

Hemşirelik Eğitim Müfredatı ve Öğrenme Çıktıları

Nursing Education Curriculum and Learning Outcomes

Özlem İBRAHİMOĞLU, Sevinç MERSİN, Hülya SARAY KILIÇ

ÖZ

Hemşirelik okullarındaki eğitimin temel amacı, öğrencilere sağlıklı/hasta bireylere ve onların ailelerine gereksinimleri olan hemşirelik bakımını sunabilmeleri için, kritik düşünme becerileri ve psikomotor yetenekleri evrensel etik değerler ile geliştirmektir. Bakımın çok boyutlu olması nedeniyle, hemşirelerin bireye özgü bakım verebilme yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, öğrenim çıktıları değerlendirilerek müfredat oluşturulmalıdır. Uzun yıllar boyunca hemşirelik eğitimi müfredatı için bir standart oluşturulmasına çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmada hemşirelik eğitime ve mezun öğrenci profiline olumlu katkı sunulması için, hemşirelik eğitim müfredatı ve öğrenme çıktılarına dikkat çekilmiştir. Öğrenme çıktıları, bir öğrenme sürecinin sonunda öğrencinin sahip olması gereken bilgi, tutum ve becerileri içerir. Bu çıktılar, her ders için eğitim sonunda elde edilmesi planlanan bilişsel, duyuşsal/psikososyal ve psikomotor alanlara yönelik becerilerdir. Bilişsel alan; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşur. Bu alanda temel kavramların öğretilmesi ilk basamaktır. Duyuşsal alan daha çok duyguları içerir. Bireyin sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygular, tutumlar, değerler, ilgiler, kişisel ve sosyal özellikler bu alanın içinde değerlendirilir. Psikomotor alan, beyin fonksiyonlarının ve kas hareketlerinin koordinasyonunu içeren fiziksel beceriler üzerine odaklanır. Hemşirelik eğitiminin tamamlanması esnasında belirlenen öğrenim hedeflerine ulaşabilmek için, öğrenim çıktıları müfredata eklenir. Böylece müfredatta yer alan bilişsel, duyuşsal/ psikososyal ve psikomotor alan çıktılarının başarıldığı varsayılır. Hemşirelik müfredatını geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların yanında müfredat çıktılarının değerlendirilmesi ile hemşirelik eğitiminin kalitesinin artırılması mümkün olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Hemşirelik eğitimi, Öğrenme çıktıları, Hemşirelik müfredatı

ABSTRACT

The main aim of education in nursing schools is to develop critical thinking skills and psychomotor abilities with universal ethical values so that students can present nursing care to healthy and patient's individuals and their families. Because of the multidimensional of care, the curriculum should be developed by evaluating learning outcomes so that nurses can improve their individual caregiving capabilities. It seems that the nursing education curriculum has been trying to establish a standard for many years. In this study, nursing education curriculum and learning outcomes were emphasized in order to contribute positively to the nursing education and the graduated student profile. Learning outcomes include knowledge, attitudes, and skills that a student must have at the end of the learning process. These outputs are the skills of the cognitive, affective/psychosocial and psychomotor domains planned for each course at the end of the training.

İbrahimoglu Ö., Mersin S., & Saray Kılıç H., (2019). Hemşirelik eğitim müfredatı ve öğrenme çıktıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 12-16. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.305>

Özlem İBRAHİMOĞLU (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0925-0378

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü, Bilecik, Türkiye
Bilecik Şeyh Edebali University, School of Health, Department of Nursing, Bilecik, Turkey
oogutlu@gmail.com

Sevinç MERSİN

ORCID ID: 0000-0001-8130-6017

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü, Bilecik, Türkiye
Bilecik Şeyh Edebali University, School of Health, Department of Nursing, Bilecik, Turkey

Hülya SARAY KILIÇ

ORCID ID: 0000-0001-8165-2577

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü, Bilecik, Türkiye
Bilecik Şeyh Edebali University, School of Health, Department of Nursing, Bilecik, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 02.07.2018

Kabul Tarihi/Accepted : 28.03.2019

Cognitive learning consists of knowledge, understanding, practice, analysis, synthesis and evaluation steps. Teaching basic concepts in this learning is the first step. Affective/psychosocial learning contains feelings. Positive and negative emotions, attitudes, values, information, personal and social characteristics that the individual possesses are evaluated within this learning. Psychomotor learning focuses on physical skills involving the coordination of brain functions and muscle movements. In order to reach the learning objectives determined during the completion of nursing education, learning outcomes are added to the curriculum. Thus, it is assumed that cognitive, affective/psychosocial and psychomotor learning outcomes in the curriculum have been achieved. It will be possible to increase the quality of nursing education by evaluating the learning outcomes of the curriculum in addition to the studies aimed at developing the nursing curriculum.

Keywords: Nursing education, Learning outcomes, Nursing curriculum

GİRİŞ

Ülkemizde hemşirelik eğitimi, yükseköğretimde ilk olarak 1955 yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu (HYO) ile başlamış olup, günümüzde 124 lisans eğitimi veren okul ile devam etmektedir (Ergöl, 2011; Yükseköğretim Kurulu, 2017). Bu hemşirelik okullarındaki eğitimin temel amacı, öğrencilere sağlıklı/hasta bireylere ve onların ailelerine gereksinimleri olan hemşirelik bakımını sunabilmeleri için, kritik düşünme becerilerini ve psikomotor yeteneklerini evrensel etik değerler ile geliştirmektir. Eğitimcilerin, bu yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlamak, sağlık bakımında karşılaşılan problemlerin çözümünde öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri değerlendirmek ve bunu etkileyen faktörleri incelemek önemli görevlerindendir (Beaird, Geist, & Levis, 2018).

İlkçağlardan günümüze hastanın hissettiği acı/ ağrının azaltılması ve yaşam konforunun artırılması, insanoğlunun temel amaçlarından biri olduğundan tarihsel süreç içinde buna yönelik olarak sağlık bakım elemanlarının yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle hemşireler ve hemşirelik öğrencilerinin eğitim süreçleri boyunca ulusal ve uluslararası müfredat programları oluşturulurken insanlığın ortak miraslarından yararlanılmıştır. Ayrıca, bakımın çok boyutlu olması nedeniyle, hemşirelerin bireye özgü bakım verebilme yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, eğitimciler öğrenim çıktılarını değerlendirerek mükemmel bir müfredatın oluşturulmasında çaba harcarlar (Doktorluk, hemşirelik, ebelik, 2008; Kaddoura, VanDyke, Cheng, & Shea-Foisy, 2016).

Dünyada ve ülkemizde hemşirelik eğitimi tarihi incelendiğinde, uzun yıllar boyunca standart bir müfredatın oluşturulması için büyük bir çaba harcandığı görülmektedir. Standardizasyon, öğrencilerin aynı temel eğitimi almasını sağlayarak, hedefe yönelik olarak ortak bir dil oluşturulmasını sağlamıştır (Roberts, 2018). Bununla birlikte, standart müfredat eğitimi ülkelerin/ bölgelerin ihtiyaçları doğrultusunda farklılıklar gösterebilmektedir. Böylece toplumun kültürünü ve karakterini temsil etmek için en iyi fırsatı sunabilmektedir (Swanson, 2017). Farklı ülkelerdeki hemşirelik eğitimleri incelendiğinde, örneğin İngiltere’de hemşirelik müfredatının daha çok teorik bilgi içerdiği; Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde müfredatların bölgenin ihtiyaçlarına, okulun eğitim kaynaklarına ve öğrencilerin özellikleri ile okulun hedeflerine göre şekillendiği ve böylece hemşirelikte profesyonel eğitim standartlarının oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. ABD’deki bu düzenlemeler hemşirelik esasları, dâhili-cerrahi hastalıklar hemşireliği, anne/çocuk

sağlığı hemşireliği, psikiyatri hemşireliği gibi temel hemşirelik derslerinin yanında bilişim, kanıta dayalı uygulama, birey odaklı bakım, liderlik, yönetim, sağlığın geliştirilmesi, disiplinler arası işbirliği ve kalitenin iyileştirilmesi gibi yeni müfredat konularının da hemşirelik eğitimi içine adapte edilmesiyle sonuçlanmıştır (Wang & Hu, 2013; Murray, Kimberly, & Gontarz, 2015). Avustralya’da ise, hemşirelik eğitimi temel hemşirelik, hemşirelik araştırmaları ve uygulamaları, biyolojik bilimler, sosyal bilimler ve klinik uygulamalardan oluşmaktadır (Deng, 2015).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de, hemşirelik eğitimi geliştirme ve iyileştirmeye yönelik müfredat çalışmaları sürekli olarak yapılmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2017). Türkiye’de hemşirelik lisans programlarında hemşirelik esasları, iç hastalıkları hemşireliği, cerrahi hastalıkları hemşireliği, kadın sağlığı ve doğum hemşireliği, çocuk sağlığı ve hastalıkları hemşireliği, ruh sağlığı hemşireliği, toplum sağlığı hemşireliği, hemşirelikte yönetim ve hemşirelikte eğitim gibi temel hemşirelik derslerinin yanında, öğrencinin kişisel ve profesyonel gelişimine katkıda bulunacak etik, bilimsel araştırma yöntemleri, spor, kültürel sağlık gibi farklı konular da müfredata eklenmiştir (Bayık-Temel, 2008; Can, 2010; Elçigil et al., 2011; Demir et al., 2012; Murray et al., 2015; Tuna, 2015). Fakat hemşirelik eğitiminde yapılan birçok iyileştirme ve değişikliğe rağmen, hemşirelik eğitiminde ve yetiştirilen öğrenci çıktısı ile ilgili sorunların devam ettiği bildirilmektedir (Ovayolu & Bahar, 2006; Demir-Dikmen & Yıldırım-Usta, 2013; Yükseköğretim Kurulu, 2017). Bu nedenle hemşirelik eğitim müfredatı ve öğrenme çıktılarının sonuçlarının ele alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Çelikkalp, Sayılan-Aydın A., & Temel, 2010; Hande, Williams, Robbins, Kennedy, & Christenbery, 2016). Bu çalışmada hemşirelik eğitimine ve mezun öğrenci profiline olumlu katkı sunulması için, hemşirelik eğitim müfredatı ve öğrenme çıktılarına dikkat çekilmiştir.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Öğrenme çıktıları, bir öğrenme sürecinin sonunda öğrencinin sahip olması gereken bilgi, tutum ve becerileri içerir. Bu çıktılar, her ders için eğitim sonunda elde edilmesi planlanan bilişsel, duyuşsal/psikososyal ve psikomotor alanlara yönelik becerilerdir. Öğrenme çıktıları; öğrenciden başarılmaması beklenen öğrenmenin derinliğini ve tiplerini tanımladığı, biçimlendirici ve belgelendirici değerlendirme ve önceki öğrenmelerin ölçülmesi için objektif kriterler sağladığı, öğrenmenin birbirleri ile uyumlu birimlerini ortaya koyduğu, eğitimciler ve öğrencilere eğitim sürecinde rehberlik ettiği, öğrenme beklentileri konusunda öğrencilere bilgi sağladığı ve işverenlere mezunların

yeterlilikleri konusunda bilgi verdiği için önemlidir (Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları Geliştirme Birimi, 2010; Krathwohl, 2002). Eğitimcilerin eğitim sürecinde öğretilcek konuların sınıf seviyelerine göre öğrenme hedeflerini oluşturabilmek için ortak bir dil kullanmaları gereklidir ve önemlidir. Çünkü, bu öğrenme hedefleri ulusal ve uluslararası standartların belirlenmesini, eğitim amaçlarının ve etkinliklerinin değerlendirilmesini sağlar (Krathwohl, 2002). Fakat, öğrenme çıktılarının oluşturulabilmesi için ders amaçlarının açık olması, eğitim sürecinin sonunda kazanılacak bilgi, beceri ve tutumların ölçülebilir olması, sonuca odaklanma zorunluluğu, belirsizliklerin yer alması, her dersin ve her bilginin bilişsel, duyuşsal/psikososyal ve psikomotor alanla ilişkisinin kurulma ve bu amaçları içeren fiillerin yazma sürecinde kullanıma zorunluluğu, öğrenme çıktılarının oluşturulmasını zorlaştırmaktadır (Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları Geliştirme Birimi, 2010).

Bilişsel Alan

Bilişsel alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşur. Bilgi aşaması; temel kavramlar, terimler, yöntemler, ilkeler, genellemeler ve kuramlar bilgisini kapsar. Tanımlamak, adlandırmak, listelemek, tekrarlamak, anlatmak gibi fiiller öğrenim çıktısı olarak kullanılır. Kavrama aşaması bilginin kavranması, yorumlanması, kişinin kendisine mal edilmesi gibi süreçleri içerir. Ayırt etmek, açıklamak, örneklendirmek, çıkarımda bulunmak gibi fiillerle belirtilir. Uygulama aşamasında, öğrencinin bilgiyi kavramasından sonra yeni karşılaşılan bir probleme çözüm getirebilme, soyut bilgileri somut bilgiye dönüştürme süreci başlar. Bu süreç sergilemek, hazırlamak, üretmek gibi fiillerle de ifade edilir. Analiz aşaması parçalar arasındaki ilişkiyi bulma, bütünü oluşturan parçaların benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya koyma süreçlerini kapsar ve parçalara ayırmak, farklılıkları göstermek gibi fiillerden oluşur. Sentez aşamasında ise üretme, yaratıcılık ve parçalardan bütüne gidebilme önemlidir; yaratmak, birleştirmek, üretmek fiilleri sentezin yapıldığını ifade eder (Anderson et al., 2001; Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları Geliştirme Birimi, 2010; Krathwohl, 2002).

Hemşirelik eğitimindeki bilişsel öğrenme çıktıları incelendiğinde, müfredatta bu alana ait öğrenme çıktıları tanımlamak, tekrarlamak, listelemek, hatırlamak, adlandırmak, aktarmak, kendi cümleleri ile ifade etmek, açıklamak, özetlemek, yorumlamak, tartışmak, ilişkilendirmek, birleştirmek, geliştirmek, karar vermek gibi fiillerle ifade edilir (Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları Geliştirme Birimi, 2010; Krathwohl, 2002).

Bu alanda temel kavramların öğretilmesi ilk basamaktır. Hemşire eğitimcileri eğitiminin ilk yıllarında insan, yaşam, doğa, fen bilimleri ile ilgili temel bilgilerin öğretilmesinde kanıtları kullanarak, bu bilgileri basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma süreçleri

olarak yürütürler (Brown, 2011; Krathwohl, 2002). Hemşirelik eğitiminin daha üst sınıflarında ise, öğrencilere temel bilgilerin yanında hasta bakımına yönelik karmaşık ve etkin karar vermeyi destekleyen bireyin hastalıkları, hastalıkların fizyopatolojisi, tanı ve tedavisi ve hasta bakımına yönelik girişimler öğretilerek, onun sağlıklı/hasta birey ve ailesine hemşirelik bakımı verme deneyimi yaşaması sağlanır. Böylece okulun ilk yıllarından itibaren verilen bilginin kavranması, uygulanması, analiz ve sentez edilmesi aşamalarının başarı ile tamamlanması hedeflenir (Kaddoura et al., 2016). Bu hedefe ulaşmak her zaman tamamen mümkün olamamaktadır. Bunların sebepleri incelendiğinde eğitimcilerin iş yükü, destek eksikliği, sistemin yüksek performans beklentisi, hemşire akademisyenlerin eksikliği, öğrencinin bilişsel gelişim süreçlerinde aksamalara neden olabilmektedir (Çelikkalp et al., 2010; Laurencelle, Scanlon, & Brett, 2016; Löfmark, Thorkildsen, Råholm, & Natvig, 2012). Bu yetersizliklerin ise öğrencilerde problem çözme ve kritik düşünme becerilerinde, mantık, sezgi, ustalık, sentez konusunda yetersizlik ile düşük benlik saygısına neden olabileceği bildirilmiştir (Çelikkalp, et al., 2010; Karadağ, Güner, Çuhadar, & Uçan, 2008; Kılıç-Akça & Taşçı, 2009; Löfmark et al., 2012).

Duyuşsal/Psikososyal Alan

Duyuşsal alan, daha çok duyguları içerir. Duyguların ortaya çıkması, ifade edilmesi, öğrenilmesi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak yaşanması, davranışı etkilemesi ve davranıştan etkilenilmesi gibi durumlar duyuşsal alanın çalışma konuları arasındadır. Bu alan, bireylerin davranışlarını ve tutumlarını yönlendiren inanç ve değerleri kapsamaktadır. Bireyin sahip olduğu olumlu ve olumsuz duygular, tutumlar, değerler, ilgiler, kişisel ve sosyal özellikler bu alanın içinde değerlendirilir. Bu alanla ilgili öğrenme çıktıları harekete geçmek, kabul etmek, müdahale etmek, tartışmak, göstermek, değer vermek, dinlemek, işbirliği yapmak, katılmak, paylaşmak gibi fiiller kullanılarak belirtilir. Bu alandaki öğrenme, bireyin yeteneklerine ve onun çevresi ile olan etkileşimine bağlı olduğu için, bu alanla ilgili öğrenme çıktılarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi zordur (Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları Geliştirme Birimi, 2010; Gömleksiz & Kan, 2012).

Literatürde duyuşsal alan tanımlamaları ve sınırlarındaki belirsizlikler düşünüldüğünde, hemşirelik eğitiminde de bu belirsizliklerin olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada anoloji yapılarak duyuşsal alan çıktıları, psikososyal alan çıktıları olarak adlandırılmıştır (Shoemaker, 2008). Bu alandaki eksikliklerin giderilmesi amacıyla günümüz hemşirelik müfredatına psikososyal hemşirelik gibi dersler eklenmektedir.^{1, 2} Psikososyal değerlendirme; öğrencinin kendisi ve çevresindekilerin sosyokültürel geçmişini, var olan problemlerinin duygusal ve biyolojik yönlerini, öyküsünü, spiritüel ve felsefik inançlarını ve ailevi konularının değerlendirilmesini içerir (Gorman & Sultan, 2008; Nardi & Rooda, 2011). Bu alandaki öğrenim eksiklikleri, hemşirelik bakımında bireyin psikososyal ihtiyaçlarının göz ardı edilmesine neden olabilir.

¹<https://ubs.ikc.edu.tr/AIS/OutcomeBasedLearning/Home/CourseDetail?courseId=11521>

²<http://katalog.cbu.edu.tr/Site/OutcomeQualifications.aspx?ProgramID=1224&lang=1>

Hemşirelik eğitiminde psikososyal alan çıktılarının önemsenerek artırılması, hemşirelik öğrencilerinde olumlu kişilerarası iletişim kurma, esnek düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iyimserlik, öz-yeterlik, özgeçicilik, mizahı kullanma, etik değerleri koruma, sorun çözme ve sorunlarla baş etme yeteneğini artırır. Aynı zamanda sosyal alan çıktılarının genişlemesine, öğrencilerin evrenselleşmesine katkı sağlar. Hemşirelik eğitiminde bu öğrenme çıktılarının kazanılması, öğrencilerde özgüven, otonomi, baş etme ve duruma uyum sağlayabilme, motivasyonel bir yaşam tarzı oluşturabilme gibi becerilerin gelişmesini olumlu yönde etkileyerek (Çam & Büyükbayram, 2017), onların mesleki becerilerinin gelişmesini, iş ve yaşam doyumunun artmasını, tükenmişlik duygularının ve ruhsal bozuklukların azalmasını sağlar (Başar, Akin, & Durna, 2015; Gorman & Sultan, 2008; Kaya, Kaya, Erdoğan-Ayık, & Uygur, 2010).

Hemşirelik eğitiminde müfredatta psikososyal alana ilişkin çıktıların belirlenmesi ve bu becerilerin öğretilmesi, hemşirelerin hastaların ve diğer hemşirelerin kişisel tepkilerini değerlendirmeyi, planlama ve etkili girişimleri uygulayabilmeyi sağlar. Kendini eleştirmeyi azaltarak ve kendini güçlendirme becerileriyle öz desteğini artırmayı; hastaların ikilemlerini ve tepkilerini belirlemek için en iyi değerlendirme araçlarını seçmeyi; adaptif olmayan duyguları hafifletmek için yaşanan tepkileri belirlemeyi; objektifliği etkileyen tepkilerin farkındalığında artmayı; mesleğini geliştirmek için meslektaşlarının tepkilerini anlamayı sağlar (Gorman & Sultan, 2008; Spade & Mulhall, 2010).

Psikomotor Alan

Psikomotor alan basamakları algılama, kurulum, kılavuzlama, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratma basamaklarından oluşur. Algılama, motor aktivitelerin temelini oluşturur ve uyarılma, duyu organlarıyla davranış ve becerileri fark etme, vücudu istenilen konuma getirme gibi özellikleri barındırır. Kurulum basamağında bilişsel, bedensel ve duyuşsal hazırlık önemlidir. Kılavuzlama aşamasında taklit etme, deneme yanılma, söküp birleştirme süreçleri görülür. Beceri haline getirme aşamasında öğrencinin kendisinden beklenen davranışları otomatik olarak sergilemesi beklenir. Duruma uydurma aşamasında farklı bir durumla karşılaşıldığında, öğrencinin daha önce öğrendiği bilgi ve davranışları yeni durum için sergileyebilmesini sağlar. Yaratma basamağı ise, öğrenciye özel orijinal davranışların görülmesidir. İcat etme ve buluşlar bu aşamada olur. Psikomotor alan, beyin fonksiyonlarının ve kas hareketlerinin koordinasyonunu içeren fiziksel beceriler üzerine odaklanır. Bu alana ilişkin değerlendirmeler, bilişsel ve psikososyal alanlara göre değerlendirilmesi daha somut olup, ölçülebilir ve gözlemlenebilir; sürece değil sonuca odaklanmıştır (Brown, 2011; Stroup, 2014). Psikomotor alan ile ilgili fiiller seçmek, ayırt etmek, başlamak, tepkide bulunmak, tekrar etmek, değiştirmek, birleştirmek, oluşturmak, yapmak ve sonuç çıkarmaktır (Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları Geliştirme Birimi, 2010). Profesyonel hemşirelik, hastanın gereksinimi olan tüm alanlardaki bakımı vermeyi taahhüt eder. Bu nedenle hemşireliğin tüm alanlarında hemşirelerin hasta üzerinde sergiledikleri yeteneklerin geliştirilmesi ve desteklenmesi önerilir. Bu yaklaşım, hem eğitimciler hem de öğrenciler tarafından hemşirelik eğitimine başlanıldığı andan itibaren hayata geçiril-

meye çalışılır. Çünkü hastanın fiziksel ihtiyaçlarını tanımlamak ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik davranışlarda bulunmak, hem hastayı hem de öğrenciyi memnun edecektir. Aynı zamanda hemşire eğitimcilerin de öğrenciyi değerlendirme konusunda davranışsal çıktıların somut, ölçülebilir ve gözlemlenebilir olması, hemşirelik eğitim müfredatında davranışsal çıktılara daha fazla yer verilmesine ve böylece eğitimcilerin kendilerini daha yeterli hissetmelerine neden olabilir (Jaafarpour, Aazami, & Mozafari, 2016; Lannan, 2017; Sulosaari et al., 2014).

SONUÇ

Hemşirelik eğitiminin tamamlanmasıyla bir öğrencinin hemşire olarak toplumdaki bireylere sağlık bakımı verebilmesi beklenir. Belirlenen öğrenim hedeflerine ulaşabilmek için, belirlenen öğrenim çıktıları müfredata eklenir. Böylece bir öğrencinin eğitimini tamamlamasıyla, müfredatta yer alan bilişsel, duyuşsal/ psikososyal ve psikomotor alan çıktılarının başarıldığı varsayılır. Hemşirelik müfredatını geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların yanında müfredat çıktılarının değerlendirilmesi ile hemşirelik eğitiminin kalitesinin artırılması mümkün olacaktır. Türkiye’de hemşirelik eğitime olan ilginin artmasıyla günden güne artan hemşirelik okullarında oluşturulacak müfredat çalışmalarında öğrenme çıktılarının ortaya konulması ve sonuçlarının tartışılması, hemşireliğin profesyonelleşmesine, yeni hemşire bireylere ve onları yetiştiren hemşire eğitimcilerine katkı sunacaktır.

KAYNAKLAR

- Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Programları Geliştirme Birimi. (2010). Ders öğrenme çıktıları yazma. Ankara Üniversitesi eğitim programları geliştirme çalışması. Ankara: Ankara Üniversitesi. Retrieved from http://bologna.akdeniz.edu.tr/_dinamik/141/79.pdf
- Başar, G., Akin, S., & Durna, Z. (2015). Hemşirelerde ve hemşirelik öğrencilerinde problem çözme ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 125-147.
- Bayık-Temel, A. (2008). Kültürlerarası (çok kültürlü) hemşirelik eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 92-101.
- Beaird, G., Geist, M., & Levis, E. J. (2018). Design thinking: Opportunities for application in nursing education. *Nurse Education Today*, 64, 115-118.
- Brown, L. P. (2011). Revisiting our roots: Caring in nursing curriculum design. *Nurse Education in Practice*, 11, 360-364.
- Can, G. (2010). Nursing education in Turkey. *Nurse Educator*, 35(4), 146-147.
- Çam, O., & Büyükbayram, A. (2017). Hemşirelerde psikolojik dayanıklılık ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 8(2), 118-126.
- Çelikkalp, Ü., Sayılan-Aydın A., & Temel, M. (2010). Bir sağlık yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin görüşleri. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 3(2).

- Demir-Dikmen, Y., & Yıldırım-Usta, Y. (2013). Hemşirelikte eleştirel düşünme. *Süleyman Demirel Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(1), 31-38.
- Demir, Y., Ak, B., Çıtak-Bilgin, N., Efe, H., Albayrak, E., Çelikpençe, Z., & Güneri, N. (2012). Hemşirelik uygulamalarında araştırma sonuçlarının kullanımındaki engeller ve kolaylaştırıcı faktörler. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 2(2), 94-101.
- Deng, F. F. (2015). Comparison of nursing education among different countries. *Chinese Nursing Research*, 2, 96-98.
- Doktorluk, hemşirelik, ebelik, diş hekimliği, veterinerlik, eczacılık ve mimarlık eğitim programlarının asgari eğitim koşullarının belirlenmesine dair yönetmelik. (2008, 2 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 26775). Retrieved from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/02/20080202-9.htm>
- Elçigil, A., Bahar, Z., Beşer, A., Mızrak, B., Bahçelioğlu, D., Demirtaş, D., Özdemir, D., Özgür, E., & Yavuz, H. (2011). Hemşirelerin karşılaştıkları etik ikilemlerin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(2), 52-60.
- Ergöl, Ş. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde hemşirelik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 152-155.
- Gorman, L. M., & Sultan, D. F. (2008). *Psychosocial nursing for general patient care*. Philadelphia, USA: F. A. Davis Company.
- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7(1), 1159-1177.
- Hande, K., Williams, C. T., Robbins, H. M., Kennedy, B. B., & Christenbery, T. (2016). Leveling evidence-based practice across the nursing curriculum. *The Journal of Nurse Practitioners* 13(1), 17-22.
- Jaafarpour, M., Aazami, S., & Mozafari, M. (2016). Does concept mapping enhance learning outcome of nursing students? *Nurse Education Today*, 36, 129-132.
- Kaddoura, M., VanDyke, O., Cheng, B., & Shea-Foisy, K. (2016). Impact of concept mapping on the development of clinical judgment skills in nursing students. *Teaching and Learning in Nursing*, 11, 101-107.
- Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D., & Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısı. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 29-42.
- Kaya, N., Kaya, H., Erdoğan-Ayık, S., & Uygur, E. (2010). Bir devlet hastanesinde çalışan hemşirelerde tükenmişlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 401-419.
- Kılıç-Akça, N., & Taşçı, S. (2009). Hemşirelik eğitimi ve eleştirel düşünme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 187-195.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom’s taxonomy: An overview, *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Lannan, S. A. (2017). Nursing program evaluation for nurse educators. *Nurse Education Today*, 55, 17-19.
- Laurencelle, F. L., Scanlon, J. M., & Brett, A. L. (2016). The meaning of being a nurse educator and nurse educators’ attraction to academia: A phenomenological study. *Nurse Education Today*, 39, 135-140.
- Löfmark, A., Thorkildsen, K., Råholm, M. B., & Natvig, G. K. (2012). Nursing students’ satisfaction with supervision from preceptors and teachers during clinical practice. *Nurse Education Today*, 12 (3), 164-169.
- Murray, S., Kimberly, L., & Gontarz, J. (2015). Evaluation of a concept-based curriculum: A tool and process. *Teaching and Learning in Nursing*, 10, 169-175.
- Nardi, D., & Rooda, L. (2011). Spirituality-based nursing practice by nursing students: An exploratory study. *Journal of Professional Nursing*, 27(4), 255-263.
- Ovayolu, N., & Bahar, A. (2006). Hemşirelikte kalite. *Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(1), 104-110.
- Roberts, L. (2018). Should the NP curriculum be standardized? Yes. *The Journal for Nurse Practitioners*, 14(3), 140-41. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2017.10.013>
- Shoemaker, C. C. J. (2008). *Leadership in continuing education in higher education*. USA: Xlibris Corporation.
- Spade, C. S., & Mulhall, M. (2010). Teaching psychosocial vital signs across the undergraduate nursing curriculum. *Clinical Simulation in Nursing*, 6, 143-151.
- Stroup, C. (2014). Simulation usage in nursing fundamentals: Integrative literature review. *Clinical Simulation in Nursing*, 10, 155-164.
- Sulosaari, V., Huupponen, R., Torniainen K., Hupli, M., Puukka, P., & Leino-Kilpi, H. (2014). Medication education in nursing programmes in Finland-Findings from a national survey. *Collegian*, 21, 327-335.
- Swanson, W. M. (2017). What is your view on this topic? No. *The Journal for Nurse Practitioners*, 14(3), 140-41. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.nurpra.2017.10.013>
- Tuna, R. (2015). Türkiye’de hemşire yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci ve öğretim elemanı dağılımı. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 2(2), 94-99.
- Wang, Z. X., & Hu, C. H. (2013). Enlightenment of contrast of undergraduate nursing educational characteristics between in China and in Australia on undergraduate nursing education in China. *Chinese Nursing Research*, 27, 1142-1148.
- Yükseköğretim Kurulu. (2017). Hemşirelik lisans eğitimi çalıştay. Retrieved from <http://www.yok.gov.tr/web/guest/hemşirelik-lisans-egitimi-calistay-raporu-yayimlandi>