

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**EĞİTİCİ GELİŞİM PROGRAMI UYGULAYAN TIP FAKÜLTELERİNDE  
PROGRAM UYGULAYICILARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Kubilay UZUNER

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

Eskişehir, 2021

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜŐÜ**  
**JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI**

**Kubilay UZUNER** tarafından hazırlanan **Eğitici Gelişim Programı Uygulayan Tıp Fakültelerinde Program Uygulayıcılarının Görüşlerinin İncelenmesi** baŐlıklı bu tez, **10/06/2021** tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ	.....
Danışman :	Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU	.....
Üye :	Prof. Dr. Kevser Setenay DİNÇER ÖNER	.....
Üye :	Prof. Dr. Engin KARADAĞ	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Őule Betül TOSUNTAŐ	.....

Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ  
Enstitü Müdürü

## ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

**Eğitici Gelişim Programı Uygulayan Tıp Fakültelerinde Program Uygulayıcılarının Görüşlerinin İncelenmesi** başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi niversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

21/06/2021

Kubilay UZUNER

## Teşekkür

Doktora çalışmalarım sırasında her zaman yakın desteğini gördüğüm danışmanım Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU'ya, araştırmam sırasında yapıcı ve olumlu katkılarından dolayı Tez İzleme Kurulu üyelerim Prof. Dr. Kevser Setenay ÖNER DİNÇER ve Prof. Dr. Cavide DEMİRCİ'ye, nitel çalışmalar konusunda yakın destek aldığım ve çalışmamın her aşamasını yakından izleyerek beni yönlendiren eşim Prof. Dr. Yıldız UZUNER'e, Doktora eğitimimiz sırasında bana keyifli bir öğrencilik yaşatan, unutulmaz yardım ve desteklerini gördüğüm doktora sınıf arkadaşlarım Kevser EROL, Ferhan ESEN, Fatma S. KILIÇ, Didem ARSLANTAŞ ve Hüseyin İLHAN'a çok teşekkür ederim. Teknolojik destekleri için Arş. Gör. Hilal ATLAR, Arş. Gör. Tamer GENÇ ve Arş. Gör. Esra GENÇ'e teşekkür ederim. Doktora eğitimim sırasında ders aldığım tüm değerli Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyelerine, Ofis Çalışanlarına, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne ve sekreteryasına, minnet ve şükranlarımı sunarım.

Kubilay UZUNER

## İçindekiler

Teşekkür .....	i
İçindekiler .....	ii
Tablolar listesi .....	v
Özet .....	1
BİRİNCİ BÖLÜM .....	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu .....	7
1.2. Araştırmanın Amacı .....	8
1.3. Araştırmanın Önemi .....	9
1.4. Sayıtlılar .....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar .....	10
1.7. Kısaltmalar .....	11
İKİNCİ BÖLÜM .....	12
2. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve .....	12
2.1. Tıp Eğitimi .....	12
2.2. Tıp Eğitimi Programlarının Bileşenleri .....	14
2.2.1. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları .....	18
2.3. Tıp Fakültelerinde Uygulanan Eğitici Gelişim Programları .....	20
2.3.1. Tıp fakültelerinde uygulanan eğitici gelişim programlarının sınıflandırılması .....	22
2.3.2. Tıp fakültelerinde uygulanan eğitici gelişim programlarının tarihçesi.....	23
2.3.2.1. Dünyada tıp fakültelerinde eğitici gelişimi programları .....	23
2.3.2.2. Türkiye’de tıp fakültelerinde eğitici gelişimi programları.....	25
2.4. Tıp Eğitimi ve Tıp Eğitimci Gelişimi Programının Kuramsal Temelleri.....	27
2.4.1. Dengeli öğretim yaklaşımı.....	28
2.4.1.1. Davranışçı kuramlar-doğrudan öğretim .....	29
2.4.2. Bilişsel kuramlar .....	30
2.4.2.1. Bilişsel yük kuramı (cognitive load theory).....	30
2.4.2.2. Bilgi işleme kuramı .....	31
2.4.2.3. Sosyal öğrenme (sosyal bilişsel) kuramı.....	31
2.4.3. Yapılandırmacı yaklaşım .....	32

2.4.3.1. Piaget ve bilişsel yapılandırmacılık .....	32
2.4.3.2. Vygotsky ve sosyal yapılandırmacılık .....	33
2.4.4. Deneyimsel öğrenme kuramı .....	35
2.4.5. Yerleşiklik kuramı .....	35
2.5. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi .....	35
2.6. Tıp Eğiticisi Rollerini .....	36
2.7. Tıp Eğitimi ve Eğiticilerinin Gelişimi Programlarını İnceleyen Uluslararası Araştırmalar .....	37
2.8. Tıp Eğitimi ve Eğiticilerinin Gelişimi Programlarını İnceleyen Ulusal Araştırmalar .....	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	49
3. Yöntem .....	49
3.1. Araştırma Deseni .....	49
3.2. Araştırma Katılımcıları .....	50
3.2.1. EGP öğretim üyeleri .....	50
3.3. Araştırmacının Rolü .....	58
3.4. Veri Toplama Süreci ve Analizi .....	58
3.4.1. Veri toplama teknikleri .....	58
3.4.1.1. Yansıtılmalı günlükler .....	58
3.4.1.2. Belgeler .....	59
3.4.1.3. Yarı yapılandırılmış görüşmeler .....	59
3.4.1.3.1. Görüşme soruları .....	59
3.5. İnanırcılık Çalışmaları .....	62
3.6. Araştırma Etiği .....	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	65
4. Bulgular .....	65
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	105
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	105
5.1. Tartışma .....	105
5.1.1. Eğitici gelişim programlarında kurumsallaşma .....	107
5.1.2. Eğitici gelişim programlarının kurumsallaşmasını destekleme .....	114
5.2. Sonuç .....	120
5.2.1. Eğitici gelişim programlarının kurumsallaşması .....	120
5.2.2. Eğitici gelişim programlarında kurumsallaşmayı destekleme .....	123

5.3. Sınırlılıklar.....	126
5.4. Öneriler.....	126
5.4.1. İleri uygulamalara yönelik öneriler.....	126
5.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler .....	127
KAYNAKÇA .....	128
EKLER .....	136

## Tablolar listesi

Tablo numarası	Tablo başlığı	Tablo sayfası
3.1	Dahili/Cerrahi Tıp Bölümleri Öğretim Üyeleri	50
3.2	Temel Tıp Bölümü Öğretim Üyeleri	55
3.3	ESOGÜ’de Eğitimci Gelişim Programını Uygulayan Öğretim Elemanları ile Yapılan Görüşmeler	60
3.4	Araştırmaya Anket ile Katılan Öğretim Üyeleri	61
4.1	Eğitici Gelişim Programının Başlangıç Zamanı Hakkındaki Görüşler	65
4.2	Eğitici Gelişim Programının Başlangıç Nedeni Hakkındaki Görüşler	66
4.3	Eğitici Gelişim Programının Başlangıcının Gerçekleşme Şekli Hakkındaki Görüşler	67
4.4	Eğitici Gelişim Programının Başlangıçtaki Ekibin Kurulması Hakkındaki Görüşler	68
4.5	Eğitici Gelişim Programı Ekibinin Uyumu Hakkındaki Görüşler	69
4.6	Eğitici Gelişim Programı Etkinliklerine Katılanlar Hakkındaki Görüşler	70
4.7	Eğiticilerin Gelişimi Programının uygulanma Sıklığı Hakkındaki Görüşler	71
4.8	Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulamalarına Katılanlara Karar Verilmesiyle İlgili Görüşler	73
4.9	Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulamaların Yapıldığı yer ve Donanımlarla İlgili Görüşler	74
4.10	Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulamalarının Denetlenmesiyle İlgili Görüşler	74
4.11	Eğiticilerin Gelişimi Programının Süreçte İşleyen Durumlarıyla İlgili Görüşler	76
4.12	Eğiticilerin Gelişimi Programının Amaçlarının	78



	Düzenlenmesiyle İlgili Görüşler	
4.13	Eğiticilerin Gelişimi Programının Öğretim Materyallerinin Düzenlenmesiyle İlgili Görüşler	80
4.14	Eğiticilerin Gelişimi Programının İçerik Düzenlenmesiyle İlgili Görüşler	82
4.15	Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulama Etkinliklerinin Düzenlenmesiyle İlgili Görüşler	84
4.16	Eğiticilerin Gelişimi Programının Ölçme ve Değerlendirme Düzenlenmesiyle İlgili Görüşler	87
4.17	Eğiticilerin Gelişimi Programına Katılanların İzlenmesiyle İlgili Görüşler	90
4.18	Süreçte Eğitici Gelişim Programındaki Olumlu Değişikliklerle İlgili Görüşler	92
4.19	Süreçte Eğitici Gelişim Programındaki Olumsuz Değişikliklerle İlgili Görüşler	94
4.20	Eğitici Gelişim Programı Sürecinin Uygulamasına İlişkin İleriye Yönelik Öneriler	95
4.21	Eğitici Gelişim Programın Amaçların Belirlenmesine ilişkin ileriye yönelik Öneriler	97
4.22	Eğitici Gelişim Programın Materyal Hazırlanmasına İlişkin İleriye Yönelik Öneriler	97
4.23	Eğitici Gelişim Programın İçerik düzenlenmesiyle İlgili İleriye Yönelik Öneriler	99
4.24	Eğitici Gelişim Programın Uygulama Etkinliklerinin Düzenlenmesiyle İlgili İleriye Yönelik Öneriler	100
4.25	Eğitici Gelişim Programın Ölçme ve Değerlendirmenin Düzenlenmesiyle İlgili İleriye Yönelik Öneriler	102

## Özet

### Eğitici Gelişim Programı Uygulayan Tıp Fakültelerinde Program Uygulayıcılarının Görüşlerinin İncelenmesi

Kubilay UZUNER

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

2021

**Amaç:** Bu araştırmada Türkiye’de tıp eğitimi Anabilim dalı olan tıp fakültelerindeki Eğitici Gelişim Programlarında (EGP) görevli olan öğretim elemanlarının uyguladıkları programların uygulama süreçleri, öğretim uygulamaları ve gelecek uygulamalar hakkındaki görüş ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

**Yöntem:** Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden betimsel durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Amaçlı örneklem doğrultusunda şu ölçütler öne sürülmüştür: Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Tıp Fakülteleri, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı listesinde yer alan üniversitelerde en az 10 yıllık EGP uygulayıcısı olma ve gönüllü katılım. Araştırmaya yedi Temel Tıp, altı Dahili/Cerrahi tıp olmak üzere toplam 13 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme, açık uçlu anket, araştırmacı günlüğü ve belge incelemesi yoluyla toplanmış ve betimsel olarak analiz edilmiştir.

**Bulgular:** Araştırmaya dahil edilmiş olan tıp fakültelerindeki tıp eğitimi Anabilim dalları ve Eğitici Gelişim Programlarındaki *resmiyet, kurumsal kimlik kazanma, amaç ve süreklilik, esneklik, özerklik* gibi kurumsallaşmanın belli başlı öğeleri bakımından bazı gelişmelere rağmen henüz kurumsallaşmanın tamamlanmamış olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri kurumsallaşmayı desteklemek için *planlama, liderlik, iletişim, araştırma geliştirme, hizmet içi eğitim, denetim ve geri bildirim* gibi faktörler için öneriler vermişlerdir. Temel tıp ve Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyelerinin görüşlerinde benzerlikler farklılıklardan daha çoktur.

**Sonuç ve Öneriler:** Araştırmada elde edilen bulgular her ne kadar tüm ülkeye genelleştirilemezse de programların iyileştirme çalışmalarında ilgili makamlara bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma ülkemizde uygulamaya yeni

başlayan ve uygulanmakta olan Eğitici Gelişim Programlarının niteliğinin değerlendirilmesi ve etkinliğinin belirlenmesine rehber olması bakımından önemlidir.

**Anahtar kelimeler:** Betimsel analiz, Betimsel durum alışması, Eğitici Gelişim Programları, Tıp eğitimi

## **Abstract**

### **An Examination of the Opinions of the Implementers Applying the Faculty Developing Program at the Medical Schools**

Kubilay UZUNER

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Education Programs and Teaching

Advisor: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

2021

**Purpose:** The purpose of this research is to examine the opinions and recommendations about the program process, instructions and future program applications of The Implementers Applying the Faculty Developing Program at Their Medical Schools.

**Method:** This qualitative study was designed as a descriptive case study. The criteria for determining the participants were as follows: The universities having Medical Education Departments and Faculty Development Programs placed on the list of Higher Education Institution (HEI) and voluntarily participation. Seven Basic medicine and six Clinicians total 13 faculty were the participants. The data were collected through semi-structured interviews, open ended questionnaire, the researcher's diary and document investigation and analyzed descriptively.

**Results:** It has been determined that concerning the principal institutional criteria such as formality, gaining institutional identity, purpose, continuity, flexibility and autonomy have improved at the Faculty Developing Programs at their Medical Schools targeted in this study. However; their institutional process have not been completed. The participants have provided some recommendations concerning the support for institutional improvements such as planning, leadership, communication, research development, in-service programs, controlling and providing feedback. It was seen that the opinions of the basic medicine and clinicians were more similar than differences.

**Conclusion and Suggestions:** Although the results of the study can't be generalized to the whole country, it is thought that the program improvement efforts would provide the information to the related intuitions. Hence, this research is important

to guide the evaluation and impact of newly starting and ongoing faculty development programs

**Keywords:** Descriptive analysis, Descriptive case study, Faculty Developing Programs, Medical education.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. Giriş

Günümüz toplumlarında bilim, bilgi ve teknolojiadaki hızlı değişme ve gelişmeler eğitim programlarında yenilikler, insanları çağı yakalamayı zorunlu kılmaktadır. Bu durum nitelikli bir eğitim sürecini zorunlu kılmıştır. Eğitim; bireylerin toplumsal ve kültürel olarak gelişimini sağlayan başlıca yol, ayrıca toplum olarak gelişme ve ilerlemenin temel ögesidir (Şahin ve Fındık, 2008, s. 10; Varış, 1996, s. 10). Temelde eğitim; insanları belli amaçlar doğrultusunda planlı ve maksatlı bilgi, beceri ve davranışlar kazandırmak için yetiştiren ve geliştiren dinamik ve sosyal kültürlenme sürecidir (Demirel, 2014, s. 22).

Bireylerin içinde yaşadıkları toplumda başarılı ve mutlu olmalarında eğitimin önemi büyüktür. Birey bu sayede değişen koşullara uyum sağlayabilir, sorun çözebilir, çevresi ile iyi iletişim kurabilir, takım çalışması yapabilir, aynı zamanda seçtiği meslek alanının gerektirdiği temel bilgi ve becerilere sahip olarak ülke kalkınmasının itici gücü olabilir. Eğitim sürecinin bir boyutunu genel eğitim, bir boyutunu da mesleki eğitim oluşturur (Adıgüzel ve Berk, 2009, s. 221; Özsoy, 2015, s. 174). Eğitim sistemi içerisinde; mesleki eğitim ile genel eğitimin birbirini tamamlayıcı niteliklere sahip olduğu kabul edilmektedir. Genel eğitimle bireylere toplumda kabul edilen ortak davranışları geliştirme ve genel kültür kazandırılırken; mesleki eğitimle bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştirerek bilgi, beceri ve uygulama kazandırılmaktadır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001, s. 3-4). Mesleki eğitim ve öğretim sıklıkla öğretimin amacı veya özel içeriği ile tanımlanır. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) mesleki eğitimi bireylerin çalışma dünyasına etkili katılımları ve mesleki alanlara hazırlanmaları olarak tanımlamaktadır (Bosch ve Charest, 2010, s. 13). Buna göre mesleki eğitim bireyin istediği bir meslek alanındaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve bireyin bu becerileri etkin kullanabilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Mesleki eğitim; bireyleri bilgi, beceri, davranışlar ve değerler bakımından gelişmesine, çeşitli sektörlerde üretici olmasına ve istihdam için hazırlanmasına katkı sağlayan eğitimidir (Finch ve Crunkilton, 1999, s. 15).

Dünyada ve ülkemizde mesleki eğitim çeşitli meslek alanlarında ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde verilmektedir. Yükseköğretim düzeyinde mesleki eğitim ülke

ekonomisine katkıda bulunacak insan gücünün yetiştirilmesi amacıyla kurulmuş ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile amaçları, ilkeleri ve görevleri tanımlanmıştır. Ülkemizde yükseköğretim boyutunda mesleki eğitim veren birimler meslek yüksekokulları, yüksekokullar, fakülteler ve enstitülerdir. Bu araştırmada yükseköğretim düzeyinde tıp eğitimi programı yoluyla hekimlik mesleğinde bireylerin yetiştirilmesi konusu ele alınmaktadır.

Ülkemizin sağlık personeline, özellikle nitelikli hekime ihtiyacı gittikçe artmaktadır. Hekim ve sağlık personeli sayısının yetersiz olması ve yurt düzeyinde dengesiz dağılımı yüzünden sağlık hizmetlerinde istenen gelişme sağlanamamaktadır. Ülkemizdeki tıp eğitimi programı temel tıp bilgisi ve klinik becerilerin geliştirilmesi için tasarlanmıştır. Tıp eğitiminde ideal olana ulaşma ve sürekli iyileşmenin sağlandığı bir eğitim sürecinin yapılandırılması önemlidir. Avrupa Tıp Eğitimi Birliği (AMEE)'nin 2004 yılı kongresinde öne çıkan eğitim çıktıları, elektronik eğitim, probleme dayalı eğitim, akran eğitimi, portfolyo değerlendirme, profesyonizm, uluslararası standartlar, standart hasta ve sürekli mesleki gelişim etkinlikleri gibi konu başlıkları tıp eğitiminin çağa uygun olarak yapılanmasını sağlamaya yöneliktir (Çiçeklioğlu, 2004, s. 1-85). Günümüzde geleneksel tıp eğitimi anlayışının yerini, Avrupa Tıp Eğitimi Birliği'nin toplantısında belirlenmiş olan aktif eğitim tekniklerinin yer aldığı, öğrencinin öğrenme ve öğretme sürecinin içinde yer aldığı programlarla yürütülmeye başlanmıştır (Yolsal vd., 2003, s. 319). Öğretim programının uygulanmasından sorumlu uygulamacılarının özellikleri programın etkililiğini belirleyici en önemli etmenlerdendir. Yetkin öğretim elemanları; uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da beklenen yetkinliklerde en iyi durumundadır.

Oysa ülkemizdeki sayısı giderek artan tıp fakültelerinde görevli öğretim üyeleri uzmanlık alanları boyunca tıp eğitimi süreçleri eğitim verme becerileri ile ilgili herhangi bir eğitim almadan öğretim üyeliği görevlerine atanmaktadırlar. Dünyada tıp eğitimi alanında meydana gelen baş döndürücü gelişmeler tıp eğitimcilerinin kendilerini eğitimcilik konusunda değerlendirme ve geliştirme gereksinimini de gündeme getirmiştir. Tıp eğitimcilerinin eğitim yöntemleri ve teknikleri konusunda eğitilmiş olmaları yönünde giderek artan bir görüş birliği mevcuttur. Öğretim üyelerinin eğitimcilik gereksinimlerinin değerlendirilmesi, bu gereksinimlerin karşılanmasında öncelikli hedeflerin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin giderilerek daha iyi bir tıp eğitimcisi olma sürecinde etkili eğitim programlarının oluşturulması özellikle son 20-30 yıl içinde oldukça önem kazanmış bulunmaktadır. İyi bir eğitici eğitimi programı, tıp eğitimi

programının başarısı hedeflenen hekim yeterliliklerine ulaşılabilmesi için vazgeçilmez faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Tıp fakültelerinde öğretim üyeleri akademik süreçlerinde, bir yandan tıp öğrencileri ve uzmanlık eğitimlerinden sorumlu olup, öte yandan da yoğun araştırma ve hasta bakma faaliyetlerini yerine getirmekle yükümlüdürler. Son yıllara kadar tıp fakültesi öğretim üyeleri bir öğretim programının dayandığı kuramsal temelleri, öğelerini ve işleyişini bilmeden hekim yetiştirmek durumunda kalmaktadırlar (Çiçeklioğlu, 2004, s.1-85). Bu açıdan tıp eğitimcilerinin eğitimcilik formasyonuna sahip olmaları gerekliliği eğitim becerilerini uzun bir zaman çizgisinde deneme-yanılma yöntemiyle edinmelerine bırakılmayacak kadar önemli görünmektedir (TTB, 1997, s. 19-50). Bu nedenlerle günümüzde tıp fakülteleri eğitim programlarındaki değişimler gündeme gelirken öğretim üyelerinin de eğitimde değişen rolleri mutlaka göz önüne alınmalıdır. Öğretim programlarının programın uygulanmasından sorumlu uygulamacılarının özellikleri programın etkililiğini belirleyici en önemli etmenlerdendir. Öğretim elemanları uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumundadır (Harden, 2000, s. 334).

### **1.1. Problem Durumu**

Bir disiplin ya da mesleki uzmanlık alanı olarak tıp eğitimine ulusal ve uluslararası düzeyde de artan bir ilgi vardır. Bu doğrultuda tıp fakülteleri öğretim üyeleri ve öğrencileri tarafından, tıp fakülteleri içinde bir tıp eğitimi bölümü kurulmasına yönelik ihtiyaçlar son on yılda ulusal düzeyde de daha çok dile getirilmektedir. Tıp eğitimi bölümleri her tıp fakültesi için temel bir gereklilik haline gelmiştir. Dünyada tıp eğitiminde yaşanan gelişmelere paralel olarak tıp eğitimcilerine yönelik geliştirilen Eğitici Gelişim Programları (EGP) özellikle akreditasyon sürecine giren fakültelerde eğitim programlarında değişimlerle birlikte eğitici rollerinin de değişmesi gerekliliği önem kazanmıştır. Hem öğretim üyelerinin mesleki gelişimleri için hem de kurumun görevleri ülkemizdeki tıp eğitiminde belirlenen çekirdek eğitim programının gerekliliklerinin yerine getirebilmesi için önemli olan araçlardan biri eğitici gelişim programlarıdır. Ülkemizdeki tıp eğitimi anabilim dallarında uygulanan tıp eğitimcilerinin gelişimi çeşitli amaçlar için farklı şekillerde ve düzeylerde tasarlanmış programlarla, artan bir ilgiyle uygulanmaktadır. *Eğitici Gelişim Programları* (EGP) tıp fakültesi öğretim elemanlarının kurumsal ve akademik rolleri bağlamında ortaya çıkan gereksinimlere yönelik olarak düzenlenen, iyi hekimlik becerilerini etkin bir şekilde



uyarlayabilen çekirdek eğitim programının bileşenlerinin gereklerini yerine getirmede tıp mesleğine özgün bilgi ve becerilerin kazandırılması amacı ile geliştirilen eğitim programlarıdır. Günümüze kadar gerçekleştirilen az sayıdaki araştırmaların çoğu eğitim-öğretim etkinliklerinde görevlendirilen program uygulayıcılarının programı anlatmaları, bugüne kadar eğitimin hemen sonrasında ve/veya program uygulamasından bir süre sonra yapılan programa katılan öğretim üyelerinin ve/veya öğrencilerin geri bildirimleri ile değerlendirme raporları şeklindedir (Geyik vd., 2000, s. 24-28; Musal, vd., 1999, s. 101-108; Özgün ve Şenol, 2019, s. 1-79; Polat, Rahman ve Sarsılmaz, 2002, s. 2-5). Bu çalışmalar sınırlı sayıda üniversitede gerçekleştirilen uygulamalar hakkında bilgi vermektedir. Bu araştırmalardan edinilen bilgilere göre Eğitici Gelişim Programlarının daha da geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gereklidir. Bu nedenlerle, çeşitli üniversitelerde uzun süredir uygulanmakta olan Eğitici Gelişim Programlarını program uygulayıcılarının geçmiş ve günümüzdeki eğitim süreci ve öğretim uygulamalarındaki durumları ve gelecek uygulamaları hakkında görüşlerini bildirdikleri araştırmalara gereksinim vardır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada Türkiye’de tıp eğitimi anabilim dalı olan tıp fakültelerindeki Eğitici Gelişim Programlarından Eğitici Gelişimi Programları uygulayan öğretim elemanlarının uyguladıkları programların uygulama süreçleri, eğitim-öğretim uygulamaları ve gelecek uygulamalar hakkındaki görüş ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitici Gelişim Programının uygulandığı her bir tıp fakültesinde programın başlangıçtan günümüze işleyişi nasıldır? a) Geçmiş, b) Günümüz
2. Eğitici Gelişim Programının öğretim süreci nasıl gerçekleştirilmekteydi? a) Amaçlar (kazanımlar), b) Öğretim materyalleri, c) İçerik düzenleme, d) Uygulama etkinlikleri, e) Ölçme ve değerlendirme
3. Günümüzde Eğitici Gelişim Programının öğretim süreci nasıl gerçekleştirilmektedir? a) Amaçlar (kazanımlar), b) Öğretim materyalleri, c) İçerik düzenleme, d) Uygulama etkinlikleri, e) Ölçme ve değerlendirme

4. Eğitici Gelişim Programının işleyişi ve öğretim sürecinde öğretim elemanlarının bölümlerine (Temel Tıp, Dahili/Cerrahi Tıp) göre görüşlerinde benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? a) işleyen durumlar, b) sorunlar, c) öneriler
5. Öğretim üyelerinin görüşlerine göre Eğitici Gelişim Programlarının kurumsallaşmasının öğelerine göre düzeyi nedir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Tıp eğitimi uzun ve masraflı bir eğitimidir. Tıp eğitimi programlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında görev alanların bu hususu dikkatlice göz önünde tutması gereklidir. Bu amaç ve sorumlulukların karşılanması için tıp eğitimi programının niceliği kadar niteliği de önemlidir. Küreselleşmenin etkilerinin tıp eğitimi üzerinde de yoğun olarak hissedilmeye başlandığı günümüzde, evrensel normlara uygun ulusal tıp eğitimi standartlarının oluşturulması şarttır. Tıp eğitiminde gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde belli standartların sağlanması, bu eğitimin son çıktısı olan hekim adaylarının yeterlik düzeyini artıracak, onlara “dünya hekimleri standartlarında” olma vasfını kazandıracaktır. Gerçekleştirilmiş olan bu araştırma (Çiçeklioğlu, 2004, s.1-85). Ülkemizdeki tıp fakültelerinde uygulanmakta olan Eğitici Gelişim Programlarının niteliğinin değerlendirilmesi; etkinliği uygulayan öğretim üyelerinin bakış açısıyla programların güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Araştırmada elde edilen bulgular; her ne kadar tüm ülkeye genellenebilirliği açısından sınırlı olsa da programların iyileştirme çalışmalarında ilgili makamlara önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma ülkemizde uygulanmakta olan eğitici gelişim programlarının niteliğinin değerlendirilmesi ve etkinliğinin belirlenmesine ışık tutması bakımından önemlidir. Araştırmada elde edilmiş olan bulgular; eğitimcilerin eğitimi programlarına yeni başlayan tıp fakültelerine rehber kaynak olarak ışık tutacaktır. Araştırma sonuçları etkili bir değerlendirme ile öğretim üyelerinin önemli görevlerinden biri olan eğitim alanında daha etkin ve yaratıcı kursların planlanması için veri sağlayacaktır.

Tıp eğitimcisi gelişimi programlarının kurumsal niteliklerini iyileştirme ve geliştirme çalışmaları bilimsel temelli araştırmaların ışığında gerçekleştiğinde daha sistematik ve sürdürülebilir olacaktır (Johnson, 2012, s. 16-19). Bu nedenle; gerçekleştirilmiş olan bu araştırma uluslararası ve ulusal alanyazına ve bu alanda yapılmış olan araştırmalara daha geniş bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### 1.4. Sayıtlar

Nicel araştırmalarda değişkenler kesin sınırlarıyla saptanabilir ve bunlar arasındaki ilişki ölçülebilir. Nicel araştırmalarda hipotezler- sayıtlar gereklidir. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalardan farklı olarak değişkenler karmaşık ve iç içe geçmiştir ve bunlar arasındaki ilişkileri ölçmek zordur. Bu nedenle nitel araştırmada ölçümden daha ziyade keşfetme, anlama ve açıklama daha öne çıkar (Yıldırım ve şimşek, 2018, s, 53-54). Bu nedenle bir nitel araştırmada araştırmacının verilerini toplamadan önce herhangi bir varsayımda bulunması araştırmayı yanlı olarak gerçekleştireceğine delalet eder (Bogdan ve Biklen, 2007, s: 42-44). Nitel araştırmacı varsayımlar yapmak yerine açık uçlu sorularla araştırmasını gerçekleştirir. Bu durumda bu araştırmanın genel amacı çerçevesinde araştırmacı ülkemizdeki Tıp Eğitimi Anabilim Dallarında görevli olan tıp eğitimcilerinin, eğitimi programlarının uygulayıcısı olan öğretim üyelerinin bu programları neden, nasıl gerçekleştirdiklerini anlamaya, keşfetmeye ve açıklamaya çalışmıştır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

- Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Tıp Fakülteleri, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı listesinde yer alan üniversitelerden en az 10 yıldır Eğitici Gelişim Programında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretim üyeleriyle sınırlıdır.
- Araştırma nitel araştırma yaklaşımının desenlerinden betimleyici durum çalışması (Davey, 1991, s.1-5) olarak tasarlanarak araştırma sorularının yanıtları aranmıştır. Bu nedenle sonuçlar araştırmaya dahil olan 13 öğretim üyesi için geçerlidir ve genellenemez.
- Bu araştırmadan alınan veriler yarı-yapılandırılmış görüşme, belge incelemesi ve yansıtmalı araştırmacı günlüğü ile sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

*Mesleki Eğitim:* Bireyleri bilgi, beceri, davranışlar ve değerler bakımından gelişmesine, çeşitli sektörlerde üretici olmasına ve istihdam için hazırlanmasına katkı sağlayan eğitimidir (Finch ve Crunkilton, 1999, s.1-318).

*Eğitici Gelişim Programları (EGP):* Tıp fakültesi öğretim elemanlarının kurumsal ve akademik rolleri bağlamında ortaya çıkan gereksinimlere yönelik olarak düzenlenen, iyi hekimlik becerilerini etkin bir şekilde uyarlayabilen çekirdek eğitim

programının bileşenlerinin gereklerini yerine getirmede tıp mesleğine özgün bilgi ve becerilerin kazandırılması amacı ile geliştirilen eğitim programlarıdır.

*Öğretim Üyesi Değerlendirme (faculty evaluation)*: Öğretim üyelerinin eğitimcilik gereksinimlerinin değerlendirilmesi vurgulanır (Ersoy, 2003, s: 38).

*Öğretim Üyesi Geliştirme (faculty development)*: Bu gereksinimlerin karşılanmasında öncelikli hedeflerin belirlenmesi ve bu gereksinimlerin giderilerek daha iyi bir tıp eğitimcisi olma sürecinde etkili eğitim programlarının oluşturulması söz konusudur (Ersoy, 2003, s:38).

*Dengeli Öğretim*: Davranışçı kurama temellenen doğrudan öğretim ve bilişsel kurama temellenen yapılandırmacı yaklaşım ve tıp eğitiminde bunlardan dengeli bir şekilde yararlanmayı vurgulayan öğretimdir.

### **1.7. Kısaltmalar**

YÖK Yüksek Öğretim Kurumu

EGP-Eğitici Gelişim Programı

TBE-Temel Beceri Eğitimi

UTEAK- Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu

OSCE- Nesnel Yapılandırılmış Klinik Sınav (Objective Structured Clinical Examination)

CORE- Klinik Nedenselleştirme (Akıl Yürütme) Sınavları

AMEE- Avrupa Tıp Eğitimi Birliği

UÇEP-Ulusal Çekirdek Eğitim Programı

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Tez raporunun bu bölümünde tıp eğitimi, eğitici gelişim programları ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1. Tıp Eğitimi

Bir tıp hekiminin en önemli görevi toplumu ve kişileri öncelikle hastalıklardan korumak, çeşitli nedenlerle sağlığı bozulan kimseleri en kısa sürede tekrar sağlığına kavuşturmak için tedavi etmektir. Hekimlerin kendilerine, hastalarına ve mesleklerine karşı yüksek düzeyde sorumlulukları vardır. Tıp hekimliği programında okumak ve hekim olmak isteyen kimselerin üstün bir akademik yeteneğe, kuvvetli bir dikkat ve belleğe; operatör olmak isteyenlerin ayrıca el-parmak becerisine sahip olmaları gerekir. Bunun için kişinin bilime, özellikle biyoloji, fizik, kimya, anatomi ve fizyolojiye içten ilgi duyması, sabırlı ve azimli olması, meslektaşları ve hastaları ile iyi iletişim kurabilmesi için hoşgörülü, insan sevgisi ve insanlara yardım isteği güçlü olması gerekir. Tıp eğitimi uzun ve yorucu bir eğitimidir.

*Tıp eğitimi süresi:* Buna göre tıp eğitiminin süresi mezuniyet öncesi, mezuniyet sonrası ve sürekli tıp eğitimi dönemlerini içermekte ve bu dönemlerin süreleri ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Bazı ülkelerde intörlük dönemi temel tıp eğitiminin süresi içerisinde, bazılarında ise 1 veya 1,5 yıllık ek sürede tamamlanmaktadır. Örneğin; Avrupa Birliği üyesi olan ülkelerden Hollanda'da 4 yılı klinik öncesi ve son iki yılı klinik olan 6 yıllık tıp eğitimi sürdürülmektedir. Süre ve intörlük uygulaması bazında belli ölçülerde standartların sağlanması tıp fakültelerinin genel eğitim standartlarının geliştirilmesinde ve diplomaların karşılıklı tanınması süreçlerinde önemli olabilecektir (Turan-Özdemir, 2005, s. 134). Örneğin, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi mezuniyet öncesi tıp eğitimi, tıp eğitimindeki Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (UÇEP) karşılayan, öğrenci merkezli, topluma, probleme ve yeterliğe dayalı, sistematik ve entegre bir eğitim modelidir. Bu model çerçevesinde altı yıllık eğitim üç aşamalı yapılandırılmıştır (Aygören vd., 2015, s. 194-223; Demirören vd., 2008, s.44-77).

*Klinik Öncesi Dönem (Dönem I, II, III):* Vücudun normal yapı ve işlev bilgisi, fizyopatolojik mekanizmalar, klinik semiyoloji, iletişim ve temel mesleki beceriler,

kanıta dayalı tıp bilgi ve becerilerini kuramsal ve uygulamalı dersler ile kazandırılarak öğrencileri klinik eğitime hazırlamayı amaçlamaktadır.

*Klinik Eğitim Dönemi* (Dönem IV ve V): Klinik ortamlarda gerçek hastalarla uygulamalara ağırlık verecek şekilde yapılandırılan klinik stajlar ve bunları destekleyecek yarıyılık teorik dersler şeklinde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin başarıları sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, öğrenci karneleri ile değerlendirilmektedir.

*İntörnlük Dönemi* (Dönem VI): Öğrencilerin sağlık ekibi içinde aktif olarak çalışarak ve mesleki yeterliklerde yetkin hale gelerek mesleki yaşamlarına hazırlanmalarını sağlayan eğitim dönemidir.

Diğer ülkelerin üniversitelerinde uygulanan farklı pek çok eğitim modeli tıp eğitimine uyarlanmıştır. Aktif eğitim yöntemlerinin yoğun olarak kullanıldığı bu eğitim modellerinin benzer yanları olduğu gibi farklı yanları da mevcuttur. Klinik tıp eğitmenlerinin yaygın olarak kullandığı “mezuniyet hedeflerine dayalı öğrenme”, son yıllarda sıklıkla kullanılan bir diğer öğrenme modelidir. İlk olarak Dundee Tıp Okulu’nda geliştirilmiş olan çıktıya dayalı modelidir. Bu çıktılar Klinik becerilerde ustalık, uygulama becerileri, hastayı araştırma ve soruşturma becerisi, hastayı idare etme becerisi, sağlık teşviki ve hastalık önleme becerisi iletişim becerisi, bilgi edinme ve kullanma becerisidir (Turan-Özdemir, 2005, s. 135). Türkiye’de günümüzde tıp fakültelerinde birçok farklı eğitim modeli uygulanmaktadır. Bunlardan en yaygınları *klasik eğitim, entegre sistem ve probleme dayalı öğrenme modelidir. Klasik eğitim modelinde;* konular, diğer derslerle bağlantı kurulmaksızın tek ve ayrı bir şekilde ele alınmaktadır. İçeriğinin yoğun olması, temel bilimlere klinik bilimler ve mesleki bağlamla ilişkilendirmemesi sebebiyle, bu model halen az sayıda tıp fakültesinde kullanılmaktadır. Organ sistemleri temelli eğitim programı olarak da bilinen *entegre sistem*, 1950’li yıllarda ABD’de geliştirilmiştir ve ülkemizde 1960’lardan itibaren Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi öncülüğünde başlatılmıştır. Bu sistemde farklı disiplinlerin bilgileri, birbirleriyle ilişkilendirilerek entegrasyon kolaylaştırılır. Entegre tıp eğitimi sistemine başlanarak ülkemizin tıp eğitiminde bir dönüm noktası yaratılmıştır. Başarılı olan bu sistem daha sonra açılan tıp fakültelerine de örnek bir model olmuştur (Başer ve Şahin, 2017, s. 49-59). Probleme dayalı öğrenim ise 1967’de Kanada’da Mc Master Üniversitesi’nde geliştirilmiştir. Türkiye’de ise ilk kez 1997-1998 yıllarında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde uygulanmıştır. Bu modelde teorik bilginin yanı sıra, belirlenen hastalık senaryosu üzerinden, insan vücudu her yönden ele alınmaktadır. Bu üç modelin üçü de modern tıp eğitimi geleneğinden

gelmektedir. 1980’li yılların başında kurulan Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ile tıp fakültelerinin sayısı artmıştır.

## 2.2. Tıp Eğitimi Programlarının Bileşenleri

Bir eğitim programı, öğretim programı ve ders programında *amaçlar, içerik, uygulamada kullanılan materyaller, uygulama etkinlikleri ve ölçme ve değerlendirme* yer almaktadır ve sistem anlayışına göre düzenlenmektedir (Ertürk, 1998, s. 13; Yüksel ve Sağlam, 2014, s. 7).

Amaçlar: Öğrenme ve öğretme süreci sonunda bireyden beklenen ve ulaşılması tasarlanan sonuçlar, öğrencilere kazandırılmak üzere seçilmiş bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar gibi özellikler olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2015, s. 95; Sezgin, 2009, s. 122). Öğretim programının amaçları boyutunda “Niçin?” sorusuna yanıt aranmaktadır (Ertürk, 1998, s. 13). Amaçların doğru belirlenmesi, belirlendiği şekilde öğrencilere kazandırılmaya çalışılması, ölçmelere yol göstermesi ve değerlendirmede ölçüt olarak kullanılması tutarlı bir eğitim programı için zorunluluktur (Bümen, 2006, s. 3). Öğretim sürecinin asıl amacı dersin sonunda öğrenciden beklenen davranışlara ya da amaçlara ulaşmak olduğuna göre ders planlarında öğretim sürecinin sonunda ulaşılmak istenen amaçlar açık olarak ifade edilmelidir. Amaçlar ders programına yön verirler. Amaçlar olmadan içerik ve öğretim süreci şekillendirilemez. Amaçların yer almadığı bir programda gelişme sağlamak mümkün değildir (Varış, 1996, s. 96). Ülkemizdeki tıp eğitimi programı temel tıp bilgisi ve klinik becerilerin geliştirilmesi için tasarlanmıştır. Ülkemizin öncelikli sağlık sorunlarını bilen; birinci basamak sağlık örgütlenmesi düzeyinde sağlığın korunması ve geliştirilmesi için gerekli bilgi, beceri ve yetkinlik ile donanmış; mesleğini etik kuralları gözeterek uygulayan, araştırmacı ve sorgulayıcı olan; yaşam boyu öğrenmeyi sürdürme tutum ve becerisini kazanmış ve bunları diğer hekimlerle paylaşan; ulusal ve uluslararası düzeylerde kabul edilebilen ölçütlere uygun hekimler yetiştirmek temel amaçlardır.

Tıp fakültesi diploması alan bir kimse pratisyen hekim unvanını taşır. Bir pratisyen hekim, uzmanlık sınavında başarılı olduğunda çeşitli alanlardan birinde uzmanlaşabilir. Günümüz gereksinimlerine göre planlanan ve uygulanan eğitici gelişim programlarının hedefleri farklılıklar göstermektedir. Eğiticilerin eğitim bilgi ve becerilerinin gelişmesi ve eğitim programlarına katkılarının artması veya günümüzün tıp eğitimi ve sağlık hizmetlerindeki değişimlere yanıt vermesi, önceki deneyimlerin

üzerine yapılandırılması ve eğitimcilerin gelişen değişen rollerine uyumlarının sağlanabilmesi örnek olarak verilebilir (Musal vd., 1999, s. 101-108).

İçerik: İçerik ya da programın kapsamı; programın amaçlarında tanımlanan sonuçların gerçekleşmesi için bireye öğrenme yaşantıları kazandırabilmek için öğretilmesi gereken konuları içermektedir. Programın içeriği belirlenirken programın amaçları, öğrenci ihtiyaçları, hedef kitlenin yetişkinlik seviyesi, işlemlerin karmaşıklık seviyesi ve zaman dikkate alınmalıdır. Seçilen program kapsamı, belirlenen amaçlara hizmet etmelidir (Sezgin, 2009, s. 154). Öğretim programının içerik boyutunda; belirlenmiş eğitimin amaçlarına ulaşmak için “Ne?” sorusuna yanıt aranmaktadır.

Öğretim programın kapsamı belirlenirken, kapsamın değişkenleri dikkate alınmalıdır. Mesleki öğretim programlarının kapsamı; dersin hedeflerine, bireylerin ihtiyaçlarına, bireylerin yetişkinliğine, dil seviyesine, uygulama süresine, ortamın uygunluğuna, kaynaklara, paydaşların görüşlerine göre belirlenebilir (Sezgin, 2009, s. 134).

Tıp hekimleri ve eğitimcileri için hazırlanacak öğretim programlarının kapsamı, dersin hedefleri, bireylerin ihtiyaçları, bireylerin yetişkinliği, dil seviyesi, uygulama süresi, ortamın uygunluğu, kaynaklar, meslekle ilgili paydaşların görüşleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Tıp eğitimi, sürecinde gençlerin mesleğin sadece kuramsal temellerini değil, aynı zamanda becerilerini kazanmaları gerekmektedir. Tıp eğitiminde ideal olana ulaşma ve sürekli iyileşmenin sağlandığı bir eğitim sürecinin yapılandırılması önemlidir.

Uygulama Etkinlikleri: Öğrenme ve öğretme süreci, öğrencilerde istenilen davranışların geliştirilmesi için öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin düzenlenmesidir. Öğretim programının süreç boyutunda “Nasıl?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu süreç öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen bakımından öğretme yaşantıları düzeneği olarak iki boyutludur. Düzenleme yaparken bu nedenle hem öğrenci hem de öğretmene yönelik olmak üzere iki aşamada alınmaktadır. Bu süreç öğrenme ve öğretmeye ilişkin stratejiler, kuramlar, yöntemler, teknikleri ve etkinlikleri kapsamaktadır (Demirel, 2014, s. 35). Eğitim durumları aynı zamanda araç-gereç, eğitim teknolojisi ve öğrenme stillerini de kapsayabilmektedir (Sönmez, 2009, s. 87). Eğitim durumları düzenlenirken ders planı, ünite planı konu alanı uzmanı, dersin öğretmeni, okul programı geliştirme ekibi tarafından yapılmalıdır. Planda eksiklikler, işleyen işlemeyen yönler paylaşılarak düzeltilip geliştirilmelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2015, s. 32). Öğrenme yaşantıları eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi,



kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanmasıdır. Bu amaçla giriş ya da hazırlık etkinliklerinde öğrenciye bir dersin ya da ünitenin sonunda hangi davranışlarının kazandırılacağı bildirilmelidir. Gelişme etkinlikleri ünite işlenirken yapılması gereken etkinlikler meslek alan uzmanlarının katkıları ile öğretim programında yer almalıdır. Sonuç etkinlikleri bir ders ya da ünite işlendikten sonra yapılması planlanan etkinliklerdir. Bu etkinlikler daha çok tartışma soruları, gezi, gözlem, deney, özet çıkarma, üretmeye yönelik olabilir (Demirel, 2015, s. 136). Öğrencilerin öğrenme stilleri de öğrenim ve öğretim sürecinde önemlidir. Öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerine uygun seçimler yapılması önemlidir. İçerik aynı olmasına karşın bilgiyi işleme farklılaştırılarak öğrencilerin öğrenmesi sağlanabilir (Heacox, 2002, s. 8).

Öğretim programlarında ayrıca eğitim araç ve gereçler hedef davranışları kazandıracak şekilde ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır. Kullanılan dil, ses ve görüntü yalın, anlaşılır ve gerçek yaşamla ilişkili olmalıdır. Ders kitapları, üniteler, içerik, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır. Görsel semboller, resimler, grafikler, fotoğraflar ve somut örneklerle donatılmalıdır. Kazandırılacak hedeflere yönelik öğretme stratejisi, yöntem ve teknik kullanılmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2015, s. 36).

Gerçek hayattan alınmış nesnelerin ve modellerin kullanılması öğrencilerin gerçek dünyayı anlamalarına yardım edeceği, soyut kavramların öğretiminde nesnelerin modellerinin kullanımı önemlidir. İyi materyal kullanımı soyut konuları somutlaştırmayı, hatırlamaya ve içeriğin anlatımını kolaylaştırmayı, ilgi ve dikkati toplamayı, öğrenmede kalıcılığı artırmayı, farklı öğrenme stillerini desteklemeyi, öğrenme süresini kısaltma ve verimliliği yükseltmeyi sağlar. Bireyin entelektüel gelişimi kazanmış olduğu yaşantıları kullanabilmesi ile mümkündür. Mesleki eğitim yapılırken kullanılacak materyal mesleki eğitim yaşantılarından seçilmelidir. Öğrenmede gerçek yaşantıları sağlama öğrencinin aynı anda birçok durumu gözlemlemesini ve birbirinden bağımsız öğrenmelerin ilişkilendirilmesini sağlar (Hürsen, 2008, s. 104). Materyal tasarım ilkelerine göre temsili derslerin materyal analizleri özellikle “Uygulama” döneminde ders sunusu dışında maketler, resimli kartlar, iki boyutlu posterler gibi farklı öğretim materyalleri ile derslerin desteklenmesinin öğretim sürecinde olumlu gelişmeleri göstermektedir.

Tıp eğitimi programlarında da öğrenme stillerine uygun seçenekler sunulması öğrencilerin bilgileri kavramalarına ve motive olmalarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca,

disiplinlerarası iş birliği ile öğretimin vakalar ve vakaların klinik bulguları etrafında organize edilmesi ve hastaların tanı ve tedavilerinin kanıta dayalı bilgilerin etkili bir biçimde bütünleştirilerek yapılması eğitimin niteliğini artırmak için eğitimde disiplinlerarası işbirliği desteği önemlidir (Mulder, 2012, s. 442).

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrenim sürecinde ölçme ve değerlendirme; öğrenci hakkında bilgi sağlamak, öğrencinin öğretim programının etkililiğini ve kalitesini değerlendirmek, geri bildirim vermek, öğretim programına şekil vermek, iyileştirmek ve öğrencilerin başarı düzeyleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yapılan çeşitli ölçüt bağımlı testler kullanan bilgi toplama ve yorumlama sürecidir (Kan, 2011, s. 2). Öğretime başlarken, öğretim sırasında ve öğretim sonunda çeşitli ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilmelidir. Bu doğrultuda geri bildirimler sistemin verimliliğini artırmak için önemlidir.

Ölçme araçlarında bulunması gereken özellikler genel olarak güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik olarak ifade edilmektedir. Güvenirlik ölçme aracının hatalardan arındırılma düzeyidir. Geçerlik bir ölçme aracının amaçladığı özelliği doğru olarak ölçebilme derecesi ve verilerin amaca uygun olarak bilgi verme derecesi yararlılığı ve kullanılabilirliği olarak tanımlanmaktadır (Şencan, 2005, s. 723; Tekin, 1977, s. 42). Ölçme araçlarında olması gereken niteliklerden birisi de kullanılabilirliktir. Kullanılabilirlik, testin geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlamasının kolay ve ekonomik olması ile ilgilidir (Tekin, 1977, s. 77).

Mesleki öğretim programlarında değerlendirme süreci; tanılayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme olarak üçe ayrılmaktadır. Programa girişte yapılan tanılayıcı değerlendirme öğrencilerin programa girişindeki ön şartlara sahip olup olmadığını belirlemek, öğrencilerin sisteme girişteki eksikliklerini ve hazırlık sınıfı ya da bireysel öğrenimle giderilmesine olanak sağlamaktadır. Ders programı ölçeğinde ön şartlara göre hazırlanmış ölçme araçları ile ünite öğretim faaliyetleri sonunda öğrencinin kazandığı davranışlarla giriş davranışları arasındaki farkın bilinmesi öğrencideki gelişimi değerlendirme imkânı vermektedir (Sezgin, 2009, s. 188). Öğretim programlarının uygulamasına başlamadan önce tanılayıcı değerlendirmenin bireysel farklılıkları dikkate alarak programın etkili olması açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Candan, Tuncer ve Karataş, 2015, s. 308). Biçimlendirici değerlendirme program sürecinde yapılan değerlendirmedir. Bu süreç içinde öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri ve eksikliklerini belirleyerek gerekli düzeltmeleri yapmak ve iyileştirme önlemlerinin alınması için önemlidir. Özetleyici değerlendirme

program sonunda öğrencilerin davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür (Demirel, 2015, s. 173). Öğretimin sonunda öğrenci davranışlarının başlangıçta belirlenen amaçlara uygunluğu ölçme araçları ile belirlenir (Demirel, 2014, s. 234).

### **2.2.1. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları**

Çeşitli kriterlere göre sınıflandırılan çeşitli eğitsel ölçme ve değerlendirme modeli oluşturulabilmektedir. Formel ve formel olmayan değerlendirme olarak iki yaklaşıma dayalı model yaygın olarak yer almaktadır (Oosterhof, 1999, s. 11-19). Her iki yaklaşımın temel aldığı görüşlere göre çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu iki yaklaşımın en temel farklarından biri ölçü araçlarıyla yapılan ölçme sonuçlarının değerlendirmesi için kullanılan ölçütlerin özelliğidir. Bir diğer fark, ölçme ve değerlendirmede ürünün ve sürecin dikkate alınışıyla ilişkilidir. Öğrencinin tam bir profilini çıkarmak için ideal olan, bu yaklaşımlara göre hazırlanmış ölçme araçlarının mümkün olduğunca birlikte kullanılmasıdır. Hem ürünün hem de sürecin gerçekleştirildiği sürecin dikkate alınması gereklidir.

**Formel Ölçme ve Değerlendirme:** Formel değerlendirme standartlaştırılmış bağlı testlere dayalı değerlendirmedir. Çocuğun test sonuçlarının normlarla belirlenmiş verilerle karşılaştırılmasını öne sürer. Standartlaştırılmış bağlı testlerin uygunluğu ve sonuçlarının uygun olarak yorumlanması çok önemlidir. Çünkü testlerin uygulanması sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak kişilerin yaşamlarını etkileyecek kararlar alınmaktadır. Bu nedenle, testleri uygulamadan önce o testin uygun olup olmadığı belirlenmelidir. Testlere ilişkin bilgiler testlerin kendisinin incelenmesinden, test el kitaplarından ve testlerle ilgili yapılmış araştırma ve kitaplardan sağlanabilir (Oosterhof, 1999, s. 11-19).

**Formel Olmayan Ölçme ve Değerlendirme:** Çocuğun performansının bir grubun verilerine göre değil, çocuğun kendisinin performansına karşı değerlendirilmesini ve sadece ürünün değil aynı zamanda ürünün geliştirildiği sürecin de dikkate alınmasını öne sürer (Oosterhof, 1999, s.11-19). Bu durumda öğretmen öğrencilerini çok çeşitli şekillerle, çeşitli bağlamlarda izlemelidir. Böylece değerlendirilen öğrencinin ihtiyaçlarına göre öğrenme yaşantıları planlar, değişiklikleri gözler, analiz eder ve bunları daha önce topladığı verilerle karşılaştırarak öğrencide bir gelişim olup olmadığına karar verir. Bu durum sistematik, düzenli ve döngüsel. Bu döngüsel sürecin başarısı öğretmenin ölçme ve değerlendirmeyi yapılandırma şekliyle doğrudan

ilişkilidir. Öğretmenin ölçme ve değerlendirmeye bakış açısı topladığı verilerin niceliği ve niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Oosterhof, 1999, s.11-19).

*Formel olmayan ölçme araçları:* Alan yazın incelendiğinde çok çeşitli sınıflamanın yer aldığı görülmektedir. Bu bölümde Formel olmayan ölçme araçları iki başlık altında incelenmiştir: (a) Kriteri Referans Alan Testler- Ölçüt Bağımlı Testler; (b) Öğrencilerin yazılı, sözlü performanslarının çeşitli şekillerde incelenmesine olanak sağlayan veri kaynakları

*(a) Kriteri referans alan testler- ölçüt bağımlı testler:* Bireyselleştirilmiş öğretim programında her bir öğrenci henüz öğrenmediği beceriler üzerinde çalışmaktadır. Hangi becerilerin öğretileceğinin belirlenmesinde genellikle ön testler kullanılır. Kuramsal olarak her bir öğrenci için belli program hazırlığı söz konusuysa da pratikte öğretmenler bunu gerçekleştirmekte zorlanmaktadırlar. Benzer becerilerde zorlanan öğrencileri gruplayarak çalışmaktadırlar. Bu tür uygulamaya hala bireyselleştirilmiş öğretim programı denilebilir. Çünkü her öğrenci eksik olduğu belirlenen becerileri başarmak için çalışmaktadır.

Böyle bir öğretim programı öğrencilerin daha önce belirlenmiş bir grubun performanslarıyla değil, kendi performanslarının belirlenmiş olan ölçütlerle karşılaştırmasını sağlayan ölçü araçlarını gerektirir. Ölçüt bağımlı testler öğrencinin yeterlilik düzeyini, belli becerilerde belirlenmiş olan ölçütlere göre ustalaştığını karşılaştırır bağımlı test türleridir.

Öğretim amaçları, öğrenci davranışlarını betimlemeleri nedeniyle davranışsal kazanımlar olarak da adlandırılmaktadır. Bir testte öğrencinin ön beceride ne kadar ustalaştığını belirleyebilmek için testteki soruların her biri o amaçları karşılar nitelikte olmalıdır. Bu testler okul ve sınıf düzeyinde öğretmenler tarafından hazırlandığında bu durumu sağlamak daha kolaydır. Ancak ticari olarak hazırlanmış testlerde okulun öğretim amaçları çakışmayabilir. Bu durumda testteki sonuçlar öğrencinin performansını yanlış olarak değerlendirmemize neden olabilir.

Tıp eğitiminde değerlendirme öğrenme ile ilişkilendirilmesi gerekli olan bir süreçtir. Uygulanan bir eğitim programında öğrenme amaç ve hedefleri net bir şekilde ortaya konduktan sonra, değerlendirme planı yapılır. Değerlendirmenin esası üç temel yönü ölçebilmektir; bilgi, beceri ve tutum. Bu süreçleri tam ve objektif şekilde değerlendirebilmek önemlidir. Sıklıkla kullanılan çoktan seçmeli sınavlar, açık uçlu sınavlar ve kliniklerde uygulanan sözlü sınavlar çoğu zaman bu süreçleri tam ve objektif bir şekilde değerlendirmekten uzaktır. Hekimlerden beklenen “yeterliklerin”

nesnel, güvenilir ve adil bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda nesnel kriterlere dayanmayan klasik sözlü sınavların yerine, Nesnel Yapılandırılmış Klinik Sınavlar (Objective Structured Clinical Examination-OSCE), Klinik Mantık Yürütme Sınavları (Clinical Objective Reasoning Examination- CORE), soru bankası oluşturulması ve öğrenci karnesi kavramları değerlendirme sürecinde yerlerini almışlardır (Turan-Özdemir, 2005, s. 135).

(b) Öğrencilerin yazılı, sözlü performanslarının çeşitli şekillerde incelenmesine olanak sağlayan veri kaynakları: Öz değerlendirme, akran değerlendirme ölçekleri, görüşmeler, gözlemler, öğrenci ürün dosyaları (portfolio), proje izleme, dereceli puanlama anahtarları (rubric), kontrol listeleri, grup performans matrisleri, kavram haritaları, sözlü ve yazılı dil analizi vd. formel olmayan ölçme ve değerlendirme teknikleridir.

### **2.3. Tıp Fakültelerinde Uygulanan Eğitici Gelişim Programları**

Türkiye’de tıp fakültelerinde, mezuniyet sonrası sağlık bilimleri yüksek lisans, doktora, tıpta uzmanlık öğrencileri bilimsel bilgiye ulaşma ve onu geliştirme ağırlıklı eğitim programları ile yetiştirilmektedir. İlerde bir eğitim-öğretim faaliyetinde bulunacakları göz önüne alınmamaktadır. Ülkemizde günümüzde hiçbir tıp fakültesinde eğitim programında eğitim formasyonuna yönelik ders ve uygulama bulunmamaktadır. Buna rağmen öğretim üyesi yetiştirme konusunda en yaygın programlar tıp fakültelerinde uygulanmaktadır. Üstelik tıp öğrencileri mezuniyet öncesi eğitimlerinde bile hastalarına ve çevrelerine sağlık eğitiminde önemli katkılar sağlamaktadırlar. Mezun olan tıp hekimleri yetişmekte olan mezuniyet öncesi tıp eğitiminde önemli eğitici roller almaktadırlar. Tıp Fakültesinden mezun olan hekimler, gelecekte tıp fakültelerinde öğretim üyesi olarak görev almasalar bile meslektaşlarıyla etkileşimlerinde öğrenme-öğretme süreci yaşayacaklar, hasta ve yakınlarına tedaviye uyum ve hastalıklardan korunma konusunda eğitim verecekler, meslek yaşamları boyunca sürekli öğrenme-öğretme gereksinimi taşıyacaklardır.

Yukarıda belirtildiği üzere *Eğitici Gelişim Programları* (EGP) tıp fakültesi öğretim elemanlarının kurumsal ve akademik rolleri bağlamında ortaya çıkan gereksinimlere yönelik olarak düzenlenen, iyi hekimlik becerilerini etkin bir şekilde uyarlayabilen Ulusal Çekirdek Eğitim Programının (UÇEP) bileşenlerinin gereklerini yerine getirmede tıp mesleğine özgün bilgi ve becerilerin kazandırılması amacı ile geliştirilen eğitim programlarıdır.

Dünyada ve ülkemizde eğitici eğitimi programlarının temel esaslarını liderlik, yönetim becerileri, akademik beceriler ve kurumsal gelişmeyi destekleme amaçlarını destekleyen etkinliklerin eklenmesinin önemi giderek daha çok anlaşılmaktadır. Bu nedenle, fakülte eğitici gelişim programları; (a) *Eğitsel gelişim*, (b) *Mesleksel gelişim*, (c) *Liderlik gelişimi*, (d) *Örgütsel gelişim* (Ersoy, 2003, s.39) temelleri üzerine yapılandırılır. Bu temel esaslar aynı zamanda tıp hekimi yetiştiren programların bileşenlerinin de esaslarıdır.

*Eğitsel Gelişim*: Özgün eğitim becerileri kazandırmak amacıyla ders anlatma, tartışma yönetme, PDÖ yönlendiriciliği, klinikte gözlem yapma gibi genel eğitsel içeriğe ve bağlama özgü bilgi içerir. Yetişkin eğitiminin ilkelerini esas almak, yeterliğe, pratiğe (uygulamaya) ve kanıta dayalı tedavi yöntemleriyle hareket etmek gereklidir. Programların etkinliğini değerlendirmek ve sürekliliğini göstermek gelişmeyi sağlar. Her eğiticinin kendi eğitsel davranış ve becerilerini izlemesine yardım edecek temel kavramlar; *sunum ve tartışma yönetme becerileri, hasta bakımı sırasında eğitim, eğitsel planlama ve gözden geçirme becerileri, değerlendirme, geri bildirim ve not verme becerileri, bilgi teknolojisi becerileridir*. Bu temel beceriler kurumların eğitim amaçlarına uygun olarak temel eğitim becerileri programlarında kazandırılması hedeflenmelidir. Geliştirilen eğitim teknolojileri ve hasta tedavisi için farklı program tipleri ve yöntemleri kullanmayı gerektirir (Vatansever ve Durak, 2007, s. 28-38).

*Mesleksel Gelişim*: Tıp eğitiminin teorik ve uygulamalı programlarını gereksinim ve önceliklere dayalı olarak düzenlemek ilkesi çerçevesinde akademik ortamın gerekliliğinin ve değerlerinin anlaşılmasını, akademisyenliğe özgü mesleksel bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasını içerir. Akademiye katılan her bir öğretim üyesinin kurumla özdeşleşmesi sağlanması için; akademik ilerleme aşamaları tanımlanmalı, akademisyenin kendi değerlerini ve beklentilerini paylaşması sağlanmalı, kurumun norm ve değerleri aktarılmalı, deneyimli öğretim üyeleri işbirliği ile ulusal ve uluslararası ağlara dahil olması sağlanmalıdır (Armstrong ve Barsion, 2006, s. 483-488; Skeff vd., 2007, s. 280-285).

*Liderlik Gelişimi*: Tıp Fakültelerinde eğitim becerileri konusunda *yetkin öğretim üyelerinin yanı sıra eğitim programlarının özelliklerinin geliştirilmesi ya da yenilenmesi konusunda sorumluluk alabilecek örgütsel yapıyı geliştirme süreçlerinde destekleyici işbirliklerinin kurulmasında kararlı ve istekli liderlere de gereksinim duyulmaktadır*. Kouzes ve Posner (1995, s. 1-20) liderliğin gözlenebilir, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özellik olduğunu öne sürmektedir. Uygulamada karşılaşılan

problemler karşısında pes etmeyip, profesyonelce ve etiğe uygun olarak bunların üstesinden gelmeye çalışmak esastır.

*Örgütsel Gelişim:* Hekimlik mesleğinin, kurumunun ve yönetiminin yapısal, yasal ve etik özelliklerini anlamak, bu çerçeve içerisinde çalışmak örgütsel gelişim ilkelerindedir. Fakülte gelişim programlarında çalışılan kurumun kendini sürekli yenileyen bir yapı haline gelebilmesi gereklidir. Bunun içinde katılımlı politika oluşturma süreçlerinin geliştirilmesi, eğitici niteliğinin değerlendirilmesi ve kapsamlı program değerlendirme, eğitim programının bölüm sınırlarını aşan işbirlikleriyle yönetilmesi gereklidir (Mıdık, Yılmaz ve Tontuş, 2015, s. 61-74). Örgütsel gelişmeyi sağlamak amacıyla yapılacak kapsamlı bir eğitici gelişim programı bu dört temel bileşenin her basamağını kapsamalıdır. Bu basamakların her biri öğretim üyesinin bireysel gelişiminden kurumsal gelişmeye doğru ilerleyen değerli ve zaman ayrılması gereken işlerdir (Leslie vd., 2013, s. 1038-1045). EGP vermek için kullanılan eğitim stratejileri; atölye çalışmaları, seminer serileri, kısa kurslar ve uzun programlardır. En çok tercih edilen programlar kurslar ve seminerlerdir. Uzun programlar maliyet ve süre açısından sürdürülmekte zorlanıldığı için daha az tercih edilmektedir (Ersoy, 2003, s. 1038-1045).

Etkili bir EGP; deneysel öğrenim, etkili bir geri bildirim, etkin bir akran iletişimi, yetişkin öğrenme teorilerine (andragojiye) göre iyi planlanmış eğitimler, öğrenme ve öğretme yöntemine sahip olmalıdır. Bunların dışında ölçme değerlendirme ve program değerlendirme içermelidir.

### **2.3.1. Tıp fakültelerinde uygulanan eğitici gelişim programlarının sınıflandırılması**

Günümüzde eğitici eğitimi programları için en geçerli olan sınıflandırma şöyle özetlenebilir (Ersoy, 2003, s.39):

- 1- Eğitim alanında uzman bir kişinin bir öğretim üyesiyle bire bir çalışarak, onun eğiticiliği konusunda danışmanlık yapması ve bazı eksik yönlerini geliştirmesi için ona bireysel teknik destek vermesi.
- 2- Çok sayıda öğretim üyesinin katıldığı ve öğretim üyelerinin karşılıklı etkileşerek birbirleriyle, öğretme yöntemleri, öğrenme süreci, değerlendirme ve rehberlik etme alanlarında bilgi-beceri alışverişinde buldukları programların uygulanması. Bu programlar başlıca üç tiptir:

(a) *Kısa süreli kurslar, çalıştaylar, seminerler:* En yaygın olarak uygulanan ve en çok çeşitlilik gösteren eğitici eğitimi programı tipidir. Bunlarda tek tek ya da birleştirilerek kullanılan başlıca eğitim yöntemleri; rol yapma, geribildirim ile birlikte uygulanan öğretimin üyesinin ders sırasında kendini videoya kayıt etmesi, daha sonra bu kaydın diğer meslektaşlarıyla birlikte izlenmesi ve eleştirilerek hatalı yönlerinin düzeltilmesi, düz anlatım ve grup tartışmalarıdır. Bu programlar tipik olarak eğiticileri müfredat ve öğrencilerin öğrenim gereksinimleriyle ilgili bilgilendirmek ve bir de eğiticilerin öğretme becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenir. Bölgesel eğitici eğitimi programlarında daha çok çalıştaylar uygulanır.

(b) *Uzun süreli, lisansüstü programları:* Eğitici eğitiminin en kapsamlı ve temelde öğrendiğini uygulamaya yönelik tipidir. 1 ya da 2 yıllık, yarı zamanlı ya da tam zamanlı olabilir. Bu programlar tipik olarak eğitici ya da program direktörlüğü alanında uzmanlaşmak isteyenler için sayısız yarar sağlar. Öğrendiklerini uygularken diğer katılımcılardan sürekli geribildirim alınmasını, eğitici eğitiminin akademik yönünü, yapısal ve kurgusal olarak nasıl düzenlenmesi gerektiğini, yazılı olmayan bazı kurallarını, uzun bir zaman dilimi içerisinde anlayıp öğrenmeyi sağlar. Bu programların genellikle maliyeti yüksek ve sürdürülmesi için istenen koşulların karşılanması çoğu kez güç olduğundan, ne kadar başarılı ve etkili olsalar da, tıp eğiticileri arasında bunlara ilgi ve ilgi düşüktür.

(c) *Yapılandırılmış kurumsal programlar:* Tüm öğretim üyelerinin eğiticilik performansının kurum yönetimi tarafından yapılandırılan ve sürdürülen bir sistem dahilinde izlenmesidir. Bu izleme bir ekip tarafından yapılır ve öğretim üyesiyle paylaşılır. İzleme süreci sonuçları genellikle atanma ve yükseltimede rol oynar ve bunlarla ilgili komitelere de sunulur. Tüm öğretim üyelerinden beklenen eğiticilik yönlerini geliştirmeleri ve bunun yöntemlerini öğrenmeleridir. Bu tür programlara tıp eğitimi tarihinde oldukça az rastlanır.

### **2.3.2. Tıp fakültelerinde uygulanan eğitici gelişim programlarının tarihçesi**

#### **2.3.2.1. Dünyada tıp fakültelerinde eğitici gelişimi programları**

Tıp fakültelerinde eğitici gelişimi, dünyada yaklaşık 50 yıldır yapılandırılmış programlar halinde uygulanmaktadır. Yapılandırılmış programlardan önce 20 yy. başında daha çok mesleksel toplantılara katılımın desteklenmesi ve araştırma fonları sağlanması gibi uygulamalar yapılmıştır. Yapılandırılmış programlar yoluyla eğiticilerin



becerilerini geliştirme çabaları, 1950’lerde Miller’in ilk çalışmalarıyla birlikte başlamıştır. Case Western Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde 1958’de yeni organ-temelli eğitimi değerlendirmek üzere Tıp Eğitimi Araştırma Birimi kurulmuş ve öğretim üyelerinin kendi eğitsel sorunlarını araştırmayı öğrendikleri işbirlikli eğitim araştırmaları modeli oluşturulmuştur. Case Western’in ardından kısa süre içinde diğer üniversitelerde kurulan çok sayıdaki tıp eğitimi birimlerinde farklı bir yol izlenmiş ve eğitim araştırmaları konusunda çalıştaylar düzenleme yolu tercih edilmiştir.

1960’lara gelindiğinde, iyi bir eğitici, “*öğrencileri motive etme, bilgi sunma, öğrenci katılımını yönetme gibi becerilere sahip kişi*” tanımıyla ifade edilir olmuştur. Tipik bir eğitici gelişimi programı ise, genel başlıkların yanı sıra eğitim teknikleri, klinikte eğitim, program geliştirme, geri bildirim verme gibi özel konuları içeren bir dizi kurslar ya da çalıştaylar şeklinde düzenlenmektedir. Yaygın uygulanmakla birlikte, öğretim üyesinin kişisel gelişimini ya da fakülte eğitim programının iyileştirilmesini desteklemede bu programların sınırlı etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır. Son zamanlarda ise eğitici gelişiminin yenilikçi tıp eğitimi stratejilerinin uygulanmasını destekleyecek ve daha derinlemesine öğrenmeyi sağlayacak içerikte, öğrenmeyle ilgili konuların yanı sıra araştırma becerilerini geliştirme, eğitimde lider yetiştirme amaçlarını karşılayacak kapsamda olmasını öneren yaklaşım ağırlık kazanmıştır.

1988 Edinburgh Bildirgesi ve sonrasında yapılan uluslararası tıp eğitimi konferanslarında tıp eğitimcilerinin eğitimine önem verilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (*Edinburgh Bildirgesi*, 1988, s.1). Yapılan konferanslarda tıp eğitiminin amacı net olarak ‘Tüm insanların sağlığını koruyacak doktorlar yetiştirmektir’ denilmiştir. Tıp eğitimcilerinin alanları sadece hastanelerle sınırlı kalmayıp özellikle ulusal sağlık sorunlarını kapsayacak şekilde problem çözmeye dayalı olarak genişletilmesi gerektiği belirtilmiştir. Eğitim öğretimin öğretan merkezli pasif eğitimden öğrenen merkezli aktif eğitime geçilmesi, programların ve sınavların öğrenciye mesleki ve sosyal anlamda değer katacak biçimde olması gerektiğine değinilmiştir. Ayrıca tıp eğitimcilerinin de sadece kendi uzmanlık alanlarında yeterli olması değil iyi bir eğitimci olarak yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Eğitimcilerin öğretim yöntemleri konusunda eğitilmeleri amacıyla eğitici gelişim programlarının düzenlenmesi önerilmiştir (*Edinburgh Bildirgesi*, 1988, s.1). Bildirgede; eğitici gelişim programına katılan eğitici sayısının çok az olduğu ve kendi çabaları ile eğitimciliği öğrendiklerini belirtilmiştir. Gözlem ve deneyimle öğrenme her öğrencinin aynı şekilde öğrendiği yanılığına yol açabilmektedir. Bu nedenle, eğitimcilerin kavramsal çerçevelerini değiştirmelerini,

öğrenme sürecini anlamalarını, öğretmeyi yaşam boyu sürecek bir çaba olarak benimsemelerini ve sürekli öğrenme gereksinimi duymalarını sağlamak için planlaması yapılmış ve sürekliliği sağlanmış eğitici gelişim programlarının olması gerektiği üzerinde durulmuştur. 2000’li yıllara gelindiğinde ise neredeyse tüm tıp fakülteleri için tıp eğitimi bölüm veya merkezleri kaçınılmaz hale gelmiş ve etkinlik alanları araştırma yapmanın ötesine geçmiştir.

### **2.3.2.2. Türkiye’de tıp fakültelerinde eğitici gelişimi programları**

Ülkemizde (öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksekokullar dışında) tıp fakülteleri dahil yüksek öğrenim kurumlarında öğretim üyeleri genellikle, kişinin ilerde bir eğitim-öğretim faaliyeti de yapacağı göz önüne alınmadan, tamamen bilimsel bilgiye ulaşma ve onu geliştirme ağırlıklı yüksek lisans, doktora ve uzmanlık eğitim programları ile yetiştirilmektedir. Ancak bilinmektedir ki, özellikle tıpta uzmanlık öğrencileri mezuniyet öncesi eğitimde önemli bir katkı sağlamaktadırlar ve gelecekte öğretim üyesi olarak tıp fakültelerinde görev almasalar bile meslek yaşamları boyunca sürekli öğrenme gereksinimi taşıyacak, meslektaşlarıyla etkileştiği bir öğrenme süreci yaşayacak ve hastaları, hasta yakınlarını korunma, tedavi uyumu gibi konularda eğitme görevi üstleneceklerdir. 2000 yılında YÖK’ün aldığı kararla, yüksek lisans ve doktora programlarında, eğiticilik formasyonu kazandırma amaçlı Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme konulu zorunlu ortak dersler yer almaya başlamıştır. Ancak, tıp fakültelerinde öğretim üyesi yetiştirme konusunda en yaygın programlar olan tıpta uzmanlık eğitimi programlarında Çekirdek Eğitim Programı içinde eğiticilikle ilgili temel kavramlar yer almamaktadır. Öğretim üyelerine yönelik programlar ise 1996 yılına dek bulunmamaktaydı. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde 1996 yılında Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımıyla başlayan değişim sürecinde, Eğiticilerin Eğitimi Kurulu tarafından 1997 yılında Eğitim Becerileri kurs programı başlatılmıştır (Vatansever ve Durak, 2007, s. 28-38). Benzer bir eğitim 1997’de İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde, 1998’de Hacettepe Üniversitesi’nde, 1999’da Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Ege Üniversitesi’nde başlatılmıştır. Bu programlar, Johns Hopkins Üniversitesi’nin programlarıdır. Türkiye’de Eğitim Becerileri kurs programlarını başlatan öncü fakültelerin ardından çok sayıda tıp fakültesinde bu programlar başlatılmış ve çoğunda halen sürdürülmektedir. Zaman içinde fakülteler kendi gereksinimleri doğrultusunda değişiklikler yapmakla birlikte genel çerçeveyi koruyarak eğitim becerileri programlarını uygulamaya devam

etmişler, bir yandan da sürdürmekte oldukları eğitim programı değişimi sürecinin getirdiği yeni gereksinimlere yönelik olarak, örneğin, PDÖ, ölçme değerlendirme, standardize/simüle hasta ile eğitim gibi konularda yeni kurs programları düzenlemişlerdir. Ölçme değerlendirme konusunda pek çok tıp fakültesinde yapılmakta olan kurslara örnek olarak Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde ilk kez 2000 yılında düzenlenmeye başlayan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Kursu verilebilir.

Dünyada tıp eğitiminde yaşanan yenilik ve gelişmelere paralel olarak tıp fakültelerinde program değişiklikleri ve eğitici eğitime yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. 1980'li yılların başında Yükseköğretim Kurulunun kurulması ile tıp fakültelerinin sayısında artışa gidilmiştir. Tıp fakültelerinin sayısının artırılması hekim sayısını artırırken, aynı zamanda nitelikli hekim yetiştirmekle ilgili tartışmaları da gündeme getirmiştir. Bu tartışmalar 1990 yılında TBMM'de bir araştırma komisyonu kurulmasına ve bir rapor hazırlanmasına neden olmuştur. Raporunda mezunların nitelik açısından yetersizliği ile ilgili akademisyen sayısının yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı, eğitim kaynaklarının yetersizliği ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt veremeyen eğitim programları olduğu tespit edilmiştir.

Aynı zamanda farklı fakültelerde aynı standartta tıp eğitimi verilemediği, aradaki farkın giderilmesi gerektiği ve standart eğitim şartlarının olması gerektiği belirtilmiştir (*TBMM Raporu*, 1991). 2000'li yıllara gelindiğinde dünyada gelişen teknoloji ve değişimlere ayak uydurmak için çalışmalara devam edilmiştir. 2002 yılında Tıp Sağlık Bilimleri Konseyinde tıp fakültelerinin kontenjanlarının azaltılması kararı alınmıştır. 2003 yılında da Tıp Sağlık Akreditasyon Komitesi kurulması kararı alınmıştır. Devam eden toplantı ve çalışmalarda 2005 yılında Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu (UTEAK) yönetmeliği kabul edilmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu 2006 yılında UTEAK'ı onaylamış ve sürecin uluslararası hale getirilmesini tavsiye etmiştir. Devamında tıp fakültesi dekanları bir araya gelerek yürütme kurulu oluşturulmuş, alt komisyon üyeleri belirlenmiştir. 2008 yılında da UTEAK ilk toplantısını İzmir'de yapmıştır. UTEAK amaç ve hedeflerini tıp eğitiminin geliştirilmesi, niteliğinin iyileştirilmesi ve kurumların işleyişinin ve sürekliliğinin izlenmesi olarak açıklamıştır. Ayrıca toplum sağlık düzeyinin yükseltilmesine katkı sağlayacağına dikkat çekilmiştir (Layık, Karahocagil ve Kalem, 2017, s. 127-130).

Türkiye'de tıp eğitiminin öncülüğünü 21 Nisan 1977 yılında kurulan İstanbul Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Araştırma Enstitüsü yapmıştır. Bu enstitü 1983 yılında Tıp Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi adını almıştır. Bugünkü anlamıyla tıp eğitimi

anabilim dallarının ilk kuruluşunu 1999 yılında Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı gerçekleştirmiştir (Durak, 2018, s. 12-20). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde 1997’de gelenekselden Probleme Dayalı Öğrenmeye (PDÖ) geçilerek eğitim programında önemli bir değişiklik yapılmıştır ve eğitici geliştirme faaliyetlerine başlanmıştır (Musal, 2003, s. 81-88). 1997’de İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde, 1998’de Hacettepe Üniversitesi’nde, 1999’da Ankara Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Ege Üniversitesi’nde başlatılmıştır (Musal vd., 2002, s. 39-47).

#### **2.4. Tıp Eğitimi ve Tıp Eğitimci Gelişimi Programının Kuramsal Temelleri**

Etkili ve başarılı öğretim etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanması için öğrenme ve öğretmenin kuramsal temellerini iyi bilmek gerekir (Yeşilyaprak, 2012, s. 111-118). Öğretmenlik mesleğini icra eden her öğretmenin kendi kendine sorması gerekenler arasında: “Öğrencilerim nasıl öğrenmekte ve ben onlara daha iyi nasıl öğretebilirim?” gibi sorular yer almaktadır (Fidan, 2012, s. 1-16).

Öğrenmenin başarılı bir şekilde meydana gelmesi, çok sayıda faktöre bağlıdır. Bu faktörler; bilişsel, duyuşsal, sosyal, çevresel, üst bilişsel gibi başlıkların altında sıralanabilir. Öğrenme süreci bu denli karmaşık olunca, öğrenmeyi açıklamak için oluşturulmuş kuramlar da yer yer birbirleriyle çakışır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili olarak, tarih boyunca birçok kuram ortaya konulmuştur.

Tıp fakültesi öğrencileri ve eğitimcilerinin eğitimini dikkate aldığımızda eğitime katılacak kişiler erişkinlerdir. Dolayısıyla erişkin eğitimi prensiplerine uygun stratejiler kullanılmalıdır. Kendi hayatlarını yönetme sorumluluğunu üstüne almış bireyler, “yetişkin” kabul edilir. Yetişkinliği yaşla sınırlamak gerçekçi değildir. Yetişkinlik bazı biyolojik (bedensel gelişme, üreme yetkinliği vb.), sosyolojik (tercih edebilme, oy kullanma, evlenme kararı vb.), ekonomik (para kazanma, iş kurma vb.) ve psikolojik (özgüven, özsaygı, hayatını kontrol edebilme vb.) özellikler temel alınarak tanımlanmaktadır. Yetişkin eğitiminde pedagojik değil andragojik eğitim ilkeleri geçerlidir (Knowles, 1996, s. 253-264). Tıp fakültesi öğrencileri yetişkin sayıldıklarından, yetişkin eğitimi ilkelerinin bilinmesi önemlidir. Yetişkin öğrenmesinin özellikleri kısaca şu şekildedir (Ör: Işık vd., 2016. s. 253-264):

- Yetişkinler; benlik algısına sahip olduklarından, bağımsız olarak öğrenmeyi tercih ederler. Kendilerine çocuk gibi davranılması, azarlanması, aşağılanması,

yargılanması gibi durumları kişiliklerine saldırı olarak algırlar. Öğrenme şekline ve hızına kendileri karar vermek isterler.

- Yetişkinler çocuklardan daha fazla tecrübelerle sahiptir. Geçmiş deneyimleri öğrenmeyi etkiler ve öğrenmede zengin bir kaynak oluşturur. Deneyimleri ile çelişen öğrenmelere direnç gösterirler.
- Bilmeye ve yapabilmeye ihtiyaç duydukları şeyleri öğrenmeye hazır ve isteklidirler.
- Eğitim sürecinde eğitici ve katılımcıların birbirlerini anlamaları önemlidir. Bu yüzden öğretici ve katılımcılar arasında karşılıklı anlaşma ve yardım edici bir ilişki ve çok yönlü iletişim kurulmalıdır.
- Yetişkinler bilmeye ve yapabilmeye gereksinim duydukları şeyleri öğrenmeye hazırdırlar. Eğiticiler bu hazır ve istekli olma arzusunu sıcak tutmalıdır. Grubun yapısı ve sosyal atmosfer öğrenmeyi etkilediğinden, öğrenciler motive edilmeli ve cesaretlendirilmelidir. Gruptaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- Yetişkin eğitiminde, öğretmenin rehberlik etme özelliği daha öne çıkmalıdır.
- Yetişkinlerde öğrenmeye yeterli zaman verilmeli, öğrenme hızı zorlanmamalıdır.
- Öğrenme, yaşam kalitesine katkıda bulunmalı ve yeteneklerini geliştirmelidir.
- Yaparak ve yaşayarak öğrenme temel ilkelerden olmalıdır. Bunun için öğrendiklerini uygulamalı ve mümkünse hayatlarına dâhil etmelidirler. Katılımcıların deneyimleri, grup çalışmaları, tartışmalar, benzetim alıştırmaları, beceri uygulama, rol oynama (role play) gibi tekniklerin uygulanmasında kaynaklık eder.
- Öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesini ve ilgilerine göre öğrenci gruplarının oluşturulmasını kendileri yaparlar. Eğitici sadece yol gösterir ve yardım eder.
- Yetişkinlerde zaman önemlidir. Zaman iyi kullanılmalıdır.
- Öğrenme yönelimleri yaşam merkezli, görev merkezli ya da sorun merkezlidir.
- Öğrenme geçmiş bilgilerden yararlanarak “bugünün sorunlarına” odaklanarak sağlanır.

#### **2.4.1. Dengeli öğretim yaklaşımı**

En iyi uygulamanın öğrencilere en iyi uyan öğretim yaklaşımlarının kombinasyonunu uygulamak olduğu kabul edilmektedir. Tek bir öğretim yaklaşımına güvenmektense *dengeli öğretim yaklaşımının* öğrencilere en iyi imkânlarını sunduğu vurgulanmaktadır (Purdie ve Ellis, 2005, s. 32). Dengeli yaklaşım savunucuları bilgi ve

başarılı öğretim uygulamalarının bir entegrasyonunun bugünün okullarında kritik olduğuna inanmaktadırlar (Butler vd., 2001, s. 20-31; Harris ve Graham, 1996, s. 26–27). Öğretim programlarındaki denge ile kastedilen genellikle bir arada kombine yaklaşımların uygulanması ya da eğitim programının ve/veya öğretimin çeşitli yönlerini alma olarak tarif edilebilmektedir (Ellis, 2005, s. 41).

Bugün, birçok araştırmacı etkili dengenin bir derste öğrenme tipine uygun öğretim yöntemlerinin seçimi yoluyla elde edileceğini düşünmektedir ve bu tür konularda karar verirken yaş, yetenek ve öğrencilerin uygunluğunun göz önüne alınması ve seçimlerin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretim yaklaşımı ve öğrenci arasında ve aynı zamanda öğretim yaklaşımı ve görev arasındaki en uygunu bulmanın önemi vurgulanmaktadır (Ellis, 2005, s. 49).

Araştırma kanıtları dengeli öğretimi adapte etmenin farklı öğrenme stilleri olan öğrencilere de yararlı olabileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, dengeli yaklaşımlar her öğrencinin akademik sonuçlarının geliştirilmesine yardımcı olmak için öğretmenlere en iyi yol hakkında seçimler yapmayı sağlayan bir karar verme süreci olarak görülebilir. Böylece bu tür kombinasyonlarla geniş bir strateji repertuarına ulaşılmaktadır (Swanson ve Deshler, 2003, s. 128-129). Bununla beraber tıp eğitimi programı davranışçı öğrenme kuramlar, sosyal bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlarla tıp eğitiminde dengeli olarak tıp eğitiminin karmaşık niteliğine ve öğrencilerin özelliklerine göre planlanmalıdır.

#### ***2.4.1.1. Davranışçı kuramlar-doğrudan öğretim***

Davranışçı kuramlar öğretme ve öğrenme ortamlarında öğrenmenin gözlenebilir işaretlerine büyük önem vermektedir. İyi eğitim ve uygulama ile özel becerinin gelişimi için eğiticinin öğretme sürecinde daha aktif olması gerektiğini varsaymaktadır. Davranışçı yaklaşım özellikle basit ve tekrarlanan psikomotor eğitim becerilerinin öğrenilmesinde çok yararlıdır. Ancak, bilişsel beceriyi ya da üst düzey düşünmeyi, karar vermeyi gerektiren ve karmaşık eğitim becerilerinin öğrenilmesinde etkili değildir. Özellikle tüm öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek amacıyla eğiticilerin yetkilendirildiğini ileri süren, nesnel, dış dünyada hazır olan bilgilerin sunulmasını vurgular. Öğretirken zamanı maksimum kullanmak, öğrenci hatalarını en aza indirmek için yapılandırılmış ve manipüle edilmiş sınırlı yaşantılar üzerine kurulmuştur. Davranışçı kuramın çok mekanik ve basit olduğu ve çok yapılandırılmış olduğu için de öğretmenin yaratıcılığının kısıtlandığına inanılmaktadır (Ellis, 2005, s. 19).

Doğrudan öğretim davranışçı kurama temellendirilen öğretimdir. Aktif öğrenmeden ziyade pasif öğrenmeyi içeren öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Öğrencinin başarısının öğretmenin önceliğinde yer aldığını, öğretmenlerin öğrenci üzerinde işlemde çok içeriğe odaklandıklarını ifade etmektedir. Genellikle öğretmenler öğrencilerin ne ve nasıl öğreneceklerine karar verir. Öğrencilerin öğretmen tarafından verilen teorik bilgileri ezberlediği belirtilmektedir. Mevzuata uymak için öğretim programları öğretmenin açık uçlu sorular sormasına ve problem tabanlı çalışmasına izin vermez (Ellis, 2005, s. 19). Doğrudan öğretimde öğretmenin uygulamadan önce yoğun bir hazırlanmasını gerektirir. İçerik genel programın temel kavramları etrafında tasarlanır. Doğrudan öğretime en büyük eleştiri öğretmen öğrenci etkileşiminin didaktik yapıya sahip olmasıdır. Sınıf yönetimi diğer modellere göre daha az etkileşim olduğu için daha kolaydır (Jones ve Southern, 2003, s. 4-6).

Davranışçı kuram temelinde geliştirilen eğitici gelişimi programlarının içeriğinde, etkili eğitim tekniklerinin her biri davranışlar olarak tanımlanmakta (interaktif sunum için sınıf alanını kullanmak, isimle hitap etmek, soru sormak, vb.), öğrenme hedefi yazma ve hemen geri bildirim verme gibi becerilere ve mikro-eğitim tekniğine ağırlık verilmektedir. Bunlara ek olarak, öğrenci geri bildirimleri üzerinden öğretim üyelerine geri bildirim verme yöntemi de davranışçı kuramın katkısıdır (Vatansever ve Durak, 2007, s. 28-38).

#### **2.4.2. Bilişsel kuramlar**

Davranışçı kuramların insanın öğrenme biçimine ilişkin görüşlerine çeşitli eleştiriler getiren ve davranışçı kuramların insan davranışını tam olarak açıklayamadığından hareketle bilişsel kuramcılar bilginin duyu organları tarafından alınmasıyla, bir performans olarak ortaya konulması arasındaki içsel süreçleri incelemişlerdir. Bilişsel kuramcılar çok geniş bir alanda çalışmıştır. Kimi kuramcılar bilginin işleme sürecine odaklanmış, kimi zihinsel modellere, kimiye bilişsel gelişim üzerine çalışmıştır.

##### **2.4.2.1. Bilişsel yük kuramı (cognitive load theory)**

Atkinson ve Shiffrin tarafından oluşturulan bellek modeline dayanılarak inşa edilmiştir. Kuram ilk kez John Sweller tarafından 1988'de tanımlanmıştır. Bilişsel yapıyla ilgili üç konuya dair açıklamalar yapar: bellek/memory (duyusal/sensory, işleyen/working ve uzun süreli/long-term), öğrenme süreci ve işleyen belleğe güçlük

oluşturan bilişsel yük tipleri. Tıp eğitimi sürecinde, aynı anda işe koşulan bilgi, tutum ve becerilerin öğrenim yükü, sahip olduğu karmaşıklıktan dolayı öğrenciyi zaman zaman aşabilir.

#### **2.4.2.2. Bilgi işleme kuramı**

Bilgi işleme kuramı bilgisayar ve insan zihni arasındaki yapı ve işleyiş benzerlikleri üzerine kurulmuştur. Bu kurama göre; insan zihnin anlaşılabilmesi için bilgisayarın model alınması gerekmektedir. Çünkü insan zihninin bilgiyi işleme ve analiz etmedeki işleyişi bilgisayarın işleyişine çok benzemektedir. İnsan zihnine giden bilgi öncelikle analiz edilip belli ölçütlere göre test edildikten sonra hafıza depolarına gönderilmektedir. Bu süreçte görev alan duyuşsal algılar bilgisayar donanımları gibi çalışmaktadır. Kişinin öğrenme sürecinde kullandığı kurallar da bilgisayarın kullandığı yazılımlarla benzerlik göstermektedir. Bireyin zihnindeki bilgi işleme sistemi ancak bu duyuşsal algılar ve bilgi işleme kuralları düzenlenerek geliştirilebilmektedir (Cangöz, 2005, s. 51-62).

#### **2.4.2.3. Sosyal öğrenme (sosyal bilişsel) kuramı**

Günümüzde eğitim ve psikoloji alanında “Sosyal Öğrenme Kuramı” geniş kabul görmektedir. Kimi zaman “Sosyal Bilişsel Kuram” olarak da adlandırılan bu kuram insanın öğrenmesinin bireysel, çevresel ve davranışsal faktörlerin karşılıklı etkileşimi sonucunda oluştuğunu savunmaktadır. Yaşarken öğrendiğimiz birçok davranış çoğu zaman “gözlem” vesilesiyle de ortaya çıkmaktadır. İnsan, çevresini gözlemleyerek öğrenir ve gelişir. Sosyal öğrenme kuramı denince çoğu zaman akla Albert Bandura gelmektedir. Bandura 1960’larda ortaya çıkardığı sosyal davranışçılık kavramıyla tanınmıştır (Yeşilyaprak, 2012, s. 111-118). Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar hayatlarının gidişatında aktif katılımcılardır, çevresel olaylar tarafından yönlendirilen beyin mekanizmalarını sadece seyretmekle yetinen varlıklar değildirler. Duyuşsal, motor ve beyin ile ilgili sistemler, insanların hayatlarına yön ve anlam veren amaçları başarabilmek için kullandıkları araçlardır (Bandura, 1999, s. 21-41). Düşünmenin fiziksel temeli ve işlevsel yönleri arasında dikkatli bir ayırım yapılması gerekmektedir. Bilişsel süreçler sadece beyin ile ilgili aktivitelerde ortaya çıkmakla kalmayıp, aynı zamanda karar verici süreçlerde de etkili olmaktadır (Bandura, 1999, s. 21-41).



### **2.4.3. Yapılandırmacı yaklaşım**

Yapılandırmacılık, öğrenenin yeni karşılaşılan bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirerek öğrenmesi, daha önceki bildiği konulara bağlı olarak öğrenenin yeni öğrenmeler oluşturması, öğretmen rehberliğinde karşılaştığı yeni bir bilgiyi anlamlandırması, yorumlaması ve yeniden inşa etme süreci olarak tanımlanabilir (Yeşilyaprak, 2012, s. 111-118). Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin bilginin aktarılması ile oluşmadığını ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Öğrenme bilgiyi pasif biçimde almak değil, bilgiyi yapılandırmaktır. Bireylerin geçmiş yaşantıları aynı olmadığı için bir kavramla ilgili şemaları ve yeni bilgiyi yorumlamaları diğer bir bireyinki ile aynı olamaz. Ön yaşantılar, bilgi ve öğrenmeler yeni yaşantıları nasıl yorumlayacağımızı etkilemektedir. Diğer taraftan yorumlar da bilgiyi yapılandırma ve yeni öğrenmeler üzerinde etkili olmaktadır. Hazır bilgiyi birisinden ya da bir yerden almak öğrenme olarak düşünülmemelidir. Öğrenmek için öğrenci zihinsel ve çoğunlukla fiziksel olarak etkin olmalıdır. Öğrenci kendi cevaplarını, kavramlarını keşfettiğinde ve kendi yorumlarını yarattığında öğrenir; bilgi yapılarını inşa eder (Özerbaş, 2007, s. 609-635). Bu nedenle öğretmen oluşturulmuş ders planına sıkı sıkıya bağlı değildir. Öğrenci katılımı sağlar, öğrencilerin gruplaşarak aralarında işbirliği ve tartışmalarla fikirlerini karşılaştırmalarını teşvik eder. Öğretmen derslere yardımcı olması açısından materyaller ve birincil kaynaklara yer vererek dersi zenginleştirir. Ülkemizde öğretim programlarında sıklıkla tercih edilen bir yaklaşımdır. Bilişsel kurama temellenen yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecine aktif olarak öğrencinin rolünü daha çok vurgulamaktadır. Bu yaklaşım öğrencinin çevresinden aldıkları kadarıyla öğrenme durumlarına getirdiklerine odaklanan Piaget, Vygotsky gibi eğitim filozof ve psikologlarının çalışmalarına dayanmaktadır.

#### ***2.4.3.1. Piaget ve bilişsel yapılandırmacılık***

Jean Piaget; bilişsel gelişimle ilgili teorisini çocuklar üzerine çalışarak ortaya koymuştur. Piaget'in temel kavramları şunlardır: Şema, dünyayı tanımak için zihinde oluşturulan algı çerçevesidir. Zihnimiz, sahip olduğu şemalarla dengededir. Piaget'ye göre; yeni bir durumla karşılaştığımızda onu, eski bilgi ve deneyimlerimizle tanımaya çalışırız yani özümleme (assimilation) yaparız. Kısacası; zihin, durumu kendisine bir şekilde uyduramazsa, kendisini duruma uydurmak zorundadır. Bütün bunlardan sonra

bilişsel yapılandırmacı kuramdan hissemize düşen öz; kişinin, deneyimleri kendi kendine yorumlayıp tek başına anlam ürettiğidir (Senemoğlu, 2015, s. 34-35).

#### **2.4.3.2. Vygotsky ve sosyal yapılandırmacılık**

Lev Vygotsky; gelişim psikolojisi alanına yoğunlaşmıştır ve öğrenmeyi açıklamada kültürün ve dilin önemini vurgulamıştır. Piaget öğrenmede kişinin bilgiyi yapılandırma sürecine önem verirken, Vygotsky öğrenmede sosyokültürel çevrenin, sosyal etkileşimin ve etkileşimin ortamı olan dilin önemine dikkat çekmiş ve oraya ağırlık vermiştir. Yani sosyal yapılandırmacılığa, bilişsel yapılandırmacılığın sosyokültürel ve dilsel unsurların öne çıkarılmış hali diyebiliriz. Bazı araştırmacılar, bilişsel dengesizliğin sosyal etkileşimde, dil kullanılırken ortaya çıktığını öne sürerek Piaget ile Vygotsky arasında bir köprü kurmuşlardır (Durmuş, 2016, s.183-198). Vygotsky öğrenmeyi, Yakınsal Gelişim Alanı ile açıklamaya çalışır. Özetle, Vygotsky, kişinin, dil ve deneyimleri yoluyla sosyal çevresiyle etkileşerek öğrendiğini söyler. Ona göre sosyal çevre önemlidir ve bilişsel gelişimin sınırı yoktur (Durmuş, 2016, s.183-198).

*Yapılandırmacı eğitici;* açık fikirlidir ve bireysel farklılıkları dikkate alır. Öğrencileri özerkliğe ve girişkenliğe yönlendirir. Her öğrencinin, önceden karşılaştığı bilgi ve deneyimlerden oluşan bir zihinsel yapıyla sınıfa geldiğinin farkındadır. Bu bilgi ve deneyimleri, öğrenmenin başlangıç noktası olarak görür. Yeni bilgileri bu eski bilgilerle ilişkilendirmek için benzetmeler kullanır. Eğitimci, açık uçlu sorular sorar, öğrencilerin soru sormasını da teşvik eder. Üstüne çalışılan konunun sadece tek ve en genel yorumundan değil, o konuya getirilmiş farklı bakış açılarından söz eder. Eğitimci, öğrencilerde bilişsel çelişkiler yaratır ve böylelikle onları, şemalarını sorgulamaya iter. Yaptığı rehberlikle de daha gelişmiş şemalar kurmalarını sağlar. Eğitimci, tüketilmeye hazır bilgiyi öğrencinin önüne koymaz. Bunun yerine öğrencilere bilgiyi şekillendirecekleri bir ortam sağlar, öğrencinin öğrenme çabasını destekler. Öğrenciler eğitimciyle ve arkadaşlarıyla tartışarak, iş birliği yaparak kendi kendilerine bilgiyi yapılandırır. Tartışma önemlidir, çünkü yapılandırmacılığa göre öğrenme, sosyal etkileşimle olur. Ayrıca, tartışma sürecinde öğrenci, kendisinden farklı düşünen insanların varlığını fark eder. Eğitimci, öğrenme faaliyeti sürerken birkaç yerde, öğrenme faaliyetinin o anına kadar ne öğrenildiğini sorar ve gerektiğinde düzeltmeler yapar. Etkinlikleri, öğrencilerin isteği, ihtiyacı ve ilgisine göre düzenler. Etkinlikleri hatırlamaya değil sorun çözmeye yönelik tasarlar. Kâğıt üstünde geçerli olanı değil,

gerçek hayatla ilişkili olanı öğretmeyi amaçlar. Öğrenmeyi, teorik örneklerle değil, gerçek hayattan örneklerle sağlar. Etkinliklerin, gerçek hayattaki karmaşıklığı içermesini sağlar. Bütün öğrenme etkinliklerini bir sorunla ilişkilendirir. Bu sorunun çözüm yollarını öğrencinin önceki bilgilerini de kullanarak bulup değerlendirmesine ve en uygununu kendisi seçerek uygulamasına fırsat tanır. Uygulamaların sonucunda çözüme ulaşıp ulaşılamaması, eğitici için önemli değildir. Sorulan sorulara kesin, tek ve net cevap vermesini beklemez, öğrencinin fikrini anlamaya çalışır. Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünü değil, ürünü oluştururken geçirdikleri süreci değerlendirir. Yani öğrenme süreci aynı zamanda değerlendirme sürecinin kendisidir. Eğitici, bir kavramı anlatmak yerine, öğrencileri o kavramın işlendiği ortama götürebilir ve bu deneyim sayesinde öğrenciler o kavramla ilgili bilgilerini oluştururlar. Örnek olay incelemesi, rol yapma (role playing), proje çalışması, grup çalışması, başkalarına öğretme ya da öğrendiklerini yazıya dökme etkinlikleriyle öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin farkına varmasını sağlamaya çalışır (Aygören ve Saraçaloğlu 2015, s. 194-223; Durmuş, 2016, s. 183-198).

*Yapılandırmacılıkta öğrenci bir kaynaktan sunulan bilginin doğruluğunu sorgular. O konuya farklı yaklaşımların mevcut olup olmadığını, eğer varsa bu yaklaşımlardan hangisini hangi kriterlerle seçerse en doğrusunu yapmış olacağını düşünür. Öğrenci, meraklıdır ve merakını tatmin için kendisine tanınan esnekliği sonuna kadar kullanır. Öğrenmek istediği konuların, ilgisini çeken, kendisinde merak uyandıran problemlerin üzerine ısrarla gider. Öğrenci, belli bir bilgiyi kullanarak sorunu çözmek ile kendisini o sorunun çözümüne ulaştıracak stratejinin ne olduğunu fark etmenin ayrı şeyler olduğunu bilmelidir. Bir faaliyet sırasında sık sık “şu an ne yapıyorum, neden yapıyorum” sorularını kendisine sorar. Öğrenci, sadece kendi başına öğrenebilmekle yetinmez; arkadaşlarıyla tartışarak, onlarla iş birliği yaparak da öğrenir. Bunun için, kendini ifade etme konusunda iyi olmalıdır. Öğrenci, birincil derecedeki kaynakları kullanır ve farklı bakış açılarını tahlil eder. Kaynakları bulmak (eğiticinin rehberliğinde) öğrencinin işidir. Öğrenci, öğrenmenin hiçbir zaman bitmediğini, her zaman değişen ve dönüşen bir süreç olduğunu bilir. Yapılandırmacılık, öğrenmede eğiticiden çok öğrencinin önem arz ettiğini kabul eden ve sonuçtan çok süreç odaklanan bir görüştür (Aygören ve Saraçaloğlu 2015, s. 194-223; Durmuş, 2016, s. 183-198).*

#### **2.4.4. Deneyimsel öğrenme kuramı**

Kişinin yaşadıkları üzerinden bireysel olarak kendi kendine nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışır. Yapılandırmacı anlayış kapsamında olan deneyimsel öğrenmede, öğrenme, deneyimler üzerine kişinin kendi zihninde oluşturduğu anlamlarla meydana gelir. Bu yeni anlamlar gerçek hayatta uygulamaya geçirilir ve bu da yeni deneyimlere yol açar (Gencel, 2008, s. 401-420).

#### **2.4.5. Yerleşiklik kuramı**

Bilişsel psikolojiden evrilerek oluşan yerleşiklik kuramının, yerleşik öğrenme ve yerleşik algı gibi kavramlarla da ilişkisi vardır. Temel iddiası; bilginin, düşünmenin ve öğrenmenin deneyimde yerleşik olduğudur. Yani bu kurama göre algı, anlamlandırma ve öğrenme, sahip olduğu bağlamsal çerçeveden, sosyal ortamdan, kültürden, etkileşimde bulunulan kişilerden ve çevrede bulunan hiçbir şeyden soyutlanamaz (Özışık, 2019, s.1-198).

### **2.5. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi**

Strateji, dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan yöntem, teknik ve araçların belirlenmesine yön veren yaklaşımdır. Strateji öğretimi genellikle yapılandırmacı modellerle ilişkilidir. Strateji öğretimi öğrenmede öğrenci merkezlidir ve öğrenciye bilgiyi nasıl öğreneceğini ve bilgiyi gerektiğinde geri getireceğini öğretir. Öğrencilerin başarıları, kendi öğrenme biçimlerinin farkına varmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır. Bu durum öğrencilere öğrenme stratejilerinin ilköğretimden başlayarak öğretilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Erdem, 2005, s. 1).

*Üst biliş*; düşünme hakkında düşünme, kişinin bilişsel süreçleri üzerine yansıtma veya kişinin kendi düşüncesini izlemesi anlamına gelmektedir. Brown (1980), üst bilişin dört ögesini belirlemiştir: (1) Bir şeyi bildiğin zaman bildiğini bilmek (Bilmediğin zaman bilmediğini bilmek). Anladığını veya anlamadığını bilmek. (2) Neyi bildiğini bilmek. (3) Neyi öğrenmeye ihtiyacın olduğunu, okuma amaçlarını bilmekten fayda sağlamak. (4) Etkin öğretimin yararlarını ve anlamayı geliştirmek için stratejileri etkili kullanmak.

Üst biliş üzerine yapılan araştırmalar, Brown'nın (1987, s. 65-116) belirlediği üst biliş öğelerini, bilgi ve kontrol olarak ele almışlardır. Öğrenci kendi performansını değerlendirir ve daha iyi öğrenme yöntemleri bulmayı dener. Kendini eleştirme, sorumluluk alma, kişisel düşünme, bireysel izleme üst bilişsel stratejiler olarak örnek verilebilir (Flavell, 1979, s. 906-911). Duyuşsal stratejiler öğrencinin algılamalarını ve

bilinçli çabalarını daha iyi gerçekleştirmek ve hissetmek için etkili zaman yönetimi, stresi azaltma, ilgiyi geliştirme, iç motivasyonu teşvik etme ve anlamlı idealler belirleme bu kategorideki stratejilere birkaç örnektir (Şimşek ve Balaban, 2010, s. 37).

Strateji öğretimi; öğretmenin bir stratejinin her bir adımını tanımlaması ve gerekçelerini açıklaması ile başlar. Öğretmen stratejinin ne olduğunu nasıl işlediğini öğrencilerin süreci anlamaları için genellemelerin özelliklerini tartışmayla başlar. Yüksek sesle düşünerek, yardım desteği ile model olur. Öğretmen, kontrolü öğrencilerin güvenli ve yeterli olabilmesi için dereceli olarak azaltılır. Öğretme süreci boyunca öğretmen stratejinin nasıl kullanılacağı ve strateji başarılı olursa değerlendirmenin nasıl yapılacağı konularında öğrenciyi yönlendirir (Ellis, 2005, s. 35-36).

Sonuç olarak, bilişselci yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımla benzeşir çünkü öğrenmede her ikisinde de eğitici değil, öğrenci etkindir; anlamın oluşması, öğrenciden bağımsız olmaz. Bunun yanında bilişselci yaklaşım, davranışçı yaklaşımdan apayrı ve onu yanlışlayan bir bakış açısı değildir. Bilişselci yaklaşım, davranışçı öğrenim sürecinde bilişsel öğelerin de var olduğunu öne sürmektedir. Bunun gibi benzerlikler, yaklaşımların birbirinden keskin çizgilerle ayrılmasına engel olmaktadır. Hem tıp fakültelerinde uygulanan öğretim programları hem de tıp fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri için geliştirilecek olan programın dengeli öğretim kuramsal temeline dayalı olarak getirilebilir. Burada önemli olan, stratejilerin öğrenmeyle ilgili kuram ve ilkelerle desteklenmesidir. Tek yaklaşımı savunanlardan ziyade eğitimciler yukarıda bildirildiği gibi giderek artan sayıda öğretmen merkezli yaklaşımlarla öğrenci merkezli yaklaşımları dengelemenin faydalarını savunmaktadırlar.

## **2.6. Tıp Eğitici Roller**

Tıp fakültelerinde öğrenci olan geleceğin hekimlerine uygulanacak programın dengesinin bilişsel, yapılandırmacı yaklaşımlara temellendirilmesi daha uygundur. Bu tıp eğitimcisinin rollerine de yansımaktadır. Avrupa Tıp Eğitimi Birliği'nin (AMEE) yayınladığı rehberde tıp eğitimcileri için altı temel alanda on iki ayrı rol tanımlanmıştır (Harden ve Crosby, 2000, s. 435-442). Bu rollerde tıp eğitimcisinin görevi yetişkin öğrenme yaklaşımı olduğu gibi öğrenme kaynaklarını ve öğrenciye uygun öğrenme ortamlarını sağlarken öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğrenmeye rehberlik etmesidir. Tıp eğitimcileri klinik eğitim yılları boyunca hasta bakımı için gerekli olacak tıbbi bilgi, beceri, yetenek için eğitilirken eğitimciliğin getirdiği roller için eğitilmemektedirler. Öğretim üyelerinin eğitim, hizmet ve araştırma görevlerini yerine getirirken; a)

*planlama, b) kolaylaştırma, c) rol modeli olma, d) bilgi sunma, e) kaynak üretme ve f) değerlendirme* (Sayek, 2015, s. 259-274) gibi temel altı rolden yararlanmaktadırlar. Bu rollerde yetkinlik sağlamaları için eğitici gelişim programları geliştirilmiştir ve uygulanmaya başlanmıştır. Geleceğin tıp eğitimcisinin ana rolü öğrencilere öğrenme fırsatları sağlamak ve bu fırsatları uygun kaynaklarla yönlendirmektir (Gürpınar ve Kulaç, 2013, s. 22-32; Musal vd., 2002, s. 39-47). Öğretim üyesi etkili öğretimin hedefinin etkili öğrenme ve anlama olduğunu onaylar ve kabul eder.

## **2.7. Tıp Eğitimi ve Eğitimcilerinin Gelişimi Programlarını İnceleyen Uluslararası Araştırmalar**

Uluslararası düzeyde tıp eğitimi alanında yapılan çalışmaları derleyen birkaç çalışma bulunmaktadır. İlk çalışmalardan biri Dimitroff ve Davis'in (1996, s. 60-70) 1975 ile 1994 yılları arasında yayınlanan çalışmalardan seçkisiz olarak seçilmiş 773 makalenin içerik analizini içeren çalışmadır. Bu çalışmada tıp eğitimi araştırmalarında ana konular eğitim programı, öğretme ve öğrencilerin değerlendirilmesi olduğu belirtilmiştir. İncelenen çalışmaların %45'i araştırma makalesidir. Bu araştırmaların büyük çoğunlukla doğal ortamında uygulandığı, değerlendirme veya karşılaştırmaya yönelik tasarımları içerdiği, bu amaçla veri toplamak için anket formu, testler ve gözlemin uygulandığı ve çıkarımsal istatistik analizlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmada vurgulanan çarpıcı bir sonuç da mezuniyet öncesi tıp eğitiminde kurama dayalı araştırmaların azlığı ve araştırmaların daha önceki araştırmalara dayalı olarak kurgulanmasındaki sınırlılığı belirtmesidir.

Lifshitz tarafından (1997, s. 25-28) yapılan benzer bir çalışmada tıp eğitiminin stratejik değerinin kabulü, niteliğin önemi, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine odaklanma, öğrenenlerin yetişkin özelliklerinin tanınması, bireysel farklılıkların önemi ve yeni öğretme teknikleri sıklıkla çalışılan alanlar olarak belirtilmiştir.

Regehr ve diğerlerinin (2004, s. 939-947) yayımladığı derleme bir çalışmada ise tıp eğitimi araştırmalarında temalar eğitim programı ve öğretim, mesleğin yapılanması ile ilgili tutumlar ve beceriler, tıp öğrencilerinin bireysel özellikleri, öğrenci ve araştırma görevlilerinin değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Rotgans (2012, s. 515-527) ise benzer bir çalışma ile 1988-2010 yılları arasında altı tıp eğitimi dergisinde yayınlanan tıp eğitimi alanındaki araştırmaların temalarını incelemiştir. Bu dergilerde 1988 yılından bu yana yayınlanan çalışmalardan 22 temel tema belirlendiği ve bunlar arasında en çok öne çıkan temaların öğrencilerin

değerlendirilmesi, klinik ve iletişim becerileri, klinik stajlar ve probleme dayalı öğrenme olduğu belirtilmiştir. Daha önceki çalışmalara benzer şekilde bu çalışmada da araştırmaların kurama dayalı olarak yapılandırılmasının önemi vurgulanmıştır. Genel olarak bakıldığında yıllar içinde bilim alanının gelişimi arttıkça o alanda yapılan çalışmaların temalarına da bu değişimin yansıdığı görülmektedir. Bilimin tanımlama işlevinin ağırlıklı olduğu ilk çalışmalardan, yıllar içinde daha özel yöntem ve becerilerin öğretimine yönelik çalışmalarla bilimin kontrol işlevine doğru bir eğilim gösterdiği söylenebilir. Ancak bu çalışmaların önemle işaret ettiği tıp eğitimi araştırmalarının alandaki daha önceki bilimsel birikim ve kuramsal çalışmalara dayalı olmasının önemi göz ardı edilmemelidir.

Birden vd., (2013, s. 1252-1266) tıpta profesyonelliğin nasıl öğretilmesi gerektiğine dair en iyi kanıtı belirlemek için sistematik bir inceleme yapmışlardır. 1999 ve 2009 yılları arasında yayımlanan makaleler araştırmaya dahil edilmiştir. Deneysel araştırmaların yanı sıra bakış açıları ve görüşler sunan makaleleri gözden geçirmişlerdir. Profesyonelliğin nasıl öğretilmesine dair 217 makalenin 43'ünü en iyi kanıt olarak belirlemişlerdir. Oldukça az çalışma, başarıyı gösteren kapsamlı değerlendirme veya değerlendirme verileri sağlamıştır. Ancak, bu incelemelerin sonucunda profesyonellik öğretimini tıp öğretim programına entegre etmek için birleştirici bir teorik veya pratik model ortaya çıkmamıştır. Literatürdeki belirgin temalar, ideal olarak öğretim üyesi tarafından yönlendirilen rol modelleme ve kişisel yansımaların mevcut öğretim programlarının önemli unsurları olduğu ve yaygın olarak profesyonelliği geliştirmek için en etkili teknikler olarak kabul edildiği yönündedir. Araştırmacılar genel olarak profesyonelliğin bir tıp öğretim programının tamamının bir parçası olması gerektiği kabul edilse de sıra, derinlik, ayrıntı özellikleri ve profesyonelliğin diğer öğretim programı öğeleriyle nasıl bütünleştirileceğinin doğası gelişen teorinin konuları olmaya devam etmekte olduğu yargısında olduklarını bildirmişlerdir.

Yukarıdaki araştırma incelemeleri tıp eğitimiyle ilgili bakış açısı geliştirilmesine temel hazırlamaktadır. Sağlık profesyonellerini öğretim için hazırlamak öğretimin etkililiği için elzemdir. Hekimleri yetiştiren öğretim elemanlarının niteliklerini artırmaya yönelik araştırmalar dikkate alındığında birçok araştırma raporunda çeşitli öğretim elemanı yetiştirme programları anlatılmasına rağmen bunlarının etkisini gösteren araştırma sayısının az olduğu görülmektedir.

Steinert vd., (2009, s. 497-526) öğretim elemanı yetiştirme uygulamalarının tıp eğitimi öğretim elemanlarının bilgileri, tutumları, becerileri ve çalıştıkları kurumların

üzerindeki etkilerinin ne olduğu sorusunu yanıtlamak için tıp eğitimi hakkında yaptıkları sistematik alan yazın çalışması gerçekleştirmişlerdir. Medline, ERIC ve EMBASE veri tabanları 1980- 2002 yılları arasında yayınlanan öğretimin etkililiğini artırmak için temel tıp ve klinisyen öğretim elemanlarının gelişimini hedefleyen makaleler taranmış ve incelenmiştir. Veri setinde 2777 öz, 53 makale yer almıştır. İncelenen araştırmaların yöntemleri deneysel ve yarı deneysel olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda araştırmalardaki iyileştirme uygulamalarının çoğunluğunun klinisyenleri hedef aldığı görülmüştür. Tüm raporlar öğretimin iyileştirilmesine odaklanmıştır ve bu programlar çalıştaylar, seminer serileri, kısa süreli kurslar, uzun süreli programlar ve o kurumlara özgü çeşitli uygulamaları içermiştir. Araştırmaların ortak olarak vurguladıkları konular şunlardır:

- Öğretim elemanı yetiştirme programlarından alınan doyum yüksektir. Katılımcılar programları kabul edilebilir, yararlı ve kendi amaçlarıyla ilişkili bulmuşlardır.
- Katılımcılar öğretim elemanı gelişimi ve öğretime yönelik olarak tutumlarında olumlu değişiklikler bildirmişlerdir.
- Katılımcılar eğitim ilkeleri hakkındaki bilgilerinde artış gösterdiklerini ve öğretim becerileri kazandıklarını bildirmişlerdir. Katılımcıların test uygulamalarına ilişkin bilgilerinde belirgin artış görülmüştür.
- Uygulamaya katılanların öğretim davranışlarında tutarlı olarak değişiklikler rapor edilmiş ve bu durum öğrenciler tarafından belirtilmiştir.
- Örgütsel uygulama ve öğrenci öğrenmelerini inceleyen araştırmaların sayısı azdır. Ancak halihazırdaki bulgular giderek artan eğitime katılım davranışı ve üniversiteyle ilgili bilgi işlem ağının kurulmasının gerekliliğini rapor etmişlerdir.
- Eğitimlerin etkililiğini gösteren anahtar özellikler; uygulamalı öğrenme, geri bildirim sağlanması, etkili akran ve meslektaş ilişkileri, öğretim ve öğretim uygulamalarından sonra programa katılanların kendilerinin de iyi desenlenmiş öğretim programları hazırlamaları ve bir öğretimde çeşitli eğitim yöntemlerini kullanmayı içermektedir.

Boillat vd., (2012, s. 269-273) klinisyenlerin öğretim becerilerini geliştirmek için öğretim üyesi gelişiminin önemi literatürde açıkça ifade edilmiş olmasına rağmen öğretim becerileri konusunda öğretim üyesi gelişiminin etkisinin nesnel olarak ölçümü



için oldukça az araç bulunduğuna dikkat çekmişlerdir. Nesnel Yapılandırılmış Öğretim Uygulaması'nın (OSTE- Objective Structured Teaching Exercise), bu zorluğun üstesinden gelebilecek öğretim üyesi geliştirme aracı olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu araç aynı zamanda öğretim becerilerinin geliştirilmesinde ve güçlendirilmesinde kullanılmak için büyük bir potansiyele sahiptir. OSTE, öğretmene hızlı ve amaçlı geri bildirim veren, standart bir öğrenciyi içeren simüle edilmiş bir öğretim senaryosundan oluşur ve öğretim performansını değerlendirmek için önceden belirlenmiş davranışa dayalı bir ölçek veya kontrol listesi içerir. Literatürde, öğretim üyesi geliştirme bağlamında bir OSTE'nin nasıl geliştirilip sunulacağına dair pratik yönler hakkında çok az bilgi vardır. Deneyimlerine dayanarak, öğretim üyesi gelişimi için OSTE'nin kullanımına rehberlik edecek bir çerçeve oluşturmuşlardır. OSTE'nin öğretim üyesi gelişimi için kullanımına yönelik on iki ipucu özetlemişlerdir. Bunlar şöyledir; hedefi ve hedef kitleyi açıklığa kavuşturmak, hangi öğretim becerilerine odaklanılacağını belirlemek, senaryoyu ve değerlendirme aracını geliştirmek, standart öğrenciyi seçmek ve eğitmek, pilot bir çalışma yapmak, öğretmeni korumak, OSTE'yi kişinin kendi bağlamına entegre etmek ve katılımı teşvik etmek ve etkinliği değerlendirmek. Araştırmanın sonucunda OSTE'nin, öğretim üyesi gelişimini arttırmak için yeni bir araç olduğunu vurgulamışlardır.

Burges vd., (2019, s. 1-9) öğretim üyesi gelişimindeki son eğilimlerin kısa vadeli programlardan uzun vadeli programlara geçişi, bireyselden grup oluşturmaya ve bireysel destekten kurumsal desteğe yönelik olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmalarının amacı, kariyerlerine yeni başlayan tıp uygulayıcılarının ve temel bilimcilerin takım tabanlı öğrenmelerini (TBL- Team Based Learning) kolaylaştırmak için gerekli becerilerle donatmak üzere tasarlanmış bir yıllık Klinik Öğretim Bursu programını (CTF- Clinical Teaching Fellowship) geliştirmek ve değerlendirmektir. CTF programı, resmi eğitim, çeşitli gayri resmi mesleki gelişim faaliyetleri ve TBL'de pratik birlikte öğretim fırsatları sağlamıştır. 40 katılımcıdan 31'i (%78) programı tamamlamıştır. Veriler anket ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Veriler, betimsel istatistikler ve bir tür içerik analizi olan çerçeve analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcılar CTF programını ihtiyaçlarına hitap eden ve kariyerleri için yararlı olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenme; eğitim, kıdemli klinik uygulayıcılarının yanında pratik öğretim deneyimi, TBL'lerde eğitim ve ortak öğretimin çoklu disiplinli bağlamı ve toplumsallık bilinci kombinasyonu ile zenginleştirilmiştir. Klinik sorumluluklarla mücadele etmek, eğitime ve TBL öğretimine katılmayı zorlaştırmıştır. CTF programı,

öğretim becerilerinin hazırlanmasını, uygulanmasını ve geliştirilmesini teşvik eden boylamsal bir öğretim üyesi geliştirme çerçevesi sağlamıştır. Araştırmacılar kariyerine yeni başlamış tıp eğitimcilerinin gelişmesine yatırım yapmak için kurumsal desteğin sağlanması tıp eğitiminde sürekli yenilik ve mükemmellik için çok önemlidir.

Mennin vd., (2012, s. 971-977) gerçek yaşam durumlarına uygulanan proje tasarımı ve uygulamasının, destekleyici bir ortamda sağlık meslekleri öğretim üyelerini geliştirme öğretiminin uygulanması için bir eğitim stratejisi olarak ortaya çıktığını ileri sürmüşlerdir. 2001-2006 yılları arasında Uluslararası Tıp Eğitimi ve Araştırma Enstitüsü Geliştirme Vakfı'na katılan, gelişmekte olan 18 ülkeden 54 kariyerinin ortasında olan öğretim üyesinin ortak deneyimlerini, zorluklarını ve başarılı stratejilerini belirlemek için proje gelişiminin geriye dönük analizini yapmışlardır. Araştırmaya katılanlar, kendi kurumlarındaki eğitim yeniliklerini tasarlamış, yürütmüş ve değerlendirmişlerdir. Bulgular iki yıllık üniversite öğretim üyeliğinin ilk 16-18 ayı boyunca 54 projenin gelişiminin kronolojik analizi, 6 yılı aşkın sürede toplanan 324 raporun ve bireysel görüşme dökümlerinin tekrarlı nitel analizine dayandırılmıştır. Proje uygulaması için faydalı beceri alanları arasında eğitim yöntemleri, liderlik, yönetim ve ilişkiler/iş birliği yer almıştır. Eğitim yenilik projelerinin gelişimi ve başarısı ile tanımlanan temalar arasında liderlik ve organizasyon, iş birliği, kişisel mesleki gelişim ve toplumsal farkındalık yer almıştır. Proje temelli öğretim üyesi gelişiminde ortak zorluklar ve başarı faktörleri belirlenmiştir.

Bin Abdulrahman vd., (2012, s. 61-66) etkili öğretim üyesi geliştirme programlarının, başarılı eğitim yeniliği yaratmanın en temel bileşeni olduğunu öne sürmüşlerdir. Araştırmacılara göre, herhangi bir öğretim üyesi geliştirme programının amacı, öğretim üyesinin hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır ve bu hedeflerin gerçekleşmesi vasıtasıyla bölümlerinin, fakültelerinin ve üniversitelerinin misyonları yerine getirilecektir. Öğretim üyesi geliştirme programlarının; çeşitli disiplinlerden ve kariyerlerinin farklı aşamalarından gelen, farklı sorumlulukları, geçmişleri, görevleri olan öğretim üyelerine hizmet etmek için kapsamlı bir gelişimsel-egitimsel beceriler ve stratejiler seti ve işlerinde koşullar sağlaması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Basra Körfezi (GCC Arabian Golf) ülkelerinde oldukça fazla sayıda tıp fakültesi olmasına rağmen, yine de öğretim üyesi geliştirme programlarının son derece eksik olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmacılar Basra Körfezi ülkelerinin tıp okullarındaki niteliksel gelişim için bir araç olarak kabul edilmesi amacıyla önerilen bir öğretim üyesi geliştirme programını sunmayı amaçlamışlardır.

Sherbino vd., (2010, s. 53-56) tıp eğitiminin artan karmaşıklığı, çoğu zaman eğitim uzmanı öğretim üyelerinin öğretim programı tasarımı, öğretim yöntemleri, değerlendirme, program değerlendirme, öğretim üyesi geliştirme ve eğitim bursu gibi konuları ele almalarını gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmacılar makalelerinde; bu görüşle kurulmuş olan etkili bir uygulama topluluğu modeli olarak niteledikleri ulusal bir klinisyen-eğitimci programı tanıtmışlardır. 2007 yılında Kanada Hekimler ve Cerrahlar Kraliyet Üniversitesi tarafından ilk ulusal klinisyen eğitim programı kurulmuştur. Programın uygulaması şöyle gerçekleşmiştir: Bir klinisyen-eğitimci tanımlanmakta ve ona programın gelişimi anlatılmaktadır. İş dünyasından bir yapı benimseyerek, bu programın faydalarını (örneklerle) ve onu geliştirmedeki zorlukları açıklamak için bir uygulama çerçevesi kullanılmaktadır. Araştırmacılar tarafından klinisyen-eğitimci programının faydaları saptanmıştır: Bunlar; geliştirilmiş eğitimsel problem çözme, eğitimsel gereksinimlerin tanınması ve yeni projelerin geliştirilmesi, kişisel eğitim uzmanlığının geliştirilmesi, profesyonel memnuniyetin sürdürülmesi ve grup üyelerinin korunması, Kraliyet Üniversitesi içinde ve diğer Kanada akademik kurumları içinde olumlu etki yaratmasıdır.

## **2.8. Tıp Eğitimi ve Eğiticilerinin Gelişimi Programlarını İnceleyen Ulusal Araştırmalar**

Turan-Özdemir (2005, s. 133-137) tarafından rapor edildiğine göre, Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılan çalışmaları inceleyen bir çalışmada (Özcan, Göksu ve Göktepe, 2015, s. 142-150) ise ULAKBİM veri tabanında dizinlenen tıp bilimleri dergileri ve PubMed veri tabanı tarafından taranan uluslararası yabancı dergilerde yayınlanmış çalışmalar incelenmiş ve 214 makaleye ulaşılmıştır. Bu çalışmaların büyük kısmının mezuniyet öncesi tıp eğitimine (n=139) odaklandığı, sırasıyla mezuniyet sonrası ve sürekli tıp eğitimi (n=48) alanında yapılan çalışmaların izlediği belirlenmiştir. Çalışmaların 169’unun nicel yöntemleri kullandığı, nitel (n=9) ve karma yöntem (n=10) kullanımının ise görece az olduğu ifade edilmiştir. İncelenen araştırmaların temalarına bakıldığında program geliştirme ve değerlendirme öncelikle olmak üzere (n=86), ölçme ve değerlendirme (n=35) ve öğretim tasarımları (n=35) konusunda çalışmalara odaklanıldığı belirtilmiştir (Turan Özdemir, 2005; s. 11-14).

Polat vd., (2002, s. 2-5) 19.07.2001 tarihinde kurulmuş olan Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi (FÜTF) Tıp Eğitimi Anabilim Dalı tarafından bugüne kadar gerçekleştirilmiş çalışmaları sunmuşlardır. İlk kuruluşunda FÜTF Tıp Eğitimi Anabilim

Dalı Başkanlığı Fakülte Dekanı tarafından yürütülmüş, kısa bir süre sonra da bu görev Anatomi Anabilim Dalından bir öğretim üyesine verilmiştir. 2002 yılında Anabilim Dalında Başkana ek olarak Halk Sağlığı Anabilim Dalından bir öğretim üyesi ile bir öğretim görevlisi görev yapmıştır. Bu öğretim elemanlarına ek olarak, Tıp Eğitimi Anabilim dalı çalışmalarında fakültenin her anabilim dalından bir öğretim üyesi de görev almıştır.

Özet olarak, 1983 yılında kurulan FÜTF'de, tıp eğitimi baştan beri geleneksel klasik yöntemlerle sürdürülmüştür. Öğrencilerinin daha çağdaş ve topluma dayalı bir eğitim sistemi ile yetiştirilmesi hedeflenerek 2002-2003 eğitim ve öğretim yılından başlayarak "Entegre Aktif Sistem" e geçilmesi kararlaştırılmıştır. Bu uygulamanın ani bir sistem değişikliği yerine, 2001- 2002 eğitim ve öğretim yılında birinci sınıfta başlatılan bir program değişikliği ile başlatılması yeğlenmiştir. Burada görülen aksama ve olumlu yönlerin yıl boyu analizleri yapılmış, ardından da bütün sınıfların bu sistemle eğitimi için gerekli önlemler alınarak, araç ve gereçler sağlanarak yeni sisteme geçiş sağlanmıştır. Araştırmacılar ilerleyen yıllarda bu çalışmaların daha da geliştirilmesi ve Tıp Eğitimi Anabilim Dalına köklü bir bilim dalı kimliği kazandırılması öncelikli hedefleri arasında olacağının teminatını vermişlerdir.

Musal vd., (1999, s. 101-108) Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi'nde 1997 yılında başlatılan eğitici gelişim programını tanıtan bir makale yayınlamışlardır. Müfredat hazırlıkları yanı sıra eğiticilerin aktif eğitime ilgilerini, bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla iki basamak halinde kurslar düzenlemişlerdir. Bunlar Klinik Eğitim Becerileri (KEB) ve Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ) kurslarıdır. KEB kurslarının katılımcıları tarafından gerçekleştirilen yazılı kurs sonu değerlendirme formları göz önünde bulundurulduğunda %70 katılımcının programı yararlı bulduğunu bildirmişlerdir. Yararlı ve çok yararlı yanıtları göz önüne alındığında bu oran %98'e ulaşmıştır. Katılımcılar kursun tamamını yararlı bulmuşlardır. Kurs süresinin uygunluğun da %72 oranında olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu bulguların KEB kursunun gerekliliği ve geçerliliği olduğunu gösterdiği sonucuna varmışlardır.

Geyik, vd., (2000, s. 24-28) eğiticilerin eğitimi kursuna katılmış olan öğretim üyelerinin tıp eğitimine ve aldıkları eğitim kursuna bakış açılarının ortaya konulması amaçlamışlardır. Araştırma tanımlayıcı ve kesitsel tipte bir çalışmadır. Düzce Üniversitesi Tıp Fakültesi stratejik planındaki hedeflerden biri olan eğiticilerin eğitimi programının uygulanması amacıyla hazırlanan proje için ekip kurulmuştur. Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'ndan alanında deneyimli, daha önceden eğitim vermiş bir eğitici

eşliğinde proje oluşturulmuştur. Proje iki aşamadan oluşmuştur. 1. aşamada: Eğiticilerin Eğitimi Kursu verilmiştir. 2. aşamada: Müfredat haritası oluşturulmuş, Stratejik Hedefler değerlendirilmiş ve 10 gün süren Koçluk eğitimi verilmiştir. Çalışmaya eğitimcilerin eğitimi kursuna katılan 98 öğretim üyesinden, anket formlarını dolduran 12'si profesör (%26.1), 11'i doçent (%23.9) ve 23'ü yardımcı doçent (%50.0), 46 öğretim üyesi alınmıştır. Öğretim üyelerinin 37'si erkek, 9'u kadın olup; yaş ve akademik hizmet süresi ortalamaları sırasıyla Profesörlerde: 50.4±6.7 yıl ve 15.8±9.4 yıl, Doçentlerde: 42.4±2.9 yıl ve 8.8±1.6 yıl ve Yardımcı doçentlerde: 34.5±8.2 yıl ve 3.3±2.8 yıldır (p<0.0001 ve p<0.0001). Öğretim üyelerinden kurs sonrası anket formlarını dolduran 19 öğretim üyesinin hepsi kursun yararlı olduğunu vurgulamıştır (p=0.001). Eğitim içeriği genelde iyi bulunmuştur, yalnızca iki öğretim üyesi (%4.3) yetersiz olduğunu ifade etmiştir (p=0.001). Öğretim üyelerinin eğitimcilerin eğitiminden memnun kaldıkları, eğitimlerin devam etmesi konusunda da istekli oldukları gözlenmiştir. Yine kursun devamında eğitim almış öğretim üyelerinden seçilecek geniş bir gruba müfredat ve koçluk eğitimi verilmesinin ve benzer eğitimlerin periyodik olarak devam ettirilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Bulut vd., (2000, s. 293-299) İstanbul Tıp Fakültesi'nde 1997-2000 tarihleri arasında öğretim üyelerinin etkin bir eğitim yapabilme bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla yedi adet "Eğitici Eğitimi" kursu düzenlendiğini rapor etmişlerdir. İlk kursun süresi dokuz gün iken, bu süre giderek kısaltılarak, son kursta beş güne indirilmiştir. Kurslardaki katılımcı sayısı 15-22 arasında değişmiştir. Bugüne dek İstanbul Tıp Fakültesi'nin hemen her bölümünden 123 öğretim üyesi ile diğer fakülte ve kurumlardan ve hemşirelik bölümünden 18 eğitimci eğitim almıştır. Kurslara yalnızca gönüllü öğretim üyeleri katılmıştır. Kurslar, küçük grup tartışmaları, rol yapma, vaka çalışması, beyin fırtınası, deneyime dayalı öğrenme gibi tümüyle katılımlı eğitim teknikleriyle yürütülmüştür. Çeşitli yöntemler kullanılarak yapılan değerlendirmelerde kursların yararlı olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. İstanbul Tıp Fakültesi'nde tıp eğitimini iyileştirmek için sürdürülen çabalarda bu kursların eğitici ve katılımcılarının etkin rol almaları, kursların bireysel gelişmenin ötesinde bu yöndeki katkısını da göstermesi açısından anlamlıdır.

Musal, (2003, s. 81-88) Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde sürdürülen eğitici gelişim programlarının amacı, kapsamı ve yöntemi anlatan bir çalışma yayınlamıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde eğitici gelişim programları Eğiticilerin Eğitimi Kurulu tarafından sürdürülmekte olduğunu bildirmiştir. Eğitici

gelişim programları, dörder günlük Eğitim Becerileri ve Probleme Dayalı Öğrenim kursları şeklinde iki aşamalı olarak organize edilmiştir. Eğitim Becerileri Kursu 27 kez, Probleme Dayalı Öğrenim kursları 44 kez uygulanmıştır. 1997-2000 yılları arasında %37.0'si diğer tıp fakültelerinden olmak üzere toplam 424 kişi Eğitim Becerileri Kursuna katılmıştır. 1997-2002 yılları arasında 587 kişi Probleme Dayalı Öğrenim kurslarına katılmıştır. Araştırmacı Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Probleme Dayalı Öğrenim kursları ve hizmet içi diğer eğitim etkinliklerinin devam etmekte ve eğitim yönlendiricilerine yönelik ileri düzeyde kurslar planlandığını bildirmiştir.

Vatansever (2011, s. 34-47) öğretme, öğrenme ve konu alanının nasıl kavramsallaştırdıkları ile öğrenme ortamlarını nasıl şekillendirdikleri arasında bağlantı olması nedeniyle klinik eğiticilerin öğretme yönelimlerini anlamak için bir araştırma gerçekleştirmiştir. Klinik eğiticilerle yarı-yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yaparak, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenolojik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Görüşülen 16 klinik eğitici, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik kullanılarak seçilmiştir. Görüşmelerde elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. Klinik eğiticilerin çoğunun öğretme yönelimlerinin öğrenci-merkezli olduğu, öğretme yaklaşımlarının ise ağırlıklıla eğitici-merkezli olduğu saptanmıştır. Öğrenci-merkezli etkili bir eğitimin önündeki temel engeller, iş yükü, kliniklerde hasta çeşitliliğinin yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı ve öğretme becerilerinin yetersizliği olarak tanımlanmıştır. Araştırmacı, öğretme yönelimleri ve öğretme stratejileri arasındaki uyumsuzluğun önlenmesi için, klinik eğiticilerin, kariyerlerinin ilk yıllarından itibaren desteklenme gereksinimi olduğunu savunmuştur.

Özgün ve Şenol (2019) Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde (AÜTF) uygulanan Fakülte Eğitici Gelişim (FEG) programlarına katılan öğretim üyelerinin program etkinliğini ve kendilerini değerlendirmesinin yanı sıra ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesi amacıyla kesitsel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma, 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde AÜTF'nde eğitici gelişim programlarına katılmış 144 öğretim üyesiyle yürütülmüştür. Öğretim üyelerinin aldıkları FEG programlarının etkinliğinin değerlendirilebilmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen 13 sorudan oluşan bir anket formu, Dalgıç (2010) tarafından geliştirilen Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanterleri Öğretim Elemanı Ölçeği (ÖEPDE), öğrencilerden her yıl PDÖ- ders kurulu ve staj sonu alınan öğretim üyesi değerlendirme puanları kullanılmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı analizlerin yanı sıra iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık testi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin

61'i (%42,4) kadın, 83'ü (%57,6) erkektir. Öğretim üyelerinin 97'si (%67,4) profesör, 23'ü (%16) doçent, 19'u (%13,2) doktor öğretim üyesi, 5'i (%3,5) öğretim görevlisidir. Bulgular FEG programlarının tüm kurslarından öğretim üyelerinin memnun (%85) olduğu ve kendilerini yeterli (%73) hissettiklerini göstermiştir. Özellikle küçük grupta eğitim (%95), görsel işitsel araç kullanma (%90,8), olumlu öğrenme ortamı hazırlama (%88) eğitim başlıklarında çok yüksek oranda kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak koçluk (%36,5), mentorluk-danışmanlık (%25,5), OSCE hazırlama uygulama (%46,3) ve CORE hazırlama (%46,8) eğitim başlıklarında daha az yeterli oldukları bulunmuştur. Eğitici eğitimi programını faydalı bulan öğretim üyelerinin bulmayan öğretim üyelerine göre kurs sonrası uygulamalarında değişikliğe gitme ortalama değerleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ( $p<0,05$ ). Öğretim üyelerinin ÖEPDE ölçek ortalaması 191,7'dir ( $SS=17,7$ ). Öğrencilerin öğretim üyelerine verdikleri geribildirim puanlarının eğitim sonrasında daha olumlu olduğu izlenmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak araştırmacılar; FEG programları tıp eğitimcilerinin bilgi ve becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Farklı öğretim yöntemlerinin bir arada kullanımı ile verilen FEG programlarının katılımcıların daha yüksek eğitim performansı elde etmelerine katkı sunduğunu izlemişlerdir. Ancak bazı alanlarda ileri kurs programlarının geliştirilmesine yönelik ihtiyaçların da bulunduğunu eklemişlerdir.

Çiçeklioğlu, (2004, s.1-54) Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi'nde yürütülen Eğitici Eğitimi programı ile ilgili öğretim üyelerinin görüşlerini ve uzun erimde öğretimlerine getirdiği katkıları değerlendirmek amacıyla betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır: (1) Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyeleri Eğitici Eğitimi Programı'nı, eğitim ortamı, organizasyon, içerik ve kullanılan eğitim teknikleri açısından nasıl değerlendirmektedir? (2) Fakülte öğretim üyeleri Eğitici Eğitimi Programından iki yıl sonra aktarılan temel bilgi ve becerilerin hangilerinden yararlanmaktadır ve yararlanma düzeyinin bağımsız değişkenlerle (öğretim üyesi yaşı, cinsiyeti, bölümü, akademik unvanı, eğitim deneyimi) ilişkisi var mıdır? (3) Fakülte öğretim üyeleri eğitimden sonra eğitim becerilerindeki davranışlarının ne ölçüde değiştiğini düşünüyor ve görüşlerinin bağımsız değişkenlerle (öğretim üyesi yaşı, cinsiyeti, bölümü, akademik unvanı, eğitim deneyimi) ilişkisi var mıdır? Araştırmada eğitim sonu katılımcı görüşleri alınarak katılımcıların eğitimden hoşnutluğu/doyumu değerlendirilmiştir. Eğitim programına katılmalarının üzerinden iki yıl geçen katılımcıların kursta aldıkları bilgi ve becerilerinin ne kadarını kullandıkları

değerlendirilmiştir. Yeterliliğe Dayalı Eğitim kavramı çerçevesinde verilen eğitimin uygulamaya yansımaları araştırmanın en önemli amaçlarından biridir. Fakülte öğretim üyelerinin aldıkları eğitimi uygulamalarına ne kadar aktardıklarını kendi algıları üzerinden değerlendirmek için eğitim değerlendirmelerinde sıkça kullanılan geriye doğru kendi gelişimlerini değerlendirme anketi uygulanmıştır.

Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitici Eğitimi ekibi (6 kişi) 1999-2001 yılları arasında fakültede 12 eğitici eğitimi programı düzenlemiş ve bu eğitimlerde 146 öğretim üyesine eğitim verilmiştir. Araştırmanın evrenini bu 146 öğretim üyesi oluşturmuştur. Bu değerlendirme çalışmasında eğitici eğitimi programına katılan öğretim üyelerinin tümüne ulaşılması planlanmıştır. Dolayısıyla örnekleme çalışması yapılmamıştır. 10 öğretim üyesi araştırmanın ikinci bölümünün yapıldığı 2003 Mart ayına kadar olan süreçte fakülteden ayrılmışlardır. 26 öğretim üyesine aynı ay içinde uzun süreli izin ya da il dışı görevlendirmede oldukları için ulaşamamıştır. 8 öğretim üyesi uzun süreli eğitimin etkinliğini değerlendirme anketi hazırlık sürecinde anlaşılabilirliğin değerlendirildiği sürece katıldıkları için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu nedenlerle araştırmanın ikinci kısmına ait 102 anket dağıtılmıştır. 82 öğretim üyesi anketi doldurarak geri yollamıştır. Kapsayıcılık oranı % 80.3'tür. Kurs içeriği, organizasyonu, kullanılan eğitim yöntemleri eğitimi veren eğiticiler hakkında katılımcıların beğenileri 5'li Likert ölçeği ile değerlendirilmiştir. Kurs sonu değerlendirme formunda katılımcıların belirtmek istedikleri görüşler ve öneriler de açık uçlu olarak sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar araştırmacı tarafından listelenmiş ve temel başlıklar altında toplanarak sunulmuştur.

*Uzun Süreli Eğitim Etkinliğini Değerlendirme Formu:* Katılımcıların kursta en fazla yararlandıkları konuları belirttikleri ve eğitim aldıktan sonra kendi eğitimlerindeki değişiklikleri değerlendirdikleri iki ölçekten oluşmaktadır. Her iki ölçekte de beşli Likert ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerin dışında ankette bir de açık uçlu soru yer almıştır. Çiçeklioğlu araştırmasının bulgularını şu şekilde tartışmıştır; Ege Üniversitesi'nde yürütülen eğitici eğitimi programı hakkında öğretim üyelerinin hoşnutlukları yüksektir. Eğitici eğitiminden uzun erimde fakülte öğretim üyeleri yararlanmışlardır. Ayrıca eğitimin hedeflediği davranış değişikliği pek çok öğretim üyesinde sağlanmıştır. Eğitim ayrıca öğretim üyeleri arasında eğitimle ilgili konularda paylaşma ve birlikte değişiklikler yapma fırsatını da sağlamıştır. Eğitici Eğitimi programının etkinliğini artırmak için yapılması gereken yeni düzenlemelere ihtiyaç vardır. Bu kapsamda ilk yapılacak değişiklik öğretim üyelerinin fakülte eğitim programı



çerçevesinde yürüttükleri eğitim etkinliklerinde (hasta başı eğitim, büyük grup eğitimi, beceri laboratuvarında yürütülen eğitimler, küçük grup eğitimleri) kullanabilecekleri teknikleri aktaracak yeni eğitimlerin planlanmasıdır. Özellikle kliniklerde çalışan öğretim üyelerine hasta başı eğitim, olgu sunuları, klinik karar verme gibi konular daha ağırlıklı aktarılırken, genellikle büyük gruplara eğitim veren öğretim üyelerine etkin sunu yapma, soru cevap teknikleri konuları ağırlıklı anlatılmalıdır. Tıp Fakültelerinde eğitici eğitimi programlarının hedef grubu özellikle genç ve öğretim görevlerine yeni başlayan öğretim görevlileri olmalıdır. Eğitici eğitimi programlarının bu gruplardaki etkinliği daha yüksektir. Eğitici eğitimi programları öğretim üyelerinin birbirleriyle sıcak ilişkiler geliştirebildikleri ve birbirinden de rahatlıkla öğrenebildikleri ortamlar olacak şekilde düzenlenmelidir. Eğitici eğitimlerinin değerlendirilmesinde öz değerlendirme kullanılabilir bir değerlendirme yöntemidir. Özellikle eğitim öncesi ve sonrası öz değerlendirme kullanılması eğitim etkinliğini daha net olarak gösterecek bir süreç olarak önerilebilir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. Yöntem

Tezin bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırma ortamı, araştırmaya katılanlar ve süreçte araştırmaya ilişkin yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada Türkiye’de tıp eğitimi anabilim dalı olan tıp fakültelerindeki Eğitimci Gelişim Programlarını uygulayan öğretim elemanların uyguladıkları programlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle nitel araştırma yaklaşımının desenlerinden betimleyici durum çalışması olarak tasarlanmıştır (Merriam (2009, s. 40)

Nitel araştırmaların dayandığı varsayımlar şunlardır: Gerçekler anlaşılmaya çalışılır, asıl olan çalışılan durumdur, çokluluk ve farklılık arayışı hakimdir ve değişkenler karmaşık ve iç içe geçmiştir bunların arasındaki ilişkiyi ölçmek zordur. Nitel araştırmaların amaçları ise şöyle sıralanabilir: Verilerin bütünlüğü, derinliği ve zenginliği içinde betimlenmesi gerçekleşir. Katılanların bakış açıları anlaşılmaya çalışılır. Örüntüler ortaya çıkarılır. Betimsel ve uygulamalı olarak çok çeşitli nitel araştırma deseni vardır. Ancak genel olarak kültür analizi, durum çalışması, olgubilim, kuram oluşturma ve eylem araştırmaları nitel araştırma desenleri olarak sınıflandırılabilir. Nitel araştırmacının kendisi veri toplama aracıdır. Olay ve olguları çok yakından izler. Öznel perspektifi olan katılımcı gözlemci rolünü benimser. Nitel araştırmacı bilimsel temelli araştırmalar gerçekleştirmek için kişisel yanlılığı, kişisel özellikleri ve durumundan haberdar olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 283).

Merriam (2009, s. 40) durum çalışmasını; sınırlı bir durumun ya da varlığın derinlemesine analiz edilerek betimlenmesi olarak tanımlamıştır. Yin (2009, s. 45) ise durum çalışmasını şu şekilde açıklamıştır:

*“(1) güncel bir olgu; bağlamında ve özellikle olduğu an incelenir, (2) olgunun ve içinde bulunduğu koşulların arasındaki sınırlar belirgin değildir, (3) kanıtlar birden fazla veri kaynağına dayandırılarak çeşitleme sağlanır, (4) veriler kuramsal bilginin rehberliğinde toplanır ve analiz edilir, (5) durum çalışması deneysel bir araştırma yöntemidir” (s. 45).*

Bu bilgiler doğrultusunda; durum çalışmasının, birden fazla veri kaynağından yararlanarak bir ya da birkaç olguyu kendine özgü koşulları içerisinde, odağı kaybetmeden, giderek aşına olarak sistematik ve titiz bir şekilde incelemek olduğu belirtilebilir.

### 3.2. Araştırma Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını mensubu buldukları üniversitelerin Tıp fakültelerinde Eğitici Gelişim Programında görev alan öğretim üyeleri ve araştırmacı, oluşturmaktadır.

#### 3.2.1. EGP öğretim üyeleri

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde çalışmanın amacına göre belirli standartları karşılayan kişiler örnekleme dahil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 118). Amaçlı örnekleme doğrultusunda şu ölçütler öne sürülmüştür;

- a) Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumu, (YÖK) Tıp Fakülteleri, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı listesinde yer alan üniversitelerde en az 10 yıllık EGP uygulayıcısı olma (Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Kayseri Erciyes Üniversitesi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Celal Bayar Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi)
- b) Gönüllü katılım

Aşağıda her bir katılımcı öğretim üyesinin kısa akademik özgeçmişi, eğitici gelişim programına nasıl katıldığı, programdaki rolü, eğitimci olarak kendi yeterlikleri ve eğitici gelişim programında yer alacak öğretim üyelerinin niteliklerinin nasıl olması gerektiği hakkındaki görüşü yer almaktadır.

Tablo 3. 1.

#### *Dahili/Cerrahi Tıp Bölümleri Öğretim Üyeleri*

Adı-Soyadı	Üniversite	Birim	Anabilim Dalı
1. MÇ	İzmir, Ege	Tıp Fakültesi	Halk Sağlığı
2. EÇ	Erzurum, Atatürk	Tıp Fakültesi	Tıbbi Farmakoloji
3. RT	Edirne, Trakya	Tıp Fakültesi	Tıbbi Farmakoloji
4. DA	Eskişehir, ESOGÜ	Tıp Fakültesi	Halk Sağlığı
5. KE	Eskişehir, ESOGÜ	Tıp Fakültesi	Tıbbi Farmakoloji
6. Hİ	Eskişehir, ESOGÜ	Tıp Fakültesi	Çocuk Cerrahisi

MÇ: Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden 1991 mezun olmuş ve 1993 yılında Halk Sağlığı Anabilim Dalı'nda asistan olarak kariyerine başlamıştır. MÇ, 1997 yılında halk sağlığı uzmanı olmuştur. 2000-2004 yılları arasında Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisansını tamamlamıştır.

Eğitici eğitimi kurs programı, Johns Hopkins Üniversitesi ve Sağlık Bakanlığı işbirliğiyle 1993-2000 yılları arasında ortaklaşa yürütülen bir proje kapsamında üreme sağlığı alanında eğitici ve program geliştiriciler yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen programlarda ve tıp eğitimi konusunda Dundee Üniversitesi'nde eğitici gelişim programı eğitimi almıştır. Ege Üniversitesi'nde EGP proje kapsamında yararlanarak fakülte gereksinimlerine göre planlanmıştır. Kurslar başlangıçta üç eğitici tarafından uygulanmıştır (bu üç kişiden biri MÇ'dir). Daha sonra Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'ndan üç eğiticinin de katılımıyla eğitim ekibi genişlemiştir.

MÇ'ye göre eğitimci sabırlı, eğitimle ilgili teorik birikimi olan (Tıp eğitimi doktora yüksek lisans ya da Eğitim fakültesi doktora yüksek lisans) ama mutlaka eğitici deneyimi olan verdiği eğitici eğitimi tekniklerini uygulamış, bu işe gönül vermiş, samimi eğitici eğitmenlerine gereksinim vardır. MÇ, e- öğrenme ya da web tabanlı öğrenme en önemli gereksinimi olduğunu bildirmiştir.

EÇ: Atatürk Üniversitesi, Eczacılık Fakültesi'nden 2004 yılında mezun olmuştur. Atatürk Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Farmakoloji Anabilim Dalında 2004-2009 yılları arasında doktora eğitimini tamamlamıştır. EÇ, Fakültelerinde EGP'nin kuruluşunda yer almıştır. 2011 yılında esas olarak Trakya Üniversitesi'nden eğitimcilerin verdiği 2 haftalık bir kurs ile Eğitimcilerin Eğitimi temel eğitimini almıştır. Bu kurslara katılanlardan oluşturulan çekirdek ekipte yer almıştır. Günümüzde EGP'nin çalışmalarını akademisyen olarak takip ettiğini ancak aktif görev almadığını bildirmiştir. EÇ'ye göre *eğiticilerin eğitimi sürekli güncellenmelidir*. Ayrıca Eğitici gelişimi programı uygulayıcısı *eğitimden sorumlu* olmalıdır.

RT: Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden mezun olmuştur. Trakya Üniversitesi'nde 4 yıldır Tıbbi farmakoloji Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Eğitici Gelişim Programına 2015 yılında dekanlık görevlendirmesiyle katılmıştır. Bunun için Eğitici eğitimini Marmara Üniversitesi'nden almıştır. Ayrıca Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından hazırlanan bir eğitim programına da katılmıştır. Bu programa eğitici eğitimi kursunu veren öğretim üyesinin referansıyla EGP'ye aday gösterilmiştir.

RT'ye göre EGP programında donanımlı, iletişim becerileri yüksek, tıp eğitimine gönül vermiş ve bilgili eğitimcilere ihtiyaç vardır. Bu görevi eğitimci *ek iş olarak değil temel iş olarak bunu yapmasının ve kendilerine ait bir program ve materyal hazırlamasının gerekliliğini* vurgulamaktadır.

DA: 1991 yılında Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden mezun olmuş ve mecburi hizmetini Eskişehir'de devlet hastanesinde acil serviste yapmıştır. 1995 yılında Halk Sağlığı Anabilim Dalı'nda Tıp Uzmanlık Sınavını (TUS) kazanarak ihtisasa başlamış ve 1999 yılında uzmanlığını almıştır. 2000 yılından beri halk sağlığı bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. DA 2009 yılında doçent, 2014 yılında profesör olmuştur. Halk sağlık eğitimi, yaşlılık, kronik rejeneratif hastalıklarla da özel olarak ilgilenmiştir. Üniversitenin Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora programına katılmıştır. Bu tezin raporunun yazıldığı dönemde doktora programını tamamlamıştır.

DA, Eğitici Gelişim Programına katılmadan önce Ankara Gazi Üniversitesi'nde kursa katılmıştır. İkinci eğitimi Kayseri Erciyes Üniversitesi'nden gelen ekipten almıştır.

DA Eğitici Gelişim Programında yer alacak olan kişinin sorumluluk sahibi olması gerektiğini şu örnekle anlatmıştır: *Yani şunu çok rahat söyleyebilirim mesela Muğla'ya gittik değil mi? Biliyoruz ki saat şu dendiğinde işte kim alacaksa kiminle gidilecekse kapının önünde hazır olacağız hepimiz. Gideceğiz oradaki sorumluluğumuzu yerine getirmeliyiz.*

KE: 1976 Hacettepe Üniversitesi, Eczacılık Fakültesi mezunudur. 2 yıllık eczacılık fakültesinde asistanlık sonucunda tıp fakültesine geçmek durumunda kalmıştır. O tarihten bu yana tıp fakültesi akademik kadrolarında farmakoloji alanında çalışmalarını sürdürmüştür. Son 10-15 yıldır da fakültelerindeki Eğitimcilerin Gelişimi Programında çalışmalarda yer almaktadır. Yine aynı Üniversitenin Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora programına katılmıştır. Bu tezin raporunun yazıldığı dönemde doktora programını tamamlamıştır.

KE, Eğitimcilerin Gelişimi Programı için ilk bilgilenmeyi Gazi Üniversitesinde açılmış olan kursta edinmiştir. Katılmış olduğu program hakkında *“gerçekten son derece de ilginç oldu benim için”* şeklinde yorumlamaktadır. Daha sonra kendi fakültelerine Kayseri Erciyes Üniversitesi'nden gelen öğretim üyelerinin gerçekleştirdikleri kursta da bilgilerini geliştirmiştir.

KE, mensubu olduğu Tıp Fakóltesi'ndeki Eğitici Gelişim Programının kurucularından olduğunu şu cümlelerle anlatmıştır: “Ben o zaman dekanlıkta görevliydim dekan yardımcısı olarak ve mezunlarımızdan mezun olduklarında bu aldıkları eğitimle ilgili yaşadıkları sorunlar neler bununla ilgili bir geribildirim aldık ve buna göre bir yönerge hazırladık.”

KE, EGP'de yer alan kişinin bir kere bu işin önemine inanması gerektiğini vurgulayarak şöyle devam etmiştir: İnanmadan olmuyor. Böyle taşıma suyla değirmen dönmüyor. Hakikaten bu işe emek ve zaman ayırabilecek birinin olması lazım. Biz o eğitici kadrosu genellikle olabildiğince hepimiz aynı anda o sınıfta bulunmaya çalışıyoruz. Çünkü bu katılımcıları değerlendirme açısından da önemli oluyor, eğitimin kalitesini değerlendirme açısından da önemli oluyor. Birtakım tartışmalar oluyor, o tartışmalara müdahale edebilmek adına cevap verebilmek adına mutlaka orda yani konuya hakimiyet bulunması gerekiyor. Moderator gibi tartışmalar açıldığı zaman yani konuya hakim olan birinin onu yönlendirmesi ve cevap vermesi. Her seferinde yeni bir şeyler öğreniyorum ben. Yani arkada otururken de her seferinde yeni bir şey öğreniyorum. Çünkü katılımcılardan da ilginç fikirler geliyor. Zaman açısından çok büyük kayıp tabii ki buradaki bir sürü işim kalıyor ama onları gece genellikle toparlamaya çalışıyorum, dolayısıyla oraya benim için kazanım oluyor aslında ona inanıyorum. Ben tabii meslekte 43. yılımı dolduruyorum. Ama hala birçok eksiğim olduğunu hissediyorum. Mükemmeli bulmak çok zor, mükemmele ulaştım dediğiniz zaman zaten her şey bitmiş olur bu eksiğliği hissetmek güzel aslında. Hala bir şeyler öğrenmeye çalışıyorum. Arayışlar belki daha iyi nasıl yapabilirim, daha iyi nasıl olabilir? Çünkü eğitim ömür boyu süren bir süreç yani bu işi tamamladım ben artık bu eleğimi duvara astım, öyle bir şey yok.

KE, İşin önemine inanmak, emek ve zaman ayırabilmek, konuya hakimiyet ve öğrenmeye açıklığa ek olarak program uygulayıcısının taşıması gereken özelliklerle karşısındakine saygı duymak kim olursa olsun saygılı olmak öğrenci olabilir, bir eğitici olabilir, kim olursa. Yani karşısındakini bir birey olarak görebilmenin en önemli özellikler olduğunu bildirmiştir.

Hİ: Ege Üniversitesi Tıp Fakóltesinden mezun olmuştur. Çocuk Cerrahisi bölümünde Eskişehir ilinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakóltesi Hastanesi kurumunda görev yapmaktadır. Üniversitenin Eğitim Fakóltesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında doktora programına katılmıştır.

Eğitici Gelişim programının mensubu bulunduğu fakültede kuruluşunun başından beri gönüllü olarak yer almaktadır. Eğitici Gelişim Programına katılmadan önce kurslara katılmıştır. *“İki kurs yapıldı burada bir Kayseri ekibi; bizden çok daha çok kurulmuş olan çalışmaya başlamış olan Kayseri’deki bu işle uğraşan bir ekip. Eğitici olarak bize gelenler bir hafta sürdü ona katıldım. Arkasından Akdeniz’den bir ekip geldi, o ekibin bir kursuna katıldık. O kursta tabii aslında yapmamız gerekli olan şeyleri biliyoruz ama hayata geçirmediğimizi fark ettik bildiğimiz şeyleri, daha doğrusu yapılması gerekli olan şeylere çok da riayet etmediğimizi, edemediğimizi gördük, onların tekniklerini öğrenmeye çalıştık. Daha sonra da bu ekibin içerisine dahil olduktan sonra kurs aldıktan sonra eğitimde hevesi olan bir grup arkadaş yaklaşık olarak 15-20 kişilik grup kendi öğretim üyelerimize, akran eğitimi olacak şekilde aynı programı biraz daha değiştirerek kendi fakültemizin bünyesine uydurarak yine bir hafta süreyi kapsayacak şekilde uygulamaya başladık.*

*Tıp eğitimi ve Bilişim Kurulu adı altında 15 yıl önce dekanlık tarafından oluşturulan bir eğitim kurulu vardı. Tıp Eğitimi ve Bilişim Kurulu’nun içerisinde biz yer alıyorduk. Bu kurul aracılığı ile bu işlere başladık. Bu kurul kuruldu, arkasından Türkiye’de tıp eğitimi anabilim dalları kurulmaya başlandı. Sonra burada da bizim fakültemizde de bu anabilim dalının kurulma ihtiyacı ortaya çıktı. O zaman en faal olarak uğraşanlardan biri ben olduğum için ilk benim başkanlığında benim adım kurucu başkanı olacak şekilde Tıp Eğitimi Anabilim Dalı kuruldu. Ama aynı anda her iki tarafta başkanlığı olamaz diye o zamanki yönetim şöyle bir karar aldı. Çocuk Cerrahisi Anabilim Dalı başkaniyim. Bana ya Çocuk Cerrahisi Anabilim Dalı başkanı olacaksın ya Tıp Eğitimi Anabilim Dalı başkanı olacaksın dendi. Ben de tabii Çocuk Cerrahisi Anabilim Dalı başkanlığını bırakmadığımdan dolayı bu sefer başkasına devredildi. Altı aylık kuruculukta yönergeleri çıktı. Nasıl çalışacağımız yazıldı Tıp Eğitimi Anabilim Dalı olarak onlar halledildi. Zaten başkanlığın devredildiği kişi de dört kişilik ekibin içerisindeydi, anabilim dalı başkanı olarak devam ediyor. Ben de aynı anda Tıp Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi kadrosunda da iki alanda gözüküyorum.*

Hİ’ye göre EGP’de yer alan kişi sürekli kendini geliştirebilmelidir. Bunu da şu şekilde anlatmıştır: *Şimdi zaman içerisinde monotonluktan kurtulmak lazım. O kadar geliyor. O kadar hızlı ilerliyor ki, eğiticiler olarak bizim zamana ayak uydurabilmeniz lazım öğrencileriniz bizden çok daha hızlı, buna ayak uyduruyorlar biraz burada geri kalıyoruz.*

Hİ bir eğitimci olarak *iyi olduğunu* düşündüğünü bildirmiştir. Ancak eğitimin hayat boyu devam etmek zorunda olduğunu vurgulamıştır. *İyi oluyor o da mesela her kursta kendimizi biraz daha geliştirdiğini, aslında bizim amacımız akranlarımıza eğitim vererek onların gelişmesini sağlamak ama her verdiğimiz eğitim çalışması sonucunda kendimizi daha iyi hissediyoruz. Katılımcılardan öyle güzel şeyler geliyor ki.* diye bildirmiştir.

Tablo 3. 2.

*Temel Tıp Bölümü Öğretim Üyeleri*

Adı-Soyadı	Üniversite	Birim	Anabilim Dalı
1. MN	Kayseri, Erciyes	Tıp Fakültesi	Tıp Eğitimi
2. ZB	Kayseri, Erciyes	Tıp Fakültesi	Tıp Eğitimi
3. HŞ	İzmir, Ege	Tıp Fakültesi	Tıp Eğitimi
4. SÖ	İzmir, Dokuz Eylül	Tıp Fakültesi	Tıp Eğitimi
5. YŞ	Antalya, Akdeniz	Tıp Fakültesi	Tıp Eğitimi
6. SR	Manisa, Celal Bayar	Tıp Fakültesi	Tıp Eğitimi
7. NK	Kayseri, Erciyes	Tıp Fakültesi	Tıbbi Mikrobiyoloji

MN: Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi'nden mezun olmuştur. Kayseri, Erciyes Üniversitesi, Tıp Fakültesi. Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesidir. 1998 yılında Halk Sağlığı Anabilim Dalı'nda asistan olarak kariyerine başlamıştır. 1998 yılında Johns Hopkins Üniversitesi. Üreme Sağlığı Programı Eğitici Eğitimi kursu almıştır. *Bu sayede interaktif eğitim yöntemleri ile tanışmış olduğunu* bildirmiştir. MN, 2002 yılından sonra uzman olmuş ve Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda tam zamanlı olarak göreve başlamıştır. Bu tarihten itibaren tüm zamanını tıp eğitimi çalışmalarına vermiştir. Mensubu olduğu üniversitede kurulan EGP'de baştan beri tıp eğitimi olarak eğitim becerilerini organize etme rolü ile ekipte yer almıştır.

MN, 2002 yılında Ege Üniversitesi'nden 4 öğretim üyesinin bir haftalık Eğitici eğitimi kursuna katılmıştır. Daha sonra aynı grup eğitim fakültesinden de bir haftalık teorik kurs almışlardır. MN: *Uzaktan eğitim ile ilgili bilgi ve becerilerimiz geliştirilmeli* diyerek sadece kendisinin değil günümüzde eğitimcilerin ihtiyacından söz etmiştir. MN'ye göre EGP'de görevli olacak eğitimci *bilgili, becerikli, rol model, sosyal, iletişim becerileri kuvvetli, yeni gelişmelere açık* olmalıdır.



ZB: 1996 yılında Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi'nden mezun olmuştur. Sonrasında 2002 yılında Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden Halk Sağlığı alanında uzmanlığını tamamlamıştır. 2016 yılında açık öğretim fakültesinde Sağlık Kurumları İşletmeciliği ön lisans programını tamamlamıştır. 2006 yılından beri Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda tam zamanlı olarak göreve yapmaktadır. Aynı tarihte EGP ekibinin içinde eğitici olarak yer almıştır.

ZB, beş gün süren Eğitim Becerileri Kursu'nu 2006 yılında Hacettepe Üniversitesi'ndeki eğitim grubundan almıştır. ZB'ye göre EGP'de yer alan eğitimcilere *uzaktan eğitim için gerekli bilgi ve beceri kazandırılmalıdır. Eğitici konu uzmanı, rol model, iletişimci, gelişmelere açık olmalıdır.*

HŞ: Cumhuriyet Üniversitesi, Tıp Fakültesi'nden 1989 yılında mezun olmuştur. Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı'ndan uzmanlığını almıştır. 2000 yılından beri Ege Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. 2000'li yılların başında Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.

HŞ, EGP'de asistan olarak sadece katılımcı olarak yer almıştır. 1997 yılında Hollanda'ya bir eğitici eğitimine gitmiştir. Dolayısıyla Hollanda'dan sonraki ikinci deneyimi olmuştur.

SÖ: Tıp eğitiminden sonra mecburi hizmetini ve Fizyoloji uzmanlık eğitimini tamamlamıştır. Yaklaşık 10 yıl süre ile fakülte dışında spor fizyolojisi ve spor hekimliği alanında çalıştıktan sonra Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitim Anabilim Dalında (TEAD) öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Aynı üniversitede profesör kadrosunda kariyerine devam etmektedir. EGP'ye öncelikle gözlemci ve yardımcı eğitici olarak katılmıştır. SÖ, *Çok iyi yapılandırılmış, bir hafta süreli "Eğitim Becerileri Kursu"nu, mensubu olduğu fakülteye başlamadan önce 2000 yılında Ege Üniversitesi TEAD'dan almıştır.*

SÖ, özellikle her yeni gelenin öncelikle temel eğitici gelişim programlarına katılması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca, güncel, zorunlu ihtiyaç olan uzaktan eğitim, e-öğrenme gibi konularda eğitim almalarının gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca; *tercihen, eğitim alanında da lisansüstü yapmış, yapmamışsa bile eğitim-öğretim ilkelerinden haberdar, kendisi eğitici eğitimlerine katılmış, akademinin eğitim-hizmet-araştırma aşamalarında yer almış olmalı. Şöyle de bir durum var; eğitici gelişim programları tek kişi tarafından uygulanmıyor, bir ekip işi, bir kurul olmasında yarar var. Bu nedenle eğitici gelişim program uygulayıcısı olarak sorduğunuz kişinin her*

*konuya, özellikle başlangıçta, hakim olması gerekmiyor diye düşünüyorum. Ekibin içerisinde ölçme-değerlendirmeci, bilişimci, eğitim teknoloğu, işin sadece klinik hizmet ve eğitim yönüne katılmış olanlar da olabilir. Fakat, şu ana dek belirtmediysem eğer burada belirtmiş olayım, eğitici gelişim programları ile ilgili kurullarda mutlaka bir ya da birden çok tıp eğitimcisinin bulunması gerektiğini düşünüyorum.* diye bildirmiştir.

YŞ: Tıp fakültesi mezundur. Halk sağlığı uzmanlığının ardından Eğitim Fakültesinde, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Doçentlik alanı Tıp Eğitimidir. Mensubu olduğu üniversitede Tıp Eğitimi Anabilim Dalında tam süreli çalışmaya başladıktan sonra ekibin bir parçası olmuştur. 2001-2003 yılları arasında ulusal ve uluslararası üniversitelerden (Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Groningen Üniversitesi) birçok kurs ve seminer almıştır. Kursların hepsinin süresi 1-5 gün arasındadır.

YŞ' ye göre eğitimci gelişim programındaki kişi Olumlu olmalıdır. Okumayı sevmelidir ve eğitim bilimlerine yatkın olmalıdır. YŞ Tıp eğitimi Anabilim Dalında 20 yıldır çalıştığı için bir eğitimci olarak gereksinimi olduğunu düşünmemektedir.

SR: Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'ndan 1984 yılında mezun olmuştur. Fırat üniversitesi, Enfeksiyon Hastalıkları ve Klinik Mikrobiyoloji anabilim dalında yüksek lisans; yine aynı üniversitenin Halk Sağlığı Anabilim Dalında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2000 yılından itibaren TEAD'da (Tıp Eğitimi Anabilim Dalı) çalışmaktadır. Doğum eylemi eğitici eğitimi ve Ana-baba okulu eğitici eğitimi Ege Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nin açtığı eğitici eğitimi ve temel eğitim becerileri kursları SR'nin katılmış olduğu bazı kurslardır. TEAD'da öğretim üyesi olmam nedeniyle EGP'ye atanmıştır. Programın ağırlıklı olarak organizasyonunda görev almaktadır. Ayrıca beceri eğitimini anlatmaktadır. SR'ye göre EGP'de yer alacak eğitimci öncelikle gönüllü, dinamik, eğitimi seven bir kişi olmalıdır.

NK: Erciyes Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıbbi Mikrobiyoloji Anabilim Dalında öğretim üyesidir. 1988 yılında Erciyes Üniversitesi, Tıp Fakültesi'nden mezun olmuştur. 1990 yılında Erciyes Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıbbi Mikrobiyoloji Anabilim Dalı'nda uzmanlık eğitimine başlamıştır ve bugüne kadar aynı Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. 2000 yılından itibaren Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi, Eğitimcilerin Eğitimi Ekibinde ilk başlangıcından itibaren gönüllü olarak görev yapmaktadır.

Ege Üniversitesi'nden 4 öğretim üyesi tarafından bir haftalık eğitici eğitimi almıştır. Daha sonra eğitim fakültesinden de bir haftalık teorik kurs almıştır. NK'ye göre EGP'de yer alan eğitimcilere *uzaktan eğitim için gerekli bilgi ve beceri* kazandırılmalıdır. Eğitimci *konu uzmanı, rol model, iletişimci, gelişmelere açık* olmalıdır.

### **3.3. Araştırmacının Rolü**

Araştırmacı: Kubilay Uzuner, lisans mezuniyeti 1979 yılında Hacettepe Üniversitesi, Biyoloji Bölümü'nden, daha sonra 1986'da Anadolu Üniversitesi, Tıp Fakültesi'nden yüksek lisans, 1993'te Amerika Birleşik Devletleri, Cincinnati Üniversitesi'nden doktora derecesi almıştır. Sonra doçentlik ve profesörlük unvanlarını Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi'nde almıştır. Araştırmacı mensubu olduğu üniversitenin Eğitici Gelişim Programının çalışmalarına en baştan itibaren katkıda bulunmaktadır.

### **3.4. Veri Toplama Süreci ve Analizi**

#### **3.4.1. Veri toplama teknikleri**

Nitel araştırmalarda veri toplamak için genellikle gözlem, yansıtımlı günlük, ortamdan elde edilen ürünler, belgeler ve görüşme teknikleri kullanılır (Bogdan ve Biklen, 2007, s.157). Bu araştırmanın temel veri toplama tekniği yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Ancak, belgeler ve araştırmacının yansıtımlı günlük verilerinden görüşme verilerine bütünlük kazandırmak için yararlanılmıştır.

##### **3.4.1.1. Yansıtımlı günlükler**

Çalışma boyunca araştırmacının kendi davranış ve düşüncelerini kaydettiği bir yerdir. Günlüğe araştırmacının çalışmada karşılaştığı zorluklar, yaşadığı zorluklar ve kolaylıklar yazılabildiği gibi araştırmacının çalışmanın farklı aşamalarındaki duygu ve düşünceleri de yazılabilmektedir. Araştırma günlükleri genellikle araştırmacının çalışmayı sürdürürken yaşadığı hayal kırıklarını ve bunlarla nasıl başa çıktığını anlattığı veri toplama tekniğidir. Araştırmacı bireysel görüşlerini, açıklamalarını, yorumlarını, araştırmaya dair hayal kırıklığı veya yeni stratejilerini araştırma günlüğünde bildirir (Glesne, 2014, s. 96-97). Bu çalışmada araştırmacı, araştırma süreci ile ilgili herhangi bir aşamada karşılaştığı durumları, bunlara karşılık oluşturulan çözüm yollarını kendisi

de mensubu olduğu üniversitenin Eğitici Gelişim Programında yer almış olduğu için görüşlerini ve deneyimlerini ses veya metin dosyası olarak kayıt etmiştir. Ses dosyaları daha sonra bir uygulama ile metin dosyası haline çevrilmiştir.

#### **3.4.1.2. Belgeler**

Belgeler araştırmacının araştırma sorularını cevaplamasına destek olan ve/veya topladığı diğer verileri kanıtlayan unsurlardan biridir. Arşivlenmiş belgeler, basılı ve yazılı dergiler, haritalar, video ve ses kayıtları belgeler olarak ele alınabilir (Glesne 2014, s. 319). Öte yandan belgeler; araştırma ortamına ya da katılımcılara ait fiziksel veriler, resmî belgeler ve filmler de olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189). Belgeler hem gözlemlenen durumun kanıtları hem de katılımcıların söylediklerinin yansımaları olabilirler. Bu nedenle; araştırmacının araştırma sorularıyla ilişkilendirebileceği önemli unsurlardan biri olarak kabul edilirler (Glesne 2014, s. 319). Bu çalışmada öğretim üyelerinin kendi üniversitelerinde uyguladıkları kurs programları, internet kaynakları, üniversitelerden alınan izin belgeleri, resmi yazılar, çeşitli üniversitelerin hazırlamış olduğu EGP rehberleri gibi belgelerden araştırmaya katılan öğretim üyelerinin bildirimlerine destek olarak yararlanılmıştır.

#### **3.4.1.3. Yarı yapılandırılmış görüşmeler**

Yarı yapılandırılmış görüşmeler durum çalışmalarında kullanılan en önemli görüşme türüdür. Çünkü görüşme soruları araştırma amacını kapsayacak şekilde geliştirildiğinde ve yarı yapılandırılmış görüşme iyi bir şekilde uygulandığında, araştırmacının doğala en yakın ve en kapsamlı verileri topladığı tekniktir (Weiss, 1995, s. 104). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı kişilere açık uçlu sorular yönelir. Görüşme esnasında kişilerin cevaplarından yola çıkarak o anda yeni sorular sorabilir. Ayrıca araştırmacı alacağı bilgiye hizmet ediyorsa kısa cevaplı sorular da sorabilir. Ancak kişiyi yönlendirici ya da birbirine benzeyen sorular sormaktan kaçınılmalıdır. Bu nedenle; araştırmacı görüşme öncesinde sorularının taslağını hazırlamalıdır. Veri toplama sürecinde, araştırma ortamını ve kişileri tanıdıkça da taslağa yeni sorular ekleyebilir (Şekerler, 2015, s. 192; Yıldırım ve Şimşek, 2018 s. 136).

##### **3.4.1.3.1. Görüşme soruları**

Uygulamacılara yöneltilecek görüşme soruları ilgili alanyazın incelemesiyle hazırlanmıştır (Ek 1). Uygulamaya geçmeden önce araştırmacı görüşme sorularını kendisi yanıtlayarak soruların uygunluğu ve mantıklılığını sınamış ve uzman görüşüyle

geçerliği için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sorularının nitel araştırmalar ve eğitim bilimlerinde uzman olan öğretim üyeleri tarafından geçerliği belirlenmiştir.

ESOGÜ Etik kuruluna gerekli evraklar hazırlanmış ve 13.05.2019 tarihinde başvurmuştur. 4.07.2019 tarihinde etik kurul kararı olumlu olarak alınmıştır (Ek 2).

İlk görüşmeler, ESOGÜ’de EGP’de görev almış olan üç öğretim üyesiyle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. 3.

*ESOGÜ’de Eğitimci Gelişim Programını Uygulayan Öğretim Elemanları ile Yapılan Görüşmeler*

No	Görüşülen Kişi	Tarih	Yer	Saat	Süre
1	DA	15.11.2019	DA’nın ofisi	14:00-15:07	1 saat 37 dakika
2	KE	20.11.2019	KE’nin ofisi	14:00-14:37	37 dakika
3	Hİ	26.11.2019	Hİ’nin ofisi	10:40-11:17	37 dakika

Her bir görüşme nitel araştırmalarda uzman bir araştırmacı tarafından dinlenmiştir. ARY 521 Nitel Araştırma Yöntemleri dersi kapsamında geliştirilmiş geçerliği alan uzmanları tarafından onaylanan yarı yapılandırılmış görüşme kontrol listesi (Ek 3) ile toplanan verinin yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygunluğu değerlendirilmiştir. ESOGÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla yukarıda belirtilmiş olan üniversitelere resmi olarak başvurulmuştur. Hacettepe Üniversitesi’nden kendi üniversitelerinin etik kurul kararı gerektiği şeklinde yanıt gelmiştir. Bu üniversitelerden Kayseri Erciyes Üniversitesi’nden olumlu veya olumsuz resmi bir yanıt gelmemiştir. Üniversitelerle iletişim kurup gönüllü öğretim üyeleriyle yüz yüze görüşmeler planlanırken Korona (Covid-19) salgını nedeniyle izin alınan bu üniversitelere gidif yapılamamıştır. Bu durumda görüşme sorularında değişiklik yapmadan açık uçlu sorulardan oluşan anket formuna yerleştirilmiştir (Ek 4). Anketler uçlu soruların her ikisini kullanarak tasarlanabilirler. Açık uçlu sorular, yanıtlayıcıya sınırsız seçenek verir. Bu sorular yanıtlayıcının gerçekten ne düşündüğüne ilişkin daha doğru bilgi sağlar. Bu soru tipinde cevaplayıcının ek yorum yapmasına izin verilir. Bunun için bir yazı alanı bırakılır ve cevaplayıcı ilgili konuda iletmek istediklerini yazar. Bu tür soruların otomatik olarak istatistiği genelde alınamaz (Johnson, 2014, s. 84).

Anketler çeşitli üniversitelerdeki öğretim üeleriyle resmi olmayan yollarla iletişime geçilmiştir anket gönüllü olanlara internet aracılığıyla 2020 Bahar döneminde gönderilmiştir. Tablo 3.4'teki öğretim üeleri ankete yanıt vermişlerdir.

Tablo 3. 4.

*Araştırmaya Anket ile Katılan Öğretim Üyeleri*

Adı-Soyadı	Üniversite Adı	Birim	Anabilim Dalı
MN	Kayseri Üniversitesi	Erciyes	Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi
ZB	Kayseri Üniversitesi	Erciyes	Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi
YŞ	Antalya Üniversitesi	Akdeniz	Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi
SR	Manisa Celal Üniversitesi	Bayar	Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi
EÇ	Erzurum Üniversitesi	Atatürk	Tıp Fakültesi Tıbbi Farmakoloji
RT	Edirne Üniversitesi	Trakya	Tıp Fakültesi Tıbbi Farmakoloji
MÇ	İzmir, Ege Üniversitesi		Tıp Fakültesi Halk Sağlığı

Bu üniversitelerden araştırmacıya ulaşan anketlerin biri ses dosyası olarak yanıtlanmıştır. Bu dosya, sesi metne çeviren bir uygulama ile metin dosyasına çevrilmiştir. Araştırmacıya ulaşan her bir anketin yanıtları ve görüşme verileri aynı havuza koyularak betimsel analiz yapılmıştır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Elde edilen veriler sayısallaştırılmış, daha sonra araştırma bulguları yazılıp yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240).

Betimsel analiz için çerçeve oluşturma aşamasında, görüşme kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Dökümler yapılırken, duyulan her bir konuşma duyulduğu biçimiyle hiçbir düzeltme yapılmadan ve görüşmeci-görüşen sırasıyla yazılmıştır. Verilerin tümünün bilgisayara yüklenmesi bittiğinde, görüşme kayıtları bir alan

uzmanına dinlettirilerek dökümlerin doğruluğunun kontrolü yaptırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240).

1. Basamak: Her bir sorunun altına katılımcıların yanıtları onların isimleriyle birlikte alt alta yığılmıştır.

2. Basamak: Soruların altına yığılan yanıtların ortak ve farklı olanlarından kodlar oluşturulmuştur. “*Görüşme Kodlama Anahtarı*”nı hazırlamak için uygun biçime getirilmiştir. Görüşme kodlama anahtarı iki alan uzmanı tarafından incelenerek geçerlik çalışması yapılmıştır.

3. Basamak: Geliştirilmiş olan kod anahtarının güvenilirlik çalışması için verilerin %30’u iki uzman tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır.

Geliştirilmiş olan kod anahtarının güvenilirlik çalışması için verilerin %30’u iki uzman tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Uzman kodlamaları Görüş birliği /Görüş birliği + Görüş ayrılığı x 100 formülüyle hesaplanarak anahtarın güvenilirliği sağlanmıştır. Anahtarın güvenilir olması %80 ve üzeri sonuçla tespit edilmektedir (Kırcaali İftar ve Tekin, 1997, s. 1-140). Üç katılanın (KE, Hİ ve HŞ) dökümleri iki bağımsız puanlayıcı tarafından puanlanmış ve GB/GB+GAx100 formülüyle hesaplanmıştır. Buna göre KE için %91; Hİ için %92 ve HŞ için %90 güvenilirlik bulunmuştur. Ortalama %91 güvenilirliği olan bir kod anahtar geliştirilmiş olduğu saptanmıştır (Ek 5).

Bu anahtarla her bir katılımcının yanıtları kodlanmıştır. Her bir soru için frekanslar sayılmıştır. Bu analizden doğan frekanslarla birlikte kişilerin yanıtlarından alıntılar yapılarak bulgular yazılmıştır.

### **3. 5. İnandırıcılık Çalışmaları**

Araştırma süresince araştırmanın sistematik bir şekilde devam edebilmesi, araştırmacıya gerekli yol gösterici bilgilendirmenin yapılabilmesi, karşılaşılabilecek olumsuzlukların çözüme kavuşturulabilmesi, araştırma sürecine dâhil olan katılımcılar arasındaki iş birliğinin sağlanabilmesi amacıyla araştırmacı, tez danışmanı, tez izleme komitesi üyeleri ve hem tıp eğitimi alanında hem de nitel araştırma yöntembiliminde uzman bir kişiden oluşan “İnandırıcılık komitesi” oluşturulmuştur (Odom vd., 2005, s. 137-148).

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin geçerliğinin ve güvenilirliğinin bir diğer deyişle inandırıcılığının sağlanması nitel araştırmanın doğasına uygun bir şekilde çeşitli önlemlerin alınması yoluyla gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 269). Nitel

araştırmalarda verilerin geçerliğinin sağlanabilmesi için araştırmacı çalışmasında odaklandığı olgu ya da olay hakkında bütüncül bir resim oluştırmaya çalışır. Bütüncül resmi oluştırmaya çalışırken elde ettiği verilere ve ulaştığı sonuçlara teyit için yardımcı olacak bir takım ek yöntemler (verilerde çeşitleme, katılımcı teyidi, uzman görüşü vb.) kullanması gerekmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 276).

Bu araştırmada inandırıcılığın bu nitelikleri yerine getirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda alınan önlemler aşağdaki gibidir (Glesne, 2013, s. 127-129; Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 269-286):

- Birden farklı türde veri toplama kaynakları kullanılarak (görüşme, belge inceleme yansıtımalı günlükler vb.) verilerde çeşitleme yapılmıştır. Araştırma sürecinde gerçekleşen Korona (Covid-19) salgını nedeniyle yüz yüze görüşmelerin yapılamama durumunda görüşme sorularında hiçbir değişiklik yapmadan açık uçlu anket oluşturulmuştur.
- Tezin planlanması ve araştırma süreci boyunca uzmanlarla görüşülmüş ve inandırıcılık komitesi tarafından araştırmanın her aşamasında izleme çalışmaları yapılmıştır.
- Elde edilen bütün veriler çeşitlerine göre sınıflandırılarak dosyalanmıştır. Bu işlem hem veri toplama hem de analiz sürecinde düzenli olarak yapılmıştır.
- Derinlemesine veri toplanmasına ve ayrıntılı betimlemeler yapılmasına çalışılmış, toplanan veriler arasındaki tutarlılık kontrol edilmeye çalışılmıştır.
- Araştırmacının yaptığı betimlemeler ve yorumlamalar aynı alanda çalışan başka bir uzman tarafından kontrol edilmiştir.
- Verilerin toplanması, dökümleri ve analizleri ayrıntılı olarak rapor edilmeye çalışılmıştır.
- Verilerden elde edilen bulgular birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.
- Araştırmacı süreç boyunca görüşme tekniğinin ve nitel araştırmanın doğasının gerektirdiği nitelikte bir role bürünmüştür. Bu rol doğrultusunda araştırmasını sürdürmüştür.

### **3. 6. Araştırma Etiği**

Bu araştırmanın başlangıcından itibaren her aşamasında tüm araştırmalarda olduğu gibi yerine getirilmesi gereken dürüstlük, gizlilik, sorumluluk ve adil gibi tüm



etik ilkelere uyulmaya özen gösterilmiştir (Ekiz, 2015, s. 40-42; Uzuner, 2005, s. 9-11). Bu doğrultuda araştırma süreci açık bir hale getirilmeye çalışılmış, süreç boyunca gerçekleştirilmiş olan tüm görüşmelerin öncesinde izin alınmış, katılımcıların araştırmaya katılımlarının gönüllü olduklarını, istedikleri aşamada araştırmadan çekilebilecekleri söylenmiştir. Bulgularda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kod isimleri kullanılmıştır (Glesne, 2014, s. 36).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. Bulgular

Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada elde edilen verilerin analizinin ve raporlaştırılmasının standart bir şekilde sunulması nitel araştırmacıyı sınırlandırabilmektedir. Bu sebeple nitel araştırmanın doğasına uygun olarak ve araştırmacının kısıtlanmaması için araştırmanın bulgularının ele alınan durumu bir bütünlük içinde araştırma raporunun ilgili bölümlerinde okuyucuya sunabilir (Maxwell, 2005, s. 117). Araştırmacı bulguları yazarken bu çerçevede hareket ederek izleyen bölümde araştırmanın bulgularını sunmuştur.

Soru 1. Eğitici Gelişim Programının uygulandığı her bir tıp fakültesinde programın başlangıçtan günümüze işleyişi nasıldır? a) Geçmiş b) Günümüz

Tablo 4. 1.

#### *Eğitici Gelişim Programının Başlangıç Zamanı Hakkındaki Görüşler*

	Dahili/ Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Geçmişle ilgili olduğu için yanıt yok	1	-	1
10-15 yıl önce	3	2	5
20-25 yıl önce	2	5	7

Öğretim üyelerinden RT geçmişle ilgili bilgisi olmadığı için Eğitici Gelişim Programı'nın (EGP) fakültelerinde ne zaman başladığına cevap veremediğini bildirmiştir. Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden üçü (Hİ, DA, EÇ) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden ikisi (NK ve SR) fakültelerinde EGP'nin yaklaşık 10-15 yıl önce başladığını bildirmişlerdir. Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyelerinden ikisi (KE, MÇ) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden beşi (YŞ, MN, ZB, HŞ SÖ) EGP'nin okullarındaki başlangıcının 20-25 yıl öncesine dayandığını ifade etmişlerdir. Dahili/Cerrahi veya Temel Tıp öğretim üyesi olmalarına bakmaksızın öğretim üyelerinin bir kısmı fakültelerindeki EGP'nin başlangıcını net bir tarih vererek bildirmesine karşın bir kısmı belli bir yıl öncesi diye belirtmişlerdir. Örneğin Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi KE: “25 yıl öncesine filan da gidebiliriz yani doksanlı yıllar gibi hatırlıyorum.” derken, Temel Tıp Eğitimi öğretim üyesi YŞ: “2001 yılında başladı.” şeklinde kesin bir tarih

bildirmiştir. Ayrıca SÖ: “2001 yılında fakülteye başladığımda eğitici gelişim programları (EGP) başlamış ve devam etmekteydi.” diye belirterek kendisinin fakülteye gelmesiyle EGP’ye dahil olduğunda da programın başlangıcı hakkında bilgilenmiş olduğunu göstermiştir.

Tablo 4. 2.

*Eğitici Gelişim Programının Başlangıç Nedeni Hakkındaki Görüşler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Geçmişle ilgili olduğu için yanıt yok	1	-	1
Eğitimciliğin standardını geliştirmek	1	3	4
Eğitimde Verimlilik	1	-	1
Fakültede yenilenme sürecinin bir parçası olarak	-	3	3

Öğretim üyelerinden RT geçmişle ilgili bilgisi olmadığı için EGP’nin fakültelerinde neden başladığına cevap veremediğini bildirmiştir. Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden KE ve Temel Tıp öğretim üyelerinden üçü (NK, SÖ ve HŞ) fakültelerinde Eğitici Gelişim Programı’nın (EGP) başlama nedenini “*Eğitimciliğin standardını geliştirmek*” olduğunu bildirmişlerdir. Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden Hİ Eğitimde “*verimlilik*” için programın başlatıldığını bildirmiştir. Temel tıp öğretim üyelerinden üçü (YŞ, MN, HŞ) fakültelerindeki “*Fakültede yenilenme sürecinin bir parçası olarak görüldüğü*” için EGP’nin başlatıldığını ifade etmişlerdir. Bir Temel Tıp öğretim üyesinin ifadeleri tüm öğretim üyelerinin bildirdikleri gerekçeleri kapsar gözükmektedir.

*“Fakültemdeki EGP’lerin, üniversite ve fakülte yönetiminin tıp eğitimi alanındaki bilimsel gelişmeleri takip etme ve uygulamaya sokma konusundaki kararlı ve destekleyici yaklaşımına bağlı olarak başladığını düşünüyorum. Yönetimlerin bu yaklaşımı sayesinde, fakülteadaki tüm öğretim üyelerinin de bilimsel, güncel bilgi, becerileri kazanmaları hedeflenmiştir.”*

Tablo 4. 3.

*Eğitici Gelişim Programının Başlangıcının Gerçekleşme Şekli Hakkındaki Görüşler*

	Dahili/ Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Geçmişle ilgili olduğu için yanıt yok	-	1	1
Uluslararası Üniversitelerden sertifika alınması	1	2	3
YÖK kararı ile dekanlıkların başlatması	2	-	2
Kongrelerde toplantılar yapılması	2	-	2
Daha önce kurulmuş Tıp Eğitimi Anabilim dallarından eğitim alınması	4	-	4

Temel Tıp öğretim üyelerinden HŞ geçmişle ilgili bilgisi olmadığı için fakültelerindeki EGP'nin nasıl başladığıyla ilgili soruya cevap veremediğini bildirmiştir. Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden MÇ ve Temel Tıp öğretim üyelerinden HŞ fakültelerinde Eğitici Gelişim Programı'nın (EGP) başlamasını *Uluslararası Üniversitelerden sertifika* aldıklarını bildirmişlerdir. Bir diğer Temel Tıp öğretim üyesi SÖ ise kendisinin değil de daha önceki *kurucu öğretim üyelerinin* katılmış olduğunu bildirmiştir:

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden KE ve Hİ Fakültelerindeki EGP'nin Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) kararı ile başlatıldığını anlatmışlardır. Ayrıca aynı öğretim üyeleri "*kongrelerde toplantılar yapıldığını*" da ifade etmişlerdir. Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyeleri KE, Hİ, DA ve EÇ ve Temel Tıp öğretim üyesi SR ülkemizdeki üniversitelerde daha önce kurulmuş Tıp Eğitimi Anabilim dallarından eğitim aldıklarını anlatmışlardır. Bu kursları bazen öğretim üyelerinin kursun açıldığı üniversiteye giderek almışlardır.

*Örnek: Kayseri (Erciyes Üniversitesi) geldi bize ikinci bir eğitim yaptı. Benim için ikinciydi onlar için ilkti. Onlar bir eğitim verdiler ve biz o ekibin içerisinden onların da dediği şuydu: Kendi eğitim ekibinizi çok rahatlıkla oluşturabilirsiniz ve bir yerden başlamanız lazım diye. Biz bir çekirdek eğitim ekibi oluşturduk.*

Bazen de diğer üniversitelerde daha önce kurulmuş olan ekiplerin öğretim üyelerinin fakültelerinde kurs vermeleriyle gerçekleşmiştir. Bir Temel tıp öğretim üyesinin bu konuyla ilgili söyledikleri şöyledir:

*...“Fakültemizin eğitimden sorumlu dekan yardımcısı koordinatör, koordinatör yardımcıları ve tıp eğitimi Anabilim dalı öğretim üyesinden oluşan grup Ege*

*üniversitesi TEAD tarafından açılan eğitime katıldı. Bu gruptan gönüllü olanlar değişik yerlerden ayrıca eğitimler alarak ‘çekirdek eğitici’ ekibi kuruldu.”*

Tablo 4. 4.

*Eğitici Gelişim Programının Başlangıçtaki Ekibin Kurulması Hakkındaki Görüşler*

	Dahili/ Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Geçmişle ilgili olduğu için yanıt yok	1	1	2
Çekirdek ekip kurulması	1	1	2
Gönüllüler	5	6	11
Tıp Bölümlerinden dengeli ekip kurulması	3	1	4
Başta kalabalık ekibin kurulması	2	-	2

Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyelerinden RT ve Temel Tıp öğretim üyelerinden HŞ geçmişle ilgili bilgileri olmadığı için fakültelerindeki EGP’de ekibin nasıl kurulduyuyla ilgili bu soruya cevap veremediklerini bildirmişlerdir. Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden MÇ ve Temel Tıp öğretim üyesi SÖ fakültelerinde Eğitici Gelişim Programı’nın (EGP) başlamasını uluslararası üniversitelerden sertifika alanlarla çekirdek ekip kurulmasıyla gerçekleştiğini bildirmişlerdir.

*Örnek: “Bu alandaki gelişmeleri yerinde görmek, bilgi ve beceri kazanmak üzere yurt dışındaki belli başlı üniversitelere gönderilmiş hocalarımız da bulunmaktaydı.”*

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden beşi (KE, Hİ, DA, EÇ, RT) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden altısı (NK, YŞ, MN, SR, ZB, SÖ) genel olarak “gönüllülerin dekanlık tarafından gönderilen yazıya başvurması, kurs alması ve çekirdek ekip kurulduğunu” ifade etmişlerdir.

Ekibin Temel Tıp ve Dahili/Cerrahi Tıp bölümlerinden dengeli olarak kurulması Dahili/Cerrahi Tıp bölümlerinden üç öğretim üyesi (KE, Hİ, DA) ve Temel Tıp öğretim üyesi SÖ tarafından bildirilmiştir. Örneğin, Hİ ve SÖ düşüncelerini şöyle ifade edilmiştir.

*Örnek: Ayrım olmadı, özellikle her gruptan her bölümden temel tıptan dahili tıptan ve cerrahi tıptan muhakkak belirli sayıda kişilerin katılması istendi. İşte birkaç kişi temel tıptan birkaç kişi dahili tıptan birkaç kişi cerrahi tıptan vardı.*

*Örnek: Bildiğim kadarıyla eğitici ekipte görevlendirilenler, temel ve klinik dallardan, tıp eğitimine özellikle önem veren hocalar arasından belirlenmişti.*

Öğretim üyeleri KE ve DA ekibin “Başta biraz daha kalabalık” olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 4. 5.

*Eğitici Gelişim Programı Ekibinin Uyumu Hakkındaki Görüşler*

	Dahili/ Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Geçmişle ilgili olduğu için yanıt yok	1	1	2
Başlangıçta dominant kişilerin sorun yaratması	3	-	3
Yeniden görevlendirilmeme	1	-	1
Günümüzde husumet olmaması	3	-	3
Genel olarak sorunsuz olması	-	2	2

Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyelerinden RT ve Temel Tıp öğretim üyelerinden HŞ geçmişle ilgili bilgileri olmadığı için ekipteekilerin başlangıçtaki uyumu hakkında görüş bildiremeyeceklerini ifade etmişlerdir.

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden üçü (KE, Hİ ve DA) *başlangıçta dominant* kişiler yüzünden sorunların olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim üyelerinden biri, yukarıda belirtildiği gibi kurucu ekibin başlangıçta kalabalık olduğunu ancak daha sonra azalmalar olduğunu dominant öğretim üyeleriyle ilişki olarak şöyle açıklamıştır:

*“Azalmalar oldu birtakım uyumsuzluklar oldu. Onu biraz açayım şimdi şeyimiz farklıydı beklentimiz farklıydı. Verdiğimiz efor farklıydı, bir kıdemi çok fazla olan hocalar vardı, onların hükmedici tarzları oldu. Halbuki hepimiz öğretim üyesiydik. Ben en küçük olarak en çok bu şeylere maruz kalan ben oldum mesela bir ısınma yapacaksınız karar veriyorsunuz birisi diyor ki aman olmasın olmaz ama ben karar vermişim getirmişim oraya kadar ya o zaman hep beraber oturup ısınmanın ne olacağına a’dan z’ye karar verelim ya da kişilerin alanları belli ise görev sorumlulukları orada biraz özgür bırakalım, değil mi?”*

Bir diğeri eğitimcilerin birbiriyle uyumuna da dikkat etmek gerektiğini vurgulayarak bu görüşünün gerekçesini dominant kişilere değinerek açıklamıştır:

*“Çünkü eğitimcilerin eğitimi sırasında eğitici grup arasında sıkıntılar yaşanmaya başlandı. O ya dominant tipler vardı hani baskıcı amacına ulaşamayacaktı eğitim dolayısıyla onlar zaten yavaş yavaş elimine oldular. Kendileri de çok katılmadılar bazısı zaten dedi ki ben bu işin önemine inanmıyorum.”*

Dahili/Cerrahi öğretim üyelerinden biri kursiyerlerden olumsuz geri bildirim alan kişilerin daha sonra görevlendirilmediğini ama “*husumet*” olmadığını vurgulayarak bildirmiştir.

*“Böyle geri bildirimleri zayıf olduğunu gördüğümüz başlangıçta da hem dekanlık çok önem veriyor muhakkak bu program büyüsün başarılı olsun istediği için o çekirdek 4 kişi de muhakkak bu programın yürümesini istediğinden dolayı eğitici olarak katılan ve 10-12 kişinin içerisinde sanırım bir veya iki kişi yeni bildirimleri daha zayıf olduğu için birkaç kurs sonrası yavaş yavaş, şeyden çıktılar zaten. Onlar da bir talepte bulunmadılar zaten. Karşılıklı alan memnun veren memnun.”*

KE, Hİ ve DA günümüzde eğitici ekip içinde husumet olmadığını anlatmışlardır. Örnek: *“Sonuçta bir avuç insan kaldık bu işe emek ve gönül verebilen. Bu ekip kendi içinde son derece uyumlu hakikaten birbirine saygılı bir grup oldu çok da iyi götürmeye başladı bu eğitimi ama bunun sonucunda da hani biz bu eğitimi veriyoruz.”*

Temel Tıp öğretim üyelerinden ikisi (NK, MN) genel olarak grup uyumunun sorunsuz olduğunu belirtmişlerdir.

Örnek: *“Ekiptekiler sadece kendi konusunu anlatıp gitmiyor bütün hafta mümkün olduğu kadar. Diğer anlatımlara da kalıyor. Ders aralarında tüm grup birlikte sohbet ediyor. Bu yüzden tüm ekibin uyumu gayet iyi”*

Tablo 4. 6.

*Eğitici Gelişim Programı Etkinliklerine Katılanlar Hakkındaki Görüşler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Tıp bölümlerinden öğretim üyeleri	4	6	10
Diğer fakültelerden öğretim üyeleri	2	4	6

Hem Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden dördü (KE, Hİ, DA, EÇ,) ve hem de Temel Tıp öğretim üyelerinden altısı (NK, MN, ZB, HŞ, YŞ, SÖ) *Temel, Dahili ve Cerrahi Tıp Bölümlerinden öğretim üyelerinin baştan beri eşit sayıda katılımını bildirmişlerdir. Aşağıda bu konuda görüş bildiren öğretim üyelerinden örnekler yer almaktadır.*

Örnek: Kendisinin katılmış olduğu eğitim kurslarına benzer olarak *“Bizim burada da aynı şekilde oldu. Kayseri'den gelenler de aynı şekildeydi bizim ekip*

*de zaten aynı şekilde oldu. Yani her üç ana alandan da eğitici var içimizde.”* diye açıklamıştır.

Örnek: Günümüzdeki uygulamalarda aktif rol almadığı için günümüz hakkında bilgi veremezken geçmişte *“Etkinliklere Temel Tıp ve Klinik hocalarının hepsi sırayla katıldı. Her iki alan da aktif olarak katılım vardı.”* demiştir.

Örnek: *“Etkinlikleriniz nelerdir sorusuna etkinliklere o dönemdeki etkinliği Temel Bilimlerden ve klinisyen hocalarımızın katıldığını hatırlıyorum birkaç hocamızla hatta o dönemden dost olduk yani öyle bir küçük grup 12 kişilik gruplar halinde.”*

Dahili /Cerrahi öğretim üyelerinden KE ve RT ve ile Temel Tıp öğretim üyelerinden dördü (MN, SR, SÖ ve ZB) diğer fakültelerden katılımların olduğunu ifade etmişlerdir.

Örnek: *“10-15 kişi civarında maksimum 18’e çıktığı oluyor. Dışardan da talep oluyor başka fakültelerden başka yüksekokullardan tek tük bazan onları da alıyoruz”*

Örnek: *“Tıp fakültesi, Diş hekimliği ve Eczacılık Bilimleri Fakültesinden tüm öğretim üyeleri”*

Tablo 4. 7.

*Eğiticilerin Gelişimi Programının uygulanma Sıklığı Hakkındaki Görüşler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Senede en az iki kere	4	3	7
Başlangıçta sık	1	-	1
Her ay bir kere	-	1	1
Katılımcı sayısına göre	2	3	5
Diğer üniversitelere eğitim verme	4	-	4

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden dördü (KE, Hİ, DA, RT) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden üçü (SR, ZB, HŞ) senede iki kere uygulama yaptıklarını bildirmişlerdir. Örneğin; KE yılda iki kez uygulama yapılmasını *“rutin”* olarak kabul ettiğini vurgulamıştır. ZB: ise *“Son yıllarda öğretim üyelerimizin çok büyük bir kısmı eğitim almış oldukları için ihtiyacı olan öğretim üyesi sayısına göre, ortalama yılda iki kez”* uyguladıklarını bildirmiştir.

Dahili/Cerrahi öğretim üyelerinden biri *“Uygulamalar ilk iki sene boyunca tüm birimlerdeki tüm hocaları kursa dahil edecek şekilde planlandı (bazen iki haftada bir bazen ayda bir). Günümüzde, sürekli tekrarlayan kurslar düzenleniyor.”* derken, Bir



Temel tıp öğretim üyesi “her ay bir tane” uygulama yaptıklarını anlatmıştır. Dahil/Cerrahi tıp öğretim üyelerinden ikisi (Hİ, DA,) ve Temel tıp öğretim üyelerinden üçü (MN, SÖ ve ZB) kursların uygulanmasını *katılımcı sayısının* belirlediğini bildirmişlerdir. Bunun çeşitli sebepleri vardır:

Örnek: “*Puanı ataması gelip mesela eğitim becerileri kursu almadığı için atanamayacak konumda olan kişiler olabildi.*”

Örnek: *Tıp Eğitimi Anabilim Dalı İhtiyacı olan öğretim üyesi sayısına göre karar veriyor*”.

Örnek: *Zamanlama gereksinime göre belirleniyordu. Tüm hocalar eğitim becerileri kursunu alıncaya dek sık yapıldığını biliyorum. Daha sonra gereksinime göre planlanmakta.*

Örnek: *Son yıllarda öğretim üyelerimizin çok büyük bir kısmı eğitim almış oldukları için almış ihtiyacı olan öğretim üyesi sayısına göre, ortalama yılda iki kez.*

Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyelerinden dördü (KE, Hİ, DA, MÇ) *başka üniversitelere eğitim vermeye gittiklerini* ifade etmişlerdir.

Örnek: *12- 14 arasında değişen kişiden oluşan küçük gruplara 22 tanesi İzmir’de yedi tanesi İzmir dışında olmak üzere 29 adet kurs verilmiştir. Bu kurslardan 12 tanesi ağırlıklı olarak Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyelerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Bu kurslarda Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi’ndeki 146 öğretim üyesine ulaşılmıştır. İzmir dışındaki kurslardan 5 tanesi Erciyes, Akdeniz, İnönü, Adnan Menderes ve Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültelerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulanan eğitimler adı geçen fakültelerdeki ilk eğitici eğitimi uygulamaları olmuştur. Yapılan eğitimlerin ardından bu fakültelerde de kendi öğretim üyeleri tarafından uygulanan benzer eğitici eğitimi programları uygulanmaya başlanmıştır.*

Örnek: *Muğla’ya, Kütahya’ya gittik. Kırşehir’e gidecektik yönetim değiştiği için oraya gidemedik yani dışardan güzel geliyor. Dışardan öyle kendi ekibini kuramamış yeni çalışmaya başlayan fakültelerde. Bize nasıl 15 yıl önce geldilerse kendi ekibimizi kuramadığınız kurmadığınız kurmaya niyet ettiğimiz dönemde bize dışarıdan nasıl Kayseri ekibi gelip bizi eğittiyse biz de yeni açılmış olan fakültelerde veya yeni kendi ekibiniz kuramamış olan fakültelelere destek amacıyla*

Tablo 4. 8.

*Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulamalarına Katılanlara Karar Verilmesiyle İlgili Görüşler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
İdari görevlendirme	4	1	5
TEB Kurulunun dekanlıktan onay alması	1	-	1
TEAK'ın dekanlıktan onay alması	5	4	9
YÖK'ten gelen kararlara göre	1	-	1
Gönüllülük	3	-	3

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden üçü (KE, Hİ, DA,) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden ikisi (SR, SÖ) uygulamalara katılmanın idari görevlendirmeyle gerçekleştiğini bildirmişlerdir.

Dahili/Cerrahi öğretim üyelerinden biri *Tıp Eğitimi ve Bilişimi Kurulunun dekanlıktan onay almasıyla* belirlendiğini bildirmiştir.

*Örnek: Tıp Eğitimi ve Bilişimi Birimi Kurulu diyelim, Tıp Eğitimi ve Bilişim Kurulu buna karar veriyordu. Dekana onaya sunuyorduk. Kararı onaylıyordu. Kimlerin katılması gerektiğini listesini alarak ne zaman göreve başlamış, hangi kursları almış en kıdemlilerinden başlamak üzere en kıdemlilerden daha aşağıda olacak şekilde Tıp Eğitimi Kurulu seçiyordu.*

*Günümüzde Tıp Eğitimi Anabilim dalı kurulduktan sonra da bu programı Tıp Eğitimi Anabilim dalı gibi aktif olarak yürütüyor. Sekreteryasını o yapıyor. Sekreteryasını o yapıyor. Altyapısını hazırlıyor, öğrenci işlerinden listesi veya Dekanlık Sekreteri'nden eğitime girecek olanların listesini alıyor. Onları uygun görüyor ve onları davet ediyoruz.*

Dahili/Cerrahi öğretim üyelerinden üçü (KE, Hi, DA) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden beşi (NK, YŞ, MN, SÖ ve ZB *Tıp Eğitimi Anabilim Dalı* ihtiyacı olan öğretim üyesi sayısına göre karar veriyor şeklinde ifade etmişlerdir.

Temel Tıp öğretim üyelerinden SÖ *Covid-19 Pandemisi nedeniyle YÖK'ten, rektörlükten gelen yükseköğretime ilişkin kararlara göre uygulamaların gerçekleştiğini* bildirmiştir.

Dahili/Cerrahi öğretim üyelerinden üçü (KE, Hİ ve DA) *gönüllülük* ile uygulamalara katılımın sağlandığını bildirmiştir.

Tablo 4. 9.

*Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulamaların Yapıldığı yer ve Donanımlarla İlgili Görüşler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Özel bir uygulama ortamı	5	6	11
Ayrı bir yerde dinlenme odası	-	2	2
<i>Donanım</i>			
U düzeninde masalar ve sandalyeler	4	5	10
Her türlü teknik donanım	4	5	10
Eğitim salonunun yeme içmeye de uygun düzenlenmesi	2	1	3

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden beşi (KE, Hİ, DA, EÇ, RT) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden altısı (NK, YŞ, MN, SÖ, SR ve ZB) *Özel bir salon; Küçük bir salon, Toplantı salonu, Tıp Eğitimi Anabilim Dalının salonları, Seminer salonu* olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca Temel Tıp öğretim üyelerinden ikisi (NK, MN) ayrı bir *dinlenme odalarının* olduğunu vurgulamışlardır.

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden dördü (KE, Hİ, DA, RT) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden altısı (NK, YŞ, MN, SÖ, SR ve ZB) uygulama yaptıkları yerlerde masalar ve sandalyelerin *U düzeninde* yerleştirildiğini ve “*her türlü donanım*” larının olduğunu bildirmişlerdir. Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinin ikisi (DA ve EÇ) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden biri eğitim salonunun *yeme içme ye de uygun düzenlendiğini* vurgulamışlardır.

Tablo 4. 10.

*Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulamalarının Denetlenmesiyle İlgili Görüşler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Hatırlamıyor	1	-	1
Denetlenmenin yokluğu	1	2	3
Dekanlık denetlemesi	3	1	4
Kursiyerlerden geri bildirim alınması	3	4	7
Eğitici ekibin birbirilerine geri bildirim vermesi	3	-	3
UTEAK denetlemesi	-	2	3
Akreditasyon sürecinde denetlenme	-	1	1

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden bir öğretim üyesi: “Yaklaşık 8 sene öncesi olduğu için hatırlamıyorum. Günümüz uygulamasında aktif rol almadığım için bilmiyorum” diyerek denetleme olup olmadığını hatırlamadığını bildirmiştir.

Dahili Tıp öğretim üyelerinden biri “denetlemelerin yokluğunu ve Temel Tıp öğretim üyelerinden biri” *Etkinliklerimizde üst yönetimin bir denetimi olmuyor*” diye ifade etmiştir.

Dahili/Cerrahi Tıp Öğretim elemanlarından üçü (Hİ, DA, KE) ve bir Temel Tıp öğretim üyesi çeşitli Dekanlık denetleme stratejisinden söz etmişlerdir. Dekanlık elemanlarından biri kursun açılış ve kapanışına katılmaktadır.

Örnek: *Yani şöyle bir kere kursu yapıyoruz dediğimizde mutlaka dekanlıktan birisi açılış konuşması için geliyor kursu başlatıyor. Kapanışa da geliyor sertifikaları genelde onlar veriyor ve o son oturumdaki geribildirimde onlar da katılıyorlar yani bireysel geri bildirimleri dinliyorlar.*

Dekanlığın sertifika imzası atarak kursları izlediklerini bir Temel Tıp öğretim üyesi şu şekilde ifade etmiştir:

Örnek: *Etkinliğe düzenli katılanlar için sertifika veriliyordu. Dolayısıyla katılanlar belli idi. Katılımlar için imza alınıyor. Dekanlığa iletiliyor.*

Dahili/cerrahi tıp öğretim üyelerinden üçü (KE, Hİ, DA) ile Temel Tıp öğretim üyelerinden dördü (NK, MN, ZB ve HŞ) kursiyerlerden geri bildirim aldıklarını ifade etmişlerdir.

Örnek: *Aslında şimdi her kursun sonunda kursiyerlerden bir geri bildirim alıyor, alıyoruz geri bildirimler çok güzel not tutuluyor ve rapor halinde tekrarlar bildiriliyor, bunların ışığında sonraki kursu nasıl yapılması gerektiğini, nasıl revize edilmesi gerektiğine karar veriliyor.*

Örnek: *Hatta kursların sonrasında gelen geribildirimler de bize o yönde teşekkür ediyorlar. Yani bir grup uyumunun nasıl olması gerektiğini, nasıl rol model olmanız gerektiğini de çok iyi gösteriyorsunuz diye geri bildirimler var.*

Örnek: *Kendi içinde bir denetimi olmadı bu eğitimin. Ama şöyle bir şey oldu, geri bildirimlerin alındığını hatırlıyorum, yazılı geribildirimler alındığını hatırlıyorum ve o geri bildirimlere ilişkin de hatta sonra Tıp Eğitimi Anabilim dalında da kısa bir süre çalışan bir öğretim üyesi bir tez hazırladı o da eğitim fakültesinde yüksek lisans yapıyordu.*

Eğitici ekibin birbirlerine geri bildirim vermeleri üç Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi (KE, Hİ, DA) tarafından bildirilmiştir.

Örnek: “Yani her şeyin sonunda grubu dağıttıktan sonra hemen hemen sertifika verdikten sonraya bırakmıyoruz. Sertifikaları dağıttık bir hafta çalıştık günün sonunda son günün son saatte rektörümüz Dekanımız gelirse, sertifikalarını dağıtıp dağıttıktan sonra kendimiz otururuz şöyle bir yarım saat 1 saat kadar o kurs nasıl geçirdik, onun bir kritiğini yaparız ve notlar alırız bir sonraki kurs için. Baştan beri böyle şimdi de böyle bir değişikliğimiz olmadı.”

Bir Temel Tıp öğretim üyesi, Ulusal Tıp eğitimi Akreditasyon Kurumu – UTEAK denetlemesi olduğunu bildirmiştir.

Bir diğer Temel Tıp öğretim üyesi “Ege üniversitesi TEAD öğretim üyeleri de eğitimci ve danışmanlık yapmaktadır” diyerek akreditasyon sürecinde değerlendirildiklerini bildirmiştir.

Tablo 4. 11.

*Eğiticilerin Gelişimi Programının Süreçte İşleyen Durumlarıyla İlgili Görüşler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Şu andaki eğitici ekibin kendi içinde uyumlu olması	3	2	5
Akademik faaliyetlerin olması	3	1	4
Günümüzde tüm öğretim üyelerinin eğitim almış olması	3	1	4
Yönetimin her zaman destek vermesi	3	1	4
Eğitime katılanların eğitimi faydalı görmesi	3	1	4
Küçük gruplar halinde uygulama yapılması	3	1	4
Eğitimlerin sürekli tekrarlanıyor olması	4	-	4
Yoğun bir program olması	3	1	4

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden üçü (KE, Hİ ve DA) süreçte EGP’de *Şu andaki eğitici ekibin kendi içinde uyumlu olması; Akademik faaliyetlerin olması; Günümüzde tüm öğretim üyelerinin eğitim almış olması; Yönetimin her zaman destek vermesi; Eğitime katılanların eğitimi faydalı görmesi; Küçük gruplar halinde uygulama yapılması ve Yoğun bir program olması gibi olumlu değişimlerden söz etmişlerdir. Ek olarak; KE, Hİ ve DA ve EÇ Eğitimlerin sürekli tekrarlanıyor olmasını bildirmişlerdir.*

Aşağıda işleyen bu durumlar ile ilgili olarak öğretim üyelerinin ifadelerine örnekler yer almaktadır.

*Örnek: Şu anda hemen hemen hepsi oldu. Bir yeni atananlar. Dışarıdan gelenler eğitimlerini almadıkları için önümüzdeki programa da onlar davet edildi, onların da eğitim aldığı eğitim alması sağlanacak yani şu anda tüm hocalar aldı. Eğitim almayanlar zaten emekli olup gitti. Onlar kalmadı. Şu anda hemen hemen bildiğim kadarıyla tüm hocalarımız eğitici eğitim kursuna tabii tutuldular.*

*Örnek: İşleyen durumlar deyince bir kere yönetim her zaman yönetim her zaman destek verdi, yani başından itibaren yönetimde ne kadar değişiklik de olsa dekanlar, dekan yardımcıları değişse de biz bu işin olmazsa olmaz olduğunu herhalde iyi anlattık ki her gelen ekip eğitim becerilerine ve PDÖ eğitimciliğine devam etmemiz gerektiğini söyledi. Akreditasyon sürecinde de eğitim becerileri kursumuz çok beğenildi, düzenli devam etmesi işte belli aralarla yapılması ekibin geri bildirimlerinin hoş olması, onların beğenisini topladı.*

*Atama kriterlerine girdikten sonra hani görevlendirmesi gelen ya da adını yazdıranlardan çok çok nadir gelmeyen oldu onlarda da çok ciddi bir sağlık sorunu, bir yakınını kaybetme ya da sonradan ortaya çıkan bir toplantı gibi nedenlerle iptal oldu onun dışında iptaller yaşamadık ama baştan yaşadık.*

*Sabit bir sekreteryanın olması ondan destek alınması artıydı basılı materyallerimizin her an için elimizin altında olması bir şeyimiz var bizim dosya sistemimiz Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nın sekreterliğinde duruyor. Isınmalarımız net, sunularımız net, hatta sunularımızda her gelen grupta bir kitapçık haline getirip kişilerin önüne sunum öncesi koyuyoruz hepsi. Bize eziyet gibi gelmiyor ve her grupta bir şey öğreniyoruz aslında*

*Örnek: Her akademisyene tek tek ulaşıp ekip çalışması halinde çalışmalarını gerçekleştirmeleri sağlandı.*

Temel tıp öğretim üyeleri de Dahili/Cerrahi öğretim üyelerinin gelişime ilişkin belirttikleri durumları işaret etmişlerdir. Bunlar şunlardır: Akademik faaliyetlerin olması, küçük gruplar halinde uygulama yapılması, günümüzde tüm öğretim üyelerinin eğitim almış olması, yönetimin her zaman destek vermesi, eğitime katılanların eğitimi faydalı görmesi, yoğun bir program olması, şu andaki eğitici ekibin kendi içinde uyumlu olması.

Soru: 2 ve 3 Eğitici Gelişim Programının öğretim süreci geçmiş ve günümüz hakkındaki görüşleri nelerdir? a) Amaçlar (kazanımlar); b) Öğretim materyalleri; c) İçerik düzenleme; d) Uygulama etkinlikleri; e) Ölçme ve değerlendirme

Tablo 4. 12.

*Eğiticilerin Gelişimi Programının Amaçlarının Düzenlenmesiyle İlgili Görüşler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Geçmişten günümüze değişikliğin olmaması	2	1	3
Yetişkin eğitime uygun olması	3	-	3
Öğretim üyelerine eğitim becerilerinin kazandırılması	4	-	4
Tıp Fakülteleri Çekirdek eğitim programındaki yeterliliklere göre	2	4	6
Kursa katılanların geri bildirimlerine göre	2	4	6
İlk başta alınan eğitim becerileri kursu deneyimlerine göre	1	2	3
Bireysel ve grup görüşlerine göre	3	-	3
İlgili kursun kapsamına göre	-	1	1
Güncel literatüre göre	-	1	1

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden ikisi (KE, Hi) ve Temel Tıp öğretim üyesi YŞ Geçmişten günümüze değişikliğin olmadığını bildirmişlerdir.

*YŞ: Standart eğitim programı uygulandı. Tüm eğiticiler için gerekli başlıklar belirlendi. Bizim eğitici gelişim programında ekibimiz ve program değişmedi.*

*Yetişkin eğitime uygun olması Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden üçü (KE, Hİ, DA) tarafından vurgulanmıştır.*

*Örnek: Çünkü biz yetişkin eğitimi yapıyoruz. Yetişkin eğitimi oldukça farklı, bu yetişkin eğitiminin özellikleri nelerdir, şu kavramın kafamızda yerleşmesini sağlamaya çalışıyoruz, çünkü bir birçok hoca asistanını da küçük çocuk gibi görüyor, bu tıp öğrencisini de küçük çocuk gibi görüyor ve o açıdan yaklaşınca çok yanlışlar yapılıyor bizim amacımız insanları kazanmak olduğuna göre onlara bir kişilik vererek davrandığımızda çok daha verim alabileceğimize inanıyoruz. Orada eğitici olarak yetiştirmek istediğimiz.*

*Örnek: Sonuçta biz yetişkin eğitiminin özelliklerini bilmeliyiz ki lisans öğrencimiz de yetişkin bizim artı asistan boyutu var işin. Sonuçta ihtisas için*

*geliyorlar, oradaki eğitimde nelerden faydalanmalıyız amacıyla yola çıktık, bilmiyorum, açıklayıcı oldu.*

Tıp fakültelerinde kariyer yapan öğretim üyelerine *öğretimi becerilerinin kazandırılması* Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyeleri (KE, Hİ, DA, MÇ) tarafından bildirilmiştir.

*Örnek: Anlayışımız şu: Tıp fakültesine kariyer yapmak üzere başlayan başlamış olan öğretim üyelerine eğitim becerilerini kazandırmak.*

*Örnek: Hem de kendi içimizde değişiklik yapmamız gerekirse notlarımızda vesaire amacımız neydi eğitim becerileri kursunun ana amacına gelirsek şimdi öğretmenler için ek pedagojik formasyon vardır ya bunun karşılığı bizde yok. Tamam hepimiz asistanlığımızda hocamızı görmüştük nasıl ders anlattığını dinlemiş ya da birçok hocamızı görmüştük ama öğretim üyesi olduğumuzda git ders anlat dediler, mesela ben kendim için söyleyeyim ben ne kadar yetkinim? Sınıf düzeni nedir, olumlu eğitim ortamı nedir ben işte ne bilim nerede durmalıyım oturmalı mıyım kalkmalı mıyım? Dolaşmalı mıyım? Bunların hiçbirisini bilmeden, yani usta çırak gibi rol model aldığım hoca doğrultusunda yaptım ama bunu biraz daha bilimsel hale getirelim diye aslında biz yola çıktık. Çünkü ihtiyaç vardı. Hani ortak bir dil olması gerekiyordu kişilerde tıpkı öğretmenlerin pedagojik formasyonu yani standardı olması standartta ne var işte sunum yapmaya çıkıyor kişi etkili sunum nasıl yapılır, ne benim için önemli ya da ne bilim olumlu eğitim ortamı nasıl oluşturulur?*

*Örnek: Eğitici eğitimlerinin amacı katılımcıların eğitim becerileri konusunda yeterlilik kazanmaları olup, tıp eğitiminde değişen yaklaşımları fark etme, eğitim terminolojisini anlayabilir hale gelme, olumlu eğitim ortamı sağlama, görsel işitsel araçların etkin kullanımı, katılımcı eğitim teknikleri, sunumların planlanması ve yürütülmesi, klinik eğitimde gösterim ve yetiştiricilik ilkeleri, beceriye dayalı değerlendirme araçlarının hazırlanması, grup dinamikleri gibi konuları içermektedir.*

*Tıp Fakülteleri Çekirdek eğitim programındaki yeterlilikler üzerinden belirlenmesi* Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden EÇ ve MÇ ve Temel Tıp öğretim üyelerinden dördü (YŞ, MN, SR, ZB) olmak üzere altı öğretim üyesi tarafından bildirilmiştir.



*Yıllar içerisinde kursa katılan öğretim üyelerinin geri bildirimlerine göre belirlenmesi Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden EÇ ve MÇ ile Temel Tıp öğretim üyelerinden dördü (MN, SR, ZB, SÖ) bildirmişlerdir.*

*Dahili/Cerrahi öğretim üyesi EÇ ve Temel Tıp öğretim üyelerinden ikisi (MN ve SR) İlk başta alınan eğitim becerileri kursu ve eğitim fakültesi deneyimleriyle hazırladıklarını bildirmişlerdir.*

*Amaçların her öğretim üyesinin kendisinin belirlemesi ve grubun kontrol etmesi yoluyla hazırlandığını Dahili/Cerrahi öğretim üyelerinden üçü (KE, Hİ ve DA) bildirmişlerdir.*

*Örnek: “Kendisi belirlemiş oldu sonra da birlikte bu uygun bu değil bu burada olmalı şeklinde ilk sunumlarda dediğim gibi test ettik ama ondan sonra her kursun öncesinde yine biz toplanıyoruz.”*

*Temel Tıp öğretim üyelerinden biri ise amaçların İlgili kursun kapsamına ve güncel literatüre göre belirlendiğini ifade etmiştir.*

Tablo 4. 13.

*Eğiticilerin Gelişimi Programının Öğretim Materyallerinin Düzenlenmesiyle İlgili Görüşler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Bireysel olarak	2	3	5
Ekip olarak	1	-	1
Uzaktan eğitim merkezinin destekleriyle	1	1	2
Dekanlığın desteğiyle	3	5	8

*Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden ikisi (Hİ, DA) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden üçü (RT, YŞ ve HŞ) her eğitici öğretim üyesinin kendi konusunu hazırladığını bildirmişlerdir.*

*Örnek: Bu şey için normalde bizim ders notlarımız var zaman içerisinde kendi oluşturduğumuz yıllardan beri yenilenen ders notlarımız var oldu ders notları. Ders notlarımız şimdi kitap yazımı kitap basım aşamasına getirmeye çalışıyoruz. Materyalleri kendimiz hazırlıyoruz.*

*Örnek: Kendimize ait materyallerimizi yeni yeni hazırlıyoruz. Genellikle bizimde aldığımız eğitimlerde kullanılan materyalleri kullandık.*

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi KE öğretim materyallerini ekip olarak hazırladıklarını ifade etmiştir.

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi Hİ ve temel Tıp öğretim üyesi HŞ Üniversitenin Uzaktan eğitim merkezinin destekleri ile hazırladıklarını ifade etmişlerdir.

Örnek: Bugünlerde ağırlıklı olarak pc, kamera, mikrofon vb. uzaktan eğitim için gerekli materyal gereksinimleri gündemde. Hocalara mailler yoluyla da destekleyici video linkleri, görsel işitsel materyaller, yazılı materyaller, “uzaktan eğitim merkezinin destekleri, bilişim alanından insan gücü destekleri sağlanmaya çalışılıyor.

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden ikisi (KE ve Hİ) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden beşi (YŞ, MN, ZB, NK, HŞ) Dekanlığın Tıp Eğitimi Anabilim Dalı Sekreteryasına ihtiyaç duyulan eğitim öğretim materyallerini sağladığını anlatmışlardır.

Örnek: Materyalleri bir sekreteryamız var, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'na bağlı bir sekreteryamız var, onlar genellikle bir program hazırlıyorlar, o programı duyuruyorlar ve şeyleri toparlıyorlar araştırmacıları bütün basılı materyali hazırlıyorlar, orada uygulamak amacıyla kullanacağımız işte gerek senaryolar olsun gerekse uygulama materyalleri hepsini onlar hazırlıyor. Basılı materyalleri hazırlıyorlar zaten kursa başladıklarında.

Her hocanın kendi slaytları var onları zaten Tıp Eğitim Anabilim Dalı'na gönderiyoruz, onlar hepsini derleyip toparlayıp basılı materyal haline getirip veriyorlar ve onların da elinde derli toplu bir kaynak olmuş oluyor.

Örnek: Sunumu yapan öğretim üyesi öğretim materyalini tıp eğitimi anabilim dalına bildiriyor. Tıp Eğitimi Anabilim Dalı yaptığı organizasyonla bu materyallerin Dekanlık tarafından temin edilmesini sağlıyor.

Örnek: Sunumu yapan öğretim üyesi öğretim materyalini tıp eğitimi anabilim dalına bildiriyor. Tıp Eğitimi Anabilim Dalı yaptığı organizasyonla bu materyallerin Dekanlık tarafından temin edilmesini sağlıyor.

Örnek: Klasörde bize bazı materyaller verildiğini hatırlıyorum ama kalıcı bir materyal değilmiş, şimdi düşünüyorum hiç geride bir şey kalmadı. Çünkü sadece anlattıkları slaytlar varmış. Ancak o dönemde 97'de Hollanda'da gittiğim eğitimde ise kocaman bir klasör okuma materyalleri, sınav materyalleri yani o kadar çok büyük materyalin verildiğini şimdi hani karşılaştırmalı olarak baktığımda görebiliyorum. Gerçekten çok daha zengin bir materyal hazırlanmış bizim biraz daha sanki el yordamıyla hazırlanmış.

ablo 4. 14.

*Eğiticilerin Gelişimi Programının İçerik Düzenlenmesiyle İlgili Görüşler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Kuramlara göre	4	1	5
Geri bildirimlere göre	3	3	6
Konulara göre	2	2	4
Bilgi ve beceri geliştirmeye yönelik	-	3	3
Literatüre göre	1	4	5
Katılmış oldukları kursların içeriğine göre	2	1	3
Modüler programın özelliklerine göre	-	1	1

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden dördü (KE, Hİ, DA, MÇ) ve bir Temel Tıp öğretim üyesi içeriği kuramlara göre hazırladıklarını bildirmişlerdir.

*Örnek: Yetişkin eğitiminin kuramlarından eğitici eğitiminin özelliklerinden başlıyoruz işte öğrenme teknikleri, sunum teknikleri. Hepsi işin içinde*

*Örnek: Yola çıkmak çünkü bazen öyle kuramları farklı bir yerde mesela beceri eğitiminde kullanıyorsunuz, bazen de tamam normal düz sunumda yani anlatımda kullanıyorsunuz bazen tartışma kısmına farklı birçok kuramı mesela*

*Örnek: orada konumuz neyse diyelim ki benim konum başarılı, etkili sunum hazırlama, etkili sunum hazırlamanın püf noktalarını gösteren yazılı olabilecek okuyabilecek okuması gerekli olan teorik olarak bilmesi gerekli*

Dahili /Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden üçü (KE, Hİ ve DA) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden üçü (SR, NK ve MN) geri bildirimleri vurgulamışlardır.

*Örnek: Genç arkadaşlardan birisi bir seferinde dedi ki: Ya ben bu kursa aldıktan sonra şimdiye kadar ne kadar yanlış davrandığımı çok iyi anladım dedi. Yani orada sunumlar nasıl hazırlanır, beden dili nasıl kullanılır, bütün bunlar konusunda kompakt bir eğitim veriliyor*

*Örnek: Her yıl eğiticiler bir ön toplantı yapar. Kurslarda görev alacak eğiticiler belirlenir. Her kurs sonunda önce katılımcılarla katılımcılar gittikten sonra da eğiticilerle haftanın değerlendirmesi yapılır. Her derste eğitici tüm katılımcılardan yazılı geribildirim alır.*

Örnek: *Temel eğitim becerileri belirlendikten sonra katılımcıların eksikliğini istedikleri konular da eklenmektedir*

Örnek: *Her yıl eğiticiler bir ön toplantı yapar. Kurslarda görev alacak eğiticiler belirlenir. Her kurs sonunda önce katılımcılarla katılımcılar gittikten sonra da eğiticilerle haftanın değerlendirmesi yapılır. Her derste eğitici tüm katılımcılardan yazılı geribildirim alır.*

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyeleri (MÇ, KE) ve Temel Tıp öğretim üyesi HŞ ve SÖ içeriğin konulara göre belirlendiğini ifade etmişlerdir.

Örnek: *Tıp Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar, Klinik Eğitime Yaklaşım, Olumlu Eğitim Ortamı; Görsel İşitsel Araçların Hazırlanması ve Kullanımı, Katılımcı Eğitim Teknikleri, Gösterim ve Klinik Eğitimde Yetiştiricilik*

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi KE ve Temel Tıp öğretim üyeleri SÖ, ZB, NK ve HŞ *ulusal ve uluslararası temel eğitici eğitimlerine ilişkin literatüre göre içerik oluşturduklarını anlatmışlardır.*

Temel Tıp öğretim üyeleri SÖ, SR ve HŞ *bilgi ve beceriye yönelik içerik belirleme yaptıklarını anlatmışlardır.*

Örnek: *Ayrıca klinik beceriler dersinde görevlendirilecek öğretim üyelerine klinik beceriler eğitici eğitimi verilmektedir.*

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden ikisi (EÇ ve MÇ) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden ZB Öğretim elemanları *“katılmış oldukları ilk kursların içeriğine göre”* belirlediklerini ifade etmişlerdir. *Modüler Program* vurgusunu bir Temel Tıp öğretim üyesi yapmıştır.

Tablo 4. 15.

*Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulama Etkinliklerinin Düzenlenmesiyle İlgili Görüşler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Etkinlik türleri nelerdi? Öğretim Yöntemleri			
Düz anlatım	-	3	3
Isınma çalışmaları	4	3	7
Soru Cevap	4	4	8
Tartışma	3	2	5
Sunum	5	1	6
Demonstrasyon	1	2	3
Nasıl Uygulanıyordu? (öğretim teknikleri)			
Grup etkinlikleri	2	3	5
Bireysel çalışmalar	3	3	6
Rol oynama	3	2	5
Beyin fırtınası	1	3	4
Beceri eğitimleri	4	3	7
Ödev	4	1	5
Öğretim ilkeleri			
Aktif katılım	6	5	11
İnteraktif	6	4	10
Paramedikal	3	1	4
Koçluk	-	2	2

Temel Tıp öğretim üyelerinden üçü (NK, MN, YŞ) *Düz anlatım* yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Dahili/cerrahi öğretim üyelerinden dördü (KE, Hİ, DA, MÇ) ve temel Tıp öğretim üyelerinden üçü (NK, HŞ, SR) *ısınma çalışmaları* yaptıklarına vurgu yapmışlardır.

*Örnek: Isınmalarımız paramedikaldi işte ne bileyim interaktif kelimesini tahtaya yazdık buradan kelime türetme en uzun ve en çok kelimeyi türeten grubu alkışladık ondan sonra ne bileyim işte başka ısınmalarımızda neler vardı şimdi böyle dan diye sorunca da ısınmalarla en çok ilgilenen benim biran durdum mesela hesap yapma önlerine bir kağıt veriyoruz. İşte en hızlı hesap yapana ödül vereceğiz diyoruz. Halbuki yukarıda bir açıklama var. İşte eksiler çarpı anlamında artılar bölme anlamındadır gibi tabii en hızlıya odaklandıkları için tıklar tıklar çözdüm diyor ama bütün işlemler yanlış buradaki mesajda. Hani önümüze gelen şeyleri evrakları çok ciddi okuyun, hiçbir şeyin altını okumadan imza atmayın. Meslekte bu önemlidir mesajlarını vermeye çalıştık.*

*Isınmalardan da oradan aldığımız da olduğu kendimizin de bulunduğu oldu grubun bazen şöyle bir ısınma yapalım diye getirdiğini, beğenip devam ettirdiğimiz de oldu.*

Dahili/cerrahi öğretim üyelerinden dördü (KE, Hİ, DA, MÇ) ve Temel Tıp öğretim elemanlarından dördü (NK, MN, SR, HŞ) *Soru Cevap* yöntemini kullandıklarını söylemişlerdir.

*Tartışma* yöntemi Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden üçü (MÇ, KE, Hİ) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden MN ve SR tarafından bildirilmiştir.

Beş Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi (MÇ, KE, Hİ, DA, EÇ) ve bir Temel Tıp öğretim üyesi *Sunum* yöntemini kullandıklarını bildirmişlerdir.

*Örnek: Katılımcıların kendi eğitim materyallerini hazırlaması ve sunması şeklinde oluyordu.*

*Örnek: Her sunumun uygulaması yapılmaktadır. Teorik sunumlar interaktif yapıldıktan sonra katılımcıların da bunu uygulaması beklenmektedir. Sonunda tekrar geri bildirim alınarak kendilerinin, eğiticinin eğitim ortamının değerlendirilmesi yapılmaktadır. Böylece düzeltme imkanı sağlanmaktadır.*

*Demonstrasyon* yöntemi ise bir Dahili /Cerrahi öğretim üyesi ve Temel Tıp öğretim üyeleri MN ve SR tarafından ifade edilmiştir.

Öğretme öğrenme teknikleri

İki (KE, EÇ) Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyesi ve Temel Tıp öğretim üyeleri SÖ, YŞ ve SR *grup etkinliklerini* anlatmışlardır.

*Örnek: Zaman zaman grup etkinlikleri oluyor, grup çalışmaları oluyor herkes bu hevesle de o grup çalışmalarına katılıyor, çünkü grup çalışmalarına katıldıkça insanların birbiriyle kaynaşması ve kendi kişiliklerini ortaya koyması da daha hoş oluyor ve sonuçta çok sıkılgan bir şekilde başlayan kurs son derece sempatik bir ortamda tamamlanmış oluyor*

Grup etkinliklerinin yanı sıra *Bireysel çalışmalar* da yapıldığı üç (Hi, DA, EÇ) Dahili/Cerrahi Tıp ve üç (MN, SR, HŞ) tarafından vurgulanmıştır.

Dahili /Cerrahi tıp öğretim üyelerinin üçü (KE, DA, EÇ) ve Temel tıp öğretim üyelerinden ikisi (MN, YŞ) *Rol oynama tekniğini* uyguladıklarını bildirmişlerdir.

*Beyin fırtınası* tekniği Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden KE ve Temel Tıp öğretim üyelerinin üçü (NK, MN, HŞ) tarafından söz edilmiştir.

*Beceri eğitimleri* yedi öğretim üyesi tarafından vurgulanmıştır. Bunlar; Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden KE, Hi, DA ve EÇ ve Temel Tıp öğretim üyelerinden NK, MN ve HŞ'dir.

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden dördü (KE, Hİ, DA) Temel Tıp öğretim üyesi SR *ödev* verdiklerini ifade etmişlerdir.

#### Öğretim İlkeleri

Yukarıda belirtilen öğretim yöntem ve teknikleri uygulanmasında kullanılan stratejiler şöyledir: Altı (KE, Hİ, DA, EÇ, MÇ, RT) Dahili/Cerrahi Tıp ve beş (NK, YŞ, MN, SR, ZB) Temel Tıp öğretim üyesi *aktif katılımı* sağladıklarını ifade etmişlerdir.

*Örnek: Kursun hemen yüzde elliye yakın kısmını da kursiyerlerin kendi aktif katılımı şeklinde ortaya koyuyoruz mesela el becerisini geliştirecek şekilde bizimle birlikte aktif olarak onlar da yer alıyorlar.*

İnteraktif stratejileri vurgulayanlar altı (KE, Hİ, DA, EÇ, MÇ, RT) Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi ve dört (MN, SR, HŞ, SÖ) Temel Tıp öğretim üyesidir.

*Örnek: Ders notlarımız katılımcılara önceden belirlenmiş bir ay önceden belirleniyor ve onlara veriyoruz. Programı veriyoruz? ders notlarını veriyoruz, bu süre içerisinde o beş günlük kursu mümkün olduğu kadar interaktif yapmaya çalışıyoruz. Orada konumuz neyse diyelim ki benim konum başarılı, etkili sunum hazırlama, etkili sunum hazırlamanın püf noktalarını gösteren yazılı olabilecek okuyabilecek okuması gerekli olan teorik olarak bilmesi gerekli olanı önceden biz kursiyerlere veriyoruz, kurs başladığı zaman mümkün olduğu kadar böyle motomot ders anlatma değil de karşılıklı konuşarak yaparak interaktif bir program uygulamaya çalışıyoruz.*

Uygulamaların paramedikal olarak uygulanmasını üç (KE, Hİ, DA) Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi ve temel Tıp öğretim üyesi HŞ söz etmiştir.

*Örnek: Beceri bir de şeyi yaptık tabii ki şimdi gruplar farklı oldu dedim ya hep tıp fakültesi değil mesela sağlık hizmetleri meslek yüksekokulundan gelenler oldu ya da dışarıdan gelenler de hekim olmayanlar için hani örneklerimizi birazcıkta tıp eğitimi, hekim eğitiminden daha genele kaydırduğunuz örnekler de oldu hani bir hekim için beceri eğitiminde verdiğimiz örneklerde ne bileyim bir sütür atma ön planda iken, onlar için daha farklı becerileri gündeme getirdik. Tabii orada biz hiçbir zaman sütür atmayı beceri eğitiminde kullanmadık ama ne yaptık? Mesela elma soyma. Ben Kayseri'de eğitim alırken*

*bir elma soymayı çünkü bu beceri eğitimimizdeki kursun üçüncü gününe denk geliyor, eğitim rehberi oluşturuyor gruplar 15 kişi mesela üçe ya da dörde bölüyoruz grupları bir grup eğitim rehberini oluşturuyor, basamakları yazıyor bir diğer grup da o yazılan eğitim basamaklarını eğitim becerisi basamaklarını uyguluyor. Mesela elma soyma ne biliyim düğme dikme, kravat bağlama, flar bağlama, hediye paketleme, kahve pişirme, bu tarz biraz daha paramedikal uygulamalarla kursu eğlenceli hale getirmeye çalıştı.*

*Örnek: Beceri eğitimi, tıp eğitiminde çok önemli tabii ki yani bir dikiş atmak ne bileyim bir eldiven giymek, teknik ve beceri istiyor aslında o beceri eğitimini böyle elimizdeki birtakım formlar geliştirerek aşama aşama nasıl yaparız bununla ilgili bu form nasıl geliştirilir onun eğitimini vermek aslında ama bunu biz nasıl yapıyoruz, kravat bağlama, kravat bağlama ben hala kravat bağlamayı bilmiyorum ama kravat bağlama konusunda bir beceri geliştirmelerini istiyoruz ve bunlar aşama aşama kravat nasıl bağlanır yani adım adım bunu yazıyorlar ve sonunda bu şeye talimata uyararak hiç bilmeyen birini yönlendiriyorlar böyle olunca da tabii ki beceri eğitimi açısından. Kendi gerçek yapacakları dikişler ya da bağlamaları transfer etmelerini bekliyoruz. Demek belki bu açıdan yapılabilir. Modifiye edilebilir ama ben hala da bunun paramedikal olarak hazırlanmasından yanayım. Çok da hoşlarına gidiyor, çok da hoşlarına gidiyor İyi ki hani medikal bir alanda değil bu beceri diye hoşlarına da gidiyor zevkli de geçiyor.*

Temel Tıp öğretim üyelerinden ikisi NK ve MN koçluk yaptıklarını anlatmışlardır.



Tablo 4. 16.

*Eğiticilerin Gelişimi Programının Ölçme ve Değerlendirme Düzenlenmesiyle İlgili Görüşler*

Ölçme ve Değerlendirme	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Formel			
Uygulanmıyor	-	1	1
Formel olmayan			
Grup performans matrisi	-	1	1
Kontrol listeleri	3	-	3
Ölçüt bağımlı testler	4	5	9
<i>Üstbilişsel</i>			
Eğiticilerin geri bildirim	6	5	11
Kursiyerlerden geri bildirim	4	3	7
Kursa devam	5	4	9
Uygulamalara katılım	5	2	7

Temel Tıp öğretim üyesi NK “Eğitici eğitimlerinde formel değerlendirme yapılmıyor, yapılması hedeflenmiyordu.” diye bilgi vermiştir.

Formel olmayan ölçme ve değerlendirme için Temel Tıp öğretim üyesi NK Grup performans matrisi, Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyelerinden üçü ise (KE, Hİ, DA) kontrol listelerini kullandıklarını bildirmişlerdir.

*Örnek: Birbirlerini eleştiriyorlar mesela artık eleştiriyorlar derken yani iyi yönde eleştirmesine. Eksikler varsa eksiklerini söylüyoruz. Başarılı bir çalışma oluyor. Uygulamalardan sonra küçük şeyleriniz var. kartlarımız var o kartlardan hem eğiticiler hem de kursiyerler artık olarak bir çalışma içinde bulunan kişi veya kişilerin bazen tek kişi olabilir, bazen karşılıklı iki kişi yapmış oluyor bunu veya bir grup çalışması yapmış oluyor bu çalışmayı yapan ve karşı da onu izleyenler, hem eğiticiler hem de diğer kursiyerler o kartlarına notlar alıyorlar orada o katlarda şeylerimiz var yani neyi değerlendireceğin belirli düzgün Türkçe kullanıyor veya argo çok kullanıyor veya az kullanıyor gibi zamana uydu, uymadı. O kontrol listelerine göre sunucuya veya o çalışmayı yapan gurubu arkadaşı arkadaşlarımızı bu şekilde oturumun sonunda değerlendiririz. Başladığımızdan beri böyle. O şekilde gördük ama zaman içerisinde şeyler değişti. Mesela bazı sorular çıktı bazı sorular yenilendi. Yani kontrol formları da zaman içerisinde revize edildi.*

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden dördü (KE, Hİ, DA, EÇ), Temel Tıp öğretim üyelerinden beşi (YŞ, MN, SR, HŞ, SÖ) hazırladıkları ölçüt bağımlı testleri ön test son test olarak kullandıklarını bildirmişlerdir.

Örnek: Şöyle bir ön testimiz var, ilk geliyorlar şimdi grup tanışıyoruz, beklentilerini alıyoruz onların ondan sonra da bir ön test uygulamamız ya kurs programı söylüyoruz, ön test uygulaması yapıyoruz, 30 sorudan oluşuyor. Kendi hazırladığımız sorular daha doğrusu öncelikle Kayseri'nin ve Gazi'nin sorularını kullanıyorduk ama sonra kendimiz hazırlayalım dedik. Kendi hazırladığımız sorular herkesin anlattığı konu doğrultusunda 5 şıklı bir doğru cevaplı çoktan seçmeli, oradan aldıkları puanlar var birde son gün daha doğrusu 5. gün değil 4. günün akşamı üstü uyguluyoruz. Aynı soruları aradaki değişime puan farkına bakıyoruz, değişmeyen grup olmadı. Hep pozitif yönde değişti yani geliş öyle. Bunun çok büyük bir yaptırım yok, sadece sertifikasyon var zaten kendileri de şeyin soruları yanıtladığınız da nerede hatası olduğunu gözlemleyebiliyor. Bazen mesela şöyle aktarıırken bizim aktarmayı atladığımız konu başlıkları olabiliyor mesela bir soruda işte zorluk indeksi, çarpıklık indeksi filan gibi bir sorumuz vardı o şey anlatılırken bilgi ve beceriye dayalı değerlendirme anlatırken o konu unutulmuş. Atlanmış. Onu mesela hemen gözlemledik yani sorulardan anlıyoruz hiç kimse cevaplayamamış. Böyle bir şey mümkün değil çünkü unutulduğunu fark ettik. Değerlendirme sırasında hemen kısaca onunla ilgili bilgi de verdik. En son gün gözden geçirildiğinde öğrenmiş olunuyor. Hatta şunu da söylüyoruz, ilk baştaki sınıfın puan ortalaması buydu. Sonra sınıfın puan ortalaması buydu. Hepinizde işte artma oldu. Kimisinde mesela çok minimum artma oldu bazı gruplarda bazı gruplarda çok büyük artımlar oldu,

Örnek: Eğiticilerin eğitimindeki öğrencilerden bahsettiğimizi varsayarak cevapladım.

Örnek: Tüm öğretim üyeleri öntest ve son testi dolduruyordu.

Üstbilişsel

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinin hepsi (KE, Hİ, DA, EÇ, MÇ, RT) ve Temel Tıp öğretim üyelerinin beşi (NK, YŞ, MN, HŞ, SÖ) kursiyerlerin sunumları ve beceri performansları için eğitimci olarak kendilerinin sözlü ve yazılı geri bildirimini verdikleri bildirmişlerdir.

*Dört Dahili/Cerrahi öğretim üyesi (KE, Hİ, DA, EÇ) ve üç Temel Tıp öğretim üyesi (NK, MN, HŞ) her ders için anket kursiyerlerden geri bildirim aldıklarını ifade etmişlerdir.*

*Örnek: Her gün geribildirim günün değerlendirmesini alıyoruz. Her bir dersin değerlendirmesini alıyoruz. Hoca girmeden önce formlar (Bunları hazırladınız). Standart formlar var. Dağıtıyoruz ve sonra o formlar toplanıyor. Herkes kendi ile ilgili eleştirileri zaten gözden geçiriyor, geri bildirimlerden biz de eğittiklerimizi nasıl değerlendiriyoruz? Bizim de yine onları değerlendirmek için birtakım kriterlerimiz var işte etkili bir şekilde beden diliyle başladı, ne bileyim şunu uyguladığı zamanlara hazırladığı bilgisi.*

*Örnek: Evet eğer bir problem olursa geri bildirimde alıyoruz çünkü biz günlük olarak geri bildirim alıyoruz. 5 gün boyunca artı kursun sonunda bir geri bildirimiz var işte. Hoşa giden, gitmeyen, değiştirilmesini istedikleri ya da süre olarak sıkıntı duydukları oturumlar var mı yok mu kişilere onları soruyoruz, o doğrultuda kendimizi revize ediyoruz. Mesela eğitim araç gereçleri anlatılıyordu, bunun içerisinde biz şeyde tepegöz de anlatıyorduk tepegözün çok gereksiz olduğunu söyleyen artık genç zümre gelmeye başlayınca tepegözün çok gereksiz olduğunu söyleyenler olunca mesela eğitim araç gereçlerinde revizyona gittik. Tepegözü çıkarttık daha böyle dijital ortamlara kaydık akıllı tahtadan bahsettik gibi*

*Örnek: Derslerin sonrasında görüşlerini önerilerini paylaştıkları anketler uygulanıyordu. Öğrencilerin gelişimini sürekli fikir alışverişi ile.*

*Örnek: Gelişimini öğrenci geribildirimlerinden takip ediyoruz.*

*Örnek: Her bir eğitim oturumunun sonunda eğiticiler için katılımcılardan yazılı geribildirim alınmıştır. Eğiticilerin performanslarını geliştirmeleri açısından bu geribildirimler oldukça kıymetlidir. Her günün sonunda tamamlanan günün eğiticiler, katılımcılar ve eğitim başlıkları altında değerlendirilmesi ile programın katılımcıların gereksinimlerine göre planlanması sağlanmıştır. Eğitici eğitimi programı bitiminde eğitimin geneli ve yararlanma düzeyleriyle ilgili yazılı ve sözlü geribildirimler alınmıştır.*

Dahili/Cerrahi öğretim üyelerinden beşi (KE, Hİ, DA, EÇ, RT) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden dördü (NK, MN, SR, SÖ) kursa devam aldıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca; beş Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi (KE, Hİ, DA, EÇ, RT) ve iki Temel Tıp öğretim üyesi (MN, ZB) uygulamalara katılımın önemini vurgulamışlardır.

Tablo 4. 17.

*Eğiticilerin Gelişimi Programına Katılanların İzlenmesiyle İlgili Görüşler*

	Dahili/ Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Hayır	2	1	3
Hep istenmesi ama yapılamaması	1	-	1
Evet	-	3	3
Kursa katılanların geri bildirim	1	2	3
İzleme toplantılarının yapılması	-	2	2

Bu soruya doğrudan “Hayır” diyen iki dahili/cerrahi Tıp öğretim üyesi (KE, Hİ) ve bir temel tıp öğretim üyesi (ZB) olmuştur. Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi DA ise *“hep istediklerini ama yapamadıklarını”* bildirmiştir.

*Örnek: Şöyle orada da hep aklımızdan geçen şu oldu: aslında çok memnun ayrılıyorlar ve hep şunu söylüyorlar: Siz bizi senede bir sene ve iki senede bir daha toplasanız, bunun daha küçüğü olsa biz burada kendimizi klinik dışında farklı hissettik. Öğrenciliğe döndük, çok mutlu olduk gibi geribildirimler var bir küçük hatırlatma, bir günlük ya da iki günlük yapsak mı diye kendi aramızda konuştuk aslında ama buna kimsenin gücü olmadı. Geçmişte de olmadı.*

*Şunu da hep istedik onu da yapamadık. Yani en azından bu kursu aldıktan sonra mesela kaç kurs bitti? 17. si mi 19. su mu ne oldu kursların kurs alanlara bir anket göndersek ne yapıyorsunuz bu kursun üstünden ne kadar süre geçti hangilerini kullanıyorsunuz? Ya da kursta öğrendikleriniz dışında farklı bir şey eklediniz mi? ne bilim ders anlatımınızda bir farklılık, farkı fark ediyor musunuz? Kursun faydası zararı gibi bir anket birkaç soruluk yapsak dedik ama o da benim işim. O da kaldı. Yani işte benim ona oturup hızlıca bir anket soruları hazırlamam lazım.*

Etkinliklere katılanları izlediklerini üç Temel tıp öğretim üyesi (YŞ, MN, SR) bildirmiştir.

Bu öğretim üyelerinden YŞ ve SR Kursa katılmış olan öğretim üyelerinden *“daha sonrasında geribildirim”* aldıklarını ifade etmişlerdir. Temel Tıp öğretim üyelerinden NK ve MN ise *“Birkaç kez izleme toplantıları yaptık ama daha sonrasında katılım çok olmadığı için yapmadık.”* olarak bildirmişlerdir.

Bir Temel Tıp öğretim üyesi ise: *“Kurslar bazında yapılandırılmış bir izleme yoktu ancak fakültenin eğitim programının birçok ögesi için uyguladığı geribildirim*

*alma sistemi bulunmakta. Bu geribildirimler arasında ğretim üyelerine, onların uygulamalarına yönelik olanlar da var. Bunlar ilgili kurullarda gözden geçiriliyordu.”* diyerek fakültenin genel denetleme politikasının bir yansıması olduğunu anlatmıştır.

Soru 4: Eğitici Gelişim Programının işleyişi ve ğretim sürecinde ğretim elemanlarının bölümlerine göre görüşlerinde benzerlikler ve farklılıklar nelerdir? a) işleyen durumlar b) sorunlar c) öneriler

Tablo 4. 18.

*Süreçte Eğitici Gelişim Programındaki Olumlu Değişikliklerle İlgili Görüşler*

	Dahili/ Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Tıp eğitimi ve bilişimi birimi kurulması	2	-	2
Tıp Eğitimi Anabilim dalının kurulması	3	-	3
Programı düzenlemek gereğinin doğması	3	-	3
Yeni kurulan üniversitelere eğitim kursları düzenlemesi	3	-	3
Ekiptekilerin uyumundaki baştaki sorunların çözülmüş olması	2	-	2
Hazırlıkların Tıp Eğitimi Anabilim Dalı sekreteryasıyla işbirliği yapılmaya başlanması	3	1	4
Ölçme ve değerlendirmeye biraz daha zaman ayrılması	-	1	1
Katılımın artması	3	-	3
Başta eğitim fakültesinden öğretim üyesinin eğitimi yapması	1	2	3

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden ikisi (KE ve Hİ) Tıp eğitimi ve bilişimi birimi kurulmasını ve onlara ek olarak DA fakültelerinde Tıp Eğitimi Anabilim dalının kurulduğunu bildirmişlerdir. KE, Hİ ve DA ayrıca programı değiştirmek, düzenlemek gereğinin doğduğunu dile getirmişlerdir. Aynı öğretim üyeleri artık kendilerinin de başka yeni kurulan üniversitelere eğitim kursları düzenlemeye başladıklarını anlatmışlardır. KE ve DA ekiptekilerin uyumundaki baştaki sorunların çözülmüş olduğunu bildirmişlerdir.

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden üçü (KE, Hİ ve DA) ve bir Temel Tıp öğretim üyesi hazırlıkların önceleri eğitici ekip tarafından yapılması günümüzde Tıp Eğitimi Anabilim Dalı *sekreteryasıyla* işbirliği yapıldığını bildirmişlerdir.

Bir Temel Tıp öğretim üyesi ölçme ve değerlendirmeye *biraz daha zaman* ayrıldığını ifade etmiştir.

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyeleri (KE, Hİ ve DA) katılımın arttığını bunun nedenlerinden birini eğiticilerin kursa verdikleri önemin tutum ve davranışlarına yansımalarıyla katılımın artması olduğunu bildirmişleridir.

Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyelerinden biri ve Temel Tıp öğretim üyeleri NK ve YŞ başta eğitim fakültesinden öğretim üyesinin eğitimi yapmalarının sorun olduğunu ama günümüzdeki ekipte tıp fakültesinden öğretim üyelerinin oluşturduğunu bildirmişlerdir.

Örnek: *Küçük grup olduğu için aktif öğrenme, tartışma şeklinde soru cevap şeklindeki eğitim çok daha başarılı oluyor ve herkes birbirini çok daha iyi tanıyor bi de o güven ortamında, hani stresin kaybolduğu ortamda her şey çok daha zevkli geçiyor yani katılanlar önce dediğim gibi bir stresle geliyorlar işimizi gücümüzü bıraktık da geldik falan ama giderken ay keşke hiç bitmeseydi diyerek ayrılıyorlar. Bir kere sağlam bir sekreteryanın olması çok önemli işleri çok kolaylaştırıyor mesela eskiden çok iyi bir sekreteramız vardı, daha sonra ayrıldı, onun arkasından birçok iş bir epeyce aksamaya başladı, sonra diğer sekreteryası yavaş yavaş gelişti ve işler daha aksamadan yürümeye başladı o nedenle hani evet eğiticiler orada bu işi severek yapıyor ama bir de mutfağının da çok iyi hazırlanması gerekiyor iyi bir sekreteryaya şart peki başka güçlükler var mı? güçlükler var çok zaman alıcı işte bizim başka birçok işlerimiz hem sadece işimiz o değil, o açıdan zaman alıcı ama onu bir şekilde telafi ediyoruz, yani burada yapmamız gereken işleri eve kaydırarak*

Örnek: *Bunlar ya, çok da öyle zorlandığımız olmadı yani dekanlığın gücü arkamızda olduğu için o kurumun içerisinde yani dayandığımız haklı olduğumuz, bizi destekleyen var.*

Örnek: *Belki de ortada mutlu olduğumuz için yani severek gidiyoruz o 5 gün Nasıl geçiyor bilmiyoruz. Öyle bir şey, onlar bir kongre, bir sempozyum yapıyorlar burada Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu yani UTES'te ev sahibi bizdik. Tıp Eğitim Anabilim Dalı artı Dekanlığın Ev sahipliğinde yönetim kurulu geldi bizde lokal düzenleme komitesi olarak bütün tıp fakültelerine bu şey gidiyor, böyle bir sempozyumumuz vardır. İşleyen durumlar deyince bir kere yönetim her zaman yönetim her zaman destek verdi. Sabit bir sekreteryanın olması ondan destek alınması artıydı basılı materyallerimizin her an için elimizin altında olması bir şeyimiz var bizim dosya sistemimiz Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nın sekreterliğinde duruyor.*

Örnek: *Sürekli tekrarlanıyor olması en iyi işleyen kısmıdır.*

Örnek: *Eğiticilerin bunu ihtiyaç olarak hissettikleri konular üzerinde sürekli çalışmak. O zaman katılımları da artıyor*

Örnek: *Bir hafta yoğun bir şekilde eğitim konuşuluyor. Katılımcı eğitim konusunun ne kadar önemli olduğu konusunda tutum kazanıyor.*

Örnek: *Eğitimi alanlar faydalandıklarını söylüyorlar, bu durumu genel itibariyle kursun başarılı uygulandığı şeklinde yorumlayabiliriz diye düşünüyorum.*

Örnek: *Fakültemize her yeni katılan öğretim üyesinin bu eğitime seveerek katılması, yönetimin bu eğitimleri desteklemesi*

Örnek: *Bir hafta yoğun bir şekilde eğitim konuşuluyor. Katılımcı eğitim konusunun ne kadar önemli olduğu konusunda tutum kazanıyor.*

Tablo 4. 19.

*Süreçte Eğitici Gelişim Programındaki Olumsuz Değişikliklerle İlgili Görüşler*

Süreçte eğitici gelişim programında olumsuz durumlar	Dahili/ Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Cerrahi/Dahili Tıp Bilimleri Bölümlerinden katılanlar için ders saatinin azaltılması	4	-	4
Tıp Eğitimi Anabilim Dalına daha çok hekim kökenlilerin alınması	1	-	1
Diğer üyelerin ekipten ayrılanın konularını anlatılması	1	-	1
Dekanlık desteğinin azalması	-	2	2
Klinik performans sürecinin öğretim üyelerinin katılımını engellemesi	4	2	6
Yönetimsel değişikliklerin eğitimi aksatması	-	1	1
Pandemi nedeniyle yapılması zorunlu olan online eğitimde zorlanma	1	-	1
Modüler programdaki iş yükünün çokluğu	-	1	1

Dahil/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden dördü (KE, Hİ, EÇ ve DA) Cerrahi ve Dahili Tıp Bilimleri Bölümlerinden kursa katılanların poliklinik ve ameliyat programlarının katılımlarını zorlaştırdığını ve klinisyen öğretim üyeleri için ders saatinin azaltıldığını bildirmişlerdir.

Örnek: *Klinik bilimlerin hasta yükü nedeniyle katılım güçlükleri mevcuttur. İdari olarak izinli sayılsalar bile aksamalar olabilmekte.*

Bir Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalına daha çok hekim kökenlilerin alındığını bildirmiştir. Aynı öğretim üyesi Ayrıca eğitici gruptan ayrılma durumlarında o kişinin anlattığı konuların grubun diğer üyeleri tarafından anlatılmasını bildirmiştir.

Örnek: *Bazı eğiticilerin ayrılmış olması aramızdan mesela psikiyatriden bir arkadaşımız yetişkin eğitimiyle ilgili ders veriyordu. Onun emekli olması, diğerlerinin de bu işi pek gönüllü olmaması nedeniyle onu kendi içimizde halletmeye başladık. Yani eğitici kadromuza göre programı modifiye ettik.*



Temel Tıp öğretim üyesi YŞ ve MN bütçe kısıtlılıkları nedeniyle dekanlığın eğitimsel araç-gereç ihtiyaçlarını desteklemede zorlandığını dile getirmişlerdir.

Örnek: *Maddi olarak Dekanlık destekliyor. Ancak son zamanlarda onların da sıkıntıları nedeniyle desteklenme oranımız azaldı. Katılımcılardan belli bir miktarda katılım ücreti alıp almamayı tartışıyoruz.*

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinin dördü (KE, Hİ, DA, MÇ) ve Temel Tıp öğretim üyeleri YŞ ve SÖ Klinik performans sürecinin öğretim üyelerinin katılımını engellediğini anlatmışlardır.

Temel Tıp öğretim üyesi NK yönetsel değişikliklerin eğitimi aksattığını bildirmiştir.

Pandemi nedeniyle yapılması zorunlu olan online eğitimde zorlanma olduğunu bir Temel Tıp öğretim üyesi bildirmiştir. Aynı bölümden bir diğer öğretim üyesi ise modüler programdaki iş yükünün çokluğunu bildirmiştir.

Tablo 4. 20.

*Eğitici Gelişim Programı Sürecinin Uygulamasına İlişkin İleriye Yönelik Öneriler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Gelişen teknolojileri uygulayabilmek	1	-	1
Eğitici ekibe genç öğretim elemanlarını kazandırmak	2	-	2
EGP'nin lisansüstü programlarda zorunlu olması	1	-	1
Yüz yüze ve uzaktan eğitimin birlikte kullanımı	-	2	2
Belli bir üniversiteye özgün programın geliştirilmesi	1	1	2
Tıp eğitimi Anabilim dalının güçlendirilmesi	1	-	1
Çekirdek eğitim programının geliştirilmesi	-	1	1
Atama yükseltme kriterlerinde EGP'nin zorunlu olması	-	1	1
Kursiyerlerin izlenmesi	1	1	2

Bir Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi gelişen teknolojileri uygulayabilmek gerektiğini “*Şimdi zaman içerisinde monotonluktan kurtulmak lazım teknoloji. O kadar geliyor. O kadar hızlı ilerliyor ki, eğiticiler olarak biz bunlara ayak uyduramıyoruz.*”

diyerek vurgulamıştır. Ayrıca aynı bölümden olan DA ve Hİ eğitici ekibe genç öğretim elemanlarını kazandırmakla ilgili görüşlerini paylaşmışlardır.

*Örnek: Şöyle aslında şimdi sonuçta yıl olarak belli bir tecrübemiz var özellikle Hİ abi derki işte içimize genç ekip alalım. Yedeklerimiz olsun en çok itiraz edenlerden biride benim nedenine gelince hazır düzgün, uyumlu giden bir iş var ve bizimle özdeşleşmiş ve bunu iyi yaptığımızı söylüyorlar. Şimdi yeni gelen ekip daha genç ekip olacak genç ekip dediğinizde onlar bizim gibi değil, daha benmerkezci yapıyım gidiyim. Kimseyi orada 5 gün oturtamazsınız orada siz oturmayınca da iş bu kadar düzgün gitmiyor çünkü siz insanlara diyorsunuz yüzde yüz devam telefonlar işte sessizde olsun oradaki işinizi unutun çünkü oradan görevlendirme ile gelir geliyorsunuz hani orada hasta da bakmanızı istemiyoruz ameliyata da yine cerrahlar dayanamayıp acil macil alıyorlar arada ama tamamen izole olup burada olmanızı istiyoruz dediğimiz bir zümre var, biz orada gelip anlatıp gitsek kim toplayacak onu birinin o işin başında sahiplenip durması lazım. Ama yine de o da oluyor, biz oradan gidersek bu iş gider ben de genç ekibi çok katmak istemiyorum bu güvensizlik nedeniyle yanlış mı doğru mu bilmiyorum. Sanki değil mi şimdi ben de düşününce her ne kadar itiraz da etsem ufaktan ufaktan bir ya da 2 kişiyi belki ekibin içerisine bakıp gözlemleyip güvenip almak ya da denemek gerekebilir.*

Bir diğer öğretim üyesi Eğitici Gelişim Programlarının lisansüstü programlarda zorunlu olması gerektiğini vurgulamıştır. “Böylece akademik hayata başlamadan bu alanda temel bilgiye sahip olunmalıdır.”

Temel Tıp öğretim üyeleri NK ve MN Kuramsal kısmın uzaktan eğitimle verilmesi. Sadece uygulamanın yüz yüze olmasını önemişlerdir.

*Örnek: Kursun teorik kısmı belki ulusal çapta uzaktan eğitimle verilebilir. Fakültelerin sadece uygulamaları yaptırılabilir.*

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi ve bir Temel Tıp öğretim üyesi (EGP) *Daha düzenli ve üniversitemize ait program geliştirmemiz gerekiyor demişlerdir.*

Bir Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi Tıp eğitimi Anabilim dalının güçlendirilmesini, Bir Temel Tıp öğretim üyesi *Çekirdek Eğitim Programının eğitimcilik açısından da geliştirilmesi gerektiğini ve bir diğeri atama yükseltme kriterlerinde Eğitici Gelişim Programının zorunlu olması gerektiğini bildirmişlerdir.*

Bir Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi ve bir Temel Tıp öğretim üyesi *kursiyerlerin izlenebileceğini önermişlerdir.*

Örnek: Her genç öğretim üyesi ve ders veren uzmanın bu eğitimi alması ve belli aralıklarla güncellenmesi

Tablo 4. 21.

*Eğitici Gelişim Programının Amaçların Belirlenmesine ilişkin ileriye yönelik Öneriler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Öğretim programlarının güncellenmesi	1	1	2
Kursiyerlerin ihtiyacına göre belirlenmesi	-	3	3
EGP'nin fakültenin öğretim programıyla uyumlu olması	1	1	2
Branşlara özgün uygulamalara yönelik olması	-	2	2

*Alanda gelişen değişen bilgilerin izlenmesi ve toplum ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğretim programlarının güncellenmesini bir Dahili/Cerrahi Tıp ve bir Temel Tıp öğretim üyesi önermişlerdir.*

Temel Tıp öğretim üyelerinden üçü YŞ, MN, NK kurs başlamadan önce katılımcılara anket yapıp programın ona göre belirlenmesi fikrini öne sürmüşlerdir.

Dahili/Cerrahi Temel tıp öğretim üyelerinden biri ve bir Temel Tıp öğretim üyesi *Eğitici Gelişim Programının fakültenin öğretim programıyla uyumlu olması gerektiğini* bildirmişlerdir.

Örnek: *Aslında üniversitemizin ihtiyaçları belli. Ölçme değerlendirme yöntemleri ve eğitim yöntemleri konusunda eksiklerimiz var. Bu yönlerimizi güçlendirmemiz gerekiyor.*

Temel Tıp öğretim üyelerinden MN ve ZB ise Temel eğitimlerin yanında ihtiyaca göre Dahili tıp, Cerrahi Tıp ve Temel Tıbbı özgün eğitim ve uygulamalara yönelik programların da geliştirilmesini önermişlerdir.

Tablo 4. 22.

*Eğitici Gelişim Programın Materyal Hazırlanmasına İlişkin İleriye Yönelik Öneriler*

	Dahili/ Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Dijital tabanlı	4	-	4
Kitap oluşturma	2	1	3
İhtiyaçlara göre	-	1	1
Aktif katılımı sağlayan materyaller	-	3	3
Materyallerin önceden denenmesi	1	-	1
Daha çok vakalar üzerine olması	1	-	1

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden dördü (KE, Hİ, DA, EÇ) Dijital tabanlı Öğretim materyalleri geliştirilebileceğini ve ayrıca Hİ ve DA bir kitap oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir.

*Örnek: Öğretim materyalleri tabii geliştirilebilir, değiştirilebilir, güncel denemeler, Dijital. Ben o kadar dijital dünyaya hakim değilim ama bu işte daha iyi olan arkadaşlarımız kendi konularında zaten bunu işliyorlar ve o nedenle bu açılardan avantaj olabilir,*

*Örnek: Mesela şöyle bir şeyimiz vardır. Bir kitap oluşturalım hem eğitici becerileri hem de PDÖ için ders notlarımızın olduğu şeyde de basımevinde de basturalım. Bunu da gerçekleştirirsek bizim için artı olabilir çünkü oradaki hedefimiz de şuydu, Gerçi yapmıyor kimse ama belki ders notlarını önceden bakar da biraz hazırlıklı gelirse interaktif işlediğimiz dersler daha etkili daha başarılı oluyor bir de yani yetişkiniz sonuçta kendi çabamızla öğrendiğimiz şeyler daha kalıcı diye düşünüyorum ona belki vesile olur, Böyle bir planımız da var.*

*Örnek: Her alanın kendi eğitim materyalleri farklı olabilir, ancak günümüz şartlarına uyması açısından dijital teknoloji tabanlı eğitim materyalleri oluşturulmalıdır.*

Bir Temel Tıp öğretim üyesi materyallerin ihtiyaçlara göre belirlenebileceğini vurgulamıştır.

Ayrıca NK, MN ve ZB katılımcıların materyalle derse mümkün olduğu kadar aktif katılmasına yardım etmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Dahiliye/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden biri materyallerin öğretimden önce denenmesi gerektiğini bildirirken bir diğeri materyallerin daha çok örnekler (vakalar) üzerine olması gerektiğini bildirmişlerdir.

Örnek: *Gerekli zamanı ayırıp materyal hazırlamamız gerekiyor; ancak hepimiz ek görev olarak bu eğitimlerde görevlendirildiğimiz için gerçek bir eğitici olamıyoruz bence. Materyaller daha çok örnekler üzerinden olmalı.*

Tablo 4. 23.

*Eğitici Gelişim Programının İçerik düzenlenmesiyle İlgili İleriye Yönelik Öneriler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Yeniden yapılandırılmalı	2	-	2
Modüler eğitim geliştirilmeli	-	1	1
Uzunlamasına eğitim programları uygulanmalı	-	1	1
Temel itibarıyla öğretme ve değerlendirme yöntemlerinden oluşmalı	1	1	2
Yetişkin eğitime uygun olmalı	3	2	5
Eğitimdeki yeni gelişmelere açık olmalı	-	5	5

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden Hİ ve MÇ içeriği yeniden yapılandırmak gerektiğini bildirmişlerdir.

Örnek: *Süresi biraz az, bunu artırmak lazım. Artırmak için de süreyi uzatmak değil de ikiye ayırmak lazım mesela. Eğiticilerin eğitimi için ölçme değerlendirmeyi ayrı çıkarmak lazım. Onun içinde ölçme değerlendirme var. O da çok önemli bir konu. Ölçme değerlendirmeyi ayrı çıkarıp süreyi bu şekilde. Ayrı bir program haline getirilecek. Ayrı bir kurs haline getirmekte fayda var. 5 günlük süre içerisinde eğiticilerin eğitimi programı içerisinde birçok konularımız var. Bir kaç tanesi de ölçme değerlendirme nasıl yapılır. Şimdi ölçme ve değerlendirme aslında çok ayrı bir konu onu oradan alıp başka bir programa yerleştirme aynı eğiticilerin eğitim diye eğiticilerin gelişimi programı şeklinde. Mesela bir grup iki grup şeklinde ama kendi ağırlığı ölçme değerlendirme olacak şekilde bir değişiklik yapılabilir.*

Örnek: *Uygulamaya dayalı kuramsal bilgiler kullanılmalı, topluma dayalı tıp eğitimi yaklaşımı temelinde olsa ne güzel olur.*

Temel Tıp öğretim üyelerinden biri *modüler eğitim geliştirilmesi gerektiğini öne sürerken, bir diğeri uzunlamasına eğitim programlarının modüler bir programdan daha iyi olacağını her hafta belli saatte yapılması öğretim üyesi içinde daha iyi olacağını vurgulamıştır.*

Dahili/Cerrahi Tıp Öğretim üyelerinden biri ve Temel Tıp öğretim üyelerinden biri “içerik temel itibarıyla öğretme ve değerlendirme yöntemlerinden oluşmalı” şeklinde bildirmişlerdir.

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden üçü (KE, Hİ, EÇ) ve Temel Tıp öğretim üyelerinden NK ve YŞ içeriğin *yetişkin eğitime* uygun olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Temel Tıp öğretim üyelerinden beşi (ZB, YŞ, MN, SR, HŞ) içeriğin “*eğitimdeki yeni gelişmelere açık olmalı*” diye bildirmişlerdir.

Tablo 4. 24.

*Eğitici Gelişim Programın Uygulama Etkinliklerinin Düzenlenmesiyle İlgili İleriye Yönelik Öneriler*

	Dahili/ Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Etkinliklerin modifiye edilmesi	2	1	3
Teknoloji kullanımının artırılması	2	-	2
Yüz yüze ve uzaktan eğitimin birleştirilmesi	2	-	2
Aktif eğitim uygulamalarına önem verilmesi	-	3	3
Mümkün olduğunca tüm interaktif teknikler kullanılması	-	3	3
Program geliştirme süreci basamaklarının kullanılması	1	-	1
Fakülte eğitim programında uygulanan ya da uygulanması planlanan eğitim yöntemleri öğretilmeli	1	-	1
Katılımcıların tüm aktivitelere tam katılımının sağlanması	-	2	2
Etkinlikler zamana yayılabilir	1	2	3
Geniş ve iyi yetişmiş bir eğitici ekip olması	1	1	2
İhtiyaç belirlemenin yapılması	-	2	2
Küçük grup eğitimlerinin yapılması	2	1	3

İki Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyesi (KE, Hİ) ve bir Temel Tıp öğretim üyesi uygulama etkinliklerinin *modifiye* edilebileceğini bildirmişlerdir.

Örnek: *Uygulama etkinlikleri modifiye edilebilir, özellikle beceri eğitimi hani eldiven giyme ne bilim tıp eğitimi açısından modifiye edilebilir ama biz paramedikal olarak yaklaştığımız için*

Örnek: *Şimdi zaman içerisinde monotonluktan kurtulmak lazım teknolojiye ayak uydurmak gerekli.*

Örnek: *Yüz yüze ve ekip çalışmaları en ideali ama şu sıralar online eğitim de kabul edilebilir. Eğitimin genel akışı durum tespiti, eğitim ve sonrasında değerlendirme ideal. Etkinlikler mümkünse yüz yüze eğitimde ekip çalışmaları ile uygulansın. Kullandığınız yöntem ve teknikler hem yüz yüze dersler hem etkinlik ödevleri olmalı.*

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden DA ve EÇ sunumların online olması sadece uygulama derslerinin yüz yüze olabileceği önerisini vermişlerdir.

Örnek: *Öğrenme öğretme süreci için. hani şimdi gelen eleştirilerden biri 5 gün uzun falan diyorlardı bizde her seferinde formatının bu olduğunu söyledik yani sunumlar online olsa insanlar dinlese biz sadece uygulama kısmında gündeme gelsek bu kadar başarılı olur muyuz? Belki bu test edilebilir. Yani teorik bilgisini almış oturmuş ama şu var sınıf ortamında birinden dinlemekle online dinlemek bence farklı, ben kendi adıma öğrenme sitilim açısından söyleyeyim ben karşımdaki kişiden etkileşimle öğrenmeyi tercih ederim bu bana çok mekanik geliyor anında soru sormalyım mesela ne bilim onun mimiklerini gözlemleye bilmeliyim hani anlattığı konunun önemine göre kişinin vücut dili de değişiyor, çünkü önemli noktaları oradan kavrayabilmeliyim gibi düşünüyorum ama böyle online yapsak mı biraz daha düşünülüyoruz yani kendi aramızda da konuşuyoruz. Hani biraz daha süreyi kısaltmış olabilir miyiz gibi bize bir artısı olur mu? Tabii denemeden bunu bilebilmek zor. İki birlikte olabilir.*

Temel Tıp Öğretim üyelerinden üçü (YŞ, MN, NK) aktif eğitim uygulamalarına önem verilsin derken YŞ, MN ve ZB Grup dinamiklerini sağlayarak mümkün olduğunca tüm interaktif tekniklerin ihtiyaca göre kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ancak her derste hepsini uygulama yerine her derste farklı birkaç interaktif teknik mükemmel bir şekilde kullanılmalı ki örnek olsun diye açıklamıştır.

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi MÇ Program geliştirme süreci basamakları kullanılması ve fakülte eğitim programında uygulanan ya da uygulanması planlanan eğitim yöntemlerinin öğretilmesinin gerekli olduğunu bildirmiştir.

Temel Tıp Öğretim üyeleri MN ve ZB katılımcıların tüm aktivitelere tam katılımının sağlanması gerektiğini bildirmişlerdir.

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyesi MÇ ve Temel Tıp öğretim üyeleri YŞ ve MN etkinliklerin zamana yayılabileceğini sürekliliğin çok önemli olduğunu yoksa

öğrenmenin durduğunu ifade ederken *çok iyi ve geniş bir eğitici ekibiniz olmalı vurgusunu yapmışlardır.*

Temel Tıp öğretim üyeleri ZB ve NK her eğitim grubu için kurs öncesi ve kurs sonrası ihtiyaç belirleme anketi yapılabileceğini önermişlerdir.

Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyelerinden ikisi (KE, Hİ) ve bir Temel Tıp öğretim üyesi *Küçük grup eğitimleri* olması gerektiğini önermişlerdir.

Tablo 4. 25.

*Eğitici Gelişim Programın Ölçme ve Değerlendirmenin Düzenlenmesiyle İlgili İleriye Yönelik Öneriler*

	Dahili/Cerrahi Tıp	Temel Tıp	Toplam
Katılımcıların gelişim takibinin yapılması	3	4	7
Eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi	1	2	3
Soru Bankası Geliştirilmesi	1	-	1
Proje hazırlanması	-	1	1
Aktif katılımın sağlanması	-	1	1

Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyelerinden EÇ, MÇ, RT ve Temel Tıp öğretim üyelerinden dördü (NK, YŞ, MN, ZB) *katılımcıların gelişim takibi, derslerine giren öğrencilerinden alınan ders değerlendirmelerinin yıllara göre takibi ile yapılabileceğini* önermişlerdir.

*Örnek: Keşke eğitime katılan hocaların derslerine girilerek geri bildirim verilebilse. Ya da akran hocalar birbirine geribildirim verse. En iyi değerlendirme ve öğrenme uygulama sırasında yapılan bence.*

*Örnek: Bence katılanların programda öğrenilenleri uygulayıp uygulamadığı değerlendirilmeli, çünkü her şey kağıt üstünde kalıyor. Mesela hazırladıkları yeni sorular incelenebilir, ya da daha deneyimli hocalar tarafından ilk uygulamaları izlenip geri bildirim verilebilir.*

Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyelerinden MÇ, Hİ ve Temel Tıp öğretim üyelerinden HŞ ve MN eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi yapılabileceğini önermişlerdir.

*Örnek: Bizim yaptığımız gibi sunumlar yapılandırılmış bir değerlendirme formu ile değerlendirilmeli. Bilgi değerlendirmesi için çoktan seçmeli sorular objektif*



*değerlendirmeyi sağlıyor. Belki gün sonunda quiz yapılabilir. Her eğitim grubu için kurs öncesi ve kurs sonrası ihtiyaç belirleme anketi yapılabilir*

*Örnek: Etkinliklerinize katılanları daha sonrasında izleme nasıl yapılırsa daha uygun olur. Eğitim performansının değerlendirilmesi amacıyla sınıf dersleri veya uygulamalarda kayıtlar alınabilir, öğrenci başarısı üzerinden eğitmen başarıları değerlendirilebilir.*

Bir Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyesi “soru bankası geliştirilebileceğini” bildirirken Temel Tıp öğretim üyelerinden biri “Proje hazırlanabileceğini ve aktif katılım” sağlanabileceğini bildirmişlerdir.

Temel Tıp öğretim üyelerinden üçü (YŞ, ZB, NK) izleme toplantıları yapılabileceğini vurgulamışlardır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada; Türkiye’de Tıp Eğitimi Anabilim Dalı olan tıp fakültelerindeki Eğitici Gelişim Programlarında görevli olan öğretim elemanların uyguladıkları programların uygulama süreçleri, öğretim uygulamaları ve gelecek uygulamalar hakkındaki görüş ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularının geneline bakıldığında öğretim üyelerinin Eğitici Gelişim Programlarında çeşitli gelişmeler olmasına rağmen kurumsallaşmayla ilgili sorunlar olduğu göze çarpmaktadır. Bu nedenle, araştırmaya dahil edilen üniversitelerdeki Eğitici Gelişim Programlarını kurumsallaşmanın belli başlı ölçütleri ve kurumsallaşmaya destek sağlama stratejileri dikkate alarak tartışılacaktır. Daha sonra araştırmanın sonucu, sınırlılıklar ve ileri araştırmalar ve uygulamalara yönelik öneriler verilecektir.

#### 5.1.Tartışma

Bir tıp hekiminin en önemli görevi toplumu ve kişileri öncelikle hastalıklardan korumak, çeşitli nedenlerle sağlığı bozulan kimseleri en kısa sürede tekrar sağlığına kavuşturmak için tedavi etmektir. Tıp eğitimi; birçok bilim dalından öğretim üyesine sahiptir, özellikle temel tıp yoğun olarak kimyager, biyolog, eczacı, diş hekimi gibi sağlık çalışanlarını bünyesinde taşımaktadır. Bu öğretim üyeleri kimya, fizyoloji, anatomi, histoloji gibi bilgileri temel bilişsel düzeyde vermektedir (Anderson ve Krathwohl 2001 s. 28-67). Üçüncü ve dördüncü sınıftan sonra klinik bilgiler klinisyenler tarafından verilmektedir (Turan-Özdemir, 2005, s. 134). Temel tıp ve klinikler arasında kopukluklar vardır. Türkiye’deki sistemden dolayı temel tıp ve klinik öğretim üyelerinin birbirlerinden pek çok durumda bilgileri yoktur. Bazen bu eğitimden önce eğitim becerileri kursu da alınmadığı için her klinik kendi ustasından ne gördüyse aynı eğitim sistemini uygulamaktadır. İşin enteresan tarafı şudur; öğrenciler aynı konularda farklı fakültelerden mezun olmuş olan öğretim üyelerinden farklı öğrenim görmektedirler. Ülkemizdeki tıp fakülteleri YÖK tarafından tıp fakülteleri için belirlenmiş olan Ulusal Çekirdek Eğitim Programına uymak zorundadır. Ulusal Çekirdek Eğitim Programı yeterlikleri tarif etmektedir (Turan-Özdemir, 2005, s. 134). Mezun olan doktorlar da herhangi bir yeterlik sınavı olmadığı için her tıp fakültesinden mezun olan hekim aynı yeterlikte olduğu düşünülerek görevlendirilmektedir. Tıp

hekimliğinin kapsamı düşünülduğünde pek çok soruna yol açması nedeniyle bu kabul edilemez. Kariyerine yeni başlamış tıp eğitimcilerinin gelişmesine yatırım yapmak için kurumsal desteğin sağlanması tıp eğitiminde sürekli yenilik ve mükemmellik için çok önemlidir (Burges vd., 2019, s. 1-9).

Tıp fakültelerinde öğretim üyelerinin hem kendi mesleki ve akademik gelişmelerini sürdürmeleri hem de eğitimin niteliğini geliştirecek yeni yöntemleri benimseyip uygulayabilmelerindeki önemli konulardan birisi onların eğitimcilik niteliklerini geliştirmektir. Bu nedenle, tıp eğitiminde Eğitici Gelişim Programlarının sadece belli becerileri kazandıracak kapsamlı ve yaklaşımla düzenlenmemesi, çeşitli rol ve sorumlulukların kapsanması sağlanmalıdır. Bir eğitim kurumu olarak, Eğitici Gelişim Programları genel kültürel çevrede ve resmi olarak toplumun karmaşık eğitimsel düzenlemelerinde gerçekleştirilen sistemli bir sosyalizasyon sürecidir. Bir başka deyişle bu programların kurumsallaşması gerekir. Kurumsallaşma genel anlamda bir kurumdaki işleyişin kişilere bağımlı olmaktan çıkartılıp, kurumsal hale getirilmesidir ve kurumların gelişip büyümesi, misyonuna uygun işler yapması ve sürdürülebilirliği açısından son derece önemlidir. Kurumsallaşmanın belli başlı ölçütleri ise; *resmiyet, kurumsal kimlik kazanma, amaç ve süreklilik* uygunluğudur (Ozankaya, 1984, 140–141). Bir eğitim kurumunun kurum niteliğini kazandığını söyleyebilmemiz için; yer aldığı ülkenin yasalarına göre resmiyet kazanması, kurum kimliğini kazanmış olması ve önceden belirlenmiş amaçlarının olması hizmetlerinde, süreklilik göstermesi gerekmektedir. Tüm bunlarla beraber bir eğitim kurumuna kurumsallaşmış diyebilmemiz için; eğitim kurumunun hem çevre için hem de kendi çalışanları için anlaşılır olması gerekmektedir. Ayrıca değişiklik ve yenilikleri uygulayabilme gücüne ve farklı çevrelerce fark edilecek unsurlara sahip olması gerekmektedir. Eğitim kurumunun *esneklik, özerklik* gibi özelliklere sahip olması da bu anlamda önemlidir (Ozankaya, 1984, 140–141). Kurumsallaşma sadece uyulması gereken bir kurallar dizisi değil, bunun ötesinde yönetim anlayışını, kurumun kültürünü, personelin eğitimini ve davranışlarını kapsayan geniş bir konudur. Kurumsallaşmayı sağlamış kurumlar; karar verme mekanizmaları gelişmiş, alınan kararlarda hesap verebilir, şeffaf, adil, tutarlı ve tüm paydaşlara güven veren kurumlardır. Bu bağlamda kurumsallaşmanın sağlanamaması oldukça önemli bir sorundur. Kurumlarda henüz kurumsallaşma olmamışsa işlerin seyri büyük ölçüde kişilere bağımlı olmakta, bu durum da her türlü keyfiliğe kapı aralamaktadır (Acar, 2012, s. 21-27). Dolayısıyla kurumların başarılı olması, devamlılığını sürdürmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için kurumsallaşma şarttır.

Yukarıda da belirtildiği gibi Eğitici Gelişim Programlarının kurumsallaşması bakış açısıyla araştırma bulguları kurumsallaşmanın belli başlı ölçütleri ve kurumsallaşmaya destek sağlama dikkate alarak tartışılacaktır.

### **5.1.1. Eğitici gelişim programlarında kurumsallaşma**

*Resmiyet:* Resmiyet kazanma resmi olmayan kümeleri ve uygulamaları yasal olarak tanınan ve resmi biçimde yerleşen bir özelliğe kavuşturmakla kurumlaşmayı sağlarlar (Ozankaya, 1984, s.143). Kurumların adlandırılması resmiyet kazanmada önemli bir durumdur. Alanyazında ve bu araştırmanın bulgularında Eğitici Gelişim Programlarının çeşitli şekillerde adlandırıldığı gözlenmiştir. Eğitici Gelişim programlarının türlerine ve düzeylerine göre bakıldığında (Ersoy, 2003, s.39) Eğitici Gelişim Programı şemsiye bir terim olarak kabul edilebilir. Gerçekleştirilmiş olan görüşmelerde ve ankette eğitim becerileri kursu denmemesine rağmen katılımcılar yadırgamadan eğitim becerileri kursu olarak yanıt vermişlerdir. Türkiye’de tıp fakültelerinde eğitimcilerin eğitiminde farklı alanlarda kurslar düzenlenmesine rağmen ilk açılan kurs Temel Eğitim Becerileri kursudur. Dolayısıyla en yaygın olan kurs Temel Eğitim Becerileri kursudur. Bu durumda eğitici gelişim programıyla temel beceri kursu resmiyette denk gibi algılanmakta olduğu söylenebilir.

Eğitici Gelişim Programları Tıp fakültelerinde yer alan Tıp Eğitimi Anabilim Dalları tarafından yürütülmektedir. Tıp Eğitimi Anabilim Dallarının gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde kurulması; toplum, eğitim ve tıp alanından gelen çeşitli baskılar, beklenti ve değişikliklere yanıt olarak görülebilir. Sağlıkla ilgili artan kamu beklentileri, sosyal sorumluluk ve hesap verebilirlik bu değişimin gerçekleşmesi için tıp fakültelerinde toplumsal ve yasal baskı oluşturmuştur. Öte yandan eğitim alanındaki değişimler, tıp alanındaki bilimsel bilginin hızla artması, daha karmaşık yöntem, strateji ve tekniklerin kullanılmaya başlaması tıp ve sağlık alanı eğitimine yönelik özel alanların kurulmasını zorlamıştır (Özgün ve Şenol, 2019, s. 1-70). Bunlardan biri olan Eğitici Gelişim Programları Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından zorunlu olmasıyla araştırmaya dahil edilen üniversitelerde programların açılması için çeşitli hazırlıklar yapılmasına rağmen bilimsel temeli çalışmalar ve kapsamlı program geliştirme Demirel, (2015, s. 136) çalışması yapılmadan başlanmıştır. Örneğin, Kern’in program geliştirme modeli eğitici gelişim programları için önerilmektedir. Bu program altı basamaktan oluşur:1. Problemin tanımlanması ve genel ihtiyaç analizi 2. Katılımcıların ihtiyaçlarının analizi 3.Amaçlar ve Hedefler 4. Eğitim stratejileri

5.Uygulama 6.Programın değerlendirilmesi ve geri bildirim. Dolayısıyla eğitici eğitiminin yapısı oluşturulurken, katılımcıların; öğrenim hedeflerini belirlemede etkilerinin olduğu veya kendi başlarına belirleyebildikleri, aktif uygulama yaptıkları, diğer eğitimcilerle beraber oluşturdukları takım içinde işbirliği yaptıkları, uygulamalar sırasında ve sonrasında süreç hakkında kendi kendilerine düşünebildikleri, kendi kendilerini değerlendirebildikleri ve öğrendiklerini gerçek mesleki yaşamda uygulayabildikleri türden stratejiler kullanılmalıdır. Stratejilerin çok çeşitli olması, eğitimcilerin öğrenme stillerinin çok çeşitli olmasından dolayı gereklidir. Eğitim programı tasarırken teknolojinin geliştiği bir dönemde, eğitimcilerin iş yükü oluşturan çok sayıda görevlerinin olduğu da düşünüldüğünde, uzaktan eğitim seçeneklerinin gündeme gelmesi akıllıca olacaktır. Elektronik ortamda diğer eğitimcilerle meydana gelecek etkileşim de hedeflere yönelik katkı sağlayacaktır. Ama yine de yüz yüze etkileşimin değeri asla yadsınmamalıdır (McLean, Cilliers ve Van Wyk, 2008, s. 555-584).

Lifshitz tarafından 1997 yılında yapılan bir çalışmada tıp eğitiminin stratejik değerinin kabulü, niteliğin önemi, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine odaklanma, öğrenenlerin yetişkin özelliklerinin tanınması, bireysel farklılıkların önemi ve yeni öğretim teknikleri sıklıkla çalışılan alanlar olarak belirtilmiştir. Sherbino vd., (2010, s.53-56) tıp eğitiminin artan karmaşıklığı, çoğu zaman eğitim uzmanı öğretim üyelerinin öğretim programı tasarımı, öğretim yöntemleri, değerlendirme, program değerlendirme, öğretim üyesi geliştirme ve eğitim bursu gibi konuları ele almalarını gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Program geliştirmeye ilgili süreç ve öğelerin gerçekleştirilmesi için hem başlarken hem de süreçte programların yeniden gözden geçirilip iyileştirilmesi için eğitim fakültesinden destek alınması çok önemlidir.

Uygulamalara katılmanın kararı da resmiyet kazanmayla ilgili bir durumdur. Birbirine çok yakın sayıdaki Temel Tıp ve Dahili/Cerrahi öğretim üyeleri uygulamalara katılmanın idari görevlendirmeyle gerçekleştiğini bildirmişlerdir. Sadece bir Dahili /Cerrahi öğretim üyesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Kurulunun dekanlıktan onay almasıyla belirlendiğini bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri uygulamalara katılımların kararının daha çok merkezi yönetimin aldığı kararlar çerçevesinde resmi olarak belirlendiğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretim üyelerinin kurslara katılmada isteksiz olmaları bu merkezi görevlendirme sebep olmuş olabilir.

Araştırmaya dahil edilmiş olan üniversitelerin Tıp Fakültesi dekanlığına bağlı Tıp Eğitimi Anabilim dalı Sekreteryası, uzaktan eğitim merkezi gibi birimlerinin öğretim materyallerinin hazırlanmasında daha fazla görev aldığı saptanmıştır. Bu durum

kurumsallaşma için önemli bir gelişmedir. Ancak sayıları az da olsa bazı öğretim üyeleri bütçe kısıtlılıkları nedeniyle dekanlığın eğitimsel araç-gereç ihtiyaçlarını desteklemede zorlandığını dile getirmişlerdir.

Uygulamaların yapıldığı yer ve donanım, kurumun resmiyet kazanması ve dolayısıyla eğitici ekibin kurumsal kimlik kazanmalarında rol oynar. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri bölüm farkı olmaksızın özel bir yerlerinin olduğunu bildirmişlerdir. Bu salonlar her bir fakültenin olanaklarına göre çeşitlilik göstermektedir. Uygulama yerlerindeki masaların ve sandalyelerin özellikleri ve düzeni küçük gruplarla etkileşimli, interaktif uygulamalar yapılmasına olanak vermektedir. Ayrıca “*her türlü donanım*” larının olduğunu; eğitim salonunun yeme içmede uygun düzenlendiğini öğretim üyeleri bildirmişlerdir. Ayrıca Temel Tıp öğretim üyelerinden ikisi ayrı bir *dinlenme odaları* olduğunu vurgulamışlardır. Tüm bu bilgiler bir kurumun sürdürülebilmesi için önemlidir.

*Etkinliklerin denetlenmesi:* Resmîlik kazanma, aynı zamanda denetimin de artması demektir. Çünkü artık uygulanacak kurallar ve ölçüler, korunacak değerler açık ve herkese benzer biçimde anlaşılacak kesin tanımlara ve sınırlandırmalara kavuşturulmaktadır (Ozankaya, 1984, s. 143). Üniversitelerinde Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurumu (UTEAK) *denetimleri* sonucu Tıp Eğitimi ve Bilişimi Birimi ve Tıp Eğitimi Anabilim Dalının kurulduğunu bildirmişlerdir. Bu, ilgili üniversitelerin Eğitici Gelişim Programlarına resmiyet kazandırmada önemli bir gelişmedir. Eğitim Becerileri kurslarının denetimleriyle ilgili olarak bölümlerine ve üniversitelerine bağlı olmaksızın öğretim üyeleri denetimin yokluğunu ya da yetersiz denetleme yapıldığını bildirmişlerdir. Denetimi kendi gayretleriyle kursiyerlerin geri bildirimleri ile gerçekleştirdiklerini bildirmişlerdir. Bu durum bireylerin kendi kararlarına bırakıldığında Eğitici Gelişim Programlarının resmiyet kazanmasına sekte vurur.

*Kurumsal kimlik kazanma:* Akademik ortamın gerekliliğinin ve değerlerinin anlaşılmasını, akademisyenliğe özgü mesleksi bilgi, beceri ve tutumların kazanılmasını içerir. Steinert vd., (2009 s. 497-526) öğretim elemanı yetiştirme uygulamalarının tıp eğitimi öğretim elemanlarının bilgileri, tutumları ve becerileri ve çalıştıkları kurumların üzerindeki etkilerinin ne olduğu sorusunu yanıtlamak için tıp eğitimi hakkında yaptıkları sistematik alan yazın çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaların ortak olarak vurguladıkları konular şunlardır: Öğretim elemanı yetiştirme programlarından alınan doyum yüksektir. Katılımcılar programları kabul edilebilir, yararlı ve kendi amaçlarıyla ilişkili bulmuşlardır. Katılımcılar öğretim elemanı gelişimi ve öğretime

yönelik olarak tutumlarında olumlu değişiklikler bildirmişlerdir. Benzer olarak, Bulut vd., (2000, s. 293-299) İstanbul Tıp Fakültesi'nde tıp eğitimini iyileştirmek için sürdürülen çabalarda bu kursların eğitici ve katılımcılarının etkin rol almaları, kursların bireysel gelişmenin ötesinde bu yöndeki katkısını da göstermesi açısından anlamlıdır.

Akademiye katılan her bir öğretim üyesinin kurumla özdeşleşmesinin sağlanması için; akademik ilerleme aşamaları tanımlanmalı, akademisyenin kendi değerlerini ve beklentilerini paylaşması sağlanmalı, kurumun norm ve değerleri aktarılmalı, deneyimli öğretim üyeleri işbirliği ile ulusal ve uluslararası ağlara dahil olması sağlanmalıdır (Armstrong ve Barsion, 2006, s. 483-488; Skeff vd., 2007, s. 483-488). Eğitici gruba yeni katılan kişiye çalışmanın ana felsefesinden, amaçlarından, hedeflerinden haberdar edilmemeleri kurumsal kimlik kazanmayla ilgili sorun yaratabilir. Bu araştırmada birkaç öğretim üyesi fakültelerindeki programın ne zaman, neden ve nasıl başladığını fakültelerinde Eğitici Gelişim Programına başlangıcından sonra görev alan farklı üniversitelerden birkaç öğretim üyesi bilmediklerini bildirmişlerdir. Bu sayı az bile olsa önemli bir bulgudur. Öğretim üyesinin programda yer alması için bir oryantasyon programının olmaması önemli bir eksikliklerdir.

Eğitici ekibin kurulmasında izlenen yol kişilerin kurumsal kimlik geliştirmelerinde önemlidir. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri genel olarak gönüllülerin dekanlıklarından gelen duyuruya yanıt vermeleri ile dengeli olarak kurulduğunu bildirmişlerdir. “Başta biraz daha kalabalık” olduğunu, başlangıçta dominant kişiler yüzünden sorunların olduğunu ve kursiyerlerden olumsuz geri bildirim alan kişilerin daha sonra görevlendirilmediğini ve araştırma verilerinin toplandığı dönemde artık “husumet” olmadığı vurgulamışlardır. Bu bulgular araştırmaya katılan öğretim üyelerinin kendilerini kurumlarına ait hissettiklerine işaret ediyor denilebilir.

Tıp eğitimi anabilim dalında görev almak öğretim üyeleri tarafından tercih edilen bir durum değildir. Nedenlerden biri itibardır. Tıp eğitimi anabilim dalında görev almaları durumunda performansları düşecek dolayısıyla gelir düzeyi düşecektir. Kursu veren öğretim üyeleri için ise itibarın anlamı daha farklıdır. Kurslara gelen öğretim üyeleriyle birlikte çalışıldığında, eğiticiden bir şey öğrendiklerinde, üstelik bu görev etkili bir şekilde yapıldığında öğrenciler ve eğiticiler arasında bir bağ oluşmaktadır. Üstelik bu sadece kendi fakültenizde değil, diğer üniversitelere de yaygınlaştırıldığında kurumsal ait olmanın daha üst düzeyde göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitekim, araştırmaya katılan öğretim üyelerinden bir kısmı sadece kendi fakültelerinde değil

başka üniversitelere de giderek o fakültelerde eğitici gelişim programının başlatılmasını sağladıklarını bildirmişlerdir.

Ekibin kurulması kadar kurslara katılma da kurumsal kimlik kazanmanın göstergelerinden biridir. Araştırmada bazı öğretim üyelerinin kurslara “gönüllü” olarak katılmak istedikleri bildirilmiştir. Bu öğretim üyeleri nasıl etkili sunum yapabilirim, ölçme değerlendirme yöntemlerinde eğiticilerin tavsiyelerinin neler olduğunu öğrenmek istemektedirler. Yıllar içinde kurslara katılımın arttığını bunun nedenlerinden birini eğiticilerin kursa verdikleri önemin tutum ve davranışlarına yansımalarıyla katılımın artması olduğunu bildirmişleridir. Buna karşılık bazı öğretim üyeleri kurslara katılımlarda bu kadar gönüllü değildir. Tıp eğitimi kurslarına katılan kıdemli fakat eğitim formasyonu almamış yüksek düzeydeki öğretim üyeleri çok zorlanmışlardır. Bunun sebeplerinden biri kıdemli öğretim üyelerinin kendilerini her konuda usta kabul ediyor olmalarıdır. Tamamıyla davranışçı kuramları temel alan öğretim uygulamaları yapmaktadırlar. Öğretmenin merkez olduğu ve öğrencinin pasif olarak verilen bilgiyi ve beceriyi öğrendiğine inanmaktadırlar. Oysa yeni teknolojileri, yeni ölçme değerlendirme tekniklerini, etkili sunum tekniklerini, teknoloji kullanımındaki yetersizlikleri söz konusudur. Bu kişilerin bu durumlarıyla yüzleşmekte zorlanmakta oldukları düşünülebilir. Araştırma bulgularına göre özellikle genç ve/veya temel tıp öğretim üyelerinin başlangıçta kıdemli öğretim üyelerinin olumsuz tutum ve davranışlarına maruz kaldıkları görülmektedir. Oysa tıp eğitimi gibi birçok disiplinin ortak olarak geliştirdiği bir eğitim, hastanın refahı, iyileştirilmesi, sağlığına kavuşturulması için sadece bilginin içeriğini bilmek yetmemektedir. Çağın getirdiği çoklu disiplin anlayışıyla diğer sağlık çalışanlarıyla işbirliğiyle hızla gelişen teknolojiye hakim olunması gerekmektedir.

*Amaç:* Kurumlarda bulunan kişiler birtakım işleri gerçekleştirmek için amaçlar belirlerler (Fichter, 1990, 110-111). Fakültelerinde EGP'nin açılış nedeni olarak yanıt veren öğretim üyeleri eğitimciliğin standardını geliştirmek, eğitimde verimlilik ve fakültede yenilenme sürecinin bir parçası olarak görüldüğünü bildirmişlerdir. Bu görüşlerde Temel Tıp ya da Dahili/Cerrahi öğretim üyesi olmanın bir fark doğurmadığı görülmüştür. Eğitim becerileri kurslarının amaçlarının yetişkin eğitime uygun, eğitim becerilerinin geliştirilmesini amaçladıklarını bildirmişlerdir.

Amaçların belirlenme süreci ise Ulusal Çekirdek Eğitim Programındaki yeterlilikler üzerinden; yıllar içerisinde kursa katılan öğretim üyelerinin geri bildirimlerine göre, ilk başta alınan eğitim becerileri kursu ve eğitim fakültesi



deneyimleriyle gerçekleştirildiği bildirilmiştir. Amaçların her öğretim üyesinin kendisinin belirlemesi ve grubun kontrol etmesi yoluyla hazırlandığını veya ilgili kursun kapsamına ve güncel literatüre göre belirlendiğini ifade etmişlerdir.

*Süreklilik:* Kurumlar oldukça sürekli bir içeriğe sahiptir. Bir kültürde kişilerin gerçekleştirdiği kalıplar, roller ve ilişkiler bir süre sonra gelenekselleşir, tüm insan yapısı nesnelere gibi de değişmeye uğrarlar. Ancak kurumsal değişim oldukça yavaştır (Fichter, 1990, 110–111). Eğitici Beceri Kurslarının sürekli olmasında çeşitli etkenler vardır. Bunlardan biri yönetimin desteğidir. Bu araştırmada yönetimin her zaman destek vermesi öğretim üyelerince olumlu durum olarak bildirilmiştir. Buna karşılık araştırma bulgularında dekanlık desteğinin azalması da ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden birkaçı son iki yıldır olan idari değişikliklerden dolayı aksamalar olduğunu ve gelecek için güvensiz hissettiklerini bildirmişlerdir. Bu, kurumsallaşmada süreklilik, devamlılık öğelerinde sorun yaratır. Çok sık değişen idari kadroların eğitimi anabilim dallarına etkisinin azaltılması gerekir. Eğitim kurumlarımızı kurumsal bir şekilde yönetmek ise; yönetimlerin ilişki içinde oldukları tüm eğitim paydaşlarına güven vermesi ile olacaktır. Eğitim kurumlarımızdaki yönetimin hesap verilebilirliğe, şeffaflığa ve sorumluluğa dayanması gerekmektedir (Aybek, 2020, s.1).

*Esneklik:* Eğitim becerileri kurslarına katılan öğretim üyelerine hazırlanacak olan programın yetişkin eğitimi ilkelerine uygun olarak tasarlanması ve uygulanması önemlidir. Yetişkin eğitim programının özellikleri yetişkin hemen problem odaklı (Knowles, 1996, s. 253-264). Araştırmaya katılan öğretim üyeleri de bu vurguyu yapmışlardır.

Tıp alanındaki bilgilerin sürekli olarak artmasına paralel olarak tıp fakültesi öğrencilerine verilmesi gereken bilgiler de hızla artmaktadır. Günümüzde üzerinde fikir birliğine varılan konuların başında; öğrencilere bilgi aktarımı yapmaktansa, bu bilgilerin analizinin, yorumlanmasının ve özümsemesinin öğretilmesi gerektiği yaklaşımı gelmektedir. Dünyada yaşanan teknolojik gelişimle birlikte tıp eğitiminde de değişim ve gelişmeler hız kazanmıştır. Klasik eğitim yöntemleri de bu değişim ve gelişimden dolayı yerini öğrenci merkezli, probleme dayalı, entegre, topluma dayalı, sistematik ve bilimsel araştırmalara, kanıtlara dayalı, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye hazırlıklı olduğu, öğrencilere daha fazla öğrenme sorumluluğu veren eğitim yaklaşımına bırakmaya başlamıştır (Harden, 1986, s. 435-442; Harden ve Crosby, 2000, s. 334-347). Ayrıca, tıp eğitiminin öğrenen merkezli olması gerekliliği günümüzde daha çok anlaşılmalı; küçük grup çalışmalarına daha çok yer verilmesi ve kliniklerdeki, ayaktan

bakım birimlerindeki eğitimin daha etkili sürdürülmesi yönündeki talepler artmıştır. Araştırmada; öğretim yöntemleri bakımından araştırmaya katılan öğretim üyeleri bölümlerinden bağımsız olarak düz anlatım, ısınma çalışmaları, soru cevap, tartışma, sunum ve demonstrasyon yöntemlerini uyguladıklarını bildirmişlerdir. Öğretme teknikleri bakımından araştırmaya katılan öğretim üyeleri bölümlerinden bağımsız olarak grup etkinlikleri, bireysel çalışmalar, rol oynama, beyin fırtınası, beceri eğitimleri ve ödev uygulamaları bildirilmiştir. Öğretme ilkeleri bakımından tüm bu yöntem ve tekniklerin aktif katılımı, interaktif, paramedikal ve koçluk olarak uyguladıklarını vurgulamışlardır. Öğretim üyelerinin bilişsel ve yapılandırmacı kuramların esaslarını benimsemelerine rağmen doğrudan öğretim uygulamaları gerçekleştirdikleri söylenebilir. Bu bulgular Vatansever (2011, s. 34-47) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Esneklik, eğitici ekibin devamlılığını, sağlama stratejilerinde de kendini göstermelidir. Ekibin hala eski ekip olması çok az değişim olması yeni gelecek olanları karşı belli anlamda direnç olması ya da çıkanın yerini doldurmada problemler olması da kurumsallaşma ile ilgili ciddi sorunlardan biridir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden bir kısmı eğitici ekibe genç öğretim elemanlarını kazandırmakla ilgili çekincelerini bildirmişlerdir. Eğitici Gelişim Programlarının kurumsallaşması bireylerin üstünde olma ile de sağlanabilmelidir. Bireyler görevli oldukları sürelerde etkin olurken onların yokluğunda yerlerinin doldurulması kurumun sürekliliğini sağlayacaktır.

Öğretim amaçlarının belirlenmesinde esneklik önemlidir. Bu esneklik alanda gelişen değişen bilgilerin izlenmesi ve toplum ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğretim programlarının güncellenmesini, kurs başlamadan önce katılımcılara anket yapıp programın ona göre belirlenmesi, fakültenin öğretim programıyla uyumlu olması gerektiğini, Dahili Tıp, Cerrahi Tıp ve Temel Tıba özgün eğitim ve uygulamalara yönelik olarak belirlenmesi gibi önlemlerle sağlanabilir olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmaya katılmış olan öğretim üyelerinin çeşitli kaynaklardan yararlanarak amaçları belirlemeleri olumludur.

Esneklik, öğretimin içeriğini belirlemede de söz konusudur. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri kuramlara, ulusal ve uluslararası temel eğitici eğitimlerine ilişkin literatüre göre, bilgi ve beceriye yönelik ve modüler program olarak belirlediklerini bildirmişlerdir. Ancak bir kısım öğretim üyesi özellikle fakültelerindeki Eğitici Gelişim Programlarının ilk yıllarında katılmış oldukları ilk kursların içeriğine göre belirlediklerini bildirmişlerdir. Bunun sebebi kursu verenlerin de tıp fakültesinde

öğretim üyesi olabilir. Onların da yetiştirilmesi gerekir. Alanlarında onların sadece beş günlük bir programda yetiştirilmiş olarak karşılardaki yetişkinlere ders anlatmaları da programı özellikle başlangıç dönemlerinde zorlamış olabilir. Özümseyerek yorumlayarak deneyimlere dayalı anlatım yapan, yol gösteren kişinin bilgiyi ve beceriyi aktarması yeni başlayanlara göre oldukça etkilidir (Özer, Gelen ve Duran 2016).

*Özerklik:* Her kurum ne kadar diğer kurumlarla bağımlı olsa da, bir birim olarak işlemeden dolayı yine de biricik bir yapıdır. Bir kültürdeki hiçbir kurum, diğerlerinden tümüyle ayrı olamaz. Her kurum, tanınabilen bir davranış kalıbı olarak işlevde bulunur (Fichter, 1990, 110–111). Ülkemizde tıp fakülteleri bünyesinde tıp eğitimi anabilim dalları yaygınlaşmaktadır. Özellikle Akdeniz, Ondokuz Mayıs ve Erciyes gibi üniversitelerden öğretim üyeleri yurtdışında da eğitim almışlardır. Araştırma bulguları tüm Türkiye'ye genellenemezse de genel olarak Türkiye'deki tıp eğitimi anabilim dallarına bakıldığında tıp eğitiminin ihtiyaç analizlerinde program geliştirmelerinde çok da etkin olmadıkları düşünülebilir. Ana bilim dalları adeta fakültenin olmazsa olmaz tümleyici bir kurumu değil de eklenti gibi durmaktadırlar. Tıp fakültesinde performansın yoğun olduğu klinik dalları daha baskındır çünkü ameliyat yapmaktalar, klinik hizmet vermekteler ve tıp doktorlarının mezuniyetlerinde gerekli rotasyonlar stajlar klinisyenlerin elindedir. Dolayısıyla da Tıp Eğitimi Anabilim Dalı ya da Temel Tıp Türkiye koşullarında statü bakımından daha geride kalmaktadır. Maalesef eğitim programı eğitim düzenlenmesinde daha yoğun ve yüksek düzeydeki beceri eğitime ya da yeterlik eğitime klinik dallarından geçilmektedir. Dolayısıyla da bir temel tıp öğretim üyesi ve tıp eğitimi anabilim dalı öğretim üyesi cerrahın uyguladığı eğitim uygulamalarını, ölçme ve değerlendirme çalışmalarını eleştirememektedir veya yaptırım uygulayamamaktadır. Beceri eğitiminin temel ilkelerini bildirip bunun uygulamasını tamamen klinisyene bırakmaktadır.

### **5.1.2. Eğitici gelişim programlarının kurumsallaşmasını destekleme**

Eğitim kurumlarında kurumsal yapının yakalanabilmesi için kurumun tüm paydaşlarının buna uygun bir örgütlenme gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bir diğer deyişle; eğitim kurumunun belirlenmiş amaçlarını gerçekleştirmek için uygun değişimler yapılmalı, kurumun iç güçleri birleştirilmeli ve bütünleştirilmelidir. Ve bu örgütlülük sürekli desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Bu destekleme ve geliştirmede planlama, liderlik, iletişim, araştırma geliştirme, hizmet içi eğitim, denetim ve geri bildirim gibi faktörlere bağlıdır (Aybek, 2020, s. 1). Kurumlar; yapılanmış, örgütlenmiş

ve eş güdümlenmiştir. Kurumları oluşturan parçalar bir diğerlerine dayanırlar ve birbirleri üzerinde baskıda bulunurlar. Bu durum sosyal rol ve ilişkilerin, davranış kalıplarının yapılaşmış bileşimi olması gerçeğinden kaynaklanır (Fichter, 1990, 110–111).

Kurumsallaşmanın önüne çıkan engellerden bir diğeri tıp eğitimi Anabilim Dalında görevli olan kişilerin kendi ana bilim dallarının yanında tıp eğitiminde ana bilim dallarında görevlendirilmiş olmalarıdır. Esasında bu oldukça zorlayıcı bir durumdur anabilim dallarının eğitim fakülteleriyle işbirliği yapmaları gerekir. Tıp fakültelerinin çekirdek programında da eğitim formasyon derslerini lisans düzeyinde de alınması gereklidir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden birkaçı başlangıçta eğitim fakültesinden gelen bir öğretim üyesinin ders anlattığını ancak bir fayda sağlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Bir kişinin performansına bakarak tüm bir kurumun olası katkılarını yok saymak belki de başlangıçta ki zorlanmalarının temel sebeplerinden biridir. Oysa üniversite bünyesindeki kurumların bireyler üzerinden değil kurumlar üzerinden işbirliği yapmaları kurumsallaşmada önemlidir.

*Planlama:* Araştırmaya katılan öğretim üyeleri klinisyenleri bu programa çekmenin oldukça zor olduğunu da bildirmişlerdir. Klinisyenler hasta muayeneleri, stajyerler, intörnler, ameliyatlara gibi görevleri nedenleriyle hem maddi hem de manevi olarak böyle bir kursa bir haftalarını ayırmak istememektedirler. Fakülte'deki öğretim üyeliği ikinci plana düşmektedir. Beceri Eğitimi kursları daha ziyade temel eğitim becerisi kursudur; klinik dalları için ayrıca kurslar olması lazımdır. Vatansız (2011, s. 34-47) gerçekleştirdiği araştırmasında klinik eğitimcilerin, kariyerlerinin ilk yıllarından itibaren desteklenme gereksinimi olduğunu savunmuştur. Bu araştırma bulgularında görüldüğü gibi eğitim becerileri kursuna ya zorunlu dekanlık ya da akademik yükseltmedeki şartlarla katılmaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden bazıları öğretim üyelerinin eğitim becerileri kursundaki ders sayısını azalttıklarını bildirmişlerdir. Eğitimde bilginin ve becerinin kısaltılmış zaman ve azaltılmış içerikle gerçekleşmediği tam öğrenme kuramında bildirilmiştir (Gökalp, 2018, s.393-394). Bunun çözüm yolunun bu olmaması gerektiği kursların etkililiği için önemlidir. Kursların iki gün online olarak temel bilgilerin öğrenilmesi ve üç gün içinde uygulamaların yüz yüze yapılması araştırmaya katılanlar tarafından önerilmiştir.

Tıp eğitimi Anabilim Dalı başlı başına fakültenin ayrılmaz bir parçası olarak tam zamanlı olarak çalışan öğretim üyelerinin aktif olarak çalışması gereken anabilim dalı olmalıdır. Programların hazırlanması gerekmektedir; düzenlenmesinde organizasyonda

koordinasyonunda tüm çalışmalarını fakülte bazında Tıp Eğitimi ana bilim dalları yapmalıdırlar. Bu programın kapsamı tıp hekimliği öğrencilerinin lisans döneminde de eğitim formasyonu dersleri aldırılmalıdır. Böylece mezun olduklarında haberdarlığın ötesinde olmuş olacaktır.

*Liderlik:* Yirminci yüzyıl, mezuniyet öncesi ve sonrası eğitim programlarını değiştirme çabaları ile geçmiştir, bir yandan da araştırmalara olan gereksinim artarken kaynaklar giderek kısıtlanmıştır. Bu nedenlerle öğretim üyelerinin daha yaratıcı ve etkili eğitici, daha başarılı araştırmacı ve daha üretken klinisyen olmaları yönündeki beklentiler artmaktadır. Son yıllarda sağlık hizmetlerinde yaşanan değişim, sağlık çalışanlarını, özel olarak hekimleri sürekli değişen ve birbiriyle rekabet eden yeni rollerle karşı karşıya bırakmaktadır. Sayıları az da olsa öğretim üyeleri gelişen teknolojileri uygulayabilmek gerektiğini vurgulamışlardır. Hekimler, baş döndürücü bir teknolojik değişim karşısında hastaların-toplumun yararının öncelikli olduğunu unutmadan güncelliğini korumak, bu nedenle kesintisiz bir mesleki gelişim çabasını sürdürmek gereklidir.

Tıp Fakültelerinde eğitim becerileri konusunda yetkin öğretim üyelerinin yanı sıra eğitim programlarının özelliklerinin geliştirilmesi ya da yenilenmesi konusunda sorumluluk alabilecek örgütsel yapıyı geliştirme süreçlerinde destekleyici işbirliklerinin kurulmasında kararlı ve istekli liderlere de gereksinim duyulmaktadır (Mennin vd., 2012, s. 971-977). Kouzes ve Posner (1995 s.1-20) liderliğin gözlenebilir, öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özellik olduğunu öne sürmektedir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin bakış açıları ve rapor ettikleri uygulamaları onların lider özellikleri olduğunu düşündürmektedir.

*İletişim:* Özellikle temel eğitim kursu da olsa eğitim becerileri kursu da olsa yaşlı ve genç grup ya da klinisyenlerle temel tıp öğretim üyeleri arasında yerleşmiş “birbirimizi anlayamayız bir önyargısı” vardır. Temel beceri kursunun en olumlu yanlarından bir tanesi bütün bu programları uygulayan her nerede olursa olsun çeşitli şekillerde uygulasin hepsinde de alınan sonuçlar da geri bildirimler yararlı olduğuna dair geri bildirim gelmektedir (Musal, 2003, s. 81-88; Özgün ve Şenol, 2019, s.1-70). Bunun nedeni kursların uygulama ve öğretim süreçlerinin yetişkin eğitime uygun, etkileşimli olarak gerçekleştirilmesi olabilir. Kurumsallaşmanın olmaması öğrenci ve öğretim elemanı arasında sıkı ilişkiler olmasını engellemektedir.

*Araştırma geliştirme:* Tıp fakülteleri öğretim üyeleri açısından düşünüldüğünde, roller ve sorumluluklar daha karmaşık bir hal almaktadır. Araştırmalarıyla değişimi

yaratmak/desteklemek ve kendi akademik gelişmelerini tamamlamak; sundukları hizmetin güncelliğini, niteliğini ve yararlılığını geliştirmek ve gelecekteki sağlık ortamı için kendini sürekli geliştirme becerisine sahip hekimler yetiştirmek, tıp fakültesi öğretim üyelerinin birbiriyle rekabet eden üç sorumluluğudur. Bunlar arasında kendilerini diğer hekimlerden ayıran ve aslında en az eğitilmiş ve hazırlıklı oldukları ise eğitim ve öğretim sorumluluğudur. Örgütsel uygulama ve öğrenci öğrenmelerini inceleyen araştırmaların sayısı azdır. Ancak halihazırdaki bulgular giderek artan bir eğitime katılım davranış ve üniversiteyle ilgili bilgi işlem ağının kurulmasının gerekliliğini rapor etmişlerdir (Steinert vd., 2009, s. 497-526). Dimitroff ve Davis'in (1996, s. 60-70) çalışmasında vurgulanan çarpıcı bir sonuç mezuniyet öncesi tıp eğitiminde kurama dayalı araştırmaların azlığı ve araştırmaların daha önceki araştırmalara dayalı olarak kurgulanmasındaki sınırlılığı belirtmesidir.

*Hizmet içi eğitim:* Üniversitelerin öğretimde görev alan öğretim üyelerinin ana görevi tıp hekimi yetiştirmek, araştırmalarını daha üst düzeye götürmek ve bunu tıp öğrencilerine aktarmaktır. Maalesef şu andaki haliyle ikinci planda kalmaktadır. Tıp hekimi uzmanlık alanında fakülte'deki öğretim üyeliği ile hastanede öğretim yapması gerekmeyen öğretim görevli olma ile aynı değildir. Musal (2003, s. 81-88) Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Probleme Dayalı Öğrenim kursları ve hizmet içi diğer eğitim etkinliklerinin devam etmekte ve eğitim yönlendiricilerine yönelik ileri düzeyde kurslar planlandığını bildirmiştir.

*Geri bildirim:* Araştırma bulgularının tamamı hem eğitici beceri kurslarından sorumlu hem de kurslara katılanların kursları yararlı bulduklarını göstermektedir. Bu ulusal ve uluslararası araştırmalarla uyumlu bir bulgudur. Katılımcılar eğitim ilkeleri hakkındaki bilgilerinde artış gösterdiklerini ve öğretim becerileri kazandıklarını bildirmişlerdir. Katılımcıların test uygulamalarına ilişkin bilgilerinde belirgin artış görülmüştür. Uygulamaya katılanların öğretim davranışlarında tutarlı olarak değişiklikler rapor edilmiş ve bu durum öğrenciler tarafından belirtilmiştir (Steinert vd., 2009, s. 497-526).

Kurs verenlerin uzman, araştıran, eğitimin çeşitli yönlerini geliştirerek yapmış hem de açıklarını tamamlamaya çalışmış olmaları gereklidir. Bu beceriyi eğitimciler belli bir şekilde geliştirmiş olsalar bile bilgileri güncellenmeli bu programa katılanlar içinde geçerli kurumsallaşma esas olmalıdır. Tıp eğitimin ve eğitim kuramlarının günceline hakim öğretim üyeleri olarak eğitim vermeleri için kursu veren öğretim üyelerinin belli aralıklarla bilgilerin yenilemeleri gereklidir. Uzmanlıkların

belirlenmesinin ötesinde belli aralıklarla bilginin yenilendiğini gösteren tekrarlı sınavlar yapılmasında yarar vardır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğunun gelişmeye açık olduklarını ifade etmeleri sevindiricidir. Bir grup öğretim üyesi yurt dışı, bir kısmı da üniversitelerindeki eğitim fakültesinde doktora eğitimi aldıklarını bildirmeleri program geliştirme, değerlendirme konularında daha etkili olmalarını sağladığı düşünülmektedir. Bu doktora programları sayesinde tıp fakültesi ve eğitim fakültesi öğretim üyelerinin ön yargılarını kırarak birbirlerini tanımlarına işbirliği yapmalarına zemin hazırladığı düşünülmektedir.

Araştırmada eşit sayıdaki Dahili/Cerrahi Tıp ve Temel Tıp öğretim üyesi kursiyerlerin sunumları ve beceri performansları için eğitimci olarak kendilerinin sözlü ve yazılı geri bildirim verdikleri bildirmişlerdir. Geri bildirim sadece kurs sorumlularının değildir; hemen hemen eşit sayıdaki Dahili/Cerrahi ve Temel Tıp öğretim üyesi her ders için kursiyerlerden geri bildirim aldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan hemen hemen eşit sayıdaki Dahili /Cerrahi ve Temel tıp öğretim üyesi kursa devam aldıklarını bildirmişlerdir. Uygulamalara katılımın önemini ise daha çok Temel Tıp öğretim üyeleri vurgulamışlardır. Etkinliklere katılanların izlenmesi de kursların hakkında geri bildirim sağlar. Ancak etkinliklere katılanları izlediklerini sadece üç Temel Tıp öğretim üyesi bildirmiştir. Bu öğretim üyelerinden ikisi kursa katılmış olan öğretim üyelerinden “daha sonrasında geribildirim” aldıklarını ifade etmişlerdir.

Sadece Temel Tıp öğretim üyelerinden ikisi ise birkaç kez izleme toplantıları yaptıklarını ama daha sonrasında katılım çok olmadığı için yapmadıklarını bildirmişlerdir. Birer Dahili/Cerrahi Tıp ve Temel Tıp öğretim üyesi kendileri yapmasalar da kursiyerlerin izlenebileceğini önermişlerdir. Hemen hemen eşit sayıdaki Dahili/Cerrahi Tıp ve Temel Tıp öğretim üyesi katılımcıların gelişim takibi, derslerine giren öğrencilerinden alınan ders değerlendirmelerinin yıllara göre takibi ile yapılabileceğini önermişlerdir. Eşit sayıdaki Dahili/Cerrahi Tıp ve Temel Tıp öğretim üyesi eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi yapılabileceğini önermişlerdir. Sadece Temel Tıp öğretim üyelerinden üçü izleme toplantıları yapılabileceğini vurgulamışlardır. Oysa sadece bir Dahili /Cerrahi tıp öğretim üyesi ise “hep istediklerini ama yapamadıklarını” bildirmiştir. Bu bulgulardan yapılacak çıkarım kursiyerlerin izlenmesinin yetersiz olduğu olabilir. Bu bulgulara benzer olarak Geyik vd., (2000, s. 24-28) eğitici eğitimi kursunun devamında eğitim almış öğretim üyelerinden seçilecek geniş bir gruba eğitim programı ve koçluk eğitimi verilmesinin ve benzer eğitimlerin

periyodik olarak devam ettirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Çiçeklioğlu (2004, s.1-85) Eğitim programına katılmalarının üzerinden iki yıl geçen katılımcıların kursta aldıkları bilgi ve becerilerinin ne kadarını kullandıkları değerlendirilmiştir.



## 5.2. Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgular her ne kadar tüm ülkeye genelleştirilemezse de programların iyileştirme çalışmalarında ilgili makamlara bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma ülkemizde uygulanmakta olan Eğitici Gelişim Programlarının niteliğinin değerlendirilmesi ve etkinliğinin belirlenmesine ışık tutması bakımından araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir. Araştırmaya dahil edilmiş olan tıp fakültelerindeki tıp eğitimi anabilim dalları ve Eğitici Gelişim Programlarındaki *resmiyet, kurumsal kimlik kazanma, amaç ve süreklilik, esneklik, özerklik* gibi kurumsallaşmanın belli başlı öğeleri bakımından bazı gelişmelere rağmen henüz kurumsallaşmanın tamamlanmamış olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Temel tıp ve Dahili/Cerrahi tıp öğretim üyelerinin görüşlerinde benzerlikler farklılıklardan daha çoktur.

### 5.2.1. Eğitici gelişim programlarının kurumsallaşması

*Resmiyet:*

- Kurumların adlandırılması resmiyet kazanmada önemli bir durumdur. Eğitici Gelişim Programlarında yer alan kursların arasında en yaygın olan kurs Temel Eğitim Becerileri kursudur. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri tarafından Eğitici Gelişim Programıyla temel beceri kursunun resmiyette denk gibi algılanmakta olduğu söylenebilir.
- Eğitici Gelişim Programları tıp fakültelerinde yer alan Tıp Eğitimi Anabilim Dalları tarafından yürütülmektedir. Eğitici Gelişim Programları birçok tıp fakültesi için zorunlu olduğundan araştırmaya katılan üniversitelerde programların içerik ve süreçleri değiştirilmeden sürdürülmektedir. Diğer bir deyişle program hazırlıkları bilimsel temelli çalışmalar ve kapsamlı program geliştirme çalışmaları yapılmadan devam ettirilmektedir.
- Uygulamalara katılmanın kararı da resmiyet kazanmayla ilgili bir durumdur. Birbirine çok yakın sayıdaki Temel Tıp ve Dahili/Cerrahi Tıp öğretim üyeleri uygulamalara katılmanın idari görevlendirmeyle gerçekleştiğini bildirmişlerdir. Başlangıçta kurslara katılımda bazı öğretim üyelerinin isteksiz olmaları bu merkezi görevlendirmeyle ilişkili olabilir.
- Araştırmaya dahil edilmiş olan üniversitelerin tıp fakültesi dekanlığına bağlı Tıp Eğitimi Anabilim dalı sekreteryası, giderek daha fazla görev aldığı saptanmıştır.

Bu durum kurumsallaşma için önemli bir gelişmedir. Ancak sayıları az da olsa bazı katılımcılar bütçe kısıtlılıkları nedeniyle dekanlığın eğitimsel araç-gereç ihtiyaçlarını desteklemede zorlandığını dile getirmişlerdir.

- Uygulamaların yapıldığı yer ve donanım, kurumun resmiyet kazanması ve dolayısıyla eğitici ekibin kurumsal kimlik kazanmalarında rol oynar. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri bölüm farkı olmaksızın özel bir yerlerinin olduğunu bildirmişlerdir.
- Resmiyet Kazanmada Etkinliklerin denetlenmesi de gereklidir. Katılımcılar, Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurumu (UTEAK) *denetim komisyonu uyarınca* Üniversitelerinde Tıp Eğitimi ve Bilişimi Birimi ve Tıp Eğitimi Anabilim dalının kurulduğunu bildirmişlerdir. Bu, ilgili üniversitelerin Eğitici Gelişim Programlarına resmiyet kazandırmada önemli bir gelişmedir.
- Eğitim Becerileri kurslarının denetimleriyle ilgili olarak bölümlerine ve üniversitelerine bağlı olmaksızın öğretim üyeleri denetimin yapılmadığını ya da yetersiz denetleme yapıldığını bildirmişlerdir.
- Denetimi kendi gayretleriyle kursiyerlerin geri bildirimleri ile gerçekleştirdiklerini bildirmişlerdir. Bu durum bireylerin kendi kararlarına bırakıldığında Eğitici Gelişim Programlarının resmiyet kazanmasına sekte vurabilir.

#### *Kurumsal kimlik kazanma:*

- Eğitici ekibin kurulmasında izlenen yol kişilerin kurumsal kimlik geliştirmelerinde önemlidir. Araştırmaya katılan öğretim üyeleri genel olarak gönüllülerin dekanlıklarından gelen duyuruya yanıt vermeleri ile dengeli olarak kurulduğunu bildirmişlerdir.
- Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden bir kısmı sadece kendi fakültelerinde değil başka üniversitelere de giderek o fakültelerde eğitici gelişim programının başlatılmasını sağladıklarını bildirmişlerdir.
- Eğitici ekibin kurulması kadar kurslara katılma da kurumsal kimlik kazanmanın göstergelerinden biridir. Araştırmada bazı öğretim üyelerinin kurslara “gönüllü” olarak katılmak istedikleri bildirilmiştir.
- Yıllar içinde kurslara katılımın arttığını bunun nedenlerinden birinin eğitimcilerin kursa verdikleri önemin katılımcı tutum ve davranışlarına yansımalarıyla

katılımlarda artış olduğunu bildirmişleridir. Buna karşılık bazı öğretim üyeleri kurslara katılımlarda bu kadar gönüllü değildir.

- Fakültelerinde Eğitici Gelişim Programına başlangıcından sonra katılan birkaç öğretim üyesi fakültelerindeki programın ne zaman, neden ve nasıl başladığını bilmediklerini bildirmişlerdir. Bu sayı az bile olsa önemli bir bulgudur. Programda yer alacak öğretim üyeleri için bir oryantasyon programının olmaması önemli bir eksikliklerdir.
- Araştırma bulgularına göre Türkiye'deki birçok tıp eğitimi anabilim dalında sadece tıp hekimleri görevlendirilmektedir. Ayrıca bu görevli tıp hekimleri kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili bilim dallarında çalışırken tıp eğitimi anabilim dalı görevlerini de yürüttüklerini bildirmişlerdir. Bu durum kurumsal kimlik geliştirme sürecine ket vurabilir. Eğitici Gelişim Programları tıp hekimi olmayan eğitimcileri de kapsamalıdır.

#### *Amaç:*

- Fakültelerinde EGP'nin açılış nedeni sorusuna yanıt veren öğretim üyeleri eğitimciliğin standardını geliştirmek, eğitimde verimlilik ve fakültede yenilenme sürecinin bir parçası olarak görüldüğünü bildirmişlerdir. Bu görüşlerde Temel Tıp ya da Dahili/Cerrahi öğretim üyesi olmanın bir fark doğurmadığı görülmüştür.
- Eğitim becerileri kursu amaçlarının yetişkin eğitime uygun, çeşitli seviyelerde tıp eğitiminde görevli öğretim üyelerinin eğitim becerilerinin geliştirilmesini amaçladığı bildirilmiştir.
- Amaçların belirlenme süreci ise Ulusal Çekirdek Eğitim Programındaki yeterlilikler üzerinden; yıllar içerisinde kursa katılan öğretim üyelerinin geri bildirimlerine göre, ilk başta alınan eğitim becerileri kursu ve eğitim fakültesi deneyimleriyle gerçekleştirildiği bildirilmiştir. Amaçların eğitici gruptaki her öğretim üyesinin kendisinin belirlemesi ve grubun kontrol etmesi yoluyla hazırlandığını veya ilgili kursun kapsamına ve güncel literatüre göre belirlendiğini ifade eden eğitimcilerde vardır.

#### *Süreklilik:*

- Eğitici Beceri Kurslarının sürekli olmasındaki en önemli etkenlerden biri yönetimin desteğidir. Bu araştırmada yönetimin her zaman destek vermesi

öğretim üyelerince olumlu durum olarak bildirilmiştir. Buna karşılık araştırma bulgularında yıllar içinde dekanlık desteğinin azalması da ifade edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden birkaçı son iki yıldır olan dekan ve idari değişikliklerden dolayı eğitimde aksamalar olduğunu ve gelecek için güvensiz hissettiklerini bildirmişlerdir. Bu durum, kurumsallaşmada süreklilik, devamlılık konularında sorun yaratabilir.

*Esneklik:*

- Araştırmaya katılan öğretim üyeleri yetişkin eğitiminin önemine vurgu yapmışlardır. Ancak, uygulamalar her ne kadar yetişkin eğitime uygun aktif, etkileşimli planlansa da daha çok doğrudan öğretim yöntemleri uygulanmaktadır.
- Esneklik eğitici ekibin devamlılığını sağlama stratejilerinde de kendini göstermelidir. Ekibin hala eski ekip olması çok az değişim olması yeni gelecek olanlara karşı belli anlamda direnç olması ya da çıkanın yerini doldurmada problemler olması da kurumsallaşma ile ilgili ciddi sorunlardan biridir.
- Çoğu katılımcı, öğretim amaçlarının, içeriğinin belirlenmesinde güncel gelişmelerden yararlanarak esnek uygulamalar yaptıklarını bildirmişlerdir.
- Ancak bir kısım öğretim üyesi özellikle fakültelerindeki Eğitici Gelişim Programlarının ilk yıllarında katılmış oldukları ilk kursların içeriğini koruyarak öğretimin içeriğini sürdürdüklerini bildirmişlerdir.

*Özerklik:*

- Araştırma bulguları, tüm Türkiye'ye genellenemezse de, Türkiye'deki tıp eğitimi anabilim dalları diğer kliniklerle karşılaştırıldıklarında tıp eğitimi program geliştirmelerinde çok da etkin olmadıkları düşünülebilir.

### **5.2.2. Eğitici gelişim programlarında kurumsallaşmayı destekleme**

Araştırmaya katılan öğretim üyeleri kurumsallaşmayı desteklemek için *planlama, liderlik, iletişim, araştırma geliştirme, hizmet içi eğitim, denetim ve geri bildirim* gibi faktörler için öneriler vermişlerdir.

*Planlama:*

- Araştırmaya katılan öğretim üyeleri, klinisyenleri bu programa çekmenin oldukça zor olduğunu bildirmişlerdir.

- Eğitime katılmaya direnç gösteren öğretim üyelerine ya zorunlu dekanlık ya da akademik yükseltmedeki şartlarla katılmaları zorlanmıştır.
- Bu araştırmada bazı öğretim üyeleri klinisyen katılımını artırmak için eğitim becerileri kursundaki ders sayısını azalttıklarını bildirmişlerdir.

#### *Liderlik:*

- Bazı öğretim üyeleri katılımcıları gelişen teknolojileri uygulayabilme becerilerini geliştirmede liderlik yapmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Eğitici öğretim üyelerinin özgeçmişleri, değerleri, davranışları dikkate alındığında lider özellikleri taşıdıkları söylenebilir

#### *İletişim:*

- Temel beceri kursunun en olumlu yanlarından bir tanesi bu programların uygulandığı her yerde kurslara katılanlar, kursları yararlı bulduklarını bildirmişlerdir.
- Aynı tıp fakültesinde fakat farklı bölümlerde çalışan öğretim üyelerinin bu bir haftalık eğitimde birbirlerini daha yakından tanıma olanağı buldukları söylenebilir. Bu durum akran öğrenimi, deneyim paylaşımı, eğitimde işbirliği olanaklarını artıracaktır.

#### *Araştırma geliştirme:*

- Türkiye’de gerçekleştirilen eğitimcilerin eğitimi araştırmaları genellikle durum saptama, program analizi amaçlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılmış olan öğretim üyelerinin de araştırmaları bu yöntemlerle sınırlıdır. Eğitici Gelişim Programlarının kurumsallaşmasını desteklemek için eylem araştırmaları düzenlenebilir.

#### *Hizmet içi eğitim:*

- Maalesef şu andaki haliyle öğretim üyelerinin tıp eğitimi araştırmaları ikinci planda kalmaktadır.
- Tıp hekimi, uzmanlık alanında hastanede verdiği hizmetlerle tıp fakültesindeki öğretim üyeliğinin farklı olmadığını düşünmektedir. Tıp eğitimini sadece usta çırak ilişkisi içinde yorumlama yaygındır. Halbuki mesleki hekimlik ve tıp eğiticiliği aynı değildir. Eğitcilik eğitim formasyonu eğitimi gerektirir.

#### *Geri bildirim:*

- Bulguların tamamı hem eğitici beceri kurslarından sorumlu hem de kurslara katılanların kursları yararlı bulduklarını göstermektedir. Bu ulusal ve uluslararası araştırmalarla uyumlu bir bulgudur.
- Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin büyük bir çoğunluğunun gelişmeye açık olduklarını ifade etmeleri sevindiricidir.
- Bir grup öğretim üyesinin yurt dışı, bir kısmı da üniversitelerindeki eğitim fakültesinde doktora eğitimi aldıklarını bildirmeleri program geliştirme, değerlendirme konularında daha etkili olmalarını sağladığı düşünülmektedir. Bu doktora programları sayesinde tıp fakültesi ve eğitim fakültesi öğretim üyelerinin ön yargılarını kırarak birbirlerini tanımalarına ve işbirliği yapmalarına zemin hazırladığı düşünülmektedir
- Araştırmada eşit sayıdaki Dahili/Cerrahi Tıp ve Temel Tıp eğitici öğretim üyesi, kursiyerlerin sunumları ve beceri performansları sırasında eğitimci olarak kendilerinin sözlü ve yazılı geri bildirim verdiklerini bildirmişlerdir.
- Geri bildirim sadece kurs sorumlularından değildir; hemen hemen eşit sayıdaki Dahili/Cerrahi ve Temel Tıp öğretim üyesi her ders için kursiyerlerden de geri bildirim aldıklarını ifade etmişlerdir.
- Ayrıca araştırmaya katılan hemen hemen eşit sayıdaki Dahili /Cerrahi ve Temel tıp öğretim üyesi kursa devam aldıklarını bildirmişlerdir.
- Uygulamalara katılımın önemini ise daha çok Temel Tıp öğretim üyeleri vurgulamışlardır.
- Ancak etkinliklere katılanları izlediklerini sadece üç Temel Tıp öğretim üyesi bildirmiştir.
- Bu öğretim üyelerinden ikisi kursa katılmış olan öğretim üyelerinden “daha sonrasında geribildirim” aldıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğretim üyeleri çeşitli şekillerde gerçekleştirdikleri geri bildirim öneme ve işlevlerine önem verdiklerini bildirmişlerdir.

Özetle; Eğitici Gelişim Programları her tıp fakültesi öğretim üyesi için lüks değil, bir zorunluluktur. Sürdürülebilirliği, eğitimde rol model olarak saygınlık kazanmış, tıp eğitimi anabilim dalı ve akademik kadrosunda görevli eğitici liderlerin varlığını gerektirir. Sistemik olmalı, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içermelidir. Çıktıları gerçekçi ve ölçülebilir olmalıdır. Bireylerin, disiplinlerin ve kurumun ihtiyaçlarına (beklentilerine) uygun olmalıdır. Kullanılan

etkinlikler yetişkin eğitimine uygun, deneyimsel öğrenmeyi ve yansıtıcı düşüncüyü desteklemelidir. Planlama, uygulama ve değerlendirmeleri tüm tıp disiplinleri ve eğitim-iletişim bilimleri uzmanlarıyla işbirliği içinde yapılandırılmalıdır. Kurumsal destek sağlanmalı, kurum kültüründe saygın ve önemli bir yeri olmalıdır.

### **5.3. Sınırlılıklar**

Araştırmada elde edilen bulgular her ne kadar tüm ülkeye genelleştirilemezse de programların iyileştirme çalışmalarında ilgili makamlara bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma ülkemizde uygulamaya yeni başlayan ve uygulanmakta olan Eğitici Gelişim Programlarının niteliğinin değerlendirilmesi ve etkinliğinin belirlenmesine rehber olması bakımından önemlidir.

### **5.4. Öneriler**

#### **5.4.1. İleri uygulamalara yönelik öneriler**

- Günümüzde, tıp hekimlerinin hem hastane hizmetlerini (klinik muayene, hasta takibi, ameliyathane) hem de eğiticilik görevlerini aynı anda sürdürmenin yaratacağı stres ve verim kaybını önlemek için, uzaktan eğitim teknoloji seçeneklerinden yararlanılması akıllıca olacaktır. Kurslar yüz yüze ve çevrimiçi (online) olarak düzenlenebilir.
- Kurslar iki gün online olarak temel bilgilerin öğrenilmesi ve üç gün içinde uygulamaların yüz yüze yapılması şeklinde önerilebilir.
- Teknolojiden yararlanarak farklı üniversitelerdeki alanında uzman sınırlı sayıda eğitici gelişim programı sorumlularıyla işbirliği yapılabilir.
- Tıp eğitimi ve eğitim kurumlarının günceline hakim alan uzman öğretim üyelerinden eğitici gelişim kursu veren öğretim üyelerine belli aralıklarla bilgilerini yenilemeleri ve yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeleri için toplantılar düzenlenmelidir.
- Etkinliklere katılanların izlenmesi de kurslar hakkında geri bildirim sağlar.
- Eğiticilerin ve eğitilenlerin kurs sonrasında belli aralıklarla toplanarak hem kendi deneyimlerini paylaşması hem de eğitimin çeşitli alanlarında uzman kişilerden bilgi ve becerilerini geliştirecek kısa süreli kurs ve uygulamalara katılması çok yararlı olacaktır.

- Eğitcilerin programlardan memnuniyeti, öğrenme düzeyleri ve öğrencilerin eğitimci davranışlarından memnuniyeti ile ilgili araştırma bulguları vardır.
- Ancak eğitimci gelişimi programlarının öğrencilerin öğrenmelerine uzun dönemdeki etkisinin kanıtlarını gösteren ya da farklı eğitimci gelişimi yöntemlerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yetersizdir.

#### **5.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler**

- Gerçekleştirilmiş olan bu araştırma uluslararası ve ulusal alanyazına ve bu alanda yapılmış olan araştırmalara daha geniş bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Ancak programların değerlendirilmesi tek başına yeterli değildir. Programların iyileştirilmesi ve geliştirilmesi çalışmalarını bilimsel temelli araştırmaların ışığında gerçekleştiğinde daha sistematik, sürdürülebilir olmaktadır (Johnson, 2014, s. 16-17).
- Daha iyi eğitimci eğitimi için disiplinler arası işbirliğiyle nicel ve nitel araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Farklı üniversitelerle iş birliği yapılarak uyguladıkları başarılı çalışmalar paylaşılabilir, eğitimin farklı alanlarındaki sorun ve ihtiyaçlara çözüm arayan ortak bilimsel araştırmalar gerçekleştirilebilir.



## KAYNAKÇA

- Acar, M. (2012). Üniversitelerde yeniden yapılanmanın aciliyeti ve yeni üniversitelerin sorunları. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8(23), 21-27.
- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: Yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 220-236.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, S. İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Armstrong, E., & Barsion, S. (2006). Using an outcomes-logic-model approach to evaluate a faculty development program for medical educators. *Academic Medicine*, 81(5), 483-488.
- Aybek, Ş. (2020, 20 Temmuz).Eğitimde nasıl kurumsallaşılabilir? [Köşe yazısı]. <https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/sahin-aybek/egitimde-nasil-kurumsallasilabilir-1752661> adresinden erişilmiştir.
- Aygören, F. ve Saracaloğlu, A. S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri (Çine İlçesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 194-223.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Başer, A. ve Şahin, H., (2017). Tıp eğitiminde beşeri bilimler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 16, 49-59.
- Bin Abdulrahman, K. A., Siddiqui, I. A., Aldaham, S. A., & Akram, S. (2012). Faculty development program: A guide for medical schools in Arabian Gulf (GCC) countries. *Medical Teacher*, 34(1), 61-66.
- Birden, H., Glass, N., Wilson, I., Harrison, M., Usherwood, T., & Nass, D. (2013). Teaching professionalism in medical education: A Best Evidence Medical Education (BEME) systematic review. BEME Guide No. 25. *Medical Teacher*, 35(7), e1252-1266.
- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods* (5. ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Boillat, M., Bethune, C., Ohle, E., Razack, S., & Steinert, Y. (2012). Twelve tips for using the objective structured teaching exercise for faculty development. *Medical Teacher, 34*(4), 269-273. doi: 10.3109/0142159X.2011.599891
- Bosch, G., & Charest, J. (2010). *Vocational training international perspectives*. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. (İçinde) F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bulut, A., Karabey, S., Yolsal, N., Ortaylı, N. ve Aydın, Z. (2000). Öğretmeyi öğrenmek: İstanbul tıp fakültesinin eğitici eğitimi deneyimi. *İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası, 63*(3), 293-299.
- Butler, F. M, Miller, S. P., Lee, K., & Pierce, T. (2001). Teaching mathematics to students with mild-to-moderate mental retardation: A review of the literature. *Mental Retardation, 39*(1), 20-31.
- Burges, A., Matar, E., Neuen, B., & Fox, G. J. (2019). A longitudinal faculty development program: supporting a culture of teaching. *BMC Medical Education, 19*(1), 1-9.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim, 31*(142), 3-14.
- Candan, Ç., Tuncer, B. ve Karataş, H. (2015). Program değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 307-312.
- Cangöz, B. (2005). Geçmişten Günümüze belleği açıklamaya yönelik yaklaşımlara kısa bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 22*(1), 51-62.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (2. ed.). USA: Sage Publications.
- Çiçeklioğlu, M. (2004). *Ege üniversitesi tıp fakültesinde yürütülen eğitici eğitimi programının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Dalgıç, G. (2010). Öğretim Elemanı Performans Değerlendirme Envanterleri (ÖEPDE) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(32), 92-105.

- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations: ERIC/tm digest. Retrieved May 4, 2021, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338706.pdf>.
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri/öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirören, M., Palaoğlu, O., Kemahlı, S., Özyurda, F., & Ayhan, I. H. (2008). Perceptions of students in different phases of Medical education of educational environment: Ankara University Faculty of medicine. *Medical Education Online*, 13(1), 44-77.
- Dimitroff, A., & Davis W. K. (1996). Content analysis of research in undergraduate medical education. *Academic Medicine*, 71(1), 60-70.
- Durak, H. İ. (2018) Kuruluşundan bugüne Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde eğitim öğretim programı. *Türkiye Klinikleri*, 12-20.
- Durmuş, Y. T. (2016). Effective learning environment characteristics as a requirement of constructivist curricula: Teachers' needs and school principals' views. *International Journal of Instruction*, 9(2), 183-198.
- Edinburgh Declaration (1988). World Federation for Medical Education, Edinburg.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ellis, L. A. (2005). Balancing approaches: Revisiting the educational psychology research on teaching students with learning difficulties. *Australian Education Review*, 48, 28-66.
- Erdem, A. R. (2005). Üniversitenin var oluş nedeni (üniversitenin misyonu). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(17), 75-86.
- Ersoy, F. (2003). Tıp eğitiminde eğitici eğitimi programlarına bir bakış, *Tıp Eğitimi Dünyası*, 11, 38-42.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Fichter, J. (1990). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Konya: Toplum Yay.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve Öğretme* (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Finch, C. R., & Crunkilton, J. R. (1999). *Curriculum development in vocational and technical education: planning, content and implementation*. USA: Allyn & Bacon.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

- Gencel, İ. E. (2008). Sosyal bilgiler dersinde Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin tutum, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(2), 401-420.
- Geyik, M. F., Kara, İ. H., Uzunlar, A. K., Baltacı, D., Gönen, İ., Bahçebaşı, T. ve Karakılıç, O. (2000). Tıp fakültesi öğretim üyelerine uygulanan eğitimcilerin eğitimi etkinliğinin araştırılması. *İstanbul Tıp Fakültesi Mecmuası*, 63(3), 24-28.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökalp, M. (2018). Öğretme-öğrenme modelleri “grupla öğretme modelleri” (Carrol, Bloom, Slavin, Gagne). B. Oral (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 387-421). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürpınar E. ve Kulaç E. (2013). Tıp eğitiminde öğretim stilleri ve Grasha öğretim stili ölçeği. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 37, 22-32.
- Harden, R. M. (1986). Ten questions to ask when planning a course or curriculum. *Medical Education*, 20, 356-365.
- Harden, R. M. (2000) Evolution or revolution and the future of medical education: Replacing the oak tree, *Medical Teacher*, 22, 435-442.
- Harden, R. M., & Crosby, J. (2000). AMEE Guide No: 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*. 22(4), 334-347.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1996). Memo to constructivists: Skills count, too. *Educational Leadership*, 53(5), 26-29.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc.
- Hürsen, Ç. (2008). Öğretim materyalleri. H. Uzunboylu (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s.104-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, A. F., Demirel, C., Şanlı, M., Yüncü, M., Özkur, M., Aydın, N. ve Tuncer, D. (2016). *Gaziantep Tıp Fakültesi Eğitim Becerileri Rehberi*. (Editörler: Işık, A. F., Dülger, E., Aydın, N.).
- Johnson, A. P. (2014). *A short guide to action research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, E. D., & Southern, W. T. (2003). Balancing perspectives on mathematics instruction. *Focus on Exceptional Children*, 35(9), 1-16.
- Kan, A. (2011). Ödev ve projeler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 269-292). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kırcaali İftar, G. ve Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Knowles, M. (1996). Adult learning. L. Craig (Ed.), *The ASTD training and development handbook* içinde (s. 253-264). New York, NY: McGraw-Hill.
- Kouzes, M., & Posner, B. (1995). *The leadership challenge: How to keep getting extraordinary things done in organizations* (2. ed.). San Francisco: Jossey, Bass.
- Layık, M. E., Karahocagil, M. K. ve Kalem, P. (2017). *Tıp eğitiminde akreditasyonun önemi*. *Van Tıp Dergisi*, 24(2), 127-130.
- Leslie, K. Baker, L., Egan-Lee, E., Esdaile, M., & Reeves S. (2013). Advancing faculty development in medical education: a systematic review. *Acad Med*. 88(7), 1038-1045.
- Lifshitz, A. (1997). Trends in medical education. *Gac Med Mex*, 133(1), 25-28.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design an interactive approach* (2. ed.). London: Sage Publications.
- McLean, M., Cilliers F., & Van Wyk J. M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555-584.
- Mennin, S., Kalisman, S., Eklund, M. A., Friedman, S. Morahan, P. S., & Burdic, W. (2012). Project-based faculty development by international health professions educators: Practical strategies. *Medical Teacher*, 35(2), e971-e977.
- Merriam, S. B. (2012). *Nitel araştırma yöntemleri tasarım uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mıdık Ö., Yılmaz N. D. ve Tontuş Ö. (2015). Değişim sürecinde öğretim üyeleri: Ne umdular ne buldular. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 43, 61-74.
- Mulder, M. (2012). Interdisciplinarity and education: towards principles of pedagogical practice. *Journal of Agricultural Education and Extension* 18(5), 437-442.
- Musal, B. (2002). Eğitici gelişim programları. *DEU Tıp Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 39-47.
- Musal, B. (2003). Eğitici gelişim programları: Dokuz eylül üniversitesi tıp fakültesi deneyimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 81-88.
- Musal, B., Sarioğlu, S., Yemişçigil, A. ve Alıcı, E. (1999). A “trainers’ training program for clinical training skills” from dokuz eylül university faculty of medicine. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 13(1), 101-108.

- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148.
- Oosterhof, A. (1999). *Developing and using classroom assessments*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ozankaya, Ö. (1984). *Toplumbilimine giriş*, Ankara: S Yayınları.
- Özcan, K. V., Göksu İ., & Göktaş, Y. (2015). Tendencies of medical education researches in Turkey: Content analysis of 2000-2014 period. *Marmara Medical Journal*, 28, 142-150.
- Özer, B., Gelen, İ. ve Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 822-836.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özgün, E. ve Şenol, Y. (2019). *Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi eğitici gelişim programlarının değerlendirilmesi*. Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Eskişehir.
- Özışık, M. E. (2019). *Bilginin toplumsal iletişimde düşünce özgürlüğü açısından kütüphanelerin rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim- istihdam ilişkisi: Türkiye'de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*. 4, 173-18.
- Paksoy, H. Soysal, A. ve Özçalıcı, M. (2014). Yeni kurulan üniversitelerde kurumsallaşma süreci Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 1(1), 101-115.
- Polat, S. A., Rahman, S. ve Sarsılmaz M. (2002). Tıp fakültelerimizde tıp etkinlikleri Fırat Üniversitesi tıp fakültesinde tıp eğitimi konusunda gelişmeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, (9), 2-5.
- Purdie, N., & Ellis, L. (2005). A review of the emprical evidence identifying effective interventions and teaching practices for students with learning difficulties in years 4,5 and 6. literature review. [https://research.acer.edu.au/tll\\_misc/7](https://research.acer.edu.au/tll_misc/7) adresinden erişilmiştir.
- Regehr, G. (2004). Trends in medical education research. *Academic Medicine*, 79(10), 939-947.

- Rotgans, J. I. (2012). The themes, institutions and people of medical education research 1988-2010: Content analysis of abstracts from six journals. *Advance Health Science Education, 17*, 515-527. doi: 10.1007/s10459-011-9328-x
- Sayek, İ. (2015). *Tıp eğiticisi el kitabı 'tıp eğiticisinin özellikleri'* (1. ed.). Ankara.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ereğ Ofset.
- Sezgin, İ. (2009). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sherbino, J., Snell, L., Dath, D., Dojeji, S., Abbott, C., & Frank, R. J. (2010). A national clinician–educator program: A model of an effective community of practice. *Medical Education online, 15*(1), 53-56.
- Skeff M. K., Stratos G. A., & Mount J. F. S. (2007). Faculty development in medicine: A field in evolution. *Teaching and Teacher Education, 23*, 280-285.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M., & Prideaux, D. (2009). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No:8, *Medical Teacher, 28*(6), 497-526.
- Swanson, H. L., & Deshler, D. (2003). Instructing adolescents with learning disabilities: Converting a meta-analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities, 36*(2), 124–134.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(3), 65-86.
- Şekerler, S. (2015). Derinlemesine görüşme. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s.186-201). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde *güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, A., & Balaban, J. (2010). Learning strategies of successful and unsuccessful university students. *Online Submission, 1*(1), 36-45.
- TBMM Araştırma Komisyonu (1991). *Tıp Eğitimi Meclis Araştırma Komisyonu Raporu*.

- Tekin, H. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Mars Matbaası.
- Turan-Özdemir, S. (2005). Tıp eğitimi ve standartlar. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 31(2), 133-137.
- Türk Tabipleri Birliği (1997). *Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Raporu*. Ankara
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Ültanır, Y. G. (1997). *Öğrenme Kuramları*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme/teori ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Vatansever, K. ve Durak, H. İ. (2007). Tıpta eğitici gelişimi nasıl örgütlenmeli: öğrenme kuramları, temel kavramlar, uygulamalar ve örnekler eşliğinde bir derleme. *Tıp Eğitim Dünyası*, (24), 28-38.
- Vatansever, K. (2011). Öğretim üyelerinin öğretme yönelimlerinin belirlenmesi: Klinisyen öğretim üyeleriyle niteliksel bir araştırma. *Tıp Eğitimi Dünyası*, (29), 34-47.
- Weiss, R. S. (1995). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. Simon and Schuster.
- Yesilyaprak, B. (2012). The paradigm shift of vocational guidance and career counseling and its implications for Turkey: An evaluation from past to future. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 111-118.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Yin, K. R. (2009). *Case study research design and methods* (4. ed.). UK: Sage Publications.
- Yolsal N., Bulut A., Karabey, S., Ortaylı, N., Bahadır, G., & Aydın, Z. (2003). Development of training of trainers programmes and evaluation of their effectiveness in Istanbul, Turkey. *Medical Teacher*, 25(3), 319-324.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.



## **EKLER**

<b>Ek Numarası</b>	<b>Başlık</b>	<b>Sayfa Numarası</b>
EK 1	Eğitici Gelişim Programı Uygulamacıları İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	140
EK 2	Etik Kurul Onay Belgesi	145
EK 3	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kontrol Listesi	146
EK 4	Açık Uçlu Anket Formu	149
EK 5	Kod Anahtarı	158

## **EK-1**

### **Eğitici Gelişim Programı Uygulamacıları İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları**

**Amaç:** Bu araştırmada Türkiye’de tıp eğitimi anabilim dalı olan tıp fakültelerindeki Eğitici Gelişim Programlarını uygulayan öğretim elemanların uyguladıkları programlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitici Gelişim Programının uygulandığı her bir tıp fakültesinin başlangıçtan günümüze özgün tarihçesi nedir?
2. Eğitici Gelişim Programının; uygulama süreci ve öğretim süreci nasıl gerçekleştirilmekteydi?
  - a) Amaçlar (kazanımlar)
  - b) Öğretim materyalleri
  - c) İçeriği düzenleme
  - d) Uygulama etkinlikleri
  - e) Ölçme ve değerlendirme
3. Günümüzde Eğitici Gelişim Programının; uygulama süreci ve öğretim süreci nasıl gerçekleştirilmektedir?
  - a) Amaçlar (kazanımlar)
  - b) Öğretim materyalleri
  - c) İçeriği düzenleme
  - d) Uygulama etkinlikleri
  - e) Ölçme ve değerlendirme
4. Eğitici Gelişim Programının uygulama ve öğretim sürecinde temel tıp ve klinisyen öğretim elemanlarının görüşlerinde işleyen durumlar, sorunlar ve öneriler konularında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

## SORULAR

1-Eğitim geçmişinizden kısaca bahseder misiniz?

### Geçmiş

1-Okulunuzda Eğitici gelişim programı;

Ne zaman başladı?

Neden başladı?

Nasıl başladı?

Kimler görevlendirildi?

Ekip nasıl kuruldu?

Ekiptekilerin uyumu nasıldı?

Siz bu programa nasıl katıldınız?

Sizin bu programdaki rolünüz neydi?

Eğitici gelişim programına ilişkin kurs veya seminer aldınız mı?

Ne zaman aldınız?

Kimlerden/hangi kurumlardan aldınız?

Süresi nedir?

2-Etkinlikleriniz nelerdi?

Etkinliklerinize kimler katılıyordu? (Temel tıp ve klinisyen)

Uygulamalara katılıma kim karar veriyordu?

Uygulamalar hangi sıklıkla yapılıyordu? Buna kim, nasıl karar veriyordu?

Uygulamaları yaptığınız belli bir yer var mıydı? Bu yerin özellikleri, donanımı nasıldı?

Etkinlikleriniz denetleniyor muydu? Hangi kurum, nasıl denetliyordu?

Süreçte Eğitici gelişim programında işleyen durumlar nelerdi?

Süreçte Eğitici gelişim programında değişiklikler oldu mu? Neler?

Bu değişimlerin nedenleri nelerdi? Hatırladığınız olaylar var mı?

3-Etkinliklerinizdeki;

a) Amaçlar (kazanımlar) nelerdi? Nasıl belirleniyordu?

Öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl belirliyordunuz?

Öğrenciler için amaçlarınızı nasıl belirliyordunuz?

b) Öğretim materyalleri nelerdi? Nasıl belirleniyordu?

Eğitici gelişim programına ilişkin materyal hazırlığını nasıl

yapıyordunuz?

c) İçeriği düzenleme nelerdi? Nasıl belirleniyordu?

İçeriğin kuramsal temelleri neydi?

d) Uygulama etkinlikleri nelerdi? Nasıl belirleniyordu?

Eğitici gelişim programına ilişkin uygulamalarınızı nasıl gerçekleştiriyordunuz?

Eğitimin genel akışını nasıl düzenliyordunuz?

Etkinlikleri nasıl uyguluyordunuz?

Kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdi?

e) Ölçme ve değerlendirme nelerdi? Nasıl belirleniyordu?

Değerlendirmelerinizi nasıl yapıyordunuz?

Değerlendirme için ne gibi veriler topluyordunuz?

Öğrencilerin gelişimini nasıl değerlendiriyordunuz/gelişim takibini nasıl yapıyordunuz?

Katılanların başarısını nasıl belirliyordunuz?

Etkinliklerinize katılanları daha sonrasında izliyor muydunuz? Nasıl?

## Günümüz

1-Okulunuzda Eğitici gelişim programında;

Kimler görevlendiriliyor?

Ekip nasıl kuruluyor?

Ekiptekilerin uyumu nasıl?

Siz bu programa nasıl katıldınız?

Sizin bu programdaki rolünüz nedir?

2-Etkinlikleriniz neler?

Etkinliklerinize kimler katılıyor? (Temel tıp ve klinisyen)

Uygulamalara katılıma kim karar veriyor?

Uygulamalar hangi sıklıkla yapılıyor? Buna kim nasıl karar veriyor?

Uygulamaları yaptığınız belli bir yer var mı? Bu yerin özellikleri, donanımı nasıl?

Etkinlikleriniz denetleniyor mu? Hangi kurum, nasıl denetliyor?

Süreçte Eğitici gelişim programında işleyen durumlar neler?

Süreçte Eğitici gelişim programında değişiklikler planlıyor musunuz?

3-Etkinliklerinizdeki;

a) Amaçlar (kazanımlar) neler? Nasıl belirleniyor?

Öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl belirliyorsunuz? Öğrenciler için amaçlarınızı nasıl belirliyorsunuz?

b) Öğretim materyalleri neler? Nasıl belirleniyor?

Eğitici gelişim programına ilişkin materyal hazırlığını nasıl yapıyorsunuz?

c) İçeriği düzenleme neler? Nasıl belirleniyor?

İçeriğin kuramsal temelleri nedir?

d) Uygulama etkinlikleri neler? Nasıl belirleniyor?

Eğitici gelişim programına ilişkin uygulamalarınızı nasıl gerçekleştiriyorsunuz?

Eğitimin genel akışını nasıl düzenliyorsunuz?

Etkinlikleri nasıl uyguluyorsunuz?

Kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?

e) Ölçme ve değerlendirme nasıl yapılıyor?

Değerlendirmelerinizi nasıl yapıyorsunuz?

Değerlendirme için ne gibi veriler topluyorsunuz?

Öğrencilerin gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz/gelişim takibini nasıl yapıyorsunuz?

Katılanların başarısını nasıl belirliyorsunuz?

Etkinliklerinize katılanları daha sonrasında izliyor musunuz? Nasıl?

Öneriler

1-Eğitici gelişimi program uygulamasına yönelik bilgi ve beceri gereksinimleriniz nelerdir?

2-Size göre Eğitici gelişimi program uygulayıcısının taşıması gereken özellikler nelerdir?

3-Eğitici gelişimi programının uygulamasında işleyen durumlar nelerdir?

4-Eğitici gelişimi programının uygulamasında karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Bu güçlükler nelerdir? Bunların üstesinden nasıl geliyorsunuz?

5-Eğitici gelişim programı sürecinin uygulamasına ilişkin ileriye yönelik önerileriniz nelerdir?

6-Etkinlikleriniz;

a) Amaçlar (kazanımlar) nasıl belirlensin?

Öğrencilerin ihtiyaçları nasıl belirlensin Öğrenciler için amaçlarımız nasıl belirlensin?

b) Öğretim materyalleri neler olsun? Nasıl belirlensin?

Eğitici gelişim programına ilişkin materyal hazırlığını nasıl yaparsanız daha uygun olur?

c) İçeriği düzenleme nasıl belirlensin?

İçeriğin kuramsal temelleri neler olmalıdır?

d) Uygulama etkinlikleri neler olsun ve nasıl belirlensin?

Eğitici gelişim programına ilişkin uygulamalarınız nasıl gerçekleştirilsin?

Eğitimin genel akışı nasıl düzenlensin?

Etkinlikler nasıl uygulansın?

Kullandığınız yöntem ve teknikler neler olmalı?

e) Ölçme ve değerlendirme nasıl yapılsın?

Değerlendirmeleriniz nasıl yapılsın?

Değerlendirme için ne gibi veriler toplansanız daha iyi olur?

Öğrencilerin gelişimi nasıl değerlendirilirse daha iyi olur? /gelişim takibi nasıl yapılsın?

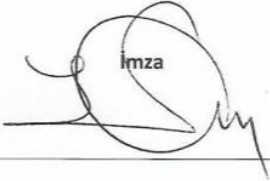
Katılanların başarısını nasıl belirlensin?

Etkinliklerinize katılanları daha sonrasında izleme nasıl yapılsa daha uygun olur?

1-Eklemek istediğiniz başka bir konu var mı?

2-Gerekirse yeniden görüşmemiz mümkün mü?

**EK-2****Etik Kurul Onay Belgesi**

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU DEĞERLENDİRME FORMU	
Araştırma No : 01	
Araştırma Başlığı : Eğitici Gelişim Programı Uygulayan Tıp Fakültelerinde Program Uygulayıcılarının Görüşlerinin İncelenmesi	
Sorumlu Araştırmacı : Prof.Dr.Kubilay UZUNER	
Başvuru Tarihi : 07.05.2019	
<input checked="" type="checkbox"/> Kabul	
<input type="checkbox"/> Düzeltme Gereklidir	Gerekçe: 1. 2. 3.
<input type="checkbox"/> Red	Gerekçe: 1. 2. 3.
Başkan Vekili	
Adı Soyadı Prof.Dr. Yaşar SARI	Tarih 22.05.2019
 İmza	

T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER  
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 22.05.2019

Toplantı No : 2019-10

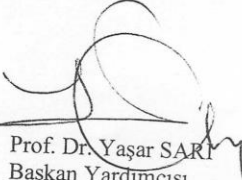
**GÜNDEM :**

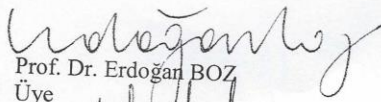
**1. Başvuru Sahibi :** Prof.Dr.Kubilay UZUNER. **Konu :** “Eğitici Gelişim Programı Uygulayan Tıp Fakültelerinde Program Uygulayıcılarının Görüşlerinin İncelenmesi” konulu araştırmasının görüşülmesi.

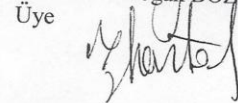
**KARAR :**

1. Prof.Dr.Kubilay UZUNER’in “Eğitici Gelişim Programı Uygulayan Tıp Fakültelerinde Program Uygulayıcılarının Görüşlerinin İncelenmesi” konulu araştırmasının, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu’na uygunluğuna, oy birliğiyle karar verildi.

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ  
Başkan (İzinli)

  
Prof. Dr. Yaşar SARI  
Başkan Yardımcısı

  
Prof. Dr. Erdoğan BOZ  
Üye

  
Prof. Dr. Zeki KARTAL  
Üye

Prof. Dr. Nuray GİRGINER  
Üye

Prof. Dr. Nuri KAVAK  
Üye

Prof. Dr. Abdullah YALAMAN  
Üye



**EK-3****Yarı Yapılandırılmış Görüşme Kontrol Listesi**

## Yarı Yapılandırılmış Görüşme Analiz Aracı

Öğrencinin Adı-Soyadı				
Öğretim Elemanının Adı-Soyadı				
Tarih:				
Kapsam				
	Evet	Hayır	Kısmen	Düşünceler
<i>Tüm bölümler var mı?</i>				
Görüşme onay formu ( )				
Görüşme soruları ( )				
Görüşme Dökümü ( )				
Betimsel veri indeksi ( )				
Görüşmeci yorumu ( )				
Günlük ( )				
Özeleştiri ( )				
Görüşme kaydı ( )				
Diğer ( )				
Görüşmenin Uygulanması				
Uygun bir başlatma var mı?				
Yazılı izin almış mı?				
Sözlü izin almış mı?				
İznin kapsamı yeterli mi?				
Kaydın başlangıcında izin ifadeleri yer alıyor mu?				
Görüşme sorularını önceden hazırlamış mı?				
Görüşme sorularını hazırlama sürecini anlatmış mı?				
Görüşme sorularının hazırlanış süreci uygun mu?				

Görüşme soruları araştırdığı konu için kapsamlı mı?				
Görüşme sorularını kapsayan bir görüşme gerçekleştirmiş mi?				
Görüşme sorularını kapsayan bir görüşme yapamadıysa nedenleri nelerdir?				
Görüşülen kişinin bakış açısı belirgin mi?				
Görüşme ayrıntılı ve örneklerle dolu mu?				
Sorular				
Dolaylı				
Açık uçlu				
Evet/Hayır				
Görüşülen kişinin demek istediklerini anlamada esnek mi?				
Görüşülen kişiyi etkilemeye çalışmış mı?				
Geçiş ifadeleri uygun mu?				
Uygun şekilde sıra alma davranışları göstermiş mi?				
Görüşme Dökümü				
Formları uygun şekilde doldurmuş mu?				
Görüşmecii yorumları zengin mi?				
Betimsel indeks amaca yönelik olarak açıklayıcı, özetleyici mi?				
Dökümde hata miktarı var mı? Varsa ne kadar?				
Kayıt				
Kaydın yapıldığı yer uygun mu?				
Kaydın zamanı uygun mu?				
Kayıt anlaşılıyor mu?				
Günlük				
Kurallara şeklen uygun mu?				
Sayfada boşluklar var mı?				

İndeks sayfası yazılmış mı?				
Bağlam bilgisi yazılmış mı?				
Görüşme öncesi ve sonrası günlükler yazılmış mı?				
Görüşme öncesi ve sonrası dışında günlük yazılmış mı?				
Paragraflara bölünmüş mü?				
Bu günlüğü tutmak araştırması hakkında bildiklerini kesinleştirmesine yardımcı olmuş mu? Bunu belirtilmiş mi?				
Araştırmanın niteliğini arttırmak için neler yapılması gerektiğini tartışmış mı?				
Yaptıklarımın dışında neler yapabileceğini tartışmış mı?				
Hangi profesyonel gelişme etkinliklerini takip etmesi gerektiğini yazmış mı?				
Hangi özgünlükleri uygulayabileceğini tartışmış mı?				
Özeleştiri				
Kişisel özelliklerinden söz etmiş mi?				
Karşılaştığı sorunlarla mücadelesini anlatmış mı?				
Görüşmeyi yapmak kişisel gelişimine katkıda bulunmuş mu?				
Görüşme yapmak profesyonel gelişimine katkıda bulunmuş mu?				

## EK-4

### Açık Uçlu Anket Formu

Sayın Öğretim Üyesi

*Bu araştırma, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim bilimleri Anabilim Dalı'nda Dr. Kubilay Uzun (Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasıdır.*

*Bu çalışmada, Türkiye'de Tıp Eğitimi Anabilim Dalı olan Tıp Fakültelerinde yapılan "Eğitici Gelişim Programlarına" Eğitici olarak katılan öğretim elemanlarının uyguladıkları programlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tıp Fakülteniz "Eğitici Eğitimi Programı" Uygulamalarınızda geçmiş, günümüz ve gelecek için durum, düşünce ve önerilerinizi değerlendirmek için üç bölümde görüşleriniz sorulmuştur. Ayrıca her bir bölümde etkinliklerin süreci ve öğrenme-öğretme döngüsü için iki soru seti yer almaktadır. Soruların altındaki boşlukları istediğiniz kadar kullanarak yanıtlarınızı yazar ya da ses kaydı olarak kaydettiğinizde [kuzuner@ogu.edu.tr](mailto:kuzuner@ogu.edu.tr) veya [profkubilayuzuner@gmail.com](mailto:profkubilayuzuner@gmail.com) adresine gönderirseniz çok sevinirim.*

*Toplanan veriler yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak ve tamamen gizli tutulacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına da sahiptir. Bu çalışmaya katılımınız size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Çalışma sırasında ya da sonrasında kendinizi çalışmaya katılmış olmaya bağlı olarak herhangi bir nedenden dolayı rahatsız hissederseniz ya da çalışma hakkında daha fazla bilgi almak isterseniz araştırmacıya ([kuzuner@ogu.edu.tr](mailto:kuzuner@ogu.edu.tr)) [posta adresinden veya](mailto:kuzuner@ogu.edu.tr) 0532 3829087 no'lu telefondan ulaşabilirsiniz. Değerli vaktinizi ayırıp görüşlerinizi benimle paylaştığınız için şimdiden çok teşekkür ederim.*

## SORULAR

1-Eğitim gemişinizden kısaca bahseder misiniz?

### Geçmiş

1-Okulunuzda Eğitici geleişim programı; Ne zaman başladı? Neden başladı? Nasıl başladı? Kimler gelevlendirildi? Ekip nasıl kuruldu? Ekiptekilerin uyumu nasıldı? Siz bu programa nasıl katıldınız? Sizin bu programdaki rolünüz neydi? Eğitici geleişim programına ilişkin kurs veya seminer aldınız mı? Ne zaman aldınız? Kimlerden/hangi kurumlardan aldınız? Suresi nedir?

2-Etkinlikleriniz nelerdi?

Etkinliklerinize kimler katılıyordu? (Temel tıp, klinisyen, diğer)

Uygulamalara katılıma kim karar veriyordu?

Uygulamalar hangi sıklıkla yapılıyordu? Buna kim, nasıl karar veriyordu?

Uygulamaları yaptığınız belli bir yer var mıydı? Bu yerin özellikleri, donanımı nasıldı?

Etkinlikleriniz denetleniyor muydu? Hangi kurum, nasıl denetliyordu?

Süreçte Eğitimci gelişim programında işleyen durumlar nelerdi?

Süreçte Eğitimci gelişim programında işlemeyen durumlar nelerdi?

Süreçte Eğitimci gelişim programında değişiklikler oldu mu? Nelerdi?

Bu değişimlerin nedenleri nelerdi? Hatırladığınız olaylar var mı?

3-Etkinliklerinizdeki;

a) Amaçlar (kazanımlar) nelerdi? Nasıl belirleniyordu?

Öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl belirliyordunuz? Öğrenciler için amaçlarınızı nasıl belirliyordunuz?

b) Öğretim materyalleri nelerdi? Nasıl belirleniyordu?

Eğitici gelişim programına ilişkin materyal hazırlığını nasıl yapıyordunuz?

c) İçeriği düzenleme nelerdi? Nasıl belirleniyordu?

İçeriğin kuramsal temelleri neydi?

d) Uygulama etkinlikleri nelerdi? Nasıl belirleniyordu?

Eğitici gelişim programına ilişkin uygulamalarınızı nasıl gerçekleştiriyordunuz?

Eğitimin genel akışını nasıl düzenliyordunuz?

Etkinlikleri nasıl uyguluyordunuz?

Kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdi?

e) Ölçme ve değerlendirme yöntemleriniz nelerdi? Nasıl belirleniyordu?

Değerlendirmelerinizi nasıl yapıyordunuz?

Değerlendirme için ne gibi veriler topluyordunuz?

Öğrencilerin gelişimini nasıl değerlendiriyordunuz/gelişim takibini nasıl yapıyordunuz?

Katılanların başarısını nasıl belirliyordunuz?

Etkinliklerinize katılanları daha sonrasında izliyor muydunuz? Nasıl?

Günümüz

1-Okulunuzda Eğitici gelişim programında; Kimler görevlendiriliyor? Ekip nasıl kuruluyor? Ekiptekilerin uyumu nasıl? Siz bu programa nasıl katıldınız? Sizin bu programdaki rolünüz nedir?

2-Etkinlikleriniz neler?

Etkinliklerinize kimler *katılıyor*? (Temel tıp ve klinisyen)

Uygulamalara katılıma kim karar *veriyor*?

Uygulamalar hangi sıklıkla yapılıyor? Buna kim nasıl karar *veriyor*?

Uygulamaları yaptığınız belli bir *yer var mı*? Bu yerin özellikleri, donanımı nasıl?

Etkinlikleriniz *denetleniyor mu*? Hangi kurum, nasıl denetliyor?

Süreçte Eğitici gelişim programında işleyen durumlar neler?

Süreçte Eğitici gelişim programında değişiklikler *planlıyor musunuz*?

3-Etkinliklerinizdeki;

a) Amaçlar (kazanımlar) neler? *Nasıl belirleniyor*? Öğrencilerin ihtiyaçlarını nasıl belirliyorsunuz? Öğrenciler için amaçlarınızı nasıl belirliyorsunuz?

b) Öğretim materyalleri neler? *Nasıl belirleniyor*?

Eğitici gelişim programına ilişkin materyal hazırlığını nasıl yapıyorsunuz?

c) Teorik ve uygulama program içeriği neleri kapsıyor? *Nasıl belirleniyor*? İçeriğin kuramsal temelleri nedir?

d) Uygulama etkinlikleri neler? *Nasıl belirleniyor*?



Eğitici gelişim programına ilişkin uygulamalarınızı nasıl *gerçekleştiryorsunuz?*

Eğitimin genel akışını nasıl *düzenliyorsunuz?*

Etkinlikleri nasıl *uyguluyorsunuz?*

Kullandığınız yöntem ve *teknikler nelerdir?*

e) Ölçme ve değerlendirme nasıl yapılıyor?

Değerlendirmelerinizi nasıl *yapıyorsunuz?*

Değerlendirme için ne gibi veriler *topluyorsunuz?*

Öğrencilerin gelişimini nasıl değerlendiriyorsunuz/gelişim takibini nasıl *yapıyorsunuz?*

Katılanların başarısını nasıl *belirliyorsunuz?*

Etkinliklerinize katılanları daha sonrasında *izliyor musunuz?* Nasıl?

Gelecek için Öneriler

1-Eğitici gelişimi program uygulamasına yönelik bilgi ve beceri gereksinimleriniz nelerdir?

2-Size göre Eğitici gelişimi program uygulayıcısının taşıması gereken özellikler nelerdir?

3-Eğitici gelişimi programının uygulamasında işleyen durumlar nelerdir?
4-Eğitici gelişimi programının uygulamasında karşılaştığımız gúçlükler var mıdır? Bu gúçlükler nelerdir? Bunların ústesinden nasıl geliyorsunuz?
5-Eğitici gelişim programı sürecinin uygulamasına ilişkin ileriye yönelik önerileriniz nelerdir?
Etkinlikleriniz için önerileriniz nelerdir?  a) Amaçlar (kazanımlar) nasıl belirlensin? Öğrencilerin ihtiyaçları nasıl belirlensin Öğrenciler için amaçlarınız nasıl belirlensin?  b) Öğretim materyalleri neler olsun? Nasıl belirlensin? Eğitici gelişim programına ilişkin materyal hazırlığını nasıl yaparsanız daha uygun olur  c) İçeriği düzenleme nasıl belirlensin? İçeriğin kuramsal temelleri neler olmalıdır?  d) Uygulama etkinlikleri neler olsun ve nasıl belirlensin?  Eğitici gelişim programına ilişkin uygulamalarınız nasıl gerçekteşirilsin?  Eğitimin genel akışı nasıl düzenlensin?

Etkinlikler nasıl uygulansın?

Kullandığımız yöntem ve teknikler neler olmalı?

e) Ölçme ve değerlendirme nasıl yapılsın?

Değerlendirmeleriniz nasıl yapılsın?

Değerlendirme için ne gibi veriler toplasanız daha iyi olur?

Öğrencilerin gelişimi nasıl değerlendirilirse daha iyi olur? /gelişim takibi nasıl yapılsın?

Katılanların başarısını nasıl belirlensin?

Etkinliklerinize katılanları daha sonrasında izleme nasıl yapılsa daha uygun olur?

1-Ekleme istediğiniz başka bir konu var mı?

2-Gerekirse yeniden haberleşmemiz mümkün mü?

BİTTİ

Tekrar araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve özen ile vakit ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Lütfen bu içeriği [kuzuner@ogu.edu.tr](mailto:kuzuner@ogu.edu.tr) veya [profkubilayuzuner@gmail.com](mailto:profkubilayuzuner@gmail.com) adresine gönderiniz.

## EK-5

### Kod Anahtarı

KOD ANAHTARI
araştırma sorusu (1)- eğitici gelişim programı'nın uygulandığı her bir tıp fakültesinde programın başlangıçtan günümüze işleyişi nasıldır? a) geçmiş b) günümüz
<i>Eğitici Gelişim Programının Başlangıç Zamanı</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Geçmişle ilgili olduğu için yanıt yok</li><li>• 10-15 yıl önce</li><li>• 20-25 yıl önce</li></ul>
<i>Eğitici Gelişim Programının Başlangıç Nedeni</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Geçmişle ilgili olduğu için yanıt yok</li><li>• Eğitimciliğin standardını geliştirmek</li><li>• Eğitimde verimlilik</li><li>• Fakültede yenilenme sürecinin bir parçası olarak</li></ul>
<i>Eğitici Gelişim Programının Başlangıcının Gerçekleşme Şekli</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Geçmişle ilgili olduğu için yanıt yok</li><li>• Uluslararası Üniversitelerden sertifika alınması</li><li>• YÖK kararı ile dekanlıkların başlatması</li><li>• Kongrelerde toplantılar yapılması</li><li>• Daha önce kurulmuş Tıp Eğitimi Anabilim dallarından eğitim alınması</li></ul>
<i>Eğitici Gelişim Programının Başlangıçtaki Ekibin Kurulması</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Geçmişle ilgili olduğu için yanıt yok</li><li>• Çekirdek ekip kurulması</li><li>• Gönüllüler</li><li>• Tıp Bölümlerinden dengeli ekip kurulması</li><li>• Başta kalabalık ekibin kurulması</li></ul>
<i>Eğitici Gelişim Programı Ekibinin Uyumu</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Geçmişle ilgili olduğu için yanıt yok</li><li>• Başlangıçta dominant kişilerin sorun yaratması</li><li>• Yeniden görevlendirilmeme</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Günümüzde husumet olmaması</li> <li>• Genel olarak sorunsuz olması</li> </ul>
<i>Eğitici Gelişim Programı Etkinliklerine Katılanlar</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tıp bölümlerinden öğretim üyeleri</li> <li>• Diğer fakültelerden öğretim üyeleri</li> </ul>
<i>Eğiticilerin Gelişimi Programının uygulanma Sıklığı</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Senede en az iki kere</li> <li>• Başlangıçta sık</li> <li>• Her ay bir kere</li> <li>• Katılımcı sayısına göre</li> <li>• Diğer üniversitelere eğitim verme</li> </ul>
<i>Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulamalarına Katılanlara Karar Verilmesi</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• İdari görevlendirme</li> <li>• TEB Kurulunun dekanlıktan onay alması</li> <li>• TEAK'ın dekanlıktan onay alması</li> <li>• YÖK'ten gelen kararlara göre</li> <li>• Gönüllülük</li> </ul>
<i>Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulamaların Yapıldığı Yer ve Donanım</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Özel bir uygulama ortamı</li> <li>• Ayrı bir yerde dinlenme odası</li> </ul>
<i>Donanım</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• U düzeninde masalar ve sandalyeler</li> <li>• Her türlü teknik donanım</li> <li>• Eğitim salonunun yeme içmeye de uygun düzenlenmesi</li> </ul>
<i>Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulamalarının Denetlenmesi</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hatırlamıyor</li> <li>• Denetlenmenin yokluğu</li> <li>• Dekanlık denetlemesi</li> <li>• Kursiyerlerden geri bildirim alınması</li> <li>• Eğitici ekibin birbirilerine geri bildirim vermesi</li> <li>• UTEAK denetlemesi</li> <li>• Akreditasyon sürecinde denetlenme</li> </ul>

*Eğiticilerin Gelişimi Programının Süreçte İşleyen Durumlar*

- şu andaki eğitici ekibin kendi içinde uyumlu olması
- Akademik faaliyetlerin olması
- Günümüzde tüm ğretim üyelerinin eğitim almış olması
- Yönetimin her zaman destek vermesi
- Eğitime katılanların eğitimi faydalı görmesi
- Küçük gruplar halinde uygulama yapılması
- Eğitimlerin sürekli tekrarlanıyor olması
- Yoğun bir program olması

Araştırma Soruları (2) ve (3) Eğitici Gelişim Programı'nın ğretim süreci geçmiş ve günümüz hakkındaki görüşleri nelerdir?

- a) Amaçlar (kazanımlar)
- b) ğretim materyalleri
- c) İçerik düzenleme
- d) Uygulama etkinlikleri
- e) lme ve değerlendirme

*Eğiticilerin Gelişimi Programının Amaçlarının Düzenlenmesi*

- Geçmişten günümüze değişikliğin olmaması
- Yetişkin eğitimine uygun olması
- Öğretim yelerine eğitim becerilerinin kazandırılması
- Tıp Fakülteleri ekirdek eğitim programındaki yeterliliklere göre
- Kursa katılanların geri bildirimlerine göre
- İlk başta alınan eğitim becerileri kursu deneyimlerine göre
- Bireysel ve grup görüşlerine göre
- İlgili kursun kapsamına göre
- Güncel literatüre göre

*Eğiticilerin Gelişimi Programının ğretim Materyallerinin Düzenlenmesi*

- Bireysel olarak
- Ekip olarak
- Uzaktan eğitim merkezinin destekleriyle
- Dekanlığın desteğiyle

*Eğiticilerin Gelişimi Programının İçerik Düzenlenmesi*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuramlara göre</li> <li>• Geri bildirimlere göre</li> <li>• Konulara göre</li> <li>• Bilgi ve beceri geliştirmeye yönelik</li> <li>• Literatüre göre</li> <li>• Katılmış oldukları</li> <li>• Kursların içeriğine göre</li> <li>• Modüler programın özelliklerine göre</li> </ul>
<i>Eğiticilerin Gelişimi Programının Uygulama Etkinliklerinin Düzenlenmesi</i>
Etkinlik türleri nelerdi? Öğretme-Öğrenme Yöntemleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Düz anlatım</li> <li>• Isınma çalışmaları</li> <li>• Soru Cevap</li> <li>• Tartışma</li> <li>• Sunum</li> <li>• Demonstrasyon</li> </ul>
Nasıl Uygulanıyordu? (Öğretme Öğrenme Teknikleri)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grup etkinlikleri</li> <li>• Rol oynama</li> <li>• Beyin fırtınası</li> <li>• Beceri eğitimleri</li> <li>• Ödev</li> </ul>
Öğretme/Öğrenme Stratejileri
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktif katılım</li> <li>• İnteraktif</li> <li>• Paramedikal</li> <li>• Koçluk</li> </ul>
<i>Eğiticilerin Gelişimi Programının Ölçme ve Değerlendirme Düzenlenmesi</i>
Formel Ölçme ve Değerlendirme
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uygulanmıyor</li> </ul>
Formel Olmayan Ölçme ve Değerlendirme

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grup performans matrisi</li> <li>• Kontrol listeleri</li> <li>• Ölçüt bağımlı testler</li> </ul>
Üst Bilişsel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eğitimcilerin geri bildirim</li> <li>• Kursa katılanların geri bildirim</li> <li>• Kursa devam</li> <li>• Uygulamalara katılım</li> </ul>
<i>Eğiticilerin Gelişimi Programına Katılanların İzlenmesi</i>
Hayır
Hep istenmesi ama yapılamaması
Evet
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kursiyerlerden geri bildirim alma</li> <li>• İzleme toplantılarının yapılması</li> </ul>
<p>Araştırma Sorusu (4)- Eğitici Gelişim Programı'nın işleyişi ve öğretim sürecinde öğretim elemanlarının branşlarına göre görüşlerinde benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?</p> <p>a) İşleyen durumlar</p> <p>b) Sorunlar</p> <p>c) Öneriler</p>
<i>Süreçte Eğitici Gelişim Programındaki Olumlu Değişiklikler</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tıp eğitimi ve bilişimi birimi kurulması</li> <li>• Tıp Eğitimi Anabilim dalının kurulması</li> <li>• Programı düzenlemek gereğinin doğması</li> <li>• Yeni kurulan üniversitelere eğitim kursları düzenlemesi</li> <li>• Ekiptekilerin uyumundaki baştaki sorunların çözülmüş olması</li> <li>• Hazırlıkların Tıp Eğitimi Anabilim Dalı sekreteryasıyla işbirliği yapılmaya başlanması</li> <li>• Ölçme ve değerlendirmeye biraz daha zaman ayrılması</li> <li>• Katılımın artması</li> <li>• Başta eğitim fakültesinden öğretim üyesinin eğitimi yapması</li> </ul>
<i>Süreçte Eğitici Gelişim Programındaki Olumsuz Değişiklikler</i>



<ul style="list-style-type: none"><li>• Cerrahi ve Dahili Tıp Bilimleri Bölümlerinden katılanlar için ders saatinin azaltılması</li><li>• Tıp Eğitimi Anabilim Dalına daha çok hekim kökenlilerin alınması</li><li>• Diğer üyelerin ekipten ayrılanın konularını anlatılması</li><li>• Dekanlık desteğinin azalması</li><li>• Klinik performans sürecinin öğretim üyelerinin katılımını engellemesi</li><li>• Yönetimsel değişikliklerin eğitimi aksatması</li><li>• Pandemi nedeniyle yapılması zorunlu olan online eğitimde zorlanma</li><li>• Modüler programdaki iş yükünün çokluğu</li></ul>
<i>Eğitici Gelişim Programı Sürecinin Uygulamasına İlişkin İleriye Yönelik Öneriler</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Gelişen teknolojileri uygulayabilmek</li><li>• Eğitici ekibe genç öğretim elemanlarını kazandırılması</li><li>• EGP'nin lisansüstü programlarda zorunlu olması</li><li>• Yüz yüze ve uzaktan eğitimin birlikte kullanımı</li><li>• Belli bir üniversiteye özgün programın geliştirilmesi</li><li>• Tıp eğitimi Anabilim dalının güçlendirilmesi</li><li>• Çekirdek eğitim programının geliştirilmesi</li><li>• Atama yükseltme kriterlerinde EGP'nin zorunlu olması</li><li>• Kursiyerlerin izlenmesi</li></ul>
<i>Eğitici Gelişim Programının Amaçların Belirlenmesine ilişkin ileriye yönelik Öneriler</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğretim programlarının güncellenmesi</li><li>• Kursiyerlerin ihtiyacına göre belirlenmesi</li><li>• EGP'nin fakültenin öğretim programıyla uyumlu olması</li><li>• Branşlara özgün uygulamalara yönelik olması</li></ul>
<i>Eğitici Gelişim Programının Materyal Hazırlanmasına İlişkin İleriye Yönelik Öneriler</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dijital tabanlı</li><li>• Kitap oluşturma</li><li>• İhtiyaçlara göre</li><li>• Aktif katılımı sağlayan materyaller</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materyallerin önceden denenmesi</li> <li>• Daha çok vakalar üzerine olması</li> </ul>
<p><i>Eğitici Gelişim Programın İçerik düzenlenmesiyle İlgili İleriye Yönelik Öneriler</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeniden yapılandırılmalı</li> <li>• Modüler eğitim geliştirilmeli</li> <li>• Uzunlamasına eğitim programları uygulanmalı</li> <li>• Temel itibariyle öğretme ve değerlendirme yöntemlerinden oluşmalı</li> <li>• Yetişkin eğitimine uygun olmalı</li> <li>• Eğitimdeki yeni gelişmelere açık olmalı</li> </ul>
<p><i>Eğitici Gelişim Programın Uygulama Etkinliklerinin Düzenlenmesiyle İlgili İleriye Yönelik Öneriler</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkinliklerin modifiye edilmesi</li> <li>• Teknoloji kullanımının artırılması</li> <li>• Yüz yüze ve uzaktan eğitimin birleştirilmesi</li> <li>• Aktif eğitim uygulamalarına önem verilmesi</li> <li>• Mümkün olduğunca tüm interaktif teknikler kullanılması</li> <li>• Program geliştirme süreci basamaklarının kullanılması</li> <li>• Fakülte eğitim programında uygulanan ya da uygulanması planlanan eğitim yöntemleri öğretilmeli</li> <li>• Katılımcıların tüm aktivitelere tam katılımının sağlanması</li> <li>• Etkinlikler zamana yayılabilir</li> <li>• Geniş ve iyi yetişmiş bir eğitici ekip olması</li> <li>• İhtiyaç belirlemenin yapılması</li> <li>• Küçük grup eğitimlerinin yapılması</li> </ul>
<p><i>Eğitici Gelişim Programın Ölçme ve değerlendirmenin Düzenlenmesiyle İlgili İleriye Yönelik Öneriler</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Katılımcıların gelişim takibinin yapılması</li> <li>• Eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi</li> <li>• Soru Bankası Geliştirilmesi</li> <li>• Proje hazırlanması</li> <li>• Aktif katılımın sağlanması</li> </ul>

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Kubilay UZUNER  
Doğum Yeri : Kırşehir  
Doğum Tarihi : 24.09.1957

### Eğitim Durumu

Lise	Ankara Gazi Lisesi	1974
Lisans	Hacettepe Üniversitesi	1979
Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	1986
Doktora	University of Cincinnati	1993
Doç. /Prof.	Osmangazi Üniversitesi	1999-

### Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)

### Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Uzman	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Jinekolojik Endokrinoloji ve Biyokimya Laboratuvarı	1979-1984
Araştırma Görevlisi	Tıp Fakültesi Fizyoloji AD. Anadolu Üniversitesi	1984-1993
Öğretim Görevlisi	Tıp Fakültesi Fizyoloji AD. Anadolu Üniversitesi	1993-1995
Yardımcı Doçent	Tıp Fakültesi Fizyoloji AD. Osmangazi Üniversitesi	1995-1999
Doçent	Tıp Fakültesi Fizyoloji AD. Osmangazi Üniversitesi	1999-2004
Profesör	Tıp Fakültesi Fizyoloji AD. Osmangazi Üniversitesi	2004-

## Akademik Çalışmalar

### Yayınlar

#### A. Eğitim Bilimleriyle İlgili Yayınlanan Makaleler:

- Karadağ, E., Kılıç, F. S., Arslantaş, D., Uzuner, K., İlhan, H., Erol, K., ... Esen, F. (2019). Üç bileşenli tutum modeli temelinde ‘hekimlik mesleği tutum ölçeği’: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *STED / Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 28(4), 238-246.
- Karadağ, E., Kılıç, F. S., Arslantaş, D., Esen, F., Uzuner, K., İlhan, H., ... Erol, K. (2018). “Ideal medical educator”: Cognitive structures of medical faculty students. *Konuralp Tıp Dergisi*, 10(3), 373-380.

#### B. Kongre/Sempozyum Bildiri Kitaplarında Yer Alan Eğitimle İlgili Yayınlar:

- Arslantaş, D., Esen, F., Kılıç, F. S., Uzuner, K., Harmancı, K., Erol, K., ... İlhan, H. (2017). *Tıp fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu, Türkiye.
- Kılıç, F. S., Arslantaş, D., Esen, F., Uzuner, K., Harmancı, K., ve İlhan, H., (2017). *Hekimlik mesleği tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu, Türkiye.
- Karadağ, E., Erol, K., İlhan, H., Esen, F., Arslantaş, D., Kılıç, F. S., ... Uzuner, K. (2018). *Tıp eğitimcisi ne bilmeli ve nasıl olmalıdır? Çembersel tıp eğitimcisi mode.10*. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, Türkiye.
- Kılıç, F. S., Arslantaş, D., İlhan, H., Esen, F., Uzuner, K., ve Erol, K., (2019). *Klinik farmakoloji uygulamalarına aktif öğrenmenin katkısının değerlendirilmesi*. Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu, Türkiye.
- Esen, F., Arslantaş, D., Erol, K., Kılıç, F. S., Uzuner, K., ve İlhan, H., (2019). *Probleme dayalı öğrenme etkililiğini belirleme çalışması*. UTES, Türkiye.
- Kılıç, F. S., Arslantaş, D., İlhan, H., Esen, F., Uzuner, K., ve Erol, K., (2019). *Klinik farmakoloji uygulamalarına aktif öğrenmenin katkısının değerlendirilmesi*. Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu, Türkiye.
- Arslantaş, D., Esen, F., Kılıç, F. S., Uzuner, K., İlhan, H., Erol, K., ... Karadağ, E. (2019). *Eskişehir tıp eğitimi ilk hafta etkinlikleri: Tıp fakültesi öğrencilerinin his ve duyguları üzerine fenomenolojik bir çalışma*. Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu, Türkiye.

### C. Kitap ve Kitap Bölümleri

- Uzuner, K., Aydın, Y., Kaygısız, Z., Kuş, G., Uyar, R. ve Kabadere, S., (2017). Boşaltım sistemi. Sinir sistemi fizyolojisi. *İnsan beden yapısı ve fizyolojisi* içinde (s. 64-95), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, K., (2015). Yaşlılık ve yaşlanma fizyolojisi. *Temel sağlık ve hastalık bilgisi* içinde (s. 62-179), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y., (2003). Davranışın biyolojik temelleri. K. Uzuner (Ed.), *Çocukta ruh sağlığı, uyum bozukluğu* içinde (s. 17-32). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

### F. Diğer Yayınlar:

#### KİTAP BÖLÜMÜ TERCÜMESİ

- Guyton, A. C., & Hall, J. E. (2007). Tıbbi fizyoloji Türkçe baskıları, 28. ve 29. Bölümler (K. Uzuner, Çev.), *Textbook of medical physiology*. H. Çavuşoğlu, B. Çağlayan Yeğen (Çev. Ed.). Nobel Tıp Kitapevleri.
- Berne, R. M., Matthew, N. L., Bruce, M. K., & Bruce, A. S. (2008). Sindirim Sistemi bölüm ve Endokrin Sistem bölüm (K. Uzuner, Çev.), *Physiology*. Güneş Kitapevleri.
- Ganong, W.F. (2010). Kardiyovasküler düzenleme (K. Uzuner, Çev.), *Review of medical physiology*. Nobel Tıp Kitapevleri.
- Costanzo, L. S. (2018). Boşaltım sistemi (K. Uzuner, Çev.), *Fizyoloji*. L. Öztürk (Çev. Ed.). İstanbul: Hipokrat Kitabevi.

### **İletişim**

**E-posta adresi:** [kuzuner@ogu.edu.tr](mailto:kuzuner@ogu.edu.tr)

**İnternet sayfası:** <https://avesis.ogu.edu.tr/kuzuner>