

T.C.

EGE ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ VE
PSİKOMOTOR BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

HEMŞİRELİK ESASLARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Handan ÖZDEMİR

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Ayten ZAYBAK

İZMİR-2015

T.C.

EGE ÜNİVERSİTESİ

SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ VE
PSİKOMOTOR BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

HEMŞİRELİK ESASLARI ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN

Handan ÖZDEMİR

TEZ DANIŞMANI

Doç. Dr. Ayten ZAYBAK

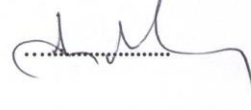
İZMİR-2015

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

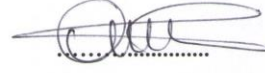
(Adı Soyadı)

(İmza)

Başkan: Doç. Dr. Ayten ZAYBAK
(Danışman)



Üye: Yard. Doç. Dr. Nilay ÖZKÜTÜK



Üye: Yard. Doç. Dr. Şevkinaz KONAK



Yüksek Lisans Tezinin Kabul Edildiği Tarih: 20.08.2015

ÖNSÖZ

Tezimin konusunun seçilmesi, yürütülmesi ve oluşturulmasının her aşamasında yardımlarını esirgemeyen, yol gösterici ve destekleyici danışmanım Sayın Doç. Dr. Ayten ZAYBAK'a

Araştırmamın planlanmasında önerilerini ve desteğini gördüğüm Sayın Doç. Dr. Dilek SARI'a ve Sayın Yard. Doç. Dr. Nilay ÖZKÜTÜK'e,

Araştırmamın yürütülmesinde desteğini esirgemeyen Sayın Yard. Doç. Dr. Şevkinaz KONAK'a,

Yaşantımın her döneminde bana güç veren aileme ve Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı Öğretim Üye ve Elemanlarına ve dostlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ağustos 2015/ İZMİR

Handan ÖZDEMİR

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar DİZİNİ.....	VIII

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problemin Tanımı	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Hipotezler.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Tanımlar	5
1.7. Genel Bilgiler	6
1.7.1. Öğrenme	6
1.7.2. Öğrenme Stilleri	9
1.7.2.1. Carl Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı	9
1.7.2.2. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli.....	11
1.7.2.3. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri	13
1.7.2.4. Felder ve Soloman'ın Öğrenme Stilleri	16
1.7.2.4.1. Hissederek – Sezgisel Öğrenme Stili.....	17
1.7.2.4.2. Görsel – İşitsel Öğrenme Stili	19
1.7.2.4.3. Yaparak-Düşünerek Öğrenme Stili	20
1.7.2.4.4. Sıralı – Bütünsel Öğrenme Stili	22
1.7.2.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli.....	24

1.7.3. Öğretim Yöntemleri.....	26
1.7.3.1. Anlatım Yöntemi	27
1.7.3.2. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi	29
1.7.3.3. Problem Çözme Yöntemi	30
1.7.3.4. Tartışma Yöntemi	32
1.7.3.5. Gösteri Yöntemi (Demonstrasyon).....	34
1.7.3.6. Soru-Cevap Öğretim Yöntemi.....	36
1.7.3.7. Rol Yapma Öğretim Yöntemi.....	38
1.7.4. Öğretim Hedefleri	39
1.7.4.1. Öğretim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflandırılması.....	39
1.7.4.1.1. Bilişsel Alan	39
1.7.4.1.1. Duyuşsal Alan.....	40
1.7.4.1.1. Psikomotor Alan	41
1.7.5. Psikomotor Beceri	41

BÖLÜM II

2.GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Tipi	43
2.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı.....	43
2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	43
2.4. Veri Toplama Tekniği ve Veri Toplama Araçları.....	43
2.4.1. Verilerin Toplaması	43
2.4.2. Veri Toplama Araçları	44
2.4.2.1. Birey Tanıtım Formu	45
2.4.2.2. İM Enjeksiyon Bilgi Formu	45
2.4.2.3. Felder ve Soloman Öğrenme Stili Envanteri	45

2.4.2.4. İM Enjeksiyon Uygulama Beceri Kontrol Listesi.....	46
2.5. Verilerin Analizi.....	47
2.6. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri	47
2.7. Etik Açıklamalar	47

BÖLÜM III

3.BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin İncelenmesi	48
3.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi	51
3.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Bilgi Düzeyi Ortalamalarının İncelenmesi.....	54
3.4. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Psikomotor Beceri Düzeyi Ortalamalarının İncelenmesi	57
3.5. Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlerine Göre Psikomotor Beceri Düzeylerinin İncelenmesi	61

BÖLÜM IV

4.TARTIŞMA

4.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulguların İncelenmesi.....	64
4.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine İlişkin Bulguların İncelenmesi	65
4.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Bilgi Düzeyi Ortalamalarına İlişkin İlişkin Bulguların İncelenmesi.....	66
4.4. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Psikomotor Beceri Düzeyi Ortalamalarına İlişkin Bulguların İncelenmesi	68
4.5. Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlerine Göre Psikomotor Beceri Düzeylerine İlişkin Bulguların İncelenmesi	70

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar 72

5.2. Öneriler 74

ÖZET..... 75

ABSTRACT 77

KAYNAKLAR 79

EKLER

EK-I. Birey Tanıtım Formu 87

EK-II. İM Enjeksiyon Bilgi Formu 88

EK-III. Felder ve Soloman Öğrenme Stili Envanteri..... 91

EK-IV İM Enjeksiyon Uygulama Beceri Kontrol Listesi 95

EK-V Bilgilendirilmiş Gönüllü Formu..... 97

EK-VI. Ölçek İzin Yazısı 98

EK- VII. Etik Kurul İzin Yazısı 99

ÖZGEÇMİŞ 100

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Davranışçıl, Bilişsel ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışlarının Karşılaştırılması	8
Tablo 2. Jung'un Temel Kişilik ve Duyusal Özellikler Sınıflaması	11
Tablo 3. Kolb' un Öğrenme Stilleri, Öğrenme Biçimleri ve Bunların Öğrenme Yolları Arasındaki İlişki.....	14
Tablo 4. Hissederek ve Sezgisel Öğrenenlerin Özellikleri.....	18
Tablo 5. Görsel ve İşitsel Öğrenenlerin Özellikleri.....	20
Tablo 6. Yaparak ve Düşünerek Öğrenenlerin Özellikleri	21
Tablo 7. Sıralı ve Bütünsel Öğrenenlerin Özellikleri.....	23
Tablo 8. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	48
Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	48
Tablo 10. Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Dağılımı	49
Tablo 11. Öğrencilerin En Uzun Yaşadığı Yerleşim Yerine Göre Dağılımı	49
Tablo 12. Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı...	50
Tablo 13. Öğrencilerin Hemşirelik Mesleğini İsteyerek Seçme Durumlarına Göre Dağılımı	50
Tablo 14. Öğrencilerin Yaparak-Düşünerek Öğrenme Stiline Göre Dağılımı.....	51
Tablo 15. Öğrencilerin Hissederek-Sezgisel Öğrenme Stiline Göre Dağılımı	52
Tablo 16. Öğrencilerin Görsel - İşitsel Öğrenme Stiline Göre Dağılımı	52
Tablo 17. Öğrencilerin Sıralı - Bütünsel Öğrenme Stiline Göre Dağılımı	53
Tablo 18. Öğrencilerin Yaparak-Düşünerek Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Uygulamasına İlişkin Bilgi Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	54
Tablo 19. Öğrencilerin Hissederek-Sezgisel Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Uygulamasına İlişkin Bilgi Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	55
Tablo 20. Öğrencilerin Görsel-İşitsel Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Uygulamasına İlişkin Bilgi Puan Ortalamalarının Dağılımı	56

Tablo 21. Öğrencilerin Sıralı-Bütünsel Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Uygulamasına İlişkin Bilgi Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	57
Tablo 22. Öğrencilerin Yaparak-Düşünerek Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Psikomotor Beceri Düzeyi Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	58
Tablo 23. Öğrencilerin Hissederek-Sezgisel Öğrenme Stillerine Göre Enjeksiyon Psikomotor Beceri Düzeyi Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	59
Tablo 24. Öğrencilerin Görsel-İşitsel Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Psikomotor Beceri Düzeyi Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	60
Tablo 25. Öğrencilerin Sıralı-Bütünsel Öğrenme Stillerine Göre İM enjeksiyon Psikomotor Beceri Düzeyi Ortalamalarının Dağılımı.....	61
Tablo 26. Öğrencilerin Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Psikomotor Beceri Düzeylerinin İncelenmesi.....	62

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1. PROBLEMİN TANIMI

Hemşirelik, bireyin, ailenin ve toplumun mevcut ve olası sorunlara karşı fizyolojik ve psikososyal gereksinimlerinin holistik ve hümanistik bir yaklaşımla tanımlanmasını ve tedavi edilmesini hedefleyen bir meslektir (66). Hemşirelik, bir toplum hizmeti olarak uzun yıllar varlığını korumuş, insanların sağlığını geliştirmek ve hastanın bakımını sağlamak isteği ile ortaya çıkmıştır (66,74). 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 gelmiştir (58).

Hemşirelik bilimi, teorinin, pratiğin ve eğitimin birbiriyle ilişkisinin bir sonucudur (48). Hemşirelik disiplini ise hemşirelik bilgi, teori, kuram ve araştırmalar üzerine temellenen hemşirelik uygulamalarıdır (8). Teori, hemşirelik uygulamalarına doğrudan malzeme sağlar, pratik ise, profesyonellerin gereken ilk adımı atma, hemşirelik bilgisini test etme ve teoriler geliştirmelerine olanak sağlar (48).

Eğitim inanç sistemlerinin şekillenmesini, bilginin dağıtılmasını ve sentez edilmesini, araştırmalar ise test teorilerinin geliştirilmesini ve bilginin sorgulanmasını sağlar (48). Birey meslekle ilgili nitelikleri okulda aldığı teorik bilgi ve hastane ortamındaki klinik deneyimleri ile kazanır. Günümüzdeki öğretim anlayışı, öğrencinin özel bir öğrenme ortamında öğretim elemanı rehberliğinde eğitilmesi ilkesine temellendirilmiştir. Bu süreçte eğiticinin rolü, öğrencinin şimdiki ve gelecekteki eğitsel gereksinimlerinin farkına varmasına, zihinsel ve fiziksel yetenekleri keşfetmesine ve gereksindiği bilgi tutum ve davranışları kazanmalarına yardımcı olmaktır. Bu açıdan öğrenmede öğrencinin sorumluluğu oldukça fazladır. Ancak bu durum eğiticilerin sorumluluklarını azaltmamakta, aksine boyutlarını genişletmektedir. Buna göre eğitici, öğrencilerin duygusal durumlarını anlayabilmeli, öğrenmedeki zorlukları ortadan kaldırmalı, duygu-düşünce paylaşımını kolaylaştırmalı, kendisini de grubun öğrenen bir üyesi olarak kabul etmeli, kişisel sınırlılıklarının farkında olmalı ve bunlarla baş etmeye çalışmalıdır (21,22).

Profesyonel hemşirelik eğitimi kültürel ve mesleki bilgi, klinik ve kavramsal beceri ve bireyin değerler sistemi üzerine temellenir (46). Kuramsal ve uygulamalı öğretim ve öğrenim yaşantılarını içeren bir eğitim olan hemşirelik eğitiminin amacı; tüm potansiyelini kullanabilen bireyler yetiştirmektir (84). Bu eğitim sürecinde öğrenci, bir taraftan okulda gerekli olan kuramsal bilgileri alırken, diğer taraftan da uygulama alanlarında klinik yargılamaya ve edindiği bilgileri davranışa dönüştürmeye çalışır. Klinik uygulama, hasta için bilgi ve gözlemlerin bir aksiyon planına dönüştürüldüğü ve planın uygulandığı bir süreçtir (84). Klinik eğitim, öğrencinin eleştirel düşünme ve analiz etme, psikomotor, iletişim ve yönetim becerilerini geliştirmeyi ve hemşirelik mesleğini yerine getirmede güven duygusunu arttırmayı amaçlar (49).

Hemşirelik eğitimi öğrenciye, içinde yaşadığı toplumu, dünyayı anlayarak, hemşire olmak için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmalı ve öğrencinin bunları hayata geçirmesini sağlamalıdır. Hemşirelik eğitimi, özünde, öğrencide hemşireliğe ilişkin bir bilinç geliştirme sürecidir. Diğer bir deyişle öğrencinin hemşire olarak temel sorumluluğunun ne olduğunu, bu sorumluluğu yerine getirebilmek için sahip olması gerekenlerin neler olduğunu kavramasını ve mevcut durumu analiz etmesini sağlamaktır. Bu nedenle hemşirelik eğitimi, hemşirenin temel sorumluluğunu dikkate alarak planlanmalıdır. Bu amaçla; hedefleri doğru belirlemek, hedeflere ulaşmayı sağlayacak müfredat programını oluşturmak, etkili/doğru öğretim yöntemlerini kullanmak, uygun öğrenme ortamını oluşturmak ve hedeflere ulaşıp ulaşılamadığını değerlendirmek gerekir (50). Hemşirelik, mesleksel beceriler ile ilgili bir hatayı kabul etmeyen ve yapılan hatanın çok ciddi sonuçlara yol açabileceği bir meslek olması nedeni ile mesleksel beceri eğitimine gereken önem, emek ve zaman verilmeli ve eğitim süreci sürekli değerlendirilmelidir.

Hemşirelik eğitimi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını kapsayan bir eğitim sistemidir (44,61). Bilişsel alan düşünceye dayalı eğitsel hedeflerin sınıflanması, duyuşsal alan insanın duygularını içeren davranışları, psikomotor alan duyu organları, zihin ve kasların birlikte çalışması sonucu ortaya çıkan davranışları içerir (60).

Hemşirelik mesleği, teorinin, pratiğin ve eğitimin birbiriyle ilişkisinin bir sonucudur. Hemşirelik bilimine ait teori ve pratik bilgilerin doğru kullanılmasında psikomotor becerilerin kazanılmış olması gerekmektedir. Her birey bilgi, beceri, tutum ve davranış yönünden farklı geçmişlere, bireysel yeteneklere, öğrenme

derecelerine ve öğrenme stratejilerine sahiptir. Bu nedenle öğrenme, her öğrencinin bireysel özelliklerine ve farklılıklarına, öğrenme hızı ve öğrenme stiline uygun şekilde gerçekleştirilmelidir/gerçekleşmektedir. Hemşirelikte öğrenme ve öğretme sürecinin düzenlenmesinde, öğrenme-öğretme sürecini etkileyen öğrenci özelliklerinin yakından tanınması gerekmektedir. Bireylerde teori ve uygulama bilgilerinin doğru şekilde mesleğe geçirilmesi için öğrenme stillerinin psikomotor becerileri ile ilişkisi bilinmeli ve hemşirelik eğitimi bu şekilde gerçekleşmelidir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma, hemşirelik fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve psikomotor becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır.

1.3. HİPOTEZLER

H₀: Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ile psikomotor becerileri arasında ilişki yoktur.

H₁: Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ile psikomotor becerileri arasında ilişki vardır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim süreci, öğrencilerin kendi disiplinlerine ilişkin bilgi, beceri, tutum ve etik standartları içselleştirmesine ve bunları davranışlarının bir parçası haline getirmesine katkı sağlamalıdır (79).

Hemşirelik eğitiminin amacı, hemşirelerden beklenen davranış biçimlerini ifade eden roller konusunda mevcut bilgi, beceri ve değerleri öğretmek, geçerli kılmak, yenilemek, geliştirmek, genellemek ve mükemmelleştirmektir (4,5).

Kuramsal ve uygulamalı eğitimi içeren hemşirelik eğitimi yakın zamana kadar tıbbi bakım sistemi, sağlık ve eğitim bilimlerine paralel şekilde akılcı görüşü yansıtmış, bu durum iş merkezli yaklaşımı ve baskılayıcı modelleri geliştirmiş, hemşirelik eğitimi bir dizi teknik işlevi kapsamıştır (78). Oysa günümüzde değişen ve gelişen sağlık bakımı sistemi, sağlık bakımı gereksinimleri, sağlık bakımına yönelik bilgiler, hemşirelik eğitimi stratejilerini bütüncü yaklaşımlara temellereyerek öğrencilerin sorumluluk üstlenen birer yetişkin olarak ele alınmasını, düşünen, yaratan, üreten, sorun çözümleyebilen, duyarlı bireyler olarak yetişmesini, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliliklere sahip olmasını ve çevresiyle etkileşen bütüncül

yaklaşımı sergilemesini, öğrenme-öğretme ortamında yaşantı yoluyla öğrenmeyi sağlayacak etkin öğrenme yöntemlerinin seçilmesini zorunlu hale getirmektedir. Her birey bilgi, beceri, tutum ve davranış yönünden farklı geçmişlere, bireysel yeteneklere, öğrenme derecelerine ve öğrenme stratejilerine sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin mesleki bakış açısını zenginleştirecek eğitim programlarının düzenlenmesi, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenmenin öğrencilerin bireysel özelliklerine ve farklılıklarına, öğrenme hızı ve öğrenme stiline uygun şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir (51,73). Ayrıca öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi, eğitimcilerin bu öğrenme stillerini dikkate alarak eğitimin amaçlarını, içeriğini, kullanacağı öğretim yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri, değerlendirme yöntemlerini belirlemesine de ışık tutacaktır (35,51).

Hemşirelikte öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde, öğrenme-öğretme sürecini etkileyen öğrenci özelliklerinin yakından tanınması gerekmektedir. Hemşirelik öğrencilerinin bazı değişkenlerine göre öğrenme stillerinin ve öğrencilerin gözüyle hemşirelik eğitimin incelendiği araştırmalar literatürde yer almaktadır (16,19,24,73).

Hemşirelik mesleği, teorinin, pratiğin ve eğitimin birbiriyle ilişkisinin bir sonucudur ve bu bilgilerin doğru kullanılmasında psikomotor becerilerin kazanılmış olması gerekmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri ile mesleki anlamda kazanmaları gereken psikomotor becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara literatürde karşılaşılmamıştır. Hemşirelik öğrencilerinin teori ve uygulama bilgilerinin doğru şekilde mesleğe geçirilmesi için öğrenme stillerinin psikomotor becerileri ile ilişkisi bilinmesinin ve hemşirelik eğitimi bu şekilde gerçekleşmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesinde yapılan bu çalışmada, eğitim programı doğrultusunda psikomotor beceri eğitimi 2. sınıfta başladığı için 2. sınıf öğrencileri araştırma kapsamına alınabilmiştir. Ayrıca hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ve psikomotor becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada öğrencilerin psikomotor becerilerinin değerlendirilmesi sadece bir beceri (İM enjeksiyon) ile yapılabilmektedir. Bunun nedeni araştırmanın yapıldığı fakültenin mevcut eğitim programında öğrenciler birçok psikomotor beceriyi kısa süre içinde aldıklarından, araştırmada standardın sağlanması için beceri öğretiminin bütün

öğrencilere bir öğretim elemanı tarafından (bir araştırmacı) gösterilip uygulatılması hedefi doğrultusunda, zaman ve fiziksel koşullar gözönünde bulundurularak sadece bir uygulamanın değerlendirilmesi yapılabilmektedir.

1.6. TANIMLAR

Öğrenme: Çevresi ile etkileşimi sonucu bireyde oluşan bilişsel, devimsel, duyuşsal ve nörofizyolojik değişiklikleri içeren bir süreç (75).

Öğrenme stilleri: Öğrencilerin, öğrenme çevresini nasıl algıladıkları, bu çevreyle nasıl etkileşim kurduklarını, nasıl tepki verdiklerini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler (85).

Psikomotor beceri: Bir işin yapılması sırasında kullanılan bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirdiği koordineli kas etkinlikleri (59).

Demonstrasyon: Bilgi edinmek, ilgi uyandırmak ve çalışma standardını geliştirmek, göze ve kulağa aynı anda hitap etmek suretiyle bir işin nasıl yapıldığını göstermek için başvurulan bir gösteri tekniği (77).

1.7. GENEL BİLGİLER

Çağımızın bilgi çağı olması ve öğrenmede kazanılması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların gün geçtikçe artması, bireyin etkin öğrenmeyi bilmesini zorunlu kılmaktadır. Çağdaş başarı ancak etkin öğrenme ile elde edilebilir. Etkin öğrenme ise bireyin sahip olduğu öğrenme stilleri doğrultusunda hazırlanmış eğitim programlarının uygulanmasıyla sağlanabilir (73). Yapılan araştırmalar öğrenenlerin öğrenmesinin/başarısının, sahip oldukları öğrenme stilleri doğrultusunda hazırlanmış eğitim programları ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (18,82).

1.7.1. ÖĞRENME

Tarihsel süreç içerisinde öğrenme tanımları incelendiğinde farklı şekillerde tanımlandığı ve halen günümüzde ortak bir tanıma varılamadığı dikkat çekmektedir (51). Ekici'ye göre (2001), Gagne öğrenmeyi, çevresel değişiklikler nedeniyle bireyin duygu, düşünce ve ifadesinde meydana gelen değişme olarak tanımlarken, Bacanlı ise öğrenme için “Tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı/sürekli değişikliklerdir.” tanımını yapmıştır (34). Aydın ise benzer olarak öğrenmenin tanımını şu şekilde yapmıştır; Öğrenme biliş, davranış ve duygu boyutunda yaşantı, deneyim veya tekrar sonucu meydana gelen oldukça kalıcı değişikliklerdir (10). Bu açıklamalar ışığında öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu bireyde oluşan bilişsel, psikomotor, duyuşsal ve nörofizyolojik değişiklikleri içeren karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreci açıklamaya çalışan öğrenme kuramları da öğrenmenin karmaşık yapısının doğal sonucu olarak çeşitlilik göstermektedir. Öğrenme kuramları ile ilgili çalışmaların 1900'lü yılların yarısına kadar davranışsal/uyaran-tepki, bilişsel ve duyuşsal (güdülenme, kişilik, sosyal psikoloji...) kuramlar olarak üç ana başlık altında gruplandırıldığı, ancak daha sonra geliştirilen nörofizyolojik kuram ile öğrenmenin bu boyutlarının yanı sıra nörofizyolojik boyutundan da söz edildiği görülmektedir (72,75).

Geliştirilen öğrenme kuramları genel olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine odaklanmış olup, etkin öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrenenlerin bireysel farklılıklarının ve öğrenme stillerinin önemi üzerinde durmaktadır. Özellikle 1900'lu yılların ikinci yarısından sonra baskın olmaya başlayan psikolojik ve eğitimsel anlayışlar, bireylerin birbirlerinden farklı özellikleri olduğunu ve bu özelliklerin de öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini gündeme getirmeye başlamışlardır.

İnsan zihnini öğrenme sürecinde dikkate almayan ve öğrenmeyi bir etki - tepki bağı şeklinde açıklayan davranışçı öğrenme – öğretme anlayışının etkisinden kurtulan eğitim, bilişsel anlayışın öğrenme üzerine söyledikleriyle bireysel farklılıkları dikkate almaya başlamıştır. Öğrenmenin aktif bir zihinsel süreç olduğunu belirten bu anlayışın getirdiği görüşler, insanların kavramları nasıl öğrendiklerini ve nasıl problem çözdüklerini; bilgilerin akılda nasıl tutulduğunu, nasıl hatırlanıp unutulduğunu araştırmaların temel konusu haline getirmiştir (85,87).

Yapılandırmacı anlayışın da zaman içerisinde eğitim alanında önem kazanması ve uygulama alanları bulmasıyla, öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğu ve bu süreçte bilginin alınmasından, örgütlenmesine ve bilgiye yüklenen anlama değin bireysel farklılıklar bulunduğu kabul edilmeye başlanmıştır. Öğrenme bireysel olarak gerçekleşmektedir. Normal özelliklere sahip öğrencilerin çoğu, aynı sınıfta, aynı ortamda benzer ve yeterli çalışmaları gerçekleştirdikleri hallerde bile farklı öğrenmeler, başarılar göstermektedirler. Bu durum öğrencilerin farklı bireysel özellikleri ile açıklanabilir. Bu özelliklerin başında, bireylerin öğrenme potansiyelleri gelir (36).

Öğrenme sürecinde öğrencinin sahip olduğu bilişsel yetenekler ve özellikler önemli rol oynamaktadırlar. Bu yetenek ve özelliklerin bir kısmı kalıtım yoluyla gelirken, önemli bir kısmı da öğrenme ürünüdür (36). Bireylerin kendi kendilerini yönlendirebilmeleri, bilgiye erişme yollarını bilmeleri, bu bilgiyi kullanabilmeleri ve öğrenme becerilerine sahip olmaları, öncelikle “öğrenmeyi öğrenmesi”, içinde bulunduğumuz bilgi çağına ayak uydurabilmeleri için gereklidir. Diğer bir ifadeyle, “yaşam boyu öğrenme” içinde bulunan çağın bir gereğidir ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öğrencilerin, öğrenmeyle ilgili çeşitli taktik, teknik, beceri ve bilişsel özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (71).

Tablo 1. Davranışçıl, Bilişsel ve Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışlarının Karşılaştırılması

Temel Öğeler	Davranışçı	Bilişsel	Yapılandırmacı
Bilginin Niteliği	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin önbilgilerine bağlı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı
Öğretmenin Rolü	Bilgi aktarma	Bilgi edinme sürecini yönetme	Öğrenciye yardım etme ve işbirliği yapma
Öğrencinin Rolü	Edilgen	Yarı etkin	Etkin
Öğrenme	Koşullama sonucu açık	Bilgiyi işleme	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma
Öğretme Türü	Ayırma, genelleme, ilişkilendirme, zincirleme	Bilgileri kısa dönemli bellekte işleme, uzun dönemli belleğe depolama	Gerçek durumlara dayalı sorun çözme
Öğretim Türü	Tümevarımcı	Tümevarımcı	Tümdengelim
Öğretim Stratejileri	Bilgiyi sunma, alıştırma yaptırma, geribildirim verme	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	Etkin, özdenetimli, içten güdülenmiş araştırmacı öğrenme
Eğitim Ortamları	Çeşitli geleneksel ortamlar (programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim vb.)	Öğretmen/bilgisayara dayalı öğretim	Öğrencinin ilerlemesinde fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesini gerektiren etkileşimli ortamlar
Değerlendirme	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız

Kaynak; Deryakulu D. Yapıcı öğrenme. Editör: A. Şimşek. Sınıfta Demokrasi içinde. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları; 2000: 53-77.

Tablo 1’de görüldüğü gibi bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme anlayışların öğrenenin bilgiyi edinme sürecini yönetme, bilgiyi işleme, bu süreç içerisinde bilişsel stratejiler kullanma, bilgiyi yapılandırma gibi bireysel özellikleri gündeme getirdiği görülmektedir. Öğrenme – öğretme süreçlerinin tasarlanmasında bu özelliklerin dikkate alınması gereklidir. Öğrenme üzerinde etkili olduğu genel olarak kabul edilen öğrenci özellikleri üç grupta ele alınabilir:

A) Grupsal Özellikler: Öğrencilerin yaş, öğrenim düzeyi, kültürel ve ekonomik özellikler gibi tanımlayıcı özellikleridir.

B) Giriş Yeterlikleri: Öğrencilerin, öğretimi yapılacak içeriğe ilişkin ne bildikleri ve ne yapabildikleridir. Öğrencilerin giriş yeterliklerinin altında veya üstünde bir eğitim onları sıkmaktan ve zaman kaybindan başka bir işe yaramayabilir.

C) Öğrenme Stilleri: Bireyin, bilgiyi edinmesi, muhafaza etmesi ve gerektiğinde kullanmak amacıyla bu bilgiye yeniden başvurması için geliştirdiği bireysel yolların tümü olarak tanımlanmaktadır (40). Yine, öğrenme stilini, “Her bir bireyin kendi biyolojik yapısının ve deneyimlerinin şekillendirdiği, kendisini başarılı kılan tipik özellikleri” olarak da tanımlayanlar vardır (32). Sonuç olarak yukarıdaki tanımlardan da görülebileceği gibi “öğrenme stili”, bireyin bilgiyi algılama, işleme ve kullanmada izlediği yoldur (85).

Öğrenme stilleri üzerindeki çalışmalar, kişilerin algılama ve karar verme biçimlerindeki farklılıkları ve etkileşim tarzlarını inceleyen Carl Jung (1927)’un araştırmalarıyla başlamış ve öğretim sürecinde öğrenme stillerini dikkate almak, bunların temele alındığı öğretimsel süreçler tasarlayabilmek için farklı modeller oluşturulmuştur. Bu farklı modellerin oluşturulmasında, araştırmacıların temele aldığı değişkenlerdeki farklılıklar ve bu değişkenlere bağlı olarak öğrenme stillerini tanımlama biçimlerindeki çeşitlilik önemli rol oynamıştır (85).

1.7.2. ÖĞRENME STİLLERİ

1.7.2.1. Carl Jung’un Psikolojik Tipler Kuramı

Carl Jung psikolojik tiplerin tanımlanmasında en çok etkiye sahip kişilerden biridir. Jung çalışmaları sırasında insan davranışlarında pek çok benzerlik olduğunu keşfetmiştir. Bunun yanında pek çok farklılık olduğunu da tespit ederek bu farklılıklara dayalı bir kuram ortaya koymuştur.

Jung, (1923) temelde iki insan tipi üzerinde durmuştur: Dışadönük ve içedönük. Her insanda kişilik ya içedönük, ya da dışadönüktür. İçedönük tip kendi içine kapanık ve dış dünyanın etkisini kabul etmeyen bir tiptir. Dışadönük tip ise dış dünyaya açık bir kişiliktir. Uyarınları çevreden gelir. Her bireyde bu iki eğilim bir arada bulunur. Ama her zaman bir tanesi ağır basar. Jung, bu sınıflamanın devamı olarak temel kişilik ve duyuşsal özellikleri birbirleriyle ikili oluşturan dört kümeye ayırmıştır (85). Bunlar, özellikleriyle birlikte aşağıda belirtilmiştir:

İnsanlar algılama sürecindeki eğilimlerine göre ikiye ayrılırlar; algısallar ve sezgiseller. Algısallar gözlem ve deneylerden elde edilmiş gerçek, somut, sayılabilir veriler ve olguları tercih ederler, pratiktirler, süreçlere ve detaylara odaklanırlar. Sezgiseller ise içebakış ve hayal gücü aracılığıyla anlamlara ve olasılıklara odaklanırlar. Kavramları, ilişkileri tercih ederler (30).

Jung'un tipolojisine göre insanlar karar verme süreçlerindeki eğilimlerine göre ikiye ayrılırlar; düşünürler ve hissedenler. Düşünürler objektif, mantık ve analize dayanan kararlar verme eğilimi gösterirler. Şüphecidirler, kurallara dayalı karar verirler. Hissedenler ise değerlere ve diğerlerinin üzerindeki etkiye bağlı olarak öznel kararlar verme eğilimindedirler. Takdir edicidirler, kişisel ve insani koşulları göz önünde bulundururlar (85).

İnsanların hayata karşı yaklaşımlarını temsil eden, karar verici ve azimli olmak üzere iki tip bulunmaktadır. Karar vericiler önceden tasarlanmış planlara bağlı çalışan, organize, kişilerdir. Ajandalar oluşturup takip ederler. Tam olmayan bir veriyle karşılaştıklarında yaptıkları işi geçici olarak durdurma eğilimindedirler. Azimliler ise plansız, doğal, esnek, yeniliklere ve olasılıklara bağlı olarak yaşayanlardır. Değişen durumlara uyum sağlama ve daha fazla veri elde etmek için geçici durumlara direnme eğilimindedirler.

Tablo 2. Jung'un Temel Kişilik ve Duyusal Özellikler Sınıflaması

Dünyayla İlişki Şekli	Dışa Dönük	İçe Dönük
	Diğer insanların dış dünyasına dönüklük.	Fikirlerin ve hislerin iç dünyasına dönüklük.
Karar Verme / Oluşturma Şekli	Karar Verici	Azimli
	Karara ulaşırken ve sorunları çözerken bir sıraya (düzene) odaklanmak.	Mümkün olduğunca çok veri ve bilgi elde etmeye odaklanmak.
Algı Şekli	Algısal	Sezgisel
	Duyularla algılamaya, olgulara, detaylara ve somut olaylara dönüklük.	Olasılıklara, hayal gücüne, anlamlara ve şeyleri bir bütün olarak görmeye dönüklük
Değerlendirme Şekli	Düşünen	Hisseden
	Mantık ve gerçekçiliği kullanarak analiz yapmaya dönüklük.	İnsani değerlere, kişisel dostluklar kurmaya, inanç ve beğenilere bağlı olarak karar vermeye dönüklük.

Kaynak; Veznedaroğlu RL, Özgür AO. Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. İlköğretim-Online Dergisi 2005; 4(2): 1-16.

1.7.2.2. Gregorc'un Öğrenme Stilleri Modeli

Gregorc öğrenme stili modeline göre kişiler somut ve soyut algılayanlar ve algıladıkları bilgileri düzenleme yeteneklerine göre ardışık olmak üzere iki grupta toplanırlar. Kişilerin algılama durumlarına uygun olarak oluşturdukları öğrenmeler kendi öğrenme stillerini oluşturur. Bu öğrenme modelinde somut ardışık, soyut ardışık, somut random, soyut random olmak üzere dört farklı öğrenme stili vardır (31,85).

Gregorc' a göre her zihin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve doğrusal ve doğrusal olmayan biçimde örgütleyebilir. Bazı insanlar dünyayı diğerlerinden daha somut algılar. Bazıları da bilgileri daha doğrusal düzenler ya da bunun tam tersi gerçekleşir. Algı yeteneği soyuttan somuta, düzenleme yeteneği de doğrusallıktan dağınıklığa uzanan bir çizgi üzerinde değişmektedir (31).Gregorc öğrenme stili; Jung'un kavramlarını, beyin yarıküreleri ile ilgili yapılan araştırmalarıyla birleştirmiştir (31).

Somut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler;

- Yapararak ve yaşayarak öğrenirler.
- Bilgilerin basitten karmaşığa aşamalı olarak verilmesini tercih ederler.
- Somut materyallerle öğrenmeyi sevdikleri için bu tip öğrenenlerin akademik başarısını arttırmanın yolu; proje yöntemi, laboratuvar deneyleri, öğrenci merkezli eğitim ve öğretimden geçer.

Soyut ardışık öğrenme stiline sahip bireyler;

- Yeni kavram ve fikir üretmeyi severler.
- Fikirlerle önem verirler.
- Bilgileri uzman kişilerden almaktan hoşlanırlar.
- Anlatım gösteri bilimsel araştırmalar bu tip bireylerin öğrenimi için idealdir.

Somut random öğrenme stiline sahip bireyler;

- Neden sonuç ilişkisine önem verirler
- Problem çözme konusunda yeteneklidirler.
- Bilgilerin sistematik biçimde verilmesine ihtiyaç duymazlar
- Grup olarak ya da bireysel olarak çalışmayı tercih ederler
- Öğrenci merkezli uygulama yapabilecekleri eğitim öğretim ortamlarını tercih ederler.

Soyut random öğrenme stiline sahip bireyler;

- Öğreneceklerin bilgileri sistematik biçimde ve bir düzen dahilinde verilmesi önemli değildir.
- Bilgilerini zihinlerinde kendileri organize ederler.

- Tartışma soru cevap beyin fırtınası gibi öğretim yöntemlerini tercih ederler (31,85).

1.7.2.3. Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri

Öğrenmeyi bireylerin sosyal ve fiziki çevreye uyumu şeklinde tanımlayan Kolb'un modelinin temelinde insan yaşantılarının kavramlara nasıl dönüştüğü ve yeni yaşantıların seçiminde rehber olan dönüşümler yer almaktadır. Kolb (1984) öğrenme stilini bireyin genetik olarak nesiller boyunca taşıdığı bir iz, geçmiş yaşantılarının ve içinde bulunduğu çevrenin ondan beklentileri şeklinde tanımlamaktadır (55,64,85).

Kolb'a göre yeni bilgi, beceriler veya tutumlar yaşantısal öğrenmenin dört biçimi içinde yer almasıyla elde edilebilir. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için dört farklı yeteneğe ihtiyaçları vardır. Bunlar; somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yetenekleridir (27,43,63,85).

Kolb'a göre öğrenme sürecinin iki temel boyutu vardır. Bunlardan birincisi; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi; aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb öğrenme stili modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Yani; Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler (43,85).

Kolb, yaşantısal öğrenme kuramını, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlamıştır. Burada bireyin öğrenme stilini tek bir yetenek belirlememektedir. Her bir bireyin öğrenme stili, dört öğrenme yeteneğinin bileşenidir. 1976 yılında Kolb tarafından geliştirilen ve Kolb tarafından düzenlenen öğrenme stili envanterindeki puanlar, bireyin soyuttan somuta, aktiften yansıtıcıya kadar farklı tercihlerini ortaya koymaktadır (43,85).

Kolb'un öğrenme stilleri modelinde bir bireyin öğrenme stili yukarıda bahsedilen dört alanın bileşeni şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Kolb'a göre öğrenme stilleri ayrıştıran, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren şeklindedir (43).

Tablo 3. Kolb' un Öğrenme Stilleri, Öğrenme Biçimleri ve Bunların Öğrenme Yolları Arasındaki İlişki

ÖĞRENME STİLİ	Öğrenme Biçimleri		Öğrenme Yolları	
Ayrıştıran	Aktif Yaşantı	Soyut Kavramsallaştırma	Yaparak	Düşünerek
Özümseyen	Soyut Kavramsallaştırma	Yansıtıcı Gözlem	Düşünerek	İzleyerek
Değiştiren	Yansıtıcı Gözlem	Somut Yaşantı	İzleyerek	Hissederek
Yerleştiren	Somut Yaşantı	Aktif Yaşantı	Hissederek	Yaparak

Kaynak; Veznedaroğlu RL, Özgür AO. Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. İlköğretim-Online Dergisi 2005; 4(2): 1-16.

Ayrıştıran: Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama belli başlı özellikleridir. Bu öğrenme stiline sahip bireyler herhangi bir konuda değerlendirme yapmadan anlamaya çalışma, farklı türde bilgi kaynakları kullanarak bunları zihinlerinde canlandırıp yeni beceriler kazanmaya gereksinim duyarlar. Problem çözerken sistemli olarak planlama yaparlar. Öğrenilen materyali uygulamak için fırsatlara ihtiyaç duyarlar. Bu bireyler detaylara önem vermenin yanı sıra öğrenmeyi ayrıntılarda yakalar. Tümevarım yöntemi kullanılarak bu bireylerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunmak mümkündür. Çünkü parçalardan hareketle bütünü anlamaya çalışırlar. Mühendis ve uygulamalı bilimle uğraşanlar bu öğrenme stili baskın kişilerdir (85). Bu tipte öğrenen öğrencilerin uygulamaya dönük çalışmalar yapmaları ve konulara farklı bakış açılarıyla yaklaşma yeteneklerini geliştirecek eğitim etkinlikleri gerçekleştirmeleri ve yaparak öğrenmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu yolla öğrenen öğrenciler öğrenme sürecinde bütünü görmek, bütünden parçaya gitmek eğilimindedirler. Ayrıca, ayrıştıran öğrenme stiline

öğrencilerin daha önce dikkate almadıkları soru ve olasılıkları fark etmelerini sağlamak için, küçük grup çalışmaları önerilmektedir (27).

Özümseyen: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarını kapsamaktadır. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıksal bir bütün hâline getirmede oldukça başarılı oldukları belirtilmektedir. Öğrenmeleri esnasında, soyut kavram ve fikirler üzerinde odaklanırlar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgileri organize etme, kavramsal modeller oluşturma, kuram ve düşünceleri test etme, sadece var olan durumları değil olasılıkları da göz önüne alma gibi konularda kendilerini geliştirmeye gereksinim duyarlar. Kolb, özümseyen öğrenme stiline sahip olan bireylerin, öğrenme sürecinde aktif ve somut deneyim öğrenme yollarını kullanarak öğrenme döngüsüne etkin biçimde katılmalarının, onların öğrenme hızlarını artıracaklarını; kişilerarası etkinliklerde aktif rol aldıkları takdirde, duygularını dile getirme yeteneklerinin gelişeceğini vurgulamaktadır (12,27,55).

Değiştiren: Düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmaları en belirgin özellikleridir. Bu tip bireyler somut durumlarda öğrenmeyi tercih ederler. Bilgiler kendilerine somut olarak verilirse daha rahat anlamlandırabilirler. Ayrıca bu somut yaşantı ortamına aktif olarak katılmak isterler. Somut durumları birçok açıdan gözden geçirirler ve ilişkileri anlamlı bir şekilde örgütlerler. Bilgilerin sistematik olarak sunulması da önem taşımaktadır (28,85).

Öğrenme durumunda sabırlı, nesnel, dikkatli yargıda bulunurlar ancak, eylemde bulunmazlar. Düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini ön planda tutarlar. Hissederek öğrenmeyi tercih ederler. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin en zayıf yönleri; seçenekler arasında seçim yapma konusunda zorlanma, karar vermede güçlük çekme, zaman zaman problem ve fırsatları değerlendirme konusunda yetersiz kalmalarıdır. Öğrenme sürecinin sonunda karar vererek hedef belirleme ve öğrenmenin bir deneme-yanılma süreci olduğu görüşüne dayanarak çalışmalarında yeni etkinliklere yer vererek risk alma becerilerini geliştirmeye gereksinim duymaktadırlar Kültürel ilgileri yoğundur. Örgütsel gelişmeyi tercih eden bireyler ve sosyal bilimciler bu gruba yatkınlardır (28,62,85).

Yerleştiren: Bu öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yollarına uygun etkinliklerle, çalışmalarının

sonuçlarıyla ilgili bilgi toplama ve çözümleme, öğrenme sürecinde zihinsel olarak daha etkin rol alma, diğer öğrencilerin öğrenme sürecindeki deneme-yanılmalarını gözleyerek bunlardan kendilerine uygun çıkarımlar sağlama gibi durumlarda daha başarılı olmaktadır. Liderlik özelliğine sahip olan bu öğrenciler, öğrenme sürecinde teknik çözümlemeler yerine, kişilerarası ilişkilerden yararlanmayı ve diğer bireylerin kişisel bilgilerine başvurmayı tercih etmektedirler. Meraklı ve araştırmacı olarak nitelendirilen yerleştirme stilindeki öğrenciler, genellikle girişkenlik, esneklik ve açık görüşlülük özellikleri ile ön plana çıkmaktadır. Planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma en temel özellikleridir. Öğrenirken bilgiyi somutlaştırmayı severler. Yerleştiren öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin grup etkinliklerinde özellikle özümseyen öğrenme stilindeki öğrencilerle birlikte çalışmalarını önermektedir (12,28,55).

1.7.2.4. Felder ve Soloman'ın Öğrenme Stilleri

Felder ve Soloman' a göre öğrenme iki basamaklı bir süreçte gerçekleşir; ilk basamak bilginin alınmasını, ikinci basamak ise alınan bilginin işlenmesini içerir. Bilginin alınması basamağında dış dünyadan duyu organları ile alınan (dış kaynaklı) ya da iç gözlem yoluyla ortaya çıkarılan (iç kaynaklı) bilgi, öğrenci tarafından alınabilir hâle gelir. Bilgiyi işleme basamağı ise, basit olarak akılda tutma, tümevarımsal ya da tümdengelimsel muhakeme yapma, yansıtma ya da etkinlikte bulunma, kendi kendine tahlil etme ya da etkileşimde bulunma gibi süreçleri içerir (52). Bu bilgiler ışığında Felder ve Soloman aşağıdaki soruların yanıtları doğrultusunda dört boyut içeren öğrenme stili modelini hazırlamışlardır:

1. Öğrenciler hangi tip bilgiyi almayı tercih etmektedirler? Hissederek (dış kaynaklı) – görüntüler, sesler, bedensel duyular ya da Sezgisel (iç kaynaklı) – olasılıklar, algılar ve önseziler.
2. Dış kaynaklı bilgi hangi tip kanalla en etkin şekilde alınmaktadır? Görsel – resimler, diyagramlar, grafikler, gösteriler ya da İşitsel – yazılı ya da sözlü açıklamalar.
3. Öğrenci bilgiyi nasıl bir süreçle işlemeyi tercih etmektedir? Yapararak– bedensel bir aktivite ya da tartışma ile ya da Düşünerek – bireysel muhakeme yoluyla.
4. Öğrenci bilgiyi anlama sürecinde nasıl bir yol izlemektedir? Sıralı – birbirini takip eden küçük adımların mantıklı bir şekilde ilerlemesiyle ya da Bütünsel – bir bütün olarak (52).

Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeline göre, Bilgiyi alma sürecindeki farklılık bireylerin dünyayı ve çevrelerini algılama sürecindeki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bireyler sürekli olarak bilinçaltıları ve duyu organları tarafından bilgi bombardımanına tutulurlar. Bu bilginin hacmi bilinçli olarak dikkate alınabilecek düzeyden daha büyüktür. Bu nedenle bu bilginin kısa bir bölümü hafızaya alınır geri kalanı ise kaybedilir. Bu ayrımı yaparken hissederek öğrenenler duyu organlarına gelen bilgiyi tercih ederken, sezgisel öğrenenler içsel olarak hafızalarından, düşüncelerinden ya da hayal güçlerinden ortaya çıkan bilgiyi tercih ederler (37).

- Bilginin alınması sürecinde bireyin tercih ettiği duyu organına göre öğrenciler, görsel ve işitsel olarak tanımlanmaktadır. Görsel öğrenenler bilginin sözlü ya da yazılı metinler yerine resimler, diyagramlar, şemalar, gösteriler gibi görsel unsurlarla sunulmasını tercih ederken, işitsel öğrenenler sözlü ve yazılı metinleri, açıklamaları tercih etmektedirler (37).
- Bilginin zihinde anlamlı bir bilgi hâline dönüştürülme süreci, yaparak ya da düşünerek olmak üzere gruplanmaktadır. Yaparak öğrenme süreci; elde edilen bilgiyi tartışma, açıklama ya da test etme gibi dış dünyada yapılan işlemleri içerir. Düşünmeye dayalı süreç ise, elde edilen bilgi üzerinde bireyin kendi kendine düşünmesini, muhakeme etmesini içerir. Bu nedenle yaparak öğrenenler fiziksel olarak bir şeyler yapmayı tercih ederken, düşünerek öğrenenler ise sunulan bilgi üzerinde düşünmeyi tercih ederler (37).
- Sıralı öğrenenler, sunulan bilgiyi alıp birbirleriyle ilişkili küçük parçalar hâlinde öğrenirler, bütünsel öğrenenler ise bilgiyi birbirinden bağımsız büyük parçalar hâlinde alıp öğrenirler. Bu nedenle bütünsel öğrenenler konunun detaylarına hâkim olmadan önce sunulan yeni bilginin sahip oldukları ön bilgilerle ve deneyimleriyle ilişkilendirilmesine ihtiyaç duyarlar. Sıralı öğrenenler ise konunun genelini kavramadan pek çok işlem yapabilirler, ancak konunun diğer konu ve disiplinlerle ilişkisini kurmada zorluk yaşayabilirler (37).

1.7.2.4.1. Hissederek – Sezgisel Öğrenme Stili

Bu alan, Carl Jung'un Psikolojik Tipler Kuramı'na dayanmaktadır. Bu kuramda Jung, “**hissederek**” ve “**sezgisellik**” başlıkları altında insanların dünyayı algılama eğilimlerinin iki yolu olduğunu belirtmiştir (40). Bu iki öğrenme stilini

“**somut**” ve “**soyut**” kavramlarıyla da nitelendirebiliriz. Buna göre, insanların bir kısmının çevrelerindeki somut uyarıcıları, diğer bir kısmının ise soyut uyarıcıları tercih etme eğiliminde olduğu söylenebilir. Aşağıda bu iki öğrenme stiline özelliklerine yer verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Hissederek ve Sezgisel Öğrenenlerin Özellikleri

HİSSEDEREK	SEZGİSEL
Baskın Özellikleri	Baskın Özellikleri
• Duyu organları ve gözlem aracılığıyla dış dünyadan gelen verileri tercih ederler. Somut ve deney gibi belirli bir işlem basamağına dayanan etkinlikler ilgilerini daha çok çeker. • İyi organize edilmiş yöntemlerle problem çözmeyi tercih ederler. • Olguları ezberlemekte iyidirler. Detayları çalışmakta ve bulmakta sabırlıdır. Dikkatli ve pratiktirler.	• Önbilgileri, sezgileri, tahminleri, hayal gücünü kullanarak, olasılıkları düşünerek içsel veri üretmeyi tercih ederler. Soyut bilgileri (kavram, kural, ilke, kuram, matematiksel ifade vb.) tercih ederler. • Yeni kavramları kavramada daha iyi, soyut materyalleri ve matematiksel formülleri anlamada daha rahat olabilirler. • Ezberi ve tekrarları sevmezler. Detayları çalışmak ve bulmak konularında sabırsızdırlar. Daha hızlı çalışma eğilimindedirler, daha ilerlemecilerdirler ama dikkatsiz olabilirler.
Zorluk Çektikleri	Zorluk Çektikleri
• Gerçek yaşamla bağı kurulmayan, bilgilerin somut örneklere dönüştürülmediği durumlarda anlamaları güçleşir. • Sembollerini algılamak ve anlamakta zorlanabilirler. Çünkü bunları öncelikli olarak somut zihinsel imajlara dönüştürmek zorundadırlar.	• Sürekli ezberlemeyi ve rutin hesaplamaları içeren dersleri sevmezler. İlişki kurmak, yorumlamak, yeni bilgilerin olası uygulamalarını keşfetmek gibi etkinliklerin sağlanmadığı durumlarda sıkılırlar. • Zamana dayalı testlerde başarısız olabilirler. Sabırsızlıklarından dolayı soruyu tam olarak okumazlar, hemen yanıt verirler. Böylece dikkatsizce hatalar yaparlar.

Kaynak; Veznedaroğlu RL, Özgür AO. Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. İlköğretim-Online Dergisi 2005; 4(2): 1-16.

1.7.2.4.2. Görsel – İşitsel Öğrenme Stili

İnsanların bilgiyi alma yolları üç kategoriye ayrılabilir: Görsel, işitsel ve kinestetik. Geniş bir araştırma literatürü, bireylerin bu yollardan birini etkili biçimde kullanarak öğrendiklerini, diğer tiplerde olan bilgiyi dışarıda bıraktıklarını göstermiştir (37).

Görsel ve işitsel öğrenme türleri öğrenme sürecinin alma/algılama aşamasıyla ilgiliyken, kinestetik öğrenme alma/algılamayla (dokunma, tatma, koklama vb) birlikte bilgiyi işleme sürecinde de (hareket etme, ilişki kurma, öğrenirken aktif bir şeyler yapma) kendini göstermektedir. Bu nedenle, bu sınıfta sadece görsel ve işitsel öğrenenlere yer verilmiştir. Kinestetik öğrenmenin bilgiyi işleme süreciyle ilişkisi göz önüne alınarak buna “aktif” öğrenme stiline yer verilmiştir (40).

Bilginin görsel ve işitsel formlarının birlikte sunulduğu durumlarda herkes daha fazla öğrenir. İnsanların çoğunluğu görsel öğrenendir. Ancak, derslerin çoğunda bilgiler sözel olarak sunulur. Bunun anlamı, çoğu insanın, sözel sunumlardan görsel bir sunumdan elde edebilecekleri kadar yararlanamadıklarıdır. İyi öğrenenler, sunulan bilgiyi görsel ve işitsel yollarla işleyebilen öğrenenlerdir (38). Aşağıda bu iki öğrenme stiline özelliklerine yer verilmiştir (Tablo 5) (37,38,40,41,42,).

Tablo 5. Görsel ve İşitsel Öğrenenlerin Özellikleri

GÖRSEL	İŞİTSEL
Baskın Özellikleri	Baskın Özellikleri
• En çok ne gördüklerini hatırlarlar. Görsel verilerden (resim, diyagram, gösteri, şema, harita vb.) sözel verilere göre (yazılı ve sözlü açıklamalar) daha çok bilgi edinirler. • Bilgileri görsel olarak kodlama eğilimindedirler. • Sözlü uyarıcıları görselleştirmeye yönelik öğrenme stratejilerini kullanmaya yatkındırlar.	• En çok yazılı ve sözlü uyarıcıları ve söylediklerini hatırlarlar. Tartışmaları, sözel açıklamaları görsel gösterimlere tercih ederler ve bir şeyi başkalarına açıklayarak en etkili biçimde öğrenirler. • Bilgileri sözel olarak kodlama eğilimindedirler.
Zorluk Çektikleri	Zorluk Çektikleri
• Görsel öğrenenlere bir şey sadece söylenir ve onunla ilgili bir şey gösterilmezse, muhtemelen bunu unutacaktır. • Görsel yolla bilgiyi işleme stratejilerinin bilmemenin sıkıntısını yoğun olarak yaşamaktadırlar.	• Görsel uyarıcıları anlama ve işlemede sıkıntı yaşayabilirler. • Okuma ve tekrardan başka bilgiyi işleme stratejilerini pek bilmediklerinden dolayı çok öğrenme stratejilerinde çeşitlilik gösteremezler.

Kaynak; Veznedaroğlu RL, Özgür AO. Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. İlköğretim-Online Dergisi 2005; 4(2): 1-16.

1.7.2.4.3. Yaparak-Düşünerek Öğrenme Stili

Enformasyonun bilgiye dönüştürüldüğü aktif zihinsel süreç iki gruba ayrılabilir: “Aktif deneyim” ve “Yansıtıcı gözlem”. Aktif deneyim, bilgiyle dış dünyada bir şeyler yapmayı içerir. Yansıtıcı gözlem ise bilginin içe bakış yöntemiyle incelenmesini ve manipüle edilmesini içerir. Bu iki boyut arasında bir dengenin sağlanması arzu edilen durumdur. Aşağıda bu iki öğrenme stili özelliğine yer verilmiştir (Tablo 6) (37,38,40,41,42).

Tablo 6. Yaparak ve Düşünerek Öğrenenlerin Özellikleri

YAPARAK	DÜŞÜNEREK
Baskın Özellikleri	Baskın Özellikleri
• Öğrenme sürecinde aktif deneyimlere karşı doğal eğilimleri daha fazladır. • Bilgiyi en iyi tartışarak, uygulayarak, deneyerek ya da başkalarına açıklayarak alır ve anlarlar. Etkileşimi tercih ederler. • Bilgiyle fiziksel bir şeyler yaptıkları ortamlarda daha iyi öğrenirler. • Grup çalışmalarını tercih ederler. • Fikirleri değerlendirirler, işleyen çözümleri bulurlar: Organizasyoncu ve karar vericidirler.	• Kendi başına kalıp düşünme gibi etkinliklere karşı doğal eğilimleri daha fazladır. • Bilgiyi, öncelikli olarak hakkında düşünerek alır ve anlarlar. Bilginin ne anlama geldiği, kendisine ne çağrıştırdığı, olası uygulamalarının ne olduğu hakkında düşünmek isterler. • Sunulan bilgi hakkında düşünme fırsatları sağlandığında daha iyi öğrenirler. • Teorisyen olma eğilimindedirler. Problemleri tanımlayıp çeşitli çözüm önerileri getirebilirler.
Zorluk Çektikleri	Zorluk Çektikleri
• Derslerde sadece not alarak oturmak bu tip öğrenenler için zordur. • Bilginin uygulanmadığı, tartışılmadığı, onunla bir şeyler yapılmadığı ortamlarda sıkılırlar ve iyi öğrenemezler.	• Öğrenilen bilginin hakkında düşünülmesi için fırsat verilmediği durumlarda sıkılırlar ve iyi öğrenemezler. • Çeşitli problem durumları sunulup bilginin olası uygulamaları, problemlerin çözüm yolları hakkında düşünmeleri için olanakların sağlanmadığı durumlarda kendilerini rahat hissetmezler.

Kaynak; Veznedaroğlu RL, Özgür AO. Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. İlköğretim-Online Dergisi 2005; 4(2): 1-16.

İlk bakışta, her ikisi de fenomenlerin dış dünyasında yer alan algısal öğrenenlerle yaparak öğrenenler ve her ikisi de soyutlamaların iç dünyasını üstün tutan sezgisel öğrenenlerle düşünerek öğrenenler arasında bir ilişki varmış gibi gözükmektedir. Ama bu kategoriler birbirlerinden bağımsızdır. Algısal öğrenen bir birey dış dünyada ulaşılabilir olan bilgiler genellikle tercih eder ancak, bu bilgiyi işlerken yaparak ya da düşünerek bir şeyler yapmayı tercih edebilir. Örneğin açıklamaları ya da yorumları sorgulamak, analogiler oluşturmak, modeller formüle etmek gibi. Benzer şekilde, sezgisel öğrenen bir kişi, içsel olarak yaratılmış bilgiyi seçer ve sonra bunu yaparak ya da düşünerek biçimde işleyebilir. Örneğin bilgiyi test etmek için bir deney düzeneği hazırlayabilir ya da bu bilgiyi bir arkadaşıyla tartışabilir (37).

1.7.2.4.4. Sıralı – Bütünsel Öğrenme Stili

Bilgilerin beyinde örgütlenmesi, düzenlenmesi aşaması da ikiye ayrılabilir: Sıralı ve bütünsel. Sıralı öğrenen bilgileri alırken ve bunları anlarken birbirini takip eden, ilişkili, küçük, doğrusal adımlar kullanır. Bütünsel öğrenen ise bilgileri küme, yığın şeklinde alır ve bunlar arasındaki ilişkileri sonradan görür (41). Bu alanın, Gregorc'un öğrenme stilindeki Aşamalı – Dağınık alanla yakından ilgili olduğu söylenebilir. Aşağıda bu iki öğrenme stilinin özelliklerine yer verilmiştir (Tablo 7) (37,38, 41,40,42).

Bu açıklamaları okuyan çoğu insan kendini bütünsel öğrenen olarak düşünebilir, çünkü herkes ansızın gerçekleşen flaş anlamaların olduğu şaşırtıcı deneyimler yaşamıştır. Ancak, bu düşünce doğru değildir. Sizi bütünsel yapan ya da yapmayan şey, bu flaş anlamalardan önce neler olduğudur. Sıralı öğrenenler materyali tam olarak anlamasalar bile onunla bir şeyler yapabilirler (Örneğin ev ödevi problemlerini çözebilirler ya da bir testten geçebilirler). Çünkü, aldıkları küçük bilgi parçasını mantıksal bir şekilde ilişkilendirmişlerdir. Diğer yandan, sıralı düşünme becerilerinin eksikliği çeken baskın bütünsel olan öğrenenler büyük resme (ana fikre) sahip olana kadar bir takım sıkıntılar yaşayabilirler. Ana fikre sahip olsalar bile, konunun detaylarını anlamakta sıkıntı yaşayabilirler. Sıralı öğrenenler ise bir konunun belirli bir bölümü hakkında çok şey bilebilir ancak bunları konunun diğer bölümleriyle ilişkilendirmekte güçlük çekerler (37).

Tablo 7. Sıralı ve Bütünsel Öğrenenlerin Özellikleri

SIRALI	BÜTÜNSEL
Baskın Özellikleri	Baskın Özellikleri
• Her adımın mantıksal olarak bir başka adımı takip ettiği doğrusal adımlar şeklinde anlama eğilimindedirler. • Problem çözerken doğrusal bir sorgulama sürecini takip ederler. • Ayrıştırıcı düşüncede ve analizde güçlü olabilirler. • Bilginin sabit bir ilerleme hızında ve karmaşıklıkta sunulduğu durumlarda en iyi öğrenirler. • Bilgiyi kısmen anlasalar bile onunla bir şeyler yapabilirler.	• Büyük sıçramalar şeklinde öğrenme eğilimindedirler. Bu süreç içerisinde bilgiyi, ilişkileri görmeden küme, yığın biçiminde bütünsel olarak alırlar ve ansızın ilişkileri keşfederler. • Problem çözerken aniden çözümü bulabilirler ama bu çözüme nasıl ulaştıkları konusunda açıklama yapamayabilirler. • Daha karmaşık ve zor bilgilere atlama yaptıklarında ve önceki bilgilerle ilişki kurduklarında daha iyi öğrenirler. Disiplinlerarası bir öğrenme sürecine yatkındırlar. Sistem düşünürleri ve sentezcidirler. Kimsenin göremediği ilişkileri görebilirler.
Zorluk Çektikleri	Zorluk Çektikleri
• Konunun ayrıntıları hakkında pek çok bilgiye sahip olabilirler ama bu bilgileri konuyla ilgili diğer bilgilerle ya da başka konularla ilişkilendirmekte güçlük çekerler.	• İyi şekilde aşamalanmış düşünme yeteneklerinin eksikliğini çeken bütünsel öğrenenler büyük resmi (ana fikre, konun genelinde ne anlatılmak istendiğine sahip) anlayana kadar bir takım ciddi sıkıntılar yaşayabilirler.

Kaynak; Veznedaroğlu RL, Özgür AO. Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. İlköğretim-Online Dergisi 2005; 4(2): 1-16.

1.7.2.5. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli

Dunn ve Dunn öğrenme modeli öğrencinin değişik uyaranlara verdiği tepkilere dayanmaktadır. Bu modele göre öğrenciyi, öğretmeni, öğretim malzemesini, sınıf ortamını, materyal ve malzemeyi düzenlemek mümkündür. Her bireyin kendine has biyolojik ve gelişimsel özellikleri vardır. Bu da kişinin bilgi ve beceri öğrenme yolunu etkiler. Öğrencilerin birbirlerinden farklı olarak öğrendiğini bütün eğitimciler kabul etmektedir. Eğer öğrenme ortamı öğrencinin öğrenme özelliklerine göre düzenlenirse, öğrenmenin kalitesi ve miktarı artacaktır. Dunn ve Dunn'ın öğrenme stili modelinin yapı taşı, çoğu insanın yeni ve zor bir konuyu iyice öğrenirken kendine has benzersiz yollara sahip olduğudur (33).

Dunn ve Dunn, çocukların hangi ortamlarda öğrenmeyi sevdiklerini belirlemeye yönelik Dunn ve Dunn'ın Öğrenme Stilleri Envanterini geliştirmişlerdir. Dunn modelinden başka oda sıcaklığı, aydınlatma, ses düzeyi gibi çevresel faktörlere farklı olarak yanıt veren ve öğrenme için sosyal düzenlemelerle farklı eğitim çevrelerini tercih eden öğrencilerin varlığını, dönüm noktası kabul ederek oluşturulan başka bir teori bulunmamaktadır (31).

Dunn öğrenme stili envanterinin kapsadığı en önemli dört alan şunlardır:

Çevre uyaranları:

- **Ses Ögesi:** Bireyin öğrenirken öğrenme ortamındaki geri planda ki ses tercihi ile ilgilidir.
- **Işık Ögesi:** Bireyin öğrenme ortamında tercih ettiği ışık düzeyi ile ilgilidir.
- **Isı Ögesi:** Bireyin öğrenme faaliyetleri sırasında ortamda bir sıcaklık tercih ettiği ile ilgilidir.
- **Tasarım Ögesi:** Bireyin öğrenme ortamındaki düzen ve mobilya tercihi ile ilgilidir (31,77).

Duygusal uyaranlar:

- **Motivasyon Ögesi:** Bireyin akademik bir öğrenme konusu için sahip olduğu motivasyon seviyesi ve motivasyon türü ile ilgilidir.
- **Süreklilik Ögesi:** Bireyin akademik bir öğrenme konusu ya da öğrenme faaliyetine devam etmesiyle ilgilidir.

- **Sorumluluk Ögesi:** Bireyin kendi akademik öğrenmesinde ne dereceye kadar sorumluluk üstlenmeyi kabul ettiği ile ilgilidir.
- **Yapı Ögesi:** Bireyin yapılandırılmış öğrenme faaliyetleri ve görevleri için kendi tercihsizliği ya da tercih üzerine odaklanır (31,77).

Sosyal uyaranlar:

- **Kişi Ögesi:** Bir görev üzerinde çalışırken bireyin kendi kendine yaptığı tercihle ilgilidir.
- **Çift Ögesi:** Bireyin çalışırken kendi kendine mi yoksa bir grubun üyesi olarak çalışmayı mı tercih ettiği ile ilgilidir.
- **Akran/Takım Ögesi:** Bireyin bir takımın üyesi olarak çalışmaktan hoşlanıp-hoşlanmaması ile ilgilidir.
- **Yetişkin Ögesi:** Bireyin, bir yetişkinle birlikte çalışmaya nasıl tepki verdiğiyle ilgilidir.
- **Çeşitlilik Ögesi:** Bireyin, öğrenirken çeşitli yöntemler ve faaliyetlerden mi yoksa alışlagelmiş yöntemler ve örnekleri mi kullanmaktan hoşlanıp-hoşlanmadığı ile ilgilidir (31,77).

Fizyolojik uyaranlar:

- **Algılama Ögesi:** Bireylerin öğrenirken görsel materyaller mi (resimler, haritalar, okuma materyalleri), işitsel faaliyetler mi (ses kasetleri, müzik, ders dinleme), el ile veya bedenle hareket mi (not alma, projede çalışma, günlük tutma, maket yapma vs) tercih etmesi ile ilgilidir.
- **Intake Ögesi:** Bireyin, öğrenme faaliyetleri ile meşgul olurken bir şeyler yeme, içme, sakız çiğneme vb. ihtiyacı ile ilgilidir.
- **Zaman Ögesi:** Bireyin, günün farklı zamanlarındaki enerji seviyesi ile ilgilidir.
- **Değişkenlik Ögesi:** Bireyin, öğrenme faaliyeti sırasında vücudunu nasıl kullandığı ile ilgilidir (31,77).

Psikolojik uyaranlar:

- **Global / Analitik Öge:** Bir bireyin, çalışma konusunun bütününe göz önünde bulundurduğumuzda en iyi şekilde öğrenip-öğrenemeyeceği ya da belirli bir

zamandaki bir göreve ardışık bir bakış açısıyla yaklaşp-yaklaşmadığını belirlemeyle ilgilidir.

- **Beyin yarıküreleri Ögesi:** Bu öge, bireyin sağ ya da sol beyin bölgesini kullanmasıyla ilgilidir. Sol beyin özellikleri baskın olan öğrenciler analitik ve sıralı öğrenmeye yatkın, sağ beyin özellikleri baskın olan öğrenciler bütüncü ve anında öğrenmeye yatkındır.
- **Tepkisel- Yansıtıcı Öge:** Bireyin, çabuk bir şekilde karar verip sonuçlar çıkarmaya mı yoksa karar vermeden önce çeşitli alternatifler hakkında düşünmek ve her bir alternatifi değerlendirmek için zamanının olmasını mı tercih ettiği ile ilgilidir (31,77).

Dunn öğrenme stillini uygulama ilkeleri ise şunlardır;

- İnsanların çoğu öğrenebilir.
- Öğretimsel çevreler, kaynaklar ve yaklaşımlar farklı öğrenme stillerine göre ayarlanabilir.
- Herkesin gücü vardır, ama bu güçler farklı farklıdır.
- Herkesin öğretimsel tercihleri vardır ve bunlar ölçülebilir özelliktedirler
- Öğrenme stillerine göre yapılan düzenlemelerden sonra öğrenci başarısı artar.
- Öğretmenler öğrenme stillerini öğretimleri sırasında kullanabilirler (31).

1.7.3. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur. Öğrenme ünitesinin hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla teknikleri, içeriği, araç-gereç ve kaynakları ilişkili bir biçimde hizmete sunan bir öğretme yoludur (26).

Öğrenme ve öğretme süreçlerinin planlanmasında öğretim içeriği ve yöntemi önemlidir. Öğretilecek içeriğin, öğrencilerin ön bilgilerine, zihinsel yapılarına uygun olması, onların ilgisini çekerek öğrenme isteklerini artırması gerekir. Öğretim yönteminde, öğrencinin öğrenmesine katkı sağlayacak en uygun yöntem olması gerekir (26).

Yöntem, Hedef ve İçerik İlişkisi

Yöntem, hedefler, süreç ve içerik ile kenetlenmiş bir bütün oluşturur. Bu bütünlüğün bozulması yönteminde işlevini bozar. Bu amaçla;

- Yöntem ile hedeflerin ilişkileri dikkatlice kurulmalıdır.
- Yöntem, içerik ile yakın ilişki içinde planlanıp yürütülmelidir.

Hemşirelik eğitimi teori ve pratik bilgi ve becerileri içerdiği için eğiticiler tarafından program dahilinde farklı öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.

Hemşirelik eğitiminde klinik öncesi teori bilgilerin psikomotor beceri ile ilişkilendirilmesinde sık kullanılan öğretim yöntemleri; Anlatma, örnek olay gösterme, problem çözme, tartışma ve gösterip yaptırma yöntemidir (26,29).

1.7.3.1. ANLATIM YÖNTEMİ

Anlatım yöntemi, işlenmekte olan konuların bir sıra ve düzene göre konuşma yoluyla açıklamasına ve öğretilmesine denir. Düz anlatım, hazırlanmış bir metnin monoton bir biçimde okunur gibi tekrarı şeklinde olabileceği gibi, araya örnekler ve fıkralar sokarak ilginç bir hale getirilmiş bir konuşma biçiminde de olabilir. (1,56,77).

Öğretmenlerin en çok kullandıkları bir yöntem olan anlatma yöntemi öğretmen merkezlidir ve öğretmenin konuyu öğrencilere aktarması esasına dayanır. Bu yöntem, teorik olarak işlenebilen derslerde önemli oranda yer verilebilir. Bu yöntemin iyi kullanılabilmesi, öğretmenin kişiliğine, bilgisine, ses tonuna, konuşma gücüne (konuşma temposu, melodisi, telaffuzu, süre ayarlama), diyalektik yöntemi iyi kullanmasına, jest ve mimiklerine bağlıdır. Bu yöntemle ders anlatırken drama tekniği, tasvir, açıklama ve hikaye etme gayet ustalıkla kullanılmalıdır. Anlatım yöntemi bilgi ve kavrama düzeyinin üzerindeki hedefler söz konusu ise, bilgiler karmaşık ve ayrıntılı ise, öğrenci katılımı gerekli ve önemli ise, öğrencilerin yetenek düzeyleri ortanın altında ise anlatım yoluyla verilen ders başarılı olamaz (1,56,77).

Anlatım yöntemi yanlış kullanımları nedeniyle birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Ancak sınıfta bu yöntemi kullanmak zorunludur. Önemli olan anlatımın süresi, yeri, etkisi konusunda yapılmış araştırmaların verilerinden faydalanmadır. Öğretimin amacı ve önemli noktaları açıkça öğrencilere gösterilmelidir. Anlatım sırasında öğretmen öğrencilerle devamlı göz iletişimi kurmalı ve sözsüz iletişim tekniklerini etkin olarak kullanmalıdır. Anlatımda kullanılan dil, konuyu ve etkinlikleri açık bir biçimde öğrenciye ulaştıracak nitelikte olmalıdır. Anlatımın dili öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır. Konuşma sırasında eşya, resim, şema, grafik

gibi araç ve malzemeler kullanılmalıdır. Anlatımda yeterli sayıda ve nitelikte örneğe yer verilmeli, örnekler gerçekçi olmalıdır. Anlatımda bilinenden başlanıp, bilinmeyen olgu ve olaylara geçmeli ve yargılama yoluyla yeni gerçekler üretilmelidir. Sorular kullanılarak anlatım yöntemi zenginleştirilmelidir. Ayrıca öğrencilere soru sorma hakkı verilmelidir. Konuşma sırasında öğrencilerin kısa notlar alması sağlanmalıdır (1,56,77).

Anlatım Yönteminin Olumlu Yönleri:

1. Anlatma yönteminde konu mantıklı bir sıra ve düzen içerisinde verilir.
2. Çok miktarda doğru bilginin kısa zamanda verilebilmesini sağlayan bir yöntemdir.
3. Zaman, emek ve masraftan tasarruf sağlar.
4. Telkin yapmaya, bazı duygu ve düşünceleri vermeye uygundur.
5. Soyut kavramları vermeye uygundur.
6. Bilgileri kalabalık gruplara iletmek için yararlıdır.
7. Oturumda sürpriz bir bilgi ile karşılaşmayacağı için öğretmene güven duygusu verir.
8. Konuşma ile yapılacak bir açıklama, öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencilerin karşılaşacakları güçlüklerin giderilmesini sağlar.
9. Öğrencileri sınıfta kontrol altında tutmak kolaydır (56,77).

Anlatım Yönteminin Sınırlılıkları:

1. Öğretmen coşkulu ve güdüleyici değilse öğrenci ilgisi kısa sürede azalır.
2. Bir ders kitabında kolaylıkla bulunabilecek bilgileri ele alıyorsa zaman kaybına neden olur. Anlatma, kitabın tekrarı olmamalıdır. Kitaba bir şeyler katmalıdır.
3. Bu yöntemi uygularken konunun öğrenciler için çekici hale getirilmesi gereklidir.
4. Öğretim sırasında öğrencilere soru sorma izni verilmediği için geri dönüşü ortadan kaldırır, eksik iletişime neden olur.
5. Duyuşsal ve psikomotor alanla ilgili hedefler çok ender oluşur.
6. Bu yöntemle öğretilen bilgilerin pratikte uygulanması güçtür.
7. Sadece anlatım yönteminin kullanılması öğretimin etkisini azaltır. Ezberciliğe teşvik eder (56,77).

1.7.3.2. ÖRNEK OLAY İNCELEMESİ YÖNTEMİ

Gerçek ya da hayali olan bir olayın öğrenciler tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenmesine örnek olay incelemesi denir. Olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler olayı öğrenir, analiz eder ve değerlendirirler. Tartışarak olayın nedenleri ve çözümüne ilişkin öneriler getirirler. Örnek olayda olayın nedeni, nasıl olduğu, neden olduğu durumlar ve sonuçlar tartışılarak alternatif çözüm yolları gösterilmelidir (56,77).

Bu yöntemde öğrenciler derslikte gerçek yaşantıya benzetilmiş olay, olgu, durum ve sorunlarla yüz yüze getirilirler. Örnek olay gerçek hayattan isimler değiştirilerek alınabileceği gibi öğretmen tarafından örnek olaylarda yazılabilir. Hazırlanan örnek olay çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır. Bu yöntem özellikle sosyal bilimlerde daha çok kullanılır. Sosyal bilimlerde birçok konu örnek olaylarla anlatılabilir (69,77,88).

Örnek olay öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Gerçek bir olay sınıfta tartışılacaksa yer, zaman ve kişi isimleri değiştirilmelidir. Sorun analiz edilmeli ve bu analizde öğretmen tarafından kilit sorular hazırlanmalıdır. Olaya ilişkin olarak ya yazılı bir materyal verilmeli ya da video gösterilmelidir. Olayın çözümünde öğrencilerin doğru yolda olduklarını kontrol ederek yanlış çözümlere gitmeleri önlenmelidir. İnceleme sonunda ortaya çıkan ilke ve sonuçları görüş birliğine vararak kaydetme ve öneriler geliştirilmelidir (56,69,77,88).

Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Olumlu Yönleri:

1. İnsani problemleri kişiselleştirmeden çözülmesi sağlanır.
2. Öğrenci merkezli bir yöntem olduğundan öğrencilerin katılımı yüksektir.
3. Öğrencilerde problem çözme yeteneği gelişir.
4. Konuları anlama, kavrama, analiz ve değerlendirme becerisi gelişir.
5. Öğrencilerde empatik davranış geliştirir (56,77,88).

Örnek Olay İncelemesi Yönteminin Sınırlılıkları:

1. Uzun zaman alır.
2. Öğretmenin dersten önce çok iyi hazırlanmasını gerektirir.
3. Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
4. İncelenmesi düşünülen olaya tam olarak uyan bir örnek olay yazmak güç olabilir.

5. Öğretmen tartışmayı yönetmede ve değerlendirmede zorluklarla karşılaşabilir (56,77,88).

1.7.3.3. PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİ

Problem, bazı amaçlara ulaşmak için çaba harcadığımız ve bu amaçlara ulaşmak için de araçlar bulmamız gereken bir durumdur. Vangundry problemi, olan ile olması gereken arasındaki uçurum olarak; Kneeland (2000) ise bir şeyin olması gereken durumuyla mevcut durumu arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Problem çözme ise bu farkı ortadan kaldırma çabası olarak tanımlamaktadır. Problem çözme hem konu alanı bilgisini hem de duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanmayı gerektiren bir etkinliktir. Problem çözmede önemli olan nokta, amaca götürecek aracı bulup işe koşturmadır (1,56,77).

Öğrenciler için problem olan bir konunun aydınlatılmasında ve o problemin çözülmesinde uygulanan metoda problem çözme yöntemi denir. Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü imkanlar arasından seçme ve kullanmadır. Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama ve daha üst düzeyinde ki davranışların kazandırılmasında kullanılır (1,53).

Problem çözme yönteminin öğretilmesindeki asıl amaç, öğrencilerin okul yaşamı dışında başka problemlerle yüzyüze geldiklerinde bunlarla baş edebilme becerisini kazandırmaktır. Bu tekniklerin öğretilmesiyle;

1. Bilimsel düşünme becerisi kazanma,
2. Sorumluluk duygusu kazanma,
3. İşbirliği ile çalışabilme becerisi kazanma,
4. İletişim becerisi kazanma,
5. Zamanı yönetme becerisi kazanma,
6. Dikkati geliştirme,
7. Gerçek dünya ile okul yaşamını karşılaştırma,
8. Veri toplama becerisi kazanma,
9. Verileri düzeyine uygun olarak analiz edebilme,
10. Kestirimde bulunabilme,
11. Bilgileri görselleştirebilme,
12. Rapor hazırlama becerisi kazanma,

13. Topluluk önünde sunu yapabilme becerisi kazanma,

14. Değerlendirme yapabilme becerisi kazanma hedeflerine ulaşılabilir (1,47,77).

Problem Çözme Yönteminin etkili olması için; öğrencileri benzer birkaç problemle karşı karşıya bırakmak gerekir. Problemleri öğrencilerin olgunluk ve beceri düzeylerine uygun bir biçimde sunmak gerekir. Öğrencilere rehberlik yapılmalı ve yönlendirilmelidir. Öğrencilerin kullanacağı uygun araç ve gereçleri sağlamak gerekir. Öğrencilerin değerlendirme yapabilmeleri için ölçüt geliştirmelerine yardım edilmelidir (1,56,77).

Problem Çözme Yönteminin Olumlu Yönleri:

1. Öğrencilerde bilimsel düşünme yeteneği kazandırır.
2. Problem çözme yöntemi, karşılaştırma ve en doğruyu seçmeye imkan verdiği için, nesnel bir yöntemdir.
3. Öğrenciye belgelere dayanarak yargıda bulunma alışkanlığı kazandırır. Bu amaçla bireyi, türlü kaynaklarla karşı karşıya getirir. Öğrenciler tek ders kitabının dışında ki kaynak ve materyallerden de yararlanır.
4. Çeşitli araştırma tekniklerine göre elde edilen bilgilerin değerlendirilmesini sağlar.
5. Algılama ve akılda tutma daha uzun süreli olur.
6. Hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmeyi sağlar.
7. Öğrencilerin sorumluluklarını geliştirir.
8. Öğrenciler sonuçlara ulaşmak için bağımsız düşünmeleri gerektiğini öğrenirler ve birbirlerinin fikirlerinden yararlanırlar.
9. Öğrenciler başarısız oldukları durumlarda da öğrenme imkanına sahip olurlar.
10. Problem çözme yöntemi, ünite ve konuları ilgi çekici hale getirir (1,47,56,77).

Problem Çözme Yönteminin Sınırlılıkları:

1. Her konuda uygulamaya elverişli değildir.
2. Öğrenciler problemi çözmek için gerekli materyal ve kaynakları sağlamayabilirler.
3. Öğrenmenin değerlendirilmesi güçtür.
4. Problem oluşturma bazen yöneticilerle, velilerle veya diğer ilgililerle anlaşmazlığa neden olabilir.
5. Fazla zaman alıcı olmasıdır.

6. Önemli sosyal problemleri anlayacak olgunluğa erişmemiş öğrencilerle bu yöntemi uygulamak güçtür (56,77).

1.7.3.4. TARTIŞMA YÖNTEMİ

İki veya daha fazla kişinin, bir konuyu açıklığa kavuşturmak için görüş ve düşüncelerini, karşılıklı konuşmalar şeklinde ortaya koymalarına tartışma denir. Her kademedeki okullarda çeşitli derslerin konuları tartışma fırsatları yaratmaktadır.

Tartışma yöntemi ile hem duyuşsal hem de bilişsel hedeflere ulaşmak mümkündür. Bilişsel hedeflere yönelik tutumlarda öğrenciler önceki bilgileri hatırlar, yeni durumlara uygular ve değerlendirme yaparlar. Duyuşsal hedeflere yönelik tartışmalarda ise diğer öğrencilerin görüşlerini dinleme ve kendi görüşleriyle karşılaştırma becerisi geliştirirler (56,77).

Sınıfça herhangi bir çalışma ya da ön hazırlık yapılmadan, doğrudan doğruya akla gelen bir konunun tartışılmasına geçilirse, tartışan sınıf üyelerinin o konu ile ilgili geçmiş yaşantılarından edindikleri davranışların dışında yeni bir şey öğrenilemez. Bu olumsuzluğun önüne geçmek için öğrencilerin belirlenen konular üzerinde çalışma yapmaları tartışma yönteminin amaçlara ulaşması kolaylaştırılabilir (56,77).

Tartışma, belirli bir hedefe yönelik, belirli bir yöntemce düzenlenen, sistemli bir konuşma olmalıdır. Tartışma önceden planlanmalıdır. Zira plansız tartışmalarda konu dağınık ve amaca ulaşmakta güçlük çekilir. Tartışmaya katılacak öğrenciler önceden konulara değişik kaynaklardan hazırlanmalı, çeşitli araştırma ve inceleme yapmalıdır. Konuşmacı, iyi bir başlangıç konuşması ile dikkatleri tartışmaya toplamalıdır. Tartışmanın bireylerle değil, fikirlerle ve sorunlarla ilgili olduğu hatırlatılmalıdır. Grubu oluşturan üyeler, tartışmalara etkin bir biçimde katılmalı, bu katılma dinleme, hazırlanma, konuşma yoluyla çok yönlü olmalı. Tartışmaya ne kadar çok konuşmacı katılmak isterse, tartışma o kadar başarılı sayılır. Tartışmanın devam ettiği süre içinde, belli aralıklarla özet yapmak gerekir. Zamanın iyi kullanılması, zaman darlığından dolayı tartışmanın bitmemesi durumunda bir özetle tartışma bitirilmelidir (56,77).

Tartışma Yönteminin Olumlu Yönleri:

1. Tartışma, istenilen nitelikte uygulandığı takdirde grup içinde ve gruplar arasında etkili bir iletişim kurulup sürdürülmesini sağlamakta, iletişim yeteneğinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.
2. Demokratik bir yöntemdir.
3. Tartışma süresince gerek tartışanların gerek dinleyicilerin ilgi ve dikkatleri daima canlıdır.
4. Öğrenciler, soru sorma, ani cevap verme ve toplum önünde konuşma yeteneklerini geliştirir.
5. Tartışmaya esas olan konuların modelini gösterme, film- slayt ve tepegöz gibi ışıklı araçları kullanma ile çarpıcı örnekler verme şeklinde diğer eğitim araçlarını rahatça kullanmalarına imkan verir.
6. Öğrencilere anlayış, gerçekleri görme ve yakalama mahareti, tenkit ve değerlendirme gücü kazandırır.
7. Öğretmen, değişik bir ortam içerisinde olan öğrencilerinin davranışlarını izleme, heyecanlarını ölçme, onların zihinsel ve psikolojik gelişmelerini tanıma açısından daha sağlıklı bir yargıya varır.
8. Bildiklerini ve düşündüklerini toplumda açıkça söyleme ve savunma alışkanlığı kazandırır.
9. Öğrenciler, düşüncelerini açıkça ortaya koyarlar. Arkadaşlarının düşünce ve görüşlerini de öğrenirler.
10. Öğrencilerin konuyu çözümleme, kavrama ve yorumlama yeteneğini artırır.
11. Bir gruba aidiyet duygusu gelişir. Öğrenciler ekip havasına girdiklerinden birbirlerini daha yakından tanır ve hissederler.
12. Bir sorunun çeşitli çözüm yolları olduğunu öğrenirler (56,77).

Tartışma Yönteminin Sınırlılıkları:

1. Tartışma yöntemini uygulamak için zamana ihtiyaç vardır.
2. Bazı öğrencilerin tartışmaya katılmak istememeleri, bu yöntemin uygulanmasında güçlük çıkarır.
3. Zaman az olduğundan ve öğrencilerin iyi hazırlanamamaları yüzünden birçok tartışma sonuçlanamaz.
4. Kalabalık sınıflarda uygulanması güçtür.
5. Grup üyelerinin bilgili, kültürlü ve yaşantılarının zengin olmasını gerektirir.

6. Tartışacak konunun dinleyicilerinin, grubun üyeleri kadar konuya vakıf olmalarını gerektirir.
7. Sınıfın sessizliğini sağlama, tartışılan konuyu saptırmadan amaca doğru yöneltme ve zamanı ayarlama güçlüğü vardır. Öğretmen ister istemez işe karışacaktır.
8. Grup liderinin özel yetenek, derin bilgi ve ani kavrama gibi özellikleri taşıması gerekir.
9. Konuların iletilmesinde kullanılan söz etkili bir araç değildir. İleri düzeydeki öğrenmelerde fayda sağlamaz, unutulur gider (56,77).

1.7.3.5. GÖSTERİ YÖNTEMİ (DEMONSTRASYON)

Gösteri bilgi edinmek, ilgi uyandırmak ve çalışma standardı geliştirmek, göze ve kulağa aynı anda hitap etmek suretiyle bir işin nasıl yapıldığını göstermek için başvurulan bir gösteri tekniğidir. Öğretmen öğreteceği işin, davranışın, çizimin, çözeceği sorunun denemesini birkaç kez kendisi yapmalı, en olgun şeklini alınca sınıfa sunmalıdır. Gösteri tamamen gerçek koşullar altında ve gerçek araçlar kullanılarak yapılabilirdiği gibi, modeller, hareketli ve hareketsiz resimler ve başka soyut görsel araçlar kullanılarak da yapılabilir. Bu yöntem, özellikle becerilerin öğretilmesinde uygulanabilecek tek öğretim yöntemidir. Gösteri metodunda asıl aktif olan, deneyi yapan veya ders araçlarını gösteren ve açıklayan öğretmendir. Öğrenciler dinleyici, seyirci ve bilgileri hazır alıcı durumdadır. Bununla birlikte gösteri metodu, daha çok duyu organını uyardığı ve öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği için, öğrenmeyi kolaylaştıran bir öğretim metodu olarak kabul edilmektedir (1,56,77).

Gösteri yönteminde gösteri için gerekli hazırlıklar yapılmalı, planlama ve uygulama için temel oluşturan kavram, kural ve ilkeler hakkında yeterli bilgi edinilmeli ve hazırlıklar küçük bir grubun önünde denenmelidir. Gösteri masası bütün öğrencilerin görebileceği yere konmalı, gerekirse sıralar yeniden düzenlenmelidir. Gösteri sırasında öğrencilerin not tutmaları, şema ve çizimler yapmaları istenmelidir. Gösteri bir iki öğrenciye tekrarlatılmalıdır. Gösteri sırasında veya sonunda istenilen sonuç çıkmayabilir. Bunun nedeni üzerinde öğrencilerle birlikte düşünülmelidir. Tehlike yaratabilecek gösterilerde, gerekli önlemler alınmalıdır. Örneğin elektrik deneyleri, kimyasal deneyler, makinelerle ilgili deneylerde gösteriler tehlikeli olabilir. Öğretmen bu çeşit gösterilerde çok dikkatli olmalıdır. Sonuçlar belirtilmeli, eksiklikler ve aksamalar tartışılmalı, yapılan işin

başarı düzeyi saptanmalıdır. Gösteride kullanılan araç ve gereçler gösteriden sonra önceki yerlerine konmalı veya sahiplerine iade edilmelidir. Sürprizlerle karşılaşmamak için gösterinin önceden provası yapılmalıdır (1,56,77).

Gösteri Yönteminin Olumlu Yönleri:

1. İyi hazırlanmış bir gösteri öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekerek öğrenmeyi kolaylaştırır.
2. Hem göz hem kulak yoluyla öğrenmeyi sağladığı için, söze dayanan metotlardan daha etkilidir.
3. Bazı tehlikelerin önlenmesini sağlar (Özellikle gazlarla ilgili bazı tehlikeli deneylerde).
4. İnsan kaynaklarını kullanmada en iyi yöntemdir.
5. Öğrencilere yerinde ve zamanında sorular sorularak öğrenme ortamına çekilebilir.
6. Diğer tekniklerde yapılabilecek hatalar burada kolay saptanır ve düzeltilir.
7. Öğrencilerin sorular sormasına imkan verilebilir.
8. Her öğrenciye ayrı ayrı araç vermeyi kaldırdığından bireysel öğretime göre zaman kazanılır ve ucuza mal olur.
9. Sözcüklerle ifade edilemeyen kavramlar, görerek mesaj verilip öğretilir. Kelimelerin yetersiz kaldığı fikirleri daha kolay anlaşılır kılar.
10. Özellikle becerilerin öğretilmesinde uygulanabilecek tek öğretim yöntemidir (1,56,77).

Gösteri Yönteminin Sınırlılıkları:

1. Gösterinin başarılı olabilmesi için gerekli olan zamanın bulunması her zaman kolay değildir.
2. Yeterli pratikten yoksun kişilerin başarılı olması güçtür.
3. Gösterici gösteri konusuyla ilgilenir, öğrencilerin tepkilerin dikkate almazsa etkisiz olabilir.
4. İşitsel ve görsel beceriler bir arada olmalıdır. Aksi halde öğrenciler karıştırabilir.
5. Bilişsel ve duyuşsal öğrenmede kullanımı güçtür. Bu yöntemde öğretmen çok aktif, öğrenci seyirci durumundadır.
6. Çok kalabalık sınıflarda öğrencinin dikkati çekilemez.

7. Gösteriler ile açıklamalar birbirine bağlantılı ve tutarlı olmazsa öğrencilerde algılama olmaz.

8. Çok karmaşık ve konuya uygun olmayan araçları kullanmak veya seviye üstü gösterilerde bulunma öğrencilerde yılgınlık meydana getirir (1,56,77).

1.7.3.6. SORU-CEVAP ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Soru-Cevap yöntemi öğretmenin formüle ettiği soruları öğrencilerin sözel olarak cevaplamalarına dayanan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını kontrol etmeye yardım eder; eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve dersin etkili olup olmadığını değerlendirir. Sorular iyi hazırlandığında ve yerinde kullanıldığında etkili bir yöntemdir. Yöntem sınıfta değişik yollarla kullanılabilir. En genel kullanımı, öğretmenler sorular sorar ve öğrenciler yanıt verir. Sorular öğrencilerin yalnızca gerçek hatırlama ile cevap vermelerini değil, düşüncelerini de sağlamalıdır. Öğrencilerin kendi bilişsel yeteneklerini kullanmalarına imkân hazırlamalıdır (1,56,77).

Bu yöntemin sınıf içinde etkili olması için yalnızca öğretmenin değil öğrencilerin de öğretmene ve diğer öğrencilere sorular sorması gerekir. Bu şekilde öğrencilerin derse karşı ilgi ve dikkatleri arttığı gibi sınıf içinde de oldukça etkili bir iletişim ve öğrenme ortamı yaratılabilir. Soru - Cevap yöntemini öğretmen sınıf içinde tek başına kullanabileceği gibi, tartışma, gezi-gözlem, problem çözme, gösteri gibi birçok farklı yöntem ve teknikle birlikte kullanılabilir (1,56,77).

Soru- Cevap Yönteminin Olumlu Yönleri:

1. Öğrencilerin başkalarını dinlemesini; bunlara karşı kendi fikirlerini üretebilmelerini ve bunu nazik, mantıklı, etkili bir tarzda ifade edebilmelerini sağlar. Kişinin ifade etme gücünü geliştirir; düşüncelerini belli bir tertip ve düzene göre hür olarak ifade edebilme yetisini olumlu yönde etkiler.
2. Öğrenciyi güdüler, sosyalleştirir; ona öğrendiklerini uygulama ve yorumlama şansı verir. Sınıf içinde hem öğretmen ile hem sınıf arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurmayı sağlar.
3. Öğrencinin, hatırlama, yargılama, değerlendirme, karar verme ve yaratıcı düşüncesini geliştirmesine olanak sağlar.

4. Öğrenci, kendisine her an soru sorulabileceğini bildiği için dersi ve tartışmayı dikkatle izleme alışkanlığı edinir. Öğrencinin derse ilgisi artar. Anlatılan konuların tekrar ve pekiştirmelerle daha iyi öğrenilmesi sağlanmış olur.
5. Soru-Cevap yöntemi her dersin öğretiminde kullanılabilir. Ayrıca diğer yöntemlerle yapılan her öğretim yönteminin mükemmel bir tamamlayıcısı olarak birlikte kullanılabilir (1,56,77).

Soru- Cevap Yönteminin Sınırlılıkları

1. Açık bir amacı olmalıdır. Eğer soru belirsizlik taşıyorsa, yanıtın anlamı da belirsiz olacaktır.
2. Soru, yanıtı kesinlikle ima etmemelidir. ‘Evet’ ya da ‘Hayır’ yanıtıyla geçirilecek soruların iyi bir soru türü olmadığı bilinmelidir.
3. Derste sürekli soru sorulması ve cevap istenmesi öğretimi sıkıcı duruma getirir.
4. Sorulara gerektiği biçimde doğru cevap vermeyen öğrencilerin kendilerine güvenleri azalır. Zamanla öğrenci bildiği konularda bile konuşmamaya başlar. Dolayısıyla sınıfta derse aktif katılanların sayısı düşer. Derste öğretmenin öğrencilerle oynadığı bir tiyatrodan, sınıfın geneli de bir seyirci haline dönüşebilir.
5. Sorular iyi ifade edilmez ise anlaşılmaz, kasıtlı ve yönlendirici olursa öğrencinin serbest düşünmesi engellenmiş olur.
6. Yetenekleri ve düzeyleri yetersiz olan grup üyelerinin bazı soruları ve yanıtları anlamalarını, tartışmaları izlemelerini sağlamak zor olabilir.
7. Sorular, öğrencilerin yeteneklerine uygun olmalıdır. Öğrencinin yanıtlamayacağı kadar zor sorular sormanın anlamı olmadığı gibi öğrencinin yanıtlayabileceğinden daha basit sorular sormak zaman kaybına neden olabilir (1,56,77).

Soru-Cevap Yönteminde soruyu sorulduktan sonra, öğrenciye düşünmek için zaman bırakılmalı. Öğrencilerin, soruya kendi sözcüklerini kullanarak cevap vermeleri sağlanmalı. Konuşma güçlüğü olan öğrenciler sabırla dinlenmeli ve diğer öğrencilerin de sabırla dinlemesi sağlanmalı. Cevap vermek isteyen öğrencilere adlarını söylenerek söz verilmeli. Böyle bir yaklaşımla soru-cevap tekniği sınıf içinde başarıyla uygulanabilir (1,56,77).

1.7.3.7. ROL YAPMA ÖĞRETİM YÖNTEMİ

Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretme tekniğidir. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için yaratıcı düşünce önemlidir. Rol yapma, sosyodrama olarak da adlandırılır. Diğer bir tanımla sosyodrama, öğrencilere, insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı öngören ve oyun (drama) tekniklerinden yararlanma temeline dayalı deneysel bir eğitim tekniğidir (56,77).

Bu tekniğin uygulanmasında, öğrencilere rol dağıtırken dikkatli olunmalı, özellikle ilk uygulama için gönüllü ve başarılı öğrencilerin rol almasına özen gösterilmelidir. Roller ve oynayacak kişiler belirlendikten sonra sahne düzeni ya da durum öğrencilere açıklanır. Rol yaparken öğrencilerden öğrendikleri diyalogda ya da bir konuşma metninde geçen aynı cümleleri kullanma yerine o durumda söylenmesi gereken ve öğrendikleri cümle kalıbına uygun düşen kendi cümlelerini kullanmaları istenir (56,77).

Rol Yapma Öğretim Yönteminin Olumlu Yönleri:

1. Öğrenciler hislerini ve tutumlarını açıklama imkânına sahip olurlar.
2. Öğrencilerin yaratıcılığı güçlendirilir.
3. Öğrenciler güdülenirler.
4. Öğrenciler yüzyüze gelecekleri gerçek durumlar için hazırlanırlar.
5. Sosyal becerileri geliştirmek için kullanılır.
6. Duygusal öğrenme oluşur ve etkin bir biçimde değerlendirilir.
7. İletişim sözden çok hareketlere dayanır (56,77).

Rol Yapma Öğretim Yönteminin Sınırlılıkları:

1. Küçük grup gerektirir.
2. Zaman gerektirir.
3. Bazı öğrenciler karakterleri ya da olayı anlatmakta güçlük çekebilir.
4. Öğrenciler rolleri oynarken sık sık aşırıya kaçarlara. Bu durum sınıf atmosferini bozabilir.
5. Öğrencilerle ya da dersle ilgisi kurulamazsa yöntem işe yaramaz hale gelir.
6. Katılan her öğrencinin biraz yaratıcılığını gerektirir (56,77).

1.7.4. ÖĞRETİM HEDEFLERİ

Yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amaçlı ve planlı olması öğrencilerin öğrenmelerinin etkililiği açısından önemlidir. Hedefler ise faaliyetlerin amaçlı ve planlı bir şekilde yürütülmesinde en temel unsuru oluşturur. Her aşamada önemli fonksiyonları olan hedefler, eğitim düzenini örgütleme, uygulama ve değerlendirme sırasında yön gösterici, seçici, eleyici birer ölçüt niteliği taşırlar.

Öğretenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlayabilmeleri için önceden hangi hedefleri öğreteceğini bilmeleri ya da belirlemeleri gerekir. Öğretim hedeflerini tespit eden öğretmenlerin öğretim ortamını düzenleme ya da öğretim yaklaşımlarını belirleme konusunda etkililik düzeyi artmaktadır (77).

1.7.4.1. Öğretim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflandırılması

Eğitim hedefleri; her amacın kişinin bilgi, beceri, alışkanlık, tutum gibi özelliklerinden birine dayanabileceği düşüncesiyle üç grup olarak sınıflandırılmış, her alanın alt basamaklarını da aşamalı olarak belirlemişlerdir. Aşamalı sınıflama ifadesiyle kast edilen, bir sonraki aşamanın bir öncekini kapsaması ve daha karmaşık bir yapıda olmasıdır. Öğretim hedeflerinin sınıflandırılması, hedeflerin yazımı ve seçiminde verimliliği arttıracaktır. Öğretim hedefleri alanları, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan olmak üzere üç grupta incelenmektedir (77).

1.7.4.1.1. Bilişsel Alan

Kişinin öğrenilmiş davranışlarından zihin yönü ağır basan davranışları bu alanın kapsamına girer. Bilişsel alan davranışları basitten karmaşığa, somuttan, soyuta ve kolaydan zora doğru bir aşama içerisinde basamaklara ayrılmıştır. Bu alanda, öğrencilerden zihinsel olarak ortaya koymaları beklenen etkinlikler en basitten en gelişmişe doğru sıralanmıştır. Bilişsel alan basamakları; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeden oluşur (6,77).

Bilişsel alanda bilgi basamağının temel zihinsel içeriği, hatırlama davranışı ile başlar. Söz konusu olan hatırlama davranışı: sorunca söyleme veya görünce tanıma davranışı şeklindedir. Zihinsel olarak etkinlik gösteren öğrenci ilkeleri, özel olayları kısacası konunun genel kapsamını, bir alanla ilgili bilgileri, kavramları, olguları, araç ve gereçler, alışları, yönelimleri, aşamalı dizileri, sınıflama ve kategorileri vb. biliyor demektir. Kavrama basamağında, elde edilen bilgilerin kişi tarafından özümlemesi, kendine mal edilmesi söz konusudur. Öğrenci bu aşamada konuyu veya olayı açıklayabilir, kendine has bir biçimde tarif edebilir ve kavramlar

arasındaki farklılıkları anlayabilir. Uygulama basamağında, yeni durumlara alışılmış konu veya bilgilerin uygulanması ve sorun çözmeye yönelik yeteneğin olması söz konusudur. Daha sonra ki analiz basamağında, bir sistem veya bütünün işleyiş ve yapısının anlaşılması için o bütünü öğelerine ayırma yeteneğinin kullanılması söz konusudur. Yüksek düzeyde öğrenme ve bilişsel yetenekler gerektirir. Bilişsel alanın üst düzeyde bir zihinsel aşaması olan sentez basamağında, yeni bir bütün oluşturmak için parçaları bir araya getirme yeteneği söz konusudur. Bu aşamada öğrenci özgün bir şekilde iyi organize edilmiş bir konu ortaya çıkarır. Son olarak değerlendirme basamağı, belirli bir iş, metod, çözüm ya da ürünün değeri hakkında belirli ölçütler kullanarak yargıda bulunmak, belirli bir görüş ya da öneriyi eleştirmek ya da savunmak gibi davranışları içerir. Ancak yargılama bilinçli olmalı, ölçütlere, kural ve ilkelere dayandırılmalıdır. Kişinin kendi beğenisine, zevkine, duygusal normlarına dayanarak yaptığı, övgü, yergi ya da sövgü değerlendirme yapılmamalıdır (6,77).

1.7.4.1.2. Duyuşsal Alan

Bu alan ilgi, tutum, alışkanlık, değer yargılarıyla ilgili amaçları kapsar. Bilişsel alanın bilgi basamağındaki bazı öğeler olmadan, duyuşsal alandaki özellikler gerçekleşmeyebilir. Çünkü bilmediğimiz bir nesneye ya da duruma karşı herhangi bir sevgi, nefret, önemseme gibi duyuşsal bir yönelim göstermeyiz. Bu davranışlar kişinin yaşam boyu geçirdiği davranışların bir ürünüdür. Birey ve toplum için çok önemli olduklarından geliştirilmeleri için gerekli çaba gösterilmelidir (45,77).

Duyuşsal alan; algılama, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme ve kişilik haline getirme basamaklarından oluşur. Algılama basamağında, bir olay veya uyarıcının farkında olmak ve o olay ve uyarıcıya açık olmak söz konusudur. Kişi nesne ya da durumların farkında olmazsa onlara karşı herhangi bir davranış göstermez. Tepkide bulunma basamağında, uyarıcılara bilinçli ve isteyerek tepkide bulunma söz konusudur. Değer verme basamağında, kişi nesne ya da durumlara önem verir, değer biçer. Bir inanç ya da tutumla ilgili davranış, kabul etmeye veya uymaya zorlanmadan, tutarlı ve istikrarlı olarak göstermek değer vermenin kapsamı içindedir. Örgütlenme basamağında, kişi bu basamağa değin kazandığı tüm duyuşsal değerleri ayrıştırıp inceler. Sonra benimsediği değere yeni bir anlam verir. Bu yeni anlam, eskisinden bütünüyle farklı olmayıp, geliştirilmiş ve zenginleştirilmiştir. Kişinin “okumaya, çalışmaya, demokrasiye” yeni bir anlam vermesi, senteze gitmesi ve bunlarla uyumlu olacak yeni bir yaşam felsefesi oluşturmaya kararlı olması gibi.

Kişilik haline getirme basamağında, değerler kurallaşmış, bir karakter görünümü kazanmış ve uyulması zorunlu ilkeler haline gelmiştir. Davranışların tamamı özümseven değerlerle tutarlı ve istikrarlıdır (45,77).

1.7.4.1.3. Psikomotor Alan

Psikomotor öğrenmeler fiziki öğrenmelerle ilgili öğrenme becerilerini içerir. Psikomotor becerilerin fiziksel ögesinin yanında bilişsel ve duyuşsal ögesi de vardır. Psikomotor alanın kapsamına öğrenilmiş fiziki davranışlar girer. Bu alandaki davranışların temelinde öğrenilmiş olma koşulu vardır. Bu davranışlar basitten karmaşığa, kolaydan zora, bir organın hareketinden daha çok organın koordineli hareketine doğru aşamalı olarak sınıflanabilir (77).

Psikomotor alanın alt basamakları; Algılama veya uyarılma, kılavuz denetiminde yapma, beceri haline getirme, adaptasyon ve yaratmadır. Uyarılma/Algılama basamağında, davranış modelleri ya da örnekleri kişiye sunulur. “Uyarılma” basamağı bilişsel alanın “bilgi” basamağını içerir. Bu basamakta öğrenci pasiftir ve öğretmenin davranışlarını gözler ve algılar. Nesnelerin, niteliklerin duyu organlarıyla fark edilmesidir. Motor aktivitelerin temelini oluşturur. Kılavuz denetiminde yapma basamağında, uyarılmadan sonra öğrencinin davranışı öğretmenin denetiminde ya da örneği göz önünde tutarak tekrarlaması gerekir. Tekrarlama gözleme ve uyarılmadan daha karmaşık ve zor bir basamaktır. Beceri haline getirme basamağında, öğrenci tekrarlar sonucunda davranışı beceri haline getirir. Beceri halindeki davranış otomatik olarak istenilen nitelik, süre ve yeterlikte yapılır. Mesleki eğitim ve öğretim yapan tüm okullarda, devinsel alanla ilgili derslerde öğrenciler en az bu basamaktaki hedeflerle donanımlı olarak yetiştirilmelidir. Adaptasyon basamağındaki öğrenci bir alanda elde ettiği becerileri, ilk kez karşılaştığı benzer durumlarda da kullanabilir. Yaratma basamağında, bilişsel alanın “sentez” basamağı ile iç içe olan “yaratma” basamağı, devinsel özellikleri ağır basan orijinal, benzersiz, yeni davranışlar oluşturmayı kapsar. Kendine özgün bir psikomotor ürün ortaya koyma aşamasıdır (77).

1.7.5. Psikomotor Beceri

Motor kelimesi anlam olarak ‘hareket’i ifade eder. Dünyaya gelen her birey, daha anne karnında iken fiziksel olarak gelişmeye başlar. Dünyaya geldiğinde de bu gelişim hızlanarak devam eder. Önceleri refleks olan bu hareketlerin bazıları, refleks

olarak ömür boyu devam ederken, bazıları da zamanla organların bilinçli olarak kullanılması ile motor becerilere dönüşür. Nefes alıp vermek ya da göz kırıştırmak ömür boyu bireyin istemi dışında da olsa devam eden refleksif hareketlerdir. Oysa tek ayak üzerinde sekmek ya da k  ıt kesmek, organların kullanımının bilinçli olması ile yapılan eylemlerdir ve ‘psikomotor gelişim’ içinde değerlendirilirler (50).

Psikomotor beceri; Bir i ın yapılması sırasında kullanılan bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirdiği koordineli kas etkinlikleridir. Bilinçli bir zihinsel etkinlik için öğrencinin karşı karşıya kaldığı problemi nasıl c zmesi gerektiğini merak etmesi, öğrenmesi ve uygulaması gerekir (50,59).

Hemşirelik eğitiminde psikomotor becerilerin öğrenildiği yer mesleksel beceri laboratuvarıdır (20). Mesleksel beceri laboratuvarı klinik uygulamaya benzer ortamlar sağlayarak öğrenciyi kliniğe hazırlar. Mesleksel beceri laboratuvarı öğrencilerin klinik anksiyetesinin azalmasına, iletişim becerilerinin gelişmesine, teori ile uygulamanın birleştirilmesine yardım eder (59). Laboratuvarlar hastaya zarar verme korkusu olmaması nedeniyle öğrenciler açısından güvenli bir ortamdır ve klinik ortamda   renci yeterliliğini arttırır (86).

Demonstrasyon yöntemiyle öğrencinin teori ile uygulamayı birleştirebilmesi ve klinik ortama iyi hazırlanabilmesi i in mesleksel beceri laboratuvarında psikomotor beceri eğitim sürecinin iyi yapılandırılması gereklidir (59).

Öğrencinin belirlenen hedefler doğrultusunda laboratuvar öğrenme ortamından öğrenmiş olarak çıkması son derece önemlidir. Öğrencinin psikomotor beceriyi öğrenmesinin koşulu uygulama fırsatının c k olması ve geri bildirim almasıdır (14).

Öğrenci psikomotor beceriyi mekanik bir işlem gibi öğrenmek ve yapmak yerine, öğrenme sürecinde eleştirel düşünebilmeli, problem c zme becerisini kullanmalı, kendine güven duyarak beceriyi yapar duruma gelmelidir (59).

BÖLÜM II

2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN TİPİ

Bu araştırma, Hemşirelik Fakültesi öğrencilerinde öğrenim stilleri ve psikomotor becerileri arasındaki ilişkiyi incelenmek amacıyla betimleyici olarak yapılmış bir çalışmadır.

2.2. ARAŞTIRMANIN YERİ VE ZAMANI

Bu araştırma Aralık 2013- Mayıs 2014 tarihleri arasında, Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi mesleksel beceri laboratuvarında yürütülmüştür.

2.3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

2.3.1. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2013-2014 tarihleri arasında Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesinde öğrenim gören 2. sınıf hemşirelik öğrencileri (N: 204) oluşturmuştur.

2.3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiştir. Evreni oluşturan öğrencilerden, sağlık meslek lisesi mezunu olmayan, daha önce hastane deneyimi olmayan ve hemşirelik uygulamaları üzerine ilk kez psikomotor beceri eğitimi alacak olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler araştırmanın örneklemi (n=174) oluşturmuştur.

2.4. VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

2.4.1. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri anket ve gözlem yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında ‘Birey Tanıtım Formu’ (Ek I), İM Enjeksiyon Bilgi Formu (Ek II), Öğrenme Stili Envanteri (Ek III) ve İM Enjeksiyon Uygulama Beceri Kontrol Listesi (EK IV) kullanılmıştır.

Verilerin toplanmasında, öncelikle bütün öğrencilere sınıf ortamında tek bir öğretim üyesi tarafından İM enjeksiyon ile ilgili teorik bilgi anlatılmıştır. Daha sonra sırasıyla,

- “Birey Tanıtım Formu” ve “Öğrenme Stilleri Envanteri”nin uygulanması,
- Öğrencilerin İM enjeksiyon uygulaması konusundaki bilgi düzeyleri belirlemek amacıyla “İM Enjeksiyon Bilgi Formu”nun uygulanması,
- Öğrencilerin 12 kişilik gruplara ayrılarak, öğrencilere uygulama laboratuvarında İM enjeksiyon uygulamasının demonstre edilerek her bir öğrencinin uygulamayı tekrar etmesinin sağlanması,
- Laboratuvar uygulamasından sonra, öğrencilerin İM enjeksiyon uygulama becerisinin değerlendirilmesi amacıyla “İM Enjeksiyon Uygulama Beceri Kontrol Listesi”nin uygulanması gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin İM enjeksiyon becerilerinin değerlendirilmesi gözlem yoluyla yapılmıştır. Öğrenciler, kontrol listesindeki her bir basamağı uygulama durumuna göre; yaptı (4 puan), eksik yaptı (2 puan) ve yapmadı (0 puan) biçiminde değerlendirilmiştir. Kontrol listesindeki işlem basamaklarının tamamından alınan toplam puan öğrencinin psikomotor beceri puanı olarak kabul edilmiştir.

Örnekleme oluşturan bütün öğrencilere tek bir araştırmacı tarafından eğitim verilmiş ve fiziksel ortam ve kullanılan malzemeler standartlaştırılmıştır. (Dersin yapılacağı yer önceden kontrol edilip öğretime hazır hale getirilmiştir. Gösteri anında kullanılacak pamuk, alkol, enjektör ve maket gibi araç-gereçler önceden hazırlanmıştır). Kazandırılacak beceriler önce öğretim elemanı tarafından yapılarak öğrencilere gösterilmiştir. Her öğrenciye beceriyi kazanması için bir kez tekrar yapma şansı verilmiştir.

- Elde edilen beceri puanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki test edilmiştir.

2.4.2. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında “Birey Tanıtım Formu”, “İM Enjeksiyon Bilgi Formu”, “İM Enjeksiyon Uygulama Beceri Kontrol Listesi” ve “Felder ve Soloman Öğrenme Stili Envanteri” kullanılmıştır.

2.4.2.1. Birey Tanıtım Formu

Konu ile ilgili literatürden yararlanılarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bu form, sosyodemografik özellikler (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu vb.), hemşirelik mesleğini seçme durumu ve ders çalışmada kullandıkları yöntemler ile ilgili 10 sorudan oluşmaktadır. Araştırma verilerini toplamaya başlamadan önce, Birey Tanıtım Formu'ndaki soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla araştırmaya alınma ölçütlerine uyan 10 öğrenci üzerinde ön uygulama yapılmış, form üzerinde anlaşılmayan ifadeler ve maddelerle ilgili gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra araştırma verileri toplanmıştır. Ön çalışmada uygulanan formlar araştırma verilerine dahil edilmemiştir.

2.4.2.2. İM Enjeksiyon Bilgi Formu

Demonstrasyon (Gösteri) öğretim yöntemi ile psikomotor becerileri geliştirilmeden önce teorik olarak gördükleri hemşirelik uygulamaları becerilerine yönelik bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Verilerin toplanmasından önce bütün öğrencilere sınıf ortamında tek bir öğretim üyesi tarafından İM enjeksiyon ile ilgili teorik bilgi anlatılmıştır. İlgili literatür (7,67) doğrultusunda geliştirilen ve 20 sorudan oluşan İM Enjeksiyon Bilgi Formunda; İM enjeksiyon bölgeleri ve yerlerinin tespiti, bölgenin deri temizliği, kullanılan iğne boyu aralığı, verilmesi uygun ilaç miktarı aralığı, iğnenin dokuya giriş açısı, İM enjeksiyon bölgelerinin kullanımında uygun yaş aralığı, hava kilidi ve Z tekniğinin uygulanma amacı gibi sorulara yer verilmiştir. Formun değerlendirilmesinde her bir soru 5 puan olarak değerlendirilmiştir. Formdan alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 100'dür.

2.4.2.3. Felder ve Soloman Öğrenme Stili Envanteri

Öğrencilerin Felder ve Silverman öğrenme stili modelinin 4 boyutu ile ilgili tercihlerini ortaya çıkarmak amacıyla, 1994 yılında Felder ve Soloman tarafından Öğrenme Stili İndeksi geliştirilmiştir (Felder ve Soloman, 1994). İndeksin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Samancı ve Keskin tarafından (2007) yapılmıştır. İndeksin genel Cronbach alfa katsayısı 0,64 olarak bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach alfa katsayıları 0.32 ile 0,59 arasında hesaplanmıştır (52).

Felder ve Soloman Öğrenme Stili Envanteri, Felder ve Silverman Öğrenme Stili Modeline dayandırılan hissederek-sezgisel, görsel-işitsel, yaparak-düşünerek, sıralı-bütünsel olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Her boyut farklı öğrenme

stillerini belirten 2 kutuba sahiptir. Örneğin, görsel-işitsel öğrenme boyutu görsel ve işitsel olmak üzere iki kutuba sahiptir. Bu kutuplar görsel öğrenme stili ve işitsel öğrenme stili olarak ifade edilmektedir. (52).

Toplam 44 ifade bulunan indekste, öğrenme stili modelinin her 4 boyutu 11 ifade ile ilişkilendirilmiştir. Her ifade ilişkili oldukları öğrenme stillerine (örneğin, görsel-işitsel) ait “a” ve “b” olmak üzere iki seçeneğe sahiptir.

İndekste her 4 boyuta ait 11 ifadedeki “a” seçenekleri, ilgili olduğu boyutun hissederek, görsel, yaparak veya sıralı kutubunu, “b” seçenekleri ise ilgili boyutun sezgisel, işitsel, düşünerek ve bütünsel kutuplarını ifade etmektedir. “a” ve “b” seçeneklerinin tercih edilme sayısına göre yapılan değerlendirmeye bireyin öğrenme stili zayıf, orta ve güçlü olarak nitelendirilmektedir. Örneğin görsel-işitsel öğrenme boyutu ile ilgili 11 ifade ele alındığında; birey tarafından tercih edilen 0-1 adet “a” seçeneği işitsel öğrenme stili ile ilgili güçlü, 2-3 adet “a” seçeneği işitsel öğrenme stili ile ilgili orta, 4-5 adet “a” seçeneği işitsel öğrenme stili ile ilgili zayıf düzeyde bir tercihe sahip olduğunu göstermektedir. 6-7 adet “a” seçeneği tercihi ise görsel öğrenme stili ile ilgili zayıf, 8-9 adet “a” seçeneği görsel öğrenme stili ile ilgili orta, 10-11 adet “a” seçeneği görsel öğrenme stili ile ilgili bireyin güçlü düzeyde bir tercihe sahip olduğunu göstermektedir (52).

2.4.1.4. İM Enjeksiyon Uygulama Beceri Kontrol Listesi

İM Enjeksiyon Uygulama Beceri Kontrol Listesinde, demonstrasyon öğretim yöntemi sonrasında değerlendirilmiş 25 maddelik intramüsküler enjeksiyon işlem basamakları yer almaktadır. İM Enjeksiyon Uygulama Beceri Kontrol Listesi gerekli araç gerecin hazırlanması, uygun ilaç miktarı aralığının ayarlanması, hastaya uygun pozisyonun verilmesi, İM enjeksiyon yerinin tespit edilmesi, bölgenin deri temizliği, iğnenin dokuya doğru giriş açısı ile girmesi, İM enjeksiyon bölgelerinin kullanımında uygun yaş aralığının tercih edilmesi, hava kilidi tekniğinin doğru kullanılması gibi hemşirelik mesleğinde sık kullanılan intramüsküler enjeksiyon ve uygulamasını yapabilme durumları değerlendirilmiştir. Öğrenciler, kontrol listesindeki her bir basamağı uygulama durumuna göre; yaptı (4 puan), eksik yaptı (2 puan) ve yapmadı (0 puan) biçiminde değerlendirilmiştir. Kontrol listesindeki işlem basamaklarının tamamından alınan toplam puan öğrencinin psikomotor beceri puanı olarak kabul edilmiştir. Kontrol listesinden alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan 100’dir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistik analizleri Statistical Package of Social Science (SPSS) 16.0 programında yapılmıştır. Verilerin istatistiksel analizlerinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde bağımsız değişkenleri ile öğrencilerin bağımlı değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde Student t testi, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0.05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

2.6. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

2.6.1. Araştırmanın Bağımsız Değişkenleri: Hemşirelik Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yaş, cinsiyet gibi bireysel özellikleridir.

2.6.2. Araştırmanın Bağımlı Değişkenleri: Hemşirelik Fakültesi öğrencilerinin psikomotor becerileridir.

2.7. Etik Açıklamalar

Araştırmanın yapılabilmesi için Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Etik Kurulu'ndan ve Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı'ndan, örneklem kapsamına alınan her bir öğrenciden araştırma öncesinde araştırmanın amacına yönelik açıklama yapıldıktan sonra yazılı/sözlü izin alınmıştır. Araştırmada kullanılacak Felder ve Soloman Öğrenme Stilleri Envanteri'nin Türkiye'deki geçerlik-güvenirlik çalışmasını yapan yazardan yazılı izin alınmıştır.

BÖLÜM III

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerinin İncelenmesi

Bu başlık altında öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile ilgili veriler bulunmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu	Sayı	Yüzde
18-20 yaş	84	48.3
21-22 yaş	79	45.4
23 yaş ve üzeri	11	6.3
TOPLAM	174	100

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımları Tablo 8’de gösterilmiştir. Öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin % 48.3’ ünün 18-20 yaş grubunda, % 45.4’ünün 21-22 yaş grubunda, % 6.3’ünün ise 23 ve üzeri yaş grubunda olduğu saptanmıştır (Tablo 8).

Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Kadın	139	79.9
Erkek	35	20.1
Toplam	174	100

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 9’da gösterilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin % 79.9’ unun kadın , % 20.1’inin erkek olduğu saptanmıştır (Tablo 9).

Tablo 10. Öğrencilerin Mezun Oldukları Liseye Göre Dağılımı

Mezun Olunan Lise	Sayı	Yüzde
Düz Lise	66	37.9
Süper Lise	8	4.6
Anadolu Lisesi	84	48.3
Diğer	16	9.2
TOPLAM	174	100

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin mezun oldukları liseye göre dağılımları Tablo 10’da gösterilmiştir. Öğrencilerin mezun oldukları liseye göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin % 37.9’ unun düz lise, % 4.6’ sının süper lise, % 48.3’ ünün Anadolu lisesi, % 9.2’sinin diğer liselerden mezun olduğu saptanmıştır (Tablo 10).

Tablo 11. Öğrencilerin En Uzun Yaşadığı Yerleşim Yerine Göre Dağılımı

Yerleşim Yeri	Sayı	Yüzde
Büyük Kent	42	24.2
İl	34	19.5
İlçe	91	52.3
Köy	7	4.0
TOPLAM	174	100

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin en uzun yaşadıkları yerleşim yerine göre dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları en uzun yerleşim yerine göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %24.2’ sinin büyük kent, % 19.5’ inin il, %52.3’ ünün ilçe, % 4’ ünün köy olduğu saptanmıştır (Tablo 11).

Tablo 12. Öğrencilerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı

Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	Sayı	Yüzde
Düşük	44	25.3
Orta	121	69.5
Yüksek	9	5.2
TOPLAM	174	100

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları Tablo 12’de gösterilmiştir. Öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde; ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin % 25.3’ünün düşük, % 69.5’ unun orta, % 5.2’ sinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Tablo 12).

Tablo 13. Öğrencilerin Hemşirelik Mesleğini İsteyerek Seçme Durumlarına Göre Dağılımı

Hemşirelik Mesleğini Seçme Durumu	Sayı	Yüzde
İsteyerek	78	44.8
Tesadüfen	26	14.9
Öneri üzerine	48	27.6
Diğer	22	12.7
TOPLAM	174	100

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin hemşirelik mesleğini isteyerek seçme durumlarına göre dağılımları Tablo 13’de gösterilmiştir. Öğrencilerin hemşirelik mesleğini seçme durumlarına göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %44.8’inin isteyerek, % 14.9’unun tesadüfen, %27.6’sının öneri üzerine, %12.7’sinin diğer nedenlerle seçmiş olduğu saptanmıştır (Tablo 13).

3.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi

Bu başlık altında öğrencilerin sahip oldukları yaparak-düşünerek, hissederek-sezgisel, görsel-işitsel ve sıralı-bütünsel öğrenme stilleri ve düzeylerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 14. Öğrencilerin Yaparak-Düşünerek Öğrenme Stiline Göre Dağılımı

Öğrenme Stili	Öğrenme Stili Düzeyi	Sayı	Yüzde
Yaparak Öğrenme Stili	Zayıf	80	46.0
	Orta	28	16.0
	Güçlü	1	0.6
	Toplam	109	62.6
Düşünerek Öğrenme Stili	Orta	9	5.2
	Zayıf	56	32.2
	Toplam	65	37.4
Genel toplam		174	100.0

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin yaparak-düşünerek öğrenme stilleri ve düzeylerine göre dağılımları Tablo 14’ de gösterilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları yaparak-düşünerek öğrenme stiline göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin % 62.6’sının yaparak öğrenme, %37.4’ ünün düşünerek öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin yaparak-düşünerek öğrenme stili düzeylerine göre dağılımlarında, yaparak öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin düzeylerinin %46’sının zayıf, %16’ sının orta ve %0.6’sının güçlü düzeyde, düşünerek öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin düzeylerinin ise %5.2’sinin orta, % 32.2’sinin zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir (Tablo 14).

Tablo 15. Öğrencilerin Hissederek-Sezgisel Öğrenme Stiline Göre Dağılımı

Öğrenme Stili	Öğrenme Stili Düzeyi	Sayı	Yüzde
Hissederek Öğrenme Stili	Zayıf	35	20.1
	Orta	63	36.2
	Güçlü	19	10.9
	Toplam	117	67.2
Sezgisel Öğrenme Stili	Orta	9	5.2
	Zayıf	48	27.6
	Toplam	57	32.8
Genel toplam		174	100.0

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları hissederek-sezgisel öğrenme stillinin düzeyine göre dağılımları Tablo 15’ de gösterilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları hissederek-sezgisel öğrenme stillinin düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %20.1’inin hissederek zayıf, %36.2’sinin hissederek orta, % 10.9’unun hissederek güçlü, %5.2’sinin sezgisel orta ve % 27.6’sının sezgisel zayıf öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları hissederek-sezgisel öğrenme stilline göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin % 67.2’ sinin hissederek öğrenme stiline, % 32.8’inin sezgisel öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır (Tablo 15).

Tablo 16. Öğrencilerin Görsel - İşitsel Öğrenme Stiline Göre Dağılımı

Öğrenme Stili	Öğrenme Stili Düzeyi	Sayı	Yüzde
Görsel Öğrenme Stili	Zayıf	48	27.6
	Orta	62	35.6
	Güçlü	42	24.2
	Toplam	152	87.4
İşitsel Öğrenme Stili	Orta	3	1.7
	Zayıf	19	10.9
	Toplam	22	12.6
Genel toplam		174	100.0

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları görsel-işitsel öğrenme stillinin düzeyine göre dağılımları Tablo 16’ da gösterilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları görsel-işitsel öğrenme stillinin düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin % 27.6’sının görsel zayıf, % 35.6’sının görsel orta, % 24.2’sinin görsel güçlü, % 1.7’sinin işitsel orta ve % 10.9’unun işitsel zayıf öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları görsel-işitsel öğrenme stilline göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin % 87.4’ ünün görsel öğrenme stiline, % 12.6’sının işitsel öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır (Tablo 16).

Tablo 17. Öğrencilerin Sıralı - Bütünsel Öğrenme Stiline Göre Dağılımı

Öğrenme Stili	Öğrenme Stili Düzeyi	Sayı	Yüzde
Sıralı Öğrenme Stili	Zayıf	59	33.9
	Orta	58	33.3
	Güçlü	7	4.1
	Toplam	124	71.3
Bütünsel Öğrenme Stili	Zayıf	34	19.5
	Orta	13	7.5
	Güçlü	3	1.7
	Toplam	50	28.7
Genel toplam		174	100.0

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları sıralı-bütünsel öğrenme stillinin düzeyine göre dağılımları Tablo 17’de gösterilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları sıralı-bütünsel öğrenme stillinin düzeyine göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %33.9’unun sıralı zayıf, %33.3’ünün sıralı orta, %4.1’inin sıralı güçlü, % 1.7’sinin bütünsel güçlü, % 7.5’inin bütünsel orta ve %19.5’inin bütünsel zayıf öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları sıralı-bütünsel öğrenme stilline göre dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %71.3’ ünün sıralı öğrenme stiline, %28.7’sinin bütünsel öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır (Tablo 17).

3.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Bilgi Düzeyi Ortalamalarının İncelenmesi

Bu başlık altında öğrencilerin sahip oldukları yaparak-düşünerek, hissederek-sezgisel, görsel-işitsel ve sıralı-bütünsel öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi ortalamaları ile ilgili veriler verilmiştir.

Tablo 18. Öğrencilerin Yaparak-Düşünerek Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Uygulamasına İlişkin Bilgi Puan Ortalamalarının Dağılımı

Öğrenme Stilleri	Bilgi Düzeyi Ortalamaları				
Yaparak-Düşünerek Öğrenme Stili	n	X±SS	Min.-Mak.	t	P
Yaparak Öğrenme Stili	109	26.47±15.70	0.00-80.00	0.311	0.292
Düşünerek Öğrenme Stili	65	25.69±16.79	0.0-70.00		
TOPLAM	174	26.18±16.07	0.00-80.0		

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları yaparak-düşünerek öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi puan ortalamaları Tablo 18’de gösterilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi ortalamaları incelendiğinde; yaparak öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgi düzeyi ortalaması 26.47±15.70, düşünerek öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgi düzeyi ortalaması 25.69±16.79 olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları yaparak-düşünerek öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi ortalamaları arasında yapılan analizde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (t=0.311, p> 0.05) (Tablo 18).

Tablo 19. Öğrencilerin Hissederek-Sezgisel Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Uygulamasına İlişkin Bilgi Puan Ortalamalarının Dağılımı

Öğrenme Stilleri	Bilgi Düzeyi Ortalamaları				
Hissederek-Sezgisel Öğrenme Stili	n	X±SS	Min.-Mak.	t	P
Hissederek Öğrenme Stili	117	29.28±16.20	0.00-80.00	3.779	0.000
Sezgisel Öğrenme Stili	57	19.82±13.91	0.00-45.00		
TOPLAM	174	26.18±16.07	0.00-80.0		

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları hissederek-sezgisel öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi puan ortalamaları Tablo 19’da gösterilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi ortalamaları incelendiğinde; hissederek öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgi düzeyi ortalaması 29.28±16.20, sezgisel öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgi düzeyi ortalaması 19.82±13.91 olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları hissederek-sezgisel öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi ortalamaları arasında yapılan analizde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır ($t=3.779$, $p< 0.05$) (Tablo 19). Hissederek öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin bilgi puan ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 20. Öğrencilerin Görsel-İşitsel Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Uygulamasına İlişkin Bilgi Puan Ortalamalarının Dağılımı

Öğrenme Stilleri	Bilgi Düzeyi Ortalamaları				
Görsel-İşitsel Öğrenme Stili	n	X±SS	Min.-Mak.	U	P
Görsel Öğrenme Stili	152	26.61±14.90	0.00-70.00	1.338	0.128
İşitsel Öğrenme Stili	22	23.18±22.81	0.00-80.00		
TOPLAM	174	26.18±16.07	0.00-80.00		

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları görsel- işitsel öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi puan ortalamaları Tablo 20’de gösterilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi ortalamaları incelendiğinde; görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgi düzeyi ortalaması 26.61±14.90, işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgi düzeyi ortalaması 23.18±22.81 olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları görsel- işitsel öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi ortalamaları arasında yapılan analizde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (U=1.338, $p>0.05$) (Tablo 20).

Tablo 21. Öğrencilerin Sıralı-Bütünsel Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Uygulamasına İlişkin Bilgi Puan Ortalamalarının Dağılımı

Öğrenme Stilleri	Bilgi Düzeyi Ortalamaları				
Sıralı-Bütünsel Öğrenme Stili	n	X±SS	Min.-Mak.	t	P
Sıralı Öğrenme Stili	124	29.08±13.98	0.00-80.00	3.983	0.008
Bütünsel Öğrenme Stili	50	19.00±18.65	0.00-70.00		
TOPLAM	174	26.18±16.07	0.00-80.00		

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları sıralı-bütünsel öğrenme stillerine göre İM enjeksiyon uygulamasına ilişkin bilgi düzeyi puan ortalamaları Tablo 21’de gösterilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi ortalamaları incelendiğinde; sıralı öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgi düzeyi ortalaması 29.08±13.98, bütünsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin bilgi düzeyi ortalaması 19.00±18.65 olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları sıralı-bütünsel öğrenme stillerine göre bilgi düzeyi ortalamaları arasında yapılan analizde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır (t=3.983, p<0.05) (Tablo 21). Sıralı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin bilgi puan ortalamalarının daha yüksektir.

3.4. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Psikomotor Beceri Düzeyi Ortalamalarının İncelenmesi

Bu başlık altında öğrencilerin sahip oldukları yaparak-düşünerek, hissederek-sezgisel, görsel-işitsel ve sıralı-bütünsel öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları ile ilgili veriler verilmiştir.

Tablo 22. Öğrencilerin Yaparak-Düşünerek Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Psikomotor Beceri Düzeyi Puan Ortalamalarının Dağılımı

Öğrenme Stilleri	Psikomotor Beceri Düzeyi Ortalamaları				
Yaparak-Düşünerek Öğrenme Stili	n	X±SS	Min.-Mak.	t	P
Yaparak Öğrenme Stili	109	59.28±8.21	44.00-80.00	0.901	0.089
Düşünerek Öğrenme Stili	65	58.18±7.00	44.00-76.00		
TOPLAM	174	58.87±7.78	44.00-80.00		

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları yaparak-düşünerek öğrenme stillerine göre İM enjeksiyon psikomotor beceri düzeyi puan ortalamaları Tablo 22’de gösterilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları incelendiğinde; yaparak öğrenme stiline sahip öğrencilerin psikomotor beceri düzeyi puan ortalaması 59.28±8.21, düşünerek öğrenme stiline sahip öğrencilerin psikomotor beceri düzeyi puan ortalaması 58.18±7.00 olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları yaparak-düşünerek öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları arasında yapılan analizde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (t=0.901, p> 0.05) (Tablo 22).

Tablo 23. Öğrencilerin Hissederek-Sezgisel Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Psikomotor Beceri Düzeyi Puan Ortalamalarının Dağılımı

Öğrenme Stilleri	Psikomotor Beceri Düzeyi Ortalamaları				
Hissederek-Sezgisel Öğrenme Stili	n	X±SS	Min.-Mak.	t	P
Hissederek Öğrenme Stili	117	58.70±7.58	44.00-80.00	0.418	0.585
Sezgisel Öğrenme Stili	57	59.22±8.23	44.00-80.00		
TOPLAM	174	58.87±7.78	44.00-80.00		

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları hissederek-sezgisel öğrenme stillerine göre İM enjeksiyon psikomotor beceri düzeyi ortalamaları Tablo 23’de gösterilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları incelendiğinde; hissederek öğrenme stiline sahip öğrencilerin psikomotor beceri düzeyi puan ortalaması 58.70±7.58, sezgisel öğrenme stiline sahip öğrencilerin psikomotor beceri düzeyi puan ortalaması 59.22±8.23 olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları hissederek-sezgisel öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları arasında yapılan analizde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (t=0.418, p> 0.05) (Tablo 23).

Tablo 24. Öğrencilerin Görsel-İşitsel Öğrenme Stillerine Göre İM Enjeksiyon Psikomotor Beceri Düzeyi Puan Ortalamalarının Dağılımı

Öğrenme Stilleri	Psikomotor Beceri Düzeyi Ortalamaları				P
	n	X±SS	Min.-Mak.	U	
Görsel Öğrenme Stili	152	58.92±7.85	44.00-80.00	1.645	1.898
İşitsel Öğrenme Stili	22	58.54±7.43	46.00-72.00		
TOPLAM	174	58.87±7.78	44.00-80.00		

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları görsel-işitsel öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyi puan ortalamaları Tablo 24’de gösterilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları incelendiğinde; görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin psikomotor beceri düzeyi puan ortalaması 58.92±7.85, işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin psikomotor beceri düzeyi puan ortalaması 58.54±7.43 olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları görsel-işitsel öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları arasında yapılan analizde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (U=1.645, p> 0.05) (Tablo 24).

Tablo 25. Öğrencilerin Sıralı-Bütünsel Öğrenme Stillerine Göre İM enjeksiyon Psikomotor Beceri Düzeyi Ortalamalarının Dağılımı

Öğrenme Stilleri	Psikomotor Beceri Düzeyi Ortalamaları				
Sıralı-Bütünsel Öğrenme Stili	n	X±SS	Min.-Mak.	t	P
Sıralı Öğrenme Stili	124	59.03±7.69	44.00-78.00	0.423	0.737
Bütünsel Öğrenme Stili	50	58.48±8.04	44.00-80.00		
TOPLAM	174	58.87±7.78	44.00-80.00		

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları sıralı-bütünsel öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları Tablo 25’de gösterilmiştir. Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları incelendiğinde; sıralı öğrenme stiline sahip öğrencilerin psikomotor beceri düzeyi puan ortalaması 59.03±7.69, bütünsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin psikomotor beceri düzeyi puan ortalaması 58.48±8.04 olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin sahip oldukları sıralı-bütünsel öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları arasında yapılan analizde, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır (t=0.423, p> 0.05) (Tablo 25).

3.5. Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlerine Göre Psikomotor Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

Bu başlık altında öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine göre psikomotor beceri düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 26. Öğrencilerin Sosyo-demografik Özelliklerine Göre Psikomotor Beceri Düzeylerinin İncelenmesi

	n	%	X±SS	İstatistik
Yaş Grupları				
18-20 yaş	84	48.3	58,88±7,20	X ² = 1,320 P=0,724
21-22 yaş	79	45.4	58,86±8,33	
23 yaş ve üzeri	11	6.3	59,50±8,42	
Cinsiyet				
Kadın	139	79.9	59,00±7,62	t: 1,503
Erkek	35	20.1	58,34±8,47	P= 1,315
Mezun Lise				
Düz Lise	66	37.9	59,18±8,20	X ² = 1,158 P=0,763
Süper Lise	8	4.6	56,00±8,88	
Anadolu Lisesi	84	48.3	58,88±7,64	
Diğer	16	9.2	59,00±6,44	
Hemşirelik Mesleğini Seçme Durumları				
İsteyerek	78	44.8	59,66±8,22	X ² = 2,305 P=0,512
Tesadüfen	26	14.9	58,15±8,99	
Öneri üzerine	48	27.6	57,41±6,54	
Diğer	22	12.6	60,09±7,02	

Öğrencilerin yaş, cinsiyet, mezun olduğu lise ve hemşirelik mesleğini seçme durumlarına göre psikomotor beceri düzeyleri Tablo 26’ da verilmiştir. Öğrencilerin yaşlarına göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları 18-20 yaş grubunda 58.88±7.20, 21-22 yaş grubunda 58.86±8.33, 23 yaş ve üzeri grubunda 59,50±8,42’ dir. Yapılan Kruskal Wallis testine göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (X²=1,320, p=0,724). Psikomotor beceri düzeyi ortalamaları kadınlarda 59,00±7,62 ve erkeklerde 58,34±8,47’dir. Yapılan student t testinde cinsiyete göre

elde edilen puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($t=1,503$, $p= 1,315$).

Öğrencilerin mezun oldukları liseye göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları, düz lise mezunlarında $59,18 \pm 8,20$, süper lise mezunlarında $56,00 \pm 8,88$, Anadolu lisesi mezunlarında $58,88 \pm 7,64$ ve diğer lise mezunlarında $59,00 \pm 6,44$ 'dür. Yapılan Kruskal Wallis testine göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($X^2= 1,158$, $p=0,763$).

Öğrencilerin hemşirelik mesleğini seçme durumları göre psikomotor beceri düzeyi ortalamaları, hemşireliği isteyerek seçenlerde $59,66 \pm 8,22$, tesadüfen seçenlerde $58,15 \pm 8,99$, öneri üzerine seçenlerde $57,41 \pm 6,54$ ve diğer sebeplerle seçenlerde $60,09 \pm 7,02$ 'dür. Yapılan Kruskal Wallis testine göre puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur ($X^2=2,305$, $p=0,512$) (Tablo 26).

BÖLÜM IV

4.TARTIŞMA

4.1. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Bu çalışmada, hemşirelik fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve psikomotor becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin tanımlayıcı özellikleri ile ilgili olarak öne çıkan bulgular incelendiğinde; en yüksek oranlarla %48.3'ünün 18-20 yaş grubunda olduğu belirlenmiştir (Tablo 8). Araştırmanın yapıldığı Hemşirelik Fakültesinde entegre eğitim programı ile birlikte, öğrenciler klinik uygulamalara yönelik teori dersleri 2. Sınıfta almaya başladıkları için, araştırma 2. Sınıf öğrencileriyle sınırlı tutulmuştur. Bu yüzden katılımcıların çoğunluğunun 18-20 yaş grubunda olması beklenen bir sonuç olarak düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin çoğunluğunun (%79.9) kadın olduğu belirlenmiştir (Tablo 9). Hemşirelik, tüm dünyada ve ülkemizde kadınların çoğunlukta olduğu bir meslektir (25). Ülkemizde 2007 yılında yapılan (68), Hemşirelik Kanunu'nda değişiklikle erkeklere de hemşire olma hakkı tanınmasıyla birlikte, 2007-2008 yılı itibari ile Hemşirelik Yüksekokulları ve Sağlık Yüksekokullarının hemşirelik bölümlerine kız öğrencilerle birlikte erkek öğrencilerde alınmaya başlanmıştır. Hemşirelik okullarında eğitim gören erkeklerin sayısı yıl geçtikçe artmakla birlikte, erkek öğrencilerin oranının düşük olduğu bilinen bir gerçektir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun kadın olması, beklendik bir sonuçtur.

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerde en uzun yerleşim yeri durumlarına göre en yüksek oranı ilçe (%52.3) oluşturduğu ve ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre en yüksek oranı orta düzeyin (%69.5) oluşturduğu, eğitim durumuna göre ise en yüksek oranı Anadolu lisesi mezunlarının (%48.3) oluşturduğu, hemşirelik mesleğini seçme durumlarına göre %44.8'inin isteyerek tercih nedeni oluşturduğu belirlenmiştir (Tablo 10,11,12,13). Tanımlayıcı özellikleri ile ilgili elde edilen bulgular literatürle benzerlik göstermektedir (28,80,83).

4.2. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Bu araştırma sonucunda, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sahip oldukları yaparak-düşünerek, hissederek-sezgisel, görsel-işitsel ve sıralı-bütünsel öğrenme stillerine göre dağılımı incelenmiştir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stillerine göre dağılımlarında, yaparak-düşünerek öğrenme stilinde yaparak öğrenme stiline sahip olanların (% 62.6), hissederek-sezgisel öğrenme stillinde; hissederek öğrenme stiline sahip olanların (% 67.2), görsel-işitsel öğrenme stillinde görsel öğrenme stiline sahip olanların (%87.4) sıralı-bütünsel öğrenme stillinde ise sıralı öğrenme stiline sahip olanların oranlarının (%71.3) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Tablo 14,15,16,17). Literatürde de belirtildiği gibi her birey bilgi, beceri, tutum ve davranış yönünden farklı geçmişlere, bireysel yeteneklere, öğrenme derecelerine ve öğrenme stratejilerine sahiptir (52). Bu çalışma sonucunda da Yaparak/Düşünerek, Hissederek/Sezgisel, Görsel/İşitsel ve Sıralı/Bütünsel öğrenme boyutlarına ait düzey ortalamaların sıfırdan farklı olduğu görülmekte ve örneklemdaki öğrencilerin genel olarak zayıf düzeyde yaparak ve sıralı, orta düzeyde hissederek ve görsel öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda araştırma kapsamına alınan öğrencilerin, sahip oldukları öğrenme stillerinden yola çıkarak, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif deneyimlere karşı doğal eğilimleri olan ve bilgiyi en iyi tartışarak, uygulayarak, deneyerek ya da başkalarına açıklayarak daha kolay alan ve anlayan; duyu organları ve gözlem aracılığıyla dış dünyadan gelen somut bilgilerin gerçek yaşamla bağının kurulmasını isteyen ve problemleri iyi organize edilmiş yöntemlerle çözmeyi tercih eden; görsel verilerden daha çok bilgi edinen ve bu verileri kodlayarak öğrenme eğiliminde olan ve ayrıştırıcı düşüncede ve analizde güçlü olan ve bilgiyi elde etmede doğrusal sorgulama sürecini takip eden bireyler olduğu söylenebilir.

Öğrenme stillerinin belirlenmesini konu alan diğer çalışmalardan Felder ve Silverman'ın (1988), mühendislik eğitimi alan öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine yaptıkları çalışmada ve Aksoy ve Pekkan'ın (2011), orta öğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme biçimlerinin belirlenmesi üzerine yapmış oldukları çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerinde genel olarak; yaparak, hissederek, görsel ve sıralı öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir (2,37). Ültanır ve Temel'in (2012), üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri üzerine yapmış olduğu bir başka çalışmada da sağlık bilimlerinde okuyan öğrencilerin çoğunlukla yaparak, hissederek, işiterek

ve sıralı öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir (83). Hemşirelik öğrencileriyle yapılan çalışmalarda Ferder ve Silverman Öğrenme stilleri envanteri kullanıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanında “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılarak yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan, Şenyuva (2009) ile Peker ve Aydın (2003) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin ağırlıklı olarak Özümseyen ve Ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları bildirilmiştir (73). Çelik ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında ise hemşirelik öğrencilerinin ağırlıklı olarak yerleştiren ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır (23).

Kolb’un kuramında; Ayırıştırıcı öğrenme, stiline sahip olanlar yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler, özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler soyut düşünceler ile ilgilenir ve öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanırlar. Bilgilerin kendilerine sistemli ve detaylı bir şekilde sunulmasını isterler. Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler ise öğrenme ortamında açık fikirlidirler ve değişime açıktırlar. Bu bireyler kendi analitik yeteneklerinden ziyade, sezgisel bir deneme yanılma durumunda problem çözmeye eğilimlidirler (85). Bizim çalışmamızda Ferder ve Silverman öğrenme stillerinden öğrencilerin ağırlıklı olarak sahip oldukları öğrenme stillerinin özellikleri ve diğer çalışma sonuçlarında elde edilen sonuçlardaki öğrenme stillerinin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin birden fazla öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrenme sürecinde tercih ettikleri öğrenme biçimleri bakımından benzer olduğu söylenebilir. Bu sonuçların özellikle eğitim programlarında öğrenciye bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri kazandırma hedefi olan hemşirelik programlarında kullanılan eğitim yöntemlerinin bütün öğrenme stillerine hitap etmesi gerektiğini gösterdiği düşünülmektedir.

4.3. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Bilgi Düzeyi Ortalamalarına İlişkin Bulguların İncelenmesi

Eğitimde bireysel farklılıklar ve bilgiyi yapılandırma süreci ile ilgili yapılan araştırmalar, öğrencilerin çevreleriyle farklı şekillerde etkileşime girerek bilgiyi zihinlerinde yapılandıklarını ve hatırladıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle sınıf içi etkinliklerinin ve değerlendirme stratejilerinin bireysel farklılıkların dikkate alınarak planlanması ve yapılandırılması oldukça önemlidir (52).

Felder’in bildirdiğine göre, tercih edilen öğretim ve öğrenme stilleri arasındaki uyumsuzluk arttıkça ders içerisinde öğrencinin dikkati dağılmakta, derse olan ilgisi kaybolmakta sonuçta öğrenci sınavlardan daha düşük puanlar alıp derse ve kendine

olan güvenini kaybetmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme ortamlarının buna göre düzenlenmesi, başarı düzeylerini olumlu etkileyecektir (39).

Bu araştırma sonucunda, araştırma kapsamına alınan öğrencilerin İM enjeksiyon uygulaması bilgi puan ortalamalarında, sahip oldukları yaparak-düşünerek ve görsel-işitsel öğrenme stillerine göre yapılan analizlerde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenirken ($p>0.05$), öğrencilerin hissederek-sezgisel ve sıralı-bütünsel öğrenme stillerine göre anlamlı fark olduğu, hissederek ve sıralı öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin bilgi puan ortalamalarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$) (Tablo 18,19,20,21).

Öğrenme stilleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalar, öğrenme stillerinin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin araştırılması yönündedir. Öğrencilerin akademik başarıları ve bilgi düzeylerinin belirlenmesinde, öğrenme stillerinin etkisinin olduğunu ya da olmadığını belirten çalışmalar bulunmaktadır. Seven ve arkadaşlarının (2012) hemşirelik öğrencilerinde öğrenme stillerinin belirlenmesi ve akademik başarıları ilişkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarılarını etkilemediği belirlenmiştir (70). Bu bulguyu destekler şekilde Baykan ve Naçar (2007), tıp fakültesi öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarılarını etkilemediğini belirtmişlerdir (15). Bu çalışmaların tersine öğrenme stilleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda, öğrenme stillerinin öğrencilerin akademik başarıları ve bilgi düzeyini belirleyen önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (3,53,81). Uzuntiryaki ve arkadaşlarının (2003), öğrencilerin öğrenme stillerinin kimya dersindeki başarıları ve kimya dersine karşı tutumlarına etkisini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin öğrenme stillerinin başarı ve tutum üzerinde etkili olduğu bildirilmiştir (82). Bilgin ve Durmuş (2003) tarafından yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinin başarılarına etkisi incelenmiş ve öğrenme stillerinin öğrencilerin başarılarını etkileyen bir faktör olduğunu belirtmişler ve öğrenme stillerine dayalı öğretim uygulamalarının önemine vurgu yapmışlardır (17).

Araştırmaya katılan öğrencilerde, duyu organları ve gözlem aracılığıyla dış dünyadan gelen somut verileri tercih eden, ayrıştırıcı düşüncede ve analizde güçlü olan ve belli bir sıra ve yöntem gerektiren işlere ilgisi olan hissederek ve sıralı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin bilgi düzeyi puan ortalamalarının sezgisel ve

bütünsel öğrenme stillerine sahip olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun araştırmada öğrencilerin bilgi düzeyinin sorgulandığı konuyla da ilgili olabileceği gözardı edilmemelidir. Çünkü çalışmada öğrencilerin İM enjeksiyon konusundaki bilgi düzeyleri değerlendirilmiştir. İM enjeksiyon ile ilgili bilgiler soyut bilgiden ziyade somut bilgilerdir ve belirli bir işlem sırasını içeren özelliktedir. Bu nedenle, bu durumun somut bilgileri tercih eden ve belirli bir sıra gerektiren işlemlere ilgisi olan öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek çıkmasında etkili olabileceği düşünülebilir.

4.4. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Psikomotor Beceri Düzeyi Ortalamalarına İlişkin Bulguların İncelenmesi

Yapılan araştırmalar öğrenenlerin öğrenmesinin/başarısının, sahip oldukları öğrenme biçimleri doğrultusunda hazırlanmış eğitim programları ile yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Her birey bilgi, beceri, tutum ve davranış yönünden farklı geçmişlere, bireysel yeteneklere, öğrenme derecelerine ve öğrenme stratejilerine sahiptir. Bu nedenle, öğretme-öğrenme sürecinin öğrenme stillerinin dikkate alınarak düzenlenmesi eğitimin amaçlarına ulaşılması açısından oldukça önemlidir (51,57).

Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerin psikomotor beceri düzeyine etkisinin incelendiği bu çalışma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stillerine göre elde edilen psikomotor beceri (İM enjeksiyon uygulaması) puan ortalamaları arasında fark bulunmamıştır (Tablo 22,23,24,25). İlgili literatür incelendiğinde, öğrenme stillerinin öğrenci başarısına etkisini konu alan bazı çalışmalar bulunmakla birlikte, hemşirelik öğrencilerinde yapılan çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmalardan hemşirelik öğrencilerinde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerinin akademik başarılarını etkilemediği saptamışlardır (70). Koç'un (2013) öğrencilerin harita beceri düzeyleri ile öğrenme stilleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin harita beceri düzeyleri ile onların sahip oldukları öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmadığını belirtmiştir (54). Peker'in (2005), ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stillerinin matematiksel becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı başka bir çalışmada öğrencilerin öğrenme stillerinin matematik becerileri üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir (65). Diğer taraftan Uzuntiryaki ve arkadaşlarının (2003) çalışmasında, öğrencilerin öğrenme stillerinin kimya

dersindeki başarı ve tutumları üzerinde etkili olduğu, Alşan'ın (2009) çalışmasında ise öğretmen adaylarının öğrenme stiline, temel kimya laboratuvarı dersinde gösterdikleri başarıyı etkilediği bulunmuştur (3,82).

Bu çalışmadan elde edilen bulguların, Seven ve ark.'nın çalışma sonuçlarını destekler özellikte olduğu söylenebilir. Hemşirelik bölümleri dışındaki bölümlerde yapılan çalışma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında ise Koç (2013) ve Peker'in (2003) çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterirken, diğer çalışmalarla benzer olmadığı görülmektedir (54,63). Bu sonuçlar doğrultusunda, her ne kadar çalışma grupları ve değerlendirilen başarı alanları farklılık gösterse de çalışma sonuçları arasında bir tutarlılığın olmadığı söylenebilir. Bu nedenle öğrenme stillerinin psikomotor beceri kazanımına etkisini inceleyen çalışmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma sonucunda, hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeylerinde farklılığın olmamasında bazı etmenlerin etkisinden söz edilebilir. Bunlardan birisinin çalışmanın yapıldığı eğitim kurumunda kullanılan öğretim yöntemlerinin olduğu düşünülmektedir. Çünkü uygulamalı bir meslek olan hemşirelik eğitiminde psikomotor beceri eğitimi önemli yer tutmakta ve öğrencilere bu becerilerin kazandırılması amacı doğrultusunda, eğitimciler tarafından, önce sınıf ortamında daha sonra daha küçük gruplarda beceri laboratuvarında teori ve uygulama bilgileri; demonstre edilmekte, öğrencilerin aynı beceriyi tekrar etmesi, akranlarını gözlemlemesi sağlanmakta ve bu becerilerin öğretiminde kazandırılması hedeflenen becerinin uygulama basamaklarını içeren kontrol listeleri kullanılmaktadır. Birçok eğitim yöntemini içinde barındıran bu süreç farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin psikomotor becerileri kazanmalarında etkili olduğu düşünülebilir. Nitekim çalışmada öğrencilerin beceri düzeylerinin değerlendirildiği İM enjeksiyon uygulaması ile ilgili demansasyon eğitimi verilmeden önce öğrenme stillerine göre bilgi düzeyleri arasında fark bulunurken, öğrencilere işlemin demansre edilmesi ve her bir öğrenciye işlemin uygulanmasından sonra yapılan psikomotor beceri değerlendirilmesinde bu farkın ortadan kalktığı görülmüştür.

Araştırma sonucu üzerinde etkili olabileceği düşünülen önemli başka bir faktörde demansasyonun ve beceri değerlendirmesinin tek bir araştırmacı tarafından yapılmasıdır. Araştırmanın beceri uygulamasının demansre edilmesinde ve beceri değerlendirmesinde, eğitimci farklılığını ortadan kaldırmak için bir araştırmacı tarafından yapılması sonucu, bazı gruplarda öğrencilerin birbirinden etkilendiği ve araştırmacının bu durumu kontrol edemediği ve bu durumun,

öğrencilerin öğrenme stillerinin psikomotor becerileri üzerinde etkisinin net bir şekilde ortaya konulmasında engelleyici olduğu düşünülmektedir.

4.5. Öğrencilerin Bağımsız Değişkenlerine Göre Psikomotor Beceri Düzeylerine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Çalışmada öğrencilerin yaş, cinsiyet, hemşireliği isteyerek seçme durumu ve mezun oldukları lisenin psikomotor beceri puan ortalamasını etkileme durumu incelenmiştir. Yapılan analizlerde bu değişkenlerin hiçbirinin psikomotor beceri puanını etkilemediği belirlenmiştir (Tablo 26). Ancak, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, öğrencilerin hemşirelik mesleğini seçme nedenlerine göre elde edilen puan ortalamalarında, hemşirelik mesleğinin isteyerek seçenlerin puan ortalamalarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, sınırlı sayıdaki çalışmada cinsiyet ve mezun oldukları liseye göre öğrenme stilleri incelendiği görülmektedir. Bu çalışmalardan birisi olan Bahar ve arkadaşlarının (2009) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde yapılan çalışmasında, öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklı olmadığı bulunmuştur (13). Özen'in çalışmasında da (2011) öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği, öğrenme stillerinin mezun oldukları lisenin öğrenim türüyle anlamlı bir ilişki göstermediği bildirilmiştir (76). Hemşirelik öğrencileriyle yapılan bir diğer çalışmada ise hemşirelik öğrencilerinin cinsiyetine ve mezun oldukları liseye göre öğrenme stillerinde farklılıklar olduğu bildirilmiştir (23).

Öğrenme stillerinin başarı durumuna etkisi ile ilgili olarak, Ayyıldız ve arkadaşlarının (2014) hemşirelik öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada, kız öğrencilerin daha başarılı olduğu, öğrencilerin yaş ve sınıfları ile akademik başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğu ve hemşirelik mesleğinin saygınlığının iyi olduğunu düşünen öğrencilerin akademik ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu sonucun mesleği sevmenin ve önemsemenin akademik başarıyı artırıcı olabileceğine vurgu yapılmıştır (11).

Bizim çalışmamızda elde edilen bulgular incelendiğinde ise yaş değişkenine göre fark olmaması, araştırma kapsamına alınan aynı sınıfta olması ve öğrenciler arasında belirgin yaş farkının olmaması nedeniyle beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir. Ancak cinsiyet, mezun olunan lisenin başarıya etkisi bakımından hemşirelik öğrencilerinde yapılan çalışmalarla benzerlik göstermediği görülmektedir. Bunun yanında, çalışmada hemşirelik mesleğini isteyerek seçen öğrencilerin

puanlarının diğerklerine göre göreceli olarak yüksek olması, Ayyıldız ve arkadaşlarının (2014) çalışma bulgularını destekler nitelikte olduğu düşünölmektedir. Bu nedenle, hemşirelik öğrencilerinin hemşireliğı istediğı için hemşirelik bölümünü seçmesi, eğitim program çıktılarının istendik düzeyde olabilmesi için meslek seçiminde mesleğı sevme durumunun çoğı zaman birincil etken olmadığı ölkemiz koşullarında ele alınması gereken bir konu olarak görünmektedir.



BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Hemşirelik fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve psikomotor becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda,

Öğrencilerin;

- %79.9'unun kadın,
- %48.3'ünün 18-20 yaş grubunda olduğu,
- % 37.9' unun düz lise, % 48.3' ünün Anadolu lisesinden mezun olduğu,
- %52.3'ünün en uzun süreli yerleşim yerinin ilçe olduğu,
- % 69.5' inin sosyo-ekonomik düzeyinin orta seviyede olduğu,
- %44.8' inin hemşirelik mesleğini isteyerek seçmiş olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili olarak;

- Yapararak-düşünerek öğrenme stiline göre, % 62.6' sının yapararak öğrenme stiline, % 37.4' ünün düşünerek öğrenme stiline sahip olduğu,
- Hissederek-sezgisel öğrenme stilline göre, % 67.2' sinin hissederek öğrenme stiline, % 32.8'inin sezgisel öğrenme stiline sahip olduğu,
- Görsel-işitsel öğrenme stilline göre, % 87.4' ünün görsel öğrenme stiline, % 12.6'sının işitsel öğrenme stiline sahip olduğu,
- Sıralı-bütünsel öğrenme stilline göre, % 71.3' ünün sıralı öğrenme stiline, % 28.7' sinin bütünsel öğrenme stiline sahip olduğu saptanmıştır
- Öğrencilerin İM enjeksiyon bilgi puan ortalamasının 26.18 ± 16.07 olduğu,
- Yapararak öğrenme stiline sahip öğrencilerle düşünerek öğrenme stiline sahip öğrencilerin İM enjeksiyon bilgi düzeyi puan ortalamaları arasında ve görsel öğrenme stiline sahip öğrencilerle düşünerek öğrenme stiline sahip öğrencilerin İM enjeksiyon bilgi düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı,
- Hissederek öğrenme stiline sahip öğrencilerin İM enjeksiyon bilgi puan ortalamalarının sezgisel öğrenme stiline sahip öğrencilerden, sıralı öğrenme stiline sahip öğrencilerin İM enjeksiyon bilgi puan ortalamalarının bütünsel öğrenme stiline sahip öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir.

- Öğrencilerin psikomotor beceri (İM enjeksiyon) düzeyi puan ortalamasının 58.87 ± 7.78 olduğu,
- Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerine göre elde edilen psikomotor beceri (İM enjeksiyon) düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı,
- Öğrencilerin yaşının, cinsiyetinin, mezun olduğu lisenin ve hemşirelik mesleğini seçme nedenlerinin psikomotor beceri düzeyine etkisinin olmadığı belirlenmiştir.
- Genel olarak yaparak, hissederek, görsel ve sıralı öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrenme stillerinin psikomotor beceriler üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.



5.2. ÖNERİLER

Hemşirelik fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve psikomotor becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda,

Çalışma da öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip oldukları sonucu doğrultusunda, hemşirelik eğitimi veren kurumların öğrencilerinin öğrenme stillerini belirleyen çalışmalar yapması ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine hitap eden öğrenme yöntemlerini uygulamaları ve öğrencilerin daha az tercih ettikleri öğrenme stili boyutları ile ilgili becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamlarının hazırlanması önemlidir.

Çalışma sonucunda hemşirelik öğrencilerin öğrenme stillerinin teorik düzeydeki bilgi düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucu doğrultusunda, farklı öğrenme alanlarına yönelik öğrenme hedeflerine ulaşmada öğrencilerin öğrenme stillerini temel alan öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerine göre psikomotor beceri düzeyleri arasında fark bulunmamıştır. Ancak bu araştırma tek bir psikomotor beceri uygulaması üzerinde yapılmıştır. Ayrıca beceri uygulaması demansasyonu ve değerlendirmesinin eğitmeni farklılığını ortadan kaldırmak için, kısa bir süre içinde bir araştırmacı tarafından yapılması, öğrencilerin birbirinden etkilenmesine ve araştırmacının bu durumu kontrol edememesine neden olduğu düşünülmektedir. Oldukça yeni olan bu çalışma konusunun üzerinde daha çok sayıda çalışma yapılması, bir başka deyişle öğrenme stilleri ile psikomotor beceri arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmaların sayısının artırılması ve değerlendirilen psikomotor beceri sayısının artırılması önerilmektedir. Yapılacak bu tür araştırmalarda ise, farklı öğrenme stilleri modelleri temel alınarak, yapılmış olan çalışmalardan elde edilen sonuçları birbirleriyle karşılaştıran daha kapsamlı araştırmalara gereksinim vardır. Böylece farklı boyutlarda ele alınan öğrenme stillerinin kendi arasındaki ilişkileri hem de psikomotor beceri ile mevcut olan pek çok öğrenme stili modellerinin aralarındaki ilişkiler araştırılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Araştırmanın birden fazla ve farklı hemşirelik becerileri ile tekrarlanması ve değerlendirmelerin klinik uygulamalardaki performansları da kapsamının yararlı olacağı düşünülmektedir.

HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ VE PSİKOMOTOR BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Handan ÖZDEMİR

Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Ayten ZAYBAK

Ağustos, 2015

Araştırma, hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stilleri ile psikomotor becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmış tanımlayıcı bir çalışmadır.

Araştırma Kasım 2013 - Mayıs 2014 tarihleri arasında, Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, hemşirelik uygulama becerileri eğitimini ilk kez alan 2. sınıf öğrenciler (n=174) oluşturmuştur. Araştırmada veriler, “Birey Tanıtım Formu”, “İM Enjeksiyon Bilgi Formu”, “Felder ve Solomon Öğrenme Stilleri Envanteri” ve “İM Enjeksiyon Beceri Listesi” kullanılarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında, öncelikle “Birey Tanıtım Formu” ve “Felder ve Solomon Öğrenme Stilleri Envanteri” uygulanmıştır. Sonrasında İM enjeksiyon konusunda teorik bilgi anlatılmış ve arkasından öğrenciler gruplara ayrılarak, beceri laboratuvarında İM enjeksiyon uygulaması demonstre edilmiştir. İM enjeksiyon demonstre edilmeden önce İM enjeksiyon bilgi formu uygulanmıştır, demonstre edildikten sonra “İM Enjeksiyon Beceri Listesi” kullanılarak öğrencilerin İM enjeksiyon uygulama becerisi değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde yüzdellik, aritmetik ortalama, Student t testi, Kruskal Wallis, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Etik Kurulu’ndan ve Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı’ndan, örneklem kapsamına alınan her bir öğrenciden yazılı/sözlü izin alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda,

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin, %79.9’unun kadın olduğu, %48.3’ünün 18-20 yaş grubunda olduğu, % 48.3’ünün Anadolu lisesinden mezun olduğu, %52.3’ünün en uzun süreli yerleşim yerinin ilçe olduğu, % 69.5’ inin sosyo-ekonomik düzeyinin orta seviyede olduğu ve %44.8’ inin hemşirelik mesleğini isteyerek seçmiş olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin genel olarak; yaparak, görsel, hissederek ve sıralı öğrenme stiline sahip oldukları ve İM enjeksiyon bilgi puan ortalamalarının 26.18 ± 16.07 olduğu belirlenmiştir. Y yaparak öğrenme ile düşünerek öğrenme stiline sahip öğrencilerin İM enjeksiyon bilgi düzeyi puan ortalamaları arasında ve görsel öğrenme ile işitsel öğrenme stiline sahip öğrencilerin İM enjeksiyon bilgi düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. Hissederek öğrenme stiline sahip öğrencilerin İM enjeksiyon bilgi puan ortalamalarının sezgisel öğrenme stiline sahip öğrencilerden, sıralı öğrenme stiline sahip öğrencilerin İM enjeksiyon bilgi puan ortalamalarının bütünsel öğrenme stiline sahip öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin psikomotor beceri (İM enjeksiyon) düzeyi puan ortalamasının 58.87 ± 7.78 olduğu ve öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerine göre elde edilen psikomotor beceri (İM enjeksiyon) düzeyi puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, mezun oldukları lise ve hemşirelik mesleğini tercih etme durumlarının psikomotor beceri düzeyine etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Hemşirelik öğrencisi, öğrenme stilleri, psikomotor beceri

e-mail: afak-88@hotmail.com

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN NURSING STUDENTS' LEARNING STYLES AND PSYCHOMOTOR SKILLS

Handan ÖZDEMİR

Department of Fundamentals of Nursing

Supervisor: Doç. Dr. Ayten ZAYBAK

August, 2015

This research was a descriptive study carried out to examine the relationship between nursing students' learning styles and psychomotor skills. It was carried out in Ege University Nursing Faculty between November 2013 and May 2014. The sampling of the research comprised of sophomores who received the training of nursing application skills (n=174). In research data were collected by using "Individual Identification Form", "IM Injection Information Form", "Felder and Soloman Learning Styles Inventory" and "IM Injection Skill List". In data collection, primarily "Individual Identification Form" and "Felder and Soloman Learning Styles Inventory" were used. Subsequently, theoretical information was provided about IM injection and then the application of IM injection was demonstrated in skill laboratory by separating students into groups. Prior to demonstration of IM injection, an IM injection information form was handed out and students' IM injection application skills were evaluated.

In analysis of data the percentage, mathematical average, Student's t-test, Kruskal Wallis and Mann-Whitney U tests were used. For research to be carried out approvals of Ege University Nursing Faculty Ethical Committee and Dean of Nursing Faculty were obtained and each student included in the scope of sampling was provided a written/verbal consent.

At the end of research it was identified that 79.9 % of the students included in the scope of research were women, 48.3 % were in 18-20 age group, 48.3 % were Anatolian high school graduates, 52.3 % have resided in town long time, 69.5 % had a medium level of socio-economical status and 44.8 % had preferred nursing profession voluntarily.

It was determined that the students participated in research had hands-on, visual, feeling and sequential learning styles and their mean scores of IM injection knowledge were 26.18 ± 16.07 . There was not a significant difference between students who learn by practicing and those who learn by thinking and those who have visual learning style and those who have auditory learning style, in terms of mean scores of IM injection knowledge. It was detected that the mean scores of IM injection knowledge in students who learn by feeling were significantly higher than those who have intuitive learning style and also the mean scores of IM injection knowledge in students who have sequential learning style were significantly higher than those who have total learning style.

Students' mean scores of psychomotor skill (IM injection) levels were 58.87 ± 7.78 and there was no significant difference between the mean scores of psychomotor skill (IM injection) levels obtained according to the learning styles possessed by students. It was concluded that students' age, gender, the high school they graduated and reasons for preferring nursing profession had no effect over their psychomotor skill levels.

Key Words: Nursing student, learning styles, psychomotor skill

e-mail: afak-88@hotmail.com

KAYNAKLAR

1. Akbulut G. Coğrafya ve Aktif Öğretim Yöntemleri. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi 2004; 6(1): 65-77.
2. Aksoy M, Pekkan G. Orta Öğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Biçimlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 2011; 9(4): 665- 678.
3. Alşan EU. Temel kimya laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının başarılarına öğrenme stili tercihlerinin etkisi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi 2009; 3: 117-133.
4. Altun İ. Nursing Values. In: Callara LE, editor. Nursing Education Challenges in the 21st Century. USA: Nova Science Publishers; 2008: 243-269.
5. Altun İ. Building a Quality Culture in Nursing. In: Fortier A, Turcotte S, editors. Health Education: Challenges, Issues and Impact. USA: Nova Science Publishers; 2010: 237-239.
6. Arı A. Bloom'un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye'de ve Uluslar Arası Alanda Kabul Görme Durumu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi 2011;11(2): 767-772.
7. Aştı AT, Karadağ A. Hemşirelik Esasları: Hemşirelik Bilim ve Sanatı. Akademi Yayınları; 2012.
8. Atalay M, Tel H. Gelecek Yüzyılda Hemşirelikte Lisans Eğitiminin Vizyonu. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 1999;3(2):47-54.
9. Ay AF. Sağlık Uygulamalarında Temel Kavramlar ve Beceriler. Nobel Tıp Kitabevi; 2011.
10. Aydın B, Akbağ M, Tuzcuoğlu S, Yayıcı L, Ağır M. Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2005.
11. Ayyıldız T, Şener KD, Veren F, Kulakçı H, Akkan F, Ada A ve ark. Hemşirelik Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler. Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi 2010; 5(3): 222-228.
12. Bacanlı H. Gelişim ve Öğrenme. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım; 2001.

13. Bahar HH, Özen Y, Gülaçtı F. Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 2009; 42(1): 69-86.
14. Baillie L, Curzio J. A survey of first year student nurses' experiences of learning blood pressure measurement. Nurse Education in Practice 2009; 9: 61-71.
15. Baykan Z, Naçar M. Learning styles of first-year medical students attending Erciyes University in Kayseri, Turkey. Advances in Physiology Education Journals 2007; 31: 158-160.
16. Bektaş AH. Hemşirelik öğrencilerinin kuramsal ve uygulamalı eğitimde yaşadıkları güçlükler ve öğretim elemanlarından beklentileri. Hemşirelik Forumu Dergisi; Eylül-Ekim 2004, 45- 54.
17. Bilgin İ, Durmuş S. Öğrenme Stilleri ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi 2003; 3 (2): 381-400.
18. Boydak A. Öğrenme Stilleri. İstanbul: Beyaz Yayınevi; 2001.
19. Bölükbaş N. Ordu Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin sosyodemografik özellikleri ve eğitimleri ile ilgili görüşleri. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2006;9(1):49-57.
20. Bradley P, Postlethwaite K. Setting up a clinical skills learning facility. Medical Education 2003 37(1):6-13.
21. Buldukoğlu K, Kantek F, Öncel S. Eğitimi Değerlendirme Ve İyileştirme Çalışması: Antalya Sağlık Yüksekokulu İlk Üç Dönem Mezunlarının Görüşleri. Hemşirelik Forumu Dergisi 2004;7(2):8-16.
22. Çam O. Eğitimci Hemşirelerin Kariyer Düzeylerine Göre Değişim Gösteren Özellikler. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 1994;10(2): 1-11.
23. Çelik S, Yıldırım D, Batur Ö, Çime E, Çapraz F, Kubat N. Öğrenci Hemşirelerin Öğrenme Stratejileri ve Stillerinin Belirlenmesi. Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi 2014;13(1):13-28.

24. Çınar N, Altun İ, Köse D. Öğrenci Hemşirelere Göre Hemşirelik Eğitiminde Gözlenen Eksiklikler. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni yönelişler ve Sorunlar 2011;1(1): 2064-6.
25. Çınar D, Olgun D. Klinik Uygulamalarda Erkek Hemsire Algısı. Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi 2013; 10(3): 3-6.
26. Çoban A, Şahin A, Duman B, Ocak G, Gündüz M, Özbek R ve ark. Editör: Gülbüz OCAK. Öğretim İlke ve Yöntemleri. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık; 2012: 243-268.
27. Demir T. Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 2008; 1: 129-148.
28. Demir YP, Çırak Y, Yılmaz GD, Dalkılıç M, Kömürcü M. Fizyoterapi öğrencilerinde bireysel öğrenme stillerinin önemi. Türk Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi 2014; 25(1): 1-7.
29. Demirel Ö. Öğretim İlke ve Yöntemleri. 19.Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık; 2012: 77-102.
30. Deryakulu D. Yapıcı öğrenme. Editör: A. Şimşek. Sınıfta Demokrasi içinde. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları; 2000: 53-77.
31. Dikkartın FT. Geometri Öğretiminde 4 MAT Öğretim Modelinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerine Etkisi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006; Balıkesir.
32. Dunn R, Sklar RI, Beaudry J, Bruno J. Effects of Matching and Mismatching Minority Developmental Collage Students' Hemispheric Preferences On Mathematics Scores. The Journal of Educational Research 1990;83(5):283-288.
33. Dunn R, Dunn K. Teaching elementary students through their individual learning styles: practical approach for grades 3-6. Boston: Allyn and Bacon 1992.
34. Ekici G. Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretimi-Öğretmen Gözlem Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003;(34):254-267.
35. Erden M, Akman Y.. Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınevi; 2001.

36. Erden M, Akman Y. Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Arkadaş Yayınevi; 2001
37. Felder RM, Silverman L. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. Engineering Education 1988;78(7): 674-681 [accessed 20 Nov. 2013]. Available from: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-1988.pdf>.
38. Felder RM. Reaching te Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. College Science Teaching 1993; 23(5), 286 – 290 [accessed 20 Nov. 2013]. Available from: <http://www.ncsu.edu/felderpublic/Papers/Secondtier.html>.
39. Felder, R.M. ve Soloman, B.A. Index of Learning Styles 1994 [accessed 20 Nov. 2013]. Available from: <http://www.ncsu.edu/felderpublic/ILSpage.html>.
40. Felder RM, Henriques ER. Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. Foreign Language Annals 1995;28(1): 21-31[accessed 20 Nov. 2013]. Available from: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf>.
41. Felder RM. Matters of Styles. ASEE Prism 1996; 6 (4):18-23 [accessed 20 Nov. 2013]. Available from: <http://www.ncsu.edu/felderpublic/Papers/LS-Prism.html>.
42. Felder RM, Soloman BA. Learning Styles and Strategies.1998 [accessed 20 Nov. 2013]. Available from: http://www.uncw.edu/cte/soloman_felder.html.
43. Gencel Eİ. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri III'ü Türkçeye Uyarlama Çalışması. D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2007;9 (2):120-140.
44. Goldsmith M, Stewart L, Ferguson L. Peer learning partnership: An innovative strategy to enhance skill acquisition in nursing students. Nurse Education Today 2006; 26:123-130.
45. Gömleksiz MN, Kan A Ü. Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. Turkish Studies-Internetal Periodical For The Languages, literature and History of Turkish or Turkic 2012;7(1):1159-1177.
46. Karadağ A, Hisar F, Özhan EN. Hemşirelikte Profesyonelliğe İlişkin Davranışsal Envanter. Hemşirelik Forumu Dergisi 2004; 7(4):14-22.
47. Kalaycı N. Öğretim Yöntemi Olarak Kullanılan Problem Çözme Adımları, İlgili Etkinlikleri ve Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi 2006; 31(139):56-69.

48. Karagözoğlu Ş. Bilim Ve Bilimsel Bir Disiplin Olarak Hemşirelik. II. Ulusal Hemşirelikte Araştırma Sempozyumu Araştırma Kültürü ve Hemşirelik Neredeyiz? HEMAR-G Derneği. Odak Ofset, 2004; s.127-130.
49. Karaöz S. Hemşirelikte Klinik Öğretime Genel Bir Bakış Ve Etkin Klinik Öğretim İçin Öneriler. Hemşirelikte Araştırma Ve Geliştirme Dergisi 2003;5(1):15-21.
50. Karaöz S. Hemşirelikte Klinik Değerlendirmeye Genel Bir Bakış: Güçlü ve Önerileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2013; 6 (3): 149-158.
51. Kaya H, Akçin E. Öğrenme Biçimleri/ Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi. Cumhuriyet Üniversitesi Yüksekokulu Dergisi 2002; 6 (2): 31-32.
52. Keskin Samancı N, Keskin Özer, M. Felder ve Soloman Öğrenme Stilleri İndeksi: Türkçeye Uyarlanması ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 2007; 8(2):37-54.
53. Kılıç E. Baskın öğrenme stiliinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi 2002; 1(1):1-15.
54. Koç H. Harita Beceri Düzeyleri ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi Üzerine Bir İnceleme. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2013; 16(4):17-31.
55. Kolb D. Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development. Prentice-Hall. New Jersey, 1984.
56. Küçükahmet L. Öğretim İlke ve Yöntemleri. 7.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 1995; s.35-65.
57. Mahiroğlu A. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi; 1999.
58. Mcgee P. Defining Nursing Practice. British Journal of Nursing 1995;2(20):1022-1026.
59. Mete S, Uysal N. Hemşirelik Mesleksel Beceri Eğitiminde Bir Model Uygulaması. Dokuz Eylül Üniversitesi Dergisi 2009;2(3): 115-123.
60. Moore KD. Öğretim Becerileri. Edt. Altıntaş E. Ankara; Nobel Yayın Dağıtım; 2000.

61. Morgan R. Using clinical skills laboratories to promote theory–practice integration during first practice placement: An Irish perspective. *Journal of Clinical Nursing* 2006; 15: 155–161.
62. Mutlu M, Aydoğdu M. Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb’un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2003; 13:15-29.
63. Peker M, Aydın B. Anadolu ve Fen Liselerindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2003; 2(14):167-172.
64. Peker M. Kolb Öğrenme Stilleri Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*. 2003;157 (Erişim tarihi: 15.12.2013). Erişim: [http:// yayim. meb. gov. tr/ yayimlar /157/ peker.html](http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/157/peker.html).
65. Peker M. İlköğretim matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin öğrenme stilleri ve matematik başarıları arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research* 2005; 21: 200-210.
66. Potter PA, Perry AG. *Fundamentals of Nursing: Concepts, Process And Practice*. 3rd et. St Louis: Mosby Year Book;1993: 4-31.
67. Potter PA, Perry AG. *Fundamentals of Nursing*. 7th Edition. Canada: Mosby Company;2009
68. Resmi Gazete. 5634 no’lu Hemşirelik Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.2007;26510 (Erişim tarihi: 15.12.2013). Erişim: [http://www. resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/05/20070502-3.html](http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/05/20070502-3.html).
69. Seçkin M, Yılmaz S. Örnek Olay Yönteminin Öğretmen Adaylarının Kimya Laboratuvarı Dersine Karşı Endişelerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2014; 29(2): 215-227.
70. Seven M, Bağcıvan G, Kılıç S, Açikel C. Hemşirelik yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve ders başarıları ile ilişkisinin incelenmesi *Gülhane Tıp Dergisi* 2012; 54: 129-135.
71. Somuncuoğlu Y, Yıldırım A. Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama için Ortaya Koyduğu Sonuçlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi* 1998; 110: 31–39.
72. Sönmez V. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık; 2000.
73. Şenyuva EA. Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 2009; 15(58): 247–271.

74. Özdağ N. Hemşirelik Araştırmalarının Önemi ve Gelişimi. II. Ulusal Hemşirelikte Araştırma Sempozyumu Araştırma Kültürü ve Hemşirelik Neredeyiz? HEMAR-G Derneği. Odak Ofset, 2004; s.135-139.
75. Özden Y. Öğrenme ve Öğretme. 4. Baskı. Ankara: Pegem Yayınevi; 2000.
76. Özen Y. Sosyal bilgiler eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Erzincan Üniversitesi Örneği). Akademik Bakış Dergisi 2011; 24 (2): 1-20.
77. Tan Ş, Akınoğlu O, Erciyes G, Güven B, Kılıç A, Köksal FN, Yetim H, Oral B, Pala A. Öğretim İlke ve Yöntemleri. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi; 2012.
78. Taşocak G. Öğretmeden öğrenmeye: felsefî ve kuramsal temeller, stratejiler. I. Uluslararası ve V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi 2001: 19-22 Eylül, Nevşehir.
79. Terzioğlu F, Boztepe H. Hemşirelik Eğitiminde Beceri Değerlendirme. Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi 2013;16:1.
80. Tüfekci F, Yıldız A. Öğrencilerin hemşireliği tercih etme gerekçeleri ve gelecekleri ile ilgili görüşleri. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2009; 12 (1): 31-7.
81. Tüysüz C, Tatar E. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin kimya dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2008; 5: 97-107.
82. Uzuntiryaki, E, Bilgin İ, Geban Ö. The Effect of Learning Styles on High School Students' Achievement and Attitudes in Chemistry. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Philadelphia, PA; 2003.
83. Ültanır E, Ültanır YY, Temel GÖ. The examination of university students' learning styles by means of felder-silverman index. Education and Science. 2012;37 (163): 29-42.
84. Velioğlu P. Hemşire Öğretim Elemanları ve Hemşire Öğrencilerin Uygulamalı Eğitimi Algılamaları. Hemşireliğin Düşünsel Temelleri. Alaş Ofset Matbaası; 1994:131-146.
85. Veznedaroğlu RL, Özgür AO. Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. İlköğretim-Online Dergisi 2005; 4(2): 1-16.

86. Wilford A, Doyle TJ. Integrating simulation training into the nursing curriculum. British Journal of Nursing 2006; 15 (11):604–607.
87. Woolfolk AE. Educational Psychology.5th Edition. Boston: Allyn and Bycon; 1993.
88. Yıldız Z. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2012;1(17): 191-208.



EKLER

EK I: BİREY TANITIM FORMU

1. Adınız Soyadınız/Rumuz:

2. Yaşınız:

1. 18-20 () 2. 21-22 () 3. 23-24 () 4. 25 ve üzeri

3. Cinsiyetiniz

1. Kadın () 2. Erkek ()

4. Medeni durumuz

1. Bekar () 2. Evli ()

5. Mezun olduğunuz lise

1. Düz lise () 2. Süper lise () 3. Anadolu lisesi () 4. Diğer: ()

6. En uzun süreli yaşadığınız yerleşim yeri

1. Büyük Kent () 2. İl () 3. İlçe () 4. Köy ()

7. Şu anda kimlerle yaşıyorsunuz?

1. Ailemle () 2. Arkadaşlarımla () 3. Yurt-pansiyon ()

4. Tek başıma evde () 5. Akrabamın yanında () 6. Diğer ()

8. Ailenizin sosyo ekonomik durumu nedir?

1. Gelir giderden az () 2. Gelir gidere denk () 3. Gelir giderden fazla ()

9. Hemşirelik mesleğini nasıl seçtiniz?

1. İsteyerek () 2. Tesadüfen () 3. Öneri Üzerine () 4. Diğer ()

10. Ders çalışırken birinci sırada tercih ettiğiniz yöntem hangisidir ?

1. Kendi ders notlarım ()

2. Başkalarının hazırladığı ders notları ()

3. Türkçe kaynak ve kitaplar ()

4. Eski sorular ()

5. Yabancı dilde kaynak ve kitaplar ()

EK II: İM ENJEKSİYON BİLGİ FORMU

Aşağıda intramüsküler enjeksiyon ile ilgili bilgi düzeyini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. Başarılar dileriz.

- 1) İM enjeksiyonda ilaç.....dokusu içine verilir.
- 2) IM enjeksiyonda dorsogluteal bölge.....yaşın altındakilere kullanılmamalıdır.
- 3) İM enjeksiyon bölgeleri dir.
- 4) Laterofemoral bölgede bireylere kas kavranarak enjeksiyon yapılır.
- 5) İM enjeksiyonda deri temizliği hareketlerle yapılır.
- 6) IM enjeksiyonda ventrogluteal enjeksiyon bölgesi ilyak kristanın altında ve posteriyor superiyor ilyak spina ile femurun büyük trokenterini birleştiren hayali çapraz çizginin üstünde kalan bölgedir.
☐ Doğru ☐ Yanlış
- 7) İM enjeksiyonda dorsogluteal enjeksiyon bölgesi omuz başındaki üçgen şeklindeki bölgedir.
☐ Doğru ☐ Yanlış
- 8) İlaç ampülden çekilmişse iğne değiştirilmesine gerek yoktur.
☐ Doğru ☐ Yanlış
- 9) IM enjeksiyonda kas dokusunda daha fazla sayıda sinir ucu bulunduğundan, derin kas dokusuna tahriş edici ve yoğun ilaçlar verilemez
☐ Doğru ☐ Yanlış
- 10) İM enjeksiyonda (iğne dokuya batırılma sırasında) doku gerdirilir.
☐ Doğru ☐ Yanlış

11) İM enjeksiyonda kullanılan iğne numarası aralığı hangisidir?

a- 26-27

b- 20-23

c-14-18

d- 15-16

12) İM enjeksiyonda iğnenin dokuya giriş açısı kaç derecedir?

a- 90^0

b- $5-15^0$

c- $30-45^0$

d- $45-90^0$

13) İM enjeksiyon hastaya verilebilecek uygun ilaç miktarı aralığı kaç ml'dir?

a- 0.5-1 ml.

b- 0.1-0.5 ml.

c- 1-3 ml.

d- 0.5- 10 ml.

14) Hava kilidi tekniği uygulandığında enjektöre ilaç çekildikten sonra kaç ml. hava çekilir?

a- 0.4-0.6 ml.

b- 0.5-0.7 ml.

c- 0.2-0.3 ml.

d- 0.7-0.8 ml.

15) İM enjeksiyonda kullanılan iğne boyu aralığı kaç cm.dir?

a- 0.6-1 cm.

b- 1-1.5 cm.

c- 1.5-2.5 cm.

d- 2.5-3.75 cm.

16) Ventrogluteal bölgede IM enjeksiyonu için yer tespiti nasıl yapılmaktadır?

17) Vastus lateralis kasına IM enjeksiyonda yer tespiti nasıl yapılmaktadır?

18) Dorsogluteal bölgede IM enjeksiyonu için yer tespiti nasıl yapılmaktadır?

19) IM enjeksiyonda Z tekniği ne için kullanılır?

20)) IM enjeksiyonda hava kilidi tekniğinin kullanılma amacı nedir?

EK III: FELDER VE SOLOMAN ÖĞRENME STİLİ ENVANTERİ

Aşağıda verilen sorularda “a” veya “b” seçeneklerinden sadece birisini seçiniz. Her iki seçeneğinde sizin için uygun olduğu durumlarda size daha çok uyan seçeneği yuvarlak içine alınız.

1. **a.** Deneyerek yaptığım konuları daha iyi anlarım.
b. Üzerinde düşündüğüm konuları daha iyi anlarım.
2. **a.** Gerçekçi olarak adlandırılmayı tercih ederim.
b. Yenilikçi olarak adlandırılmayı tercih ederim.
3. Dün ne yaptığımı düşünmeye başladığımda, genellikle bunu
a. bir film olarak canlandırıyorum.
b. kelimelerle ifade ederim.
4. **a.** Bir konuda detayları anlama eğilimindeyim fakat bütün olarak konu belirsiz kalabiliyor.
b. Konuyu bütün olarak anlama eğilimindeyim fakat detaylar belirsiz kalabiliyor.
5. Yeni bir şeyler öğrenirken,
a. konu hakkında konuşmak bana yardımcı olur.
b. konu ile ilgili düşünmek bana yardımcı olur.
6. Eğer ben bir öğretmen olsaydım,
a. gerçekler (olgular) ve gerçek hayat ile ilgili konuları içeren bir ders vermeyi tercih ederdim.
b. fikirler ve teoriler ile ilgili konuları içeren bir ders vermek isterdim.
7. Yeni bir bilgiyi,
a. resim, şema, grafik ya da haritalardan almayı tercih ederim.
b. yazılı yönerge ya da sözlü anlatım olarak almayı tercih ederim.
8. **a.** Bir konuya ait tüm parçaları anladığım zaman konunun bütününü de anlıyorum.
b. Bir konuyu bütün olarak anladığımda, konuyla ilgili tüm parçaları yerlerine oturtabiliyorum.
9. Zor bir konu hakkında çalışan bir grupta, genellikle
a. konuya hemen dahil olurum ve fikirlerimi söyleyerek katkıda bulunurum.
b. arka planda kalır ve dinlerim.
10. **a.** Gerçekleri (olguları) daha kolay öğrenirim.
b. Kavramları daha kolay öğrenirim.
11. Çok fazla resim ve grafiği olan bir kitapta,
a. resim ve grafikleri dikkatlice incelerim. **b.** yazılı metne odaklanırım.

12. Matematik problemlerini

a. genellikle adım adım çözerim.

b. genellikle çözümü hemen kavrarım fakat daha sonra çözüme ulaşma aşamalarını anlamak için uğraşırım.

13. Aldığım derslerde

a. genellikle sınıftaki öğrencilerin çoğunu tanırım.

b. sınıftaki öğrencilerin çoğunu nadiren tanırım.

14. Edebi olmayan kitapları okurken

a. bana bazı gerçekleri (olguları) veya bazı şeylerin nasıl yapılacağını anlatan kitapları okumayı tercih ederim.

b. bana üzerinde düşünmem için yeni fikirler veren kitapları okumayı tercih ederim.

15. a. Dersi anlatırken çok sayıda şema kullanan öğretmenleri severim.

b. Ders sırasında konuyu açıklamaya daha çok zaman ayıran öğretmenleri severim.

16. Bir hikâyeyi veya romanı analiz ederken,

a. konuyu anlamak için, olaylar hakkında düşünür ve onları bir araya getirmeye çalışırım.

b. okumayı bitirdiğimde konuyu anlamış olurum, daha sonra tekrar geriye dönerek konulara açıklık getiren olayları bulmam gerekir.

17. Ev ödevi olarak verilen bir problem üzerinde çalışmaya başladığımda, genellikle

a. çözümü üzerinde hemen çalışmaya başlarım.

b. öncelikle problemi tam olarak anlamaya çalışırım.

18. a. Kesin olan düşünceyi tercih ederim.

b. Kuramsal düşünceyi tercih ederim.

19. a. Gördüğümü daha iyi hatırlarım. **b.** Duyduğumu daha iyi hatırlarım.

20. Benim için önemli olan, eğitimcinin

a. konuyu birbirini izleyen adımlar şeklinde ortaya koymasındır.

b. genel bilgiyi vermesi ve konuyu diğer konularla ilişkilendirmesidir.

21. a. Bir çalışma grubu ile çalışmayı tercih ederim.

b. Bireysel çalışmayı tercih ederim.

22. a. Yaptığım çalışmalarda ayrıntılar konusundaki dikkatim ile anılırım.

b. İşimi yaparken gösterdiğim yaratıcılık ile anılırım.

23. Bilmediğim bir yere nasıl gidileceğinin tarifi sırasında

a. haritayı tercih ederim.

b. yazılı bir tarifi tercih ederim.

24. Genellikle

a. düzenli eşit bir hızla öğrenirim. Eğer çok çalışırsam başarılı olurum.

b. kısa sürede yoğun çalışırım. Kafam bazen tamamıyla karışır sonra bir anda her şeyi anlarım.

25. a. Öncelikle denemeyi tercih ederim.

b. Öncelikle nasıl yapacağım hakkında düşünmeyi tercih ederim.

26. Zevk için kitap okurken,

a. söylemek istediklerini açıkça yazan yazarları severim.

b. söylemek istediklerini ilginç ve yaratıcı bir şekilde ifade eden yazarları severim.

27. Sınıfta bir çizim veya taslak gördüğümde

a. genellikle gördüğüm bu çizimi hatırlarım.

b. genellikle öğretmenin bu çizim hakkında konuştuklarını hatırlarım.

28. Bir konuyu değerlendirirken genellikle

a. detaylara odaklanırım ve genel anlamda konunun bütününe kaçırabilirim.

b. detaylara inmeden önce konunun genelini anlamaya çalışırım.

29. a. Yaptığım şeyleri daha kolay hatırlarım.

b. Üzerinde çok fazla düşündüğüm şeyleri daha kolay hatırlarım.

30. Bir işi yapmam gerektiğinde

a. genellikle bu işi yapmak için bir yolu kullanıp o konuda uzman olmayı tercih ederim.

b. bu işi farklı yollarla yapmayı tercih ederim.

31. Bana gösterilen bir verinin

a. çizelge ya da grafiklerle gösterilmesini tercih ederim.

b. sonuçları özetleyen bir metni tercih ederim

32. Bir yazı yazarken genellikle

a. Konuyu başta bütünüyle düşünür ve daha sonra yazmaya başlarım.

b. Konuyu parçalara bölerek, bunların üzerinde düşünür ve yazarım. Sonunda yazdıklarımı sıraya koyarım.

33. Bir grup projesinde çalışırken,

a. öncelikle herkesin düşünceleriyle katkıda bulunduğu bir grup beyin fırtınası yapılmasını isterim.

b. öncelikle herkesin bireysel olarak beyin fırtınası yapmasını ve daha sonra bir araya gelerek, fikirlerin karşılaştırılmasını isterim.

34. Bir insana,
- a. mantıklı denmesini övgü olarak nitelendiririm.
 - b. yaratıcı denmesini övgü olarak nitelendiririm.
35. Bir partide tanıştığım insanların genelde
- a. nasıl göründüklerini hatırlarım.
 - b. kendileri hakkında söylediklerini hatırlarım.
36. Yeni bir konu öğrenirken,
- a. o konuya odaklanarak öğrenebileceğim her şeyi öğrenmeyi tercih ederim.
 - b. bu konu ve onunla ilgili diğer konular arasında bağlantı kurmayı tercih ederim.
37. Genelde
- a. sempatik olarak nitelendirilebilirim.
 - b. çekingen olarak nitelendirilebilirim.
38. a. Somut konularla ilgili (gerçekler (olgu), veri vb.) dersleri tercih ederim.
- b. Soyut konularla ilgili (kavramlar, teoriler, vb.) dersleri tercih ederim.
39. Eğlence için
- a. televizyon seyretmeyi tercih ederim.
 - b. kitap okumayı tercih ederim.
40. Bazı öğretmenler derslerine başlamadan o gün hangi konuların anlatılacağını özetlemektedir. Bu özetler
- a. bana biraz yardımcı olmaktadır.
 - b. bana çok yardımcı olmaktadır.
41. Grup olarak ev ödevi yapmak ve tüm gruba aynı notun verilmesi
- a. benim için cazip bir uygulamadır.
 - b. benim için cazip değildir.
42. Uzun hesaplamalar yaparken,
- a. izlediğim adımları tekrar eder ve yaptıklarımı dikkatlice kontrol ederim.
 - b. yaptıklarımı kontrol etmek bana sıkıcı gelir ve bunu yapmak için kendimi zorlamak zorunda kalırım.
43. a. Daha önce bulunduğum yerleri daha sonra kolay ve büyük ölçüde doğru olarak hatırlarım.
- b. Daha önce bulunduğum yerleri daha sonra hatırlarken zorlanırım ve birçok detayı hatırlamam.
44. Grup halinde problem çözerken genelde
- a. çözüme giden basamakları düşünürüm.
 - b. çözümün birçok alandaki olası uygulamalarını ve sonuçlarını düşünürüm

EK IV: İM ENJEKSİYON UYGULAMA BECERİ KONTROL LİSTESİ

	YAPTI	KISMEN YAPTI	YAPMADI
1. Eller yıkanır.			
2. Gerekli araç gereç hazırlanır.			
3. İşlem hastaya açıklanır ve işbirliği sağlanır.			
4. Ampul ya da flakondan ilaç doğru yöntemle enjektöre çekilir			
5. Enjektöre 0.2-0.5 ml. hava çekilerek hava kilidi oluşturulur.			
6. Hastanın güvenliği ve gizliliği sağlanır, sadece enjeksiyon uygulama alanı açıkta bırakılır.			
7. Uygun ve doğru enjeksiyon bölgesi seçilir.			
8. Hastaya seçilen enjeksiyon bölgesine uygun, rahat bir pozisyon verilir.			
9. Bölgedeki anatomik altyapılar değerlendirilerek iğnenin doğru giriş yeri saptanır.			
10. Enjeksiyon alanı merkezden dışa doğru antiseptikle ıslatılmış pamuk tampon ile temizlenir.			
11. İğnenin kılıfı iğneyi kontamine etmeden dikkatlice çıkarılır.			
12. Enjektör aktif elin başparmağı ile işaret parmağı arasında kalem tutar gibi tutulur.			
13. Pasif elin baş ve işaret parmağı ile enjeksiyon bölgesindeki deri yana doğru gerdirilir.			
14. Hastayla konuşarak ve derin nefes alması söylenerek dikkati başka yöne çekilir ve kaslarının gevşemesi sağlanır.			

15. İğne 90 ° lik açı ile hızla ve düzgün bir şekilde doku içine batırılır.			
16. İğnenin girişinden sonra deri serbest bırakılır.			
17. Aktif el ile enjektör sabit bir şekilde hareket ettirilmeden tutulur (ya da pasif el ile enjektörün alt ucundan tutularak enjektörün hareketi önlenir).			
18. Enjektörün pistonu geri çekilerek aspirasyon işlemi yapılır.			
19. Hava gelirse önce ilaç, ardından enjektördeki hava doku içine yavaş yavaş verilir.			
20. Pamuk tampon iğnenin giriş bölgesi üzerine bastırılır ve giriş yolu boyunca iğne 90 ° lik açı ile hızla geri çekilir.			
21. Enjeksiyon alanına hafif masaj yapılır.			
22. Hastaya rahat bir pozisyon verilir			
23. Atılabilir araç gereç uygun şekilde imha edilir, diğer araç gereçler kaldırılır.			
24. Eller yıkanır.			
25. İlacın adı, dozu, veriliş yolu ve saati hemşire gözlem formuna kaydedilir.			

EK V: BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Araştırmanın Adı: Hemşirelik Fakültesi Öğrencilerinde Öğrenim Stilleri ve Psikomotor Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu araştırmada bireysel öğrenme stilliniz ile demonstrasyon yöntemi sonucunda psikomotor becerileriniz arasındaki ilişki incelenecektir. Bu araştırma öğrenme stilleri ile psikomotor beceri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılacaktır. Ayrıca bu araştırma öncelikle öğrenme stillerinizi belirlemek ve IM enjeksiyon ile ilgili bilginizi belirlemeye yönelik olarak anket uygulanacaktır. Daha sonra laboratuvar da IM enjeksiyon uygulaması gösterildikten sonra IM enjeksiyon uygulamasını öğrenme durumunuz değerlendirilecektir.

Bu araştırma ile ilgili olarak kararınızı verirken gerek duyduğunuz bilgileri istemeye, doğru, anlaşılır ve doyurucu yanıtlar almaya hakkınız vardır. Araştırmaya katılıp katılmamakta tümüyle özgürsünüz. Katılmama yönündeki kararınız burada size verilen eğitimi etkilemeyecektir. Katılmaya karar vermeniz durumunda bile istediğiniz anda araştırmadan çekilebilirsiniz. Bu kararınız da eğitiminizde hiçbir olumsuzluğa yol açmayacaktır. Araştırma sonucu bilgi düzeyleriniz hiçbir şekilde geçme notunuzu etkilemeyecektir. Bu araştırmanın tüm aşamalarında kimliğiniz gizli tutulacak ancak sizden elde edilen bilgiler kullanılacaktır.

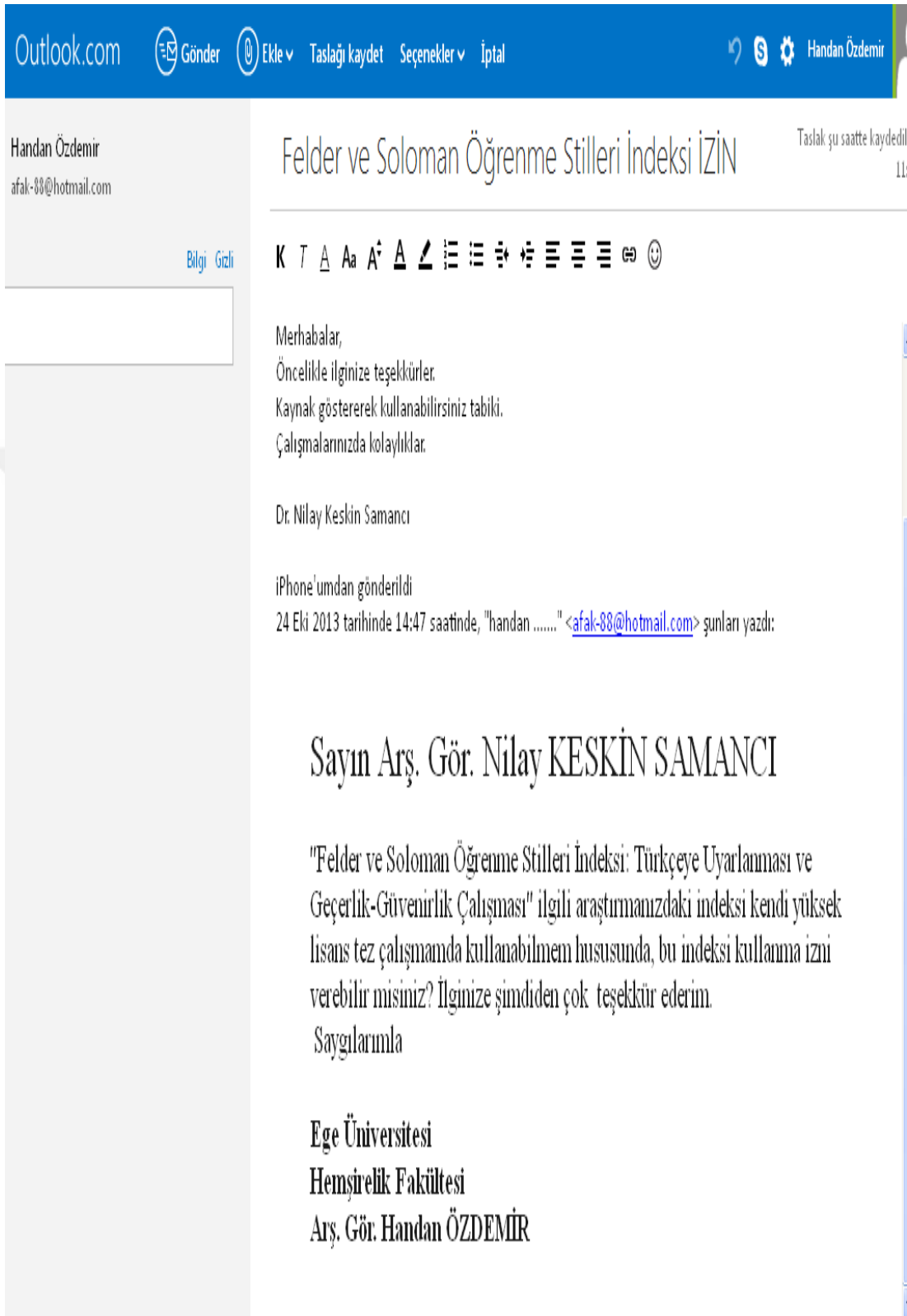
Yukarıda gönüllüye araştırmadan önce verilmesi gereken bilgileri gösteren metni okudum. Bunlar hakkında bana yazılı ve sözlü açıklamalar yapıldı. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi rızamla, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Gönüllünün Adı, İmzası, Adresi (Varsa Telefon No)/ Tarih :

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Adı, İmzası / Tarih :

Rıza Alma İşlemine Başından Sonuna Kadar Tanıklık Eden Kuruluş Görevlisinin Adı, İmzası, Görevi/ Tarih :

EK VI: ÖLÇEK İZİN YAZISI



EK VII: ETİK KURUL İZİN YAZISI



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
HEMŞİRELİK FAKÜLTESİ DEKANLIĞI
(BİLİMSEL ETİK KURULU)

SAYI : 2013- 57 — *3405*
KONU :Araştırma Kararı hk.

Bornova /İZMİR
13.12.2013

E.Ü. HEMŞİRELİK FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakültemiz Hemşirelik Esasları Anabilim Dalında Arş.Gör.Handan ÖZDEMİR'in sorumluluğunda Aralık 2013 – Haziran 2014 tarihleri arasında yapılması planlanan "Hemşirelik Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Psikomotor Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırması 13.12.2013 tarihinde Bilimsel Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve "Araştırmanın Yürütülmesi Uygun" bulunmuştur.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

Doç.Dr.Ülkü GÜNEŞ
Doç.Dr.Ülkü GÜNEŞ
Bilimsel Etik Kurulu Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

1988 yılı Ocak ayında İzmir’de doğdu. İlköğrenimini Erzurum’da, ortaöğrenimini Ankara’da ve lise öğrenimini Konya’da tamamlayıp lisans eğitimini 2006-2010 yılları arasında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Hemşirelik Bölümü’nde tamamladı. 2010 yılında Artvin Çoruh Üniversitesi’nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2011 yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu’nda Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı dahilinde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2012 yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı’nda yüksek lisansa başladı. 2012 yılında 2547 sayılı kanunun 2880 sayılı kanunla değişik 35. maddesi uyarınca kadrosuyla birlikte geçici olarak Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü’ne naklen atanmış olup halen aynı üniversitede Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı dahilinde yüksek lisansa devam ediyor.

2015

Handan ÖZDEMİR