

T.C. YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
HEMŞİRELİK PROGRAMI

**BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDE OKUYAN  
HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN CERRAHİ  
HASTALIKLAR HEMŞİRELİĞİ LİSANS DÜZEYİ  
TEORİK ÖĞRETİMİNDE TAKIM BAZLI  
ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK  
DENEYİMLERİNİN VE ÖZ YÖNETİMLİ  
ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ:  
KARMA YÖNTEMLİ BİR ÇALIŞMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞEVVAL ÇAĞAN KIŞIN

İstanbul-2023

**T.C. YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
HEMŞİRELİK PROGRAMI**

**BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDE OKUYAN  
HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN CERRAHİ  
HASTALIKLAR HEMŞİRELİĞİ LİSANS DÜZEYİ  
TEORİK ÖĞRETİMİNDE TAKIM BAZLI  
ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK  
DENEYİMLERİNİN VE ÖZ YÖNETİMLİ  
ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ:  
KARMA YÖNTEMLİ BİR ÇALIŞMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ŞEVVAL ÇAĞAN KIŞIN**

**DANIŞMAN**

**DR. ÖĞR. ÜYESİ SEVİM ŞEN OLGAY**

**İstanbul-2023**

## TEZ ONAYI FORMU

Kurum : Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Program : Hemşirelik Yüksek Lisans Programı  
Tez Başlığı : Bir Vakıf Üniversitesinde Okuyan Hemşirelik Öğrencilerinin Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği Lisans Düzeyi Teorik Öğretiminde Takım Bazlı Öğrenme Modeline Yönelik Deneyimlerinin Ve Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi: Karma Yöntemli Bir Çalışma  
Tez Sahibi : Şevval Çağan Kışın  
Sınav Tarihi : 23.06.2023

Bu çalışma jürimiz tarafından kapsam ve kalite yönünden Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

|                | Unvanı, Adı-Soyadı (Kurumu)                                |
|----------------|------------------------------------------------------------|
| Jüri Başkanı:  | Doç. Dr. Gülten Karahan Okuroğlu<br>(Marmara Üniversitesi) |
| Tez danışmanı: | Dr. Öğr. Üyesi Sevim Şen Olgay<br>(Yeditepe Üniversitesi)  |
| Üye:           | Dr. Öğr. Üyesi İnci Kırtıl<br>(Yeditepe Üniversitesi)      |

### ONAY

Bu tez Yeditepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Bayram YILMAZ  
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## BEYAN

Bu tezin kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar hiçbir aşamasında etik dışı davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları kaynaklar listesine aldığımı, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.



## TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana destek olan bilgi ve tecrübesiyle beni aydınlatan, her zaman daha iyisini yapmam için beni cesaretlendiren, bana bilgi ve tecrübesi ile yol gösteren tez danışmanım saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Sevim Şen Olgay'a,

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve birikimleriyle her zaman destek olan başta Prof. Dr. Hediye Arslan Özkan ve Öğr. Gör. Sibel Afacan Karaman olmak üzere Hemşirelik bölümü hocalarıma,

Tez sürecinde desteğini hissettiren arkadaşlarım; Ayşenur Keleş, Ceren Zeren Erdem, Begüm Kırık ve Pelin Şentürk'e

Tezime katkılarından ve desteklerinden dolayı sevgili öğrencilerime,

Eğitim hayatım boyunca başarılarımla daima gurur duyan ve destek olan babam Niyazi Çağan ve ablam Nurdan Çağan'a, başarılarımla ortağı ve en büyük destekçim hayat arkadaşım Gökhan Kişin'e, güçlü bir kadın olmam ve başarılı bir akademisyen olmam da büyük emeği olan, güç kaynağım annem Sakine Çağan'a

sonsuz teşekkürlerimi sunarım...

## İÇİNDEKİLER

|                                                                     |       |
|---------------------------------------------------------------------|-------|
| TEZ ONAYI FORMU .....                                               | i     |
| BEYAN.....                                                          | ii    |
| TEŞEKKÜR.....                                                       | iii   |
| İÇİNDEKİLER .....                                                   | iiiiv |
| TABLolar LİSTESİ.....                                               | vii   |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....                                              | ix    |
| SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ .....                              | x     |
| ABSTRACT.....                                                       | xi    |
| ÖZET .....                                                          | xii   |
| 1. GİRİŞ ve AMAÇ .....                                              | 1     |
| 1.1. Problemin Tanımı ve Önemi.....                                 | 1     |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....                                        | 2     |
| 1.3. Araştırmanın Soruları ve Hipotezler.....                       | 2     |
| 2. GENEL BİLGİLER .....                                             | 3     |
| 2.1 Takım Bazlı Öğrenme.....                                        | 3     |
| 2.1.1. Takım Bazlı Öğrenmenin Amacı.....                            | 3     |
| 2.1.2. Takım Bazlı Öğrenmenin Tarihçesi.....                        | 3     |
| 2.1.3. Takım Bazlı Öğrenmenin Temel İlke ve Uygulanışı.....         | 4     |
| 2.1.3.1. Hazırlık Aşaması.....                                      | 5     |
| 2.1.3.2. Hazır Bulunuşluğun Gösterilmesi Aşaması.....               | 6     |
| 2.1.3.2.1. Bireysel Hazır Bulunuşluk Testi (BHBT) .....             | 6     |
| 2.1.3.2.2. Takım Hazır Bulunuşluk Testi (THBT).....                 | 6     |
| 2.1.3.3. Geri Bildirim ve İtirazlar .....                           | 7     |
| 2.1.3.4. Uygulama Aşaması .....                                     | 7     |
| 2.1.4. Takım Bazlı Öğrenmede Öğrenci Değerlendirilmesi .....        | 8     |
| 2.1.5. Sağlık Eğitiminde Takım Bazlı Öğrenme.....                   | 8     |
| 2.1.6. Takım Bazlı Öğrenmenin Kullanımını Etkileyen Faktörler ..... | 9     |
| 2.1.7. Takım Bazlı Öğrenme Yönteminin Avantajları.....              | 10    |
| 2.1.7.1. Öğrenciler Açısından Avantajları .....                     | 10    |
| 2.1.7.2. Yönetim Açısından Avantajları .....                        | 11    |
| 2.1.7.3. Dersin Öğretim Elemanı Açısından Avantajları .....         | 11    |
| 2.1.8. Takım Bazlı Öğrenmenin Dezavantajları .....                  | 11    |
| 2.1.8.1. Öğrenciler Açısından Dezavantajları.....                   | 11    |
| 2.1.8.2. Yönetim Açısından Dezavantajları.....                      | 12    |
| 2.1.8.3. Dersin Öğretim Elemanı Açısından Dezavantajları.....       | 12    |
| 2.2. Öz Yönetimli Öğrenme.....                                      | 12    |

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2.1. Öz Yönetimli Öğrenmenin Amacı .....                                   | 12 |
| 2.2.2. Öz Yönetimli Öğrenmenin Tarihçesi .....                               | 13 |
| 2.2.3. Öz Yönetimli Öğrenmeyi Gerçekleştiren Kişilerin Özellikleri .....     | 14 |
| 2.2.4. Öz Yönetimli Öğrenmenin Önündeki Engeller ve Kolaylaştırıcılar .....  | 15 |
| 2.2.4.1. Öğrenci Tarafından Oluşturulan Engeller ve Kolaylaştırıcılar .....  | 15 |
| 2.2.4.3. Yönetim Tarafından Oluşturulan Engeller ve Kolaylaştırıcılar .....  | 17 |
| 2.2.5. Hemşirelik Eğitiminde Öz Yönetimli Öğrenme .....                      | 17 |
| 2.3. İlgili Araştırmalar .....                                               | 18 |
| 2.3.1. Takım Bazlı Öğrenme ile İlgili Araştırmalar .....                     | 19 |
| 2.3.2. Öz Yönetimli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar .....                    | 22 |
| 3. GEREÇ VE YÖNTEM .....                                                     | 25 |
| 3.1. Araştırma Tipi .....                                                    | 25 |
| 3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman .....                               | 25 |
| 3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi .....                                  | 25 |
| 3.4. Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri .....                               | 26 |
| 3.4.1. Birinci Aşama İçin Dahil Edilme Kriterleri .....                      | 26 |
| 3.4.2. İkinci Aşama İçin Dahil Edilme Kriterleri .....                       | 26 |
| 3.4.3. Üçüncü Aşama İçin Dahil Edilme Kriterleri .....                       | 26 |
| 3.5. Araştırmaya Dahil Edilmeme Kriterleri .....                             | 26 |
| 3.5.1. Birinci Aşama İçin Dahil Edilmeme Kriterleri .....                    | 26 |
| 3.5.2. İkinci Aşama İçin Dahil Edilmeme Kriterleri .....                     | 26 |
| 3.5.3. Üçüncü Aşama İçin Dahil Edilmeme Kriterleri .....                     | 27 |
| 3.6. Araştırmanın Değişkenleri .....                                         | 27 |
| 3.6.1. Bağımlı Değişkenler .....                                             | 27 |
| 3.6.2. Bağımsız Değişkenler .....                                            | 27 |
| 3.7. Veri Toplama Araçları .....                                             | 27 |
| 3.7.1. Bilgi Formu .....                                                     | 27 |
| 3.7.2. Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi (TBL-SAI) .....      | 27 |
| 3.7.3. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği .....                                     | 28 |
| 3.7.4. Takım Bazlı Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....          | 28 |
| 3.8. Araştırmada Kullanılan Takım Bazlı Öğrenme ile İlgili Materyaller ..... | 29 |
| 3.8.1. Eğitim Modülleri .....                                                | 29 |
| 3.8.2. Takımların Belirlenmesi .....                                         | 29 |
| 3.8.3. Bireysel ve Takım Hazır Bulunuşluk Testi .....                        | 29 |
| 3.8.4. Vaka Tartışmaları .....                                               | 30 |
| 3.9. Veri Toplama Süreci .....                                               | 30 |
| 3.9.1. Nicel Veri Toplama Süreci .....                                       | 30 |

|                                                                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.9.2. Nitel Veri Toplama Süreci .....                                                                                                                                                   | 31  |
| 3.10. Verilerin Değerlendirilmesi .....                                                                                                                                                  | 33  |
| 3.11. Araştırmanın Etik Yönü .....                                                                                                                                                       | 33  |
| 3.12. Araştırmanın Sınırlılıkları .....                                                                                                                                                  | 34  |
| 3.13. Araştırmanın Yürütülmesinde İş Birliği Yapılan Yerler ve Kişiler .....                                                                                                             | 34  |
| 4. BULGULAR .....                                                                                                                                                                        | 35  |
| 4.1. TBL-SAI Türkçe Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması Bulguları .....                                                                                                                   | 35  |
| 4.1.1. Geçerlilik Çalışması .....                                                                                                                                                        | 35  |
| 4.1.2. Güvenirlik Çalışması .....                                                                                                                                                        | 42  |
| 4.2. Hastaların Tanımlayıcı Özellikleri .....                                                                                                                                            | 44  |
| 4.3. Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi (TBL-SAI) Sonuçları .....                                                                                                          | 47  |
| 4.4. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Sonuçları .....                                                                                                                                         | 47  |
| 4.5. Sosyodemografik Özellikler ile Takım Bazlı Öğrenme ve Öz Yönetimli Öğrenme Puanlarının Karşılaştırılması .....                                                                      | 48  |
| 4.6. Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği İlişkisinin Değerlendirilmesi .....                                                                 | 54  |
| 4.7. Takım Bazlı Öğrenme Yöntemine İlişkin Nitel Veriler .....                                                                                                                           | 55  |
| 5. TARTIŞMA ve SONUÇ .....                                                                                                                                                               | 63  |
| 5.1. Tartışma .....                                                                                                                                                                      | 63  |
| 5.1.1. TBL-SAI-TR'nin Geçerlilik ve Güvenirliğine İlişkin Bulguların Tartışılması ....                                                                                                   | 63  |
| 5.1.2. Sosyodemografik Özellikler ile Bulguların Tartışılması .....                                                                                                                      | 65  |
| 5.1.3. Öğrencilerin Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği Dersinde Takım Bazlı Öğrenmeyi Değerlendirme ve Öz Yönetimli Öğrenme Bulgularının Sosyodemografik Özellikler ile Tartışılması ..... | 68  |
| 5.2.1. Sonuç .....                                                                                                                                                                       | 74  |
| 5.2.2. Öneriler .....                                                                                                                                                                    | 76  |
| 6. KAYNAKLAR .....                                                                                                                                                                       | 77  |
| 7.EKLER .....                                                                                                                                                                            | 87  |
| EK 1- Bilgi Formu .....                                                                                                                                                                  | 87  |
| EK 2- Team Based Learning Student Assessment Instrument (TBL-SAI) .....                                                                                                                  | 88  |
| EK 3- Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi Türkçe Versiyonu (TBL-SAI-TR) .....                                                                                               | 91  |
| EK 4- Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği .....                                                                                                                                                  | 94  |
| EK 5- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları .....                                                                                                                                        | 95  |
| EK 6-Etik Kurul Onay Formu .....                                                                                                                                                         | 96  |
| EK 7- Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Kurum İzni .....                                                                                                                  | 98  |
| EK 8- Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu .....                                                                                                                                          | 99  |
| 8. ÖZGEÇMİŞ .....                                                                                                                                                                        | 100 |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 4.1.1.</b> Normal Dağılım.....                                                                                                                | 35 |
| <b>Tablo 4.1.1.1.</b> KMO ve Barlett Test.....                                                                                                         | 36 |
| <b>Tablo 4.1.1.2.</b> Madde Analizi.....                                                                                                               | 36 |
| <b>Tablo 4.1.1.3.</b> Açıklayıcı Faktör Analizi .....                                                                                                  | 38 |
| <b>Tablo 4.1.1.4.</b> Doğrulamalı Faktör Analizi İndeks Değerleri .....                                                                                | 39 |
| <b>Tablo 4.1.1.5.</b> Faktör Yükleri.....                                                                                                              | 40 |
| <b>Tablo 4.1.1.6.</b> Yakınsak ve İraksak Geçerlilik.....                                                                                              | 41 |
| <b>Tablo 4.1.1.7.</b> Ölçek Puanlarının Alt-üst %27 Gruplarına Göre Farklılaşma Durumu.....                                                            | 42 |
| <b>Tablo 4.1.2.1.</b> TBL-SAI Alt Boyut Madde Analizi .....                                                                                            | 42 |
| <b>Tablo 4.1.2.2.</b> Test Tekrar Test.....                                                                                                            | 44 |
| <b>Tablo 4.2.1.</b> Bireylerin Sosyodemografik Durumlarına Göre Tanımlayıcı Özellikleri .....                                                          | 44 |
| <b>Tablo 4.2.2.</b> Katılımcıların Öğrenim Durumlarına ait Tanımlayıcı Özellikleri.....                                                                | 45 |
| <b>Tablo 4.2.3.</b> Öğrencilerin Mesleği Seçme Nedenlerine ait Tanımlayıcı Özellikleri.....                                                            | 46 |
| <b>Tablo 4.3.1.</b> Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi Puan Ortalamaları .....                                                           | 47 |
| <b>Tablo 4.4.1.</b> Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Puan Ortalamaları.....                                                                                 | 47 |
| <b>Tablo 4.5.1.</b> Cinsiyete Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması.....          | 48 |
| <b>Tablo 4.5.2.</b> Not Ortalamalarına Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması..... | 49 |

|                                                                                                                                                                                       |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 4.5.3.</b> Evde Derse Hazırlanırken Harcanan Zamana Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması .....         | 50 |
| <b>Tablo 4.5.4.</b> Bilimsel Makale Okuma Durumuna Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması .....                   | 51 |
| <b>Tablo 4.5.5.</b> Yeni Fikirleri Benimsemeye Zorluk Yaşama Durumuna Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması..... | 52 |
| <b>Tablo 4.5.6.</b> Yeni Hedefler Doğrultusunda Ders Çalışma Durumuna Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması..... | 52 |
| <b>Tablo 4.5.7.</b> Mesleği Seçmede Etkili Olan Nedene Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması .....               | 53 |
| <b>Tablo 4.6.1.</b> Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği İlişkisi.....                                                                     | 55 |
| <b>Tablo 4.7.1.</b> Öğrencilerin Bireysel ve Akademik Özellikleri.....                                                                                                                | 56 |
| <b>Tablo 4.7.2.</b> Temalar ve alt temalar.....                                                                                                                                       | 57 |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1. TBL Aşamaları .....                                 | 5  |
| Şekil 2. Araştırmanın Akış Şeması.....                       | 32 |
| Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram ..... | 39 |



## SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

|                   |                                                                      |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <b>BHBT</b>       | Bireysel Hazır Bulunuşluk Testi                                      |
| <b>ICC</b>        | Sınıf içi Korelasyon                                                 |
| <b>KGİ</b>        | Kapsam Geçerlilik İndeksi                                            |
| <b>PDÖ</b>        | Probleme Dayalı Öğrenme                                              |
| <b>SDLS</b>       | Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği                                          |
| <b>TBL-SAI</b>    | Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi                     |
| <b>TBL-SAI-TR</b> | Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi Türkçe<br>Versiyonu |
| <b>THBT</b>       | Takım Hazır Bulunuşluk Testi                                         |

## **ABSTRACT**

**Kişin, Ş. (2023). Evaluation of The Undergraduate Nursing Students' Experiences In Team Based Learning Model and Examination of Self-directed Learning Levels Towards Theoretical Teaching of Surgical Nursing At a Foundation University: A Mixed Method Study, Yeditepe University Institute of Health Sciences, Department of Nursing, Master's Thesis. Istanbul.**

Team-based learning model (TBL) is a frequently used method in nursing education as it contributes positively to academic success and student satisfaction. The study was carried out with the mixed method in order to examine the experiences of the students on the TBL model in the theoretical teaching of surgical diseases nursing and their self-directed learning levels. Data were collected with Information Form, Team-Based Learning Student Assessment Instrument (TBL-SAI), Self-Directed Learning Scale and Semi-Structured Interview Form. The research was carried out in three stages. In the first stage, the Turkish validity and reliability study of TBL-SAI was carried out with 165 students. In the second stage, the experiences and self-directed learning levels of 93 students enrolled in the surgical diseases nursing course were examined. In the third stage, focus group interviews were conducted with 12 students determined by purposive sampling method in order to examine their experiences with the TBL model in depth. As a result of the study, Turkish validity and reliability study of TBL-SAI consisting of 23 items with three factors was realized. It was determined that the students had positive experiences with TBL and their self-directed learning levels were high. In addition, it was determined that there was a positive and highly significant correlation between the TBL-SAI and the Self-Directed Learning Scale score ( $r=0.778$ ,  $p=0.000<0.05$ ). In the qualitative study, three main themes were determined: "Student experience with TBL", "Contribution of TBL method to student development" and "Contribution of TBL method to surgical nursing".

**Keywords:** Team-based learning, self-directed learning, team-based learning experience, surgical nursing,

## ÖZET

**Kişin, Ş. (2023). Bir Vakıf Üniversitesinde Okuyan Hemşirelik Öğrencilerinin Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği Lisans Düzeyi Teorik Öğretiminde Takım Bazlı Öğrenme Modeline Yönelik Deneyimlerinin ve Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi: Karma Yöntemli Bir Çalışma, Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.**

Takım bazlı öğrenme modeli (TBL) akademik başarıya ve öğrencinin memnuniyetine olumlu katkı sağladığı için hemşirelik eğitiminde sıklıkla kullanılan bir yöntemidir. Çalışma öğrencilerin cerrahi hastalıkları hemşireliği teorik öğretiminde TBL modeline yönelik deneyimlerinin ve öz yönetimli öğrenme düzeylerinin incelenmesi amacıyla karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Veriler Bilgi Formu, Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi (TBL-SAI), Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, TBL-SAI'nın Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması 165 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada, cerrahi hastalıkları hemşireliği dersine kayıtlı olan 93 öğrencinin TBL modeline yönelik deneyimleri ve öz yönetimli öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Üçüncü aşamada, TBL modeline yönelik deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi için amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 12 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, TBL-SAI' nın üç faktörlü 23 maddeden oluşan Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması gerçekleşmiştir. Öğrencilerin TBL ile ilgili olumlu deneyimlerinin olduğu ve öz yönetimli öğrenme düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca TBL-SAI ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği toplam skoru ( $r=0.778$ ,  $p=0,000<0.05$ ) arasında pozitif yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Nitel çalışmada ise “TBL ile ilgili öğrenci deneyim”, “TBL metodunun öğrencinin gelişimine katkısı” ve “TBL metodunun cerrahi hemşireliğine katkısı” olmak üzere üç ana tema belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Takım bazlı öğrenme, öz yönetimli öğrenme, takım bazlı öğrenme deneyimi, cerrahi hastalıkları hemşireliği,

## 1. GİRİŞ ve AMAÇ

### 1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

Etkin ve yararlı eğitim verebilmek, bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini sağlamak için üniversiteler aktif öğrenme yöntemlerini kullanmaktadır ve böylece eğitim alanının rekabetçi ortamında avantaj elde etmektedirler (1).

Aktif öğrenme yöntemi öğrenciyi pasif dinleyici konumundan çıkarıp, öğrenme sürecinde sorumluluk almasını sağlamıştır. Son zamanlarda özellikle sağlık eğitiminde yaygın olarak kullanılmaya başlanmış ve yararı görülmüş olan aktif öğrenme yöntemlerinden biri Takım Bazlı Öğrenme (TBL) yöntemidir (2).

Takım Bazlı Öğrenme, büyük grupların 5-7 kişilik küçük gruplara ayrılarak uzman eğitici/eğiticiler eşliğinde sınıf içi ve dışında konuya/ uygulamaya özgü verilen görevleri bireysel ve grup olarak yerine getirerek öğrenmenin sağlandığı aktif bir öğrenme sürecidir (3).

Öğrenciler Takım Bazlı Öğrenme yönteminde ders öncesinde öğretim elemanın dersin içeriği, hedefleri ve amaçlarına uygun olacak şekilde verdiği kaynaklara çalışmaktadır. Bu Takım Bazlı Öğrenmenin ön hazırlık aşamasıdır ve sınıf dışında gerçekleşir. Daha sonra öğrenciler sınıf içinde konuyla ilgili olarak “Bireysel Hazır Bulunuşluk Testi” adı verilen testi çözerler ve sonrasında aynı soruları takım halinde çözerler ve buna da “Takım Hazır Bulunuşluk Testi” denir. Bu süreç boyunca öğretim elemanı öğrencilere eşlik eder ve öğrencilerin itirazı olduğu durumlarda geri bildirimler verirler (4).

Takım Bazlı Öğrenme yöntemi ile dersin sadece öğrenilmesini değil öğrencilerin ileride karşılaşılabileceği mesleki sorunlarda öğrendikleri kavramları kullanabilmesi amaçlamaktadır. Bu şekilde öğrencileri meslek hayatına hazırlayıp öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağladığı için eğitimde oldukça önemli bir yer tutmaktadır (5,6).

Takım Bazlı Öğrenme yöntemi ile bireyler öz yönetimli bir öğrenme gerçekleştirmektedir. Öz yönetimli öğrenmede öğrenenler “neyi, nasıl ve neden öğreneceklerini, öğrenme sırasında kullanacakları kaynakların önceliğini belirleme sorumluluğu almaktadır.” Öz yönetimli öğrenme de Takım Bazlı Öğrenmede olduğu gibi öğrenenler pasif bir dinleyiciden çok öğrenme sürecinde aktif konumda olarak öğrendiklerini yönetme kontrolüne sahiptir. Sonuç olarak Öz yönetimli öğrenme,

bireylerin kavramsal bilgileri yeni durumları aktarma yeteneğini ve mesleklerini özgü bilgilerini geliştirmesini sağlar (7).

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma, bir vakıf üniversitesinde okuyan hemşirelik öğrencilerinin cerrahi hastalıklar hemşireliği lisans düzeyi teorik öğretiminde takım bazlı öğrenme modeline yönelik deneyimlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

## **1.3. Araştırmanın Soruları ve Hipotezler**

**Soru 1 (S1):** Türkçe 'ye uyarlanan Takım bazlı öğrenme öğrenci değerlendirme anketi (TBL-SAI) geçerli ve güvenilir bir araç mıdır?

**Soru 2 (S2):** Katılımcıların sosyodemografik özelliklerine göre takım bazlı öğrenmeye ilişkin öğrenci değerlendirme düzeyi ve öz yönetimli öğrenme düzeyi arasında anlamlı fark var mıdır?

**Soru 3 (S3):** Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği dersinde kullanılan takım bazlı öğrenme modeline ilişkin katılımcıları

**Hipotez 1 (H1):** Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği lisans düzeyi teorik öğretiminde kullanılan takım bazlı öğrenme modeli öğrencilerin memnuniyetini artırır.

**Hipotez 2 (H2):** Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği lisans düzeyi teorik öğretiminde kullanılan takım bazlı öğrenme modeli öğrencilerin öz yönetimli öğrenme düzeyini artırır.

## **2. GENEL BİLGİLER**

### **2.1 Takım Bazlı Öğrenme**

Takım Bazlı Öğrenme (TBL), öğrenci merkezli fakat eğitici tarafından yönetilen bir ters yüz sınıf stratejisidir (8,9). Öğrencilerin 5-7 kişilik gruplara atandığı, yüksek düzeyde yapılandırılmış, kanıta dayalı ve öğrenci katılımını artıran aktif bir öğrenme yöntemidir (10). Takım bazlı öğrenme; sınıf içi ve dışında verilen görevlerle öğrencilere, konunun uzmanı eğitici ile birlikte takım halinde öğrenme fırsatı sağlanmasıdır (11).

#### **2.1.1. Takım Bazlı Öğrenmenin Amacı**

Takım bazlı öğrenme öğrencilerin derse katılımını arttıran ve derin öğrenmeyi sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem sayesinde öğrenciler iletişim, takım ile çalışma, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerini ve mesleki davranışlarını geliştirmeyi öğrenebilmektedir (10).

#### **2.1.2. Takım Bazlı Öğrenmenin Tarihçesi**

Geleneksel eğitimde öğrencilerin pasif olmasından kaynaklı olarak eğitimciler öğrencilerin de aktif olarak derslere katılacağı yöntemleri aramaya başladılar. İlk olarak 1960'ların sonlarında Kanada, Toronto'daki McMaster Üniversitesi'nin 'Problem Dayalı Öğrenme' (PDÖ) müfredatının kullanılmaya başlanması ile birlikte geleneksel eğitimdeki pasif öğrencinin yerini aktif öğrenci almaya başlamıştır. Bu yöntem ile öğrenciler açık uçlu olarak verilen problemlerin çözümleri ile uğraşmışlardır. Potansiyel olarak güçlü bir aktif öğrenim yöntemi olmasına karşın tüm öğrenciler için standartlaşmış bir eğitim deneyimi sağlamak için sınırlılıkları mevcuttu. Bundan dolayı PDÖ'ye tarzında fakat aynı zorluklara sahip olmayacak alternatif bir aktif öğrenme yöntemi aranmıştır. İşletme Fakültesi öğretim üyeleri sınıf başına düşen öğrenci sayısının artmasından dolayı kalabalık öğrenci gruplarının derslerde daha aktif olabilecekleri “Takım Bazlı Öğrenme” (TBL) olarak adlandırdıkları ders zamanını geleneksel öğrenme yöntemleri ile kullanmak yerine sınıf zamanını grup etkinlikleri için kullandıkları kendi aktif öğrenme yöntemlerini denemektedirler (2,12).

İlk olarak 1970'li yılların sonlarında Michaelson ve arkadaşları tarafından eğitim camiasına Takım Bazlı Öğrenme yöntemi sunulmuştur. Daha sonra yöntem revize edilerek birçok eğitim alanında başarıyla kullanıldı. Tıp ve Sağlık Bilimlerinde eğitimciler sağlık ve hastalık sorunlarını çözmede öğrenciler için TBL'nin etkili bir

yöntem olacağını düşünmüşlerdir ve 1990'lı yılların sonlarında Baylor Tıp Fakültesi'nde takım bazlı öğrenme yöntemi ilk kez tıp eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır İlk olarak Tıp alanında kullandıktan sonra hemşirelik ve eczacılık gibi sağlık bilimlerinde de büyük oranda kullanılmış ve başarı edilmiştir (2,13).

Günümüzde TBL eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılan ve öğrenci başarısını arttıran öğrenci merkezli bir eğitim stratejisi olarak kullanılmaktadır. Özellikle Tıp ve Sağlık bilimlerinde kullanımı diğer eğitim alanlarına göre giderek yaygınlaşmaktadır (14).

### **2.1.3. Takım Bazlı Öğrenmenin Temel İlke ve Uygulanışı**

Takım bazlı öğrenme aktif katılımıla bilgilerin yapılandırıldığı yapılandırmacı öğrenme ortamı sunmaktadır. Bundan dolayı TBL'nin temel felsefesi yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık ile ilgilidir (6,15). Yapılandırmacılık teorisinde bireyler bilgiyi var olan bilgilerinin üzerine ekleyerek bu bilgiyi kendi gözlemleri, düşünceleri ve yorumları ile şekillendirmektedir (16). Yapılandırmacılık teorisinde öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, yani geleneksel anlayıştaki gibi öğrenciyi pasif alıcı olarak görmemektedir. Bu bakış açısında öğretmen ise kendi öğrenmesinden sorumlu olan öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran kişi olarak görülmektedir. Öğrenme önceki bilgi varlığına bağlı olarak üzerine eklenerek devam eden bir süreç olduğu için öğretmenler öğrencileri yönlendirerek önceki bilgilerini kullanıp bilgiyi yeniden yapılandırmasını sağlayacak aktif öğrenme ortamını ve zamanını öğrenciye sağlamalıdır (6,15,16).

Yapılandırmacılık teorisi Vygotsky (1978) tarafından daha da geliştirilerek, öğrenme için toplum ve kültürün önemini vurgulayan Sosyal-yapılandırmacılık teorisini tanımlanmıştır. Bu teoriye göre öğrencinin sadece bireysel çalışmaları ile başarısı görülemez, bundan dolayı bireyin sosyal çevresinin de incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu bakış açısı öğrenci için daha iyi bir öğrenmenin sosyal çevre ile etkileşimin gerekliliği üstünde durmaktadır. Öğrenme için temel olan öğretmen ve diğer öğrencilerle kurulan sosyal etkileşimdir. Öğretmenleri ve akranları ile yapılan iş birliği bilginin kavranması ve becerilerin geliştirilmesinde büyük bir etkiye sahiptir. Yani sosyal etkileşim ne kadar etkili ve fazla olursa öğrenmenin de o kadar iyi ve etkin olması mümkündür (6,17).

TBL'de ise temel amaç öğrencilerin aktif öğrenmelerini ve akranlarıyla etkileşim kurmalarını sağlamak ayrıca öğrendikleri her bilgiyi ve kavramı profesyonel

yaşamlarında gelişebilecek sorunlar karşısında etkin şekilde kullanabilecekleri doğrultuda imkân sunmaktır (6).

TBL birbirini takip eden ve birebiri ile bağlantılı 3 aşamadan oluşmaktadır (Şekil 1).

1. Hazırlık
2. Hazır Bulunuşluğun Gösterilmesi
3. Uygulama

| Hazırlık            | Hazır Bulunuşluk               | Uygulama                                                                 |
|---------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| 1.Bireysel hazırlık | 2.Bireysel Sınav               | 6.Uygulamaya Yönelik Problem Çözme ve Etkinlikler (Olgu Senaryoları vb.) |
|                     | 3.Takım Sınavı                 |                                                                          |
|                     | 4.Takımlardan yazılı itirazlar |                                                                          |
|                     | 5.Geri Bildirim                |                                                                          |

**Şekil 1.** TBL Aşamaları (Michalsen LK. *Team-Based Learning for Health Professions Education: A Guide to Using Small Groups for Improving Learning.*)

### 2.1.3.1. Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşamasında eğiticiler, öğrencilere TBL'nin kullanacağı konu ile ilgili materyalleri (makale, video vb.) ve öğrenme hedeflerini içeren bir liste verirler. Öğrenciler ise TBL oturumundan önce bu kaynakları inceleyerek hazırlıklarını yaparlar. Bu aşamada eğitici ve öğrencinin hazırlığı farklı aşamalardan oluşur (6).

Eğiticinin hazırlığının ilk aşaması TBL yöntemi ile ele alacağı konuların amaç, hedef ve çıktılarını belirlemektir. Daha sonra bunlar doğrultusunda içeriği belirleyip tüm bu bilgileri içeren öğrencilerle paylaşacağı modülleri oluşturmalıdır. Bu modülleri oluştururken konunun amaç ve hedeflerine yönelik gerekli olan kaynaklara öğrencilerin ulaşmasını sağlamaktadır (6). Eğitici kaynakları belirlerken kaynakların güncel, dersin amaç ve hedefleri ile ilişkili olmasına dikkat etmelidir (6,9,11).

İkinci aşamada ise nasıl bir değerlendirme yöntemi izleyeceği yer almaktadır. Eğitici, takım faaliyetlerinin öğrenci notlarına nasıl yansıtacağı, dürüst ve güvenilir akran değerlendirmesinin nasıl sağlanacağı ve bunun takım üzerine etkisi gibi konuları bu aşamada ele almaktadır (6,18,19).

Eğiticinin TBL oturumuna hazırlığının son aşaması öğrencileri gruplara atamaktır. Grup oluşturma öğrencilere bırakılmamalıdır çünkü TBL’de gruplarda farklı özellikte bireylerin bir araya gelmesi amaçlanmaktadır. Grup oluşturma aşaması öğrencilere bırakıldığında öğrenciler benzer oldukları kişilerle bir araya gelmeye çalışacaktır. Bundan dolayı grup dağılımı eğitici tarafından heterojen olacak şekilde yapılmalı ve gruplar dönem sonuna kadar birlikte çalışmalıdır (11,19,20). Takımların çeşitliliğini sağlamak için öğrencilere bir takım sorular sorulup (yaş, cinsiyet, not ortalaması vb.), soruların cevapları doğrultusunda heterojen bir dağılım yapılarak farklı bilgi tabanına ve geçmişine sahip bireyler bir araya getirilmelidir (19,21).

Öğrencilerin takım bazlı öğrenme hazırlığı ise öğretim elemanı tarafından paylaşılan dersin amaç, hedef ve becerilerini kazanmaya yönelik önerilen Powerpointlerin, makalelerin okunması, paylaşılan videoların izlenmesi ve gerekirse ek araştırmaların yapılarak derse hazır bir şekilde gelinmesini içermektedir (19,21).

#### **2.1.3.2. Hazır Bulunuşluğun Gösterilmesi Aşaması**

Takım bazlı öğrenmenin en önemli aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin verilen kaynaklar (Powerpoint, video, makale vb.) doğrultusunda bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişikliklerin değerlendirilmektedir. Bireysel Hazır Bulunuşluk ve Takım Hazır Bulunuşluk testi olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır (19).

##### **2.1.3.2.1. Bireysel Hazır Bulunuşluk Testi (BHBT)**

Dersin öğrenim hedef ve amaçlarına uygun olarak hazırlanan genellikle çoktan seçmeli sorulardan oluşan öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları hazırlığı değerlendirme sınavıdır (4,6).

##### **2.1.3.2.2. Takım Hazır Bulunuşluk Testi (THBT)**

Öğrenciler bireysel hazır bulunuşluk testini çözdükten sonra aynı soruları grupları ile birlikte takım halinde fikir birliği oluşturmak amacıyla yaptıkları tartışmalar sonucunda cevap verdikleri sınavdır (4,6).

### **2.1.3.3. Geri Bildirim ve İtirazlar**

Bireysel ve Takım Hazır Bulunuşluk testlerinden sonra öğretim üyesi öğrencilere geri bildirimlerde bulunur. Anlık ve zamanında yapılan bu geri bildirimler öğrencilerin gelişimini, katılımını ve uyumunu arttırmaktadır. Anlık geri bildirimler, takım hazır bulunuşluk testi esnasında verilir, öğrencilerin öğrenim hedeflerine ulaşmasını, yanlış bilgilerin düzeltilmesi ve bilgilerin pekiştirilmesini sağlamaktadır (4,19,21).

Takımlar cevabının yanlış olduğunu veya cevabın olmadığını düşündükleri sorulara itiraz edebilmektedirler. İtiraz formları kullanarak itirazlarını takım halinde yapabilmektedirler. İtirazlar eğitici tarafından yazılı alınabileceği gibi sözel olarak da alınabilmektedir. Yapılan itirazın kabul edilebilmesi için sınav soruları ile önerilen kaynaklar arasında bilgi tutarsızlığı olduğu gruplar tarafından kanıtlanmalıdır. İtirazlar haklı bulunduğu anda sadece itiraz eden grupların o soruları ve gruptaki her bir bireyin BHBT'deki cevapları doğru sayılır. İtiraz etmeyen takımların THBT ve BHBT'deki cevaplarına puan verilmez (6).

### **2.1.3.4. Uygulama Aşaması**

Hazırlık ve hazır bulunuşluğun gösterilmesi aşamasından sonra üçüncü ve son aşama olan uygulama aşamasında öğrenilen kavramların pekiştirilmesi hedeflenmektedir. Burada öğrencilerin önceki aşamalarda öğrendiklerini olgu senaryoları, klinik problemler, tartışma oturumu ya da oyun gibi yöntemler kullanılarak uygulaması için fırsat yaratılır. Bu aşamada en çok kullanılan yöntemlerden biri klinik problem çalışmalarıdır (22).

Uygulama aşamasında öğrencilerin hepsi birbirlerini görebilecekleri ve duyabilecekleri bir ortamda yer almaktadırlar. Her öğrenci üyesi olduğu takım ile çalışır. Her takımdan uygulaması için beklenen görevler aynı ve önceden belirlenmiş olmalıdır. Verilen her görevin takımın gelişmesini ve öğrenmesini destekleyecek biçim olmasına dikkat edilmelidir. Takımların temel kavramları kullanarak çözebileceği karmaşık problemler oluşturulmalı, böylece etkin bir takım içi etkileşim ortaya çıkarılmalıdır (23).

Takım bazlı öğrenmenin en güç aşamalarından biri takımların görevlerinin oluşturulması ve uygulanmasıdır. Bu aşamada 4S kuralı kullanılmaktadır. Tüm takımlar (1S) “aynı (same)” ve meslek hayatlarında karşılaşabilecekleri, cevabı kaynaklarda direkt olmayan (2S) “anlamli (significant)” problemleri, takım içi tartışmaları sonucunda (3S) “özgün (specific)” seçimler yapmalı ve bu seçimleri (4S) “eş zamanlı (simultaneously)” olarak

açıklamalıdır. Seçimlerin eş zamanlı olarak açıklanmasını kolaylaştırmak için tek yanıtlı çoktan seçmeli veya kısa cevaplı sorular kullanılmalıdır (22).

En sonda ise modül boyunca öğrenilenleri pekiştirmek ve tekrar etmek için genel tekrar yapılır eksik olan noktalar ve neler öğrenildiğinin bir kez daha üzerinden geçilir. Böylelikle öğrencilerin sınavlara ilişkin korkularının azaltılması hedeflenmektedir (6).

#### **2.1.4. Takım Bazlı Öğrenmede Öğrenci Değerlendirilmesi**

Takım bazlı öğrenme yönteminde öğrenci değerlendirilmesinin unsurları olarak; Öğrencinin bireysel performansı (BHBT), takımın performansı (THBT) ve akran değerlendirilmesi (takım üyelerinin her bir takım arkadaşına verdiği puan) genellikle kullanılmaktadır (6,23). Bu unsurlardan akran değerlendirilmesinin uygulanması TBL yöntemini kullanan eğitimciler arasında farklılık göstermekle birlikte hem nitel hem nicel yöntem genellikle birlikte kullanılmaktadır (24). Akran değerlendirilmesi her zaman değerlendirilmede güvenli bir unsur değildir. Özetleyici bir değerlendirme unsuru olarak uygun olmamakla birlikte öğrencilere biçimlendirici bir geri bildirim sağlamak için faydalı bir unsurdur (25). Öğrenci değerlendirilmesinde kullanılan unsurların TBL süreci boyunca alınan toplam puanı ne oranda etki edeceği öğrencilere en başta açıklanmalıdır (6).

#### **2.1.5. Sağlık Eğitiminde Takım Bazlı Öğrenme**

Sağlık hizmeti anlayışında yaşanan değişimle birlikte doktorlar ve hemşireler gibi sağlık profesyonelleri bir ekibin parçası olarak görülmeye başlanmıştır. Özellikle sağlık sektöründe çeşitli disiplinlerdeki sağlık profesyonelleri bir arada çalıştıkları için ekip çalışması ve iletişim hayati önem taşımaktadır (26). Bu durumun sonucu olarak sağlık eğitiminde takım çalışmasına yönelik yöntemlere ve öğrencilerin ileride klinikte karşılaşabilecekleri ve ekip halinde çözebilecekleri problemlere ihtiyaç doğmuştur. Sağlık profesyonellerinin işlerinin karmaşıklığı aldıkları eğitimin sorunları çözmeye, eleştirel düşünmeye, mevcut kanıtları uygulamaya ve hastanın ihtiyaçlarını belirleyebilmeye ve takım ile birlikte hareket etmeyi sağlayacak düzeyde olmalıdır (10,27). Bundan dolayı da 1990'lı yıllarda Baylor Tıp Fakültesi'nde TBL'ye yönelik bir pilot çalışma başlatılmıştır. İlk sonuçların olumlu olmasının ardından sağlık bilimlerinin diğer alanlarında da aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır (6). Eczalık doktora programlarında aktif öğrenme kullanma akreditasyon standartlarının temelini

oluşturmaktadır. Bundan dolayı yakın zamanda, öğrenme çıktılarını iyileştirmek ve öğrenci katılımını arttırmak için TBL eczacılık alanında aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır (26,28).

TBL'nin tıp alanındaki kullanımından sonra sağlık alanında bakım sağlama ve karar verici rollerde etkin rol alan hemşirelere eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılması ve bilgileri öğrenirken ekip çalışması ve iletişim becerilerini geliştirmek için Takım bazlı öğrenme 2009 yılında Avusturalya Üniversitesinde lisansüstü eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (26). Daha sonra hemşirelik eğitiminde takım bazlı öğrenme kullanımına ilişkin Cheng ve arkadaşlarının (2014) yaptığı bir çalışmada TBL'nin sınıftaki öğrenci katılımını, kendi kendine öğrenmeyi ve akademik performansı önemli ölçüde artırdığını göstermiştir (29).

Takım bazlı öğrenme eğitimini benimseyen Tıp, hemşirelik ve eczacılık gibi sağlık bilimleri programları öğrenci katılımında belirgin bir artış göstermiştir. Aynı zamanda TBL, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme, kültürler arası öğrenme ve iletişim becerilerini geliştirmesini ve bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlamıştır. Tüm bu beceriler ekip halinde çalışan sağlık profesyonellerinin eğitiminde oldukça önemli ve geliştirilmesi gereken noktalardır. Bundan dolayı sağlık eğitiminde takım odaklı aktif öğrenme stratejileri önemli bir yer tutmaktadır (26,29).

#### **2.1.6. Takım Bazlı Öğrenmenin Kullanımını Etkileyen Faktörler**

Amerika Birleşik Devletinde gerçekleşen bir proje kapsamında tıp eğitiminde ilk TBL uygulamasını yapan 10 tıp fakültesinin 2 yıl içindeki durumu ile TBL'ye etki eden durumları saptamak için bir çalışma yapılmıştır. Daha sonra ise aynı araştırmacılar TBL'yi etkileyen sistem ve ortama ait faktörleri daha geniş bir örneklemde incelemiştir. Bu iki çalışmanın sonuçları doğrultusunda takım bazlı öğrenmenin kullanımını etkileyen faktörler şu şekildedir (25,30);

**Öğrencilerle ilişkili faktörler:** Takım bazlı öğrenme başarılı olması için öğrenci tutumu oldukça önemlidir. Öğrencinin bu yöntemin daha verimli olduğuna inanması, daha erken yaşta takım bazlı öğrenme yöntemi ile tanışması ve tekrarlarla tecrübe edinmesi, bu yöntemi içselleştirmesi, ekip halinde hareket etmeye ve yeniliklere uyum göstermeme,

**Dersin öğretim elemanı ile ilişkili faktörler:** Takım bazlı öğrenme yönteminin başarılı olacağına dair inanç, yöntemi uygulamaya dair isteklilik, risk alma ve zaman harcama,

yöntemin kullanılması ile elde edilen olumlu deneyimler, öğrencilerin artan akademik performansı ve öğretim elemanları ile iş birliği yapmaları ve yeniliklere karşı direnç gösterme,

**Ders ile ilişkili faktörler:** Ders programı ve dersin özellikleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ders programı açısından TBL'yi aynı zamanda kullanan diğer derslerle koordinasyonun ayarlanması oldukça önemlidir. Araştırmacılar, aynı zamanda öğrencilerin vize ve final sınavları ile koordineli olacak şekilde ayarlamaların da çok önemli olduğunu fark ettiler. Bu şekilde, farklı alanlarda takım bazlı öğrenme uygulanması ve öğrencileri bunaltacak aşırı yükün önüne geçilmesi,

Dersin özellikleri takım bazlı öğrenme yöntemi kullanımında oldukça önemli faktörlerden biriydi. Dersin öğrenci sayısının fazla olması, dersin yapısı ve içeriği, daha önce aktif öğrenme yöntemleri kullanılmış dersler,

**Yönetimle ilişkili faktörler:** Yönetim tarafından destek sağlandığında TBL yönteminin kullanılması daha olası olmuştur. Bundan dolayı yönetim tarafından alt yapı, zaman ve imkân yönünden yardımcı olması, yöntemin denenmesi için desteklemek/cesaretlendirmek, TBL'yi savunması,

**Kaynaklarla ilişkili faktörler:** Takım bazlı öğrenme oturumun gerçekleştiği ortam, eğitici sayısı, hazırlık aşamasında sunulan kaynaklar, öğrencilere verilen vaka örnekleri, destek personel ve donanım,

**Zaman ile ilişkili faktörler:** Dersin öğretim elemanının takım bazlı öğrenmenin oturumundan önce vakayı, testleri ve uygun kaynakları belirlemek için harcadığı zaman ve takım bazlı öğrenme oturum sürecinde ayrılan zaman

#### **2.1.7. Takım Bazlı Öğrenme Yönteminin Avantajları**

Takım bazlı öğrenme yöntemi öğrenciler, yöneticiler ve öğretim elemanlarına avantajlar ve dezavantajlar sağlamaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (6,31);

##### **2.1.7.1. Öğrenciler Açısından Avantajları**

-Öğrencinin derste aktif olmasını sağlar.

-Öğrenciler sorumluluk alır ve kendi kendine öğrenmeyi gerçekleştirme yeteneğini geliştirir.

- Öğrenmeyi birkaç adımda gerçekleştirirler (kaynaklar, akran ve eğitici) ve bu şekilde bilgi kalıcı olur ve kolaylıkla uygulayabilirler.

- Başarı düzeyleri düşük öğrenciler ders çalışmalarını TBL sayesinde başarılı bir şekilde gerçekleştirirler.

-Grup halinde çalıştıkları için sosyal ilişkilerini, iletişim becerilerini geliştirir ve ekip halinde çalışma becerisini edinirler.

-Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri gelişir.

#### **2.1.7.2. Yönetim Açısından Avantajları**

-Takımlar kendilerini etkili bir şekilde yönettikleri için minimum öğretim elamanına ihtiyacı minimum düzeydedir.

-Kalabalık sınıflarda ve akademik programlarda başarılı bir şekilde uygulandığı için maliyet açısından ucuzdur.

#### **2.1.7.3. Dersin Öğretim Elemanı Açısından Avantajları**

-Dersin öğretim elemanı öğrencilerin devamsızlık yapmasından ve derse hazırlıksız gelmelerinden nadiren endişe duyar.

-Öğrenciler derse hazırlıklı geldiği için dersin öğretim elemanı ve öğrenci arasında etkileşim daha kolay gerçekleşir.

-Dersin öğretim elemanı anlatıcı konumundan gözlemleyen konumuna geçtiği için öğrencileri ile daha fazla kişisel ilişkiler geliştirir.

-Öğrencilerin TBL yöntemine ve derse olan ilgisi dersin öğretim elemanını motive eder.

#### **2.1.8. Takım Bazlı Öğrenmenin Dezavantajları**

##### **2.1.8.1. Öğrenciler Açısından Dezavantajları**

-Geleneksel öğrenme yöntemine alışmış öğrenciler TBL ile öğrendiklerini hissetmeyebilirler.

-Akran değerlendirmesinin öğrenciler arasında huzursuzluk çıkarabilir ve takım dinamiklerini bozabilir.

-Ders programının yoğunluğu nedeni ile sınıf öncesi hazırlığa yeterli zaman ayırmayabilirler.

-Öğrenme yükü fazla geleceği için öğrenciler aralarında konu paylaşımı yapabilir ve bundan dolayı takım üyelerinin hepsi her konuya çalışmaz.

-Düşük ders başarısına sahip öğrenciler TBL oturumlarına çalışmayabilirler ve emek vermeden takımları sayesinde yüksek puan alırlar.

#### **2.1.8.2.Yönetim Açısından Dezavantajları**

-Kaynak kısıtlılıkları sorun yaratabilir.

-Geleneksel ders için verilen süre TBL oturumları için yeterli olmayabilir.

#### **2.1.8.3. Dersin Öğretim Elemanı Açısından Dezavantajları**

-Dersin öğretim elemanın hazırlık aşamasında, tüm TBL oturumlarını planlaması, testleri ve vakaları oluşturması ve kaynakları hazırlaması için çok fazla zaman ve emek harcar.

-Dersin öğretim elemanı eğer deneyimsiz ise sınıf üstünde hakimiyet kuramayabilir ve grup etkileşimlerini yönetmede sorun yaşayabilir.

### **2.2. Öz Yönetimli Öğrenme**

Öz yönetimli öğrenme, öğrenmenin kavramsallaştırılması, tasarlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin öğrenci tarafından yürütüldüğü bir yöntemidir (32). Öz yönetimli öğrenmede kişiler başkalarının yardımı olsa da olmasa da öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada, öğrenme hedeflerini saptamada, öğrenme için gerekli olan kaynakları belirlemede, kendileri için doğru olan öğrenme stratejilerini belirleyip uygulamada ve bu sürecin sonunda öğrenme çıktılarını değerlendirme de sorumluluk aldığı öğrenme sürecidir (33).

#### **2.2.1. Öz Yönetimli Öğrenmenin Amacı**

Öz yönetimli öğrenme bireylerin öğrenmende kendi kendine yönetmeyi ve yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntem sayesinde kişiler öğrenmeleri üzerinde seçme özgürlüğüne sahip olmaları, öğrenme sürecinde davranışsal, bilişsel ve güdüsel olarak var olmaları, yaşam boyu öğrenmeyi başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır (34).

### 2.2.2. Öz Yönetimli Öğrenmenin Tarihçesi

Öz yönetimli öğrenme kavramının ilk kez Yunan filozoflar döneminde geçtiğini ve Yunan filozoflar için oldukça önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Bu dönemde Platon bireylerin eğitimin temel amacının kendi kendilerinin öğrenmelerini sağlamak ve bu konuda onların geliştirmek olduğunu, Sokrates ise kendiliğinden öğrenmesini gerçekleştiren kişi olarak belirtmiştir (35).

1558 ve 1640 yılları arasında Londra’da gerçekleştirilen dersler, okullar, kitaplar, kütüphaneler ve konferanslar aracılığı ile kişilerin öz yönetimli öğrenmeyi tanımaları ve uygulamaları için bu kavram üzerinde durulan önemli bir konuydu. Geçmişte bu konuyla ilgilenilmiş, araştırılmış ve tartışılmış olmasına rağmen bu kavram ile ilgili asıl çalışmalar 1960’lı yıllarda yapılmış ve 1970’li yıllarda ise çoğalmıştır (35).

Tough yetişkin eğitimi üzerine çalıştığı yıllarda öz yönetimli öğrenme için varsayımlar yapmaya başlamıştır. Tough 1971 yılında “Yetişkinlerin Öğrenme Projeleri” ile ilgili araştırmalar yapmış ve öz yönetimli öğrenme, bu projeler üzerindeki çalışmalarının bir parçası olarak ortaya çıkmıştır (32,36).

Öz yönetimli öğrenme kavramını ilk Knowles 1975 yılında kişilerin diğer insanlardan yardım alarak ya da almayarak öğrenme süreçlerini (hedef belirleme, kaynak belirleme, öğrenme stratejisi seçme, uygulama ve sonuçları değerlendirme) kendi sorumluluğunda gerçekleştirmesi olarak tanımlanmıştır (37). 1977 yılında Guglielmino’nun doktora tezinde “Öz-Yönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Ölçeği”ni (Self-Directed Learning Readiness Scale) geliştirmesi ile öz yönetimli öğrenme konusunda oldukça önemli bir gelişme sağlamıştır (35). Tough 1979 yılında yaptığı araştırmalarda yetişkinlerin öğrenme süreçlerinde aktif olduğunu belirtmiştir. Daha sonra erişkin bireylerin öz yönetimli öğrenme sürecini beş aşamalı bir model olarak ifade etti; (a) bir öğrenme etkinliğinde yer almak, (b) bilgiyi ve yeteneklerini korumak, (c) bilgiyi günlük yaşamda kullanmak, (d)maddi veya (e) simgesel bir karşılık almak (36).

1991 yılına gelindiğinde ise Brockett ve Hiemstra yaşanan gelişmeler ve kendi çalışmaları doğrultusunda öz yönetimli öğrenmeyi tanımlanmışlar ve öz yönetimli öğrenmeyi “hayat şekli” olarak ifade etmişlerdir. 2002 yılında ise Gibson öz yönetimli öğrenmeyi kişilerin kendi gayretleri, becerileri, öğrenme taktiklerinin, bilgi ve bireysel ilerlemelerinin gelişmesi olarak tanımlamıştır (37). Kendi kendine öğrenmeye karşı

literatürde artan bir ilginin olması ile birlikte yapılan her çalışma ile öz yönetimli öğrenmenin yeni bir boyutu bulunmuş, tanımları genişletilmiş, ölçüm araçları geliştirilmiştir.

### **2.2.3. Öz Yönetimli Öğrenmeyi Gerçekleştiren Kişilerin Özellikleri**

Her yetişkin belirli bir düzeye kadar kendini yönetme yeteneğine sahip olmasına karşın kendi kendini öğrenmeyi başlatabilmek veya sürdürebilmek için farklı düzeylerde hazırlığa veya yeteneğe sahiptirler. Bu hazır olma ve yetenek durumu kendi kendine öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinde önemli rol oynamaktadır ve öğrenenlerin kişisel özellikleri bunun üzerinde belirleyici bir güce sahiptir (38).

Bazen öğrenmede öz yönetimli öğrenmenin daha uygun olduğu durumlar olsa da öz yönetimli öğrenmenin gerçekleşmesini öğrencinin davranışları, değerleri ve becerileri gibi kişisel özelliklerinin uygun olup olmaması etkilenmektedir (38). Yapılan tanımlar ve çalışmalar doğrultusunda öz yönetimli öğrenmeyi gerçekleştiren kişiler;

- Öğrenme sürecinde inisiyatif alabilen,
- Kendini disipline edebilen,
- Merak düzeyi yüksek,
- Kendine güveni olan,
- Öğrenmeye ve değişime açık,
- Zaman yönetimi yapabilen,
- Öğrenmekten keyif alan,
- İletişim yeteneği kuvvetli (sözlü ve yazılı)
- Eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerine sahip olma,
- Öz değerlendirme yapabilme
- Belirsizliklerin üstesinden gelebilme,
- Kaynakları ve öğrenme stratejilerini belirleyebilme gibi kişisel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (36,38). Bireyler eğer bu özellikleri taşımıyorsa öz yönetimli öğrenmede süreçlerinde direnç gösterebilirler (38).

Yapılan çalışmalarda öz yönetimli öğrenmeyi gerçekleştiren kişilerin en çok vurgulanan özellikleri bireysel sorumluluk, öz yeterlilik ve motivasyon yeteneğidir. Brockett ve Hiemstra (1991), bireysel sorumluluğu öğrenmede öz yönetimin temel taşı olarak belirtmiştir. Öz yeterlilik ise kişilerin bir şeyi başarılı şekilde gerçekleştirme konusundaki

inancıdır. Öz yeterlilik kişilerin geçmiş deneyimlerinden etkilenir. Öz yönetimli öğrenme yeteneği olan kişiler kendilerini motive etme eğilimindedir. Öz yönetimli öğrenmeyi başlatmak için gereken motivasyon değerlilik ve beklentinin bir ürünüdür (38).

Bazı yetişkinler öz yönetimli öğrenme yeterliliklerini geliştirme potansiyeline sahip olsalar da başka öğrenme yöntemlerini seçebilirler bu durum ise onların öğrenmede pasif olarak yer almak istemeleri ile ilgili olabilmektedir (38).

#### **2.2.4. Öz Yönetimli Öğrenmenin Önündeki Engeller ve Kolaylaştırıcılar**

Öz yönetimli öğrenmenin gerçekleştirilmesi birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerin bazıları öz yönetimli öğrenmeyi kolaylaştırırken bazıları ise gerçekleşmesinin önünde engeldir. Douglass ve ark. (2014) yaptıkları çalışmada odak grup yanıtları öz yönetimli öğrenme önündeki engeller ve kolaylaştırıcıları üç temada ortaya koydular. Bunlar (1) öğrenci tarafından oluşturulan engeller ve kolaylaştırıcılar, (2) fakülte tarafından oluşturulan engeller ve kolaylaştırıcılar ve (3) yöntem tarafından oluşturulan engeller ve kolaylaştırıcılar (39).

##### **2.2.4.1. Öğrenci Tarafından Oluşturulan Engeller ve Kolaylaştırıcılar**

Öğrencinin kontrolünde olan, kendi kendine öğrenmesine yardımcı olan veya engelleyen durumları içermektedir. Öğrencilerle yapılan çalışmalarda derslere aktif olarak katılmanın, ders notlarını iyi bir şekilde tutmanın, dersten önce okumalar yapmanın ve derslere devam etmenin öz yönetimli öğrenme için oldukça yararlı olduğu ve teşvik edici olduğu görülmüştür (39,40).

Diğer öğrencilerle etkileşim içinde olmanın birlikte çalışmanın bazı durumlarda öz yönetimli öğrenmeyi kolaylaştırdığını bazı durumlar da ise önünde engel olduğu görülmüştür (39,41). Akranlarla etkileşim içinde olmanın öğrencilerin yeterlilik duygularının gelişmesine, öğrenme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayarak içsel motivasyonlarını arttırmaktadır. Ancak bazı durumlarda herkesin kendine özgü çalışma stili olması ya da herkesin öğrenmeyi eşit düzeyde önemsememesi diğerlerinin de gelişimi etkileyip motivasyon kaybına sebep olmaktadır. Bu durumda öz yönetimli öğrenmenin gerçekleşmesi önünde büyük engel oluşturmaktadır (39).

Öğrencilerin sınıf dışında da aktif olması öz yönetimli öğrenmeyi kolaylaştıran bir faktördür. Öğrencilerin alanlarındaki uzman kişilerle iletişim kurup, öğretim elemanlarını

dersleri dışında ziyaret edip, anlamadıkları veya merak ettikleri konular hakkında sorular sorup ya da sınavlarda yapamadıkları soruların cevaplarını öğrenip öğretim elemanının bu soru ile neyi amaçladığı gibi sorular sorması öğrenmesindeki boşlukları belirleyip, telafi etmesi için büyük bir fırsat yaratmaktadır (39,40).

Öğrencilerin kendilerinin öğrenme tarzını anlamalarının ve öğrenme hedeflerini belirlemesi öz yönetimli öğrenme için çok önemli bir kolaylaştırıcı olmakla beraber kişilerdeki motivasyon eksikliği ise öz yönetimli öğrenme önündeki en büyük bilişsel engel olmaktadır (39,41).

#### **2.2.4.2. Fakülte Tarafından Oluşturulan Engeller ve Kolaylaştırıcılar**

Öğrencilerin kendi kendine öğrenmesine fakültenin faaliyetlerinin yardımcı olduğu ve engellediği durumları ifade etmektedir. Yapılan çalışmalarda fakültelerin devamsızlıklar ve notlandırmalar ile ilgili politikalarının öğrencilerin öz yönetimli öğrenmelerini kolaylaştırdığı belirlenmiştir (41). Bazı durumlarda notlandırma sistemi öz yönetimli öğrenme için bir engel olmaktadır. Notlandırmanın öğrenme ile direkt ilişkilendirilmesi öğrencilerin için endişelenmesine yol açmaktadır. Bu durumda öğrenciler öğrenmek yerine notlara odaklanarak öz yönetimli öğrenmenin gerçekleşmesini engellemektedir (39).

Derslerin müfredatlarının tasarlanması öz yönetimli öğrenme için önemli bir faktördür. Uygulamalı derslerde staj veya klinik fırsatların fakülte tarafından öğrencilere verilerek onların meslekleri ile ilgili gerçek deneyimler yaşamasını, nelere dikkat etmelerini gerektiği belirlemeleri, ileride karşılaşacakları mesleki sorunlarla karşılaşmaları gibi durumlar öğrenmelerini nasıl gerçekleştireceklerini belirlemelerine olanak sağlayarak öz yönetimli öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda derslerin müfredatlarındaki projelerin olması ve bu projelerin şekilleri de öz yönetimli öğrenme için belirleyicidir. Çalışmalarda öğrenciler bireysel projelerin grup projelerine göre öğrenmeleri yönetmelerini ve değerlendirilmelerinin daha kolaylaştırdığı belirtmişlerdir (39).

Öğretim elemanları tarafından verilen fakülte danışmalığının öz yönetimli öğrenmeyi gerçekleştirme için önemli bir faktör olarak yer almaktadır. Öğrencinin danışmanı ile ilişkisi öğrenci motivasyonunu etkilemektedir böylelikle öz yönetimli öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğretim elemanının öğrenciyi yönlendirmedi isteklilik ve onunla ilgilenmesi öğrenciyi öz yönetimli öğrenmeye iten bir güçtür (39,41).

#### **2.2.4.3. Yönetim Tarafından Oluşturulan Engeller ve Kolaylaştırıcılar**

Okul yönetiminin kontrolünde olan bazı durumlar öğrencilerin öz yönetimli öğrenimlerine yardımcı olmaktadır veya engellemektedir. Sınıfların kalabalık olma durumu öğrencinin öğretim elemanı ile iletişimi zorlaştırarak anlamadığı konuları öğrenmelerini ve öz değerlendirme yapabilmelerini engellemektedir (41).

Yeterli öğretim elemanının bulunmaması durumunda, öğretim elemanının artan iş yükünden dolayı öğrencilere yeterli zamanı ayıramaması, ulaşılabilirliklerin düşük olması öğrencilerin kendi öğrenmelerine için gerekli olan motivasyonu etkileyerek öz yönetimli öğrenmeyi engellenmektedir (39).

Okul içinde teknolojiye erişimin olması öğrencinin kaynaklara ve öğrenmek istediği bilgiye kolaylıkla ulaşmasını sağlamaktadır. Bu açıdan teknoloji öz yönetimli öğrenme için büyük kolaylıktır. Fakat teknolojiye erişim eksikliği durumunda bu öğrencilerin öz yönetimli öğrenmelerinin gerçekleşmesi için engel teşkil etmektedir (39).

Öğrencilerin yaptıkları çalışmaların ve başarılarının okul yönetimi tarafından ödüllendirilmesi (lisansüstü eğitim bursu, nakit vb.) öğrencilerin öz yönetimli öğrenmelerini gerçekleştirmeleri için motivasyon sağlamaktadır (41).

#### **2.2.5. Hemşirelik Eğitiminde Öz Yönetimli Öğrenme**

Hemşirelik zorlu çalışma koşullarına sahip olan mesleklerden birisidir. Hemşireler tıbbi, teknolojik ve sosyal gelişmelerin sürekli takip edilmesi gerekliliğinin dışında her gün uğraşılması gereken sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Tüm bu durumların üstesinden gelinmesinde ve adapte olunmasında hemşirelik eğitimi oldukça önemli bir yer tutmaktadır (42,43).

Hemşirelik eğitiminde genel olarak didaktik eğitim hâkim olmasına karşın, yaşanan gelişmeler sonucunda, yetişkin eğitime özellikle öz-yönetimli öğrenmeye önem verilmeye başlanmıştır. Böylelikle hemşirelik öğrencilerinin bilgiyi arama, analiz etme, yorumlama ve kullanma becerilerini kazanmaları üzerine odaklanılmıştır (42,43).

Öz yönetimli öğrenme ilk kez ABD'de Case Western Üniversitesi'nde 1950'li yıllarda eğitime dahil edilmiş sonrasında 1960'larda tıp eğitiminde ilk kez McMaster Üniversitesi'nde kullanılmıştır. 1997-98 yıllarında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp

Fakültesinde öz yönetimli öğrenme eğitime dahil edilerek, Türkiye’de ilk kez kullanılmıştır (43).

1985 yılında geleneksel eğitim ile yeni hemşirelik eğitiminin karşılaştırmasını ilk kez Hurst yapmıştır ve öz yönetimli öğrenmenin hemşirelik eğitimi için gerekli olduğu bu değişimin sağlanması gerektiğini belirterek hemşirelik eğitiminde öz yönetimli öğrenmeye dikkat çekmiştir. Böylelikle tüm dünyada ve ülkemizde hemşirelik eğitiminde öz yönetimli öğrenme eğitime adapte edilmeye başlanmıştır. Türkiye’de hemşirelik eğitiminde ilk kez yine Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu’nda 1999-2000 yıllarında ders olarak verilmeye başlanmıştır (43,44).

Hemşirelerin öz yönetimli öğrenmeyi gerçekleştirmeleri mesleki gelişim ve değişim için oldukça önemlidir. Öz yönetimli öğrenmeyi gerçekleştiremeyen hemşirelik öğrencileri modern sağıhtaki gelişmelere uyum sağlayamazlar ve gerekli becerileri kazanamazlar. Ayrıca öz yönetimli öğrenme kişilere motivasyon ve özerklik sağlayarak kişilerarası iletişim, öğrenme becerilerini (bilgiyi araştırma, ayırt etme, kullanma ve değerlendirme) kazanmalarını sağlar. Öğrencilerin bu becerileri kazanmalarında hemşirelik eğitimcileri bu konuda önemli bir rol oynamaktadır (42,43).

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

Literatür incelendiğinde Takım Bazlı Öğrenme ve Öz yönetimli Öğrenme ile ilgili birçok çalışma mevcuttur. Her ikisinin incelendiğin ortak ulusal hiç kaynak olmamasına karşın uluslararası çalışma mevcuttur.

Janotha (2015) takım bazlı öğrenmenin hemşirelik lisans eğitiminin iki ana dersinde öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluğu ve akademik performansı nasıl etkilediğini incelemek amacıyla yarı deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya TBL eğitimi alan 80 kişilik deney grubu ve TBL eğitimi almayan 155 kontrol grubu olmak üzere toplamda 235 hemşirelik öğrencisi katılmıştır. Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Ölçeği (SDLRS), ve öğrencinin yeterliliği ölçmek için yapılan standart sınavlar ve ayrıca deney grubuna TBL deneyimi sırasında yapılan testler araştırmada veri toplamamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda TBL’nin öz yönetimli öğrenmeyi geliştirdiğini, ayrıca TBL’nin akademik başarıyı arttırdığı görülmüştür (45).

### 2.3.1. Takım Bazlı Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Takım bazlı öğrenmenin öğrenciler tarafından memnuniyet düzeyini ölçen bir aracın olmamasından dolayı Mennenga tarafından 2012 yılında “Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci değerlendirme Aracı (TBLSAI)” adıyla oluşturulan aracın geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yarı deneysel bir çalışma ile 74 öğrencinin kontrol grubu, 69 öğrencinin ise deney grubu olduğu toplamda 173 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen bir çalışma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve Sınıf Katılımı Anketi kullanılmış olup ayrıca deney grubuna Mennenga tarafından oluşturulan Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Aracının geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmada bazı durumlar takım bazlı öğrenmenin geleneksel ders anlatımından daha iyi bulmamış fakat TBL’nin geleneksel ders anlatımı kadar etkili olduğunu belirtmiştir (2).

Mennenga (2012) yeni geliştirdiği Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Aracının sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi ve öğrenci memnuniyetinde oluşan üç alt ölçeğin istenenleri doğru bir şekilde ölçüp ölçmediğini test etmeyi amaçlamıştır. Katılımcılar 19-51 yaş arasında değişen toplam 396 kişiden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak 39 maddeden oluşan 5’li likert tipli Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi (TBL-SAI) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yeni oluşturulan bu ölçeğin 3 alt ölçeğinin doğru bir şekilde istenileni ölçtüğü görülmüştür (46).

Frame, Cailor, Gryka, Chen, Kiersma ve Sheppard (2015) eczacılık öğrencilerinin takım bazlı ve geleneksel derse karşı algılarını değerlendirme amacıyla, iki farklı üniversitedeki toplam 111 eczacılık öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak 22 maddeden oluşan takım algıları aracı ve 14 maddelik öğretim stili tercihi aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda TBL’nin öğrencilerin takım algısını geliştirdiğini ayrıca her iki üniversitedeki öğrencilerinin TBL’nin eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini kazandırdığı ve sınav hazırlandığı konusunda hemfikir oldukları görülmüştür (47).

Kim, Song, Lindquist ve Young (2016) takım bazlı öğrenmenin Koreli hemşirelik öğrencilerinin problem çözme, bilgi ve klinik performanslarına etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmada 63 tane üçüncü sınıf hemşirelik öğrencisinin 32 tanesini TBL

grubuna, 31 tanesini kontrol grubuna atamışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kore Eğitim Geliştirme Enstitüsünde Lee (2003) tarafından geliştirilen 5'li likert tipi problem çözme ölçeği, araştırmacılar tarafından katılımcıların bilgilerini test etmek için oluşturulan bir bilgi aracı ve yine araştırmacılar tarafından geliştirilen 13 maddelik klinik performans kontrol listesi kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda TBL grubunun kontrol grubuna göre problem çözme becerileri, bilgi ve klinik performanslarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüş ve TBL'nin problem çözme yeteneği, bilgi ve klinik performansı geliştirmek için etkili bir öğretim stratejisi olduğu tespit edilmiştir (48).

Najdonovic-Visak (2016) mühendislikte birinci yılı olan öğrencilerin TBL'yi ilk kez gördükleri süreçte elde ettikleri deneyim, değerlendirme ve dersleri incelemek üzere "Mühendisliğin Temel İşlemleri" adlı derse kayıtlı 115 öğrenci ile çalıştılar. Veri toplama aracı olarak edilen bilgiyi değerlendirmek için hazırlık güvence testleri ve sınav sonuçları kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşlerini almak üzere 18 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda takımların bireylere göre daha iyi performans gösterdiği, takım çalışması ile öğrencilerin işbirlikçi becerilerinde gelişmeler olduğunu ve mesleki gelişimin öneminin farkında oldukları ayrıca karşılıklı saygının takım çalışmasına katkı sağladığı saptanmıştır (49).

Branney ve Hernandez (2018) hemşirelik lisans eğitiminde takım bazlı öğrenmenin uygulamalı patofizyoloji dersinde değerlendirdikleri çalışmalarında 197 kişilik hemşirelik lisans hemşirelik öğrencilerinin 167 tanesine ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler takım bazlı öğrenmenin öğrenci memnuniyetini ölçen ölçek, öğrencilerin öğreniminin değerlendirildiği 10 soruluk kısa cevaplı bilgi aracı ve odak grup görüşme ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda birçok öğrenci takım bazlı öğrenmeyi tercih etmiştir ve yüksek düzeyde sorumluluk ve memnuniyet bildirmişlerdir. Öğrencilerin takım çalışmaları ve klinik deneyimleri arasında net bir ilişki olduğu ve aynı zamanda hemşirelik öğrencilere uygulamalı patofizyoloji öğretmek için güçlü bir yöntem olduğu tespit edilmiştir (8).

Göktepe, Türkmen, Zeybekoğlu ve Yalçın (2018) TBL'nin hemşirelik liderliği dersine katılan öğrencilerin öğrenmelerine katkısını belirledikleri araştırmalarında, iki yarıyıl da hemşirelik liderliği dersini alan toplam 57 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu bir anket, kursu yöneten eğitimcilerin gözlemleri ve odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda TBL yönteminin hemşirelik liderliği

dersinde etkili bir şekilde kullanılabildiği ve öğrencilerin iletişim, takım çalışması, karar verme, problem çözme ve liderlik gibi becerileri edinmelerine katkı sağladığı görülmüştür (14).

Randall, Crawford, River (2020), kültürel ve dilsel olarak çeşitli hemşirelik öğrencilerinin TBL deneyimlerini keşfetmeyi amaçladıkları çalışmayı 15 uluslararası öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. Veriler üç odak grup oluşturularak açık uçlu sorularla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda TBL'nin dil yeterliliğini ve saygılı kültürlerarası ilişkileri desteklediği ve ayrıca uluslararası öğrencilere yönelik ırkçılığı kesintiye uğratmada fayda sağladığı görülse de eğitim ortamında ırksal ve kültürel gücün etkisini ortadan kaldırmak için TBL'nin tek başına yeterli olmadığı görülmüştür (50).

Neklawy ve Ismail (2021) anatomi öğrenen öğrencilerde çevrimiçi ortamda takım bazlı öğrenmenin kullanılmasının katılımcıların kendi bakış açısıyla hatırlama, katılım ve memnuniyet üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini Temel Tıp dersine kayıtlı 157 ikinci sınıf öğrencisi, Kalp & Damar ve Solunum Sistemleri modülüne kayıtlı 149 üçüncü sınıf öğrenci ayrıca İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi dersine kayıtlı 53 Hemşirelik öğrencisi, Anatomi ve Histoloji dersine kayıtlı 25 eczacılık öğrencisi ile İnsan Anatomisinin İlkeleri dersine kayıtlı 11 Tıbbi Laboratuvar Bilimleri öğrencisi oluşturmaktadır. (n= 395) Veriler ise toplam 30 sorudan oluşan 5'li likert tipli öğrencilerin hatırlamalarını, katılımlarını ve dersten duydukları memnuniyeti değerlendiren çevrimiçi bir anket ile toplanmıştır (51).

Imran, Halawa, Baig, Almanjourni, Badri ve Alghamdi (2022) etkileşimli anlatımın (IL) ve takım tabanlı öğrenmenin (TBL) klinik karar verme becerilerini geliştirme ve öğrenme çıktılarına (LO) ulaşma üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladıkları çalışmayı 3 ve 6. Sınıf (n=72) tıp öğrencileri ile gerçekleştirmişlerdir. Veriler, her modülden sonra yapılan iyi yapılandırılmış çoktan seçmeli sorular ve öğrencilerin geri bildirimlerini almak için tasarlanmış bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucu öğrencilerin klinik karar verme becerisini edinmeleri ve öğrenme çıktılarına ulaşmada TBL'nin daha etkili olduğunu göstermiştir (52).

Wu, Zha, Estis ve Li (2022) Takım bazlı öğrenmenin mühendislik öğrencilerinin teknik yazma becerileri üzerindeki etkisini TBL uygulanan ve uygulanmayan laboratuvar oturumları ile karşılaştırarak değerlendirmeyi ve TBL uygulanan laboratuvar

oturumlarında takım lideri atanan ve atanmayanlar arasında kıyaslama yapmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2019 ve 2020 güz dönemi İnşaat Mühendisliği Malzemeleri laboratuvar dersine kaydolun öğrenciler (n=84) oluşturmaktadır. Takım bazlı öğrenme yöntemi kullanılmayan grupta 36, kullanılan grupta 48 öğrenci yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazma becerilerindeki öz yeterliliklerini değerlendirmek için Algı anketi ve öğrencilerin teknik yazıları değerlendirmek için tutarlı puanlama yapacak şekilde oluşturulan aynı cevap anahtarı ile toplanmıştır. Bu araştırma öğrencilerin kendi algılarına göre TBL ile teknik yazma becerilerini geliştirdiğini ve takım lideri atanmanın teknik yazma becerisine önemli bir katkı sağlamadığını göstermiştir (53).

### **2.3.2. Öz Yönetimli Öğrenme ile İlgili Araştırmalar**

Guglielmino 1977 yılında kişilerin öğrenmede kendi kendilerini yönetmeye hazır olup olmadıklarını değerlendirmeyi amaçlamıştır ve doğrultuda öz yönetimli öğrenme ile ilgili ilk çalışmayı gerçekleştirmiştir. Guglielmino araştırmasında “Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Ölçeği (SDLRS)” ni alanında uzman 14 kişiden görüş olarak oluşturarak veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Toplam 307 kişilik bir örneklem kullanarak gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda 8 boyutlu toplam 58 maddeden oluşan Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Ölçeği (SDLRS)’nin öz yönetimli öğrenmeye hazıroluşluğu gösteren bir araç olduğu görülmüştür (54).

Cox (2002) yaratıcılık ve öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla 114 öğrencinin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Ölçeği, Khatena Torrance Yaratıcı Algı Envanteri (KTCPI) ve demografik bir anketi veri toplama aracı olarak kullanmıştır. Araştırma üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile yaratıcılıkları arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Cox’un bu çalışmasında olduğu gibi SDLRS öz yönetimli öğrenme alanında çok sık kullanılan bir ölçek olmuştur (55).

Fisher, King ve Tague (2001) hemşirelik öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme için gerekli olan tutumlarını, yeteneklerini ve kişilik özelliklerini kazanmalarına olanak sağlamak amacıyla öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluğu ölçecek bir araç geliştirmek için bu çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. İki aşamada gerçekleşen çalışmanın ilk aşamasında Delphi yönetimi kullanılarak 11 hemşirelik eğitim uzmanı ile paneller düzenlenerek

ölçeğim maddeleri oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci kısmında ise 201 lisans hemşirelik öğrencisi ile oluşturulan ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmış ve ölçeğin yapı geçerliliği ve iç tutarlılığı (güvenilirliği) incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre 3 alt boyuttan (öz-yönetim, öğrenme isteği ve öz-kontrol) oluşan toplam 40 maddelik ölçeğin homojen ve geçerli olduğu saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin eğitimcinin öğrencilere en uygun öğretim stratejilerini uygulaması için öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesinde hemşire eğitimcilere yardımcı olacağı öngörülmüştür (56).

Lounsbury, Levy, Park, Gibson ve Smith (2009) öz yönetimli öğrenmeyi bir kişilik özelliği olarak değerlendirmek için bir ölçeğe aracı geliştirmek ve öz yönetimli öğrenmenin not ortalaması, normal kişisel özellikler, zekâ, mesleki alanlara merak ve yaşam memnuniyeti gibi kavramlarla ilişkisini araştırmak amacıyla orta okul (n=398), lise (n=568) ve üniversite (n= 1218) olmak üzere toplam 2184 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak 10 maddelik Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği (SDLS), Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Ölçeği (SDLRS), Revize Neo Kişilik Envanteri (NEO PI-R), Myers-Briggs Kişilik Tip Belirleme Envanteri, 16 Kişilik Faktörü Anketi (16 PF), Otis-Lenon Zihinsel Yetenek Testi, Kişisel Yönelim Envanteri ve tüm öğrencilerin CPA'ları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Ölçeği (SDLRS)'nin öğrencilerin kendi kendilerine ne ölçüde öğrendiğini ölçen 10 maddelik tek boyutlu bir ölçek olduğu görülmüştür (57).

Grandinetti (2013) hemşirelik öğrencilerinin akademik motivasyonunu, öğrenme bağımsızlığını, merakını ölçmek ve öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarını ölçmek ve aralarındaki ilişkiye bakmak amacıyla 154 öğrenciyle bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada Fisher ve ark. (2001)'nin geliştirdiği “Hemşire Eğitimi için Öz-Yönetimli Öğrenme Hazır bulunuşluk Ölçeği” ile birlikte “Akademik Motivasyon Ölçeği”, “Bağımsız Öğrenen Göstergeleri” ve “Meraklılık ve Araştırma Envanteri III” ölçekleri de veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akademik motivasyonu, öğrenme bağımsızlığının ve merakının öz yönetim öğrenmeye hazır bulunuşluklarında belirleyici faktörler olduğu görülmüştür (58).

Demircioğlu, Öge, Fuçular, Çevik, Nazlıgöl ve Özçelik (2018) Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğini (SDLS) Türkçeye çevirerek 272 üniversite öğrencisi üzerinde geçerlilik ve güvenilirliğini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada Değiştirilmiş Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği (MSEIS), Öz Yönetimli Öğrenme Envanteri (SDLI) ve

Nedensel Belirsizlik Ölçeği (CUS) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda SDLS'nin Türkçe versiyonun Türk öğrenciler üzerinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüş ve literatüre katkı sağlanmıştır (7).

Karafil ve Oğuz (2019) öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk seviyelerini birçok parametre açısından incelemek amacıyla 570 üniversite öğrenci ile bir çalışma yapmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır bulunuşluk Ölçeği (ÖYÖHÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öz yönetimli öğrenme düzeyleri iyi ölçüde çıksa da cinsiyet, okuduğu bölüm, kişilerin sempozyum, panel vb. etkinliklere katılım ve sınıf düzeyleri gibi birçok faktör tarafından etkilendiği görülmüştür (59).

Yılmazsoy ve Kahraman (2019) uzaktan eğitim alan öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerini değişik parametrelere açısından değerlendirmek için uzaktan eğitim gören 151 üniversite öğrenciyle çalışma yürütmüştür. Veri toplama aracı olarak “Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre uzaktan eğitim göre öğrencilerin Öz yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği doğrultusunda orta puanın üzerinde oldukları cinsiyet, eğitim gördükleri üniversite, lisansüstü eğitime devam etmek istemelerine, yaş, genel not ortalaması değişkenlerine göre ölçeğin tamamında ve bazı alt ölçeklerde anlamlı sonuçlar olduğu saptanmıştır (60).

Hasgören (2021) pandemi dönemi ile çevrimiçi öğrenim gören üniversite öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri çevrimiçi eğitim deneyimleri ve duyuşsal boyut açısından incelemek amaçlanmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılında eğitim göre 105 üniversite öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Öz-Yönetimli Öğrenme Becerileri (ÖYÖB) Ölçeği ile nicel veriler, nicel verilerden elde edilen sonuçlara göre öğrenciler düşük ve yüksek düzeyde öz yönetimli öğrenme becerileri olan kişiler olarak iki ayrılmıştır ve her iki gruptan gönüllü 5'er kişi ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılarak nitel veriler toplanmıştır (61).

### **3. GEREÇ VE YÖNTEM**

#### **3.1.Araştırma Tipi**

Araştırma nitel ve nicel yöntemler kullanılarak karma yöntemde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında metodolojik yöntem, ikinci aşamasında tek gruplu son test yarı deneysel tasarım, üçüncü aşaması olan nitel bölüm tanımlayıcı fenomenolojik tasarımda gerçekleştirilmiştir.

#### **3.2.Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Zaman**

Araştırma İstanbul'da bulunan bir vakıf üniversitesi olan; Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde Mart 2022-Aralık 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

#### **3.3.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Araştırmanın evrenini Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümünde öğrenim gören 319 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan metodolojik tasarımına yönelik ölçek geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında örneklem büyüklüğünü ölçek madde sayısının beş veya on katı olacak şekilde belirlemek gerektiği bildirilmektedir (62). TBL ölçeği 33 madde içermektedir ve bu nedenle örneklem büyüklüğünün 330 ile 165 arasında olması gerekmektedir. En az bir takım bazlı öğrenme metoduyla işlenen ders deneyimine sahip olan tüm öğrenciler araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Dahil edilme kriterlerini karşılayan toplam 172 hemşirelik öğrencisine çalışmaya katılması için davet gönderilmiştir ve 165 hemşirelik öğrencisi veri toplama formunu tam olarak doldurmuştur (%95.93).

Araştırmanın ikinci aşamasında tek gruplu son test tasarımı ile Mart 2022-Aralık 2022 tarihleri arasında Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü 2. Sınıf Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği dersini almakta olan ve araştırmaya alınma kriterlerini karşılayan 93 öğrenci araştırmanın örneklemi oluşturmuştur ve tüm öğrenciler veri toplama formlarını doldurmuştur (%100).

Araştırmanın üçüncü aşaması nitel kısımdır, amaca yönelik örnekleme seçimi ile takım bazlı öğrenme bireysel ve takım hazırbulunuşluk testlerinden düşük, orta ve yüksek not alan öğrencileri içerecek şekilde düzenlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda TBL yöntemini deneyimlerini incelemek amacıyla ilk olarak 6 kişilik öğrenci grubuyla odak grup görüşmesi (En düşük not alan 2, orta not alan 2 ve en düşük not alan 2 öğrenci)

yapılmıştır. Daha sonra 6 kişilik ikinci grupla yapılan odak grup görüşmesinde cevaplar tekrara düştüğü için odak grup görüşmesi 2 grup toplam 12 kişi ile yapılarak sonlandırılmıştır.

### **3.4. Araştırmaya Dahil Edilme Kriterleri**

Araştırmaya dahil edilme kriterleri araştırma dizaynına göre her aşama için ayrı ayrı belirlenmiş ve başlıklar halinde sunulmuştur.

#### **3.4.1. Birinci Aşama İçin Dahil Edilme Kriterleri**

- Araştırmaya katılmaya gönüllü olan,
- Hemşirelik bölümü öğrencisi olma
- Takım Bazlı Öğrenme modeli kullanılan ders deneyime sahip olan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir.

#### **3.4.2. İkinci Aşama İçin Dahil Edilme Kriterleri**

- Araştırmaya katılmaya gönüllü olan,
- Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği dersine kayıtlı olan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir.

#### **3.4.3. Üçüncü Aşama İçin Dahil Edilme Kriterleri**

- Araştırmanın nicel kısmını tamamlayan,
- Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmaya gönüllü olan Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği dersine kayıtlı öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir.

### **3.5. Araştırmaya Dahil Edilmeme Kriterleri**

Araştırmaya dahil edilme kriterleri araştırma dizaynına göre her aşama için ayrı ayrı belirlenmiş ve başlıklar halinde sunulmuştur.

#### **3.5.1. Birinci Aşama İçin Dahil Edilmeme Kriterleri**

- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmayan,
- Hemşirelik öğrenci olmayan,
- Takım Bazlı Öğrenme modeli kullanılan derslere kayıtlı olmayan öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir.

#### **3.5.2. İkinci Aşama İçin Dahil Edilmeme Kriterleri**

- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmayan,
- Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği dersine kayıtlı olmayan öğrenciler araştırmaya dahil edilmemiştir.

### **3.5.3. Üçüncü Aşama İçin Dahil Edilmeme Kriterleri**

- Araştırmanın nicel kısmını tamamlamayan
- Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılmaya gönüllü olmayan ve Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği dersine kayıtlı olmayan öğrenciler araştırmaya dahil edilmiştir.

### **3.6. Araştırmanın Değişkenleri**

#### **3.6.1. Bağımlı Değişkenler**

- Takım bazlı öğrenme öğrenci değerlendirme düzeyi,
- Öz yönetimli öğrenme düzeyi değişkenleri oluşturmaktadır.

#### **3.6.2. Bağımsız Değişkenler**

- Sosyodemografik özellikler ve
- Takım Bazlı Öğrenme Modeli bağımsız değişkenleri oluşturmaktadır.

### **3.7. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın bu kısmında veri toplamak için kullanılan Bilgi Formu, Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi, Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği ve Takım Bazlı Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu tanıtılmıştır.

#### **3.7.1. Bilgi Formu**

Literatür incelenerek, araştırmacılar tarafından oluşturulan bilgi formunda sosyodemografik özellikler, öğrencilerin akademik durumuna ilişkin 11 soru bulunmaktadır. Sosyodemografik özellikler kısmında öğrencinin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu gibi sorular yer almaktayken akademik durum ile ilgili not ortalaması, evde ders çalışma süreleri, mesleği seçme sebepleri gibi sorular yer almaktadır (8,28,50,63 ,64).

#### **3.7.2. Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi (TBL-SAI)**

Mennenga tarafından, Team-Based Learning Student Assessment Instrument (TBL-SAI), öğrencilerin takım bazlı öğrenmeyi nasıl algıladıklarını değerlendirmek için tasarlanmıştır. Dört TBL uzmanı tarafından, 0.89'luk bir içerik geçerlilik indeksine dayanarak ölçeğin içerik geçerliliği belirlenmiştir. Ölçeğin üç alt boyutu mevcuttur (Sorumluluk, Ders veya Takım Bazlı Öğrenme Tercihi ve Öğrenci Memnuniyeti) ve her

bir alt boyutun iç tutarlılık değerlendirmesi yapılmıştır ve sıra sırasıyla 0.782, 0.893, 0.942 olarak belirlenmiştir. Cronbach alfa katsayısı ise 0.941 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5’li Likert tipinde 33 maddeden oluşmaktadır (1= Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum). Toplamda alınabilecek en yüksek puan 165, en düşük puan ise 33’tür. TBL-SAI, (1) Sorumluluk, puanların 8-40 arasında değiştiği sekiz maddeden oluşur; (2) Puanların 16-80 arasında değiştiği 16 madde içeren ders veya TBL tercihi ve (3) Puanların 9-45 arasında değiştiği dokuz maddeden oluşan öğrenci memnuniyeti üç alt ölçekten oluşur. Toplamda alınabilecek en yüksek puan, öğrencilerin Takım Bazlı Öğrenmeden memnun kaldıklarını göstermektedir (46,65). Bu çalışmada Cronbach alfa katsayı değeri 0,899 olarak bulunmuştur.

### **3.7.3. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği**

Bireylerin kendi kendine öğrenme düzeylerini belirlemek için Lounsbury, Levy, Park, Gibson ve Smith (2009) tarafında geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerlilik güvenirlik çalışması Özçelik ve ark. tarafından 2017 yılında yapılmıştır. Ölçek tek boyutlu bir yapı ile bireylerin bireysel olarak ne ölçüde öğrendiğini ölçer. 5’li likert tipinde (5=Kesinlikle katılıyorum, 1=Kesinlikle Katılmıyorum) 10 madde yer almaktadır. Toplam ölçek puanı alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10’dur. Ölçeğin toplamında alınabilecek yüksek puan, kişilerin, daha güçlü öz-yönetimli öğrenmeye sahip olduğunu göstermektedir Cronbach alfa katsayısı 0,85 olan ölçeğin bu çalışmada toplam Cronbach’s Alpha değeri 0,845 olarak bulunmuştur (7).

### **3.7.4. Takım Bazlı Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Öğrencilerin takım bazlı öğrenmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından literatür incelenerek 10 sorudan oluşan “Takım Bazlı Öğrenme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Formun güvenirlik ve geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmacı dışında iki farklı uzmandan görüş alınmış. Bu görüşler doğrultusunda benzer olan sorular elenmiş ve dil açısından gerekli düzenlemeler yapılarak sorulara son hali verilmiştir (4,14,28,50,66 ,67 ,68). Odak grup görüşmeleri TBL’lerin hazır bulunuşluk testlerinden en yüksek, orta ve en düşük notları alan her gruptan 3 kişi olacak şekilde toplamda 12 öğrenci ile 6 kişilik iki oturum şeklinde çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir.

### **3.8. Araştırmada Kullanılan Takım Bazlı Öğrenme ile İlgili Materyaller**

Takım bazlı öğrenme ile gerçekleştirilen hemşirelik dersleri literatür taranarak incelenmiş, bu doğrultuda takım bazlı öğrenme öncesi ihtiyaç duyulan materyaller belirlenmiş ve takım bazlı öğrenme ile gerçekleştirilecek dersler planlanmıştır. Dersten önce modüller oluşturulmuş, takımların belirlenmesi için sorular oluşturulmuş, bireysel hazır bulunuşluk testleri ve takım hazır bulunuşluk testleri oluşturularak

#### **3.8.1. Eğitim Modülleri**

Takım bazlı öğrenme yöntemi ilkeleri doğrultusunda Solunum Sistemi Cerrahisi, Yara Bakım Hemşireliği, Sinir Sistemi Cerrahisi ve Meme Kanseri Cerrahisi konularını içeren dört adet öğrenme modülü oluşturularak YuLearn üzerinden dersten bir hafta öncesinde öğrenci ile paylaşılmıştır. Eğitim modüllerinde ders öğrenme hedefleri, kaynaklar, değerlendirme yöntemleri belirtilmiştir. Bir eğitim modülü 240 dakika (Toplam TBL 4 eğitim modülü x 240 dakika) olacak şekilde planlanacaktır (13,69).

#### **3.8.2. Takımların Belirlenmesi**

Takım bazlı öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde bir takımda 5-7 öğrenci olması ideal kabul edildiği görülmüş olup sınıf mevcudunun 93 olması sebebiyle 7-8 kişilik takımlar oluşturularak toplamda 12 takım oluşturulmuştur. Literatür önerileri doğrultusunda takımlar oluşturulurken heterojen bir dağılım ile çeşitlilik sağlamıştır. Araştırmalar akımların belirlenmesi öğrenciler tarafından yapılmamasını çünkü her öğrenci kendine yakın olanla, kendine benzeyen ile eşleşmeye yatkın olduğu için takımların heterojen olmak yerine homojen olmasına neden olacağından dolayı takımlar öğretim elemanı tarafından belirlenmiştir (13,69). Araştırmacılar tarafından literatür taranarak oluşturulan 7 maddelik öğrencilerin anatomi-fizyoloji gibi temel bilimler derslerindeki geçme notları, not ortalamaları ve öğrenme stilleri değerlendiren sorulara verilen cevaplar doğrultusunda her grupta başarılı başarısız veya farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler atanmıştır (4,14,28,50,66 ,67 ,68).

#### **3.8.3. Bireysel ve Takım Hazır Bulunuşluk Testi**

Solunum Sistemi Cerrahisi, Yara Bakım Hemşireliği, Sinir Sistemi Cerrahisi ve Meme Kanseri Cerrahisi konularında 10-20 soruluk çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Bu

sorular önce öğrenciler tarafından bireysel olarak daha sonra aynı sorular takım halinde tartışılıp ortak bir karara varılarak çözülmüştür.

### **3.8.4. Vaka Tartışmaları**

Solunum Sistemi Cerrahisi, Yara Bakım Hemşireliği, Sinir Sistemi Cerrahisi ve Meme Kanseri Cerrahisi konularında çeşitli vakalarla ile öğrencilere tartışma ortamı yaratılmıştır. TBL oturumlarının ilkinde solunum sistemi cerrahisi ele alınarak Torakotomi ve trakeostomi işlemlerini geçiren bir vaka verilerek öğrencilerin problem çözme becerilerini kullanmalarını sağlanmıştır. İkinci oturumda ise yara bakım yönetimi ele alınarak diyabetik ayak olgusu verilmiş ve öğrencilerin yara bakımı (diyabetik ayak) ile ilgili gerekli bilgi ve becerileri edinmeleri sağlayabilme, bilgileri birleştirebilme ve kullanabilmesi, hemşirelik bakımını sağladığı durumlarda problem çözme ve kritik düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi amaçlanmıştır. Üçüncü oturumda ise sinir sistemi cerrahisi ele alınarak spinalkord yaralanmasını içeren bir olgu verilerek öğrencilerin tartışması sağlanmıştır. Son oturumda ise Meme Cerrahisini içeren vaka ile gerekli bilgi ve becerileri kazandırma, preop-postop hemşirelik bakımında gerekli durumlarda problem çözme ve kritik düşünme becerisini etkili bir şekilde kullanabilmesini kazanması amaçlanmıştır. Sonuç olarak ele alınan konularda öğrencilerin meslek hayatlarında karşılaşılabilecekleri vakalar verilerek bu vakalar ile ilgili sorularla tartışmalar sağlanmıştır.

### **3.9. Veri Toplama Süreci**

#### **3.9.1. Nicel Veri Toplama Süreci**

Uygulama öncesi Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik bölümü öğrencilerine Takım Bazlı Öğrenme yöntemi ve çalışmanın detayları anlatıldıktan sonra takımların oluşturulması için bir anket, sosyodemografik ve öğrencilerin akademik bilgileri için gerekli sorulardan oluşan bilgi formu ve bilgilendirilmiş olur formu doldurtulmuştur. Öğrencilere bilgi formunda yer alan sorular dışında herhangi bir soru sorulmamış olup, bilgilerin güvenliği ve gizliliği sağlanmıştır.

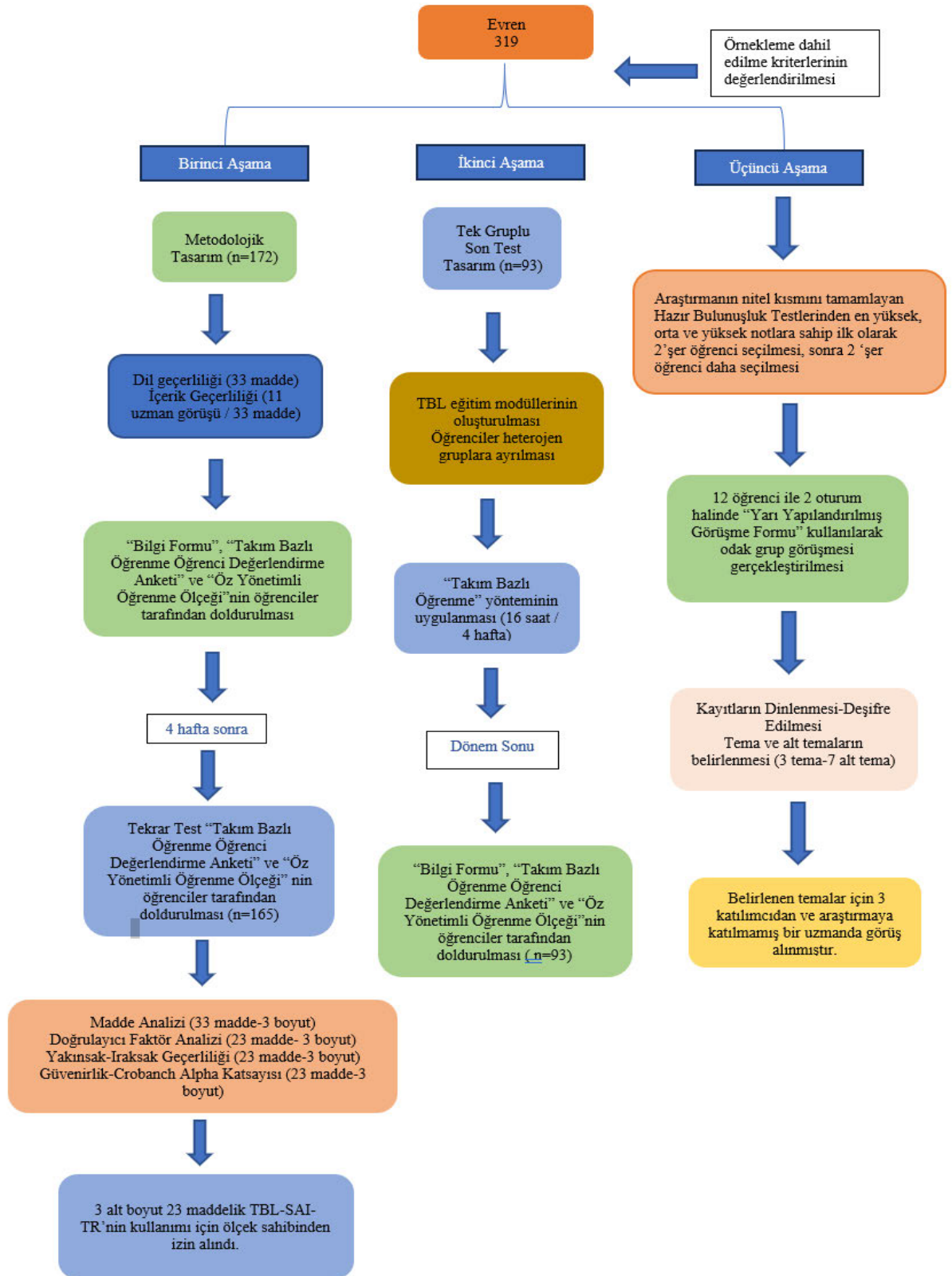
Araştırmanın metodolojik kısmında takım bazlı öğrenme modeli ile ders deneyimi olan öğrencilere Mennage tarafından 2012 yılında geliştirilen “Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi (TBL-SAI)” nin Türkçe versiyonu geliştirilmiştir. Daha sonra öğrenciler online platform üzerinden “Bilgi Formu”, “Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci

Değerlendirme Anketi TR” ve “Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği”ni doldurmuşlardır. İlk veriler toplandıktan 4 hafta sonra öğrenciler “Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi TR” ve “Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği”ni tekrar doldurmuşlardır.

Araştırmanın ikinci kısmında Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği dersini alan öğrenciler heterojen gruplara ayrıldıktan sonra 4 hafta süren takım bazlı öğrenme dersleri almışlardır. Derslerden sonra öğrencilerin online platform üzerinden “Bilgi Formu”, “Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi TR” ve “Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği” doldurması ile nicel veriler toplanmış ve 93 öğrenciye ulaşılmıştır.

### **3.9.2. Nitel Veri Toplama Süreci**

İlk olarak öğrencilerin takım bazlı öğrenme eğitimlerinin hazır bulunuşluk testlerinden aldıkları puanlar araştırmacılar tarafından sıralanmış en düşük not alan 2 öğrenci, orta not alan 2 öğrenci ve en yüksek not alan 2 öğrenci seçilmiş, bu kişilere yarı yapılandırılmış odak grup görüşme hakkında bilgi vererek görüşmeyi kabul eden 6 öğrenci ile ilk odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 6 kişilik ikinci bir grupla odak grup görüşmesi yapılmış ilk grupla benzer yanıtlar alındığı için odak grup görüşmesi ikinci grupla görüşmenin sonunda sonlandırılmıştır. Görüşmeler öğrencilerle uygun bir tarih belirlenerek çevrimiçi platform üzerinde buluşarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme katılımcılardan onay alınarak kaydedilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın Akış Şeması

### 3.10. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22.0 VE AMOS istatistik programı aracılığıyla değerlendirilmiştir. Ölçek güvenirlik ve geçerlilik çalışmasında Cronbach Alpha, madde analizi doğrulayıcı faktör analizi, ayırt ediciliği belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testi, test tekrar test güvenirliği için bağımlı gruplar t-testi, Pearson korelasyon analizi ve sınıf içi korelasyon analizi (ICC), ölçüt geçerliliği için korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmaya katılan çalışanların tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizlerinden, ölçeğin incelenmesinde ortalama  $\pm$  standart sapma, medyan [minimum-maksimum] değerleri kullanılmıştır. Kategorik değişkenlere ait tanımlamalarda ise sayı ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri incelenmiştir.

Araştırmanın nitel verileri ise yapılan online görüşmelerin kayıtları izlenerek yazılmıştır, toplam 16 sayfalık rapor elde edilmiş ve bu rapor araştırmacılar tarafından tekrar tekrar okunarak tematik analiz yapılmıştır. Daha sonra benzer ifadeler birleştirilerek üç tema ve yedi alt tema oluşturulmuştur. Temalar belirlendikten sonra üzerinde düzenlemeler yapılarak üç katılımcıdan geri bildirim alınmıştır. Ayrıca güvenirliliğinin sağlanabilmesi için araştırmaya katılmamış bir uzmandan görüş alınarak son hale getirilmiştir.

### 3.11. Araştırmanın Etik Yönü

- Araştırma yapılmadan önce Yeditepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'na başvurulup izin alınmıştır. (Başvuru numarası: 202205Y0245 Tarih: 13.05.2022) (Ek-6).
- Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığından kurum izni alınmıştır (Ek-7).
- Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere araştırma süreci hakkında bilgi verilerek “Gönüllü Olur Formu” ile yazılı ve sözlü izinleri alınmıştır. (Ek-8)
- “Team Based Learning Student Assessment Instrument” nin araştırmada kullanımı için Heide Mennenga'dan e-posta yolu ile ölçeğin kullanımı için izin alınmıştır.
- “Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği” nin araştırmada kullanılması için Erol Özçelik'ten e-posta yolu ile izin alınmıştır.

### **3.12. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Çalışma sadece bir kurumun hemşirelik öğrencilerini içerdiği için örneklem büyüklüğü sınırlıdır. Ayrıca TBL yöntemi ile sadece Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği, İç Hastalıkları Hemşireliği, Hemşirelikte Eğitim ve Hemşirelikte Yönetim dersleri işlendiği için araştırmaya sadece ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileri alınmıştır.

### **3.13. Araştırmanın Yürütülmesinde İş Birliği Yapılan Yerler ve Kişiler**

Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanı, Hemşirelik Bölüm Başkanı, Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği dersinin öğretim elemanı ve öğrenciler ile araştırmanın yürütülmesinde iş birliği yapılmıştır.



## 4. BULGULAR

Çalışmamız iki aşamada gerçekleşmiş olup ilk aşamada TBL memnuniyetini ölçmek için araştırmada kullanılan Team Based Learning Student Assessment Instrument (TBL-SAI) Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması hemşirelik bölümü 2. Ve 4. Sınıflar olmak üzere toplam 165 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği dersinde kullanılan takım bazlı öğrenme yönteminden öğrencilerin memnuniyetleri ve öz yönetimli öğrenme düzeyleri belirlemek ve aralarındaki ilişkiye bakmak ve aynı zamanda takım bazlı öğrenmenin Cerrahi Hemşireliği dersinin teorik ve uygulamasına katkısını belirlenmek için nitel ve nicel veriler toplanarak araştırma tamamlanmıştır.

### 4.1. TBL-SAI Türkçe Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması Bulguları

Araştırmaya katılan çalışanların sosyodemografik özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizlerinden, ölçeğin incelenmesinde ortalama ve standart sapma istatistikleri kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenlerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri incelenmiştir. İlgili literatürde, değişkenlerin basıklık çarpıklık değerleri için sonuçların +1.5 ile -1.5 (70), +2.0 ile -2.0 (71) arasında olması normal dağılım olarak kabul görmektedir. Değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. (Tablo 4.1.1).

**Tablo 4.1.1. Normal Dağılım**

|                                        | <b>Basıklık</b> | <b>Çarpıklık</b> |
|----------------------------------------|-----------------|------------------|
| Takım Bazlı Öğrenme Toplam             | 1,211           | -0,542           |
| Sorumluluk                             | 0,095           | -0,531           |
| Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi | 1,575           | -0,379           |
| Öğrenci Memnuniyeti                    | 0,832           | -0,601           |
| Öz yönetimli Öğrenme Toplam            | -0,735          | -0,219           |

#### 4.1.1. Geçerlilik Çalışması

Ölçeğin “çeviri-geri çeviri” yöntemi kullanılarak Türkçeye çevrilen 33 maddelik taslak hali öncelikle 25 öğrenci ile yapılan pilot çalışmada kullanılmıştır. Pilot çalışma sonucu elde edilen verilerin analiz için uygunluğunu saptamak için yapılan KMO ve

Barlett Küresellik Testi sonuçları doğrultusunda verilerin analize uygun olduğunu saptanmıştır (Tablo 4.1.1.1). Bu sonuçlar doğrultusunda çalışmaya 33 madde ile başlanmıştır.

**Tablo 4.1.1.1. KMO ve Barlett Test**

|                                                 |                                 |                         |
|-------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy |                                 | .839                    |
| Barlett's Test of Sphericity                    | Approx. Chi-Square<br>df<br>Sig | 3110,425<br>528<br>,000 |

Madde analizinin sonuçları Tablo 4.1.1.1'de gösterilmektedir. İlk 33 maddelik TBL-SAI-TR'nin her bir maddesinin çarpıklığı ve basıklığı sırasıyla -.60 ile -.21 ve 1.57 ile -.73 arasında değişerek normallik kriterlerini karşılamaktadır. Ölçekte 1,2,4,9,10,11,16,18,21 ve 24 numaralı maddelerin madde toplam korelasyon değerleri .30'un altında kaldığı saptanmış ve ölçekten çıkartılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra madde toplam korelasyon değerleri tekrar incelendiğinde .30'un altında kalan madde olmadığı saptanmıştır. Tekrar edilen güvenirlik analizi sonucunda Cronbach  $\alpha$  .90 olarak bulunmuştur (Tablo 4.1.1.2).

**Tablo 4.1.1.2. Madde Analizi (n=165)**

| Item no | Mean $\pm$ SD | Madde silindiğinde varyans | ITC  | Madde silindiğinde Cronbach Alpha |
|---------|---------------|----------------------------|------|-----------------------------------|
| TBL3    | 83,849 $\pm$  | 161,977                    | ,463 | ,901                              |
| TBL5    | 84,023 $\pm$  | 167,052                    | ,362 | ,903                              |
| TBL6    | 84,105        | 166,223                    | ,348 | ,904                              |
| TBL7    | 83,663        | 166,646                    | ,391 | ,903                              |
| TBL8    | 83,628        | 162,504                    | ,571 | ,899                              |
| TBL12   | 84,180        | 163,342                    | ,380 | ,904                              |
| TBL13   | 84,343        | 161,969                    | ,404 | ,903                              |
| TBL14   | 83,826        | 166,507                    | ,300 | ,905                              |

|       |        |         |      |      |
|-------|--------|---------|------|------|
| TBL15 | 83,977 | 164,198 | ,456 | ,901 |
| TBL17 | 83,907 | 164,459 | ,509 | ,900 |
| TBL19 | 83,936 | 160,996 | ,617 | ,898 |
| TBL20 | 83,907 | 160,892 | ,633 | ,898 |
| TBL22 | 84,267 | 165,963 | ,334 | ,904 |
| TBL23 | 84,215 | 159,913 | ,603 | ,898 |
| TBL25 | 84,006 | 156,216 | ,741 | ,895 |
| TBL26 | 84,035 | 155,613 | ,741 | ,895 |
| TBL27 | 83,977 | 156,561 | ,704 | ,896 |
| TBL28 | 84,477 | 163,666 | ,348 | ,905 |
| TBL29 | 84,052 | 157,910 | ,641 | ,897 |
| TBL30 | 84,180 | 161,517 | ,446 | ,902 |
| TBL31 | 84,070 | 158,919 | ,616 | ,898 |
| TBL32 | 84,006 | 158,579 | ,660 | ,897 |
| TBL33 | 83,919 | 158,520 | ,689 | ,896 |

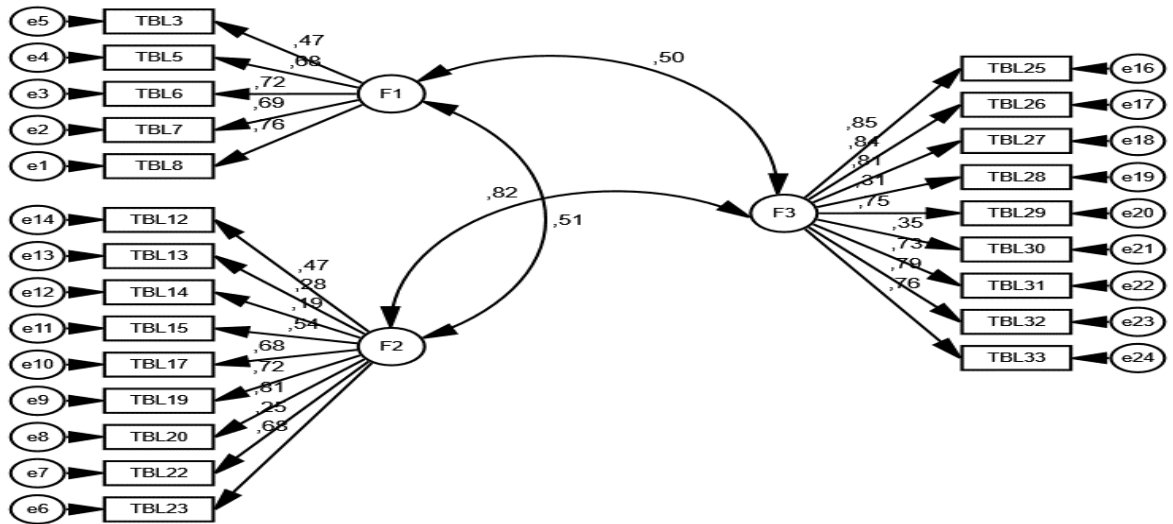
\*ITC: Item Total Correlations

Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı(açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Barlett testi sonucunda ( $p=0.000<0.05$ ) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ( $KMO=0.876>0,60$ ) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %55.452 olan 3 faktör altında toplanmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir (Tablo 4.1.1.3)

**Tablo 4.1.1.3. Açıklayıcı Faktör Analizi**

| Boyut                                               | Faktör Yüğü |
|-----------------------------------------------------|-------------|
| <b>F3 (Özdeğer=8,121; Açıklanan Varyans=29,101)</b> |             |
| TBL 27                                              | 0,802       |
| TBL 32                                              | 0,777       |
| TBL 25                                              | 0,769       |
| TBL 26                                              | 0,765       |
| TBL 33                                              | 0,760       |
| TBL 29                                              | 0,750       |
| TBL 28                                              | 0,607       |
| TBL 31                                              | 0,719       |
| TBL 30                                              | 0,772       |
| <b>F2 (Özdeğer=2,576; Açıklanan Varyans=13,566)</b> |             |
| TBL 14                                              | 0,828       |
| TBL 13                                              | 0,774       |
| TBL 20                                              | 0,728       |
| TBL 22                                              | 0,701       |
| TBL 23                                              | 0,711       |
| TBL 17                                              | 0,638       |
| TBL 19                                              | 0,587       |
| TBL 12                                              | 0,529       |
| TBL 15                                              | 0,490       |
| <b>F1 (Özdeğer=2,057; Açıklanan Varyans=12,785)</b> |             |
| TBL 6                                               | 0,824       |
| TBL 7                                               | 0,773       |
| TBL 5                                               | 0,753       |
| TBL 8                                               | 0,721       |
| TBL 3                                               | 0,548       |
| <b>Toplam Varyans=%55.452</b>                       |             |

Yapı geçerliliği DFA kullanılarak analiz edilmiştir. DFA’da TBL-SAI-TR sorumluluk (item 3,5,6,7,8), ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi (item 12,13,14,15,17,19,20,22,23) ve öğrenci memnuniyeti (25,26,27,28,29,30,31,32,33) olmak üzere üç boyutlu ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada literatürdeki araştırmalarda sıklıkla kullanılan uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analize ilişkin diyagram Şekil 3’de verilmektedir.



Şekil 3. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde, RMSEA .06, CFI .91, RMR .07,  $\chi^2/sd$  3.45, GFI .90 ve AGFI .90 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistiklerinin ölçeğin daha önce belirlenen faktör yapısı ile kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır (Tablo 4.1.1.4).

Tablo 4.1.1.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi İndeks Değerleri

| İndeks      | Normal Değer* | Kabul Edilebilir Değer** | Değer |
|-------------|---------------|--------------------------|-------|
| $\chi^2/sd$ | <2            | <5                       | 3.45  |
| GFI         | >0.95         | >0.90                    | 0.90  |
| AGFI        | >0.95         | >0.90                    | 0.90  |
| CFI         | >0.95         | >0.90                    | 0.91  |
| RMSEA       | <0.05         | <0.08                    | 0.06  |
| RMR         | <0.05         | <0.08                    | 0.07  |

\*AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index, \*CFI: Comparative Fit Index, \*GFI: Goodness of Fit Index, \*RMR: Root Mean Square Residual \*RMSEA: Root Mean Square Error of Appreciation

Standardize edilmiş faktör yükleri, t değerleri Tablo 4.1.2.2’de verilmektedir. Standardize edilmiş katsayılar incelendiğinde faktör yüklerinin yüksek, standart hata değerlerinin düşük, t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar önceden belirlenen faktör yapısına ilişkin yapı geçerliliğini doğrulamaktadır (Tablo 4.1.1.5).

**Tablo 4.1.1.5. Faktör Yükleri**

| Maddeler ve Faktörler |      |    | $\beta$ | Std. $\beta$ | S.Hata | t      | P       |
|-----------------------|------|----|---------|--------------|--------|--------|---------|
| TBL8                  | <--- | F1 | 1,000   | ,760         |        |        |         |
| TBL7                  | <--- | F1 | ,884    | ,687         | ,108   | 8,170  | p<0,001 |
| TBL6                  | <--- | F1 | 1,065   | ,721         | ,125   | 8,532  | p<0,001 |
| TBL5                  | <--- | F1 | ,896    | ,680         | ,111   | 8,093  | p<0,001 |
| TBL3                  | <--- | F1 | ,767    | ,468         | ,137   | 5,600  | p<0,001 |
| TBL23                 | <--- | F2 | 1,000   | ,678         |        |        |         |
| TBL22                 | <--- | F2 | ,486    | ,418         | ,127   | 3,068  | ,002    |
| TBL20                 | <--- | F2 | 1,070   | ,806         | ,118   | 9,088  | p<0,001 |
| TBL19                 | <--- | F2 | ,970    | ,720         | ,117   | 8,276  | p<0,001 |
| TBL17                 | <--- | F2 | ,842    | ,681         | ,107   | 7,888  | p<0,001 |
| TBL15                 | <--- | F2 | ,746    | ,536         | ,118   | 6,342  | p<0,001 |
| TBL14                 | <--- | F2 | ,549    | ,429         | ,131   | 2,264  | ,024    |
| TBL13                 | <--- | F2 | ,563    | ,434         | ,149   | 3,371  | p<0,001 |
| TBL12                 | <--- | F2 | ,823    | ,475         | ,145   | 5,660  | p<0,001 |
| TBL25                 | <--- | F3 | 1,000   | ,853         |        |        |         |
| TBL26                 | <--- | F3 | 1,011   | ,837         | ,073   | 13,856 | p<0,001 |
| TBL27                 | <--- | F3 | ,982    | ,814         | ,074   | 13,239 | p<0,001 |
| TBL28                 | <--- | F3 | ,431    | ,409         | ,108   | 3,978  | p<0,001 |

|       |      |    |      |      |      |        |         |
|-------|------|----|------|------|------|--------|---------|
| TBL29 | <--- | F3 | ,912 | ,747 | ,079 | 11,575 | p<0,001 |
| TBL30 | <--- | F3 | ,465 | ,442 | ,102 | 4,546  | p<0,001 |
| TBL31 | <--- | F3 | ,869 | ,728 | ,078 | 11,128 | p<0,001 |
| TBL32 | <--- | F3 | ,901 | ,787 | ,072 | 12,544 | p<0,001 |
| TBL33 | <--- | F3 | ,836 | ,756 | ,071 | 11,785 | p<0,001 |

\*β: Beta, \*Std. β : Standardized Beta, \*S.Hata: Standart Hata, \*: anlamlılık düzeyi \*p: anlamlılık düzeyi

Ölçeğin ve alt boyutlarının Composite reliability (CR) değerinin .7'den büyük, CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük ve AVE değerlerinin .5'ten büyük olmasının yakınsak geçerliliği, MSV<AVE; ASV<MSV olmasının da ıraksak geçerliliğin olduğunu göstermiştir (Tablo 4.1.1.6). Bu sonuçlar incelendiğinde modeldeki boyutların ayrı yapılar oldukları belirlenmiştir ve gözlenen değişkenler ait oldukları boyutları yeterli düzeyde ve birbirleri ile tutarlı olarak açıklamaktadır.

**Tablo 4.1.1.6. Yakınsak ve ıraksak Geçerlilik**

|                                        | CR   | AVE  | MSV  | ASV  |
|----------------------------------------|------|------|------|------|
| Takım Bazlı Öğrenme Toplam             | 0,84 | 0,53 | 0,41 | 0,25 |
| Sorumluluk                             | 0,83 | 0,59 | 0,50 | 0,46 |
| Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi | 0,91 | 0,87 | 0,32 | 0,28 |
| Öğrenci Memnuniyeti                    | 0,78 | 0,58 | 0,49 | 0,32 |

Ölçeğin aşırı uçtaki iki grubu (alt ve üst %27'lik gruplar) birbirinden açıkça ayırt etmesi beklenir (72). Madde analizinde kullanılan başka bir yöntem, ölçek toplam puanının Alt %27 ile Üst %27 olarak gruplara ayrılarak gruplar arasında anlamlı (önemli) farkın belirlenmesidir. İki grup arasında fark ise ayırt ediciliğin göstergesidir. İki grup arasında fark yok ise en düşük ve en yüksek puan aralığının küçük olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Alt %27 ile Üst %27 grupları arasında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır(p<0,05). Bu sonuçlara göre ölçeğin ayırt edecek hassas ölçüm yaptığı saptanmıştır (Tablo 4.1.1.7).

**Tablo 4.1.1.7. Ölçek Puanlarının Alt-üst %27 Gruplarına Göre Farklaşma Durumu**

| Gruplar                                | Alt %27 (n=46) |       | Üst %27 (n=46) |       | t       | p            |
|----------------------------------------|----------------|-------|----------------|-------|---------|--------------|
|                                        | Ort            | Ss    | Ort            | Ss    |         |              |
| Takım Bazlı Öğrenme Toplam             | 71,326         | 8,406 | 103,500        | 4,806 | -22,535 | <b>0,000</b> |
| Sorumluluk                             | 16,696         | 3,272 | 22,217         | 2,394 | -9,238  | <b>0,000</b> |
| Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi | 28,217         | 3,699 | 40,130         | 2,786 | -17,448 | <b>0,000</b> |
| Öğrenci Memnuniyeti                    | 26,413         | 5,710 | 41,152         | 3,197 | -15,276 | <b>0,000</b> |

#### 4.1.2. Güvenirlik Çalışması

TBL-SAI-TR'nın iç tutarlılığı Cronbach  $\alpha$  katsayısı ile değerlendirilmiştir. Ölçeğin sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi ve öğrenci memnuniyeti alt boyutlarına ait Cronbach  $\alpha$  değerleri sırasıyla .78, .76 ve .88 olarak bulunmuştur. Madde-toplam korelasyonları sorumluluk için .37 ile .68, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi için .34 ile .63 ve öğrenci memnuniyeti .36 ile .80 arasında olduğu görülmüştür. Tüm boyutlar iyi bir iç tutarlılık güvenirliği göstermiştir (Tablo 4.1.2.1)

**Tablo 4.1.2.1. TBL-SAI Alt Boyut Madde Analizi**

| Alt Boyutlar                           | Maddeler | Madde silindiğinde ölçek puanı | Madde silindiğinde varyans | Madde toplam korelasyonu | Madde silindiğinde cronbach alpha |
|----------------------------------------|----------|--------------------------------|----------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| Sorumluluk                             | TBL3     | 15,953                         | 8,243                      | ,376                     | ,810                              |
|                                        | TBL5     | 16,128                         | 8,042                      | ,597                     | ,728                              |
|                                        | TBL6     | 16,209                         | 7,582                      | ,597                     | ,726                              |
|                                        | TBL7     | 15,767                         | 8,215                      | ,577                     | ,735                              |
|                                        | TBL8     | 15,733                         | 7,682                      | ,687                     | ,699                              |
| Ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi | TBL12    | 30,366                         | 23,345                     | ,360                     | ,755                              |
|                                        | TBL13    | 30,529                         | 22,777                     | ,386                     | ,752                              |
|                                        | TBL14    | 30,012                         | 23,988                     | ,342                     | ,757                              |

|                     |       |        |        |      |      |
|---------------------|-------|--------|--------|------|------|
|                     | TBL15 | 30,163 | 23,880 | ,438 | ,741 |
|                     | TBL17 | 30,093 | 23,980 | ,503 | ,734 |
|                     | TBL19 | 30,122 | 23,102 | ,556 | ,725 |
|                     | TBL20 | 30,093 | 22,599 | ,632 | ,714 |
|                     | TBL22 | 30,453 | 23,711 | ,390 | ,748 |
|                     | TBL23 | 30,401 | 23,247 | ,474 | ,735 |
| Öğrenci memnuniyeti | TBL25 | 30,029 | 36,391 | ,805 | ,858 |
|                     | TBL26 | 30,058 | 36,535 | ,762 | ,861 |
|                     | TBL27 | 30,000 | 37,123 | ,712 | ,865 |
|                     | TBL28 | 30,500 | 40,123 | ,366 | ,897 |
|                     | TBL29 | 30,076 | 37,380 | ,679 | ,868 |
|                     | TBL30 | 30,203 | 39,847 | ,413 | ,892 |
|                     | TBL31 | 30,093 | 37,652 | ,674 | ,868 |
|                     | TBL32 | 30,029 | 37,479 | ,726 | ,864 |
|                     | TBL33 | 29,942 | 38,336 | ,677 | ,869 |

Ölçeğin zaman içindeki kararlılığını değerlendirmek için katılımcıların %100'üne (n=165) iki hafta arayla test tekrar test analizi yapılmıştır. Ölçek ve boyutlar için sınıf içi korelasyon (ICC) kat sayılarının .88 ile .90 arasında olduğu görülmüştür. Birinci ve ikinci test arasındaki korelasyon değerleri, ölçek toplam  $r=.845$ , sorumluluk için  $r=.896$ , ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi için  $r=.865$  ve öğrenci memnuniyeti  $r=.869$  ve  $p<.01$  düzeyinde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca birinci ve ikinci testin puan ortalamaları eşleştirilmiş ve Bağımlı Grup t test ile karşılaştırılmıştır. Test-tekrar test ölçümleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır ( $p>.05$ ). Bu bulgulara göre ölçeğin kısa zamana bağlı olarak güvenilir ölçüm yaptığı söylenebilir (Tablo 4.1.2.2).

**Tablo 4.1.2.2. Test Tekrar Test**

| Ölçümler                               | Test (n=165) |        | Tekrar (n=165) |        | N   | t      | p <sup>a</sup> | r     | p <sup>b</sup> | ICC   | p <sup>c</sup> |
|----------------------------------------|--------------|--------|----------------|--------|-----|--------|----------------|-------|----------------|-------|----------------|
|                                        | Ort          | Ss     | Ort            | Ss     |     |        |                |       |                |       |                |
| Takım Bazlı Öğrenme Toplam             | 88,255       | 12,459 | 88,867         | 12,242 | 165 | -0,627 | 0,532          | 0,845 | 0,000          | 0,899 | 0,000          |
| Sorumluluk                             | 19,952       | 3,314  | 20,200         | 3,124  | 165 | -0,855 | 0,394          | 0,896 | 0,000          | 0,886 | 0,000          |
| Ders Ya Da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi | 34,297       | 4,957  | 34,491         | 5,012  | 165 | -0,477 | 0,634          | 0,865 | 0,000          | 0,903 | 0,000          |
| Öğrenci Memnuniyeti                    | 34,006       | 6,646  | 34,176         | 7,083  | 165 | -0,312 | 0,755          | 0,869 | 0,000          | 0,906 | 0,000          |

a Bağımlı Grup T-Testi, c Intraclass Correlation Coefficient, b Pearson Korelasyon

## 4.2. Hastaların Tanımlayıcı Özellikleri

Veri toplama formu ile toplanan veriler, sosyodemografik özellikler, öğrenim durumları ve mesleği seçme nedenleri başlıkları altında üç tablo halinde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin “yaş” ortalaması 21,527±1,129 (Min=19; Maks=26) olarak saptanmıştır. Öğrencilerin %86,‘sı (n=80) kadın ve %14’ü (n=13) erkektir. Katılımcıların tümü bekardır (Tablo 4.2.1).

**Tablo 4.2.1. Bireylerin Sosyodemografik Durumlarına Göre Tanımlayıcı Özellikleri (n=93)**

| Değişkenler         | $\bar{X}$  | Ss        |
|---------------------|------------|-----------|
| Yaş                 | 21,527     | 1,129     |
|                     | Frekans(n) | Yüzde (%) |
| <b>Cinsiyet</b>     |            |           |
| Erkek               | 13         | 14        |
| Kadın               | 80         | 86        |
| <b>Medeni Durum</b> |            |           |
| Evli                | 0          | -         |
| Bekar               | 93         | 100       |

$\bar{X}$ : Ortalama, SS: Standart sapma

Öğrenciler not ortalamasına bakıldığında %10,8'i (n=10) 2,49 ve altı, %23,7'si (n=22) 2,50-2,99, %65,6'sı (n=61) 3,00 ve üzeri olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin evde derse harcadıkları zaman %43,0'ı (n=40) 3 saatten az, %35,5'i (n=33) 3-4 saat, %21,5 (n=20) 5 saatten fazla olarak dağılmaktadır. Öğrenciler bilimsel makale okuma durumları sorulduğunda ise %57,0'si (n=53) evet, %43,0'ı (n=40) hayır olarak cevaplamıştır. Öğrenciler yeni fikirleri benimsemede zorluk yaşama durumuna göre %18,3'ü (n=17) evet, %81,7'si (n=76) hayır olarak dağılmaktadır. Öğrenciler yeni hedefler doğrultusunda ders çalışma durumuna göre %39,8'i (n=37) evet, %10,8'si (n=10) hayır, %49,5'i (n=46) bazen olarak yanıt vermiştir (Tablo 4.2.2).

**Tablo 4.2.2. Katılımcıların Öğrenim Durumlarına ait Tanımlayıcı Özellikleri (n=93)**

| Değişkenler                                            | Frekans(n) | Yüzde (%) |
|--------------------------------------------------------|------------|-----------|
| <b>Not Ortalaması</b>                                  |            |           |
| 2,49 Ve Altı                                           | 10         | 10,8      |
| 2,50-2,99                                              | 22         | 23,7      |
| 3,00 Ve Üzeri                                          | 61         | 65,6      |
| <b>Evde Ders Hazırlanırken Harcanılan Zaman</b>        |            |           |
| 3 Saatten Az                                           | 40         | 43,0      |
| 3-4 Saat                                               | 33         | 35,5      |
| 5 Saatten Fazla                                        | 20         | 21,5      |
| <b>Bilimsel Makale Okuma Durumu</b>                    |            |           |
| Evet                                                   | 53         | 57,0      |
| Hayır                                                  | 40         | 43,0      |
| <b>Yeni Fikirleri Benimsemede Zorluk Yaşama Durumu</b> |            |           |
| Evet                                                   | 17         | 18,3      |
| Hayır                                                  | 76         | 81,7      |
| <b>Yeni Hedefler Doğrultusunda Ders Çalışma Durumu</b> |            |           |

|       |    |      |
|-------|----|------|
| Evet  | 37 | 39,8 |
| Hayır | 10 | 10,8 |
| Bazen | 46 | 49,5 |

Katılımcılar hemşirelik mesleğini seçmede %12,9'u (n=12) ailesinin isteği, %24,7'sinin (n=23) iş ve maaş imkanlarının, %34,4'nün (n= 32 mesleği sevmesinin, %28,0'nın (n= 26) diğer sebeplerin etkili olduğunu belirtmiştir (Tablo 4.2.3).

**Tablo 4.2.3. Öğrencilerin Mesleği Seçme Nedenlerine ait Tanımlayıcı Özellikleri (n=93)**

| Değişkenler                              | Frekans(n) | Yüzde (%) |
|------------------------------------------|------------|-----------|
| <b>Mesleği Seçmede Etkili Olan Neden</b> |            |           |
| Ailemin İsteği                           | 12         | 12,9      |
| İş ve Maaş İmkanları                     | 23         | 24,7      |
| Mesleği Sevmem                           | 32         | 34,4      |
| Diğer                                    | 26         | 28,0      |

#### 4.3. Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi (TBL-SAI) Sonuçları

Çalışmamızda Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketinin ölçek değeri 29 ile 110 arasında değişmekte olup “takım bazlı öğrenme toplam” ortalaması  $85,914 \pm 12,283$  olarak saptanmıştır. Alt boyutlara bakıldığında “sorumluluk” 9 ile 25 arasında değişmekte olup ortalaması  $20,516 \pm 3,384$ , “ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi” 9 ile 43 arasında değişmekte olup ortalaması  $32,850 \pm 4,941$  ve “öğrenci memnuniyeti” ise 9 ile 45 arasında değişmekle birlik ortalaması  $32,548 \pm 6,103$  olarak saptanmıştır (Tablo 4.3.1).

**Tablo 4.3.1. Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi Puan Ortalamaları**

|                                        | N  | Ort    | Ss     | Min.   | Maks.   | Alpha |
|----------------------------------------|----|--------|--------|--------|---------|-------|
| Takım Bazlı Öğrenme Toplam             | 93 | 85,914 | 12,283 | 29,000 | 110,000 | 0,899 |
| Sorumluluk                             | 93 | 20,516 | 3,384  | 9,000  | 25,000  | 0,884 |
| Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi | 93 | 32,850 | 4,941  | 9,000  | 43,000  | 0,903 |
| Öğrenci Memnuniyeti                    | 93 | 32,548 | 6,103  | 9,000  | 45,000  | 0,879 |

#### 4.4. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Sonuçları

Çalışmamızda Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinin ölçek değeri 17 ile 50 arasında değişmekle birlikte olup “öz yönetimli öğrenme toplam” ortalaması  $35,194 \pm 8,535$  olarak saptanmıştır (Tablo 4.4.1).

**Tablo 4.4.1. Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği Puan Ortalamaları**

|                             | N  | Ort    | Ss    | Min.   | Maks.  | Alpha |
|-----------------------------|----|--------|-------|--------|--------|-------|
| Öz yönetimli Öğrenme Toplam | 93 | 35,194 | 8,535 | 17,000 | 50,000 | 0,845 |

#### 4.5. Sosyodemografik Özellikler ile Takım Bazlı Öğrenme ve Öz Yönetimli Öğrenme Puanlarının Karşılaştırılması

Çalışmamızın bu bölümünde araştırmanın değişkenleri ile öğrencilerin ölçeklere verdiği cevapların karşılaştırılması ile elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Erkek öğrencilerin sorumluluk alt boyut puanları ( $x=22,231$ ), kadınların sorumluluk alt boyut puanlarından ( $x=20,238$ ) yüksek bulunmuştur ( $t=2,002$ ;  $p=0.048<0.05$ ;  $d=0,599$ ;  $\eta^2=0,042$ ). Öğrencilerin takım bazlı öğrenme toplam, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi, öğrenci memnuniyeti puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılığının olmadığı saptanmıştır ( $p>0.05$ ). Öğrencilerin öz yönetimli öğrenme puanlarını bakıldığında ise öz yönetimli öğrenme toplam puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ) (Tablo 4.5.1).

**Tablo 4.5.1. Cinsiyete Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması**

|                             |                                               |              | n  | $\bar{X} \pm SS$ | t     | P            |
|-----------------------------|-----------------------------------------------|--------------|----|------------------|-------|--------------|
| <b>Takım Bazlı Öğrenme</b>  | <b>Sorumluluk</b>                             | <b>Erkek</b> | 13 | 22,231±2,862     | 2,002 | <b>0,048</b> |
|                             |                                               | <b>Kadın</b> | 80 | 20,238±3,395     |       |              |
|                             | <b>Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi</b> | <b>Erkek</b> | 13 | 34,539±4,313     | 1,335 | 0,185        |
|                             |                                               | <b>Kadın</b> | 80 | 32,575±5,006     |       |              |
|                             | <b>Öğrenci Memnuniyeti</b>                    | <b>Erkek</b> | 13 | 34,154±5,178     | 1,023 | 0,309        |
|                             |                                               | <b>Kadın</b> | 80 | 32,288±6,230     |       |              |
|                             | <b>TBL-SAI-TR Toplam</b>                      | <b>Erkek</b> | 13 | 90,923±9,420     | 1,599 | 0,113        |
|                             |                                               | <b>Kadın</b> | 80 | 85,100±12,547    |       |              |
| <b>Öz Yönetimli Öğrenme</b> | <b>SDLS-TR Toplam</b>                         | <b>Erkek</b> | 13 | 37,846±9,017     | 1,211 | 0,229        |
|                             |                                               | <b>Kadın</b> | 80 | 34,763±8,435     |       |              |

\* F: Anova Testi; t: Bağımsız Gruplar T-Testi; PostHoc:Tukey, LSD

Öğrencilerin takım bazlı öğrenme toplam, sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi, öğrenci memnuniyeti ve öz yönetimli öğrenme toplam puanları not ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ) (Tablo 4.5.2).

**Tablo 4.5.2. Not Ortalamalarına Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması**

|                            |                                               |               | n  | $\bar{X} \pm SS$ | F     | P     |
|----------------------------|-----------------------------------------------|---------------|----|------------------|-------|-------|
| <i>Takım Bazlı Öğrenme</i> | <i>Sorumluluk</i>                             | 2,49 ve altı  | 10 | 20,600±2,797     | 0,138 | 0,871 |
|                            |                                               | 2,50-2,99     | 22 | 20,182±2,872     |       |       |
|                            |                                               | 3,00 ve üzeri | 61 | 20,623±3,666     |       |       |
|                            | <i>Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi</i> | 2,49 ve altı  | 10 | 34,000±4,216     | 0,323 | 0,725 |
|                            |                                               | 2,50-2,99     | 22 | 32,909±6,907     |       |       |
|                            |                                               | 3,00 ve üzeri | 61 | 32,639±4,219     |       |       |
|                            | <i>Öğrenci Memnuniyeti</i>                    | 2,49 ve altı  | 10 | 32,100±6,297     | 0,195 | 0,823 |
|                            |                                               | 2,50-2,99     | 22 | 31,955±7,148     |       |       |
|                            |                                               | 3,00 ve üzeri | 61 | 32,836±5,748     |       |       |
|                            | <i>TBL-SAI-TR Toplam</i>                      | 2,49 ve altı  | 10 | 86,700±11,176    | 0,081 | 0,923 |
|                            |                                               | 2,50-2,99     | 22 | 85,046±15,816    |       |       |
|                            |                                               | 3,00 ve üzeri | 61 | 86,098±11,165    |       |       |

|                             |                       |               |    |              |       |       |
|-----------------------------|-----------------------|---------------|----|--------------|-------|-------|
| <i>Öz Yönetimli Öğrenme</i> | <i>SDLS-TR Toplam</i> | 2,49 ve altı  | 10 | 36,300±9,464 | 0,093 | 0,911 |
|                             |                       | 2,50-2,99     | 22 | 35,136±8,930 |       |       |
|                             |                       | 3,00 ve üzeri | 61 | 35,033±8,375 |       |       |

\* F: Anova Testi;

Öğrencilerin evde derse hazırlanırken harcadıkları zaman ile takım bazlı öğrenme toplam, sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi, öğrenci memnuniyeti ve öz yönetimli öğrenme düzeyleri ile evde derse hazırlanmak için harcadıkları zamana göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ) (Tablo 4.5.3).

**Tablo 4.5.3. Evde Derse Hazırlanırken Harcanan Zamana Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması**

|                            |                                               |           | n  | $\bar{X} \pm SS$ | F     | P     |
|----------------------------|-----------------------------------------------|-----------|----|------------------|-------|-------|
| <i>Takım Bazlı Öğrenme</i> | <i>Sorumluluk</i>                             | 3 Saatten | 40 | 20,650±3,468     | 0,709 | 0,495 |
|                            |                                               | 3-4 Saat  | 33 | 20,000±3,354     |       |       |
|                            |                                               | 5 Saatten | 20 | 21,100±3,307     |       |       |
|                            | <i>Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi</i> | 3 Saatten | 40 | 32,225±5,864     | 1,132 | 0,327 |
|                            |                                               | 3-4 Saat  | 33 | 32,758±4,016     |       |       |
|                            |                                               | 5 Saatten | 20 | 34,250±4,191     |       |       |
|                            | <i>Öğrenci Memnuniyeti</i>                    | 3 Saatten | 40 | 32,225±7,091     | 0,410 | 0,665 |
|                            |                                               | 3-4 Saat  | 33 | 32,273±5,186     |       |       |
|                            |                                               | 5 Saatten | 20 | 33,650±5,499     |       |       |
|                            | <i>TBL-SAI-TR Toplam</i>                      | 3 Saatten | 40 | 85,100±14,295    | 0,801 | 0,452 |
|                            |                                               | 3-4 Saat  | 33 | 85,030±10,120    |       |       |
|                            |                                               | 5 Saatten | 20 | 89,000±11,220    |       |       |
|                            |                                               | 3 Saatten | 40 | 34,050±8,756     |       |       |

|                             |                       |                  |           |              |       |       |
|-----------------------------|-----------------------|------------------|-----------|--------------|-------|-------|
| <b>Öz Yönetimli Öğrenme</b> | <b>SDLS-TR Toplam</b> | <b>3-4 Saat</b>  | <b>33</b> | 35,485±8,704 | 0,823 | 0,442 |
|                             |                       | <b>5 Saatten</b> | <b>20</b> | 37,000±7,841 |       |       |

\* F: Anova Testi;

Öğrencilerin takım bazlı öğrenme toplam, sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi, öğrenci memnuniyeti puanları bilimsel makale okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Aynı zamanda öz yönetimli öğrenme toplam puanları bilimsel makale okuma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ) (Tablo 4.5.4).

**Tablo 4.5.4. Bilimsel Makale Okuma Durumuna Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması**

|                             |                                               |       | <b>n</b> | <b><math>\bar{X} \pm SS</math></b> | <b>t</b> | <b>P</b> |
|-----------------------------|-----------------------------------------------|-------|----------|------------------------------------|----------|----------|
| <b>Takım Bazlı Öğrenme</b>  | <b>Sorumluluk</b>                             | Evet  | 53       | 20,509±3,366                       | -0,022   | 0,983    |
|                             |                                               | Hayır | 40       | 20,525±3,449                       |          |          |
|                             | <b>Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi</b> | Evet  | 53       | 33,283±4,240                       | 0,974    | 0,333    |
|                             |                                               | Hayır | 40       | 32,275±5,747                       |          |          |
|                             | <b>Öğrenci Memnuniyeti</b>                    | Evet  | 53       | 32,566±5,766                       | 0,032    | 0,975    |
|                             |                                               | Hayır | 40       | 32,525±6,598                       |          |          |
|                             | <b>TBL-SAI-TR Toplam</b>                      | Evet  | 53       | 86,359±10,560                      | 0,400    | 0,690    |
|                             |                                               | Hayır | 40       | 85,325±14,375                      |          |          |
| <b>Öz Yönetimli Öğrenme</b> | <b>SDLS-TR Toplam</b>                         | Evet  | 53       | 36,038±8,086                       | 1,099    | 0,275    |
|                             |                                               | Hayır | 40       | 34,075±9,079                       |          |          |

\* t: Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğrencilerin yeni fikirleri benimsemeye zorluk yaşama durumu ile takım bazlı öğrenme toplam, sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi, öğrenci memnuniyeti ve öz yönetimli öğrenme toplam puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ) (Tablo 4.5.5).

**Tablo 4.5.5. Yeni Fikirleri Benimsemelerde Zorluk Yaşama Durumuna Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması**

|                             |                                               |       | n  | $\bar{X} \pm SS$ | t      | P     |
|-----------------------------|-----------------------------------------------|-------|----|------------------|--------|-------|
| <i>Takım Bazlı Öğrenme</i>  | <i>Sorumluluk</i>                             | Evet  | 17 | 19,882±4,121     | -0,853 | 0,396 |
|                             |                                               | Hayır | 76 | 20,658±3,211     |        |       |
|                             | <i>Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi</i> | Evet  | 17 | 32,529±7,706     | -0,294 | 0,841 |
|                             |                                               | Hayır | 76 | 32,921±4,153     |        |       |
|                             | <i>Öğrenci Memnuniyeti</i>                    | Evet  | 17 | 33,118±7,913     | 0,424  | 0,673 |
|                             |                                               | Hayır | 76 | 32,421±5,679     |        |       |
|                             | <i>TBL-SAI-TR Toplam</i>                      | Evet  | 17 | 85,529±17,934    | -0,142 | 0,887 |
|                             |                                               | Hayır | 76 | 86,000±10,790    |        |       |
| <i>Öz Yönetimli Öğrenme</i> | <i>SDLS-TR Toplam</i>                         | Evet  | 17 | 35,882±9,610     | 0,366  | 0,715 |
|                             |                                               | Hayır | 76 | 35,040±8,339     |        |       |

\* t: Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğrencilerin takım bazlı öğrenme toplam, sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi, öğrenci memnuniyeti puanları yeni hedefler doğrultusunda ders çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Öz yönetimli öğrenme toplam puanında ise yeni hedefler doğrultusunda ders çalışma durumuna göre anlamlı farklılık saptanmamıştır ( $p>0.05$ ) (Tablo 4.5.6).

**Tablo 4.5.6. Yeni Hedefler Doğrultusunda Ders Çalışma Durumuna Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması**

|                            |                   |       | n  | $\bar{X} \pm SS$ | F     | P     |
|----------------------------|-------------------|-------|----|------------------|-------|-------|
| <i>Takım Bazlı Öğrenme</i> | <i>Sorumluluk</i> | Evet  | 37 | 20,270±3,263     | 1,879 | 0,159 |
|                            |                   | Hayır | 10 | 18,900±4,606     |       |       |
|                            |                   | Bazen | 46 | 21,065±3,116     |       |       |
|                            |                   | Evet  | 37 | 32,784±4,008     |       |       |

|  |                                               |       |    |               |       |       |
|--|-----------------------------------------------|-------|----|---------------|-------|-------|
|  | <b>Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi</b> | Hayır | 10 | 30,200±3,011  | 1,847 | 0,164 |
|  |                                               | Bazen | 46 | 33,478±5,769  |       |       |
|  | <b>Öğrenci Memnuniyeti</b>                    | Evet  | 37 | 32,703±6,398  | 1,081 | 0,344 |
|  |                                               | Hayır | 10 | 29,900±4,408  |       |       |
|  |                                               | Bazen | 46 | 33,000±6,143  |       |       |
|  | <b>TBL-SAI-TR Toplam</b>                      | Evet  | 37 | 85,757±11,824 | 2,037 | 0,136 |
|  |                                               | Hayır | 10 | 79,000±9,534  |       |       |
|  |                                               | Bazen | 46 | 87,544±12,849 |       |       |
|  | <b>Öz Yönetimli Öğrenme</b>                   | Evet  | 37 | 35,081±8,645  | 2,208 | 0,116 |
|  |                                               | Hayır | 10 | 30,200±7,913  |       |       |
|  |                                               | Bazen | 46 | 36,370±8,346  |       |       |

\* F: Anova Testi

Öğrencilerin takım bazlı öğrenme toplam, sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi, öğrenci memnuniyeti puanları mesleği seçmede etkili olan nedene göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ). Aynı zamanda öz yönetimli öğrenme toplam puanları mesleği seçmede etkili olan nedene göre de anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ) (Tablo 4.5.7).

**Tablo 4.5.7. Mesleği Seçmede Etkili Olan Nedene Göre Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetim Öğrenme Ölçeklerinin Karşılaştırılması**

|                            |                               |            | n  | $\bar{X} \pm SS$ | F     | P     |
|----------------------------|-------------------------------|------------|----|------------------|-------|-------|
| <b>Takım Bazlı Öğrenme</b> | <b>Sorumluluk</b>             | Ailemin    | 12 | 20,167±2,855     | 0,679 | 0,567 |
|                            |                               | İş ve Maaş | 23 | 21,130±3,079     |       |       |
|                            |                               | Mesleği    | 32 | 20,750±3,610     |       |       |
|                            |                               | Diğer      | 26 | 19,846±3,619     |       |       |
|                            | <b>Ders ya da Takım Bazlı</b> | Ailemin    | 12 | 33,750±4,495     | 0,217 | 0,884 |
|                            |                               | İş ve Maaş | 23 | 32,609±4,429     |       |       |

|                             |                            |                   |           |               |       |       |
|-----------------------------|----------------------------|-------------------|-----------|---------------|-------|-------|
|                             | <b>Öğrenme Tercihi</b>     | <b>Mesleği</b>    | <b>32</b> | 32,500±5,825  |       |       |
|                             |                            | <b>Diğer</b>      | <b>26</b> | 33,077±4,578  |       |       |
|                             | <b>Öğrenci Memnuniyeti</b> | <b>Ailemin</b>    | <b>12</b> | 31,417±4,188  | 0,379 | 0,769 |
|                             |                            | <b>İş ve Maaş</b> | <b>23</b> | 33,565±6,501  |       |       |
|                             |                            | <b>Mesleği</b>    | <b>32</b> | 32,563±6,623  |       |       |
|                             |                            | <b>Diğer</b>      | <b>26</b> | 32,154±6,005  |       |       |
|                             | <b>TBL-SAI-TR Toplam</b>   | <b>Ailemin</b>    | <b>12</b> | 85,333±10,448 | 0,144 | 0,933 |
|                             |                            | <b>İş ve Maaş</b> | <b>23</b> | 87,304±11,186 |       |       |
|                             |                            | <b>Mesleği</b>    | <b>32</b> | 85,813±14,792 |       |       |
|                             |                            | <b>Diğer</b>      | <b>26</b> | 85,077±11,096 |       |       |
| <b>Öz Yönetimli Öğrenme</b> | <b>SDLS-TR Toplam</b>      | <b>Ailemin</b>    | <b>12</b> | 34,250±5,802  | 0,575 | 0,633 |
|                             |                            | <b>İş ve Maaş</b> | <b>23</b> | 36,913±8,733  |       |       |
|                             |                            | <b>Mesleği</b>    | <b>32</b> | 35,406±9,144  |       |       |
|                             |                            | <b>Diğer</b>      | <b>26</b> | 33,846±8,799  |       |       |

\* F: Anova Testi

#### 4.6. Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği İlişkisinin Değerlendirilmesi

Araştırmada kullanılan Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinin ilişkisini gösteren analiz sonuçları Tablo 4.6.1' de sunulmuştur.

**Tablo 4.6.1. Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği İlişkisi**

| Ölçekler                                         |                                                   |   | Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---|-----------------------------|
| Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi | TBL- SAI-TR Ölçek Toplam Puanı                    | r | 0,778**                     |
|                                                  |                                                   | p | 0,000                       |
|                                                  | Sorumluluk Alt Boyutu                             | r | 0,536**                     |
|                                                  |                                                   | p | 0,000                       |
|                                                  | Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi Alt Boyutu | r | 0,679**                     |
|                                                  |                                                   | p | 0,000                       |
|                                                  | Öğrenci Memnuniyeti Alt Boyutu                    | r | 0,719**                     |
|                                                  |                                                   | p | 0,000                       |

\*<0,05; \*\*<0,01; Pearson Korelasyon Analizi

Öz yönetimli öğrenme toplam, takım bazlı öğrenme toplam, sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi, öğrenci memnuniyeti puanları arasında korelasyon analizleri incelendiğinde; takım bazlı öğrenme toplam ile öz yönetimli öğrenme toplam arasında  $r=0.778$  pozitif yüksek ( $p=0,000<0.05$ ), sorumluluk ile öz yönetimli öğrenme toplam arasında  $r=0.536$  pozitif orta ( $p=0,000<0.05$ ), ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi ile öz yönetimli öğrenme toplam arasında  $r=0.679$  pozitif orta ( $p=0,000<0.05$ ), öğrenci memnuniyeti ile öz yönetimli öğrenme toplam arasında  $r=0.719$  pozitif yüksek ( $p=0,000<0.05$ ) düzeyde korelasyon bulunmuştur (Tablo 4.6.1).

#### 4.7. Takım Bazlı Öğrenme Yöntemine İlişkin Nitel Veriler

Öğrencilerin not ortalamaları ve hazır bulunuşluk puanları göz önünde bulundurularak düşük, orta ve yüksek notlar olacak şekilde öğrenciler gruplandırılmış, her gruptan iki öğrenci belirlenmiş ve görüşmeye katılmayı kabul eden 12 öğrenci ile altışar kişilik iki grup halinde görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin %75'i kadın, %25 erkek ve %100'ü bekarıdır. Yaş ortalaması  $21,33\pm0,65$ 'dir. Öğrencilerin %16,68'nin not ortalaması 2'nin altında, %8,33'nün not ortalaması 2.00-2.49 aralığında, yine %8,33'nün 2.50-2.99

aralığında, 58,33'nün 3.00-3.50 aralığında ve %8.33'nün ise 3.50 ile 4.00 aralığında olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin dört TBL modülündeki hazır bulunuşluk testlerinden aldıkları not ortalamaları 36 ile 83 arasında değişmektedir (Tablo 4.7.1)

**Tablo 4.7.1. Öğrencilerin Bireysel ve Akademik Özellikleri**

| Kodlar       | Yaş | Cinsiyet | Not Ortalaması | *Hazır Bulunuşluk |
|--------------|-----|----------|----------------|-------------------|
| Katılımcı 1  | 22  | Kadın    | 3.00-3.49      | 77                |
| Katılımcı 2  | 21  | Erkek    | 3.00-3.49      | 80                |
| Katılımcı 3  | 22  | Kadın    | 3.00-3.49      | 76                |
| Katılımcı 4  | 22  | Kadın    | 3.00-3.49      | 83                |
| Katılımcı 5  | 20  | Kadın    | 2.00-2.49      | 50                |
| Katılımcı 6  | 22  | Erkek    | 2'nin altında  | 55                |
| Katılımcı 7  | 21  | Kadın    | 3.00-3.49      | 76                |
| Katılımcı 8  | 21  | Kadın    | 2'nin altında  | 70                |
| Katılımcı 9  | 21  | Kadın    | 3.50-4.00      | 81                |
| Katılımcı 10 | 22  | Kadın    | 3.00-3.49      | 82                |
| Katılımcı 11 | 21  | Erkek    | 3.00-3.49      | 73                |
| Katılımcı 12 | 21  | Kadın    | 2.50-2.99      | 36                |

Çalışmada üç ana tema ve yedi alt tema oluşturulmuş olup Tablo 4.7.2’ de verilmiştir.

**Tablo 4.7.2. Temalar ve alt temalar**

| Temalar                                           | Alt Temalar                |
|---------------------------------------------------|----------------------------|
| TBL ile ilgili öğrenci deneyimi                   | Olumlu deneyim             |
|                                                   | Olumsuz deneyim            |
| TBL metodunun öğrencinin gelişimine katkısı       | Bireysel katkısı           |
|                                                   | Akademik katkısı           |
|                                                   | Takım çalışmasına katkısı  |
| TBL metodunun cerrahi hemşireliği dersine katkısı | Teorik eğitime katkısı     |
|                                                   | Uygulamalı eğitime katkısı |

### **Tema 1. TBL ile İlgili Öğrenci Deneyimi**

**Alt tema 1.1. Olumlu deneyim:** Katılımcıların çoğu TBL’nin onlar için etkili, akılda kalıcı, faydalı olduğunu belirtmiştir.

*“...arkadaşlarımın anlattıkları benim daha çok aklıma giriyor, daha basic anlattıkları için ya da kodlama şeklinde birbirimize anlattığımız için daha çok aklımda kalıyor ve o sınav öncesi review olduğu için daha etkili olduğunu düşünüyorum...” (Katılımcı 1)*

*“...Bence de hocam faydalı bir yöntemdi. Ben kendi bilmediklerimi arkadaşlarımdan birbirimize anlatarak öğrendiğimi düşünüyorum bu şekilde olması daha iyiydi. Hocadan anlamadığımı arkadaşlarımdan anlamışım. Vize ve finale bizi hazırlayan bir yöntem...” (Katılımcı 8)*

*“...Yani tartışma ortamı yarattığı için birimizin bilmediğini öteki biliyordu ya da hani bu böyle değil böyleydi aslında altında böyle yazıyordu şeklinde bilgilerimizi düzelttiğimiz çok oldu...” (Katılımcı 4)*

*“Mesela şeyde çok kalıcı oluyor ben bir şıkkı a yapmışım ya ama yanlış arkadaşım onun doğrusunu anlatıyor bana hata yaptığım şeyden daha iyi öğreniyorum çünkü arkadaşım telafi ediyor böylece daha kalıcı oluyor.” (Katılımcı 6)*

**Alt tema 1.2. Olumsuz Deneyim:** Öğrenciler, konulara çalışırken önemli yerleri kendilerinin belirlemesini, TBL’nin çok zaman gerektirdiğini, grup içinde çalışmayanların da aynı notları almasının TBL’nin olumsuzlukları olarak belirtmişlerdir.

*“...Bir de konulara nasıl diyim biz kendimiz çalışıyorduk ben en önemli noktası neresidir diye planlamakta bazen zorluk çekiyordum kişisel olarak söyleyeyim. Yani atıyorum nörolojide slayt makale paylaşmıştınız ben bunları okuyordum ama bunların ayrımını yapmak benim için zor oluyordu şu hastalık önemli değildir bunu biraz daha arka plana atabiliriz şunlar ondan biraz daha önemli gibisinden ayrımı yapmak bizim için sıkıntılıydı...” (Katılımcı 2)*

*“...hani 5 kişilik gruplardayız 2 kişi çalışıyorsa 3 kişi çalışmıyordu takım bazlı çalışmada onun çok artısını yaşıyordu onlar. Bizim grubumuzda goygoy oluyordu mesela tamam siz çalıştıysanız biz çalışmayalım gibi muhabbetler oluyordu...” (Katılımcı 4)*

*“Zaman gerektiren tüm odağımızı vermemiz gereken bir yöntem olduğu için zaman alıcı olduğunu düşünüyorum.” (Katılımcı 11)*

*“Hocam ben bir şey ekleyebilir miyim ben aktif dinleyerek öğrenen biriyim yani öğrenme yöntemim böyle sadece bazı konuların kendi çalışın ve sınav olması sonrası çok zorladı beni yani öğrenmenin hani yani bize bırakılması benim için olumsuz hoca anlatsa daha da iyi olabilirdi. “(Katılımcı 7)*

## **Tema 2. TBL’nin Öğrenci Gelişimine Katkısı**

**Alt tema 2.1. Bireysel Katkı:** Katılımcılar TBL dersleri ile birlikte ikna kabiliyetlerinin, araştırmacı yönlerinin, sorumluluk duygularının özelliklerinin geliştiğine ve ayrıntılara daha fazla önem vermeye başladıklarını ifade etmiş olup katılımcıların bazılarının ifadesi;

*“...iyi tarafından bakarsak ikna kabiliyetim çok gelişti, gerçekten çok ikna edici bir insan olduğumu anladım çünkü bir iki şık arasında çok kaldığımız oluyordu bizim ve o sırada benim de onları çok ikna ettiğim oldu onların da beni, hani böyle benim aklıma kazınan çok soru var...” (Katılımcı 4)*

*“...Tbller evet benim araştırmacı yönümü geliştirdi...” (Katılımcı 1)*

*“...tbl beni farklı araçlarada itti, bunlar yeterli değil bunu görmemde lazım, benim kaynak skalamamı daha da geliştirdi...” (Katılımcı 2)*

*“...sadece bireysel olsa bazı noktalarda çalışmayı bırakabilirdim hadi bu seferde böyle olsun, bir sonrakinde şey yaparım ama grupta çalıştığımız için şey kafasına giriyordum insanlar çalışıyor sen insanların şey yani nasıl deyim onlar çalıştığı için notunu yükseltebileceksin senin buna katkı olması gerekiyor, aslında çok düzenli çalışan biri değilim ama böyle bir sorumluluk üstüme bindiği için oturup bir cümle bile olsa bakmak zorunda hissediyorum...” (Katılımcı 5)*

*“...tbler benim için etkiliydi řu yönden etkiliydi ayrıntılara bakmayı öğrendim ben ayrıntılara önceden önem vermiyordum...” (Katılımcı 1)*

**Alt tema 2.2. Akademik Katkı:** Katılımcılar, rehberlerle tanıştıklarını, literatür taramayı öğrendiklerini, makale okuma alışkanlığı edindiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının ifadesi aşağıda verilmiştir;

*“...” Rehberler hakkında bilgim yoktu bu sayede rehberlerle kanıta dayalı makaleler ile çalışmayı öğrendim. Sadece slayt çalışma kaynağı değilmiş hocam mesela.” (Katılımcı 6)*

*“Ben makale ile ders çalışabileceğimi öğrendim o açıdan çok yararlı oldu slaytlarda olmayan bilgiler vardı, bilgi açısından çok faydalı oldu.” (Katılımcı 9)*

*“Hocam benim daha önce makale okuma gibi bir alışkanlığım yoktu ama ister istemez TBL’ye çalışırken verdiğiniz kaynakları makaleleri okuyarak slaytlardaki bilgilerin daha dar olduğunu daha geniş bilgilerin makalede olduğunu anladım ve makale ile çalışmayı öğrendim.” (Katılımcı 11)*

*“Hocam şöyle söyleyeyim bir kere literatür taramayı öğrendik evet bir de her makaledeki her bilginin çok da geçerli olmadığını rehberler aracılığıyla daha da geçerlilik kazandığını görünce hangi bilgi daha doğru hangisi değil hangi bilgi daha güvenilir onu öğrenmiş olduk. Bir de bana öğrenmeyi öğretti. Mesela ben bazı derslere okuyorduk mesela slayt vardı önümüzde slayttan da özet mi çıkaracağım nasıl olsa var önümde*

*diyordum ama mesela sunu fark ettim yazınca ben de daha kalıcı oluyormuş şu an mesela tüm derslere yazarak çalışıyorum...” (Katılımcı 10)*

**Alt tema 2.3. Takım Çalışmasına Katkı:** Öğrenciler, arkadaşları ile çalışma esnasında anlamadıkları noktaları daha rahat sorabildiklerini, farklı kişilerle takım olmanın sosyalleşmeyi arttırdığını, birbirlerinin eksiklerini tamamladıklarını belirtmişlerdir.

*“Hocam şahsen ben mesela anlamadığım soruları sorarken acaba sormam gerekiyor mu diye çekiniyordum ama arkadaşlarımlayken çekinmiyordum onlarda bana istediğim şekilde cevap verdiklerinden dolayı daha çok aklımda kaldı benim için daha iyi oldu bence arkadaşlarım içinde. “(Katılımcı 11)*

*“...İlk başladığımızda ben de şey demiştim ya keşke yakın arkadaşlarımla sürekli bilgi paylaşımı yaptığım arkadaşlarımla aynı grupta olsaydım demiştim ama bu kesinlikle bana o şeyi öğretti yakın olmadığım insanlarla hatta ilk defa konuştuğum insanlarla o bilgi paylaşımını sanki hastanın üzerinde zaten vakalarımız oluyordu. Ben çok etkili buldum sizin hazırlamanız bence daha mantıklı olmuş bizi klinikte sanki hastanın başında hiç tanımadığımız insanlarla belki de çok farklı görüşe sahip olduğumuz insanlarla toplaşıp tartışarak doğru bir sonuca varmayı öğretti bana.” (Katılımcı 1)*

*“...hani Katılımcı 1 dedi ya hiç konuşmadığım insanlarla, ilk defa konuştuğum insanlarla hani bir şekilde sınıfta bir kaynaşma yaşandı TBL haftalarında...” (Katılımcı 5)*

*“...şöyle bir avantajı oluyor hani bilmeyen bilen tarafından çok bilgilendirilmiş oluyor ben mesela grubumdaki bazı kişilerden eksik kalıyordum çok çalışıyorlardı azimlilerdi ben çalışıyordum ama onlar kadar değilim ama onlardan öğrendiğim çok şey oluyordu benim bilmediğim şeyleri ben onların bilmediklerini tamamlıyordum iyi oluyordu.” (Katılımcı 12)*

### **Tema 3. TBL’nin Hemşirelik Eğitimine Katkısı**

**Alt tema 3.1. Teorik Eğitime Katkısı:** Katılımcılar birçoğu TBL yöntemi ile derse daha odaklanabildiklerini, vize ve sınavlara hazırlanmada kolaylık olduğunu, geleneksel derslerden daha eğlenceli olduğu için kalıcı olduğunu belirtmişlerdir.

*“...birbirimize anlatmamız ve zaten konulara çalıştığımız için vizelere daha kolay ya da finallere daha kolay çalışmamızı sağladı...” (Katılımcı 2)*

*“Bence daha eğlenceli bir yöntem normal ders anlatılmasına göre daha eğlenceli olması da otomatikman daha kalıcı olduğu anlamına geliyor benim için. Ben çok eğleniyorum çünkü tartışıyorduk sürekli birileri araya bir şey atıyordu hani birbirimizi iyi yönde şey yapmaya çalışıyorduk ne derler ezmeye ama iyi yönde hepimizin amacı birbirimize bir şeyler katmak ister istemez tüm konuyu da tekrar ediyorduk.” (Katılımcı 11)*

*“Mesela cerrahi çalışırken şöyle bir örnek vereceğim benim bir bazı cerrahi şeyleri kağıttan okumam ya da görsele bakmam zordu bunun için biraz daha animasyon veya video tarzı şeylere ihtiyaç duyuyordum hatta bunun için kardiyoloji sisteminde bir anjiyoyu izledim, orada gördüklerim benim için iyiydi, hatta grubumda çalışırken de bu işlemlerin videolarını onlara da atıyordum benim gibi sadece fotodan anlamayan varsa videosu burada oradan şey yapın diye ve yüklediğiniz makaleler falan bunları videolarla karşılaştırarak bu ona uygun mu değil mi aralardaki sürelerine bakarak çalışmak benim için iyiydi çünkü makale atıyorum 2019 da video 2016da arada işlemde şöyle bir şey olması lazım yoksa akciğer çöker diye tamamen farazi konuşuyor ama makale apayrı bir şey diyor bunların karşılaştırmasını yapmak benim için güzeldi. Yani bir nevi tbl bana klinik ve teoriyi karşılaştırma imkânı buldum.” (Katılımcı 2)*

*“...böylelikle derse hem daha odaklı oluyoruz hem de sorulara cevap verme olasılığımız artıyor quizler ee sınavlarda zorlanmıyoruz...” (Katılımcı 12)*

*“Benim için bu takım olarak yaptığımız TBL diğer konulara göre hocalardan dinlediklerimize göre daha kalıcı oldu.” (Katılımcı 8)*

*“...ayrıntılara dikkat emek lazımmiş onlar sonraki sınavlarımda TBL hariç vize final sınavlarında ayrıntılara bakarak ilerlediğim için iyi oldu sınav notlarım... (Katılımcı 1)*

Alt tema 3.2. Uygulamalı Eğitime Katkısı: Katılımcılar çoğu vaka tartışmalarının hemşirelik tanısı koymada ve sıralamasında kolaylık sağladığını, TBL vakaları ile klinikte karşılaştıklarında hastanın bakımını ve vaka ödevlerini daha etkili bir şekilde tamamladıklarını belirtmiş olup bazı öğrencilerin ifadesi;

*“...hocam TBLdeki o vakalardan öğrendiklerimi klinikte denk geldiği zaman ayırt edebiliyorduk. Evet bak bunu görmüştük bu hastada bu var.” (Katılımcı 5)*

*“Şöyle diyebilirim hocam, cerrahi stajındayken u, pek çok ameliyat için şey ben genel cerrahideydim hatta genel cerrahi yoğun bakım kısmındaydım ve pek çok ameliyattan*

*dolayı gelen hasta ve bu TBL sonrası dedim ya videolarla bakmaya daha çok alıştım direkt o ameliyat nasıl oluyordu aralarda falan videosuna bakıyordum bunlar işte benim bunun sonrasında hasta ne yapamaz, ne yiyebilir diye tanı koymamı sağlıyordu veya bakım planında planlarda değişiklik yapmamı sağlıyor ya bu yönde etkiledi. Diğer yönde kan testlerine vs bakıyordum ben oradan da etkiledi en çok tanı ve bakım yönünden etkiledi.” (Katılımcı 3)*

*“Cerrahide özellikle tanıların arasında çok küçük farklar oluyordu hocam, ee bundan dolayı o sıralamada nelere dikkat etmem gerektiğini öğrendim ve mesela diyabet tanısı olan hasta vakası yapmıştık ve diyabetik ayak böyle bir vakaya nasıl yaklaşmam gerekir biliyordum.” (Katılımcı 6)*

*“Zaten vaka üzerinden gidiyorduk TBL’de vaka vardı hep oradan çıkarılan vaka ile ilgili olan tanılar girişimler zaten klinikte de karşımıza geliyordu biri gelmese biri mutlaka geliyordu. Klinikte de kullandım ben bu bilgileri, TBL oldukça vaka gördükçe ki linkteki vakalar daha çok oturdu ben çok yararını gördüm.” (Katılımcı 10)*

*“Hocam tanı konusunda özellikle hemşirelik tanısı koymada zorlanıyorduk sizinle beraber daha da kolaylaştı bu geçen dönem daha kolaydı ben bu sene kadın hastalıklarında yine zorlandım bence kesinlikle TBL bu konuda çok yararlıydı çünkü hani sizin vakalarınızda orada bize tanıyı da sorduğunuz için tartışıyorduk herkes bir tanı söylüyordu ve yaralı oluyordu.” (Katılımcı 9)*

## 5. TARTIŞMA ve SONUÇ

### 5.1. Tartışma

Cerrahi hastalıkları dersinde kullanılan takım bazlı öğrenme modeline ilişkin öğrenci deneyimleri ile öz yönetimli öğrenme düzeylerinin ve takım bazlı öğrenme deneyim için kullanılan ölçeğin geçerlilik ve güvenirliğinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular; TBL-SAI-TR'nin geçerlilik ve güvenirliğinin tartışılması, sosyodemografik özellikler ile ilgili bulguların tartışılması ve sosyodemografik özelliklerin takım bazlı öğrenme ve öz yönetimli öğrenme ile ilişkisinin tartışılması başlıkları ile literatür bilgileriyle tartışılmıştır.

#### 5.1.1. TBL-SAI-TR'nin Geçerlilik ve Güvenirliğine İlişkin Bulguların Tartışılması

Mennage tarafından geliştirilen 33 maddelik TBL-SAI ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış hali 165 Türk öğrenci arasında değerlendirildikten sonraki 23 maddelik TBL-SAI-TR geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kanıtlanmış ve çalışmamızda son hali kullanılmıştır. Mennage tarafından geliştirilen orijinal ölçekte alınabilecek en düşük puan 33 ve alınabilecek en yüksek puan 165 olarak belirlenmiş olup kesme değeri ise 99'dur. TBL-SAI'ya göre öğrencilerin puanları > 99 ise takım bazlı öğrenme hakkında olumlu deneyim bildirirler (68). TBL-SAI Türkçe versiyonunda ise alınan en düşük puan 23, en yüksek puan 115 ve kesme değeri ise 69 olarak belirlenmiştir. TBL-SAI-TR'ye göre öğrencilerin takım bazlı öğrenme toplam puanları >69 ise olumlu deneyim bildirmektedirler. Bu araçla takım bazlı öğrenme yöntemi uygulanan dersler hakkında öğrenci deneyimlerin alınmasına ve gelecekteki araştırmalarda takım bazlı öğrenmenin değerlendirilmesine katkı sağlanabilir.

Literatür incelendiğinde geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeklerde kapsam geçerliliği için KGİ değeri hesaplanmakta ve bu değer .80 olması kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (62). Çalışmamızda ölçeğin KGİ değeri .95 olarak hesaplanmıştır. Mennage'nin 2012 yılında gerçekleştirdiği orijinal ölçek çalışmasında kapsam geçerliliği değeri .89 olarak bulgulanmıştır (46). İbrahim 2020 yılında TBL-SAI anketinin Suudi Arabistan'daki tıp öğrencileri için yaptığı geçerlilik ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin KGİ değerini .75 olarak bulgulanmıştır (73). Literatür bilgisi

çalışmamızdaki sonuçları destekleyerek TBL-SAI Türkçe versiyonun uygun ve anlaşılır olduğunu göstermektedir.

Ölçüt geçerliliği için eş zaman geçerliliği kullanılmıştır. Eş zamanlı geçerlilikte geliştirilmek istenen ölçek ile başka bir ölçekten aynı anda veya yakın bir zaman aralığında toplanan sonuçların korelasyonuna bakılır (73). Çalışmamızda TBL-SAI-TR'nin ölçüt geçerliliği göstermek için Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeğinin Türkçe versiyonu ile korelasyon analizi yapılmıştır. İki ölçek arasındaki tutarlılık yönünden bütün korelasyon sonuçların anlamlı olduğu görülmüştür ( $p<.001$ ). Bu sonuçlar doğrultusunda TBL-SAI TR'nin ölçüt geçerliliği desteklenmektedir.

Likert tipi ölçek geliştirme çalışmalarında iç tutarlılığı belirlemek için Cronbach alfa katsayısı kullanılmaktadır (74). Cronbach alfa katsayısının .70 ve daha yüksek olması güvenilirliğin test edilmesi için ölçeğin uygun olduğunu ve iç tutarlılığının yeterli olduğunu göstermektedir. (62) Literatür incelendiğinde Parthasarathy'nin 2019 yılında gerçekleştirdiği çalışmada orijinal TBL-SAI'nın Cronbach alfa katsayısını .65, alt boyutlarının (sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi, öğrenci memnuniyeti) Cronbach alfa katsayısını ise .50, .41 ve .62 olarak bulgulamıştır. İbrahim (2020)'in geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında ise Cronbach alfa katsayısı toplam ölçek için 0.798, sorumluluk alt boyutu için 0.668, takım bazlı öğrenme ya da ders tercihi için 0.549 ve öğrenci memnuniyeti için ise 0.709 olarak saptanmıştır. Çalışmamızda ise bu Cronbach alfa katsayısı ölçek ve sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi ve öğrenci memnuniyeti alt boyutları sırasıyla .90, .78, .76 ve .88 olarak saptanmıştır. Mennage tarafından gerçekleştirilen orijinal ölçek çalışması sonuçları ve literatürdeki diğer araştırmalar karşılaştırıldığında ölçeğimiz genel olarak tutarlılık göstermektedir (46). Çalışmamızda madde-toplam korelasyon .30 ve .74 değerleri arasındadır. Literatürdeki bilgiler madde-toplam korelasyonun .20'nin üzerinde olması gerektiğini göstermektedir (75). Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin iç tutarlılığının yeterli düzeyde olduğu düşünülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliği açısından test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. İlk testten iki hafta sonra gerçekleştirilen test-tekrar test ölçümleri ilk test ile benzer sonuç vermiştir. ICC'ler .88'in üstünde olduğu saptanmış ve test tekrar test korelasyonlar sonuçları bütün alt boyutlar açısından anlamlı bulunmuştur. Test tekrar test ölçüm sonuçlarının tekrarlanabilirliği açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Sonuçlar doğrultusunda

ölçeğin psikometrik niteliklerinin zaman açısından iç tutarlılığı ve kararlılığının yeterli olduğu görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için literatürde sıklıkla kullanılan uyum iyiliği indeksleri kullanılmıştır. Çalışmamızda ölçeğin uyum iyiliği indeksleri RMSEA .06, CFI .91, RMR .07,  $\chi^2/sd$  3.45, GFI .90 ve AGFI .90 olarak saptanmış olup kabul edilebilir uyum iyiliği göstermiştir. Tüm maddelerin faktör yükleri .42 ile .85 arasında bulunmuştur. Faktör analizinde yük değeri örnekleme göre belirlenmektedir. Literatüre bakıldığında önerilen örneklem ve faktör yüküne göre 350 kişilik bir grupta 0.3 ve üzeri kabul edilebilirken 120 kişilik grupta bu değer 0.4'dür (76). Bu bilgiler doğrultusunda örneklemiz 165 kişi olduğu için faktör yükleri için belirtilen aralığın yapı geçerliliğini doğruladığı düşünülmektedir.

TBL-SAI Türkçe versiyonundan faktör analizi yapılarak 3 faktörlü 23 maddeden oluşan ölçeğin son hali belirlenmiştir. Mennage tarafından geliştirilen 33 maddelik 3 faktörlü orijinal ölçekle uyumlu olduğu görülmüştür (46). TBL-SAI Türkçe versiyonu ile orijinal ölçeğin madde dizilimleri aynı olup Türkçe geçerlilik çalışmasında sorumluluk alt boyutunda madde 1 (I spend time studying before class in order to be more prepared), madde 2 (I feel I have to prepare for this class in order to do well) ve madde 4 (My contribution to the team is not important), ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi alt boyutunda madde 9 (During traditional lecture, I often find myself thinking of non-related things), madde 10 (I am easily distracted during traditional lecture), madde 11 (I am easily distracted during team based learning activities), madde 16 (I remember material better when the instructor lectures about it), madde 18 (It is easier to study for tests when the instructor has lectured over the material), madde 21 (I can easily remember material from lecture) ve madde 24 (After listening to lecture, I find it difficult to remember what the instructor talked about during class) çıkarılarak toplam 23 maddelik ölçek oluşturulmuştur. Öğrenci memnuniyeti alt boyutunda herhangi bir madde çıkarılmamış olup orijinal ölçekle aynı maddelere sahiptir.

### **5.1.2. Sosyodemografik Özellikler ile Bulguların Tartışılması**

Takım bazlı öğrenme ve öz yönetimli öğrenme öğrencilerin öğrenmelerinde pasif dinleyen olmaktan ziyade öğrenmelerini yönlendiren aktif öğrenenler oldukları yöntemleridir (11,38). Takım bazlı öğrenme ve öz yönetimli öğrenmenin kullanıldığı farklı sosyodemografik özelliklere sahip öğrencilerle yapılan birçok çalışma

mevcuttur. Martirosov ve arkadaşlarının 2021 yılında eczacılık fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin %66'sının kadın olduğu görülmüştür (77). Kyung ve arkadaşlarının 2016 yılında hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirildiği bir çalışmada ise katılımcıların %93'ün kadın olduğu görülürken Zha ve arkadaşlarının 2021 yılında mühendislik öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların erkek çoğunlukta olduğu bulgulanmıştır (78, 79). Subekti'nin 2021 yılında öz yönetimli öğrenme ve cinsiyet ile ilgili yaptığı çalışmada kadın öğrencilerinin sayısının yüksekken Geng ve arkadaşlarının 2019 yılında gerçekleştirdiği çalışmada ise erkek öğrencilerin sayısının daha yüksek olduğu saptanmıştır (80,81). Janotha'nın 2015 yılında gerçekleştirdiği takım bazlı öğrenme ve öz yönetimli öğrenme ile ilgili tez çalışmasında kontrol grubunun %82'si, deney grubunun ise %77'sinin kadın olduğu saptanmıştır (45). Çalışmamızda da literatür ile benzer sonuçlar göstermiş kadın cinsiyet oranı (%86) yüksektir (Tablo 4.2.1). Cinsiyet dağılımının her çalışmalarda değişkenlik göstermesinin sebebi çalışmanın yapıldığı öğrenci grubunun içinde bulunduğu toplum, okuduğu bölüm gibi özelliklerin farklı olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamıza dahil edilen 93 araştırmacının yaş ortalaması 21.7 olarak bulunmuştur. Literatür incelendiğinde ise öğrencilerin üniversite çağında öğrenciler olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Koles ve arkadaşlarının 2010 yılında tıp öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin yaş ortalaması 25.3 olduğu, Branney ve arkadaşlarının 2018 yılında İngiltere gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin %62'sinin 21 yaşından büyük olduğu saptanmıştır (8,82). Aynı zamanda Kim ve arkadaşlarının Kore'de gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıların yaş ortalamasını 22.8 olarak bulmuştur (83). Öz yönetimli öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde ise Chau ve arkadaşlarının 2021 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıların büyük çoğunluğu 24 yaş altı bireylerden oluşmaktadır (84). Türk öğrencilerle yapılan çalışmalarda; Yılmazsoy ve arkadaşlarının çalışmasında katılımcıların yaş ortalaması 31,29 olarak, Artsın ve arkadaşlarının çalışmasında ise katılımcıların çoğunluğu 25 yaş ve altı öğrencilerden oluşmaktadır (34,60). Literatürdeki çalışmalarda yaş grubunun farklılık göstermesi çalışmanın yapıldığı toplumun yaş, eğitim durumu gibi özelliklerinin farklılığından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde Roh ve arkadaşlarının 2014 yılında yaptığı çalışmada katılımcıların %97,8'nin bekar olduğu saptanmıştır (85). Çalışmamızda ise 2. Sınıf

hemşirelik öğrencisi olan katılımcıların tamamının bekar olduğu bulgulanmış olup literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür.

Alvarez-Bell ve arkadaşlarının 2017 yılında 111 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada katılımcıları %86'sının not ortalaması 3 ve üzeri olarak bulunmuştur (86). Jakobsen ve arkadaşlarının 2019 yılında gerçekleştirdiği çalışmada ise 58 katılımcının 38 tanesinin not ortalamasının 3 ve üzeri olduğu görülmüştür (87). Lew ve arkadaşlarının ise 2020 yılında yaptıkları çalışmada ise katılımcıların %80'nin yüksek not ortalaması (mean= 3.80) bildirdiği bulgulanmıştır (88). Çalışmamız ise literatürle benzer sonuçlar vererek katılımcıların büyük çoğunluğunun 3 ve üzeri not ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir (Tablo 4.2.2).

Takım bazlı öğrenme üç aşamadan olur sınıf dışı hazırlık, hazır bulunuşluk test süreci ve ders içeriğinin uygulanması şeklinde gerçekleşir. Takım bazlı öğrenme süreci hazırlık aşaması ile başlar bu yüzden oldukça önemlidir çünkü sınıf dışı hazırlık süreci öğrencilerin konuları anlamada ve sınıf içi etkinliklerde onları desteklemeye yarar (15,89). Literatür incelendiğinde ise Vlachopoulos ve arkadaşlarının 2021 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin takım bazlı öğrenme yöntemi ile tanıştıktan sonra evde ders çalışmaya ayırdıkları ortalama zamanı 1,94 saatten 4,46 saate yükselttikleri saptanmıştır (90). Çalışmamızda ise katılımcıların %43'ünün evde ders çalışmak için ayırdıkları zamanın 3 saatten az olduğu bulgulanmıştır. Çalışma süresindeki farklılık katılımcıların, yaş, cinsiyet, kişilik özellikleri ve öğrenme yöntemlerinin farklılığından kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Takım bazlı öğrenme sürecinde öğrenme öğrenci dersle gelmeden başlar. Derse hazırlık aşamasında öğrenci eğiticinin verdiği kaynaklara çalışarak derse hazırlanır. Eğiticinin öğrenci için hazırladığı kaynaklar genellikle konu ile ilgili makaleler, ders kitapları gibi araçlardır (28). Aynı zamanda kişiler öz yönetimli öğrenmeyi gerçekleştirirken öğrenmeleri için gerekli olan öğrenme hedeflerini ve bu hedefler doğrultusundaki kendileri için en uygun kaynakları belirlerler (91) Çalışmamızda katılımcıların %57'sinin bilimsel makale okuduğu bulgulanmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde ise Frame ve arkadaşlarının 2015 yılında yaptıkları araştırmada öğrencilerin %69.8'i derse gelmeden önce okuma yaptığını belirtmiştir (47). Çalışmamız ve literatürdeki diğer çalışmalara incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının

bilimsel makale okuması durumu takım bazlı öğrenme öncesi verilen kaynaklarla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Takım bazlı öğrenmede öğrencilerin sınıf dışı çalışma öncesi verilen modüllerdeki ders hedefleri doğrultusunda çalışıp derse hazırlanırken öz yönetimli öğrenmede ise kendilerinin belirlediği hedefler doğrultusunda ders çalışmaktadır (11,37). Her iki öğrenim yönteminde de kişiler belirli hedefler doğrultusunda ders çalışırlar. Çalışmamızda ise katılımcıların büyük çoğunluğunun bazı durumlarda/zamanlarda yeni hedefler doğrultusunda ders çalıştıkları görülmüştür.

Çalışmamızda öğrencilerin büyük bir kısmının mesleği sevmelerinden dolayı (%34,4), kalan katılımcıların ise iş ve maaş imkânı (%24,7) ve ailesinin isteği (%12,9) ile mesleği seçtiği saptanmıştır. Literatür incelendiğinde Argün'ün 2021 yılında gerçekleştirdiği tez çalışmasında nitel görüşmeler sonucunda öğrencilerin aile yönlendirmesi ve puanlarına göre mesleği seçtikleri görülmüştür (92). Literatürdeki bu farklılık ele alınan toplumun cinsiyet, yaş, akademik başarısı gibi farklılıklardan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

### **5.1.3. Öğrencilerin Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği Dersinde Takım Bazlı Öğrenmeyi Değerlendirme ve Öz Yönetimli Öğrenme Bulgularının Sosyodemografik Özellikler ile Tartışılması**

Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi öğrencilerin takım bazlı öğrenme ile ilgili deneyimlerini ölçmek için kullanılan bir araçken Öz yönetimli öğrenme ölçeği (SDLS-TR) bireylerin kendi kendine öğrenmelerini gerçekleştirme düzeyleri hakkında bilgi almak için geliştirilmiş bir ölçüm aracıdır. Bu bölümde öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin takım bazlı öğrenme değerlendirmeleri ve öz yönetimli öğrenme düzeylerine ilişkin bulguları tartışılmıştır.

Araştırmamızda Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi Türkçe versiyonun (TBL-SAI-TR) “Sorumluluk alt boyutu” değeri ortalaması  $20,516 \pm 3,384$  olarak, “Ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi alt boyutu”  $32,850 \pm 4,941$  olarak ve “Öğrenci memnuniyeti alt boyutu” değeri ortalaması  $32,548 \pm 6,103$  olarak saptanmıştır. Ölçeğin toplam puan ortalaması  $85,914 \pm 12,283$  bulunmuş ve araştırma sorusu 2 cevaplanmıştır (Tablo 4.3.1). Elde edilen veriler doğrultusunda anket toplam puanına göre takım bazlı öğrenme değerlendirmesinin olumlu olduğu görülmüştür. Aynı zamanda

alt boyutların toplam puanları incelendiğinde de olumlu sonuçlar saptanmıştır. Mennenga'nın 2012 yılında orijinal ölçek ile gerçekleştirdiği çalışmasında "Sorumluluk alt boyutu" değeri ortalaması  $35.5 \pm 3.87$  ile yüksek sorumluluk, "Ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi alt boyutu" puan ortalaması  $47.84 \pm 9.63$  ile nötr ve "Öğrenci memnuniyeti alt boyutu" değeri ortalaması  $30.29 \pm 6.52$  puan ortalaması ile nötr olarak bulgulanmıştır. Ölçek toplam puan ortalaması ise  $113.2 \pm 17.35$  ile olumlu bir deneyim olduğunu göstermektedir (89). Branney ve Priego-Hernandez'in 2018 yılında hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada TBL-SAI ile öğrencilerin takım bazlı öğrenme değerlendirmeleri ölçmüş, ölçek toplam puanını  $110 \pm 13,4$  olarak bulmuş olup sorumluluk ve memnuniyet alt boyutlarında da yüksek sonuçlar saptamıştır (8). Burton'un 2021 yılında Singapur'da hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada ise ölçek toplam puanın  $108.5 \pm 12.2$ , alt boyut puanlarının ise sırasıyla (sorumluluk-ders yada takım bazlı öğrenme tercihi ve memnuniyet)  $22.2 \pm 2.8$ ,  $52.7 \pm 6.3$  ve  $33.5 \pm 5.1$  olarak bulgulanmış olup genel olarak orta derece olumlu bir deneyim olduğu görülmüştür (4). Sakamoto ve arkadaşlarının ise 2020 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada öğrenciler TBL'den daha olumlu deneyim, daha yüksek düzeyde sorumluluk algısı ve daha yüksek düzeyde memnuniyet bildirmiştir (93). Aynı zamanda çalışmamızdaki nitel veriler nicel verileri desteklemektedir. Öğrenciler ile yapılan nitel görüşmeler sonucu öğrenciler, takım bazlı öğrenme ile olumlu deneyimlerini, sorumluluklarını arttırdığını, takım bazlı öğrenmenin dersin öğretim elemanın anlatmasına tercih edebileceklerini ve memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Çalışmamızın sonuçları literatürdeki birçok çalışma ve nitel veriler ile uyumludur ancak nötr sonuçlar veren çalışmalarda mevcuttur. Feingold ve arkadaşlarının 10 lisans öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında nötr sonuçlar elde edilmiştir (94). Çalışmamızdaki ölçek puan ortalamasının diğer çalışmalara göre daha düşük bulunması 33 maddelik orijinal anketin 23 maddelik Türkçe versiyonu arasındaki madde sayısı farklılığından kaynaklanmaktadır. Nitel veriler doğrultusunda öğrenciler genel olarak takım bazlı öğrenme ile ilgili olumlu deneyimler paylaşmış olsa da olumsuz yanlarının da olduğu belirtmiş olup öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

*"...Bir de konulara nasıl deyim biz kendimiz çalışıyorduk ben en önemli noktası neresidir diye planlamakta bazen zorluk çekiyordum..." (Katılımcı 2)*

*"...hani 5 kişilik gruplardayız 2 kişi çalışıyorsa 3 kişi çalışmıyordu takım bazlı çalışmada onun çok artısını yaşıyordu onlar..." (Katılımcı 4)*

Çalışmamızda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre sorumluluklarının daha yüksek olduğu belirlense de ölçek toplam puanı cinsiyet yönünden incelendiğinde anlamlı bir fark saptanmamıştır. (Tablo 4.5.1). Literatürde cinsiyet ile takım bazlı öğrenme arasında anlamlı fark olmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (67,95). Çalışmamızın örnekleminde az sayıda erkek öğrencinin (n=7) olmasında dolayı anlamlı bir fark olmadığı düşünülmektedir.

Çalışmamızda not ortalamasının, takım bazlı toplam öğrenme puanı ve alt boyut puanları açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 4.5.2). Literatür incelendiğinde ise takım bazlı öğrenmenin her not ortalamasına sahip öğrenci için yararlı olduğunu gösteren çalışmalar sonuçlarımızı desteklemektedir (24). Jakobsen ve arkadaşlarının 2019 yılında takım bazlı öğrenme ve interaktif dersi karşılaştırdığı çalışmasında da her takım bazlı öğrenme grubu ile interaktif ders grubu arasında not ortalaması açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır (87). Not ortalamasının takım bazlı öğrenme açısından anlamlı bir farkı olmadığını ancak takım bazlı öğrenmenin akademik başarıya, kritik düşünmeye ve bilgi edinmeye katkısı olduğunu gösteren birçok çalışma mevcuttur (96, 97, 98). Mennega tarafından 2013 yılında gerçekleştirilen çalışmada takım bazlı öğrenmenin akademik gelişimde geleneksel ders anlatımında daha etkili olmadığını göstermiştir (89). Çalışmamızın nitel kısmında öğrencilerin takım bazlı öğrenme yönteminin akademik gelişimleri, dersin teorik ve klinik açısından sağladığı katkıları ifade etmişlerdir.

*“...birbirimize anlatmamız ve zaten konulara çalıştığımız için vizelere daha kolay ya da finallere daha kolay çalışmamızı sağladı...” (Katılımcı 2)*

*“...ayrıntılara bakarak ilerlediğim için iyi oldu sınav notlarım... (Katılımcı 1)*

*“...tbl oldukça vaka gördükçe klinikteki vakalar daha çok oturdu ben çok yararını gördüm.” (Katılımcı 10)”*

Çalışmamızdaki bulgulara göre takım bazlı öğrenme için evde çalışmaya ayrılan süre ile takım bazlı öğrenme toplam puanı ve alt boyut puanları incelendiğinde 5 saatten fazla çalışanlarda genel olarak puan ortalamaları yüksek olsa da anlamlı bir fark saptanmamıştır (Tablo 4.5.3). Literatür incelendiğinde ise Vlachopoulos ve arkadaşlarının 2021 yılında gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların çalışma süresi ile takım bazlı öğrenme arasında bir ilişki saptanmış olup öğrenciler takım bazlı öğrenme ile tanıştıktan sonra haftalık çalışma sürelerini 2 kat kadar arttırdıkları saptanmış olup

özellikle düşük not ortalamasına sahip öğrencilerin takım bazlı öğrenmenin etkisi ile derse hazırlık için ayırdıkları saat sürelerini arttırdığını göstermektedir (90). Nitel çalışmalar incelendiğinde ise öğrenciler genellikle takım bazlı öğrenmeyi “zaman alıcı” yöntem olarak tanımlamış olup çalışmak için vakit ayırmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

*“Zaman gerektiren tüm odağımızı vermemiz gereken bir yöntem olduğu için zaman alıcı olduğunu düşünüyorum.” (Katılımcı 11)*

Öğrencilerin bilimsel makale okuma durumları ile takım bazlı öğrenme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamış olmasa rağmen öğrencilerle gerçekleştirilen nitel görüşmede öğrencilerin çoğu takım bazlı öğrenme sayesinde bilimsel makale, rehberler vb. kaynaklarla tanıştıklarını belirtmişlerdir.

*“Ben makale ile ders çalışabileceğimi öğrendim o açıdan çok yararlı oldu slaytlarda olmayan bilgiler vardı, bilgi açısından çok faydalı oldu.” (Katılımcı 9)*

*“Rehberler hakkında bilgim yoktu bu sayede rehberlerle kanıta dayalı makaleler ile çalışmayı öğrendim...” (Katılımcı 6)*

Öğrencilerin yeni fikirleri benimseme de yaşadıkları zorluk ile takım bazlı öğrenme toplam ve alt boyut puanlarının arasında anlamsal bir farklılık bulunamamıştır. Literatür tarandığında Branney 2018 yılında yaptığı çalışmada takım bazlı öğrenmenin normal öğrenci deneyimden farklı bir deneyim olmasından kaynaklı olarak öğrenciler tarafından yenilik olarak adlandırıldığını, heyecan verici, ilgi çekici ve farklı olarak olumlu şekilde ifade edildiği saptanmıştır (8).

Literatür incelendiğinde Demircioğlu ve arkadaşların 2018 yılında gerçekleştirdiği ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmasında ölçek ortalama puanı  $38,01 \pm 5,92$  olarak bulunmuştur (7). Çalışmamızda Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği TR versiyonu toplam puan ortalaması  $35,194 \pm 8,535$  olarak bulunmuş olup yeterli olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde Akyıldız’ın 2020 yılında gerçekleştirdiği çalışmada üniversite öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme düzeylerinin ortalamadan daha yüksek olduğu saptanmıştır, bu sonuç araştırmamızın bulgularını doğrulamaktadır (99).

Çalışmamızda cinsiyet ve öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Tablo 4.5.1). Literatür incelendiğinde öz yönetimli öğrenme ve

cinsiyet arasında anlamlı farklılıkların saptandığı çalışmalar mevcuttur. Artsın ve arkadaşlarının 2019 yılında gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyet ve öz yönetimli arasında anlamlı bir fark olduğunun, kadınların erkeklere oranla daha yüksek öz yönetimli öğrenme becerisine sahip olduğunu belirtmiştir (34). Subekti ise 2021 yılında yaptığı çalışmada kadınların erkeklere göre daha yüksek öz yönetimli öğrenme düzeyi olduğunu saptamıştır (84). Literatürde bazı çalışmalarda erkeklerin kadınlara oranla öz yönetimli öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu ve cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığını belirten çalışmalar mevcuttur. Karagülle ve arkadaşlarının 2022 yılında gerçekleştirdiği çalışmada erkek öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır (37). Bakaç ve arkadaşlarının ise 2018 yılında gerçekleştirdiği çalışmada öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi cinsiyet bağlamında anlamlı bir farklılık göstermemiştir (100).

Çalışmamızda öğrencilerin not ortalamaları ile öz yönetimli öğrenme arasında anlamlı bir fark bulunmamasına karşın literatür incelendiğinde Okwuduba ve arkadaşlarının 2021 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada öz yönetimli öğrenme ile akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Koç'un 2019 yılında gerçekleştirdiği başka bir çalışmada da öz yönetimli öğrenme akademik performans arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (101, 102).

Literatür incelendiğinde öz yönetimli öğrenme düzeyi ile kişilerin yeni fikirleri benimsemesi arasında anlamlı farklılık olduğu, öz yönetimli öğrenmeleri yüksek olan kişilerin yeni öğrenme yöntemlerine açık, yenilikler karşısında daha kolay motive olduklarını gösteren çalışmalar mevcuttu (103,104). Çalışmamızda ise yeni fikirleri benimseme ve öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 4.5.5). Argün'ün 2021 yılında gerçekleştirdiği tez çalışmasında öz yönetimli öğrenme beceri puanı yüksek olan öğrenciler takım çalışmasına bireysel çalışmaya tercih ettiklerini bunun sebebinin ise yeni fikirlere ihtiyaç duymaları olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğrenci ifadesine yer verilmiştir;

*“Bireysel olmak benim için çok daha güzel olsa da bence en zorlayıcı tarafı grup üyelerinin verebileceği yeni fikirlerin eksik kalması...”*

Literatür incelendiğinde öz yönetimli öğrenme düzeyleri yüksek olan kişilerin hedef belirledikleri ve hedefler doğrultusunda hareket ettikleri gösteren birçok çalışma vardır

(60, 92, 105). Çalışmamız literatürle uyuşmamaktadır çünkü yeni hedefler doğrultusunda ders çalışma ile öz yönetimli öğrenme arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Tablo 4.5.6).

Çalışmamızda mesleği seçmede etkili olan nedenler ve öz yönetimli öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamışına rağmen öğrencilerin büyük çoğunluğun bölümü seçerken mesleği sevmesinin etkili olduğunu belirtmiştir. (Tablo 4.5.7). Literatür tarandığında ise Argün'ün 2021 yılında gerçekleştirdiği tez çalışmasında öz yönetimli öğrenme düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendi tercihleri ile bölümlerini seçtiklerini aile veya herhangi bir dış faktörün etkili olmadığı saptanmıştır (92). Argün'ün çalışmasında öz yönetimli öğrenmesi düşük ve yüksek olan öğrenciler mesleği seçmede etkili olan faktörü şu şekilde ifade etmiştir;

*“Ailem ilerde hangi mesleğe sahip olmamı istiyorsa ona göre yönlendirmelerde bulundular...” (öz yönetimli öğrenmesi düşük öğrenci)*

*“Ailem de çok destek oldu, fikir verdi ama ben ne istediğime önceden karar vermiştim, lisede iyice araştırmıştım...” (öz yönetimli öğrenmesi yüksek öğrenci)*

Literatürde Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz yönetimli Öğrenme Ölçeğinin birlikte kullanıldığı çalışma mevcut değildir. Takım bazlı öğrenme ve öz yönetimli öğrenmenin birlikte ele alındığı çalışmalar mevcuttur. Literatür incelendiğinde Janotha (2015) hemşirelik öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada takım bazlı öğrenme yöntemi sonrasında öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluklarında anlamlı bir artış saptamıştır (45). Letassy 2008 yılında gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin takım bazlı öğrenme derslerinden sonra geleneksel derslere girdiğinde öz yönetimli öğrenme ve aktif öğrenmenin geleneksel derslerde olmamasından dolayı şikayetçi olduklarını belirtmiştir (106). Eun ve arkadaşlarının 2017 yılında hemşirelik öğrencilerinde gerçekleştirdiği çalışmada ise takım bazlı öğrenmenin öz yönetimli öğrenme yeteneklerini arttırdığı bulgulanmıştır (107). Çalışmamızda ise öz yönetimli öğrenme toplam, takım bazlı öğrenme toplam, sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi, öğrenci memnuniyeti puanları arasında korelasyon analizleri incelendiğinde; takım bazlı öğrenme toplam ile öz yönetimli öğrenme toplam arasında pozitif yüksek, sorumluluk ile öz yönetimli öğrenme toplam arasında pozitif orta , ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi ile öz yönetimli öğrenme toplam arasında pozitif orta,

öğrenci memnuniyeti ile öz yönetimli öğrenme toplam arasında pozitif yüksek düzeyde korelasyon saptanmıştır (Tablo 4.6.1). Bu sonuçlar doğrultusunda literatür ile çalışmamızın uyumlu olduğu, takım bazlı öğrenme ve öz yönetimli öğrenme arasında pozitif ilişki olduğu takım bazlı öğrenmede öğrenciler evde hazırlık sürecini gerçekleştirirken öz yönetim öğrenme becerilerini kullandıklarını, ya da evde hazırlık süreçlerinin öğrencilerin öz yönetimli öğrenme düzeylerini arttırdığı düşünülmektedir.

### 5.2.1. Sonuç

Bu çalışma hemşirelik öğrencilerin cerrahi hemşireliği dersinin teorik kısmında uygulanan takım bazlı öğrenme yöntemi ile ilgili deneyimleri ve öz yönetimli öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla yarı deneysel karma desende tasarlanan araştırma Mart 2022-Kasım 2022 tarihleri arasında, İstanbul'da özel bir vakıf üniversitesinde 93 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları aşağıda görüldüğü şekilde özetlenmiştir.

- Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi Türkçe versiyonu (TBL-SAI-TR) ölçek minimum değeri 23, maksimum değeri 115 ve kesme değeri 69 olup ortalama  $85,914 \pm 12,283$  olarak saptanmıştır.
- Öz Yönetim Öğrenme Ölçeği (SDLS-TR) toplam değeri 10 ile 50 arasında değişmekte olup ortalama  $35,194 \pm 8,535$  bulunmuştur.
- Cinsiyet ile takım bazlı öğrenme toplam puanı ve alt boyut puanları ve öz yönetimli öğrenme toplam puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak erkek öğrencilerin takım bazlı öğrenme sorumluluk alt boyut puanları ( $x=22,231$ ), kadınların sorumluluk alt boyut puanlarından ( $x=20,238$ ) yüksek olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerin takım bazlı öğrenme toplam puanı, sorumluluk, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi, öğrenci memnuniyeti alt boyut puanları ve öz yönetimli öğrenme toplam puanı not ortalamasına göre anlamlı farklılık görülmemiştir. ( $p>0.05$ ).
- Öğrencilerin ders çalışmak için evde ayırdıkları zaman ile takım bazlı öğrenme toplam ve alt boyut puanları ve öz yönetimli öğrenme toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).
- Bilimsel makale okuma durumu ile takım bazlı öğrenme toplam puanı, sorumluluk alt boyutu, ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi alt boyut puanı ve

öz yönetimli öğrenme toplam puanı arasında anlamlı farklılık göstermemiştir. ( $p>0.05$ ).

- Takım bazlı öğrenme toplam ve alt boyut ve öz yönetimli öğrenme toplam puanları ile yeni fikirleri benimse durumu arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).
- Öğrencilerin yeni hedefler doğrultusunda ders çalışmalarının takım bazlı öğrenme toplam ve alt boyut puanları ve öz yönetimli öğrenme toplam puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p>0.05$ ).
- Öğrencilerin mesleği seçme durumları ile takım bazlı öğrenme toplam ve alt boyut puanları ve öz yönetimli öğrenme toplam puanı arasında anlamlı bir var saptanmamıştır ( $p>0.05$ ).
- TBL-SAI-TR ölçek puanı ve SDLS-TR ölçek puanı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır ( $r=0.778$ ,  $p<0.05$ ).
- TBL-SAI-TR sorumluluk alt boyutu ile SDLS-TR ölçek puanı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $r=0.536$ ,  $p<0.05$ ).
- TBL-SAI-TR ders ya da takım bazlı öğrenme tercihi alt boyutu ile SDLS-TR ölçek puanı arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır ( $r=0.679$ ,  $p<0.05$ ).
- TBL-SAI-TR öğrenci memnuniyeti alt boyutu ile SDLS-TR ölçek puanı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $r=0.719$ ,  $p<0.05$ ).

### 5.2.2. Öneriler

Çalışmamızda elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler aşağıdaki gibidir.

- Takım bazlı öğrenme yönteminin tüm hemşirelik derslerinde özellikle klinik uygulaması olan derslerde kullanımının yaygınlaştırılması,
- Cerrahi Hastalıkları Hemşireliği dersinin tüm konularında teorik ve klinik becerilere yönelik farklı vaka senaryoları ile takım bazlı öğrenme yönteminin kullanılması,
- Takım bazlı öğrenme yönteminin hemşirelik eğitime teorik ve klinik katkılarının detaylı bir şekilde incelenmesi için ülkemizde daha fazla kanıta dayalı şekilde araştırmaların yapılması,
- Takım bazlı öğrenmenin hemşirelik derslerinde daha yaygın şekilde kullanılması için eğitimcilerin teşvik edilmesi,
- Takım bazlı öğrenme ve öz yönetimli öğrenmeyi etkileyen faktörlerin birbiri ile ilişkisini gösteren analizlerin detaylı yapılarak karıştırıcı faktörlerin belirlenmesi,
- Bundan sonra yapılacak benzer araştırmalarda daha büyük örneklem grubu ile deney ve kontrol grubu ile takım bazlı öğrenmenin etkisinin gösterilmesi önerilmektedir.

## 6. KAYNAKLAR

1. Falcioğlu P, Sabah S. A perception study on learning through teamwork. *Res J Bus Manag.* 2016;3(1):22-30. doi:10.17261/pressacademia.2016116542
2. Mennenga HA, Smyer T. A model for easily incorporating team-based learning into nursing education. *Int J Nurs Educ Scholarsh.* 2010;7(1):1-14. doi:10.2202/1548-923X.1924
3. Alberti S, Motta P, Ferri P, Bonetti L. The effectiveness of team-based learning in nursing education: A systematic review. *Nurse Educ Today.* 2021;97:1-14. doi:10.1016/j.nedt.2020.104721
4. Burton R, van de Mortel T, Kain V. Applying team-based learning in a transnational post registration bachelor of nursing program in Singapore. *BMC Nurs.* 2021;20(82):1-10. doi:10.1186/s12912-021-00593-4
5. Christensen J, Harrison JL, Hollindale J, Wood K. Implementing team-based learning (TBL) in accounting courses. *Account Educ.* 2019;28(2):195-219. doi:10.1080/09639284.2018.1535986
6. Alıntaş L, Alimoğlu MK. Takım Çalışmasına Dayalı Öğreme: Team Based Learning. 2012;33:19-41.
7. Demircioğlu Zİ, Öge B, Fuçular EE, Çevik T, Denizci Nazlıgöl M, Özçelik E. Reliability, Validity and Turkish Adaptation of Self-Directed Learning Scale (SDLS). *Int J Assess Tools Educ.* 2018;5(2):235-247. doi:10.21449/ijate.401069
8. Branney J, Priego-Hernández J. A mixed methods evaluation of team-based learning for applied pathophysiology in undergraduate nursing education. *Nurse Educ Today.* 2018;61:127-133. doi:10.1016/j.nedt.2017.11.014
9. İsmailoğlu P, Kahraman F, Aktekin M, Şahiner M, Alıntaş L. Human Skeletal Anatomy Education by Using Team-Based Learning Method. *Tıp Eğitimi Dünyası.* 2020;19(58):89-101. doi:10.25282/ted.695368
10. Considine J, Berry D, Allen J, et al. Team-based learning in nursing education: A scoping review. *J Clin Nurs.* 2021;30(7-8):903-917. doi:10.1111/jocn.15599
11. Burgess A, van Diggele C, Roberts C, Mellis C. Team-based learning: design, facilitation and participation. *BMC Med Educ.* 2020;20(Suppl 2):1-7. doi:10.1186/s12909-020-02287-y
12. Compton S, Kamei R, Cook S. The history and future of Team-Based Learning. *Proc Singapore Healthc.* 2016;25(1):3-4. doi:10.1177/2010105815624427

13. Haidet P, Levine RE, Parmelee DX, et al. Perspective: Guidelines for reporting team-based learning activities in the medical and health sciences education literature. *Acad Med*. 2012;87(3):292-299. doi:10.1097/ACM.0b013e318244759e
14. Göktepe N, Türkmen E, Zeybekoğlu Z, Yalçın B. Use of team-based learning in a nursing leadership course: An action research study. *Nurse Educ*. 2018;43(6):E1-E4. doi:10.1097/NNE.0000000000000500
15. Park HR, Park E. Nursing students' perception of class immersion facilitators in psychiatric nursing: Team-based learning combined with flipped learning. *Nurse Educ Today*. 2021;98:1-9. doi:10.1016/j.nedt.2020.104653
16. Gültekin M, Karadağ R, Yılmaz F. Constructivism and Its Reflections To Teaching Applications. 2007;7(2):503-528.
17. Baş G, Beyhan Ö. Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Derg*. 2017;1(41):137-162. doi:10.21764/efd.35974
18. Ruder P, Maier MH, Simkins SP. Getting started with team-based learning (TBL): An introduction. *J Econ Educ*. 2021;52(3):220-230. doi:10.1080/00220485.2021.1925187
19. Mal PR, Suneel P. Team-based learning. 2019;11(3):194-199.
20. Hrynchak P, Batty H. The educational theory basis of team-based learning. *Med Teach*. 2012;34(10):796-801. doi:10.3109/0142159X.2012.687120
21. Whitley HP, Bell E, Eng M, et al. Practical team-based learning from planning to implementation. *Am J Pharm Educ*. 2015;79(10):1-12. doi:10.5688/ajpe7910149
22. Rajalingam P, Rotgans JI, Zary N, Ferenczi MA, Gagnon P, Low-Beer N. Implementation of team-based learning on a large scale: Three factors to keep in mind. *Med Teach*. 2018;40(6):582-588. doi:10.1080/0142159X.2018.1451630
23. Gayef A. Problem-based learning in medical education. *Ugeskr Laeger*. 2019;162(8):1068-1072.
24. Espey M. Enhancing critical thinking using team-based learning. *High Educ Res Dev*. 2018;37(1):15-29. doi:10.1080/07294360.2017.1344196
25. Thompson BM, Schneider VF, Haidet P, et al. Team-based learning at ten medical schools: two years later. *Med Educ*. 2007;41(3):250-257. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02684.x
26. Currey J, Oldland E, Considine J, Glanville D, Story I. Evaluation of postgraduate

- critical care nursing students ' attitudes to , and engagement with , Team-Based Learning: A descriptive study. *Intensive Crit Care Nurs.* 2015;31(1):19-28. doi:10.1016/j.iccn.2014.09.003
27. Parmelee DX, Hudes P. Team-based learning: A relevant strategy in health professionals' education. *Med Teach.* 2012;34(5):411-413. doi:10.3109/0142159X.2012.643267
  28. Ofstad W, Brunner LJ. Team-based learning in pharmacy education. *Am J Pharm Educ.* 2013;77(4):1-11. doi:10.5688/ajpe77470
  29. Cheng CY, Liou SR, Tsai HM, Chang CH. The effects of team-based learning on learning behaviors in the maternal-child nursing course. *Nurse Educ Today.* 2014;34(1):25-30. doi:10.1016/j.nedt.2013.03.013
  30. Thompson BM, Haidet P, Borges NJ, et al. Team cohesiveness, team size and team performance in team-based learning teams. *Med Educ.* 2015;49(4):379-385. doi:10.1111/medu.12636
  31. Michaelsen LK, Sweet M. The Essential Elements of Team-Based Learning. *New Dir Teach Learn.* 2009;(119):1-7. doi:10.1002/tl
  32. Brookfield SD. International Handbook of Education for the Changing World of Work. *Int Handb Educ Chang World Work.* 2009:2615-2626. doi:10.1007/978-1-4020-5281-1
  33. Hornig Priest S. *Adult Learning : Linking Theory and Practice.* Vol 30.; 2008. doi:10.1177/1075547008320265
  34. Artsın M, Koçdar S, Bozkurt A. Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler Bağlamında İncelenmesi. *Anadolu J Educ Sci Int.* 2020;10(1):1-30. doi:10.18039/ajesi.681905
  35. Aşkın İ. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. Ankara : Hacettepe Üniversitesi Doktora Tezi; 2015.
  36. Arslan F. Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Düzeyleri ve Öz Yönetimli Öğrenme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Yöntem. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi; 2019.
  37. Karagülle S, Berkant HG. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenme Becerilerinin ve Düşünme Stilllerinin İncelenmesi. *GEFAD / GUJGEF.* 2022;42(1):669-710.
  38. Porter BD. Religious Educators ' Experiences With Self- Directed Learning in Professional Development : A Qualitative Study by. 2014.

- <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4702&context=etd>.
39. Douglass C, Morris SR. Student perspectives on self-directed learning. *J Scholarsh Teach Learn*. 2014;14(1):13-25. doi:10.14434/josotl.v14i1.3202
  40. Yazedjian A, Toews ML, Sevin T, Purswell KE. It's a whole new world: A qualitative exploration of college students' definitions of and strategies for college success. *J Coll Stud Dev*. 2008;49(2):141-154. doi:10.1353/csd.2008.0009
  41. Van Etten S, Pressley M, McInerney DM, Liem AD. College Seniors' Theory of Their Academic Motivation. *J Educ Psychol*. 2008;100(4):812-828. doi:10.1037/0022-0663.100.4.812
  42. O'Shea E. Self-directed learning in nurse education: A review of the literature. *J Adv Nurs*. 2003;43(1):62-70. doi:10.1046/j.1365-2648.2003.02673.x
  43. Avdal EÜ. The effect of self-directed learning abilities of student nurses on success in Turkey. *Nurse Educ Today*. 2013;33(8):838-841. doi:10.1016/j.nedt.2012.02.006
  44. Nolan J, Nolan M. Self-directed and student-centred learning in nurse education: 1. *Br J Nurs*. 1997;6(1):52-55.
  45. Janotha B. The Effect of Team-based Learning on Student Self-Directed Learning. Newyork: Hofstra Universty Doctor of Education in Teaching and Learning; 2015. <https://search.proquest.com/docview/1700848917?pq-origsite=gscholar>.
  46. Mennenga HA. Development and psychometric testing of the team-based learning student assessment instrument. *Nurse Educ*. 2012;37(4):168-172. doi:10.1097/NNE.0b013e31825a87cc
  47. Frame TR, Cailor SM, Gryka RJ, Chen AM, Kiersma ME, Sheppard L. Student perceptions of team-based learning vs traditional lecture-based learning. *Am J Pharm Educ*. 2015;79(4):1-11. doi:10.5688/ajpe79451
  48. Kim HR, Song Y, Lindquist R, Kang HY. Effects of team-based learning on problem-solving, knowledge and clinical performance of Korean nursing students. *Nurse Educ Today*. 2016;38:1-18. doi:10.1016/j.nedt.2015.12.003
  49. Najdanovic-Visak V. Team-based learning for first year engineering students. *Educ Chem Eng*. 2017;18:26-34. doi:10.1016/j.ece.2016.09.001
  50. Randall S, Crawford T, River J. The experience of international nursing students engaged in team based learning : A qualitative descriptive study. *Nurse Educ Today*. 2020;92:1-6. doi:10.1016/j.nedt.2020.104527
  51. Al-Neklawy AF, Ismail ASA. Online anatomy team-based learning using

- blackboard collaborate platform during COVID-19 pandemic. *Clin Anat.* 2022;35(1):87-93. doi:10.1002/ca.23797
52. Imran M, Halawa TF, Baig M, Almanjoumi AM, Badri MM, Alghamdi WA. Team-based learning versus interactive lecture in achieving learning outcomes and improving clinical reasoning skills: a randomized crossover study. *BMC Med Educ.* 2022;22(1):1-9. doi:10.1186/s12909-022-03411-w
  53. Wu S, Zha S, Estis J, Li X. Advancing Engineering Students' Technical Writing Skills by Implementing Team-Based Learning Instructional Modules in an Existing Laboratory Curriculum. *Educ Sci.* 2022;12(8):1-21. doi:10.3390/educsci12080520
  54. Gulielmino LM. Development of The Self-Directed Learning Readiness Scale. *J Allergy Clin Immunol.* 1998;130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jaci.2012.05.050>.
  55. Cox BF. The relationship between creativity and self -directed learning among adult community college students. Knoxville; The Universty of Tennessee ProQuest Diss Theses; 2002. [https://search.proquest.com/docview/305470195?accountid=10673%0Ahttp://ope.nurl.ac.uk/redirect/athens:edu/?url\\_ver=Z39.88-2004&rft\\_val\\_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:ProQuest+Dissertations+%26+Theses+Global&at](https://search.proquest.com/docview/305470195?accountid=10673%0Ahttp://ope.nurl.ac.uk/redirect/athens:edu/?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&genre=dissertations+%26+theses&sid=ProQ:ProQuest+Dissertations+%26+Theses+Global&at).
  56. Fisher M, King J, Tague G. Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Educ Today.* 2001;21(7):516-525. doi:10.1054/nedt.2001.0589
  57. Lounsbury JW, Levy JJ, Park SH, Gibson LW, Smith R. An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learn Individ Differ.* 2009;19(4):411-418. doi:10.1016/j.lindif.2009.03.001
  58. Grandinetti M. Motivation To Learn , Learner Independence , Intellectual Curiosity And Self-Directed Learning Readiness of Prelicensure Sophomore Baccalaureate Nursing Students. Widener Universty In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy; 2013.
  59. Karafil B, Oğuz A. Üniversite Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Akad Derg.* 2019;(72):18-32.
  60. Yılmazsoy B, Kahraman M. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi. *Kurumsal Eğitim Bilim Derg.* 2019;12(2):783-818.

61. Hasgören S. Pandemi Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Öz- Yönetimli Öğrenme Becerileri Açısından Deneyimleri. İstanbul; Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi; 2021.
62. Karakoç FY, Dönmez L. Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler. *Tıp Eğitimi Dönüşümü*. 2014;13(40):39-49.
63. Keister KJ, Farra SL, Smith SJ, Bottomley M. Development of a Scale to Measure Synergy : A Tool to Evaluate Team-Based Learning in Nursing. *Nurs Educ Perspect*. 2021;42(2):87-92. doi:10.1097/01.NEP.0000000000000783
64. Yeh TP, Chang SM, Ho YF, Ma WF. Online team-based learning teaching strategy for developing caring competencies in nursing students under COVID-19 pandemic restrictions. *Healthc*. 2021;9(11):1-13. doi:10.3390/healthcare9111510
65. Livingston B, Lundy M, Harrington S. Physical therapy students' perceptions of team-based learning in gross anatomy using the Team-Based Learning Student Assessment Instrument. *J Educ Eval Health Prof*. 2014;11(1):1-10. doi:10.3352/jeehp.2014.11.1
66. Altınbaş Y, İster ED. Hemşirelik öğrencilerinin vakaya dayalı öğretim tekniğine ilişkin görüşleri : nitel bir çalışma Nursing students ' views on the case-based teaching technique : a qualitative study Üniversitesi uygulama entegre bir şekilde yürütülmekte ve geliştirilmesinde. *Sağlık Bilim Derg*. 2020;6(3):295-303.
67. Bulut H, Güler S, Kalkan N, Opak Yücel B, Irmak B, Yıldız Emre N. Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Uygulamaya Yönelik Yapılan İnteraktif Vaka Tartışmalarının Etkinliğine İlişkin Görüşleri. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Derg*. 2021;4(3):382-392. doi:10.38108/ouhcd.930878
68. Karadağ M, Çalışkan N, İşeri Ö. Simüle Hasta Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *J Contemp Med*. 2015;5(1):36-44. doi:10.16899/ctd.83205
69. Dearnley C, Rhodes C, Roberts P, Williams P, Prenton S. Team based learning in nursing and midwifery higher education; a systematic review of the evidence for change. *Nurse Educ Today*. 2018;60:75-83. doi:10.1016/j.nedt.2017.09.012
70. Tabachnick BG, Fidell LS. Using multivariate statistics (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon; 2007.
71. George D, Mallery M. SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson; 2010.
72. Tezbaşaran AA. Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap); 2008. <http://www.academia.edu/1288035/LikertTipiÖlçekHazırlamaKılavuzu> adresinden

erişilmiştir.

73. Ibrahim ME. Team-based learning student assessment instrument (TBL-SAI) for assessing students' acceptance of TBL in a Saudi medical school. Psychometric analysis and differences by academic year. *Saudi Med J.* 2020;41(5):542-547. doi:10.15537/SMJ.2020.5.25054
74. Sezer A, Kadioğlu H. Yetişkin Sağlık Okuryazarlığı Ölçeğini Geliştirilmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilim Derg.* 2014;17(3):165-170.
75. Surucu L, Maslakci A. Validity and Reliability in Quantitative Research. *Bus Manag Stud An Int J.* 2020;8(3):2694-2726.
76. Yaşlıoğlu MM. Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *Istanbul Univ J Sch Bus.* 2017;46(2):74-85.
77. Martirosov AL, Moser LR. Team-based learning to promote the development of metacognitive awareness and monitoring in pharmacy students. *Am J Pharm Educ.* 2021;85(2):131-136. doi:10.5688/ajpe848112
78. Kang KA, Kim SJ, Oh J, Kim S, Lee MN. Effectiveness of simulation with team-based learning in newborn nursing care. *Nurs Heal Sci.* 2016;18(2):262-269. doi:10.1111/nhs.12245
79. Zha S, Wu S, Estis JM. Using Team-Based Learning to Promote Engineering Students' Performance and Self-Efficacy in a Technical Writing Class. *IEEE Trans Prof Commun.* 2021;64(4):456-467. doi:10.1109/TPC.2021.3110619
80. Subekti AS. L2 learning online: Self-directed learning and gender influence in Indonesian university students. *JEES (Journal English Educ Soc.* 2021;7(1):10-17. doi:10.21070/jees.v7i1.1427
81. Geng S, Law KMY, Niu B. Investigating self-directed learning and technology readiness in blending learning environment. *Int J Educ Technol High Educ.* 2019;16(1):1-22. doi:10.1186/s41239-019-0147-0
82. Koles PG, Stolfi A, Borges NJ, Nelson S, Parmelee DX. The impact of team-based learning on medical students' Academic Performance. *Acad Med.* 2010;85(11):1739-1745. doi:10.1097/ACM.0b013e3181f52bed
83. Kim DH, Lee JH, Kim SA. The pharmacology course for preclinical students using team-based learning. *Korean J Med Educ.* 2020;32(1):35-46. doi:10.3946/kjme.2020.151
84. Chau KY, Law KMY, Tang YM. Impact of Self-Directed Learning and Educational

- Technology Readiness on Synchronous E-Learning. *J Organ End User Comput.* 2021;33(6):1-20. doi:10.4018/joeuc.20211101.0a26
85. Roh YS, Lee SJ, Mennenga H. Factors influencing learner satisfaction with team-based learning among nursing students. *Nurs Heal Sci.* 2014;16(4):490-497. doi:10.1111/nhs.12118
  86. Alvarez-Bell RM, Wirtz D, Bian H. Identifying keys to success in innovative teaching: Student engagement and instructional practices as predictors of student learning in a course using a team-based learning approach. *Teach Learn Inq.* 2017;5(2):128-146. doi:10.20343/teachlearninqu.5.2.10
  87. Jakobsen K V., Daniel DB. Evidence-Inspired Choices for Teachers: Team-Based Learning and Interactive Lecture. *Teach Psychol.* 2019;46(4):284-289. doi:10.1177/0098628319872411
  88. Lew MM, Nelson RF, Shen Y, Ong YK. Graduate Students Academic Persistence: Academic and Social Integration Intertwined with Self-Directed Learning. *Int Educ Stud.* 2020;13(7):1-11. doi:10.5539/ies.v13n7p1
  89. Mennenga HA. Student engagement and examination performance in a team-based learning course. *J Nurs Educ.* 2013;52(8):475-479. doi:10.3928/01484834-20130718-04
  90. Vlachopoulos P, Jan SK, Buckton R. A Case for Team-Based Learning as an Effective Collaborative Learning Methodology in Higher Education. *Coll Teach.* 2020;69(2):69-77. doi:10.1080/87567555.2020.1816889
  91. Merriam, S, Bierema, L. Adult Learning. Published by Jossey-Bass 2014.
  92. Argün Z. Üniversite Öğrencilerinin Öz yönetimli Öğrenme Becerileri ve Akademik Motivasyona İlişkin Görüş ve Deneyimleri. İstanbul; Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi; 2021.
  93. Sakamoto SR, Dell'Acqua MCQ, Abbade LPF, Caldeira SM, Fusco S de FB, Avila MAG de. Team-Based Learning: a randomized clinical trial in undergraduate nursing. *Rev Bras Enferm.* 2020;73(2):1-7. doi:10.1590/0034-7167-2018-0621
  94. Feingold CE, Cobb MD, Hernandez Givens R, Arnold J, Joslin S, Keller JL. Student perceptions of team learning in nursing education. *J Nurs Educ.* 2008;47(5):214-222. doi:10.3928/01484834-20080501-03
  95. Parthasarathy P, Apampa B, Manfrin A. Perceptions of team-based learning using the Team-Based Learning Student Assessment Instrument: An exploratory analysis amongst pharmacy and biomedical students in the United Kingdom. *J*

- Educ Eval Health Prof.* 2019;16(32):1-10. doi:10.3352/jeehp.2019.16.23
96. Das S, Nandi K, Baruah P, Sarkar SK, Goswami B, Koner BC. Is learning outcome after team based learning influenced by gender and academic standing? *Biochem Mol Biol Educ.* 2019;47(1):58-66. doi:10.1002/bmb.21197
97. Goolsarran N, Hamo CE, Lane S, Frawley S, Lu WH. Effectiveness of an interprofessional patient safety team-based learning simulation experience on healthcare professional trainees. *BMC Med Educ.* 2018;18(1):1-8. doi:10.1186/s12909-018-1301-4
98. Roh YS, Lee SJ, Mennenga H. Factors influencing learner satisfaction with team-based learning among nursing students. *Nurs Heal Sci.* 2014;16(4):490-497. doi:10.1111/nhs.12118
99. Akyıldız S. Covid-19 Sürecinde Uygulanan Çevrimiçi Öz-Düzenlemeli Öğrenme Düzeyinin. 134-155.
100. Bakaç E, Özen R. Öğretmen Adaylarının Öz-Yönetimli Öğrenme Hazirbulunuşluk Düzeyleri İle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *NWSA Acad Journals.* 2018;13(2):90-105. doi:10.12739/nwsa.2018.13.2.1c0682
101. Okwuduba EN, Nwosu KC, Okigbo EC, Samuel NN, Achugbu C. Impact of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence and self-directed learning on academic performance among pre-university science students. *Heliyon.* 2021;7(3):e06611. doi:10.1016/j.heliyon.2021.e06611
102. Koc. S.E. The Relationship Between Emotional Intelligence , Self-Directed Learning Readiness and Achievement. *Int Online J Educ Teach.* 2019;6:672-688.
103. Akınoğlu O, Sarı A. Özdüzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilim Derg.* 2013;29(29):139-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/370/2126>.
104. Intan N, Hafit A, Anis A, Lyana N, Shuhaime S. The relationship between Internet self-efficacy , self-directed Learning , and motivation for learning towards technology acceptance in digital learning among indigenous society in Malaysia. *Int J Adv Res Educ Soc.* 2021;3(1):142-150.
105. Schweder S, Raufelder D. Students' interest and self-efficacy and the impact of changing learning environments. *Contemp Educ Psychol.* 2022;70:1-14. doi:10.1016/j.cedpsych.2022.102082
106. Letassy NA, Fugate SE, Medina MS, Stroup JS, Britton ML. Using team-based

- learning in an endocrine module taught across two campuses. *Am J Pharm Educ.* 2008;72(5):1-6. doi:10.5688/aj7205103
107. Eun K, Hye Young K. Effects of Simulation-based Education Combined Team-based Learning on Self-directed Learning, Communication Skills, Nursing Performance Confidence and Team Efficacy in Nursing Students. *J Korean Acad Fundam Nurs.* 2017;24(1):39-50. doi:10.7739/jkafn.2017.24.1.39



## 7.EKLER

### EK 1- Bilgi Formu

#### BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz nedir? ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Yaşınız?.....
3. Medeni durumunuz nedir? ☐ Evli ☐ Bekar
4. Eğitim durumunuz nedir?  
☐ Sağlık Meslek Lisesi  
☐ Anadolu Lisesi  
☐ Fen Lisesi  
☐ Ön Lisans  
☐ Lisans  
☐ Diğer .....
5. Sınıfınız?  
☐ 1. Sınıf  
☐ 2. Sınıf  
☐ 3. Sınıf  
☐ 4. Sınıf
6. Hemşirelik bölümünü seçmenizde ne etkili oldu?  
☐ Mesleği sevmem  
☐ Ailemin isteği  
☐ İş ve maaş imkanları  
☐ Diğer
7. Evde ders hazırlanırken harcadığınız zaman ne kadar?  
☐ Hiç zaman harcamıyorum  
☐ 3 saatten az  
☐ 3-4 saat  
☐ 5 saatten fazla
8. Bilimsel makale okuyor musunuz? (Evet ise 9. Soruyu cevaplayınız.)  
☐ Evet  
☐ Hayır
9. Ne kadar sıklıkla bilimsel makale okuyorsunuz?  
☐ Her gün  
☐ Haftada 1  
☐ Ayda 1  
☐ Diğer.....
10. Yeni fikirleri benimse de zorluk yaşıyor musunuz?  
☐ Evet  
☐ Bazen  
☐ Hayır
11. Ders çalışırken hedef belirleyip bu hedefler doğrultusunda ders çalışma programı oluşturuyor musunuz?  
☐ Evet  
☐ Bazen  
☐ Hayır

## EK 2- Team Based Learning Student Assessment Instrument (TBL-SAI)

### Team-Based Learning Student Assessment Instrument (TBL-SAI) © 2010 Heidi A. Mennenga\*

This instrument asks you about your experience with team-based learning. There are no right or wrong answers. Please be honest and report your true reaction to each question by circling the number for the response that best describes your answer.

#### Accountability Subscale

This subscale assesses student preparation for class and contribution to the team.

The scale for the items is as follows:

- 1= Strongly Disagree
- 2= Disagree
- 3= Neither Disagree or Agree (Neutral)
- 4= Agree
- 5= Strongly Agree

|                                                                     |   |   |   |   |   |
|---------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. I spend time studying before class in order to be more prepared. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. I feel I have to prepare for this class in order to do well.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. I contribute to my team members' learning.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. My contribution to the team is not important.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. My team members expect me to assist them in their learning.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. I am accountable for my team's learning.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. I am proud of my ability to assist my team in their learning.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. I need to contribute to the team's learning.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Preference for Lecture or Team-Based Learning Subscale**

This subscale assesses student ability to recall material and student attention level in lecture and team-based learning.

The scale for the items is as follows:

- 1= Strongly Disagree
- 2= Disagree
- 3= Neither Disagree or Agree (Neutral)
- 4= Agree
- 5= Strongly Agree

|                                                                                                                     |   |   |   |   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 9. During traditional lecture, I often find myself thinking of non-related things.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. I am easily distracted during traditional lecture.                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. I am easily distracted during team-based learning activities.                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. I am more likely to fall asleep during lecture than during classes that use team-based learning activities.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. I get bored during team-based learning activities.                                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. I talk about non-related things during team-based learning activities.                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. I easily remember what I learn when working in a team.                                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. I remember material better when the instructor lectures about it.                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Team-based learning activities help me recall past information.                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. It is easier to study for tests when the instructor has lectured over the material.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. I remember information longer when I go over it with team members during the GRATS used in team-based learning. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. I remember material better after the application exercises used in team-based learning.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. I can easily remember material from lecture.                                                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. After working with my team members, I find it difficult to remember what we talked about during class.          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. I do better on exams when we used team-based learning to cover the material.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. After listening to lecture, I find it difficult to remember what the instructor talked about during class.      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### Student Satisfaction Subscale

This subscale assesses student satisfaction with team-based learning.

The scale for the items is as follows:

1= Strongly Disagree

2= Disagree

3= Neither Disagree or Agree (Neutral)

4= Agree

5= Strongly Agree

|                                                                                   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 25. I enjoy team-based learning activities.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. I learn better in a team setting.                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. I think team-based learning activities are an effective approach to learning. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. I do not like to work in teams.                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Team-based learning activities are fun.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Team-based learning activities are a waste of time.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. I think team-based learning helped me improve my grade.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. I have a positive attitude towards team-based learning activities.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. I have had a good experience with team-based learning.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

### EK 3- Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi Türkçe Versiyonu (TBL-SAI-TR)

#### Takım-Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi

*Bu araç size takım bazlı öğrenme ile ilgili deneyiminizi sorar. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen dürüst olun ve cevabınızı en iyi tanımlayan yanıtın numarasını daire içine alarak her soruya gerçek tepkinizi bildirin.*

#### Sorumluluk Alt Ölçeği

Bu alt ölçek, öğrencinin derse hazırlığını ve takıma katkısını değerlendirir. Maddelerin ölçeği aşağıdaki gibidir:

1= Kesinlikle Katılmıyorum

2= katılmıyorum

3= Katılmıyorum veya Katılmıyorum (Tarafsız)

4= Katılıyorum

5= Kesinlikle Katılıyorum

|                                                                        | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsız | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|----------|-------------|------------------------|
| 1. Takım üyelerinin öğrenmesine katkıda bulunurum.                     |                         |              |          |             |                        |
| 2. Takımımın üyeleri, öğrenmelerinde onlara yardımcı olmamı bekler.    |                         |              |          |             |                        |
| 3. Takımımın öğrenmesinden sorumluyum.                                 |                         |              |          |             |                        |
| 4. Takımıma öğrenmelerinde yardımcı olma yeteneğimden gurur duyuyorum. |                         |              |          |             |                        |
| 5. Takım öğrenmesine katkıda bulunmam gerekiyor.                       |                         |              |          |             |                        |

### Ders ya da Takım Bazlı Öğrenme Tercihi Alt Ölçeği

Bu alt ölçek, öğrencinin bilgiyi hatırlama yeteneğini ve derste ve takım temelli öğrenmede öğrencinin dikkat düzeyini değerlendirir.

Maddelerin ölçeği şu şekildedir:

1= Kesinlikle Katılmıyorum

2= katılmıyorum

3= Katılmıyorum veya Katılmıyorum (Kararsız)

4= Katılıyorum

5= Kesinlikle Katılıyorum

|                                                                                                                                             | Kesinlikle<br>katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsız | Katılıyorum | Kesinlikle<br>katılıyorum |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------|----------|-------------|---------------------------|
| 6. Takım bazlı öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı derslere kıyasla ders sırasında uykuya dalma olasılığım daha yüksektir.                 |                            |              |          |             |                           |
| 7. Takım bazlı öğrenme etkinliklerinde sıkılıyorum.                                                                                         |                            |              |          |             |                           |
| 8. Takım bazlı öğrenme etkinlikleri sırasında alakasız şeyler hakkında konuşurum.                                                           |                            |              |          |             |                           |
| 9. Bir takımda çalışırken öğrendiklerimi kolayca hatırlarım.                                                                                |                            |              |          |             |                           |
| 10. Takıma bazlı öğrenme etkinlikleri geçmiş bilgileri hatırlamama yardımcı olur.                                                           |                            |              |          |             |                           |
| 11. Takım bazlı öğrenmede kullanılan THBT sırasında bilgileri, takımın üyeleriyle birlikte gözden geçirdiğimde daha uzun süre hatırlıyorum. |                            |              |          |             |                           |
| 12. Takım bazlı öğrenmede kullanılan uygulama çalışmaları sonrasında bilgileri daha iyi hatırlıyorum.                                       |                            |              |          |             |                           |
| 13. Takım arkadaşlarımla çalıştıktan sonra, sınıfta ne konuştuğumuzu hatırlamakta güçlük çekiyorum.                                         |                            |              |          |             |                           |
| 14. Bilgileri öğrenmek için takım bazlı öğrenmeyi kullandığımızda sınavlarda daha iyiyim.                                                   |                            |              |          |             |                           |

### Öğrenci Memnuniyeti Alt Ölçeği

Bu alt ölçek, takım bazlı öğrenme ile öğrenci memnuniyetini değerlendirir. Maddelerin ölçeği aşağıdaki gibidir:

1= Kesinlikle Katılmıyorum

2= katılmıyorum

3= Katılmıyorum veya Katılmıyorum (Tarafsız)

4= Katılıyorum

5= Kesinlikle Katılıyorum

|                                                                                             | Kesinlikle<br>katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsız | Katılıyorum | Kesinlikle<br>katılıyorum |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------|----------|-------------|---------------------------|
| 15. Takım bazlı öğrenme etkinliklerinden keyif alıyorum.                                    |                            |              |          |             |                           |
| 16. Takım ortamında daha iyi öğreniyorum.                                                   |                            |              |          |             |                           |
| 17. Takım bazlı öğrenme etkinliklerinin öğrenmeye etkili bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum. |                            |              |          |             |                           |
| 18. Takım halinde çalışmayı sevmiyorum.                                                     |                            |              |          |             |                           |
| 19. Takım bazlı öğrenme etkinlikleri eğlenceli.                                             |                            |              |          |             |                           |
| 20. Takım bazlı öğrenme etkinlikleri zaman kaybıdır.                                        |                            |              |          |             |                           |
| 21. Takım bazlı öğrenmenin notumu yükseltmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.                |                            |              |          |             |                           |
| 22. Takım bazlı öğrenme etkinliklerine karşı olumlu bir tutuma sahibim.                     |                            |              |          |             |                           |
| 23. Takım bazlı öğrenme ile iyi bir deneyim kazandım.                                       |                            |              |          |             |                           |

**EK 4- Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği**

| Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                           |                            |              |            |             |                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------|------------|-------------|---------------------------|
| Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz. |                                                                                                                                                                                           | Kesinlikle<br>Katılmıyorum | Katılmıyorum | Fikrim Yok | Katılıyorum | Kesinlikle<br>Katılıyorum |
| 1.                                                                                                                                                                         | Sınıf dışında, düzenli olarak kendi kendime bir şeyler öğrenirim.                                                                                                                         |                            |              |            |             |                           |
| 2.                                                                                                                                                                         | Öğretmenin sınıfta açıklamadığı şeylerin cevabını kendi kendime bulmak konusunda oldukça iyiyimdir.                                                                                       |                            |              |            |             |                           |
| 3.                                                                                                                                                                         | Sınıfta anlamadığım bir şey olursa, onu kendi kendime öğrenmenin her zaman bir yolunu bulurum.                                                                                            |                            |              |            |             |                           |
| 4.                                                                                                                                                                         | Okulda başarılı olmamda yardımcı olacak doğru kaynakları bulmada iyiyimdir.                                                                                                               |                            |              |            |             |                           |
| 5.                                                                                                                                                                         | Kendi inisiyatifim temelinde, öz yönetimli öğrenmeyi (belirlediğim amaca yönelik, kendi öğrenme yöntemimle öğrenmeyi) okulda ve gelecekteki kariyerimde başarı için çok önemli buluyorum. |                            |              |            |             |                           |
| 6.                                                                                                                                                                         | Öğreneceğim şeyler için hedeflerimi kendim koyarım.                                                                                                                                       |                            |              |            |             |                           |
| 7.                                                                                                                                                                         | Neyi ne zaman öğreneceğimden kendim sorumlu olmak isterim.                                                                                                                                |                            |              |            |             |                           |
| 8.                                                                                                                                                                         | Eğer öğrenmem gereken bir şey varsa, onu öğrenmenin bir yolunu hemen bulurum.                                                                                                             |                            |              |            |             |                           |
| 9.                                                                                                                                                                         | Çoğu öğrenciye kıyasla, kendi kendine öğrenme konusunda çok daha iyiyimdir.                                                                                                               |                            |              |            |             |                           |
| 10.                                                                                                                                                                        | Diğer insanlara bel bağlamadan kendi kendime öğrenme konusunda oldukça motiveyimdir.                                                                                                      |                            |              |            |             |                           |

## **EK 5- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

1. Takım Bazlı Öğrenme Yöntemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Sizin için bu yöntemin olumlu / olumsuz tarafları nelerdir?
3. Bu yöntem akademik gelişiminize size ne gibi katkı sağladı?
4. Bu yöntemin uygulanma sürecinde ne gibi zorluklar yaşadınız?
5. Bu öğrenme modelini etkili bir öğretim yöntemi olarak nasıl değerlendirirsiniz?
6. Gelecekteki diğer katılacağınız derslerin de Takım Bazlı Öğrenme yöntemi ile tasarlanması hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Cerrahi Hemşireliği dersinin tüm konularının bu öğrenme yöntemi ile işlenmesinin yararlı ve zararları neler olabilir?
8. Takım halinde öğrendiğiniz bilgiler sizin için kalıcı oldu mu?
9. Takımların araştırmacılar tarafından sizden toplanan veriler ışığında heterojen olarak oluşturulması hakkında ne düşünüyorsunuz? Ekibinizle uyumunuz iyi miydi?
10. Takım bazlı öğrenme klinik uygulamada/ vaka teslim ödevinizde size ne gibi faydalar sağladı?

## EK 6-Etik Kurul Onay Formu



T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : E.83321821-805.02.03-17  
Konu : Etik Kurul Karar Yazısı

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Sevim Şen

Yeditepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kuruluna etik onay için başvuru yapılmış olan araştırma önerisinin başlığı, araştırmacılar, başvuru numarası, sunulan belgeler ve toplantı bilgileri aşağıda yer almaktadır. İlgili araştırma önerisi, etik kurulumuz üyeleri tarafından değerlendirilmiş olup, etik ve bilimsel açıdan UYGUN olduğuna karar verilmiştir.

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Araştırma Başlığı:</b> | BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDE OKUYAN HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN CERRAHİ HASTALIKLARI HEMŞİRELİĞİ LİSANS DÜZEYİ TEORİK ÖĞRETİMİNDE TAKIM BAZLI ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK DENEYİMLERİNİN VE ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ : KARMA YÖNTEMLİ BİR ÇALIŞMA |
| <b>Araştırmacılar:</b>    | Arş. Gör. Şevval ÇAĞAN, Dr. Öğr. Üyesi Sevim Şen                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Başvuru Numarası:</b>  | 202205Y0245                                                                                                                                                                                                                                                    |

| TOPLANTI BİLGİLERİ      |            |                       |                           |
|-------------------------|------------|-----------------------|---------------------------|
| <b>Toplantı Tarihi:</b> | 13.05.2022 | <b>Toplantı Yeri:</b> | Çevirim içi (Google Meet) |

| SUNULAN BELGELER                                                                                    |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Islak imzalı başvuru dosyası, CD veya USB belleğe kaydedilmiş başvuru dosyası ve elektronik başvuru |  |
| Araştırma başlığı ve araştırmacıların isimleri                                                      |  |
| Başvuru dilekçesi                                                                                   |  |
| Başvuru formu                                                                                       |  |
| Araştırmanın;                                                                                       |  |
| • Niteliği                                                                                          |  |
| • Önemi ve özgün değeri                                                                             |  |
| • Amaç ve hedefleri                                                                                 |  |
| • Yöntemi                                                                                           |  |
| • Yönetimi                                                                                          |  |
| • Yaygın etkisi                                                                                     |  |
| • Araştırma bütçesi (Mevcutsa)                                                                      |  |

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <http://belgedogrulama.yeditepe.edu.tr/bg.aspx?id=82141074-4BA9-48E3-A5C3-E4CCB064B483>

Yeditepe Üniversitesi 26 Ağustos Yerleşimi, İnönü Mahallesi Kayışdağı

Caddesi 34755

Ataşehir / İSTANBUL

Telefon No: (0216) 578 00 00 Faks No: (0216) 578 02 99

İnternet Adresi [www.yeditepe.edu.tr](http://www.yeditepe.edu.tr)

Kep Adresi : yeditepeuniversitesi@hs03.kep.tr

Bilgi İçin: Sinem ARI

Unvan: Uzman Yardımcısı

Telefon No:



|                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • Süresi ve uygunluğu (Zaman cetveli)                                                                                                                                                    |
| • Kaynakları                                                                                                                                                                             |
| Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu (yapılan araştırmaya özel olarak hazırlanmış)                                                                                                        |
| Taahhütname-1<br>Araştırmanın yapılacağı kurumdaki izin alma sorumluluğunun araştırmacılara ait olduğuna dair taahhüt                                                                    |
| Taahhütname-2<br>Dünya Tıp Birliği Helsinki Bildirgesinin son versiyonunun ve Sağlık Bakanlığı'nın ilgili tüm kılavuzlarının okunmasına dair taahhüt                                     |
| Taahhütname-3<br>Daha önce yapılmış etik kurul başvuruları mevcut olup olmadığına dair taahhüt                                                                                           |
| Taahhütname-4<br>Araştırma sırasında araştırma bütçesinde yer almayan ve gönüllünün kendisine veya Sosyal Güvenlik Kurumuna ek yük getirecek hiçbir işlem uygulanmayacağına dair taahhüt |
| Taahhütname-5<br>COVID-19 hastalarında tedavi yaklaşımları ve bilimsel araştırmalar genelgesi okunmasına dair taahhüt                                                                    |
| Taahhütname-6<br>Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri konulu yazının okunmasına dair taahhüt                                                                               |
| Araştırmacıların her birisine ait özgeçmiş formu                                                                                                                                         |
| Ek belgeler (Varsa kullanılan ölçek)                                                                                                                                                     |

Prof. Dr. Didem ÖZDEMİR  
ÖZENEN  
Başkan

Doç. Dr. Gökhan ERTAŞ  
Başkan Yardımcısı

Doç. Dr. Elif SUNGURTEKİN  
EKÇİ  
Raportör

Prof. Dr. Feryal SUBAŞI  
Üye

Doç. Dr. Mehmet Engin CELEP  
Üye

Doç. Dr. Binnur OKAN BAKIR  
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Elif Çiğdem KELEŞ  
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Emine Nur  
ÖZDAMAR  
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Sevim ŞEN  
Üye

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <http://belgedogrulama.yeditepe.edu.tr/bg.aspx?id=82141074-4BA9-48E3-A5C3-E4CCB064B483>

Yeditepe Üniversitesi 26 Ağustos Yerleşimi, İnönü Mahallesi Kayışdağı

Caddesi 34755

Ataşehir / İSTANBUL

Telefon No: (0216) 578 00 00 Faks No : (0216) 578 02 99

İnternet Adresi [www.yeditepe.edu.tr](http://www.yeditepe.edu.tr)

Kep Adresi : yeditepeuniversitesi@hs03.kep.tr

Bilgi İçin: Sinem ARI

Unvan: Uzman Yardımcısı

Telefon No:



## EK 7- Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Kurum İzni



T.C.  
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı

16.05.2022

Sayı : 59759231-806.01.03-1541  
Konu : Hemşirelik Bölümü - Şevval Çağan  
Araştırma İzin Talebi Hk.

### SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Üniversitemizin Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Programı Dr. Öğr. Üyesi Sevim Şen danışmanlığında, yüksek lisans öğrencisi Şevval Çağan ile yürütülecek olan ***“Bir Vakıf Üniversitesinde Okuyan Hemşirelik Öğrencilerinin Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği Lisans Düzeyi Teorik Öğretiminde Takım Bazlı Öğrenme Modeline Yönelik Deneyimlerinin ve Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi: Karma Yöntemli Bir Çalışma”*** isimli araştırmanın fakültenizde kayıtlı öğrencilerle gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi konusunda gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Hediye ARSLAN ÖZKAN  
Bölüm Başkanı

## **EK 8- Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu**

### **BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDE OKUYAN HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN CERRAHI HASTALIKLAR HEMŞİRELİĞİ LİSANS DÜZEYİ TEORİK ÖĞRETİMİNDE TAKIM BAZLI ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK DENEYİMLERİNİN VE ÖZ YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: KARMA YÖNTEMLİ BİR ÇALIŞMA**

BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDE OKUYAN HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN  
CERRAHI HASTALIKLAR HEMŞİRELİĞİ LİSANS DÜZEYİ TEORİK ÖĞRETİMİNDE  
TAKIM BAZLI ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK DENEYİMLERİNİN VE ÖZ  
YÖNETİMLİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: KARMA YÖNTEMLİ BİR  
ÇALIŞMA

Bu araştırma Bir Vakıf Üniversitesinde Okuyan Hemşirelik Öğrencilerinin Cerrahi Hastalıklar Hemşireliği Lisans Düzeyi Teorik Öğretiminde Takım Bazlı Öğrenme Modeline Yönelik Deneyimlerinin ve Öz Yönetimli Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi amacıyla planlanmıştır. Bu araştırma sonunda hemşirelik öğrencilerinin takım halinde hareket ederek, olgu senaryoları ile sunulan problemleri ortak karar alarak çözmeleri ve böylece ileride iş hayatlarında da ekip halinde hareket etmelerini sağlamak, problem çözme, karar verme ve öz yönetimli öğrenme becerilerini kazanmaları hedeflenmektedir.

Araştırma 94 gönüllüde uygulanması hedeflenen bir çalışmadır. Yapılacak araştırma kapsamında, sizlerden öncelikle yaklaşık 15 dakika sürecek sosyodemografik bilgi formu ardından Takım Bazlı Öğrenme Öğrenci Değerlendirme Anketi ve Öz Yönetimli Öğrenme Ölçeği doldurmanız istenecek ve araştırma sonlanacaktır.

Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar yüksek lisans bitirme tezi için kullanılacak olup kimliğinizi belirleyecek herhangi bir soru (ad, soyadı, kimlik numarası, doğum yeri vs.) bulunmamaktadır. Tüm verileriniz ve cevaplarınız saklı tutulacaktır. Verilerini kimlikleri yetkisiz kişilerden korunacak ve yalnızca araştırmanın amacına yönelik kullanılacaktır. Araştırma sonuçlarının yayımlanması halinde kimliğiniz gizli tutulacaktır. Araştırma sorularına doğru cevap vermek dışında bir sorumluluğunuz yoktur.

Çalışmadan katılmayı istediğiniz zaman, herhangi bir yaptırma ve cezaya maruz kalmaksızın ve herhangi bir hakkınız kaybetmeksizin redde bilir ve ayrılabilirsiniz. Çalışmaya katılmanız karşılığında size herhangi bir ödeme yapılmayacaktır ve sizler de ödeme yapmayacaksınız. Katılmanız için şimdiden teşekkür ederiz. Lütfen çalışmaya kendi rızanızla katıldığınıza dair onay verdiğinizi belirtiniz.

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMUNDAKİ TÜM AÇIKLAMALARI OKUDUM. BANA, KONUSU VE AMACI BELİRTİLEN ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ YAZILI AÇIKLAMA, AŞIĞIDA ADI BELİRTİLEN ARAŞTIRMACI TARAFINDAN YAPILDI. ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ OLARAK KATILDIĞIMI, İSTEDİĞİM ZAMAN GEREKÇELİ VEYA GEREKÇESİZ OLARAK ARAŞTIRMADAN AYRILABİLECEĞİMİ BİLİYORUM. BU ARAŞTIRMA SONUÇLARININ KULLANILMASINI KISITLAMAMAYI, YAYIN, RAPOR VE BENZERİ BİLİMSEL DOKÜMANLARDA KULLANILMASINI KABUL EDİYORUM.

#### **Gönüllünün:**

**Adı / Soyadı:**

**Tarih:**

**İmza:**

#### **Tanık olan kişi:**

**Adı/ Soyadı:**

**Tarih:**

**İmza:**

#### **Araştırma Yürütücü:**

**Şevval Çağan**

## 8. ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

|     |        |        |             |
|-----|--------|--------|-------------|
| Adı | Şevval | Soyadı | Çağan Kişin |
|-----|--------|--------|-------------|

### Öğrenim Durumu

| Derece        | Alan       | Mezun Olduğu Kurumun Adı                         | Mezuniyet Yılı |
|---------------|------------|--------------------------------------------------|----------------|
| Yüksek Lisans | Hemşirelik | Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü | 2023           |
| Lisans        | Psikoloji  | Yeditepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi     | 2021           |
| Lisans        | Hemşirelik | Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi | 2020           |
| Lise          | -          | Tuğrul Bey Anadolu Lisesi                        | 2014           |

| Bildiği Yabancı Dilleri | Yabancı Dil Sınav Notu |
|-------------------------|------------------------|
| İngilizce               | YÖKDİL; 65,00          |

### İş Deneyimi (Sondan geçmişe doğru sıralayın)

| Görevi                               | Kurum                                                              | Süre (Yıl - Yıl) |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------|
| Araştırma Görevlisi                  | Yeditepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü | 2022-Halen       |
| Staff Hemşire, Karma Cerrahi Servisi | Yeditepe Üniversitesi Kozyatağı Hastanesi                          | 2020-2022        |

### Bilgisayar Bilgisi

| Program                             | Kullanma becerisi |
|-------------------------------------|-------------------|
| MS Office (Word, Excel, PowerPoint) | Çok iyi           |
| SPSS V25                            | İyi               |

### Diğer dergilerde yayımlanan makaleler

Kişin, Ş. Ç. Karaciğer Nakli Hastasında Ameliyat Sonrası Hemşirelik Bakımı: Olgu Sunumu. Yoğun Bakım Hemşireliği Dergisi, 27(1), 54-66.

### Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (*Proceedings*) basılan bildiriler

|  |
|--|
|  |
|--|

### Diğer (Görev Aldığı Projeler/Sertifika/Ödülleri)

|                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Temel Yaşam Desteği Uygulayıcı Sertifikası (2021)                                                                  |
| 11. Geleneksel 1. Uluslararası Katılımlı Koç Üniversitesi Hemşirelik Öğrencileri Etkinliği, Konuşmacı (Mart, 2021) |