

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TIP TARİHİ VE ETİK ANABİLİM DALI

HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE ETİK

Bilim Uzmanı MELTEM AKBAŞ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMANI
Prof. Dr. İlhan TUNCER

ADANA – 2010

T.C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TIP TARİHİ VE ETİK ANABİLİM DALI

HEMŞİRELİK EĞİTİMİNDE ETİK

Bilim Uzmanı MELTEM AKBAŞ

DOKTORA TEZİ

DANIŞMANI

Prof. Dr. İlhan TUNCER

Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi Tarafından TF2006D7 proje
numarası ile desteklenmiştir.

ADANA – 2010

KABUL ve ONAY FORMU

Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı Doktora Programı çerçevesinde yürütölmüş olan “Hemşirelik eğitiminde Etik” adlı çalışma aşğıdaki jüri tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tarih:08.04.2010

TEZ SINAV JÜRİSİ

Prof Dr İlhan Tuncer
Çukurova Üniversitesi
Başkan

Prof Dr İnayet Pehlivan
Ankara Üniversitesi
Üye

Aydın Prof Dr Erdem Aydın
Hacettepe Üniversitesi
Üye

Yar Doç Dr Funda Kadioğlu
Çukurova Üniversitesi
Üye

Yar Doç Dr Selim Kadioğlu
Çukurova Üniversitesi
Üye

Yukarıdaki tez, Yönetim Kurulu’nun.....tarih vesayılı
kararı ile kabul edilmiştir.

Prof Dr Halil Kasap
Sağlık Bilimleri Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Teknolojinin ilerlemesi ve globalleşme süreci, yaşam standartlarının yükselmesi, insanların bireysel yaşamaya başlaması ve birbirleri ile daha az iletişime girmesi, insani değerlere duyarlılığın azalması gibi faktörler günümüzde etik kavramının ön plana geçmesine neden olmuştur. Bu olumsuzluk ve değer sorunları eğitimciler ve sağlık profesyonelleri arasında da yaşanmaktadır.

Hemşirelik alanında sağlık meslek lisesi, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim almış bir hemşire ve yine aynı alanda sağlık meslek lisesi, ön lisans ve lisans düzeyinde eğitim vermiş ve vermekte olan bir eğitimci olarak hemşirelik eğitiminin gerçekleştiği ortamlarda bulundum ve hala bulunmaktayım. Hemşire yetiştiren bir öğretim elemanı olarak, yukarda söz ettiğim duruma duyarsız kalmama yönündeki düşüncem ve özellikle de eğitimin etik boyutunu ele alarak değerlendirme isteğim bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Eleştirel bir yaklaşımla, eğitimde ağırlıklı olarak öğrencilere kazandırılacak bilgi ve beceriler üzerinde durulduğunu; fakat bu bilgilerin ve becerilerin yanı sıra öğrencilere etik açıdan yeterli bir donanım kazandırılıp kazandırılmadığının ikinci planda kaldığını; hele öğrencileri yetiştiren öğretim elemanlarının verdiği eğitimin, mesleki ve eğitimsel etik değerlere uygunluğunun neredeyse hiç dikkate alınmadığını söylemek mümkündür. Bu saptamadan hareketle çalışmamın, hemşirelik özelinde öğrencilere mesleki etik donanım kazandırılması ve öğretim elemanlarında eğitimcilik etiği duyarlılığının artırılması konularında katkı sağlayan bir kaynak olmasını umuyorum.

Etik alanındaki çalışmalarında bilimsel katkılarını ve desteklerini esirgemeyen danışman hocam Prof. Dr. İlhan Tuncer'e; Deontoloji ve Tıp Tarihi / Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı öğretim elemanları Prof. Dr. İlter Uzel'e, Yar. Doç. Dr. Selim Kadioğlu'na, Yar. Doç. Dr. Gülay Funda Kadioğlu'na, Araş. Gör. Rana Can'a; istatistiksel konularda bilgisine başvurduğum hocam sayın Prof. Dr. Nazan Alparslan'a; veri toplama aşamasında yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Rukiye Pınar'a, Dr. Şule

Gökyıldız'a, Prof. Dr. Türkinaz Aştı'ya, Prof. Dr. Şule Ecevit Alpar'a; ilgi ve desteklerini esirgemeyen Adana Sağlık Yüksekokulu öğretim elemanları Doç Dr. Gürel Öztunç'a, Yar. Doç. Dr. Sultan Alan'a, Öğr. Gör. Zülfiye Tekin Taparlı'ya, Öğr. Gör. Kemaliye Demirkaya'ya, Bilim Uzmanı Gülşah Kumaş'a, Öğr. Gör. Elif Arık'a, Araş. Gör. Burcu Avcıbay'a, yüksek lisans öğrencisi Emel Erşik'e, Öğr. Gör. Melike Öztürk'e; doktora eğitimimi destekleyen eşime ve çocuklarıma teşekkür ederim.

Doktora eğitimimi bünyesinde yürüttüğüm Sağlık Bilimleri Enstitüsüne ve araştırmamı TF2006D7 proje numarası ile destekleyen Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi'ne de katkılarından dolayı teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
ÇİZELGELER DİZİNİ	x
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiii
1. GİRİŞ	1
2. GENEL BİLGİLER	4
2.1. Eğitim ve Etik	4
2.1.1. Temel Kavramlar	4
2.1.1.1. Eğitim ve Öğretim	4
2.1.1.2. Etik ve Ahlak	6
2.1.1.3. Öğrenci, Öğretmen, Akademisyen ve Eğitimci	7
2.1.2. Eğitim-Etik İlişkisi	10
2.1.3. Genel Olarak Meslek ve Özel Olarak Eğitimcilik Etiği	14
2.2. Hemşirelik ve Etik	18
2.2.1. Hemşirelik Meslek Tanımı	18
2.2.2. Günümüz ve Ülkemiz Koşullarında Hemşirelik	19
2.2.3. Hemşirelik Uygulamalarında Etik	24
2.2.4. Hemşirelik Eğitimi Hakkında Genel Bir Değerlendirme	27
2.2.5. Hemşirelik Eğitimi Verenler	36
2.2.6. Hemşirelikte Etik Eğitimi	38
2.2.7. Hemşirelik Eğitimciliği Etiği	42
2.3. Tez Çalışmasında Yararlanılan Araştırmalar	45
3. GEREÇ ve YÖNTEM	59
3.1. Araştırmanın Amacı	59
3.2. Araştırmanın Önemi	59

3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	60
3.4. Araştırmanın Genel Nitelikleri ve Veriler	61
3.4.1. Araştırmanın Modeli	61
3.4.2. Çalışma Grubu	62
3.4.3. Veri Toplama Gereci	63
3.4.4. Verilerin Değerlendirilmesi ve Karşılaştırılması	64
4. BULGULAR	65
4.1. Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleri ile İlgili Bulgular	65
4.2. Katılımcıların Hemşirelik Eğitiminde Etik Konusundaki Görüşleriyle İlgili Bulgular	67
4.2.1. Katılımcıların Etik Tanımlarını Benimse Dereceleriyle İlgili Bulgular	67
4.2.2. Katılımcıların Öğrencileri, Meslektaşları ve Hastaları ile İlişkilerinde Etik İlkeleri Benimseme Dereceleriyle İlgili Bulgular	68
4.2.3. Katılımcıların, Öğrencilerin Araştırmalarda Yer Alması Konusundaki Yaklaşımlarıyla İlgili Bulgular	69
4.2.4. Katılımcıların Öğrencilerini Algılama-Niteleme Şekilleriyle İlgili Bulgular	70
4.2.5. Katılımcıların Okulda, Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarına İlişkin Tanıklıkları ve Deneyimleriyle İlgili Bulgular	70
4.2.6. Katılımcıların Klinik Ortamda Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarına İlişkin Tanıklıkları ve Deneyimleriyle İlgili Bulgular	73
4.2.7. Katılımcıların, Üç Örnek Olay Hakkındaki Sorulara Verdikleri Cevaplarla İlgili Bulgular	76
4.3. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Hemşirelikte Etik Eğitimine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular	78
4.3.1. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Bilimsel Toplantılara Katılma Durumlarıyla İlgili Bulgular	78

4.3.2. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Takip Ettikleri Kaynaklarla İlgili Bulgular	79
4.3.3. Etik/deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, “Etik/Deontoloji Derslerinin Etik Alanında Uzman Biri Tarafından Verilmesi Gerekir” İfadesine Katılma Dereceleriyle İlgili Bulgular	80
4.3.4. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Öğrencilere Öncelikle Benimsetmek İstedikleri Değerlerle İlgili Bulgular	81
4.3.5. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Bu Dersi Veren Öğretim Elemanlarında Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular	82
4.3.6. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Dersin Öncelikli Amacına İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular	83
4.3.7. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Dersinin Mevcut Durumda ve İdealde Nasıl Olduğuna İlişkin Bildirimleriyle İlgili Bulgular	83
4.3.8. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Ders Hakkında Görüşlerini Belirtmeleri İstenen Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Bulgular	86
4.3.9. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcılar Tarafından Bildirilen Ders İçeriği Şemaları	87
5. TARTIŞMA	91
5.1. Katılımcıların Hemşirelik Eğitiminde Etik Konusundaki Görüşleriyle İlgili Bulguların Tartışması	91
5.1.1. Etik Tanımlarının Benimsenme Dereceleri	91
5.1.2. Katılımcıların Öğrencileri, Meslektaşları ve Hastaları ile İlişkilerinde Etik İlkeleri Benimseme Dereceleri	92
5.1.3. Öğrencilerin Araştırmalarda Yer Alması Konusundaki Yaklaşımları	95
5.1.4. Katılımcıların Öğrencilerini Algılama-Niteleme Şekilleri	96

5.1.5. Okulda Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarına İlişkin Tanıklıklar ve Deneyimler	97
5.1.6. Klinik Ortamda Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarına İlişkin Tanıklıklar ve Deneyimler	103
5.1.7. Üç Örnek Olay Hakkındaki Değerlendirmeler	107
5.2. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Hemşirelikte Etik Eğitimine İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulguların Tartışması	108
5.2.1. Bilimsel Toplantılara Katılma Durumları	109
5.2.2. Takip Edilen Kaynaklar	109
5.2.3. Etik/Deontoloji Derslerinin Bu Alanda Uzman Biri Tarafından Verilmesi Hakkındaki Görüşle	110
5.2.4. Öğrencilere Öncelikle Benimsetilmek İstenilen Değerler	111
5.2.5. Etik/Deontoloji Dersini Veren Öğretim Elemanlarında Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşler	113
5.2.6. Dersin Öncelikli Amacına İlişkin Görüşler	115
5.2.7. Etik/Deontoloji Dersinin Mevcut Durumda Nasıl Olduğuna ve İdealde Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Bildirimler	115
5.2.8. Etik/Deontoloji Dersi Hakkındaki Görüşler	117
5.2.9. Ders İçeriği Şemaları	118
6. SONUÇLAR ve ÖNERİLER	120
6.1. Sonuçlar	120
6.2. Öneriler	122
KAYNAKLAR	124
ÖZGEÇMİŞ	136
EK-1: Amerika Ulusal Eğitim Derneği Eğitim Profesyonelleri Etik Kodu (1975)	137
EK-2: Minnesota Öğretmenlik Mesleği Etik Kodları (1997)	140
EK-3: Hemşirelik Kanunu (2007 öncesi)	141
EK-4: Hemşirelik Kanunu	
[Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'dan Sonra (2007)]	145
EK-5: Uluslararası Hemşireler Konseyi Uluslararası Hemşirelik Andı (1965)	148
EK-6: Amerikan Hemşireler Birliği Hemşirelik Etik Kodu (2001)	149

EK-7: Uluslararası Hemşireler Konseyi Hemşireler İçin Etik Kodu (2005)	150
EK-8: Türk Hemşireler Derneği Etik Kodu Hemşireler İçin Etik İlke ve Sorumluluklar (2008)	152
EK-9: Etik Dersi İçerik Önerisi Örneği	156
EK-10: Tez Çalışmasında Kullanılan Katılımcı Davet Mektubu	157
EK-11: Tez Çalışmasında Kullanılan Veri Toplama Formu	158
Ek-12: T.C. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurul Kararı	167
EK-13: T.C. Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Müdürlüğü İzin Yazısı	168
EK-14: T.C. İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Müdürlüğü İzin Yazısı	169
EK-15: T.C. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Müdürlüğü Bilimsel Etik Kurulu Kararı	170
EK-16: T.C. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü Başkanlığı İzin Yazısı	171
EK-17: T.C. Erciyes Üniversitesi Atatürk Sağlık Yüksekokulu Müdürlüğü İzin Yazısı	172
EK-18: T.C. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Müdürlüğü İzin Yazısı	173
EK-19: T.C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Komutanlığı İzin Yazısı	174
EK-20: T.C. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Müdürlüğü İzin Yazısı	175
EK-21: T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Müdürlüğü İzin Yazısı	176
EK-22: T.C. Trakya Üniversitesi Edirne Sağlık Yüksekokulu Müdürlüğü İzin Yazısı	177

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı	65
Çizelge 2. Katılımcıların Etik Tanımlarına Verdikleri Puanların Ortalamaları	68
Çizelge 3. Katılımcıların, Öğrencileri, Meslektaşları ve Hastaları ile İlişkilerinde Etik İlkelerine Verdikleri Puanların Ortalamaları	68
Çizelge 4. Katılımcıların Araştırmalarda, Öğrencilerin Ücret Ödenmeksizin Anketör Olarak Kullanılmasını ve Ankete Dayalı Araştırmaların Öğrenciler Üzerinde Yürütülmesini Uygun Bulma Derecelerinin Dağılımı	69
Çizelge 5. Katılımcıların, Öğrencileri Farklı Açılardan Niteleyen İfadelere Verdikleri Puanlarının Ortalamaları	70
Çizelge 6. Katılımcıların Okul Ortamında Tanıklık Ettikleri veya Deneyim Yaşadıkları Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarının Dağılımı	71
Çizelge 7. Katılımcıların Klinik Ortamda Tanıklık Ettikleri veya Deneyim Yaşadıkları Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarının Dağılımı	74
Çizelge 8. Katılımcıların, Yurt Dışında Düzenlenecek Öğrenci Kongresine Gidecek Öğrencilerin Seçilme Kriterine İlişkin Örnek Olay Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	76
Çizelge 9. Katılımcıların, Bir Jüri Üyesinin, Dünya Görüşünün Farklı Olması Nedeniyle Bir Öğrencinin Yüksek Lisansa Alınmamasını Önermesi Hakkındaki Örnek Olay Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	77
Çizelge 10. Katılımcıların, Öğrencilerin Klinik Uygulama Yerlerinin Talepleri Doğrultusunda Değiştirilmesine İlişkin Örnek Olay Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı	77
Çizelge 11. Etik/Deontoloji Dersi Veren veya Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların Etik/Deontoloji Dersine İlişkin Bilimsel Toplantılara Katılma Durumlarının Dağılımı	78

Çizelge 12. Etik/Deontoloji Dersi Veren veya Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların Etik/Deontoloji Dersine İlişkin Bilimsel Toplantılara Katılmama Nedenlerinin Dağılımı	79
Çizelge 13. Etik/Deontoloji Dersi Veren veya Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların Derse İlişkin Takip Ettikleri Kaynakların Dağılımı	79
Çizelge 14. Etik/Deontoloji Dersi Veren veya Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların “Etik/Deontoloji Derslerinin Etik Alanında Uzman Biri Tarafından Verilmesi Gerekir” İfadesine Katılma Durumlarının Dağılımı	80
Çizelge 15. Etik/deontoloji Dersi Veren veya Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların “Etik/Deontoloji Eğitiminde Öğrencilere Öncelikle Benimsetmek İstedikleri Değerlerin Dağılımı	81
Çizelge 16. Etik/Deontoloji Dersi Veren veya Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Etik/Deontoloji Dersi Veren Öğretim Elemanlarında Olması Gereken Özellikleri Gerekli Görme Derecelerine İlişkin Ortalama Puanları	82
Çizelge 17. Etik/Deontoloji Dersi Veren veya Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların Etik/Deontoloji Dersinin Öncelikli Amacını Değerlendirme Durumlarının Dağılımı	83
Çizelge 18. Etik/Deontoloji Dersi Veren veya Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların Etik/Deontoloji Dersinin Özelliklerine İlişkin Bildirdikleri Mevcut ve İdeal Durumların Dağılımı	84

ÖZET

Hemşirelik Eğitiminde Etik

Sağlık bilimleri alanında gösterilen üç temel etkinlik, araştırma, uygulama ve eğitimidir. Bunlardan özellikle araştırma ve uygulama etkinliklerinin etik boyutu üzerinde çok durulmasına karşın, eğitimin etik boyutu daha az ilgi çeken bir konu görünümündedir.

Eğitim, bireyin davranışlarında onun kendi yaşantıları üzerinden ve bilinçli-denetimli olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Etik, insan tutum ve davranışlarının iyi ya da kötü olma yönünden değerlendirilmesi; bilinçli eylemler bağlamında nelerin iyi olduğunun ve iyinin ne olduğunun sorgulanmasıdır.

Tez çerçevesinde yürütülen araştırmanın amacı bir yandan hemşirelik eğitiminde öğretim elemanlarının hangi etik ilkelere öncelik verdiklerinin ve hangi etik sorunlarla ne sıklıkta karşılaştıklarının belirlenmesi; diğer yandan etik derslerinin içerik, süre, yöntem açısından değerlendirilmesi ve öğretim elemanlarının etik eğitimi alma durumlarının saptanmasıdır. Araştırma hemşirelik eğitimi veren on okulda görev yapan 134 öğretim elemanı üzerinde yürütülmüştür. Veriler katılımcı bilgileri, eğitim etiği ve etik eğitimi ile ilgili üç bölümde toplam 28 soru içeren anket formu ile toplanmıştır.

Araştırmada katılımcıların görevlerini yerine getirirken etik ilkeleri göz önünde bulundurdıkları buna rağmen tanıklık ve deneyim düzeyinde etik dışı öğretim elemanı davranışlarına rastladıkları; etik eğitiminin bu alanda uzman olmayan öğretim elemanları tarafından ve genellikle entegre sistemin bir parçası olarak verildiği, etik dersi içeriğinin okuldan okula değiştiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar itibarıyla, hemşirelik okullarında öğretim elemanlarına etikle ilgili bilinç ve duyarlılık düzeylerini artırma olanağı sağlanması ve etik derslerinin standart hale getirilmesi uygun olacaktır.

Anahtar sözcükler: Hemşirelik, Hemşirelik Eğitimi, Hemşirelik Etiği, Etik Eğitimi, Eğitim Etiği.

ABSTRACT

Ethics in Nursing Education

The three basic activities of medical sciences are research, application and education. Despite the high emphasis on the ethical aspect of research and application activities, ethical aspect of education seems to attract less attention.

Education is the process of making needed changes in the behavior patterns of people through their own lives in a conscious and controlled way. Ethics is defined as the evaluation of human attitudes and behaviors in terms of being good or bad as well as questioning the things that are good and what is good in terms of conscious actions.

This study aims at identifying the ethical values prioritized by teachers and identifying which ethical problems they encounter and how often, as well as evaluating ethics classes in terms of content, duration and method, and detecting whether the teachers have had any training on ethics. The participants of the study are 134 teachers working in ten different schools of nursing. The data were collected through a questionnaire consisting of 28 questions and three sections regarding participant information, education ethics and ethics education.

Findings show that although ethical principles were taken into consideration by the participants, they come across unethical teacher behaviors at the level of evidence and experience, that ethics education is instructed by teachers who are not experts in this field and usually as part of the integrated system, and that the content of ethics course differs from school to school. Given these results, it can be suggested that teachers in schools of nursing should be given the opportunity of improving their conscious and awareness regarding ethics, and ethics courses should be standardized.

Key Words: Nursing, Nursing Education, Nursing Ethics, Ethics Education, Education Ethics

1. GİRİŞ

Tez çalışmasının giriş bölümünde, ele alınan konu nedeniyle bir araya gelen farklı kavramlar ve konular hakkında kavramsal açıklama ve tartışmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda gözden geçirilen kavramlar ve konular sırasıyla, eğitim, öğretim, ahlak, etik, meslek etiği, etik eğitimi, eğitimcilik etiği, hemşirelik, hemşirelik etiği, hemşirelik eğitimi, hemşirelik eğitiminde etikdir. Bölümün sonunda çalışmanın amacı ve öngörülen yararları dile getirilmiştir.

İnsan, varoluşundan bu yana doğumla birlikte öğrenmeye başlayan ve ölünceye kadar da çeşitli eğitim-öğretim süreçlerinin içinde bulunan bir varlıktır¹. Eğitim, bir değişim sürecidir ve toplumun en kapsamlı faaliyet alanlarından biridir¹. Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir². Öğretim, belirli bir kurumsal yapılanma içinde, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, bireyin bu amaçlara ulaşmasını sağlamak üzere, planlı ve programlı bir şekilde öğrenilmesi beklenen içeriğin dağıtımı ve bu içeriğin öğretilmesini destekleyecek ve kolaylaştıracak öğrenme etkinliklerinin uygulanması süreci olarak tanımlanabilir³. Öğrenme ise bireyin yaşadığı çeşitli deneyimler sonucu bilgi ve davranışlarındaki görece kalıcı değişimler olarak tanımlanmaktadır³.

Ahlak, kültürel değerler ve ideallerle ilgili doğruları, yanlışları ve bunların doğrultusunda nasıl davranılması gerektiğini belirler. Ahlak, insanların kendilerine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu, etik ise ahlakın kuralla bağladığı konular üzerinde açık uçlu; enine boyuna düşünme etkinliğidir. Etik, insanlar hakkında ahlaki yargıda bulunan, onların davranışlarını öven veya yeren herkesle ilgilidir^{4,5,6}.

Meslek etiği, bütün mesleki uğraşların iyi ve doğruya yönlendirilmesi konusunda ilkeler koyan, meslek üyelerinin kişisel arzularını sınırlayan, belli bir çizginin dışına çıkmalarını önlemeye çalışan, mesleki idealleri geliştiren ve uygun olmayan üyeleri meslekten dışlayan bir değerler ve kurallar dizgesi olarak tanımlanmaktadır^{5,6,7}.

Eğitim bireylerde istendik davranış değişikliği yaratma girişimi olduğu için etik, eğitim sürecinde göz ardı edilemeyecek bir konudur. İnsan doğumdan itibaren bir eğitim süreci içindedir ve etik ise “ne yapmalıyım”, “bunu yapmam doğru olur mu”

diyen herkesle ilgilidir ve bu nedenle aralarında sürekli ve zorunlu bir ilişki vardır. Etik-eğitim ilişkisinde iki önemli boyut vardır. Birincisi; kişinin etik değerleri, bilinci, duyarlılığı aldığı eğitim sonucunda oluşmaktadır. İkincisi; eğitimi veren kişinin eğitim içeriğinin ve yönteminin uygun-ideal oluşu yönünde kaygı duyması, çaba sarf etmesi söz konusudur. Bu boyutların ilkinin “etik eğitimi”, ikincisi “eğitimcilik etiği” olarak adlandırmak uygundur^{5,6,7}.

Türk Hemşireler Derneği hemşireliği, “Bireyin, ailenin ve toplumun sağlığını koruma geliştirme ve hastalık halinde iyileştirme amacına yönelik olarak hemşirelik hizmetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden, bu hizmetleri yerine getirecek bireylerin eğitiminden sorumlu bilim ve sanattan oluşan bir sağlık disiplini” şeklinde tanımlamıştır^{8,9}. Hemşirelik etiği, hemşirelere ait ahlaki sorumlulukların ve etik yargıların analizi, hemşirelik pratiğinde doğru düşünmenin-davranmanın ne olduğunun incelemesidir¹⁰.

Türkiye’de hemşirelik eğitimi üniversite düzeyinde, sağlık bilimleri fakülteleri, hemşirelik yüksekokulları ve sağlık yüksekokulları tarafından 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde yürütülmektedir. Ülkemizde hemşirelik eğitiminde temel tıp bilimleri ve ortak zorunlu dersler tıp fakülteleri öğretim elemanları ve üniversitenin diğer ilgili fakültelerinden öğretim elemanları tarafından, hemşirelik mesleğine ilişkin dersler ise hemşire öğretim elemanları tarafından teorik ve uygulamalı olarak yürütülmektedir¹¹.

Ülkemizde hemşirelere etik eğitimi, “Tıbbi Etik ve Hemşirelik”, “Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji” gibi adlar altında ve genellikle üçüncü veya dördüncü sınıflarda verilmektedir. Bazı okullarda ise etik ile ilgili konular uygulamalı derslere entegre edilmiş bir şekilde verilmektedir. Hemşirelik eğitimi veren okullarda derslerin adı, içeriği, okutulduğu yıllar ve ders saatleri birbirinden farklıdır. Hemşirelik okullarındaki etik derslerinin tamamına yakını, etik alanında uzman olmayan hemşire kökenli öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir⁸.

Tıp-hemşirelik etiği ile eğitim etiğinin sentezine giderek, hemşirelik eğitimciliğinin temel etik ilkeleri, özerkliğe saygı, adil olma, ayrımcılıktan kaçınma, yarar sağlama, zarar vermeme, sadakat, dayanışma, sır saklama, mahremiyete saygı şeklinde sıralanabilir. Konusu insan sağlığının korunması, geliştirilmesi, yükseltilmesi ve hastalık durumlarında bakım verilmesi olan hemşirelik mesleği mensuplarının

yetiştirilmesinden sorumlu ğretim elemanlarının, eğitim-ğretim fonksiyonlarını yerine getirirken hem klinikte hem de okul ortamında eğitim etiği ilkeleri çerçevesinde hareket etmeleri beklenir^{4,5,6,7,8}.

Öğretim elemanı, ğrenci ile değerli bir birey olarak ilişki kurmalıdır. Hemşirelik eğitiminde, ğretim elemanı humanist ve bütüncü bir felsefi anlayış benimseyerek etik ilkeleri öğrenciye yansıtmalıdır. Böylece düşünen, bağımsız karar veren, yaşam boyu etkin bireysel öğrenmeyi sürdüren, bilimsel ahlaka ve etiğe bağlı kişiler yetiştirmeye yönelik; öğrenmede fırsat eşitliğini ve ağdaş eğitim anlayışını buluşturan bir düzen ortaya çıkar. Hemşirelik eğitiminde böyle bir yol tutulması, hemşirelik hizmetlerinde sorunları ve özellikle de etik ihlallerini en aza indirilebilir^{4,5,7,8,10}.

Tez çalışmasının üzerine kurulduğu araştırmanın amacı, bir yandan ğretim elemanlarının görevlerini yerine getirirken hangi etik ilkelere öncelik verdiklerinin ve hangi etik sorunlarla ne sıklıkta karşılaştıklarının belirlenmesi; diğer yandan hemşirelik eğitiminde verilen etik derslerinin içerik ve süre açısından değerlendirilmesi ve dersi veren ğretim elemanlarının etik eğitimi alma durumlarının saptanmasıdır.

Türkiye’de hemşirelik alanında doktora eğitimi veren 10 okulda yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgularla özgün bir veri tabanı oluşturulması, böylelikle genel olarak eğitimcilere, özel olarak ise hemşire yetiştiren eğitimcilere yol gösterilmesi ve etik açıdan bilinçli ve duyarlı hemşirelerin yetiştirilmesine katkı sağlanması öngörülmektedir. Araştırma sonuçlarının, genel olarak hemşirelik eğitimine ve özel olarak da hemşirelikte etik eğitimine pratik yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

2. GENEL BİLGİLER

Tez çalışmasının genel bilgiler bölümü ikisi kuramsal bilgi aktarımı, üçüncüsü ise literatür sunumu içeren, “Eğitim ve Etik”, “Hemşirelik ve Etik” ve “Tez Çalışmasında Yararlanılan Araştırmalar” başlıklı üç alt bölümden oluşmaktadır.

2.1. Eğitim ve Etik

Eğitim ve etik başlığı altında, her iki konuyla ilgili temel kavramlar, eğitim ve etik ilişkisi, genel olarak meslek etiği ve özel olarak eğitimcilik etiği incelenmiştir.

2.1.1. Temel Kavramlar

Temel kavramlar başlığı altında, eğitim ve öğretim, etik ve ahlak kavram çiftleri ile öğrenci, öğretmen, akademiysen, eğitimci kimlikleri incelenecektir.

2.1.1.1. Eğitim ve Öğretim

İnsan eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır¹². Birey, doğuştan getirdiği özelliklerini çevresi ile etkileşimi sırasında ortaya çıkarma ve geliştirme olanağı bulmakta ve yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmaktadır³. Eğitim geniş anlam yükü ile bu kazanımların tümünü ifade eden bir kavramdır. Tarihsel olarak eğitim tanımlarına baktığımızda; Platon’a göre eğitim, mükemmelin yetiştirilmesidir ve zorlamayla edinilen bilgi akılda kalmaz.¹³. Peters’e göre eğitilmek, varmak değil, farklı bir görüşle yola devam etmektir¹³. Aquinas’a göre, hiçbir öğretmen bir öğrencisine eğitim veremez, öğrencisinin daha eğitilmiş hale gelmesi için atacağı adımları önerir. Öğretmen, yanıtlanacak soruları, keşfedilecek yolları, danışılacak insanları ve okunacak kitapları önerebilir¹³.

Dewey, okulu müfredatın bir çerçevesi ve özlü bir unsuru olan sosyal bir sistem olarak görür. Öğrenme bu sosyal bağlam içinde yer alır ve öğrencilerden beklenen bu bağlamın hem biçimini hem de değerini belirlemekte rol oynamalarıdır. Dewey, öğrencilerin okulun hem sosyal hem de akademik etkinliklerine karar vermede ve disiplinin sağlanmasında ortak yetki sahibi olacağı okul kurallarını savunur. Dewey'e göre öğrenme süreci, yaparak öğrenmedir¹³. Billington'a göre eğitim at gözlüklerini çıkarma sürecidir. Öğrenmenin asıl sonucu, öğrenilecek ne kadar çok şeyin kaldığını fark etmektir. Eğitim görmüş bir kişi, kendi yetileri söz konusu olduğunda alçak gönüllü, başkalarının görüşlerine karşı ise anlayışlı, yaratıcı ve insancıl olacaktır¹³.

Günümüzde en yaygın olarak kullanılan tanım ise eğitimin, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci şeklindedir². Öğretim, eğitimin, okulda ya da sınıf ortamında planlı ya da programlı bir biçimde yürütülen kısmıdır². Öğrenme, bireyin yaşadığı çeşitli deneyimler sonucu bilgi ve davranışlarındaki görece kalıcı değişimler olarak tanımlanmaktadır^{3,14}.

Eğitim sürecinin aşamaları hedef, öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirmedir. Bireyde eğitim sonucu ortaya çıkan davranış değişiklikleri ise, bilişsel alanda, duyuşsal alanda ve psikomotor alanda gerçekleşenler olmak üzere üç grupta toplanmıştır¹.

Eğitim sürecinin birinci aşamasında, eğitimin sonunda öğrencilerde oluşması beklenen davranış değişiklikleri doğrultusunda hedef geliştirilir. İkinci aşama, içerik, kullanılacak araç ve gereçler, kaynak kitaplar, süre, eğitim yöntemleri, eğitim atmosferi, öğrenci ve öğretmeni içeren öğrenme ve öğretme etkinliklerini içerir. Üçüncü aşama ise öğrencilere kazandırılmak istenen davranış değişikliklerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirme sürecidir². Öğrencilerin belirli bir tür öğretim uygulamasından yararlanma düzeyleri, tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımları ve her bir öğrencinin belirli bir türdeki öğretim uygulamasına tepkisi, sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır³.

Eğitim günümüzde, geçmişte olduğu gibi ezberci değil yaratıcı ve eleştirel düşünme yoluyla “öğrenmeyi öğrenme” şeklinde bir düzene doğru gitmektedir. Eğitim etkinliklerinde amaçlanan hedef nitelikli insan yetiştirmektir. Maritain'e göre “İnsanı geliştirmeyen eğitim, eğitim değildir. Eğitimin amacı, insanı insan yapmaktır.” İnsan

büyük bir potansiyele sahiptir ve bu potansiyeli geliştirmek ve insanın olabileceğinin en iyisi olmasını desteklemek eğitim felsefesinin temelini oluşturur¹⁵. Cüceloğlu'na göre gelişmiş insan “yaşama anlam veren temel ilke ve değerlerin bilincinde olan ve bu bilinçle duygu, düşünce ve davranışlarını süreçleyen kişi”dir. Serter tarafından eğitim etkinliklerinin düşünsel temelleri şu şekilde verilmiştir. Her insan duygu dünyası yetenekleri, ilgi alanı ve fiziksel özellikleri bakımından özgün bir yapıya sahiptir. Eğitim bu düşünceyle insanı merkeze aldığı anda her insan, kendini geliştirme/gerçekleştirme ve toplumda ifade etme özgürlüğüne sahip olacaktır¹⁵.

Günümüzde hala birçok üniversitede öğrenciler itaat, hiyerarşi, dıştan güdülemeye dayanan öğrenme yaklaşımları, aşırı ders yükü ve içerik ile öğrenimlerini sürdürmektedirler. Bu şekilde verilen eğitim ile öğrencilerin, öğrenme sürecine etkin katılımı, sorumluluk alma, sorgulama, potansiyelini geliştirme, öğrendiklerini yaşantıya dönüştürme ve uygulama alanlarına yansıtmasını beklemek zor olacaktır¹⁵.

2.1.1.2. Etik ve Ahlak

Etik felsefenin bir dalıdır¹⁶. Etik, insan tutum ve davranışlarının iyi ya da kötü olma yönünden değerlendirilmesidir⁴. Etik; insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, kuralları, iyi-kötü olma açısından; bir başka deyişle ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini. Etik, iyi ve kötü olma ölçütüdür^{4,5}. Etik, olanı değerlendirmekten ziyade olması gerekeni tasarlayıcı bir etkinliktir. Etik “ne yapmalıyım” ya da “bunu yapmam doğru olur mu” sorusunu soran herkesi ilgilendirir⁶. Etik, bireylerin, grupların ya da organizasyonların eylemlerini kuvvetle etkileyen davranış ilkeleridir¹⁷.

Etik ve ahlak kavramları birbirlerinden farklı olmasına rağmen gündelik konuşmalarda sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Etik doğru ve yanlış davranış teorisidir. Ahlak ise onun pratiğidir. Etik, bir kişinin belli bir durumda ifade etmek istediği değerlerle ilgilidir. Ahlak ise bunu hayata geçirme tarzıdır¹³. Ahlak, insanların kendilerine göre yaşadıkları bir ilkeler topluluğu, etik ise ahlakın kuralla bağladığı konular üzerinde açık uçlu; enine boyuna düşünme etkinliğidir^{4,5,7}.

Ahlak, bir kişinin, bir grubun, bir halkın, bir toplumsal sınıfın, bir ulusun, bir kültür çevresinin belli bir tarihsel dönemde yaşamına giren ve eylemlerini yönlendiren inanç, değer, norm, buyruk, yasak ve tasarımlar topluluğu ve ağıdır¹⁸. Kültür, insanın yarattıklarının tümü veya insanların yaşama biçimleri olarak tanımlanabilir¹⁸. Etik ise ahlak denilen bu fenomeni ele alan, ahlak görüşlerini, öğretilerini irdelleyip sınıflandıran, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan felsefe disiplininin bir dalıdır¹⁸.

Değer, bireyin yaşamındaki farklı etmenlere yüklediği önemdir. Kişinin başka kişileri, olayları, durumları, kendisini ve genellikle tek tek şeyleri değerlendirmesi bir yapı özelliği, bir var olma şartıdır¹⁹. Bu bakımdan değerlendirme, bazen değerlendirilenin kendinde taşıdığı değeri görme, bazen değerlendirilene değer atfetme, bazen de ona değer biçme şeklinde olmaktadır¹⁹. Değerler relatiftir; aynı çağda toplumdan topluma ve aynı toplumda çağdan çağa değişir. Farklı bir açıdan değerler subjektiftir, aynı objenin değeri kişiden kişiye değişir. Bir şeyin kendi alanı veya benzerleri arasındaki yeri onun değeridir^{19,20}. İnsan, hangi çağda ve hangi kültür çevresinde yaşarsa yaşasın, kendini değerler dünyası içinde inşa eder ve gerçekleştirir²¹. Mesleğin yapısını oluşturmada önemli yere sahip olan etik değerler kişinin düşüncelerinde ve davranışlarında onlara öncülük eder, yön verirler²².

2.1.1.3. Öğrenci, Öğretmen, Akademisyen ve Eğitimci

Öğrenci, öğretim sisteminin vazgeçilmez öğelerinden biridir. Öğretim sürecine giren her öğrenciye bir birey olarak davranılmalıdır. Her birey birbirinden farklı olması çerçevesinde öğrencilerin de biyolojik, psikolojik ve sosyal özellikleri birbirinden farklıdır. Öğrencilerin farklı özellikleri öğrenme ortamına da yansıtacak ve başarı oranında farklılıklar ortaya çıkacaktır. Öğrenci, öğrenen kimse şeklinde tanımlanabilir. Öğrenme-öğretme sürecini etkileyen faktörler, zekâ, benlik kavramı, yaratıcılık, öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, güdüleme olarak sayılabilir. Genel olarak bu faktörlerin yanı sıra bireysel farklılıklar öğrenmede son derece önemlidir¹. Bireysel farklılıklar, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik faktörler olarak sıralanabilir³.

Çok eski bir uğraş alanı olan öğretmenlik, günümüzde üst düzeyde profesyonellik gerektiren bir meslek kabul edilmektedir. Meslek, bir kişinin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş, uğraş demektir. Profesyonel ise bir işi kazanç sağlamak amacıyla ve ustalıkla yapan kişidir. Öğretmenlik mesleği, alanda uzmanlık, akademik çalışma, mesleki formasyon ve üniversite diploması gerektirmektedir^{23,24}.

Öğretmen, çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Eğitim sürecinin uygulayıcısı¹; dersi planlayarak, sunarak, öğrencileri değerlendirerek, sınıfta düzeni sağlayarak ve öğrencilerin amaçlara ulaşmalarında yararlı olabilecek etkinliklerden geçmelerini sağlayarak öğretme sürecini işleten kişi¹; öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazandıran yüksek öğrenimi bitirerek aldığı diplomayla öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş kişi²³, bu tanımlar arasındadır. Çağdaş öğretmenin, sevecen, kendine ve başka insanlara değer veren, öğrenciler üzerinde baskı kurmayan, öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve sınıf yönetimini öğrencileri kırmayacak biçimde düzenleyen, aynı zamanda eğitimsel amaçlardan ödün vermeyen, düzenli, üretken ve entelektüel, bilişsel yetenekleri gelişmiş bir kişi olması beklenmektedir¹.

Etkili öğretmen özellikleri beş grupta incelenebilir. Bunlar;

Akademik ve bilişsel gelişmişlik: Öğretmenin alan bilgisi, entelektüel ilgileri, okuma alışkanlığı¹.

Sınıf içi öğretmen davranışları: Soru sorma, açıklama yapma, pekiştirme, geri bildirim, düzeltme, güdüleme, alıştırma, öğrencinin dikkatini canlı tutma, ipucu verme, dersin akıcılığını sağlama davranışları¹.

Öğretmen kişiliği: Sevecenlik, başkalarına değer verme, özsaygı, benlik kavramı, denetim odağı, güvenilirlik, dürüstlük, şeffaflık gibi özellikler¹.

Öğretmen-öğrenci ilişkileri: Öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı güven ve saygıya dayanan sıcak, dürüst, güvenilir, dostça bir iletişim biçimi¹.

Öğretmen olumlu sınıf ortamı yaratılmasında da etkilidir. Sınıf ortamı, öğrencinin uyumunu, başarısını tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Öğrenci-öğretmen iletişiminin hedeflenen amaçlara ulaşmada, yani etkili öğrenmede ne kadar rol oynadığı bilinmektedir. Bu nedenle etkili bir öğretmen, iletişim becerilerini iyi bilmeli ve kullanmalıdır¹.

Antik Yunan'da Platon'un öğrencilerine ders verdiği yere Akademia adı verilmiştir. Bu adlandırma Rönesans sonrası farklı nitelikteki bilimsel kurumlar için

kullanılarak günümüze kadar gelmiştir. Akademi üyeleri, kendi alanında değeri genel kabul görmüş çalışmalar yapan aydınlar, yazarlar, sanatçılar ve bilim insanlarından oluşur. “Akademisyen” tarihsel olarak akademi üyelerine verilen addır. Günümüzde “akademisyen” üniversite ve benzeri yükseköğrenim kurumlarında eğitim veren, araştırma yapan ve yaptığı araştırmalarla alanına katkıda bulunan kişileri ifade etmekte kullanılmaktadır²⁵. Ülkemizde de, öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ve öğretim yardımcıları bu anlamda akademisyen olarak adlandırılmaktadır¹¹.

Öğretim elemanı, yüksek öğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ve öğretim yardımcılarıdır¹¹. Öğretim üyesi, üniversitenin amaçları doğrultusunda meslek insanı yetiştirme, araştırma yapma ve topluma hizmet sunma amaçlarını yerine getiren, doktorasını yapmış, yardımcı doçent, doçent ve profesörlere verilen ünvandır^{11,25,26}. Öğretim görevlisi, ders vermek ve uygulama yaptırmakla yükümlü bir öğretim elemanıdır¹¹. Okutman, eğitim-öğretim süresince çeşitli öğretim programlarında ortak zorunlu ders olarak belirlenen dersleri okutan veya uygulayan öğretim elemanıdır¹¹. Öğretim yardımcıları, yükseköğretim kurumlarında belirli süreler için görevlendirilen araştırma görevlileri, uzmanlar, çeviriciler ve eğitim-öğretim planlamacılarıdır¹¹.

Öğretim görevlisi ve okutman için bu şekilde tanım yapılmasına rağmen uygulamada birçok öğretim görevlisi ve okutman bilimsel çalışmalarını sürdürerek yüksek lisans ve doktora dereceleri almaktadır. Son yıllarda üniversitelerde doktoralı eleman sayısının artması ile birlikte üniversiteye öğretim görevlisi ve okutman alınma koşullarında da yüksek lisans ve doktora yapmış olma özellikleri aranmaktadır. Uygulamada eğitim açısından pek farkı kalmayan öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve okutmanlar arasındaki ayrımı artık sadece kadro unvanı ve buna bağlı olarak görev, yetki, sorumluluk ve gelir farkları belirlemektedir.

Öğretme ve eğitme fonksiyonlarının büyük ölçüde kesişiyor olması zaman zaman aralarındaki farkı bulanık hale getirmektedir. Eğitim daha geniş anlam yüküne sahip bir kavramdır ve öğretme niteliği taşımayan kimi eğitim süreçlerinin varlığından söz edilebilir. Bunun yanı sıra eğitme amacına yönelik olmayan bilgi aktarımlarının; öğretme uygulamalarının varlığı da söz konusudur. Dilimizde “öğretmen” terimi ilk ve orta öğretim düzeyinde; “öğretim elemanı” terimi ise yükseköğretim düzeyinde görev yapan kişiler için kullanılmaktadır. İlk terim kişinin öğretme becerilerine hâkimiyetine,

ikicisi ise kendi alanındaki uzmanlığına vurgu yapmaktadır. “Eğitimci” terimi hem öğretmeni, hem öğretim elemanını ve hem de farklı şekillerde formel-informel eğitim veren kişileri kapsamaktadır. Bu noktadan hareketle öğretmenler ve öğretim elemanları özelinde yapılan saptamaların, eğitimciler genelinde geçerli olduğu kabul edilebilir.

2.1.2. Eğitim-Etik İlişkisi

Etik ilkelerin eğitim sürecinde ne kadar ifade bulduğu tartışmalı bir konudur. Bu tartışmaya girmeden önce eğitimin ne olduğu ve bunun öğretene ve öğrenene için ne anlama geldiği önemlidir. Batı dillerinin çoğunda “eğitim”in karşılığı olarak kullanılan “education” sözcüğü Latince kökenlidir ve bakış açısına göre iki anlamda kullanılabilir¹³.

Birinci anlamda eğitim; öğreneni özel bir beceriyle donatmak için talim ettirmek anlamına gelir. Bu şekilde verilen eğitimde, bir konunun hem öğretene hem de öğrenene için önemi, o konunun bilgisinin öğreneni özel bir meslek açısından ne kadar vasıflı kılacağına; yani en fazla iş imkânı olan alanlardaki becerilere en büyük öncelik verileceğine bağlıdır. Ayrıca bu şekilde verilen eğitimde, müfredatta neye değer verileceği, öğrencilerin ve öğretmenlerin zihnindeki faydalı görülen şeye dayandırılmaktadır. Bu yaklaşımda, bu eğitimin sonunda bir vasfın kazanıldığını gösteren diploma, sertifika veya bir belgenin verilmesi esastır¹³.

İkinci anlamda eğitim; ilk başta bir yetkinleştirme; öğrencilerin hem kendini hem de dünyayı keşfine izin verme; herhangi bir faydacı nedenle değil, kişi olarak bu fikirleri ve becerileri içkin olarak değerli oldukları için geliştirmedir. Bu yaklaşımı benimsemiş eğitimcinin rolü pedagoğdan ziyade bir kaynak, bilgiyi verenden çok keşif sürecindeki bir teşvikçi, söyleyenden çok bir söyletendir¹³. Burada öğrenci ve öğretmen ortak bir girişimin üyeleridir. Öğrenci, fikirleri öğreticinin otoritesi ile kabul etmek yerine kendi başına hatta öğreticiden farklı düşünmeye teşvik edilir. Bu yaklaşımda eğitimin başta gelen amacı kişisel özerkliktir¹³.

Bu eğitim sürecinden geçen bir öğrenci, yaratıcı, kendi fikirlerinden farklı fikirlerde olabileceğini düşünebilen, başkalarının fikirlerine saygılı, önyargıları olmayan, kendi ayakları üstünde durabilen, durumlara göre davranabilen bir bireydir.

Eğitim, hayatın bütünüyle ilgili, sürekli bir şeydir¹³. Eğitim, bir bütün olarak öğretme değil kavrama meselesidir. Billington bu tanımdan hareketle eğitim düzeyini, bir kişinin ekonomik ya da başka bir nedenle belli bir biçimde davranma zorunda kalmadığı saatlerde yaptıkları olarak tanımlamıştır¹³.

İlk anlamda eğitim çerçevesinde söz konusu edilebilecek olan etiğin görev bilgisi ile sınırlı olduğu söylenebilir. İkinci anlamda eğitim çerçevesinde ise değerler dünyasına daha geniş bir pencere açılması söz konusudur. Son yıllarda birinci anlamı belirleyen yaklaşımın yerini ikinciye benimseyen almıştır. Bununla birlikte günümüz toplumunda teknolojik ilerlemeler ve onlara bağlı talepler daha çok birinci yaklaşımla yetişmiş elemanların tercih edilmesine yol açmakta ve buna bağlı çelişkiler yaşanmaktadır. Mesleki bilgi ve beceri ile donanmış olmak uygulamada özellikle insan ilişkilerinin ön planda olduğu mesleklerde, bu genel çerçevede sağlık mesleklerinde, her zaman yeterli değildir. Bu nedenle ikinci yaklaşımla yetiştirilenlerin, mesleki bilgi ve becerinin yanı sıra insan ilişkileri açısından donanımlı, mesleki ve insani değerleri bilen ve ilişkilerinde bunları kullanan bireyler olması önemli bir avantajdır¹³.

Çağdaş dünyaya özgü bireyi esas alan anlayış hem etik hem de eğitim üzerinde etkisini göstermektedir. Bu bağlamda günümüzde etiğin ön plana geçen değerlerinin özerklik ve özerkliğe saygı olmasıyla, ikinci anlamda eğitim yaklaşımını benimsemenin daha kabul edilir bulunması uyum içindedir. Bununla birlikte paternalizme dayanan bir yararcı anlayışın kuvvetli izlerinin halen varlığını sürdürmesi ve eğitimde de otorite kavramının ağırlığını koruması söz konusudur.

Eğitim yaklaşımları doğrultusunda öğretmenin rolleri değerlendirildiğinde öğretmenin otorite açısından incelenmesi gerekir. Billington'a göre otorite, bir grup içinde belli yönleriyle insanların ne düşündüklerini değilse de ne yaptıklarını ve söylediklerini kontrol eden kişidir. Öğretmen genel olarak otorite durumundaki bir kişi olarak görülür. Öğretmenin şahsında ortaya çıkan başlıca otorite çeşitleri, “gelenek”, “fiziksel otorite”, “karizmatik otorite”, “temsil otoritesi”, “akademik otorite”, ve “ahlak otoritesi” şeklinde sayılabilir¹³.

Gelenek: Belli bir sosyal mevkiden veya belli bir meslekten insanlar, geleneksel olarak otorite kabul edilmiş ve saygı görmüşlerdir. Bu tip otoritenin örnekleri olarak aristokrasi, tıp mesleği, öğretmenlik mesleği mensubu olma sayılabilir. Günümüzde bu gruplardan öğretmenlerin otoritesinde bir azalma olduğu söylenebilir¹³.

Fiziksel otorite: Korkudan doğan otoritedir. Korkunun olduğu bir ortamda gerçek bir eğitim gerçekleştirilemez¹³.

Karizmatik otorite: Karizma, başkalarının çekici bulduğu karakter ve kişilik özelliğidir. Karizmatik kişi, başkalarının dikkatini çeker, sevilir ve etkilidir. Karizma öğrenilemez ve öğretilemez. Karizmatik öğretmen bu özelliğini eğitim açısından dengeli bir şekilde kullandığında eğitim açısından etkili olur¹³.

Temsil otoritesi: Kişinin kişilik özellikleri yüzünden değil, bulunduğu konum gereği sahip olduğu otoritedir. Öğretmen konumunda bulunmak temsil otoritesine sahip olmayı sağlar. Ancak ideal bir öğretmenin bunun ötesinde kendi kişiliğinden kaynaklanan kazanılmış bir “doğal” otoritesinin de olması gerekir¹³.

Akademik otorite: Akademik uzmanlıktan kaynaklanan otoritedir. Ancak bilgiyi öğretmek için akademik otorite tek başına yeterli değildir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili olabilmesi için, uzmanlık alanının yanı sıra öğretmeyi yani öğretmenliği de bilmesi gerekir¹³.

Ahlaki otorite: Öğretmenin eğitim faaliyetinde takınacağı ahlaki tutumdur. Ahlaki otoritenin iki özelliği vardır. Bunlardan birincisi, öğretmen hem kendisinin hem de öğrencisinin yaptığı faaliyetin içkin olarak değerli olduğuna işaret eder. Öğrenme süreci, zihni ve tahayyül gücünü geliştirme yollarından biridir. Öğrenme süreci, kendini haklılaştırmak için beceri ve iş elde etme gibi dış güdüler-güdülenimler gerektirmeyen kendi başına bir değerdir. Öğretmen, konusu öğrencilerin gelecekte yapacakları meslekleri olarak tasarlanırsa bile eğitimde asıl olarak öğrencilerin yaratma gururu duymalarını sağlayacak bir çalışma içindedir. Öğretmenin bu yaklaşımı nasıl hayata geçireceği kişiden kişiye değişir. Ahlaki otoritenin ikinci özelliği, kolayca kaçmadan öğrencileri çalışmaya özendirme yetisidir. İşini hevesle yürüten bir öğretmen öğrencilerinin ilgilerini tamamen kendilerini verecek kadar olmasa bile, eğitim faaliyetlerinin özel yönleri ile ilgilenmelerini sağlayacak kadar uzun süre diri tutabilir¹³.

Öğrenciyi harekete geçirmede en önemli etken öğrenci-öğretmen ilişkisidir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi etik bir ilişkidir²⁷. Bu iletişim temelde öğretmenin öğrencinin duygularını anlamasını getirir. Öğretmen öğrencilerin zorlayabilir ve bu gereklidir fakat ipi bağlantıyı koparacak kadar germemelidirler. İyi öğretmenlik, konusunda bilgili olmaktan daha öte bir şeydir. Öğretmen, öğrencilerin bilgiye ve öğretilere sempati duymalarını sağlayarak onların da öğretmen kadar eğitim sürecinde hakları olduğunu

göstermelidir. Burada öğretilenlerin öğrencilerin dillerinde öğretilmesi durumu söz konusudur ve bu da öğretmenliğin ahlaki bir gereğidir. Bu durum öğretmene akademik yetkinliğinden ve karizmasından ayrı olarak alanında otorite sağlayacaktır¹³.

Son yıllarda eğitim-öğretimin farklı şekillerde etik açıdan tartışılması gündemdedir. Bu durumun nedenleri ve ana tartışma çerçeveleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Eğitimin niteliği ve yapısı insanlığın bu gününü ve geleceğini etkilemektedir. Eğitim, hem bireysel hem de toplumsal bir özelliğe sahiptir. İnsanların eğitim alma hakkı ve olanakları, bunların sunuluş biçimi eğitim etiği açısından önemlidir⁵.

2. Eğitim insan davranışını değiştirme amacı güder. Eğitimin hedef ve idealleri homojen toplumlarda ortak olurken heterojen toplumlarda farklı olmaktadır. Eğitim sisteminin insanlara hangi davranışları kazandıracak, kazandırılacak bu davranışlara kimin ve nasıl karar vereceği önemli bir etik tartışma konusudur. Ayrıca, eğitim üzerindeki politik baskılar ve eğitimin politikaya katkısı eğitimdeki etik tartışmaları beraberinde getirmektedir⁵.

3. Eğitim-öğretim sürecinde insan davranışını değiştirmek amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Eğitimde birçok yöntem kullanılmakta ve kullanılan yöntemlerin seçiminde eğitimcinin anlayışı önemli yer tutmaktadır. Bu nedenle, eğitim-öğretim süreci boyunca etik değerlendirmeler yapılmaktadır. Bütün eğitsel faaliyetlerde öğrencilerin yararı düşünülmeli, kullanılan materyal ve kaynak kitaplar eğitsel ve etik açıdan uygun olmalı, sınıf yönetimi ve disiplin uygulamalarında etik anlayış hakim olmalı, öğrencilere eşit davranılmalıdır⁵.

Okullar, demokrasi, insan hakları, özgürlük, saygı, sevgi ve hoşgörü gibi değerler kazandıran ve bu kavramlara ilişkin tutumları pekiştiren kurumlar olmalıdır. Bu amaçlara ulaşmak için eğitim sistemi ve okulların amaç ve işlevleri etik anlamda değerlendirilmelidir^{4,5,6}. Bireylerin düşünme becerisi kazanmaları ve yaratıcı güçlerini kullanmaları için eğitimde kullanılan öğretim yöntemlerinin zenginleştirilmesi gerekir⁵.

4. Eğitim programının içeriğine nasıl karar verildiği önemlidir. Ders programı planlanırken, hangi bilgi daha önemli ya da değerlidir, hangi bilgi öğrenciye öğretilmelidir, en yararlı bilgiler hangileridir soruları göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Toplumu oluşturan bireylerin eğitimden beklentileri, içinde bulundukları toplumsal sınıflara göre farklı olacaktır. Bu nedenle eğitimle ilgili kararlar ve politikalar etik açıdan değerlendirilmelidir⁵.

5. Eğitim-öğretimde değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler eğitim süreci içinde; doğru ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak, tarafsız, her türlü ayrımcılıktan uzak ve objektif bir şekilde değerlendirilmelidir. Öğrencileri başarısızlığa iten uygulamalar ve eğitim standartlarının düşürülmesi ciddi etik, tartışmalara neden olmaktadır⁵.

6. Eğitimcilerin etik tutumları eğitim- öğretim sürecini etkilemektedir. İnsan davranışlarını etkilemeyi amaçlayan eğitim süreci içinde eğitimcilerin etik yükümlülüklerinin farkında olması, eğitimin niteliğini olumlu etkileyecektir⁵.

2.1.3. Genel Olarak Meslek ve Özel Olarak Eğitimcilik Etiği

Meslek, genellikle uzun ve yüksek dereceli bir öğrenimi gerektiren, kendine özgü teknik, yasal ve ahlaksal kuralları bulunan ve sahibi olan kimsenin geçimini sağlayan uğraş olarak tanımlanabilir⁸. Meslek etiği, belirli bir meslek grubunun mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu; meslek üyelerine emirler vererek onları belirli bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel eğilimlerini sınırlayan; yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan ilkeler ve kurallar bütünüdür²⁸. Meslek etiği, mesleğe özgü kültürün önemli bir parçası olup, meslek camiası içi ve meslek camiası ile toplum arasındaki ilişkilerin ana düzenleyicisidir. Mesleğe özgü eylemlerin ideallerini ve standartlarını belirlemek, meslek camiasını bunlara uygun davranmaya yönlendirmek meslek etiğinin işlevleridir⁸.

Etiğin kapsamı gittikçe genişlemektedir. Başkalarının yaşamını ve iyiliğini etkileyen, insan ilişkilerinin ön planda olduğu mesleklerin gelişmesiyle o mesleğe özgü etik standartlar belirleme ihtiyacı doğmuştur. Mesleki etik standartları belirleyen ilk meslek tıp olmuştur. Hemşirelik alanında da etik kurallar ilk olarak 1897’de gündeme getirilmiş ve sonraki yıllarda giderek geliştirilmiştir^{8,9,29}.

Üniversiteler ölçeğinde eğitim etiğine ilişkin etik standartlar belirleme çalışmaları dünyada eski olmakla birlikte ülkemizde ihmal edilmiş bir konudur³⁰. Eğitimcilerin eğitim faaliyetleri sırasında öğrencileri, meslektaşları ve toplumla ilişkilerinde uyulması gereken etik kuralları düzenlemesini içeren etik kod örnekleri olarak, Amerikan Ulusal Eğitim Derneği tarafından 1975 yılında kabul edilen Eğitim

Profesyonelleri Etik Kodu ile 1997 yılında kabul edilen Minnesota Öğretmenlik Mesleği Etik Kodu verilebilir. Tam metinleri ekte yer alan bu kodlar bütün eğitimcilerin davranışlarını yargılamaları için standartlar oluşturur⁵.

Eğitimde etik kodların amacı, eğitimcilerin, bütün insanların varlık ve bütünlük hakkına inanmasını, gerçeklerin peşinden gitmenin olağanüstü önemini kavramasını, mükemmelliğe bağlılık göstermesini ve demokratik ilkeleri desteklemesini sağlamaktır. Bu amaçlara bağlılık gösterilmesi, herkesin eğitim fırsatlarından eşit olarak yararlanmasının garantisi, öğrenme ve öğretme özgürlüğünün korunması açısından vazgeçilmezdir. Eğitimci yüksek etik standartlara bağlı olma sorumluluğunu taşır. Eğitimci, öğretim sürecine özgü sorumlulukların önemini kavrar. Öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve toplumun diğer üyelerinin saygı ve güveninin elde edilmesi için olabilecek en üst düzeyde etik davranışlar sergilemeye çalışır ve bunu sürekli korur. Eğitimde etik ilkeler bütün eğitimcilerin kendi davranışlarını yargılamaları için standartlar oluşturur⁵.

Her kurumun toplumdaki saygınlığını açık seçik belirlenmiş etik standartlarının bulunmasından ve davranışlarının bu etik standartlarla uyum içinde olmasından aldığı söylenebilir. Bunun için üniversiteler tarafından da etik standartlar geliştirilmiş ve akademik topluluğun da bunları içselleştirmiş olması beklenir. Türkiye'nin üniversite tarihinde etik standartlar üzerinde duyarlılığının artması ve bu konuda görüşmelerin başlaması 1980'li yıllardan sonra olmuş ve tartışma alanı da büyük ölçüde araştırma ve yayın etiğiyle sınırlı kalmıştır³⁰.

Oysa bunun yanı sıra üniversite ile toplumun ilişkilerine ya da bu ilişkinin sınırlarının korunmasına ilişkin etik standartlar; yükseköğretimin, öğretim işlevine ilişkin etik standartlar; üniversitenin kamu hizmeti üretmesine ilişkin etik standartlar; üniversitenin iç paydaşlarının ilişkilerine ilişkin etik standartların belirlenmesi gerekir³⁰. Değişim ve gelişimin çok hızlı olduğu günümüzde etik standartlar oluşturulmuş bile olsa, sürekli olarak yeniden gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi gerekmektedir³⁰.

Akademik etik, yükseköğretimin eğitim, araştırma ve hizmet boyutlarındaki davranışların ve eylemlerin ahlaka uygun olması gerektiğini ifade eden bir kavram olarak tanımlanmaktadır³¹. Akademik etik, hem eğitim hem de araştırma etiğini içerir. Eğitim etiği, eğitim ve öğretim alanında uyulması gereken ahlaki davranış ve eylemleri

içermektedir. Eğitim etiği, eğitim-öğretim alanında hem hizmet veren öğretmenlerin hem de bu hizmetlerden yararlanan öğrencilerin ahlaka uygun olan ve olmayan davranışlarını inceler³¹.

Öğretim işlevine ilişkin etik standartlar, öğretim sürecinin tüm aşamalarını kapsayacak biçimde kurulmalıdır. Bir öğretim elemanı, öğretim konusundaki işlevini ciddiye almalı, savsaklamamalı, diğer işlerinin varlığı nedeniyle bu faaliyetini ikincil konuma itmemelidir. Kendi alanındaki en geçerli bilgilere ve yeni gelişmelere hakim olmalı, etkili bir eğitim ve öğretim için uygun pedagojik yaklaşımları kullanmalı, öğrencinin entelektüel kapasitesini artırmalı, öğrencinin onurunu zedelenmemesine özen göstermelidir. Öğrencileri değerlendirirken ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılmalı, öznel değerlendirmelerden uzak durulmalıdır³⁰.

Öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki ilişkiler anonim kalmalı ve karşılıklı saygıya dayanmalı, bir tür kayırmacılık ilişkisinin gelişmesine kapalı olmalıdır. Öğretim elemanı öğrencisini kendi kalıbına dökmekten kaçınmalı, onun yaratıcı kapasitesini artırmalı, öğrencinin yaşam ve akademik projesini özgürce geliştirme yolunu açık tutmalıdır. Öğrencilerinin eleştirel düşüncelerine saygılı olmalıdır. Onlara sadece kendi alanında bilgi vermekle yetinmemeli aynı zamanda da alanın ilginçliğini ortaya koymalı ve heyecan aşılamalıdır. İşini severek ve heyecanla yapmalıdır³⁰.

Öğretim elemanlarının öğrencileri ve meslektaşları ile ilişkilerinde etik duyarlılıkla hareket etmesi gerekir. Öğretim elemanları, meslektaşlarıyla saygılı ilişkiler içinde olmalı, akademik yaşamda ve günlük yaşamda işbirliği yaparak sorumluluk yüklenebilmeli, içinde bulundukları kurumun kimliğine saygılı olmalıdır. Öğretim elemanları, öğrencilerine birer yetişkin gibi saygı ve sevgiyle yaklaşmalı, sınıfta sorgulamaya ve tartışmaya açık, özgür bir ortam oluşturmalıdır. Öğretim elemanları sınıftaki her davranışın, söylenen her sözün genç insanların zihinlerinde yer edeceğini, gelecekteki davranışlarını etkileyeceğini ve gençler için birer rol modeli olduklarını bilmelidirler³⁰.

Derslerine zamanında girip çıkan, derslerini aksatmayan, aksatmak zorunda kaldığında telafi eden, öğrencilerin sınav kâğıtlarını incelemelerine fırsat verip olası itirazları sabırla dinleyen, dönem notunu hangi yöntemle hesapladığını açıklamaktan kaçınmayan, öğrencileri arasında ayırım yapmadan hepsine eşit uzaklıkta durabilen ve öğrencilerinin akademik ve diğer sorunlarına duyarlı olabilen öğretim elemanı

öğrencileri için iyi bir rol modeli olacaktır. Öğrencilerin dersler ve sınavlara ilişkin görüşlerinin ve eleştirilerinin dikkate alınması, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi ve demokrasi kültürünün yerleşmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin farklı düzeylerdeki akademik kurullarda temsil edilmesinin sağlanması gerekir. Üniversite öğrencilerinin içinde bulunduğu yaş aralığı, insan yaşamının birçok bakımdan en anlamlı dönemidir. Bu dönemde yaşam, büyük ölçüde üniversite içinde ve çevresinde kurulmaktadır. Bu yaş grubundaki gençler artık reşittir, bağımsız hareket edebilme özgürlüğüne kavuşmuşlardır. Öğrenciler üniversite ortamında öğrenirken onurlu ve unutulmaz bir deneyim için birbirleriyle ilişkilerinde sevgi ve saygıyı ön planda tutmalıdırlar³⁰.

Eğitim etiğine uygun olmayan davranışlar, derslere gereken önemin gösterilmemesi, derslerin zamanından önce bitirilmesi, derslerde dersin içeriği ile ilgili olmayan konuların anlatılması ve zamanın israf edilmesi, ders programları yapılırken öğrenciye yarardan ziyade bir takım çıkarlardan hareketle kararlar alınması, öğretim elemanının kendi sorumlu olduğu derse girmemesi ve sürekli asistanını göndermesi, derste öğrenciye sadece bilgilerin yazdırılması ve konunun anlatılmaması, öğrencileri küçük düşürücü ve hakaret içeren davranışlarda bulunulması, sınav kâğıtlarının okunmadan değerlendirilmesi, sınavlarda torpil yapılması şeklinde örneklendirilebilir³¹.

Tüm alanlardaki etik çalışmalarda yükümlülük, sorumluluk ve hak kavramları birbirinden ayrılmaz bir nitelik taşır. Öğrencilerin haklarının sağlanması öğretmenin, öğretmenin haklarının sağlanması ise yönetimin etik yükümlülüğüdür⁵.

Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri şu şekilde sıralanabilir⁵:

- § Profesyonellik
- § Hizmette sorumluluk
- § Adalet
- § Eşitlik
- § Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması
- § Yolsuzluk yapmamak
- § Dürüstlük, doğruluk ve güven
- § Tarafsızlık
- § Mesleki bağlılık ve sürekli gelişme
- § Saygı
- § Kaynakların etkili kullanımı.

2.2. Hemşirelik ve Etik

Bu alt bölümde hemşirelik meslek tanımı, günümüz ve ülkemiz koşullarında hemşirelik, hemşirelik uygulamalarında etik, hemşirelik eğitimi hakkında genel bir değerlendirme, hemşirelik eğitimi verenler, hemşirelikte etik eğitimi, hemşirelik eğitimi etiği ve tartışmada kullanılan konuyla ilgili araştırmalar incelenmiştir.

2.2.1. Hemşirelik Meslek Tanımı

Günümüzde bilim ve teknolojiadaki ilerlemelere bağlı olarak yaşam süresinin uzaması, ekonomi gelişmeler, kentleşme, endüstrileşme gibi nedenlerle tüm toplumlarda bireylerin sağlık bakımı gereksinimleri gittikçe artmaktadır³². Sağlık bakımı, insanın temel haklarından biri olmasına karşın dünyada tüm insanların sağlık bakımı gereksinimleri istendik düzeyde karşılanamamaktadır. Temel sağlık hizmetlerinin başarısı, sağlık bakım sistemindeki değişikliklerin hastanın bakım standardını arttıracak şekilde kullanılmasına ve bakım verecek hemşire ve diğer sağlık personelinin etik ilkeler ve değerlerin ön planda olduğu bir eğitim ortamında yetiştirilmesine bağlıdır³².

Hemşirelik, bireyin, ailenin ve toplumun mevcut ve olası sorunlarına karşı fizyolojik ve psikososyal gereksinimlerinin holistik ve hümanistik bir yaklaşımla tanımlanmasını ve tedavi edilmesini hedefleyen bir meslektir³³. Hemşirelik, insanların sağlığını geliştirmek ve hastanın bakımını sağlama isteği ile ortaya çıkmış ve bir toplum hizmeti olarak uzun yıllar varlığını korumuştur³³. Hemşireliğin genel amaçları yüzyıllar boyunca aynı kalmış ancak hemşirelik uygulamalarının kapsamı ve niteliği toplumların değişen gereksinimlerinden etkilenmiştir. Toplumlar, toplumsal dinamikler, sağlık bakım gereksinimleri ve sağlık politikaları değişirken hemşirelik de modern bir meslek haline gelmiştir³². Hemşirelik, hemşirelik bilimi, hemşirelik sanatı ve hemşirelik ruhundan oluşan bir meslektir⁹. İnsanın bireysel bir değer olduğu inancı hemşirelik felsefesinin yapıtaşıdır⁹.

Türk Hemşireler Derneği hemşireliği, “Bireyin, ailenin ve toplumun sağlığını koruma, geliştirme ve hastalık halinde iyileştirme amacına yönelik olarak hemşirelik hizmetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinden, bu hizmetleri yerine

getirecek bireylerin eğitiminden sorumlu bilim ve sanattan oluşan bir sağlık disiplini” şeklinde tanımlamıştır^{8,9,22}. Uluslararası Hemşireler Konseyi’nin tanımı ise “Hemşirelik, bireyin, ailenin ve toplumun sağlığını koruma ve geliştirmeye yardım eden ve hastalık halinde iyileşme ve rehabilite etmeye katılan meslek grubudur. Hemşire ayrıca sağlık ekibinin tedavi edici ve eğitsel planlarını geliştirmeye ve uygulamaya katılır” şeklinde tanımlamıştır^{8,9}. Amerikan Hemşireler Birliği hemşireliği, “var olan ve olabilecek olan sağlık sorunlarına karşı gösterilen insan tepkilerinin tanı ve tedavisidir” şeklinde tanımlamıştır (1980)^{9,8}.

25 Nisan 2007 tarihli ve 5634 numaralı Hemşirelik Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun’da hemşire görev tanımı “Hemşireler; tabip tarafından acil haller dışında yazılı olarak verilen tedavileri uygulamak, her ortamda bireyin, ailenin ve toplumun hemşirelik girişimleri ile karşılanabilecek sağlıkla ilgili ihtiyaçlarını belirlemek ve hemşirelik tanılama süreci kapsamında belirlenen ihtiyaçlar çerçevesinde hemşirelik bakımını planlamak, uygulamak, denetlemek ve değerlendirmekle görevli ve yetkili sağlık personelidir. Ayrıca aile hekimliği uygulamasına ilişkin kanun hükümleri ile bu kanuna dayanılarak yürürlüğe konulan mevzuattaki görevleri de yaparlar” şeklindedir³⁴.

2.2.2. Günümüz ve Ülkemiz Koşullarında Hemşirelik

Bakım etkinliği çok eski olmakla birlikte dünyada modern hemşireliğin Florence Nightingale (1820-1910) ile başladığı kabul edilir⁹. Ülkemizde hemşire eğitimi Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde düzenlenen kurslarla başlamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra, kurslar şeklinde, ilkokula dayalı, ortaokula dayalı ve liseye dayalı hemşirelik eğitimi veren okullarda farklı sürelerde ve çok farklı eğitim düzeylerinde hemşire yetiştirilmiştir³⁵. Eğitim düzeyi ne olursa olsun bütün hemşirelik okulu mezunlarına hemşire unvanı verilmiştir^{8,9}.

Günümüzde Yüksek Öğretim Kurulu’nun yayımladığı 2 Şubat 2008 tarihli ve 26775 sayılı Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik’te hemşirelik okullarına kabul edilebilmek için asgari lise mezunu olmak

gerektiği belirtilmiştir³⁶. 25 Nisan 2007 tarih ve 5634 numaralı Hemşirelik Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'da da hemşirelik için lisans mezunu olma şartı getirilmiştir³⁴. Ancak bu kanuna eklenen bir geçici madde ile 5 yıl boyunca sağlık meslek liselerinin hemşirelik ve hemşireliğe eş değer sağlık memurluğu programlarına öğrenci alınmasına devam edileceği ve bu programlardan mezun olanlara hemşire unvanı verileceği hükme bağlanmıştır. Ülkemizde son yıllarda hemşirelerin büyük çoğunluğu lisans düzeyinde eğitimle yetiştirilmesine rağmen, hemşire sayısının yetersizliğine dayalı olarak getirilen bu geçici düzenleme ile sağlık meslek lisesi mezunu hemşire sayısında artışın önü açılmıştır^{8,34,36}. Lisans düzeyinde eğitime ilk olarak 1955 yılında başlanmış olmasına rağmen hala standart bir eğitim sağlanamamıştır. İlgili düzenleme ile bu durumun en az 2012 yılına kadar devam etmesi söz konusu olacaktır.

Yukarda sözü geçen değişiklik kanunu ile birçok maddesi yürürlükten kalkan Hemşirelik Kanunu 1954 yılında çıkmıştır. 2007 yılındaki değişikliklerle yenilenen düzenlemeler aşağıda tanıtılmıştır. Her iki kanunun tam metinleri ise tezin ekleri arasında yer almaktadır.

1954 tarihli Hemşirelik Kanunu'na göre, hemşirelik bir kadın mesleğidir, yapılan değişiklikle bu düzenleme değiştirilmiş ve erkekler de hemşire olma hakkı kazanmıştır³⁴. 1990'lı yıllarda sağlık yüksekokulları ve hemşirelik yüksekokullarına erkek öğrenci alınmış ve bu erkek öğrenciler diplomalarında "hemşire" ibaresiyle mezun olmalarına rağmen yasal nedenlerle sahada hemşire unvanı ile çalışma imkânı bulamamışlardır. Ülkemizde, daha önce mezun olan erkek hemşireler devlet kurumlarında çalışamamış, özel sağlık kurumlarında ise sağlık memuru veya başka unvanlarla görev yapmak zorunda kalmışlar ve hemşire statüsünde çalışmanın getireceği haklardan yararlanamamışlardır. Hemşirelik mesleğinin hem kadın hem erkek hemşireler tarafında icra edilmesi ile cinsiyet ayrımcılığının ortadan kaldırılması uygulama, araştırma ve toplumsal saygınlık açısından mesleğin gelişimine katkıda bulunacağını söylemek mümkündür^{34,37}.

Hemşire, her ortamda bireyin, ailenin ve toplumun hemşirelik girişimleri ile karşılanabilecek sağlıkla ilgili ihtiyaçlarını belirlemek ve hemşirelik tanılama süreci kapsamında belirlenen ihtiyaçlar çerçevesinde hemşirelik bakımını planlamak, uygulamak, denetlemek ve değerlendirmek için gerekli olan ileri soyut düşünme

yeteneği, bilgi, beceri ve tutuma sahip olmalıdır. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, kaliteli hemşirelik bakımına duyulan ihtiyacı artırmakta ve profesyonel hemşireliğin önemini açığa çıkarmaktadır³⁸. Profesyonel hemşireye duyulan ihtiyaç artışına paralel olarak, hemşirelik için yükseköğrenim şartı getirilmiştir³⁴. Ancak yukarıda sözü edilen geçici düzenleme ülkemizde bir süre daha, daha az eğitim alarak yetişen hemşirelerin görev yapmasının yolunu açmıştır.

Öte yandan kanun değişikliği ile lisansüstü eğitim yapan hemşirelere bulundukları birimde uzman hemşire olarak çalışma olanağı verilmiştir^{34,37}. Bu durum klinisyen hemşireleri araştırmaya sevk etme ve mesleğin gelişimine katkıda bulunma konusunda özendirilecek bir gelişmedir.

Ülkemizde hemşireler, görev, yetki ve sorumluluklarının çağdaş tanımlara uygun bir biçimde belirlenmemiş olmasına bağlı olarak hemşireler hastane ve diğer sağlık kuruluşlarında kendi görev, yetki ve sorumlulukları dışında (tıbbi sekreter, asistan, sayman, sekreter) çalışmak durumunda kalmışlardır. Görüldüğü gibi, yeni düzenlemede açık bir belirlemeden ziyade, hemşirelik girişimi, hemşirelik tanılama süreci, hemşirelik bakımı gibi kavramlar kullanarak, hemşirelerin görev ve yetkilerinin bu sınırlar çerçevesinde belirleneceği ortaya konulmaktadır. Ayrıca kanunda, hemşirelerin görev, yetki ve sorumluluklarının sağlık bakanlığı tarafından çıkarılacak yönetmelikle düzenleneceği belirtilmektedir. Dolayısıyla görev, yetki ve sorumluluklar konusu yeni Hemşirelik Kanunu'nda da ayrıntılı olarak belirlenmemiş; yönetmeliğe bırakılmıştır. Hemşirelik Kanunu'ndaki değişikliklerin üzerinden iki yıldan fazla bir süre geçmiş olmasına rağmen hala hemşirelerin görev yetki ve sorumluluklarının belirleneceği hemşirelik hizmetleri yönetmeliği çıkmamıştır^{34,37}.

Kanun değişikliği ile kazanılmış haklar ilkesine uygun olarak, kanunun yürürlüğe girdiği tarihten önce hemşirelik ve hemşireliğe eş değer sağlık memurluğu programlarından mezun olanlar ile hâlen bu programlarda kayıtlı bulunan öğrenciler açısından herhangi bir hak kaybı söz konusu değildir^{34,37}.

Yine, bir defaya mahsus olmak üzere, ebe olmalarına rağmen eleman yokluğundan yataklı tedavi kurumlarında hemşirelik görevini en az üç yıldan beri sürdürenlerin üç ay içinde isterlerse hemşirelik yetkisiyle görevli personel olarak mesleklerini icra etmelerine imkân tanınmıştır^{34,37}.

Hemşirelik kanununda yapılan bu değişikliklerle mesleğe ilişkin olumlu düzenlemeler yapılmasına rağmen aşağıda bir örneği yer alan kimi yönetmeliklerle yeni düzenlemeler getirilerek hemşirelerin belli bir eğitimden geçmiş lisans mezunu bir meslek mensubu olduğu göz ardı edilmektedir^{34,39}.

Aile Hekimliği Pilot Uygulaması Hakkında Yönetmelikte hemşire, aile ağırlığı elemanı olarak adlandırılmaktadır. İlgili yönetmeliğin çalışma usul ve esaslarının açıklandığı ikinci bölümde aile sağlığı elemanının görevlerini yazıldıktan sonra “hizmetlerin yürütülmesi ile ilgili olarak aile hekiminin verdiği diğer görevleri yerine getirmek ile yetkili ve görevlidir” şeklinde bir madde koyulması meslek adına yasal anlamda hiçbir kazanım elde edilemediğini göstermektedir^{39,40}.

Hemşirelik mesleği mensupları çoğunlukla kadınlardan oluşmakta, aynı kurumlarda farklı eğitim seviyelerine sahip hemşireler bir arada aynı unvanla çalışmaktadır. Önceki yıllarda hemşireler sağlık ekibinin diğer üyeleri ile hiyerarşik bir düzen içinde çalışmış, son yıllarda ise her yerde olmamakla birlikte eşitlerden oluşan sağlık ekibinin bir üyesi olarak algılanmaya başlanmıştır.

Ülkemizde hemşireler arasında mutsuzluk ve iş doyumsuzluğu yaygındır. Bu durumun başlıca nedenleri, Hemşirelik Kanunu çerçevesinde “yardımcı personel” olarak nitelenme; geleneksel olarak “doktorun sağ kolu” kabul edilme; bağımlı fonksiyonları ön plana çıkartılıp bağımsız fonksiyonlarının göz ardı edilmesi; görev, yetki ve sorumluluk belirsizliği şeklindedir. Değişiklik kanunu da bu soruna tam bir çözüm getirmemiştir. Hemşirelik üniversite düzeyinde eğitime ve bilimsel temellere dayalı bir meslektir. Bu nedenle hemşireler, sağlık ekibinde söylenenleri yerine getirmesi gereken kişiler değil, sağlık ekibinin öncelikle kendi bağımsız fonksiyonlarını yerine getiren üyeleri olmalıdır^{33,41,42}.

Hemşireler, mesleki örgütsel faaliyetlerini Türk Hemşireler Derneği çatısı altında yürütmektedirler. Türk Hemşireler Derneği son yıllarda etkinliğini artırmaya başlamıştır. Giderek mesleğin gelişimi ve hemşirelerin haklarının korunması ve geliştirilmesine ilişkin konularda daha aktif ve etkili hale gelmesi beklenmektedir. Bu gelişme, Türk Hemşireler Derneğinin üye sayısının çoğalması, meslek mensuplarının derneğe ilgisinin artması ve dernek faaliyetlerinde aktif görev alması ve ekonomik şartların iyileştirilmesi gibi etkinliklerle sağlanabilir. Türk Hemşireler Derneği, hemşirelik eğitimi, mesleğin gelişimi, hemşirelerin hakları, yetki ve sorumluluklarının

netleştirilmesi, mesleğin hak ettiği saygınlığı kazanması, hemşireler için etik ilkelerin geliştirilmesi konularında çalışmalarına devam etmektedir. Meslek bilinci gelişmiş, nitelikli ve çağdaş hemşirelerin sayısı arttıkça derneğin üye sayısı da artacak ve bundan sonraki dönemlerde Türk Hemşireler Derneği daha da etkili olacaktır.

Türk hemşireler Derneğine lisans son sınıf öğrencilerinin de özel statüde üye olarak kabul edilmeler de mesleğin gelişimi açısından sevindiricidir. Hemşirelik mesleği üyelerinin serbest çalışma olanaklarının kısıtlı olması ve neredeyse tamamına yakınının herhangi bir kurumda çalışması nedeniyle daha çok serbest meslekler için söz konusu olan birlik ve odalar düzeninde örgütlenememektedir. Sağlık alanında çeşitli sendikalar vardır ve hemşireler de bu sendikalara üyedir, fakat sendikalar etik değerlerle değil daha çok çalışma yaşamı ile ilgili yasal haklar-özgürlükler ve özlük hakları ile ilgilenmektedir^{29,33,41,42,43,44}.

Hemşireler, ister sağlık meslek lisesi, ister ön lisans ve lisans mezunu olsun mezuniyet törenlerinde ekte yer alan Uluslararası Hemşirelik Andı'nı okumaktadır. Uluslararası Hemşirelik Andı 1965 yılında Uluslar arası Hemşireler Konseyi tarafından kabul edilmiş ve dilimize yıllar önce çevrilmiştir⁴⁵. Bu ant ile hemşireler, hemşirelik okulunda aldıkları mesleki bilgi ve becerileri mesleki etik kurallar ve sorumlulukları çerçevesinde yerine getireceklerine dair söz verirler⁴⁵.

Günümüzde hemşireler, tedavi edici, koruyucu ve rehabilite edici hizmetlerde, yataklı ve ayakta hizmet veren diğer sağlık kuruluşlarında, devlet ve özel kurumlara bağlı sağlık kuruluşlarında çalışma haklarına sahiptir. Sağlık Bakanlığının 2003 verilerine göre Türkiye'de çalışan hemşire sayısı 82.246'dır. Bunların 46.256'sı sağlık bakanlığında, 12.520'si Sosyal Sigortalar Kurumu'nda, 11.283'ü üniversitelerde, 5.376'sı diğer kamu kurumlarında ve 1.382'si de özel kurumlarda çalışmaktadır⁴⁶. Son yıllarda resmi istatistiklerle verilmemiş olmasına rağmen resmi makamlardan yapılan çeşitli açıklamalar ve haber kaynaklarına dayanarak 2009 itibariyle hemşire sayısının yaklaşık 100.000 olduğu ve bununda yaklaşık 75.000'inin sağlık bakanlığında (19 Şubat 2005 tarihinde Sosyal Sigortalar Kurumu hastanelerinin sağlık bakanlığına devri ile bu kurumlarda çalışan hemşireler de sağlık bakanlığı personeli olmuştur) çalıştığı söylenebilir^{43,44}.

Türkiye, Dünya Sağlık Örgütünün 53 Avrupa ülkesine yönelik yayınladığı yüz bin nüfusa düşen hemşire istatistiğinde son sırada yer almıştır. Bu yayına göre, nüfus

başına düşen hemşire sayısı Türkiye’de 100.000’e 131, Avrupa ülkelerinde 100.000’e 669, Avrupa Birliği ülkelerinde ise 100.000’e 731’dir. Hemşire sayısının nüfusa göre yeterli olmaması nedeniyle sağlık meslek liselerinde yeniden hemşirelik programları açılmış, üniversitedeki hemşirelik okullarında kontenjanlar artırılmıştır. Ancak bu geçici çözümler mesleğin gelişimi ve nitelikli hemşire yetiştirilmesi açısından sıkıntı yaratmaktadır. Çünkü tam anlamıyla profesyonel hemşirelerin yetiştirilmesi için gerekli alt yapı hazırlanmadan sayı artırılmış ve hatta eğitim seviyesi aşağıya çekilmiştir^{43,44}.

Her meslekte olduğu gibi hemşirelikte de birçok sorunlar vardır. Özellikle vardiyalı veya nöbet usulü çalışma, çalışma ortamı, çalışma koşulları hemşireleri fizyolojik, psikolojik ve sosyal açılardan olumsuz etkilemektedir⁴⁴. Bununla birlikte yeni mezun hemşirelerin özel veya devlete ait sağlık kurumlarında iş bulma olanağı diğer mesleklerdekinden fazladır. Hemşireler mesleklerini icra ettikleri işlerde çalışıyor olmalarına rağmen ücret, çalışma süreleri, çalışma koşulları ve özlük hakları açısından sıkıntılar yaşanmaktadır.

2.2.3. Hemşirelik Uygulamalarında Etik

Hasta bakımında etik kaygılar yaygın bir şekilde yaşanmaktadır. Teknolojik gelişmeler, bilimsel gelişmeler ve bakım yönetimi, etik kaygıları tıp etiğine göre daha geniş bir kavramsal çerçeve oluşturan biyomedikal etik alanına taşımıştır^{10,47}. Biyomedikal etik uygulamalı etiğin bir türüdür ve biyomedikal bilimlerde yürütülen etkinliklerin etiğidir¹⁰. Hemşirelik etiğinin kapsamında, hemşireler tarafından duyulan ahlaki sorumlulukların ve etik yargıların analizi ile hemşirelik pratiğinde doğru düşünmenin ne olduğunun incelemesi yer almaktadır¹⁰. Hemşirelik etiği biyomedikal etiğin bir alt kümesidir. Hemşireliğe özgü etik problemler sağlık bakımı çerçevesinde ortaya çıkmaktadır¹⁰. Fry etiği, kişinin nasıl davranması gerektiğine karar verme nedenleri olarak tanımlamıştır¹⁰. Her bir hemşirelik kuramı, benimsediği ilkelere temellenmiş varsayımlar ve kavramlar içerir. Hemşirelik kuramlarında bulunan etik varsayımlar ve kavramlar, hemşire-hasta ilişkilerinde profesyonel hemşirelere rehberlik eder¹⁰.

Profesyonel hemşirelik uygulamalarında hemşirelerin ne yapması gerektiği etik kodlarla açıklanmıştır¹⁰. Etik kodlar, mesleğin başlıca hedeflerini, değerlerini ve yükümlülüklerini netleştiren kural listeleridir¹⁰. Etik kodlar, sosyal değerlere ve ihtiyaçlara dayanan eylemler için birer kılavuzdur⁴⁸. Mesleki etik kodlar/kurallar, meslek ahlakının, meslek üyelerinin uygulamalarına ve davranışlarına yön vermek üzere somutlaştırılması ve kurallar kümesi şeklinde düzenlenmesidir⁴⁹. Mesleki etik kodların/kuralların amacı, hemşirelerin mesleğin ahlaki yönünün farkında olmasını, ahlaki bir duyarlılık geliştirebilmesini ve bakım hizmetine ihtiyaç duyan kişilere, gruplara, topluma ve mesleğine karşı profesyonel ve etik sorumluluklarını yönetmesini sağlamaktır⁴⁹. Amacına ulaşabilmesi için, etik kodların hemşireler tarafından iyi anlaşılması, içselleştirilmesi ve mesleğin her alanında kullanılması gerekmektedir.

Hemşirelik alanında etik kurallar ilk defa 1897 tarihinde gündeme getirilmiş, uluslararası hemşirelik etik kuralları/kodları ilk kez Uluslararası Hemşireler Konseyi tarafından 1953'te kabul edilmiştir⁴⁸. Daha sonra çeşitli zamanlarda ve çeşitli mesleki örgütler tarafından yeni etik kodlar geliştirilmiş ve öncekiler de gözden geçirilerek yeniden onaylanmıştır^{8,48,50}.

Günümüzde Amerikan Hemşireler Birliği (2001)⁵⁰, Uluslararası Hemşireler Konseyi (2005)⁴⁸, İngiltere Hemşireler Birliği ve Kanada Hemşireler Birliği, tarafından farklı tarihlerde yayımlanmış etik kurallar vardır⁸. Ülkemizde de Türk Hemşireler Derneği tarafından Hemşireler İçin Etik İlke ve Sorumluluklar (2008)²⁹ başlıklı bir metin yayımlanmıştır⁵¹.

Türkiye'de hemşireler için böyle bir düzenleme yapılmasının amacı, Türk Hemşireler Derneği tarafından meslektaşların, hizmet verilen toplumun ve hizmet sırasında işbirliği yapılan kişilerin hemşirelik uygulamaları sırasında uyulması gereken etik ilkeler ve sorumluluklar konusunda bilgilенmesini sağlamaktır. Hemşireler İçin Etik İlke ve Sorumluluklar, hemşirelerin hizmet verdiği birey, aile ve topluma, mesleğine, meslek örgütüne ve sağlık ekibine karşı olan sorumluluklarını açıklar. Hem meslek üyelerine hem de topluma mesleğin temel amaçları ve değerleri hakkında bilgi verir. Meslek üyelerinin karşılaşılabilecekleri etik sorunları çözümlemelerine ve çözmelerine rehberlik eder. Meslek içinde bütünlük ve dayanışma sağlar^{8,9,29}. Bu ilke ve sorumluluklar insan ve hasta haklarıyla ilgili ulusal ve uluslararası etik bildirdeler ve yasal düzenlemeler, Türk Hemşireler Derneği'nin üyesi olduğu Uluslararası Hemşireler

Konseyi'nin etik kodları ve hemşireliğin yıllar içinde ülkemizde yaşadığı değişim ve gelişim dikkate alınarak hazırlanmıştır^{8,9,29}.

Hemşireler dört temel sorumluluğa sahiptir. Bunlar sağlığı geliştirmek, hastalıkları önlemek, sağlığı geri getirmek ve acıyı hafifletmektir. Hemşirelik ihtiyacı evrenseldir. Hemşireliğin temeli, kültürel hakları, yaşam ve seçim haklarını, saygınlığı ve saygı ile davranılmayı içeren insan haklarına saygıdır. Hemşire bakım verirken, yaş, ten rengi, inanç, kültür, sakatlık ya da hastalık, cinsiyet, seksüel yönelim, milliyet, politika, ırk ve sosyal statü gözetmeden hareket eder. Hemşireler, sağlık hizmetlerini bireye, aileye ve topluma verirler ve hizmetlerini diğer sağlık çalışanlarının hizmetleri ile koordine ederler⁴⁸.

Hemşireler için etik kurallar, hemşirelerin, hastalarla, meslektaşları ile diğer sağlık profesyonelleri ve halkla etkileşiminde rehberlik eden temel değerleri içermelidir¹⁰. Değerler, insanı insan yapan ve davranışlarımıza yansıyan idealler ve inançlardır⁵². Bu temel değerlerin profesyonel bir hemşire tarafından benimsenmesi gerekmektedir¹⁰. Profesyonel etik değerler mesleki uygulamaları düzenleyen kuralların kaynağıdır⁵². Temel hemşirelik değerleri, altruizm, özerklik, insan saygınlığı, bütünlük ve sosyal adalet, eşitlik, estetik, özgürlük, insan onuru, adalet, doğruluk şeklinde sayılabilir^{9,10}.

Hemşire sağlık ekibinin diğer üyeleri ile işbirliği ve dayanışma içinde olmalı, bireysel ve mesleki sınırlılıklarını bilmelidir. Hemşire hastanın yeterli ve etik bakım almasını sağlamakla yükümlüdür. Hemşireler çalışma koşullarını hem hasta bakımının aksamadan yürütmesini hem de mesleki doyumu sağlayacak biçimde oluşturmaktan ve sürdürmekten sorumludur⁸.

Bakım, bireyin beslenme, giyinme gibi gereksinimlerini üstlenme ve sağlama işidir⁴⁹. Hemşirelik bakımı uygulamalarında bakım veren hemşire, bakım alan hasta; eylemde bulunan hemşire, eylemden etkilenen hastadır. Hemşire eylemde bulunurken eylemin amacına uygun olarak hasta ile iletişime girecek, eylemin biçimine karar verecek ve uygulayacaktır. Hemşire yaptığı eylemi hasta açısından iyi-kötü, olumlu-olumsuz ve doğru-yanlış olma açısından değerlendirir⁴⁹.

Bakım gereksinimi olanlar hasta, güçsüz, kaygılı ve bağımlı olabilir. Bu kişiler hassas, örselenebilir-incinebilir ve korunmaya muhtaç kişiler olabilirler. Yaşamını, bedenini, sağlığını hemşireye emanet eden bakım gereksinimi olan bireylere bakım

verilmesi ahlaki kararlar gerektirir. Hemşireler hastalarının en hassas, güçsüz, mahrem ve özel yönlerini görebilmekte, onların acılarına, kederlerine, yalnızlıklarına, umutsuzluk duygularına tanık olabilmektedirler. Bakım verilen kişilerle ilgili kararlar ahlaki muhakeme yapılmasını, kararların kişiyi nasıl etkileyeceğinin önceden düşünülmesini ve eylemlerin sonuçlarının üstlenilmesini gerektirmektedir^{49,53}.

Hemşirelik bilim ve sanattır. Hemşirelik bilim ve sanatının temelini hemşirelik bakımı oluşturur. Bakımın bilisel temeli bilişsel-psikomotor alanla ilgili olup bilgi ve becerileri kapsar. Sanat temeli ise duyuşsal alanla ilgili olup şefkat, empati ve meslek ahlakını kapsar⁴⁹.

Hemşirelik meslek örgütleri-dernekleri etik hemşirelik davranışlarının açıklanmasından, sağlanmasından ve sürdürülmesinden sorumludur. Örgütler bu görevi yerine getirirken, hastaların ve hemşirelerin haklarını ve gereksinimlerini göz önünde bulundurmalıdırlar^{8,29}.

2.2.4. Hemşirelik Eğitimi Hakkında Genel Bir Değerlendirme

Türkiye’de hemşirelik eğitimi devlet ve vakıf üniversitelerindeki sağlık bilimleri fakülteleri, hemşirelik yüksekokulları ve sağlık yüksekokulları tarafından 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu çerçevesinde yürütülmektedir¹¹.

Eğitim kurumunun “yüksekokul” bünyesinde verilmekten “fakülte” bünyesinde verilmeye kayması, hemşireliğin bir meslek olmanın ötesinde bilimsel-akademik bir disiplin haline gelmesinin göstergesi olmak bakımından anlamlıdır. Mevzuattaki tanımları ile fakülte; yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma ve yayın yapan; kendisine birimler bağlanabilen bir yükseköğretim kurumu; yüksekokul ise; belirli bir mesleğe yönelik eğitim öğretime ağırlık veren bir yükseköğretim kurumudur¹¹.

Ülkemizde hemşirelik eğitimi 1955 yılından bu yana üniversite düzeyinde olmasına rağmen eğitim düzeyi açısından hala bir standart oluşturulamamıştır. Halen sağlık meslek lisesi mezunu, açık öğretim ön lisans mezunu, ön lisans mezunu, lisans mezunu hemşireler alanda eşit statüde görev yapmaktadır.

Hemşirelik yüksekokulları sadece hemşire yetiştiren okullar olmasına karşılık sağlık yüksekokullarında hemşireliğin yanı sıra başta ebelik olmak üzere farklı bölümler

de bulunmakta, bu çeşitlilik sağlık bilimleri fakültelerinde de devam etmektedir. 1985-1996 yılları arasında hemşirelik ön lisans eğitimi şeklinde 1991-1999 yılları arasında ise hemşirelik ön lisans programı açık öğretim şeklinde sürdürülmüştür⁴¹.

Sağlık yüksekokulları, Sağlık Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu arasında 22.11.1996 tarihli protokol ile hemşire yetiştiren sağlık meslek liselerinin üniversitelere devredilmesi ile kurulmuştur. Daha sonraki aşamada sağlık bakanlığı mezun olan hemşire sayısının yetersizliğini gerekçe göstererek 2001 yılında sağlık meslek liselerinin hemşirelik bölümlerine yeniden öğrenci almaya başlamıştır. 2005 yılında öğrenci alımı durdurulmuştur. Fakat 2007’de hemşirelik kanunundaki geçici madde ile 2012 yılına kadar üniversitelerin hemşire ihtiyacını karşılayamayacağı gerekçesiyle sağlık meslek liselerinde hemşirelik eğitime devam edilmesi sağlanmıştır^{41,43}.

Bu nedenle halen Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı az sayıda sağlık meslek lisesinde hemşire yetiştirilmeye devam edilmektedir⁴³. 2008 yılından itibaren sağlık yüksekokulları ve hemşirelik yüksek okullarının fakülteye dönüştürülmesi projesi çerçevesinde hemşirelik ve sağlık yüksekokulları sağlık bilimleri fakültelerine dönüştürülmeye başlanmıştır. Fakülteleşme süreci devam etmektedir. Bu durum hemşirelik eğitimi veren kurumlarda standardı sağlamanın daha çok zaman alacağını göstermektedir.

Fakülteleşme, eğitim kurumlarının ve eğitimin standart hale gelmesi ve mesleğin bilimsel yönünün gelişmesi açısından avantaj sağlamaktadır. Bununla birlikte bağımsız hemşirelik fakülteleri kurulması yerine sağlık bilimleri fakültesi hemşirelik bölümleri modelinin tercih edilmiş olması tartışmaya açıktır.

Son zamanlarda dünya nüfusunun hızla artması, yaşam süresinin uzaması ve kronik hastalıkların çoğalması, hastanede yatma süresinin kısalması, evde bakım hizmetlerinin ağırlık kazanması, sağlık giderlerinin azaltılması için çaba gösterilmesi, tanı ve tedavi yöntemlerinin gelişmesi hemşirelik eğitiminde de değişikliğe gidilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Hemşirelik eğitiminde bu gelişmeler ve değişimler göz önünde bulundurularak müfredat içeriği ve aktif öğrenme stratejileri yeniden değerlendirilmektedir^{52,54,55}.

Hemşirelik eğitiminde müfredat değişikliğinin yanı sıra eğitimin mutlaka güçlü bir doğa ve toplum bilimleri içeriği ile desteklenmesi; ayrıca insani değerlere dayalı zengin öğrenim deneyimlerini de içermesi gerekmektedir. Sağlık bakımındaki yenilikler

ve gelişme eğilimleri; sağlığın ekonomik boyutu; epidemiyoloji, genetik, gerontoloji gibi alanlardaki güncel bilgiler; global bakış açısı; teletıp uygulamaları özellikle üzerinde durulması gereken konulardır⁵².

Her akademik disiplin gibi hemşirelik de kendine özgü bir bilimsel bilgi yüküne sahiptir. Hemşirelik disiplini, hemşirelik bilgi, teori, kuram ve araştırmaları üzerine temellenmiştir. Diğer disiplinlerden ve alanlardan da bilgi alır ve bu bilgileri hemşirelik disiplinine uyarlar⁵².

Hemşirelerin, bakım verici, hasta savunucusu, bakımı belirleyici, biçimlendirici ve profesyonel bir meslek üyeliği rollerini yerine getirebilmeleri için sahip olmaları, dolayısıyla eğitimleri sırasında kazanmaları, gereken özellikler şunlardır⁵²:

1. Doğru bilgi, teori ve araştırmaya dayalı uygulamalar yapma,
2. Uygulama için sorumluluk alma ve güvenilir olma,
3. Hasta ve diğer sağlık ekip üyeleri ile birlikte olma, işbirliği yapabilme,
4. Disiplin içi ve disiplinler arası çalışmalarda liderlik etme,
5. İletişim, birlikte çalışma ve anlaşma, uyum sağlama,
6. Farklı gruplarla çalışma yapabilme,
7. Sağlık verilerini değerlendirme, kullanabilme
8. Hastaya öğretim yapma,
9. Sağlık hizmeti sunumu içinde hastanın savunuculuğunu yapma,
10. Hasta bakımı hizmetlerine katılma ve denetimde bulunma,
11. Fiziksel ve mali kaynakları ve insan kaynaklarını koruma,
12. Hemşirelik hizmet sonuçlarını değerlendirme,
13. Araştırmalara katılma ve sonuçlarını kullanma,
14. Hemşireliğin bilgi birikimine katkı sağlama ve yaşam boyu öğrenme,
15. Politik ve yasal süreçlere katılma,
16. Sağlık bakım sisteminin biçimlenmesinde/belirlenmesinde rol almada⁵².

Profesyonel hemşirelik eğitimi, hemşireleri çok yönlü rollere hazırlamak için özgür ve çok yönlü bir eğitim olarak yapılandırılmıştır. Profesyonel değerler, temel yetenek ve yeterlilikler, eleştirel düşünme, iletişim kurabilme, tanılama, teknik beceriler ve temel bilgiler gibi unsurları içermektedir^{52,56}.

Çağdaş hemşireler, sağlığın geliştirilmesini, risklerin azaltılmasını ve hastalıkların önlenmesini, rahatsızlıkları ve hastalıkları ele alabilmeyi, yönetebilme

bilgisini, hasta bakım teknolojisini ve enformasyon bilgisini, etik bilgisini, insanda bireyselliği, global sağlık bakımını, sağlık bakım sistemlerini ve politikalarını bilmelidir⁵².

Mesleğin sürdürülmesinde sürekli öğrenme ve entelektüel yetenekleri geliştirme esastır. Bu nedenle lisans eğitimi müfredatı hazırlanırken hemşirelikte ulaşılmak istenen amaç ve hedefler, öğrencinin edinmesi gereken bilgiler ve öğretim elemanlarının uzmanlık alanları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciyi öğrenmeye yönlendiren ve motive eden aktif öğrenme stratejileri kullanılmalıdır. Hemşirelik yaparak-yaşayarak kazanılan bir meslektir. Hizmetin hedefi insan olduğundan insan insana etkileşim ve insani değerleri koruma çok hayati bir önem taşımaktadır. Ülkemizde 40 yıldan uzun bir süre önce hemşirelikte üniversite eğitime başlanmış olmasına rağmen, halen hemşirelerin hasta ile etkili iletişim kurulabilme sorunu aşılammış ve hemşirelik pratiğinde insani değerler ön plana çıkarılamamıştır⁵².

Hemşirelik hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülebilmesinde eğitimin önemi büyüktür. Hemşirelik eğitimi insan sağlığı ile doğrudan ilişkili olduğundan, öğrencinin fiziksel, zihinsel ve ahlaksal varlığında bir değişikliği ve gelişmeyi gerektirecek eylemleri ortaya koymalı; mesleğe bakış açısı olumlu, ileriye gören, günümüz toplumunda modern bir profesyonel olarak işlevini yapacak meslek üyeleri yetiştirecek biçimde yapılmalıdır^{2,57}. Avrupa Birliği kriterlerine göre hemşirelik eğitimi en az dört yıl veya 4600 saatlik teorik ve klinik eğitimi kapsar. Teorik eğitimin süresi toplam sürenin en az üçte biri, klinik eğitimin süresi ise toplam eğitimin yarısı kadardır³⁶.

Hemşirelik eğitimi, sınıfta, hastanede ve toplumsal ortamlarda gerçekleştirilmekte, sağlık kurumlarında ve alanda gerekli olacak bilgi, beceri ve tutumlar edinmeyi gerektirmektedir. Uygulamaya dayalı eğitim veren tüm sağlık disiplinlerinde olduğu gibi hemşirelik programlarında da kuramsal bilgi ve uygulama birbirini tamamlamaktadır⁵⁷. Kuramsal bilgi ve beceriler öğrencilere, sınıf ve laboratuvar ortamında, çeşitli materyal ve öğretim yöntemleri kullanılarak verilir. Öğrenciler bilgi ve beceri açısından yeterli bir aşamaya geldikten sonra, klinikte eğitimcilerin denetiminde ve kliniğin çalışanlarından yardım alarak uygulamalı eğitimlerini tamamlarlar.

Hemşirelik okullarımızda sık sık müfredat çalışmaları yapılmakta ve tüm okullardan öğretim elemanlarının katkıları ve Avrupa Birliğine uyum süreci

çerçevesinde iyi hemşireler yetiştirilebilmesi için yeni çekirdek programlar hazırlanmaktadır^{2,42,57}. Son olarak Resmi Gazete’de 2 Şubat 2008 tarihinde yayımlanan “Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik” ile hemşirelik eğitimi koşulları belirlenmiştir³⁶.

Sağlık bilimleri fakültelerinde ve hemşirelik yüksekokullarında eğitim kadrosu hem nitelik hem de nicelik bakımından yeterli olmasına rağmen, kimi sağlık yüksekokullarındaki eğitim kadroları hem nitelik ve hem de nicelik bakımından yeterli değildir. Hatta bazı sağlık yüksekokullarında hemşirelik okulu mezunu öğretim elemanı bile bulunmamakta, bu okullarda eğitim ve idari işler farklı sağlık mesleklerinin mensupları tarafından yürütülmektedir. Ayrıca öğretim elemanının yetersiz olduğu bazı okullarda araştırma görevlileri amacı dışında çalıştırılmakta kendilerini geliştirici, araştırma faaliyetleri ile değil, öğretim elemanı gibi dersleri yürüten elemanlar olarak çalıştırılmaktadır. Bu durumda da kaçınılmaz olarak okulun gelişmesi, öğrencilerin eğitimi, öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır. Ayrıca, bazı sağlık yüksekokullarının bulunduğu yerlerde eğitim ve yönetim kadrosu sıkıntısının yanı sıra eğitim için gerekli olan fizik ortam, araç-gereç ve klinik uygulama için gerekli nitelikli klinik ortam sıkıntısı çekilmektedir. Bu durum hem teknik bilgi-beceri edinilmesi, hem de meslek bilinci ve etik açıdan düşündürücüdür^{41,58,59}.

Daha iyi durumda olan bazı sağlık yüksekokullarında ise eğitimciler hemşirelik okullarından mezun olmalarına karşın sayıca yetersizdir veya akademik olarak kariyer yapma fırsatı olmadığı için öğretim üyesi statüsünde değildir. Hemşire yetiştiren eğitimcilerin yüksek lisans ve doktora yapma olanakları sınırlıdır. Ülkemizde okullarda görev yapacak, yetişmiş, doktoralı eleman sayısı oldukça azdır. Yetişmiş doktoralı elemanların bir kısmı da çeşitli nedenlerle İstanbul ve Ankara gibi büyük illerin dışına çıkmamaktadırlar.

Bu çerçevede hiçbir alt yapı çalışması yapılmadan 1996 yılında kurulan sağlık yüksekokullarının kadroları daha çok lisansüstü eğitim almamış, yalnız klinik ve eğitimcilik konusunda tecrübeli öğretim elemanlarından oluşturulmuştur. Bir süre sonra bu öğretim elemanları kendilerini geliştirme gereği duymuş fakat kadrolarının yapısı, öğretim elemanı ihtiyacının ve çalışılan şehirde yüksek lisans ve doktora yapma olanağı

bulunmaması nedeniyle bu gereksinimlerini gidermekte güçlük çekmişlerdir. Bu sıkıntının halen aşılamamış olması nedeniyle en kısa süre içinde yüksek lisans ve doktora eğitimi veren programların artırılması, çalışmakta olan öğretim elemanlarına kendilerini geliştirme fırsatı verilmesi gerekmektedir.

Son yıllarda sınırlı olmakla birlikte lisansüstü eğitim olanağı bulunmayan üniversiteler araştırma görevlilerini diğer üniversitelerde yetiştirilmek üzere görevlendirmektedir⁴¹. Hemşirelik öğretim elemanlarının farklı sağlık alanlarında lisansüstü eğitim yapması da zaman zaman gündeme gelen bir seçenektir. Yapılan bir araştırmada hemşirelik ve sağlık yüksekokullarının müfredat ve eğitim kadroları incelenmiş olup kimi sağlık yüksekokullarında Yükseköğretim Kurulu onaylı anabilim dalı ve yeterli öğretim üyesi olmaksızın yüksek lisans programlarının yürütüldüğü saptanmıştır⁶⁰.

Hemşirelik okullarında kuramsal eğitim için, okulun kadrolu elemanlarının yanı sıra üniversitenin diğer fakültelerinden özellikle tıp fakültesi ve eğitim fakültesinden öğretim elemanlarından destek alınmaktadır. Uygulamalarda ise üniversite mezunu hemşirelerin yanı sıra emekli öğretim elemanlarından destek alınmaktadır. Meslek derslerinde, düz anlatım, oyunlaştırma, grup çalışması, beyin fırtınası, demonstrasyon, soru cevap gibi öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Meslek derslerinde grup çalışması ve demonstrasyon yöntemi daha önceki yıllarda öğrenci sayısının az olması nedeniyle daha verimli bir şekilde uygulanırken, son yıllarda öğrenci sayısının artması ve öğretim elemanı sayısının yetersiz kalması nedeniyle verimli bir şekilde uygulanamamaktadır.

Öğrencilerin çoğu sınıf ortamında yeterli beceri deneyimi yaşamadan uygulama alanlarına gitmek durumunda kalmaktadır. Hasta üzerinde olmayan uygulamaların yürütüldüğü teknik odalarda yeterli sarf malzemesi olmasına karşın, sayıca az ve fiyatının çok pahalı olan maketlere zarar vermemek için maket üzerinde yeterince çalışma yapmaktan kaçınılmaktadır. Kliniğe çıkmadan önceki dönemde sınıf içi uygulamalarda, uygulama becerilerini geliştirmek için gönüllü öğrencilerin süpervizyon altında birbirlerine bazı uygulamalar yapmaları söz konusu olmaktadır^{58,61,62}.

Hemşirelik okullarında uygulamalı eğitim çoğunlukla birinci sınıfın ikinci döneminde başlamakta ve uygulamalı ve kuramsal dersler birbirini tamamlayacak şekilde sürdürülmektedir. Eğitim süreci içinde bazı uygulamalı derslerde teorik konu

anlatımları bittikten sonra, bazılarında ise anlatımlara paralel olarak hastanelerde uygulamalara başlanmaktadır.

Hemşirelik eğitiminde kuramsal bilginin yanı sıra, alan deneyimleri de eğitim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmakta; öğrencinin kuramsal bilgiyi uygulamaya geçirmesine ve öğrencilikten profesyonelliğe geçmesine yardım etmektedir. Hastane uygulamaları eğitimcilerin ve klinik hemşirelerinin denetiminde yapılmasına rağmen bazı hastalar bu uygulamaları reddetmekte ve öğrenciler bu hastalar üzerinde uygulama yapamamaktadır. Klinik uygulamalar sırasında öğrencilerin ve öğretim elemanlarının, çalıştıkları ortamda görevli sağlık ekibi üyelerinden özellikle de kendi meslektaşlarından kabul gördükleri oranda eğitim faaliyetlerinden doyum sağlaması söz konusudur^{63,64,65}.

Hemşirelik eğitiminde kuramsal bilginin uygulamaya konulduğu klinik ortamın eğitime uygun biçimde düzenlenmesinin önemi büyüktür. Ancak öğretim elemanları hastanelerdeki bakım politikaları ve standartların oluşturulmasında pasif kalmaktadır. Çoğu kez klinik uygulamalarda yetki ve sorumlulukları yoktur. Öğretim elemanları öğrencileri ile birlikte misafir muamelesi görmektedirler. Bu durum öğretim elemanları klinik hemşireleri ve öğrenci hemşirelerin birbirlerini anlamalarını engellemektedir. Aynı mesleğin mensupları olan klinik hemşireleri, eğitimci hemşireler ve öğrenci hemşirelerin bilgi ve becerilerini paylaşmaları, birbirlerini anlayarak iş birliği yapma yolunda ilerlemeleri mesleki gelişme açısından önemlidir^{63,64,65}.

Öğrencilerin aldığı klinik eğitimin niteliği, eğitimcilerin bilgi, beceri, yetenek ve motivasyon düzeyleri ile yakından ilgilidir. Klinik uygulamalarda sorumluluk alan öğretim elemanları, uygulama ile ilgili bilgi ve beceriye sahip olmalı, öğretim sanatını ve klinik öğretimin anlamını bilmeli, klinikle bütünleşmeli, hastaları tanımalı, ortamdaki tüm bireylerle olumlu ilişkiler içinde olmalı, öğrencilere rol modeli olmalı ve olumlu kişisel özellikler göstermelidir⁶⁶.

Uygulama alanlarında öğretim elemanlarının görevlerinde bir tanesi de öğrencilerin değerlendirilmesidir. Değerlendirmede öğrenciler; kılık-kıyafet, geliş-gidiş zamanları, teorik bilgi, uygulama becerisi, iletişim gibi konularda değerlendirilmekte ve her ders için farklı değerlendirme kriterleri içeren formlar kullanılmaktadır. Bu değerlendirmeler öğrenci sayısının fazla olması, öğretim elemanının sayısının az olması ve klinikte çalışan diğer sağlık ekibi üyeleri ile iş birliği yapılamaması gibi nedenlerle

her zaman objektif yapılamamaktadır^{67,68}. Ülkemizde yürütülen bir araştırma çerçevesinde üniversite öğrenimi gören hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamalarını değerlendirmeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı geliştirilmiştir⁶⁹. Hemşirelik eğitiminde öğrencilerin klinik ortamda daha objektif değerlendirilebilmesi açısından öğretim elemanlarının araştırma sonuçlarını kongrelerde sunarak ve dergilerde yayımlayarak meslektaşlarına duyurması ve tüm okullarda ortak standart değerlendirme formlarının kullanılması eğitime büyük katkı sağlayacaktır.

Gerek literatüre gerekse gözlemlerimize göre öğrenci ve eğitimciler klinik uygulamaları sırasında stres yarATICI pek çok durumla karşılaşmaktadır. Özellikle etkin bir hemşirelik eğitimi için planlanmamış eğitim ortamları ile okulda öğretilen hasta bakımı uygulamalarındaki farklılıklar, ortamdaki araç gereç yetersizlikleri, fiziksel yetersizlikler, sağlık ekibi üyeleri ile yaşanan iletişim çatışmaları, doğrudan hasta bakımından sorumlu olmama, hastanelerin tıp fakültesine bağlı oluşu, öğrenci sayısının fazla oluşu gibi pek çok faktör etkin klinik öğretim ortamlarını sınırlamakta, öğretim elemanlarında iş doyumsuzluğuna ve tükenmişliğe neden olabilmektedir^{70,71}.

Okul hastane işbirliğinin öğrenci üzerinde olumlu kazançlar sağlaması önemli ve gereklidir⁷². Klinik eğitimden sorumlu öğretim elemanları ile ilgili çalışmalarda bu kişilerin yukarıda anılan sorunlarla sık sık karşılaştıkları, işe bağlı stres düzeylerinin yüksek olduğu ve tükenmişlik yaşayabildikleri görülmüştür. Bunun nedenleri ise, uygulama ortamı, okul ve öğrencilerle bağlantılı faktörlerin yanı sıra eğitimcilerin kendi eğitimlerinde eğitimcilik rolüne yeterince hazırlanmamış olmaları, genç yaşta eğitim sorumluluğu almaları, klinik uygulamalar dışında sorumluluklarının fazla olması, kuramsal eğitimde daha fazla rol almak istemeleri ve okul yönetimleri ile uygulama ortamları arasındaki kopukluklar olabilir^{70,71}.

Son yıllarda yükseköğretim düzeyinde yürütülen hemşirelik eğitiminde teorik alana daha çok önem verilmekte ve uygulama alanına ilişkin becerilerde yeterlilik giderek azalmıştır⁷³. Yaparak öğrenme esasına dayanan hemşirelik eğitiminde klinik eğitimin önemi büyüktür. Öğretim elemanları, meslek insanı yetiştirmek, araştırma yapmak ve topluma hizmet sunmak gibi sorumlulukları nedeniyle uygulama alanlarındaki rollerini yerine getirmekte güçlük çekmektedirler^{25,26,73}. Ülkemizde nitelik ve nicelik açısından yeterli kadroya sahip bulunduğu düşünülen okullarda dahi klinikte yeterli sayıda ve nitelikte öğretim elemanı görevlendirilememektedir. Bundan dolayı

klirik ortamlarda öğrencinin bilgi, beceri ve tutum alanında öğrenim gereksinimleri karşılanamamaktadır. Oysa  ğrenciler uygulama alanlarında ilgi, destek, yardım ve rehberlik beklemektedir.

Son yıllarda öğrencilerin klinik eğitiminde  ğretim elemanlarının yanı sıra rehber hemşirelerin de rol alması gerektiği fikri yaygınlaşmaktadır. Rehber hemşire sistemi, uygulama alanlarındaki mesleki beceriler için etkili bir yöntemdir. Rehber hemşire sistemi ilk defa Amerika Birleşik Devletleri'nde 1980'li yıllarda kullanılmaya başlamıştır. Rehber hemşire, öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrenciyi gözleyen ve değerlendiren, alanında uzman meslektaş olarak tanımlanabilir⁷³. Ülkemizde önceki yıllarda sağlık meslek lisesi düzeyinde hemşire yetiştiren okullarda "eğitim hemşireliği" adı altında rehber hemşireliğe benzer bir uygulama ile öğrencilerin uygulama alanlarındaki eğitimleri yürütölmüştür. Ancak eğitim hemşireleri okulun elemanı iken rehber hemşireler hastanede çalışan hemşireler arasından seçilip yetiştirilmektedir.

Bu görev bazı ölkelerde yasalarla düzenlenmiştir⁷³. Ülkemizde ise akademik ortamda, çalışan hemşirelerin meslektaşlarının eğitiminden sorumlu olduğu belirtilmesine rağmen yasal bir düzenleme olmadığı için yeterli destek görölememiřtir⁷³. Ayrıca çalışan hemşirelerin zaten sayıca yetersiz olması ve iş yüklerinin çokluğu göz önüne alındığında onlardan rehberlik beklemek gerçekçi değildir. Bu olumsuzluklara rağmen sistemli olmamakla birlikte bazı kliniklerde hemşirelerden rehberlik yardımı alınabilmektedir. Hemşirelerden destek alınan kliniklerde klinik eğitim daha etkili olmaktadır. 2008 yılında Türk Hemşireler Derneği tarafından belirlenen Hemşireler İçin Etik İlke ve Sorumluluklar çerçevesinde "Hemşire, hemşirelik öğrencilerine uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması ve desteklenmesinde sorumluluk üstlenir" şeklinde belirtilen madde ile bundan sonraki eğitim dönemlerinde klinikte çalışan hemşirelerin hemşirelik eğitimine katkılarının artacağı öngörölebilir²⁹.

2.2.5. Hemşirelik Eğitimi Verenler

Ülkemizde hemşirelik eğitiminde, temel tıp bilimleri ve ortak zorunlu dersler tıp fakülteleri öğretim elemanları ve üniversitenin diğer ilgili fakültelerinden öğretim elemanları tarafından, hemşirelik mesleğine ilişkin dersler ise hemşire öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir.

Öğretim elemanları çalıştıkları birimin en önemli insan kaynaklarıdır^{25,26}. Öğretim elemanları, aydın, geniş bilgi birikimine sahip, görgülü, ufku geniş, toplumun gelişmesine önderlik eden ve toplumun beyin gücünü oluşturan kişilerdir⁷⁴. Öğretim elemanının eğitim ve öğretim, bilimsel araştırma ve bulunduğu toplumun bilinçlenmesi şeklinde üç ana görevi vardır. Kimi alanlarda hizmet sunumu gibi dördüncü bir ana görev daha söz konusudur. İlk ana görevin bir parçası olarak öğretim elemanlarının yüksek lisans ve doktora eğitimi vererek bilim insanı yetiştirme görevi de vardır. Öğretim elemanları bu sorumluluklarını, bir disiplinin üyesi, öğretici, meslektaş ve toplumun bir ferdi olarak yerine getirmektedir^{25,26,74,75}.

Hemşirelik okullarında meslek derslerini yürüten öğretim elemanları, meslekleri ile ilgili en az dört yıl eğitim veren bir lisans programından hemşire olarak mezun olan, yüksek lisans veya doktora eğitimlerini tamamlayarak akademik kariyer yapan hemşirelik alanında klinik deneyime sahip, pedagojik formasyonu olan kişilerdir.

Son yıllarda sağlık alanındaki teknolojik gelişmeler, değişen demografik yapı ve bilgi patlaması hemşirelik bakımına yansımakta ve bu durum hemşirelik eğitiminde ve öğretim elemanlarının rollerinde de bazı değişimleri zorunlu kılmaktadır⁷⁶. Öğretim elemanları ileri teknoloji ile bakım veren sağlık kuruluşlarında çalışabilecek nitelikte hemşireler yetiştirmek durumunda kalmakta ve bu amaca ulaşabilmek için de yenilikleri iyi izleyip müfredata aktarmaları gerekmektedir. Öğretim elemanlarının öğretimden öğrenime doğru kaydığı görülmektedir⁷⁶.

Hemşirelik öğretimi, hemşireliğin bilim ve sanat yönleri ile klinik uygulamaları öğretme-öğrenme sürecine entegre eden karmaşık bir etkinliktir⁷⁶. Bu etkinliği gerçekleştirmek için gerekli olan roller formel eğitim, uyum, bilim uzmanlığı-doktorluğu ve okul gelişim olanakları ile kazanılır.

Son dönemlerde öğretim elemanlarının öğretim rolünde önemli değişiklikler olmuştur. Öğretim elemanları bilgi aktarma yerine öğrenciler için öğrenme ve bilgiyi

keşfetme ortamları ve deneyimleri hazırlamaktadır. Bulma, entegre etme, bilgiye başvurma ve bilgiyi öğretme öğretim elemanının ana görevleridir⁷⁶.

Öğretim elemanlarının geleneksel ve yeni-öğrenime yardım edici rolleri karşılaştırıldığında öğretme rolünden, öğrenmeye yardım edici rolüne geçişi görmek mümkündür. Öğretim elemanları, öğrenciyi eğitimin merkezine almalı, öğrenmeyi kolaylaştırmalı, yönetmeli ve kontrol etmeli, öğrenenin kendi öğreniminden sorumlu olduğunu vurgulamalıdır. Yarattığı eğitim ortamında çalışmalar ortak ve cesaretlendirilmiş gruplarla yürütülmeli, etkileşimle ve yaratıcılıkla öğrencinin kaynakları kullanmasına yardım edilmeli, farklı öğretim yöntemleri ile yapılan uygulamalarla öğrencinin farkındalığını sağlayıcı, kritik düşünmesini ve yaratıcılığını arttırıcı soruların sorulduğu durumlar ortaya çıkmalıdır. İşbirliği içinde öğrencinin bireyselliğine ve görüşlerine saygı gösterilmeli, öğrenciye öğrendiklerini yapma, gerçekleştirme fırsatı verilmeli, öğrencinin belirlediği aktivitelerle eğitimin sürdürülmesi sağlanmalıdır. Kazandırılan bilgi miktarı öğrencinin başarı durumuna göre değiştirilebilmeli, konuların gerçek yaşam durumları ile ilişkili olduğu vurgulanmalı, değerlendirmede farklı bireysel yöntemler kullanılabilir, tehdit edici olmayan bir ortam yaratılmalıdır. Öğrenci ile pozitif, işbirlikçi ilişkiler kurulmalı, kritik analizlerle öğrencinin değerlerine ve davranışlarına yönelik bir felsefe anlayışı benimsenmeli ve öğrencinin kendini gerçekleştirme duygusunu kazanmasına yardım edilmelidir^{76,77}.

Ülkemiz koşullarında öğretim elemanlarında bulunması gereken özellikler; insanı ve mesleğini sevmek, yeterli bilgi ve klinik beceriye sahip olma, araştırma yapma ve yapılan araştırmaları takip etme, öğrenciyi düşünmeye yönlendirme, öğrenciyi kendini değerlendirmeye cesaretlendirme, değerlendirmede adil ve dürüst olma, kişilerarası ilişkilerde yeterli olma, olumlu kişilik özelliklerine sahip olma şeklinde sıralanabilir³².

Bir eğitim kurumundaki eğitimin başarısını değerlendirmede öğretim kadrosunun etkili eğitimcilik özelliklerinin değerlendirilmesi, eğitimin iyileştirilmesi için bir zorunluluktur. Eğitimin başarısında çok büyük role sahip olan etkili bir öğretim elemanının özellikleri; öğretmeye isteklilik, öğretimde açıklık-netlik, öğretim sürecine ilişkin yeterli hazırlık yapma-organize olma, öğrenciyi cesaretlendirici-teşvik edici olma, bilgiyi sevmek, iyi bir kişiler arası ilişki becerisi, öğrenciye karşı iyi-güzel-saygılı tutum, konusu ile ilgili bilgili ve deneyimli olma, profesyonel yeterlilik ve tutum, doğruluk-dürüstlük-esneklik, öğrencinin öğrenmesine ilgi gösterme, öğrenciyi kendi

kendine düşünmeye teşvik etme, hedeflere ulaşmada öğrenciye yardım edebilme, ulaşılabilir olma ve kaynak bir kişi olma şeklindedir^{78,79,80}.

Yapılan çalışmalarda öğretim elemanın uygun değerlendirme yapması, öğrenciye yapıcı ve zamanında geribildirim vermesi, öğrenme hedeflerini kullanması, rol modeli olması, etkili soru sorabilmesi, öğretmeye ve soruları yanıtlamaya istekli görünmesi, öğrenciye gözlem fırsatı sağlaması, profesyonel yeterliliği olması, kişiler arası iletişim becerileri olması, kendisinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması halinde öğrenmenin pozitif yönde etkilendiği ve bu davranışların hem öğrenciler hem de öğretim elemanları tarafından önemsendiği görülmüştür^{78,79,80}.

Sonuç olarak hemşirelik eğitiminde kalitenin sağlanması için, hemşirelik uygulamalarının niteliği ve amaca uygunluğu bilincinin kazandırılması; işverenlerin, hastaların ve mezunların gereksinimlerinin karşılanması; öğrenci eğitiminin maliyetinin denetlenmesi; eğitim kaynaklarının doğru tanıtılması ve dağıtılması; öğrencinin beklentilerini karşılayacak şekilde eğitimin verilmesi gerekir. Ayrıca, akademik personelin karşılaştıkları zorluklar, öğrencilerin değerlendirilmesi, okulların fiziksel yapısı, mesleki kurumlarla ilişkiler, ders programları da eğitim kalitesini etkileyen önemli faktörlerdir³².

Sağlık hizmetlerinde kalite anlayışının geliştirilmesi ancak kaliteli örgün eğitim, kaliteli eğitimciler, hastanede kaliteyi ilke edinmiş yönetim anlayışı ve uygulama yapılan kliniklerde kaliteli hemşireler ile mümkündür³².

2.2.6. Hemşirelikte Etik Eğitimi

Hemşirelik eğitimi, kuramsal dersler ile uygulama ortamlarının dengeli ve uyumlu bir bileşimi ile sağlanır. Hemşire, geçmişten getirdiği kültürel özellikleri, yaşam deneyimleri, mesleki bilgileri-becerileri-deneyimleri, kişisel ve mesleki inançları-değerleri-tutumları ve yaşam felsefesi ile oluşan tüm birikimlerini hemşirelik bakımına yansıtmak durumundadır^{81,82}.

Avrupa Parlamentosu'nun 7 Eylül 2005 tarihli, 2005/36/EC direktifine göre; Avrupa sınırları içinde sunulacak bir hizmet için hasta güvenliğinin temin edilmesi bakımından mesleki yeterlilikler konusunda düzenlemelerin yapılması gereklidir. Bu

direktif, Avrupa ülkelerinde hemşirelerin, hemşireliğin ve sağlığın genel ilkeleri ile hemşirelik mesleğinin yapısı ve ahlakı konularında yeterli bilgiye sahip olmasını öngörmektedir²⁹.

Resmi Gazete'nin 2 Şubat 2008 tarihli ve 26775 sayılı nüshasında yayımlanan "Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik"e göre, hemşirelerin hemşirelik mesleğinin temel yapısı, ilkeleri, meslek etiği ve sağlığın temel ilkeleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Yönetmelik hemşirelik eğitimindeki asgari eğitim koşullarının sağlanabilmesi için, bu alanda yürütülen yükseköğretim programlarındaki eğitim müfredatlarında yer alması gereken teorik ve klinik eğitime ilişkin dersleri belirlemiştir. Bu çerçevede hemşirelik eğitim programında okutulması gerekenlerin başında meslek etiği yer almaktadır^{36,49}.

Bakım verme, canlı bir varlık için özel ilgi duymayı, o varlığı düşünmeyi, ona ilişkin duygular beslemeyi ve onun için bir şeyler yapmayı içerir. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren bakım alma gereksinimi duyar. Bakım, hemşirelik bilim ve sanatının merkezinde yer alır⁸².

Hemşirelik bakımı, iki kişinin bedensel, zihinsel ve sosyokültürel yollarla karşılıklı etkileşimini içeren; bilimsel, etik, estetik ve profesyonel olarak bireysel özelliklerin ortaya konduğu bir kişilerarası süreçtir. Bakım eylemleri anayasal haklar ve özgürlükler çerçevesinde insana, insan onuruna, insan haklarına saygıyı ve özeni belirtmektedir. Sağlık bakım sisteminde, birçok etik sorun bu hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasından kaynaklanmaktadır. Hastanın ve ailesinin, bakım gereksinimi duyduğu zaman kendilerini sağlık çalışanlarından farklı konumda ve eşitlikten uzak görmesi ve hissetmesi; sağlık sorunları konusundaki bilgi eksikliği olması; bilmediği bir ortamda bulunması; iletişim eksikliği yaşaması da sorun nedenidir^{82,83}.

Hemşire, bu farklı sorunları deneyimleyen bireylere ve yakınlarına, farklı gereksinimlerinin bilincinde olarak ve duyarlılıkla, meslek ahlakına uygunlukla, bilgiyle, beceriyle, sabırla ve empatiyle yaklaşmalıdır. Bu yaklaşımda, bireyin onuruna, değerlerine, inançlarına, yaşam biçimine, otonomisine saygı duyulur. Hak ve özgürlüğü için ölçüt olarak daima onu zarardan koruma ve ona yarar sağlama ilkeleri işletilir. Hemşirenin hizmet alanında üstlendiği rol ve görevleri onu paternalist yaklaşıma iterse bu durum onun verdiği hizmeti-bakımı etik yönden zedeler. Etik sorunları çözme, örgün

eğitim ve sonra da sürekli eğitimle kazanılan bir duyuş ve davranış tarzı ile olanaklıdır. Örgün ve sürekli eğitimde klinik ortamda yaşanmış-yaşanabilecek sorunlara benzer senaryolar üretilerek bunları hızla çözümlemeye ve çözmeye yönelik algoritmalar geliştirilebilir^{82,83}.

Öğrencinin önceden getirdiği kişisel değerleri ve hemşirelik eğitimi boyunca kazandığı profesyonel değerleri etik sorunlar karşısında devreye girer. Daha önce de belirtildiği gibi profesyonel hemşirelik uygulamalarının esasını, estetik, altruizm, eşitlik, insan onuru, dürüstlük ve gerçekçilik değerleri, etik ilkeleri, kuram ve kuralları ve etik karar verme yöntemleri belirler^{82,83}.

Hemşirelerin okullarından mezun olduktan sonra gerçek anlamda profesyoneller olarak hizmetlerini etik çerçevede sürdürebilmesi, eğitim döneminde ahlaki kimliklerinin güçlendirilmesi, meslek etiğiyle ilgili donanımlarının ve becerilerinin zenginleştirilmesi ile mümkündür⁸².

Genel olarak profesyonellikte ve özel olarak bakım verme mesleğinde, etik bilgi ve davranış kuramsal ve uygulamalı olarak elde edilir. Uygulama öncesi basit vaka analizlerine Hemşirelik Esasları derslerinde başlanabilir. İkinci yıl bağımsız etik dersi verilmesi ve uygulamalı derslerde de vaka çalışmaları etik eğitimi için uygun olabilir. Öğrencilerden, etik değerlere uygun klinik karar verme sürecini analiz etmeleri istenebilir. Giderek sağlık sorunlarının çözümü konusundaki bilgilerin artışına koşut olarak etik karar verme konusunda da yetkinleşmeleri sağlanabilir. Bu amaçlara yönelik olarak yazılı ve sözlü vaka analizleri, grup çalışmaları ya da sınıf tartışmaları araç olarak kullanılabilir, kullanım sıklığı ile etik karar verme yeteneği geliştirme hızlandırılabilir.

Ülkemizdeki hemşirelik etik eğitimi, “Tıbbi Etik ve Hemşirelik”, “Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji” adını taşıyan derslerin, genellikle üçüncü veya dördüncü sınıflarda okutulması şeklindedir. Entegre eğitimin benimsendiği kurumlarda ise etikle ilgili içerik tüm uygulamalı derslere yayılmış bir şekilde verilmektedir. Sağlık ve hemşirelik yüksek okullarında ve sağlık bilimleri fakülteleri hemşirelik bölümlerinde derslerin adı, derslerin içeriği, okutulduğu yıllar ve ders saatleri birbirinden farklıdır. Ülkemizde hemşirelik okullarındaki etik derslerinin tamamına yakını etik alanında uzman olmayan hemşire öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir.

Hemşirelik eğitimindeki etik dersinin amacı; öğrencilerin, özgür ve bilimsel düşünme yeteneğini geliştirmek; kararlarını etki altında kalmadan verebilecek olgunlukta, kendini toplumun içinde gören, kuşkulanan ve sorgulayan, önyargılardan ve dogmatik fikirlerden uzak, özgür ve özerk, sorumluluklarının bilincinde, kendini eğitmesini, geliştirmesini bilen hemşireler yetiştirmektir^{4,5,6,84}.

Bu amaca yönelik olarak düzenlenmiş bir program örneği olarak Adana Sağlık Yüksekokulu'nda uygulanan programı gözden geçirmek uygun olacaktır.

- § Etik kavramın geçmişte ve günümüzde anlamı ve içeriği.
- § Günümüzde tıp etiği ve tıp etiğinde temel kavramlar.
- § Biyomedikal etiğin temel ilkeleri.
- § İnsan hakları çerçevesinde hasta hakları ve hasta-hemşire, ilişkisinin etik yönü.
- § Klinik tıp etiğinde prospektif yaklaşım: Etik karar verme süreci.
- § Klinik tıp etiğinde retrospektif yaklaşım, etik vaka çözümlenmesi yöntem bilgisi.
- § Sağlık alanında araştırma ve araştırma etiği.
- § Klasik hekim andından çağdaş bildirgelere tıp etiği referans metinleri.
- § Tıp etiğinde sorun kümeleri.
- § Yaşama saygı, yarar sağlama ve zarar vermeme ile ilgili vaka tartışmaları.
- § Özerkliğe saygı, aydınlatma ve onam ile ilgili vaka tartışmaları.
- § Sınırlı kaynakların adil kullanımı ile ilgili vaka tartışmaları.

Farklı ülkelere ait ve uluslararası kaynaklarda hemşirelik eğitiminde etik derslerinin önemi vurgulanmaktadır^{10,85}. Uluslararası Hemşireler Konseyi ve Amerikan Hemşireler Birliği tarafından belirlenen etik eğitimi içerikleri, hemşirelerin mesleki uygulamalarında karşılaşabilecekleri etik problemlerin çözülmesini ve kritik karar verme süreçlerinin gerçekleştirilmesini kolaylaştırıcı niteliktedir⁸⁶. Bu içeriklere ekte yer verilmiştir.

Hemşirelik eğitiminin etik içeriği hakkındaki bir makaleye göre bütün hemşirelik eğitim seviyelerinde farklı içerikte etik eğitimi verilmelidir⁸⁵. Lisans düzeyinde etik eğitiminin amacı (çeşitli alanlarda bakım sağlayıcı) genel olarak hemşire yetiştirmektir. Etik içerik etiğin felsefi ve profesyonel temelleri ile ilgili etik teorileri ve ilkeleri tanımayı ve bunların pratikte nasıl uygulandığını (ödev ahlakı ve faydacılık gibi ana teoriler ve özerklik, adalet, yarar sağlama, zarar vermeme gibi

ilkeler) belirtecek şekilde olmalıdır. Ayrıca etik karar verme becerilerini geliştirmek; uygun eleştirel düşünme yeteneğini kazanmak; sağlık bakımı ve toplum içinde hakların doğasını, sorumluluklar ve zorunlulukları anlama becerisini geliştirmek ve işletmek; profesyonel uygulama için konu ile ilgili etik kodları analiz etmek; mesleki saygınlığı ve sorumlulukları geliştirmek; hemşirelik uygulamalarındaki etik sorunları tanımak ve analiz etmek ve araştırma farkındalığını geliştirmek etik sorunların çözümüne yardım edebilir⁸⁵.

2.2.7. Hemşirelik Eğitimciliği Etiği

Hemşire yetiştiren öğretim elemanlarının büyük kısmı hem sınıf içi eğitimden hem de klinik eğitimden sorumlu, hemşirelikte temel eğitim almış, tercihen çalıştığı ortamda mezuniyet sonrası eğitimi olan ve klinik yeterliliğe sahip hemşirelerdir. Öğretim elemanı, eğitim ve öğretim etkinliklerinin yanı sıra yükseköğretim kanununun kendisine yüklediği, araştırma ve yayın yapma fonksiyonlarını da yerine getirmek durumundadır. Bunlara ek olarak öğretim elemanlarının, yönetimde görev almak, komisyona katılmak, öğrenci danışmanlığı yapmak, toplum içinde çalışmak, hemşirelik bilimine katkıda bulunmak gibi birçok sorumlulukları vardır. Tüm bu sorumluluklar içinde öğretim elemanının en önemli sorumluluğu öğrencilerin iyi bir şekilde yetiştirilmesidir^{82,83,87,88,89}.

2007 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan ve “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejileri” başlıklı kitapta üniversitelerde eğitim etiği üzerinde durulmuş, öğretim elemanlarının öğrenciler ve meslektaşları ile olan ilişkilerinin etik boyutu belirtilerek, üniversitelerin kendi etik standartlarını belirlemeleri gerektiği vurgulanmıştır³⁰. Ülkemizde şu anda hazırlanmış bir öğretim elemanları etik kodu olmamakla birlikte bazı üniversitelerin etik kurulları tarafından hazırlanmış kurumsal kuralların yazılı olduğu belgeler vardır.

1987’de Amerikan Üniversite Profesörleri Birliği tarafından kabul edilen “Profesyonel Etik Sözleşmesi” meslek üyelerinin tümü tarafından kabul edilen çeşitli sorumlulukları hatırlatmaya hizmet eden genel standartları içerir⁹⁰. Burada öğretim elemanın; bir bilim adamı olarak, bir öğretmen olarak, bir meslektaş olarak, akademik

enstitünün bir üyesi olarak ve toplumun bir üyesi olarak sorumlulukları ifade edilmiştir⁹⁰.

Öğretim elemanı bir öğretmen olarak⁹⁰;

- § Öğrencilerini özgür öğrenim için cesaretlendirir.
- § Mesleğin bilimsel ve etik standartlarını daima en üst düzeyde tutar.
- § Öğrenciye bir birey olarak saygı duyar, entelektüel rehber ve danışman olarak onlara daima rol model olur.
- § Her öğrencinin gerçek değerini yansıtan öğrenci değerlendirmelerini sağlamak için dürüst akademik davranış için çaba gösterir.
- § Öğrenci-öğretmen arasındaki kişilerarası ilişkilerin gizliliğine saygı gösterir.
- § Öğrencileri kullanma, bezdirme ve ayrımcılık davranışlarından kaçınır.
- § Öğrencilerinden önemli bilimsel ve akademik yardım aldığında onları açıklar
- § Özellik taşıyan bir durumda öğrenci mahremiyetine saygı gösterir.
- § Öğrencileri özel çıkarları için kullanmaz, yardım aldığında bunu açıklar.
- § Öğrencilerin akademik özgürlüklerini korur⁹⁰.

Hemşirelik Eğitimi etiği ilkeleri, özerkliğe saygı, adil olma, ayrımcılıktan kaçınma, yarar sağlama, zarar vermeme, sadakat, dayanışma, sır saklama, mahremiyete saygı şeklinde sıralanabilir. Öğretim elemanları, eğitimleri sırasında bu etik ilkeleri göz önünde bulundurarak ilişkilerini düzenlerler ise etik açıdan yaşanan problemler en aza inecektir. Öğretim elemanı, öğrenci ile değerli bir birey olarak ilişki kurmalıdır. Eğer öğretim elemanı öğrenciyi eğitimcilik etiği ilkeleri çerçevesinde yetiştirirse, öğrenci de bu ilkeleri benimseyip içselleştireceği için hemşirelik görevini yerine getirirken hasta bakımına ilişkin etik ihlallere rastlanma olasılığı azalacaktır⁹⁰.

Hemşirelik eğitiminde, öğretim elemanı hümanist ve holistik bir anlayış benimsemeli; etik ilkeleri öğrencilere kazandırarak, onların düşünen, bağımsız kararlar veren, bağımsız bireyler olmasını sağlamalıdır. Yaşam boyu etkin bireysel öğrenme, bilimsel ahlaka bağlılık, eğitimde fırsat eşitliği, çağdaş eğitim görüşünü yansıtan yöntemler kullanma ile bulunduğu ölçüde, hemşirelik eğitiminde ve hemşirelik hizmetlerinde sorunlar en aza inecektir. Klinik ortamda hastaları koruma ve onların haklarını gözetme de öğretim elemanının yükümlülükleri arasındadır^{82,83}.

Ülkemizde öğrencilerin haklarına ilişkin bir düzenleme yoktur. Öğrenciler Yükseköğretim Kanunu'nda belirtilen Ön Lisans-Lisans Öğretim, Sınav ve Disiplin

Yönetmeliği'ne ve okullara özgü hazırlanmış yönergelerle ilgili hareket ederler. Bu yönergede ve yönetmeliklerde etik değerlere ilişkin bölümler yoktur¹¹.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Hazırlanan Öğrenci Hakları Bildirgesinde aşağıdaki haklar sıralanmaktadır⁸³.

- § Kayıtlı oldukları programda eğitim alma hakkı.
- § Yeterli öğretim elemanları tarafından eğitilme hakkı.
- § Performanslarını değerlendirmeye yönelik politikalardan ve prosedürlerden haberdar edilme hakkı.
- § Program hedeflerinin gerçekleştirecek eğitim ortamında bulunma hakkı.
- § Değerlendirmeyi sorgulama hakkı.
- § Kayıtlara bakabilme hakkı⁸³.

Özellikle deneyimsiz ve iyi yetişmemiş öğretim elemanları, bilerek veya bilmeden öğrenci haklarına ilişkin etik ihlalleri yapabilmektedir⁸³. Bu çerçevede sıklıkla karşılaşılabilecek etik ihlalleri, öğrenciyi hasta önünde sorgulama; hasta, hekim, hemşire ve diğerlerinin önünde öğrenciyi rencide etme; kaba davranış, aşağılama, kinayeli konuşma; öğrenciye verilen sözü tutmama, dürüst olmama; otorite kullanma, duyarsızlık, sabırsızlık, bağışlayıcı olmama; öğrenciyle ilgili özel bilgileri başkaları ile paylaşma; öğrencinin otonomisine duyarsızlık, öğrenciyi kötü, gülünç, yetersiz, duruma düşürme; öğrencinin yerini ve hastasını sık sık değiştirme; yetersiz yetiştirme, yetersiz denetim ve rehberlik, eğitimin yetersizliği, öğrenciye yetersiz zaman ayırma; öğrencinin servis çalışanları tarafından istismarına göz yumma; uygun rol modeli olan ortamlar seçilmeyerek mesleki gelişmeyi engelleme; öğrenci stresini tanımama; klinik değerlendirme ölçütlerini belirlememe; yetersiz ve niteliksiz olma; yetersiz hemşire ile çalıştırma; öğrenci ile olması gereken zamanı başka işler için kullanma; klinik ortamda beklenen davranışları öğrenciye bildirmeme; klinik değerlendirme kriterlerini öğrenciye bildirmeme; klinik ortam seçimini belli kriterler doğrultusunda yapmama; klinik ortamda öğrenciye yansıyan aksaklıklara karşı kayıtsız kalma; bazı öğrencileri favori olarak görme, ön yargılı olma, değerlendirmede eşit davranmama, sınavda adil olmama; ödev ve hasta sorumluluğu görevlerinde aşırılık; izinsiz bilgi kullanmadır^{1,82,83,87,88,89}.

Hemşireliğin bilgi birikiminin artmasında ve profesyonelleşmesinde kaliteli eğitim önemli yer tutar³². Hemşirelerin bakım verici, karar verici, iletişimci, toplum lideri ve

yönetici olarak yeterli olmaları için öğrenciye aşağıda belirtilen yeterlilikleri kazandıracak nitelikte eğitim verilmelidir³².

- Etik ilkelere uygun çalışma ve sağlığı yükseltme
- Kanıta dayalı uygulama yapma
- Sistematik ve bütüncül yaklaşımla bakım verme
- Farklı disiplinlerin oluşturduğu ekip içinde çalışma
- Yaşam boyu öğrenme ilkesini benimseme, başkalarının öğrenmesine yardım etme
- Etkin iletişim kurma
- Araştırmalarla sürekli mesleği ve kendini geliştirme³².

Öğrenciler için öğrenme çevresinin yaratılmasında başta eğiticiler olmak üzere hemşirelik hizmetlerini yürütenlere, sağlık ekibinin diğer üyelerine, öğrencilere ve okul-hastane yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir³². Hemşirelik eğitiminin temel parçası olan klinik eğitim sürecinde eğiticiler hayati unsurlardır. Öğretim elemanlarının yeterliliği eğitim kalitesini belirleyen en önemli faktördür.

2.3. Tez Çalışmasında Yararlanılan Araştırmalar

Bu alt bölümde tez çalışması çerçevesinde yürütülen araştırma ile farklı açılardan benzerlik gösteren, yakın konularda gerçekleştirilmiş ve tartışma bölümünde değerlendirilmiş 50 makalenin ana hatları ile tanıtımı yer almaktadır.

“Hemşire Eğitimcilerin Davranışları ve Değerleri: Uluslararası Bir Araştırma” başlıklı araştırma Haigh ve Johnson tarafından 2006 yılında Vancouver’da düzenlenen Elsevier Birinci Uluslararası Hemşire Eğitimi Konferansı’na temsilci olarak katılan 19 farklı ülkeden hemşire eğitimciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, hemşirelik bakımının temelini oluşturan dürüstlük, altruizm ve entellektüelizm/akademik başarı değerlerinin hemşire eğitimcilerde güçlü bir şekilde bulunduğu sonucuna varılmıştır⁹¹.

“Türk Hemşirelik Eğitimi Programlarında Etik” başlıklı araştırma Görgülü ve Dinç tarafından 2004 yılında Türkiye’deki 39 hemşirelik okulunda etik eğitimini yürüten 39 öğretim elemanı üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, Türkiye’deki hemşirelik okullarında etik eğitiminin bu alanda uzman olmayan hemşire öğretim

elemanları tarafından verildiği, etik dersi içeriğinin çoğunlukla diğer teorik hemşirelik derslerine entegre edildiği ve çoğunlukla literatüre uygun olduğu sonucuna varılmıştır⁸⁶.

“Hemşirelik Eğitiminin Etik İçeriği: Mümkün Olan Üzerine Düşünmek” başlıklı araştırma Milton tarafından 2004 yılında etik konusunda otorite Sara T. Fry ve Nancy Berlinger ile e-mail tartışması yoluyla etik eğitimi ve içeriğine ilişkin görüşlerinin alınması şeklinde yapılmıştır. Fry ve Berlinger tarafından etik eğitiminin hemşirelik eğitiminin her düzeyinde farklı olması gerektiği, etik eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesinden çok müfredata yayılması gerektiği görüşü bildirilmiştir¹⁰.

“Öğretmenlerin Etik Davranışları” başlıklı araştırma Gözütok tarafından 1999 yılında öğretmen adayları, ilk ve orta öğretim öğretmenleri, emekli öğretmenler, ilk ve orta öğretim yöneticileri, ilk ve orta öğretim öğrencileri, Milli Eğitim Bakanlığı üst kademe personeli, Talim Terbiye Kurulu üyeleri, sosyoloji, psikoloji, felsefe, iletişim ve eğitim bilimleri gibi çeşitli disiplinlerden akademisyenler ile Eğitim-Sen üyeleri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, etik dışı davranışlar listesi hiç etik değil ya da temelde etik değil şeklinde değerlendirilmiş olmasına rağmen öğretmenler bu davranışları asla yapmazlar şeklinde değerlendirmede bulunmamışlardır⁹².

“Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışları ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları” başlıklı araştırma Pelit ve Güçer tarafından 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan tüm birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğretmen adayları öğretmenlik mesleğiyle ilgili ankette verilen etik dışı davranışları büyük oranda kısmen ve/veya tamamıyla etik dışı bulduklarını, bir öğretmeni etiğe aykırı davranmaya yönelten faktörlerin en başında ise öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında meslek etiği ile ilgili eğitimin yeterince verilmemesinin olduğunu belirtmişlerdir⁹³.

“Etik Davranışların Yöneliminde Cinsiyet Faktörü: Bir Devlet Üniversitesi Örneği” başlıklı araştırma Kutanis ve arkadaşları tarafından tamamı bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan ve farklı statülerde bulunan akademisyenler üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, kadın akademisyenlerin başkalarına yardım etme, asistanları arasında adil bir iş bölümü yapma, kendilerine emanet edilen gizli bilgileri paylaşmama, akademik paylaşımda daha etik davranma konusunda erkek

akademisyenlere göre daha titiz davrandıkları, erkeklerin net sınırların belirlenmemiş olduğu durumlarda etik dışı davranışlara yönelebildikleri, kadınlara ise davranışlarının başkaları tarafından nasıl algılanacağını çok önemli olduğu sonucuna varılmıştır⁹⁴.

“Eğitimci Hemşirelerin Uygulamalı Eğitim İle İlgili Görüşleri” başlıklı araştırma, Özgür ve arkadaşları tarafından 1995-1996 akademik ders yılında Türkiye’de lisans düzeyinde eğitim veren yüksekokullarda görev yapan öğretim elemanları üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğretim elemanlarının uygulamalı eğitim yapma nedenleri ve uygulamalı eğitim yapmalarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen etmenlere ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarını uygulama yapma nedenleri arasında kuramsal bilgiyi uygulamaya geçirme, uygulama yapma becerisini artırma ve sürdürme ile iletişimin öncelikle vurgulandığı, uygulamalı eğitimi kolaylaştıran faktörlerin daha çok bilişsel ve psikomotor özellik taşıdığı, zorlaştıran bireysel özelliklerin ise duygusal yönü ağır basan nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır⁹⁵.

“Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Öğretmenin Nitelikleri” başlıklı araştırma, Ulupınar tarafından 1994-1995 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu öğretim elemanları ve öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrenciler ideal bir öğretmenin özelliklerinden konuları açık ve anlaşılır bir dil ile sunması, dersin amaçlarını açıklaması ve sınav sonuçlarını objektif değerlendirmesine ön sıralarda yer vermişlerdir. Öğretim elemanları ise ideal bir öğretmenden beklenen özelliklerden konuları açık ve anlaşılır bir dil ile sunma, öğrenci sorularına önem verme, öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinde karşılıklı güven ve saygı ortamı yaratabilme özelliklerine ön sıralarda yer vermiştir. Ayrıca öğrenciye karşı demokratik tutumu benimseyen öğretim elemanlarının öğretmen tanılama formu, alan bilgisi ve becerisi ve öğrenci ile ilişki boyutuna daha fazla önem verdikleri, öğretim üyelerinin alan bilgisine, araştırma görevlilerinin ise öğrencilerle ilişkiye daha çok önem verdikleri sonucuna varılmıştır⁹⁶.

“Hemşirelik Öğrencileri Aldıkları Eğitimi Değerlendiriyor” başlıklı araştırma Demirkıran ve arkadaşları tarafından 1996-1997 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Hemşirelik ve Ebelik Programı öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrenciler dersleri teorik açıdan; genel olarak bilgilerin anlaşılabilirliği, yeterliliği ve güncelliği yönünden “iyi” olarak

değerlendirmişlerdir. Buna karşın derslerin sunumu, araç-gereç kullanımı, öğrenciyi aktif tutma ve öğrencinin dikkatini toplama gibi öğretmenlik becerilerine yönelik kriterler hakkındaki değerlendirmeler “orta” ya da “kötü” olarak ortaya konmuştur. Staj gördükleri uygulama alanlarını hemşirelik bölümü öğrencileri “iyi”, ebelik bölümü öğrencileri ise “kötü” olarak değerlendirmiş; bölümler arasındaki fark istatistik olarak da anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin öğretim elemanları ile en çok derslere gelmeme, derste nottan okuma, ders araç-gereci kullanmama konularında sorun yaşadıkları, diğer fakültelerden gelen öğretim elemanları ile de derse geç gelme ve ders kapsamının seviyeye uygun olmaması şeklindeki sorunları yaşadıkları görülmüştür⁹⁷.

“Hemşirelik Araştırmalarında Deneklerden Bilgilendirilmiş İzin Alınma Durumunun İncelenmesi” başlıklı araştırma Acaroğlu ve arkadaşları tarafından İstanbul Üniversitesi İstanbul ve Cerrahpaşa Tıp Fakülteleri Hastaneleri ile İstanbul Beyoğlu ve Şişli Etfal Hastanelerinde çalışan hemşireler üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, araştırmacı rolünü üstlenen hemşirelerin deneklerle ilişkileri etik kurallar açısından incelenmiş ve bilgilendirilmiş izin alınma durumları belirlenmiştir. Araştırmacı rolünü üstlenen hemşirelerin deneklerden bilgilendirilmiş izin alma ilkesine yeterince önem vermedikleri sonucuna varılmıştır⁹⁸.

“Eğitici Hemşirelerin Klinik Uygulamalar Sırasında Karşılaştıkları Stres Yararıcı Durumlar, Zorlanma Düzeyleri ve Baş Etme Yolları” başlıklı araştırma Doğan ve arkadaşları tarafından Türkiye’deki sekiz hemşirelik yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, eğitimci hemşirelerin klinik ortamda karşılaştıkları stres yararıcı durumlar, zorlanma düzeyleri ve baş etme yolları belirlenmiş olup eğitimcilerin klinik ortamda orta derecede stres yaşadıkları, en çok kliniğin fiziksel yapısına bağlı sorunlarla karşılaştıkları ve sorunlarla baş etmede geçici çözümler kullandıkları sonucuna varılmıştır⁷⁰.

“Hemşirelik Yüksekokullarında Eğitimin Yönetimi” başlıklı araştırma Erdoğan ve Oktay tarafından 1994 yılında Türkiye’deki hemşirelik yüksekokulları yöneticilerine uygulanmıştır. Araştırma çerçevesinde yüksekokullardaki tepe yöneticilerde bulunması gereken özelliklerin sırasıyla yetki ve sorumluluk alabilme, eşit muamele yapma, geniş düşünebilme, dürüstlük, koordinasyon ve haberleşme, kararlarında açıklık, birlik sağlayabilme, grubu yöneltme ve objektiflik şeklinde olduğu ve yüksekokullar arasında eğitimin yönetimi açısından farklılık bulunmadığı sonucuna varılmıştır⁹⁹.

“Öğretim Elemanlarının Klinik Öğretimde Etkilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma Erdemir ve arkadaşları tarafından Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğretim elemanları ve öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğretim elemanlarının etkili eğitimci davranışlarını kullanma düzeyleri ortanın üstünde, iyiye yakın (3,49) bulunmuş, ancak öğretim elemanlarının kendi değerlendirmeleri sonucu ortaya çıkan klinik öğretim davranış etkinliği puanının (4,45) öğrencilerin değerlendirmesinden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır⁶⁶.

“Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Hemşire Öğretmenleriyle İlişkilerini Algılayışları ve Bu Algılayışlara Değişik Faktörlerin Etkisi” başlıklı araştırma Görak ve arkadaşları tarafından 1996-1997 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin hemşire öğretmenleri ile ilişkilerini algılayışları ve bu algılamaya değişik faktörlerin etkisi belirlenmiş olup öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yetersiz ve hafif derecede olumsuz olduğu, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğrenci başarı puanını, mesleği kabullenmeyi ve klinik ortama uyumu etkilediği sonucuna varılmıştır⁷¹.

“Klinik Sahiplerinin Gözüyle Misafirler: Hemşirelik Eğitimi Uygulama Alanlarındaki Hemşirelerin, Öğrenciler ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Düşünceleri” başlıklı araştırma Yazıcı ve Eti Aslan tarafından 1997 yılında Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Uygulama Alanlarında çalışan hemşireler üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, hemşirelik uygulama alanlarında çalışan hemşirelerin kliniklerde beraber çalıştıkları öğrenci hemşire ve öğretim elemanlarına ilişkin olumsuz düşünceler içinde oldukları, özellikle iletişim güçlükleri yaşadıkları sonucuna varılmıştır⁶⁵.

“Hemşirelik Esasları Dersi Alan Öğrencilerin Klinik Uygulamaya İlişkin Değerlendirmeleri” başlıklı araştırma Karagöz tarafından 1996-1997 eğitim-öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrenciler uygulama ortamını derste öğrendiklerinden farklı bulduklarını, derste öğrendikleri birçok uygulamayı klinikte yapma olanağı bulamadıklarını ve yaptıkları işlemleri öğrendikleri şekilde uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin klinik eğitimin daha verimli olması

için eğitimciye, hemşireye, uygulama ortamının şekline ve uygulama süresine ilişkin önerilerde bulundukları görülmüştür⁵⁷.

”Hemşirelik Öğrencilerine İstendik Uygulama Alanı Yaratma: Okul ve Uygulama Alanları Arasında Köprü Oluşturmaya Yönelik Akademisyen, Klinisyen ve Öğrenci Hemşirelerin Görüşleri” başlıklı çalışma Olgun ve arkadaşları tarafından İstanbul ilindeki iki Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri, öğretim elemanları ve bu okulların uygulamalarını yürüttükleri kliniklerde çalışan hemşireler üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya göre, akademisyenlerin % 26,9’u uygulama yapılan alandan memnun olduğunu, % 73,1’i ise memnun olmadığını, akademisyenlerin tamamı okul hastane işbirliğinden memnun olmadıklarını ifade etmiştir. Klinisyen hemşirelerin % 68,9’unun öğrenci hemşire ve akademisyenlerden memnun olduğu, % 31,1’inin ise memnun olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak hemşirelik eğitimi ve uygulamaları arasında köprüünün kurulmasını sağlayacak modellerin geliştirilmesi ve hastanelerde pilot kliniklerde uygulanması gerektiği görüşüne varılmıştır⁶⁷.

“Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eğitim İle İlgili Görüş ve Beklentileri” başlıklı araştırma Bahçecik ve arkadaşları tarafından 1996-1997 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde öğrencilerin eğitimle ilgili görüşleri ve beklentileri belirlenmiştir. Öğrencilerin eğitimcilerden beklentileri, eğitimci konusuna hakim, bilgili olmalı (% 34,1), iyi kişilik özelliklerine sahip olmalı (% 32,2), öğrenci psikolojisini iyi bilmeli ve danışmanlık yapabilmeli (% 20,8), kendini geliştirmeli (% 7,9), öğrenciyi araştırmaya yönleltmeli (% 1,4) şeklinde sıralanmaktadır².

“Hemşirelik Tarihi ve Deontolojisi Dersinin Değerlendirilmesine İlişkin Bir Çalışma” başlıklı araştırma Babadağ ve arkadaşları tarafından 1995-1996 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi’nde lisans ve ön lisans eğitimi veren üç ayrı hemşirelik okulu öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji dersinin amacını anladığı, içeriği ve sunuş yöntemini yeterli bulduğu, kaynak kitapların yetersiz olduğu, diğer derslerle bütünlük sağlayabildiği, derste edindikleri etik bilgileri bakıma yansıtabildikleri, mesleğine ve hasta haklarına ilişkin görüşlerine olumlu katkıda bulunduğu, çağdaş rol ve sorumluluklarını kavramada önemli bir etken olduğu, kişisel ve mesleki felsefelerini

önemli yönde etkilediği saptanmıştır ve etik konularının diğer derslerde tartışılması ve hizmet içi eğitim programlarında da yer alması gerektiği sonucuna varılmıştır¹⁰⁰.

“Akademisyenlerin Bilimsel Ahlaka Yönelik Tutumlarının Analizi: Selçuk Üniversitesi Karaman Yunus Emre Kampusunda Ampirik Bir Çalışma” başlıklı araştırma Erdemir ve arkadaşları tarafından Selçuk Üniversitesi Karaman Yunus Emre Kampusu’nda bulunan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu ve Meslek Yüksek Okulu’nda görev yapmakta olan akademisyenler üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde akademisyenlerin akademik sorunlara bakış açıları ve akademik bakımdan ahlaki yargıları belirlenmiştir. Çalışma ortamında tatminsizliğe yol açan en önemli faktörler finansal kaynakların sınırlılığı, ödül ve ceza sisteminin aksaklıkları veya bu sistemin hiç olmayışı ve çalışanlara ayrıcalıklı davranışlar olarak sıralanmaktadır. Meslek etiği ve iş ahlakına aykırı görülen tutumlar ise, siyasal görüş benzerliği, akrabalık, hemşerilik gibi nedenlerden dolayı belirli öğrencilere imtiyazlı davranma, ders yükü dağılımında adaletsizlik, jurnal faaliyetlerinde bulunulması ve jurnalizmin yönetim tarafından itibar görmesi, çalışmalarda kaynak göstermeden alıntı yapılması şeklindedir⁷⁵.

“Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Çalışanlarının Kişisel Değerlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışma Altuğ Özsoy ve Vatan tarafından Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulunda çalışanların tümü üzerinde yapılmıştır. Çalışanların en çok önem verdikleri değerlerin sırasıyla sağlıklı olmak (% 43,0), aile mutluluğu (% 35,4), huzur (% 22,8), eşitlik (% 12,7) ve güven (% 11,4) olduğu belirlenmiştir. En çok tatmin edilen değerin aile mutluluğu, en az tatmin edilen değerin ise eşitlik olduğu görülmüştür¹⁰¹.

“GATA Hemşirelik Yüksekokul’unda Klasik ve Entegre Sistemde Eğitim Alan Farklı Sınıftaki Öğrencilerin Bilgiye Ulaşma Yollarının Belirlenmesi” başlıklı araştırma Güvenç ve arkadaşları tarafından 2004-2005 eğitim-öğretim yılında GATA Hemşirelik Yüksekokul’u birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, entegre sistemde eğitim alan öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını müfredat içinde yer alan dersler kapsamında öğrendikleri ve daha etkin kullanabildikleri belirlenmiştir¹⁰².

“GATA Hemşirelik Yüksekokul’unda Uygulanan Entegre Eğitim Programı İle İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri” başlıklı araştırma Mersin ve arkadaşları

tarafından 1999-2005 yılları arasında GATA Hemşirelik Yüksekokulu entegre eğitim programının geliştirilmesinde görev alan öğretim elemanları üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğretim elemanlarının entegre eğitim programı uygulaması sayesinde motivasyonlarının arttığı saptanmış, sistemin öğrenciye katkı sağladığı ve istenen mezun profilini sağlamada önemli olduğu sonucuna varılmıştır¹⁰³.

“Öğrencilerin Sağlık Eğitimcilerinde Aradığı Özellikler: Uludağ Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Örneği” başlıklı araştırma Akansel ve arkadaşları tarafından 2005 yılında Uludağ Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrenciler öğretim elemanlarında bulunmasını istedikleri özelliklerden birinci sırada yer alanlar; Meslekte yeterlilik: Hemşireliği sevmeli (% 41,1), Öğretme Yeteneği: Öğretme tekniklerini iyi kullanmalı (% 35,2), Kişilik özellikleri: Kendine güveni olmalı (% 39,7), İletişim becerileri: Öğrencileri birey olarak kabul etmeli (% 27,9) şeklindedir¹⁰⁴.

“Hemşirelik Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları” başlıklı araştırma Kaya ve Şenyuva tarafından devlet üniversitesine bağlı bir hemşirelik yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin farklı değer kategorilerine verdikleri puanların ortalamaları sırasıyla ahlaki ($5,89 \pm 3,52$), sosyal ($4,81 \pm 3,20$), iktisadi ($4,26 \pm 3,61$), estetik ($3,80 \pm 3,24$), siyasi ($3,69 \pm 3,68$), dini ($3,22 \pm 4,04$) ve bilimsel ($2,29 \pm 2,76$) şeklindedir¹⁰⁵.

“Öğrenci Ebe ve Hemşirelerin İletişim Becerileri, Empatik Eğilimleri ve Empatik Becerileri” başlıklı araştırma Türkleş ve arkadaşları tarafından Mersin Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, iletişim becerileri yüksek olan öğrencilerin empatik becerilerinin ve empatik eğilimlerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir¹⁰⁶.

“Öğrencilerin Hemşirelik Değerlerinin Önemi Algılaması” başlıklı araştırma Acaroğlu ve arkadaşları tarafından 2008 yılında İstanbul Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin hemşirelik değerlerini (hemşirelik mesleki değerler ölçeği puan ortalaması $104,32 \pm 15,93$) yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna varılmıştır¹⁰⁷.

“Entegre Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesinde Önemli Bir Ölçüt: Öğrenci Değerlendirmeleri” başlıklı araştırma Tosun ve arkadaşları tarafından 2004-2005 yılından itibaren GATA Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Araştırma çerçevesinde birinci sınıf öğrencilerinin aktif eğitimin gerektirdiği bilgiye ulaşma, araştırma ve sunum yapma, grup çalışmasına katılma, vaka tartışmaları ve eğitim materyallerinin etkin kullanma konularında güçlükler yaşadıkları ve bu eğitim sistemine uyum sağlamada daha fazla çaba harcadıkları saptanmıştır. Bu konuda deneyim kazanmış olarak üst sınıfa geçen öğrencilerin ise aktif eğitimi daha farklı bir boyutta değerlendirmeye yönelerek komite ders içerikleri ve ders saatlerinin planlanmasında görüş bildirecek yetkinliğe ulaştıkları görülmüştür¹⁰⁸.

“Öğrenci ve Mezun Hemşirelerin Klinik Uygulamalara İlişkin Beklentilerin Karşılaştırılması” başlıklı araştırma Fadıloğlu ve arkadaşları tarafından Ege Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesinde çalışan hemşireler ve Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin klinik uygulama sırasında öğretim elemanından % 70,6 oranında yardım almak isterken % 32,3 oranında yardım aldıkları görülmüştür. Her iki grubunda benzer beklentiler içinde olduğu ve birbirleri ile iletişimsiz olduğu sonucuna varılmıştır¹⁰⁹.

“Lisans Üstü Öğrencilerin Eğitimlerinden Beklentileri” başlıklı araştırma Kömürcü tarafından 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Marmara Üniversitesinde yüksek lisans ve dokorasını yapmakta olan tüm öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, yüksek lisans öğrencileri beklentilerini, kişilik, kendini geliştirme ve araştırma becerisi, bilgi becerisi, yönetme becerisi, etik, iletişim becerisi, planlama becerisi, ekip becerisi şeklinde, doktora öğrencileri ise beklentilerini, kendini geliştirme ve araştırma becerisi, genel bilgi-beceri, kişilik ve etik olarak sıralamışlardır¹¹⁰.

“Hemşirelik Yüksekokullarında Eğitimi Geliştirme Çalışmaları İçin Durum Değerlendirilmesi” başlıklı araştırma Sökmen ve Baykal tarafından Türkiye’deki dördü özel sekizi devlet olmak üzere on iki hemşirelik yüksekokulunda çalışan tüm öğretim elemanları üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğretim elemanlarının yüksekokullardaki akademik kadro ve idari personel sayısını ve fizik koşulları yetersiz bulduğu saptanmıştır¹¹¹.

“Öğrencilerin Ders, Uygulama ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırma Gökdoğan ve arkadaşları tarafından 1998-1999 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bolu Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü birinci

ve ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin öğretim elemanlarını derse hazırlık, dersi işleyiş ve öğrenciyi değerlendirme açılarından olumlu bulduğu görülmektedir¹¹².

“Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Bağlı Orta Öğretim Kurumlarındaki Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri İle Etik Değerleri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırma Erol Orbay tarafından 2001-2002 öğretim yılında Deniz Kuvvetleri Komutanlığı bağlı orta öğretim kurumlarında görev yapan eğitim yöneticileri (öğretim başkanları, bölüm/grup başkanları, kısım amirleri, şube müdürleri ve öğretmenler) üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, merkezi eğilim ve dağılım ölçülerine göre liderlik ölçeğindeki yapıyı kurma alt boyutundaki puan ortalaması beş üzerinden 4,35, anlayış gösterme alt boyutundaki puan ortalaması ise 4,32 şeklinde bulunmuştur. Etik ölçeği puanları için merkezi eğilim ve dağılım ölçülerine göre en yüksek ortalama saygı alt boyutuna en düşük ortalama ise dürüstlük alt boyutuna aittir¹¹³.

“Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslek Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyuma Düzeyleri” başlıklı araştırma Özbek tarafından 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı lise ve dengi okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ve müdürleri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğretmenler beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerini birbirine yakın olmakla birlikte yöneticilerden daha yüksek bulmuşlardır¹¹⁴.

“Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Etik İlkeleri Uygulama ve Etik İkilemleri Çözümleme Yeterliliği (Eskişehir İl Merkezi Devlet Liseleri Örneği)” başlıklı araştırma Kıranlı tarafından 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ilindeki devlet liselerinde görev yapan yöneticiler üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, katılımcılara göre etik ikilemlerin çözümünde tek bir etik ilke, etik yaklaşımın yetersiz olduğu, okul müdürlerinin çoğunlukla örnek olaylara duyarlı olduğu, etik ikilemleri çözerken sırasıyla adalet ve değer etiği, toplum/birey yararcılığı, meslek etiği ve eleştirel etik yaklaşımlarını kullandıkları saptanmıştır. Etik ikilemleri çözerken sırasıyla yasayı, öğrenci yararını, toplum yararını önemsedikleri sonucuna varılmıştır¹¹⁵.

“İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okulu Müdürlerinin Mesleki Etik İlkelere İlişkin Davranışları (Ankara İli Örneği)” başlıklı araştırma Ergüç tarafından 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki ilköğretim düzeyindeki müfredat laboratuvar okullarında görevli müdür yardımcıları, öğretmenler ve müfredat laboratuvar okulları

teftiş grubundaki ilköğretim deneticileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğretmenler müdürlerin “her zaman” hoşgörü, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutunda etik davranışlarda bulunduğunu belirtmiştir. Ancak denetçilere göre bu düzey daha düşüktür¹¹⁶.

“Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Etik Değerler Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri” başlıklı araştırma Kurtulan tarafından 2006 yılında İstanbul ilinden seçilen sekiz özel okulda görevli öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde öğretmenlerin, mesleki etik değerlerin mesleki uygulamadaki önceliğini ve önemini yetersiz tanımladıkları ve öğretmen yetiştiren kurumların müfredat programlarına ilişki-etkileşim-iletişim ve etik dersleri koyulması gerektiği sonucuna varılmıştır¹¹⁷.

“Antrenörlerin Mesleki Etik İlkelerine Uyuma Düzeylerine İlişkin Antrenör ve Sporcu Görüşleri” Dolaşır tarafından Ocak-Mart 2005 tarihleri arasında milli takım kamplarına çağrılan sporcular ile bu sporcuların antrenörleri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, antrenörlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin puan ortalamaları sporcu ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur¹¹⁸.

“Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim ve Orta Öğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirmesi” başlıklı araştırma Örenel tarafından 2005 yılında İstanbul ilindeki ilk ve orta öğretim okullardaki öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sergilediklerini ve düşündüklerini belirttikleri görülmüştür¹¹⁹.

“İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışlarının İncelenmesi (Ankara İli Mamak İlçesi Örneği)” başlıklı araştırma Küçükkaraduman tarafından 2006 yılında Ankara ili Mamak ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri etik davranış ilkesi saygı, en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri etik davranış ilkesi ise hoşgörü olmuştur. Genel olarak ise ilköğretim okul müdürleri etik ilkelere genellikle uygun davranır sonucuna ulaşılmıştır¹²⁰.

“Denizli Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Klinik Uygulamalarda Karşılaştıkları Güçlükler” başlıklı araştırma Aytekin ve arkadaşları tarafından 2006

yılında Denizli Sağlık Yüksekokulu Öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin klinikte yaşanan sorunları sırasıyla, öğrenciden, öğretim elemanından, sağlık personelinden ve uygulama alanından kaynaklanan sorunlar olarak ifade ettikleri ve yarısından fazlasının ise karşılaştıkları sorunlar karşısında tepki vermeden sessiz kalmayı tercih ettikleri görülmektedir¹²¹.

“Sağlık Yüksekokulları Öğretim Elemanlarının Okul-Hastane İşbirliğinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırma Fındık tarafından Türkiye’deki ulaşılabilen 26 sağlık yüksekokulunda görevli öğretim elemanları üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, okullardaki öğrenci sayısının öğretim elemanı sayısına göre çok olduğu, öğretim elemanlarının en çok devlet ve sigorta hastaneleri ile ve genellikle kurumun olanaklarına ilişkin sorun yaşadıkları görülmüştür¹²².

“Kocaeli Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Kişisel Değerleri ve Meslek Seçimlerine Etki Eden Faktörler” başlıklı araştırma Altun tarafından Kocaeli Sağlık Yüksekokulu birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde öğrencilerin kendi tanımlarına göre mesleki değerleri insan onuru (% 94,8), adalet (% 57,1), eşitlik (% 53,2), fedakârlık (% 50,6), gerçekçilik (% 46,7), özgürlük (% 24,6) ve estetik (% 23,3) şeklinde sıraladıkları görülmüştür¹²³.

“Öğrenci Hemşirelerin Girişkenlik ve Kişilerarası İlişki Tarzlarının Eğitim Süreçleri İçinde Longitudinal Olarak İncelenmesi” başlıklı araştırma Çam ve Karaaslan tarafından 1994-1995 eğitim-öğretim yılında eğitime başlayan öğrencilere birinci ve dördüncü sınıfta anket uygulanarak yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin kişilerarası ilişkiler ölçeğinin, besleyici alt ölçek puan ortalamalarının dört yıl sonra artış gösterdiği, zehirleyici alt ölçek puan ortalamalarının ise değişmediği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Rathus Girişkenlik Envanteri Kullanılarak ölçülen girişkenlik puan ortalamalarının dördüncü yılın sonunda anlamlı bir şekilde artma gösterdiği belirlenmiştir¹²⁴.

“Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleğe Yönelimleri ve Değer Sistemleri Üzerine Bir Tutum Araştırması” başlıklı araştırma Karakaya tarafından 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Ankara Üniversitesi Çankırı Sağlık Yüksekokulu birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, amaç değerler diziliminde en üst beş sırayı oluşturan değerlerin katılımcıların doğrudan kişiliklerine yönelik değerler olduğu, alt sıralardaki değerlerin ise toplumsal değerler olduğu görülmektedir¹²⁵.

“Öğrencilerin Hemşire Eğitimcilerde Etkili Eğitcilik Niteliklerini Değerlendirmeleri Üzerine Bir Çalışma” başlıklı araştırma Bayık tarafından 1992-1993 eğitim-öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin öğretmenlerinde etkili öğretmenlik nitelikleri kapsamında rehberlik-danışmanlık, iletişim becerileri (ilgi ile dinleme, anlayış), öğrenci haklarını savunma, öğrencinin gelişimi için yapıcı eleştirilerde bulunma, öğretimi kolaylaştırıcı eğitim araçlarından yararlanma, öğrencinin haklarını gözetme ve adil olma, genel kültürlü olma ve etkili ders anlatma gibi mesleki becerilere sahip olma özelliklerini önemsedikleri görölmüřtür¹²⁶.

“Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu I. Sınıf Öğrencilerinin Mesleğe Yönelmelerini Etkileyen Faktörler ve Değer Sistemleri” başlıklı araştırma Kuzulu ve Koçak tarafından Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, amaç değer hiyerarşisinde en tepede bulunan değerlerin aile güvenliği, barış içinde dünya, iç huzur, kendine saygı ve gerçek arkadaşlık şeklinde sıralandığı görölmektedir¹²⁷.

“Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Klinik Uygulama Öncesi ve Klinik Uygulama Sırasında Yaşadıkları Güçlüklerin ve Bu Konudaki Yardım Beklentilerinin Belirlenmesi” başlıklı araştırma Atalay ve arkadaşları tarafından Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin yarısından fazlasının öğretim elemanlarını rol model olarak yeterli buldukları, öğretim elemanlarından en fazla anlayış-hoşgörü en az ise bilgi birikimlerinin yeterli olmasını bekledikleri görölmektedir⁸⁸.

“Hemşirelik Eğitimi Uygulamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakóltesi Örneği” başlıklı araştırma Temel ve Gömlersiz tarafından 1993 yılında Ç.Ü. Tıp Fakóltesi Sağlık Meslek Lisesi öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrencilerin çoğunluğu (% 74,36) uygulamalarda öğrenci hemşirelerin öğretmenler tarafından denetlenmesi gerektiği, uygulamalarda en çok öğretmen yetersizliği ve destek (% 56,41) sorunu ile karşılaştıklarını belirttikleri görölmüřtür¹²⁸.

“Öğrenci Hemşirelerin Klinik Ortamda Öğrenimlerine Etki Eden Faktörlere İlişkin Düşünceleri” başlıklı araştırma Bayraktar tarafından 1993 yılında Hacettepe

Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğrenciler klinik ortamdaki ekip ilişkisinin yetersiz (% 62,1) olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası (% 52,4) klinik ortamda öğretim elemanlarının yaklaşımına ilişkin olarak düşüncelerini ifade etmemiştir. Diğerleri ise düşüncelerini “öğretim elemanlarının not verici olması, sıcak davranmaması” (% 28,1), “öğretim elemanı sayısının yetersiz kalması, onlarla yeterince birlikte çalışma ve onları rol modeli olarak alma olanağının olmaması” (% 18,3), “yeterince hasta başı tartışması yapılamaması” (% 12,2), “öğretim elemanlarının servislerde yetkisinin ve etkinliğinin bulunmaması” (% 6,1), “öğretim elemanlarının öğrencilerin görünümüyle ilgilenmesi” (% 2,4) şeklinde ifade etmiştir⁸⁰.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Amacı

Konusu insan sağlığının korunması, geliştirilmesi, yükseltilmesi ve hastalık durumlarında bakım verilmesi olan hemşirelik mesleği mensuplarının yetiştirilmesinden sorumlu öğretim elemanlarının, eğitim-öğretim fonksiyonlarını yerine getirirken hem klinikte hem de okul ortamında eğitim etiği ilkeleri çerçevesinde hareket etmeleri beklenir. Tez çalışmasının üzerine kurulduğu bu araştırmanın iki ana amacı vardır. Birincisi, öğretim elemanlarının görevlerini yerine getirirken hangi etik ilkelere öncelik verdiklerinin ve hangi etik sorunlarla ne sıklıkta karşılaştıklarının belirlenmesi, ikincisi ise hemşirelik eğitiminde verilen etik derslerinin içerik, süre, yöntem açısından değerlendirilmesi ve bu dersleri yürüten öğretim elemanlarının etik eğitimi alma durumlarının saptanmasıdır. Tez çalışmasının başlangıcında öngörülen sonuç, öğretim elemanlarının öğrencileri ile ilişkilerinde kimi etik ihlalleri bulunduğunun ve etik eğitiminde ortak standartlar olmadığının saptanacağı şeklindedir.

3.2. Araştırmanın Önemi ve Orijinalliği

Günümüzde her alanda hızla devam eden gelişim ve değişim, meslekleri de etkilemekte ve eğitime ilişkin yeni düzenlemeleri zorunlu kılmaktadır. Bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi, yaşam süresinin uzaması ve standartlarının yükselmesiyle hemşireler ve eğitimciler için hastanın holistik bakımının önemi gittikçe artmaya başlamıştır. Bu durum hemşirelikte biyoloji temelli medikal uygulamaların yanı sıra sosyal yönü de ağırlık taşıyan bakım uygulamalarının önem kazanmasına neden olmuştur. Bu yönelme de beraberinde hemşirelerin ahlaki muhakeme yeteneklerini ve değerlerini daha da fazla kullanması ihtiyacını getirmiştir. Öte yandan yaşanan hızlı değişim insanları geleneksel inançlardan, değerlerden ve felsefelerden uzaklaştırmış; ben merkezli bir anlayışa ve yaklaşıma sürüklemiş, bunlarla uyumlu inançların ve

değerlerin ön plana geçmesine neden olmuştur. Bu olumsuzluklar ve değer sorunları toplumun bir parçası olan sağlık profesyonelleri arasında da yaşanmaktadır.

Hemşirelik eğitimi veren öğretim elemanlarının sahip olduğu değerlerin öğrencilerin eğitimleri boyunca geliştirdikleri değerleri direkt etkileyeceği göz önüne alındığında öğretim elemanlarının okuldaki ve klinik ortamdaki davranışları büyük önem kazanmaktadır. Hemşirelik eğitiminde ağırlıklı olarak öğrencilere kazandırılacak bilgi ve beceriler üzerinde durulmakta, bu bilgilerin ve becerilerin yanı sıra öğrencilere etik açıdan yeterli bir donanım kazandırılması ise ikinci planda kalmakta; öğrencileri yetiştiren öğretim elemanlarının verdiği eğitimin, mesleki ve eğitimsel etik değerlere uygunluğu üzerinde durulmamaktadır.

Tez çalışması çerçevesinde yapılan literatür taramasında hemşirelik eğitimi veren okullarda etik eğitime ve genel olarak hemşirelik eğitime ilişkin çok sayıda çalışmaya ulaşılmına rağmen “hemşirelik eğitimi etiğine” ilişkin Türkiye’de yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Hemşirelikte etik eğitimi konusundaki çalışmalar da az sayıdadır. Türkiye’de hemşirelik alanında doktora eğitimi veren 10 kurumda yürütülen bu araştırmada elde edilen verilerle özgün bir veri tabanı oluşturulması, böylelikle genel olarak eğitimcilere, özel olarak ise hemşire yetiştiren eğitimcilere yol gösterilmesi ve etik açıdan bilinçli ve duyarlı hemşirelerin yetiştirilmesine katkı sağlanması öngörülmektedir. Tez çalışmasının genel olarak hemşirelik eğitime ve özel olarak hemşirelikte etik eğitime pratik yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın orijinalligi, bilinen bir yöntemin; anketle bilgi toplama yönteminin yeni ve irdelenmemiş bir konu için kullanılmasından kaynaklanmaktadır.

3.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Türkiye’de bünyelerindeki anabilim dallarında sağlık bilimleri enstitülerine bağlı olarak çeşitli hemşirelik branşlarında doktora eğitimi verilen, bir sağlık bilimleri fakültesi, yedi hemşirelik yüksekokulu ve iki sağlık yüksekokulu ile sınırlıdır (araştırmanın yürütüldüğü dönemde hemşirelik yüksekokulu olan dört eğitim kurumu, tezin tamamlandığı dönemde sağlık bilimleri fakültesi haline gelmiştir). Bu okullar; İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu, Marmara

Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Hemşirelik Yüksekokulu, Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, Erciyes Üniversitesi Kayseri Atatürk Sağlık Yüksekokulu, Trakya Üniversitesi Edirne Sağlık Yüksekokulu'dur. Doktora eğitimi verilmesinin seçim kriteri olarak benimsenmiş bulunmasının sebebi, doktora eğitimi verebilmenin öğretim elemanı sayısının yeterliliği ve kurumsal dengelerin oturmuşluğu bakımından bir gösterge olmasıdır.

Araştırma, Aralık 2007 ile Şubat 2008 tarihleri arasında bu okullarda izinli-raporlu-dışarıda görevli bulunmayıp aktif olarak eğitim veren ve veri toplama formunu doldurmayı kabul eden, direkt ders sorumluluğu olan öğretim elemanları; öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve doktoralı araştırma görevlileri ile sınırlıdır. Bu hedef kitlenin tümüne ulaşmak amaçlanmış, ancak eğitim verilen mekânların dağınıklığı ve öğretim elemanlarının ders yüklerinin çokluğu nedeniyle araştırmaya katılma konusundaki isteksizlikten dolayı katılım istenilen ölçüde gerçekleşmemiştir. Araştırmanın posta ile gerçekleştirilmesi de araştırmaya katılım oranını düşürmüştür. Yaklaşık 200 öğretim elemanına ulaşılması öngörülmüş ancak katılımcı sayısı 134'te kalmış; okulların katılım oranları farklılık göstermiştir.

3.4. Araştırmanın Genel Nitelikleri ve Verileri

Bu araştırmada anket formları Türkiye'deki hemşirelik alanında doktora eğitimi veren bir sağlık bilimleri fakültesi, yedi hemşirelik yüksekokulu ve iki sağlık yüksekokulunda eğitim veren öğretim elemanlarına üç aylık süre içinde uygulanmıştır. Araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, veri toplama gereçleri, verilerin analizi ve değerlendirilmesine ilişkin istatistiksel teknikler aşağıdaki şekildedir.

3.4.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, hemşirelik alanında doktora eğitimi veren fakülte ve yüksekokullarda çalışan öğretim elemanlarının eğitim etiğine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini belirlemeye ve bu okullarda verilen etik eğitimi ile ilgili saptamalar yapmaya yönelik olarak tanımlayıcı nitelikte planlanmıştır. Kullanılan anket formu, bu araştırma için, hemşirelik eğitiminde etik konusuna ilişkin kaynakların ülkemiz ve dünya ölçeğinde taranıp değerlendirilerek ve konuyla ilgili öğretim elemanlarının görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket formu Mersin ve Mustafa Kemal Üniversiteleri Sağlık Yüksekokulları'nda eğitim veren 20 öğretim elemanına posta ile gönderilerek ön uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler değerlendirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Anket formu son halini aldıktan sonra uygulama için Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurulu'ndan onay alınmıştır. Anket formları uygulanmadan önce ilgili okullara izin dilekçeleri ile birlikte posta yoluyla gönderilmiş ve ilgili okulların yönetiminden veya etik kurullarından araştırmanın yapılmasına ilişkin onay alınmıştır.

İzin alındıktan sonra ilgili okullara öğretim elemanı sayıları kadar anket formu, izin belgesi ve etik kurul onayı ilgili okul yöneticilerine posta yolu ile gönderilmiştir. Bu arada çalışma ile ilgili olarak okul yöneticileri ile telefon görüşmeleri yapılarak durum takip edilmiştir. Anket formları araştırmaya kabul edenlere okul yöneticileri tarafından uygulandıktan sonra posta ile geri gönderilmiştir.

3.4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun doktora eğitimi yürütülen bir sağlık bilimleri fakültesinde, yedi hemşirelik yüksekokulunda ve iki sağlık yüksekokulunda görev yapan yaklaşık 200 öğretim elemanından oluşması öngörülmüştür.

Veriler Aralık 2007 ile Şubat 2008 tarihleri arasında yazışma yoluyla toplanmıştır. Katılımcı adaylarının bir bölümüne ulaşmak, bir bölümünden ise cevap almak mümkün olmamış; çalışma grubu, bu tarihler arasında okullarda eğitim veren ve anket formunu doldurmayı kabul eden öğretim üyesi, öğretim görevlisi ve doktoralı

araştırma görevlisi olmak üzere doğrudan derse girme yükümlülüğü bulunan 134 öğretim elemanından oluşmuştur. İlgili okullardaki araştırma görevlileri (doktorasını tamamlamış olanlar dışında) doğrudan derse girme yükümlülükleri olmadığı için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

3.4.3. Veri Toplama Gereci

Araştırmanın verileri tez çalışması için hazırlanmış olan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Gerek formun hazırlanmasında gerek form kullanılarak derlenen bilgilerin tartışmaya açılmasında, ülkemizde ve dünyada genelde eğitim, özelde hemşirelik eğitimi hakkındaki önemli ve irdelenmemiş kaynakların taranmasıyla derlenen bilgiler kullanılmıştır. Anket formları, öğretim elemanlarını tanıtıcı 7, eğitim etiğine ilişkin 9 ve etik eğitimine ilişkin de 12 soru olmak üzere 28 sorudan oluşmaktadır. İlk iki kısımdaki sorular tüm katılımcılar, son kısımdakiler ise sadece etik/deontoloji dersi veren katılımcılar tarafından cevaplanmıştır.

Anket Formunun birinci kısmını oluşturan tanıtıcı sorular öğretim elemanların çalıştığı okulu, yaşlarını, mezun oldukları yüksekokulu veya fakülteyi, yüksek lisans ve doktora yapılan enstitüyü, eğitimci olarak çalışma süresini, eğitimcilik öncesi klinik deneyimlerini ve eğitim döneminde etik/deontoloji dersi alıp almadıklarını, eğer aldılarsa hangi düzeyde aldıklarını ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Anket formunun ikinci kısmındaki hemşirelik eğitimi etiğine ilişkin sorular öğretim elemanlarının etik tanımlarını benimseme derecelerini, meslektaşları, hastaları ve öğrencileri ile ilişkilerinde eğitim etiği ilkelerini benimseme derecelerini, öğrencilerin ücret ödenmeksizin anketör olarak kullanılmasını ve ankete dayalı araştırmaların öğrenciler üzerinde yürütülmesini uygun bulma derecelerini, öğrenci tanımlarını benimseme derecelerini, eğitim verirken klinik ve okulda çeşitli etik dışı davranışları deneyimleme ve tanıklık durumlarını ve verilen üç örnek olay karşısındaki davranışlarını belirlemeye yöneliktir.

Anket formunun üçüncü kısmını oluşturan hemşirelik etik eğitimine ilişkin sorular, öğretim elemanlarının etik/deontolojiye ilişkin bilimsel toplantılara katılma durumlarını ve toplantıların isimlerini, toplantılara katılmama nedenlerini,

etik/deontolojiye ilişkin yayın takip etme durumlarını ve hangi çeşit kaynakları takip ettikleri, kaynak takip etmeme nedenlerini, lisans ve yüksek lisans eğitiminde etik/deontoloji derslerini gerekli görme durumlarını, etik/deontoloji derslerinin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi görüşüne katılma durumu etik/deontoloji dersinde vermek istedikleri değerleri ve öncelikli amaçlarını, bir öğretim elemanında bulunması gereken özellikler ilişkin görüşlerini ve okullarda şu anda okutulan ve ideal olan etik/deontoloji dersinin özelliklerini belirlemeye yöneliktir.

İlgili okullarda araştırmanın yapıldığı tarihlerde aktif olarak çalışan yaklaşık 200 kişiden 135'i gönüllü olarak anketi doldurmuş olup bir anket veri eksikliği nedeniyle değerlendirilmemiş 134 anket ise değerlendirmeye alınmıştır. Anketler ilgili okulların yönetimi tarafından posta ile geri gönderilmiştir.

3.4.4. Verilerin Değerlendirilmesi ve Karşılaştırılması

Araştırmamızda katılımcıların demografik özelliklerini belirten sorular kodlanarak, öğretim elemanlarının görüşlerini belirten seçenekli sorular 5'li Likert derecelendirme ölçeği ve 5'li puanlandırma kullanılarak, açık uçlu sorular ise kendi içlerinde kodlandıktan sonra değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde kavramsal analizin yanı sıra SPSS 11,5 paket programı kullanılmıştır¹²⁹. Sonuçlar, sayı, yüzdelik oranları, tanımlayıcı istatistikler, sayımla belirlenen değişkenler için ki-kare testi, ölçümle belirlenen değişkenler için bağımlı ve bağımsız t-testleri ve varyans analizi kullanılarak elde edilmiştir. Bütün analizlerde en büyük kritik anlamlılık seviyesi 0,05 olarak alınmıştır^{130,131,132}.

4. BULGULAR

4.1. Katılımcıların Tanıtıcı Özellikleri ile İlgili Bulgular

Katılımcıları tanıtıcı özelliklerin dağılımı Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerinin Dağılımı (N:134).		
Tanıtıcı Özellikler	Sayı	%
Eğitimci Olarak Çalışılan Okullar		
Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu	32	23,90
İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu	30	22,40
Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu	15	11,20
Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü	13	9,70
Erciyes Üniversitesi Kayseri Atatürk Sağlık Yüksekokulu	11	8,20
Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu	10	7,50
Gülhane Askeri Tıp Akademisi Hemşirelik Yüksekokulu	7	5,20
Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu	7	5,20
Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu	5	3,70
Trakya Üniversitesi Edirne Sağlık Yüksekokulu	4	3,00
Yaş		
25-34	29	21,60
35-44	70	52,20
45-54	27	20,10
55 ve ↑	8	6,00
Eğitimci Olarak Çalışma Yılı		
1-9 yıl	34	25,40
10-19 yıl	61	45,50
20-29 yıl	29	21,60
30 ve ↑	10	7,40
Son Mezuniyet Durumu		
Lisans Mezunları	1	0,70
Yüksek Lisans Mezunları	6	4,50
Doktora Mezunları	112	83,60
Doktora Eğitimi Devam Edenler	15	11,20
Eğitimcilik Öncesi Klinik Deneyim		
Var	103	76,90
Yok	31	23,10
Akademik Unvan		
Profesör	25	18,70
Doçent	10	7,50
Yardımcı Doçent	50	37,30
Öğretim Görevlisi	22	16,40
Doktoralı Araştırma Görevlisi	27	20,10
Etik/Deontoloji Dersi Alma Durumu		
Almış	120	89,60
Almamış	14	10,40

Çizelge 1'in Devamı		
Etik/Deontoloji Dersi Alınma Aşamaları (N:120)		
Sadece Lisans	62	51,70
Sadece Yüksek Lisans	5	4,20
Sadece Doktora	9	7,50
Lisans ve Yüksek Lisans	14	11,70
Yüksek Lisans ve Doktora	3	2,50
Lisans ve Doktora	13	10,80
Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora	14	11,70

Katılımcıların okullara göre dağılımına bakıldığında, % 23,90'ının (32) Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda, % 22,40'ının (30) İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu'nda, % 11,20'sinin (15) Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda, % 9,70'inin (13) Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde, % 8,20'sinin (11) Erciyes Üniversitesi Kayseri Atatürk Sağlık Yüksekokulu'nda, % 7,50'sinin (10) Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda, % 5,20'sinin (7) Gülhane Askeri Tıp Akademisi Hemşirelik Yüksekokulu'nda, % 5,20'sinin (7) Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda, % 3,70'inin (5) Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda, % 3,00'ının (4) ise Trakya Üniversitesi Edirne Sağlık Yüksekokulu'nda görev yaptıkları görülmektedir.

Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımına bakıldığında, % 21,60'ının (26) 25-34, % 52,20'sinin (70) 35-44, % 20,10'unun (27) 45-54, % 6,10'inin (8) ise 55 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması $40,6 \pm 8,0$ ve yaş dağılım aralığı ise 26-65 arasındadır.

Katılımcıların eğitimci olarak çalışma yıllarına bakıldığında, % 25,40'ının (34) 1-9 yıl, % 45,50'sinin (61) 10-19 yıl, 21,60'ının (29) 20-29 yıl, % 7,40'ının ise (10) ise 30 yıl ve üzeri deneyimi olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitimcilik deneyimi ortalaması $15,5 \pm 8,2$ yıl, dağılım aralığı ise 1-42 yıl arasındadır.

Katılımcıların son mezuniyet durumlarının dağılımına bakıldığında, % 0,70'inin (1) lisans mezunu, % 4,50'sinin (6) yüksek lisans mezunu, % 83,60'ının (112) doktora derecesine sahip olduğu ve % 11,20'sinin (15) ise doktora eğitimine devam ettiği görülmektedir.

Katılımcıların eğitimcilik öncesi klinik deneyimlerinin olup olmama durumlarının dağılımına bakıldığında, % 76,90'ının (103) eğitimcilik öncesi klinik

deneyime sahip olduğu, % 23,10'unun (31) ise eğitimcilik öncesi klinik deneyime sahip olmadığı görölmektedir.

Katılımcıların akademik unvanlarına göre dağılımına bakıldığında, % 18,70'inin (25) profesör, % 7,50'sinin (10) doçent, % 37,30'unun (50) yardımcı doçent, % 16,40'ının (22) öğretim görevlisi, % 20,10'unun (27) doktoralı araştırma görevlisi olduğu görölmektedir.

Katılımcıların etik/deontoloji dersi alma durumlarının dağılımına bakıldığında, % 89,60'ının (120) etik/deontoloji dersi aldığı, % 10,40'ının ise bu dersi almadığı görölmektedir.

Etik/deontoloji dersi alan katılımcıların etik/deontoloji dersini alma aşamalarının dağılımına bakıldığında, % 51,70'inin (62) sadece lisans, % 4,20'sinin (5) sadece yüksek lisans, % 7,50'sinin (9) sadece doktora, % 11,70'inin (14) lisans ve yüksek lisans, % 2,50'sinin (3) yüksek lisans ve doktora, % 10,80'inin (13) lisans ve doktora, % 11,70'inin (14) ise lisans, yüksek lisans ve doktora aşamalarında etik/deontoloji dersi aldıkları görölmektedir.

4.2. Katılımcıların Hemşirelik Eğitiminde Etik Konusundaki Görüşleriyle İlgili Bulgular

Bu alt bölümde, tüm katılımcıların cevap vermesi istenen hemşirelik eğitiminde etik konusundaki 9 soruya verdikleri cevapların dağılımı yer almaktadır.

4.2.1. Katılımcıların Etik Tanımlarını Benimseme Dereceleriyle İlgili Bulgular

Katılımcıların etik tanımlarını benimseme derecelerine ilişkin 5 üzerinden verdikleri puanların ortalamalarının dağılımı Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Katılımcıların Etik Tanımlarına Verdikleri Puanların Ortalamaları (N:134).	
Etik Tanımları	Ortalama ± Standart Sapma
Etik, meslek ahlakıdır.	4,46 ± 1,09
Etik, ahlaktır.	4,37 ± 1,17
Etik, felsefedir.	4,31 ± 1,14
Etik, kurallar dizgesidir.	3,63 ± 1,38
Etik, iyi ve kötü olma ölçütüdür.	3,63 ± 1,45

Katılımcıların etik tanımlarını benimseme derecelerine ilişkin puan ortalamaları sırasıyla, “etik meslek ahlakıdır” için $4,46 \pm 1,09$; “etik ahlaktır” için $4,37 \pm 1,17$; “etik felsefedir” için $4,31 \pm 1,14$; “etik kurallar dizgesidir” için $3,63 \pm 1,38$ ve “etik iyi ve kötü olma ölçütüdür” için $3,63 \pm 1,45$ şeklindedir.

4.2.2. Katılımcıların Öğrencileri, Meslektaşları ve Hastaları ile İlişkilerinde Etik İlkeleri Benimseme Dereceleleriyle İlgili Bulgular

Katılımcıların, öğrencileri, meslektaşları ve hastaları ile ilişkilerinde etik ilkeleri benimseme derecelerine ilişkin 5 üzerinden verdikleri puanların ortalamalarının dağılımı Çizelge 3’de verilmiştir.

Çizelge 3. Katılımcıların, Öğrencileri, Meslektaşları ve Hastaları ile İlişkilerinde Etik İlkelerine Verdikleri Puanların Ortalamaları (N:134).		
Etik İlkeler	Öğrencilerle İlişkilerde	Meslektaşlarla ve Hastalarla İlişkilerde
	Ortalama ± Standart Sapma	Ortalama ± Standart Sapma
Ayrımcılıktan kaçınma	4,94 ± 0,23	4,94 ± 0,31
Mahremiyete saygı	4,94 ± 0,23	4,93 ± 0,25
Zarar vermeme	4,94 ± 0,26	4,92 ± 0,34
Adil olma	4,93 ± 0,25	4,96 ± 0,20
Sır saklama	4,87 ± 0,37	4,89 ± 0,31
Özerkliğe saygı*	4,84 ± 0,39*	4,91 ± 0,28*
Yarar sağlama	4,86 ± 0,49	4,86 ± 0,49
Dayanışma	4,73 ± 0,57	4,63 ± 0,77
Sadakat	4,57 ± 0,78	4,53 ± 0,84
*Benimseme dereceleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p=0,032), (t=2,161).		

Katılımcıların öğrencileri ile ilişkilerinde etik ilkeleri benimseme derecelerine ilişkin puan ortalamaları, ayrımcılıktan kaçınma için $4,94 \pm 0,23$; mahremiyete saygı için $4,94 \pm 0,23$; zarar vermeme için $4,94 \pm 0,26$; adil olma için $4,93 \pm 0,25$; sır saklama için $4,87 \pm 0,37$; özerkliğe saygı için $4,84 \pm 0,39$; yarar sağlama için $4,86 \pm 0,49$; dayanışma için $4,73 \pm 0,57$; sadakat için ise $4,57 \pm 0,78$ şeklindedir.

Katılımcıların meslektaşları ve hastaları ile ilişkilerinde etik ilkeleri benimseme derecelerine ilişkin puan ortalamaları, ayrımcılıktan kaçınma için $4,94 \pm 0,31$; mahremiyete saygı için $4,93 \pm 0,25$; zarar vermeme için $4,92 \pm 0,34$; adil olma için $4,96 \pm 0,20$; sır saklama için $4,89 \pm 0,31$; özerkliğe saygı için $4,91 \pm 0,28$; yarar sağlama için $4,86 \pm 0,49$; dayanışma için $4,63 \pm 0,77$; sadakat için ise $4,53 \pm 0,84$ şeklindedir.

Özerkliğe saygı ilkesi çerçevesinde, katılımcıların hasta-meslektaş özerkliğini öğrenci özerkliğine göre daha fazla benimsemesi söz konusu olup benimseme dereceleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p=0,032$).

4.2.3. Katılımcıların, Öğrencilerin Araştırmalarda Yer Alması Konusundaki Yaklaşımlarıyla İlgili Bulgular

Katılımcıların, araştırmalarda öğrencilerin ücret ödenmeksizin anketör olarak kullanılmasını ve ankete dayalı araştırmaların öğrenciler üzerinde yürütülmesini uygun bulma derecelerinin dağılımı Çizelge 4’de verilmiştir.

Çizelge 4. Katılımcıların Araştırmalarda, Öğrencilerin Ücret Ödenmeksizin Anketör Olarak Kullanılmasını ve Ankete Dayalı Araştırmaların Öğrenciler Üzerinde Yürütülmesini Uygun Bulma Derecelerinin Dağılımı (N:134).										
	Çok uygun bulan		Uygun bulan		Kararsız		Uygun bulmayan		Hiç uygun bulmayan	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Öğrencilerin anketör olarak kullanılması	2	1,50	16	11,90	14	10,40	44	32,80	58	43,30
Öğrencilere anket uygulanması	13	9,70	64	47,80	26	19,40	17	12,70	14	10,40

Araştırmalarda, öğrencilerin ücret ödenmeksizin anketör olarak kullanılmasını katılımcıların, % 43,30’unun (58) hiç uygun bulmadığı, % 32,80’inin (44) uygun bulmadığı, % 10,40’ının (14) kararsız olduğu, % 11,90’ının (16) uygun bulduğu ve % 1,50’sinin (2) ise çok uygun bulduğu görülmektedir.

Ankete dayalı araştırmaların öğrenciler üzerinde yürütülmesini ise katılımcıların, % 10,40’ının (14) hiç uygun bulmadığı, % 12,70’inin (17) uygun bulmadığı, %

19,40'ının (26) kararsız olduğu, % 47,80'inin (64) uygun bulduğu ve % 9,70'inin (13) ise çok uygun bulduğu görölmektedir.

4.2.4. Katılımcıların Öğrencilerini Algılama-Niteleme Şekilleriyle İlgili Bulgular

Katılımcıların, öğrencilerinin farklı açılardan nitelenmesini içeren ifadelere 5 üzerinden verdikleri puanların ortalamaları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Katılımcıların, Öğrencileri Farklı Açılardan Niteleyen İfadelere Verdikleri Puanların Ortalamaları (N:134).	
Öğrencilik Tanımları	Ortalama ± Standart Sapma
Öğrenci, bir meslektaşır.	4,42 ± 0,96
Öğrenci, istikbalin teminatıdır.	4,00 ± 1,30
Öğrenci, bir arkadaşır.	2,76 ± 1,40
Öğrenci, bir acemidir.	2,70 ± 1,40
Öğrenci, yardıma muhtaç bir kişidir.	2,25 ± 1,42
Öğrenci, bir evlattır.	2,19 ± 1,36
Öğrenci, bir kardeşir.	1,98 ± 1,24
Öğrenci, sorun çıkartabilecek bir kişidir.	1,55 ± 0,96

Katılımcıların öğrencilerini 4,42 ± 0,96 ile bir meslektaş, 4,00 ± 1,30 ile istikbalin teminatı, 2,76 ± 1,40 ile bir arkadaş, 2,70 ± 1,40 ile bir acemi, 2,25 ± 1,42 ile yardıma muhtaç bir kişi, 2,19 ± 1,36 ile bir evlat, 1,98 ± 1,24 ile bir kardeş ve 1,55 ± 0,96 ile de sorun çıkartabilecek bir kişi olarak algıladıkları-niteledikleri görölmektedir.

4.2.5. Katılımcıların Okulda, Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarına İlişkin Tanıklıkları ve Deneyimleriyle İlgili Bulgular

Katılımcıların okulda hemşirelik eğitimi verirken tanıklık ettikleri veya deneyim yaşadıkları öğretim elemanı etik dışı davranışlarının dağılımı ile odds oranları ve % 95 güvenilirlik aralığı Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Katılımcıların Okul Ortamında Tanıklık Ettikleri veya Deneyim Yaşadıkları Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarının Dağılımı (N:134).					
	Tanıklık Eden		Deneyim Yaşayan		Odds oranı ve % 95 güvenilirlilik aralığı
	Sayı	%	Sayı	%	
Öğretim elemanları hakkında sınıfta olumsuz konuşmak	40	29,90	7	5,20	42,60 (1,5-19,4)
Sınıfa yeterince hazırlık yapmadan gelmek	33	24,60	2	1,50	26,50 (5,0-91,9)
Sınıf önünde öğrenciyi aşağılamak	49	36,60	4	3,00	18,70 (6,5-53,8)
Öğrencileri gıyaplarında aşağılamak	42	31,30	5	3,70	11,70 (4,4-30,9)
Öğrencilerden gelen pahalı hediyeleri kabul etmek	9	6,70	1	0,70	9,50 (1,1-76,6)
Öğrencilerin soru sormalarına ya da tekrar istemelerine izin vermemek	27	20,10	5	3,70	6,50 (2,4-17,4)
Etnik ya da dini ayrımcılık yapmak	15	11,20	3	2,20	5,50 (1,5-19,4)
Bir öğrencinin sırlarını, kişisel bilgilerini ve sorunlarını anlatmak	14	10,40	3	2,20	5,00 (1,4-18,1)
Sınıfta politik görüşlerini açıklamak, dayatmak, propaganda yapmak	14	10,40	4	3,00	3,70 (1,2-11,8)
Öğrencilerin özel sorunlarını öğretim elemanlarına anlatmak	62	46,30	25	18,70	3,70 (2,1-6,5)
Kopya çekme girişimlerini görmezden gelmek	20	14,90	6	4,50	3,70 (1,4-9,6)
Öğrencilere kitap v.b. materyaller satmak	42	31,30	15	11,20	3,60 (1,8-6,9)
Başarılı öğrencilere daha fazla ilgi göstermek	37	27,60	13	9,70	3,50 (1,7-7,0)
Başarısız öğrencilere daha az ilgi göstermek	14	10,40	5	3,70	3,00 (1,0-8,6)
Okula geç gelmek veya okuldan erken ayrılmak	72	53,70	44	32,80	2,30 (1,4-3,8)
Öğrencilere fiziksel ceza vermek	2	1,50	1	0,70	2,00 (0,1-22,4)
Öğrencilerin maddi değeri düşük hediyelerini reddetmek	12	9,00	12	9,00	1,00 (0,4-2,3)
Akraba ya da arkadaşlarının çocuklarına özel ilgi	10	7,50	0	0,00	-
Öğrenciler arasında ekonomik bakımdan ayrımcılık yapmak	9	6,70	0	0,00	-
Öğretim elemanlarına ait gizli bilgileri öğrencilere anlatmak	8	6,00	0	0,00	-
Okulda alkol içmek	1	0,70	0	0,00	-

Katılımcıların okulda hemşirelik eğitimi verirken tanıklık ettikleri öğretim elemanı etik dışı davranışlarının dağılımına bakıldığında; katılımcıların % 53,70'inin (72) okula geç gelmek veya okuldan erken ayrılmak, % 46,30'unun (62) öğrencilerin özel sorunlarını diğer öğretim elemanlarına anlatmak, % 36,60'ının (43) sınıf önünde öğrenciyi aşağılamak, % 31,30'unun (42) öğrencileri gıyaplarında aşağılamak ve % 31,30'unun (42) öğrencilere kitap ve benzeri materyaller satmak gibi etik dışı davranışlara tanıklık ettikleri görülmektedir. En sık rastlanan bu beş davranışa karşılık en az rastlanan beş davranış ise

% 6,70 (9) ile öğrencilerden gelen pahalı hediyeleri kabul etmek, % 6,70 (9) ile öğrenciler arasında ekonomik bakımdan ayrımcılık yapmak, % 6,00 (8) ile öğretim elemanlarına ait gizli bilgileri öğrencilere anlatmak, % 1,50 (2) ile öğrencilere fiziksel ceza vermek ve % 0,70 (1) ile okulda alkol içmektir.

Katılımcıların okulda hemşirelik eğitimi verirken deneyim yaşadıkları öğretim elemanı etik dışı davranışlarının dağılımına bakıldığında; katılımcıların % 32,80'inin (44) okula geç gelmek veya okuldan erken ayrılmak, % 18,70'inin (25) öğrencilerin özel sorunlarını diğer öğretim elemanlarına anlatmak, % 11,20'sinin (15) öğrencilere kitap ve benzeri materyal satmak, % 9,70'inin (13) başarılı öğrencilere daha fazla ilgi göstermek, % 9,00'ının (12) öğrencilerin maddi değeri düşük hediyelerini reddetmek gibi etik dışı davranışları bizzat yaşadıkları görülmektedir. En sık rastlanan bu beş davranışa karşılık en az rastlanan beş davranış ise, % 2,20 (3) ile etnik ya da dini ayrımcılık yapmak, % 2,20 (3) ile bir öğrencinin sırlarını, kişisel bilgilerini ve sorunlarını anlatmak, % 1,50 (2) ile sınıfa yeterince hazırlık yapmadan gelmek, % 0,70 (1) ile öğrencilere fiziksel ceza vermek ve % 0,70 (1) ile öğrencilerden gelen pahalı hediyeleri kabul etmektir. Katılımcıların tümünün, akraba ya da arkadaşlarının çocuklarına özel ilgi göstermediğini, öğrenciler arasında ekonomik bakımdan ayrımcılık yapmadığını, öğretim elemanlarına ait gizli bilgileri öğrencilere anlatmadığını, okulda alkol içmediğini ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların okulda hemşirelik eğitimi verirken tanıklık ettikleri ve deneyim yaşadıkları öğretim elemanlarının etik dışı davranışlarının odds oranlarının ve % 95 güvenilirlik aralığının dağılımına bakıldığında, katılımcıların öğretim elemanları hakkında sınıf ortamında olumsuz konuşma davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 42,60 (1,5-19,4) kez fazla olduğu, sınıfa yeterince hazırlık yapmadan gelme davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 26,50 (5,0-91,9) kez fazla olduğu, sınıf önünde öğrenciyi aşağılama davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 18,70 (6,5-53,8) kez fazla olduğu, öğrencileri gıyaplarında aşağılama davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 11,70 (4,4-30,9) kez fazla olduğu, öğrencilerden gelen pahalı hediyeleri kabul etme davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 9,50 (1,1-76,6) kez fazla olduğu görülmektedir. En sık rastlanan bu beş tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden fazla

olduğu davranışa karşılık en az rastlanan beş davranış ise öğrencilerden gelen pahalı hediyeleri kabul etme davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 3,50 (1,7-7,0) kez fazla olduğu, başarılı öğrencilere daha az ilgi gösterme davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 3,00 (1,0-8,6) kez fazla olduğu, okula geç gelme veya okuldan erken ayrılma davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 2,30 (1,4-3,8) kez fazla olduğu, öğrencilere fiziksel ceza verme davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 2,00 (0,1-22,4) kez fazla olduğu, öğrencilerin maddi değeri düşük hediyelerini reddetme davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 1,00 (0,4-2,3) kez fazla olduğu şeklindedir. Ayrıca katılımcıların, akraba ya da arkadaşlarının çocuklarına özel ilgi, öğrenciler arasında ekonomik bakımdan ayrımcılık yapma, öğretim elemanlarına ait gizli bilgileri öğretim elemanlarına anlatma ve okulda alkol alma davranışlarına tanıklık etmiş olmalarına rağmen hiç deneyim yaşamadıkları görülmektedir.

4.2.6. Katılımcıların Klinik Ortamda Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarına İlişkin Tanıklıkları ve Deneyimleriyle İlgili Bulgular

Katılımcıların klinik ortamda hemşirelik eğitimi verirken tanıklık ettikleri veya deneyim yaşadıkları öğretim elemanı etik dışı davranışlarının dağılımı ile odds oranları ve % 95 güvenirlilik aralığı Çizelge 7’da verilmiştir.

Çizelge 7. Katılımcıların Klinik Ortamda Tanıklık Ettikleri veya Deneyim Yaşadıkları Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarının Dağılımı (N:134).					
Etik Dışı Tutum ve Davranışlar	Tanıklık Eden		Deneyim Yaşayan		Odds oranı ve % 95 güvenilirlilik aralığı.
	Sayı	%	Sayı	%	
Öğrencileri değerlendirmede eşit davranmamak	31	23,10	1	0,70	40,00 (5,3-298,1)
Hastane çalışanları ve hasta önünde öğrenciyi rencide etmek, aşağılamak	43	32,10	2	1,50	31,10 (7,3-131,9)
Duyarsız kalmak	47	35,10	4	3,00	15,50 (6,1-50,4)
Hoşgörüsüzlük	61	45,50	10	7,50	10,30 (5,0-21,4)
Öğrenciye angarya niteliğinde görevler vermek	29	21,60	4	3,00	8,9 0(3,0-26,3)
Öğrenciye yansıyan aksaklıklara karşı bir şey yapmamak	30	22,40	5	3,70	7,40(2,7-19,8)
Öğrenciyle olması gereken zamanı başka işler için kullanmak	55	41,00	12	9,00	7,00(3,5-14,0)
Yetiştirme, denetim ve rehberlik yetersizliği	49	36,60	12	9,00	5,80 (2,9-11,6)
Klinik ortamda beklenen davranışları öğrenciye bildirmemek	27	20,10	6	4,50	5,30 (2,1-13,5)
Öğrencinin stresini anlamamak	49	36,60	13	9,70	5,30 (2,7-10,5)
Öğrenciye karşı kinayeli konuşmak	54	40,30	16	11,90	4,90 (2,6-9,3)
Klinik değerlendirme kriterlerini öğrenciye bildirmemek	28	20,90	7	5,20	4,70 (2,0-11,4)
Hasta önünde öğrenciyi sınamak	85	63,40	36	26,90	4,70 (2,8-7,9)
Öğrencinin eğitimine katkı sağlamayan hizmetler için görevlendirilmesine engel olmamak	40	29,90	12	9,00	4,30 (2,1-8,7)
Öğrenciye verilen sözü tutmamak	33	24,60	10	7,50	4,00 (1,9-8,6)
Sabırsız davranmak	61	45,50	31	23,10	2,70 (1,6-4,6)
Her öğrenciye eşit öğretim ortamı sağlamamak	20	14,90	8	6,00	2,70 (1,1-6,5)
Öğrenciye ait özel bilgileri klinik çalışanlarına aktarmak	7	5,20	3	2,20	2,40 (0,6-9,5)
Öğrencinin izlediği hastayı sık sık değiştirmek	13	9,70	6	4,50	2,20 (0,8-6,2)
Öğrencinin çalışma yerini sık sık değiştirmek	15	11,20	10	7,50	1,50 (0,6-3,6)
Yeniliklere açık olmamak	1	0,70	1	0,70	1,00 (0,0-16,1)

Katılımcıların klinik ortamda hemşirelik eğitimi verirken tanıklık ettikleri öğretim elemanı etik dışı davranışlarının dağılımına bakıldığında; katılımcıların % 63,40'ının (85) hasta önünde öğrenciyi sınamak, % 45, 50'sinin (61) sabırsız davranma ve hoşgörüsüzlük, % 41,00'ının (55) öğrenci ile olması gereken zamanı başka işler için kullanma, % 36,60'sının (49) öğrencinin stresini anlamamak, yetiştirme, denetim ve

rehberlik yetersizliği davranışlarına tanıklık ettikleri görülmektedir. En sık rastlanan bu beş davranışa karşılık en az rastlanan beş davranışın ise % 14,90 (20) ile her öğrenciye eşit öğretim ortamı sağlamamak, % 11,20 (10) ile öğrencinin çalışma yerini sık sık değiştirme, % 9,70 (6) ile öğrencinin izlediği hastayı sık sık değiştirme, % 5,20 (7) ile öğrenciye ait özel bilgileri klinik çalışanlarına aktarmak ve % 0,70 (1) ile ise yeniliklere açık olmamaktır.

Katılımcıların klinik ortamda hemşirelik eğitimi verirken deneyim yaşadıkları öğretim elemanı etik dışı davranışlarının dağılımına bakıldığında, % 26,90'ının (36) hasta önünde öğrenciyi sınamak, % 23,10'unun (31) sabırsız davranmak, % 11,90'ının (16) öğrenciye karşı kinayeli konuşma, % 9,70'inin (13) öğrencinin stresini anlamama, % 9,00'ünün (12) yetiştirme rehberlik ve deneyim yetersizliği ve % 9,00'ünün (12) öğrenci ile olması gereken zamanı başka işler için kullanma davranışlarını bizzat yaşadıkları görülmektedir. En sık rastlanan bu beş davranışa karşılık en az rastlanan beş davranış ise % 3,00 (4) ile öğrenciye angarya niteliğinde görevler vermek, % 3,00 (4) ile duyarsız kalmak, % 2,20 (3) ile öğrenciye ait özel bilgileri klinik çalışanlarına aktarmak, % 1,50 (2) ile hastane çalışanları ve hasta önünde öğrenciyi rencide etmek, aşağılamak, % 0,70 (1) ile öğrencileri değerlendirmede eşit davranmamak ve % 0,70 (1) ile yeniliklere açık olmamaktır.

Katılımcıların klinik ortamda hemşirelik eğitimi verirken tanıklık ettikleri ve deneyim yaşadıkları öğretim elemanı etik dışı davranışlarının odds oranları ve % 95 güvenilirlik aralığının dağılımına bakıldığında, katılımcıların, öğrencileri değerlendirmede eşit davranmama davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 40,00 (5,3-298,1) kez fazla olduğu, hastane çalışanları ve hastalar önünde öğrenciyi rencide etme, aşağılama davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 31,10 (7,3-131,9) kez fazla olduğu, duyarsız kalma davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 15,50 (6,1-50,4) kez fazla olduğu, hoşgörüsüzlük davranışına, tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 10,30 (5,0-21,4) kez fazla olduğu, öğrencilere angarya niteliğinde işler verme davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 8,90 (3,0-26,3) kez fazla olduğu görülmektedir.

En sık rastlanan bu beş tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden fazla olduğu davranışa karşılık en az rastlanan beş davranış ise her öğrenciye

eşit öğretim ortamı sağlamama davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 2,70 (1,1-6,5) kez fazla olduğu, öğrenciye ait bilgileri klinik çalışanlarına aktarma davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 2,40 (0,6-9,5) kez fazla olduğu, öğrencinin izlediği hastayı sık sık değiştirme davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 2,20 (0,6-3,6) kez fazla olduğu, öğrencinin çalışma yerini sık sık değiştirme davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 1,50 (0,6-3,6) kez fazla olduğu, yeniliklere açık olmama davranışına tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşamış olma riskinden 1,00 (0,0-16,1) kez fazla olduğu şeklindedir.

4.2.7. Katılımcıların, Üç Örnek Olay Hakkındaki Sorulara Verdikleri Cevaplarla İlgili Bulgular

Katılımcıların, yurt dışında düzenlenecek öğrenci kongrelerine gidecek öğrencilerin seçilme kriterine ilişkin örnek olayla ilgili soruya verdikleri cevapların dağılımı Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Katılımcıların, Yurt Dışında Düzenlenecek Öğrenci Kongresine Gidecek Öğrencilerin Seçilme Kriterine İlişkin Örnek Olay Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N:125)*.		
Öğrencileri Seçme Kriterleri	Sayı	%
Başarılı ve dil bilenleri seçenler	54	43,20
Kurayı kabul edenler	48	38,40
Başarılı, dil bilen ve istekliler arasından kura çekilmesini kabul edenler	22	17,60
Oylamayı kabul edenle	1	0,80
Toplam	125	100,00
*Dokuz kişi bu soruya cevap vermemiştir		

Katılımcıların, yurt dışında düzenlenecek bir öğrenci kongresine gidecek öğrencilerin seçimini yapma durumunda bulunsalar hangi kriteri kullanacakları şeklindeki soruya verdikleri cevapların dağılımına bakıldığında, % 43,20’sinin (54) başarılı ve dil bilenleri seçme kriterini, % 38,40’ının (48) kura kriterini, 17,60’ının (22) başarılı, dil bilen ve istekliler arasından kura çekme kriterini, % 0,80’inin (1) ise oylama kriterini öğrenci seçiminde kullanacaklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların, bir jüri üyesinin, öğrencinin dünya görüşünün farklı olması nedeniyle yüksek lisansa alınmaması gerektiği düşüncesinin dikkate alınma durumuna

ilişkin ikinci örnek olayla ilgili soruya verdikleri cevapların dağılımı Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9. Katılımcıların, Bir Jüri Üyesinin, Dünya Görüşünün Farklı Olması Nedeniyle Bir Öğrencinin Yüksek Lisansa Alınmamasını Önermesi Hakkındaki Örnek Olay Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N:126) *.		
	Sayı	%
Jüri üyesinin önerisini dikkate almayanlar	104	82,50
Jüri üyesinin önerisini dikkate alanlar	22	17,50
Toplam	126	100,00
* Sekiz kişi bu soruya cevap vermemiştir		

Katılımcıların, bir jüri üyesinin, dünya görüşünün farklı olması nedeniyle bir öğrencinin yüksek lisansa alınmamasını önermesi durumunda, kendileri de jüri üyesi iseler nasıl davranacakları şeklindeki soruya verilen cevapların dağılımına bakıldığında, katılımcıların % 82,50’sinin (104) öneriyi dikkate almama, % 17,50’sinin (22) öneriyi dikkate alma şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Katılımcıların, öğrencilerin klinik uygulama alanlarının öğrencilerin talepleri doğrultusunda değiştirilmesine ilişkin örnek olayla ilgili soruya verdikleri cevapların dağılımı Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10. Katılımcıların, Öğrencilerin Klinik Uygulama Yerlerinin Talepleri Doğrultusunda Değiştirilmesine İlişkin Örnek Olay Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı (N:123)*.		
Değişiklik Talebine Karşı Davranışlar	Sayı	%
Değişiklik yapardım	97	78,90
Araştırdım	38	30,90
Ekonomik destek sağladım	25	20,30
Değişiklik yapmazdım	23	18,70
Diğer öğrencilerle konuyu paylaştım	15	18,70
Becayış yaptırırdım	12	9,80
*11 kişi bu soruya cevap vermemiştir.		
*Cevap verenlerden bir kısmı birden fazla seçenek işaretlemiştir		

Katılımcıların, klinik uygulama yaptığı yerin değişmesini isteyen öğrencilerin talepleri karşısında nasıl davranacaklarına ilişkin soruya verdikleri cevapların yüzde dağılımına bakıldığında, % 78,90’ının (97) istenen değişikliği yapma, % 30,90’ının (38) durumu araştırma, % 20,30’unun (25) ekonomik destek sağlama, % 18,70’inin (15) diğer öğrencilerle konuyu paylaşma ve % 9,80’inin (12) ise becaiş yaptıırma yoluna yönelme şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

4.3. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Hemşirelikte Etik Eğitime İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Araştırmanın örneklemini oluşturan 134 katılımcının % 22,40'ının (30) daha önceden etik/deontoloji dersi vermiş ya da şu anda vermekte olduğu, % 77,60'ının (104) ise hiç etik/deontoloji dersi vermediği görülmektedir. Bu bölümde yer alan bulgular, dersle bağlantısı olan 30 katılımcının hemşirelikte etik eğitime ilişkin 12 soruya verdikleri cevaplardan elde edilmiştir.

4.3.1. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Bilimsel Toplantılara Katılma Durumlarıyla İlgili Bulgular

Daha önce etik/deontoloji dersi vermiş ya da şu anda vermekte olan katılımcıların etik/deontoloji ile ilgili bilimsel toplantılara katılma durumlarına bakıldığında % 66,70'inin (20) bilimsel toplantılara katıldığı, % 33,30'unun (10) ise bilimsel toplantılara katılmadığı görülmektedir.

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcılardan bilimsel toplantılara katılmış olanlarının farklı toplantılara katılma durumlarının dağılımı Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların Etik/Deontoloji Dersine İlişkin Bilimsel Toplantılara Katılma Durumlarının Dağılımı (N:20)*.		
Bilimsel Toplantılar	Sayı	%
Genel Pratik-Teorik Etik Toplantıları	6	40,00
Kurs,Seminer, Hizmet İçi Eğitim Programı	5	33, 40
Bilim-Araştırma-Yayın Etiği Toplantıları	4	26,70
Tıp ve Hemşirelik Etiği Toplantıları	4	26,70
Hemşirelik Toplantısı Etik Oturumu	3	20,00
* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.		
* Beş kişi katıldığı toplantıları hatırlamadığını ifade etmiştir.		

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların etik/deontoloji dersine ilişkin bilimsel toplantılara katılma durumlarının dağılımına bakıldığında, katılımcıların % 40,00'min (6) genel pratik-teorik etik toplantılarına, % 33,40'min (5) kurs, seminer, hizmet içi eğitim programlarına, % 26,70'inin (4) bilim-

araştırma-yayın etiği toplantılarına, % 26,70'inin (4) tıp ve hemşirelik etiği toplantılarına, % 20,00'inin (3) hemşirelik toplantı etik oturumuna katıldıkları görülmektedir.

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların etik/deontoloji ile ilgili bilimsel toplantılara katılmama nedenlerinin dağılımı Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların Etik/Deontoloji Dersine İlişkin Bilimsel Toplantılara Katılmama Nedenlerinin Dağılımı (N: 10)*.		
Nedenler	Sayı	%
Ders yükünün çok olması	5	50,00
Haberdar olamama	5	50,00
Yararlı görmeme	1	10,00
* Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.		

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların konuyla ilgili bilimsel toplantılara katılmama nedenlerinin dağılımına bakıldığında, katılımcıların % 50,00'inin (5) ders yükünün çok olmasını, % 50,00'inin bilimsel toplantılardan haberdar olamamayı (5) ve % 10,00'inin ise bilimsel toplantıları yararlı görmemeyi gerekçe olarak ifade ettikleri görülmektedir.

4.3.2. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Takip Ettikleri Kaynaklarla İlgili Bulgular

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların takip ettikleri derse ilişkin kaynakların dağılımı Çizelge 13'de verilmiştir.

Çizelge 13. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların Derse İlişkin Takip Ettikleri Kaynakların Dağılımı (N:30).		
Takip Edilen Etik/Deontoloji Kaynakları	Sayı	%
Kitap, dergi ve internet	14	46,70
İnternet ve dergi	5	16,70
Kitap ve dergi	4	13,30
Sadece dergi	2	6,70
Sadece kitap	1	3,30
Sadece internet	1	3,30
Takip etmeyenler	3	10,00
Toplam	30	100,00

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların derse ilişkin takip ettikleri kaynakların dağılımına bakıldığında, katılımcıların % 46,70'inin (14) kitap, dergi ve internet, % 16,70'inin (5) internet ve dergi, % 13,30'unun (4) kitap ve dergi, % 6,70'inin (2) sadece dergi, % 3,30'unun (1) sadece kitap, % 3,30'unun (1) sadece internette derse ilgili kaynak olarak yararlandıkları; % 10,00'min (3) ise etik/deontoloji dersine ilişkin herhangi bir kaynaktan yararlanmadıkları görülmektedir.

Etik/deontoloji dersine ilişkin yayın takip etmeyen katılımcıların yayın takip etmeme nedenlerinin dağılımına bakıldığında; % 66,60'ının (2) zaman yokluğunu ve % 33,30'unun (1) ise kaynakları tanımamayı neden olarak gösterdiği görülmektedir.

4.3.3. Etik/deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, “Etik/Deontoloji Derslerinin Etik Alanında Uzman Biri Tarafından Verilmesi Gerekir” İfadesine Katılma Dereceleriyle İlgili Bulgular

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların “etik/deontoloji derslerinin etik alanında uzman biri tarafından verilmesi gerekir” ifadesine katılma durumlarının dağılımı Çizelge 14’de verilmiştir.

Çizelge 14. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların “Etik/Deontoloji Derslerinin Etik Alanında Uzman Biri Tarafından Verilmesi Gerekir” İfadesine Katılma Durumlarının Dağılımı (N:30).		
Katılma Durumu	Sayı	%
Kesinlikle Katılıyorum	18	60,00
Katılıyorum	6	20,00
Kararsızım	2	6,70
Katılmıyorum	3	10,00
Kesinlikle Katılmıyorum	1	3,30

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların “etik/deontoloji derslerinin etik alanında uzman biri tarafından verilmesi gerekir” ifadesine katılma durumlarının dağılımına bakıldığında, katılımcıların % 60,00 (18) ile kesinlikle katılıyorum, % 20,00 (6) ile katılıyorum, % 6,70 (2) ile kararsızım, % 10,00 (3) ile katılmıyorum ve % 3,30 ile (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Ayrıca, katılımcıların hem hemşirelik lisans, hem de hemşirelik lisansüstü eğitiminde etik/deontoloji derslerini gerekli görme durumlarının dağılımına bakıldığında, katılımcıların % 100,00'ı (30) hem lisans hem de yüksek lisans eğitiminde etik/deontoloji derslerinin olması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir.

4.3.4. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Öğrencilere Öncelikle Benimsetmek İstedikleri Değerlerle İlgili Bulgular

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların etik/deontoloji eğitiminde öğrencilere öncelikle benimsetmek istedikleri değerlerin dağılımı Çizelge 15'de verilmiştir.

Çizelge 15. Etik/deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların “Etik/Deontoloji Eğitiminde Öğrencilere Öncelikle Benimsetmek İstedikleri Değerlerin Dağılımı (N:30)*.		
Değerler	Sayı	%
Zarar vermeme	13	43,30
Yarar sağlama	12	40,00
İnsan haklarına saygı	12	40,00
Özerkliğe saygı	12	40,00
Adalet	11	36,70
Eşitlik	9	30,00
Doğruluk, dürüstlük	8	26,70
Sır saklama, mahremiyete saygı	8	26,70
Tüm etik değerler	8	26,70
Hemşirelik etik kodları	4	13,30
Hoşgörü	3	10,00
Ahlak	3	10,00
Mesleğe bağlılık	3	10,00
Güven	3	10,00
Fedakârlık	3	10,00
Sevgi	2	6,70
Çevreye değer verme	1	3,30
Sorumluluk	1	3,30
Altruizm	1	3,30
*Birden fazla seçenek işaretlenmiştir.		

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların etik/deontoloji eğitiminde öğrencilere öncelikle benimsetmek istedikleri değerlerin dağılımına bakıldığında, katılımcıların % 43,30'unun (13) zarar vermeme, %

40,00'ının (12) yarar sağlama, % 40,00'ının (12) insan haklarına saygı, % 40,00'ının (12) özekliğe saygı, % 36,70'inin (11) adalet, % 30,00'ının (9) eşitlik, % 26,70'inin (8) doğruluk, dürüstlük, % 26,70sinin (8) sır saklama, mahremiyete saygı, % 26,70'inin (8) tüm etik değerler, % 13,30'unun (4) hemşirelik etik kodları, % 10,00'ının (3) hoşgörü, % 10,00'ının (3) ahlak, % 10,00'ının (3) mesleğe bağlılık, %10,00'ının (3) güven, % 10,00'ının (3) fedakârlık, % 6,70'inin (2) sevgi, % 3,30'unun (1) çevreye değer verme, % 3,30'unun (1) sorumluluk ve % 3,30'unun (1) ise altruizmi öncelikle benimsetmek istedikleri değerler olarak sıraladıkları görülmektedir.

4.3.5. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Bu Dersi Veren Öğretim Elemanlarında Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların, etik/deontoloji dersi veren öğretim elemanlarında olması gereken özellikleri gerekli görme derecelerine ilişkin ortalama puanların dağılımı Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Etik/Deontoloji Dersi Veren Öğretim Elemanlarında Olması Gereken Özellikleri Gerekli Görme Derecelerine İlişkin Ortalama Puanları (N:30).	
Katılımcıların Özellikleri	Ortalama ± Standart Sapma
Öğretim elemanı dili etkili kullanmalı.	4,93 ± 0,25
Öğretim elemanı etikle ilgili yeterli bilgiye sahip olmalı.	4,90 ± 0,30
Öğretim elemanının felsefi analiz yeteneği olmalı.	4,87 ± 0,57
Öğretim elemanının formel ders anlatma yeteneği olmalı.	4,80 ± 0,40
Öğretim elemanının klinik deneyimi olmalı.	4,50 ± 1,00

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların, etik/deontoloji dersi veren öğretim elemanlarında olması gereken özellikleri gerekli görme derecelerine ilişkin ortalama puanların dağılımına bakıldığında, ortalama puanların sırasıyla 4,93 ± 0,25 ile öğretim elemanı dili etkili kullanmalı, 4,90 ± 0,30 ile öğretim elemanı etikle ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmalı, 4,87 ± 0,57 ile öğretim elemanının felsefi analiz yeteneği olmalı, 4,80 ± 0,40 ile öğretim elemanının formel ders anlatma yeteneği olmalı ve 4,50 ± 1,00 ile öğretim elemanlarının klinik deneyimi olmalı şeklinde olduğu görülmektedir.

4.3.6. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Dersin Öncelikli Amacına İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulgular

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların etik/deontoloji dersinin öncelikli amacını değerlendirme durumlarının dağılımı Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların Etik/Deontoloji Dersinin Öncelikli Amacını Değerlendirme Durumlarının Dağılımı (N:30).		
Amaçlar	Sayı	%
Bir hemşirenin sahip olması gereken tutum ve davranışları kazandırmak diyenler	18	60,00
Etikle ilgili temel kavramları öğretmek diyenler	9	30,00
Her iki amacı da öncelikli bulanlar	3	10,00
Toplam	30	100,00

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların etik/deontoloji dersinin öncelikli amacını değerlendirme durumlarının dağılımına bakıldığında, katılımcıların % 60,00’inin (18), bir hemşirenin sahip olması gereken tutum ve davranışları kazandırmayı, % 30,00’inin (9) etikle ilgili temel kavramları öğretmeyi ve % 10,00’inin (3) ise hem bir hemşirenin sahip olması gereken tutum ve davranışları kazandırmayı hem de etikle ilgili temel kavramları öğretmeyi öncelikli amaç olarak ifade ettikleri görülmektedir.

4.3.7. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Dersinin Mevcut Durumda ve İdealde Nasıl Olduğuna İlişkin Bildirimleriyle İlgili Bulgular

Etik/deontoloji dersi ya da veya daha önce vermiş olan katılımcıların etik/deontoloji dersinin özelliklerine ilişkin bildirdikleri mevcut ve ideal durumların dağılımı Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların Etik/Deontoloji Dersinin Özelliklerine İlişkin Bildirdikleri Mevcut ve İdeal Durumların Dağılımı (N:30).				
Derse İlişkin Özellikler	Mevcut Durum		İdeal Durum	
	Sayı	%	Sayı	%
Dersin verilme Durumu				
Ayrı Bir Ders Olarak	6	20,00	13	43,30
Hemşirelik Tarihi Dersi İle Beraber	9	30,00	4	13,30
Farklı Sınıflarda Parçalar Halinde	15	50,00	13	43,30
Dersin Saati (haftada)				
1 Saat	1	6,70	-	-
2 Saat	12	40,00	12	40,00
3 Saat	2	6,70	2	6,70
4 Saat	-	-	1	3,30
5 Saat	-	-	1	3,30
6 Saat	-	-	1	3,30
Farklı Sınıflarda Parçalar Halinde	15	50,00	13	43,30
Dersin Adı				
Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji	7	23,30	2	6,70
Hemşirelik Tarihi ve Etik	2	6,70	3	10,00
Hemşirelikte Etik	-	-	10	33,30
Hemşirelikte Değerler ve Etik	6	20,00	-	-
Etığe Giriş, Hemşirelik ve Etik	-	-	1	3,30
Sağlık Etiği	-	-	1	3,30
Sağlıklı Yaşam	1	3,30	-	-
Farklı Sınıflarda Parçalar Halinde	14	46,70	11	36,70
Dersin Verildiği Yıl ve Dönem Sayısı				
1.Sınıf Bir Dönem	2	6,70	7	23,70
1.Sınıf İki Dönem	3	10,00	0	0,00
2. Sınıf Bir Dönem	2	6,70	5	16,70
2. Sınıf İki Dönem	0	0,00	0	0,00
3. Sınıf Bir Dönem	10	33,30	4	13,30
3. Sınıf İki Dönem	2	6,70	1	3,30
4. Sınıf Bir Dönem	1	3,30	0	0,00
4. Sınıf İki Dönem	0	0,00	0	0,00
Farklı Sınıflarda Parçalar Halinde	10	33,30	13	43,30
Dersin Statüsü				
Zorunlu	30	100,00	30	100,00
Seçmeli	0	0,00	0	0,00

Hemşirelik eğitimi verilen okullarda etik/deontoloji dersinin verilme durumlarının dağılımına bakıldığında, katılımcıların % 50,00'mın (15) farklı sınıflarda parçalar halinde, % 30,00'mın (9) Hemşirelik Tarihi dersi ile beraber, % 20,00'mın (6) ise etik/deontoloji dersinin ayrı bir ders olarak yürütüldüğünü ifade ettikleri görülmektedir. İdeal olarak ise, etik/deontoloji derslerini katılımcıların % 43,3'ünün (13) ayrı bir ders, % 43,3'ünün (13) farklı sınıflarda parçalar halinde, % 13,3'ünün (4) de Hemşirelik Tarihi dersi ile beraber verilmesi gerektiği fikrini ifade ettikleri görülmektedir.

Hemşirelik eğitimi verilen okullarda etik/deontoloji dersinin haftalık saatinin dağılımına bakıldığında, katılımcıların, % 6,70'inin (1) haftada bir saat, % 40,00'inin (12) haftada 2 saat, % 6,70'inin (1) haftada 3 saat, % 50,00'inin (15) ise farklı sınıflarda parçalar halinde verilmekte olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. İdeal olarak ise katılımcıların, % 40,00'inin (12) haftada 2 saat, % 6,70'inin (2) haftada üç saat, % 3,30'unun (1) haftada dört saat, % 3,30'unun (1) haftada beş saat, % 3,30'unun (1) haftada altı saat % 43,30'unun (13) da farklı sınıflarda parçalar halinde verilmesi gerektiği düşüncesini ifade ettikleri görülmektedir.

Hemşirelik eğitimi verilen okullardaki etik/deontoloji dersinin isimlerinin dağılımına bakıldığında, katılımcıların % 23,30'unun (7) Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji, % 6,70'inin (2) Hemşirelik Tarihi ve Etik, % 20,00'inin Hemşirelikte Değerler ve Etik, % 3,30'unun (1) Sağlıklı Yaşam, % 46,70'inin (14) farklı sınıflarda parçalar halinde etik/deontoloji derslerini anlattıklarını ifade ettikleri görülmektedir. İdeal olarak ise katılımcıların % 6,70'inin (2) Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji, % 10,00'inin Hemşirelik Tarihi ve Etik, % 33,30'unun Hemşirelikte Etik, % 3,30'unun (1) Etiğe Giriş, Hemşirelik ve Etik, % 3,30'unun (1) Sağlık Etiği, % 36,70'inin ise farklı sınıflarda parçalar halinde etik/deontoloji derslerinin yürütülmesinin gerektiği düşüncesini belirttikleri görülmektedir.

Hemşirelik eğitimi verilen okullardaki etik/deontoloji dersinin verildiği yıl ve dönemin dağılımına bakıldığında, en fazla katılımcıların % 33,30'u (10) farklı sınıflarda parçalar halinde, % 33,30'u (10) 3.sınıfta bir dönem, % 10,00'i (3) 1. sınıf iki dönem şeklinde etik/deontoloji derslerinin yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. İdeal olarak ise en fazla katılımcıların % 43,30'u farklı sınıflarda parçalar halinde, % 23,30'u 1. sınıfta bir dönem, % 16,70'i 2. Sınıfta bir dönem şeklinde etik/deontoloji derslerinin yürütülmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Hemşirelik eğitimi verilen okullardaki etik/deontoloji dersinin statüsünün dağılımına bakıldığında, katılımcıların % 100,00'i (30) okullarında etik/deontoloji derslerinin zorunlu olduğunu ve ideal olarak da zorunlu olması gerektiğini ifade etmektedirler.

4.3.8. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Ders Hakkında Görüşlerini Belirtmeleri İstenen Açık Uçlu Soruya Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

“Etik, tüm konuların içinde sindirilmiş şekilde bir değer olarak öğretilmeli, tüm uygulamalarda tartışma içeriğinin çerçevesini oluşturmali”.

“Bu konunun başka bir ders içinde toplam 14 saat şeklinde yer alması son derece yetersiz. Öğrencilerin klinik uygulamalarına ne kadar aktarıldığını test etmek ise olanaksız. Oysa etik ayrı bir ders olarak ve daha uzun bir sürede, öğrencilerin aktif katılımı ile tartışmalı bir yöntemle sunulmalı ve klinik vakalarla da gerçek yaşantı ortamında desteklenmelidir. Hemşirelik müfredatının yüklü oluşu bunu olanaksız hale getirmektedir”.

“Eğitimcilerin etik konusunda eğitim almış olmaları gerektiğine inanıyorum”.

“Öğrenciye teorik bilginin yanında bunları içselleştirecek, değer haline getirecek eğitim yöntemlerini bulup eklemek istiyorum”.

“Etik, Hemşirelik Tarihi dersinden ayrı verilmeli, programlarda Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji diye geçiyor”.

“Bazı okullarda bu konuya kafayı takmış insanlar görüyorum. Abartı derecesinde. Konuyla ilgilenirken kendilerini ve yaşamlarını alt üst eden insanlar. O nedenle bu konuyla ilgilenen ve ilgilenmeyi düşünenlerin tam donanımlı olmasını ve kişilik olarak da takıntılı tipler olmaması gerektiğini düşünüyorum”.

“Her sınıf düzeyinde etik problemlerde etik tutum, davranış ve karar verme becerilerinin gelişiminin incelenmesi, mesleki deontolojik yaklaşımları geliştirici durumlar incelemek, sağlık sistemi içinde etik kurullarda hemşirenin rolü ve sorumluluğunu içselleştirecek yaklaşımlar yer almalı”.

“Öğrencilerin bu konuyu teorik olarak öğrenmeleri bence yeterli değil. Uygulama alanlarında vaka analizleri şeklinde ve genel uygulamalarda yapılan etik yanlışların vurgulanması ve olmasını istediğimiz şekliyle karşılaştırılarak verilmesi uygun olur”.

“Etik/deontoloji dersi birinci sınıfta belki felsefe alanından gelen akademisyenler tarafından ders olarak, kavramların oturması için verilmeli. Sonra her derste, dersin konusuna ilişkin etik konular ele alınıp tartışılmalı”.

“Lisans programında temel kavramsal bilgi verilmeli, özet olmalı. Arkasından olaylar üzerinden vaka analizleri ile belli bir düşünüş tarzı kazandırmaya çalışılmalı”.

“Etik dersi ayrı bir konu olarak ele alınmalı, etik dersi uygulamalı olmalı”.

4.3.9. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcılar Tarafından Bildirilen Ders İçeriği Şemaları.

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan öğretim elemanlarından dokuzu, altı ayrı okulda uygulanmakta olan programlarda yer alan etik/deontoloji ders başlıklarını bildirmiştir. Okullara göre ders başlıkları okul adı alfabetik sırasına göre aşağıda yer almaktadır:

Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu ders başlıkları:

1. Etik\Deontoloji
2. Bir Meslek Olarak Hemşirelik
3. Hemşirelik Felsefesi
4. Sağlığa Ekip Yaklaşımı
5. Hemşireliğin Yasal Yönleri
6. Tedaviye Yönelik Çağdaş Girişimler ve Etik
7. Hasta Hakları
8. Dünyada Hasta Bakımı ve Hemşireliğin Tarihçesi
9. Florence Nightingale
10. 20. Yüzyılda Hemşireliğe Katkıda Bulunan Sosyal Olaylar
11. Türkiye’de Hemşireliğin Tarihi Gelişimi
12. Sağlıkla İlgili Ulusal ve Uluslararası Kuruluşlar

Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu ders başlıkları (entegre program şeklinde):

1. Sağlıklı Yaşam I (Etik, Etik İlkeler,...)
2. Sağlıkta Bozulma ve Bakım I (Vakaların içinde)
3. Sağlıkta Bozulma ve Bakım II (Vakaların içinde)
4. Sağlıkta Bozulma ve Bakım III (Vakaların içinde)
5. Entegre Uygulama (Her klinik uygulamada vaka tartışmaları ve etik çözümlemeler)

Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu ders başlıkları:

1. Etiğin Tanımı
2. Etiğin Tarihsel Gelişimi
3. Geleneksel Etik, Tıbbi Etik, Biyoetik, Çağdaş Etik Kavramları
4. Etik İlkeler
5. Değerler ve Etik İlişkisi (Ahlaki ve Ahlaki Olmayan, Kişisel, Mesleki, Kültürel Değerler)
6. Etik Teoriler
7. Etik ve Hukuk
8. Mesleki Etik Kodlar
 - o Uluslararası Hemşireler Konseyi
 - o Amerikan Hemşireler Birliği
 - o İngiliz Hemşireler Birliği
9. Hemşirelik Uygulamalarında Etik Sorunlar
 - o Hatalı ilaç uygulama
 - o Tedaviyi Reddeden Hasta
 - o Küretaj
 - o Üreme Teknolojisi ve Etik sorunlar (İnvitro Fertilizasyon ve embriyo Transferinde Etik sorunlar)
 - o Psikiyatride Etik Sorunlar
 - o Pediatrie Etik Sorunlar
 - o Yaşlı Hastalar ve Etik
 - o Sağlık Hakkı ve Etik
 - o Genetik ve Etik
 - o Organ Nakli
 - o Ötenazi
 - o AIDS ve Etik
 - o Üreme Hakları
 - o Kızlık Zarı Muayenesi
 - o Terminal Dönemdeki Hasta
 - o Tutuklu ve Hükümlünün Bakımı ve Etik
 - o Tıbbi Etikle İlgili Uluslararası Bildirgeler

- o Aydınlatılmış Olan Çocuk Hakları Bildirgesi
 - o Hasta Hakları Lizbon Bildirgesi
 - o Helsinki Bildirgesi
 - o Sağlık Hakkı
 - o İnsan Hakları
 - o Çocuk Hakları Sözleşmesi
 - o Çocuk İstismarı
10. Etik Kurullar
- o Hastane Etik Komiteleri
 - o Etik Komitede Hemşirenin Rolü
11. Sağlık Politikaları ve Etik
- o Sağlık Hizmetlerinde Tıbbi Kaynakların Paylaştırılması
 - o Telefonla İstem Alma
 - o Belgeleme
 - o Belgelerin Açıklanması
 - o Hastaya Gerçeği Söyleme
 - o Bilginin Mahremiyeti
 - o Hastaya Zarar Verme
 - o İhmal
 - o Hastane Kuralları
12. Araştırma ve Etik
- o Bilimsel Yayıncılık Etiği, Araştırmalarda İstatistik Kullanma
13. Eğitim ve Etik
- Erciyes Üniversitesi Atatürk Sağlık Yüksekokulu ders başlıkları (entegre program şeklinde):
1. Tanım: Etik-Deontoloji nedir?
 2. Etik İlkeler Nelerdir?
 3. İnsan, Kadın, Çocuk, Hasta Hakları ve Etik
 4. Bildirgeler
 5. Hemşirelik Etik Kodları
 6. Tıbbi Etik, Biyoetik
 7. Küretaj, İstenmeyen Gebelikler ve Tüp Bebek ve Etik

8. Örnek Olayların Tartışılması

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü ders başlıkları:

1. Etik Kavram ve Teoriler (Deontolojik ve Sonuçsal Teoriler, Erdem Etiği)
2. Etik İlkeler (Beauchamp ile Childress'in Biyomedikal Etiğin Temel İlkeleri)
3. Ahlaki Gelişim Modelleri (Kohlberg ile Glligon'ın Bakım Etiği)
4. Sağlık Hizmetlerinde Etik Sorunlar
5. Hemşirelik ve Etik (Hemşireliğin Meslekleşme Süreci Bağlamında Hemşirelik Etiği)
6. Hemşirelik Hizmetlerinde Etik Sorunlar
7. Hemşirelik Etik Kodları
8. Vaka Tartışmaları

Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu ders başlıkları:

1. Değerler
2. Kültür
3. Normlar
4. İnançlar
5. Tutumlar
6. Değerler Sisteminin Gelişimi
7. Hemşirelik Değerleri
8. Etik Kavramı
9. Etik Kodlar
10. Etik Alanında Temel Yaklaşımlar
11. Etik Teoriler ve Teorisyenler
12. Hemşirelikte Etik
13. Hemşirelikte Karar Verme
14. Etik İlkeler
15. Etik Sorunlar
16. Vaka Analizleri

5. TARTIŞMA

5. 1. Katılımcıların Hemşirelik Eğitiminde Etik Konusundaki Görüşleriyle İlgili Bulguların Tartışması

5.1.1. Etik Tanımlarının Benimsenme Dereceleri

Araştırmamızın örneklemini oluşturan katılımcıların etik tanımlarını benimseme derecelerine ilişkin puan ortalamaları sıralandığında, “etik meslek ahlakıdır” en başta yer almış onu “etik ahlaktır,”etik felsefedir” , “etik kurallar dizgesidir” ve “etik iyi ve kötü olma ölçütüdür” izlemiştir (Çizelge 2).

Literatürde birçok farklı etik tanımlaması ve betimlemesi bulunmaktadır. Bu bağlamda bir dizi örnek, “felsefenin bir dalı”, “ahlak felsefesi”, “felsefenin ahlaki nitelikteki davranış, eylem ve yargılarla ilgili önemli bir parçası ve sistematik bir çalışma alanı”, “insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini”, “insan tutum ve davranışlarının iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesi” şeklinde sıralanabilir^{4,5,16,133}.

Etik, iyi insan olmanın gerektirdiği özellikler ve bireyin davranışını belirleyen ve sınırlayan kuralların neler olması gerektiği konusu ile ilgilidir¹³⁴. Tıbbi deontoloji kavramı ise, hekimlerin bilmek ve yaşama geçirmek zorunda oldukları etik ilkelerin ve kuralların neler olduklarını bildiren dizge anlamına gelmektedir⁴.

Literatürde etik ile ahlak kavramının genellikle aynı anlamda kullanıldığı fakat farklı anlamlara sahip olduğu vurgulanmaktadır^{4,5}. Bazı çevreler etik ve ahlak kavramlarını aynı anlamda kullanmakta bazıları ise aradaki farkı önemseyerek hareket etmektedirler.

Çalışmamızda katılımcılar tarafından en çok “etik, meslek ahlakıdır” tanımının benimsenmiş olması, etik kavramının ve konularının hemşirelik okullarında çoğunlukla hemşirelik tarihi ve deontoloji dersleri içinde gündeme getirilmesine bağlanabilir. Ayrıca katılımcıların hemşire kimliklerinin eğitimci kimliklerinin önüne geçmesi de etiği öncelikle meslek ahlakı olarak algılamalarına yol açmış olabilir. Bununla birlikte farklı tanımların benimsenme dereceleri birbirine yakındır. Katılımcıların etiğin daha

eski tanımlarını daha çok benimsedikleri, günümüze özgü olanları ise daha az benimsedikleri görülmektedir. Bu durum, etiğin son yıllarda hızla gelişen bir alan olması ve bu alandaki gelişmelerin çok yakından takip edilememesi, bütün sosyal alanları ilgilendirmesi ve bu çoklu ilgiden dolayı anlaşılmasının güçleşmesi ve nihayet karmaşıklığından ötürü herkesin ilgi alanına girmemesi gibi nedenlere bağlanabilir.

5.1.2. Katılımcıların Öğrencileri, Meslektaşları ve Hastaları ile İlişkilerinde Etik İlkeleri Benimseme Dereceleri

Araştırmamızın katılımcılarının öğrencileri ile ilişkilerinde en kuvvetle benimsedikleri etik ilke ayrımcılıktan kaçınma olup onu mahremiyete saygı, zarar vermeme, adil olma, sır saklama, yarar sağlama, özerkliğe saygı, dayanışma ve sadakat gösterme izlemektedir. İlkelerin ortalama puanlarının birbirine çok yakın olması dikkat çekmektedir (Çizelge 3). Bir başka deyişle katılımcıların öğrencileri ile ilişkileri çerçevesinde bütün etik ilkeleri önemsedikleri, ancak öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamayı biraz daha öne çıkardıkları görülmektedir.

Eğitimcilerin öğrencileriyle ilişkilerinde etik ilkelerin devreye giriş önceliğiyle ilgili, sağlık eğitimi alanında yürütülmüş çalışma bulunmamaktadır. Eğitim etiği literatüründe yer alan kimi örnekler dolaylı olarak araştırmamızla karşılaştırılabilir niteliktedir. Ergüç tarafından yapılan araştırmada, öğretmen katılımcılar müdürlerin “her zaman” hoşgörü, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutunda etik davranışlarda bulunduğunu belirtmiştir. Ancak denetçi katılımcılara göre bu düzey daha düşüktür¹¹⁶. Özbek tarafından yapılan araştırmada ise, öğretmen katılımcılar beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerini, okul yöneticilerinininkine göre biraz daha yüksek bulduklarını ifade etmişlerdir¹¹⁴.

Görüldüğü gibi bu örneklerde, öğrenciyle ilişkide hangi etik ilkenin ön plana çıktığından çok genel olarak etik ilkelerin ne ölçüde devreye girdiğinin araştırılmış olması söz konusudur. Nitekim Kurtulan tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, mesleki etik değerlerin mesleki uygulamadaki önceliğini ve önemini yetersiz tanımladıkları saptanmış ve öğretmen yetiştiren kurumların müfredat programlarına ilişki-etkileşim-iletişim ve etik dersleri koyulması gerektiği sonucuna varılmıştır¹¹⁷.

Ahlaki ilişkinin karşılıklılık özelliğine sahip olması itibariyle, öğrencilerin eğitimcilerine yönelik yaklaşımlarının etik açıdan değerlendirildiği çalışmalara da burada değinmek uygun olacaktır. Örenel tarafından yapılan araştırmada, öğrenciler öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun mesleki etik ilkelere uygun davranışlar sergilediğini belirtmişlerdir¹¹⁹. Dolaşır tarafından yapılan spor etiği araştırmasında, antrenörlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeylerine ilişkin ortalamalar, sporcu ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur¹¹⁸. Çam ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada ise hemşirelik öğrencilerinin kişilerarası ilişkiler ölçeğinin, besleyici alt ölçek puan ortalamalarının dört yıl sonra artış gösterdiği, zehirleyici alt ölçek puan ortalamalarının ise değişmediği belirlenmiştir¹²⁴. Ayrıca öğrencilerin Rathus Girişkenlik Envanteri Kullanılarak ölçülen girişkenlik puan ortalamalarının dördüncü yılın sonunda anlamlı bir şekilde artma gösterdiği saptanmıştır¹²⁴. Aytekin ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada öğrenci hemşirelerin klinik ortamda kendilerinden kaynaklanan sorunlardan sonra ikinci sıklıkta öğretim elemanlarıyla sorun yaşadıklarını ve bu sorunlar karşısında en çok tepki vermeme ve sessiz kalma davranışı gösterdikleri bulunmuştur¹²¹.

Katılımcıların meslektaşları ve hastaları ile ilişkilerinde en kuvvetle benimsedikleri etik ilke ise adil olmadır. Ayrımcılıktan kaçınma, mahremiyete saygı, zarar vermeme, özerkliğe saygı, sır saklama, yarar sağlama, dayanışma ve sadakat gösterme çok yakın ortalama puanlarla adil olmanın arkasında sıralanmaktadır (Çizelge 3). Kısaca, katılımcıların meslektaşları ile ilişkilerinde bütün etik ilkeleri önemsedikleri ancak özellikle adil olma ilkesine daha çok önem verdikleri görülmektedir.

Özerkliğe saygı ilkesinin, katılımcılar tarafından meslektaşlarla ve hastalarla ilişkiler bağlamında benimsenme derecesiyle öğrencilerle ilişkiler bağlamında benimsenme derecesi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p=0,032$) (Çizelge 3). Bu sonuç öğretim elemanlarının meslektaşlarının ve hastalarının özerkliği konusundaki duyarlılıklarını öğrencilerinin özerkliği konusunda taşımadıkları; bir başka deyişle öğrencilerine yönelik paternalist bir yaklaşım benimsedikleri izlenimini uyandırmaktadır. Meslektaş özerkliğine saygı geleneksel olarak yaşatılmalı bir meslek değeri; hasta özerkliğine saygı ise güncel bir kavram olan hasta hakları çerçevesinde ön plana çıkan bir yaklaşımdır. Bu iki çerçevenin dışında kalan öğrenci özerkliğinin, bir yandan geleneksel toplum yapısı ve alışlagelmiş eğitim anlayışı, diğer yandan

öğrencilerin çocuk, ergen gibi özerk olma konusundaki yeterliliği tartışmaya açık gruplarla bir tutulması bakımından daha az saygı gördüğünü düşünmek mümkündür.

Literatürde yer alan meslektaşlar arası ilişkilerin etik boyutuyla ilgili çalışmalarda da genellikle hangi etik ilkelerin ön plana çıktığı üzerinde durmaktan çok ilişkilerin genel nitelikleri hakkında saptamalar yapılmıştır. Bununla birlikte eğitim etiği literatüründen bir çalışma ilke önceliğiyle ilgilidir. Küçükkaraduman tarafından yapılan araştırmada katılımcılar ilköğretim okul müdürlerinin etik ilkelere “genellikle uygun davrandığını”; en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri etik davranış ilkesinin saygı, en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri etik davranış ilkesinin ise hoşgörü olduğunu belirtmişlerdir¹²⁰.

Erol Orbay tarafından yapılan araştırma, meslektaşlar arası ilişkilerde etik ilkeler konusuna dolaylı olarak temas edilmiş; etik ölçeği puanları için merkezi eğilim ve dağılım ölçülerine göre en yüksek ortalama saygı alt boyutuna en düşük ortalama ise dürüstlük alt boyutuna ait bulunmuştur¹¹³.

İdeal olarak aynı ortamda çalışmalarını sürdüren uygulayıcı ve eğitimci-öğrenci hemşirelerin dayanışma, işbirliği ve işbölümü içinde bulunması gerekmektedir, genel gözlemlere dayalı olarak bu iki kesim arasında olumsuz ilişkiler yaşandığını söylemek olanaklıdır. Nitekim farklı araştırmalar da bu durumu teyit etmektedir.

Temel ve Gömleksiz’in çalışmasında klinikte çalışan hemşireler, uygulamalı dersler sırasında öğrenci hemşirelerin yaşadığı eğitimci ilgisinden ve desteğinden yoksun kalma sorununun önemini dile getirmiştir¹²⁸.

Yazıcı ve Aslan tarafından yapılan araştırmada ise, kliniklerde çalışan hemşirelerin aynı yerde uygulamalı ders yürüten öğrenci hemşire ve öğretim elemanlarına ilişkin olumsuz düşünceler taşıdıkları ve onlarla iletişim güçlükleri yaşadıkları bulunmuştur⁶⁵. Katılımcılar öğrencilerle en çok iletişim konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişler; öğretim elemanlarını ise “öğrencileri çok sıkıyorlar”, “fazla disiplinliler”, “negatif tutum takınıyorlar”, “baskı ve korku unsuru oluşturuyorlar” gibi ifadelerle eleştirmişlerdir⁶⁵. Fındık tarafından yapılan araştırmada konuya diğer kesim açısından bakılmış; öğretim elemanı katılımcıların bildirimlerine göre servis hemşireleri ile yaşadıkları sorunlar, kurumsal olanakların yetersizliği nedeniyle yaşadıkları sorunların ardından meslek sorunları önem sıralamasında ikinci basamakta yer almaktadır¹²².

5.1.3. Öğrencilerin Araştırmalarda Yer Alması Konusundaki Yaklaşımları

Araştırmamızda, katılımcıların yaklaşık % 75'i araştırmalarda öğrencilerin ücret ödenmeksizin anketör olarak kullanılmasının uygun olmadığını belirtmiş; bu uygulamayı uygun bulanların oranı % 15'in altında kalmıştır (Çizelge 4).

Katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin araştırmalarda ücret ödenmeksizin anketör olarak kullanılmasını uygun bulmamaktadır. Buna rağmen uygun bulanların ve kararsızların olması, öğretim elemanı-öğrenci ilişkilerindeki etik davranış açısından düşündürücüdür. Bu durum öğretim elemanlarının öğrenciyi iyimser bir düşünceyle bir evlat olarak ya da kötümser bir düşünceyle her söylediklerini yapmak zorunda olan bir kişi olarak algılamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Ankete dayalı araştırmaların öğrenciler üzerinde yürütülmesi konusunda ise katılımcıların % 60'a yakını böyle bir uygulamayı uygun bulduğunu belirtmiş; kararsız kalanların ve uygun bulmayanların oranları % 40 civarında çıkmıştır (Çizelge 4).

Bilimsel araştırmalar mesleki uygulamalarda kullanılacak bilimsel bilgiye ulaşmak için yapılır⁹⁸. Araştırma yapılırken bilimsel ilkelerin yanı sıra etik ilkelerin de göz önünde bulundurulması gerekir⁹⁸. Hemşirelik alanında araştırmalar genellikle öğretim elemanları tarafından tanımlayıcı nitelikte yapılmakta ve bu nedenle de gözleme ve ankete dayalı olarak yürütülmektedir⁹⁸. Öğrenciler üzerinde ankete dayalı araştırmalar yürütülürken, onlara araştırmanın amacını açıklayan, isminin ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı güvencesini veren ve katılımın isteğe bağlı olduğunu gösteren bir yönerge ile yeterli bir açıklama yapıldıktan sonra yazılı veya sözlü izin alınmalıdır⁹⁸.

Öğrenciler üzerinde bilimsel ve etik ilkeler göz önünde bulundurularak eğitime ilişkin yapılan tanımlayıcı araştırmalar sonucu elde edilen veriler eğitimin iyileştirilmesi için kullanılacağından eğitimin gelişimine önemli katkıları olacaktır. Verilen eğitimi değerlendirmeye yönelik olmayan araştırmaların herhangi bir grup olarak öğrenciler üzerinde yürütülmesi ise, öğrencilerin bir tür manevi baskı altında katılmayı kabul etmiş bulunması olasılığından ötürü, tereddüt uyandırıcı bir uygulamadır. Araştırmamızdaki öğretim elemanlarının, ankete dayalı araştırmaların öğrenciler üzerinde yürütülmesi konusunda kararsız kalanların ve uygun bulmayanların oranlarının % 40 civarında olması anket uygulanan grubun bir anlamda "incinebilir" olmasından kaynaklanabilir.

Ankete dayalı araştırmalarda katılımcıların bilgilendirmesi hakkında, özellikle öğrenciler üzerindeki araştırmaları konu edinmeyen bir çalışmada, araştırma yapan hemşirelerin araştırma deneklerinden etik kurallar çerçevesinde izin alma oranının % 37,3 olduğu bulunmuřtur⁹⁸. Bu görece düşük oran, araştırmamızın katılımcılarının büyük kısmının incinebilir grup kaygısına kapılmayıp öğrencileri üzerinde araştırma yürütmeyi uygun bulması ile uyumludur.

5.1.4. Katılımcıların Öğrencilerini Algılama-Niteleme Şekilleri

Katılımcılar öğrencilerini çok büyük oranlarda meslektaş ve istikbalin teminatı olarak görmekte; daha düşük oranlarda ise puan sırasıyla, bir arkadaş, bir acemi, yardıma muhtaç bir kişi, bir evlat, bir kardeş ve sorun çıkartabilecek bir kişi olarak algıladıklarını/nitelediklerini belirtmektedir (Çizelge5).

Araştırmamız, öğretim elemanlarının öğrencilerini birer meslektaş ve geleceğin teminatı olarak gördüğünü, dolayısıyla onlarla ilişkilerinde profesyonel bir iletişim içinde olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının öğrencilerini bir meslektaş olarak algılaması, öğretim elemanının öğrencisine rol modeli olmasını, sahip olduğu etik ve mesleki değerleri aktarmasını, mesleki bilgisini ve becerisini onunla paylaşmasını kolaylaştıracaktır. Öğretim elemanlarının bu algılama doğrultusunda gösterecekleri davranışlar sonucu, öğrenciler de bir birey olarak değerli olduklarını hissedecek ve kendilerine güvenleri artacaktır. Bu güven duygusu, öğrencilerin öğretim elemanları tarafından verilen mesleki bilgileri, becerileri ve tutumları daha çabuk benimsemelerini, onları rol modeli olarak almalarını ve onların kendilerine aktarmak istediği hemşirelik değerlerini daha kolay içselleştirmelerini sağlayacaktır. Bu şekilde hemşirelik eğitiminin amacına uygun hemşirelerin yetiştirilmesi kolaylaşacaktır.

Öte yandan katılımcılarımızın öğrenciyi ($1,55 \pm 0,96$) sorun çıkartabilecek bir kişi olarak algılaması ise üstünde düşünülmesi gereken bir durumdur. Eğitim ilişkisinin doğası gereği öğrencilerin zaman zaman sorun çıkartabilmesi söz konusu olabilmekle birlikte, bu unsurun öğrenci algısında ön plana geçmesi iki olumsuz durumdan birinin varlığını göstermektedir. Ya öğrencilerin ciddi bir yozlaşma içinde bulunması ya da

öğretim elemanlarının onlara sağlıklı-tarafsız yaklaşma yeteneğinin zedelenmiş olması söz konusudur.

5.1.5. Okulda Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarına İlişkin Tanıklıklar ve Deneyimler

Katılımcılarımızın okulda hemşirelik eğitimi verirken tanıklık ettikleri öğretim elemanı etik dışı davranışlarının dağılımına bakıldığında, okula geç gelme veya okuldan erken ayrılma, öğrencilerin özel sorunlarını diğer öğretim elemanlarına anlatma, öğrencileri sınıf önünde veya giyaplarında aşağılama ve öğrencilere kitap ve benzeri materyaller satma gibi etik dışı davranışlara daha sık rastlandığı görülmektedir. En sık rastlanan bu beş davranışa karşılık en az rastlanan beş davranış ise öğrencilerden gelen pahalı hediyeleri kabul etme, öğrenciler arasında ekonomik bakımdan ayrımcılık yapma, öğretim elemanlarına ait gizli bilgileri öğrencilere anlatma, öğrencilere fiziksel ceza verme ve okulda alkol içmedir (Çizelge 6).

Katılımcılarımızın kendilerinin gerçekleştirdiği etiğe uygun olmayan davranışlar bağlamında ise, okula geç gelme veya okuldan erken ayrılma, öğrencilerin özel sorunlarını diğer öğretim elemanlarına anlatma, öğrencilere kitap ve benzeri materyal satma, başarılı öğrencilere daha fazla ilgi gösterme, öğrencilerin maddi değeri düşük hediyelerini reddetme ön plana geçmektedir. En sık rastlanan bu beş davranışa karşılık en az rastlanan beş davranış ise, sınıfa yeterince hazırlık yapmadan gelme, etnik ya da dini ayrımcılık yapma, bir öğrencinin sırlarını, kişisel bilgilerini ve sorunlarını anlatma, öğrencilere fiziksel ceza verme ve öğrencilerden gelen pahalı hediyeleri kabul etmedir. Katılımcıların bizzat gerçekleştirmesi bağlamında, az rastlananların ötesinde, kimi davranışların hiç ortaya çıkmaması da söz konusudur. Akraba ya da arkadaş çocuklarına özel ilgi gösterme, öğrenciler arasında ekonomik bakımdan ayrımcılık yapma, öğretim elemanlarına ait gizli bilgileri öğrencilere anlatma, okulda alkol tüketme hiçbir katılımcı tarafından gerçekleştirilmemiştir (Çizelge 6).

Katılımcıların okulda hemşirelik eğitimi verirken tanıklık ettikleri ve deneyim yaşadıkları öğretim elemanlarının etik dışı davranışlarının odds oranlarının ve % 95 güvenilirlik aralığının dağılımına bakıldığında, katılımcıların öğretim elemanlarının etik

dışı davranışlarına tanıklık etmiş olma riskinin deneyim yaşamış olma riskinden daha fazla olduğu, tanıklık etmiş olsalar bile hiç deneyimlemedikleri ya da tanıklık etme ve deneyimleme oranlarının eşit olduğu görülmektedir (Çizelge 6).

Çalışmamızda belirlenen etik dışı davranışlara tanıklık etme ve onları bizzat deneyimleme oranlarına bakıldığında, tanıklık etme oranlarının daima daha yüksek çıkmış olduğu görülmektedir. Bu durumu değerlendirirken akla ilk olarak cevaplandırmanın sosyal beğenilirlik kaygısının etkisi gelmektedir. Ancak her bir kişinin birçok kişiyi gözleyebilme durumunda bulunuşuna; dolayısıyla kendisinde bulunanlardan fazla sorunlu davranışı kendi dışındakilerde saptamasına dayalı bir açıklama daha geçerli görünmektedir.

Araştırmamızın katılımcılarına hem tanıklık ettikleri hem de bizzat gerçekleştirmek durumunda kaldıkları etiğe uygun olmayan davranışlar ayrı ayrı sorulmuştur. Buna karşılık literatürde ulaştığımız araştırmaların hemen hemen tümünde sadece tanıklık deneyimlerinin sorulması tercih edilmiştir. Bazı araştırmaların ise deneyim sorgulamaksızın etiğe uygun olmayan davranışların değerlendirilmesine dayanması söz konusudur.

Gözütok tarafından yapılan araştırmanın katılımcıları öğretmenlerde gözlenen etik dışı tutum ve davranışları, nadiren gözlenmekte olanlar ve bazen gözlenmekte olanlar şeklinde ikiye ayırmaktadır⁹². Nadiren gözlenmekte olanlar grubunda okula içkili gitme, öğrencilerin sırlarını başkalarına anlatma, öğrencilerin önünde meslektaşlarını küçük düşürme, öğrencilere-velilere bir şeyler satma davranışları yer almaktadır⁹². Bazen gözlenmekte olanlar grubunda ise derste ideolojik görüşünü yansıtma, öğrencilerle ilişkilerinde ayırım yapma, öğrenci değerlendirmede yanlı davranma, öğrenciye sevgisiz, saygısız davranma, öğrenci ya da veliden hediye kabul etme, öğrencilerin haklarına duyarsız kalma, işinde özensiz olma, meslektaşları ile ilgili dedikodu yapma, öğrenciye baskıcı davranma gibi davranışlar bulunmaktadır⁹². Katılımcıların karşılaşma sıklıklarını değerlendirdikleri davranışlardan hiçbirini “asla gözlenmeyen” şeklinde ifade etmemiş olması dikkat çekicidir⁹². Çalışmamız ve bu araştırma birlikte değerlendirilerek, genel olarak eğitimcilerde zaman zaman etiğe aykırı davranışların görüldüğü söylenebilir.

Gözütok’un araştırmasında, etik sorunlar karşılaşılma sıklığının yanı sıra olumsuzluk derecesi bakımından da değerlendirilmiştir⁹². Katılımcıların “hiç etik

değil” şeklinde nitelediği davranışlar, öğrenciler arasında ayrımcılık yapma ve öğrenci değerlendirmede yanlış davranmadır. “Temelde etik değil” şeklinde değerlendirilen davranışlar ise okula içkili gitme; öğrencilerin önünde meslektaşlarını küçük düşürme; öğrenciye sevgisiz, saygısız davranma; öğrencilerin sırlarını başkalarına anlatma; meslektaşları ile ilgili dedikodu yapma; öğrencilerin haklarının çiğnenmesine duyarsız kalma; öğrenciye baskıcı davranma; derste ideolojik görüşünü yansıtma; işinde özensiz olma; öğrenci ya da veliden hediye kabul etme; öğrencilere ve velilere bir şeyler satmadır⁹².

Pelit ve Güçer’in yaptığı araştırmada da, katılımcılardan etiğe uygun olmayan davranışları olumsuzluk derecesi açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda “tamamıyla etik dışı” olarak değerlendirilen davranışlar akraba veya tanıdık öğrencilere ayrıcalıklı muamele etme; kendi ideolojik görüşleri doğrultusunda öğrenciyi yönlendirmeye çalışma; okul dışındaki hareketlerini tasvip etmediği herhangi bir öğrenciyi sınıf önünde afişe etme; öğrencinin bazı burs ve diğer kaynaklardan ya da avantajlardan yararlanmalarını ırk, din, cinsiyet, engellilik, ulusal köken ya da medeni durumu yüzünden engelleme; çalışma saatleri içinde kişisel işlerle ilgilenme; işe gelmemek için gerçeğe aykırı mazeret bildiriminde bulunma; geçerli mazeret olmadan iş saatlerini ihlal etme; öğrencisine ait gizli tutulması gereken bilgileri-sırları diğer öğrenciler önünde açıklamada bir sakınca görmeme; okula alkol alarak veya uyuşturucu herhangi bir madde kullanarak gelme; okul veya kendi adına velilere herhangi bir şey satma girişiminde bulunma; herhangi bir meslektaşı hakkında sınıfta olumsuz açıklamalarda bulunma, şeklinde sıralanmaktadır⁹³.

Çalışmamızda etiğe uygun olmayan davranışlar karşılaşılma sıklığı yönünden sorgulanmış ancak katılımcılarımızdan bunların olumsuzluk dereceleriyle ilgili değerlendirme yapmaları istenmemiştir. Gözütok’un ve Pelit ile Güçer’in araştırmalarındaki olumsuzluk derecelendirmesi bulguları çalışmamızla karşılaştırılabilir değildir ancak onu tamamlayıcı nitelik taşımaktadır.

Pelit ve Güçer tarafından yapılan araştırmada katılımcılar, öğretmenleri etik dışı davranışlara iten orta düzeyde etkili birçok farklı faktör bulunduğunu belirtmiştir⁹³. Bu faktörler sırasıyla, öğretmenin içinde yaşadığı toplumun etik yapısının giderek bozulması; iş ile ilgili faaliyetlerdeki gereksinimlerin karşılanmaması; meslektaşların iş etiğine aykırı davranış göstermesi ve fazla yaptırım görmemesi; öğretmen yetiştiren

yükseköğretim kurumlarında meslek etiği ile ilgili yeterince eğitim verilmemesi; maddi gereksinimlerin karşılanamaması; yasal düzenlemelerin eksikliği; eğitim sistemine ilişkin en üst düzeyde yapılan düzenlemelerin etik konularını fazla kapsamaması; yöneticilerin etik davranma konusundaki kayıtsız tutumu; okullarda yazılı iş etiği kurallar listesinin olmayışı şeklindedir⁹³. Hemşirelik eğitimi bağlamında, bu faktörlere okullardaki öğretim elemanı yetersizliği, öğrenci sayısının çokluğu, uygulamalı derslerin farklı hastanelerde ve kliniklerde sürdürülmesi, uygulama alanlarının okulun bir parçası olmaması, uygulama alanlarının kadrolu çalışanları ile yaşanan sorunlar, iş doyumsuzluğu eklenebilir.

Kutanis ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada, kadın akademisyenlerin başkalarına yardım etme, asistanları arasında adil bir işbölümü yapma, kendilerine emanet edilen gizli bilgileri paylaşmama, akademik paylaşımda daha etik davranma konusunda erkek akademisyenlere göre daha titiz davrandıkları saptanmıştır⁹⁴. Bu araştırmaya göre, erkekler ise özellikle net sınırların belirlenmiş olmadığı durumlarda etik dışı davranışlara yönelebilmektedir⁹⁴. Araştırmanın önemli bir bulgusu, kadın katılımcılar için davranışlarının başkaları tarafından nasıl algılanacağına çok önemli olmasıdır⁹⁴. Araştırmamızın katılımcıları arasında erkek bulunmaması nedeniyle ve cinsiyetler arası karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılamamıştır. Bununla birlikte, saptadığımız olumsuz davranış oranlarının düşüklüğünden hareketle, katılımcılarımızın genel eğilimlerinin Kutanis'in üzerinde çalıştığı kadın katılımcılarınkilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Ulupınar tarafından yapılan araştırmada, öğrenciler ideal bir öğretmenden beklenen başlıca özellikler olarak, konuları açık ve anlaşılır bir dil ile sunmayı, dersin amaçlarını açıklamayı ve sınav sonuçlarını objektif değerlendirmeyi sıralamıştır⁹⁶. Öğretim elemanlarının görüşüne göre ise bu özellikler, konuları açık ve anlaşılır bir dil ile sunma, öğrencilerin sorularını önemseme, öğretim elemanı-öğrenci ilişkisinde karşılıklı güven ve saygı ortamı yaratabilmedir⁹⁶. Araştırmamızda, Ulupınar'ın araştırmasında saptanmış olan olumlu davranışların aksine hareket ederek olumsuz davranışta bulunanların oranları düşük bulunmuştur.

Erdemir ve arkadaşları tarafından akademisyenler üzerinde yapılan araştırmada, meslek etiği ve iş ahlakına aykırı görülen tutumlar, siyasal görüş benzerliği, akrabalık, hemşerilik gibi nedenlerden dolayı belirli öğrencilere imtiyazlı davranma, ders yükü

dağılımında adaletsizlik, “jurnal” faaliyetlerinde bulunulması ve yönetimin buna itibar etmesi, çalışmalarda kaynak göstermeden alıntı yapılması şeklindedir⁷⁵. Çalışmamızın katılımcıları ise bu tür etik dışı davranışları bizzat gerçekleştirmediklerini ancak çevrelerinde sınırlı ölçüde gerçekleştiğine tanıklık ettiklerini belirtmişlerdir.

Demirkıran ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada, hemşirelik bölümü öğrencilerine göre bölüm hocalarının olumsuz davranışları % 80,0 ile derse gelmeme ve % 63,6 ile derse geç gelmedir⁹⁷. Bölüm dışından ders veren hocalarda ise % 28,5 ile derslere gelmeme, % 81,8 ile derslere geç gelme davranışı olduğu bildirilmiştir⁹⁷. Ebelik bölümü öğrencileri ise, bölüm hocalarının % 78,3 ile dersler gelmeme, % 51,7 ile derslere geç gelme; dışarıdan ders veren hocaların % 21,6 ile derslere gelmeme, % 68,9 ile derslere geç gelme davranışlarını gösterdiğini ifade etmiştir⁹⁷. Araştırmamız çerçevesinde derse değil okula geç gelmekle ilgili bir soruya yer verilmiş ve Demirkıran ve arkadaşlarının araştırmasında saptananlara göre daha düşük oranlar saptanmıştır.

Ulupınar ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin tamamına yakını okulun sosyal atmosferine ilişkin olumsuz bildirimlerde bulunmuş; baskıcı bir ortam olduğunu, çok ezildiklerini, kendilerine saygı gösterilmediğini ve kişiliklerinin yıpratıldığını, özgüvenlerinin azaldığını söylemişlerdir¹³⁵. Bununla birlikte bazı öğrencilerin okulda öğretim elemanları ile iletişimlerinden memnun olduklarını ifade eden cümleler kullandıkları görülmüştür¹³⁵. Araştırmamızın katılımcılarının üçte birinin öğrenciyi yüzüne karşı ve gıyabında aşağılama davranışına tanıklık ettiğın bildirmesi, Ulupınar ve arkadaşlarının saptaması ile uyumlu olarak değerlendirilebilir.

Okul atmosferinin öğrenci başarısını etkilediği, öğretim elemanının da okul atmosferinde önemli bir değişken olduğu, öğrenci performansının da büyük oranda öğretim elemanının planlama, sınıf yönetimi ve öğretim yaklaşımından etkilendiği bilinen bir gerçektir. Öğretim elemanlarının antidemokratik yaklaşımları öğrencilerin okul çalışmalarına uyumsuzluk göstermesine, demokratik yaklaşımları ise öğrencilerin daha girişimci olmasına ve sosyal faaliyetlere daha çok katılmasına yol açmaktadır. Ulupınar ve arkadaşları, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla ilişkilerinde, anlayış ve hoşgörü beklediğini; kendilerine saygı gösterilmesini ve güven duyulmasını istediğini; hatalarının ılımlı karşılanmasını umduğunu vurgulamaktadır¹³⁵.

Görak ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının tümünün puan ortalamaları değerlendirildiğinde, olumsuz puanların dağılımı öğrenciler üzerinde hafif düzeyde yıkıntı yaratabilecek iletişim hataları olduğunu göstermektedir⁷¹. Öğrenciler, öğretim elemanları ile ilişkilerinde olumsuz buldukları durumların büyük ölçüde iletişim yetersizliğinden kaynaklandığı vurgulanmaktadır⁷¹. Bu araştırmada saptanan öğretim elemanı olumsuz davranışlarının başlıcaları, öğrenciye kendilerine açılma olanağı tanımama; öğrenciye profesyonelce değil anlık ruh hallerine göre davranma; öğrenciye hiçbir konuda seçim şansı tanımama; aşırı sert ve disiplinli olma, çabuk kızma; öğrenciye genel olarak ve özellikle üzüntülü veya endişeli haldeyken yardım etmeme; öğrenciyi dinlememe, ona konuşma cesareti vermeme ve küçümseyerek hitap etmedir. Bu davranışlar bizim çalışmamızda saptananlarla benzerlik göstermektedir.

Eğitimcilerin olumsuz davranışları ile ilgili tartışmanın sonunda, konuya bir de aksi yönden bakma denemesi yaparak, onlardan beklenen olumlu davranışlar üzerinde durmak yerinde olacaktır. Bu çerçevede, araştırmamızla doğrudan karşılaştırılma olanağı bulunmayan, öğrencilerin eğitimcilerden beklentileri ile ilgili bir dizi araştırmanın sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Aştı tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin öğretim elemanlarından ilk sıradaki beklentisinin iyi bir öğrenci-öğretmen ilişkisi, ikinci sıradakinin ise öğrenciye yönelik saygı, sevgi ve anlayış olduğu belirlemiştir¹³⁶. Bu çalışmanın çarpıcı bir bulgusu öğrencilere göre öğretmenlerin % 22,6 oranında duygusal ezime yol açıcı davranışlarda bulunmasıdır¹³⁶. Bayık tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin öğretmenlerinde önemsedikleri başlıca özellikler olarak etkili ders anlatma ve öğretme yeteneği, genel kültür ve mesleki tutum sahipliği, iletişim ve rehberlik-danışmanlık becerileri, öğrenci hakları savunuculuğu ve adil olma, yapıcı eleştirilerde bulunma, eğitim araçlarından etkili şekilde yararlanma sıralanmıştır¹²⁶.

Atalay ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin yarısından fazlasının öğretim elemanlarını rol modeli olarak yeterli buldukları ve onlardan en fazla anlayış-hoşgörü, en az ise bilgi birikimlerinin yeterli olmasını bekledikleri bulunmuştur⁸⁸. Gökdoğan ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin öğretim elemanlarını derse hazırlanma, dersi işleme ve öğrenciyi değerlendirme açılarından olumlu bulduğu görülmektedir¹¹². Bu noktada araştırmamıza bir gönderme

yaparak, katılımcılarımızın derse hazırlıksız gelmeye tanıklık oranlarının nispeten yüksek olduğunu hatırlatmakta fayda vardır. Kömürcü tarafından yapılan araştırmada, yüksek lisans öğrencilerinin öğretim üyeleri ile ilgili beklentileri kişilik, kendini geliştirme ve araştırma becerisi, akademik bilgi-beceri, yönetme becerisi, etik yaklaşım, iletişim becerisi, planlama becerisi, ekip çalışmasına uyum becerisi sahibi olmadır¹¹⁰. Doktora öğrencilerindeki sıralama ise kendini geliştirme ve araştırma becerisi, genel bilgi-beceri, kişilik ve etik anlayış sahibi olma şeklindedir¹¹⁰.

Etik konusunu işleyen çalışmalar arttıkça ve bu konu gündemde tutuldukça, bütün insanların ve özel bir grup olarak eğitimcilerin yapmış oldukları davranışların bilincinde olma ve okuldaki davranışlarını eğitim etiğinin gerektirdiği özelliklere uygun olarak biçimlendirme oranları yükselecektir. Bu şekilde olumlu bir eğitim atmosferi sağlandığında hem eğitimciler hem de öğrenciler mutlu, huzurlu, güvenli, bilinçli, dürüst, insanları seven, kişilikli bir formasyona kavuşacak; hemşirelik eğitimi özelinde de bu niteliklere sahip hemşirelerin yetişmesi söz konusu olacaktır.

5.1.6. Klinik Ortamda Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Yönelik Etik Dışı Davranışlarına İlişkin Tanıklıklar ve Deneyimler

Katılımcıların klinik ortamda hemşirelik eğitimi verirken tanıklık ettikleri öğretim elemanı etik dışı davranışlarının dağılımına bakıldığında, hasta önünde öğrenciyi sınamaya, sabırsız davranma ve hoşgörüsüzlük göstermeye, öğrenci ile olması gereken zamanı başka işler için kullanmaya, öğrencinin stresini anlamamaya, yetiştirme-denetim-rehberlik yetersizliğine daha sık rastlandığı görülmektedir. En sık rastlanan bu beş davranışa karşılık en az rastlanan davranışlar ise her öğrenciye eşit öğretim ortamı sağlamama, öğrencinin çalışma yerini sık sık değiştirme, öğrencinin izlediği hastayı sık sık değiştirme, öğrenciye ait özel bilgileri klinik çalışanlarına aktarma ve yeniliklere açık olmama şeklindedir (Çizelge7).

Katılımcıların klinik ortamda hemşirelik eğitimi verirken deneyimledikleri etik dışı davranışlarının dağılımına bakıldığında ise, hasta önünde öğrenciyi sınamaya, sabırsız davranmaya, öğrenciye karşı kinayeli konuşmaya, öğrencinin stresini anlamamaya, yetiştirme-rehberlik-deneyim yetersizliğine ve öğrenci ile olması gereken

zamanı başka işler için kullanmaya daha çok rastlandığı görülmektedir. En sık rastlanan bu beş davranışa karşılık en az rastlanan davranışlar ise, öğrenciye angarya niteliğinde görevler verme, duyarsız kalma, öğrenciye ait özel bilgileri klinik çalışanlarına aktarma, hastane çalışanları ve hasta önünde öğrenciyi rencide etme, aşağılama, öğrencileri değerlendirmede eşit davranmama ve yeniliklere açık olmamadır (Çizelge7).

Katılımcıların klinik ortamda hemşirelik eğitimi verirken tanıklık ettikleri ve deneyim yaşadıkları öğretim elemanı etik dışı davranışlarının odds oranları ve % 95 güvenilirlik aralığının dağılımına bakıldığında, katılımcıların, öğretim elemanlarının etik dışı davranışlara tanıklık etmiş olma riskinin, deneyim yaşama riskinden daha fazla olduğu görülmektedir (Çizelge 7).

Erdemir ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanlarının klinikte etkili eğitimci davranışlarını kullanma düzeyleri, öğrencilerin verdiği puanlara göre, ortanın üstünde-iyiye yakın bulunmuştur⁶⁶. Ancak öğretim elemanlarının kendi kendilerini değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan puanlar, öğrencilerin değerlendirmesi sonucu ortaya çıkandan daha yüksektir⁶⁶. Burada görülen kendi kendini dışarıdan bakana göre daha olumlu olarak niteleme yaklaşımı araştırmamızda da söz konusudur. Araştırmamızda klinik ortamda olumsuz davranışlara tanıklık etme oranları, onları bizzat deneyimleme oranlarına göre daha yüksek bulunmuştur.

Fadıloğlu ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin klinik uygulama sırasında öğretim elemanından yardım almayı istemelerinin % 70,6, yardım almalarının ise % 32,3 oranında olduğu görülmüştür¹⁰⁹. Araştırmamızda öğrenciye ayrılması gereken zamanı başka işler için kullanma ve yetiştirme-denetim-rehberlik yetersizliği konularında hem tanıklık hem de deneyimleme oranlarının görece yüksek olması bu bulguyla uyumludur. Fadıloğlu'nun saptamasından hareketle öğrencilerin umutsuzca da olsa eğitimcilerine yönelik destek beklentisini koruduğunu göstermesi, üzerinde durulması gereken bir husustur. Öğrenciye destek verme konusunda duyarlı olma genelde tüm eğitimcilerin, özelde klinik ortamdaki hemşirelik eğitimcilerinin titizlikle üzerinde durması gereken bir konudur.

Doğan ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanlarının en fazla sorun yaşadığı ve zorlandığı konuların kliniğin yapısı ve çalışma düzeni ile ilgili olduğu görülmüştür⁷⁰. En fazla karşılaşılan stres yaratıcı durumlar, öğrenci sayısının fazlalığı, ortamın fizik ve malzeme yönünden yetersiz ve kalabalık olması, mevcut hasta

bakımı düzeninin öğrenci eğitimine uygun olmaması ve bu düzenle ilgili kararlara katılamama, çalışanlarla iletişim sorunları yaşanması, öğrencilerle vakaları tartışmak için uygun mekan bulunamamasıdır⁷⁰. Öğretim elemanları uygulama alanlarında karşılaştıkları sorunlara genellikle duruma özel ve anlık çözümler üretmeye çalışmakta, ancak % 15-20 oranında çözüm yolu bulamamakta; sorunla baş edememektedir⁷⁰. Bu koşullar altında etkili öğrenme atmosferinin oluşmaması beklenen bir sonuçtur. Araştırmamızda klinik ortamda tanıklık edilen ve bizzat deneyimlenen olumsuz davranış oranlarının, sınıf ortamındakilere göre yüksek oluşunu bu durumla bağlantılı olarak değerlendirmek mümkündür.

Klinik eğitim ortamlarından memnuniyetsizliği teyit eden bir diğer çalışma Olgun ve arkadaşları tarafından yapılmıştır⁶⁷. Bu çalışmada akademisyenlerin büyük kısmının uygulama yapılan kliniklerden, tamamının ise okul hastane işbirliğinden memnun olmadığı saptanmıştır⁶⁷. Öte yandan klinik hemşirelerinin çoğunluğu ise, öğrenci hemşire ve akademisyenlerden memnun çıkmıştır⁶⁷. Genel gözlemlere ve kişisel deneyimlere dayalı olarak söylenebileceği üzere, uygulama alanları stresli ortamlardır. Çalışanların iş yükünün ağır olması, çalışılan alanda çok kişinin bulunması, öğretim elemanlarının uygun olmayan konumda ve sayıca yetersiz kalması, hemşirelerin eğitim düzeyi farklılıkları ilişkileri olumsuz etkilemekte; ilişki sorunları öğretim elemanlarının olumsuz davranış içine girmesine yol açmakta ve bu da öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerini zedelemektedir.

Klinik eğitim ortamlarının eğitimcilerin yanı sıra öğrenciler için de sorunlu olduğunu gösteren bir araştırma Bayraktar tarafından yapılmıştır⁸⁰. Bu çalışmada, öğrenciler klinik ortamdaki ekip ilişkisinin yetersiz olduğunu belirtmiş ve klinik ortamda öğretim elemanlarının yaklaşımına ilişkin olumsuz görüşler bildirmiştir. Bu görüşler, öğretim elemanının nota odaklı olması, sıcak davranmaması, rol modeli oluşturmaması, hasta başında eğitim vermesi ve öğrencileri sınaması, servislerde yetkisinin ve etkinliğinin olmaması, öğrencilerin sadece görünümüyle ilgilenmesi şeklinde sıralanmıştır⁸⁰. Öğrenciler öğretim elemanlarının sayıca yetersiz oluşunun bu olumsuzlukların çoğunun nedeni olduğunu da vurgulamıştır⁸⁰. Bu çalışmada öğrenciler tarafından ifade edilen bu olumsuz davranışlar ile araştırmamızın katılımcılarının tanıklık ve deneyim şeklinde belirttiği olumsuz davranışlar büyük ölçüde benzerlik göstermektedir.

Fındık tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanları, servis hemşireleri ile yaşadıkları sorunları, hemşirelerin uygulama merkezli düşünmesine ve eğitimi ikinci plana itmesine, öğrencileri kabullenmeyip yük, fazlalık, ayak bağı olarak görmesine, öğrencilerin stajlarını aksatıp onlara hemşirelik dışı işlevler yaptırmasına bağlamıştır¹²². Öğretim elemanlarının memnuniyetsizlik duyduğu diğer konular, öğrenci sayısının öğretim elemanı sayısına göre çok fazla olması ve klinik eğitimin yürütüldüğü üniversiteye bağlı olmayan resmi hastanelerin kurumsal olanaklarının yetersizliğidir¹²². Bu araştırmanın ve araştırmamızın sonuçlarını birlikte değerlendirerek, etik dışı davranışların kaynağının klinikte öğretim elemanlarının meslektaşlarından destek görmemesi ve öğrencilerin engellenmesi gibi faktörler olduğunu düşünebiliriz. Bu faktörlerin etkisiyle eğitimciler anksiyete ve iş doyumsuzluğu yaşamakta ve bunlara bağlı olarak da etik dışı diye tanımladığımız davranışlara sürüklenmektedir.

Klinik hemşirelerinin eğitimcilerden ve öğrencilerden kaynaklanan sorunları bulunmakta; onları sorun olarak algılamaları söz konusu olmaktadır. Yazıcı ve Aslan tarafından yapılan araştırma, hemşirelik uygulama alanlarında çalışan hemşirelerin kliniklerde beraber çalıştıkları öğrenci hemşire ve öğretim elemanlarına ilişkin olumsuz düşünceler içinde olduklarını, özellikle iletişim güçlükleri yaşadıklarını göstermektedir⁶⁵. Hemşirelerin öğrencilerle ilgili en sık dile getirdikleri sorun iletişim kurulamaması; öğretim elemanları ile ilgili olarak ise öğrencileri çok sıkmaları, aşırı disiplinli olmaları, negatif tutum takınmaları, baskı ve korku unsurlarını kullanmalarındır⁶⁵.

Özgür ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanlarının olumsuz nitelikleri klinik eğitime karşı olumsuz tutum ve motivasyon eksikliği, kişisel güven eksikliği, uygulamalı eğitime önem vermeme nedeniyle bilgi ve beceri eksikliği, hasta bakımını sevmeme, strese neden olan birden fazla rolü üstlenme şeklinde sıralanmıştır⁹⁵. Tüm bunların etiğe aykırı davranışlara zemin hazırladığını söylemek mümkündür.

Temel ve Gömleksiz tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin çoğunluğu servis hemşiresine değil kendi eğitimcilerine bağlı olarak uygulama yapmak istediklerini dile getirmiş; en çok yaşadıkları sorunun eğitimcilerin sayıca yetersizliği ve yeterince destek alamama olduğunu belirtmişlerdir¹²⁸. Diğer uygulamalı mesleklerde olduğu gibi hemşirelikte de meslektaşlar arasında sürekli bilgi aktarma ve beceri

kazanmaya katkı sağlama ilişkisi; bir tür enformel eğitim düzeni bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte yeni meslek kuşaklarının yetişmesinde profesyonel eğitimcilerin önemi ve ağırlığı göz ardı edilemez.

5.1.7. Üç Örnek Olay Hakkındaki Değerlendirmeler

Katılımcıların, yurt dışında düzenlenecek bir öğrenci kongresine gidecek öğrencilerin seçimini yapma durumunda bulunsalar hangi kriteri kullanacakları şeklindeki soruya verdikleri cevapların dağılımına bakıldığında, en fazla benimsenen iki kriterin başarılı ve dil bilenleri seçme ile kura çekme olduğu görülmektedir. Üçüncü sıklıkta benimsenen yol bu ikisini kombine ederek başarılı, dil bilen ve istekliler arasından kura çekme; en az benimsenen ise oylama yapmadır (Çizelge 8).

Başarılı olanlara öncelik tanınmasının eğitimci bakış açısının doğal bir gereği olarak ortaya çıkan bir tür pozitif ayrımcılık olarak yorumlamak olanaklıdır. Öğrencilik başarısının bilimsel çalışma yatkınlığıyla yakın ilişkisi, böyle bir seçim kriterine yönelmeyi daha nesnel biçimde temellendirmektedir. Yabancı dil bilgisi ise farklı bir ülkedeki etkinlikten daha üst düzeyde yararlanabilmenin kesin bir önkoşuludur. Bu kriterle yönelişte sağlık mesleklerine özgü pragmatik anlayışın ve yararcı yaklaşımın izleri hissedilmektedir. Belli koşulları taşıyanlar arasında kura çekme bir açıdan mutlak adaleti sağlama kaygısının bir tezahürü; başka bir açıdan karar sorumluluğundan kaçmanın bir yolu olarak yorumlanabilir. Oylamaya itibar edilmemiş olması ise, inisiyatifi tamamen öğrenciye bırakıp denetimi kaybetmeme isteğinin ve eğitimde demokrasiye yer vermeyen bir anlayışın göstergesidir.

Katılımcıların, bir jüri üyesinin, dünya görüşünün farklı olması nedeniyle bir öğrencinin yüksek lisansa alınmamasını önermesi durumunda, kendileri de jüri üyesi iseler nasıl davranacakları şeklindeki soruya verilen cevapların dağılımına bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu öneriyi dikkate almayacakları şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir (Çizelge 9).

Bu durum katılımcıların negatif ayrımcılıktan kaçınma konusunda duyarlı olduklarını ve kararlarını verirken etki altında kalmadıklarını göstermektedir. Farklı dünya görüşüne sahip olanları dışlamamak, temel insan haklarına saygılı olma, insani

değerlere önem verme ve ön yargılı davranmama esprisi taşımaktadır. Lisansüstü öğrenci seçiminde nesnel yaklaşım, adaylar arası karşılaştırmayı dünya görüşleri üzerinden değil mesleki-akademik bilgilere, becerilere ve değerlere sahip olma yönünden yapmayı gerektirmektedir.

Katılımcıların, klinik uygulama yaptığı yerin değişmesini isteyen öğrencilerin talepleri karşısında nasıl davranacaklarına ilişkin soruya verdikleri cevapların dağılımına bakıldığında, katılımcıların çoğunluğu değişiklik yapma taraftarı olmakla birlikte, öğrencilerin durumlarının değerlendirilmesi ve soruna yönelik farklı bireysel çözümler geliştirme davranışı içinde olacaklarını belirttikleri görülmektedir (Çizelge 10).

Öğrencilerin taleplerinin bütün katılımcılar tarafından dikkate alınması, gözden geçirilmesi ve farklı çözüm önerlerinin geliştirilmeye çalışılması kişilerarası ilişkiler ve etik değerler açısından sevindirici bir durumdur. Temel bir biyomedikal ilke olan özerkliğe saygının sadece hasta özerkliğine saygıyla sınırlı olmayıp öğrenci özerkliğine saygıyı da kapsadığı sağlık eğitimcilerinin sürekli akılda tutması gereken bir husustur.

Kıranlı tarafından yapılan araştırmanın katılımcıları, etik ikilemlerin çözümünde tek bir etik ilkeye-etik yaklaşıma dayanmanın yetersiz olduğunu, etik ikilemleri çözerken sırasıyla adalet ve değer etiği, toplum/birey yararcılığı, meslek etiği ve eleştirel etik yaklaşımlarını kullandıklarını belirtmiştir¹¹⁵. Katılımcılar etik ikilemlere çözüm arayışında sırasıyla yasayı, öğrenci yararını, toplum yararını önemsemektedir¹¹⁵. Örnek olaylar örtüşmediği için tam bir karşılaştırma yapma olanağı bulunmamakla birlikte, Kıranlı'nın araştırmasının katılımcıları ile araştırmamızınkiler arasında ana hatlarıyla bir uyumluluk olduğu söylenebilir.

5.2. Etik/Deontoloji Dersi Veren ya da Daha Önce Vermiş Olan Katılımcıların, Hemşirelikte Etik Eğitime İlişkin Görüşleriyle İlgili Bulguların Tartışması

Araştırmanın örneklemini oluşturan 134 katılımcının 30'u (% 22,40) daha önceden etik/deontoloji dersi vermiş ya da şu anda vermektedir. Aşağıdaki alt

bölümlerde yer alan tartışmalar, sadece dersi vermiş ya da vermekte olan katılımcılardan elde edilen bulgular üzerinden yürütülmüştür.

5.2.1. Bilimsel Toplantılara Katılma Durumları

Araştırmamızın daha önce etik/deontoloji dersi vermiş ya da şu anda vermekte olan katılımcılarının çoğunluğunun etik/deontoloji ile ilgili çeşitli bilimsel programlara katılmış olduğu görülmektedir. Etik/deontoloji ile ilgili bilimsel programlara katılma durumlarına bakıldığında, katılımcıların yurt içi ve yurt dışında düzenlenen genel pratik-teorik etik toplantılarına, kurs seminer, hizmet içi eğitim etkinliklerine, bilim-araştırma-yayın etiği toplantılarına, tıp ve hemşirelik etiği toplantılarına, hemşirelik toplantısı etik oturumlarına birbirine yakın oranlarda katıldıkları görülmektedir (Çizelge11).

Meslek etiği-tarihi konusunda lisansüstü eğitim almış öğretim elemanı sayısının fazla olmaması çerçevesinde, kısa süreli sürekli eğitim programları bu konuda ders verenlerin yetişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Görgülü ve Dinç tarafından yapılan araştırmada da etik dersi veren öğretim elemanlarının birçoğunun etik bilgilerini seminer ve konferanslara katılarak ve kitap okuyarak geliştirdikleri belirtilmiştir⁸⁶.

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların hemşirelik-tıp-bilim etiğine ilişkin bilimsel toplantılara daha yüksek oranda katılmayışının başta gelen nedenleri ders yükünün ağırlığı ve toplantılardan haberdar olamamadır. Sınırlı bir kısım katılımcı ise bilimsel toplantıları yararlı görmediklerini belirtmiştir. (Çizelge12).

5.2.2. Takip Edilen Kaynaklar

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların derse ilişkin takip ettikleri kaynakların dağılımına bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun sırasıyla kitap, dergi ve internet, internet ve dergi, kitap ve dergi, sadece dergi, sadece kitap, sadece internette dersiyle ilgili kaynak olarak yararlandıkları; daha az kısmının ise

etik/deontoloji dersine ilişkin herhangi bir kaynaktan yararlanmadıkları görülmektedir (Çizelge13).

Yukarda yaptığımız saptamayı burada da yineleyerek, etik/deontoloji dersi verenlerin çoğunlukla farklı bir alanda formasyon kazanmış olmaktan dolayı çeşitli kaynaklardan yararlanarak kendilerini geliştirmeleri önem taşımaktadır. Görgülü ve Dinç tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanlarının birçoğu etik bilgilerini seminer ve konferanslara katılarak ve kitap okuyarak geliştirdiklerini belirtmişlerdir⁸⁶.

Araştırmamızın yayın takip etmeyen katılımcıları, bu durumun nedenleri olarak zaman yokluğunu ve kaynakları tanınamayı göstermektedir. Ülkemizde tıp etiği periyodiklerinin sınırlı oluşu ve etik/deontoloji dersini veren katılımcılarımızın bunu çoğunlukla ek iş olarak yürütüşü çerçevesinde bu gerekçe kabul edilebilir görünmektedir.

5.2.3. Etik/Deontoloji Derslerinin Bu Alanda Uzman Biri Tarafından Verilmesi Hakkındaki Görüşler

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, bu derslerin alanında uzman biri tarafından verilmesi gerektiği görüşündedir. Az bir kısmı ise aksi yönde görüş bildirmektedir (Çizelge14). Bu konuyla bağlantılı olarak katılımcılarımız lisans ve lisansüstü düzeyde etik eğitiminin ve ağırlığının artırılması gerektiği görüşündedir. Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan öğretim elemanlarının tamamı hem lisans hem de lisansüstü eğitimde etik/deontoloji derslerinin olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Görgülü ve Dinç tarafından yapılan araştırmada etik/deontoloji derslerinin % 94,8 oranında hemşire öğretim elemanları tarafından yürütüldüğü, bunların% 69,2'sinin yüksek lisans ya da doktora derecesine sahip olduğu ve % 51,3'ünün formel etik eğitimi almadığı saptanmıştır⁸⁶. Derslerin % 90,0'ı etikte uzman olmayan hemşire eğitimciler tarafından yürütülmektedir⁸⁶. Etik/deontoloji dersini yürüten hemşire eğitimciler etik öğretmede yeterli olup olmadıkları sorusuna “evet, kısmen” yanıtını vermişlerdir⁸⁶. Öğretim elemanlarının birçoğu etik bilgilerini seminer ve konferanslara katılarak ve kitap okuyarak geliştirdiklerini belirtmişlerdir⁸⁶. Katılımcılardan sadece yedisi etik

eğitimi veren hemşire eğitimcilerin etik konusunda formel ders almaları gerektiği yönünde görüş bildirmiřtir⁸⁶.

Görgülü ve Dinç'in daha çok durum saptaması niteliğindeki bulgularını araştırmamızın katılımcılarının görüşleri ile doğrudan karşılaştırma olanağı bulunmamaktadır. Bununla birlikte Görgülü ve Dinç'in katılımcılarının formel eğitim almamış olmakla birlikte kendilerini ders verme konusunda kısmen de olsa yeterli bulması anlamlıdır. Öte yandan her iki araştırmada saptanan etik/deontoloji dersi veren öğretim elemanlarının formasyon profilleri arasında benzerlik olduğu görölmektedir.

Sökmen ve Baykal tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının yüksekokullardaki akademik kadro ve idari personel sayısını ve fizik koşulları yetersiz bulunduğu saptanmıřtır¹¹¹. Etik alanındaki öğretim elemanı eksikliğini bu genel eksikliğin bir parçası olarak değerlendirmek mümkündür. Türkiye'de hemşirelik müfredatının çok yoğun olduğu ve etik alanında yetişmiş öğretim elemanı sayısının da birkaç kişi ile sınırlı olduğu bilinmektedir⁸⁶.

5.2.4. Öğrencilere Öncelikle Benimsetilmek İstenilen Değerler

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların bu derslerde öğrencilere öncelikle benimsetmek istedikleri değerlerin başında zarar vermeme, yarar sağlama, insan haklarına saygı, özekliğe saygı ve adalet gelmektedir. Bunları eşitlik, doğruluk, dürüstlük, sır saklama, mahremiyete saygı, tüm etik değerler, hemşirelik etik kodları, hoşgörü, ahlak, mesleğe bağlılık, güven, fedakârlık, sevgi, çevreye değer verme, sorumluluk ve altruizm gibi cevaplar izlemektedir (Çizelge15). Öğrencilere kazandırılmak istenen bu değerlerin bir yandan insanlığın genel değerleri bir yandan hemşireliğin meslek değerleri olarak nitelenmesi mümkündür. Etik/deontoloji eğitiminin meslek değerlerini kazandırmanın yanı sıra hem öğrencilik döneminde hem de mesleki uygulamalar sırasında yol gösterici etik kodlar hakkında da bilgi içermesi gerekmektedir.

Johnson ve Haigh tarafından yapılan araştırmada, hemşirelik okullarında eğitim veren öğretim elemanlarının hemşirelik bakımının temelini oluşturan dürüstlük, altruizm ve entellektüelizm/akademik başarı değerlerinin güçlü olduğu belirlenmiştir.

Bu değerlerin eğitimcilerin öğrencilerine öğretmeyi umdukları değerler olduğu, öğrencilerin eğitimleri boyunca geliştirdikleri değerlerin ğretim elemanları tarafından çeşitli derecelerde etkilendiği, bu değerlerin formel olarak öğretilmesi gerektiği ancak öğretilmediği vurgulanmaktadır⁹¹.

Bu araştırmanın ve araştırmamızın bulguları karşılaştırıldığında, ğretim elemanlarının öncelik tanıdığı değerler arasında farklılık bulunduğu grlmektedir. Johnson ve Haigh'in araştırmasında elde edilen değer kazandırma konusunda formel eğitimi önemli bulma saptaması dikkate değerdir. Etik değerlerin kazandırılmasında doğrudan kuramsal anlatımların mı yoksa dolaylı etkilemelerin mi daha işlevsel olduğu; hangisinin ne ölçüde kullanılması gerektiği üzerinde durulmaya değer bir konudur.

Farklı araştırmalarda ğretim elemanlarının yanı sıra hemşirelik ğrencilerinin ve alanda çalışan hemşirelerin genelde ve meslekleri özelinde sahip oldukları değerler konusunda yapılmış saptamalar bulunmaktadır. Özellikle etik değerlere odaklanmış olmamak bakımından bu araştırmaların bulguları ile araştırmamızınkileri doğrudan karşılaştırmak mümkün değildir. Bununla birlikte söz konusu bulguları kısa notlar halinde gözden geçirmek hemşirelik camiasının değerler dünyasını ana hatları ile tanımak açısından uygun olacaktır.

Kaya ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin değer tercihlerinin sırasıyla ahlaki, sosyal, iktisadi, estetik, siyasi, dini ve bilimsel değerler şeklinde olduğu grlmřtr¹⁰⁵.

Özsoy ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada, çalışanların en çok önem verdikleri değerlerin sırasıyla sağlıklı olmak, aile mutluluğu, huzur, eşitlik ve güven olduğu, en çok tatmin edilen değerin aile mutluluğu, en az tatmin edilen değerin ise eşitlik olduğu grlmřtr¹⁰¹.

Türkleş ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada iletişim becerileri yüksek olan öğrencilerin empatik beceri ve empatik eğilimlerinin de yüksek olduğu tespit edilmiřtir¹⁰⁶. İletişim ve empati becerilerini sağlık profesyonelleri için bir tür meslek değeri olarak kabul etme yaklaşımının yaygın olduğunu söylemek mümkündür.

Hemşirelik literatüründe genel kabul gören meslek değerleri, altruizm, otonomi, insana saygı, bütünlük ve sosyal adalet şeklinde sıralanmaktadır^{10,8,9,91}. Acaroğlu ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bu değerleri yüksek düzeyde algıladıkları belirlenmiřtir¹⁰⁷. Altun tarafından yapılan araştırmada ise öğrencilerin dile

getirdiği mesleki değerler, insan onuru, adalet, eşitlik, fedakârlık, gerçekçilik, özgürlük ve estetik şeklindedir¹²³.

Karakaya tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin amaç değerler diziliminde en üst beş sırayı oluşturan değerlerin katılımcıların doğrudan kişiliklerine yönelik değerler olduğu, alt sıralardaki değerlerin ise toplumsal değerler olduğu görülmektedir¹²⁵.

5.2.5. Etik/Deontoloji Dersini Veren Öğretim Elemanlarında Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşler

Etik /deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların, bu dersi veren öğretim elemanlarında olması gereken özellikler için verdikleri puanların ortalamaları yüksekten alçağa sıralandığında, başta “dili etkili kullanma” yer almakta onu “etikle ilgili yeterli bilgi birikimi”, “felsefi analiz yeteneği”, “formel ders anlatma yeteneği” ve “klinik deneyim” izlemektedir. Puan ortalamaları birbirine çok yakındır (Çizelge16).

Tez çalışması çerçevesinde yapılan literatür taramasında, Türkiye ölçeğinde, etik dersi veren öğretim elemanlarında bulunması gereken özellikler konusunda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte hemşirelik öğretim elemanları ve öğrencileri üzerinde yürütülmüş çeşitli araştırmalarda, öğretim elemanının sahip olması gereken nitelikler ve ona yönelik beklentiler hakkında bir veri tabanı oluşturmaktadır.

Bayık’ın¹³⁷ yaptığı çalışmada yüksekokullardaki eğitimcilerin yalnızca % 61,1’inin mesleki gelişim açısından kendilerini iyi buldukları belirtilmektedir.

Demirkıran ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada öğrenciler dersleri, bilgilerin anlaşılabilirliği, yeterliliği ve güncelliği gibi teorik yönlerden iyi olarak değerlendirmiş; buna karşın derslerin sunumu, araç-gereç kullanımı, öğrenciyi aktif tutma ve öğrencinin dikkatini toplama gibi öğretmenlik becerilerine yönelik kriterler açısından orta ya da kötü olarak nitelemiştir⁹⁷.

Ulupınar tarafından yapılan araştırmada; öğrenciler ideal bir öğretmenden beklenen özellikleri açık ve anlaşılır bir dil kullanma, dersin amaçlarını açıklama, sınav sonuçlarını objektif değerlendirme şeklinde sıralamışlardır⁹⁶. Öğretim elemanları ise

ideal bir öğretmenden beklenen özellikleri, konuları açık ve anlaşılır bir dil ile sunma, öğrencilerin sorularına cevap verme,  ğretim elemanı- ğrenci ilişkisinde karşılıklı güven ve saygı ortamı yaratma şeklinde sıralamıřlardır⁹⁶.

Bahçecik ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada belirlenen öğrencilerin eēitimcilerden genel beklentileri konusuna hakim ve bilgili olma, iyi kişilik özelliklerine sahip olma,  ğrenci psikolojisini iyi bilme ve danışmanlık yapabilme, kendini geliştirmeye açık olma, öğrenciyi araştırmaya yönlendirme şeklinde sıralanmıřtır².

G kdoēan ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin  ğretim elemanlarını derse hazırlık, dersi işleyiş ve öğrenciyi deēerlendirme açılarından olumlu bulunduēu g r lmektedir¹¹².

Atalay ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin yarısından fazlasının  ğretim elemanlarını rol modeli olarak yeterli buldukları;  ğretim elemanlarından en fazla anlayış-hoşgörü en az ise bilgi birikimlerinin yeterli olmasını bekledikleri g r lmektedir⁸⁸.

Akansel ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin  ğretim elemanlarında bulunmasını istedikleri özelliklerden birinci sırada yer alanlar, meslekte yeterlilik boyutunda hemřireliēi sevme, öğretme yeteneēi boyutunda öğretme tekniklerini iyi kullanma, kişilik özellikleri boyutunda kendine güveni olma, iletişim becerileri boyutunda ise öğrencileri birey olarak kabul etme řeklindedir¹⁰⁴.

Yapılan birçok araştırma ile hemşirelik eēitimcilerinde olması gereke özellikler belirlenmiş olmakla birlikte, bu konuda hala sorunlar yaşanmaya devam etmektedir. Çünkü hemşirelik ve hemşirelik eēitimine ilişkin yapılan araştırmaların ve elde edilen araştırma sonuçlarının uygulamaya yansıtılması diēer  lkelerde olduēu gibi ülkemizde de yeterli deēildir²⁵. Araştırmalardan  ıkarılan sonuçların uygulamaya geçirilmesi uzun zaman almaktadır. Bu genel saptamaları hemşirelikte etik eēitimi konusunda yinelemek büyük olasılıkla mümkün olmakla birlikte, konuyla ilgili araştırma sayısının az oluşu kesin bir deēerlendirme yapmayı engellemektedir.

5.2.6. Dersin Öncelikli Amacına İlişkin Görüşler

Etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan katılımcıların çoğunluğu bu dersin öncelikli amacının, bir hemşirenin sahip olması gereken tutum ve davranışları kazandırmak olduğu görüşündedir. Katılımcıların bir kısmı dersin amacının etikle ilgili temel kavramları öğretmek olduğunu belirtirken, az sayıda katılımcı ise her iki amacın da öncelikli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir (Çizelge17).

Görgülü ve Dinç tarafından yapılan araştırmada hemşire eğitimciler verdikleri etik/deontoloji derslerinin amaçlarını, öğrencilere etik ikilemleri ahlaksal değerlere ve etik ilkelere göre çözme becerisi kazandırmak; öğrencileri profesyonel etik hakkında bilgi edinmeye yönlendirmek; öğrencilerin profesyonel bilincini ve karar verme becerisini geliştirmek; öğrencilerin etik bir bakış açısı ve duyarlılık sahibi olarak karşılaştıkları durumların ahlaksal ve ahlaksal olmayan yönlerini ayırt etme becerisini geliştirmek; öğrencilerin hasta hakları ve etik ilkelere dayanan hasta merkezli bakım anlayışını benimsemesini sağlamak şeklinde sıralamıştır⁸⁶.

Babadağ ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin hemşirelik tarihi ve deontoloji dersinin amacını anladığı, içeriği ve sunuş yöntemini yeterli bulduğu ancak kaynak kitapları yetersiz olarak nitelediği saptanmıştır¹⁰⁰. Bunların yanı sıra öğrenciler dersi diğer derslerle bütünleştirebilmekte, derste edindikleri etik bilgileri bakıma yansıtabilmektedir¹⁰⁰. Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji dersi öğrencilerin hasta haklarına ilişkin görüşlerine olumlu katkıda bulunmakta, çağdaş rol ve sorumluluklarını kavramalarını kolaylaştırmakta, kişisel ve mesleki felsefelerini biçimlendirmelerini önemli ölçüde etkilemektedir¹⁰⁰. Bu çalışmada etik konularının diğer derslerde de tartışılması ve hizmet içi eğitim programlarında da yer alması gerektiği sonucuna varılmıştır¹⁰⁰.

5.2.7. Etik/Deontoloji Dersinin Mevcut Durumda Nasıl Olduğuna ve İdealde Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Bildirimler

Katılımcılarımızın bildirimlerine göre, okullarda etik/deontoloji dersinin en sık rastlanan veriliş şekli entegre sistem içinde yer almaktır. İkinci sıklıkta hemşirelik tarihi

ile birlikte bağımlı bir ders oluşturmaya, en az da tek başına bağımsız bir ders oluşturmaya rastlanmaktadır. Dersin ideal veriliş düzeni konusundaki görüşler bağlamında ise tek başına bağımsız ders olma ile entegre sisteme dahil olma seçenekleri eşit ve yüksek oranda benimsenmekte, hemşirelik tarihi ile kombine olma seçeneği az ilgi görmektedir (Çizelge18).

Araştırmamızın bulguları çerçevesinde, dersin sınıflara dağılımı ve haftalık ders saati konusunda, mevcut ve katılımcıların idealize ettiği durumların büyük ölçüde örtüşmesi söz konusudur. Benimsenen model dersin farklı sınıflara dağılmış olarak ve haftada en fazla iki saat düzeni içinde verilmesidir (Çizelge18). Ancak dersin verileceği sınıf konusunda var olan durum ile idealize edilen durum arasında küçük bir fark bulunmakta; katılımcılar halen ya dört yılın tümüne yayılan ya da üçüncü sınıf programı içinde yoğunlaşan dersin dört yıla dağılmasının daha uygun olduğu yönünde görüş bildirmektedir (Çizelge18). Dersin entegre sistem dışında verilmesi durumunda en sık kullanılan ders başlıkları “Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji” ile “Hemşirelikte Değerler ve Etik”tir. İdealde dersin taşınması gereken isim olarak ise “Hemşirelikte Etik” ön plana geçmektedir (Çizelge18).

Farklı araştırmalarda elde edilen bulgular, etik eğitiminin diğer derslerle bütünleştirilerek; entegre bir yapı içinde verilmesini destekler niteliktedir. Entegre sisteme yönelik olumlu bakış uygulamaya da yansımakta, pek çok eğitim kurumunda bu sistem benimsenmiş bulunmaktadır.

Milton tarafından yapılan araştırmada görüş bildiren otörlerden Fry ve Berlinger, etik eğitimin hemşirelik eğitiminin her düzeyinde farklı olması gerektiği, etik eğitiminin ayrı bir ders olarak verilmesinden çok müfredata yayılması gerektiği yönünde görüş bildirilmiştir¹⁰. Görgülü ve Dinç tarafından yapılan araştırmanın örneklemini oluşturan okulların sadece birinde ayrı ve zorunlu hemşirelik etiği dersi olduğu; diğer okullarda ise etik öğretiminin diğer teorik hemşirelik derslerine entegre edildiği görülmektedir⁸⁶. Bu araştırmanın katılımcılarının yarısından fazlası, ideal etik eğitimi verebilmek için lisans düzeyinde ayrı bir hemşirelik etiği modülü önermişlerdir⁸⁶. Tosun ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada etik dahil bütün derslerin dahil olduğu bir entegre sistem uygulamasından söz edilmektedir¹⁰⁸.

Doğrudan etik eğitimi ele almamakla birlikte, entegre sistemin genel avantajlarını vurgulayan kimi çalışmalar da bulunmaktadır. Güvenç ve arkadaşları

tarafından yapılan araştırmada entegre sistemde eğitim alan öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını daha etkin kullanabildikleri belirlenmiştir¹⁰². Mersin ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada ise öğretim elemanlarının entegre eğitim programı uygulaması sayesinde motivasyonlarının arttığı saptanmış, sistemin öğrenciye katkı sağladığı ve istenen mezun profilini sağlamada önemli olduğu sonucuna varılmıştır¹⁰³. Entegre sistem uygulamasıyla ilgili eleştirel bir değerlendirme, birinci sınıf öğrencilerinin bu sisteme uyumda güçlükler yaşadıkları ve fazla çaba harcadıkları şeklindedir¹⁰⁸. Bununla birlikte sistem konusunda deneyim kazanmış olarak üst sınıfa geçen öğrencilerin aktif eğitimde daha başarılı olabilmektedir¹⁰⁸.

Görgülü ve Dinç tarafından yapılan çalışmada entegre sisteme karşı bağımsız dersleri destekleyen bir yaklaşım da dile getirilmiştir⁸⁶. Yazarların değerlendirmesi, etik dersi içeriğinin teorik hemşirelik derslerine entegre edilmesinin öğrencilerin kendi meslekleri ile etiğin ilişkisini anlamalarına yardımcı olacağı; ancak etik dersinin ayrı bir ders olarak verilmesinin de etik konularının derinlemesine tartışılmasında daha etkili olacağı şeklindedir⁸⁶. Bu model bir örnekle de desteklenmekte; etiği ayrı bir ders olarak etik profesöründen alan öğrencilerin ahlaki yargı puanlarının, aynı ders içeriğini teorik hemşirelik derslerine entegre edilmiş olarak alan ve destekleyici olarak seminer çalışmaları-tartışmalar yürüten öğrenci grubunkilerden daha yüksek olduğu belirtilmektedir⁸⁶.

5.2.8. Etik/Deontoloji Dersi Hakkındaki Görüşler

Katılımcıların etik/deontoloji dersi hakkında görüşlerini belirtmeleri istenen açık uçlu soruya verdikleri cevaplarda vurgulanan hususlar arasında, etiğin pratik konularla bütünlük oluşturduğu bilincinin öğrencilere kazandırılması; teorik anlatımların vaka örnekleri ile desteklenmesi; derslerin interaktif olarak yürütülmesi; eğitimci eğitimine ağırlık verilmesi; etik değerlerin içselleştirilmesini sağlayıcı eğitim yöntemlerinin uygulanması; etik ve tarih derslerinin birlikteliğine son verilmesi; etik eğitimi verenlerin özenle seçilmesi; öğrencilerin etikle ilgili becerilerinin gelişiminin takip edilmesi; öğrencilere meslek pratiğindeki etikle ilgili uygulamalar konusunda bilgi ve deneyim kazandırılması yer almaktadır.

Görgülü ve Dinç tarafından yapılan araştırmada, bir kısım katılımcı gerçek klinik durumlar üzerine odaklanan tartışmaların önemini vurgulamıştır⁸⁶. Bu araştırmanın katılımcıları etik dersi öğretim metotları olarak, küçük gruplarda sınıf tartışmalarının, grup tartışmalarının, dramatizasyon ve gösteri yöntemlerinin; geniş gruplara ise video gösterilerinin ve öğrencilerin etik konusunda okumaya teşvik edilmelerinin önemi üzerinde durmuştur⁸⁶. Katılımcıların yarıdan fazlası öğrencilerin teorik etik bilgilerini klinik deneyimlerinde kullandıklarına inandıklarını belirtmişlerdir⁸⁶.

5.2.9. Ders İçeriği Şemaları

Katılımcılar tarafından iletilen altı okula ait ders programlarını genel olarak değerlendirerek her birinin içeriği ve yaklaşımı konusunda yapılan kısa değerlendirmeler aşağıda yer almaktadır.

Atatürk Üniversitesi programında soyut-kavramsal konulardan çok uygulamalar ve düzenlemeler ağırlık taşımaktadır.

Cumhuriyet Üniversitesi programında ise etik ile ilgili anlatımların diğer ders konuları ile entegre edilmiş olmasından dolayı konu başlıkları etik ile doğrudan bağlantılı bulunmamaktadır.

Dokuz Eylül Üniversitesi'nin görece uzun ve ayrıntılı programı incelendiğinde konunun hem kuramsal hem de uygulamalı boyutta ele alındığı, etik ile ilgili hem somut hem de soyut unsurlara değinildiği görülmektedir.

Erciyes ve Hacettepe Üniversiteleri'nin yaklaşımının da teorik ve pratik konuları dengeli bir şekilde bir araya getirmek olduğu görülmektedir.

Marmara Üniversitesi programında dikkati çeken husus ise etiğin insan bilimleri genel çerçevesine yerleştirilmiş olmasıdır.

Görgülü ve Dinç tarafından yapılan çalışmada, verilen etik dersi kontrol listesine göre katılımcıların tamamı ders içeriklerinde, temel etik kavramlar, etik ilkeler, hasta hakları ve sağlık bakımında etik problemlerin olduğunu, % 88,9'u felsefe, din ve kültürde etik ilişkiler, insan ve hasta hakları, sağlık bakımında etik problemler, profesyonel hemşirelik ve etik karar verme süreciyle ilgili konuların olduğunu

belirtmişlerdir. Etiğin hemşirelik müfredatında çoğunlukla Hemşirelik Tarihi ve Deontoloji dersi adı altında verildiği ve bu nedenle katılımcıların çoğunluğunun hemşireliğin yasal yönleri ve etik konusunu da anlattıkları görülmektedir. Ayrıca, ötenazi, kürtaj, organ nakli, etik teorileri, genetik ve etik, AİDS ve etik, insan hakları ihlali, bakım etiği ve hemşirelik kanunları ve etik konularının da içeriğe dahil edilme oranı yüksek bulunmuştur⁸⁶.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Tez çalışması çerçevesinde yürütülen araştırmanın bulguları, tartışmada kullanılan farklı araştırmaların sonuçları ve literatürde yer alan temel bilgiler ışığında değerlendirildiğinde aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcılar, en çok “etik, meslek ahlakıdır” tanımını benimsemektedir.
- Katılımcılar, öğrencileri ile ilişkileri çerçevesinde öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamayı diğer ilkelere göre biraz daha öne çıkarmakta, meslektaşları ile ilişkilerinde ise özellikle adil olma ilkesine önem vermektedir.
- Katılımcılar, hastalarının ve meslektaşlarının özerkliğine gösterdiği saygıyı öğrencilerine göstermemektedir.
- Katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin araştırmalarda ücret ödenmeksizin anketör olarak kullanılmasını uygun bulmamakta, ancak ankete dayalı araştırmaların öğrenciler üzerinde yürütülmesini onaylamaktadır.
- Katılımcılar, öğrencilerini çok büyük oranlarda meslektaş ve istikbalin teminatı olarak görmekte, çok küçük bir oranda ise sorun çıkartabilecek kişi olarak algılamaktadır.
- Katılımcıların okulda en sık tanıklık ettikleri etiğe uygun olmayan öğretim elemanı davranışları, okula geç gelme veya okuldan erken ayrılma, öğrencilerin özel sorunlarını diğer öğretim elemanlarına anlatma, öğrencileri sınıf önünde veya giyaplarında aşağılama şeklindedir.
- Katılımcıların okulda en sık deneyimledikleri etiğe uygun olmayan öğretim elemanı davranışları, okula geç gelme veya okuldan erken ayrılma, öğrencilerin özel sorunlarını diğer öğretim elemanlarına anlatma, öğrencilere kitap ve benzeri materyal satma şeklindedir.
- Katılımcıların okuldaki etiğe uygun olmayan davranışlarına tanıklık etme olasılığı deneyim yaşama olasılığından daha fazladır. Tanıklık edilen kimi etiğe aykırı davranışlar katılımcılar tarafından hiç deneyimlenmemiştir. Kimi davranışlar için ise tanıklık etme ve deneyimleme oranları eşittir.

- Katılımcıların klinik ortamda en sık tanıklık ettikleri etiğe uygun olmayan öğretim elemanı davranışları, hasta önünde öğrenciyi sınama, sabırsız davranma ve hoşgörüsüzlük gösterme şeklindedir.
- Katılımcıların klinik ortamda en sık deneyimledikleri etiğe uygun olmayan öğretim elemanı davranışları, hasta önünde öğrenciyi sınama, sabırsız davranma, öğrenciyi karşı kinayeli konuşma şeklindedir.
- Katılımcıların klinik ortamda etiğe uygun olmayan öğretim elemanı davranışlarına tanıklık etme olasılığının, deneyim yaşama olasılığından daha fazla olduğu görülmektedir.
- Katılımcıların, hem okulda hem de klinik ortamda etiğe uygun olmayan öğretim elemanı davranışlarına tanıklık etme oranları deneyimleme oranlarına göre daima daha yüksektir.
- Katılımcıların örnek vakalara yaklaşımları, öğrenciler arasında seçim yapma durumlarında liyakate önem verdiklerini ve olumsuz ayrımcılıktan kaçındıklarını; öğrencilerin makul taleplerini yerine getirdiklerini göstermektedir.
- Etik/deontoloji eğitimi veren katılımcıların çoğunluğu bu alanla ilgili çeşitli bilimsel programlara katılmıştır. Bilimsel toplantılara daha yüksek oranda katılmayışlarının başta gelen nedeni ise ders yükünün ağırlığıdır.
- Etik/deontoloji eğitimi veren katılımcıların çoğunluğu bu konuda kitaplardan-dergilerden-internette kaynak olarak yararlanmaktadır. Yayın takip etmeyen katılımcılar, bu durumun başta gelen nedenleri olarak zaman yokluğunu ve kaynakları tanımamayı göstermektedir.
- Etik/deontoloji eğitimi veren katılımcıların çoğunluğu bu eğitimin alanında uzman biri tarafından verilmesi gerektiğini, tamamı ise hem lisans hem de lisansüstü programlarında yer alması gerektiğini dile getirmektedir.
- Etik/deontoloji eğitimi veren katılımcıların öğrencilere öncelikle benimsetmek istedikleri değerlerin başında zarar vermeme, yarar sağlama, insan haklarına saygı, özekliğe saygı ve adalet gelmektedir.
- Etik/deontoloji eğitimi veren katılımcılara göre, bu dersi veren öğretim elemanlarında olması gereken özelliklerin başında “dili etkili kullanma” yer almaktadır.

- Etik/deontoloji eğitimi veren katılımcıların çoğunluğuna göre bu dersin öncelikli amacı, bir hemşirenin sahip olması gereken tutumları ve davranışları kazandırmaktır.
- Etik/deontoloji eğitimi veren katılımcılar, okullarda bu dersin en sık entegre sistem içinde verildiğini belirtmekte, ideal veriliş şekli konusunda ise bağımsız ders olma ile entegre sisteme dahil olmayı birbirine yakın ve yüksek oranda benimsemektedir.
- Etik/deontoloji eğitimi veren katılımcılar tarafından iletilen yedi okula ait ders programları genel olarak Uluslararası Hemşireler Konseyi ve Amerikan Hemşireler Birliği önerilerine uygundur ve okullar arasında kimi farklılıklar bulunmaktadır.

6.2. ÖNERİLER

Tez çalışmasının sonuçlarından hareketle aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

- Lisans ve lisansüstü hemşirelik eğitiminde etik konularının ayrı bir ders olarak verilmesi uygundur.
- Hemşirelik eğitimi veren bütün okullarda etikle ilgili dersin aynı yıl ve aynı ad altında verilmesi ve içerdiği konular ile dayandığı kaynaklar hakkında asgari standartların oluşturulması uygundur.
- Etik eğitiminde interaktif öğretim yöntemlerinin kullanılması uygundur.
- Uygulamalı dersler sırasında ele alınan konuların etik boyutuna da değinilmesi ve vakalar hakkında etik değerlendirmeler yapılması, ilginç vakaların tartışılması-analiz edilmesi uygundur.
- Etik derslerinin etik alanında eğitim almış ve bu konuda kendisini geliştirmeye açık öğretim elemanları tarafından verilmesi uygundur.
- Hemşirelik bölümlerinde etikle ilgili bir anabilim/bilim dalı kurulması ve bu alanda lisansüstü eğitim verilmesi uygundur.
- Daha önce etik dersi almadığı halde lisans programında etik/deontoloji dersi vermek zorunda kalan öğretim elemanlarının sertifikalandırılmaları için

hemşirelik etiği, hemşirelik eğitimi etiği, hemşirelikte etik eğitimi konularında standart periyodik kurslar düzenlenmesi uygundur.

- Etik/deontoloji dersi vermekte olan öğretim elemanlarının, etik alanında düzenlenen etkinliklerden haberdar edilmesi ve katılımlarının desteklenmesi uygundur.
- Öğretim elemanlarının hemşirelik etiği, hemşirelik eğitimi etiği, hemşirelikte etik eğitimi hakkındaki kaynakları yakından takip edebilmelerinin sağlanması uygundur.
- Hemşirelik eğitiminde görev alan tüm öğretim elemanları için düzenli aralıklarla eğitim etiğine ilişkin sürekli mesleki gelişim programları düzenlenmesi uygundur.

KAYNAKLAR

1. **Açıkgöz ÜK.** *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, **1996**.
2. **Bahçecik N, Alpar EŞ, Yazıcı Z, Erten Z.** Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Eğitim ile ilgili Görüş ve Beklentileri. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik matbaacılık, **1999**: 24-29.
3. Kuzgun **Y, Deryakulu D.** Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Editörler: Kuzgun Y, Deryakulu D. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, **2004**.
4. **Aydın E.** *Tıp Etiğine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayınevi Ltd. Şti, **2001**.
5. **Aydın İ.** *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti, **2001**.
6. **Haynes F.** *Eğitimde Etik*. Çeviren: Akbaş K S. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, **2002**.
7. **Kadıoğlu S.** Tıp Eğitimi Etiği. Arda B, Aydın E, Aydın E. Editörler. *II. Ulusal Tıbbi Etik Kongre Kitabı*. Ankara: Türkiye Biyoetik Derneği Yayınları, **2001**:149-161.
8. **Ulusoy F, Görgülü S.** *Hemşirelik Esasları*. Cilt 1. "5. Baskı", Ankara: 72 TDFO Ltd Şti, **2001**.
9. **Sabuncu N, Ecevit Alpar Ş, Özdiilli K, Batmaz M, Bahçecik N, Özhan F, Dursun S.** *Hemşirelikte Temel Kavramlar*. Sabuncu N. Hemşirelik Bakımında İlke ve Uygulamalar. Ankara: Kalkan Matbaası, Şubat 2008: 13-38.
10. **Milton CL.** Ethics Content in Nursing Education: Pondering with the Possible. *Nursing Science Quarterly (Electronic Journal)*, **2004**: 17 (4) 308.
Erişim:<http://nsq.sagepub.com/cgi/content/abstract/17/4/308-311>. Erişim Tarihi:24.10.2007.
11. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu.
Erişim:<http://www.yok.gov.tr/mevzuat/yenimevzuat.htm>. Erişim Tarihi: 03.01.2009.
12. **Kant İ.** *Eğitim Üzerine Ruhun Eğitimi-Ahlak Eğitimi-Pratik eğitim, Toplu Eserleri-1*. Çeviren: Aydoğan A. İstanbul: SAY Yayınları, **2007**.
13. **Billington R.** *Felsefeyi Yaşamak, Ahlak Düşüncesine Giriş*. Çeviren: Abdullah Yılmaz. Mart Matbaacılık Sanatları Ltd. Şti., Ayrıntı Yayınları,**1997**.

14. **Karababa İ, Atmaca M, Varol A, Çankaya S, Tekkeli C, Özdemir M, Ertem İ, Can S, Karşıdağ T, İpek N, Hazma A, Mumcu B.** Üniversitelerde Etik Eğitimi. *I. Ulusal Mühendislik Kongresi.* İzmir: **20-21 Mayıs 2004.**
Erişim: <http://web.deu.edu.tr/umk/bildiriler/e11.doc>. Erişim Tarihi:14.12.2009.
15. **Taşocak G.** Öğretmeden Öğrenmeye: Felsefi ve Kurumsal Temeller. *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi.* İstanbul: Özlem Grafik Matbaacılık, **2003**:7-12.
16. **Frankena W.** *Etik.* Çeviren: Aydın A. İmge Kitabevi, **2007.**
17. **Carr G.** Changes in nurse education: Being a nurse teacher. *Nurse Education Today (Electronic Journal),* **2007**; 27:893-899.
Erişim: intl.elsevierhealth.com/journals/nedt. Erişim Tarihi: 23.10.2007.
18. **Özlem D.** Editör: Öztoprak H. *Etik –Ahlak Felsefesi-*. İstanbul: Anka Basım, **2004.**
19. **Kuçuradi İ.** *İnsan ve Değerleri.* Ankara: Meteksan Anonim Şirketi, **2003.**
20. **Aktan CC.** Toplam Ahlak Felsefesi ve Toplam Ahlak Yönetimi.
Erişim: http://www.canaktan.org/canaktan_personal/canaktan-arastirmalari/toplam-ahlak/aktan-toplam-ahlak.pdf. Erişim Tarihi:14.12.2009
21. **Poyraz H.** Ahlâklı Olmanın Gerekçesi Nedir? 2. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu . Sakarya, **18-19 Kasım 2005**: 9-16.
Erişim: <http://www.etiksempozyumu.sakarya.edu.tr/etik/1.1/poyraz.pdf>. Erişim Tarihi:14.12.2009.
22. **Şentürk S.** *Hemşirelikte Deontoloji.* İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi, **1986.**
23. Öğretmenlik Mesleği Nedir?
Erişim:<http://e%C7itimcihaber.net/> . Erişim Tarihi:05.01.2010.
24. **Gökçora İH.** Profesyonelliğe Saygı. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi (Elektronik Dergi),* **2005**;5 (3). Erişim: <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=249>. Erişim Tarihi:14 .12.2009.
25. **Erdem AR.** Öğretim Üyesi Akademisyen Midir? Bilim Adamı Mıdır?. *Akademik Dizayn Dergisi(Elektronik Dergi),* **2008**;2(2):83-85. Erişim:<http://www.akademikdizayn.com/index.php/ad/article/view/82/8>. Erişim Tarihi:14.12.2009.
26. **Erdem AR.** Öğretim Üyesinin Bilim İnsanı Yetiştirme Sorumluluğu ve Bu Sorumluluğun Gerekthirdiğı Mesleki Etik. *Akademik Dizayn Dergisi (Elektronik Dergi),* **2007**;2:77-81.
Erişim: <http://akademikdizayn.pau.edu.tr/index.php/ad/article/viewFile/39/23>. Erişim Tarihi:16.10.2009.
27. **Kuçuradi İ.** *Etik.* Ankara: Türkiye felsefe Kurumu, **1999.**

28. **Çalışkan E.** Öğretmenlik Etiği.
Erişim: <http://www.ozelegitimciler.org/makaleler/ogretmenliketigi.pdf>. Erişim Tarihi: 14.12.2009.
29. Hemşireler İçin Etik İlke ve Sorumluluklar.
Erişim: <http://www.turkhemsirelerdernegi.org.tr/index.php?page=page&cmd=show&lid=0&pid=1>
51. Erişim Tarihi: 07.01.2010.
30. Yükseköğretim Kurulu-Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. Ankara: Meteksan Yayınları, **2007**.
Erişim: http://www.sp.gov.tr/documents/Türkiyenin_Yükseköğretim_Stratejisi.pdf. Erişim Tarihi: 10.03.2010.
31. **Aktan CC.** Akademik Ahlak.
Erişim: http://www.canaktan.org/canaktan_personal/canaktan-arastirmalari/toplam-ahlak/aktan-akademik-ahlak.pdf. Erişim Tarihi: 14.12.2009. Erişim Tarihi: 14.12.2009.
32. **Karadağ G, Uçan Ö.** Hemşirelik Eğitimi ve Kalite. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi (Elektronik Dergi)*, **2006**; 1 (3): 42-52
Erişim: <http://web.firat.edu.tr/shmyo/edergi/ciltbirsayiuc/karadagveucan3.pdf>. Erişim Tarihi: 16.10.2009.
33. **Potter P.** *Fundamentals of Nursing*. "4th Ed.", St. Louis, Missouri: **1997**.
34. Hemşirelik Kanunu.
Erişim: <http://www.saglik.gov.tr>. Erişim Tarihi: 15.12.2009.
35. **Eren N, Uyer G.** *Sağlık Meslek Tarihi ve Ahlakı*. "4. Baskı", Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, **1991**.
36. Doktorluk, Hemşirlik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik. 2 Şubat 2008 Cumartesi, Resmî Gazete, Sayı: 26775.
Erişim: <http://www.turkhemsirelerdernegi.org.tr>. Erişim Tarihi: 06.01.2010.
37. **Hakeri H.** Yeni Hemşirelik Kanunu ve Hemşirelerin Görev ve Yetkileri.
Erişim: <http://www.medimagazin.com.tr/mm-yeni-hemsirelik-kanunu-ve-hemsirelerin-gorev-ve-yetkileri-ky-51225.html>. Erişim Tarihi: 04.01.-2009
38. **Söylemez D.** Hemşirelik.
Erişim: www.sabem.saglik.gov.tr/Akademik_Metinler/goto.aspx?id=2742. Erişim Tarihi: 12.11.2007.
39. Aile Hekimliği Pilot Uygulaması Hakkında Yönetmelik. Resmi Gazete Tarihi: 06.07.2005. Resmi Gazete Sayısı: 25867
Erişim: <http://www.saglik.gov.tr/TR/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF6407999D5EC50F8956515916B329A1F14> 4 ocal2009. Erişim Tarihi: 04.01.2009.

40. Aile Hekimliği Pilot Uygulaması Hakkında Yönetmelik.
Erişim:<http://www.saglik.gov.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFFAAAF6AA849816B2EFFBC7CF4E89607860>. Erişim Tarihi: 16.10.2009
41. **Ülker S, Kocaman G, Özkan Ö.** *12 Mayıs 2005 Dünya Hemşireler Günü.* Özel Baskı (Genişletilmiş), Ankara: Odak Ofset, **2005.**
42. **Taşocak G.** *Hemşirelik Eğitiminin Açık Bir Sistem Olarak İrdelenmesi.* İstanbul Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, İstanbul: **1997.**
43. Sağlık Bakanı Recep Akdağ'ın Konuşması. Haber Yayın Tarihi: 24 Eylül 2008 saat 16:13.
Erişim: <http://haberler.com/bakan-akdag-ab-ulkelerindeki-hemshire-sayisi-haberi>. Erişim Tarihi: 07.01.2010.
44. Hemşirelerin Sorunları. Haber Yayın Tarihi: 12 Mayıs 2009 saat 18:37.
Erişim: <http://www.memurlar.net/haber/139350>. Erişim Tarihi: 07.01.2010.
45. Uluslararası Hemşireler Konseyi Uluslararası Hemşirelik Andı.
Erişim:<http://www.hemsiretr.com/category/hemsirelik/> **4 ocak 2009. Erişim Tarihi: 04.01.2009**
46. **Kılıç D, Uluat B, Kaya İ, Ceyhan R.** *T.C. Sağlık Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı; Sağlık İstatistikleri.* Ankara: Onur Matbaacılık Ofset Ltd. Şti, **2004.**
47. **Tepe H.** *Etik ve Meslek Etikleri.* Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu, **2000.**
48. The ICN Code of Ethics for Nurses.
Erişim: <http://www.icn.ch/icncode.pdf>. Erişim Tarihi:24.12.2007.
49. **Dinç L.** Hemşirelik ve Etik.
Erişim:http://www.turkhemsirelerdernegi.org.tr/files/thdsunum1/THDHEMSIRELIK_VE_ETIK.ppt. Erişim Tarihi:11.01.2010.
50. American Nurses Association-2001 Approved Provisions.
Erişim: <http://nursingworld.org/MainMenuCategories/ThePracticeofProfessionalNursing/Ethics>. Erişim Tarihi:24.12.2007.
51. **Özdemir K, Göze F.** Bandırma'da Hemşirelerin Sağlık Etiği Algılamaları. 2. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu. Sakarya; **18-19 Kasım 2005:** 87-96.
Erişim:<http://www.etiksempozyumu.sakarya.edu.tr/etik/1.2/ozdemir.pdf>. Erişim Tarihi: 25.09.2007.

52. **Atalay M, Tel H.** Gelecek Yüzyılda Hemşirelikte Lisans Eğitiminin Vizyonu. Profesyonel Hemşirelik Hizmetleri İçin Hemşirelikte Lisans Eğitiminin Temel Unsurları. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, **1999**; 3 (2): 47-54.
Erişim: <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/547.pdf>. Erişim Tarihi:16.10.2009.
53. Snider J. Ethics Instruction in Nursing Education. *Journal of Professional Nursing* (Electronic Journal), **2001**; 17 (1):5.
Erişim: www.sciencedirect.com. Erişim Tarihi: 23.10.2007.
54. **Karseth B.** Curriculum changes and moral issues in nursing education. *Nurse Education Today*(Electronic Journal), **2004**; 24:638-643.
Erişim: intl.elsevierhealth.com/journals/nedt. Erişim Tarihi: 23.10.2007.
55. **Ferguson LM, Myrick F, Yonge O.** Ethically involving students in fakulty researc. *Nurse Education in Praticce (Electronic Journal)*, **2006**; 6:397-403.
Erişim: www.sciencedirect.com. Erişim Tarihi: 23.10.2007.
56. **Yeaworth RC.** Ethics and Research Priorities in Academic Administration. *Journal of Professional Nursing* (Electronic Journal), **1997**; 13 (2): 69-75.
Erişim: www.sciencedirect.com. Erişim Tarihi: 23.10.2007.
57. **Karagöz S.** Hemşirelik Esasları Dersi Alan Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Değerlendirmeleri. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 41-46.
58. **Rotem A, Abbatt R. F.** Sağlık Personeli Yetiştiren Eğitimciler için Öz Değerlendirme Rehberi. Çeviren: Bayık A. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi, **1998**.
59. **Erdoğan N, Oktay S.** Hemşirelik Okullarında Eğitimin Yönetimi. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 177-181.
60. **Özşaker E, Demir F, Dramalı A.** Hemşirelik ve Sağlık Yüksekokullarının Müfredat ve Eğitim Kadrolarının İncelenmesi. 3. Uluslararası-10. Ulusal Hemşirelik Kongresi Özet Kitabı. İzmir, 7-10 Eylül 2005:38.
61. **Uyer G.** *Hemşireliğe Genel Bakış*. Ankara: **1992**.
62. **Fry S.** *Hemşirelik Uygulamalarında Etik*. Çeviren: Bağ B. Erzurum: Bakanlar Matbaacılık Tic. San. Ltd. Şti, **2000**.
63. **Gökçebay N, Bakır S, Mutlu G, Kaya B.** Hemşirelikte Sürekli Eğitim ve Klinik. *V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 294-296.

64. **Ulupınar S.** Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 297-300.
65. **Yazıcı S, Aslan E. F.** Klinik Sahiplerinin Gözüyle Misafirler: Hemşirelik Eğitimi Uygulama Alanlarındaki Hemşirelerin Öğrenciler ve Öğretim Elemanlarına İlişkin Düşünceleri. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 289-293.
66. **Erdemir F, Ak B, Aytur T, Erol A, Uslubaş B.** Öğretim Elemanlarının Klinik Öğretimde Etkilerinin Değerlendirilmesi. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 270-277.
67. **Olgun N, Yazıcı S, Aslan EF, Bektaş G.** Hemşirelik Öğrencilerine İstendik Uygulama Alanı. (Okul ve Uygulama Alanları Arasında Köprü Oluşturmaya Yönelik Akademisyen, Klinisyen ve Öğrenci Hemşirelerin Görüşleri). *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 47-55.
68. **Buzlu S, Kutlu Y.** İstanbul Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Hemşireliğe ve Mezuniyet Sonrasına İlişkin Düşünceleri. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 65-68.
69. **Karayurt Ö, Mert H, Beşer A.** Öğrenci Hemşirelerin Klinik uygulamalarını Değerlendirmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. 3. Uluslararası-10. Ulusal Hemşirelik Kongresi Özet Kitabı. İzmir, 7-10 Eylül 2005:26.
70. **Doğan S, Güler H, Buldukoğlu K.** Eğitici Hemşirelerin Klinik Uygulamalar Sırasında Karşılaştıkları Stres Yaratıcı Durumlar, Zorlanma Düzeyleri ve Baş Etme Yolları. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 210-215.
71. **Görak G, Varol D, Erkman F.** Hemşirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Hemşire Öğretmenleriyle İlgilerini Algılayışlarını ve Bu Algılayışlara Değişik Faktörlerin Etkisi. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 204-209.
72. **Yıldırım NG, Coşar F.** Ebelik ve Hemşirelik Son Sınıf Öğrencilerinin Okul-Hastane İşbirliği İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. 3. Uluslararası-10. Ulusal Hemşirelik Kongresi Özet Kitabı. İzmir, 7-10 Eylül 2005:87.
73. **Ay F.** Hemşirelik Eğitiminde Yeterliliğin Sağlanması İçin Yeni Bir Yaklaşım: Rehber Hemşire (Koçluk) Sistemi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi (Elektronik Dergi)*, **2007**; 2 (5): 52-65. Erişim:<http://web.firat.edu.tr/shmyo/edergi/ciltikisayibes/ay5.pdf>. Erişim Tarihi:16.10.2009.
74. **Örnek Büken N.** Türkiye Örneğinde Akademik Dünya ve Akademik Etik. *Hacettepe Tıp Dergisi (Elektronik Dergi)*, **2006**; 37:164-170. Erişim:http://www.medinfo.hacettepe.edu.tr/tebad/dergi/pdf/2006_3/164170.pdf. Erişim Tarihi:16.10.2009.EME

75. **Erdemir NK, Öz M, Güleç S.** Akademisyenlerin Bilimsel Ahlaka Yönelik Tutumlarının Analizi: Selçuk Üniversitesi Karaman Yunus Emre Kampusunda Ampirik Bir Çalışma. 3.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi. Eskişehir, **25-26 Kasım 2004**: 69-77.
Erişim:<http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/02-04.pdf>. Erişim Tarihi:16.10.2009.
76. **Bayık A.** Yirmibirinci Yüzyıl Hemşireliği, Hemşirelik Eğitimi ve Hemşirelik Eğiticilerinin Rollerini İçin Nasıl Bir Değişim? *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi*. İstanbul: Özlem Grafik Matbaacılık, **2003**: 13-19.
77. **Savage JN, Favret JO.** Nursing students perception of ethical behavior in undergraduate nursing faculty. *Nurse Education in Practice (Electronic Journal)*, **2006**; 6: 47-54
Erişim: <http://www.sciencedirect.com>. Erişim Tarihi: 23.10.2007.
78. **Akdolun N.** Temel Sağlık Hizmetleri Doğrultusunda Hemşirelik Eğitimi ve Hemşire Eğitimcinin Rolü. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 337-341.
79. **Özaltın G.** Öğrenci Hemşirelerin Teorik ve Uygulama Sorunlarını Temel alan Bir Çalışma. *III. Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: İ.Ü. Basımevi ve Film Merkezi, **1997**: 432-441.
80. **Bayraktar N.** Öğrenci Hemşirelerin Klinik ortamda Öğrenimlerine Etki Eden Faktörlere İlişkin Düşünceler. *III. Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: İ.Ü. Basımevi ve Film Merkezi, **1997**: 462-471.
81. **Mollaoğlu M, Sezgin A, Karadağ M.** Cumhuriyet Üniversitesi Akademik Personelinin Hemşirelik Mesleği ve Hemşirelik Eğitimine İlişkin Görüşleri. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 150-154.
82. **Babadağ K.** Hemşirelik Eğitiminde Bakım Kavramı ve Etik. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 74-76.
83. **Abaan S.** Hastanın Eğitim Materyali Olarak Kullanımı: Hasta Hakları, Öğrenci Hakları, Etik İlkeler. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 92-96.
84. **Aksoy Ş.** Tıp Etiği Eğitimi: Zurnanın Son Deliği Mi? *Türkiye Klinikleri Tıp Etiği Hukuku ve Tarihi Dergisi*, 12 (3) **2004**: 207-209.
85. **Ketefian S.** Ethics Content in Nursing Education. *Journal of Professional Nursing (Electronic Journal)*, **1999**; 15 (3):138. Erişim: www.sciencedirect.com. Erişim Tarihi: 23.10.2007
86. **Görgülü RS, Dinç L.** Ethics in Turkish Nursing Education Programs. *Nursing Ethics (Electronic Journal)*, **2007**; 14(6):741-752.
Erişim:<http://nej.sagepub.com>. Erişim Tarihi: 24-10-2007.

87. **Özcan A, Yazıcı S, Kartaş B.** Hastane Uygulamaları Sırasında Öğrenci Hemşirelerin Yaşadıkları Anlaşmazlıklar ve Çözüm Önerileri. *III. Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi ve Film Merkezi, **1997**: 411-419.
88. **Atalay M, Tel H, Altun E, Tel H.** Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Birinci Sınıf Öğrencilerinin Klinik Uygulama Öncesi ve Klinik Uygulama Sırasında Yaşadıkları Güçlüklerin ve Bu Konudaki Yardım Beklentilerinin Belirlenmesi. *III. Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi ve Film Merkezi, **1997**: 403-410.
89. **Durna Z.** Uygulamalı Eğitimin Başarısını Etkileyen Faktörlerin Öğrenci Açısından Değerlendirilmesi. *III. Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi ve Film Merkezi, **1997**:320- 331.
90. American Association of University Professors: Statement on Professional Ethics.
Erişim:<http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/policydocs/contents/statementonprofessionalethi...>
Erişim Tarihi:12. 04. 2010
91. **Haigh C, Johnson M.** Attitudes and Values of Nurse educators. An International Survey. *International Journal of Nursing Education Scholarship (Electronic Journal)*, **2007**;4(1):article 14.
Erişim: <http://www.bepress.com/ijnes/vol4/iss1/art14>. Erişim Tarihi: 08.12.2009.
92. **Gözütok FD.** Öğretmenlerin Etik Davranışları.
Erişim:<http://acikarsiv.ankara.edu.tr/dergi/tammetin.php?id=865>. Erişim Tarihi:28.12.2008
93. **Pelit E, Güçer E.** Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere İlişkin Algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2006**; 2: 95-119.
94. **Özen Kutanis R, Bayraktaroğlu S, Özdemir Y.** Etik Davranışların Yöneliminde Cinsiyet Faktörü: Bir Devlet Üniversitesi Örneği. II. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu. Sakarya, **18-19 Kasım 2005**: 211-218. Erişim:<http://www.etikturkiye.com/etik/cesit/Bayraktaroglu.pdf>.
Erişim Tarihi:16.10.2009.
95. **Özgür G, Karaaslan A, Kılıç M.** Eğitimci Hemşirelerin Uygulamalı Eğitim İle İlgili Görüşleri. *Uluslararası Katılımlı VI. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kongre Kitabı*. Ankara: Damla Matbaacılık Ltd. Şti, **14-16 Mayıs 1998**: 367-372.
96. **Ulupınar S.** Öğrenci ve Öğretim Elemanlarına Göre Öğretmenin Nitelikleri. *Uluslararası Katılımlı VI. Ulusal Hemşirelik Kongresi*. Ankara: Damla Matbaacılık Ltd. Şti., **14-16 Mayıs 1998**: 327-333.
97. **Demirkıran F, Ok Ş, Genç M.** Hemşirelik ve Ebelik Öğrencileri Aldıkları Eğitimi Değerlendiriyor. *Uluslararası Katılımlı VI. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kongre Kitabı*. Ankara: **14-16 Mayıs 1998**: 206-214.

98. **Acaroğlu R, Şendir M, Aştı T, Altun İ.** Hemşirelik Araştırmalarında Deneklerden Bilgilendirilmiş İzin Alma Durumunun İncelenmesi. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kongre Kitabı "Uluslararası katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 145-149.
99. **Erdoğan N, Oktay S.** Hemşirelik Yüksekokullarında Eğitimin Yönetimi. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik matbaacılık, **1999**: 177-181. 92.
100. **Babadağ K, Acaroğlu R, Kaya N, Kaya H.** Hemşirelik Tarihi ve Deontolojisi Dersinin Değerlendirilmesine ilişkin Bir Çalışma. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu "Uluslararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 97-106.
101. **Altuğ Özsoy S, Vatan F.** Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Çalışanlarının Kişisel Değerlerinin İncelenmesi. 3. Uluslararası-10. Ulusal Hemşirelik Kongresi Özet Kitabı. İzmir, 7-10 Eylül 2005:39.
102. **Güvenç G, Akyüz A, Üstünsöz A, Kaya T, Geçer T, Kılıç A, Tekbaş F, Şenel N.** GATA Hemşirelik Yüksekokul'unda Klasik ve Entegre Sistemde Eğitim Alan Farklı Sınıftaki Öğrencilerin Bilgiye Ulaşma Yollarının Belirlenmesi. 3. Uluslararası-10. Ulusal Hemşirelik Kongresi Özet Kitabı. İzmir, 7-10 Eylül 2005:41.
103. **Mersin S, Taşçıkan Ö, Ofraz F, Akbayrak N, Vural H, Demiralp M, Ünal AS, Hatipoğlu S.** GATA Hemşirelik Yüksekokul'unda Uygulanan Entegre Eğitim Programı İle İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri. 3. Uluslararası-10. Ulusal Hemşirelik Kongresi Özet Kitabı. İzmir, 7-10 Eylül 2005:42.
104. **Akansel N, Özdemir A, Çıtak Tunç G, Tuğutlu Z.** Öğrencilerin Sağlık Eğitimcilerinde Aradığı Özellikler: Uludağ Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Örneği. 3. Uluslararası-10. Ulusal Hemşirelik Kongresi Özet Kitabı. İzmir, 7-10 Eylül 2005:160.
105. **Kaya H, Şenyuva E.** Hemşirelik Öğrencilerinin Değer Tercih Sıralamaları. VI. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi (Uluslararası Katılımlı) Özet Kitabı. Nevşehir, 22-25 Ekim 2008:34.
106. **Türkleş S, Kuyurtar F, Altıok A, Çetin H, Yurtsever S.** Öğrenci Ebe ve Hemşirelerin İletişim Becerileri, Empatik Eğilimleri ve Empatik Becerileri. VI. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi (Uluslararası Katılımlı) Özet Kitabı. Nevşehir, 22-25 Ekim 2008:44.
107. **Acaroğlu R, Şendir M, Karaman N.** Öğrencilerin Hemşirelik Değerlerinin Önemi Alımlaması. VI. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi (Uluslararası Katılımlı) Özet Kitabı. Nevşehir, 22-25 Ekim 2008:70.
108. **Tosun N, Akyüz A, Bağcivan G, Hatipoğlu S.** Entegre Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesinde Önemli bir Ölçüt: Öğrenci Değerlendirmeleri. VI. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi (Uluslararası Katılımlı) Özet Kitabı. Nevşehir, 22-25 Ekim 2008:85.

109. **Fadıloğlu Ç, Esen A, Durmaz Akyol A.** Öğrenci ve Mezun Hemşirelerin Klinik Uygulamalara İlişkin Beklentilerin Karşılaştırılması. *IV. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu "Ulusallararası Katılımlı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 30-36.
110. **Kömürcü N.** Lisans Üstü Öğrencilerinin Eğitimlerinden Beklentileri. *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi Kongre Kitabı*. İstanbul: Özlem Grafik matbaacılık, **2003**: 77-79.
111. **Sökmen S, Baykal Ü.** Hemşirelik Yüksekokullarında Eğitimi Geliştirme Çalışmaları İçin Durum Değerlendirmesi. *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi. İstanbul*: Özlem Grafik Matbaacılık, **2003**: 143-146.
112. **Gökdoğan F, Çıtak N, Karahan A.** Öğrencilerin Ders Uygulama ve Öğretim Elemanına İlişkin Görüşleri. *I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi. İstanbul*: Özlem Grafik Matbaacılık, **2003**: 154-158.
113. **Orbay S E.** Deniz Kuvvetleri Komutanlığına Bağlı Orta Öğretim Kurumlarındaki Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri İle Etik Değerleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, **2003**.
114. **Özbek O.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu İlkelere Uyuma Düzeyleri. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, **2003**.
115. **Kıranlı S.** Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Etik İlkeleri Uygulama ve Etik İnkilemleri Çözümleme Yeterliliği. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, **2002**.
116. **Ergüç N.** İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okulu Müdürlerinin Mesleki Etik İlkelere İlişkin Davranışları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, **2002**.
117. **Kurtulan I.** Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Etik Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, **2007**.
118. **Dolaşır S.** Antrenörlerin Mesleki Etik İlkelerine Uyuma Düzeylerine İlişkin Antrenör ve Sporcu Görüşleri. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, **2005**.
119. **Örenel S.** Öğretmenlerin Mesleki Etik İlkeleri Kapsamındaki Davranışlarının İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Algılarıyla Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, **2005**.
120. **Küçükkaraduman E.** İlköğretim Okul Müdürlerinin Etik Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, **2006**.

121. **Aytekin S, Gök Özer F, Beydağ KD.** Denizli Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Klinik Uygulamalarda Karşılaştıkları Güçlükler. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi (Elektronik Dergi)*, 2009; 4 (10): 137-149.
Erişim:<http://web.firat.edu.tr/shmyo/edergi/cilt4dortsayion/aytekinveark10.pdf> . Erişim Tarihi:16.10.2009.
122. **Fındık ÜY.** Sağlık Yüksekokulları Öğretim Elemanlarının Okul-Hastane İşbirliğinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi (Elektronik Dergi)*,2006;1(3):112-125.
Erişim:<http://web.firat.edu.tr/shmyo/edergi/ciltbirsayıuc/findik3.pdf>. Erişim Tarihi:16.10.2009.
123. **Altun İ.** Kocaeli Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Kişisel Değerleri ve Meslek Seçimlerine Etki Eden Faktörler. Arslan H, Alpar Ecevit Ş, Karabacak Ü, Engin F, Orak N. I. *Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongre Kitabı*. 2001: 75-77.
124. **Çam O, Karaaslan A.** Öğrenci Hemşirelerin Girişkenlik ve Kişilerarası ilişki Tarzlarının Eğitim Süreçleri İçinde Longitudinal Olarak İncelenmesi. I. *Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongre Kitabı*. 2001: 165-170.
125. **Karakaya H.** Hemşirelik Öğrencilerinin Mesleğe Yönelimleri ve Değer Sistemleri Üzerine Bir Tutum Araştırması. Arslan H, Alpar Ecevit Ş, Karabacak Ü, Engin F, Orak N. I. *Uluslararası & VIII. Ulusal Hemşirelik Kongre Kitabı*. 2001: 315-320.
126. **Bayık A.** Öğrencilerin Hemşire Eğitimcilerde Etkili Eğiticilik Niteliklerini Değerlendirmeleri Üzerine Bir Çalışma. III. *Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kongre Kitabı "Uluslararası katılımlı"*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi ve Film Matbaası, 1997: 47-58.
127. **Kuzulu K, Koçak F.** Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu I. Sınıf Öğrencilerinin Mesleğe Yönelmelerini Etkileyen Faktörler ve Değer Sistemleri. III. *Ulusal Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kitabı "Uluslararası katılımlı"*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi ve Film Merkezi, 1997: 120-128.
128. **Temel A, Gömleksiz M.** Hemşirelik Eğitimi Uygulamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar. III. *Hemşirelik Eğitimi Sempozyumu Kongre Kitabı (Uluslararası Katılımlı)*. İstanbul: 8-10 Eylül 1997: 442-452.
129. SPSS Inc. SPSS for Windows. Version 11.5, Chicago: SPSS Inc. 2000.
130. **Sümbüloğlu K, Sümbüloğlu V.** *Biyoistatistik*. 8. Baskı, Ankara: Şahin Matbaası, 1998.
131. **Sümbüloğlu K, Sümbüloğlu V.** *Araştırma Yöntemleri*. 3. Baskı, Ankara: Sistem Ofset, 2000.
132. **Sümbüloğlu K.** *Sağlık Alanında Özel İstatistiksel Yöntemler*. 3. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınları, 1990.
133. **Akarsu B.** *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. "7. Baskı", İstanbul: İnkılap Yayınevi. 1998.

134. **Pehlivan Aydın. İ.** *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. Pegem Akademi, **2008**.
135. **Uluþmar S, Ekizler H.** Hemþirelik Yüksekokulu Öğrencilerinin Okulları İle İlgili Görüşlerine İlişkin Niteliksel bir Çalışma. *IV. Ulusal Hemþirelik Eğitimi Sempozyumu Kongre Kitabı "Uluslararası katılımı"*. İstanbul: Çevik Matbaacılık, **1999**: 188-194.
136. **Aştı N.** Hemþirelik Eğitiminde Öğrenci-Öğretmen İlişkileri. *Hemþirelik Bülteni*, **1991**;17: 51-55.
137. **Bayık A.** Ülkemizde Hemþirelik Eğitiminin Gelişimi ve Öğretime İlişkin Sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemþirelik Yüksekokulu Dergisi*, 7:3,**1991**:29-40.

ÖZGEÇMİŞ

1965 yılında Osmaniye'nin Kadirli ilçesinde doğan Meltem Akbaş ilkokul öğrenimini 1976 yılında Kadirli'nin Azaplı köyünde, ortaokul öğrenimini 1979 yılında Adana'da, Sağlık Meslek Lisesi Öğrenimini ise 1984 yılında Erzurum'da tamamladı.

1988 yılında İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulundan mezun olduktan sonra 1988-1990 yılları arasında Sosyal Sigortalar Kurumu Adana Hastanesinde hemşire olarak, 1990-2000 yılları arasında Osmaniye ve Adana Sağlık Meslek Liseleri'nde meslek dersleri öğretmeni olarak görev yaptı.

1993-2000 yılları arasında Çukurova Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ve Adana Sağlık Yüksekokulu'nda görevlendirme ile öğretim elemanı olarak çeşitli meslek derslerini yürüttü. 2000 yılında Çukurova Üniversitesi Adana Sağlık Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olarak göreve başlayan Meltem Akbaş halen bu görevi sürdürmektedir.

2003 yılında Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Hemşirelik Anabilim Dalı'ndan bilim uzmanlığı derecesi aldı ve 2004 yılında Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Deontoloji ve Tıp Tarihi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimine ve 2006'da tez çalışmasına başladı.

1988 yılından itibaren hemşirelik, tıp etiği ve tıp tarihi alanlarında düzenlenen çeşitli seminer, sempozyum, konferans ve kurslara katıldı. Evli ve iki çocuğu olan Meltem Akbaş İngilizce bilmektedir.

EK-1: AMERİKA ULUSAL EĞİTİM DERNEĞİ EĞİTİM PROFESYONELLERİ ETİK KODU

Amerikan Ulusal Eğitim Derneği tarafından 1975 yılında kabul edilen eğitim profesyonellerinin etik kodu aşağıda verilmiştir.

Eğitimciler, bütün insanların varlık ve bütünlüğüne inanır, gerçeklerin peşinden gitmenin olağanüstü önemini kavrar, mükemmelliğe bağlılık gösterir ve demokratik ilkeleri destekler. Bu amaçlara bağlılık gösterilmesi, herkesin eğitim fırsatlarından eşit olarak yararlanmasının garantisi, öğrenme ve öğretme özgürlüğünün korunması açısından vazgeçilmezdir. Eğitimci yüksek etik standartlara bağlı olma sorumluluğunu kabul eder.

Eğitimci, öğretim sürecine özgü sorumlulukların önemini kavrar. Öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve toplumun diğer üyelerinin saygı ve güveninin elde edilmesi için olabilecek en üst düzeyde etik davranışlar sergilemeye çalışır ve bunu sürekli korur. Eğitimde etik ilkeler bütün eğitimcilerin davranışlarını yargılamaları için standartlar oluşturur.

İlke 1. Öğrenciye bağlılık

Eğitimciler, bütün öğrencilerin toplumun saygıdeğer ve etkili bir üyesi olarak kendi potansiyelinin farkına varmaları ve bu potansiyeli gerçekleştirmelerine yardım etmek için çaba gösterirler. Bu amaçla eğitimciler, değerli amaçların formüle edilmesi, bilginin değerinin anlaşılması ve kazanılması, araştırma merakının uyarılması için çalışırlar.

Eğitimciler bu yükümlülüklerini yerine getirmek için;

1. Öğrenciyi, öğrenme sürecindeki bağımsız eylemlerinden makul olmayan gerekçelerle alıkoyamazlar.
2. Makul olmayan gerekçelerle, farklı bakış açılarına sahip öğrencilerin görüşme taleplerini geri çeviremezler.
3. Öğrencinin gelişmesiyle ilgili materyali kasıtlı olarak gizleyemez ya da çarpıtamazlar.
4. Öğrencileri, öğrenim, sağlık ya da güvenliklerine zara verebilecek koşullardan koruyacaklardır.

5. Öğrenciyi kasıtlı olarak mahcup edecek ya da küçük düşürecek davranışlara maruz bırakamazlar.

6. Öğrencilere, ırk, din, renk, milliyet, medeni durum, politik ya da dinsel inançlar, toplumsal ya da kültürel kimlik veya cinsiyete dayalı ayrımcılık yapamayacakları gibi, bu nedenlerle:

a. Hiçbir öğrencinin herhangi bir programa katılmasını engelleyemezler.

b. Hiçbir öğrencinin yararlarına engel olamazlar

c. Hiçbir öğrenciyi avantaj sağlayamazlar.

7. Kişisel çıkarları için öğrencilerle profesyonel ilişkilerini kullanamazlar.

8. Öğrencilere ilişkin gizli bilgileri yasal gereklilikler olmadıkça ya da profesyonel hizmetlerce gerekmedikçe açıklayamazlar.

İlke 2: Mesleğe Bağlılık

Eğitimcilik, halkın güven ve sorumluluğunu içeren ve profesyonel hizmet ve yüksek idealler gerektiren bir meslektir.

Bu inançla, eğitim mesleğinin kalitesi toplumu ve bireyleri doğrudan etkiler. Eğitimciler, mesleki kararların yerine getirilmesinde, mesleki standartların yükseltilmesi ve eğitim mesleğinin saygıdeğer kişileri cezp edecek koşullara ulaşmasını sağlayacak bir ortamın yaratılması için gerekli gayreti göstereceklerdir. Ayrıca mesleğin, gerekli nitelikleri taşımayan kişiler tarafından yerine getirilmesinin önlenmesinde yardımcı olacaklardır.

Bu yükümlülükleri yerine getirmek için eğitimciler:

1. Mesleki pozisyonlara başvurularda kasıtlı olarak yanıltıcı açıklamalarda bulunmazlar ve yeterlilikleri ya da nitelikleri ile ilgili dokümanlarda sahtecilik yapmazlar.

2. Mesleki nitelikleri ile ilgili yanlış bildirimlerde bulunamazlar.

3. Karakteri, eğitimi ya da diğer bakımlardan saygı duyulmayan ve niteliksiz olarak bilinen kişilerin mesleğe girmesine yardım edemezler.

4. Belli bir pozisyon için başvuruda bulunan birisinin mesleki yeterliliği için bile bile yanıltıcı açıklamalar yapamazlar

5. Eğitimci olmayan bir kişinin yetkisiz biçimde öğretim yapmasına yardım edemezler.

6. Yasal ya da mesleki zorunluluklar dışında, meslektaşları ile ilgili olarak meslek içinde ulaştığı gizli bilgileri açıklayamazlar.

7. Bir meslektaşı hakkında yanlış ya da kötü niyetli açıklamalar yapamazlar.

8. Mesleki etkinlikler nedeniyle bir öğrenci hakkında edindiği gizli bilgileri, yasal ve mesleki zorunluluklar dışında başkalarına açıklayamazlar.

[Aydın İ. *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001]

EK-2: MİNNESOTO ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ ETİK KODLARI

Öğretmenlik mesleğinin temel etik kodları Amerika Birleşik Devletlerinde çeşitli öğretmen dernekleri, sendikalar, eyalet eğitim bölümleri tarafından ele alınmış ve yazılı olarak belirlenmiştir. Bu etik ilkeler incelendiğinde özünde her birinin aynı temel etik değerlere dayalı olarak geliştirildiği görülür.

Minnesota Öğretmen Hakları Konseyi tarafından 1996 yılında oluşturulan ve 1997 yılında Michael D. Huberty tarafından yeniden gözden geçirilen Minnesota Öğretmenlik Mesleği Etik Kodları.

1. Öğretmen, profesyonel eğitim hizmetlerini öğrenciler arasında ayırım yapmaksızın yerine getirecektir.
2. Öğretmen, bütün öğrencilerini sağlık ve güvenliklerine gelebilecek zararlardan korumak için gereken çabayı gösterecektir.
3. Federal ve eyalet yasalarına göre öğretmen mesleki açıdan ya da yasalarca gerekmedikçe başkalarına ait gizli bilgileri açıklayamaz.
4. Öğretmen, öğrenmeyi gerçekleştirecek bir atmosferin sağlanması için gerekli olan makul bir otorite kullanarak disiplini sağlayacaktır.
5. Öğretmen, öğrenciler, aileler ve meslektaşları ile olan mesleki ilişkilerini kullanarak özel çıkarlar sağlayamaz.
6. Öğretmen kasıtlı olarak çeşitli konuları çarpıtmayacak ve baskı altına almaya çalışmayacaktır.
7. Öğretmen, kendisinin ya da başka öğretmenlerin nitelikleri ile ilgili gerçekleri ya da kayıtları bilerek tahrip edemez ve yanlış yorumlanmasına neden olacak eylemlerde bulunamaz.
8. Öğretmen, öğrencileri ya da iş arkadaşları hakkında kasıtlı olarak yanlış ve kötü niyetli açıklamalarda bulunamaz.
9. Öğretmen, yalnızca gerekli koşulları taşıdığı ve onaylanmış lisanslarına sahip olduğu iş pozisyonlarına başvuruda bulunacaktır⁴.

[Aydın İ. *Eğitim Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2001]

EK-3: HEMŞİRELİK KANUNU (2007 ÖNCESİ)

Kanun Numarası : 6283

Kabul Tarihi : 25/2/1954

Yayımlandığı R. Gazete : Tarih : 2/3/1954 Sayı : 8647

Yayımlandığı Düstur : Tertip : 3 Cilt : 35 Sayfa : 460

Madde 1 – Ortaokulu bitirmiş olup 25 yaşından yukarı bulunmayan kadınlardan Hükümetçe açılmış veya tanınmış bir (Ebe - Laborant Hemşire) okulunda 3 sene tahsil görüp Sağlık ve Sosyal Yardım Vekâletince teşkil olunan jüri huzurunda meslek imtihanı vererek aldığı diplomayı usulüne göre Sağlık ve Sosyal Yardım Vekâletine tescil ettirenlerle 3 üncü maddenin 2. fıkrasında yazılı olanlara (Hemşire) unvanı verilir. Bu kanunun yürürlüğe girmesinden evvel usulüne göre hemşirelik sınıfına alınmış olanlar sanatlarını yapmaya ve hemşire unvanını kullanmaya devam ederler.

Madde 2 – Bu kanunun yayımından sonra diğer Vekâletlerle özel veya tüzel kişiler tarafından hemşirelik okulu açılması için Sağlık ve Sosyal Yardım Vekâletinin müsaadesini almak şarttır.

Gerek bu kanunun yayımı tarihinde mevcut bulunan, gerekse yayımından sonra açılacak olan bu gibi hemşirelik okulları Sağlık ve Sosyal Yardım Vekâletinin murakabesine tabidir.

Madde 3 – Türkiye'de hemşirelik sanatını bu Kanun hükümleri dahilinde hemşire unvanını kazanmış Türk kadınlarından başka hiç bir kimse yapamaz.

Ancak yabancı memleketlerde ve mahalli Hükümetlerce tanınmış hemşire okullarında tahsil görerek diploma alan Türk hemşirelerinin alelusul hüviyetleri tespit edilerek, tahsil ettiği memlekette tescil edilmiş olanların diplomaları, uygun görüldüğü takdirde, aynen Sağlık ve Sosyal Yardım Vekaletince onayı tescil edildikten sonra sanatlarını yapmalarına müsaade olunur.

Yabancı memleketlerin yukarıdaki şartları haiz okullarını bitirmekle beraber diploması oraca tescil edilmeyenler Türkiye'de meslek imtihanı vererek hemşire olabilirler.

Öğretim programları Türk hemşire okulları programından ve müddetinden az olan yabancı hemşire okullarından gelenler, noksan olan kısım ve müddetleri Türk hemşire okullarında tamamlamaya mecburdurlar.

Madde 4 – Hemşirelerin vazife ve salahiyetleri:

A) Hemşireler müdavi tabip tarafından tavsiye edilen tedavi tedbirlerini uygulamaya yetkilidirler.

B) Hemşireler çiçek aşısını ve acil hallerde icabeden pansumanları re'sen tatbik edebilecekleri gibi müdavi tabibin tavsiyesi üzerine sağlık kurumlarında veya dışarıda hastalara deri altına, adale içine ve damar içine şırınga yapmaya yetkilidirler.

Bu sebeple mesuliyetleri şırınganın tatbikindeki bilgisizlik, dikkatsizlik ve ehliyetsizlik hallerine münhasırdır.

C) Hemşireler dispanserler ve sağlık kurumlarınca görevlendirildikleri koruyucu hekimlik işlerinde halka bilcümle sıhhi tedbirleri, sağlık korunma çarelerini ve müracaat etmeleri lazım gelen sağlık kurumlarını bildirirler. Bulaşıcı hastalıklarla savaş tedbirlerini alır ve tatbik ederler. Hemşireler hususi sıfatla girdikleri aile muhitlerinde de yukarıdaki fıkrada yazılı işleri görürler.

Madde 5 – Hemşire okulundan mezun hemşireler mecburi hizmetlerini bitirip memuriyetten ayrılınca; mecburi hizmeti olmayan hemşire okulu mezunları istedikleri vakit sanatlarını serbestçe yapabilirler.

Serbest çalışacak hemşireler lüzumlu vesikalarını bir dilekçeye bağlayarak mahallin en büyük sağlık amirine verirler. Serbest çalışan hemşire ev adresiyle çalışmak istediği yerde bir değişiklik olduğu takdirde bir hafta içinde aynı makama haber vermeye mecburdur.

Madde 6 – Bu Kanun hükümlerine göre hemşire okullarından mezun olup hemşire unvanını kazanmış bulunanlar hemşire olarak memuriyete alınırlar.

Bu madde mucibince yapılacak tayin ve terfilerde ve maaşların verilmesinde 3656 sayılı Kanun esasları cari olur.

Madde 7 – İlkokulu bitirmiş ve 18 yaşını tamamlamış olan kadınlar hemşire yardımcısı olabilirler. İlk tahsilden sonra hastanelerde altı aylık nazari kurs gördükten sonra en az bir senelik ameli ve nazari bilgi edinmek için staj görenler ehliyetlerini bir jüri huzurunda ispat ettikleri takdirde hemşire yardımcısı olurlar.

Bu madde mucibince hemşire yardımcısı olanlara 3656 sayılı kanun hükümleri tatbik olunur.

Madde 8 – Uzman hemşirelerin (Öğretmen, okul idarecisi, başhemşire, klinik, ameliyathane, dispanser, laboratuvar hemşireleriyle ziyaretçi hemşireler, diyet hemşireleri, sosyal hizmet hemşireleri ve saire) nasıl yetiştirilecekleri Sağlık ve Sosyal Yardım Vekâletince hazırlanacak bir yönetmelikte gösterilir.

Madde 9 – Lise veya hemşire okulu mezunu olup da Türkiye'nin veya yabancı bir memleketin yüksek hemşirelik okullarında tahsillerini tamamlayanlar kabiliyetlerine göre, hemşire okulu öğretmeni, başhemşire ve idareci hemşire olurlar.

Bunlar hizmete ilk girdiklerinde hemşire olarak tayin olunurlar. Hastane veya sağlık kurumu başhemşiresi olabilmek için bir terfi süresince çalışarak ehliyetlerini ispat etmiş olmaları şarttır. Hastane başhemşireliklerine tayinde yüksek hemşire okulu mezunlarının rüçhan hakları vardır.

Bu maddeye göre yapılacak tayin ve terfilerde ve maaşların verilmesinde 3656 sayılı kanun esasları cari olur.

Madde 10 – Resmi ve özel sağlık kurumlarında çalışan hemşireler haftada bir buçuk gün ve senede bir ay izinlidirler. Nöbetçi olmayan hemşirelere hastane hizmetlerine hâlel gelmemek şartıyla mesai saatleri dışında baştabip tarafından ayrıca gece izni verilebilir.

Madde 11 – 3 üncü madde hükümlerine riayet etmeyen, dördüncü maddede yazılı vazife ve salahiyet hudutlarını tecavüz eden ve 5 inci maddenin ikinci bendi hükmünü yerine getirmeksizin serbest çalışan hemşirelerden seksen yedi milyon lira idarî para cezası alınır.(1)

(Ek: 24/4/2003-4854/5 md.) Bu Kanunda yazılı olan idarî para cezaları o yerin en büyük mülkî amiri tarafından verilir. Verilen idarî para cezalarına dair kararlar ilgililere 11.2.1959 tarihli ve 7201 sayılı Tebligat Kanunu hükümlerine göre tebliğ edilir. Bu cezalara karşı tebliğ tarihinden itibaren en geç yedi gün içinde yetkili idare mahkemesine itiraz edilebilir. İtiraz, idarece verilen cezanın yerine getirilmesini durdurmaz. İtiraz üzerine verilen karar kesindir. İtiraz, zaruret görülmeyen hâllerde evrak üzerinde inceleme yapılarak en kısa sürede sonuçlandırılır. Bu Kanuna göre verilen idarî para cezaları 21.7.1953 tarihli ve 6183 sayılı Amme Alacaklarının Tahsil Usulü Hakkında Kanun hükümlerine göre tahsil olunur.

Madde 12 – Mecburi hizmet mükellefiyetine tabi olarak yetiştirilecek hemşireler hakkında 2919 sayılı kanun hükümleri tatbik edilir.

Madde 13 – 1219 sayılı kanunun 64 üncü maddesiyle 3017 sayılı kanunun 4253 sayılı kanunla değiştirilen 61 inci maddesi hükümleri kaldırılmıştır.

Madde 14 – 4862 sayılı kanun ile bu kanunun eklerine bağlı kadro cetvellerindeki başhemşire, hemşire, ziyaretçi başhemşire, ziyaretçi hemşire ve ebe kadroları kaldırılmış ve onların yerine bu kanuna bağlı (1) sayılı cetvel eklenmiştir. Ekli (1) sayılı cetveldeki kadrolar, doğum evleri, nisaiye klinikleri ve sağlık merkezlerine tayin olunacak ebeler hakkında da tatbik olunur. Ekli (2) sayılı cetveldeki kadrolar 1954 mali yılında kullanılamaz.

Geçici Madde 1 – (6283 sayılı Kanunun numarasız geçici maddesi olup teselsül için numaralandırılmıştır.)

Bu kanunun neşrinden evvel hastabakıcılık yapmakta olanlardan yedinci maddeye göre hemşire yardımcılığına talip olanlar jüri huzurunda ehliyetlerini ispat ettikleri takdirde hemşire yardımcısı olabilirler.

Madde 15 – Bu kanun 28 Şubat 1954 tarihinden itibaren mer'idir.

Madde 16 – Bu kanunun hükümlerini icraya Maliye ve Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekilleri memurdur.

[Hemşirelik Kanunu. Erişim: <http://www.saglik.gov.tr>. Erişim Tarihi: 15.12.2009]

EK- 4: HEMŞİRELİK KANUNU

[DEĞİŞİKLİK YAPILMASINA DAİR KANUN'DAN SONRA (2007)]

Kanun Numarası: 5634

Kabul Tarihi: 25/4/2007

Yayımlandığı Resmi Gazete : Tarih: 2/5/2007 Sayı: 26510

Madde 1 – (Değişik: 25/4/2007-5634/ 1. md.) Türkiye’de üniversitelerin hemşirelik ile ilgili lisans eğitimi veren fakülte ve yüksek okullarından mezun olan ve diplomaları Sağlık Bakanlığınca tescil edilenler ile öğrenimlerini yurt dışında hemşirelik ile ilgili, Devlet tarafından tanınan bir okulda tamamlayarak denklikleri onaylanan ve diplomaları Sağlık Bakanlığınca tescil edilenlere Hemşire unvanı verilir.

Madde 2 – (Mülga: 25/4/2007-5634/ 6. md.) Yürürlükten kaldırılmıştır.

Madde 3 – (Değişik: 25/4/2007-5634/ 2. md.) Türkiye’de hemşirelik mesleğini bu Kanun hükümleri dahilinde hemşire unvanı kazanmış Türk vatandaşı hemşirelerden başka kimse yapamaz.

Madde 4 – (Değişik: 25/4/2007-5634/ 3. md.) Hemşireler; tabip tarafından acil haller dışında yazılı olarak verilen tedavileri uygulamak, her ortamda bireyin, ailenin ve toplumun hemşirelik girişimleri ile karşılanabilecek sağlıkla ilgili ihtiyaçlarını belirlemek ve hemşirelik tanılama süreci kapsamında belirlenen ihtiyaçlar çerçevesinde hemşirelik bakımını planlamak, uygulamak, denetlemek ve değerlendirmekle görevli ve yetkili sağlık personelidir. Ayrıca aile hekimliği uygulamasına ilişkin kanun hükümleri ile bu Kanuna dayanılarak yürürlüğe konulan mevzuattaki görevleri de yaparlar.

Hemşirelerin birinci fıkrada sayılan hizmetlerde çalışma alanlarına, pozisyonlarına ve eğitim durumlarına göre görev, yetki ve sorumlulukları Sağlık Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.

Madde 5- Hemşire okulundan mezun hemşireler mecburi hizmetlerini bitirip memuriyetten ayrılınca; mecburi hizmeti olmayan hemşire okulu mezunları istedikleri vakit sanatlarını serbestçe yapabilirler.

Serbest çalışacak hemşireler lüzumlu vesikalarını bir dilekçeye bağlayarak mahallin en büyük sağlık amirine verirler. Serbest çalışan hemşire ev adresiyle çalışmak istediği

yerde bir değişiklik olduğu takdirde bir hafta içinde aynı makama haber vermeye mecburdur.

Madde 6 — (Mülga: 25/4/2007-5634/ 6. md.) Yürürlükten kaldırılmıştır.

Madde 7 — (Mülga: 25/4/2007-5634/ 6. md.) Yürürlükten kaldırılmıştır.

Madde 8 — (Değişik: 25/4/2007-5634/ 4. md.) Lisans mezunu hemşireler meslekleriyle ilgili lisansüstü eğitim alarak uzmanlaştıktan ve diplomaları Sağlık Bakanlığınca tescil edildikten sonra uzman hemşire olarak çalışırlar.

Hemşireler meslekleri ile ilgili olan özellik arz eden birim ve alanlarda belirlenecek esaslar çerçevesinde yetki belgesi alırlar. Yetki belgesi alınacak eğitim programlarının düzenlenmesi, uygulanması, koordinasyonu, belgelendirme ve tescili ile kredilendirme ve yetki belgelerinin iptali gibi hususlar, Sağlık Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir.

Madde 9 – (Değişik: 25/4/2007-5634/ 5. md.) Hemşirelikle ilgili yönetim görevlerinde lisans ve lisansüstü eğitime sahip hemşirelerin rüçhan hakları vardır.

Madde 10 — (Mülga: 25/4/2007-5634/ 6. md.) Yürürlükten kaldırılmıştır.

Madde 11 –3 üncü madde hükümlerine riayet etmeyen, dördüncü maddede yazılı vazife ve salahiyet hudutlarını tecavüz eden ve 5 inci maddenin ikinci bendi hükmünü yerine getirmeksizin serbest çalışan hemşirelerden (50) liradan (200) liraya kadar hafif para cezası alınır.

Madde 12 — (Mülga: 25/4/2007-5634/ 6. md.) Yürürlükten kaldırılmıştır.

Madde 13 – 1219 sayılı kanunun 64 üncü maddesiyle 3017 sayılı kanunun 4253 sayılı kanunla değiştirilen 61 inci maddesi hükümleri kaldırılmıştır.

Madde 14 – 4862 sayılı kanun ile bu kanunun eklerine bağlı kadro cetvellerindeki başhemşire, hemşire, ziyaretçi başhemşire, ziyaretçi hemşire ve ebe kadroları kaldırılmış ve onların yerine bu kanuna bağlı (1) sayılı cetvel eklenmiştir. Ekli (1) sayılı cetveldeki kadrolar, doğum evleri, nisaiye klinikleri ve sağlık merkezlerine tayin olunacak ebeler hakkında da tatbik olunur. Ekli (2) sayılı cetveldeki kadrolar 1954 mali yılında kullanılamaz.

Geçici Madde 1 - (6283 sayılı Kanunun kendi numarasız geçici maddesi olup teselsül için numaralandırılmıştır.) Bu kanunun neşrinden evvel hastabakıcılık yapmakta olanlardan yedinci maddeye göre hemşire yardımcılığına talip olanlar jüri huzurunda ehliyetlerini is- pat ettikleri takdirde hemşire yardımcısı olabilirler.

Geçici Madde 2 – (Ek: 25/4/2007-5634/ 7. md.) Bu Kanunun yürürlüğe girdiği tarihten önce hemşirelik ve hemşireliğe eşdeğer sağlık memurluğu programlarından mezun olanlar ile halen bu programlarda kayıtlı bulunan öğrencilerin kazanılmış hakları saklıdır.

Hemşirelik eğitime eşdeğer sağlık memurluğu programlarından mezun olanlar hemşire olarak çalışırlar.

Hemşirelik eğitime eşdeğer sağlık memurluğu programının adı, bu Kanunun yürürlüğe girdiği tarihten itibaren hemşirelik programı olarak değiştirilir ve programlar birleştirilir.

Bir defaya mahsus olmak üzere, ebelik diplomasına sahip olduğu halde bu Kanunun yayımı tarihinde en az üç yıldan beri yataklı tedavi kurumlarında fiilen hemşirelik görevi yaptığını resmi belge ile belgelendiren ve bu Kanunun yürürlüğe girdiği tarihten itibaren üç ay içerisinde talepte bulunanlar hemşirelik yetkisiyle görevlerine devam ederler.

Üniversitelerin hemşirelik programlarında ülke ihtiyacını karşılayacak yeterli kontenjan oluşturulmak üzere 5 yıl süre ile sağlık meslek liselerinin hemşirelik ve hemşireliğe eşdeğer sağlık memurluğu programlarına öğrenci alınmasına devam olunur ve bu programlardan mezun olanlara hemşire unvanı verilir."

Madde 15 - Bu kanun 28 Şubat 1954 tarihinden itibaren mer'idir.

Madde 16 - Bu kanunun hükümlerini icraya Maliye ve Sıhhat ve İçtimai Muavenet Vekilleri memurdur.

[Hemşirelik Kanunu. Erişim: <http://www.saglik.gov.tr>. Erişim Tarihi: 15.12.2009]

EK-5: ULUSLARARASI HEMŞİRELER KONSEYİ ULUSLARARASI HEMŞİRELİK ANDI (1965)

Yüklenmiş olduğum sorumlulukların bilincinde, geliştirdiğim anlayış ve becerilerimle, herhangi bir ırk, inanç, siyasal veya sosyal düzen ayrımı gözetmeksizin, hastalarımı bakacağıma, hayatı korumak, ızdırabı hafifletmek, sağlığı yüceltmek için gereken her türlü çabayı göstereceğime;

Bakımım altındaki hastaların, bütün değer ve dini inançlarına saygı duyacağıma, bana birileriyle ilgili olarak verilen tüm bilgileri saklayacağıma, hayatı ya da sağlığı tehdit edebilecek her türlü girişimlerden sakınacağıma;

Mesleki bilgi ve becerilerimi en üst düzeyde tutmaya çalışacağıma, sağlık ekibinin bütün üyeleri ile işbirliği yapacağıma ve onları destekleyeceğime;

Bunların tümünü yaparken, uluslararası hemşirelik ahlak yasasının onurunu korumak için gerekecek bütün çabaları sarf edeceğime ve hemşireliğin bütünlüğünü koruyacağıma and içerim

[Erişim:<http://www.hemsiretr.com/category/hemsirelik/>. Erişim Tarihi:04.01.2009]

EK-6: AMERİKAN HEMŞİRELER BİRLİĞİ HEMŞİRELİK ETİK KODU (2001)

1. Hemşire, tüm profesyonel ilişkilerde, sosyal ve ekonomik statüsünü, bireysel özellikleri, ya da sağlık problemlerinin yapısını dikkate almaksızın, her bireyin onuruna, değerine ve eşsizliğine saygı duyarak davranmalıdır.
2. Hemşirenin başlıca yükümlülüğü birey, aile, grup veya toplum olmakla birlikte öncelikle hastaya karşıdır.
3. Hemşire, hastanın sağlığını, güvenliğini ve haklarını destekler, savunur ve korumak için çabalar.
4. Hemşire bireysel hemşirelik uygulamasından sorumludur, güvenilirdir ve hemşirenin en üst düzeyde hasta bakımı verme yükümlülüğü ile uyumlu görevlerin uygun temsiline karar verir.
5. Hemşire, bütünlük ve güvenliği korumak, yeterliliğini sürdürme ve sürekli kişisel ve mesleki gelişimi içeren görevlerde başkalarına olduğu kadar kendilerine karşı da sorumludurlar.
6. Hemşire, sağlık bakımı çevrelerine bakımı sağlamaya yardımcı, bireysel ve kolektif faaliyetler yoluyla mesleki değerleri ile uyumlu çalışma şartlarını kurma, sürdürme ve geliştirmeye çalışır.
7. Hemşire, mesleğin ilerlemesine, uygulama, eğitim, yönetim ve bilgi gelişimine katkı yoluyla katılır.
8. Hemşire, sağlık gereksinimlerini karşılamak için toplumsal, ulusal ve uluslar arası çabaları desteklemede diğer sağlık çalışanları ve toplumla işbirliği yapar.
9. Dernekler ve onların üyeleri tarafından da belirtildiği gibi hemşirelik mesleği, hemşirelik değerlerini açıklamaktan, mesleğin ve uygulamasının bütünlüğünü sürdürmekten ve sosyal politikayı şekillendirmekten sorumludur.

[Erişim:<http://nursingworld.org/MainMenuCategories/ThePracticeofProfessionalNursing/Ethics>. Erişim Tarihi:24.12.2007]

EK-7: ULUSLARARASI HEMŞİRELER KONSEYİ HEMŞİRELER İÇİN ETİK KODU (2005)

Uluslararası Hemşireler Konseyi Hemşirelik Etik Kodu etik tutum ve davranışların standartlarının ana hatlarını oluşturan dört temel ilkeye sahiptir.

1. HEMŞİRELER VE İNSANLAR

Hemşirenin birincil mesleki sorumluluğu hemşirelik bakımına ihtiyaç duyan insanlara karşıdır.

Hemşire bakım verirken, bireyin, ailenin ve toplumun insan haklarına, değerlerine, geleneklerine, dinsel inançlarına saygı duyulan bir ortam sağlar.

Hemşire, bireyin bakım ve ilgili tedavisi için rızanın dayandırılacağı bilgiden yeterince aldığından emin olur.

Hemşire, kişisel bilgiyi güvenle saklar ve bu bilgiyi paylaşmada yargısını kullanır.

Hemşire, halkın, özellikle savunmasız nüfusun sağlık ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için destek başlatma sorumluluğunu toplumla paylaşır.

Hemşire, ayrıca doğal ortamı yok edilmekten, kirlenmeden, bozulmadan ve tahripten koruma ve sürdürme sorumluluğunu paylaşır.

2. HEMŞİRELER VE UYGULAMA

Hemşire, hemşirelik uygulaması ve sürekli öğrenme ile yeterliliği sürdürmek için güvenilirlik ve bireysel sorumluluk taşır.

Hemşire, kişisel bir sağlık standardını sürdürür ve böylece bakım verme kabiliyeti uzlaşmazdır.

Hemşire sorumlulukları üstlenme ve kişisel yeterlilikle ilgili sağ duyusunu kullanır.

Hemşire, her zaman mesleğe yansıyan ve halkın güvenini artıran kişisel davranış standartlarını sürdürür.

Hemşire, bakım verirken teknoloji ve bilimsel gelişmelerin güvenilirlik, saygınlık ve insan hakları ile uyumlu olduğunu garanti eder.

3. HEMŞİRELER VE MESLEK

Hemşire, klinik hemşirelik uygulamasının, yönetiminin, araştırma ve eğitimin kabul edilebilir standartlarını belirlemede ve uygulamada temel rolü üstlenir.

Hemşire, araştırmaya dayalı mesleki bilginin çekirdeğini geliőtirmede aktiftir.

Mesleki organizasyonda görev alan hemşire bu yolla, hemşirelikte güvenli, dengeli, ekonomik ve sosyal çalışma ortamının yaratılması ve sürdürölmesine katılır.

4. HEMŞİRELER VE İŞBİRLİĞİ YAPYIĞI BİREYLER

Hemşire, hemşirelikte ve diğer alanlarda iş arkadaşları ile işbirlikçi bir ilişki sürdürür.

Bireylerin, ailelerin ve toplumun sağlığı bir görevli veya başka biri tarafından tehlikeye atıldığında hemşire onları korumak için uygun bir davranışta bulunur.

[Erişim: <http://www.icn.ch/icncode.pdf>. Erişim Tarihi:24.12.2007]

EK-8: TÜRK HEMŞİRELER DERNEĞİ ETİK KODU

HEMŞİRELER İÇİN ETİK İLKE VE SORUMLULUKLAR (2008)

Amaç

Hemşireler için etik ilke ve sorumlulukların açıklığa kavuşturularak yazılı hale getirilmesindeki amaç, meslektaşların, hizmet verilen toplumun ve hizmet sırasında işbirliği yapılan kişilerin hemşirelik uygulamaları sırasında uyulması gereken etik ilke ve sorumluluklar konusunda bilgilenmelerini sağlamaktır.

Kapsam

Bu ilke ve sorumluluklar 25.04.2007 tarih ve 5634 sayılı Hemşirelik Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un birinci maddesi ile geçici ikinci maddesinin ilk fıkrasına göre Türkiye'de hemşirelik yapma hakkını kazanmış olup mesleğini uygulayan tüm hemşireleri kapsar.

Dayanak

Bu ilke ve sorumluluklar insan ve hasta haklarıyla ilgili ulusal ve uluslararası etik bildirgeler ve yasal düzenlemeler, Türk Hemşireler Derneği'nin üyesi olduğu Uluslararası Hemşireler Konseyinin etik kodları (The International Council of Nurses, Code of Ethics for Nurses) ve hemşireliğin yıllar içinde ülkemizde yaşadığı değişim ve gelişimler dikkate alınarak hazırlanmıştır.

İ.BÖLÜM

Etik ilkeler

Hemşirelerin görevlerini yerine getirirken; zarar vermeme-yararlılık, bireye saygı, adalet ve eşitlik, mahremiyet ve gizlilik ilkelerine uymaları gerekir.

A. Zarar Vermeme-Yararlılık İlkesi

1. Hemşire insan yaşamının, korunması gereken en yüce değer olduğunun ve bu değerden hiçbir koşulda vazgeçilemeyeceğinin bilinci ile çalışır.
2. Hemşire bireylerin ilgisizlik, deneyimsizlik ya da ihmal nedeniyle zarar görmesini önler.
3. Hemşire, hizmet verdiği bireylerin tıbbi uygulamalar, hemşirelik uygulamaları ve/veya klinik araştırmalar nedeniyle zarar görmelerini önlemek ve güvenliğini sağlamak

için gerekli girişimlerde bulunur.

4. Hemşire hizmet verdiği bireylere, gereksinimleri doğrultusunda, bilim ve teknolojinin olanaklarından da yararlanarak güvenli hemşirelik bakımını bütüncül bir yaklaşımla verir.

5. Hemşire, işkenceye, zalimce yapılan insanlık dışı davranışlara ya da aşağılayıcı hiçbir işleme katılmaz ve işlemin yapıldığı ortamda bulunmaz. Hemşire bilgi ve becerisini işkence ya da zalimce, insanlık dışı ya da aşağılayıcı işlemlerin önlenmesi doğrultusunda kullanır.

B. Bireye Saygı İlkesi:

1. Hemşire, insan yaşamı, onuru ve özerkliğine saygının insan haklarının temel dayanağı olduğunun bilincindedir.
2. Hemşire, bireylerin inanç, değer ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak hizmet sunar.
3. Hemşire, hizmet verdiği bireylerin bakım konusunda doğru, yeterli ve anlayabileceği bir biçimde bilgilenmelerini sağlar.
4. Hemşire, hastanın kendisi dışında, bilgilendirilmesini istediği kişileri belirlemesine saygı gösterir.
5. Hemşire bireyin herhangi bir yanıltma ve baskı altında kalmaksızın bakımı konusunda karar verme ve seçme hakkına saygı gösterir ve bu konuda onun haklarını savunur
6. Hemşire, bireyin bakımı reddetme hakkına saygı gösterir.
7. Hemşire hizmet verdiği bireylerin bedensel bütünlüğüne yönelik müdahale içeren hemşirelik uygulamaları öncesinde bireyin sözlü ve/veya yazılı rızasını alır.
8. Hemşire karar verme yeterliliğine sahip olmayan bireylerin bedensel bütünlüğüne yönelik müdahale içeren hemşirelik uygulamaları öncesinde bireyin yasal temsilcisinin sözlü ve/veya yazılı rızasını alır.
9. Hemşire acil durumlarda bireyin yaşamını korumak üzere gerekli hemşirelik bakımını rıza almaksızın uygular.

C. Adalet ve Eşitlik İlkesi:

1. Hemşire tüm insanların eşit haklara sahip olduğu bilinci ile bireyler arasında ırk, dil, din, renk, yaş, cinsiyet, inanç, sosyal ve ekonomik durum ve siyasi görüş ayrımı gözetmeksizin hizmet verir.

2. Hemşire hizmet verirken, bireylerin gereksinimleri doğrultusunda zaman, emek ve diğer kaynakların adil dağılımını sağlar.
3. Hemşire hizmet sunarken kişisel çıkar gözetmez ve herhangi bir kişi ya da kuruluşla çıkar ilişkisine girmez.

D. Mahremiyet ve Gizlilik İlkesi:

1. Hemşire hizmet verdiği bireyin fiziksel, ruhsal ve sosyal açılardan mahremiyetinin korunmasını sağlar.
2. Hemşire hizmet verdiği bireyin kendisi ya da ailesi ile ilgili olarak paylaştığı bilgileri, yasal zorunluluk ve insan hayatını tehdit eden bir unsur olmadığı sürece bireyin rızası olmaksızın başka bireylerle paylaşmaz.
3. Hemşire hizmet verdiği bireylerle ilgili kayıtların gizliliğine özen gösterir ve kayıtlara hastanın bakım ve tedavisiyle doğrudan ilgili olmayan kişilerin ulaşmasını engelleyici önlemleri alır.
4. Hemşire bildirim zorunlu olan durumlarda, bildirim nedeniyle oluşabilecek zararlardan bireyi koruyucu önlemleri alır.

II. BÖLÜM

Sorumluluklar

Hemşire hizmet verdiği birey, aile ve topluma, mesleğine, meslek örgütüne ve sağlık ekibine karşı sorumlu olduğunun bilincindedir.

Hemşirenin Hizmet Verdiği Birey, Aile ve Topluma Karşı Sorumlulukları

1. Hemşirenin temel sorumluluğu, hemşirelik bakım gereksinimi olan birey, aile ve toplumun bakım gereksinimlerinin karşılanarak hastalıklarının önlenmesi, sağlığının sürdürülmesi ve geliştirilmesidir.
2. Hemşire toplumda çocuk, yaşlı, engelli, bakıma muhtaç, yoksul vb. hassas/incinebilir grupların korunması, savunulması ve sağlıkla ilgili gereksinimlerinin karşılanmasında sorumluluk üstlenir.
3. Hemşire birey, aile ve toplumun sağlığının sürdürülmesi ve geliştirilmesine yönelik sağlık eğitim programları düzenler, düzenlenen programlara katılır.
4. Hemşire sağlıkla ilgili politikalar ve yasaların oluşturulmasına doğrudan/dolaylı olarak katılır.
5. Hemşire hizmet verirken bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin insanların hakları, onuru

ve güvenliği ile uyumlu olmasına ve teknolojik gelişmelerin vereceği zararların önlenmesine özen gösterir.

6. Hemşire doğal çevrenin kirlenme, yıkım ve tahribattan korunmasına yönelik sorumluluk üstlenir.

Hemşirenin Mesleki Sorumlulukları

1. Hemşire, bireysel olarak mesleki bilgi ve becerisini geliştirerek yeterliliğini sürdürür.
2. Hemşire mesleğin onuru ve saygınlığını yansıtacak tutum ve davranışlar içinde bulunur.
3. Hemşire bilimsel araştırmalara katılarak mesleki bilgi yüküne ve uygulama standartlarının geliştirilmesine katkıda bulunur.
4. Hemşire, mesleki örgütlenmenin güçlendirilmesine ve mesleki örgütü aracılığıyla hemşirelerin çalışma yaşamı, sosyal ve ekonomik koşullarının geliştirilmesine katkıda bulunur.
5. Hemşire, mesleki uygulamalarını meslektaşları ve sağlık ekibinin diğer üyeleriyle saygılı, yapıcı ve etkin bir iletişim ve iş birliği içinde gerçekleştirir.
6. Hemşire, hemşirelik öğrencilerine uygun öğrenme ortamlarının hazırlanması ve desteklenmesinde sorumluluk üstlenir.

[Erişim:<http://www.turkhemsirelerdernegi.org.tr/index.php?page=page&cmd=show&lid=0&pid=151>. Erişim Tarihi: 07.01.2010]

EK-9: ETİK DERSİ İÇERİĞİ ÖNERİSİ ÖRNEĞİ

Ana İçerik Alanları ve Alt Kategoriler

- § Temel Ahlaki kavramlar/Etik ve Ahlak Bilimi.
- § Etiğin Felsefe, Din ve Kültürle İlişkisi.
- § Etik Teorileri; Deontolojik Teori, Faydacı Teori, Sezgiye Dayalı Teori, Erdeme Dayalı Teori, Ahlaki Gelişim Teorisi, Bakım Etiği, Evrim Teorisi, Uygulamalı Etik.
- § Etik İlkeler.
- § İnsan ve Hasta Hakları; İnsan Hakları ve Etiğin İhlali, Nuremburg Kodları, Helsinki Deklarasyonu, İşkence, İdam Cezası ve Etik, Hasta Hakları Düzenlemeleri.
- § Sağlık Bakımında Etik Problemler; Yaşamı Uzatma Tedavileri, Ötenazi Kürtaj, Üreme Teknolojisi, Organ Nakli, Bilgilendirilmiş Onam, Genetik ve Etik, Yaşlı İnsanların Bakımı, AIDS'li Hasta Bakımı ve Etik, Sağlık Bakımının Dağıtımı ve Adalet.
- § Profesyonel Hemşirelik
- § Hemşireler İçin Etik Kodlar
- § Etik Karar Verme Süreçleri; Hemşirelik ve Etikte Kanunlar, Diğer Konular (Kadın ve Çocuk Hakları.
- § Spesifik Etik Konuları; Biyoetik, Tıbbi Etik, Çevresel Etik, Toplumla İlgili Etik Konular, Teknoloji İle İlgili Etik Konular, Araştırma ve Yayın Etiği, Feminist Etik.

[Görgülü RS, Dinç L. Ethics in Turkish Nursing Education Programs. *Nursing Ethics (Electronic Journal)*, 2007; 14 (6): 741-752. Erişim: <http://nej.sagepub.com>. Erişim Tarihi: 24.10.2007]

**EK-10: TEZ ÇALIŞMASINDA KULLANILAN
KATILIMCI DAVET MEKTUBU**

17.09.2007

Sayın ,

Hemşirelik eğitiminde benimsenen etik yaklaşımları belirlemeye yönelik çalışmama katkıda bulunacağınız umuduyla ekte yer alan veri toplama formunu değerlendirmenize sunuyorum.

Deontoloji ve tıp tarihi doktora tezi olarak hazırladığım bu çalışmanın ilk hedefi, Türkiye’deki doktora eğitimi veren hemşirelik ve sağlık yüksek okullarındaki öğretim elemanı hemşirelerin öğrencileriyle ilişkilerinde nasıl bir etik anlayışı benimsediklerini, hangi temel değerleri daha önemli ve öncelikli bulduklarını belirlemektir. İkinci hedef ise hemşirelik eğitimi içindeki etik derslerinin içeriğini ve veriliş yöntemini belirlemektir.

Veri toplama formunun ilk yedi sorusu mesleki kimlik bilgilerini saptamaya yöneliktir. Sekizinciden on yedinciye kadar olan sorular ise hemşirelik eğitimi etiği adına benimsenen yaklaşımları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Halen hemşirelik etiği derslerini vermekte olan ya da daha önce vermiş bulunan öğretim elemanlarının cevaplaması istenen son on bir soru ise bu ders hakkındadır.

İlginize teşekkür ediyor, saygılarımı sunuyorum.

Meltem Akbaş

Hemşirelik Esasları Bilim Uzmanı

Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Deontoloji ve Tıp Tarihi Doktora Öğrencisi

Çukurova Üniversitesi Adana Sağlık Yüksek Okulu Öğretim Görevlisi

Yazışma Adresi: makbas@cu.edu.tr

İş Telefonu: 0322 2267710, Cep Telefonu: 0506 5146780

**EK-11: TEZ ÇALIŞMASINDA KULLANILAN
VERİ TOPLAMA FORMU**

1. Şu anda çalıştığınız okulun adı

2. Yaşınız

3. Mesleki eğitim durumunuz

	Yüksekokul / Fakülte	Anabilim Dalı	Mezuniyet Yılı
Lisans			
Yüksek Lisans			
Doktora			

4. Kaç yıldır eğitimci olarak çalışıyorsunuz

5. Eğitimcilik öncesi klinik deneyiminiz var mı? () Evet () Hayır

6. Akademik Unvanınız;

() Doktoralı Araştırma Görevlisi

() Öğretim Görevlisi

() Yardımcı Doçent

() Doçent

() Profesör

() Diğer (belirtiniz)

7. Eğitiminiz sırasında etik / deontoloji dersi aldınız mı? () Evet () Hayır

*** Cevabınız evet ise hangi düzeyde olduğunu işaretleyiniz (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz). () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora**

8. Aşağıdaki etikle ilgili ifadelerin her biri için benimseme derecenizi, en fazla benimsedikleriniz 5 en az benimsedikleriniz 1 olacak şekilde 1-5 arası puan vererek belirtiniz.

() Etik felsefedir.

() Etik ahlaktır.

() Etik meslek ahlakıdır.

() Etik Kurallar dizgesidir.

() Etik iyi ve kötü olma ölçütüdür.

9. Klinikte eğitim verirken meslektaşlarınızla ve hastalarınızla ilişkilerinizde aşağıdaki etik ilkelerin her biri için benimseme derecenizi, en fazla benimsedikleriniz 5 en az benimsedikleriniz 1 olacak şekilde 1-5 arası puan vererek belirtiniz.

- () Özerkliğe saygı
- () Adil olma
- () Ayrımcılıktan kaçınma
- () Yarar sağlama
- () Zarar vermeme
- () Bağlılık
- () Dayanışma
- () Sır saklama
- () Mahremiyete saygı

10. Öğrencilerinizle sınıfta ve klinikte kurduğunuz ilişkilerinizde, aşağıdaki etik ilkelerin her biri için benimseme derecenizi, en fazla benimsediklerinizi 5 en az benimsediklerinizi 1 olacak şekilde 1-5 arası puan vererek belirtiniz.

- () Özerkliğe saygı gösterme
- () Adil olma
- () Ayrımcılıktan kaçınma
- () Yarar sağlama
- () Zarar vermeme
- () Bağlılık
- () Dayanışma
- () Sır saklama
- () Mahremiyete saygı

11. Hemşirelik alanında, öğretim elemanlarının araştırmalarında öğrencileri anketör olarak, ücret ödemeksizin kullanmalarını uygun bulma derecenizi işaretleyiniz.

- () Çok uygun buluyorum
- () Uygun buluyorum
- () Kararsızım
- () Uygun bulmuyorum
- () Hiç uygun bulmuyorum

12. Öğretim elemanlarının ankete dayalı araştırmalarını öğrencileri üzerinde yürütmesini uygun buluma derecenizi işaretleyiniz.

- ☐ Çok uygun buluyorum
- ☐ Uygun buluyorum
- ☐ Kararsızım
- ☐ Uygun bulmuyorum
- ☐ Hiç uygun bulmuyorum

13. Öğrencilerinizi algılama/niteleme çerçevesinde, aşağıdaki ifadelerden her biri için benimseme derecenizi, en fazla benimsedikleriniz 5 en az benimsedikleriniz 1 olacak şekilde 1-5 arası puan vererek belirtiniz.

- ☐ Bir meslektaşdır.
- ☐ Bir kardeştir.
- ☐ Bir evlattır.
- ☐ Bir arkadaşdır.
- ☐ Bir acemidir.
- ☐ Yardıma muhtaç bir kişidir.
- ☐ İstikbalimizin teminatıdır.
- ☐ Sorun çıkarma potansiyeli olan bir kişidir.

14. Hemşirelik eğitimi verirken, sınıf/amfi dersleri sırasında aşağıda yer alan davranışlara ne sıklıkta tanık olduğunuzu ve bizzat bu davranışlarda bulunmak durumunda kalıp kalmadığınızı belirtiniz.

DAVRANIŞ	TANIKLIK		DENEYİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Etnik ya da dini ayrımcılık yapmak				
Diğer öğretim elemanları hakkında sınıfta olumsuz açıklamalarda bulunmak				
Bir öğrencinin sırlarını, kişisel bilgilerini ve sorunlarını sınıf arkadaşlarına aktarmak				
Sınıf önünde öğrenciyi aşağılamak				
Sınıfındaki akraba ya da arkadaşlarının çocuklarına özel ilgi göstermek				
Öğrenciler arasında ekonomik düzey bakımından ayrımcılık yapmak				
Öğrencileri giyaplarında aşağılamak				
Okula geç gelmek veya okuldan erken ayrılmak				
Öğrencilere kitap ve benzeri materyaller satmak				
Diğer öğretim elemanlarına ait gizli bilgileri öğrencilere anlatmak				
Öğrencilerin özel bilgi ve sorunlarını diğer öğretim elemanlarına anlatmak				
Öğrencilerin maddi değeri düşük hediyelerini reddetmek				
Öğrencilere fiziksel ceza vermek				
Kopya çekme girişimlerini görmezden gelmek				
Sınıfta kendi politik görüşlerini açıklamak, dayatmak, propaganda yapmak				
Başarısız öğrencilere daha az ilgi göstermek				
Sınıfa yeterince hazırlık yapmadan gelmek				
Öğrencilerin soru sormalarına ya da tekrar istemelerine izin vermemek				
Başarılı öğrencilere daha fazla ilgi göstermek				
Öğrencilerden gelen pahalı hediyeleri kabul etmek				
Diğer (belirtiniz)				

15. Hemşirelik eğitimi verirken, klinik uygulamalar sırasında aşağıda yer alan davranışlara ne sıklıkta tanık olduğunuzu ve bizzat bu davranışlarda bulunmak durumunda kalıp kalmadığınızı belirtiniz.

DAVRANIŞ	TANIKLIK		DENEYİM	
	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Hasta önünde öğrenciyi sınamak				
Hastane çalışanları ve hasta önünde öğrenciyi rencide etmek, aşağılamak				
Öğrenciye karşı kinayeli konuşmak				
Öğrenciye verilen sözü tutmamak				
Duyarsız kalmak				
Sabırsız davranmak				
Hoşgörüsüzlük				
Öğrenciye ait özel bilgileri klinik çalışanlarına aktarmak				
Öğrencinin izlediği hastayı sık sık değiştirmek				
Öğrencinin çalışma yerini sık sık değiştirmek				
Yetiştirme, denetim ve rehberlik yetersizliği				
Öğrencinin eğitimine katkı sağlamayan hizmetler için görevlendirilmesine engel olmamak				
Klinik ortam seçimini belli kriterler doğrultusunda yapmamak				
Öğrencinin stresini anlamamak				
Öğrenciyle olması gereken zamanı başka işler için kullanmak				
Klinik ortamda beklenen davranışları öğrenciye bildirmemek				
Klinik değerlendirme kriterlerini öğrenciye bildirmemek				
Öğrenciye yansıyan aksaklıklara karşı bir şey yapmamak				
Bazı öğrenciler hakkında olumlu ya da olumsuz bir önyargıya sahip olmak				
Öğrencileri değerlendirmede eşit davranmamak				
Her öğrenciye eşit öğretim yaşamı sağlamamak				
Angarya niteliğinde görevler vermek				
Diğer (belirtiniz)				

16. Aşağıda etik açıdan tartışmalı durum örnekleri verilmiştir. Bu durumları yaşayan siz olsaydınız ne yapacağınızı kısaca anlatınız.

Örnek Olay 1

Bir sağlık / hemşirelik yüksekokulunda, yurt dışında düzenlenecek olan öğrenci kongrelerine gidecek lisans öğrencileri eskiden beri dersteki başarı ve dil bilme durumlarına göre seçilmektedir. Ancak bu yıl bütün öğrenciler gideceklerin kura ile

belirlenmesini istemektedir. Bu talep konusunda karar verme durumundaki kişi siz olsaydınız ne yapardınız?

Örnek Olay 2

Bir hemşire mezun olduğu okula yüksek lisans yapmak için başvuruda bulunur. Sınav günü, daha önce hocası olan ve öğrenciyi tanıyan bir jüri üyesi, onun dünya görüşünün “farklı” olduğunu belirtir. Yazılı sınavda başarılı olmasına rağmen, sözlü sınav notunun düşük tutulmasını ve yüksek lisansa alınmamasını önerir. Jüri üyeleri arasında bulunsaydınız nasıl davranırdınız?

Örnek Olay 3

Çocuk Hastalıkları Hemşireliği dersinden sorumlu öğretim elemanı klinik uygulama alanları için rotasyon planını hazırlayarak öğrencilere duyurmuştur. Bir öğrenci ciddi bir sosyo-ekonomik gerekçeyle uygulama yerinin değiştirilmesini talep eder. İlke olarak böyle değişimler yapılmamaktadır. Çünkü bir kez yapılırsa pek çok öğrenci değişik nedenlerle benzer taleplerde bulunabilecek, bu da rotasyonu aksatacaktır. Sorumlu öğretim elemanının yerinde siz olsaydınız bu durumda ne yapardınız?

17-28 arasındaki sorular sadece halen etik/deontoloji dersi veren ya da daha önce vermiş olan öğretim elemanları tarafından cevaplandırılacaktır.

17. Etik/deontoloji ile ilgili bilimsel etkinliklere/toplantılara katılıyor musunuz?

() Evet () Hayır

*** Cevabınız evet ise katıldığınız etkinliklerin/toplantıların başlıklarını (hatırladığınız kadarıyla) yazınız.**

Toplantı Adı	Yılı	Yeri

*** Cevabınız hayır ise nedenlerini yazınız.**

- () Yararlı görmüyorum
- () Haberdar olamıyorum
- () Ödenek-görevlendirme alamıyorum
- () Ailevi nedenler
- () Ders yükünün çok olması
- () Diğer (belirtiniz)

18. Etik/deontoloji ile ilgili yayın takip ediyor musunuz? () Evet () Hayır

*** Eğer cevabınız evet ise etik/deontoloji ilgili hangi tür kaynakları takip ediyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)**

() Kitap

() Bilimsel Dergiler

() İnternet

() Diğer (belirtiniz)

*** Eğer cevabınız hayır ise nedenlerini işaretleyiniz. (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)**

() Kaynakları tanımıyorum

() Yeterli Türkçe yayın yok

() Zamanım yok

() Kendimi yeterli görüyorum

() Maddi destek yok

() Diğer (belirtiniz)

19. Sizce hemşirelik lisans eğitiminde etik/deontoloji derslerinin olması gerekli midir? () Evet () Hayır

20. Sizce hemşirelik lisansüstü eğitiminde etik/deontoloji derslerinin olması gerekli midir? () Evet () Hayır

21. “Hemşirelik lisans eğitiminde etik/deontoloji derslerinin, mutlaka bu alanında uzman bir kişi tarafından verilmesi gerekir” ifadesine katılma derecenizi belirtiniz?

() Kesinlikle katılıyorum

() Katılıyorum

() Kararsızım

() Katılmıyorum

() Kesinlikle katılmıyorum

22. Hemşirelik lisans programındaki etik/deontoloji eğitiminde, öğrencilere öncelikle hangi değerleri benimsetmeye çalışıyorsunuz?

23. Hemşirelik lisans programında verdiğiniz etik/deontoloji derslerinde aşağıdaki iki amaçtan hangisi önceliklidir?

- () Etik ile ilgili temel kavramları öğrencilere öğrenmek
() İyi bir hemşirenin sahip olması gereken tutum ve davranışları kazandırmak

24. Etkili bir etik/deontoloji eğitimi verebilmek için, ilgili öğretim elemanlarının sahip olması gereken nitelikleri gerekli görme derecenizi, en çok gerekli gördüğünüz 5, en az gerekli gördüğünüz 1 olacak şekilde 1-5 arası puan vererek belirtiniz.

- () Etik ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olmalı
() Formel ders anlatma yeteneği olmalı
() Dili etkili kullanmalı
() Klinik deneyimi olmalı
() Felsefi analiz yeteneği olmalı

25. Okulunuzda hemşirelik lisans programı çerçevesinde halen verilmekte olan etik/deontoloji eğitimi ile ilgili uygun seçenekleri işaretleyiniz.

Dersin verilme durumu	() Ayrı bir ders olarak haftada ... saat / Dersin adı ... () Hemşirelik Tarihi dersi ile beraber haftada ... saat / Dersin adı ... () Hemşirelik Esasları dersi içinde ... saat. () Diğer (belirtiniz) ...							
Dersin verildiği yıl, dönem	() 1.sınıf		() 2. sınıf		() 3. sınıf		() 4. sınıf	
	Güz	Bahar	Güz	Bahar	Güz	Bahar	Güz	Bahar
Dersin statüsü	() Zorunlu					() Seçmeli		

26. İdeal koşullarda etik/deontoloji eğitiminin ne şekilde verilmesinin uygun olacağını gösteren seçenekleri işaretleyiniz.

Dersin verilme durumu	() Ayrı bir ders olarak haftada ... saat / Dersin adı ... () Hemşirelik Tarihi dersi ile beraber haftada ... saat / Dersin adı ... () Hemşirelik Esasları dersi içinde ... saat. () Diğer (belirtiniz) ...							
Dersin verildiği yıl, dönem	() 1.sınıf		() 2. sınıf		() 3. sınıf		() 4. sınıf	
	Güz	Bahar	Güz	Bahar	Güz	Bahar	Güz	Bahar
Dersin statüsü	() Zorunlu					() Seçmeli		

27. Okulunuzda hemşirelik lisans programında verilmekte olan etik/deontoloji dersinin içeriğini başlıklar ve alt başlıklar halinde yazınız

28. Hemşirelik lisans programlarında yer alan etik/deontoloji eğitime ilişkin eklemek istediklerinizi lütfen yazınız.

Ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

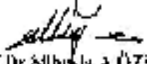
**EK-13: T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ
HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI**

 T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ	
Sayı: B.30.2.MAR.082.00/ 432-178	Tarih : 25.01.2008
Konu:	
 T.C. ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
İlgi: 25 Eylül 2007 tarih, 1269 sayılı yazınız.	
Enstitünüz Deontoloji ve Tıp Tarihi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Meltem Akbaş'ın "Hemşirelik Eğitiminde Etik" konulu tez çalışmasının anketini Yüksekokulumuz öğretim elemanlarına uygulaması uygun görülmüştür. Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.	
Prof. Dr. Deniz SELİMEN Müdür Vekili 	
Marmara Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Tıbbiyeler C. No: 40 81326 Haydarpaşa / İSTANBUL	Tel: 0 (216) 418 16 06/07 Fax: 0 (216) 418 37 73

EK-14: T.C. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
FLORENCE NIGHTINGALE
HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI

	T.C. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ FLORENCE NIGHTINGALE HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU	
Tel: 0 212 334 40 86 Faks : 0 212 334 21 00		
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ FLORENCE NIGHTINGALE HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU Sayı: B.33.1.İST.0.82.00006 Tarih: 07.11.2007		
Çukurova Ürivesi Söğütözü İlçesi E. S. S. S. Müdürlüğüne		
Enstitünüz Öğrencileri ve Tıp Tarihi Anabilim Dalı Doçent Öğrenciler Mehmet AKBAŞ ve Hemşirelik Eğitiminde Etik ve Konulara İlişkin Çalışmalarına İlişkin Anketini Yükseköğretim Uygulama ve Geliştirme Yönetmeliğinin Bilgilendirilme İzin Hakkını Saklı Tutarak Koşullu İle Yönetim Kurulunun 7.11.2007 tarih ve 16 sayılı toplantısında alınan karara uygun gördüğünü, Bilgilerinize ve gereğini saygılarımla rica ederim.		
Prof.Dr. Güler KAYKAY 		

**EK-15: T.C. EGE ÜNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU
BİLİMSEL ETİK KURUL KARARI**

T.C. EGE ÜNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE	
SAVİLE 003 - TİM 137.00.000.02 KONU: Eğitim	BURNOVA 11.11.2007
HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE	
Çukurova Üniversitesi Dekanlığı ve Sağlık Fakültesi Kurulu araştırma görevlisi olanlar "Hemşirelik Eğitimiyle Etik" konulu araştırma, çalışmada bulunmuş ve inceleme sonucunda sonuçlarını bilimsel kayıtlarla okullarında bilimsel etik kurullarında değerlendirilerek "Araştırmanın Yürütülmesi Uygun" bulunmuşsa, Göreviyle yapılmıştır. Yazılır.	
 Prof. Dr. Şilbiye A. ÖZSOY Bilimsel Etik Kurulu Başkanı	

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Hemşirelik Bölümü

Sayın Doç.Dr.A.Ö.ÖZEL Saygılarımla
Kona

Tarih: 11.11.2007

Cukurova Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İzmir,09.10.07 tarih,06-4266 sayılı yazınız.

Üniversitelerimizde öğretim görevleri ve bilimsel çalışmalarını sürdüren Doç.Dr. A.Özel Hemşirelik bölümünde eğitim ve araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Üniversitemizde eğitim ve araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Bilgilerinizi saygılarımla sunarım.

Prof.Dr.GÜLSÜM KILIÇ
Bölüm Başkanı

**FIRAT
ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
KAYSERİ**

Atatürk Sağlık Yüksekokulu
Sayı : E.29.1.FRC.0.66.00.00 / 10.12.2007
Konu : Anket

12.10.2007

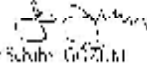
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
(Sağlık Bilimleri Fakültesi Müdürlüğü)

Evlilikten Doğanın ve Tıp Tarihi Anabilim Dalı Doçent Öğrencisi Mehmet Akdoğan'ın " Evlilikte Eğitimde Etki" konulu tez çalışması üzerine Yükseköğretimimizde ve Öğretimimizde yapılan uygulamaları bildirmesi ve gerekli sosyal anket formlarını göndermesi ile ilgili olarak bilgileri rica yapılmaktadır.

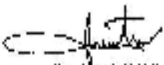
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Emre SEVİL
Müdür

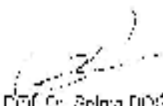
**EK-18: T.C. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI**

T.C. ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ Hemşirelik Yüksekokulu Yürütme Kurulu ERZURUM		
Sayı : B.16.2.ATA.0.08.200.02	Tarih : 06.02.2007	Tarih : 06.02.2007
Konu : İzni		
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ		
İ.C.U. 08.2797 tarih ve 06-1267 sayılı kararı. Bu yazı ile 500 sekreterimiz Öğretim elemanlarına görev yapmak için "Dönemlik Eğitimde Etki" konulu araştırma sonuçlarına ilişkin ve uygulanması istenilen sekreter atanmıştır. Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.		
 Prof. Dr. Şahin GÜÇLÜ Müdür		

**EK-19: T.C. GENELKURMAY BAŞKANLIĞI GÜLHANE ASKERİ
TIP AKADEMİSİ KOMUTANLIĞI İZİN YAZISI**

İZİNMETE ÖZEL	
T.C. GENELKURMAY BAŞKANLIĞI GÜLHANE ASKERİ TIP AKADEMİSİ KOMUTANLIĞI ANKARA	
HRK. : 0060/2000-2000er Sayılı T.C. Kanun No: 2007	T.C. Etkin 2007
KONU : Askeri Çıkarış Hk.	
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜR, ÖĞÜTMEYADANA	
İLGİ : Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü'nün 26 Eylül 2007 tarih ve 06/2072 sayılı yazısı.	
1. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Doğanbey ve İptisaltı Anabilim Dalı'na göre afyonensis Mehmet AKGÖĞÜN, Hemşirelik Eğitimi'nde Fak. Kurulu Dekana İzin belgesine verilecek amaçla hazırlanmış ancağı ÇATA Hemşirelik Yüksek Okulu'nda görevli öğretim üresine ve öğretim üresine izin yazısı ile bildirilmiştir.	
2. Son olarak ancağı, ancağı öğretim üresine verilecek ÇATA Komutanlığına yazılmalıdır.	
3. Enricağın içinde Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü'ne ÇATA Hemşirelik Yüksek Okulu Müdürü'ne ancağı gerekli koordinasyonun sağlanmasını ve ancağı sağlanarak ÇATA Hemşirelik Yüksek Okulu Müdürü'ne gerekli kolaylığı sağlanmasını arz edilmiştir.	
AKADEMİK KOMUTANI NAMINA	
 İbrahim USTÜK Kurmay Albay Kurmay Başcağı	
DAĞITIM : Gereği : Çukurova Üniv Sağlık Bilimleri Enstitüsü ÇATA İYD Md'ğine	

**EK-20: T.C. CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK
YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI**

	T.C. CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ
SAYI : 1129021 ENYÜS.00.000 / 554 KONU :	02.06.2023
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRİ GÖNE ADANA	
İlgi : 26.05.2007 tarih ve 00-1233 sayılı yazınız	
İlgi yazı ile Enstitünüz Değerli ve Hoş İhtar Anabilim Dalı Doçent Öğretimci Meltem Akbağ'ın "Hemşirelik Öğretiminde Etik" konulu tez çalışmasının tezini Yüksekokulunuz Öğretim Elemanından uygun birisi Müdürüğünüzde uygun görmüştür.	
Bilgilerinize arz ederim.	
 Prof. Dr. Selma DOĞAN Müdür	
Yazı ile Enstitünüz Değerli ve Hoş İhtar Anabilim Dalı Doçent Öğretimci Meltem Akbağ'ın "Hemşirelik Öğretiminde Etik" konulu tez çalışmasının tezini Yüksekokulunuz Öğretim Elemanından uygun birisi Müdürüğünüzde uygun görmüştür.	

**EK-21: T.C. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK
YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI**



• • • • •

U. K. DEBATA AND P. S. SATHYANARAYANA
 School of Electrical and Electronic Engineering
 Indian Institute of Technology, Kharagpur, India

$$\|u\|_{H^1(\Omega)}^2 \leq C \|u\|_{L^2(\Omega)}^2 + C \|f\|_{L^2(\Omega)}^2, \quad \forall u \in H^1(\Omega).$$

Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui pengaruh penggunaan media pembelajaran berbasis teknologi terhadap hasil belajar siswa. Penelitian ini menggunakan metode kuantitatif dengan desain kuasi eksperimen. Sampel penelitian adalah siswa kelas X IPS di SMA Negeri 1 Kota Palembang. Instrumen penelitian adalah tes hasil belajar. Teknik analisis data yang digunakan adalah uji-t. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penggunaan media pembelajaran berbasis teknologi berpengaruh signifikan terhadap hasil belajar siswa.

2007年5月15日

Dr. F. Hengstlerlik Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (35440) 278 46 10 Faks: (0 272) 278 46 06
h.f.hengstlerlik@yok.gov.tr

**EK-22: T.C. TRAKYA ÜNİVERSİTESİ EDİRNE SAĞLIK
YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ İZİN YAZISI**

	T.C. TRAKYA ÜNİVERSİTESİ EDİRNE SAĞLIK YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ	
Sayı : B30.2YBK.0.77.01.00 / 487 Kısm : 1		EDİRNE : 01.10.2007
T.C. TRAKYA ÜNİVERSİTESİ Sağlık Hizmetleri Enstitüsü Müdürlüğüne		
İLGİLİ : 25.03.2007 tarih ve 5.94.07K0001000000000000 sayılı yazınızla.		
Fotoğrafla gönderdiğiniz Yeterince Örnekle ve Tıp Fakültesi Anadoluhisari Dairesi Öğrenci Müdürlüğü ARSAS ile "Sağlık Eğitiminde Etik" konulu tez çalışmanızın kabulü ve Yüksekokulumuz Öğretim Programı ile uyumunun sağlanabilmesi için.		
Bilgilerinize arz ederim.		
Öğretim Sorumlusu 		