7				0,67	0,57	0,44	15,75
Madde8		0,67			0,45	0,50	17,00
Madde9			0,49		0,80	0,23	10,75
Madde10			0,66		0,53	0,45	16,06
Madde11		0,69			0,38	0,56	18,29
Madde12			0,49		0,64	0,27	11,81
Madde13		0,48			0,53	0,30	12,38
Madde14				0,49	0,41	0,37	13,97
Madde15			0,41		0,66	0,21	10,10
Madde16				0,65	0,58	0,42	15,18
Madde17		0,63			0,60	0,40	14,68
Madde18			0,65		0,45	0,48	16,70
Madde19	0,72				0,40	0,56	18,57
Madde20			0,65		0,52	0,45	15,94
Madde21		0,56			0,58	0,36	13,68
Madde22		0,74			0,63	0,47	16,24
Madde23		0,55			0,85	0,26	11,33
Madde24	0,68				0,61	0,43	15,58
Madde25			0,58		0,65	0,34	13,42
Madde26	0,60				0,44	0,45	16,11
Madde27		0,63			0,62	0,39	14,49
Madde28		0,71			0,71	0,42	15,10

Maddeler	Faktör yükü				Hata	R ²	t
	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün			
Madde29				0,63	0,56	0,42	15,12
Madde30			0,67		0,54	0,45	15,99
Madde31				0,77	0,42	0,59	19,00
Madde32		0,48			0,53	0,30	12,38
Madde33		0,69			0,76	0,38	14,31
Madde34				0,76	0,34	0,63	20,01
Madde35			0,83		0,39	0,64	20,31
Madde36		0,73			0,45	0,54	17,89
Madde37				0,71	0,42	0,55	18,18
Madde38			0,74		0,35	0,61	19,77
Madde39		0,63			0,52	0,43	15,39
Madde40			0,59		0,97	0,27	11,61
Madde41			0,72		0,50	0,51	17,34
Madde42				0,70	0,37	0,57	18,67
Madde43			0,75		0,56	0,50	17,10
Madde44				0,75	0,35	0,62	19,83
Madde45	0,48				1,08	0,18	9,31
Madde46	0,71				0,46	0,53	17,78
Madde47			0,79		0,49	0,56	18,46
Madde48				0,77	0,33	0,65	20,41
Madde49				0,81	0,36	0,65	20,36
Madde50			0,67		0,66	0,40	24,87

**p<0,001 düzeyinde anlamlı

Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre, “**Bağlam**” boyutundaki maddelerin madde-boyut faktör yükleri 0,48 ile 0,72 değerleri arasında; “**Girdi**” boyutundaki maddelerin madde-boyut faktör yükleri 0,37 ile 0,74 değerleri arasında; “**Süreç**” boyutundaki maddelerin madde-boyut faktör yükleri 0,41 ile 0,83 değerleri arasında ve “**Ürün**” boyutundaki maddelerin madde-boyut faktör yükleri ise 0,49 ile 0,81 değerleri arasında değişmektedir. Tüm maddelerin R² değerleri oldukça yüksek ve

faktör yüklerinin istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını gösteren **t değerlerinin** tamamının istatistiki olarak $p<0,01$ düzeyinde anlamlı oldukları gözlenmiştir. Bulgular, Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun faktöryel yapı geçerliğini sağladığını göstermektedir.



3.1.2. Güvenirlik Analizi Bulguları

Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'na ilişkin güvenilirlik belirleme yöntemleri aşağıdaki başlıklarda açıklanmıştır.

3.1.2.1. Test-Tekrar Test Yöntemi

Güvenirlik belirlemede kullanılan yöntemlerden biri olan test-tekrar test güvenilirliği, bir testten elde edilen sonuçların, değişik durum ve koşullara göre ne derece genellenebileceğinin ölçüsünü verir (104). Aynı bireylere ait bir nitelik aynı ölçme aracıyla farklı zamanlarda ölçüldüğünde farklı ölçme sonuçları alınması, bu ölçme sonuçlarının kararsız olduğunu güvenilir olmadığını göstermektedir (106).

Test – tekrar test yönteminde, iki uygulama arasında 10 ile 20 günlük bir sürenin yeterli olacağı düşünülmektedir (108). Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu, örneklem grubunda yer alan 32 katılımcıya iki hafta ara ile uygulanmış, her iki uygulamadan elde edilen veriler değerlendirme formunun test-tekrar test güvenilirliğini belirlemek için analiz edilmiştir. Önce ve sonra her iki uygulama verisi ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı alt boyutlarına ait toplam puanlar hesaplanmış ve bu puanlar arasında Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanarak elde edilen değerler formun alt boyutlarının test-tekrar test güvenilirlik katsayıları olarak yorumlanmıştır.

Tablo 9. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Alt Boyutlarına Ait Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları (r_{xy})
Bağlam	0,795
Girdi	0,847
Süreç	0,824
Ürün	0,711

Pearson Korelasyon katsayıları, (-1) ile (+1) arasında değer alır. Ancak, güvenilirlik katsayısının istatistiksel tanımından kaynaklı (-) negatif değer alamayacağı için test-tekrar test güvenilirlik katsayısı (0) ile (+1) arasında değerler alır. Korelasyon katsayısı +1'e yaklaştıkça, iki uygulamadan elde edilen puanların

birbirine yakın olduğu, 0'a yaklaştışça iki uygulamadan elde edilen puanların birbirinden farklı olduğu anlamına gelmektedir (104, 105, 106, 107). Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'na ilişkin test-tekrar test gúvenirlik katsayıları incelendiğinde, test-tekrar test gúvenirliklerinin oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir. Değerlendirme formundan toplam puan elde edilmediği için formun bütününe ait test-tekrar test gúvenirlik katsayısı hesaplanmamıştır.

3.1.2.2.İç Tutarlılık Katsayısı

Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF)'nun **Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün** boyutlarına ait Cronbach Alpha iç tutarlılık gúvenirlik analizi bulguları Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'de verilmiştir. Madde-toplam puan korelasyonu, test maddelerinden elde edilen puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde-toplam puan korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklelediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (109). Bu korelasyon katsayısı, madde ayırt edicilik indeksi/madde geçerlik katsayısı olarak değerlendirilmekte, maddenin teste alınıp alınmaması konusunda karar verilmesinde önemli bir madde istatistiği olarak kullanılmaktadır (110). Genellikle, madde-toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görölmesi durumunda teste alınabileceği ya da maddede düzenleme yapılması gerektiği, 0,20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği belirtilmektedir (109).

Tablo 10. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Bağlam Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Güvenirlik Analizi Sonuçları

Madde-Toplam Test İstatistikleri				
Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçeğin Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçeğin Varyansı	Madde Toplam Test Korelasyonları	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha
Madde1	17,0937	27,760	0,531	0,802
Madde6	17,0379	28,602	0,551	0,799
Madde19	17,2232	28,273	0,652	0,782
Madde24	17,7187	28,007	0,577	0,794
Madde26	17,0714	28,787	0,588	0,793
Madde45	17,8996	28,289	0,414	0,827
Madde46	17,5223	31,538	0,661	0,780

“**Bağlam**” alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlilik analizi sonucunda, bu alt boyutun güvenirlilik katsayısı Cronbach $\alpha = 0,821$ olarak elde edilmiştir. Bu değer, birinci alt boyutun yüksek düzeyde güvenilir bir alt ölçek olduğunu destekler nitelikte bulunmuştur. Tablo 10’da görüldüğü gibi maddelerin toplam test puanı ile korelasyonları 0,414 ile 0,661 aralığında değişmektedir. Diğer taraftan, madde çıkarıldığında ölçeğin Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin 0,780 ile 0,827 aralığında değiştiği gözlenmektedir. Diğer bir anlatımla, bu alt boyutta hiçbir maddenin atılmasına gerek bulunmamakta, her bir madde alt ölçeğin güvenirliliğine yüksek katkı sağlamaktadır.

Tablo 11. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Girdi Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Güvenirlik Analizi Sonuçları

Madde-Toplam Test İstatistikleri				
Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçeğin Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçeğin Varyansı	Madde Toplam Test Korelasyonları	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha
Madde3	38,5201	62,684	0,313	0,855
Madde8	38,3036	60,037	0,644	0,833
Madde11	38,1138	59,537	0,700	0,830
Madde13	37,3393	74,247	0,271	0,884
Madde17	38,2857	60,495	0,575	0,836
Madde21	37,7455	61,993	0,506	0,841
Madde22	38,3036	58,525	0,645	0,831
Madde23	38,8705	61,151	0,485	0,842
Madde27	38,2545	60,136	0,595	0,835
Madde28	38,8036	58,879	0,610	0,834
Madde32	37,8504	63,103	0,472	0,843
Madde33	38,5603	59,240	0,582	0,835
Madde36	38,2232	59,351	0,660	0,831
Madde39	38,0603	60,450	0,607	0,835

“Girdi” alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik analizi sonucunda, bu alt boyutun güvenilirlik katsayısı Cronbach $\alpha = 0,851$ olarak elde edilmiştir. Bu değer, ikinci alt boyutun yüksek düzeyde güvenilir bir alt ölçek olduğunu destekler nitelikte bulunmuştur. Tablo 11’de görüldüğü gibi maddelerin toplam test puanı ile korelasyonları 0,271 ile 0,700 aralığında değişmektedir. Madde 13’ün madde toplam test korelasyonu 0,271 olarak bulunmuştur. Maddenin, formda yer alan tek ters madde olması ve madde çıkarılmadığında ölçeğin yüksek güvenilirlik özelliğinin korunması nedeniyle maddenin teste alınmasına karar verilmiştir. Diğer taraftan, madde çıkarıldığında ölçeğin Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise

bu değerlerin 0,831 ile 0,884 aralığında değiştiği gözlenmektedir. Diğer bir anlatımla bu alt boyutta hiçbir maddenin atılmasına gerek bulunmamakta, her bir madde alt lęeęin güvenirliğine yüksek katkı sağlamaktadır.

Tablo 12. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Sreğ Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Güvenirlik Analizi Sonuçları

Madde-Toplam Test İstatistikleri				
Maddeler	Madde çıkarıldığında lęeęin Ortalaması	Madde çıkarıldığında lęeęin Varyansı	Madde Toplam Test Korelasyonları	Madde ıkarıldığında Cronbach Alpha
Madde4	43,9911	102,769	0,498	0,913
Madde9	43,8013	102,759	0,479	0,914
Madde10	44,0603	100,339	0,630	0,909
Madde12	43,8192	103,415	0,495	0,913
Madde15	43,4107	105,173	0,415	0,915
Madde18	43,8013	100,759	0,648	0,909
Madde20	43,9241	99,958	0,659	0,909
Madde25	44,0045	101,530	0,558	0,911
Madde30	43,7455	99,971	0,645	0,909
Madde35	43,9129	97,462	0,743	0,906
Madde38	43,8259	98,757	0,739	0,906
Madde40	44,5982	100,885	0,498	0,914
Madde41	44,0982	98,684	0,700	0,907
Madde43	44,0625	98,220	0,687	0,907
Madde47	43,9955	97,924	0,704	0,907
Madde50	44,1071	99,792	0,613	0,910

“Sreğ” alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik analizi sonucunda, bu alt boyutun güvenirlik katsayısı Cronbach $\alpha = 0,915$ olarak elde edilmiştir. Bu değer, üçüncü alt boyutun yüksek düzeyde güvenilir bir alt lęek

olduğunu destekler nitelikte bulunmuştur. Tablo 12’de görüldüğü gibi maddelerin toplam test puanı ile korelasyonları 0,415 ile 0,743 aralığında değişmektedir. Diğer taraftan, madde çıkarıldığında ölçeğin Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin 0,906 ile 0,915 aralığında değiştiği gözlenmektedir. Diğer bir anlatımla, bu alt boyutta hiçbir maddenin atılmasına gerek bulunmamakta, her bir madde alt ölçeğin güvenilirliğine yüksek katkı sağlamaktadır.

Tablo 13. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu’nun Ürün Alt Boyutuna Ait Cronbach Alpha İç Tutarlılık Güvenirlik Analizi Sonuçları

Madde-Toplam Test İstatistikleri				
Maddeler	Madde Çıkarıldığında Ölçeğin Ortalaması	Madde Çıkarıldığında Ölçeğin Varyansı	Madde Toplam Test Korelasyonları	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alpha
Madde2	37,6183	76,196	0,670	0,932
Madde5	37,6629	76,152	0,697	0,931
Madde7	37,4241	75,972	0,672	0,932
Madde14	37,2835	79,157	0,624	0,933
Madde16	37,7701	76,813	0,631	0,933
Madde29	37,3460	76,714	0,650	0,932
Madde31	37,6451	75,102	0,725	0,930
Madde34	37,5179	75,176	0,770	0,928
Madde37	37,5313	75,825	0,721	0,930
Madde42	37,5871	76,198	0,723	0,930
Madde44	37,6920	75,569	0,741	0,929
Madde48	37,8326	75,585	0,737	0,929
Madde49	37,6607	74,703	0,755	0,929

“Ürün” alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik analizi sonucunda, bu alt boyutun güvenilirlik katsayısı Cronbach $\alpha = 0,935$ olarak elde edilmiştir. Bu değer, dördüncü alt boyutun yüksek düzeyde güvenilir bir alt

ölçek olduğunu destekler nitelikte bulunmuştur. Tablo 13’de görüldüğü gibi maddelerin toplam test puanı ile korelasyonları 0,621 ile 0,770 aralığında değişmektedir. Diğer taraftan, madde çıkarıldığında ölçeğin Cronbach Alpha değerleri incelendiğinde ise bu değerlerin 0,928 ile 0,933 aralığında değiştiği gözlenmektedir. Diğer bir anlatımla bu alt boyutta da hiçbir maddenin atılmasına gerek bulunmamakta, her bir madde alt ölçeğin güvenilirliğine yüksek katkı sağlamaktadır.

3.2. Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi’ne İlişkin Bulgular

Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli kullanılarak değerlendirilmesine ilişkin bulgular üç başlık altında açıklanmıştır.

3.2.1. Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının tanıtıcı özelliklerine ilişkin bulgular verilmiştir.

3.2.1.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine belirten sayı yüzde dağılımları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler		Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	391	87,3
	Erkek	57	12,7
Yaş	20-22	243	54,2
	23 ve üzeri	205	45,8
Sınıf	3.sınıf	189	42,2
	4.sınıf	259	57,8
Hemşirelik bölümünü isteyerek seçme durumu	Evet	280	62,5
	Hayır	168	37,5
Fakültede yıl kaybı/kalma	Var	25	5,6
	Yok	423	94,4
Fakültede okuma süresi	3 yıl	175	39,1
	4 yıl ve üzeri	273	60,9
Program çıktılarını ulaşılma	Evet	111	24,8
	Kısmen	149	33,3
	Hayır	188	42,0
Toplam		448	100
		\bar{X}	Ss
Eğitim programından memnuniyet düzeyi		4,47	2,09

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin **%87,3 (n=391)'ü kadın**, %12,7 (n=57)'si erkektir. Yaşları, 20-31 yaş arasında değişmekte olan öğrencilerin **yaş ortalamaları 22,45±1,20** olarak bulunmuştur. Tablo 14'de görüldüğü gibi öğrencilerin **%54,2 (n=243)'sinin 20-22 yaş aralığında**, %45,8 (n=205)'inin ise 23 yaş ve üstünde olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; %42,2 (n=189)'sinin 3.sınıfta, **%57,8 (n=259)'inin ise 4. sınıfta** olduğu saptanmıştır (Tablo 14).

Öğrencilerin hemşirelik bölümünü seçme durumları incelendiğinde; **%62,5 (n=280)'inin hemşirelik bölümünü isteyerek seçtiği**, %37,5 (n=168)'unun ise hemşirelik bölümünü istemeyerek seçtiği bulunmuştur (Tablo 14).

Öğrencilerin fakültede yıl kaybı/kalma durumlarına bakıldığında; **%94,4 (n=423)'ünün yıl kaybı yaşamadığı**, %5,6 (n=25)'sının ise yıl kaybı yaşadığı bulunmuştur (Tablo 14).

Öğrencilerin fakültede okuma süreleri incelendiğinde; öğrencilerin %39,1 (n=175)'i 3 yıl, **%60,9 (n=273)'u ise 4 yıl ve üstünde** fakültede okuduklarını belirtmişlerdir (Tablo 14).

Öğrencilerin hemşirelik lisans eğitim programı çıktıklarına ulaşılma durumuna ait görüşleri incelendiğinde; %24,8 (n=111)'i program çıktıklarına ulaşıldığını, %33,3 (n=149)'ü kısmen ulaşıldığını ve **%42 (n=188)'si ise ulaşılmadığını** düşündüklerini ifade etmişlerdir (Tablo 14).

Fakültenin eğitim programından memnuniyet düzeyini 0-10 arasında puanlayan öğrencilerin **memnuniyet düzeyi ortalama puanı** ise **4,47 ± 2,09** olarak bulunmuştur (Tablo 14).

3.2.1.2.Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarını tanıtıcı özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler		Sayı (n)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	Kadın	80	97,6	
	Erkek	2	2,4	
Yaş	25-31 yaş	32	39	
	32-41 yaş	25	30,5	
	42 yaş ve üstü	25	30,5	
	Hemşirelik Esasları	18	22,2	
Anabilim Dalı	İç Hastalıkları Hemşireliği	11	13,4	
	Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği	8	9,8	
	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	7	8,5	
	Halk Sağlığı Hemşireliği	10	12,2	
	Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	8	9,8	
	Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği	10	12,2	
	Hemşirelikte Öğretim	8	9,8	
	Hemşirelikte Yönetim	2	2,4	
	Unvan	Profesör	7	8,5
		Doçent	12	14,6
Doktor Öğretim Üyesi		12	14,6	
Öğretim Görevlisi		3	3,7	
Araştırma Görevlisi Doktor		10	12,2	
Araştırma Görevlisi		38	46,3	
Eğitici gelişimi programına katılma	Evet	65	79,3	
	Hayır	17	20,7	
Akademisyen olarak çalıştığı yıl	1-5 yıl (12-60 ay)	29	35,4	
	6 -15 yıl (61-180 ay)	26	31,7	
	16 yıl ve üstü (181-480 ay)	27	32,9	
Fakülte çalışmaya yılı	1-5 yıl (12-60 ay)	41	50	
	6-40 yıl (61-480 ay)	41	50	
Program çıktılarının ulaşılma	Evet	27	32,9	
	Kısmen	35	42,7	
	Hayır	20	24,4	
Toplam		82	100	
		\bar{X}	Ss	
Eğitim programından memnuniyet düzeyi		6,80	1,89	

Araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının **%97,6 (n=80)'sı kadın**, %2,4 (n=2)'ü erkektir. Yaşları 25-65 yaş arasında değişmekte olan öğretim elemanlarının **yaş ortalamaları 37,12±9,83**'dür. Tablo 15'de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının **%39 (n=32)'unun 25-31 yaş aralığında**, %30,5 (n=25)'unun 32-41 yaş aralığında, %30,5 (n=25)'unun ise 42 yaş ve üstünde olduğu saptanmıştır.

Öğretim elemanlarının görev aldıkları anabilim dallarına bakıldığında; **%22,2 (n=18)'sinin Hemşirelik Esasları**, %13,4 (n=11)'ünün İç Hastalıkları Hemşireliği, %9,8 (n=8)'inin Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği, %8,5 (n=7)'inin Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği, %12,2 (n=10)'sinin Halk Sağlığı Hemşireliği, %9,8 (n=8)'inin Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği, %12,2 (n=10)'sinin Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği, %9,8 (n=8)'inin Hemşirelikte Öğretim ve %2,4 (n=2)'ünün Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalları'nda çalıştıkları bulunmuştur (Tablo 15). Anabilim dalında görev alan öğretim elemanlarının anabilim dalı bazında araştırmaya katılımı %53 ile %100 arasında değişmektedir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretim elemanlarının unvanları incelendiğinde; %8,5 (n=7)'inin profesör, %14,6 (n=12)'sının doçent, %14,6 (n=12)'sının doktor öğretim üyesi, %3,7 (n=3)'sinin öğretim görevlisi, %12,2 (n=10)'sinin araştırma görevlisi doktor ve **%46,3 (n=38)'ünün araştırma görevlisi** olduğu saptanmıştır (Tablo 15).

Öğretim elemanlarının eğitici eğitimi, pedagojik formasyon vb. herhangi bir eğitici gelişim programına katılma durumu sorgulandığında; **%79,3 (n=65)'ü eğitici gelişim programına katıldığını**, %20,7 (n=17)'si ise herhangi bir eğitici gelişim programına katılmadığını belirtmişlerdir (Tablo 15).

Akademisyen olarak çalıştığı yıl aralığı 1-40 yıl (12 - 480 ay) arasında değişiklik gösteren öğretim elemanlarının **akademisyen olarak çalıştığı yıl ortalaması 12,13±9,87**'dir. Araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının **%35,4 (n=29)'ü 1-5 yıl arasında**, %31,7 (n=26)'si 6-15 yıl arasında ve %32,9 (n=27)'u ise 16 yıl ve üstünde akademisyen olarak çalıştıklarını belirtmişlerdir (Tablo 15). Öğretim elemanlarının **araştırmanın yapıldığı fakültede çalışma yıllarına ait ortalamaları ise 9,98±10,13**'dür. Öğretim elemanlarının **%50 (n=41)'sinin 1-5 yıl arasında** ve diğer **%50 (n=41)'sinin ise 6-40 yıl arasında** araştırmanın yapıldığı fakültede çalıştığı bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının hemşirelik lisans eğitim programı çıktılarına ulaşılma durumuna ait görüşleri incelendiğinde; %32,9 (n=27)'u program çıktılarına

ulaşıldığını, %42,7 (n=35)'si kısmen ulaşıldığını ve %24,4 (n=20)'ü ulaşılmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir (Tablo 15).

Fakültenin eğitim programından memnuniyet düzeyini 0-10 arasında puanlayan öğretim elemanlarının **memnuniyet düzeyi ortalama puanı ise 6,80±1,89** olarak bulunmuştur (Tablo 15).

3.2.2. Katılımcıların Görüşleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun alt boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı ve Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 16. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Bağlam Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Yanıtlarının Dağılımı

Maddeler		Öğrenci							Öğretim Elemanı						
		1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss	1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss
1.Program, hemşirelik lisans eğitim programı amaç ve hedefleri doğrultusunda hazırlanmıştır.	n	22	66	193	149	18	3,16	,90	1	1	15	49	16	3,95	,73
	%	4,9	14,7	43,1	33,3	4			1,2	1,2	18,3	59,8	19,5		
6.Hemşirelik lisans eğitim programının amaç ve hedefleri açık ve anlaşılır niteliktedir.	n	14	81	166	165	22	3,22	,90	0	0	18	46	18	4,00	,66
	%	3,1	18,1	37,1	36,8	4,9			0	0	22,0	56,1	22,0		
19.Program, hemşirelik mesleği için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterliklere uygun olarak hazırlanmıştır.	n	25	102	172	129	20	3,03	,95	0	2	23	44	13	3,82	,71
	%	5,6	22,8	38,4	28,8	4,5			0	2,4	28,0	53,7	15,9		
24.Program, öğrencilerin bilgi düzeylerindeki olası farklılıkları dikkate alarak hazırlanmıştır.	n	81	136	147	75	9	2,54	1,03	5	23	29	21	4	2,95	,99
	%	18,1	30,4	32,8	16,7	2			6,1	28,0	35,4	25,6	4,9		
26.Program, gereksinimler doğrultusunda mesleki açıdan güncellenebilir özelliktedir.	n	21	68	179	165	15	3,18	,89	0	1	22	44	15	3,89	,70
	%	4,7	15,2	40,0	36,8	3,3			0	1,2	26,8	53,7	18,3		
45.Fakülte/Yüksekökol'da görev alan öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı uygundur.	n	135	109	122	71	11	2,36	1,14	26	22	20	11	3	2,30	1,16
	%	30,1	24,3	27,2	15,8	2,5			31,7	26,8	24,4	13,4	3,7		
46.Program, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.	n	49	133	163	92	11	2,73	,98	2	5	37	37	1	3,36	,72
	%	10,9	29,7	36,4	20,5	2,5			2,4	6,1	45,1	45,1	1,2		

Tablo 16’da öğrencilerin ve öğretim elemanlarının HLEPDF’nun **Bağlam** alt boyutuna ilişkin yanıtlarının dağılımı verilmiştir. Öğrencilerin HLEPDF’nun **Bağlam** alt boyutunda bulunan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde; madde puan ortalamalarının $2,36\pm,14$ ile $3,22\pm,90$ arasında değiştiği saptanmıştır. Öğrencilerin **Bağlam** alt boyutunda en çok katıldıkları ifadenin “*6.Hemşirelik lisans eğitim programının amaç ve hedefleri açık ve anlaşılır niteliktedir.*” maddesi ($3,22\pm,90$) olduğu bulunurken, “*45.Fakülte/Yüksekokul’da görev alan öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı uygundur.*” maddesinin en düşük puan ortalamasına ($2,36\pm,14$) sahip olduğu görülmüştür (Tablo 16). Öğretim elemanlarının HLEPDF’nun **Bağlam** alt boyutunda bulunan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde; madde puan ortalamalarının $2,30\pm,16$ ile $4,00\pm,66$ değiştiği saptanmıştır. Öğretim elemanlarının **Bağlam** alt boyutunda en çok katıldıkları ifadenin “*6.Hemşirelik lisans eğitim programının amaç ve hedefleri açık ve anlaşılır niteliktedir.*” maddesi ($4,00\pm,66$) olduğu saptanırken, “*45.Fakülte/Yüksekokul’da görev alan öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı uygundur.*” maddesinin en düşük puan ortalamasına ($2,30\pm,1,16$) sahip olduğu bulunmuştur (Tablo 16).

Tablo 17. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Girdi Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Yanıtlarının Dağılımı

Maddeler		Öğrenci							Öğretim Elemanı						
		1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss	1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss
3.Programda teorik derslere ayrılan süre yeterlidir.	n	98	127	88	103	32	2,65	1,24	4	12	13	33	20	3,64	1,14
	%	21,9	28,3	19,6	23,0	7,1			4,9	14,6	15,9	40,2	24,4		
8. Kullanılan öğrenme materyalleri, mesleki bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandıracak niteliktedir.	n	30	133	163	110	12	2,86	,94	0	7	40	30	5	3,40	,73
	%	6,7	29,7	36,4	24,6	2,7			0	8,5	48,8	36,6	6,1		
11.Programda yer alan teorik ve uygulamalı derslerin öğrenme hedefleri, programın amaç ve hedeflerini destekler niteliktedir.	n	26	92	170	150	10	3,05	,92	0	7	22	40	13	3,71	,83
	%	5,8	20,5	37,9	33,5	2,2			0	8,5	26,8	48,8	15,9		
13.Beceri geliştirme laboratuvarları, temel mesleki becerileri kazandırmada yetersizdir.	n	12	41	101	150	144	3,83	1,06	3	17	32	17	13	3,24	1,07
	%	2,7	9,2	22,5	33,5	32,1			3,7	20,7	39,0	20,7	15,9		
17. Programda yer alan yeni konular önceki bilgileri hatırlatacak şekilde kurgulanmaktadır.	n	43	107	171	112	15	2,88	,99	4	8	30	36	4	3,34	,90
	%	9,6	23,9	38,2	25,0	3,3			4,9	9,8	36,6	43,9	4,9		
21.Programda görev alan öğretim elemanları yeterli bilgi ve beceriye sahiptir.	n	16	51	153	182	46	3,42	,94	1	2	23	44	12	3,78	,77
	%	3,6	11,4	34,2	40,6	10,3			1,2	2,4	28,0	53,7	14,6		
22.Programın yürütülmesinde, teorik derslerin öğrenme ortamları, öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.	n	55	108	150	111	24	2,86	,99	1	12	22	36	11	3,53	,94
	%	12,3	24,1	33,5	24,8	5,4			1,2	14,6	26,8	43,9	13,4		

Tablo 17. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Girdi Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Yanıtlarının Dağılımı (Devam)																
23.Programda laboratuvar uygulamalarına ayrılan süre yeterlidir.	n	118	157	104	58	11	2,30	1,07	5	17	30	25	5	3,09	1,00	
	%	26,3	35	23,2	12,9	2,5			6,1	20,7	36,6	30,5	6,1			
27. Kullanılan ders kaynakları (ders notu, kitap vb.) öğrenme hedefleri ile tutarlıdır.	n	43	105	158	130	12	2,91	1,00	1	7	24	38	12	3,64	,88	
	%	9,6	23,4	35,3	29	2,7			1,2	8,5	29,3	46,3	14,6			
28.Program, öğrenci motivasyonunu artırmaktadır.	n	114	145	115	58	16	2,36	1,10	6	20	37	14	5	2,90	,97	
	%	25,4	32,4	25,7	12,9	3,6			7,3	24,4	45,1	17,1	6,1			
32. Değerlendirmede kullanılacak ölçme-değerlendirme yöntem ve uygulamaları yönergelerle açıklanmaktadır.	n	18	46	180	182	22	3,32	,87	0	0	19	39	24	4,06	,72	
	%	4,0	10,3	40,2	40,6	4,9			0	0	23,2	47,6	29,3			
33. Klinik uygulama süresi, programın amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.	n	86	124	130	94	14	2,61	1,10	7	9	22	39	5	3,31	1,04	
	%	19,2	27,7	29	21	3,1			8,5	11,0	26,8	47,6	6,1			
36. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana ilişkin ön koşul bilgi ve becerileri yeterlidir.	n	37	103	172	118	18	2,94	,99	4	10	38	24	6	3,21	,92	
	%	8,3	23	38,4	26,3	4,0			4,9	12,2	46,3	29,3	7,3			
39. Klinik öğrenme ortamları, programda öngörülen mesleki becerileri kazandırmada katkı sağlamaktadır.	n	27	79	182	137	23	3,11	,95	4	7	21	43	7	3,51	,94	
	%	6,0	17,6	40,6	30,6	5,1			4,9	8,5	25,6	52,4	8,5			

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Girdi** alt boyutuna ilişkin yanıtlarının dağılımı Tablo 17'de verilmiştir. Öğrencilerin HLEPDF'nun **Girdi** alt boyutunda bulunan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde; madde puan ortalamalarının **2,30±,17** ile **3,83±1,06** arasında değiştiği saptanmıştır. Öğrencilerin **Girdi** alt boyutunda en çok katıldıkları ifadenin "*13.Beceri geliştirme laboratuvarları, temel mesleki becerileri kazandırmada yetersizdir.*" maddesi (3,83±1,06) olduğu bulunurken, "*23.Programda laboratuvar uygulamalarına ayrılan süre yeterlidir.*" maddesinin en düşük puan ortalamasına (2,30±1,07) sahip olduğu saptanmıştır (Tablo 17). Öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Girdi** alt boyutunda bulunan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde; madde puan ortalamalarının **2,90±,97** ile **4,06±,72** arasında değiştiği saptanmıştır. Öğretim elemanlarının **Girdi** alt boyutunda en çok katıldıkları ifadenin "*32.Değerlendirmede kullanılacak ölçme-değerlendirme yöntem ve uygulamaları yönergelerle açıklanmaktadır.*" maddesi (4,06±,72) olduğu bulunurken, "*28.Program, öğrenci motivasyonunu artırmaktadır.*" maddesinin en düşük puan ortalamasına (2,90±,97) sahip olduğu saptanmıştır (Tablo 17).

Tablo 18. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Süreç Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Yanıtlarının Dağılımı

Maddeler		Öğrenci							Öğretim Elemanı						
		1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss	1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss
4.Öğretim elemanı ve öğrenciler arasında etkin bir iletişim ve etkileşim bulunmaktadır.	n	41	108	176	107	16	2,88	,98	2	6	30	34	10	3,53	,89
	%	9,2	24,1	39,3	23,9	3,6			2,4	7,3	36,6	41,5	12,2		
9.Program, seçmeli dersler ve sosyal faaliyetleri kapsamaktadır.	n	41	81	143	169	14	3,07	1,02	0	6	10	46	20	3,97	,81
	%	9,2	18,1	31,9	37,7	3,1			0	7,3	12,2	56,1	24,4		
10.Program, öğrenilenleri uygulamaya dönüştürebilecek fırsatlar sunmaktadır.	n	43	127	156	113	9	2,81	,98	3	7	34	29	9	3,41	,92
	%	9,6	28,3	34,8	25,2	2			3,7	8,5	41,5	35,4	11,0		
12.Program, planlandığı şekilde uygulanmaktadır.	n	19	113	153	149	14	3,05	,93	3	6	28	34	11	3,53	,94
	%	4,2	25,2	34,2	33,3	3,1			3,7	7,3	34,1	41,5	13,4		
15.Programda güncel ve çoklu değerlendirmeler (akran, öz, performans, proje vb.) uygulanmaktadır.	n	13	55	125	220	35	3,46	,90	2	8	19	40	13	3,65	,94
	%	2,9	12,3	27,9	49,2	7,8			2,4	9,8	23,2	48,8	15,9		
18.Öğretme ve öğrenme süreci sürekli ve sistematik olarak değerlendirilmektedir.	n	20	102	166	144	16	3,07	,93	1	4	25	39	13	3,71	,83
	%	4,5	22,8	37,1	32,1	3,6			1,2	4,9	30,5	47,6	15,9		
20. Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilerin aktif katılımıyla yürütülmektedir.	n	31	116	158	129	14	2,95	,97	3	15	39	23	2	3,07	,84
	%	6,9	25,9	35,3	28,8	3,1			3,7	18,3	47,6	28,0	2,4		
25.Uygulamalarda öğretim elemanı yeterli desteği vermektedir.	n	45	105	174	110	14	2,87	,99	5	2	22	32	21	3,75	1,06
	%	10,0	23,4	38,8	24,6	3,1			6,1	2,4	26,8	39,0	25,6		

Tablo 18. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Süreç Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Yanıtlarının Dağılımı (devam)															
30. Kullanılan görsel ve işitsel materyaller, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	n	29	82	163	149	25	3,13	,99	1	6	22	37	16	3,74	,90
	%	6,5	18,3	36,4	33,3	5,6			1,2	7,3	26,8	45,1	19,5		
35. Teorik derslerin değerlendirmeleri, hedeflerle uyumlu ve öğrenmeyi destekler niteliktedir.	n	46	89	169	123	21	2,96	1,03	2	5	25	45	5	3,56	,80
	%	10,3	19,9	37,7	27,5	4,7			2,4	6,1	30,5	54,9	6,1		
38. Programda hedeflere uygun öğretim yöntemi ve teknikleri kullanılmaktadır.	n	30	87	178	136	17	3,05	,95	2	5	29	40	6	3,52	,81
	%	6,7	19,4	39,7	30,4	3,8			2,4	6,1	35,4	48,8	7,3		
40. Öğrenci sayısı, programın etkin yürütülmesini desteklemektedir.	n	155	98	121	63	11	2,27	1,15	32	21	20	8	1	2,08	1,06
	%	34,6	21,9	27,0	14,1	2,5			39,0	25,6	24,4	9,8	1,2		
41. Ölçme değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (anlama, yaratma, analiz) ölçmeye yöneliktir.	n	56	108	175	97	12	2,77	1,00	8	24	27	19	4	2,84	1,04
	%	12,5	24,1	39,1	21,7	2,7			9,8	29,3	32,9	23,2	4,9		
43. Programda yer alan teorik, uygulamalı ve laboratuvar dersleri birbirini tamamlar niteliktedir.	n	59	102	170	97	20	2,81	1,05	0	7	25	43	7	3,60	,76
	%	13,2	22,8	37,9	21,7	4,5			0	8,5	30,5	52,4	8,5		
47. Klinik uygulamalardaki değerlendirmeler, öğrencilerin mesleğe yönelik bilgi, tutum ve becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir.	n	53	101	158	118	18	2,88	1,05	2	4	31	38	7	3,53	,81
	%	11,8	22,5	35,3	26,3	4,0			2,4	4,9	37,8	46,3	8,5		
50. Formatif/süreç değerlendirmeler (ara sınav) öğrencilerin gelişimini desteklemektedir.	n	62	109	161	102	14	2,77	1,04	2	9	28	37	6	3,43	,87
	%	13,8	24,3	35,9	22,8	3,1			2,4	11,0	34,1	45,1	7,3		

Tablo 18’de öğrencilerin ve öğretim elemanlarının HLEPDF’nun **Süreç** alt boyutuna ilişkin yanıtlarının dağılımı verilmiştir. Öğrencilerin HLEPDF’nun **Süreç** alt boyutunda bulunan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde; madde puan ortalamalarının **2,27±1,15** ile **3,46±,90** arasında değiştiği saptanmıştır. Öğrencilerin **Süreç** alt boyutunda en çok katıldıkları ifadenin “*15.Programda güncel ve çoklu değerlendirmeler (akran, öz, performans, proje vb.) uygulanmaktadır.*” maddesi (3,46±,90) olduğu bulunurken, “*40.Öğrenci sayısı, programın etkin yürütülmesini desteklemektedir.*” maddesinin en düşük puan ortalamasına (2,27±1,15) sahip olduğu saptanmıştır (Tablo 18). Öğretim elemanlarının HLEPDF’nun **Süreç** alt boyutunda bulunan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde; madde puan ortalamalarının **2,08±1,06** ile **3,97±,81** arasında değiştiği saptanmıştır. Öğretim elemanlarının **Süreç** alt boyutunda en çok katıldıkları ifadenin “*9.Program, seçmeli dersler ve sosyal faaliyetleri kapsamaktadır.*” maddesi (3,97±,81) olduğu bulunurken, “*40. Öğrenci sayısı, programın etkin yürütülmesini desteklemektedir.*” maddesinin en düşük puan ortalamasına (2,08±1,06) sahip olduğu saptanmıştır (Tablo 18).

Tablo 19. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Ürün Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Yanıtlarının Dağılımı

Maddeler		Öğrenci						Öğretim Elemanı							
		1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss	1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss
2. Program, eleştirel düşünme, problem çözme ve etkili karar verme becerilerini kazandırmaktadır.	n	31	92	145	163	17	3,09	,99	3	8	39	26	6	3,29	,88
	%	6,9	20,5	32,4	36,4	3,8			3,7	9,8	47,6	31,7	7,3		
5.Program, bilimsel gelişmeleri ve teknolojik yenilikleri izleyip uygulayabilecek hemşireler yetiştirmektedir.	n	28	94	172	135	19	3,05	,96	1	10	35	26	10	3,41	,90
	%	6,3	21,0	38,4	30,1	4,2			1,2	12,2	42,7	31,7	12,2		
7.Program, mesleki ve sosyal yönden iletişim becerilerini geliştirmektedir.	n	24	70	146	168	40	3,29	1,01	2	8	26	37	9	3,52	,90
	%	5,4	15,6	32,6	37,5	8,9			2,4	9,8	31,7	45,1	11,0		
14. Program, sağlık, güvenlik ve çevre sorunlarına yönelik duyarlılık kazandırmaktadır.	n	7	51	152	218	20	3,43	,81	0	6	25	42	9	3,65	,77
	%	1,6	11,4	33,9	48,7	4,5			0	7,3	30,5	51,2	11,0		
16. Program, liderlik becerisi kazandırmaktadır.	n	33	118	156	123	18	2,94	,99	3	15	31	30	3	3,18	,90
	%	7,4	26,3	34,8	27,5	4,0			3,7	18,3	37,8	36,6	3,7		
29. Program, mesleki etik ve hasta güvenliği konusunda duyarlılık kazandırmaktadır.	n	22	59	136	194	37	3,36	,97	1	8	25	39	9	3,57	,86
	%	4,9	13,2	30,4	43,3	8,3			1,2	9,8	30,5	47,6	11,0		
31.Program, mesleki bilgi, tutum ve beceriye sahip bir hemşire yetiştirmektedir.	n	35	82	175	129	27	3,06	1,01	1	1	28	41	11	3,73	,75
	%	7,8	18,3	39,1	28,8	6,0			1,2	1,2	34,1	50,0	13,4		

Tablo 19. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Ürün Alt Boyutuna İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Yanıtlarının Dağılımı (Devam)															
34.Program, disiplin ve disiplinler arası anlayışa sahip hemşire yetiştirmektedir.	n	25	73	159	171	20	3,19	,95	0	7	30	31	14	3,63	,86
	%	5,6	16,3	35,5	38,2	4,5			0	8,5	36,6	37,8	17,1		
37. Program, eğitim verme becerileri kazandırmaktadır.	n	25	73	170	155	25	3,18	,96	1	11	22	36	12	3,57	,94
	%	5,6	16,3	37,9	34,6	5,6			1,2	13,4	26,8	43,9	14,6		
42.Program, toplum gereksinimlerini değerlendirmek için kanıta dayalı ve bütüncül yaklaşım sağlamaktadır.	n	27	72	182	151	16	3,12	,93	4	10	36	28	4	3,21	,90
	%	6,0	16,1	40,6	33,7	3,6			4,9	12,2	43,9	34,1	4,9		
44. Program, bilimsel araştırma planlama, uygulama ve sonuçlarını kullanma becerisi kazandırmaktadır.	n	31	91	179	131	16	3,02	,95	3	10	34	31	4	3,28	,87
	%	6,9	20,3	40,0	29,2	3,6			3,7	12,2	41,5	37,8	4,9		
48.Program, öğrencilerin amaçlanan hedeflere ulaşmasını sağlamaktadır.	n	40	106	179	113	10	2,88	,96	0	7	35	37	3	3,43	,70
	%	8,9	23,7	40,0	25,2	2,2			0	8,5	42,7	45,1	3,7		
49.Program, yaşam boyu öğrenme becerisi kazandırmaktadır.	n	35	86	170	134	23	3,05	1,00	3	19	23	33	4	3,19	,97
	%	7,8	19,2	37,9	29,9	5,1			3,7	23,2	28,0	40,2	4,9		

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Ürün** alt boyutuna ilişkin yanıtlarının dağılımı Tablo 19'da verilmiştir. Öğrencilerin HLEPDF'nun **Ürün** alt boyutunda bulunan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde; madde puan ortalamalarının **2,88±,96** ile **3,43±,81** arasında değiştiği saptanmıştır. Öğrencilerin **Ürün** alt boyutunda en çok katıldıkları ifadenin "*14. Program, sağlık, güvenlik ve çevre sorunlarına yönelik duyarlılık kazandırmaktadır.*" maddesi (3,43±,81) olduğu bulunurken, "*48.Program, öğrencilerin amaçlanan hedeflere ulaşmasını sağlamaktadır.*" maddesinin en düşük puan ortalamasına (2,88±,96) sahip olduğu saptanmıştır (Tablo 19). Öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Ürün** alt boyutunda bulunan maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde; madde puan ortalamalarının **3,18±,90** ile **3,73±,75** arasında değiştiği saptanmıştır. Öğretim elemanlarının **Ürün** alt boyutunda en çok katıldıkları ifadenin "*31.Program, mesleki bilgi, tutum ve beceriye sahip bir hemşire yetiştirmektedir.*" maddesi (3,73±,75) olduğu bulunurken, "*16. Program, liderlik becerisi kazandırmaktadır.*" maddesinin en düşük puan ortalamasına (3,18±,90) sahip olduğu saptanmıştır (Tablo 19).

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün alt boyut puan ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamalarının Katılımcılara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Katılımcı	n	Sıra Ort.	Test istatistiği	p	
Bağlam	Öğrenci	448	245,94	U= 9606,00	,000*	
	Öğretim Elemanı	82	372,35			
Süreç	Öğrenci	448	247,42	U= 10267,00	,000*	
	Öğretim Elemanı	82	367,29			
Ürün	Öğrenci	448	255,47	U= 13874,50	,000*	
	Öğretim Elemanı	82	320,30			
	Katılımcı	n	\bar{X}	Ss	Test istatistiği	p
Girdi	Öğrenci	448	41,17	8,39	t= -7,33	,000*
	Öğretim Elemanı	82	48,42	7,30		
		<i>U=Mann-Whitney U Test</i>		<i>t=t-Test</i>	<i>*p<0,05</i>	

Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının katılımcılara göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre HLEPDF'nun **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutunun normal dağılım göstermediği bulunurken ($p<0,05$), **Girdi** alt boyutunun normal dağılım gösterdiği bulunmuştur ($p>0,05$). Bu verilerin analizinde, HLEPDF'nun **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutları için Mann-Whitney U testi, **Girdi** alt boyutu için t-testi kullanılmıştır. Tablo 20 incelendiğinde; katılımcıların puan ortalamaları ile HLEPDF'nun **Bağlam** (U=9606,00; p=,000), **Girdi** (t= -7,33; p=,000), **Süreç** (U=10267,00; p=,000) ve **Ürün** (U=13874,50; p=,000) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Puan ortalamaları incelendiğinde; öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamalarının öğrencilerin puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 20).

3.2.3. Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular verilmiştir.

3.2.3.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin tanıtıcı özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF)'nda yer alan **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular açıklanmıştır.

Tablo 21. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları

HLEPDF	Min	Max	\bar{X}	Ss
Bağlam	7	35	20,26	4,75
Girdi	14	70	41,17	8,39
Süreç	16	80	46,87	10,66
Ürün	13	65	40,71	9,42

Tablo 21'de öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF)'nda yer alan **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları gösterilmektedir. HLEPDF'na ilişkin puan ortalamaları **Bağlam** alt boyutunda $\bar{X}=20,26\pm 4,75$, **Girdi** alt boyutunda $\bar{X}=41,17\pm 8,39$, **Süreç** alt boyutunda $\bar{X}=46,87\pm 10,66$ ve **Ürün** alt boyutunda ise $\bar{X}=40,71\pm 9,42$ olarak bulunmuştur.

Tablo 22. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Cinsiyetlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Test istatistiği (U)	p
Bağlam	Kadın	391	222,51	10366,50	,394
	Erkek	57	238,13		
Girdi	Kadın	391	220,75	9677,00	,108
	Erkek	57	250,23		
Süreç	Kadın	391	221,49	9967,00	,197
	Erkek	57	245,14		
Ürün	Kadın	391	225,62	10707,50	,633
	Erkek	57	216,85		

U=Mann-Whitney U Testi

Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarının normal dağılım göstermediği bulunmuş olup ($p<0,05$), bu verilerin analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 22 incelendiğinde; yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde; HLEPDF'nin **Bağlam**, **Girdi** ve **Süreç** alt boyutlarında erkek öğrencilerin puan ortalamalarının kadın öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunurken; **Ürün** alt boyutunda ise kadın öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 22).

Tablo 23. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Yaş Gruplarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Yaş Grubu	n	Sıra Ort.	Test İstatistiği	p	
Bağlam	20-22 yaş	243	236,07	U= 22095,00	,039*	
	23 yaş ve üstü	205	210,78			
Ürün	20-22 yaş	243	233,24	U= 22782,50	,119	
	23 yaş ve üstü	205	210,78			
	Yaş Grubu	n	\bar{X}	Ss	Test İstatistiği	p
Girdi	20-22 yaş	243	41,09	7,93	t= -,20	,841
	23 yaş ve üstü	205	41,25	8,92		
Süreç	20-22 yaş	243	47,55	9,87	t= 1,46	,143
	23 yaş ve üstü	205	46,07	11,50		
		<i>U=Mann-Whitney U Testi</i>		<i>t=t-Testi</i>	<i>*p<0,05</i>	

Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının yaş gruplarına göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre **Bağlam** ve **Ürün** alt boyutunun normal dağılım göstermediği bulunurken ($p<0,05$), **Girdi** ve **Süreç** alt boyutunun normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ($p>0,05$). Bu doğrultuda; HLEPDF'nun **Bağlam** ve **Ürün** alt boyutunda Mann-Whitney U testi, **Girdi** ve **Süreç** alt boyutunda ise t-testi kullanılmıştır. Tablo 23 incelendiğinde; HLEPDF'nun **Bağlam** alt boyutu ile öğrencilerin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken ($U=22095,00$; $p=,039$), **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde; 20-22 yaş grubunda bulunan öğrencilerin HLEPDF'nun **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamalarının, 23 yaş ve üstü yaş grubunda olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu saptanırken, **Girdi** alt boyutunda ise 23 yaş ve üstü gruptaki öğrencilerin puan ortalamalarının 20-22 yaş grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 23).

Tablo 24. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Sınıf Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Sınıf	n	Sıra Ort.	Test istatistiği	p	
Bağlam	3.sınıf	189	244,11	U= 20768,50	,006*	
	4.Sınıf	259	210,19			
	Sınıf	n	\bar{X}	Ss	Test istatistiği	p
Girdi	3.sınıf	189	41,57	8,14	t= ,87	,384
	4.Sınıf	259	40,87	8,57		
Süreç	3.sınıf	189	48,34	10,00	t= 2,50	,013*
	4.Sınıf	259	45,80	11,01		
Ürün	3.sınıf	189	41,97	8,62	t= 2,42	,016*
	4.Sınıf	259	39,79	9,88		
		<i>U=Mann-Whitney U Testi</i>		<i>t=t-Testi</i>	<i>*p<0,05</i>	

Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre **Bağlam** alt boyutunun normal dağılım göstermediği bulunurken ($p<0,05$), **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği bulunmuştur ($p>0,05$). Bu doğrultuda; HLEPDF'nun **Bağlam** boyutunda Mann-Whitney U testi, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutunda ise t-testi kullanılmıştır. Tablo 24 incelendiğinde; öğrencilerin sınıf düzeyleri ile HLEPDF'nun **Bağlam** ($U=20768,50$; $p=,006$), **Süreç** ($t=2,50$; $p=,013$) ve **Ürün** ($t=2,42$; $p=,016$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, **Girdi** alt boyutu ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde; 3.sınıf öğrencilerin HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarındaki puan ortalamalarının, 4.sınıf öğrencilerin puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 24).

Tablo 25. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Hemşirelik Bölümünü Seçme Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Hemşirelik Bölümünü Seçme Durumu	n	Sıra Ortalaması	Test İstatistiği (U)	p
Bağlam	İsteyerek	280	241,59	18734,50	,000*
	İstemeyerek	168	196,01		
Girdi	İsteyerek	280	245,00	17779,00	,000*
	İstemeyerek	168	190,33		
Süreç	İsteyerek	280	240,21	19120,00	,001*
	İstemeyerek	168	198,31		
Ürün	İsteyerek	280	247,04	17210,00	,000*
	İstemeyerek	168	186,94		

U=Mann-Whitney U Testi

**p<0,05*

Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının hemşirelik bölümünü seçme durumlarına göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarının normal dağılım göstermediği bulunmuş ($p<0,05$), bu verilerin analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 25 incelendiğinde; yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre öğrencilerin hemşirelik bölümünü seçme durumları ile HLEPDF'nun **Bağlam** ($U=18734,50$; $p=,000$), **Girdi** ($U=17779,00$; $p=,000$), **Süreç** ($U=19120,00$; $p=,001$) ve **Ürün** ($U=17210,00$; $p=0,000$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Puan ortalamaları incelendiğinde; hemşirelik bölümünü isteyerek seçtiğini belirten öğrencilerin HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamalarının hemşirelik bölümünü istemeyerek seçtiğini belirten öğrencilerin puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 25).

Tablo 26. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Yıl Kaybı Yaşama Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Yıl Kaybı	n	Sıra Ort.	Test istatistiği	p	
Bağlam	Var	25	256,40	U= 4490,00	,204	
	Yok	423	222,61			
Süreç	Var	25	260,44	U= 4389,00	,153	
	Yok	423	222,38			
Ürün	Var	25	243,60	U= 4810,00	,447	
	Yok	423	223,37			
	Yıl Kaybı	n	\bar{X}	Ss	Test istatistiği	p
Girdi	Var	25	43,76	11,08	t= 1,59	,113
	Yok	423	41,01	8,19		
			<i>U=Mann-Whitney U Testi</i>	<i>t=t-Testi</i>		

Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının yıl kaybı yaşama durumlarına göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarının normal dağılım göstermediği bulunurken ($p < 0,05$), **Girdi** alt boyutunun normal dağılım gösterdiği bulunmuştur ($p > 0,05$). Bu doğrultuda; HLEPDF'nun **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** boyutlarında Mann-Whitney U testi, **Girdi**, alt boyutunda ise t-testi kullanılmıştır. Tablo 26 incelendiğinde; öğrencilerin yıl kaybı yaşama durumları ile HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde; fakültede yıl kaybı yaşadığını belirten öğrencilerin HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamalarının, yıl kaybı yaşamadığını belirten öğrencilerin puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu bulunmuştur (Tablo 26).

Tablo 27. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Fakültede Okuma Sürelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Okuma Süresi	n	Sıra Ort.		Test istatistiği	p
Bağlam	3 yıl	175	244,53		U= 20382,50	,009*
	4 yıl ve üstü	273	211,66			
	Okuma Süresi	n	\bar{X}	Ss	Test istatistiği	p
Girdi	3 yıl	175	41,48	7,79	t= ,63	,527
	4 yıl ve üstü	273	40,97	8,75		
Süreç	3 yıl	175	48,28	9,68	t= 2,24	,025*
	4 yıl ve üstü	273	45,97	11,17		
Ürün	3 yıl	175	42,10	8,34	t= 2,61	,009*
	4 yıl ve üstü	273	39,82	9,97		
		<i>U=Mann-Whitney U Testi</i>		<i>t=t-Testi</i>	<i>*p<0,05</i>	

Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının fakültede okuma sürelerine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre **Bağlam** alt boyutunun normal dağılım göstermediği bulunurken ($p<0,05$), **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği bulunmuştur ($p>0,05$). Bu doğrultuda; HLEPDF'nun **Bağlam** alt boyutunda Mann-Whitney U testi, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutunda ise t-testi kullanılmıştır. Tablo 27 incelendiğinde; HLEPDF'nun **Bağlam** ($U=20382,50$; $p=,009$), **Süreç** ($t=2,24$; $p=,025$) ve **Ürün** ($t=2,61$; $p=,009$) alt boyutları ile fakültede okuma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, **Girdi** alt boyutu ile fakültede okuma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde; fakültede üç yıldır okuduğunu belirten öğrencilerin HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamalarının, dört yıl ve üstünde okuduğunu belirten öğrencilerin puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu bulunmuştur (Tablo 27).

Tablo 28. Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Program Çıktılarına Ulaşıldığını Düşünme Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Düşünce	n	Sıra Ort.	sd	Test istatistiği	p
Bağlam	Evet	111	310,56			
	Kısmen	149	240,87	2	KW=97,50	,000*
	Hayır	188	160,72			
Süreç	Evet	111	308,84			
	Kısmen	149	236,89	2	KW=88,42	,000*
	Hayır	188	164,88			
Ürün	Evet	111	308,17			
	Kısmen	149	242,76	2	KW=95,20	,000*
	Hayır	188	160,63			
	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	Test istatistiği**	p
Girdi	Gruplar arası	6391,29	2	3195,64		
	Gruplar içi	25086,47	445	56,37	F=56,68	,000*
	Toplam	31477,76	447			

KW=Kruskal Wallis H Test

F=Anova Testi

**p<0,05*

Öğrencilerin Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının program çıktılarına ulaşıldığını düşünme durumlarına göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarının normal dağılım göstermediği bulunurken ($p<0,05$), **Girdi** alt boyutunun normal dağılım gösterdiği bulunmuştur ($p>0,05$). Bu doğrultuda; HLEPDF'nun **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarında Kruskal Wallis H testi, **Girdi** alt boyutunda ise ANOVA testi kullanılmıştır. Tablo 28 incelendiğinde; öğrencilerin program çıktılarına ulaşılma düşünceleri ile HLEPDF'nun **Bağlam** (KW=97,50; $p=,000$), **Girdi** (F=56,68; $p=,000$), **Süreç** (KW=88,42; $p=,000$) ve **Ürün** (KW=95,20; $p=,000$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Puan ortalamaları incelendiğinde; program çıktılarına ulaşıldığını düşünen öğrencilerin

HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarındaki puan ortalamalarının, program çıktılarına kısmen ulaşıldığını ve ulaşılmadığını düşünen öğrencilerin puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 28).

İstatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan ileri analizlerde; Mann-Whitney U testi ve Bonferroni kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonucunda; HLEPDF'nun **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarının hepsinde program çıktılarına ulaşıldığını düşünen ile kısmen ulaşıldığını düşünen ve ulaşıldığını düşünmeyen; kısmen ulaşıldığını düşünen ile ulaşıldığını düşünmeyen gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Bonferroni testi sonuçları incelendiğinde; HLEPDF'nun **Girdi** alt boyutunda da program çıktılarına ulaşıldığını düşünen ile kısmen ulaşıldığını düşünen ve ulaşıldığını düşünmeyen; program çıktılarına kısmen ulaşıldığını düşünen ile ulaşıldığını düşünmeyen grupların ortalama farklılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,05$).

Tablo 29. Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Arasındaki Korelasyon

		Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
Eğitim programı	r	,545	,555	,563	,577
memnuniyeti	p	,000*	,000*	,000*	,000*

* $p<0,05$ r =korelasyon katsayısı

Öğrencilerin memnuniyet düzeyi puanları ile HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde; memnuniyet puanları ile HLEPDF'nun **Bağlam** ($r=,545$; $p=,000$), **Girdi** ($r=,555$; $p=,000$), **Süreç** ($r=,563$; $p=,000$) ve **Ürün** ($r=,577$; $p=,000$) alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 29).

3.2.3.2.Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nda yer alan Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular açıklanmıştır.

Tablo 30. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları

HLEPDF	Min	Max	\bar{X}	Ss
Bağlam	7	35	24,29	3,89
Girdi	14	70	48,42	7,30
Süreç	16	80	55,01	9,31
Ürün	13	65	44,71	8,07

Tablo 30'da öğretim elemanlarının HLEPDF'nda yer alan Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları gösterilmektedir. Öğretim elemanlarının HLEPDF'na ilişkin alt boyutlarının puan ortalamaları **Bağlam** alt boyutunda $\bar{X}=24,29\pm 3,89$ **Girdi** alt boyutunda $\bar{X}=48,42\pm 7,30$, **Süreç** alt boyutunda $\bar{X}=55,01\pm 9,31$ ve **Ürün** alt boyutunda ise $\bar{X}=44,71\pm 8,07$ olarak bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının cinsiyetleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular, erkek öğretim elemanlarının sayısı olarak yetersiz (n=2) olması nedeniyle karşılaştırmaya uygun bulunmadığı için incelenmemiştir.

Tablo 31. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Yaş Gruplarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Varyansın kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	Test İstatistiği	p
Bağlam	Gruplar arası	65,05	2	32,52	F=2,21	,116
	Gruplar içi	1161,92	79	14,70		
	Toplam	1226,97	81			
Süreç	Gruplar arası	313,64	2	156,82	F=1,84	,165
	Gruplar içi	6717,33	79	85,03		
	Toplam	7030,98	81			
	Yaş Grubu	n	Sıra Ort.	sd	Test İstatistiği	p
Girdi	25-31 yaş	32	34,47	2	KW=5,27	,072
	32-41 yaş	25	43,22			
	42 yaş ve üstü	25	48,78			
Ürün	25-31 yaş	32	35,27	2	KW=7,34	,025*
	32-41 yaş	25	39,00			
	42 yaş ve üstü	25	51,98			

*F=Anova Testi KW=Kruskal Wallis H Testi *p<0,05*

Öğretim elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının yaş gruplarına göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre **Bağlam** ve **Süreç** alt boyutunun normal dağılım gösterdiği bulunurken ($p>0,05$), **Girdi** ve **Ürün** alt boyutlarının normal dağılım göstermediği bulunmuştur ($p<0,05$). Bu doğrultuda; HLEPDF'nun **Bağlam** ve **Süreç** alt boyutlarında ANOVA testi, **Girdi** ve **Ürün** alt boyutlarında ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tablo 31 incelendiğinde; öğretim elemanlarının yaş grupları ile HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi** ve **Süreç** alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$), **Ürün** ($KW=7,34$; $p=,025$) alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Puan ortalamaları incelendiğinde; 42 yaş ve üstü grupta yer alan öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarındaki puan

ortalamalarının, 25-31 yaş grubu ve 32-41 yaş grubu öğretim elemanlarının puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 31).

Ürün alt boyutundaki istatistiksel olarak bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonucunda, HLEPDF'nun **Ürün** alt boyutunda 25-31 yaş grubunda olan öğretim elemanları ile 42 ve üstü yaş grubunda olan öğretim elemanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=230,00$; $p=,006$).



Tablo 32. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Anabilim Dallarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Anabilim Dalı	n	Sıra Ort.	sd	Test İstatistiği	p
Bağlam	Hemşirelik Esasları	18	32,33			
	İç Hastalıkları Hemş.	11	38,82			
	Cerrahi Hemş.	8	63,50			
	Çocuk Hemş.	7	45,07			
	Halk Sağlığı Hemş.	10	40,00	8	KW= 10,40	,238
	Kadın Hast. Hemş.	8	44,94			
	Ruh Sağlığı Hemş.	10	41,70			
	Hemşirelikte Öğretim	8	41,31			
	Hemşirelikte Yönetim	2	31,75			
Girdi	Hemşirelik Esasları	18	30,17			
	İç Hastalıkları Hemş.	11	39,73			
	Cerrahi Hemş.	8	63,56			
	Çocuk Hemş.	7	47,43			
	Halk Sağlığı Hemş.	10	44,50	8	KW= 12,06	,148
	Kadın Hast. Hemş.	8	44,38			
	Ruh Sağlığı Hemş.	10	39,05			
	Hemşirelikte Öğretim	8	40,44			
	Hemşirelikte Yönetim	2	34,25			
Süreç	Hemşirelik Esasları	18	33,03			
	İç Hastalıkları Hemş.	11	30,77			
	Cerrahi Hemş.	8	72,19			
	Çocuk Hemş.	7	41,07			
	Halk sağlığı Hemş.	10	41,85	8	KW=20,70	,008*
	Kadın Hast. Hemş.	8	45,81			
	Ruh Sağlığı Hemş.	10	47,40			
	Hemşirelikte Öğretim	8	38,63			
	Hemşirelikte Yönetim	2	18,50			
Ürün	Hemşirelik Esasları	18	31,33			
	İç Hastalıkları Hemş.	11	37,86			
	Cerrahi Hemş.	8	65,25			
	Çocuk Hemş.	7	45,50			
	Halk Sağlığı Hemş.	10	44,20	8	KW= 14,38	,072
	Kadın Hast. Hemş.	8	51,88			
	Ruh Sağlığı Hemş.	10	36,45			
	Hemşirelikte Öğretim	8	35,75			
	Hemşirelikte Yönetim	2	37,25			

KW=Kruskal Wallis H Testi * $p < 0,05$

Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının öğretim elemanlarının anabilim dallarına göre karşılaştırılmasında; öğretim elemanlarının anabilim dallarının dağılımında grup içi sayıların 20'den küçük olması nedeniyle nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tablo 32 incelendiğinde; öğretim elemanlarının anabilim dalları ile HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi ve Ürün** alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$), **Süreç** (KW= 20,70; $p=,008$) alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Puan ortalamaları incelendiğinde; Cerrahi Hastalıkları ve Hemşireliği Anabilim Dalı'nda görevli öğretim elemanlarının puan ortalamalarının HLEPDF'nun tüm alt boyutlarında diğer anabilim dallarında görevli öğretim elemanlarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 32).

HLEPDF'nun **Süreç** alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan ileri analizlerde; Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İleri analiz sonuçlarına göre HLEPDF'nun **Süreç** alt boyutunda; Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği ile Hemşirelik Esasları, İç Hastalıkları Hemşireliği, Halk Sağlığı Hemşireliği, Kadın Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği ve Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalları'nın puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 33. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Unvanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Unvan	n	Sıra Ort.	sd	Test İstatistiği	p
Bağlam	Prof.	7	39,71			
	Doç.	12	59,17			
	Dr. Öğr. Üyesi	12	50,08	5	KW= 13,05	,023*
	Öğr. Gör.	3	32,50			
	Arş. Gör. Dr	10	44,10			
	Arş. Gör.	38	33,57			
Girdi	Prof.	7	43,36			
	Doç.	12	57,50			
	Dr. Öğr. Üyesi	12	53,79			
	Öğr. Gör.	3	45,17	5	KW= 14,98	,010*
	Arş. Gör. Dr	10	41,70			
	Arş. Gör.	38	31,88			
Süreç	Prof.	7	45,93			
	Doç.	12	49,92			
	Dr. Öğr. Üyesi	12	53,33	5	KW= 8,79	,118
	Öğr. Gör.	3	45,67			
	Arş. Gör. Dr	10	42,10			
	Arş. Gör.	38	33,80			
Ürün	Prof.	7	46,64			
	Doç.	12	54,29			
	Dr. Öğr. Üyesi	12	56,46			
	Öğr. Gör.	3	42,33	5	KW= 14,93	,011*
	Arş. Gör. Dr	10	41,30			
	Arş. Gör.	38	31,78			

*KW=Kruskal Wallis H Testi *p<0,05*

Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının öğretim elemanlarının unvanlarına göre karşılaştırılmasında; öğretim elemanlarının unvan dağılımında grup içi sayıların 20'den küçük olması

nedeniyle nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tablo 33 incelendiğinde; öğretim elemanlarının unvanları ile HLEPDF'nun **Bağlam** (KW=13,05; p=,023), **Girdi** (KW=14,98; p=,010), **Ürün** (KW=14,93; p=,011) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken, **Süreç** alt boyutu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>0,05).

Öğretim elemanlarının puan ortalamaları incelendiğinde; HLEPDF'nun **Bağlam** ve **Girdi** alt boyutlarında doçent unvanına sahip öğretim elemanları ile **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarında doktor öğretim üyesi unvanına sahip öğretim elemanlarının puan ortalamalarının diğer unvanlara sahip öğretim elemanlarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 33).

İstatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan ileri analizlerde; Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İleri analiz sonuçlarına göre HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi** ve **Süreç** alt boyutlarında; doçent unvanına sahip öğretim elemanları ile araştırma görevlisi unvanına sahip öğretim elemanları ve doktor öğretim üyesi unvanına sahip öğretim elemanları ile araştırma görevlisi unvanına sahip öğretim elemanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (p<0,05).

Tablo 34. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Eğitici Gelişim Programına Katılma Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Katılma Durumu	n	Sıra Ort.	Test istatistiği	p
Bağlam	Evet	65	44,75	U=341,50	,015*
	Hayır	17	20,09		
Girdi	Evet	65	43,48	U=424,00	,141
	Hayır	17	33,94		
Süreç	Evet	65	42,64	U=478,50	,397
	Hayır	17	37,15		
Ürün	Evet	65	44,30	U=370,50	,037*
	Hayır	17	30,79		

U=Mann-Whitney U Testi

**p<0,05*

Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının öğretim elemanlarının eğitici gelişimine katılma durumlarına göre karşılaştırılmasında; öğretim elemanlarının eğitici gelişimine katılma durumuna ilişkin dağılımlarında grup içi sayının 20'den küçük olması nedeniyle nonparametrik testlerden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 34 incelendiğinde; öğretim elemanlarının eğitici eğitimine katılma durumları ile HLEPDF'nun **Bağlam** (U=341,50; p=,015) ve **Ürün** (U=370,50; p=,037) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanırken, **Girdi** ve **Süreç** alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (p>0,05).

Puan ortalamaları incelendiğinde; eğitici eğitimine katılan öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamalarının eğitici eğitimine katılmayan öğretim elemanlarının puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 34).

Tablo 35. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Akademisyen Olarak Çalıştığı Yılların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Çalıştığı yıl	n	Sıra Ort.	sd	Test İstatistiği	p
Bağlam	1-5 yıl	29	30,90			
	6-15 yıl	26	42,17	2	KW=11,33	,003*
	16 yıl ve üzeri	27	52,24			
Süreç	1-5 yıl	29	37,33			
	6-15 yıl	26	32,73	2	KW=12,40	,002*
	16 yıl ve üzeri	27	54,43			
Ürün	1-5 yıl	29	32,52			
	6-15 yıl	26	36,77	2	KW=14,82	,001*
	16 yıl ve üzeri	27	55,70			
Girdi	Varyansın kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	Test İstatistiği**	p
	Gruplar arası	718,34	2	359,17		
	Gruplar içi	3605,72	79	45,64	F=7,86	,001*
	Toplam	4324,06	81			

*F=Anova Testi KW=Kruskal Wallis H Test *p<0,05*

Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının öğretim elemanlarının akademisyen olarak çalıştığı yıllara göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarının normal dağılım göstermediği bulunurken ($p < 0,05$), **Girdi** alt boyutunun normal dağılım gösterdiği bulunmuştur ($p > 0,05$). Bu doğrultuda; HLEPDF'nun **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarında Kruskal Wallis H testi, **Girdi**, alt boyutunda ise ANOVA testi kullanılmıştır. Tablo 35 incelendiğinde; öğretim elemanlarının akademisyen olarak çalıştığı yıl ile HLEPDF'nun **Bağlam** ($KW=11,33$; $p=,003$), **Girdi** ($F=7,86$; $p=,001$), **Süreç** ($KW=12,40$; $p=,002$) ve **Ürün** ($KW=14,82$; $p=,001$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Puan ortalamaları incelendiğinde; 16 yıl ve daha uzun süredir akademisyen olarak çalıştığını belirten öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarındaki puan ortalamalarının, 1-5 yıl aralığında ve 6-15 yıl aralığında akademisyen olarak çalıştığını belirten öğretim elemanlarının puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 35).

İstatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan ileri analizlerde; Mann-Whitney U testi ve Bonferroni kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi sonucunda; HLEPDF'nun **Bağlam** boyutunda 1-5 yıl aralığında akademisyen olarak çalıştığını belirten öğretim elemanları ile 16 yıl ve daha uzun süredir akademisyen olarak çalıştığını belirten öğretim elemanlarının puan ortalamaları arasında; HLEPDF'nun **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarında ise 16 yıl ve daha uzun süre akademisyen olarak çalıştığını belirten öğretim elemanlarının puan ortalamaları ile 1-5 yıl aralığında ve 6-15 yıl aralığında akademisyen olarak çalışan öğretim elemanlarının puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,05$). Bonferroni testi sonuçları incelendiğinde; HLEPDF'nun **Girdi** alt boyutunda da 1-5 yıl aralığında akademisyen olarak çalıştığını belirten öğretim elemanları ile 16 yıl ve daha uzun süredir akademisyen olarak çalıştığını belirten öğretim elemanlarının ortalama farklılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < 0,05$).

Tablo 36. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Fakültede Çalışma Sürelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Süre	n	\bar{X}	Ss	Test istatistiği	p
Bağlam	1-5 yıl	41	23,09	3,18	t= -2,90	,005*
	6 yıl ve üstü	41	25,48	4,19		
Girdi	1-5 yıl	41	46,12	6,55	t= -2,99	,004*
	6 yıl ve üstü	41	50,73	7,36		
	Süre	n	Sıra Ort.		Test istatistiği	p
Süreç	1-5 yıl	41	38,80		U= 730,00	,305
	6 yıl ve üstü	41	44,20			
Ürün	1-5 yıl	41	35,74		U= 604,50	,028*
	6 yıl ve üstü	41	47,26			
		<i>U=Mann-Whitney U Testi</i>		<i>t=t-Testi</i>	<i>*p<0,05</i>	

Öğretim elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının fakültede çalışma sürelerine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre **Bağlam** ve **Girdi** alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği bulunurken ($p>0,05$), **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarının normal dağılım göstermediği bulunmuştur ($p<0,05$). Bu doğrultuda verilerin analizinde; HLEPDF'nun **Bağlam** ve **Girdi** alt boyutlarında t-testi, **Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarında ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 36 incelendiğinde; öğretim elemanlarının fakültede çalışma süreleri ile HLEPDF'nun **Bağlam** ($t= -2,90$; $p=,005$), **Girdi** ($t= -2,99$; $p=,004$) ve **Ürün** ($U= 604,50$; $p=,028$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanırken, **Süreç** alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$).

Puan ortalamaları incelendiğinde; 6 yıl ve daha uzun süredir fakültede çalıştığını belirten öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamalarının 1-5 yıl arası fakültede çalıştığını belirten öğretim elemanlarının puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 36).

Tablo 37. Öğretim Elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Alt Boyut Puan Ortalamaları ile Program Çıktılarına Ulaşıldığını Düşünme Durumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

HLEPDF	Varyansın kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	Test İstatistiği**	p
Bağlam	Gruplar arası	273,95	2	136,97		
	Gruplar içi	953,01	79	12,06	F= 11,35	,000*
	Toplam	1226,97	81			
Girdi	Gruplar arası	901,86	2	450,93		
	Gruplar içi	3422,19	79	43,31	F= 10,41	,000*
	Toplam	4324,06	81			
Süreç	Gruplar arası	1821,52	2	910,76		
	Gruplar içi	5209,46	79	65,94	F= 13,81	,000*
	Toplam	7030,98	81			
Ürün	Çıktıya Ulaşma	n	Sıra Ort.	sd	Test İstatistiği	p
	Evet	27	60,59			
	Kısmen	35	36,79	2	KW= 29,69	,000*
	Hayır	20	23,98			

*F=OnewayAnova Test KW= Kruskal Wallis H Testi *p<0,05*

Öğretim elemanlarının Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF) alt boyut puan ortalamalarının program çıktılarına ulaşıldığını düşünme durumlarına göre normal dağılım gösterip göstermediği incelendiğinde; Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre **Bağlam**, **Girdi** ve **Süreç** alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği bulunurken ($p>0,05$), **Ürün** alt boyutunun normal dağılım göstermediği bulunmuştur ($p<0,05$). Bu doğrultuda; HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi** ve **Süreç** alt boyutlarında ANOVA testi, **Ürün** alt boyutunda ise Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tablo 37 incelendiğinde; öğretim elemanlarının program çıktılarına ulaşılma düşünceleri ile HLEPDF'nun **Bağlam** ($F=11,35$; $p=,000$), **Girdi** ($F=10,41$; $p=,000$), **Süreç** ($F=13,81$; $p=,000$) ve **Ürün** ($KW=26,69$; $p=,000$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Puan ortalamaları incelendiğinde; program çıktılarına ulaşıldığını düşünen öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt

boyutlarındaki puan ortalamalarının, program çıktılarına kısmen ulaşıldığını ve ulaşılmadığını düşünen öğretim elemanlarının puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu saptanmıştır (Tablo 37).

İstatistiksel olarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan ileri analizlerde; Bonferroni ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Bonferroni testi sonuçları incelendiğinde; HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi** ve **Süreç** alt boyutunda program çıktılarına ulaşıldığını düşünen ile kısmen ulaşıldığını düşünen ve ulaşıldığını düşünmeyen grupların ortalama farklılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda ise; HLEPDF'nun **Girdi** alt boyutu ile grupların her birinin birbirleriyle arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 38. Öğretim Elemanlarının Memnuniyet Düzeyleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu Arasındaki Korelasyon

		Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
Eğitim programı	r	,409	,295	,217	,433
Memnuniyeti	p	,000*	,007*	,000*	,050*

* $p<0,05$ r =korelasyon katsayısı

Öğretim elemanlarının memnuniyet düzeyi puanları ile HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde; memnuniyet puanları ile HLEPDF'nun **Bağlam** ($r=,409$; $p=,000$), **Girdi** ($r=,295$; $p=,007$) ve **Ürün** ($r=,433$; $p=,000$) alt boyutları arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, **Süreç** ($r=,217$; $p=,050$) alt boyutu ile arasında pozitif yönde, çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 38).

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi lisans eğitim programının yeterliklerinin ve eksikliklerinin, programın yürütülmesinde görev alan öğretim elemanları ve öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

4.1. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulguların sonuçları tartışılmıştır.

4.1.1. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Geçerliğine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF), öncelikle kapsam geçerliği yönünden incelenmiştir. Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen özelliği ne ölçüde kapsadığını incelemektedir (107, 109). Ölçme aracının kapsam geçerliğini sağlamak için öncelikle literatür taraması yapılmış, yapılan çalışmalar incelenmiş ve 61 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliğini test etmek amacıyla kullanılan diğer bir yol uzman görüşü almaktır (109, 111). Maddeler yazıldıktan sonra testte yer alan her bir madde; ölçülmek istenen davranış/özelliği ölçmede yeterli ya da uygun olup olmadığı (geçerliği), bilimsel olarak bir hata olup olmadığı, dil açısından anlaşılabilirliği, dilbilgisi hatasının olup olmadığı, testin ve maddelerin teknik olarak kusurlu olup olmadığı yönlerinden kontrol edilmelidir. Madde redaksiyonu olarak da tanımlanan bu kontrol işlemlerinde, farklı konu alanı uzmanlarından (ölçme değerlendirme uzmanı, psikolog, program geliştirme uzmanı vb.) yararlanılması beklenmektedir (109, 112). Bu doğrultuda, 61 maddelik taslak form farklı konu alanlarında uzman 10 kişinin görüşüne sunulmuştur. Bu çalışmada Waltz ve Bausell (1981) tarafından geliştirilen Kapsam Geçerlik İndeksi (Content Validity Index)'ne göre değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirme yönteminde, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda her bir maddenin üç ve üzerinde puan alması maddenin kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir (107). Uzman görüşleri sonucunda, madde ortalaması için altında olan 11 madde formdan çıkarılmış ve öneriler

doğrultusunda minör değişiklikler yapılarak pilot uygulama yapılmıştır. Maddeleri oluşturulan ve uzman görüşü alınan form, başka bir fakülteden yazılı izin alınarak 10 öğretim elemanı ve 44 üçüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 54 kişiye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yapılan değerlendirmede; formda geçen “kuramsal” sözcüğünün yerine, “teorik” sözcüğü konulmuştur. Böylece form, uygulamaya hazır hale getirilerek uygulamaya konulmuştur.

Yapı geçerliği belirlemede kullanılan yöntemlerden biri de faktör analizidir. Faktör analizi, çok sayıda değişkenin birkaç başlık altında toplanmasıdır. Araştırmacı tarafından alt ölçeklerin içerikleri ya da faktörlerde yer alması gereken maddeler kesin olarak biliniyorsa, bu araçlara faktör analizi uygulamak gerekmez (107). HLEPDF’nda temel alınan CIPP modelinin Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün olmak üzere dört bileşeni bulunmaktadır. Bu çalışmada yer alan maddeler içeriklerine göre yerleştirilmiştir. Faktör analizi, açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki türde incelenebilir. Açımlayıcı faktör analizinde, yeni bir kuramsal yapının hangi alt yapılardan oluştuğuna bakılırken, doğrulayıcı faktör analizinde, var olan bir kuramsal yapının doğrulaması yapılır (104). HLEPDF’nun oluşturulması sırasında CIPP modelinin kuramsal yapısı temel alınmıştır. Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün olmak üzere dört alt boyut ve 50 maddeden oluşan Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu’nun faktöryel yapı geçerliği hakkında kanıt elde etmek amacı ile CFA yapılmıştır. Bu doğrultuda, değerlendirme formunun kapsamına uygun olarak tanımlanan dört alt boyutu bulunan kuramsal bir model oluşturulmuş ve test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen uyum iyiliği istatistiği değerleri Chi-square / df (3773,81/1167)= 3,23, RMSEA= 0,08, SRMR= 0,06, RMR= 0,06, GFI= 0,98 ve AGFI= 0,96 olarak elde edilmiştir. Analiz sonucu test edilen modelin model-veri uyumunun yüksek düzeyde olduğunu destekler niteliktedir. CFA sonucuna göre, “**Bağlam**” boyutundaki maddelerin madde-boyut faktör yükleri 0,48 ile 0,72; “**Girdi**” boyutundaki maddelerin 0,37 ile 0,74 değerleri arasında; “**Süreç**” boyutundaki maddelerin 0,41 ile 0,83 ve “**Ürün**” boyutundaki maddelerin madde-boyut faktör yükleri ise 0,49 ile 0,81 değerleri arasında değişmektedir. Tüm maddelerin R² değerleri oldukça yüksek ve faktör yüklerinin istatistiki olarak anlamlı olup olmadığını gösteren **t değerlerinin** tamamının istatistiki olarak p<0,01 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar, Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu’nun faktöryel yapı geçerliğini sağladığını göstermektedir.

4.1.2. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Güvenirliğine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Bir ölçme aracında bulunması gereken önemli teknik özelliklerden bir diğeri de güvenirlidir. Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanmakta, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilenmekte ve ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınlık derecesini göstermektedir (104, 105, 106, 109). Bu doğrultuda, Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun geçerlik çalışmalarından sonra güvenirliliği test edilmiştir.

Bir ölçme aracının, farklı zamanlarda elde edilen puanlar arasında tutarlılık olması ve aynı zamanda elde edilen puanlar arasında tutarlılık olması, güvenirliliği için aranan iki temel ölçüttür (109). Bu amaçla, ölçme aracının güvenirliliğini test etmek için test-tekrar test yöntemi ve iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Test-tekrar test yönteminde, aynı ölçme aracı, farklı zamanlarda aynı gruba uygulanır ve bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon tekniğinden faydalanarak korelasyon katsayısı bulunur (111, 112). Bu katsayıyı kullanma amacı, testin zamana bağlı olarak ne derecede kararlı ölçümler verdiği hakkında yorum yapmaktır (109). Korelasyon katsayıları, (-1) ile (+1) arasında değişen değer alır. Ancak, güvenirlilik katsayısının istatistiksel tanımından kaynaklı negatif değer alamayacağı için güvenirlilik katsayısı (0) ile (+1) arasında değişen değerler alır. Bir ölçme aracı ya da ölçme sonuçlarının güvenirlilik katsayıları +1'e yakınlığı oranında güvenilir olarak kabul edilir (104, 105, 106, 107, 112). Bu çalışmada alt boyutlara ilişkin test-tekrar test korelasyon katsayı değerleri **Bağlam** alt boyutu için 0,795, **Girdi** alt boyutu için 0,847, **Süreç** alt boyutu için 0,824 ve **Ürün** alt boyutu için 0,711 bulunduğu görülmektedir (Tablo 9). Bu değerler, Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu alt boyutlarının test-tekrar test güvenirliliklerinin oldukça yüksek olduğunu ve ölçme aracının zamana göre değişmezliğini göstermektedir.

Bu çalışmada ölçme aracının alt boyutlarını iç tutarlılık güvenirlilik katsayısını belirlemek için Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alpha güvenirliliği, bir ölçme aracının güvenirliliğini belirlemede kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, ağırlıklı puanlama ya da çok kategorili puanlamaya dayalı ölçme araçlarında hesaplanabilen bir iç tutarlılık güvenirliliğidir (104). Cronbach Alpha yönteminde, 0 ile +1 arasında oluşan dağılımda en yüksek korelasyon değerinin yüksek iç tutarlık

sağladığı anlamına gelmektedir (107). İç tutarlılık katsayıları için güvenilirlik katsayısı değerinin alt sınırı olarak 0.70 alınmaktadır (105).

Çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik analizleri sonucunda, **Bağlam** ($\alpha=0,821$), **Girdi** ($\alpha=0,851$), **Süreç** ($\alpha=0,915$) ve **Ürün** ($\alpha=0,935$) alt boyutlarında Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır (Tablo 10-13). Bu katsayı değerleri, alt boyutların yüksek düzeyde güvenilir bir alt ölçek olduğunu destekler nitelikte bulunmuştur. Ayrıca, alt boyutlara ilişkin hiçbir maddenin atılmasına gerek bulunmadığı, her bir maddenin alt ölçeğin güvenilirliğine yüksek katkı sağladığı bulunmuştur.

4.2. Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi'ne İlişkin Bulguların İncelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde, Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesine ilişkin bulguların sonuçları tartışılmıştır.

4.2.1. Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerinin İncelenmesi

4.2.1.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamına alınan 448 öğrencinin yaş ortalamasının $22,45 \pm 1,20$ olduğu, %87,3 (n=391)'ünün kadın olduğu, %57,8 (n=259)'ünün 4. sınıfta okudukları, %60,9 (n=273)'ünün 4 yıl ve daha uzun bir süredir fakültede eğitim gördükleri, %62,5 (n=280)'ünün hemşirelik bölümünü isteyerek seçtiği ve %94,4 (n=423)'ünün fakültede yıl kaybı yaşamadığı görülmektedir (Tablo 14).

Öğrencilerin %42 (n=188)'si program çıktıklarına ulaşılmadığını, %33,3 (n=149)'ü ise kısmen ulaşıldığını düşündüklerini belirtmişlerdir (Tablo 14). Öğrencilerin uygulama rotasyonlarının yoğunluğundan şikayetçi olmaları, uygulamada yetersiz bir öğrenme deneyimi yaşamaları, kliniklerde yetersiz sayıda klinik eğitmen olması (113), rol model ve mentor eksikliği (56), uygulama alanı yetersizliği, program süresince yoğun bir teorik bilgi alma, pratik düzeylerini yeterli görmeme, lisans tezi hazırlama ve öğrenci sayısının fazla olması çoğunlukla program çıktıklarına ulaşamadıklarını düşünmelerinin nedenleri arasında gösterilebilir. Eğitim programından memnuniyet düzeyinde göze çarpan düşük puan ortalaması ($4,47 \pm 2,09$), öğrencilerin program çıktıklarına ulaşma konusunda daha çok olumsuz görüş belirtmelerini açıklayan nedenlerden biri olabilir.

4.2.1.2. Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özelliklerinin İncelenmesi

Araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının yaş ortalamalarının $37,12 \pm 9,83$ olduğu, %97,6 (n=80)'sının kadın olduğu, %46,3 (n=38)'ünün araştırma görevlisi olduğu, %79,3 (n=65)'ünün herhangi bir eğitici gelişim programına katıldığı, akademisyen olarak çalıştıkları yıl ortalamalarının $12,13 \pm 9,87$ olduğu, araştırmanın yapıldığı fakültede çalışma yıllarına ait ortalamalarının $9,98 \pm 10,13$ olduğu, %50 (n=41)'sinin 1-5 yıl arasında ve diğer %50 (n=41)'sinin ise 6-40 yıl arasında araştırmanın yapıldığı fakültede çalıştığı bulunmuştur (Tablo 15). Bu sonuçlar doğrultusunda; fakültenin deneyimli, eğitime açık ve genç bir akademik kadroya sahip olduğu, böylelikle fakültenin felsefesi, yapısı ve eğitim programı hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Fakültenin öğretim elemanı sayısı anabilim dallarına göre değişkenlik göstermektedir. Öğretim elemanlarının görev aldıkları anabilim dallarına bakıldığında; sayı olarak en fazla katılım %22,2 (n=18) ile Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı'na ait iken, en az katılımın %2,4 (n=2) ile Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı'na ait olduğu görülmektedir (Tablo 15).

Tablo 15 incelendiğinde; öğretim elemanlarının %42,7 (n=35)'sinin program çıktılarına kısmen ulaşıldığını, %32,9 (n=27)'unun ise ulaşıldığını belirttikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının çıktılara çoğunlukla kısmen ulaşıldığını düşünmelerinde; uygulama alanı ile ilgili sorunlar yaşamalarının, uygulama gün sayılarını yetersiz bulmalarının, yoğun bir eğitim programının olması, öğretim elemanlarının desteğini yetersiz görmelerinin ve öğrenci sayısının fazla olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Eğitim programından memnuniyet düzeyi puan ortalaması ($6,80 \pm 1,89$), öğretim elemanlarının program çıktılarına ulaşma konusunda daha çok olumlu görüş belirtmelerini açıklayan nedenlerden biri olabilir.

4.2.2. Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Katılımcılara Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulguların İncelenmesi

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Bağlam** alt boyutuna ilişkin yanıtlarının dağılımına bakıldığında; öğrencilerin ve öğretmenlerin en çok ve en az katıldıklarını ifade ettikleri maddelerin aynı maddeler olduğu görülmektedir (Tablo 16). Öğrencilerin ($2,36 \pm 1,14$) ve öğretim elemanlarının ($2,30 \pm 1,16$) en az katıldıklarını ifade ettikleri madde "*45.Fakülte/Yüksekokul'da görev alan öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı uygundur*" iken, en çok katıldıklarını ifade ettikleri madde (öğrenci $3,22 \pm 0,9$; öğretim elemanı $4,00 \pm 0,66$) "*6.Hemşirelik lisans*

eğitim programının amaç ve hedefleri açık ve anlaşılır niteliktedir” ifadesinin olduğu görülmektedir (Tablo 16).

Öğrencilerin ve ğretim elemanlarının **Bağlam** alt boyutunda en az katıldıklarını ifade ettikleri maddeye göre ğretim elemanı başına düşen ğrenci sayısını fazla buldukları söylenbilir. Bir eğitim programı içinde değerlendirilen bileşenlerden biri de ğretim elemanlarının yeterlikleri ve ğretim elemanı sayısının yeterliliğidir (87). Uygulamalı bir disiplin olan hemşirelik eğitiminde de gelecekte hemşireleri yeterli düzeyde hazırlayabilmek, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak, periyodik değerlendirmelerle eksiklerini belirleyerek gidermek ve öğrencilerin yeterliklerine karar verebilmek için ğrenci sayısına uygun sayı ve nitelikte ğretim elemanına gereksinim vardır (114, 115). Ülkemizde hemşirelik lisans programlarında kayıtlı ğretim elemanı sayısı incelendiğinde; 2017-2018 eğitim-ğretim yılı içinde bu sayının 1.562 olduğu bulunurken, ğrenci sayısı 71.538’dir. Bu sonuçlar doğrultusunda, ğretim elemanı başına düşen ğrenci sayısı 45, ğretim yesi başına düşen ğrenci sayısı ise 113’tür (116). Araştırmanın yapıldığı fakülteye bakıldığında, ğretim elemanlarının kurumsal yer değişikliği nedeniyle görev alan ğretim elemanı sayısı 131’den 123’e düşmüştür (33). Hazırlık sınıfı hariç toplam ğrenci sayısı 1353 olan fakültede, ğretim elemanı başına düşen sayı 11 iken ğretim yesi başına düşen ğrenci sayısı 25’dir. Bir ğretim üyesine düşen ğrenci sayısının belirlenen evrensel standartlar doğrultusunda asgari olarak 10-20 ğrenci (117) olduğu göz önüne alındığında, fakültenin Türkiye ortalamasının üstünde ve Dünya standartlarına yakın ğretim elemanına sahip olduğu söylenbilir. Bu oranlara rağmen öğrencilerin ve ğretim elemanlarının, ğretim elemanı sayısını yetersiz görmelerinde; entegre eğitimin sisteminin getirdiği modüler eğitim yapısından, ğretim elemanlarının iş yükünden, öğrencilerin ğretim elemanı ile yeterli iletişim kuramamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir ğretim elemanı, aynı eğitim ğretim yarıyılı içinde birinci ve ikinci sınıfla ders işleyebilir ve dördüncü sınıfların intörn uygulamasından sorumlu olabilir. Ayrıca, hemşire akademisyenlerin erken emeklilik, rekabet, akademik ortamdaki çoklu stres ve beklentilerin memnuniyetsizliği gibi nedenlerle kurumdan ayrılmalarını önlemek için finansman, yönetim ve personel eksikliklerinin ele alınarak destekleyici stratejilerin geliştirilmesi önemlidir. Yeni hemşire akademisyenlerin işe alınması kadar nitelikli hemşire akademisyenlerin kurumda kalmalarını sağlamak da önemlidir (114).

Akreditasyon süresince hemşirelik programları, güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını tanımlayabilir, gerekli iyileştirmeler ve programın gelişmesi hakkında karar verebilirler (59). Akredite bir eğitim programına sahip olan Hemşirelik Fakültesi de 5 Temmuz 2017 tarihinde programın amaçlarını ve temel değerlerini, 29 Mayıs 2017 tarihinde de program çıktılarını revize etmiştir (37). Hemşirelik Fakültesi akreditasyon süreci kapsamında; programın amaç ve hedefleri, program çıktıları ve temel değerleri gibi konularda öğrencileri ile öğretim elemanlarına bilgilendirme toplantıları yapmış, akreditasyon sürecini ve içeriğini anlatan bilgilendirme broşürleri dağıtmıştır. Ayrıca, hemşirelik lisans programının amaç ve hedeflerine, program çıktılarına ve programın temel değerlerine fakültenin web sayfasından, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerin ders kılavuzlarından, dördüncü sınıf öğrencilerin uygulama dosyalarından, Ege Bilgi Paketi'nden ve fakültenin panolarından da ulaşmak mümkündür. Bu doğrultuda, "*6.Hemşirelik lisans eğitim programının amaç ve hedefleri açık ve anlaşılır niteliktedir*" maddesine en çok katılımın olması; öğrencilerin programın amaçlarının bilincinde olmaları, öğretim elemanlarının öğrencilerin farkındalığını arttırarak onlarla ortak paydada buluşabilmeleri ve ortak dili konuşabilmeleri açısından önemlidir.

Öğrencilerin HLEPDF'nun **Girdi** alt boyutunda en az katıldıkları madde "*23.Programda laboratuvar uygulamalarına ayrılan süre yeterlidir*" ($2,30\pm 1,07$) iken, en çok katıldıkları maddenin "*13.Beceri geliştirme laboratuvarları, temel mesleki becerileri kazandırmada yetersizdir*" ($3,83\pm 1,06$) olduğu görülmektedir (Tablo 17).

Öğrencilerin HLEPDF'nun **Girdi** alt boyutunda verdikleri yanıtlara göre programda laboratuvar derslerine ayrılan sürenin onlar için yeterli olmadığı ve beceri geliştirme laboratuvarlarının yetersiz kaldığı söylenebilir. Bir becerinin kazanılması için farklı ortamlarda, farklı şartlar altında ve farklı kişilerde bu beceri yetkin bir şekilde kullanılmalıdır. Bir beceri kazanılırken önce laboratuvar ortamlarında becerinin belirli düzeylerde geliştirilmesi, sonrasında klinik ortamda, gerçek hastalar üzerinde ve gerçek durumlarda becerilerin pekiştirilmesi gerekir (118). Fakültenin, özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinin sayı olarak fazla olması, laboratuvar saatlerinin yetersiz kalması, ekipman ve malzeme eksikliği, yeterli fiziksel alan koşullarının bu eğitim-öğretim dönemi içinde karşılanabilmesi, simülasyon laboratuvarının yeni kurulacak olması bu maddelere verilen yanıtların nedenleri olarak düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde de kapsamlı olmayan eğitim

programı, mentör hemşirelerin sayı ve nitelik olarak eksikliği, beceri laboratuvarların eksikliği (100), hemşirelik eğitimi veren kurumlarda eğitici yetersizliğinin yanı sıra sınıf, uygulama alanı, laboratuvar, kütüphane vb. alt yapı olanaklarına yönelik sorunların yaşanması nitelikli ve güvenli bakım veren hemşire yetiştirmenin zorluğunu açıkça göstermektedir (119). Bu bağlamda, ders çıktılarını karşılamak için beceri eğitiminin içeriğinin, eğitim programı içindeki yeri ve ağırlığının, gerekli ekipman, sarf malzemeler, oda büyüklüğü, laboratuvar ve simülasyon alanlarının yeterliliği gibi fiziksel kaynakların, öğrenci ve eğitici sayılarının değerlendirilmesi önemlidir (87, 118). Hasta güvenliğinin ön planda tutulması ve malpraktis davalarının artmasıyla birlikte öğrencilerin mesleki becerileri hasta üzerinde öğrenmesi değil pekiştirmesi önem kazanmaktadır. Bu nedenle, beceri laboratuvarlarında öğrencilerin psikomotor becerileri gerçekleştirebilecekleri ortamlar oluşturulması ve hemşirelik eğitimi veren kurumların bütçeleri ve alt yapıları doğrultusunda simülasyon laboratuvarlarının kurulması önerilmektedir.

Öğretim elemanları HLEPDF'nun **Girdi** alt boyutunda "*28.Program, öğrenci motivasyonunu artırmaktadır*" maddesine en az katılırken ($2,90\pm,97$), "*32.Değerlendirmede kullanılacak ölçme-değerlendirme yöntem ve uygulamaları yönergelerle açıklanmaktadır*" en fazla ($4,06\pm,72$) katıldıkları madde olmuştur (Tablo 17).

Öğretim elemanlarının öğrencilerin derse ilgilerinin az olması, teorik ve klinik uygulamadaki performans eksiklikleri, öğrenci sayısının fazla olması, öğrencilerin öğretim elemanları ya da klinikte yaşadıkları iletişim sorunları, kamu personeli seçme sınavına hazırlanma, farklı işlerde çalışarak geçimini sağlama, bütün öğrencilerin staj ücreti hakkından yararlanamaması, öğrencilerin eğitim dışı faaliyetlerde çalıştırılması, yeterli uygulama yapma imkanı bulamama ya da uygulamaya ilişkin not düşüklükleri nedeniyle öğrencilerin motivasyonlarını düşük değerlendirdikleri düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda; hemşirelik bölümünü istemeden seçmek, mezun olduğunda hemşirelik yapmayı düşünmemek, hemşireliğin kendi karakteriyle örtüşmediğini düşünmek, çalışma saatlerinin yorucu olması, öğrenme ortamlarının motivasyon düzeyini etkilemesi (120), öğrencilerin özellikle uygulamalı derslerde rol modeli olacak eğiticiler tarafından desteklenmediklerinden güvensiz ve eğitime isteksiz olmaları (121), bölümü farklı nedenlerle tercih etmeleri ve uygulamada hata yapmaktan korkmaları (122) motivasyon eksikliklerinin nedenleri olarak gösterilebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin

mesleği isteyerek seçmeleri ve değer vermeleri, teorik derslerde ve uygulamalarda nitelikli öğretim elemanları tarafından desteklenmeleri, içsel motivasyonu arttırmaya yönelik öğretim ortamlarının düzenlenmesi gibi çalışmalar öğrencilerin mesleki memnuniyetlerinin ve motivasyonlarının yükselmesine katkı sağlamaktadır (123). Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretim elemanların güvenli ve teknolojik öğrenme ortamları oluşturmaları, öğrencilerle olumlu etkileşimde bulunmaları ve sosyal yönden öğrencileri desteklemeleri öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olmasını ve böylece öğrencilerin öğrenme düzeylerinin olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Öğretim elemanları HLEPDF'nun **Girdi** alt boyutunda en fazla katıldıkları madde değerlendirmede kullanılan yöntem ve uygulamaların yönergelerle açıklanmasıyla ilgilidir. Değerlendirmeler, eğitimi destekleme ve yönlendirme açısından önemlidir. Eğitim planlamasında rol oynayan öğretim elemanlarından öğrenme hedeflerini açık bir şekilde tanımlamaları ve hedeflere uygun değerlendirme yöntemleri seçmeleri beklenmektedir. Bilişsel alana ilişkin öğrenmelerin değerlendirilmesinde yazılı sınav, ödev ve projeler, psikomotor alana ilişkin öğrenmelerin değerlendirilmesinde ise bilgi ve performans değerlendirme içeren ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır (124). Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgisinin olması ve kurumlarında kullanılan uygulamaları izlemeleri, öğrencinin yeterliğini belirleyebilmeleri açısından önemlidir. Fakültede, Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı tarafından yürütülen “Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Laboratuvarı Alt Yapı Çalışması” adlı proje kapsamında; “Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Ölçme-Değerlendirme Sistemi: Soru Bankası Girişi”, “Öğrenme Hedefleri ve Değerlendirme”, “Öğrenme Hedeflerine Yönelik Soru Yazma”, “Soru Hazırlama Teknikleri” ve “Eğitici Gelişim Programı Çoktan Seçmeli Soru Hazırlama Çalıştayı” etkinliklerinin yapılması (125), Ölçme ve Değerlendirme Komisyonu'nun olması, birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında Ders Yürütme Kurulları'nın olması, fakültede görevli öğretim elemanlarının bu kurullar içinde modül koordinatörü, ders ölçme ve değerlendirme sorumlusu, ders sekreteri, intörn sekreteri, modül sekreteri olarak görev almaları, her bir anabilim dalının ders değerlendirmelerini derslerin başlangıcında öğrencilere açıklaması, değerlendirmelerin nasıl yapılacağına ders kılavuzlarında, uygulama dosyalarında ve fakültenin web sayfasında ayrıntılı olarak yönergelerle açıklanması öğretim

elemanlarının bu maddeye katılmalarını açıklayan nedenler olarak gösterilebilir. Öğrencilerin de bu yönergeler hakkında bilgilerinin olmasının ise nasıl değerlendirileceklerini bilmelerine, öğretme-öğrenme süreçlerinde sorumluluk almalarına ve öz-yönetimli öğrenmeye sahip olmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Süreç** alt boyutuna ilişkin verdikleri yanıtlarda; en çok katıldıkları maddelerin farklı olduğu saptanırken, en az katıldıkları maddelerin aynı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin HLEPDF'nun **Süreç** alt boyutunda en çok katıldıkları maddenin (3,46±,90) "*15.Programda güncel ve çoklu değerlendirmeler (akran, öz, performans, proje vb.) uygulanmaktadır*" olduğu bulunurken, "*40.Öğrenci sayısı, programın etkin yürütülmesini desteklemektedir*" en az katıldıkları madde (2,27±1,15) olarak bulunmuştur. Öğretim elemanlarının **Süreç** alt boyutunda en çok katıldıkları ifade "*9.Program, seçmeli dersler ve sosyal faaliyetleri kapsamaktadır*" maddesi (3,97±,81) iken, "*40. Öğrenci sayısı, programın etkin yürütülmesini desteklemektedir*" en az katıldıkları (2,08±1,06) madde olmuştur (Tablo 18).

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Süreç** alt boyutunda en az katıldıkları madde, "*40. Öğrenci sayısı, programın etkin yürütülmesini desteklemektedir*" ifadesi olmuştur. Fakültenin hemşirelik alanında ülkenin önde gelen lisansüstü eğitim merkezlerinden biri olması, öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerinin sayı olarak fazla olması, öğrenci sayısının çoğunluğunu dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturması ve lisans bitirme tezlerini öğretim elemanlarıyla birlikte yürütmeleri gibi nedenlerin öğretim üye ve elemanlarının iş yüklerini arttırdığı düşünülmektedir. Kocaman ve Arslan Yürümezoğlu (2015) da çalışmalarında, lisansüstü program ve öğrenci sayılarında artışın, hızlı okullaşma ve lisans kontenjanlarının yüksekliğinin öğretim üyesine gereksinimi arttırdığını belirtmişlerdir (119). Hemşirelik Lisans Eğitimi Çalıştayı Sonuç Raporu (2018)'nda öğrenci sayısının fazla olmasının öğretim üyeleri üzerinde; öğretim üyelerinin ders yüklerinin fazlalığı nedeniyle bilimsel araştırmalara ve etkinliklere zaman ayıramadığı için atanma ve yükseltme kriterlerini tamamlayamama, öğretim elemanlarının iş yükü artışına bağlı tükenmişlik yaşama, öğretim üyelerinin öğrenci artışı nedeniyle uzmanlık dışı alanlarda ders vermek zorunda kalma, öğrenci ile iletişim sorunları yaşama, etkili öğretim yöntemleri kullanamama, ölçme değerlendirmede sorunlar yaşama gibi sonuçlar ortaya koymuştur (20). Ayrıca, öğrencilerin derslerini kalabalık

ortamlarda işleme, sınıf yönetiminin zorlaşması, farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulamanın kalabalık gruplarda zaman alması, laboratuvar uygulamaları için herkese eşit ve yeterli süre gelmemesi, klinik ortamlarda birden fazla sağlık disiplininin uygulamaya çıkması, uygulama alanı yetersizliği ve kurumsal izinler nedeniyle öğrencilerin uygulama saatlerini seminerler ve vaka sunumları yaparak geçirmeleri öğrenci sayısının programın etkin yürütülmesini etkileyen nedenleri olarak gösterilebilir. Hemşirelik Lisans Eğitimi Çalıştay Sonuç Raporu (2018)'nda da öğrenci sayısının fazla olmasında yaşanan sorunlar; teorik derslerin interaktif yöntemler kullanılmadan yürütülmesi sonucu öğrencilerin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel yetilerinin geliştirilmesini sınırlandırdığı, dersler ve mesleki laboratuvarların kapasite ve fiziki koşullarının yetersizliği nedeniyle psikomotor becerilerin geliştirilemediği, klinik ortamlarda hemşirelik öğrencileri ile birlikte birçok sağlık disiplininin klinik uygulamalara çıktığı, klinik öğretimde öğrencilere rehberlik etme, değerlendirme ve denetim yetersizlikleri yaşandığı, öğrencilerin aktif hasta bakımına katılmasının kısıtlandığı ve eğitim amaçlı olmayan işlerde çalıştırıldığı şeklinde belirtilmiştir (20).

Öğrenci değerlendirmesinde kullanılan birçok yöntem ve araç bulunmaktadır. Özellikle, uygulamalı bir disiplin olarak hemşirelik eğitiminde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda gerçekleştirmesi beklenen hedefler göz önüne alındığında, öğretim elemanlarının tek bir yönetime bağlı kalmaması ve birkaç yöntemi birlikte kullanılması önerilmektedir (115, 126). Bu bağlamda, öğrencilerin, *“15.Programda güncel ve çoklu değerlendirmeler (akran, öz, performans, proje vb.) uygulanmaktadır”* maddesine en çok katılma nedenleri; EÜHF’nde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrencilerin ders değerlendirmelerinde ara sınav, modül değerlendirme sınavı, grup çalışmaları, materyallerin değerlendirilmesi, seminer sunumları, uygulama dosyası, öğretim üyelerinin gözlem raporları, sözlü ve yazılı sınavlar, klinik sorumlu hemşire değerlendirmeleri, öz ve akran değerlendirmeleri gibi birden fazla değerlendirmenin kullanılması gösterilebilir (34, 35, 36). Öğrencilerin becerilerinin etkin, eşit şekilde değerlendirilmesi ve öğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin kendilerinden beklenen mesleki becerileri istedik düzeyde yapmalarına ve yetkin hemşireler olmalarına yardımcı olacaktır. Bu doğrultuda, öğretim elemanları değerlendirmek istedikleri beceriye yönelik uygun yöntemler seçmeli, geçerli ve güvenilir değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesinde aktif rol oynamalıdır (126). Hemşirelik eğitiminde

öğrenci merkezli eğitim yöntemlerine geçilmesiyle birlikte öz değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesine gereksinim vardır. Bu yöntemler, öğrenmeyi ve kişisel gelişimin-öz farkındalığın önemli bir yönünü değerlendirmek için kullanılabilir (127). Öğrencilerin öz değerlendirmeyi benimsemeleri, kendi öğrenme düzeylerini ve yeterliklerinin farkında olmaları, öğretim elemanı gözünden kendilerini değerlendirmeleri açısından önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin akran değerlendirmesini sevmesi, akran değerlendirmesinin kendi öğrenmelerine katkı sağladığını düşünmeleri (128), kendilerini lider ve eğitici gibi hissetmeleri de bu maddeye en çok katılma nedenleri arasında gösterilebilir.

Öğretim elemanlarının **Süreç** alt boyutunda en çok katıldıkları ifade *“9.Program, seçmeli dersler ve sosyal faaliyetleri kapsamaktadır”* maddesidir. Fakültenin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf ders programları incelendiğinde Türkçe ve İngilizce seçmeli derslere yer verildiği görülmektedir (Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4). Ayrıca, seçmeli derslerin öğretim elemanları tarafından verilmesinin de bu maddeye katılımı arttırdığı düşünülmektedir. HUÇEP’e göre de hemşirelik eğitimi veren kurumların eğitim programlarının %20-30’luk bölümünü seçmeli ve diğer derslerin/programların oluşturması gerekmektedir (23). Fakülte sadece seçmeli ders yönünden değil, sosyal faaliyetler yönünden de zenginliklere sahiptir. Yeni bina yerleşkesine geçiş yapmasıyla birlikte konferans salonunu kapasitesinin artması sonucu sosyal etkinliklere daha fazla katılım olduğu gözlenmiştir. Fakültenin, Kültür Sanat ve Sosyal Etkinlikler Komitesi’ne sahip olması, çeşitli sosyal programların düzenlenmesinde büyük rol oynamaktadır. Hemşirelik Haftası, Engelliler Haftası, Tanıtım Günleri, Kariyer Sempozyumu gibi birçok etkinliğe ev sahipliği yapan fakülte, öğrencilerinin de bu etkinliklere katılmasında destekleyici bir tutum sergilemektedir. Öğrencilerin seçmeli derslere ve sosyal faaliyetlere katılmaları kendi kişisel gelişimleri açısından da önemlidir. Kişisel Gelişim, Girişkenlik, Üniversite Yaşamına Geçiş, Topluma Hizmet Uygulamaları gibi seçmeli derslerin sosyal gelişimleri açısından, Trauma Nursing, Operating Room Nursing ve Home Care Nursing gibi seçmeli derslerin mesleki gelişim açısından öğrenciler üzerinde olumlu etki oluşturduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmada “Complementary Therapies” dersinin; öğrenciler için pratik bilgi ve becerilerin kazanılmasını, gelecekte bireylere bakım verirken sağlık hizmetlerinin ve yaşam kalitesinin fark edilmesini ve kazandırdığı bilgileri hem kendi fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarında hem de bakım verdikleri bireylere kişisel ve profesyonel

yardımda kullanılmasını sağlayacağı önerilmiştir (129). Arifoğlu ve Razi (2011) da çalışmalarında; öğrencilerin kişiler arası etkili iletişim kurma, yardım etme ve danışmanlık becerileri gibi temel hemşirelik becerilerini öğrenmesi ve benimsemesi, empatik eğilim, empati ve iletişim becerilerinin belirlenmesi ve bu becerileri geliştirmek amacıyla derslerin etkinliğinin artırılarak mevcut eğitim programlarında yer alması gerektiğini vurgulamışlardır (130).

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Ürün** alt boyutuna ilişkin en az ve en çok katıldıklarını belirttikleri maddelerin farklılaştığı görülmektedir. Öğrencilerin HLEPDF'nun **Ürün** alt boyutunda en çok katıldıkları ifadenin *"14.Program, sağlık, güvenlik ve çevre sorunlarına yönelik duyarlılık kazandırmaktadır"* maddesi (3,43±,81) olduğu bulunurken, *"48.Program, öğrencilerin amaçlanan hedeflere ulaşmasını sağlamaktadır"* maddesi en az (2,88±,96) katıldıkları ifadedir (Tablo 19). Öğrencilerin amaçlanan hedefleri kısmen ulaşıldığını düşündükleri söylenebilir. Rol model eksikliğinin olması, klinikte intörn sorumlu hemşirelerle çalışma, problem çözme, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmada eksiklik, teorik ile klinik eğitimi birbirine entegre etmesi, klinik uygulamalarda farklı vakalarla karşılaşma, teorik ve klinik uygulama arasında boşluk/uyumsuzluk, simülasyon ve mesleki beceri laboratuvarında fiziksel alt yapı ve malzeme eksikliği nedeniyle psikomotor becerileri yeterli düzeye gelene kadar yapma fırsatı bulamama, laboratuvar uygulamalarında ve kliniklerde öğrenci sayısının fazla olması, uygulama alanı eksiklikleri, kendilerini mesleğe hazır hissetmeme, intörnlük programının yoğun olması, öğrencinin bölümü, iş imkanı, aile isteği gibi nedenlerle isteksizce seçmesi ve okuması, hemşireliğin farklı alanlarında çalışma düşüncesi, öğretim elemanlarıyla iletişim eksiklikleri öğrencilerin amaçlanan hedeflere ulaşamamalarının nedenleri olarak gösterilebilir. Literatür incelendiğinde de mezunların daha önce hiç düşünmedikleri koşulları tecrübe etmeleri (100), eğitim içeriğinde zayıflıklar, klinik öğretim yöntemlerinin yetersizlikleri, eğiticilerin sınırlı yetkinlikleri, klinik ortamın mesleki standartlara uygun olmaması (131), öğrencilerin intörnlük programı sırasında tükenmişlik yaşamaları (132), anksiyetenin beceri geliştirme ve klinik performansı etkilemesi (133), öğrencilerin klinikte çalışan hemşirelerin klinik eğitimlerine katkılarının az olduğunu, iyi rol model olmadıklarını ve klinik eğitimde sorumluluk almadıklarını düşünmeleri (134), öğrencilere değer verilmemesi, uygulama alanlarının yetersizliği, okul bina koşullarının yetersizliği (95) gibi sorunlar belirtilmiştir. Bu sorunların çözülmesi için eğitim

programlarının gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması, uygulama alanlarının sayısının ve niteliğinin düzenlenmesi, öğretim elemanlarının ve hemşirelerin yeterliğe sahip olması ve fakülte-hastane işbirliği önemlidir. Böylece, hemşirelik eğitiminin kalitesi artacağı gibi donanımlı profesyoneller yetişmesine ve amaçlanan program çıktılarına ulaşılmasına olanak sağlanacaktır.

Öğrenciler, HLEPDF'nun **Ürün** alt boyutunda en çok *“14. Program, sağlık, güvenlik ve çevre sorunlarına yönelik duyarlılık kazandırmaktadır”* maddesine katılmışlardır. Öğrencilerin entegre eğitim sisteminde, sağlıktan hastalığa ve yaşam dönemlerine göre ders işlemleri, sağlığı geliştirme ve korumaya yönelik dersler almaları, “Yaşam Boyu Öğrenme Modülü” kapsamında okullarda koruyucu sağlık eğitimi yapmaları, günümüzde hasta güvenliğine verilen önemin giderek artması ve hastanelerde kalite indikatörü olarak kabul edilmesi, malpraktis davalarının artması, teknolojinin artmasıyla birlikte hastaların hastalıkları konusunda daha bilinçli olması, öğrencilerin hemşirelik bakım süreci formlarında sağlık, güvenlik ve çevre değerlendirmesi yapmaları, fakültede “Çevre Sağlığı Hemşireliği” ve “Topluma Hizmet Uygulamaları” derslerinin olması, fakültede “Atık Komitesi”nin olması, fakültenin bütün katlarında geri dönüşümsel atık toplama kutularının olması, “Daha Yeşil ve Daha Temiz Bir Kampüs” çevre etkinliğinin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin fakülte bahçesinin ağaçlandırma çalışmalarına katılması gibi nedenlerin bu maddeye verilen cevaplar üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. İnsan, sağlık, hemşirelik ve çevre kavramları; hemşireliğin temel kavramları olmakla birlikte mesleki kuramsal bilginin temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda; bu bilgilerin sistematik bütünlük içinde ele alınması mesleğin bilimsel temelde öğrenilmesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda; HUÇEP'te Meslek Derslerine İlişkin Konular, İçerik ve Hedefler/Öğrenme Kazanımları'nda “Sağlık” ve “Çevre” konularına yer verilmiştir (23). Hemşirelerin bakım verdikleri sağlıklı/hasta birey, aile ve toplumun çevre sağlığı ile ilişkili olan ya da olabilecek sorunlarını incelemesi bütüncül bakım vermesini sağlayacaktır (135). Hemşireler, bireyin/grupların sağlığı tehlikeye girdiği durumlarda; bu tehlikenin bireyler/gruplar üzerinde baskıya neden olan uyarılara tepkisini azaltma, bireylerin/grupların fiziksel ya da psikolojik çevresinin yönetimi, uyum ve savunma mekanizmasının korunması ve desteklenmesi sürecinde sorumluluk almaktadırlar (136). Sonuç olarak, geleceğin profesyonelleri olarak öğrencilerin de bu konuda bilinçli olmaları ve duyarlılık göstermeleri önemlidir.

Öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Ürün** alt boyutunda en çok katıldıkları "*31.Program, mesleki bilgi, tutum ve beceriye sahip bir hemşire yetiştirmektedir*" (3,73±,75) maddesi iken, en az katıldıkları maddenin (3,18±,90) "*16. Program, liderlik becerisi kazandırmaktadır*" ifadesi olduğu görülmektedir (Tablo 19). Rol model eksikliğinin, öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerinin yeterli düzeyde olmamasının liderlik becerisinin diğer becerilere göre daha az kazandırılmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Liderlik, hem klinik hem de akademik eğitimciler için önemli bir profesyonel roldür. Klinisyen öğretim üyesinin öğrencilere bilinçli rol model olması, meslekte liderlik rolünün önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Klinik öğretim üyelerinin, öğrencilerin kendi fikirlerini ve liderlik becerilerini klinik ortamda kullanabilecekleri ve kendilerini güvende hissettikleri bir ortam sağlamalıdır (137, 138). Fakültenin dördüncü sınıf intörn programında "Hemşirelikte Öğretim/Yönetim" dersi bulunmaktadır. Öğrenciler bu intörnlük dersi kapsamında, süpervizör nöbetleri tutma ve klinik başhemşiresi ya da klinik sorumlu hemşireleriyle çalışma fırsatı yakalamışlardır. Bu uygulamanın olması liderlik becerilerini geliştirmeleri için bir fırsat olmakla birlikte klinik başhemşire ya da klinik sorumlu hemşirelerin göreve yeni atanmaları, yoğun iş tempolarının olması, öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle öğrencilerin sadece 6-8 saatlik süpervizör hemşire nöbeti tutmaları liderlik becerilerinin daha az gelişmiş olduğunu düşündürmektedir. Sağlık hizmetleri veren kurumların hemşirelik mesleğini savunabilecek, sağlık bakım hizmetlerinde kalite ve verimliliği sağlayarak hemşirelik bakımını geliştirebilecek, değişimlere ve gereksinimlere cevap verebilecek ve liderlik aracılığıyla sağlık hizmetleri üzerinde olumlu bir etki oluşturabilecek hemşire liderlere ihtiyacı vardır (139, 140). Toplumsal yaşantının farklı alanlarında rol alacak lider hemşirelerin yetişebilmesi için hemşirelik öğrencilerinin liderlik özellikleri kazanmaları ve bunları davranışlarına yansıtmaları önemlidir (137, 139). Bu bağlamda; hemşirelik mesleği ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin oluşturulmasında söz sahibi olmak, hasta hakları savunuculuğu rolünü yerine getirmek, kazandığı mesleki bilgi, tutum ve becerileri alanda uygulayarak multidisipliner alan içinde var olmak, hemşirelik mesleğinin gelişimine öncü olmak için liderlik özelliklerinin geliştirilmesi önemlidir.

Öğretim elemanlarının HLEPDF'nun **Ürün** alt boyutunda en çok katıldıkları "*31.Program, mesleki bilgi, tutum ve beceriye sahip bir hemşire yetiştirmektedir*" maddesidir. Öğretim elemanlarının eğitim programından memnuniyet düzeyleri,

öğrencilerin sözlü ve yazılı sınavlarda gösterdiği performanslar, intörlük programının olması, öğretim elemanı sayısı ve niteliği, öğretim elemanlarının üçüncü sınıflarla birebir uygulamada bulunması ve gözlem yapma fırsatının olması, öğrenciler için projelerin hayata geçirilmesi (mentorluk, link teacher) öğrencilerin hazırladıkları lisans bitirme tezleri, öğrencilerin sosyal faaliyetlere, mesleki kongre, sempozyum ve seminerlere katılım göstermesi, intörn klinik sorumlu hemşirelerin öğrenciler hakkında verdikleri geri bildirimler, öğrenciler için imkanların genişletilmesi (simülasyon laboratuvarının kurulması, yeni bir binaya taşınma), lisans eğitim programı akredite edilmiş bir kurumda çalışma öğretim elemanlarının bu maddeye en çok katılmalarının nedenleri olarak gösterilebilir. Literatür incelendiğinde de; öğrencilerin ve hemşirelerin intörlük programının öğrencilerin mesleki yeterliliklerinde artma, kendilerini güvenli ve mesleğe hazır hissetme gibi mesleki gelişim açısından yararlı bir uygulama olarak görmeleri (91, 141), yapılandırılmış mesleki beceri laboratuvarların öğrenme sürecinde öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından olumlu karşılanması (142), öğrencilerin eğitim yaşantıları boyunca özellikle aile ve arkadaşlarından aldıkları sosyal desteklerin akademik başarılarını etkilediği, öğrencilerin sosyal yönlerinin ve girişimciliğinin desteklenmesi gerektiği (143), öğrencilerin rol model alabilecekleri rehber hemşireler ile birlikte çalışmalarının mesleki öğrenmeyi hızlandırdığı ve eğitim kalitesini arttırdığı (144), simülasyon, jigsaw, işbirlikçi sınıf gibi çağdaş eğitim model, yöntem ve tekniklerini kullanarak kalıcı öğrenmelerin sağlandığı, öğrencilerin motivasyonunu ve özgüvenini arttırdığı, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini arttırdığı, iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sağladığı (145, 146, 147, 148) çalışmalar bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda; eğitimde teknolojinin kullanılması, öğrenciler için yeterli fiziksel alt yapının olması, öğretim elemanlarının öğrenciler üzerindeki gözlemleri ve öğrencilerle olan etkileşimleri, farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılarak ders işlenmesi, beceri laboratuvarlarının ve uygulama alanlarının yeterliliği program çıktıklarına ulaşmayı arttıran faktörlerdir. Program çıktıklarına ulaşan ve nitelikli mezunlar veren bir eğitim programının etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, programın etkinliği hakkında kanıt elde etmek için de program değerlendirme çalışmalarının düzenli ve sistematik yapılması önerilmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının puan ortalamaları ile HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi, Süreç** ve **Ürün** alt boyutları arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta olup ($p<0,05$), öğretim elemanlarının öğrencilerden daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir (Tablo 20). Bu sonuçların; öğrencilerin ve öğretim elemanlarının eğitim programından beklenti düzeylerinin farklı olmasından, öğrencilerin program çıktılarına çoğunlukla ulaşılmadığını düşünmelerinden, öğrencilerin öğretim elemanlarına göre eğitim programından memnuniyet düzeylerinin daha düşük olmasından, öğrencilerin teorik eğitimi fazla ve laboratuvar saatlerini az bulmalarından, öğrencilerin kullanılan ders kaynaklarının, materyallerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin kısmen yeterli olduğunu düşünmelerinden, öğrenci ile öğretim elemanı arasında yeterli düzeyde iletişim kurulamamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nin Eğitim Programı Paydaş Görüş Çalıştay'ında da; öğrenciler teorik eğitimi genelde yeterli, laboratuvar eğitimini yetersiz bulmuşlardır. Öğretim elemanları ise öğrencilerin, teorik eğitimde ezbere dayalı çalışma özelliği gösterdiklerini, yeterli uygulama becerilerine sahip olduklarını ancak, teorik bilgilerini uygulamaya yansıtmada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir (89). Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının program hakkındaki görüşleri; programın zayıf yönlerinin iyileştirilmesine, güçlü yönlerinin sürdürülmesine rehberlik edecektir. Sadece öğrencilerin ve öğretim elemanlarının değil, programı hazırlayan, programı kullanan ve programdan yararlanan tüm paydaş grupların görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve uygulanan bir eğitim programının; teori ve uygulama arasındaki uyumsuzluğu azaltacağı, program çıktılarına ulaşma düzeyini arttıracacağı, nitelikli mezunlar yetiştireceği ve hasta bakım kalitesini arttıracacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, hemşirelik eğitimi veren kurumların eğitim programlarını değerlendirmeleri ve program değerlendirme çalışmalarını belirli periyotlarla sürdürmeleri önerilmektedir.

4.2.3. Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların İncelenmesi

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının tanıtıcı özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün alt boyut puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin bulguların sonuçları tartışılmıştır.

4.2.3.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Alt Boyut Puan Ortalamalarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların İncelenmesi

Öğrencilerin tanıtıcı özellikleri ile HLEPDF'nun alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılabilmesi amacıyla, öğrencilerin alt boyutlardan aldıkları puan ortalamalarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin HLEPDF'nun **Bağlam** ($\bar{X}=20,26\pm 4,75$), **Girdi** ($\bar{X}=41,17\pm 8,39$), **Süreç** ($\bar{X}=46,87\pm 10,66$) ve **Ürün** ($\bar{X}=40,71\pm 9,42$) alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının ortalamaya yakın olduğu görülmektedir (Tablo 21). Bu sonuçlar doğrultusunda; öğrencilerin hemşirelik lisans eğitimi programını orta düzeyde yeterli bulduğu sonucuna varılabilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin hemşirelik lisans eğitimi programının genelde yeterli olduğunu (89), teorik eğitimin, ders uygulamalarının, psikososyal yönden okul yaşantısının ve okulun fiziki yapısının “yetersiz” olduğunu (93), öğrencilerin akademik gelişimlerine katkıda bulunacak faaliyetlere katılma konusunda istekli olduklarını, derste öğretim elemanlarının aktif olmalarını beklediklerini ve öğrencilerin eğitim ve hastane ortamı ile ilgili sorunlar yaşadıklarını (95) belirten çalışmalar bulunmuştur. Mezunlar üzerinde yapılan çalışmalarda ise mezunların aldıkları lisans eğitimini “yetersiz” (90) ve “ortanın üzerinde/oldukça iyi” (96) olarak değerlendirdikleri çalışmalar görülmektedir. Eğitim programının iç paydaşları olan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda, mevcut lisans eğitim programının iyileştirilmesi ve değerlendirme çalışmalarının sistematik ve sürekli hale getirilmesi önerilmektedir. Yapılan program iyileştirme çalışmaları sonucunda, daha nitelikli bir eğitim sağlanacağı ve program çıktıklarına ulaşma düzeyinin artacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyeti ile HLEPDF'nun Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ($p>0.05$), **Bağlam**, **Girdi** ve **Süreç** alt boyutlarında erkek öğrencilerin, **Ürün** alt boyutunda ise kadın öğrencilerin görüşlerinin daha olumlu olduğu görülmektedir (Tablo 22). Kocaer, Öztop, Usta, Gökçek, Bahçecik, Öztürk ve arkadaşlarının (2004) yaptıkları çalışmada, öğretim elemanlarının %96'sı bir meslekte cinsiyet ayrımının olmaması gerektiğini saptarken, öğrencilerin %95'i de hemşirelik mesleğinin yalnızca kadınlar tarafından yapılmaması gerektiğini saptamışlardır (149). Hemşireliğin bir meslek olarak cinsiyetler arası fark gözetmemesi gerektiği dikkate alındığında, öğrencilerin görüşlerinin arasında bir fark olmaması eğitimde fırsat eşitliği açısından da istenen

bir durumdur. **Ürün** boyutunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olumlu görüş bildirmeleri; kendilerini mesleğe daha hazır ve uygun hissetmeleri, derslere ve uygulamalara daha aktif katılım göstermeleriyle açıklanabilir. Hemşirelik öğrencileriyle yürütülen diğer çalışmalarda erkek öğrencilerin; toplum tarafından yadırganmaları, cinsiyet yanlılığının olması, klinik uygulamalarda kadın hastaların ve yakınlarının erkek öğrencilerden bakım almak istememeleri, hemşirelerin kendilerine güvenmemeleri, sosyal izolasyon yaşamaları, rol model alabilecekleri erkek öğretim elemanı ve erkek hemşire eksikliği, hemşirelik kariyerlerinin yöneticilik yapmak gibi belirli yönler açısından farklı olmasını beklemeleri (150, 151, 152) **Ürün** boyutunda daha düşük puan almalarının nedenleri olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin yaş grupları ile HLEPDF'nun **Bağlam** alt boyut puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptandığı görülmekte olup ($p<0,05$), 20-22 yaş grubunda olan öğrencilerin **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamalarının 23 yaş ve üzerinde olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 23). Öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımlarına bakıldığında, 20-22 yaş grubu öğrencilerin çoğunlukla üçüncü sınıf öğrencilerden oluştuğu düşünülmektedir. Bu öğrenci grubunun öğretim elemanlarıyla birebir uygulamaya çıkmalarının; programın amaç ve hedeflerine yönelik uygulamaları kavramalarında, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesinde ve mesleki bilgi, tutum ve becerileri kazanmalarında etkisi olduğu söylenebilir. Ülkemizde öğretim elemanı yetersizliğinin, hemşirelik eğitimi veren kurumlar arasında farklılıklara ve dengesizliklere neden olduğu ve uzman öğretim elemanı dağılımının yeniden düzenlenerek artırılması gerektiği konusunda çalışmalar mevcuttur (20, 153). Bu bağlamda; Türkiye standartlarına göre öğretim eleman sayısı fazla olan fakültede, öğretim elemanlarının öğrencilerle birebir uygulamada bulunarak rehberlik etmesinin eğitimdeki kaliteyi ve öğrenci memnuniyetini arttırdığı söylenebilir.

HLEPDF'nun **Bağlam**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamaları ile sınıf düzeyleri ve fakültede okuma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($p<0,05$) (Tablo 24 ve Tablo 27). Fakültenin üçüncü sınıfında olan ve üç yıldır fakültede okuduğunu belirten öğrencilerin HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamalarının dördüncü sınıflardan ve fakültede dört yıl ve daha fazla eğitim gördüğünü belirten öğrencilerden daha yüksek olduğu, dolayısıyla da daha fazla olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. HLEPDF'nun

Bağlam boyutunda öğrenci grupları arasında oluşan farklılıkların; dördüncü sınıf öğrencilerin sayı olarak fakültenin en kalabalık sınıfını (n=477) oluşturmaları ve bu öğrenciler için alt yapının yetersiz kalmasıyla açıklanabilir. Ashghali-Farahani ve arkadaşlarının (2018) CIPP modeline dayalı olarak yaptıkları nitel çalışmalarında da; öğrencilerinin, beceri öğrenmek ve kazanmak için uygun bir ortama sahip olması gerektiği vurgulanmış, ancak yapılan çalışmada uygunsuz alt yapı sorunlarıyla karşılaştıkları saptanmıştır (100). Öğrencilerin “ayak işi” yaptıklarını ifade etmeleri, uygulama alanı eksikliğinin olması (95), öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle fiziksel kullanım alanlarının yetersizliği, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması (93) dördüncü sınıf öğrencilerin daha düşük ortalamaya sahip olmasının diğer nedenleri olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin eğitim programının **Girdi** boyutunu kapsayan konularda ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir (Tablo 24 ve Tablo 27). Öğrenciye kazandırılmaya çalışılan bilgi, tutum ve beceriler incelendiğinde, bunlar arasında öğretme-öğrenme açısından önemli ilişkiler bulunmaktadır. Öğrencilerin, öğretme-öğrenme sürecine etkin katılım sağlayabilmeleri için bu süreçte gerçekleşecek olan öğrenmelerin ön koşullarına sahip olmaları gerekmektedir (43). Çalışmada, öğrencilerin benzer ön koşul bilgi, tutum ve becerilere sahip olduğu sonucuna varılabilir.

İntörn hemşire olan dördüncü sınıf öğrencilerinin HLEPDF'nun **Süreç** boyutunda daha düşük puan ortalamasına sahip olmaları; klinik öğrenme ortamlarının yetersiz kalması, öğretim elemanlarının yanı sıra farklı değerlendiriciler tarafından değerlendirilme (akran değerlendirme, intörn sorumlu hemşiresi gibi), klinikte üniversitelerin hemşirelik ve diğer disiplinlerinden (asistanlar, ameliyathane teknikerleri, ebelik ve yaşlı sağlığı bakım hizmetleri öğrencileri) stajyer öğrencilerin olması nedeniyle uygulamaları yapamama nedenleri kaynak gösterilebilir. Ashghali-Farahani ve arkadaşlarının (2018) çalışmalarında; klinik eğitimi değerlendirmek amacıyla oluşturulan formlarda klinik beceriler kazanılmasına ağırlık verilmiştir. Ancak, çoğu öğrencinin özel bir bakım verme fırsatı bulamadığı ve öğrencilerin teorik eğitime daha fazla vurgu yapıldığını ifade ettiklerini saptamışlardır (100). Ünlü, Özgür ve Babacan (2008) çalışmalarında ise öğrenciler, teorik derslerin kısa sürede hızla verilmesi, derslerin yetersiz işleniş biçimi, öğrencilerin derse aktif katılmaması ve bakım planı ağırlıklı hasta bakımı gibi yetersizlikler ifade etmişlerdir (93).

HLEPDF'nun **Ürün** alt boyutunda ise, intörnlere klinik beceriler konusunda kendilerini yetersiz hissetmesi, kendilerini mesleğe hazır hissetmeme, motivasyon eksikliklerinin olması, eğitim programından memnuniyetsiz olmaları bu farkın nedenleri olabilir. Literatür incelendiğinde; intörnlük programının, öğrencilerin mesleki yeterliklerinin artmasına, güven duygularının gelişmesine, bağımsız çalışmayı sağlamasına, çalışma yaşamında uyumu kolaylaştırmasına ve mesleğe hazır hissetmelerine katkı sağladığı sonucuna varan çalışmalar bulunurken (89, 92, 141), intörn öğrencilerin iş doyumunu, kendini mesleğe hazır hissedebilme, motivasyon gibi becerileri en az kazandıklarını belirttikleri çalışmalarda bulunmaktadır (97, 98). Ayrıca, uygulamalarda ve laboratuvarlarda kullanılan araç ve gereçlerin öğrenci sayısına oranla yetersiz olması nedeniyle teorik bilgilerin uygulamaya geçişinde sorun yaşanması (89), dördüncü sınıf öğrencilerin mezun olacak olmaları, iş bulma kaygılarının olması, kamu personeli seçme sınavına hazırlanmaları öğrencilerin memnuniyet düzeylerini (154), dolayısıyla **Ürün** alt boyutuna ilişkin görüşlerini etkileyen diğer nedenler olarak gösterilebilir.

HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi, Süreç** ve **Ürün** alt boyut puanları ile hemşirelik bölümünü seçme durumları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p<0.05$). Hemşirelik bölümünü isteyerek seçen öğrencilerin eğitim programının bağlamı, girdisi, süreci ve ürünü hakkında hemşirelik bölümünü istemeyerek seçen öğrencilerden daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir (Tablo 25). Hemşirelik öğrencilerinin mesleği isteyerek seçme durumları yıllara ve çalışmalara göre farklılık gösterirken, bu çalışmada, öğrencilerin % 62,5 (n=280)'inin hemşirelik bölümünü isteyerek seçtiği görülmektedir (Tablo 14). Hemşirelik bölümünü isteyerek seçen öğrencilerin, motivasyonlarının ve akademik başarılarının daha iyi olduğu, memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, mesleklerini sevdiği, mesleğe bağlılığının yüksek olduğu, program çıktıklarına büyük ölçüde ulaştıkları düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda; hemşirelik bölümünü isteyerek seçen öğrencilerin; toplumda işlerini severek yaptıkları ve mesleklerinde ilerledikleri dolayısıyla da mutlu ve verimli yaşadıkları (155), lisans eğitiminden beklenti düzeylerinin yüksek olması nedeniyle lisans eğitimini daha eleştirel bir şekilde değerlendirdikleri (90, 94) gibi olumlu sonuçlar bulunurken, gelecek kaygısı, aile isteği, bir öğretim kurumuna girememe korkusu gibi faktörlere bağlı hemşirelik fakültesini seçen öğrencilerin hem başarısız olabileceği hem de mesleğini sevmeyen ve mesleklerinden doyum almayan hemşirelerin yetişmesine neden olacağı (93) gibi

olumsuz sonuçlar da bulunmaktadır. Bu doğrultuda; hemşirelik mesleğinin topluma tanıtılması amacıyla programlar düzenlenmesi (156), mesleği yeterince tanımadan tercih eden öğrencilerin yaşadıkları olumsuzluk algılarını en aza indirebilmek için meslek seçiminde rehberlik hizmetleri verilmesi (157), öğrenci görüşleri dikkate alınarak eğitim programlarında düzenleme yapılması ve hemşireliğin sorunlarına kalıcı çözümler bulunması önerilmektedir (158).

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin fakültede yıl kaybı yaşama durumu ile HLEPDF'nun alt boyut puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$) (Tablo 26). Öğrencilerin hemşirelik bölümünü istemeyerek seçmesi, sağlık problemleri yaşaması, hemşirelik bölümünün kendi karakterine uygun bir meslek olmaması, maddi sorunlar nedeniyle okula devam edememe gibi nedenler öğrencilerin fakültede yıl kaybı yaşamalarına neden olarak gösterilebilir. Elde edilen sonuçlar, neden olabilecek bu faktörlerin öğrencilerin eğitim programı hakkındaki düşüncelerini etkilemediğini göstermektedir ($p>0,05$).

Öğrencilerin program çıktıklarına ulaşıldığını düşünme durumları ile HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün** alt boyutları arasında anlamlı bir fark saptandığı görülmektedir ($p<0,05$). Program çıktıklarına ulaşıldığını düşünen öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 28). Öğrencilerin lisans eğitim programı akredite edilmiş bir kurumda okumaları, yeni bir fakülte binasında daha iyi koşullarda eğitim görmeleri, üçüncü sınıf öğrencilerin öğretim elemanları ve dördüncü sınıf öğrencilerin klinik sorumlu hemşireleri ile uygulamalara katılması ve rol model almaları, deneyimli öğretim üyelerinden ders almaları, öğrencilerin hemşireliği isteyerek seçmeleri ve okumaları program çıktıklarına ulaşma düşüncelerindeki farkı açıklayan nedenler olabilir. Yapılan çalışmalarda; hemşirelik bölümünü seçen öğrencilerin öz etkililik-yeterlik ortalamalarının yüksek olduğu (159), akreditasyonun, fakülte desteğini sağlayan ve öğrenci başarısını teşvik eden bir öğrenme ortamı oluşturduğu (160), hemşirelik öğrencilerinin kişisel ve mesleki değerlerini birbiri ile bütünleştirmelerinin profesyonel kimlik gelişimini olumlu etkilediği (161), hemşirelik öğrencilerinin, klinik becerileri yetkin ve etkili bir şekilde yürütmeleri için yeterince hazırlıklı olmaları ve eğitimcilerin, teori-klinik uygulama entegrasyonunu geliştirmek için gerekli bilgi ve becerileri göstermesi gerektiği (162), simülasyon gibi yeni tekniklerin, öğrencilerin öğrenme çıktıklarına ulaşma düzeyini arttırdığı, motivasyonu teşvik ettiği ve performans açıklarının kendilerinin tespit etmelerine yardımcı olduğu

(145) çalışmalar bulunmuştur. Bu bağlamda; eğitim programları düzenlenirken, öğrenme çıktılarının ve ders öğrenme çıktılarının program çıktılarıyla uyumlaştırılması önemlidir.

Öğrencilerin memnuniyet düzeyi puanları ile HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün** alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde; memnuniyet puanları ile HLEPDF'nun alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptandığı (Tablo 29), öğrencilerin fakültenin eğitim programından memnuniyet düzeyi ortalama puanının ise $4,47 \pm 2,09$ olarak bulunduğu görülmektedir. Laboratuvar ve klinik alanda öğrenci sayısının ve gruplarının fazla olması, programın sağlıktan hastalığa doğru yapılandırılmış olması ve hastalık bilgisinden çok sağlıklı bireyi tanılamaya yönelik konulara süre olarak daha fazla yer verilmesi nedeniyle hastalıklar bilgisinin kısa sürede yüklenmesi, malzeme ve fiziksel alan eksikliği (89), bilimsel ve sosyal olanakların sınırlı olması (154), fakülteyi isteyerek seçen öğrencilerin beklentilerinin yüksek olması (90), intörn öğrencilerin her ay uygulama rotasyonlarının değişmesi ve uygulamalarına yönelik hazırlanan final sınavlarına girmeleri, öğretim elemanı ile iletişim kurmada zorluk yaşama, intörnlere kliniklerde fazla sorumluluk yüklenmesi, hemşire eksikliğinin intörnlere kapatılmaya çalışılması ve klinik sorumlu hemşireleri ya da öğretim elemanlarıyla çatışma yaşama gibi nedenlerin eğitim programından memnuniyet düzeyi üzerinde etkisinin olduğu düşünülmektedir.

4.2.3.2. Öğretim Elemanlarının Tanıtıcı Özellikleri ile Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulguların İncelenmesi

Öğretim elemanlarının HLEPDF'nda yer alan alt boyut puan ortalamaları **Bağlam** alt boyutunda $\bar{X}=24,29 \pm 3,89$, **Girdi** alt boyutunda $\bar{X}=48,42 \pm 7,30$, **Süreç** alt boyutunda $\bar{X}=55,01 \pm 9,31$ ve **Ürün** alt boyutunda ise $\bar{X}=44,71 \pm 8,07$ olarak görülmektedir (Tablo 30). Bu sonuçlar doğrultusunda; öğretim elemanlarının hemşirelik lisans eğitimi programını orta düzeyin üstünde yeterli bulduğu sonucuna varılabilir. Fakültede çalışan öğretim elemanlarının mesleki deneyimleri, eğitim programının kaliteli ve yeterli olduğunu düşünmeleri, yeni bir fakülte binasıyla öğrencilerin eğitim koşullarının iyileştirilmesi, kullanılan öğretim yöntem ve teknikler, bilimsel faaliyetlere katılarak kendi gelişimlerini sürdürmeleri, eğitim programının akredite olması, ölçme ve değerlendirmeye önem verilmesi gibi nedenlerin bu sonuçları ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda

öğretim elemanlarının; öğrencilerin not odaklı ders çalışma modelini benimsediğini, çoktan seçmeli sorulara odaklı çalıştığını, öğrencilerin derslere hazırlıksız gelmelerinin öğrenmeyi olumsuz etkilediğini, uygulama alanlarının yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı, malpraktis ve yönetmeliklerle uygulama olanaklarının azalması gibi nedenlerle öğrencilerin teorik bilgilerini yaşama geçirmede zorluklar yaşadıklarını ve program çıktılarını genel olarak olumlu değerlendirdikleri (1, 89, 103) bulunmuştur. Öğretim elemanlarının, hemşirelik eğitimi programlarının geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve değerlendirilmesinde; eğitim programını uygulayan uzmanlar olarak verecekleri görüşler değerlidir. Bu görüşler doğrultusunda yapılan yeniliklerin ve çalışmaların; eğitimin kalitesini, öğrenci başarısını ve programın etkililiğini arttıracığı düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının yaş grupları ile HLEPDF'nun **Ürün** alt boyutu arasında (Tablo 31), akademisyen olarak çalıştığı yıl ile HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi, Süreç** ve **Ürün** alt boyutları arasında (Tablo 35) ve fakültede çalıştıkları yıl ile HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi** ve **Ürün** alt boyutları arasında (Tablo 36) istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Akademisyen hemşirelerin yaşlarına, akademik deneyimlerine ve fakültede çalıştıkları yıllara göre yaş ve yıl sayıları arttıkça, HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi, Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarındaki puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Mesleki deneyimin yaşla birlikte artması HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi, Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarındaki puan ortalamaları arasındaki benzerliği açıklayabilir. Fakültede 6 yıl ve daha uzun süredir çalışan öğretim elemanlarının kurumun kültürü, felsefesi, organizasyon yapısı, programın güçlü ve zayıf yönleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğu, akademik olarak çalıştığı yıl 16 yıl ve üzerinde olan öğretim elemanlarının ise eğitim programı geliştirme ve düzenleme konusunda deneyim sahibi olduğu, mesleki ve sosyal olarak deneyime sahip olduğu düşünülmektedir (Bağlam). Akademisyen olarak 16 yıl ve üzerinde çalışan öğretim elemanları ile fakültede 6 yıl ve üzerinde çalışan öğretim elemanlarının program sürecinin tasarımı, program içeriğinin oluşturulması, kullanılacak kaynakların belirlenmesi ve gereksinimlerin saptanmasında daha fazla rol aldıkları (Girdi), öğretim üyesi oldukları düşünülerek derslerde kullanılan kaynaklara, stratejilere, yöntem ve tekniklere, değerlendirme yöntemlerine daha hakim oldukları (Süreç), fakültenin eğitim revizyon komitesi, akreditasyon komitesi, ölçme değerlendirme komitesi, eğitim komisyonu gibi kurullarında çalışmalarından dolayı programın çıktılarında daha hakim oldukları

düşünülmektedir. Ayrıca, entegre eğitim sistemi yapısına uyum sağlamış olma, eğitim programlarının düzenlenmesinde görev alma, alanında uzman bilgiye sahip olma, ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi sahibi olma, programın hedeflerine ve program çıktıklarına hakim olma gibi nedenlerle puan ortalamaları diğer gruplardan daha yüksek olabilir. Uzman eğitici olmak, zaman almakta ve çalışmayı gerektirmektedir. Bu nedenle, hemşirelik eğitiminin en iyi şekilde verilebilmesi için yeni eğitimcilerin mentorluk ve öğretim elemanı geliştirme programlarıyla desteklenmesi gereklidir (163). Literatür incelendiğinde; 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip, 46 yaş ve üzerindeki kadın akademisyenlerin örgüt kültürü ve politikaları, çoklu rol üstlenme, örgütsel koşullar ve kalıplaşmış önyargıları kendilerine engel olarak görme düzeylerinin azaldığı (164), akademisyen hemşirelerin yaşları ilerledikçe mesleklerinde daha fazla uzmanlaşmaları, kıdem ve unvanlarının artmasıyla yönetimde daha fazla söz sahibi olmaları, kurumla ilgili sıkıntı ve isteklerini üst yönetime daha kolay duyurabilmeleri, kurum politikalarının oluşturulmasında rol almaları (165), stresle baş etme stratejilerini en sık akademik kariyer düzeyi ve çalışma yılı yüksek olan hemşire akademisyenlerin kullandığı (166) çalışmalar bulunmuştur. Program değerlendirme çalışmalarında öğretim elemanlarının eğitim programını değerlendirebilecek mesleki bilgi ve deneyime sahip olması; öğrenci gereksinimlerinin ve eksikliklerinin belirlenmesini, programın zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olunabilmesini, program geliştirme, düzenleme ve değerlendirme çalışmalarına rehberlik edebilmesini ve nitelikli mezunların yetiştirilmesini sağlayacaktır.

Öğretim elemanlarının anabilim dalları ile HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi ve Ürün** alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken ($p>0,05$), **Süreç** alt boyutu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p<0,05$). Cerrahi Hastalıkları ve Hemşireliği Anabilim Dalı'nda görevli öğretim elemanlarının puan ortalamalarının HLEPDF'nun tüm alt boyutlarında diğer anabilim dallarında görevli öğretim elemanlarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Tablo 32). Öğrencilerin Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği uygulaması kapsamında ameliyathane, yoğun bakım, acil servis gibi komplike alanlarda uygulamaya çıkmaları, klinik alanlara ve derse ilgi göstermeleri, cerrahi kliniklerin kazandıkları bilgi, tutum ve becerileri gösterebilecekleri bir alan olmaları gibi nedenlerin ders geribildirimlerinde iletilmesi, Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı'nda görevli öğretim elemanlarının

öğrenci gözlemleri, İlk Yardım Dersi'nin Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı tarafından verilmesi, öğrencilerin performansları ve not başarıları öğretim elemanlarının puan ortalamalarının yüksek olmasının nedenlerini açıklayabilir. Özbayır, Yavuz, Taşdemir, Dirimeşe, Seki ve Okgün (2011)'ün Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği intörn uygulamasını değerlendirdikleri çalışmalarında da, öğrencilerin büyük çoğunluğunun klinik uygulamaları yeterli olarak değerlendirdiğini, akademik başarı not ortalamalarının yüksek olduğunu ve Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği İntörn programının öğrencilerin mezuniyet öncesi mesleki deneyim kazanmalarına olanak sağladığını bulmuşlardır (167). Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı'nda görevli öğretim üye ve elemanlarının; öğrencilerle olumlu etkileşim içinde oldukları ve bu etkileşimin öğretim elemanlarının eğitim programı hakkındaki görüşlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının unvanları ile HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi, Ürün** alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken ($p < 0,05$), **Süreç** alt boyutu ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmadığı görülmektedir ($p > 0,05$) (Tablo 33). HLEPDF'nun alt boyut puan ortalamalarında doçentlerin ve doktor öğretim üyesi unvanına sahip öğretim elemanlarının araştırma görevlileri ile aralarında fark olduğu ve unvan dereceleri yüksek öğretim elemanlarının unvan dereceleri düşük olan öğretim elemanlarından daha yüksek ortalamalara sahip olduğu sonucuna varılabilir. Araştırma görevlilerinin akademisyen olarak deneyimlerinin daha az olması, iş yükünün fazla olması, eğitici eğitimi almamaları, program geliştirme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliği, klinik deneyimi olmadan akademisyen olarak işe başlamaları, bilimsel araştırma, yayın ve proje yapmada deneyim eksikliği, öğrenci ile iletişim eksikliklerinin olması, akademik ortamda rekabet ve entegre eğitim sistem yapısına uyum sağlamada zorluk yaşama gibi nedenler unvanlar arası puan ortalamalarındaki farkların nedenleri olarak gösterilebilir. Literatür incelendiğinde de göreve yeni başlayan/acemi hemşire akademisyenlerin yeni rollerinde rol beklentisini anlama, (araştırma yapma, makale yazma, öğretim faaliyetlerine katılma) özgüven eksikliği, kariyerlerini daha da geliştirmek için neler yapılması gerektiğine dair belirsizlik, öğretim elemanı-öğrenci çatışması gibi zorluklarla karşılaştıkları (168), hemşirelerin eğitimci olarak akademiye geçiş yaptıklarında, becerilerini geliştirmeye ve akademik ortamlara alışmaya çalıştıkları (169), acemi akademisyenlerin deneyimli bir klinisyen olarak mevcut profesyonel kimliklerini, bir hemşire akademisyen olarak yeni mesleki

kimlikleriyle birleştiremedikleri (profesyonel kimliklerini uzlaştıramama) (170), akademik kariyer düzeyi arttıkça ise uygulama saatinin ve tükenmişliğin azaldığı, kararlara katılım ve inisiyatif belirtebilme sıklığının ve teorik ders saatinin arttığı (171) çalışmalar bulunmuştur. Öğretim elemanlarının danışmanlarıyla birlikte yürüttükleri yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları, alanlarında doktora yeterlik sınavlarına girmeleri, yürüttükleri proje ve araştırmalar mesleki açıdan unvanlarının yükselmesini sağlayan çalışmalardır. Bu doğrultuda; akademik alanda yeni çalışmaya başlayan bir öğretim elemanı ile yüksek unvan derecelerine sahip öğretim elemanı arasında mesleki bilgi ve deneyim farkının olması kaçınılmazdır.

Öğretim elemanlarının eğitici eğitimine katılma durumları ile HLEPDF'nun **Bağlam** ve **Ürün** alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanırken ($p < 0,05$), **Girdi** ve **Süreç** alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Eğitici eğitimine katılan öğretim elemanlarının **Bağlam**, **Girdi**, **Süreç** ve **Ürün** alt boyut puan ortalamalarının eğitici eğitimine katılmayan öğretim elemanlarından daha **yüksek** olduğu bulunmuştur (Tablo 34). Öğretim elemanları, öğretim programlarının öğrenciler için anlaşılır hale getirilmesinde önemli rol oynamaktadırlar (27). Teknolojinin hızlı gelişmesi, toplumun bilgiye çabuk ulaşabilmesi ve yaşam boyu öğrenmenin öneminin artması nedeniyle öğretim elemanları bilgilerini sürekli güncel tutmaya, derslerde güncel, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya, çağın getirdiği teknolojik yenilikleri kullanmaya, öğrenci merkezli bir eğitim ortamı hazırlamaya, öğrenci hazırbulunuşluklarını önemsemeye ve kendilerini geliştirmeye özen göstermelidirler. Bir hemşire eğitimcinin; alanında yeterli düzeyde genel ve spesifik konu yeterliğine, meslektaşlarına ve öğrencilerine karşı olumlu tutum ile kendi profesyonel farkındalığına yönelik sosyal yeterliğine; alanıyla ilgili yasa ve yönetmelikler ile örgütsel ve sosyal bağlamların farkındalığına yönelik organizasyonel yeterliğine sahip olması önemlidir (172). Ayrıca, hemşirelik ve eğitim bölümlerinin iki farklı disiplin olması nedeniyle hemşire akademisyenlerin; program geliştirme, öğretme stratejileri, öğrenme süreçleri, değerlendirme (sınav yazma becerileri, madde analizi, öğrenci değerlendirmesi) ve değerlendirme yöntemleri, pedagojik eğitim, mentorluk ve oryantasyon eğitimi almaları mesleki gelişimleri açısından gereklidir (173, 174, 175). World Health Organization (2016) da hemşire eğitimci yeterliklerini sekiz başlık altında ele almıştır. Hemşire eğitimcinin sahip olması gereken yeterlik başlıkları; 1) Yetişkin eğitiminin teori ve

ilkeleri, 2)Öğretim programı ve uygulaması, 3)Hemşirelik uygulamaları, 4) Araştırma ve kanıt, 5)İletişim, işbirliği ve ortaklık, 6)Etik/Yasal ilkeler ve profesyonellik, 7)İzleme ve değerlendirme, 8)Yönetim, liderlik ve savunma (176). Sonuç olarak, öğrencilerin gelecekte nitelikli hemşireler olmalarını sağlamada nitelikli eğitimcilerin rolü yadsınamaz. Bu nedenle, eğitimcilerin de eğitim süreçlerinden geçmeleri önemlidir.

Araştırma kapsamına alınan öğretim elemanlarının program çıktılarına ulaşılma düşünceleri ile HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi, Süreç** ve **Ürün** alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmış olup ($p<0,05$), **Bağlam, Girdi, Süreç** ve **Ürün** alt boyutlarında program çıktılarına ulaşıldığını düşünen öğretim elemanlarının puan ortalamalarının, program çıktılarına kısmen ulaşıldığını ve ulaşılmadığını düşünen öğretim elemanlarının puan ortalamalarından daha **yüksek** olduğu görülmektedir (Tablo 37). Öğretim elemanlarının eğitim programından memnuniyet düzeyleri, lisans eğitim programı akredite edilmiş bir kurumda çalışmaları, programın değerlerine bağlı olmaları, fakültenin alanında uzman ve deneyimli bir öğretim kadrosunun olması, öğretim elemanlarının öğrencileri bilgi, tutum ve becerilerini gözlemlemeleri, mezunların geri bildirimleri puan ortalamasındaki yüksekliğe katkı yapan nedenler arasında gösterilebilir. Akredite programlarda çalışan hemşire eğitimcilerin, sistematik program değerlendirmesi için bir plan geliştirme ve uygulama sürecini iyi bilmelerinin (177), fakültenin program çıktılarına ilişkin öz-değerlendirme yapılmasının (160), eğitimcilerin öğrencilerin durumlarını zamanında belirleyerek eksikliklerini ve beklentilerini ortaya koymasının (178), öğrencilerin bütüncül değerlendirilmesinin, öğretim rolünün mentor olarak genişletilmesinin, akran danışmanlığına olanak tanınmasının, yenilikçi stratejilerin kullanılmasının (179), öğretim elemanlarının program çıktılarına ulaşmak için programın hedeflerini dikkate almasının, farklı hedeflere yönelik farklı materyaller seçmesinin ve kullanmasının (112), öğrenci kontenjanlarının bir program çerçevesinde azaltılmasının, klinik uygulama ve intörlük staj ücretleri ile ilgili düzenlemeler yapılmasının, hemşirelik programlarında intörlük uygulama standartlarının belirlenmesinin ve bu standartlara uyum sağlanmasının, klinik rehberlik uygulamasının yapılandırılmasının (20) program çıktıları üzerinde olumlu yönde etki sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının memnuniyet düzeyi puanları ile HLEPDF'nun **Bağlam, Girdi, Süreç** ve **Ürün** alt boyut puanları arasındaki ilişki incelendiğinde;

memnuniyet puanları ile HLEPDF'nun **Bağlam**, **Girdi** ve **Ürün** alt boyutları arasında pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, **Süreç** alt boyutu ile arasında pozitif yönde, çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu (Tablo 38), öğretim elemanlarının fakültenin eğitim programından memnuniyet düzeyi ortalama puanının ise $6,80 \pm 1,89$ olarak bulunduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının sayı olarak eksikliği, iş yüklerinin fazla olması, yaşam dengesinin kendi standartlarının altında olması, kendilerine kişisel zaman ayıramama ve tükenmişlik nedeniyle memnuniyetsiz olmalarına ve bu doğrultuda iş tatminsizliği yaşamalarına neden olabilir (180, 181). Entegre eğitim sistemin karmaşık bir süreç olması (182), iş yükünün fazla olması, akademik ortamdaki rekabet, plansız ortaya çıkan sorunlar eğitim programından memnuniyeti azaltan nedenler olarak görülebilir. Öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumda huzurlu ve verimli çalışmaları, kendi sağlıkları, kurumun başarısı, nitelikli hemşire yetiştirme ve rol modeli olmak açısından önemlidir (165). Bu sonuçlar doğrultusunda öğretim elemanlarının eğitim programından memnuniyetlerinin yüksek olması; öğrenci ile olumlu etkileşim kurmalarına, öğretme-öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönetmelerine, öğrenciler için iyi bir rol modeli olmalarına ve program çıktılarının yeterli olmasına katkı sağlayacaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi lisans eğitim programını, programın yürütülmesinde görev alan öğretim elemanları ve öğrenim gören öğrencilerin Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli'ni kullanarak değerlendirmesi amacı ile yapılan çalışmadan elde edilen sonuç ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre;

- Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu (HLEPDF)'nin 50 madde ve dört alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir form olduğu,
- HLEPDF'nun Bağlam alt boyutunun Cronbach Alfa değerinin 0,821, Girdi alt boyutunun Cronbach Alfa değerinin 0,851, Süreç alt boyutunun Cronbach Alfa değerinin 0,915 ve Ürün alt boyutunun Cronbach Alfa değerinin 0,935 olduğu,
- Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının hemşirelik lisans eğitim programı hakkında görüşleri arasında fark olduğu,
- HLEPDF'nun Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün alt boyutlarında öğretim elemanlarının öğrencilerden daha olumlu görüşlere sahip olduğu,
- Öğrencilerin hemşirelik lisans eğitim programını Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün açısından orta düzeyde yeterli bulduğu,
- Öğretim elemanlarının hemşirelik lisans eğitim programını Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün açısından ortalamanın üzerinde yeterli bulduğu,
- Öğretim elemanlarının öğrencilere göre eğitim programından daha memnun olduğu,
- Bağlam boyutuna ilişkin olarak,
 - Öğrencilerin, hemşirelik lisans eğitim programının amaç ve hedeflerini kısmen açık ve anlaşılır nitelikte bulduğu,
 - Öğretim elemanlarının, hemşirelik lisans eğitim programının amaç ve hedeflerini yeterli düzeyde açık ve anlaşılır nitelikte bulduğu,
 - Fakültedeki öğrenci sayısının fazla olmasının programın yürütülmesinde bir sorun oluşturduğu,

- Programın, öğrenci gereksinimleri doğrultusunda ve öğrencilerin olası farklılıklarının dikkate alınarak hazırlanmasına gereksinim duyulduğu,
- Girdi boyutuna ilişkin olarak,
 - Öğretim elemanlarına göre değerlendirmede kullanılacak ölçme-değerlendirme yöntem ve uygulamalarının, yönergelerle yeterli düzeyde açıklandığı,
 - Programda teorik, laboratuvar ve klinik uygulamalara ayrılan sürelerin, programın amaç ve hedeflerine ulaşmada yeterli olmadığı,
 - Beceri geliştirme laboratuvarlarının, kullanılan öğrenme materyallerinin ve ders kaynaklarının öğrenme hedefleri doğrultusunda geliştirilmesine gereksinim duyulduğu,
 - Teorik öğrenme ortamlarının düzenlenmesine ve öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmaların yapılmasına gereksinim olduğu,
- Süreç boyutuna ilişkin olarak,
 - Programda güncel ve çoklu değerlendirmelerin (akran, öz, performans, proje vb.) yeterli düzeyde uygulandığı,
 - Öğretim elemanı görüşlerine göre programın yeterli düzeyde seçmeli dersler ve sosyal faaliyetleri kapsadığı,
 - Öğrenci görüşlerine göre öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki etkileşimin ve eğitim desteğinin artırılması gerektiği,
 - Öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre öğrenci sayısının programın etkin yürütülmesi için fazla olduğu,
- Ürün boyutuna ilişkin olarak,
 - Öğrencilerin görüşlerine göre programın, öğrencilerin amaçlanan hedeflere ulaşmalarını kısmen sağladığı,
 - Öğrencilerin görüşlerine göre programın en fazla sağlık, güvenlik ve çevre sorunlarına yönelik duyarlılık kazandırdığı,
 - Öğretim elemanlarının görüşlerine göre programın, öğrencilerin amaçlanan hedeflere ulaşmalarını sağladığı,
 - Öğretim elemanlarının görüşlerine göre programın en fazla mesleki bilgi, tutum ve beceriye sahip bir hemşire yetiştirdiği bulunmuştur.

5.2. Öneriler

- Hemşirelik eğitiminde kaliteyi artırmak ve mesleki bilgi, tutum ve beceri sahibi hemşireler yetiştirebilmek için hemşirelik lisans eğitimi program değerlendirme çalışmalarının sistemli ve sürekli olarak yapılması,
- Programda yer alan diğer paydaşların (yöneticiler, hastalar, idari personel, klinik rehber hemşireler vb.) görüşlerinin alındığı program değerlendirme çalışmalarının yapılması,
- Program değerlendirme çalışmalarında; eğitim programı hakkında geniş kapsamda bilgi sağlamak amacıyla odak grup görüşmeleri ve derinlemesine görüşme yöntemlerinin kullanılması,
- Program değerlendirme çalışmalarında nitel araştırmaların yapılması, nitel ve nicel araştırmaların birlikte kullanılması,
- Ulusal hemşirelik programını iyileştirmek, standardizasyonunu arttırmak ve geliştirmek için program değerlendirme modellerinden yararlanılması,
- Teorik, uygulama ve laboratuvar sürelerinin gözden geçirilmesi,
- Simülasyon laboratuvarlarının kurulması,
- Beceri geliştirme laboratuvarında kullanılacak materyallerin nitelik ve nicelik yönünden geliştirilmesi,
- Öğretim elemanlarının eğitici eğitimlerinin sürdürülmesi,
- Araştırma görevlileri ve klinik intörn sorumlu hemşirelerine mentorluk ve oryantasyon programları uygulanması,
- Eğitim programında kullanılacak kaynakların, materyallerin, yenilikçi öğretim yöntem ve tekniklerin yeniden gözden geçirilmesi ve güncellenmesi,
- Teorik, laboratuvar ve klinik öğrenme ortamlarının, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi,
- Programda öğrenci motivasyonunu arttırmaya yönelik faaliyetlerin planlanması,
- Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu'nun hemşirelik lisans eğitim programı değerlendirilmesinde kullanılması önerilmektedir.

6. KAYNAKLAR

1. Hatipoğlu S, Şengün G, Üstünsöz A, Akbayrak N (editörler). Program değerlendirme GATA Hemşirelik Yüksekokulu deneyimi. Ankara: GATA Basımevi; 2012.
2. Özdemir SM. Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2009;6(2):126-149.
3. Uys LR. An overview of the process of curriculum development. In: Uys LR, Gwele NS, editors. Curriculum Development in Nursing Process and Innovation. London and Newyork: Routledge Taylor & Francis Group; 2005:20-29.
4. Kocabatmaz H. Teknoloji ve tasarım öğretim programının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara ÜniversitesiEğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme Programı, Ankara; 2011.
5. Clark T, Goodwin M, Mariani M, Marshall MJ, Moore S. Curriculum evaluation: An application of Stufflebeam's model in a baccalaureate school of nursing. Journal of Nursing Education 1983;22(2):54-58.
6. Şahin H. Program geliştirme sürecinin basamakları. İçinde: Dağlı T, (yayına hazırlayan). TTB – UDEK Ulusal Yeterlik Kurulu III. alıştayı Tıpta Uzmanlık Eğitiminde Program Geliştirme ve Ölme-Değerlendirme alıştay Kitabı. İstanbul; İstanbul Türk Tabipleri Birliği Yayınları, 2008:48-65.
7. Ornstein AC, Hunkins FP. Curriculum foundations, principles, and issues. (5.Edition). United States of America: Pearson International Edition; 2009.
8. Lee MB. Curriculum evaluation. In: Uys LR, Gwele NS, editors. Curriculum development in nursing process and innovation. London and Newyork: Routledge Taylor & Francis Group; 2005:98-111.
9. Schug V. Curriculum evaluation using National League for Nursing Accrediting Commission Standards and Criteria. Nursing Education Perspectives 2012;33(5):302-305.
10. Gard CL, Flannigan PN, Cluskey M. Program evaluation: an ongoing systematic process. Nursing Education Perspectives 2004;25(4):176-179.
11. Sewell J, Culpa-Bondal F, Colvin M. Nursing program assessment and evaluation evidence-based decision making improves outcomes. Nurse Educator 2008;33(3):109-112.

12. Demirel Ö. Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya. (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi; 2015.
13. Bahçecik N, Ecevit Alpar Ş. Nursing education in Turkey: From past to present. Nurse Education Today 2009;29(7):698–703.
14. Topuksak B, Kublay G. Florence Nightingale'den günümüze hemşirelik eğitiminde neler değişti? Avrupa ve Türkiye'de modern hemşirelik eğitimi. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi Sempozyum Özel Sayısı 2010:298-305.
15. Ay FA. Mesleki Temel Kavramlar. İçinde: Ay FA, editör. Sağlık uygulamalarında temel kavramlar ve beceriler. (3.Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri; 2011:1-28.
16. Şentürk SE. Hemşirelik tarihi. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri; 2011.
17. Hemşirelik (Fakülte) Programı bulunan tüm üniversiteler. Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10248> (Erişim tarihi 2018 Temmuz 31).
18. Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications. Official Journal of the European Union, 30 Eylül 2005, L 255: 22–142. Available from: <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2005:255:0022:0142:EN:PDF> (cited 2018 July 15).
19. Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık Ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik (2 Şubat 2008). T.C. Resmi Gazete, 26775. Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/02/20080202.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/02/20080202.htm>. (Erişim tarihi 2018 Temmuz 24).
20. Hemşirelik Lisans Eğitimi Çalıştayı Sonuç Raporu, 12 Ocak 2018. Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler arasında çözümlenebilecek sorunlar. Yükseköğretim Kurulu. Erişim adresi: http://yok.gov.tr/documents/10279/38771823/Hemsirelik_Lisans_Egitimi_Calistayi_Sonuc_Raporu.pdf (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 24).
21. Hemşirelik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. Özdeğerlendirme Raporu Hazırlama Kılavuzu (Sürüm: 4.0 – 17.01.2018). Erişim

- adresi: http://www.hepdak.org.tr/images/belgeler/b4_v4.pdf (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 4).
22. Ege Bilgi Paketi. Lisans Programları. Erişim adresi: <https://ebys.ege.edu.tr/ogrenci/ebp/organizasyon.aspx?kultur=trTR&Mod=1&ustbirim=22&birim=1&altbirim=-&program=7820&organizasyonId=60885&mufredatTurId=932001> (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 22).
23. Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (HUÇEP), 2014. Erişim adresi: <http://www.hemed.org.tr/images/stories/hucep-2014-pdf.pdf> (Erişim Tarihi 2018 Haziran 22).
24. Kocaman G. Hemşirelik eğitiminde akreditasyon ve kalite. Hemşirelik Lisans Eğitimi Çalıştayı Sonuç Raporu (12 Ocak 2018). Erişim adresi: http://yok.gov.tr/documents/10279/38771823/Hemsirelik_Lisans_Egitimi_Calistayi_Sonuc_Raporu.pdf (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 20).
25. Collins S, Hewer I. The impact of the Bologna process on nursing higher education in Europe: A review. *International Journal of Nursing Studies* 2014;51:150-156.
26. Türten Kaymaz T, Şimşek Çetinkaya Ş, Bakır E, Üzar Çetin YS, Gül Ş, Ercan Şahin N ve ark. Türkiye'deki Hemşirelik Lisans Programlarının Web Sayfalarında Bologna Sürecinin Yansımaları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 2017;7(1):91-97.
27. Öhlén J, Furåker C, Jakobsson E, Bergh I, Hermansson E. Impact of the Bologna process in Bachelor nursing programmes: The Swedish case. *Nurse Education Today* 2011;31(2):122-128.
28. European Commission/EACEA/Eurydice. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union; 2018.
29. European Ministers in charge of Higher Education. The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education. Available from: https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/Bologna_1999_BolognaDeclaration.pdf. (cited 2018 July 4).
30. Güneş F. Bologna Süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 2012;2(1):1-9.

31. Yükseköğretim Kurulu. Bologna süreci. Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/bologna-sureci1> (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 4).
32. Matthiesen V, Wilhelm C. Quality outcomes and program evaluation in nursing education: An overview of the journey. Quality Management in Health Care 2006;15(4):279-284.
33. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi tanıtım sunumu. Erişim adresi: http://hemsirelik.ege.edu.tr/d-1489/fakulte_hakkinda.html (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 4).
34. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 1.Sınıf Ders Kılavuzu. Erişim adresi: <http://hemsirelik.ege.edu.tr/d-1805/DersProgramlari.html> (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 4).
35. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 2.Sınıf Ders Kılavuzu. Erişim adresi: <http://hemsirelik.ege.edu.tr/d-1805/DersProgramlari.html> (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 4).
36. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi 3.Sınıf Ders Kılavuzu. Erişim adresi: <http://hemsirelik.ege.edu.tr/d-1805/DersProgramlari.html> (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 4).
37. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Web Sayfası. Erişim adresi: <http://hemsirelik.ege.edu.tr/index.php> (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 4).
38. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Ders Programları. Erişim adresi: <http://hemsirelik.ege.edu.tr/d-1554/DersProgramlari.html> (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 4).
39. Çubukçu Z. Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. İçinde: Duman B, editör. Öğretim ilke ve yöntemleri. (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık; 2015:57-106.
40. Ertürk S. Eğitimde program geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi; 1972.
41. Uşun S. Eğitimde program değerlendirme süreçler-yaklaşımlar ve modeller. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık; 2016.
42. Sönmez V, Alacapınar FG. Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık; 2015.
43. Özçelik DA. Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi). (4.Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları; 1998.

44. Şahin H. Tıp eğitiminde program geliştirme. İçinde: Sayek İ, editör. Tıp eğiticisi el kitabı. Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri; 2016:57-72.
45. Priest S. A program evaluation primer. The Journal of Experiential Education 2001;24(1):34-40.
46. Sanders JR. A vision for evaluation. American Journal of Evaluation 2001;22(3):363-366.
47. Jason MH. Evaluating programs to increase student achievement. (2.Edition). California: Corwin Press; 2008.
48. Altmışdört G, Işık A, Yamaç A. Yeni bir “program değerlendirme modeli”ne göre bir yabancı dil programının değerlendirilmesi. Kara Harp Okulu Bilim Dergisi 2011;21(1):1-32.
49. Kavgaoğlu D, Alcı B. Application of Context Input Process and Product model in curriculum evaluation: Case study of a call centre. Educational Research and Reviews 2016;11(17):1659-1669.
50. Escallier ve Fullerton. An innovation in design of a school of nursing evaluation protocol. Nurse Educator 2012;37(5):187-191.
51. Turan S, Akalın AA. Program değerlendirme modelleri. İçinde: Sayek İ, editör. Tıp eğiticisi el kitabı. Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri; 2016:241-252.
52. Erden M. Eğitimde program değerlendirme. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık;1998.
53. Sağlam M, Yüksel İ. Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2007;(18):175-188.
54. Loriz LM, Foster PH. Focus groups: Powerful adjuncts for program evaluation. Nursing Forum 2001;36(3):31-36.
55. Suhayda R, Miller JM. Optimizing evaluation of nursing education programs. Nurse Educator 2006;31(5):200-206.
56. Flood JL, Commendador KA. Undergraduate nursing students and cross-cultural care: A program evaluation. Nurse Education Today 2016;36:190-194.
57. Batı AH. Program değerlendirmenin genel ilkeleri. Türkiye Klinikleri Tıp Eğitimi-Özel Konular 2017;2(1):9-13.
58. Gülpınar MA. Program değerlendirme yaklaşım ve yöntemleri. İçinde: Dağlı T, (yayına hazırlayan). TTB – UDEK Ulusal Yeterlik Kurulu III. Çalıştayı Tıpta

- Uzmanlık Eğitiminde Program Geliştirme ve Ölçme-Değerlendirme Çalıştay Kitabı. İstanbul; İstanbul Türk Tabipleri Birliği Yayınları, 2008: 92-102.
59. Ardisson M, Smallheer B, Moore G, Christenbery T. Meta-evaluation: Experiences in an accelerated graduate nurse education program. *Journal of Professional Nursing* 2015;31(6):508–515.
60. Hall CE. Toward a model of curriculum analysis and evaluation—Beka: A case study from Australia. *Nurse Education Today* 2014;34(3):343-348.
61. Lannan SA. Nursing program evaluation for nurse educators. *Nursing Education Today* 2017;55:17-19.
62. Şeker H. Program değerlendirme. İçinde: Şeker H, (editör). Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar. (3.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık; 2016:183-218.
63. Fitzpatrick JL, Sanders JR, Worthen BR. Program evaluation alternative approaches and practical guidelines. (3.Edition). United States of America: Pearson; 2004.
64. Goldie J. AMEE Education Guide no. 29: Evaluating educational programmes. *Medical Teacher* 2006;28(3):210–224.
65. Madaus GF, Kellaghan T. Models, metaphors, and definitions in evaluation. In: Stufflebeam DL, Madaus GF, Kellaghan T, editors. *Evaluations Models viewpoints on educational and human services evaluation*. (2.edition). United States of America: Kluwer Academic Publishers; 2000:19-31.
66. Stufflebeam DL. Foundational models for 21st century program evaluation. In: Stufflebeam DL, Madaus GF, Kellaghan T, editors. *Evaluations Models viewpoints on educational and human services evaluation*. (2.edition). United States of America: Kluwer Academic Publishers; 2000a:33-83.
67. Stufflebeam DL. Evaluation models. *New Directions for Evaluation* 2001;89:7-98.
68. Öncü S. Klinik beceri eğitiminin değerlendirilmesinde CIPP Modeli örneği. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir; 2014.
69. Turan S. Program Değerlendirmede Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (Context, Input, Process, Product-CIPP) Modeli. *Türkiye Klinikleri Tıp Eğitimi* 2017;2(1):21-26.
70. Watson JE, Herbener D. Programme evaluation in nursing education: the state of the art. *Journal of Advanced Nursing* 1990;15:316-323.

71. Singh MD. Evaluation framework for nursing education programs: Application of the CIPP Model. *International Journal of Nursing Education Scholarship* 2004;1(1):Article13.
72. Batı AH, Bümen N. Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı Doktora Programı Temel Epidemiyoloji Dersinin Değerlendirilmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası* 2007;25(25):35-53.
73. Özeydın B, Günbatar MS, Önal N, Çakır H. Öğretmen yetiştirme programlarının sistemik ve sistematik değerlendirilmesi. *EĞİTİM TEKNOLOJİSİ Kuram ve Uygulama* 2012;2(1):54-71.
74. Kurt A, Erdoğan M. Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim* 2015;40(178):199-224.
75. Akpur U, Alcı B, Karataş H. Evaluation of the curriculum of English preparatory classes at Yıldız Technical University using CIPP model. *Educational Research and Reviews* 2016;11(7):466-473.
76. Akdoğdu E, Uşun S. Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İlköğretim Online* 2017;16(2):826-847. [Erişim tarihi 21 Haziran 2018] Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000189339/5000181576>.
77. Dinçer B, Saracaloğlu AS. 7.sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline göre değerlendirilmesi. *Qualitative Studies (NWSAQs)* 2017;12(2):1-24.
78. Lippe M, Carter P. Using the CIPP model to assess nursing education program quality and merit. *Teaching and Learning in Nursing* 2018;13(1):9-13.
79. Kumral O, Saracaloğlu AS. Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştirii modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi* 2011;1(2):27-35.
80. Stufflebeam DL. The CIPP model for evaluation. In: Stufflebeam DL, Madaus GF, Kellaghan T, (editors). *Evaluations Models viewpoints on educational and human services evaluation*. (2.edition). (p279-317). United States of America: Kluwer Academic Publishers; 2000b.
81. Stufflebeam D. CIPP evaluation model checklist. (17 Mart 2007). Available from:

https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u350/2014/cippchecklist_mar07.pdf (cited 2018 June 25).

82. Karataş H, Fer S. Evaluation of English curriculum at Yıldız Technical University using CIPP model. *Education and Science* 2009;34(153):47-60.
83. Karatas H, Fer S. CIPP evaluation model scale: development, reliability and validity. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2011;15:592–599.
84. Alarbeed A, Al Hakim D. The transition to Blended Learning in a school of nursing at a developing country: An Evaluation. *Journal of Educational Technology* 2014;11(3):16-21.
85. Jerlock M, Falk K, Severinsson E. Academic nursing education guidelines: Tool for bridging the gap between theory, research and practice. *Nursing and Health Sciences* 2003;5:219-228.
86. Guin P, Jax B. Curriculum development and evaluation in staff development. In: Keating SB, editor. *Curriculum development and evaluation in nursing*. (3rd edition). New York: Springer Publishing Company; 2015:319-344.
87. Lewallen LP. Practical strategies for nursing education program evaluation. *Journal of Professional Nursing* 2015;31(2):133–140.
88. Demiralp M, Ünver V, Güvenç G, Şengün G, Üstünsöz A, Akyüz A ve ark. Hemşirelikte lisans programını değerlendirme ölçeği (HLPDÖ): Geliştirilmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi* 2014;11(2):22-29.
89. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Eğitim Programı Paydaş Görüşleri Çalıştayı Sonuç Raporu; 7 Nisan 2016. Erişim adresi: <http://www.hemsirelik.ege.edu.tr/d-1673/paydas.html> (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 24).
90. Khorshid L, Eser İ, Zaybak A, Güneş Ü, Çınar Ş. Hemşirelik yüksekokulu mezun öğrencilerinin aldıkları lisans eğitimine ilişkin görüşleri. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 2007;23(1):1-14.
91. Şentürk Erenel A, Dal Ü, Kutlutürkan S, Vural G. Hemşirelik dördüncü sınıf öğrencilerinin ve hemşirelerin intörlük uygulamasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi* 2008;15(2):16-25.
92. Tosun N, Oflaz F, Akyüz A, Kaya T, Yava A, Yıldız D ve ark. Hemşirelik Yüksek Okulu öğrencilerinin intörn eğitim programından beklentileri ile program

- sonunda kazanım ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi* 2008;50(3):164-171.
93. Ünlü S, Özgür G, Babacan Gümüş A. Hemşirelik Yüksekokulundaki öğrencilerin hemşirelik mesleği ve eğitimi ile ilgili görüş ve beklentileri. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 2008;24(1):43-56.
94. Çelikkalp Ü, Aydın A, Temel M. Bir sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin görüşleri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi* 2010;3(2):2-14.
95. Atasoy I, Sütütemiz N. Bir grup hemşirelik son sınıf öğrencisinin hemşirelik eğitimi ile ilgili görüşleri. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi* 2014;22(2):94-104.
96. Alan N, Khorshid L. Fakülte mezunu hemşirelerin lisans eğitimine ilişkin görüşlerinin ve etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi* 2015;18(2):87-93.
97. Akçay Didişen N, Orgun F, Başbakkal Z. Entegre eğitimin son sınıf öğrencilerine kazandırdığı becerilerin incelenmesi. *Sağlıkla Hemşirelik Dergisi* 2016;27:54-58.
98. Şimşek M, Çonoğlu G, Orgun F. Hemşirelik eğitiminde kazandırılması planlanan temel hemşirelik becerilerinin değerlendirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi* 2018;34(1):1-25.
99. Daniels FM, Khanyile TD. A framework for effective collaboration: A case study of collaboration in nursing education in the Western Cape, South Africa. *Nurse Education Today* 2013;33(9):956–961.
100. Ashghali-Farahani M, Ghaffari F, Hoseini-Esfidarjani SS, Hadian Z, Qomi R, Dargahi H. Neonatal Intensive Care Nursing curriculum challenges based on Context, Input, Process, and Product evaluation model: A qualitative study. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research* 2018;23(2):111-118.
101. Akbay A. Visual Analog Skala (VAS) Değerlendirmesi. Erişim adresi: <http://www.spinetr.com/Uploads/files/skor/VizuelAnalogSkala.pdf> (Erişim tarihi 2018 Ağustos 28).
102. Özaltaş Serçek G, Oral B. Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi. *Journal of Tourism Theory and Research* 2016;2(1):1-25.

103. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi İç ve Dış Paydaş Görüşleri. Erişim adresi: <http://www.hemsirelik.ege.edu.tr/d-1673/paydas.html> (Erişim Tarihi 2018 Temmuz 24).
104. Kan A. Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. İçinde: Atılğan H, editör. Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (9.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık; 2016:23-80.
105. Erkuş A. Psikometri üzerine yazılar, ölçme ve psikometrinin tarihsel kökenleri, güvenirlik, geçerlik, madde analizi ve tutumlar: bileşenleri ve ölçülmesi. (1. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları No: 24; 2003.
106. Turgut MF, Baykul Y. Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi; 2014.
107. Erefe İ. Veri toplama araçlarının niteliği. İçinde: Erefe İ, editör. Hemşirelikte araştırma ilke, süreç ve yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Odak Ofset; 2004:169-188.
108. Yurdabakan İ. Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. İçinde: Erkan S, Gömleksiz M, editörler. Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2008:37-66.
109. Büyüköztürk Ş. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi; 2010.
110. Atılğan H. Test geliştirme. İçinde: Atılğan H, editör. Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (9.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık; 2016:315-348.
111. Sönmez V. Program geliştirmede öğretmen el kitabı. (9. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık; 2001.
112. Demirel Ö. Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2003.
113. Saksomboon K, McMillan M, Cholowski K. An evaluation of the baccalaureate-nursing program within the (MOPH), Thailand. Nurse Education Today 2002;22(8):641-647.
114. Halcomb KA, Gregg AL, Roberts B. Implementing supportive strategies to retain nurse educators. Teaching and Learning in Nursing 2007;2(4):133-137.
115. Karaöz S. Hemşirelik eğitiminde klinik değerlendirmeye genel bakış: Güçlükler ve öneriler. DEUHYO ED 2013;6(3):149-158.
116. Okumuş H. Hemşirelik lisans eğitimde güncel durum ve uluslararası iyi örnekler. Hemşirelik Lisans Eğitimi Çalıştayı Sonuç Raporu (12 Ocak 2018).

Yükseköğretim Kurulu. Erişim adresi:
http://yok.gov.tr/documents/10279/38771823/Hemsirelik_Lisans_Egitimi_Calist_ayi_Sonuc_Raporu.pdf (Erişim tarihi 2018 Temmuz 20).

117. Arslan Yürümezoğlu H. Türkiye’de hemşire eğitimcilerin/akademisyenlerin sorunları. Hemşirelik Lisans Eğitimi Çalıştayı Sonuç Raporu;12 Ocak 2018. Yükseköğretim Kurulu. Erişim adresi:
http://yok.gov.tr/documents/10279/38771823/Hemsirelik_Lisans_Egitimi_Calist_ayi_Sonuc_Raporu.pdf (Erişim tarihi 2018 Temmuz 20).
118. Elçin M, Odabaşı O. Beceri Eğitimi. İçinde: Sayek İ, editör. Tıp eğitimcisi el kitabı. Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri; 2016:79-193.
119. Kocaman G, Arslan Yürümezoğlu H. Türkiye’de hemşirelik eğitiminin durum analizi: Sayılarla hemşirelik eğitimi (1996-2015). Yükseköğretim ve Bilim Dergisi 2015;5(3):255-262.
120. Köksal LG, Yurttaş A. Hemşirelik öğrencilerinin mesleki güdülenme düzeyleri. Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi 2015;4(1):10-15.
121. Acat MB, Köşgeroğlu N. Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. Anadolu Psikiyatri Dergisi 2006;7:204-210.
122. Korkmaz AÇ, İpekçi NN. Hemşirelik eğitiminde güdülenme: öğrencilerin içsel ve dışsal güdülenme kaynakları. Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi 2015;2(3):121-131.
123. Cıvci H, Şener E. Hemşire adaylarının mesleki güdülenme düzeyleri ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. DEUHYO ED 2015;5(4):142-149.
124. Denat Y, Tuğrul E. Klinik beceri performanslarını değerlendirmede bir yöntem: Objektif Yapılandırılmış Klinik Sınavlar. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi 2012;9(3):53-59.
125. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi ölçme ve değerlendirme laboratuvarı alt yapı çalışması. Proje no: 14-HYO-001. Erişim adresi:
http://bap.ege.edu.tr/files/bap/bap_list.php?basyil=2014&fakid=9-0-0 (Erişim tarihi 2018 Temmuz 24).
126. Boztepe H, Terzioğlu F. Hemşirelik eğitiminde beceri değerlendirme. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi 2013;16(1):57-64.
127. Burnard P. Self-evaluation methods in nurse education. Nurse Education Today 1988;8(4):229-233.

128. Rousseau N, Côté E, Quenville A. Peer evaluation: more questions than answers. *Nurse Education Today* 1981;1(4):29-32.
129. Van der Riet P, Francis L, Levett-Jones T. Complementary therapies in healthcare: Design, implementation and evaluation of an elective course for undergraduate students. *Nurse Education in Practice* 2011;11(2):146-152.
130. Arifoğlu B, Razi GS. Birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin empati ve iletişim becerileriyle iletişim yönetimi dersi akademik başarı puanı arasındaki ilişki. *DEUHYO ED* 2011;4(1):7-11.
131. Jasemi M, Whitehead B, Habibzadeh H, Zabihi RE, Rezaie SA. Challenges in the clinical education of the nursing profession in Iran: A qualitative study. *Nurse Education Today* 2018;67:21-26.
132. Ayaz-Alkaya S, Yaman-Sözbir Ş, Bayrak-Kahraman B. The effect of nursing internship program on burnout and professional commitment. *Nurse Education Today* 2018;68:19-22.
133. Tel H, Tel H, Sabancıoğulları S. Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin laboratuvar uygulamasında birbirlerine IM enjeksiyon uygularken ve klinik uygulamanın ilk gününde anksiyete durumları. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimler Dergisi* 2004;7(1):10-15.
134. Akgün Kostak M, Aras T, Akarsu Ö. Hemşirelik öğrencilerinin klinik hemşirelerin eğitimlerine verdiği katkıya ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi* 2012;1(2):39-46.
135. Altuğ Özsoy S, Gürgen Şimşek H. Hemşirelik uygulamalarına yön veren uluslararası hemşirelik kuruluşlarının çevre sağlığı yaklaşımları. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi* 2018;21(1):51-59.
136. Ünsal A. Hemşireliğin dört temel kavramı: İnsan, çevre, sağlık & hastalık, hemşirelik. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 2017;1(1):11-25.
137. Özdemir Özkan N, Akın S, Durna Z. Hemşirelik öğrencilerinin liderlik yönelimleri ve motivasyon düzeyleri. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi* 2015;12(1):51-61.
138. Adelman-Mullally T, Mulder CK, McCarter-Spalding DE, Hagler DA, Gaberson KB, Hanner MB and et al. The clinical nurse educator as leader. *Nurse Education in Practice* 2013;13(1):29-34.
139. Duygulu S, Kubilay G. Yönetici hemşirelerin ve birlikte çalıştıkları hemşirelerin liderliğe ilişkin değerlendirmeleri ve yönetici hemşirelerin sahip

- oldukları liderlik özellikleri. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi 2008;15(1):1-15.
140. Frankel A. What leadership styles should senior nurses develop? Nursing Times 2008;104(35):23-24.
141. Sabancıoğulları S, Doğan S, Kelleci M, Avcı D. Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin internlik programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. DEUHYO ED 2012;5(1):16-22.
142. Mete S, Uysal N. Hemşirelik mesleksel beceri eğitiminde bir model uygulaması. DEUHYO ED 2009;2(3):115-123.
143. Albayrak Okçin F, Gerçeklioğlu G. Öğrencilerin öz-etkililik-yeterlik algıları ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi 2013;2(1):40-51.
144. Ay F. Hemşirelik eğitiminde yeterliliğin sağlanması için yeni bir yaklaşım: Rehber hemşire (koçluk) sistemi. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi 2007;2(5):52-65.
145. Cardoza MP, Hood PA. Comparative study of baccalaureate nursing student self-efficacy before and after simulation. CIN: Computers, Informatics, Nursing 2012;30(3):142-147.
146. Schoening AM, Selde MS, Goodman JT, Tow JC, Selig CL, Wichman C et al. Implementing collaborative learning in prelicensure nursing curricula: Student perceptions and learning outcomes. Nurse Educator 2015;40(4):183-188.
147. Filiz NY, Dikmen Y. Hemşirelik eğitiminde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanımı: Jigsaw tekniği. Journal of Human Rhythm 2017;3(3):145-150.
148. Keçeci A, Demiray A. Hemşirelik Eğitiminde Dönüşüm: Kanıta Dayalı Eğitim. Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi 2017;4(3):65-73.
149. Kocaer Ü, Öztop T, Usta N, Gökçek D, Bahçecik N, Öztürk H ve ark. Hemşirelik mesleğinde erkek üyelerin yeri. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2004;7(2):23-29.
150. Demiray A, Bayraktar D, Khorshid L. Erkek hemşirelik öğrencilerinin hemşireliği seçme nedenleri ve bu mesleği seçme nedeniyle yaşadıkları sorunlar. International Journal of Human Sciences 2013;10(1):1440-1455.
151. Gönç T. Hemşireliğin geleceği mesleğin cinsiyetsizleşmesini vadediyor mu? Erkek ve kadın hemşirelik öğrencilerinin meslek ve toplumsal cinsiyeti

- ilişkilendirme eğilimlerinin sosyolojik analizi. *Fe Dergi: Feminist Eleştiri* 2016;8(1):144,167.
152. Powers K, Herron EK, Sheeler C, Sain A. The lived experience of being a male nursing student: Implications for student retention and success. *Journal of Professional Nursing* 2018. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.04.002>
153. Tuna R. Türkiye’de hemşire yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci ve öğretim elemanı dağılımı. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi* 2015;2(2):94-99.
154. Balcı Yangın H, Kırca N. Antalya Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* 2013;2(1):78-94.
155. Kalkım A, Sağkal Midilli, Uğurlu E, Gülcan E. Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçimi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırmaları Dergisi* 2015;4:41-60.
156. Arıkan D, Karaman Z, Yağcı G. Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin eğitimde ve mesleki alanda erkek hemşire adaylara bakış açısı. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 2000;3(1):36-43.
157. Kızılgüt S, Ergöl Ş. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin hemşireliği algılayışı hemşirelik rollerine ve hemşireliğin geleceğine bakışı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi* 2011;14(2):10-15.
158. Nazik E, Arslan S. Hemşirelik mesleğinin geleceği: Öğrencilerin beklentileri. *Bozok Tıp Dergisi* 2014;4(1):33,40.
159. Dikmen Y, Denat Y, Başaran H, Filiz NY. Hemşirelik öğrencilerinin öz etkililik-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Çağdaş Tıp Dergisi* 2016;6(3):206-213.
160. Halstead JA. The value of nursing program accreditation. *Teaching and Learning in Nursing* 2017;12(3):181-182.
161. Sabancıoğulları S, Doğan S. Profesyonel kimlik gelişimi ve hemşirelik. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi* 2012;15(4):275-282.
162. Morgan R. Using clinical skills laboratories to promote theory–practice integration during first practice placement: an Irish perspective. *Journal of Clinical Nursing* 2006;15(2):155–161.
163. Spencer C. From beside to classroom: From expert back to novice. *Teaching and Learning in Nursing* 2013;8(1):13-16.

164. Alaçam B. Akademisyen hemşirelerin kariyer engelleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı, Erzurum; 2014.
165. Yıldırım S, Çam O. Akademisyen Hemşirelerin Çalışma Yaşamına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 2011;2(1):1-8.
166. Çam O, Yıldırım S. Akademisyen hemşirelerde işe ve kuruma yönelik tutum. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi* 2010;13(2):76-80.
167. Özbayır T, Yavuz M, Taşdemir N, Dirimeşe E, Seki Z, Okgün A. Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği intörn öğrencilerinin klinik uygulamayı değerlendirmeleri ve akademik başarı durumları. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* 2011;27(1):1-9.
168. McDermid F, Peters K, Daly J, Jackson D. Developing resilience: Stories from novice nurse academics. *Nurse Education Today* 2016;38:29–35.
169. Brown T, Sorrell J. Challenges of novice educator’s transition from practice to classroom. *Teaching and Learning in Nursing* 2017;12(3):207-211.
170. Baldwin A, Mills J, Birks M, Budden L. Reconciling professional identity: A grounded theory of nurse academics' role modelling for undergraduate students. *Nurse Education Today* 2017;59:1-5.
171. Çam O. Eğitimci hemşirelerin akademik kariyer düzeylerine göre değişim gösteren özellikler. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 1994;10(2):1-13.
172. Pennbrant S. Determination of the concepts “profession” and “role” in the relation to “Nurse Educator”. *Journal of Professional Nursing* 2016;32(6):430-438.
173. Weidman NA. The lived experience of the transition of the clinical nurse expert to novice nurse educator. *Teaching and Learning in Nursing* 2013;8(3):102-109.
174. Booth TL, Emerson CJ, Hackney MG, Souter S. Preparation of academic nurse educators. *Nurse Education in Practice* 2016;19:54-57.
175. Summers JA. Developing competencies in the novice nurse educator: An integrative review. *Teaching and Learning in Nursing* 2017;12(4):263-276.
176. World Health Organization. (2016). Nurse Educator Core Competencies. Available from:

http://www.who.int/hrh/nursing_midwifery/nurse_educator050416.pdf (cited 2018 July 20).

177. Brady LH. Program evaluation in baccalaureate schools of nursing. (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Ames Iowa, United States of America; 1986.
178. Walker SY. Due process in nursing education. *Teaching and Learning in Nursing* 2016;11(3):12-127.
179. Jeffreys MR. Evaluating enrichment program study groups: Academic outcomes, psychological outcomes, and variables influencing retention. *Nurse Educator* 2001;26(3):142-149.
180. Owens JM. Secondary stress in nurse educators. *Teaching and Learning in Nursing* 2017a;12(3):214-215.
181. Owens J. Life balance in nurse educators: A mixed-methods study. *Nurse Education Perspectives* 2017b;38(4):182-188.
182. Batı AH, Turan M, Sayek İ. Tıp eğitimi programlarında içeriğin örgütlenmesi (entegrasyonu). İçinde: Sayek İ, editör. *Tıp eğiticisi el kitabı*. Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri; 2016:99-111.

7.EKLER

Ek-I: Öğrenci Tanıtıcı Bilgi Formu

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Arş. Gör. Gülsüm ÇONOĞLU tarafından yürütülen “Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi” 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 anlayamadığımız 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.

BÖLÜM I: TANITICI BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Yaşınız:**
3. **Sınıfınız:** 3.Sınıf 4.Sınıf
4. **Fakülteyi isteyerek seçme durumu:** 1) Evet 2) Hayır
5. **Fakültede yıl kaybı/kalma durumu:** 1) Evet 2) Hayır
6. **Kaç yıldır bu fakültede okuyorsunuz (Yıl, Ay olarak belirtiniz)_____**
7. **Aşağıdaki skalaya eğitim programından memnuniyet düzeyinizi işaretleyiniz.**

0 Hiç Memnun
Değilim

10 Çok
Memnunum

8. **Hemşirelik lisans eğitim programı çıktılarına (mezun olacağınız program sonunda kazanmanız beklenen nitelikler/yeterlilikler) ulaşıldığını düşünüyor musunuz?**

.....
.....
.....
.....


Ek II: Öğretim Elemanı Tanıtıcı Formu

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Arş. Gör. Gülsüm ÇONOĞLU tarafından yürütülen “Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi” 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 sahibsiniz. 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.

BÖLÜM I: TANITICI BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
2. **Yaşınız:**
3. **Anabilim dalınız:**
4. **Akademik Unvanınız:**
1) Prof. Dr. 2)Doç. Dr. 3)Yard. Doç. Dr.
4) Dr. 5)Arş. Gör. 6) Öğr. Gör.
5. **Kaç yıldır akademisyen olarak çalışmaktasınız? (Yıl/ay olarak yazınız)_____**
6. **Kaç yıldır bu fakültede çalışıyorsunuz? (Yıl/Ay olarak belirtiniz) _____**
7. **Herhangi bir eğitici gelişim programına (Eğitici eğitimi, pedagojik formasyon vb.) katılma durumunuz:**
1) Katıldım 2)Katılmadım
8. **Aşağıdaki skalaya eğitim programından memnuniyet düzeyinizi işaretleyiniz.**

0 Hiç Memnun Değilim 10 Çok Memnunum
9. **Hemşirelik lisans eğitim programı çıktılarına (yürütmekte olduğunuz lisans eğitim programından mezun olacak öğrencilerin kazanması beklenen nitelikler/yeterlilikler) ulaşıldığını düşünüyor musunuz?**
.....
.....

Ek – III: Hemşirelik Lisans Eğitim Programı Değerlendirme Formu

HEMŞİRELİK LİSANS EĞİTİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME FORMU

Eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmaktadır. Aşağıdaki maddelerde geçen program kelimesi; eğitim aldığınız/çalıştığınız fakülte/yüksekokuldaki hemşirelik lisans eğitim programını ifade etmektedir.

Aşağıda, fakülte/yüksekokulunuzdaki hemşirelik lisans eğitim programı hakkındaki düşünceleriniz ile her düşüncenizin karşısında “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Lütfen cümleleri dikkat okuyunuz. Okuduktan sonra, her cümle için kendinize uygun olan seçeneklerden yalnızca birini işaretleyiniz.

İçten cevaplarınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkürler.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Program, hemşirelik lisans eğitim programı amaç ve hedefleri doğrultusunda hazırlanmıştır.					
2. Program, eleştirel düşünme, problem çözme ve etkili karar verme becerilerini kazandırmaktadır.					
3. Programda teorik derslere ayrılan süre yeterlidir.					
4. Öğretim elemanı ve öğrenciler arasında etkin bir iletişim ve etkileşim bulunmaktadır.					
5. Program, bilimsel gelişmeleri ve teknolojik yenilikleri izleyip uygulayabilecek hemşireler yetiştirmektedir.					
6. Hemşirelik lisans eğitim programının amaç ve hedefleri açık ve anlaşılır niteliktedir.					
7. Program, mesleki ve sosyal yönden iletişim becerilerini geliştirmektedir.					
8. Kullanılan öğrenme materyalleri, mesleki bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandıracak niteliktedir.					
9. Program, seçmeli dersler ve sosyal faaliyetleri kapsamaktadır.					
10. Program, öğrenilenleri uygulamaya dönüştürebilecek fırsatlar sunmaktadır.					
11. Programda yer alan teorik ve uygulamalı derslerin öğrenme hedefleri, programın amaç ve hedeflerini destekler niteliktedir.					

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
12. Program, planlandığı şekilde uygulanmaktadır.					
13. Beceri geliştirme laboratuvarları, temel mesleki becerileri kazandırmada yetersizdir.					
14. Program, sağlık, güvenlik ve çevre sorunlarına yönelik duyarlılık kazandırmaktadır.					
15. Programda güncel ve çoklu değerlendirmeler (akran, öz, performans, proje vb.) uygulanmaktadır.					
16. Program, liderlik becerisi kazandırmaktadır.					
17. Programda yer alan yeni konular önceki bilgileri hatırlatacak şekilde kurgulanmaktadır.					
18. Öğretme ve öğrenme süreci sürekli ve sistematik olarak değerlendirilmektedir.					
19. Program, hemşirelik mesleği için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterliklere uygun olarak hazırlanmıştır.					
20. Öğretme-öğrenme etkinlikleri öğrencilerin aktif katılımıyla yürütülmektedir.					
21. Programda görev alan öğretim elemanları yeterli bilgi ve beceriye sahiptir.					
22. Programın yürütülmesinde, teorik derslerin öğrenme ortamları, öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.					
23. Programda laboratuvar uygulamalarına ayrılan süre yeterlidir.					
24. Program, öğrencilerin bilgi düzeylerindeki olası farklılıkları dikkate alarak hazırlanmıştır.					
25. Uygulamalarda öğretim elemanı yeterli desteği vermektedir.					
26. Program, gereksinimler doğrultusunda mesleki açıdan güncellenebilir özelliktedir.					
27. Kullanılan ders kaynakları (ders notu, kitap vb.) öğrenme hedefleri ile tutarlıdır.					
28. Program, öğrenci motivasyonunu artırmaktadır.					
29. Program, mesleki etik ve hasta güvenliği konusunda duyarlılık kazandırmaktadır.					
30. Kullanılan görsel ve işitsel materyaller, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.					
31. Program, mesleki bilgi, tutum ve beceriye sahip bir hemşire yetiştirmektedir.					
32. Değerlendirmede kullanılacak ölçme-değerlendirme yöntem ve uygulamaları yönergelerle açıklanmaktadır.					
33. Klinik uygulama süresi, programın amaç ve hedeflerini gerçekleştirmek için yeterlidir.					
34. Program, disiplin ve disiplinler arası anlayışa sahip hemşire yetiştirmektedir.					

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
35. Teorik derslerin değerlendirmeleri, hedeflerle uyumlu ve öğrenmeyi destekler niteliktedir.					
36. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alana ilişkin ön koşul bilgi ve becerileri yeterlidir.					
37. Program, eğitim verme becerileri kazandırmaktadır.					
38. Programda hedeflere uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır.					
39. Klinik öğrenme ortamları, programda öngörülen mesleki becerileri kazandırmada katkı sağlamaktadır.					
40. Öğrenci sayısı, programın etkin yürütülmesini desteklemektedir.					
41. Ölçme değerlendirme araçları, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini (anlama, yaratma, analiz) ölçmeye yöneliktir.					
42. Program, toplum gereksinimlerini değerlendirmek için kanıta dayalı ve bütüncül yaklaşım sağlamaktadır.					
43. Programda yer alan teorik, uygulamalı ve laboratuvar dersleri birbirini tamamlar niteliktedir.					
44. Program, bilimsel araştırma planlama, uygulama ve sonuçlarını kullanma becerisi kazandırmaktadır.					
45. Fakülte/Yüksekokul'da görev alan öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı uygundur.					
46. Program, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayacak niteliktedir.					
47. Klinik uygulamalardaki değerlendirmeler, öğrencilerin mesleğe yönelik bilgi, tutum ve becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir.					
48. Program, öğrencilerin amaçlanan hedeflere ulaşmasını sağlamaktadır.					
49. Program, yaşam boyu öğrenme becerisi kazandırmaktadır.					
50. Formatif/süreç değerlendirmeler (ara sınav) öğrencilerin gelişimini desteklemektedir.					

Ek – IV: Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni



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

ARAŞTIRMACININ ADI SOYADI / KURUMU	Gülsüm ÇONOĞLU / Hemşirelik Fakültesi
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	Doç. Dr. Fatma ORGUN / Hemşirelik Fakültesi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input type="checkbox"/> Lisans Bitirme Tezi <input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Özgün Araştırma <input type="checkbox"/> Diğer (belirtiniz)
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	YOK
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	19.01.2018
TOPLANTI / KARAR SAYISI	01 / 05
	PROTOKOL NO: 382-2017
KARAR	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Prof.Dr. Ali Safet GÖNÜL
Kurul Başkanı

Prof.Dr. Esin ÇEBER TURFAN
Kurul Başkan Yrd.

Prof.Dr. Fisun ŞENÜZUN AYKAR
Kurul Üyesi

Prof.Dr. Beyser PIŞKIN
Kurul Üyesi

Prof.Dr. Esra BALOĞLU
Kurul Üyesi

Prof.Dr. Şöhret AYDEMİR
Kurul Üyesi

Prof.Dr. Varol PABUÇÇUOĞLU
Kurul Üyesi

**Ek – V: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı
Pilot Uygulama Kurum İzni**

Ege Üniv. Evrak Tarih ve Sayısı: 21/02/2018-E.16382

0001/0002

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/02/2018-E.4788



T.C.
MANISA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 25179258-605.01.
Konu : Tez Çalışması Talebi hk.

EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi yazınıza istinaden, Enstitünüz Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gülsüm ÇONOĞLU'nun "Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi" adlı tez çalışmasının, 01/11/2017-25/09/2018 tarihleri arasında Fakültemiz Hemşirelik Bölümü'nde yürütülme talebi uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Ali Ahmet
KILIMCIOĞLU
Dekan

Ek: Hemşirelik Bölüm Başkanlığı Görüşü (19 sayfa)

Evrak Doğrulamak İçin : https://sbgulama.cbu.edu.tr/evrasyon_sorgula/belgedogrulama.aspx?V=0E5D4R7U7

Kurucu: Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Üncübozkey Sağlık
Yerleşkesi Yürüyenler / MANISA
Telefon: (0 236) 233 09 04 Faks: (0 236) 233 71 69
E-Posta: saglikbil@cbu.edu.tr Elektronik Ad: saglikbil.cbu.edu.tr

Bilgi İçin: Seda Saracaloğlu
Unvanı: Memur
Tel No: 2362391319



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Ek – VI: Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı Kurum İzni

Ege Üniv. Evrak Tarih ve Sayısı: 07/02/2018-E.38210



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



Sayı : 10342988-302.08.01
Konu : Tez izni hk.

Sayın Arş. Gör. Gülsüm ÇONOĞLU

"Hemşirelik Lisans Eğitim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmanızı belirtilen tarihlerde Fakültemizde yapmanız uygun bulunmuştur.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Fisun ŞENUZUN AYKAR
Dekan V.

Ege Üniversitesi Rektörlüğü Gençlik Cad. No:12 35040 Bornova/İzmir
Telefon No: +90 (232) 311 21 10 Faks No: +90 (232) 339 90 90
E-Posta: İnternet Adresi: www.ege.edu.tr

Bilgi İçin: Muhammed YALÇIN
Unvan: Şirket Personeli
Telefon No: 0(232) 311 55 85

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

Ek – VII: Ölçeğin Kapsam Geçerliğinde Görüş Alınan Uzmanlar

Uzmanlar	Uzmanların Bölümleri
Prof. Dr. Ayfer KARADAKOVAN	Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi İç Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Hülya KAYA	İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı Başkanı
Doç. Dr. Gönül ÖZGÜR	Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
Doç. Dr. Ayşe Hilal BATI	Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Temel Tıp Bilimleri Bölümü Tıp Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
Doç. Dr. Fatma ORGUN	Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı Başkanı
Doç. Dr. Sevim ULUPINAR	İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Fakültesi Hemşirelikte Eğitim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
Doç. Dr. Gülsen ÜNVER	Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Nilay ÖZKÜTÜK	Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
Dr. Öğr. Üyesi Alaettin İŞERİ	Kırklareli Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
Öğr. Gör. Dr. Nilüfer DEMİRAL	Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Temel Tıp Bilimleri Bölümü Tıp Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Elemanı

ÖZGEÇMİŞ

1989 yılında Samsun'da doğdu. Samsun Necatibey İlköğretim Okulu'nda başladığı eğitim hayatına sırasıyla Samsun Kazım Orbay İlköğretim Okulu ve Samsun Atatürk Sağlık Meslek Lisesi Ebelik Bölümü ile devam etti. Ebelik Bölümü'nden 2006 yılında mezun olduktan sonra aynı yıl İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü'nü kazandı. Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'ndan 2010 yılında mezun olarak lisans eğitimini tamamladı. 2010 yılı Temmuz ayında İstanbul Kağıthane Gürsel Sağlık Ocağı'nda Ebe olarak çalışmaya başladı. Ebelik görevini bırakarak 2010 Aralık-2011 Şubat tarihleri arasında İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Nöroşirurji Yoğun Bakım Ünitesi'nde çalıştı. Hemşirelik mesleğine, 2011 Şubat-2015 Mart tarihleri arasında Marmara Üniversitesi Pendik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Nöroşirurji Servisi'nde devam etti. 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. Eğitimine ve görevine halen Ege Üniversitesi'nde devam etmektedir.

Arş. Gör. Gülsüm ÇONOĞLU
Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi
Hemşirelikte Öğretim Anabilim Dalı
gulsumconoglu@hotmail.com