



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

**TÜRKİYE'DE TIP EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ
YAYINLARIN TEMATİK VE METODOLOJİK AÇIDAN
İNCELENMESİ VE GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ferhan ESEN

Doktora Tezi

Eskişehir, 2021

**TÜRKİYE'DE TIP EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ
YAYINLARIN TEMATİK VE METODOLOJİK AÇIDAN
İNCELENMESİ VE GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ferhan ESEN

2021

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

**TÜRKİYE'DE TIP EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ
YAYINLARIN TEMATİK VE METODOLOJİK AÇIDAN
İNCELENMESİ VE GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ferhan ESEN

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ferhan ESEN tarafından hazırlanan **Türkiye’de Tıp Eğitimi Alanında Yapılmış Yayınların Tematik ve Metodolojik Açından İncelenmesi ve Genel Değerlendirilmesi** başlıklı bu tez, 09/02/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından seçiniz ile Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Meral GÜVEN
Danışman :	Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU
Üye :	Prof. Dr. Engin KARADAĞ
Üye :	Doç. Dr. Hamit ÖZEN
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Zeynep AKIN DEMİRCAN

Prof. Dr. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Türkiye’de Tıp Eğitimi Alanında Yapılmış Yayınların Tematik ve Metodolojik Açıdan İncelenmesi ve Genel Değerlendirilmesi başlıklı tezin bizzat tarafımda 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 Üniversitesi 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.

20/01/2021

Ferhan ESEN

Teşekkür

Bu tez çalışmasının yapılması sırasında yeri geldiğinde yönlendiren yeri geldiğinde motive eden değerli Danışmanım Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU'ya,

Tez izleme Kurulumda yer alan ve her Tez izleme Kurulu Toplantısında yönlendiren Değerli Hocalarım Prof. Dr. Meral GÜVEN'e ve Prof. Dr. Engin KARADAĞ'a çok teşekkür ederim.

Bizler Tıp Fakültesi öğretim üyeleri olarak Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora yapmaya karar verdik. Yapılan görüşmeler sonunda Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programının bizim için en uygun seçenek olduğuna karar verdik ve 12 Şubat 2015 tarihinde kayıtlarımızı yaptırдық. Kayıt yaptırdığımız gün hepimiz çok mutluyduk ve motivasyonumuz en yüksek noktaya çıkmıştı. Doktora Programına kayıt yaptırdığımız günden itibaren tüm derslere birlikte katıldığımız, birbirimizi motive ettiğimiz, zaman zaman dertleştiğimiz can arkadaşlarım Kevser EROL'a, Didem ARSLANTAŞ'a, Fatma Sultan KILIÇ'a, Hüseyin İLHAN'a ve Kubilay UZUNER'e çok teşekkür ederim.

Sevgi ve Saygılarımla

Ferhan ESEN

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi.....	v
Özet	1
Abstract	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş.....	5
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	16
1.3. Araştırmanın Önemi	16
1.4. Varsayımlar	19
1.5. Sınırlılıklar.....	20
1.6. Tanımlar	20
1.7. Kısaltmalar	20
İKİNCİ BÖLÜM	22
2. Kavramsal Çerçeve	22
2.1. Türkiye’de Tıp Eğitimi Tarihi.....	22
2.1.1. Osmanlı dönemi öncesi ve sonrasında tıp eğitimi.....	22
2.1.2. Cumhuriyet dönemi tıp eğitimi	25
2.1.3. Flexner raporu	26
2.1.4. Tıp eğitiminde ulusal çekirdek eğitim programı	31
2.2. İlgili Araştırmalar	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	38
3. Yöntem.....	38
3.1. Araştırma Deseni	38
3.2. Evren ve Örneklem.....	44

3.3. Veri Toplama Araçları.....	44
3.4. Verilerin Toplanması.....	44
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	46
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	47
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	50
4. Bulgular.....	50
4.1. Türkiye’de Tıp Eğitimi Alanında Yapılmış Yayınlar ile İlgili Bulgular.....	50
4.1.1. Yayınların tematik açıdan dağılımına ilişkin bulgular	50
4.1.2. Yayınların araştırma modelleri açısından dağılımına ilişkin bulgular	52
4.1.3. Yayınların örnekleme teknikleri açısından dağılımına ilişkin bulgular	55
4.1.4. Yayınların örneklem türü açısından dağılımına ilişkin bulgular	56
4.1.5. Yayınların örneklem grubu ve büyüklükleri açısından dağılımına ilişkin bulgular.....	58
4.1.6. Yayınların veri toplama araçları açısından dağılımına ilişkin bulgular	59
4.1.7. Yayınların veri toplama teknikleri açısından dağılımına ilişkin bulgular ...	65
4.1.8. Yayınların geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri açısından dağılımına ilişkin bulgular.....	68
4.1.9. Yayınların istatistiksel teknikler açısından dağılımına ilişkin bulgular	71
4.1.10. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış tezlerle ilgili diğer bulgular.....	76
4.1.11. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yayınlanmış araştırma ve derleme makaleleri ilgili diğer bulgular	81
BEŞİNCİ BÖLÜM	87
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	87
5.1. Sonuç.....	87
5.1.1. Yayınların tematik açıdan dağılımına ilişkin sonuçlar.....	87
5.1.2. Yayınların araştırma modelleri açısından dağılımına ilişkin sonuçlar	88
5.1.3. Yayınların örnekleme teknikleri açısından dağılımına ilişkin sonuçlar	89

5.1.4. Yayınların örneklem türü açısından dağılımına ilişkin sonuçlar.....	90
5.1.5. Yayınların örneklem grubu ve büyüklükleri açısından dağılımına ilişkin sonuçlar.....	90
5.1.6. Yayınların veri toplama araçları açısından dağılımına ilişkin sonuçlar	91
5.1.7. Yayınların veri toplama teknikleri açısından dağılımına ilişkin sonuçlar .	92
5.1.8. Yayınların geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri açısından dağılımına ilişkin sonuçlar.....	92
5.1.9. Yayınların istatistiksel teknikler açısından dağılımına ilişkin sonuçlar ...	93
5.1.10. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış tezlerle ilgili diğer sonuçlar...	94
5.1.11. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yayınlanmış araştırma ve derleme makaleleri ile ilgili diğer sonuçlar.....	96
5.1.12. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınların genel değerlendirmesi.....	97
5.2. Tartışma.....	100
5.3. Öneriler.....	104
KAYNAKÇA.....	106
EKLER.....	110
ÖZGEÇMİŞ	114

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Nitel Araştırma Modellerinin (Desen) Karşılaştırılması	39
4.1	Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı	50
4.2	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı	51
4.3	Çalışma Kapsamında İncelenen Derleme Makalelerinin Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı	52
4.4	Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı	53
4.5	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı	54
4.6	Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Örneklem Tekniklerine Göre Dağılımı	55
4.7	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Örneklem Tekniklerine Göre Dağılımı	56
4.8	Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Örneklem Türüne Göre Dağılımı	57
4.9	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Örneklem Türüne Göre Dağılımı	57
4.10	Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Örneklem Grubu ve Büyüklüğünün Belirtilip Belirtilmediğine Göre Dağılımı	59
4.11	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Örneklem Grubu ve Büyüklüğünün Belirtilip Belirtilmediğine Göre Dağılımı	59
4.12	Çalışma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı	60
4.13	Çalışma Kapsamında İncelenen Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı	61

4.14	Çalışma Kapsamında İncelenen Tıpta Uzmanlık Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı	62
4.15	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı	63
4.16	Çalışma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Tekniklerinin Dağılımı	65
4.17	Çalışma Kapsamında İncelenen Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Tekniklerinin Dağılımı	66
4.18	Çalışma Kapsamında İncelenen Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı	66
4.19	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı	67
4.20	Çalışma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans, Doktora ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinde, Araştırmanın Geçerliği İçin Yapılan Çalışmaların Dağılımı	68
4.21	Çalışma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans, Doktora ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinde, Araştırmanın Güvenirliği İçin Yapılan Çalışmaların Dağılımı	69
4.22	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinde Araştırmanın Geçerliği İçin Yapılan Çalışmalara Göre Dağılımı	69
4.23	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinde Araştırmanın Güvenirliği İçin Yapılan Çalışmalara Göre Dağılımı	70
4.24	Çalışma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerinin, Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı	71
4.25	Çalışma Kapsamında İncelenen Doktora Tezlerinin, Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı	72
4.26	Çalışma Kapsamında İncelenen Tıpta Uzmanlık Tezlerinin, Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı	73
4.27	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı	74

4.28	Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı.	77
4.29	Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Danışman Unvanına Göre Dağılımı	78
4.30	Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Enstitülere ve Tıp Fakültesine Göre Dağılımı.	78
4.31	Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı	79
4.32	Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Etik Kurul Onayına Göre Dağılımı	80
4.33	Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinden Üretilen Yayınların Durumu	80
4.34	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Yıllara Göre Dağılımı	81
4.35	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Yazar Sayısına Göre Dağılımı	82
4.36	Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Etik Kurul Onay ve Dekanlık İzin Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı	83
4.37	Çalışma Kapsamında İncelenen Derleme Makalelerinin Yıllara Göre Dağılımı	85
4.38	Çalışma Kapsamında İncelenen Derleme Makalelerinin Yazar Sayısına Göre Dağılımı	86

Özet

Türkiye’de Tıp Eğitimi Alanında Yapılmış Yayınların Tematik ve Metodolojik Açından İncelenmesi ve Genel Değerlendirilmesi

Ferhan ESEN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

2021

Amaç: Bu çalışmada, Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış lisansüstü ve tıpta uzmanlık tezlerinin, araştırma ve derleme makalelerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi ve genel değerlendirilmesinin yapılarak mevcut durumun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre planlanmış ve örneklem seçimine gidilmeyerek çalışma evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu çalışma için ulusal dijital veri tabanlarına kayıtlı ve erişime açık tüm yayınlar taranmıştır. Ulaşılan verilerin çözümlenmesi “Akademik Yayın İnceleme Formu” kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular: Çalışma kapsamında tıp eğitimi alanında yapılmış lisansüstü ile tıpta uzmanlık tezlerinden ve araştırma ile derleme makalelerinden oluşan tüm yayınların incelenmesi ile kullanılan araştırma modelinin ve örneklem belirleme tekniğinin sıklıkla belirtilmediği bulunmuştur. İlk yıllarda Etik Kurul Onayı alınmadan çalışmalar yapılırken, araştırmacıların son yıllarda bu konuya dikkat ettiği görülmüştür. Tıp eğitimi ile ilgili olarak yürütülen doktora tez çalışmalarında araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için yapılan çalışmalara yer verilirken, yüksek lisans ve tıpta uzmanlık tez çalışmalarında araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğine önem verilmediği saptanmıştır. Aynı bulgu araştırma makaleleri için de geçerlidir. Tüm yayınlar incelendiğinde, son yıllarda yapılan ve yöntemlerin detaylı olarak açıklandığı yayınların, Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden doktora derecesi alan araştırmacılar ve onların yetiştirdiği araştırmacılara ait olduğu belirlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler: Tıp eğitimi alanında üretilen tüm yayınların sayısı son yıllarda artış göstermekle birlikte metodolojik açıdan eksiktir. Elde edilen bulgular ışığında,

yayınların niteliğinin de artırması için yapılacak araştırmalarda araştırma modelinin, örneklem seçim tekniğinin, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ayrıntılı olarak açıklanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Tıp eğitimi, Nitel çalışma, Durum çalışması

Abstract

A Thematic and Methodological Analysis and General Evaluation of Studies in the Field Medical Education in Turkey

Ferhan ESEN

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU

2021

Purpose: The purpose of this study is to evaluate the master's degree, doctorate and dissertation thesis, original research papers and reviews published in Turkey in the field of medical education in terms of thematic research fields, methodological preferences and the components that scientific researches should include.

Method: This qualitative study has been carried out through case study method and our main goal has been reaching all of the relevant publications instead of taking a sample among the aforementioned study universe. All the publications that may be accessed on national digital databases were included for this study. Collection and analysis of the related data has been done using "Academic Publication Review Form".

Results: The results obtained through the analysis of all the thesis, research papers and reviews published in Turkey in the field of Medical Education suggest that the study methods and the sampling techniques used for these studies were often not mentioned during publication. It is also observed that studies done in the earlier years lacked the written confirmation of an Ethics Committee. Parameters of validity and reliability were mentioned mostly in doctorate thesis, whereas master's degree thesis, dissertations thesis and original research studies often lacked related information. It came to our notice that publications that include adequate information regarding study design and methodology were mostly written by researchers holding a doctorate degree in the field of Educational Sciences.

Conclusion and Recommendations: The publications in the field of Medical Education has been increasing in numbers over the recent years but these publications often lack information about the methodology of the related studies. In order to achieve an increase in scientific quality, publications must include information regarding study

model and sampling method and also references for validity and reliability of the research tools.

Keywords: Medical education, Qualitative study, Case study

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Çalışmanın bu bölümünde; ele alınan problem açıklanmış, araştırmanın amacı, alt amaçları ve önemi ifade edilerek, varsayım ve sınırlılıklar belirlenmiş ve araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Üniversiteler, birer eğitim kurumları olarak gençlere meslek kazandırmanın ve onların geleceklerini şekillendirmenin yanı sıra bilgi üreten ve ürettiği bilgiyi toplumun yararına sunan birer eğitim-öğretim ve araştırma kurumları olarak tanımlanabilir. Tarihi gelişim süreci içerisinde birer eğitim kurumu olarak mezun ettiği öğrencilerine bir meslek ve statü kazandırma fonksiyonuyla ön plana çıksa da üniversitelerin bir başka önemli fonksiyonu bilimsel araştırmalarla bilgi üretmek olarak da değerlendirilebilir (Karadağ, 2009a, s. 1; Karadağ, 2009b, s. 76). Üniversitelerin ve üniversitelere bağlı akademik birimlerin gelişimi yayınlanmış makalelerle yakından ilişkilidir. Son yıllarda akademik alanlarla ilgili araştırmalar ve bu artışa paralel olarak makale, dergi, lisansüstü tez incelemeleri de artış göstermiştir (Erdem, 2011, s. 140). Makale incelemelerinde bir alana ait gelişmeleri göz önüne çıkarmak için kesitsel çalışmalar yaygın olarak kullanılmaktadır (Erdem, 2011, s. 140).

Tüm bilim alanlarında yapılan bilimsel çalışmaların sonuçları politika ve uygulamaları etkilemesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Karadağ, 2009b, s. 76; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014, s. 430; Turan, Karadağ, Bektaş ve Yalçın, 2014, s. 94;). Ulaşılan sonuçlar, uygulamalar için bir temel oluştururken ilgili alandaki uygulayıcılara yol gösterir (Karadağ, 2009b, s. 76). Eğitim alanında yapılan araştırma sonuçları ders kitapları, ansiklopediler, el kitapları ve diğer yayınlar için önemli bir içerik kaynağı sağlar. Ulaşılan sonuçlar, üretilmiş bilgi olarak bir öğretim alanında da ortaya çıkabilir (Dunkin, 1996, s. 87). Eğitim alanında yapılan araştırmalarının sayısı son yıllarda büyük bir artış göstermiştir. Yapılan bu çalışmaların, eğitim sisteminin kalitesini artıracak şekilde eğitim alanına yansıtacağı ve araştırmacılara katkı sağlayacağı söylenebilir (Selçuk vd., 2014, s. 430). Yayınlanan bu çalışmaların bir kısmı eğitim reformları şeklinde ortaya çıkabileceği gibi bir kısmı da literatürü gözden geçirme yoluyla daha önceden yapılan çalışmaların güvenilirliğini test etmek şeklinde olabilir (Göktaş, Hasançebi, Varışoğlu,

Akçay, Bayrak, Baran ve Sözbilir, 2012, s. 443; Karadağ, 2009a, s. 1; Selçuk vd., 2014, s. 430).

Modern toplumda bilgi tüzel kişiler, araştırma kurumları, girişimci kuruluşlar ve üniversiteler gibi farklı alanlarda üretilmektedir. Her bir alan, problemleri saptayıp çözüm bulmaya yardımcı olacak özel ilgilere, yapısal etkinliklere, kurallara, anlam ve öneme sahiptir (İşçi, 2013, s. 1).

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde rol oynayan temel kriter o ülkede bulunan üniversitelerin yaptıkları araştırmalara dayanarak ürettikleri bilimsel bilgidir. Bilimsel bilginin üretilmesi yolu olan araştırmalar ve buna bağlı olarak üretilen yayınların analiz edilmesiyle araştırma konusunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler toplanırken ilgili alanın da genel görünümü ortaya çıkarılmaktadır (Doğan ve Tok, 2018, s. 95; İşçi, 2013, s. 1; Turan vd., 2014, s. 94). Bu tür çalışmaların, bilgi üretimi ve eğitim uygulamalarını şekillendirme gibi yararlı katkıları bulunmaktadır.

Bir alanda yapılmış çalışmaların analizi ele alınan konuların derinliği ve kullanılma sıklığı hakkında bilgi verirken alanın içinde bulunduğu durumu da gözler önüne serer (Aydın, Selvitopu ve Kaya, 2018, s. 306; İşçi, 2013, s. 1). Bunun için mevcut koşulların iyi bir şekilde analiz edilmesi, gelecekte karşılaşılabilecek olası problemlerin bugünden saptanması ve gerekli politikaların geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir (İşçi, 2013, s. 1; Turan vd., 2014, s. 94).

Bilimsel araştırmaların niceliği kadar niteliği de çok önemlidir. Özgün ve nitelikli, araştırmalar ilgili alanların gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (İşçi, 2013, s. 1). Araştırmaların niteliklerini değerlendirmek amacıyla yapılacak çalışmalar geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı sağlayacağı gibi ilgili alanın geçmişinin incelenerek içinde bulunulan durumu da açığa çıkarır. Bu durum, ilgili alanın uluslararası düzeydeki yerinin belirlenmesi açısından da önemlidir (İşçi, 2013, s. 1).

İlgili alanda yapılan çalışmaların niteliğinin belirlenmesi amacıyla yapılacak inceleme ve sorgulama sadece ilgili alan için değil, aynı zamanda bilimin gelişmesi açısından da önemlidir (Turan vd., 2014, s. 94). Üretilen bilimsel bilgi ve bilgiye ulaşmada kullanılan üretim yöntemlerinin belli dönemler içerisinde analitik ve eleştirel düşünceye dayalı olarak derinlemesine incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucu, araştırma yöntemleri için katkılar sağlanabilir (Turan vd., 2014, s. 94).

Araştırmaların derinlemesine incelenerek değerlendirilmesi; bilgi üretimindeki eğilimlerin belirlenmesine, uygulama alanında karşılaşılan problemlerin anlaşılmasına ve

araştırmacılar tarafından kullanılan yöntemlerin analiz edilmesine yönelik etkili bir araçtır (İşçi, 2013, s.1). Bilimsel araştırmaların genelde; (i) *tema*, (ii) *metodoloji*, (iii) *analiz teknikleri* ve (iv) *metodolojide yapılan hataların saptanmasına* yönelik olarak sorgulandığı görölmektedir (İşçi, 2013, s. 1; Karadağ, 2009a, s. 1).

Yirminci yüzyılda, araştırma verilerinin analiz edilmesi için çok farklı istatistiksel yöntemler geliştirilmiştir. Bu yüzyılın ilk yarısında, sosyal bilimler ve özellikle eğitim araştırmalarını analizlemek amacıyla t-testi ve basit korelasyon teknikleri sıklıkla kullanılmıştır (Karadağ, 2009a, s. 1). Fisher tarafından geliştirilen varyans analizi (ANOVA) teknikleri, 1925’li yılları izleyen yıllarda, özellikle sosyal bilimlerin çoğu disiplininde ve eğitim araştırmalarında verilerin analizinde sıklıkla kullanılmıştır (Huberty ve Pike, 1999, s. 3; Karadağ, 2009a, s. 1). Zaman içerisinde, varyans analizi yerine Cohen (1968) tarafından önerilen regresyon analizi ve çoklu regresyon analizini kapsayan genel doğrusal model kullanılmaya başlanmıştır (Akt., Karadağ, 2009a, s. 2). Knapp (1978), genel doğrusal model olarak kanonikal korelasyon analizini önererek günümüzde genel doğrusal modellere alternatif olan yapısal eşitlik modellerini geliştirmiştir (Karadağ, 2009a, s. 2). Ayrıca bir konuya ilişkin bilimsel araştırma sonuçlarını bütünleştirme ya da herhangi bir konu hakkındaki tüm sayısal saptamaları birleştirme yoluyla, yeni bir ürün oluşturma yaklaşımı olan meta analiz, 1980’li yıllarda oldukça yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Dunkin, 1996, s. 87).

Eğitim araştırmalarının niteliğinin sorgulanması ve bunların üzerine sentezler yapılması araştırma yoluyla ulaşılacak sonuçların gerçekleşmesi ve bunların kullanılabilirliği açısından önem taşımaktadır (Dunkin, 1996, s. 88; Karadağ, 2009a, s. 3; Karadağ, 2009b, s. 76). Bu nedenle diğer bilim alanlarında olduğu gibi eğitim araştırmacıları da alanlarındaki yayınları incelemeye başlamıştır. Literatürde eğitim bilimleri alanındaki araştırmalarda kullanılan metodolojilerin gözden geçirilmesine ilişkin bu tür çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Karadağ, 2009a, s. 3).

Eğitim bilimleri alanında yapılmış araştırmaların metodolojik açıdan incelenmesi 1960’lı yıllara dayanır (Elmore ve Woelke,1996, s. 3; İşçi, 2013, s. 1; Karadağ, 2009a, s. 4). Bu konuda yapılmış ilk kapsamlı çalışma, *American Educational Research Association (AERA)* tarafından 1962 yılında yayınlanan ve eğitim araştırmalarının incelenerek %90’ında ciddi sorunların tespit edildiği çalışmadır (İşçi, 2013, s. 2; Karadağ, 2009a, s. 4;). AERA tarafından yapılan bu araştırmanın devamı niteliğinde olan ve Ward, Hall ve Schramm tarafından 1975 yılında yapılan bir çalışmada eğitim araştırmalarının çoğunlu-

ğunda; kullanılan araçların geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının, araştırma deseninin uygunluğunun ve örneklem bakımından bulunan sorunların devam ettiği saptanmıştır (Karadağ, 2009a, s. 4). Ayrıca, 1975 yılı içerisinde Amerika’da yayınlanan 390 makalenin Persel tarafından incelenmesi sonucunda bunların %39’unun sorunlu olduğunu tespit edilmiştir (Karadağ, 2009a, s. 4). Shaver ve Norton tarafından 1980 yılında yapılan bir çalışmada, American Educational Research Journal’da (AERJ) yayınlanan makalelerin çoğunda örneklem hatasının bulunduğu tespit edilmiştir (Karadağ, 2009a, s. 4).

Eğitim alanında yapılan araştırmaların niteliklerinin sorgulanması amacıyla Amerika Birleşik Devletlerinde 1960’lı yıllarda başlayan çalışmalar, özellikle 1990’lı yıllardan sonra tüm dünyada azalma göstermekle birlikte yapılan çalışmalar iki farklı dala ayrılarak sürdürülmüştür (Karadağ, 2009a, s. 6; Kieffer, Reese ve Thompson, 2001, s. 281; Turan vd., 2014, s. 94). Bunlardan ilki, (i) *eğitim araştırmalarında kullanılan istatistiksel analizlerin belirlenmesi*, diğeri ise (ii) *yapılan metodolojik hataların ortaya çıkarılmasıdır* (Karadağ, 2009a, s. 6). Eğitim araştırmalarına kullanılan istatistiksel analizlerin belirlenmesi amacıyla 1985 yılında Goodwin ve Goodwin tarafından yapılan bir çalışmada 1979 ve 1983 yılları arasında *Journal of Educational Psychology (JEP)*’te yayınlanmış olan makalelerden random örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 150 makalede kullanılan istatistiksel teknikler kodlanarak incelenmiştir (Karadağ, 2009a, s. 6). Kullanılan istatistiksel teknikleri *temel*, *orta* ve *ileri* düzey olmak üzere üç grupta toplayan araştırmacılar, araştırma kapsamında kodlanan makalelerde kullanılan toplam 436 temel istatistiksel tekniği de 23 kategori altında toplamıştır (Karadağ, 2009a, s. 6). Bu çalışmanın sonucuna göre en yaygın olarak kullanılan tekniğin, %50’nin üzerinde bir kullanım oranıyla varyans analizi (ANOVA) olduğu saptanmıştır (Karadağ, 2009a, s. 6). JEP’teki araştırmalarda kullanılan tekniklerin %35’i temel düzeyde iken, %43’ünün orta düzeyde olduğu; yine bu araştırmanın diğeri bir bulgusu olmuştur (Karadağ, 2009a, s. 6).

Elmore ve Woehlke 1996 yılında eğitim alanının önemli bir dergisi *AERA*’yı inceleyerek yaptıkları çalışmada en sık kullanılan istatistiksel tekniklerin sırasıyla; (i) *betimsel istatistik*, (ii) *korelasyon*, (iii) *t-testi*, (iv) *non-parametrik istatistik* ve (v) *meta-analiz* olduğunu belirtmiştir (İşçi, 2013, s. 2; Karadağ, 2009a, s. 6). Bu çalışmanın devamı niteliğinde olan bir çalışma ise 2001 yılında yapılan ve Kieffer, Reese ve Thompson’a ait olan çalışmadır (İşçi, 2013, s. 2). *Journal of Counseling Psychology (JCP)* ve *American Educational Research Journal (AERJ)* dergilerinin incelendiği bu çalışmada *JCP*’de yayınlanan makalelerde yaygın olarak kullanılan istatistiksel veri çözümleme tekniği birinci olarak (i) *korelasyon analizidir* (İşçi, 2013, s. 2). Ardından sırasıyla (ii) *varyans analizi*

(ANOVA), (iii) *regresyon analizi*, (iv) *faktör analizi* ve (v) *discriminant analizi* gelmektedir (İşçi, 2013, s. 2). AERJ’de en sık kullanılan veri çözümleme teknikleri ise (i) *variyans analizi* (ANOVA), (ii) *çoklu varyans* (MANOVA/MANCOVA), (iii) *korelasyon*, (iv) *regresyon analizi* ve (v) *faktör analizidir* (İşçi, 2013, s. 2; Karadağ, 2009a, s. 6).

Eğitim alanındaki önemli araştırmalardan biri, Hsu tarafından 2005 yılında yapılmıştır. Bu çalışmada, 1971-1998 yılları arasında *AERJ, Journal of Experimental Education (JEE)* ve *Journal of Educational Research (JER)*’de yayınlanmış makalelerde kullanılan veri analiz tekniklerinin, araştırma yöntemlerinin ve araştırılan konuların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır (Karadağ, 2009a, s. 7). Araştırmadan elde edilen sonuçlar bu dergilerde çalışılan konuların neredeyse dörtte üçünün (i) *eğitim psikolojisi*, (ii) *öğretmenler*, (iii) *eğitim/öğretim*, (iv) *ölçme/değerlendirme* ve (v) *öğretim yöntemleri* olduğunu göstermiştir (İşçi, 2013 s. 3; Karadağ, 2009a, s. 7). Bu araştırma kapsamında incelenen makalelerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinin; (i) *deneysel*, (ii) *tanımlayıcı*, (iii) *ilişkisel*, (iv) *nedensel-karşılaştırma* ve (v) *nitel modeller* olduğu saptanmıştır (İşçi, 2013, s. 3; Karadağ, 2009, s. 7). Aynı çalışmada en sık kullanılan veri analiz tekniklerinin; (i) *betimsel istatistikler*, (ii) *ANOVA/ANCOVA*, (iii) *korelasyon*, (iv) *regresyon*, (v) *t-testi* ve (vi) *psikometrik istatistikler* olduğu ortaya konmuştur (İşçi, 2013, s. 3; Karadağ, 2009a, s. 6). Ayrıca, AERJ ve JER’deki nitel araştırmalarda 1980’li yılların ortalarından itibaren bir artış olduğu ve deneysel nicel araştırmaların sayısında ise sürekli bir düşüş olduğu araştırma kapsamında elde edilen en önemli bulgulardan biridir (Karadağ, 2009a, s. 7).

Eğitim araştırmalarını inceleme çalışmaları istatistiksel yöntemlerle sınırlı kalmıştır (İşçi, 2013, s. 3). Willson tarafından 1980 yılında yapılan bir çalışmada, *AERJ*’de 1969-1978 yılları arasında yayınlanan makaleleri incelenmiş ve araştırmaların %45’inde güvenilirlik analizlerine, %37’sinde ise güvenilirlikle ilgili hiçbir bilgiye yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır (İşçi, 2013, s. 3). Goodwin ve Goodwin tarafından 1985 yılında yapılan bir çalışmada ise makalelerin %52’sinde güvenilirlik, %17’sinde ise geçerlik hakkında bilgi verilmediğine, bu durumun araştırmaların güvenilirliğini ve kullanılabilirliğini azalttığına dikkat çekmiştir (İşçi, 2013, s. 3).

Dunkin 1996 yılında yaptığı eğitim araştırmalarındaki metodolojik hataların saptanmasına yönelik çalışmada hata yapma riski olan araştırmacılara, yapılmış olan araştırmalarda bulunan hata türlerini göstermek, onların hata yapmalarını önlenmek amacıyla, öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine yapılmış olan araştırma süreçlerindeki hata türlerine ilişkin örnekler üzerinde durmuştur (Karadağ, 2009a, s. 8). Bu kapsamda tespit edilen

hatalar; (i) *başlangıç tanımlarında*, (ii) *araştırma raporlarının toplanmasında*, (iii) *verilerin analizinde* ve (iv) *araştırmanın bütünü hakkında ulaşılan son genelleme evresinde yoğunlaşmaktadır*. Araştırma sonuçları hata tiplerine ilişkin yoğunlaşmanın literatürün toplanmasını, örneklem büyüklüğü gibi ayrıntıların yanlış yazılması, yanlış nitelik oluşturan bulgu ve gerçeği yansıtmayan sonuçlar üzerinde olduğunu göstermektedir (Karadağ, 2009a, s. 8).

Aynı şekilde Thompson ve Snyder'in, *Journal of Counseling and Development* dergisinde 1996 yılında yayınlanan makalelerinde, (i) *istatistiksel analizlerin kullanılması* ve *yorumu*, (ii) *doğrudan nicel araştırmalarda kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarının değerlendirilmesi ve anlamının tartışılması* olmak üzere iki temel metodolojik konu incelenmiştir (Akt., Karadağ, 2009a, s. 8). Araştırmada yayınlanmış makalelerin çoğunluğunda yukarıda belirtilen iki tip hataya sıklıkla rastlanmıştır.

Yine Thompson tarafından 1998 yılında yapılan bir başka çalışmada ise, araştırma için kavramsal bir çerçeve olarak genel bir model sunulacak ardından eğitim araştırmalarında bulunan metodolojik hatalar incelenmiştir (Akt., Karadağ, 2009a, s. 8). Elde edilen sonuçlara göre eğitim araştırmalarında (i) *tek boyutlu yöntemlerin kullanılması*, (ii) *tüm parametrik nicel analizlerin bölümü olan (kanonik fonksiyon geçerliği, discriminant analizi geçerliği, regresyon beta ölçüsü gibi) analitik değerlendirme hatası*, (iii) *sonuç ve yorumlama hatası*, (iv) *kaynakların bir özelliği olarak güvenilirliği aktarmama hatası ve test edememe*, (v) *istatistiksel anlamlılığın yanlış yorumu* ve (vi) *tüm nicel analizlerde var olan etki büyüklüğünü yorumlama ve raporlaştırmadaki hatalarının yer aldığı saptanmıştır* (Akt., Karadağ, 2009a, s. 8).

Bu çalışmalara ek olarak Onwuegbuzie ve Daniel tarafından 2003 yılında yapılan bir çalışmada, nitel ve nicel araştırmalarda sürekli temel analitiksel ve yorumsal hataları belirlemek ve tartışmak amaçlanmıştır (Akt., Karadağ, 2009a, s. 8). Araştırma kapsamında elde edilen yaygın hatalar (i) *istatistiksel varsayımları kontrol eden kanıtların yokluğu*; (ii) *örneklem büyüklüğünü değerlendiren tartışmaların bulunmaması*; (iii) *çok değişkenli verilerin uygun olmayan şekilde kullanılması*; (iv) *kademeli süreçlerin kullanılması*; (v) *önceki ve hâlihazırdaki örneklem için güvenilirliği gösteren raporlardaki hatalar*; (vi) *hata oranının kontrol edilmemesi* ve (vii) *etki büyüklüğünün raporlaştırılmaması hatalarıdır* (Akt., Karadağ, 2009a, s. 9). Ayrıca nitel araştırma çalışmaları açısından örnekleme saptanan en yaygın hatalar; (i) *güvenirliliği kontrol etme* ve (ii) *bulguların genelleştirilmesidir*. Ek olarak etki büyüklüğünün yorumlanması da araştırmalarda yaygın olarak yapılan hatalar arasında yer almaktadır (Karadağ, 2009a, s. 9).

Bu çalışmalar incelediğinde istatistiksel ve metodolojik hataları kontrol eden tüm yazarların Amerika Birleşik Devletleri'nde yayınlanmış olan dergileri inceledikleri gözlenmektedir. Bu eksiklikten hareket eden Onwuegbuzie 2002 yılında yaptığı çalışmada, *British Journal of Education Pshychology (BJEP)* dergisinin 1998 yılında yayınlanmış 36 adet eğitim makalesini inceleyerek yaygın olarak yapılan metodolojik, yorumsal ve analitik hataları ortaya çıkarmıştır (Akt., Karadağ, 2009a, s. 9). Bu çalışma ile makalelerin %38,9'unda en yaygın olarak kullanılan analiz tekniğinin tek yönlü varyans analizi olduğunu saptanmıştır. Çoklu varyans analizi ise %22,2 ile en çok tercih edilen ikinci istatistiksel analiz olmuştur. Bunu %19,4'luk bir oran ile faktör analizi izlemiştir (Karadağ, 2009a, s. 9). Ayrıca bu çalışmada istatistik analizler açısından yapılan hatalar yedi (7) boyutta toplanmıştır. Bunlar şu biçimde sıralanabilir (Akt., Karadağ, 2009a, s. 9):

- i. Varsayımları kontrol eden istatistiksel kanıtların yokluğu,
- ii. Örneklem büyüklüğünü değerlendiren tartışmanın yokluğu,
- iii. Varyans analizi (ANOVA) tarafından izlenen MANOVA,
- iv. Etki büyüklüğünün rapor edilmemesi,
- v. Bazı sonuç analizleri için etki büyüklüğünü ifade etmeme,
- vi. Önceki geçerlik ve güvenilirlik göstergelerinin yokluğu ve
- vii. Yeni araştırmadaki güvenilirlik göstergelerinin olmaması

olarak saptanmıştır.

Ayrı ayrı olarak Onwuegbuzie ve Leech ile Hall, Ward ve Comer tarafından yapılan diğer çalışmalar, yukarıda bahsedilen çalışmalardan farklıdır (Akt., Karadağ, 2009a, s. 9).

Onwuegbuzie ve Leech tarafından yapılan çalışmada, eğitimde araştırma metodolojisi, ders kitaplarında bulunan hatalar ve kavramsal yanlışlar ortaya çıkarılmıştır (Akt., Karadağ, 2009a, s. 9). Eğitim araştırması sürecinde sekiz (8) boyutta tanımlanan ve araştırma kitaplarında en yaygın olarak bulunan hata ve kavramsal yanlışlar aşağıdaki gibidir (Karadağ, 2009a, s. 9):

- i. Araştırma probleminin formüle edilememesi,
- ii. Literatür taraması,
- iii. Araştırmanın amacı ya da problem cümlesinin kurulamaması,
- iv. Bir araştırma modelinin/deseninin seçilememesi,
- v. Veri toplama,
- vi. Verilerin analizi,
- vii. Yorumlama/verileri doğrulama ve

viii. Bulguların tartışılmasıdır.

Ulaşılan bu sonuçlara ek olarak araştırmada, ders kitaplarının nitel ve nicel araştırma arasındaki engelleri kırmak için yeni bir çerçeveye nasıl alınabileceği üzerinde de durulmuştur (Karadağ, 2009a, s. 9).

Hall, Ward ve Comer tarafından 1988 yayınlanan ve eğitim alanındaki makalelerin kalitelerinin değerlendirildiği bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre 1983 yılında eğitim alanındaki makalelerin %58'inin yayın için kabul edildiği veya küçük revizyonlar yapılarak kabul edildiği, %42'sinin ise yayın için olduğu gibi kabul edilmediği ya da kabul edilebilmesi için büyük revizyonların önerildiği saptanmıştır (Akt., Karadağ, 2009a, s. 10).

Ayrıca özel eğitim alanlarıyla ilgili olan (örneğin eğitim psikolojisi, özel eğitim, matematik öğretimi gibi) dergilere gönderilen makalelerin daha yüksek oranda kaliteli olduğu, arzu edilen bilimsel özellikleri taşıdığı ve kabul oranlarının daha yüksek olduğu da diğer bir bulgu olarak ortaya konmuştur (Karadağ, 2009a, s. 10). Bunlara karşın araştırma kapsamındaki dergilerde yayınlanan/yayınlanması için gönderilen fakat reddedilen makalelerin tamamına yakınında örneklem darlığı, en sık rastlanan sorun olarak saptanmıştır (Karadağ, 2009a, s. 10).

Yukarıdaki araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi eğitim alanındaki araştırmalarda analiz ve yorum hatalarının oldukça fazla olduğu ortaya konmuştur (Karadağ, 2009a, s. 10). Farklı analiz teknikleriyle hâlihazırdaki uygulamaların iyi olmasını sağlamak, kişisel yargılarda hataları görmek ya da hata yapıldığını hatırlatmak, araştırmacı olarak yapılacakları güçlendirecektir (Karadağ, 2009a, s. 10).

Eğitim araştırmalarında yüksek düzeyde bulunan analitik hatalar ve yorum hataları nitel ve nicel araştırmalar arasındaki bölünmüşlükten de kaynaklanmaktadır. Ancak nitel ve nicel araştırmalar arasındaki bölünmüşlüğe ilişkin bu yaklaşım oldukça yanlıştır. Bu yaklaşım, araştırmacıların kapsamlı ve bütüncül, yani parçalar üzerindeki bağlantıları dikkate alacak şekilde yoğunlaşmalarını engellemektedir (Karadağ, 2009a, s. 11).

Dunkin 1996 yılında yaptığı araştırmasında, eğitim araştırmalarında hata yapılabilecek üç dönemin olduğunu belirtmiştir (Akt., Karadağ, 2009a, s. 11). Bu hataların ilki, *temel dönem*dir. Araştırmacılar bu dönemde literatür taraması yapar ve araştırma konularına ilişkin seçimler yapar. Bu dönemde yapılan hataların araştırmanın sonuçlarını ve geri kalan kısmı üzerinde yönlendirici bir etkiye sahip olduğu ve araştırma sonuçlarının güçlü ya da zayıf olmasını etkilediği söylenebilir. *İkinci dönem*, araştırmacının seçilmiş olan

literatürü analiz ederek içeriği, yöntemleri ve her bir çalışmanın kapsadığı bulguları tanımlamasıdır. İçerik ve yöntem konusunda, gerçeği tanımlamada yapılan hatalar, çalışmaların yanlış sınıflanmasına yol açmakta ve bulguları raporlaştırma hataları da araştırmanın bundan sonraki bölümünde yapılacak olan hatalar için zemin hazırlamaktadır. Bir sonraki *üçüncü dönemdeki* hatalar; araştırmacı, araştırma ile ele alınan konu hakkında genelleştirmelere ulaşmak için bir önceki evrede ifade edilen bulguları topladığı zaman oluşur. İkinci ve üçüncü evreden gelen hatalar, bu evrede geçersiz genelleştirmelerin yapılmasına yol açabileceği için, araştırma üzerinde en fazla olumsuz etkiye sahip olan hata türleridir (Karadağ, 2009a, s.11). Dunkin, araştırmalarda hata yapılacak dönemlerden bahsetmesine karşın yapılan/yapılabilecek hatalar konusuna açıklık getirmemiştir (Karadağ, 2009a, s. 11). Kagan, araştırmalardaki hata tiplerini şu biçimde sıralamaktadır (Akt., Karadağ, 2009a, s. 11):

Kagan, araştırmalardaki hata tiplerini;

- i. Anlaşılmamış seçicilik,
- ii. Ayırma yetersizliği,
- iii. Yanlış boyutlaştırma,
- iv. İki kez sayım,
- v. Referans gösterdiği yazarların ifadelerini yanlış anlama,
- vi. Gerçeği yansıtmayan bilgileri kullanma,
- vii. Aleyhteki bulguları gizleme,
- viii. Sonuç hataları ve
- ix. Bir genelleştirmeye ilişkin tüm kanıtları bütünleştirememeye hataları olarak sıralamaktadır.

Kagan'ın belirttiği hata tiplerinden ve araştırmalardan yola çıkan Onwuegbuzie 2003 yılında yaptığı çalışmada, nitel araştırmalarda yapılan hataların genel olarak aşağıdaki biçimde (Akt., Karadağ, 2009a, s. 11):

- i. Araştırma sonuçlarının genelleştirilememesi,
- ii. Küçük bir örneklemden elde edilen bulgularla büyük genellemeler yapılması (bulguların örneklemin ötesinde genelleştirilmesi),
- iii. Etki büyüklüğünün hatalı tahmin edilmesi ve yorumlanması olabileceğini ifade etmektedir.

Nitel araştırmalarda olduğu gibi, kullanılan istatistiksel analizler açısından nicel veri kullanan araştırmalarda da yaygın olarak pek çok veri analiz ve yorumlama hataları vardır (Karadağ, 2009a, s. 12). Bunlar şu biçimde sıralanabilir (Karadağ, 2009a, s. 12):

- i. Gözlenen durumların geçiciliği,
- ii. Etkileşimsiz araştırma eğilimi,
- iii. Araştırmacıların ön yargıları,
- iv. Yanıtlayıcı hatası (uygun olmayan yanıtlayıcıların veya grupların kullanılması),
- v. İstatistiksel kanıtlama yetersizliği,
- vi. Çoklu bağımlılık,
- vii. Değişkenleri yanlış sınıflama hataları,
- viii. Etki büyüklüğü (örneğin p değerinin yanlış yorumlanmasında en yüksek noktadaki etkiyi rapor edememe hatası),
- ix. Kanıtlama, doğrulama hataları,
- x. Grafikleri yorumlama hataları,
- xi. Korelasyon ilişkilerini abartma,
- xii. Değersizleştirme (zaten her şey her şeyle ilgilidir gibi yaklaşma) başlıklar altında toplamıştır.

Nicel araştırma yöntemleri açısından, karşılaşılabilecek en yaygın analitik hata, doğrusal bir modelde kullanılan parametrik analizlerin tümünü bilmemekten kaynaklanmaktadır (Karadağ, 2009a, s. 12). Bu konudaki bilgi eksikliği, araştırmacıların verileri uygun sınıflayamamasına ve deneysel olmayan tasarımlar kullanarak varyans analizlerini nedensel yorum yapmada kullanmasına neden olmaktadır (Karadağ, 2009a, s. 12).

Eğitim alanına özgü yürütülen araştırmaları kullanılan yöntem, kullanılan yöntemle elde edilen veriler, verilerin sistematik olarak kaydedilmesi, analiz edilmesi ve yayımlanması süreci eğitim araştırmaları olarak bilinmektedir (Göktaş vd., 2012, s. 443; Selçuk vd., 2014, s. 431). Eğitimle ilgili yürütülen araştırmaların eğitim sisteminin kalite ve işlevselliğini artırarak eğitim alanına ve araştırmacılara önemli katkılar sağladığı ifade edilmektedir (Selçuk vd., 2014, s. 431). Bu bağlamda önemli çalışmaları bulunan Mortimore'a göre eğitim araştırmaları dört işleve sahiptir (Selçuk vd., 2014, s. 431). Eğitim araştırmalarının işlevlerini sırasıyla şöyle açıklanabilir: 1. Öğrenme süreçlerinde kullanmak üzere eğitimle ilgili olay ve süreçleri kavramsallaştırmak, gözlemlemek ve sistematik oluşturmaktır. 2. Yapılan gözlemleri açıklamak için kendi koşulları, bağlamları, sonuç ve içerikleri içinde bunları analiz etmektir. 3. İncelenen belirli bir konu hakkında bütün verileri yayınlamak ve böylece eğitim teorilerine yeni bakış açıları kazandırmaktır. 4. Eğitim araştırmacılarının en temel amacı olarak, eğitimin daha da iyileştirilmesi için çalışmalar yapmaktır (Selçuk vd., 2014, s. 431).

Günümüzde eğitim bilimleri alanında çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Alana ilişkin yapılan çalışmaların sonuçlarının araştırmacılara katkı sağlayacağı yadsınamaz bir gerçektir. Ancak bu çalışmaları sınıflandırma, eğilimleri ve araştırmaların sonuçlarına dayalı değerlendirmeler yapma da bir o kadar önemlidir (Doğan ve Tok, 2018, s. 95). İlgili alanda yapılan çalışmaların çok sayıda olması bazı sorunlara da yol açabilir. Sonuçlanmış bir çalışma diğer çalışmalarla desteklenebileceği gibi çelişkili sonuçlar da ortaya çıkarabilir. Herhangi bir konuda araştırma yapanlar o konuyla ilgili araştırmaların hepsine ulaşmakta zorlanmakta veya onlara ulaşmak için çok zaman harcamaktadırlar (Göktaş vd., 2012, s. 443). Falkingham ve Reeves (1998) içerik analizinin, ilgili alanda yapılan çok sayıdaki yayının değerlendirilmesi için kullanılan yeni bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir (Akt., Göktaş vd., 2012, s. 444). Bu nedenle eğitim bilimleri veya ilgilenilen alan ile ilgili araştırmalar incelenerek hangi konulara ağırlık verildiğinin saptanması, derinlemesine analizlerin yapılması araştırmacılara kolaylık sağlayacaktır (Doğan ve Tok, 2018, s. 95)

Eğitim alanında yapılan araştırmalarda karşılaşılan ve göz önüne konulan durum, tıp eğitimi gibi farklı bir eğitim alanında yapılmış olan araştırmalarda da söz konusu olabilir. Bu nedenle tıp eğitimi alanında yapılan yayınların niteliğinin sorgulanması önemlidir.

İlgili araştırmalar başlığı altında görüleceği gibi eğitim alanında yapılan birçok çalışmada olduğu gibi tıp eğitimi alanındaki araştırma sonuçları da tıp eğitimcilerine, yöneticilerine, öğrencilere ve karar vericilere ışık tutabilir. Tıp eğitimi ve öğretim uygulamalarını şekillendirmede önemli bir role sahip olan tıp eğitimi alanında yapılan araştırmaların sayısı son yıllarda büyük bir artış göstermiştir. Bu alanda yapılan araştırmaların niteliğinin sorgulanması ve kalitesinin ortaya konması, araştırma yoluyla ulaşılabilecek sonuçların gerçekleşmesi ve bunların kullanılabilirliği/ uygulanabilirliği açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Alanyazında, Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların öğretmen yetiştirme alanlarında üretilen yayınlara yönelik olduğu görülmektedir. Bu eğitim alanında yapılmış çalışmaların eğilimlerinin tematik ve metodolojik olarak belirlenmesi amacıyla yapılmış kapsamlı çalışmalar bulunmasına rağmen, tıp eğitimi alanında yapılan yayınların eğilimlerinin derinlemesine incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış çalışmalarını tematik ve metodolojik açıdan inceleyerek genel bir değerlendirme yapmaktır. Çalışmamızda, araştırmanın amacı kapsamında aşağıda sıralanan alt amaçların cevabını bulunmaya çalışılmıştır.

1. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar *tematik* açıdan nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar *araştırma modelleri* açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar *örnekleme teknikleri* açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar *örnekleme türü (hedef kitle)* açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar *örnekleme grubu ve büyüklükleri* açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar *veri toplama araçları* açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
7. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar *veri toplama teknikleri* açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
8. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar *geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri* açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
9. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar *istatistiksel teknikler* açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
10. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınların *genel bir değerlendirmesi* nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, önceden belirlenen ilkeler kapsamında kişilerin davranışlarında belli gelişmeler oluşturmaya yarayan planlı etkinlikler dizisi ve bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişimlerin meydana gelmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Demirel, Kaya ve Kıroğlu, 2020, s. 4). Tıp eğitimi, insan sağlığına yönelik bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığı, teorik ile pratik derslerin verildiği ve hasta başı stajların yapıldığı bir eğitim olup tıp dünyasında ortaya çıkan yeni gelişmelerin izlenmesinin gerekliliği nedeniyle dinamik bir yapıya sahiptir (Özdemir, 2003, s.

133). Eğitim sürecinde öğrencilerde oluşturulacak değişimin başarılı olabilmesi, uygulanan eğitim modellerinin doğruluğuna ve uygunluğuna bağlı olduğu kadar tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme özelliklerine de bağlıdır (Özdemir, 2003, s. 133).

Edinburgh’da 1988 yılında düzenlenen Dünya Tıp Eğitimi Konferansı’nda tartışılarak duyurulan “Edinburgh Deklarasyonu”nda tıp eğitiminin amacı tüm bireyler için sağlığın gelişimini sağlayacak hekimler yetiştirmek olarak ifade edilmiştir (Sayek, 2016, s. 29). Dünya Tabipler Birliği’ne göre tıp eğitiminin amacı, hasta ve toplum için nitelikli koruyucu ve tedavi edici hizmet vermeyi sağlayan bilgi, beceri, değerler ve davranış biçimlerinde yetenekli ve yeterli hekimler yetiştirmek olarak belirtilmiştir (Sayek, 2016, s. 33).

Hekimlik uzun ve yorucu bir eğitim süreci sonunda hastalar ve toplumun sorumluluğunu taşıyan, güncel gereksinimlere göre hizmet sunulan, sürekli gelişim ve yenilenmeye açık bir meslektir. Usta-çırak eğitimi ile başlayan tıp eğitimi, Flexner ile 1910-1970 yılları arasında biyomedikal bakış açısı kazanan ve ardından da toplum, problem ve yeterlik temelli yaklaşımların hâkim olduğu bir süreçtir (Sayek, 2016, s. 30). Tıp eğitimi süreci gereksinimler doğrultusunda farklı yaklaşım ve stratejilerle sürekli güncellenmektedir. Günümüzde giderek artan bilgi yükü ve teknolojik gelişmelere paralel olarak tıp eğitimi yaşam boyu öğrenme yaklaşımını da zorunlu kılmaktadır.

Dünya Tıp Eğitimi Konferansı’nda tartışılarak “Edinburgh Deklarasyonu” adıyla duyurulan kararlarda, hekim adaylarına nasıl bir eğitim verileceği açıklanmıştır. Açıklanan kararlarda eğitim programlarının sadece hastanelerde değil, toplumun tüm sağlık kaynaklarında sürdürülmesi, eğitim programlarının ulusal sağlık sorunlarına çözüm getirecek içeriğe sahip olması, öğretimin yaşam boyu sürdürülmesi gerektiği belirtilmiştir (Sayek, 2016, s. 33). Açıklanan kararlarda eğitim strateji ve yöntemlerinde ise probleme dayalı eğitim, topluma dayalı eğitim, aktif eğitim, öğrenci merkezli eğitim, yeterliğe dayalı eğitim gibi yaklaşımlar önemli yer tutmaktadır (Sayek, 2016, s. 33).

Tıp eğitimi; mezuniyet öncesi tıp eğitimi, mezuniyet sonrası tıp eğitimi ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen sürekli tıp eğitimi ya da sürekli mesleki gelişim evrelerine ayrılabilir.

Tıp eğitiminin bir başka deyişle hekimlik eğitiminin ilk evresi, tıp doktorluğu unvanının kazanıldığı temel eğitim olarak da adlandırılan mezuniyet öncesi tıp eğitimidir. Mezuniyet öncesi tıp eğitiminin içeriği bir hekimin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardan oluşmaktadır. İçerik, eğitim kurumlarının benimsediği eğitim stratejisine,

olanaklarına ve örgütlenmesine göre programlara yerleştirilmekte ve oluşturulmaktadır (Sayek, 2016, s. 3).

Ülkemizdeki tıp fakültelerinde, genellikle birinci basamak sağlık hizmetlerinde görev alacak hekimlere genel tıp bilgisinin verilmesi için gereken süre, bir yılı intörn hekimlik uygulaması olmak üzere altı yıldır. Meslek alanının önemi, hata kabul etmemesi, her türlü bilgiyi öğrenme gibi özellikleri tıp eğitimini diğer meslek eğitimlerinden ayırmaktadır. Tıp fakültesi öğrencileri aldıkları eğitim ile sadece bilgi ile donanmakla kalmaz, aynı zamanda hekimlik sanatına ait beceri ve uygulamalar konusunda da yetkinlik kazanmaktadır (Sayek, 2016, s. 33). Tıp doktoru unvanına ise sahip oldukları bilgilerin, pratikte uygulanabilmesi becerisini elde etmeleri ve tüm bunların objektif ve çok yönlü olarak test edilmesi ile ulaşılabilmektedir.

Mezuniyet sonrası tıp eğitimi, altı yıllık temel tıp eğitimini tamamlayan hekimlerin belirli bir alanda uzmanlaşmak üzere yetkinliklerini geliştirdikleri, bazı düzenleme ve kurallar çerçevesinde yönetilen uzmanlık eğitimi sürecidir. Eğitim, söz konusu alanın özelliklerine göre genellikle, klinik ortamlarda eğitim ve gözetim sorumluluğunu üstlenen deneyimli meslektaşlarla birlikte çıraklık ya da staj benzeri çalışma şeklinde gerçekleşmektedir. Kuramsal eğitim yanında uygulamalı klinik etkinlikleri de gerektiren bir süreçtir (Sayek, 2016, s. 35).

Uzmanlık eğitimi; mezuniyet öncesi eğitimlerini tamamlayan asistan hekimlerin danışman gözetiminde mesleki ve kişisel gelişimine katkıda bulunan, aynı zamanda hastaların güvenli ve uygun sağlık hizmeti almalarını sağlayan ve belli bir program çerçevesinde yürütülen bir eğitim programıdır. Yasa ve yönetmelikler çerçevesinde belirlenen uzmanlık eğitimi, yapılandırılmış bir eğitim programıdır. Bu eğitim programı, didaktik etkinlikler ile gözetim altında gerçekleştirilen hasta tanı ve tedavi etkinliklerinin bütünleşmesini ve uyumunu kapsayacak biçimde yapılandırılmaktadır. Ayrıca yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi de bu sürecin bir parçasını oluşturmaktadır (Sayek, 2016, s. 37). Mezuniyet öncesi eğitimin tamamlanmasından sonra başlayan bir eğitim dönemi olarak tasarlanan mezuniyet sonrası tıp eğitimi, öz-yönelimli öğrenmenin hâkim olduğu sürekli tıp eğitimi ve sürekli mesleki gelişimi de kapsamaktadır.

Sürekli Tıp Eğitimi (STE) ve Sürekli Mesleki Gelişim (SMG), mezuniyet sonrası dönemde tıpta sürekli öğrenmenin bileşenlerini oluşturur. Bu bileşenler, mezuniyet öncesi ve mezuniyet sonrası eğitimin tamamlanmasından sonraki dönemi ifade etmek için kullanılsa da tıp eğitimi sürecinde devam eden geniş kapsamlı etkinliklerdir. STE ve

SMG mesleksi yaşam süresince düzenlenen öz-yönelimli öğrenme özelliğinde olup geniş bir zaman aralığı içinde büyük ölçüde denetimsiz bir eğitim biçimidir. Sıklıkla birbirinin yerine kullanılan STE ve SMG birbirinden farklıdır. STE eğitici merkezli ve didaktik, SMG ise öğrenci merkezli ve öz-yönelimli bir yaklaşımdır. Tıp eğitiminin zaman olarak sınırlı bir aşamasını kapsayan mezuniyet sonrası eğitim, sürekli tıp eğitimi ya da sürekli mesleksi gelişimden tam olarak ayrılamaz.

Tıp eğitiminde uygulanacak en doğru yöntemi bulmak için öğrenci profillerinin, tutum ve davranışlarının belirlenmesi, uygulanan eğitim modellerinin/yöntemlerinin yararlılığının saptanması, altı yıllık zor bir eğitimden sonra tıp fakültesinden mezun olan hekimlerin mezuniyet sonrasında yaşadıklarının ortaya çıkarılması için araştırmalar yapılmaktadır. Ortaya çıkan sonuçlardan yararlanılarak tıp eğitime yön verilmeye ve geleceğin hekimlerine en iyi eğitim verilmeye çalışılmaktadır.

Tıp eğitimine ilişkin çeşitli araştırmalar ve çalışmalar yapılmış ve yapılmakta olmakla birlikte, bu alanda yayınlanan eserler derinlemesine incelenmemiş ve araştırmaların niteliği ile ilgili bulgulara rastlanamamış olması büyük bir eksiklik. Bu çalışmada bu eksiklik giderilmeye çalışılacaktır.

Çalışmamız, tıp eğitimi alanında yapılmış yayınların tematik dağılımlarını belirlemesi, yayınlarda yaygın olarak yapılmış metodolojik hataları ortaya koyması, kendisinden sonra yapılacak olan yayınları konu ve metodolojik yönden etkileyecek olması açısından önemlidir. Çalışma, tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlarda yaygın olarak yapılan hata ve eksiklikleri ortaya koymak suretiyle, kendisinden sonra yapılacak olan yayınların hatadan arınık ürünler olmasına da bir katkı sağlayacaktır.

Ayrıca, çalışma kapsamında elde edilen bulguların ve çıkarılan sonuçların Türkiye’de tıp eğitiminin gelişimini, geldiği noktanın anlaşılması ve tıp eğitimi alanının geleceğine yön vermesi bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) ile DERGİPARK veri tabanlarında yer alan, Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanındaki dergilerde yayınlanmış araştırma ve derleme makaleleri ile YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerine internet üzerinden ulaşılabileceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma, tıp eğitimi alanında yapılmış ULAKBİM ile DERGİPARK veri tabanlarında yer alan, Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanındaki dergilerde yayınlanmış araştırma ve derleme makaleleri ile YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Önceden belirlenen ilkeler kapsamında kişilerin davranışlarında belli gelişmeler oluşturmaya yarayan planlı etkinlikler dizisi ve bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişmelerin meydana gelmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlanabilir (Demirel, Kaya ve Kiroğlu, 2020, s. 4).

Tıp eğitimi: İnsan sağlığına yönelik bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığı, teorik ile pratik derslerin verildiği ve hasta başı stajların yapıldığı bir eğitim olup tıp dünyasında ortaya çıkan yeni gelişmelerin izlenmesinin gerekliliği nedeniyle dinamik bir yapıya sahip bir eğitim sürecidir (Özdemir, 2003, s. 133). Tıp eğitimi; mezuniyet öncesi tıp eğitimi, mezuniyet sonrası tıp eğitimi ve yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen sürekli tıp eğitimi ya da sürekli mesleki gelişim evrelerine ayrılabilir.

Uzmanlık eğitimi: Mezuniyet öncesi eğitimlerini tamamlayan asistan hekimlerin danışman gözetiminde mesleki ve kişisel gelişimine katkıda bulunan, aynı zamanda hastaların güvenli ve uygun sağlık hizmeti almalarını sağlayan ve belli bir program çerçevesinde yürütülen bir eğitim programıdır. Yasa ve yönetmelikler çerçevesinde belirlenen uzmanlık eğitimi, yapılandırılmış bir eğitim programıdır (Sayek, 2016, s. 37).

1.7. Kısaltmalar

AERA: American Educational Research Association

AERJ: American Educational Research Journal

AMA: American Medical Association

BJEP: British Journal of Education Psychology

EPÖ: Eğitim Programları ve Öğretim

ER: Educational Researcher

ERIC: Education Resources Information Center

JCP: Journal of Counseling Psychology

JEE: Journal of Experimental Education

JEP: Journal of Educational Psychology

JER: Journal of Educational Research

JHÜTF: John Hopkins Üniversitesi Tıp Fakültesi

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

RER: Review of Educational Research

SSCI: *Social Sciences Citation Index*

ULAKBİM: Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, Türkiye'deki tıp eğitiminin tarihsel olarak gelişim süreci aktarılabilmektedir.

2.1. Türkiye'de Tıp Eğitiminin Tarihçesi

Türkiye'deki tıp eğitiminin tarihi gelişim süreci olarak "Osmanlı Dönemi Öncesi ve Sonrasında Tıp Eğitimi" ve "Cumhuriyet Dönemi Tıp Eğitimi" başlıkları altında incelenebilir.

2.1.1. Osmanlı dönemi öncesi ve sonrasında tıp eğitimi

Anadolu'da tıp eğitimine bakıldığında hem Selçuklu hem de Osmanlı döneminde "darüşşifa" ve "darültıp" karşımıza çıkmaktadır. *Darüşşifalar*, hem tedavi edici hekimlik hizmetleri ile günümüzdeki hastanelere karşılık gelen hizmet kurumları hem de tıp eğitimi de veren kurumlar olarak ifade edilmektedir. *Darültıp* ise tıp eğitimi veren kurumlar için kullanılan bir tanımlamadır. *Darültıplar*'da verilen eğitim de usta-çırak ilişkisine dayanan bir eğitim olup eğitim görenler hocasından icazet almak zorundaydı. Kayseri'de 1206 yılında kurulan Gevher Nesibe Darüşşifası'nda da buna benzer hekim eğitimi yapıldığı ileri sürülmektedir. Çift medreseli bir plana sahip olan Gevher Nesibe Darüşşifası'nda iki bina arasında bulunan geçişin hem teorik derslerin hem de hastanedeki uygulamalı eğitimlerin birlikte yapıldığı şeklinde yorumlanmaktadır (Elçin, 2010, s. 200)

Osmanlı İmparatorluğu'ndaki hekim eğitimi, kurumsal niteliğe sahip olmayıp sistemli bir okul eğitimi değildir. Hastane ya da özel muayenehanelerde bir hekim yanında çalışan çıraklar hekim olarak yetiştiriliyordu. Osmanlı döneminde ilk tıp eğitimi, Bursa'da bulunan Yıldırım Beyazıt Darüşşifası içinde 1399 yılında kurulan darültıpta verilmiştir (Elçin, 2010, s. 200). Daha sonra buna benzer yapılar 1470 yılında İstanbul'da Fatih ve 1484 yılında Edirne'de II. Beyazıt Külliyesi içinde de yer alacak şekilde yapılmıştır. Süleymaniye Medresesi, Osmanlı İmparatorluğu döneminde ayrı bir tıp okulu olarak kurulan ilk yapıdır (Elçin, 2010, s. 200). Hastane, eczane ile aşevi gibi yapıların da bulunduğu bu tıp okulu 1557 yılında tamamlanmıştır (Elçin, 2010, s. 200).

Türkiye'de her yıl 14 Mart'ta hekimler tarafından kutlanan Tıp Bayramı, 14 Mart 1827 tarihinde "Tıbhâne-i Amire" adlı tıp okulunun açıldığı tarihe karşılık gelmektedir.

Bugünkü tıp eğitiminin temeli, buradaki eğitimin hiç ara verilmeden devam etmesine, kendisini devamlı yenilemesine ve geliştirmesine dayanır. Bu nedenle bugünkü tıp eğitiminin başlangıç tarihi 14 Mart olarak kabul edilir ve kutlanır. Bu tarihin Tıp Bayramı olarak belirlenmesi İstanbul'un 1919 yılında işgal edilmesi sırasında gündeme gelmiştir. Tıp tarihçilerinin bu konuda yaptıkları incelemelerden sonra tıp eğitiminin başlangıç tarihi olarak 14 Mart 1827 tarihi kabul edilmesine karar verilmiş ve ilk defa 14 Mart 1919 yılında da Tıp Bayramı kutlanmıştır (Altıntaş, 2008, s. 44; Yıldız, 2017, s. 128).

Osmanlı Devleti'ndeki tıp eğitimi, yukarıda da bahsedildiği gibi "Tıbhâne-i Amire"den önce de vardı. İslam geleneğine uyan bu tıp eğitimi, Anadolu Selçuklularından devraldığı eğitimin devamı niteliğini taşıyordu. Tıp ile uğraşmak, sağlık hizmeti vermek isteyen hekim adayının iyi bir medrese eğitiminden geçmesi gerekiyordu. Hekim adayı, "usta" olarak tanımlanan hekimlerden bir veya birkaçını hoca olarak seçip eğitime başlıyordu. Hekim adayları seçtikleri hocalar tarafından hocanın bağlı olduğu darüşşifalarda veya kendi muayenehanesinde belli bir programa göre eğitilip teorik ve pratik bilgiler alıyorlardı. Darüşşifalarda bu şekilde eğitim alan hekim adaylarının yanısıra tıp eğitimi alan kadrolu öğrenciler de bulunabiliyordu. Bu eğitim yerlerinden başka Süleymaniye Tıp Medresesi gibi sadece tıp eğitimi veren medreseler de açılmıştı. Bunlara ek olarak, usta-çırak ilişkisi yoluyla ve esnaf teşkilatı içinde yetişen hekimler de çoğunlukta idi (Altıntaş, 2008, s. 45).

Osmanlı'daki tıp eğitimi gibi Avrupa'daki tıp eğitimi de uzun bir süre klasik tıp eğitimi şeklinde verilmişti. Batı'da 14. yüzyılda İtalya'da başlayan Rönesans 15. ve 16. yüzyıllarda bütün Avrupa'ya yayılarak tıp alanını da etkilemişti. Paracelsus'un doğadan elde edilen ilaçları tedaviye sunması, A. Vesalius'un gözlemlere dayanarak insan vücudunun yapısını yeniden tanıtmaması, W. Harvey'in kan dolaşımını matematiksel olarak ispat etmesi, Sanctorius'un vücut sıcaklığını, bazal metabolizmayı ve nabzı ölçmesi, Leeuwenhoek'un mikroskobu keşfetmesiyle tıpta büyük ilerlemeler kaydedilmişti. 16. yüzyıldan itibaren Avrupa'da görülen reform hareketleri tıp alanını da etkilemiş, tıp eğitimine yeni bir anlayış kazandırmıştır (Altıntaş, 2008, s. 45).

Doğadan elde edilen ilaçların tedavide kullanılması, tıp için anatominin önemli bir yere sahip olduğunun farkına varılması, fizik ve kimyanın tıba uygulanması ile tıp farklı bir boyuta gelmiş ve tıp eğitimi de bu yeniliklere paralel olacak şekilde değişikliğe uğramıştır (Altıntaş, 2008, s. 45).

Avrupa'da 1450'lerde başlayan ve hız kazanan kitap basımı, tıp kitaplarının da basılmasında etkili olmuştur. Bilim dili olan Latince ile yayınlanan bu tıp kitaplarını Osmanlı dönemindeki hekim adayları takip edememiş ve yeni tıbbî bilgilere ulaşmakta zorlanmışlardı. İstanbul'da kitap basımı 1726'da başladığı halde tıp kitapları hızla tercüme edilemediği için basılamamıştı. Tek tek de olsa bazı Osmanlı hekimleri ve bilim adamları kendi çabalarıyla bu yeni tıbbî bilgileri takip ederek yazdıkları kitaplara bunları da eklemişlerdi. Ancak bu yenilikler tıp eğitimine yansıtılamamıştı. Tıp eğitimi veren merkezler (tıp medresesi ve darüşşifalar) 17. yüzyıldan itibaren dinamikliğini ve parlaklığını kaybetmişlerdi (Altıntaş, 2008, s. 45).

Osmanlı'da klasik tıp eğitiminin kalitesi 19. yüzyıla gelindiğinde iyice bozulmuştu. Hekimlerin çoğu yeni tıbbî bilgileri edinememişti. Osmanlı'nın aydın hekimleri, Avrupa'daki tıbbî gelişmeleri izlemek için büyük çaba göstermişler ve bu yüzyıldaki önemli ilerlemeleri İtalyanca ve Fransızca öğrenerek takip etmeye çalışmışlardı. Yeni Tıbbın bir başka deyişle Tıbb-ı Cedid'in, tıp eğitimine girmesini savunmuşlardır (Altıntaş, 2008, s. 45).

Bu durumun farkına varan 19. yüzyılın önemli hekimlerinden Mustafa Behçet Efendi bu konuda çok çalışmıştır. Şanslı olarak genç yaşta Hekimbaşı olan Mustafa Behçet Efendi, tıp eğitiminin yenilenmesinde rol oynamıştır. Mustafa Behçet Efendi henüz 21 yaşında iken Sultan III. Selim zamanında birinci hekimbaşılığı döneminde, yeni tıbbın öğretilmesi amacıyla iki tıbbiyenin açılmasını sağlamıştır. Bunlardan biri, 1805 yılında Kuruçeşme'deki Rum okullarının içinde açılan "Rum Tıp Mektebi", diğeri ise 1806 yılında Kasımpaşa'da açılan "Tersane Tıbbiyesi" idi. Ancak yeni tıbbi öğretecek her iki okul da uzun ömürlü olamamış, kısa sürede kapanmışlardı. Kendisinin üçüncü hekimbaşılığı sırasında 53 yaşında iken açılışını gerçekleştirdiği "Tıbhâne-i Amire" ise çok başarılı olmuştur (Altıntaş, 2008, s. 46).

Sultan II. Mahmut, 1826 yılında Tıbhâne-i Amire'nin kurulması ile uzun zamandır uğraştığı bir meseleyi çözmüştü (Yıldız, 2017, s. 128). Düzeni tamamen bozulmuş olan Yeniçeri ordusunu ortadan kaldırıp yerine Asakir-i Mansure-i Muhammediye adlı yeni bir ordu kurmuştu. Kurulan yeni orduda her tertibe bir tabip ve bir cerrah verileceği için hekim ve cerrahların yetiştirilmesi gerekiyordu (Altıntaş, 2008, s. 46). Sultan II. Mahmut ve Hekimbaşı Mustafa Behçet Efendi, açılan Tıbhâne-i Amire ile hem yeni kurulan ordu için gerekli hekim ve cerrahları yetiştirecek hem de yeni tıp eğitimi verecek bir tıp okulu kurmuş oldular (Altıntaş, 2008, s. 46).

Taşra ve kırsal kesime hekim gönderebilmek amacıyla ilk sivil tıp okulu “Mektebi Tıbbiye-i Mülkiye” adıyla 1867 yılında kurulmuştur. Sivil tıp okulunun başına 1908 yılında Dr. Cemil Paşa getirilerek düzenlemeler yapılmıştır (Elçin, 2010, s. 200). Askeri Tıp Okulu’nun dersleri 1870 yılında Tükçeleştirilmiştir. Hem askeri hem de sivil tıp okulları birleştirilerek “Darülfünun Tıp Fakültesi” adını almıştır. Darülfünun 1933 yılında kaldırılıp “İstanbul Üniversitesi” olunca Tıp Fakültesi de bu üniversitedeki yerini almıştır (Altıntaş, 2008, s. 48).

2.1.2. Cumhuriyet dönemi tıp eğitimi

Tıp eğitimi açısından Dünya’da ve Türkiye’de etkili dönüm noktalarından biri Abraham Flexner tarafından hazırlanan Flexner Raporu’dur (Şahin, Özan, Gürpınar, 2011, s. 60-71). Bazı tıp eğitimcileri tarafından olumsuz bir rapor olarak algılanmasına rağmen tıp eğitimi için büyük bir dönüm noktası olan bu rapor tıp eğitiminin yetersizliğini, farklı kalitelere eğitim verildiğini ve genel eğitim/öğretim ilkelerine göre yeniden ve kapsamlı bir biçimde tartışılarak yapılandırılması gerektiğini ifade etmektedir (Başer, 2017, s. 73).

Cumhuriyet Dönemi’nde gerçekleştirilen üniversite reformu sonrasında İstanbul Üniversitesi ilk ve tek üniversite, tıp fakültesi de ilk ve tek tıp fakültesi olarak 1 Kasım 1933 tarihinde açılmıştır (Elçin, 2010, s. 200; Başer, 2017, s. 75). Alman eğitim sistemi etkisi altında, klasik eğitim yaklaşımıyla, amfi derslerinden oluşan, eğitici merkezli, disiplin temelli bir eğitim programı ile tıp eğitimine başlanmıştır. Dünyadaki gelişata uygun olarak bu dönemde eğitici merkezli ve disiplin temelli tıp eğitimi modeli benimsenmiştir (Başer, 2017, s. 75).

Aynı eğitim programı yaklaşımı 1945 yılında Ankara ve 1955 yılında Ege Üniversitesi’ne bağlı olarak açılan tıp fakültelerinde de sürdürülmüştür (Altıntaş, 2008, s. 48; Elçin, 2010, s. 200). İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi 1967 yılında ikiye ayrılmış ve Cerrahpaşa Tıp Fakültesi kurulmuştur (Altıntaş, 2008, s. 48).

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi’nin 1963 yılında açılmasıyla tıp eğitiminde ilk değişim gerçekleşmiştir (Başer, 2017, s. 76; Elçin, 2010, s. 200). Yeni açılan tıp fakültesinde amfi derslerinden oluşan, eğitici merkezli, organ-sistem temelli entegre eğitim programı uygulanmaya başlamış ve ülkemiz tıp eğitimi açısından bir dönüm noktası oluşturmuştur (Başer, 2017, s. 76). Bu değişim daha sonraki yıllarda açılan birçok tıp fakültesi için örnek olmuştur. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi de Hacettepe Üniversitesi önderliğinde 1970 yılında kurulmuştur.

Bursa Tıp Fakültesi 1970’de, Edirne Tıp Fakültesi ise 1974’de kurulmuştur. Tıp eğitimine ara verilmemiş ve devamlı gelişerek Türkiye’nin pek çok şehrinde tıp fakülteleri açılmıştır.

Disiplin temelli tıp eğitimi programı uygulamasıyla 1982 yılında kurulan Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi 1996 yılında yeni bir tıp eğitimi modelini benimsemiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi eğitim programında bir reform gerçekleştirerek tüm programını öğrenen merkezli, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile yeniden yapılandırmıştır (Başer, 2017, s. 76; Elçin, 2010, s. 201).

Bu yenilikçi yaklaşımdan sonra Türkiye’deki tıp fakülteleri eğitim programlarında değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Eğitim programlarının üstünlükleri ve eksik yanları, içerikleri ve tıp fakültesi mezunlarından beklenen yeterlilikler tartışılmaya başlanmıştır. Tıp fakülteleri tarafından tek bir yaklaşım yerine farklı yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yaklaşımlar, kendi amaçları ve olanakları doğrultusunda kullanılmaya başlanmıştır. Dünya örneklerinde olduğu gibi Türkiye’deki tıp fakülteleri bünyesinde tıp eğitimi alanında çalışmalar yapan özel birimler oluşturulmaya başlanmıştır (Başer, 2017, s. 76). Case Western Reserve Üniversitesi, dünyanın ilk tıp eğitimi birimini 1958 yılında kurmuştur. Türkiye’de ise bu alanda oluşturulan ilk kurum İstanbul Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Araştırma Enstitüsü’dür ve 21 Nisan 1977 tarihinde kurulmuştur. Tıp Eğitimi Araştırma Enstitüsü, 1983 yılında Tıp Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi’ne dönüştürülmüştür (Başer, 2017, s. 76; Elçin, 2010, s. 201; Odabaşı, Sayek ve Kiper, 2011, s. 332). Tıp fakültelerindeki ilk Tıp Eğitimi Anabilim Dalı 1999 yılında Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde açılmıştır. Bunu izleyen yıl içerisinde Dokuz Eylül, Ankara ve Hacettepe Üniversiteleri Tıp Fakültelerinde de tıp eğitimi anabilim dalları kurulmuştur (Elçin, 2010, s. 201). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı 2016 yılında kurulmuştur.

2.1.3. Flexner raporu

Tıp eğitiminin Avrupa ve Amerika’daki tarihsel gelişimine bakıldığında farklı dinamiklerin farklı dönemlerde etkisini gösterdiği görülmektedir. Avrupa’da özellikle Almanya ve Fransa’da Rönesans’la birlikte tıbbi aletlerin kullanılmaya başlaması ve tanı amacıyla bazı tetkiklerin uygulanması ile birlikte tıp eğitiminin geliştiği ve değiştiği görülmektedir (Şahin vd., 2011, s. 61). Amerika ve Kanada’daki tıp eğitimi 1700’lü yılların ortalarından itibaren kısa süreli, tek eğiticili, teorik ağırlığı olan bir eğitim alındıktan sonra serbest bir hekim yanındaki uygulamaya katılma şeklinde yürütülmüştür (Şahin vd.,

2011, s. 61). Daha önce bahsedildiği gibi Türklerdeki tıp eğitimi ise Osmanlılara kadar usta-çırak ilişkisi şeklinde iken imparatorluğun kurulması ile birlikte daha yapılandırılmış bir eğitim şeklinde yürütülmüştür. Türk tıbbı, 1800’lü yıllarda Fransız tıbbının etkisinde kaldığı ve İstanbul Üniversitesi’nin kurulması ile günümüz anlayışında bir tıp eğitimine yön verildiği görülmektedir (Şahin vd., 2011, s. 61).

Abraham Flexner tarafından hazırlanan ve tıp eğitimi için bir dönüm noktası olan “Flexner Raporu”ndan önce Amerika’daki 1910 öncesi tıp okullarının durumunu gözden geçirmek yararlı bilgiler sunar. Kuzey Amerika’daki ilk tıp okulu Benjamin Franklin tarafından 1765 yılında Philadelphia’da kurulmuş, 1800’e dek sayıları 40’a, 1800’lü yılların sonlarına kadar ise 400’e ulaşmıştır. Kâr amacı güden bu okullara o zamanın şartlarına göre girişte bir kriter ve verilecek eğitimler ile ilgili yasal bir düzenleme bulunmamaktaydı (Şahin vd., 2011, s. 61). Bu okullarda standart bir tıp eğitimi yoktu. Kliniğe uygulama açısından temel bilimler yetersiz kalmakta idi. İlk iki yılda, klinikle ilgili tıbbi bilgi sıkıştırılmış olarak verilmekteydi (Şahin vd., 2011, s. 61). Temel öğrenme stratejisi, eğitici merkezli ve tekrarlanma ile hatırlanmaya dayalıydı. Not tutma, derslere katılma zorunluluğu, önemli öğrenme kaynağı olan temel kitapların bağımsız olarak çalışılması eğitimin temelini oluşturmaktaydı (Şahin vd., 2011, s. 61). Barker’ın ifadesine göre 1902’de ABD’de dört tıp fakültesi bulunmaktaydı (Şahin vd., 2011, s. 61). *İlki*; eğitimin büyük ölçüde sunumlarla verildiği özel kurumlar; *ikincisi*, tıp fakültesi ve üniversite arasında sözde bağlantının bulunduğu, üniversitenin finansal desteği ve yönetsel kontrolünün olmadığı pseudo (sanki) üniversite özelliği taşıyan okullardı. *Üçüncüsü*, ABD’deki en iyi 6-8 okulda bulunan, ilk iki yılında klinik öncesi konuların işlendiği, eğitimciler tarafından yapıldığı yarı üniversite tipi okullardı. Bu okullarda tüm zamanlarını öğretme ve araştırmaya adanmış, tıbbi uygulamalarla ilgilenmeyen tam zamanlı çalışan eğitimciler bulunuyordu. Bu yarı üniversite özelliğindeki okullarda klinik eğitimde eski gelenekler geçerliydi. Klinik eğitiminin verildiği hastaneler, üniversitenin kontrolünde olmayıp klinik konularda araştırma yapılması çok zordu. *Dördüncü tıp okullarda* ise eğitim ve araştırma birlikte yapılıyordu. Klinik öncesi ve sırasındaki eğitimin yapıldığı mekan, aynı zamanda araştırma merkezi olarak hizmet verdiği için bunlar “gerçek” üniversite tıp okullarıydı (Şahin vd., 2011, s. 62).

Fransa ve Almanya’dan Amerika’ya 19.yy ortalarında gerçekleşen göçlerin etkisiyle, Avrupa’dan aktarılan bilgi ve deneyimle kurulan Harvard, Pennsylvania ve John Hopkins Üniversitelerinde iyi bir tıp eğitiminin verilmesi amaçlanmıştı (Şahin vd., 2011, s. 62). John Hopkins Üniversitesi Tıp Fakültesi (JHÜTF) 1873 yılında kurulmasından

itibaren tıp eğitimi alanında benzersiz standartlar uygulamış, fakülteye katı giriş koşulları getirmiş, yatak başı öğretim, küçük sınıf eğitimi, sık sınav uygulanması, laboratuvar ve staj uygulamaları, özelleşmiş alanlarda ileri öğretim, tıbbi araştırmalar gibi bilimsel yöntemlere yer vermiştir (Şahin vd., 2011, s. 62).

Aynı dönemlerde 1847’de kurulan American Medical Association (AMA) da ABD’deki tıp eğitimine ilişkin çalışmalarını sürdürmekteydi. AMA’nın hedefi, toplumun sağlık düzeyini yükseltecek hekimlerin yetiştirilmesi için eğitim standartları belli olan ve etik kurallara uyan bir tıp bilimi geliştirmekti (Şahin, 2011, s. 62). AMA, büyük bir adım atarak 1904 yılında danışmanlık düzeyinde hizmet verecek eğitim konseyini (Council on Education) kurdu (Şahin vd., 2011, s. 62). Bu konsey tıp eğitimini ideal standartlara sahip bir eğitim şekline getirmek amacıyla çalışmalarını sürdürmüş, tıp mensupları, eyalet ve ilçe tıp toplulukları, eyalet boardları ve eğitim kuruluşları ile işbirliği yapmıştır (Şahin vd., 2011, s. 63). Konsey, elindeki verileri Carnegie Vakfı’nın başkanı Pritchett’e sunmuş ve vakıftan tıp eğitimi ile ilgili önyargısız, tarafsız ve bağımsız bir rapor yayınlamasını istemişti. Vakıf, bu amaçla 1907 yılında ABD ve Kanada’da yer alan tıp fakültelerini incelemesi, mevcut durumu ve sorunları saptaması, önerilerde bulunarak bir rapor hazırlaması amacıyla Louisville’de özel bir lisede öğretmenlik ve yöneticilik yapan Abraham Flexner’i görevlendirmişti (Şahin vd., 2011, s. 63). Flexner’in bu göreve getirilme nedeni Avrupa’da bulunduğu sırada tıp eğitimini yakından incelemiş olmasıydı. Flexner, özellikle Almanya’daki üniversiteye dayalı, okula giriş ve mezuniyet kriterleri belli, standart bir eğitim programı ve alt yapı olanakları olan tıp eğitiminden oldukça etkilenmiş bir eğitimdi. A. Flexner, kurduğu ekip ile ABD ve Kanada’da eğitim veren 155 tıp okulunun tümünü dolaşmış ve incelemeler yapmıştı (Şahin vd., 2011, s. 63). Bu incelemeleri sırasında sistematik bir yaklaşımla ve belirlediği kriterlere göre ziyaret ettiği fakülteleri değerlendirmişti.

Flexner’in tıp okullarını değerlendirme sırasında kullandığı temel kriterler şunlardı (Şahin vd., 2011, s. 64):

- Öğrencilerin nasıl ve hangi kriterlere göre seçildikleri ve devam durumları,
- Eğitim programı (standart bir eğitim programının varlığı),
- Eğiticilerin özellikleri (sayısı, bölümlere göre dağılımı, tam zamanlı çalışma sayısı gibi),
- Fakültenin/okulun kalitesi,
- Laboratuvar olanakları,

- Klinik olanaklar,
- Eğitim şekli,
- Finans,
- Yönetim.

Flexner Raporu'nun Bulguları

Raporun hazırlanmasına temel oluşturan gereksinimler ile raporun sonuçları ve getirilen öneriler birbiri ile uyumluluk göstermekteydi (Şahin vd., 2011, s. 64-67). Rapor-daki değerlendirmelerden süzülen ve literatürde de yaygın olarak kabul gören önemli noktalar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

a. Yaparak öğrenme

Flexner, öğrencilerin yaparak öğrenmelerini, aktif olarak bağlamsal öğrenmelerini savunmuştur. Sunum şeklinde verilen eğitim programlarını eleştirmiştir.

b. Hastanede eğitim

Tıp eğitiminde üniversite ile hastane arasındaki bağlantıya önem vermiş ve bu modelin yeterli alt yapıya sahip olması gerektiğini savunmuştur. ABD'nin ilk gerçek üniversitesi olarak John Hopkins'i tanıtmıştır.

c. Yaşam boyu öğrenme

Yaşam boyu öğrenmeyi savunan Flexner, bilimsel bir doktorun klinik kararlarını hem kendi uygulamalarındaki aktif araştırmaya hem de diğerleriyle ortak çalışmaya dayandırması gerektiğine dikkat çekmiştir. Tıp eğitimcilerinin dogmatizm ve ampirizmden uzaklaşmaları için araştırmanın önemine inanmıştır.

d. Eğitim felsefesi

Flexner, eğitim felsefesini dikkate alarak tıp eğitiminde 3 evrimden söz etmiştir. İlki Hipokrat ve Galen'in yazıları ile başlayan “*dogma*” çağı, ikincisi 16. yy.da anatominin gelişmesine karşılık gelen “*ampirik*” dönemdir. Tıp öğrencisi bu çağda pasif öğrenen konumundadır, hasta bakımını sorgulayarak değil, diseksiyonu seyrederek ya da gözlemleyerek öğrenmektedir. Üçüncü dönem ise “*tıbbın modern bilimin bir parçası*” olduğu görüşünün hâkim olduğu bilimsel bilgiye dayalı dönemdir.

Klinik öğretim de temel bilimlerdeki gibi değişikliğe uğramıştır. Klinik öğretimde önceleri öğrenciye ne yapması gerektiğinin anlatıldığı *didaktik* dönem, daha sonra

bulgu ve semptomların amfi ya da hasta başında gösterildiği *demonstratif* dönem, son olarak da *bilimsel* dönem gelmiştir.

e. *Toplum sağlığı*

Flexner'a göre toplum sağlığını koruyan hekimlik, toplum sağlığını tedavi edici hekimlikten daha önemlidir. Böylece hekimin rolü bireye hizmetten topluma hizmet haline gelmiştir.

f. *Mezuniyet sonrası eğitim*

Flexner'ın raporu öncelikli olarak mezuniyet öncesi ile ilgili olmakla birlikte mezuniyet sonrasına da değinmektedir. Farklı uzmanlıkların mezuniyet sonrasında daha iyi gelişebileceğini ifade etmiştir. Farklı alanlarda uzmanlaşma ile birlikte hekimler arası farklar daha belirgin olacak, bunun sonucunda da hastalık bilgisi, hasta güvenliği ve hasta bakımının etkinliği artacaktır.

g. *Maliyet*

Flexner yaptığı hesaplamalar sonucu, bir tıp fakültesinin maliyetinin sadece öğrencilerden alınan ücretlerle karşılanamayacağını belirtmiştir. Rapor tıp fakültelerinin çoğuna varlıklı kişi ve kurumlardan mali destek gelmesini sağlamıştır.

h. *Hekimlerin sosyal rolü*

Flexner, hekimleri sosyal bir araç, tıp okullarını da kamu hizmeti veren kurumlar olarak görmüştü. Bu nedenle bir hekim toplumdan ayrı düşünülemezdi. Flexner, bir hekimin beşeri bilimlere ve kültürel deneyimlere de gereksinimi olduğunu vurgulayarak hekimin bireysel ve iyileştirici olmaktan çok sosyal ve koruyucu rolü olduğunu da savunmuştur.

i. *Entegrasyon*

Flexner, temel ve klinik bilimler arasında entegrasyonun sağlanması, temel ve klinik bilimlerin birbiri içine geçmesi, eğitimcilerin erken dönemde ve daha ileri yıllarda birbirlerinin yöntem ve içeriklerinden haberdar olmaları gerektiğini savunmuştur.

j. *Bilimsel sorgulama ve araştırma*

Flexner, raporunu hazırlarken bilimsel merak ve araştırma yöntemlerinin tıp eğitiminde temel olduğunu görmüştür. Hekimlerin de bilim insanları gibi düşünmeyi, John Dewey ve diğer progressive/ilerlemeci eğitimciler gibi, uygulamalarını geliştirmek için sorgulama ve araştırmayı kullanmayı, bu alışkanlıklarını geliştirmek için de problemlere sorgulayarak yaklaşmayı öğrenmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

k. *Standardizasyon*

Flexner'e göre öğrencinin iyi yetiştirilmesi bilimsel yaklaşıma dayalı eğitim almasına bağlıdır. Bunun için de dört yıllık, kaliteli bir eğitim döneminin laboratuvar ve klinik deneyleri kapsamı gerektiğini önermiştir. Oysa eğitim programlarının hekimlerin bireysel mesleki deneyimlerine dayanarak oluşturulduğunu ve bilim ile uygulama arasında bir bağlantı olmadığını ifade etmiştir. Buna çözüm olarak iki yılı temel bilimlerde, iki yılı da eğitim hastanelerinde klinik deneyim olmak üzere dört yıllık bir eğitim programı önermiştir.

Flexner'in yaptığı bu incelemelere kadar tıp fakülteleri ne akademik standartlara sahip ne de bir akreditasyon kurumu vardı. Tıp okullarında kalitesiz bir eğitim veriliyordu. Mezuniyet için belli kriterler yoktu. Toplum tıp öğrencisinin yetkinlikleri hakkında çok az bilgiye sahipti. Özet olarak Flexner Raporu, çok açık olmayan bir sosyal sözleşme niteliği taşıyordu (Şahin vd., 2011, s. 67).

Flexner raporu; tıp eğitiminin yetersizliğini, farklı kalitelerde eğitim verildiğini ve genel eğitim/öğretim ilkeleri ışığında yeniden ve kapsamlı bir biçimde tartışılması gerektiğini gözler önüne sermesi açısından çok önemlidir (Başer, 2017, s. 73). Flexner raporunun üzerinden yaklaşık olarak 110 yıl geçmesine ve bazı tıp eğitimcileri tarafından olumsuz bir rapor olarak algılanmasına rağmen hâlâ geçerliliğini korumakta olan önemli saptamaları şunlardır (Şahin vd., 2011, s. 70):

- Tıp eğitimi standardize edilmiş sonuçlara ulaşmak doğrultusunda maksimum esneklikle planlanmalıdır.
- Öğrenmenin entegre edilmesi ve işbirliği ile gerçekleşmesi için olanaklar yaratılmalıdır.
- Araştırma (sorgulama) ve gelişme alışkanlığı sağlanmalıdır.
- Öğrencilere ve asistanlara hastaların ve toplumun sağlık düzeyini yükseltirken profesyonel formasyon sağlamak amacıyla destekleyici bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır.

2.1.4. Tıp eğitiminde ulusal çekirdek eğitim programı

Türkiye'de, tıp fakültelerinin sayısındaki artışa paralel olarak, tıp eğitiminin iyileştirilmesine, temel standartların oluşturulmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Bu bağlamda tıp eğitiminde 2001 yılında önemli bir adım atılarak "Ulusal Çekirdek Eğitim Programı" (Ulusal ÇEP) çalışmalarına başlanmıştır (Gülpınar, Gürpınar, Songur ve Vitrinel, 2014, s. 6). Tıp fakültelerinin eğitim programlarının gözden geçirildiği, ulusal tıp

eğitimi konu başlıklarının tanımlandığı *Ulusal Çekirdek Eğitim Programı* Türkiye’deki tıp eğitimini gelişim süreci bakımından bir dönüm noktasıdır (Odabaşı vd., 2011. s. 332). *Ulusal Çekirdek Eğitim Programı Oluşturma Çalışma Grubu* Ankara, Dokuz Eylül, Gazi, Hacettepe, İstanbul (İstanbul ve Cerrahpaşa) ve Marmara Üniversiteleri Tıp Fakülteleri temsilcilerinden oluşturulmuş ve bu grup çalışmalarını 2001 yılında tamamlamıştır (Odabaşı vd., 2011. s. 332).

Özverili ve emek yoğun bir sürecin ardından Ulusal ÇEP (Ulusal ÇEP-2002), 02 Şubat 2002 tarihinde Tıp-Sağlık Bilimleri Eğitim Konseyin tarafından kabul edilerek 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Gülpınar vd., 2014, s. 6). Ulusal ÇEP-2002, Türkiye’deki tüm tıp fakültelerinin kendi eğitim programlarına eğilmelerini ve ulusal anlamda ilk kez tıp eğitiminin belirli standartlara göre yapılmasının sağlanması bakımından tıp eğitimine çok büyük katkılar sağlamış; geçen süre içerisinde tıp fakültelerinin eğitimle ilgili çalışmalarında temel kaynaklardan birisi olmuştur (Gülpınar vd., 2014, s. 6). Zaman içerisinde toplumun değişen sağlık gereksinimleri ile öncelikli sağlık sorunlarında yaşanan değişim, sağlık hizmeti sunumu, politika ve uygulamalarındaki değişimler, Bologna Sürecinin Yüksek Öğretim sistemimize getirdiği yenilikler nedeniyle çeşitli platformlarda, Ulusal ÇEP-2002’nin sağlık ve eğitim alanlarında yaşanan değişimleri yansıtabak şekilde güncellenmesi gereği doğmuştur (Gülpınar vd., 2014, s. 6).

Yüksek Öğretim Kurulu’nun ve Tıp Dekanları Konseyi’nin istekleri ve girişimleri ile Nisan 2013’te Ulusal ÇEP ile ilgili ikinci bir süreç başlamıştır. Bu sürecin sonunda Ulusal ÇEP yeniden yapılandırılarak 12 Mayıs 2014 tarihli Üniversitelerarası Kurul toplantısında değişikler kabul edilmiştir (Gülpınar vd., 2014, s. 7). Yükseköğretim Kurulu Genel Kurulu’nda 19 Haziran 2014 tarihinde görüşülen Ulusal ÇEP-2014 kabul edilmiş ve 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılı ile birlikte tüm tıp fakültelerinde uygulamaya konması kararlaştırılmıştır (Gülpınar vd., 2014, s. 7).

Tıp eğitiminin tarihçesine bakıldığında hep bir arayış içinde bulunduğunu, bu alandaki eğitiminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalara sürekli devam edildiğini ve günümüzde de en iyi eğitim-öğretim yönteminin arandığını, araştırıldığını görürüz. Tıp eğitimine ilişkin çeşitli araştırmalar, çalışmalar yapılmakla birlikte, bu alanda yayınlanan eserlerin derinlemesine incelenmesi yapılmamış ve önemli bulgulara rastlanamamış olması büyük bir eksikliktir. Bu çalışmada bu eksiklik giderilmeye çalışılacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Tıp eğitimi alanında yapılan yayınları tematik ve metodolojik açıdan inceleyen ve yapılan yayınların eğilimlerini belirleyen bir çalışmaya literatürde rastlanamamıştır. Bu nedenle bu bölümde, eğitim bilimleri alanında yapılmış araştırmaların tematik ve metodolojik incelemelerine yer verilmiştir.

Eğitim bilimleri alanında yapılmış araştırmaların metodolojik açıdan incelenmesi 1960'lı yıllara uzanır (İşçi, 2013, s. 2; Karadağ, 2009a, s. 6). American Educational Research Association (AERA) tarafından eğitim araştırmalarının incelendiği ve %90'ında ciddi sorunların tespit edildiği çalışma ise bu konuda yapılmış ilk kapsamlı çalışmadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'lı yıllarda başlayan eğitim alanında yapılan araştırmaların niteliklerinin sorgulanması çalışmalarında, özellikle 1990'lı yıllardan sonra tüm dünyadaki çalışmalarda azalmalar görülmekle beraber, yapılan çalışmalar:

1. Eğitim araştırmalarında kullanılan istatistiksel analizlerin saptanması,
2. Eğitim araştırmalarında yapılan metodolojik hataların belirlenmesi şeklinde, iki ayrı dala ayrılarak sürdürülmüştür (İşçi, 2013, s. 2; Karadağ, 2009a, s. 6). Eğitim araştırmalarında kullanılan istatistiksel analizlerin belirlenmesi için Goodwin ve Goodwin tarafından 1985 yılında bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada 1979 ve 1983 yılları arasında Journal of Educational Psychology (JEP)'te yayınlanmış olan makaleler istatistiksel teknikler kodlanarak incelenmiştir (Karadağ, 2009a, s. 6). Bu çalışmanın sonucuna göre en yaygın olarak kullanılan istatistik tekniğinin %50'nin üzerinde bir kullanım oranıyla varyans analizi (ANOVA) olduğu saptanmıştır. JEP'teki araştırmalarda kullanılan tekniklerin %35'i temel düzeyde iken, %43'ünün orta düzeyde olduğu; yine bu araştırmanın diğer bir bulgusu olmuştur (Karadağ, 2009a, s. 6).

Elmore ve Woehlke tarafından 1996 yılında yapılan bir çalışmada, American Educational Research Associate (AERA)'de yayınlanan eğitim araştırmaları içerik analizi ile incelenmiştir (Akt., İşçi 2013, s. 2; Akt., Karadağ, 2009a, s. 6). Elde edilen bulgulara göre çalışmalarda en çok kullanılan istatistiksel analizler sırasıyla; 1. Betimsel istatistik, 2. Korelasyon, 3. T-testi, 4. Non-parametrik istatistik, 5. Meta analizi, 6. Varyans analizi (ANOVA) ve kovaryans analizi (ANCOVA), 7. Psikometrik analiz, 8. Çoklu korelasyon ve regresyon, 9. Çoklu analiz ve 10. Faktör ve kümeleme analizi olarak belirlenmiştir (İşçi 2013, s. 2; Karadağ, 2009a, s. 6).

Elmore ve Woehlke tarafından 1996 yılında yapılan bir başka çalışmada American Educational Research Journal (AERJ), Educational Researcher (ER) ve Review of Educational Research (RER) adlı dergilerde 1978 ile 1995 yılları arasında yayınlanmış

makalelerde kullanılan araştırma yöntemleri ve istatistiksel teknikler incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre: 1. Varyans analizi (ANOVA) ve kovaryans analizi (ANCOVA), 2. Çoklu regresyon, 3. Korelasyon, 4. Betimsel istatistik, 5. Çoklu varyans (MANOVA), 6. Non-parametrik analizler ve 7. T-testi en çok tercih edilen istatistik analiz teknikleridir (Akt., Karadağ, 2009a, s. 6)

Eğitim araştırmaları alanında yapılan önemli bir çalışmada, 1971-1998 yılları arasında AERJ, JEE ve JER’de yayınlanmış makaleler incelenmiştir. Bu çalışmada veri analiz teknikleri, araştırma yöntemleri ve araştırılan konular belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bu dergilerdeki yayınların konularının neredeyse dörtte üçünün 1. Eğitim psikolojisi, 2. Öğretmenler, 3. Eğitim/öğretim, 4. Ölçme/değerlendirme ve 5. Öğretim yöntemleri olduğu gösterilmiştir (Akt., İşçi 2013, s. 3). Bu çalışmada incelenen makalelerde en sık kullanılan araştırma modelleri: 1. Deneysel, 2. Tarama, 3. İlişkisel, 4. Nedensel-karşılaştırma ve 5. Nitel modeller olarak saptanmıştır (Akt., İşçi 2013, s. 3). En sık kullanılan veri analiz teknikleri ise; 1. Betimsel istatistikler, 2. ANOVA/ANCOVA, 3. Korelasyon, 4. Regresyon, 5. T-testi ve 6. Psikometrik istatistikler olarak belirlenmiştir (Akt., İşçi 2013, s. 3).

Bütün bu analiz yöntemleri ile eğitim alanında yapılan çalışmalarda analitik ve yorumsal birçok hatanın bulunduğu ortaya konmuştur. Bir alanla ilgili yapılmış her türlü bilimsel yayınların analiz edilmesi, o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verebilir, incelenen alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilir (Karadağ, 2009a, s. 6).

Çiltaş ve arkadaşları tarafından matematik eğitimi üzerine yapılan bir çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Çiltaş, Güler ve Sözbilir, 2012, s. 567). Araştırma sonucunda, 2002 yılından sonra matematik eğitimi araştırmalarında büyük bir artış meydana geldiği gösterilmiştir. Yine aynı çalışmada daha çok tercih edilen araştırma yönteminin nicel araştırmalar olduğu ön plana çıkmıştır. Daha çok araştırılan konunun öğrenme çalışmaları olduğu, çalışmalarda tek veri toplama aracının daha çok kullanıldığı ve veri analiz yöntemi olarak yüzde ve frekans tablolarının kullanımının tercih edildiği saptanmıştır (Çiltaş vd., 2012, s. 567).

Türkçe eğitimi alanında konu alanlarının, yöntemlerinin, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının, veri analiz yöntemlerinin ve örneklem özelliklerinin eğilimlerini saptamak amacıyla yapılan bir çalışmada, birden fazla beceri alanını kapsayan “karma beceri alanları” başlığı altındaki yayınlar ile “okuma eğitimi” üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir (Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013, s. 1767).

Göktaş ve diğerleri tarafından 2012’de yapılan bir çalışmada Türkiye’deki eğitim dergilerinde 2005-2009 yıllarında yayımlanan eğitim araştırmalarının türleri, yöntemleri, konu alanları, araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, veri analiz yöntemleri ve örneklem özellikleri açısından eğilimlerin hangi yönde olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada araştırma türü açısından betimsel çalışmaların sıklıkla tercih edildiği; eğitim teknolojileri, fen bilimleri eğitimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) ve matematik eğitiminin en çok yayın yapılan konu alanları olduğu saptanmıştır (Göktaş vd., 2012, s. 443). Yine aynı çalışmada nicel araştırma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı, veri toplama aracı olarak anket ile ilgi, tutum, yetenek, kişilik testlerinin sıklıkla tercih edildiği, veri analiz yöntemleri arasında da betimsel veri analizinin çok kullanıldığı belirlenmiştir (Göktaş vd., 2012, s. 443).

Yıldız ve diğerleri (2016) tarafından bir çalışma Türkiye’de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi yapılmıştır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak araştırma kapsamına alınan dergilerin, ulaşılabilen sayıları belirlenen kodlar çerçevesinde sayısallaştırılmıştır. Bu çalışma ile bu alanda yapılan araştırmaların giderek artış gösterdiği saptanmıştır (Yıldız, Melekoğlu ve Paftalı, 2016, s. 1076).

Çevre eğitimi alanındaki araştırma eğilimlerini belirlemek için Candaş ve Karataş (2017) tarafından yapılan bir çalışmada 1996-2016 yılları arasında Sosyal Bilimler Atıf İndeksi (SSCI), ULAKBİM ve Education Resources Information Center (ERIC) veri tabanlarında erişilen eğitim bilimleri dergilerinin, elektronik ortamda yayınlanan tam basım metinleri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada, yayınların %34,5’inde tutum, ilgi, görüş, inanç ve öz yeterliliği ölçen çalışmalardan oluştuğu ortaya çıkarılmıştır (Candaş ve Karataş, 2017, s. 143). Bu çalışmada, çevre eğitiminde davranış değişikliğini hedefleyen çalışmalar ile sosyokültürel çalışmalara önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Candaş ve Karataş, 2017, s. 143).

Başka bir çalışmada, gelecekteki araştırmalara yön vermesi amacıyla Kastamonu Eğitim Dergisi’ni incelenmiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen bu çalışmada 2010-2016 yılları arasında yayınlanan toplam 24 sayıdaki 631 makale üzerinde çalışılmıştır. İnceleme sonucunda derginin son yedi yılda kalitesini artırdığı buna karşılık bazı alanlarda çalışmaların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. (Hüseyinbaş, Çalap ve Kurmaz, 2018, s. 231).

Sönmez (2018) tarafından biyoloji eğitimi araştırmalarının eğilimlerini ve öncelikli araştırma konularını belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada Thomson Reuters’in SSCI’nde ve ULAKBİM resmi sitesinde yayınlanan sosyal bilimler veri

tabanındaki dergilerde 2013-2017 tarihleri arasındaki 39 biyoloji eğitimi alanında yapılan çalışma betimsel analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizi için, çalışmaların yıllara, araştırma konusuna, yazar sayısına, yayın diline, yayımlatılan dergi türlerine ve isimlerine göre dağılımı dikkate alınarak listeler haline getirilmiş ve frekans ve yüzde değerlerine göre yorumlanmıştır (Sönmez, 2018, s. 124).

Ozan ve Köse (2014) tarafından Türkiye’de 2007-2011 yılları arasında “Eğitim Programları ve Öğretim” (EPÖ) alanında yayınlanmış makalelerin incelenerek alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu amaçla ilgili makaleler yayınlandığı yıl, yazar sayısı, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri ve konu alanları açısından değerlendirilmiştir. Makaleler betimsel yaklaşımla doküman analizi yapılarak incelenmiş ve her bir makale “Makale Sınıflama Formu” kullanılarak betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre makalelerin büyük çoğunluğunun tek ya da iki yazarlı olduğu, nicel çalışmaların ağır bastığı, betimsel tarama türünün kullanıldığı, makalelerde çoğunlukla anket ya da likert tipi ölçeklerin tercih edildiği, lisans öğrencileriyle çalışıldığı, istatistiksel analiz olarak t-testi ve varyans analizinin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca incelenen makalelerin yarıdan fazlasının öğrenme, öğretme, öğrenci-öğretmen özellikleri, öğretmen yetiştirme ve program değerlendirme konu alanlarında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Ozan ve Köse, 2014, s. 116).

Tatar ve Tatar tarafından yapılan bir çalışmada 2000–2006 yılları arasında Türkiye’de yayınlanan fen bilimleri ve matematik eğitimi makaleleri betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Anahtar kelimeler esas alınarak planlanan çalışmadaki veri analizi sonucunda; anahtar kelime olarak neredeyse cümle biçimindeki yapıların kullanıldığı, fen ve matematik müfredatındaki konulara ilişkin anahtar kelime kullanımının düşük olduğu saptanmıştır (Tatar ve Tatar, 2008, s. 93). Aynı çalışmada ilköğretim düzeyinde fen ve matematik müfredatı konularının ortaöğretim ve üniversite düzeyindeki konulara göre daha az irdelendiği; araştırmacıların, fen eğitiminde kavram yanlışlığı ve matematik eğitiminde ise tutum çalışmalarına daha çok ağırlık verdiği saptanmıştır (Tatar ve Tatar, 2008, s. 93).

İncelenen makalelerden de anlaşılacağı gibi belirli bir zaman dilimi içerisinde belirlenen bir eğitim programı derinlemesine incelenerek eksik yönler ortaya konabilir. Aynı şekilde, eğitim alanında yapılan çalışmalar da olduğu gibi tıp eğitimi alanındaki araştırma sonuçları da tıp eğitimcilerine, yöneticilerine, öğrencilere ve karar vericilere ışık tutabilir. Tıp eğitimi ve öğretim uygulamalarını şekillendirmede önemli bir role sahip

olan tıp eğitimi alanında yapılan araştırmaların sayısı son yıllarda büyük bir artış göstermiştir. Bu alanda yapılan araştırmaların niteliğinin sorgulanması, eksikliklerinin ortaya konulması, araştırma yoluyla ulaşılacak sonuçların gerçekteşmesi ve bu sonuçların kullanılabilirliğı büyük bir önem taşımaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli (deseni), evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin toplanması hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre planlanmıştır. Nitel araştırma, bir durum hakkında tam olarak bilgi sahibi olunmadığında veya nicel ölçümlerle değerlendirmenin güç olduğunda bilgiye ulaşmak ya da hakkında bilgi sahibi olunan bir durum ile ilgili yeni bakış açıları kazanmak amacıyla yararlanılan bir araştırma yöntemidir (İşçi, 2013, s. 23). Nitel araştırmanın ortaya çıkışı, yirminci yüzyılın başlarına dayanmaktadır (Karadağ, 2009a, s. 20). İnsan yaşamını, özellikle de insanın toplumsal ve kültürel yapısını doğal ortamlarında incelemeye çalışan Sosyoloji, Antropoloji, Psikoloji, Felsefe ve Dilbilim gibi disiplinler nitel araştırmaya farklı bakış açısı kazandırmanın yanı sıra yöntem olarak da gelişmesine katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 37).

Nitel araştırmanın geniş bir kesim tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak zordur (Karadağ, 2009a, s. 20; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 40). Nitelik nitel araştırma alanyazında birçok yazar, *nitel araştırma* kavramının bir şemsiye kavram olarak kullanılmasından ve bu şemsiye altında yer alabilecek birçok kavramın değişik disiplinlerle yakından ilişkili olmasından kaynaklanması nedeniyle böyle bir tanım yapmaktan özellikle kaçınırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 40). Bununla birlikte nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların kendi doğal ortamı içinde gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasında izlenen yol olarak tanımlanabilir (Işıkoğlu, 2005, s. 161; Karadağ, 2009a, s. 20; Merriam, 1998, s. 41; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41; Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 39). Creswell'e göre nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlam kazandırma sürecidir (Creswell, 1998, s. 9; Karadağ, 2009a, s. 20;).

Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Burada geçen "kuram oluşturma" ifadesi toplanan verilerden yola çıkarak elde edilen ve daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbirleri ile ilişkili olacak şekilde açıklayan

bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41). Bu nedenle nitel araştırma sürecinde, araştırmacıyı parçadan bütüne götürecek tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlenir (Karadağ, 2009a, s. 21; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 41;).

Nitel araştırmalarda araştırma modeli, araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamalarının, bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasına rehberlik eden bir strateji olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 69). Tablo 3.1’de nitel araştırma modelleri karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.

Tablo 3.1

Nitel Araştırma Modellerinin (Desen) Karşılaştırılması (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 75).

Model	Amaç	Kuramsal Temeller	Veri Toplama	Veri Analizi	Raporlaştırma
Kültür Analizi	Bir bireyin ya da grubun kültürü (değerler, inançlar ve uygulamalar) ve bu kültürün davranışları nasıl etkilediğini betimleme ve açıklama	- Antropoloji -Sosyoloji -Psikoloji	-Uzun süreli katılımcı gözlemler -Yapılandırılmış/açık uçlu görüşmeler (bireysel/grup) -Kültüre ilişkin dokümanlar (kayıtlar, fotoğraflar, yazışmalar)	-Betimleme -Örnekleme -Açıklama -İlişkilendirme	-Kültürün analizi (davranışlar, süreçler ve sonuçlar) -Doğrudan alıntılar -Yorumlama
Olgubilim	Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma	-Felsefe -Psikoloji	-Görüşmeler (bireysel/grup) -Gözlemler (görüşmeye temel oluşturma amaçlı)	-Deneyimlerin betimlenmesi ve açıklanması -Temaları ortaya çıkarma	-Olgunun kavramlar ve temalar çerçevesinde tanımlanması -Doğrudan alıntılar
Kuram Oluşturma	Bir olay ya da olguya ilişkin kuram geliştirme sistematik karşılaştırmalı veri analizi yoluyla süreci açıklayan kavramları ve aşamaları ortaya çıkarma	-Felsefe -Psikoloji -Sosyoloji	-Görüşmeler (kurama ilişkin kavram ve temaları ortaya çıkarma ve teyit etmeye yetecek sayıda bireyle) -Gözlemler	-Verilerin kodlanması -Tematik kodlama -Süreli karşılaştırma	-Kuramsal model -Kuramı oluşturan kavramlar, temalar ve bunların ilişkileri -Denenceler -Görsel sunum
Durum Çalışması	Bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman vb.) bütüncül olarak analiz etme	-Psikoloji -Sosyoloji -Örgüt psikolojisi -Program değerlendirme	-Çok boyutlu veri toplama (görüşme, odak grup, gözlemler, dokümanlar...)	-Betimleme -Örnekleme -Temaları ve örüntüleri ortaya çıkarma -Karşılaştırmalı analiz	-Durumların tek başına ve/veya karşılaştırmalı olarak tanımlanması ve yorumlanması

Tablo 3.1 (Devam)

Nitel Araştırma Modellerinin (Desen) Karşılaştırılması (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 75).

Model	Amaç	Kuramsal Temeller	Veri Toplama	Veri Analizi	Raporlaştırma
Eylem Araştırması	Uygulamada karşılaşılan sorunları araştırma ve çözüm üretme	-Psikoloji -Sosyoloji -Eğitim	-Gözlem (yapılandırılmış/ açık uçlu) -Görüşme (yapılandırılmış/ açık uçlu) -Doküman analizi	-Betimleme -Yansıtma -Uygulama	-Uygulamanın ve çözüm sürecinin tanımlanması

Nitel araştırmacı, genel olarak araştırma sürecinde veri toplamada gözlem, görüşme ve dokümanlar kullanarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklamaya çalışır (Karadağ, 2009a, s. 21; Merriam, 1998, s. 41; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 42). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Doküman analizine dayalı araştırmalarda araştırmacı, ihtiyacı olan veriye gözlem ve görüşme yapmadan ulaşabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 190). Doküman inceleme, hem araştırmacıya zaman ve para tasarrufu sağlayan hem de gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında verilerin çeşitlenmesine katkıda bulunarak araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde artıran bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 190). Nitel araştırmalarda araştırmacı, verileri teker teker okur, kodlar, kategorize eder ve elde ettiği kodlara ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarına ulaşır (Karadağ, 2009a, s. 21; Merriam, 1998, s. 58). Verilerin kodlanmasının, analiz edilmesinin ve yorumlanmasının sistematik olarak yapılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 41). Yapılan kodlamalara dayalı olarak sonuçlara ulaşılır (Karadağ, 2009a, s. 21).

Çalışmamızda Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınların tematik ve metodolojik açıdan durumlarının ortaya konulması ve yorumlanması amaçlandığı için en uygun araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğuna karar verilmiş ve araştırma bu yöntem çerçevesinde planlanmıştır. Bu çalışmada birbirine benzeyen verileri, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227) bir araya getirerek yeniden düzenleyip yorumlayacağımız için amacımıza uygun olarak *durum çalışması modeli* kullanılması planlanmıştır.

Durum Çalışması

Durum çalışması için yapılan aşağıdaki tanımlamalara göz atalım:

1. Güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan,

2. Olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların tam hatlarıyla belirgin olmadığı,
3. Birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül (deneye ve gözleme dayalı)

bir araştırma yöntemidir (Karadağ, 2009a, s. 24; Yin, 2002, s. 23; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289;).

Durum çalışması yeni bir araştırma yöntemi olmayıp tarihsel olarak temeli 20. yüzyılın ilk yarısında Sosyoloji ve Antropoloji alanlarında gelişen “natüralist araştırma” olarak tanımlanan araştırma geleneği içinden çıkmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289). Bu dönemde Psikoloji, Eğitim ve Sosyolojinin bazı alanları gibi sosyal bilim alanlarında pozitivist baskın olması durum çalışmalarını ikinci plana itmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289).

Bronislaw Malinowski, genelde natüralistik araştırmanın, özelde durum çalışmasının ortaya çıkmasında ve gelişmesinde önemli rol oynayan kişilerden birisidir. Birinci Dünya Savaşı sırasında yaşamak için sığınmak zorunda kaldığı Trobriand Adası’ndaki yerlilerin adetlerini, geleneklerini ve yaşam tarzlarını gözlemleyerek aldığı notlardan ürettiği yayınlar, gözlem türünün ilk örneğini oluşturdu (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289). Aynı yıllarda Şikago Üniversitesi Sosyoloji Bölümü tarafından “alan çalışmaları” adıyla başlatılan program ile Amerika’ya göç dalgası ile gelen göçmenler incelemeye alındı. Böylece durum çalışmasının ilk örnekleri oluşturuldu (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 290). Durum çalışması bir olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenerek bir durumun ortaya konduğu nitel bir desendir. Durum çalışmasında, ortaya konacak durum belirli bir zaman diliminde ele alınır (Aydın vd. 2018, s. 306).

Durum çalışması, “nasıl” ve “neden” sorularını temele alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayın içeriğini derinlemesine incelemesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 289). İçerik analizinin, belirli kurallara dayalı olarak yapılacak kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olması nedeniyle durum çalışmalarında toplanan veriler betimleme ya da içerik analizi yoluyla analiz edilir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 246).

Durum çalışmasında yer alan sekiz aşama şöyledir (Yıldırım ve Şimşek, 2018 s. 292) :

1. Araştırma sorularının geliştirilmesi,

2. Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi,
3. Analiz biriminin saptanması,
4. Çalışılacak durumun belirlenmesi,
5. Araştırmaya katılacak bireylerin (burada birey yerine araştırılacak konu yazılabilir) seçimi,
6. Verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi,
7. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması,
8. Durum çalışmasının rapor haline getirilmesi

şeklinde ifade edilmiştir.

Durum çalışmalarında geçerlik ve güvenilirlik konuları sık sık eleştirilir. Araştırmacının bu eleştirileri önlemesi için araştırdığı durum ile etkileşim süresini veya sayısını artırması gerekir. Bu amaçla gözlem sürelerini genişleterek veya görüştüğü birey sayısını artırarak (ki bizi çalışmamızda bireyin yerini yaygın almaktadır) doyum noktasına ulaşmaya çalışır. İkinci olarak birden fazla veri toplama tekniği kullanarak veri çeşitlenmesi yapabilir. Üçüncü olarak durumu doğru ve tarafsız betimlemek için ulaştığı sonuçları araştırmasına katılan bireylerle paylaşarak onları görüşlerini alabilir. Son olarak ulaştığı sonuçların desteklenmesi için aynı alanda çalışan diğer araştırmacıların görüşlerini alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 299).

Durum çalışması modelinde genel olarak dört alt modelden söz edilmektedir (Karadağ, 2009a, s. 23). Bunlar:

1. Bütünleşik tek durum,
2. İç içe geçmiş tek durum,
3. Bütünleşik çoklu durum,
4. İç içe geçmiş çoklu durum

olarak ifade edilebilir.

Bu çalışmada, bu alt modellerden iç içe geçmiş çoklu durum çalışması kullanılacaktır. İç içe geçmiş çoklu durum çalışmasında, ele alınan veya araştırmaya dâhil edilen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 292).

Durum çalışması, eğitim dünyasında eski bir bakış açısı, ancak yeni bir araştırma modeli olarak değerlendirilebilir. Eğitim bilimleri dışında birçok disiplinde uzun yıllar kullanılan bir model olmasına rağmen (örneğin; 1920'lerden sonra sosyoloji, antropoloji vb.), ancak 1980'lerden sonra eğitim bilimleri alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Ekiz, 2003, s. 43; Karadağ, 2009a, s. 23). Durum çalışmasını birçok araştırma

modelinden ayıran özellik, eğitim bilimlerinin çeşitli konularını anlamada özellikle nasıl ve niçin sorularının yöneltmesinde tercih edilen bir model olması (Karadağ, 2009a, s. 23) ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesini olanaklı hale getirmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 277). Durum çalışması Robson tarafından çoklu veri kaynağı kullanılarak incelenecek bir durumun (olayın ya da olgunun) gerçek yaşam bağlamı içerisinde ele alınmasını sağlayan bir araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Karadağ, 2009a, s. 23; Robson, 2003, s. 146). Başka bir anlatımla durum çalışması; bir sınıf, bir mahalle, bir örgüt gibi doğal bir çevre içinde gerçekleştirilir ve çalışmaya konu olan ortam ve olayların bütüncül bir yorumudur (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 277).

Durum çalışması modeli Türkdoğan tarafından; kişisel belgeler (üzerinde inceleme yapılan kişinin kendisi hakkında yazdığı anılar veya başkalarıyla ilgili olarak bizzat kendisinden nakledilenler), hatıra defterleri, hayat hikâyeleri, mektuplar, itiraflar, hayat tarihçelerine ait bilgiler ve çeşitli dokümanların derinlemesine incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Karadağ, 2009a, s. 24; Türkdoğan, 2003, s. 321).

Yapılan bu tanımlar durum çalışmasını;

1. Gerçek yaşam içinde çalışılan,
2. Olgu ve içerik arasındaki sınırları kesin hatlarla ayırmayan,
3. Birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma modeli durumuna getirmektedir (Karadağ, 2009a, s. 24).

Durum çalışmaları yalnızca özel anlamları olan belge ve evraklarla sınırlı değildir, aynı zamanda insan davranışlarının açıklanmasına yardımcı olabilecek bütün kaynaklar için de olgusal bir kanıt oluşturmaktadır (Atteslanders, 1971, s. 33; Karadağ, 2009a, s. 24). En belirgin niteliği ise; olgular, durumlar, olaylar, kişi ve gruplar üzerine odaklanarak, konu hakkında derinlemesine bir inceleme yapma olanağı sunmasıdır (Karadağ, 2009a, s. 24). Merriam'a göre durum çalışması, ilgilenilen araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi elde etmeyi ve olayı her yönüyle anlamayı amaçlayan bir araştırma tasarımıdır. Bu tür çalışmalarda araştırmacı veri toplamada, analiz etmede ve bu verilerden sonuç çıkarmada birinci derecede kaynak oluşturmaktadır (Karadağ, 2009a, s. 23; Merriam, 1998, s. 7).

Çalışmamızda Türkiye'de tıp eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma ve derleme makaleleri ele alınarak tematik ve metodolojik olarak incelenmesi ve genel bir değerlendirmesinin yapılması amaçlandığından Tablo 3.1'den görüleceği gibi bizim amacımıza uygun araştırma modeli (deseni) nitel

çalışma özelliği taşımaktadır. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınların tematik ve metodolojik incelemesinin yapılarak bir durumun ortaya konması amaçlandığı için bu araştırmada nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli, veri toplama tekniği olarak doküman inceleme ve veri analizi olarak betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış araştırma ve derleme makaleleri ile tezlerin tematik ve metodolojik olarak incelenerek durumlarının saptanması ve genel bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında bu çalışmanın kuramsal evrenini Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılan ve ULAKBİM ile DERGİPARK veri tabanlarında yer alan Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanındaki dergilerde yayınlanmış araştırma ve derleme makaleleri ile YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinden oluşturmaktadır. Çalışmada örneklem seçimine gidilmeyerek çalışma evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Türkiye’de tıp eğitimi alanında internet üzerinden ulaşılabilen varsayılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma ve derleme makalelerine ULAKBİM ve DERGİPARK veri tabanlarında yer alan Sağlık Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanındaki dergilerde tıp eğitimi anahtar kelimesi ile taranarak ulaşılmıştır. Yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerine YÖK Ulusal Tez Merkezi taranarak ulaşılmıştır.

Bu çalışmada tıp eğitimi ile ilgili 82 araştırma makalesi, 34 derleme makalesi ve 25 tez çalışması olmak üzere toplam 141 yayın incelenmiştir.

- Çalışmada incelenen araştırma makaleleri 1997-2019 yılları arasındadır.
- Çalışmada incelenen tez çalışmaları 2007-2018 yılları arasındadır.
- Çalışmada incelenen derleme makaleleri 2002-2019 yılları arasındadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Nitel araştırma sürecinde en sık olarak karşımıza çıkan veri toplama yöntemleri: 1. Görüşme, 2. Odak grup görüşmesi, 3. Gözlem ve 4. Doküman analizidir.

Çalışmamızda doküman analizi yöntemi ile veriler toplanmıştır. Doküman analizi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi anlamına gelir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 187). Doküman analizi, sosyal bilimlerde ve yöntem bilim kitaplarında çok eskiden bu yana yer almakla birlikte uygulamalarda çok

fazla rastlanmamaktadır ve 1960 ile 1970’li yıllar arasında doküman analizi sosyal bilimlerde ihmal edilmiştir (Karadağ, 2009a, s. 65). Tarihi olaylarla ilgili durumları ve sistematik gelişimi ortaya çıkarmak için doküman analizi kullanılması tarih alanında yaygınlaşmıştır (Karadağ, 2009a, s. 65; Mayring, 2000, s. 37).

Pek çok veri toplama yönteminin olduğu gibi doküman analizinin de güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Doküman analizinin güçlü yönleri (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 190-19):

- a) *Ulaşılması zor olan nesnelere ulaşabilmesi,*
- b) *Tepkisel davranışların oluşmaması,*
- c) *Uzun süreli analiz yapabilme,*
- d) *Örneklem büyüklüğü,*
- e) *Kişisellik ve özgünlük,*
- f) *Maliyet ve zaman tasarrufu,*
- g) *Nitelik veri kaynağı olması*

şeklinde sıralanabilir.

Doküman analizinin zayıf yönleri (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 191-194):

- a) *Yanlılık taşıma olasılığı,*
- b) *Seçilmişlik nedeniyle sonuçların etkilemesi,*
- c) *Eksiklik,*
- d) *Ulaşılabilirlik kayıp ve gizli dokümanlara ulaşmak zordur.*
- e) *Örneklem yanlılığı*
- f) *Davranışsal ölçüm sınırlılığı,*
- g) *Dokümanlarda standart formatın olmaması,*
- h) *Kodlama zorluğu,*

şeklinde sıralanabilir.

Bu çalışmada doküman analizinin birinci aşamasını oluşturan dokümanlara ulaşmada; belirlenen örneklem grubunda yer alan yayınlar ilgili veri tabanlarından elde edilmiştir. Belirlenen yayınlar ilgili dergilerin web sitesinden PDF formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Aktarma sırasında araştırmanın hem etik boyutu hem de yanlılık olmaması dikkate alınarak yayın sahipleri ve kurumlar açıkça referans gösterilmeyerek yayınların dosya isimleri kodlanmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılarak kod numarası verilen yayınların çözümlemelerinde, EK-1’de sunulan ve *içerik (kapsam), yapı ve kriter geçer-*

liği analizleri ile *güvenirlik* çalışmalarının Karadağ (2009a) tarafından yapıp geliştirildiği ve gerekli izin (EK-2) alınarak uyarlanan “*Akademik Yayın Değerlendirme Formu*” kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütölen bir araştırma sonucunda elde edilen verilerin, sistematik olarak ve bilimsel araştırma sürecine uygun olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Strauss ve Corbin’e göre nitel veri analizi, araştırmacı ve veriler arasında bir etkileşimdir; hem bir bilim hem de bir sanattır (Karadağ, 2009a, s. 71; Strauss ve Corbin, 1998, s. 13). Bu görüşe karşı olan Wolcott ise nitel veri analizinde izlenecek üç yol önermektedir (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 237). İzlenecek birinci yolda, toplanan verilerin özđün şekline mümkün olduğunca sadık kalınarak sunulması esastır. Gerektiğinde araştırmaya katılanların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak betimsel bir yaklaşımla veriler sunulur. İkinci yolda, veriler birinci yolda olduğu gibi betimsel bir yaklaşımla sunulur, bu yaklaşıma ek olarak bazı nedensel ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmak için bazı temalar ve temalar arası ilişkilerin belirlendiği sistematik analize de yer verilir. Üçüncü yolda ise, araştırmacı birinci ve ikinci yolu yani betimleme ve tematik analizi temel alarak veri analizi sürecine kendi yorumlarını da ekler. Araştırmacının kendi yorum ve anlayışını sunduğu üçüncü yol daha etkin bir role sahiptir (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 237).

Nitel veri analizinin aşamaları; betimleme, anlama, yorumlama ve açıklama olarak sıralanabilir. Nitel veri analizinde anlama merkezde bulunur, buna rağmen, anlamının gerçekteştirilmesi için kimi araştırmacılar betimlemeyi öne çıkarırken, kimi araştırmacılar da betimlemenin yanı sıra açıklamayı da öne çıkarmaktadır. Hangi tür araştırmacı olursa olsun ortak noktaları betimlemedir ve birçok araştırmacı da bu noktaya değinmektedir (Karadağ, 2009a, s. 71).

Coffey ve Atkinson’a göre nitel veri analizinin alanyazında ne anlama geldiği konusunda bir uzlaşma yoktur (Coffey ve Atkinson, 1996, s. 6; Karadağ, 2009a, s. 71). Bazı araştırmacılara göre nitel veri analizi; kodlama, indeksleme, sınıflama, geribildirim veya verilerle oynanması anlamına gelirken, diğer araştırmacılar göre de nitel veri analizi, öncelikle yaratıcı yorumlama anlamını taşımaktadır (Gölbahar ve Alper, 2009, s. 100; Karadağ, 2009a, s. 71).

Nicel veri analizinde sayılar, nitel veri analizinde ise kodlar kullanılır. Bu durum iki analiz arasındaki temel farklılığı oluşturur. Nitel veri analizinde verilen kodlar kavram, konu veya temaya karşılık gelir. Nitel veri analizi ile veride bulunan davranışlar, olgular, ilişkiler ve değişik biçimde bulunan örüntülerin ortaya çıkarılması, verilerin betimsel temelden başlayıp yorumlanması amaçlanır (Karadağ, 2009a, s. 70).

Bu çalışma, nitel araştırma modeline göre planlanmış ve yürütülmüştür. Tablo 3.1’den de görüleceği gibi durum çalışmasında kullanılan veri analiz teknikleri: 1. Betimleme, 2. Örneklem, 3. Temaları ve örüntüleri ortaya çıkarma, 4. Karşılaştırmalı analiz olarak sıralanabilir. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınların tematik ve metodolojik olarak incelendiği bu çalışmada bir durum saptaması ve genel değerlendirme yapılmıştır. Bu amaçla veriler betimsel analiz yaklaşımı ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin daha önceden belirlenen araştırma sorularına göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Özdemir, 2010, s. 336).

Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240):

- 1- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması,
- 2- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- 3- Bulguların tanımlanması,
- 4- Bulguların yorumlanması

Bu çalışmada Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış araştırma makalesi, tez ve derleme makalelerinin tematik ve metodolojik olarak incelenerek bir durum saptaması ve genel bir değerlendirmenin yapılması için EK-1’de sunulan uyarlanmış “*Akademik Yayın Değerlendirme Formu*” kullanılmıştır. EK-1’de sunulan form, *içerik (kapsam), yapı ve kriter geçerliği* analizleri ile *güvenirlilik çalışmalarını* yaparak geliştiren Karadağ (2009a)’ın oluşturduğu bir formun uyarlanmış hali olup, gerekli izin alınarak (EK-2) kullanılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği

Nitel olarak planlanan bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinde biri araştırmada elde edilen sonuçların inandırıcılığıdır. Bu açıdan araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüt *geçerlik* ve *güvenirlilik*dir. Geçerlik ve güvenirlilik kavramları, nitel araştırmaların inandırıcılığı konusunda yapılan tartışmaların başında gelmektedir. Birçok araştırmacı, bilimsel olarak nitel araştırmalara şüphe ile bakmakta ve geçerlik ile güvenirliliğe

yönelik eleştiriler yapmaktadır (İşçi, 2013 s. 28; Karadağ, 2009a, s. 90). Nitel araştırmalarda; geçerlik, bilimsel bulguların doğruluğu ile güvenilirlik ise bilimsel bulguların tekrarlanabilir olması ile ilgilidir (Karadağ, 2009a, s.90; Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 272).

Bir araştırmada *iç geçerliği/inandırıcılığı* sağlamada kullanılan yöntemlerden biri veri toplama sürecine uygun ve yeterli katılımdır (Özabacı, Kara, Körük, Salimoğlu, Dinç, 2020, s. 249). *İç geçerliği yani inandırıcılığı* sağlamada kullanılan bir diğer yöntem ise ham verilerin alan uzmanı/uzmanları tarafından gözden geçirilip, elde edilen verilerin mantıksal olarak uygunluğunun denetlenmesidir (Özabacı vd., 2020, s. 249; Kara ve Eryılmaz, 2018, s. 398). Nitel araştırmalarda *dış geçerlik* ise *aktarılabirlik/genellenebilirlik* olarak ifade edilmektedir (Karadağ, 2009a, s. 92).

İç geçerlilik/İnandırıcılık

Çalışmamızda *iç geçerlilik/inandırıcılık* için:

- Uygun ve yeterli sayıda veri toplayarak araştırma tamamlanmıştır.
- Yapılan incelemelerin alt temalara uygunluğu ve doğru incelemenin yapılıp yapılmadığı, eğitim alanında çalışan bir uzman araştırmacı tarafından tekrar incelenmiştir.
- Elde edilen veriler, tablolarla ortaya konularak yorumlama yapmadan bulgular bölümünde sunulmuştur.

Dış geçerlik/aktarılabirlik

Çalışmamızda *dış geçerlik/aktarılabirlik* için:

- Çalışmanın yöntem bölümünde; araştırma deseni, örneklem, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesi yorum yapmadan ayrıntılı olarak açıklanmıştır.
- Bilgisayar ortamına aktarılan araştırma makaleleri, tezler ve derleme makaleleri ile çözümlenmeleri ileride herhangi bir nedenle olası teyide yönelik olarak saklanacaktır.

Nitel araştırmalarda *güvenirlik*, bir ölçme aracıyla birden fazla ölçme yapıldığında hep aynı sonucun elde edilmesi, bir başka deyişle ölçme aracının hatadan arınık olması düzeyidir (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 166). Nitel araştırmalarda güvenilirlik, toplanan verilerin tutarlı olup olmadığıyla ilgilidir (Özabacı vd., 2020, s. 249). Güvenirliği sağlamada bilindik yöntemlerden birisi de denetleme tekniğidir (Özabacı vd., 2020, s. 249). Çalışmamızda verilerin nasıl toplandığı, nasıl incelendiği, alt temaların ve temaların nasıl oluşturulduğu ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır.

İç güvenilirlik/Tutarlılık

Başka bir çalışmada araştırmacıların aynı verileri kullanarak aynı sonuçlara ulaşma düzeyi nitel araştırmada *iç güvenilirlik* olarak tanımlanır (Karadağ, 2009a, s. 93).

Çalışmamızda *iç güvenilirliği* sağlamak için:

- Veri analizinde elde edilen veri çözümlenmeleri, öncelikle yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir.
- Veri analizi sürecinde araştırmacı dışında eğitim alanında uzman bir araştırmacı tarafından araştırma ve derleme makaleleri ile tezler aynı “*Akademik Yayın Değerlendirme Formu*” aracılığıyla incelenmiştir.

Dış güvenilirlik/ Teyit edilebilirlik

Bir araştırmada sunulan bilgi ve belgelerin aradan geçen zaman içinde geçerliğini koruması *dış güvenilirlik* olarak tanımlanır (Karadağ, 2009a, s. 95). Çalışmamızda *dış güvenilirliği* sağlamak için:

- Benzer çalışma yapacak araştırmacılara, çalışma desenlerini kurgularken yardımcı olabilmek amacıyla; çalışmada, üzerinde çalışılan durum ve kullanılan yöntemler, çalışmanın ilgili bölümlerinde detaylı olarak sunulmuştur.
- Veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, bilgisayar ortamına aktarılan tezler, araştırma makaleleri ve derlemeler; tüm bu yayınların analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve çalışma süresince alınan notlar gerektiğinde incelemeye sunulabilmesi için saklanacaktır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma ve derleme makalelerinden oluşan yayınların, çalışmamızın alt amaçları kapsamında analiz edilmesiyle elde edilen bulgular, alt amaçlara ait araştırma sorularının sırasına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

4.1. Türkiye’de Tıp Eğitimi Alanında Yapılmış Yayınlar ile İlgili Bulgular

Çalışma kapsamında tıp eğitimi alanında 2007-2018 yılları arasında yapılmış olan 11 yüksek lisans, 6 doktora ve 8 tıpta uzmanlık tezi olmak üzere toplam 25 tez; 1997-2019 yılları arasında yayınlanan 82 araştırma makalesi ve 2002-2019 yılları arasında yayınlanan 34 derleme makalesi incelenmiştir.

4.1.1. Yayınların tematik açıdan dağılımına ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma ve derleme makalelerinin tematik açıdan dağılımı incelenerek “Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar tematik açıdan nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklinde belirlenen birinci alt amaç sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Bu kapsamda Tablo 4.1’de çalışma kapsamında incelenen lisansüstü ve tıpta uzmanlık tezlerinin anahtar kelimelere göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.1

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Anahtar Kelimeler	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Tıp Eğitimi	9	88	5	83	3	37,5	17	68
Tıp Fakültesi Öğrencisi	1	9	-	-	3	37,5	4	16
İntörn Doktor	1	9	-	-	-	-	1	4
Tıp Eğitiminde Simülasyon	-	-	-	-	1	12,5	1	4
Belirtilmemiş	-	-	1	17	1	12,5	2	8

Tablo 4.1 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Anahtar Kelimeler	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Toplam	11	100	6	100	8	100	25	100

Tablo 4.1'e göre incelendiğinde *tıp eğitimi* anahtar kelimesi 11 yüksek lisans tezinin 9'unda (%88), 6 doktora tezinin 5'inde (%83) ve 8 tıpta uzmanlık tezinin 3'ünde (%37,5) kullanılarak %68'lik bir oran ile birinci sırada yer almaktadır. *Tıp fakültesi öğrencisi* anahtar kelimesi 11 yüksek lisans tezinin 1'inde (%9), 8 tıpta uzmanlık tezinin 3'ünde (%37,5) kullanılmıştır. *İntörn* anahtar kelimesi 11 yüksek lisans tezinin 1'inde (%9) kullanılmıştır. *Tıp eğitiminde simülasyon* anahtar kelimesi 8 tıpta uzmanlık tezinin 1'inde (%12,5) kullanılmıştır. Bir doktora tezinde (%17) ve 1 tıpta uzmanlık tezinde (%12,5) anahtar kelime belirtilmediği görülmüştür. Çalışma kapsamında incelenen araştırma makalelerinin anahtar kelimelere göre dağılımı Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Anahtar Kelimeler	Araştırma Makalesi	
	n	%
Tıp Eğitimi	57	51,8
Tıp Öğrencisi	18	16,3
Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi	7	6,4
Tıp Fakültesi	5	4,5
Hekimlik Mesleği	5	4,5
İntörn	4	3,6
Anatomi	4	3,6
Anksiyete	4	3,6
Sigara	4	3,6
Tıp Eğitici	2	1,8
Toplam	110	100

Tablo 4.2'ye göre araştırma makalelerindeki anahtar kelimelerin sayısı ve yüzde-leri: *tıp eğitimi* anahtar kelimesi için n=57 (%51,8); *tıp öğrencisi* anahtar kelimesi için n=18 (%16,3); *mezuniyet öncesi tıp eğitimi* anahtar kelimesi için n=7 (%6,4); *tıp fakültesi* anahtar kelimesi için n=5 (%4,5); *hekimlik mesleği* anahtar kelimesi için n=5 (%4,5); *intörn* anahtar kelimesi için n=4 (%3,6); *anatomi* anahtar kelimesi için n=4 (%3,6); *anksiyete* anahtar kelimesi için n=4 (%3,6); *sigara* anahtar kelimesi için n=4 (%3,6); *tıp eğitici* anahtar kelimesi için n=2 (%1,8) şeklindedir. Çalışma kapsamında incelenen derlemelerin anahtar kelimelere göre dağılımı Tablo 4.3'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3

Çalışma Kapsamında İncelenen Derleme Makalelerinin Anahtar Kelimelere Göre Dağılımı

Anahtar Kelimeler	Derleme	
	n	%
Tıp Eğitimi	31	81,6
Topluma Dayalı Tıp Eğitimi	5	13,2
Tıp Fakültesi	1	2,6
Tıp Öğrencisi	1	2,6
Toplam	38	100

Tablo 4.3'e göre derleme makalelerindeki anahtar kelimelerin sayıları ve yüzde-leri: *tıp eğitimi* anahtar kelimesi için n=31 (%81,5); *topluma dayalı tıp eğitimi* anahtar kelimesi için n=5 (%13,2), *tıp fakültesi* anahtar kelimesi için n=1 (%2,6) ve *tıp öğrencisi* anahtar kelimesi için n=1 (%2,6) şeklindedir.

4.1.2. Yayınların araştırma modelleri açısından dağılımına ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma makalelerinin araştırma modellerine göre dağılımı incelenerek "*Türkiye'de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar araştırma modelleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?*" şeklinde belirlenen ikinci alt amaç sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Bu kapsamda Tablo 4.4'de çalışmamızda incelenen lisansüstü ve tıpta uzmanlık tezlerinin araştırma modellerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.4

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

Araştırma Modelleri	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nicel (Kesitsel)	-	-	1	14,3	6	54,5	7	24,1
Nicel (Deneysel)	3	27,3	3	42,8	-	-	6	20,6
Nicel (İlişkisel Tarama)	2	18,2	-	-	-	-	2	6,9
Nicel (Betimsel)	1	9,1	-	-	3	27,3	4	13,7
Nicel (Tarama)	1	9,1	-	-	-	-	1	3,4
Nitel (Durum Çalışması)	1	9,1	1	14,3	-	-	2	6,9
Tarihsel İnceleme	1	9,1	1	14,3	-	-	2	6,9
Karma (Yakınsayan Paralel)	-	-	1	14,3	-	-	1	3,4
Prospektif	-	-	-	-	1	9,1	1	3,4
Belirtilmemiş	2	18,2	-	-	1	9,1	3	10,3
Toplam	11	100	7	100	11	100	29	100

Tablo 4.4'e göre 11 yüksek lisans tezinin 3'ünde (%27,3) nicel (deneysel); 2'sinde (%18,2) nicel (ilişkisel tarama); 1'sinde (%9,1) nicel (betimsel); 1'inde nicel (tarama); 1'inde (%9,1) nitel (durum çalışması); 1'inde (%9,1) tarihsel inceleme araştırma modelleri kullanılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin 2'sinde ise (%18,2) kullanılan araştırma modeli belirtilmemiştir. 6 doktora tezinin 1'inde (%14,3) nicel (kesitsel); 3'ünde (%42,8) nicel (deneysel); 1'inde (%9,1) nitel (durum çalışması); 1'inde (%9,1) tarihsel inceleme; 1'inde (%9,1) karma (yakınsayan paralel) araştırma modelleri kullanılmıştır. Bir çalışmada birden fazla araştırma modeli kullanılmıştır. 8 tıpta uzmanlık tezinin 6'sında (%54,5) nicel (kesitsel); 3'ünde (%27,2) nicel (betimsel); 1'inde (%9,1) prospektif araştırma modelleri kullanılmıştır. Tıpta uzmanlık tezlerinin 1'inde ise (%9,1) kullanılan araştırma modeli belirtilmemiştir. Bir çalışmada birden fazla araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen 82 araştırma makalesinin araştırma modellerine göre dağılımı Tablo 4.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

Araştırma Modelleri	Araştırma Makalesi	
	n	%
Nicel	48	50,5
Nitel (Durum Çalışması)	5	5,3
Prospektif	4	4,2
Karma	4	4,2
Nicel (Deneysel)	3	3,1
Nicel (Betimsel)	3	3,1
Retrospektif	3	3,1
Nicel (Ölçek Geliştirme)	2	2,1
Program Geliştirme ve Değerlendirme	2	2,1
Nicel (Kesitsel Analitik)	2	2,1
Tanıtım	2	2,1
Nicel (Ölçek Uyarlama)	1	1,05
Nitel (Fenomolojik)	1	1,05
Geçerlik-Güvenirlilik	1	1,05
İçerik analizi	1	1,05
Konuşma Çözümlemesi	1	1,05
Tarihsel İnceleme	1	1,05
Belirtilmemiş	11	11,6
Toplam	95	100

Tablo 4.5'e göre araştırma makalelerinde belirtilen araştırma modellerinin sayı ve yüzdeleri: nicel n=48 (%50,5); nitel (durum çalışması) n= 5 (%5,3); prospektif n=4 (%4,2); karma n=4 (%4,2); nicel (deneysel) n=3 (%3,1); nicel (betimsel) n=3 (%3,1); retrospektif n=3 (%3,1); nicel (ölçek geliştirme) n=2 (%2,1); program geliştirme ve değerlendirme n=2 (%2,1); nicel (kesitsel analitik) n=2 (%2,1); tanıtım n=2 (%2,1); nicel (ölçek uyarlama) n=1 (%1,05); nitel (fenomolojik) n=1 (%1,05); geçerlik-güvenirlilik n=1 (%1,05); içerik analizi n=1 (%1,05); konuşma çözümlemesi n=1 (%1,05); tarihsel inceleme n=1 (%1,05); belirtilmemiş n=11 (%11,6) şeklindedir. Bir araştırmada birden fazla araştırma modeli kullanıldığı için model sayısı yayın sayısından fazladır.

4.1.3. Yayınların örnekleme teknikleri açısından dağılımına ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma makalelerinin örnekleme tekniklerine göre dağılımı incelenerek “*Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar örnekleme teknikleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?*” şeklinde belirlenen üçüncü alt amaç sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Bu kapsamda Tablo 4.6’da çalışmamızda incelenen lisansüstü ve tıpta uzmanlık tezlerinin örnekleme tekniklerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4.6

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Örnekleme Tekniklerine Göre Dağılımı

Örneklem Seçim Tekniği	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Belirtilmemiş	8	72,7	4	66,6	8	100	20	80
Tabakalı	1	9,1	-	-	-	-	1	4
Oranlı Tabakalı	1	9,1	-	-	-	-	1	4
Örnekleme Yapılmamış	1	9,1	1	16,7	-	-	2	8
Rastgele	-	-	1	16,7	-	-	1	4
Toplam	11	100	6	100	8	100	25	100

Tablo 4.6’ya göre 11 yüksek lisans tezinin 8’inde (%72,7) örneklem seçim tekniği belirtilmemiştir. Yüksek lisans tezlerinin 1’inde (%9,1) tabakalı; 1’inde (%9,1) oranlı tabakalı; 1’inde (%9,1) tüm evrene ulaşıldığı için örnekleme yapılmaya gerek duyulmamıştır. 6 doktora tezinin 4’ünde (%66,6) örneklem seçim tekniği belirtilmemiştir. 1’inde (%16,7) rastgele; 1’inde ise (%16,7) tüm evrene ulaşıldığı için örnekleme yapılmaya gerek duyulmamıştır. 8 tıpta uzmanlık tezinin 8’inde (%100) örneklem seçim tekniği belirtilmemiştir. Çalışma kapsamında incelenen araştırma makalelerinin örnekleme tekniklerine göre dağılımı Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Örneklem Tekniklerine Göre Dağılımı

Örneklem Seçim Tekniği	Araştırma Makalesi	
	n	%
Belirtilmemiş	59	71,9
Kolaylı Örneklem	11	13,4
Örneklem Yapılmamış	7	8,5
Amaçsal Örneklem	1	1,2
Tabakalı ve Rasgele Örneklem	1	1,2
Tabakalı	1	1,2
Rastgele	1	1,2
Küme Örneklem	1	1,2
Toplam	82	100

Tablo 4.7'ye göre örneklem tekniği belirtilmemiş araştırma makalesi sayısı n=59'dur (%71,9). Araştırma makalelerindeki örneklem tekniği sayı ve yüzdeleri: kolaylı örneklem n=11 (%13,4); örneklem yapılmamış n=7 (%8,5); amaçsal örneklem n=1 (%1,2); tabakalı ve rastgele örneklem n=1 (%1,2); tabakalı örneklem n=1 (%1,2); rastgele n=1 (%1,2); küme örneklem n=1 (%1,2) şeklindedir.

4.1.4. Yayınların örneklem türü açısından dağılımına ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma makalelerinin örneklem türüne göre dağılımı incelenerek “*Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar örneklem türü (hedef kitle) açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?*” şeklinde belirlenen dördüncü alt amaç sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Bu kapsamda çalışmamızda incelenen lisansüstü ve tıpta uzmanlık tezlerinin örneklem türüne göre dağılımı Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Örneklem Türüne Göre Dağılımı

Örneklem Türü	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Öğrenci	7	64	5	83	6	75	18	72
Öğretim Üyesi	1	9	-	-	-	-	1	4
Tıp Fakültesi Mezunu Öğretim Elemanı	-	-	-	-	1	12,5	1	4
Pratisyen Hekim	1	9	-	-	1	12,5	2	8
İntörn Doktor	1	9	-	-	-	-	1	4
Belirtilmemiş	1	9	1	17	-	-	2	8
Toplam	11	100	6	100	8	100	25	100

Tablo 4.8'e göre; 11 yüksek lisans tezinin 7'sinde (%64), 6 doktora tezinin 5'inde (%83) ve 8 tıpta uzmanlık tezinin 6'sında (%75) hedef kitlenin öğrenci olarak belirlendiği görülmüştür. 11 yüksek lisans tezinin 1'inde (%9) hedef kitle öğretim üyesi, 1'inde (%9) hedef kitle pratisyen hekim, 1'inde (%9) hedef kitle intörn doktor olarak seçilmiştir. 8 tıpta uzmanlık tezinin 1'inde (%12,5) hedef kitle tıp fakültesi mezunu öğretim elemanı olarak seçilmiştir. 11 yüksek lisans tezinin 1'inde (%9) ve 6 doktora tezinin 1'inde (%17) hedef kitle belirtilmemiştir. Çalışma kapsamında incelenen araştırma makalelerinin örneklem türüne (hedef kitle) göre dağılımı Tablo.4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Örneklem Türüne Göre Dağılımı

Örneklem Türü	Araştırma Makalesi	
	n	%
Öğrenci	62	70,5
Öğretim Üyesi	3	3,4
İntörn Doktor	3	3,4
Tıp Fakülteleri	2	2,4
Devlet Hastanesi Hekimleri	1	1,1
Uzmanlık Eğitimi Alan Asistan Doktor	1	1,1
Patoloji Dersi Alan Öğrenciler	1	1,1

Tablo 4.9 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Örneklem Türüne Göre Dağılımı

Örneklem Türü	Araştırma Makalesi	
	n	%
Anatomi Dersi Alan Öğrenciler	1	1,1
Hasta	1	1,1
Tıp Fakültesi Mezunu Öğretim Elemanları	1	1,1
Tıp Eğitimi Araştırmaları	1	1,1
Sınav	1	1,1
Sağlık Çalışanları	1	1,1
Belirtilmemiş	9	10,2
Toplam	88	100

Tablo 4.9'a göre araştırma makalelerinin örneklem türü için sayı ve yüzdeleri: öğrenci n=62 (%70,5); öğretim üyesi n=3 (%3,4); intörn doktor n=3 (%3,4); tıp fakülteleri n=2 (%2,4); devlet hastanesi hekimleri n=1 (%1,1); uzmanlık eğitimi alan asistan doktor n=1 (%1,1); patoloji dersi alan öğrenciler n=1 (%1,1); anatomi dersi alan öğrenciler n=1 (%1,1); hasta n=1 (%1,1); tıp fakültesi mezunu öğretim elemanları n=1 (%1,1); tıp eğitimi araştırmaları n=1 (%1,1); sınav n=1 (%1,1); sağlık çalışanları n=1 (%1,1) ve örneklem türü belirtilmemiş n=9 (%10,2) şeklindedir.

4.1.5. Yayınların örneklem grubu ve büyüklükleri açısından dağılımına ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma makalelerinin örneklem grubu ve büyüklüklerine göre dağılımı incelenerek “*Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar örneklem grubu ve büyüklükleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?*” şeklinde belirlenen beşinci alt amaç sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Bu kapsamda çalışmamızda incelenen lisansüstü ve tıpta uzmanlık tezlerinin örneklem grubu ve büyüklüklerine göre dağılımı Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Örneklem Grubu ve Büyüklüğünün Belirtilip Belirtilmediğine Göre Dağılımı

Örneklem Grubu ve Büyüklüğü	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Belirtilen	10	91	5	83	8	100	23	92
Belirtilmemiş	1	9	1	17	0		2	8
Toplam	11	100	6	100	8	100	25	100

Tablo 4.10'a göre 11 yüksek lisans tezinin 10'nunda (%91), 6 doktora tezinin 5'inde (%83) ve 8 tıpta uzmanlık tezinin tamamında (%100) örneklem grubu ve büyüklüğü belirtilmiştir. 11 yüksek lisans tezinin 1'inde (%9) ve 6 doktora tezinin 1'inde (%17) örneklem grubu ve büyüklüğü belirtilmemiştir. Çalışma kapsamında incelenen araştırma makalelerinin örneklem grubu ve büyüklüklerine göre dağılımı Tablo.4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Örneklem Grubu ve Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örneklem Grubu/ Çalışma Grubu	Araştırma Makalesi	
	n	%
Belirtilen	70	85,4
Belirtilmemiş	12	14,6
Toplam	82	100

Tablo 4.11'e göre; 82 araştırma makalesinin 70'inde (%85,4) örneklem grubu ve büyüklüğü belirtilmiştir. 82 araştırma makalesinin 12'sinde (%14,6) örneklem grubu ve büyüklüğü belirtilmemiştir.

4.1.6. Yayınların veri toplama araçları açısından dağılımına ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma makalelerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı incelenerek "*Türkiye'de tıp*

eğitimi alanında yapılmış yayınlar veri toplama araçları açısından nasıl bir dağılım göstermektedir? şeklinde belirlenen beşinci alt amaç sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Bu kapsamda çalışmamızda incelenen yüksek lisans tezlerinin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12

Çalışma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Yüksek Lisans	
	n	%
Anket Formu	5	21,73
Akademik Başarı	3	13,04
Hazırlanan uzaktan eğitim sitesine ait veri tabanında tutulan kullanıcı kayıtları (log dosyası)	2	8,69
Yüz Yüze Görüşme	1	4,34
Geri Bildirim Formları	1	4,34
Öğrenci İşlerinden Sağlanan Sınav Notları	1	4,34
Kurul Sınavı	1	4,34
Final Sınavı	1	4,34
Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Materyali (WTEM)	1	4,34
Değerlendirme Formu		
Yarı Yapılandırılmış Odak Görüşmeleri	1	4,34
Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ)	1	4,34
KAYP ölçeği	1	4,34
Vücut tartısı (kg)+Boy uzunluğu (cm)	1	4,34
Öğrencilerin Ortaöğretim Başarı Puanları	1	4,34
ÖSS Yerleştirme Puanları ve Sıralama Dereceleri	1	4,34
Belirtilmemiş	1	4,34
Toplam	23	100

Çalışma kapsamında incelenen 11 yüksek lisans tezinin, 10’unda 22 farklı veri toplama aracının kullanıldığı, tarihsel inceleme ile ilgili 1 yüksek lisans tezinde ise veri toplama aracının belirtilmediği görülmüştür. Tablo 4.12’ye göre yüksek lisans tezlerinde kullanılan veri toplama araçları sayı ve yüzdeleri: Anket Formu n= 5 (%21,73) Akademik

Başarı n=3 (%13,04); Hazırlanan Uzaktan Eğitim Sitesine Ait Veri Tabanında Tutulan Kullanıcı Kayıtları (log dosyası) n=2 (%8,69); Yüz Yüze Görüşme n=1 (%4,34); Geri Bildirim Formları n=1 (%4,34); Öğrenci İşlerinden Sağlanan Sınav Notları n=1 (%4,34); Kurul Sınavı n=1 (%4,34); Final Sınavı n=1 (%4,34); Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Materyali (WTEM) Değerlendirme Formu n=1 (%4,34); Yarı Yapılandırılmış Odak Görüşmeleri n=1 (%4,34), Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ) n=1 (%4,34); KAYP Ölçeği n=1 (%4,34); Vücut tartısı (kg)+Boy uzunluğu (cm) n=1 (%4,34); Öğrencilerin Ortaöğretim Başarı Puanları n=1 (%4,34); ÖSS Yerleştirme Puanları Ve Sıralama Dereceleri n=1 (%4,34) şeklindedir. Veri toplama aracı belirtilmemiş olan yüksek lisans tezi ise n=1 (%4,34)'dir. Çalışma kapsamında incelenen doktora tezlerinin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo.4.13'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13

Çalışma Kapsamında İncelenen Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Doktora	
	n	%
Fresno Testi	1	6,67
Zihinsel Döndürme Testi	1	6,67
Uzamsal Görselleştirme Testi	1	6,67
Biyokimyasal Moleküller Başarı Testi	1	6,67
Başarı Testi	1	6,67
Öğrenci Memnuniyet Anketi	1	6,67
Etkileşim Türleri Değerlendirme Anketi	1	6,67
Tıbbi Biyokimya Tutum Ölçeği	1	6,67
Türkçe'ye Uyarlanmış Hasta-Hekim İlişkinine Yönelik Tutum Ölçeği	1	6,67
Etkileşimli Video Değerlendirme Ölçeği	1	6,67
Öğretim Materyali Güdülenme Ölçeği	1	6,67
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	1	6,67
Sesli Düşünme Protokolü	1	6,67
Gelişim Sınavı Soruları	1	6,67
Belirtilmemiş	1	6,67
Toplam	15	100

Çalışma kapsamında incelenen 6 doktora tezinin 5'inde 14 farklı veri toplama aracının kullanıldığı, tarihsel inceleme ile ilgili 1 doktora tezinde ise veri toplama aracının belirtilmediği görülmüştür. Tablo 4.13'e göre doktora tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarının sayısı ve yüzdeleri: Fresno testi n=1 (%6,67); Zihinsel Döndürme Testi n=1 (%6,67); Uzamsal Görselleştirme Testi n=1 (%6,67); Biyokimyasal Moleküller Başarı Testi n=1 (%6,67); Başarı Testi n=1 (%6,67); Öğrenci Memnuniyet Anketi n=1 (%6,67); Etkileşim Türleri Değerlendirme Anketi n=1 (%6,67); Tıbbi Biyokimya Tutum Ölçeği n=1 (%6,67); Türkçe'ye Uyarlanmış Hasta-Hekim İlişkisine Yönelik Tutum Ölçeği: n=1 (%6,67); Etkileşimli Video Değerlendirme Ölçeği n=1 (%6,67); Öğretim Materyali Güdülenme Ölçeği n=1 (%6,67); Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu n=1 (%6,67); Sesli Düşünme Protokolü n=1 (%6,67); Gelişim Sınavı Soruları n=1 (%6,67) şeklindedir. Veri toplama aracı belirtilmemiş olan doktora tezi ise n=1 (%6,67)'dir. Çalışma kapsamında incelenen tıpta uzmanlık tezlerinin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo.4.14'de gösterilmiştir.

Tablo 4.14

Çalışma Kapsamında İncelenen Tıpta Uzmanlık Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Tıpta Uzmanlık	
	n	%
Anket formu	6	40
Sağlıklı Yaşam Davranışları Ölçeği- II	2	13,3
Acil Tıp Ekibi Performans Ölçüm Skalası (ATETP)	1	6,67
Anestezistlerin Teknik Olmayan Beceriler Skalası (ANTS)	1	6,67
AHA Kılavuzuna Uygun Hazırlanmış Erişkin Temel Yaşam Desteği	1	6,67
Beceri Eğitimi Değerlendirme Skalası (Beceri)		
Takım Performansı Gözlem Aracı (TPGA)	1	6,67
Görüntülü ve Sesli Kamera Kayıtları	1	6,67
Soru Formu	1	6,67
Yüzyüze Görüşme	1	6,67
Toplam	15	100

Çalışma kapsamında incelenen 8 tıpta uzmanlık tezinde 15 farklı veri toplama aracının kullanıldığı görülmüştür. Tablo 4.14'e göre tıpta uzmanlık tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarının sayısı ve yüzdeleri: Anket formu n=15 (%40); Sağlıklı Yaşam

Davranışları Ölçeği- II n=2 (%13,3); Acil Tıp Ekibi Performans Ölçüm Skalası (ATETP) n=1 (%6,67); Anestezistlerin Teknik Olmayan Beceriler Skalası (ANTS) n=1 (%6,67); AHA Kılavuzuna Uygun Hazırlanmış Erişkin Temel Yaşam Desteği Beceri Eğitimi Değerlendirme Skalası (Beceri) n=1 (%6,67); Takım Performansı Gözlem Aracı (TPGA) n=1 (%6,67); Görüntülü ve Sesli Kamera Kayıtları n=1 (%6,67); Soru Formu n=1 (%6,67); Yüz Yüze Görüşme n=1 (%6,67) şeklindedir. Çalışma kapsamında incelenen araştırma makalelerinin kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo.4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Araştırma Makalesi	
	n	%
Anket Formu	44	42
Ölçek	21	20
Geri Bildirim Formu	6	5,7
Yüzyüze Görüşme	4	3,8
ÖSYM ve YÖK istatistikleri	2	1,9
Ses Kayıt Cihazı	2	1,9
Kişisel Bilgi Formu	1	0,95
Test + Sınav + Video Kayıtları	1	0,95
Dağarcık Tekniği Görüşme Formu	1	0,95
Puanlama	1	0,95
Değerlendirme Formu + Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu	1	0,95
Metafor Yazılması	1	0,95
Arşiv Taraması	1	0,95
Sözlü Geri Bildirim	1	0,95
Değerlendirme Formu	1	0,95
ULAKBİM, PubMed Sınıflandırma Formu	1	0,95
Beden Dili İncelemesi	1	0,95
Sınav Sonuçları	1	0,95
Testler	1	0,95
Tıbbi, İdari, Mali ve Teknik Kayıtlar	1	0,95
Sağlık Bakanlığı İstatistikleri	1	0,95

Tablo 4.15 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Araştırma Makalesi	
	n	%
Akredite Olmuş Tıp Fakülteleri Seçmeli Stajları ve UÇEP	1	0,95
Ön Test-Son Test Soru Formu	1	0,95
TUS Sonuçları	1	0,95
Veri Tabanları	1	0,95
ÖSYM Kılavuzları + TTB Mezuniyet Öncesi Eğitim Raporu	1	0,95
Kolb Öğrenme Stili Modeli ve Öğrenme Stili Envanteri	1	0,95
Kurul, ÖSS Başarı Puanları, Fakülte Tercih Sıraları ve Orta Öğretim Mezuniyet Puanları	1	0,95
Belirtilmemiş	4	3,8
Toplam	105	100

Çalışma kapsamında incelenen 82 araştırma makalesinin 78'inde 101 farklı veri toplama aracının kullanıldığı, 4 araştırma makalesinde ise veri toplama aracının belirtilmediği görülmüştür. Tablo 4.15'e göre araştırma makalelerinde kullanılan veri toplama araçlarının sayısı ve yüzdeleri: Anket Formu n=44 (%44); Ölçek n=21 (%20); Geri Bildirim Formu n=6 (%5,7); Yüz Yüze Görüşme n=4 (%3,8); ÖSYM ve YÖK İstatistikleri n=2 (%1,9); Ses Kayıt Cihazı n=2 (%1,9); Kişisel Bilgi Formu n=1 (%0,95); Test + Sınav + Video Kayıtları n=1 (%0,95); Dağarcık Tekniği Görüşme Formu n=1 (%0,95); Puanlama n=1 (%0,95); Değerlendirme Formu + Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu n=1 (%0,95); Metafor Yazılması n=1 (%0,95), Arşiv Taraması: n=1 (%0,95); Sözlü Geri Bildirim n=1 (%0,95); Değerlendirme Formu n=1 (%0,95); ULAKBİM, PubMed Sınıflandırma Formu n=1 (%0,95); Beden Dili İncelemesi n=1 (%0,95); Sınav Sonuçları n=1 (%0,95); Testler n=1 (%0,95); Tıbbi, İdari, Mali ve Teknik Kayıtlar n=1 (%0,95); Sağlık Bakanlığı İstatistikleri n=1 (%0,95); Akredite Olmuş Tıp Fakülteleri Seçmeli Stajları ve UÇEP n=1 (%0,95); Ön Test-Son Test Soru Formu n=1 (%0,95); TUS Sonuçları n=1 (%0,95); Veri Tabanları n=1 (%0,95), ÖSYM Kılavuzları + TTB Mezuniyet Öncesi Eğitim Raporu n=1 (%0,95); Kolb Öğrenme Stili Modeli ve Öğrenme Stili Envanteri n=1 (%0,95); Kurul, ÖSS Başarı Puanları + Fakülte Tercih Sıraları+ Orta Öğretim Mezuniyet Puanları n=1 (%0,95) şeklindedir. Veri toplama aracı belirtilmemiş olan araştırma makalesi sayısı ve yüzdesi ise n=4 (%3,8)'dir.

4.1.7. Yayınların veri toplama teknikleri açısından dağılımına ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma makalelerinin veri toplama tekniklerine göre dağılımı incelenerek “*Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar veri toplama teknikleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?*” şeklinde belirlenen yedinci alt amaç sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Bu kapsamda çalışmamızda incelenen yüksek lisans tezlerinin kullanılan veri toplama tekniklerine göre dağılımı Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16

Çalışma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Tekniklerinin Dağılımı

Veri Toplama Teknikleri	Yüksek Lisans	
	n	%
Anket	5	21,73
Akademik Başarı	5	21,73
Sınav Sonuçları	3	13,04
Log dosyası	2	8,69
Ölçek	2	8,69
Vücut tartısı (kg)+Boy uzunluğu (cm)	1	4,34
Odak Görüşme	1	4,34
Yüz Yüze Görüşme	1	4,34
Geri Bildirim	1	4,34
Değerlendirme	1	4,34
Belirtilmemiş	1	4,34
Toplam	23	100

Tablo 4.16’ya göre yüksek lisans tezlerinde kullanılan veri toplama tekniklerinin sayısı ve yüzdeleri: Anket n=5 (%21,73); Akademik Başarı n=5 (%21,73), Sınav Sonuçları n=3 (%13,04); Log dosyası n=2 (%8,69); Ölçek n=2 (%8,69); Vücut tartısı (kg)+Boy uzunluğu (cm) n=1 (%4,34); Odak Görüşme n=1 (%4,34); Yüz Yüze Görüşme n=1 (%4,34); Geri Bildirim n=1 (%4,34); Değerlendirme n=1 (%4,34) şeklindedir. Veri toplama tekniği belirtilmemiş olan yüksek lisans tezi sayısı ve yüzdesi ise n=1 (%4,34)’dür. Çalışma kapsamında incelenen doktora tezlerinin kullanılan veri toplama tekniklerine göre dağılımı Tablo.4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17

Çalışma Kapsamında İncelenen Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Tekniklerinin Dağılımı

Veri Toplama Teknikleri	Doktora	
	n	%
Test	5	33,3
Ölçek	4	26,6
Anket	2	13,3
Protokol	1	6,67
Gelişim Sınavı	1	6,67
Yarı Yapılandırılmış Görüşme	1	6,67
Belirtilmemiş	1	6,67
Toplam	15	100

Tablo 4.17'ye göre doktora tezlerinde kullanılan veri toplama tekniklerinin sayı ve yüzdeleri: Test n=5 (%33,3); Ölçek n=4 (%26,6); Anket n=2 (%13,3); Protokol n=1 (%6,67); Gelişim Sınavı n=1 (%6,67); Yarı Yapılandırılmış Görüşme n=1 (%6,67) şeklindedir. Veri toplama aracı belirtilmemiş olan doktora tezi sayı ve yüzdesi ise n=1 (%6,67)'dir. Çalışma kapsamında incelenen tıpta uzmanlık tezlerinin veri toplama tekniklerine göre dağılımı Tablo.4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18

Çalışma Kapsamında İncelenen Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı

Veri Toplama Teknikleri	Tıpta Uzmanlık	
	n	%
Anket	6	40
Ölçek	5	33,3
Yüzyüze Görüşme	1	6,67
Takım Performansı Gözlem Aracı (TPGA)	1	6,67
Görüntülü ve Sesli Kamera Kayıtları	1	6,67
Soru Formu	1	6,67
Toplam	15	100

Tablo 4.18'e göre tıpta uzmanlık tezlerinde kullanılan veri toplama tekniklerinin sayısı ve yüzdeleri: Anket n=6 (%40); Ölçek n=5 (%33,3); Yüz Yüze Görüşme n=1 (%6,67); Takım Performansı Gözlem Aracı (TPGA) n=1 (%6,67); Görüntülü ve Sesli Kamera Kayıtları n=1 (%6,67); Soru Formu n=1 (%6,67) şeklindedir. Çalışma kapsamında incelenen araştırma makalelerinin kullanılan veri toplama tekniklerine göre dağılımı Tablo.4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı

Veri Toplama Teknikleri	Araştırma Makalesi	
	n	%
Anket	44	42
Ölçek	21	20
Doküman Analizi	10	9,5
Görüşme	8	7,6
Geri Bildirim	6	5,7
Program İnceleme	2	1,9
Test + Sınav + Video Kayıt	1	0,95
Puanlama	1	0,95
Metafor Yazılması	1	0,95
Değerlendirme	1	0,95
Sınıflandırma	1	0,95
Sözlü ve Sözlü Olmayan İletişim Teknikleri	1	0,95
Test	1	0,95
Öğrenci Akış Modeli	1	0,95
Ön Test-Son Test	1	0,95
Kolb Öğrenme Stili Modeli ve Öğrenme Stili Envanteri	1	0,95
Belirtilmemiş	4	3,8
Toplam	105	100

Tablo 4.19'a göre araştırma makalelerinde kullanılan veri toplama tekniklerinin sayısı ve yüzdeleri: Anket n=44 (%42); Ölçek n=21 (%20); Doküman Analizi n=10 (%9,5); Görüşme n=8 (%7,6); Geri Bildirim n=6 (%5,7); Program İnceleme n=2 (%1,9); Test + Sınav + Video Kayıt n=1 (%0,95); Puanlama n=1 (%0,95); Metafor Yazılması n=1

(%0,95); Değerlendirme n=1 (%0,95); Sınıflandırma n=1 (%0,95); Sözlü ve Sözlü Olmayan İletişim Teknikleri n=1 (%0,95); Test n=1 (%0,95); Öğrenci Akış modeli n=1 (%0,95); Ön Test-Son Test n=1 (%0,95); Kolb Öğrenme Stili ve Öğrenme Modeli: n=1 (%0,95) şeklindedir. Veri toplama tekniği belirtilmemiş olan araştırma makalesi sayı ve yüzdesi ise n=4 (%3,8)'dir.

4.1.8. Yayınların geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri açısından dağılımına ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma makaleleri geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri açısından incelenerek “*Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar geçerlik ve güvenilirlik yöntemleri açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?*” şeklinde belirlenen sekizinci alt amaç sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Bu kapsamda çalışmamızda incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin araştırmanın geçerliğine göre dağılımı Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20

Çalışma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans, Doktora ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinde, Araştırmanın Geçerliği İçin Yapılan Çalışmaların Dağılımı

	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Geçerlik Çalışmaları								
Belirtilmemiş	8	61,5	1	10	8	100	17	54,8
Kapsam Geçerliği	2	15,4	4	40	-	-	6	19,3
Yapı Geçerliği	2	15,4	4	40	-	-	6	19,3
Görünüş Geçerliği	1	7,7	1	10	-	-	2	6,5
Toplam	13	100	10	100	8	100	31	100

Tablo 4.20’ye göre; yüksek lisans tezlerinin 8’inde (%61,5) geçerlik çalışmalarının belirtilmediği; 2’sinde (%15,4) kapsam geçerliği; 2’sinde (%15,4) yapı geçerliği ve 1’inde (%7,7) görünüş geçerliği yapıldığı belirlenmiştir. Doktora tezlerinin 1’inde (%10) geçerlik çalışmalarının belirtilmediği; 4’ünde (%40) kapsam geçerliği; 4’ünde (%40) yapı geçerliği ve 1’inde (%10) görünüş geçerliği yapıldığı saptanmıştır. Tıpta uzmanlık tezle-

rinin tamamında (%100) geçerlik çalışmalarının belirtilmediği saptanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin araştırmanın güvenilirliğine göre dağılımı Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21

Çalışma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans, Doktora ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinde, Araştırmanın Güvenirliği İçin Yapılan Çalışmaların Dağılımı

	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Güvenirlik Çalışmaları								
Belirtilmemiş	8	73	1	16,7	8	100	17	68
Cronbach Alfa	3	27	3	50	-	-	6	24
Kuder-Richardson (K-R) 20	-	-	2	33,3	-	-	2	8
Toplam	11	100	6	100	8	100	25	100

Tablo 4.21’e göre; yüksek lisans tezlerinin 8’inde (%73) güvenilirlik çalışmalarının belirtilmediği; 3’ünde (%27) Cronbach alfa uygulandığı görülmüştür. Doktora tezlerinin 1’inde (%16,7) güvenilirlik çalışmalarının belirtilmediği; 3’ünde (%50) Cronbach alfa; 2’sinde (%33,3) Kuder-Richardson (K-R) 20 uygulandığı saptanmıştır. Tıpta uzmanlık tezlerinin tamamında (%100) güvenilirlik çalışmalarının belirtilmediği görülmüştür. Çalışma kapsamında incelenen araştırma makalelerinin araştırmanın geçerliğine göre dağılımı Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinde Araştırmanın Geçerliği İçin Yapılan Çalışmalara Göre Dağılımı

	Araştırma Makalesi	
	n	%
Geçerlik Çalışmaları		
Belirtilmemiş	72	85
Geçerlik Yapılmış Ancak Bulgularına Rastlanmamıştır	5	5,9
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	2	2,4
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	2	2,4
Madde Ayırdıcılığı Madde-Toplam ve Madde-Kalan Korelasyon Katsayıları	1	1,1

Tablo 4.22 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinde Araştırmanın Geçerliği İçin Yapılan Çalışmalara Göre Dağılımı

	Araştırma Makalesi	
	n	%
Geçerlik Çalışmaları		
Varimax Döndürme Yöntemi Kullanılan Temel Bileşenler Faktör Analizi	1	1,1
İki Düzeyli Doğrulayıcı Faktör Analizi	1	1,1
Madde Analizi için Madde-Test Korelasyon Analizi	1	1,1
Toplam	85	100

Tablo 4.22’den de görüleceği gibi incelenen 82 araştırma makalesinin 72’sinde (%85) geçerlik çalışmaları belirtilmemiştir. Tablo 4.22’ye göre araştırma makalelerinde geçerlik çalışmalarının sayı ve yüzdeleri: Geçerlik Yapılmış Ancak Bulgularına Rastlanılmayan n=5 (%5,9); Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) n=2 (%2,4); Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) n=2 (%2,4); Madde Ayırdıcılığı Madde-Toplam ve Madde-Kalan Korelasyon Katsayıları n=1 (%1,1); Varimax Döndürme Yöntemi Kullanılan Temel Bileşenler Faktör Analizi n=1 (%1,1); İki Düzeyli Doğrulayıcı Faktör Analizi n=1 (%1,1) ve Madde Analizi için Madde-Test Korelasyon Analizi n=1 (%1,1) şeklindedir. Çalışma kapsamında incelenen araştırma makalelerinin araştırmanın güvenilirliğine göre dağılımı Tablo 4.23’de gösterilmiştir.

Tablo 4.23

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinde Araştırmanın Güvenirliği İçin Yapılan Çalışmalara Göre Dağılımı

	Araştırma Makalesi	
	n	%
Güvenirlik Çalışmaları		
Belirtilmemiş	66	80,5
Cronbah’s Alpha	12	14,6
Güvenirlik Yapılmış Ancak Bulgularına Rastlanmamıştır	2	2,4
Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) Formülü	2	2,4
Toplam	82	100

Tablo 4.23’den de görüleceği gibi incelenen 82 araştırma makalesinin 66’sında (%80,5) güvenilirlik çalışmaları belirtilmemiştir. Tablo 4.23’e göre araştırma makalelerinde güvenilirlik çalışmalarının sayısı ve yüzdeleri: Cronbah’s Alpha n=12 (%14,6); Güvenirlik Yapılmış Ancak Bulgularına Rastlanılmayan n=2 (%2,4); Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) Formülü kullanılan n=2 (%2,4) şeklindedir.

4.1.9. Yayınların istatistiksel teknikler açısından dağılımına ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma makalelerinin istatistiksel tekniklere göre dağılımı incelenerek “*Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınlar istatistiksel teknikler açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?*” şeklinde belirlenen dokuzuncu alt amaç sorusuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Bu kapsamda çalışmamızda incelenen yüksek lisans tezlerinin kullanılan istatistiksel tekniklere göre dağılımı Tablo 4.24’de gösterilmiştir.

Tablo 4.24

Çalışma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerinin, Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

Kullanılan İstatistik Teknikler	Yüksek Lisans	
	n	%
T-testi	7	18,9
Sayı ve Yüzdeler	6	16,2
Tanımlayıcı İstatistikler	5	13,5
Mann Whitney U Testi	3	8,1
Ki-Kare Testi	2	5,4
Kolmogorov Smirnov Testi	2	5,4
Tek Yönlü Varyans Analizi	2	5,4
Fisher Testi	1	2,7
Normal Dağılım için Parametrik Testler	1	2,7
Normal Dağılım Olmayanlar için Non-parametrik Testler	1	2,7
Tek Yönlü MANOVA	1	2,7
Kruskal-Wallis Testi	1	2,7
Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	1	2,7
Wilcoxon Testi	1	2,7
Varyans Analizi	1	2,7
Korelasyon Analizi	1	2,7

Tablo 4.24 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Yüksek Lisans Tezlerinin, Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

Kullanılan İstatistik Teknikler	Yüksek Lisans	
	n	%
Belirtilmemiş	1	2,7
Toplam	37	100

Tablo 4.24'e göre yüksek lisans tezlerinde kullanılan istatistiksel tekniklerin sayı ve yüzdeleri: t-testi n=7 (%18,9); Sayı ve Yüzdeler n=6 (%16,2); Tanımlayıcı İstatistikler n=5 (%13,5); Mann Whitney U testi n=3 (%8,1); Ki-Kare Testi n=2 (%5,4); Kolmogorov Smirnov Testi n=2 (%5,4); Tek Yönlü Varyans Analizi n=2 (%5,4); Fisher Testi n=1 (%2,7); Normal Dağılım için Parametrik Testler n=1 (%2,7); Normal Dağılım Olmayanlar için Non-parametrik Testler n=1 (%2,7); Tek Yönlü MANOVA n=1 (%2,7); Kruskal-Wallis Testi n=1 (%2,7); Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi n=1 (%2,7); Wilcoxon Testi n=1 (%2,7); Varyans Analizi n=1 (%2,7); Korelasyon Analizi n=1 (%2,7) şeklindedir. İstatistiksel tekniklerin belirtilmediği yüksek lisans tezi sayı ve yüzdesi ise n=1 (%2,7)'dir. Çalışma kapsamında incelenen doktora tezlerinin kullanılan istatistiksel tekniklere göre dağılımı Tablo 4.25'de gösterilmiştir.

Tablo 4.25

Çalışma Kapsamında İncelenen Doktora Tezlerinin, Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

Kullanılan İstatistik Teknikler	Doktora	
	n	%
Tanımlayıcı İstatistikler	4	22,2
T-testi	2	11,1
Kruskal-Wallis Testi	2	11,1
Kolmogorov Smirnov Testi	2	11,1
Mann Whitney U Testi	2	11,1
Korelasyon Katsayısı Hesabı	1	5,5
Kappa Analizi	1	5,5
Mc-Nemar Testi	1	5,5
Wilcoxon Testi	1	5,5

Tablo 4.25 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Doktora Tezlerinin, Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

Kullanılan İstatistik Teknikler	Doktora	
	n	%
Ki-Kare	1	5,5
Belirtilmemiş	1	5,5
Toplam	18	100

Tablo 4.25'e göre doktora tezlerinde kullanılan istatistiksel tekniklerin sayısı ve yüzdeleri: Tanımlayıcı istatistikler n=4 (%22,2); T-testi n=2 (%11,1); Kruskal-Wallis Testi n=2 (%11,1); Kolmogorov Smirnov Testi n=2 (%11,1); Mann Whitney U testi n=2 (%11,1); Korelasyon Katsayısı Hesabı n=1 (%5,5), Kappa Analizi n=1 (%5,5); Mc-Nemar Testi n=1 (%5,5); Wilcoxon Testi n=1 (%5,5); Ki-Kare n=1 (%5,5) şeklindedir. İstatistiksel tekniklerin belirtilmediği doktora tezi sayısı ve yüzdesi ise n=1 (%5,5)'dur. Çalışma kapsamında incelenen tıpta uzmanlık tezlerinin kullanılan istatistiksel tekniklere göre dağılımı Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26

Çalışma Kapsamında İncelenen Tıpta Uzmanlık Tezlerinin, Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

Kullanılan İstatistik Teknikler	Tıpta Uzmanlık	
	n	%
Tanımlayıcı İstatistikler	10	20,8
Sayı ve Yüzde	5	10,4
T-Testi	4	8,3
Shapiro –Wilk Testi	4	8,3
Mann-Whitney U testi	3	6,25
Spearman Korelasyon Analizi	3	6,25
Kruskal-Wallis Testi	2	4,2
Tukey Testi	2	4,2
Pearson Korelasyon Analizi	2	4,2
Kolmogorov Smirnov Testi	2	4,2
Ki-Kare testi	2	4,2
Tek Yönlü Varyans Analizi	1	2,08

Tablo 4.26 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Tıpta Uzmanlık Tezlerinin, Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

Kullanılan İstatistik Teknikler	Tıpta Uzmanlık	
	n	%
Dunn Testi	1	2,08
ANOVA	1	2,08
One-Way ANOVA	1	2,08
Repeated ANOVA	1	2,08
Posthoc için Bonferroni Testi	1	2,08
Doornik ve Omnibus Testi	1	2,08
Games-Howel Testi	1	2,08
McNemar Testi	1	2,08
Toplam	48	100

Tablo 4.26'ya göre tıpta uzmanlık tezlerinde kullanılan istatistiksel tekniklerin sayısı ve yüzdeleri: Tanımlayıcı İstatistikler n=10 (%20,8); Sayı ve Yüzde n=5 (%10,4); T-Testi n=4 (%8,3); Shapiro-Wilk Testi n=4 (%8,3); Mann-Whitney U testi n=3 (%6,25); Spearman Korelasyon Analizi n=3 (%6,25); Kruskal-Wallis Testi n=2 (%4,2); Tukey Testi n=2 (%4,2); Pearson Korelasyon Analizi n=2 (%4,2); Kolmogorov Smirnov Testi n=2 (%4,2); Ki-Kare testi n=2 (%4,2); Tek Yönlü Varyans Analizi n=1 (%2,08); Dunn Testi n=1 (%2,08); ANOVA n=1 (%2,08); One-Way ANOVA: n=1 (%2,08); Repeated ANOVA n=1 (%2,08); Posthoc için Bonferroni Testi n=1 (%2,08); Doornik ve Omnibus Test n=1 (%2,08), Games-Howel Testi n=1 (%2,08); McNemar Testi: n=1 (%2,08) şeklindedir. Çalışma kapsamında incelenen araştırma makalelerinin kullanılan istatistiksel tekniklere göre dağılımı Tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

Kullanılan İstatistik Teknikler	Araştırma Makalesi	
	n	%
Tanımlayıcı İstatistikler	55	25,1
Sayı ve Yüzde	47	21,5

Tablo 4.27 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

Kullanılan İstatistik Teknikler	Araştırma Makalesi	
	n	%
Ki-Kare	27	12,3
T-Testi	20	9,1
Mann Witney U Testi	12	5,4
Kruskal-Wallis Testi	6	2,7
Tek Yönlü ANOVA	5	2,3
ANOVA	4	1,8
Spearman Korelasyon Analizi	3	1,4
Pearson Korelasyon Analizi	3	1,4
Post Hoc Testi Olarak Tukey HD	3	1,4
Varyans	3	1,4
Korelasyon ve Korelasyon Katsayıları	3	1,4
Kolmogorov Smirnov Testi	2	0,9
ANCOVA	1	0,5
Tek yönlü Varyans Analizi	1	0,5
Pearson Ki-Kare testi	1	0,5
Bonferroni Düzeltme Testi	1	0,5
Shapiro Wilk Testi	1	0,5
Wilcoxon Testi	1	0,5
Friedman Testi	1	0,5
Dunn's Çoklu Karşılaştırma Analizi	1	0,5
Dağılım İstatistikleri	1	0,5
Hipotez Testleri	1	0,5
Güvenirlilik Katsayıları	1	0,5
Madde Güçlük İndeksi	1	0,5
Madde Toplam Test Katsayıları (Çift Serili Korelasyon)	1	0,5
Regresyon Analizi	1	0,5
"Grounded Theory" 12 Yaklaşımı	1	0,5
Mc-Nemar Testi	1	0,5
Stepwise Lineer Regresyon	1	0,5
Post-hoc Duncan Testi	1	0,5

Tablo 4.27 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Kullanılan İstatistiksel Tekniklere Göre Dağılımı

Kullanılan İstatistik Teknikler	Araştırma Makalesi	
	n	%
Belirtilmemiş	8	3,5
Toplam	219	100

Tablo 4.27’ye göre araştırma makalelerinde kullanılan istatistiksel tekniklerin sayısı ve yüzdeleri: Tanımlayıcı İstatistikler n=55 (%25,1); Sayı ve Yüzde n=47 (%21,5); Ki-Kare Testi n= 27 (%12,3); T-testi n=20 (%9,1); Mann Whitney U Testi n=12 (%5,4); Kruskal-Wallis Testi n=6 (%2,7); Tek Yönlü ANOVA n=5 (%2,3); ANOVA n=4 (%1,8); Spearman Korelasyon Analizi n=3 (%1,4); Pearson Korelasyon Analizi n=3 (%1,4); Post Hoc Testi Olarak Tukey HD n=3 (%1,4); Varyans n=3 (%1,4), Korelasyon ve Korelasyon Katsayıları n=3 (%1,4); Kolmogorov Smirnov Testi n= 2 (%0,9); ANCOVA n=1 (%0,5); Tek Yönlü Varyans Analizi n=1 (%0,5); Pearson Ki-Kare Testi n=1 (%0,5); Bonferroni Düzeltme Testi n=1 (%0,5); Shapiro Wilk Testi n=1 (%0,5); Wilcoxon Testi n=1 (%0,5); Friedman Testi: n=1 (%0,5); Dunn’s Çoklu Karşılaştırma Analizi n=1 (%0,5); Dağılım İstatistikleri n=1 (%0,5); Hipotez Testleri n=1 (%0,5); Güvenirlilik Katsayıları n=1 (%0,5); Madde Güçlük İndeksi n=1 (%0,5); Madde Toplam Test Katsayıları (Çift Serili Korelasyon) n=1 (%0,5); Regresyon Analizi n=1 (%0,5); “Grounded Theory” 12 Yaklaşımı n=1 (%0,5); Mc-Nemar Testi n=1 (%0,5); Stepwise Lineer Regresyon n=1 (%0,5); Post-hoc Duncan Testi n=1 (%0,5) şeklindedir. İstatistiksel tekniklerin belirtilmediği araştırma makalesi sayısı ve yüzdesi ise n=8 (%3,5)’dur.

4.1.10. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış tezlerle ilgili diğer bulgular

Çalışmamız kapsamında Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri, belirlenen alt amaçlara ait soruların dışında da incelenerek aşağıda tablolar halinde sunulan bulgular da elde edilmiştir. Bu kapsamda incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin yıllara göre dağılımı Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı.

Tezler	2007		2008		2010		2011		2012		2013	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yüksek Lisans	2	100	1	100	1	100	-	-	1	100	-	-
Doktora	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	100
Tıpta Uzmanlık	-	-	-	-	-	-	1	100	-	-	-	-
Toplam	2	100	1	100	1	100	1	100	1	100	2	100

Tablo 4.28 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı.

Tezler	2014		2015		2016		2017		2018		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yüksek Lisans	-	-	2	50	3	50	-	-	1	25	11	44
Doktora	-	-	2	50	1	16,7	-	-	1	25	6	24
Tıpta Uzmanlık	1	100	-	-	2	33,3	2	100	2	50	8	32
Toplam	1	100	4	100	6	100	2	100	4	100	25	100

Tablo 4.28'e göre, tıp eğitimi ile ilgili olarak ilk kez 2007 yılında 2 yüksek lisans tezi yapıldığı görülmüştür. 2008 ve 2010 yıllarında 1'er adet yüksek lisans tez çalışması yapılırken 2009 yılında hiçbir tez yapılmamıştır. 2011 yılında 1 tıpta uzmanlık tezi, 2012 yılında 1 yüksek lisans tezi ve 2013 yılında 2 doktora tezi yapılmıştır. 2014 yılında sadece 1 tıpta uzmanlık tezi yapılmıştır. 2015 yılında 2 yüksek lisans tez ve 2 doktora tez çalışması yapılmıştır. 2016 yılında 3 yüksek lisans, 1 doktora ve 2 tıpta uzmanlık tezi yapılmıştır. 2017 yılında 2 tıpta uzmanlık tezi yapılmıştır. 2018 yılında 1 yüksek lisans, 1 doktora ve 2 tıpta uzmanlık tezi yapılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin danışman unvanına göre dağılımı Tablo 4.29'da gösterilmiştir.

Tablo 4.29

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Danışman Unvanına Göre Dağılımı.

Danışman Unvanı	Profesör		Doçent		Yardımcı Doçent / Dr. Öğr. Üyesi	
Yüksek Lisans	6	38	3	43	2	50
Doktora	5	31	3	43	-	-
Tıpta Uzmanlık	5	31	1	14	2	50
Toplam	16	100	7	100	4	100

Tablo 4.29'a göre yüksek lisans tezlerinin altısı Profesör, üçü Doçent ve ikisi Yardımcı Doçent/ Dr. Öğr. Üyesi danışmanlığında yürütülmüştür. Tablo 4.29'da doktora tezlerinin beşi Profesör ve üçü Doçent danışmanlığında yapıldığı görülmekle birlikte bir doktora tezi bir Profesör ve bir Doçent'in danışmanlığında, bir doktora tezi ise iki Profesörün danışmanlığında yapılmıştır. Tablo 4.29'dan görüleceği gibi tıpta uzmanlık tezlerinin beşi Profesör, biri Doçent ve ikisi Yardımcı Doçent/ Dr. Öğr. Üyesi danışmanlığında yürütülmüştür. Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin Enstitülere ve Tıp Fakültesine göre dağılımı Tablo 4.30'da gösterilmiştir.

Tablo 4.30

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Enstitülere ve Tıp Fakültesine Göre Dağılımı.

Enstitü	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Sağlık Bilimleri	9	82	2	33	-	-	11	44
Eğitim Bilimleri	1	9	3	50	-	-	4	16
Sosyal Bilimler	1	9	1	17	-	-	2	8
Tıp Fakültesi	-	-	-	-	8	100	8	32
Toplam	11	100	6	100	8	100	25	100

Tablo 4.30'a göre; yüksek lisans tezlerinin 9'u (%82) Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde, 1'i (%9) Eğitim Bilimler Enstitüsü'nde ve 1'i de (%9) Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Doktora tezlerinin ise 2'si (%33) Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde, 3'ü (%50) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde ve 1'i (%17) Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Tablodan görüleceği gibi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan doktora tezleri

%50'lik bir paya sahiptir. Tıpta uzmanlık tezlerinin tamamı Tıp Fakültelerinde yapılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin Anabilim Dallarına göre dağılımı Tablo 4.31'de gösterilmiştir.

Tablo 4.31

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalları	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Tıp Eğitimi	7	64	2	33	-	-	9	36
BÖTE	-	-	2	33	-	-	2	8
Tarih	-	-	1	17	-	-	1	4
Ölçme Değerlendirme	-	-	1	17	-	-	1	4
Eğitim Bilimleri	1	9	-	-	-	-	1	4
OÖSA	1	9	-	-	-	-	1	4
ÇSHB	1	9	-	-	-	-	1	4
Biyoistatistik ve Tıp Bilişimi	1	9	-	-	-	-	1	4
Aile Hekimliği	-	-	-	-	6	75	6	24
Halk Sağlığı	-	-	-	-	1	12,5	1	4
Acil Tıp	-	-	-	-	1	12,5	1	4
Toplam	11	100	6	100	8	100	25	100

BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı
OÖSA Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Eğitimi Bilim Dalı
ÇSHB: Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Beslenme Programı

Tablo 4.31'e göre; 11 yüksek lisans tezinin 7'si (%64'ü) Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapılmıştır. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Eğitimi Bilim Dalı'nda, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Beslenme Programı'nda ve Biyoistatistik ve Tıp Bilişimi Anabilim Dalı'nda 1'er (%9) yüksek lisans tezi yapılmıştır. Altı doktora tezinin 2'si (%33) Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda ve yine 2'si (%33) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda üretilmiştir. Tarih Anabilim Dalı ve Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalı'nda ise 1'er (%17) doktora tezi yapılmıştır. Sekiz tıpta uzmanlık tezinin Anabilim Dallarına göre dağılımına bakıldığında 6 uzmanlık tezinin yapıldığı Aile Hekimliği Anabilim Dalı %75 ile birinci sırada yer aldığı saptanmıştır. Halk Sağlığı Anabilim Dalı ve Acil Tıp Anabilim Dalı'nda ise 1'er (%12,5) tıpta uzmanlık tezi yapılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen yüksek

lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin etik kurul onayına göre dağılımı incelenerek Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinin Etik Kurul Onayına Göre Dağılımı

	Etik Kurul Onayı		Dekanlık Onayı		İzin		Belirtilmemiş		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Tezler										
Yüksek Lisans	4	36	1	9	1	9	5	46	11	100
Doktora	2	33	-	-	-	-	4	67	6	100
Tıpta Uzmanlık	8	100	-	-	-	-	-	-	8	100
Toplam	14	56	1	4	1	4	9	36	25	100

Tablo 4.32’ye göre; 25 tez çalışmasının 14’ünde etik kurul onayı, 1’inde dekanlık onayı, 1’inde izin alındığı görülmekle birlikte, 9 tez çalışmasında etik kurul, dekanlık onayı veya izin alındığına dair hiçbir bilgiye rastlanmamıştır. Tablo 4.32’ye göre; 11 yüksek lisans tezinin 4’ünde (%36) etik kurul onayı alındığı; 1’inde (%9) dekanlık onayı ve 1’inde (%9) izin alındığı ifade edilmekle birlikte, 5’inde (%46) etik kurul, dekanlık onayı veya izin alındığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Altı doktora tezinin 2’sinde (%33) etik kurul onayı alındığı görülürken, 4’ünde (%67) etik kurul, dekanlık onayı veya izin alındığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Sekiz tıpta uzmanlık tezinin hepsinde (%100) etik kurul onayı alındığı görülmüştür. Çalışma kapsamında incelenen 11 yüksek lisans, 6 doktora ve 8 tıpta uzmanlık tezinin yayın haline getirilip getirilmediği de araştırılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.33’de gösterilmiştir.

Tablo 4.33

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinden Üretilen Yayınların Durumu.

Yayın Durumu	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Araştırma Makalesi	6	55	2	33	1	12,5	9	36
Bildiri Özeti	1	9	1	17	-	-	2	8
Yayınlanmamış	4	36	3	50	7	87,5	14	56

Tablo 4.33 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Lisansüstü ve Tıpta Uzmanlık Tezlerinden Üretilen Yayınların Durumu.

Yayın Durumu	Yüksek Lisans		Doktora		Tıpta Uzmanlık		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Toplam	11	100	6	100	8	100	25	100

Tablo 4.33'e göre; 11 yüksek lisans tezinin 6'sı (%55) araştırma makalesi olarak yayınlanmış, 1'i (%9) bildiri halinde sunulmuş ve 4'ü (%36) yayın haline getirilmemiştir. 6 doktora tezinin 2'si (%33) araştırma makalesi olarak yayınlanmış, 1'i (%17) bildiri halinde sunulmuş ve 3'ü (%50) yayın haline getirilmemiştir. 8 Tıpta uzmanlık tezinin 1'i (%12,5) araştırma makalesi olarak yayınlanmış ve 7'si (%87,5) yayın haline getirilmemiştir.

4.1.11. Türkiye'de tıp eğitimi alanında yayınlanmış araştırma ve derleme makaleleri ile ilgili diğer bulgular

Çalışmamız kapsamında Türkiye'de tıp eğitimi alanında yapılmış araştırma makaleleri belirlenen alt amaçlara ait soruların dışında da incelenerek aşağıda tablolar halinde sunulan bulgular elde edilmiştir. Bu kapsamda incelenen araştırma makalelerinin yıllara göre dağılımı Tablo 4.34'de gösterilmiştir.

Tablo 4.34

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009
Makale Sayısı	11	12	10	2	7	6	6	7	6	2	1
Toplam	11	12	10	2	7	6	6	7	6	2	1

Tablo 4.34 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	1997	Toplam
Makale Sayısı	-	2	5	2	1	-	1	1	82
Toplam	-	2	5	2	1	-	1	1	82

Tablo 4.34'e göre incelenen 82 araştırma makalesinin yıllara göre dağılımına bakıldığında 2019 yılında 11 araştırma makalesi, 2018 yılında 12 araştırma makalesi, 2017 yılında 10 araştırma makalesi, 2016 yılında 2 araştırma makalesi, 2015 yılında 7 araştırma makalesi, 2014 yılında 6 araştırma makalesi, 2013 yılında 6 araştırma makalesi, 2012 yılında 7 araştırma makalesi, 2011 yılında 6 araştırma makalesi, 2010 yılında 2 araştırma makalesi, 2009 yılında 1 araştırma makalesi, 2007 yılında 2 araştırma makalesi, 2006 yılında 5 araştırma makalesi, 2005 yılında 2 araştırma makalesi, 2004 yılında 1 araştırma makalesi, 2003 yılında araştırma makalesi, 2002 yılında 1 araştırma makalesi ve 1997 yılında 1 araştırma makalesi yayınlandığı belirlenmiştir. 2008 yılında araştırma makalesi yayınlanmadığı görülmüştür. Çalışmamız kapsamında incelenen araştırma makalelerinin yazar sayısına göre dağılımı Tablo 4.35'de gösterilmiştir.

Tablo 4.35

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Yazar sayısı	Araştırma Makalesi	
	n	%
1 Yazarlı	5	6
2 Yazarlı	17	21
3 Yazarlı	15	18,3
4 Yazarlı	12	14,6
5 Yazarlı	8	9,7
6 Yazarlı	11	13,4
7 Yazarlı	4	4,9
8 Yazarlı	4	4,9
9 Yazarlı	1	1,2
10 Yazarlı	1	1,2
11 Yazarlı	1	1,2
12 Yazarlı	2	2,4
17 Yazarlı	1	1,2
Toplam	82	100

Tablo 4.35'e göre araştırma makalelerinin yazar sayısına göre sayı ve yüzdeleri: 1 yazarlı makale: n=5 (%6); 2 yazarlı makale: n=17 (%21); 3 yazarlı makale: n=15 (%18,3); 4 yazarlı makale: n=12 (%14,6); 5 yazarlı makale: n=8 (%9,7); 6 yazarlı makale: n=11 (%13,4); 7 yazarlı makale: n=4 (%4,9); 8 yazarlı makale: n=4 (%4,9); 9 yazarlı makale:

n=1 (%1,2); 10 yazarlı makale: n=1 (%1,2); 11 yazarlı makale: n=1 (%1,2); 12 yazarlı makale: n=2 (%2,4); 17 yazarlı makale: n=1 (%1,2) şeklindedir. Çalışmamız kapsamında incelenen araştırma makalelerinin etik kurul onayı/dekanlık izin sayılarının yıllara göre dağılımı Tablo 4.36'da gösterilmiştir.

Tablo 4.36

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Etik Kurul Onayı ve Dekanlık İzin Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009
Etik Kurul Onay Sayısı	6	4	4	-	2	-	1	1	2	-	1
Dekanlık İzin Sayısı	1	2	1	-	-	-	1	1	1	1	-
Belirtilmemiş Gerek Duyulmamış	3	6	5	2	5	6	4	5	3	1	-
Toplam	11	12	10	2	7	6	6	7	6	2	2

Tablo 4.36 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Araştırma Makalelerinin Etik Kurul Onayı ve Dekanlık İzin Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	1997	Toplam	%
Etik Kurul Onay Sayısı	-	-	-	-	-	-	-	-	21	25,6
Dekanlık İzin Sayısı	-	-	-	-	-	-	-	-	8	9,7
Belirtilmemiş Gerek Duyulmamış	-	2	5	2	1	-	1	1	52	63,4
Toplam	-	2	5	2	1	-	1	1	82	100

Tablo 4.36'dan;

- 2019 yılında yayınlanan 11 araştırma makalesinin 6'sında etik kurul onayı ve 1'inde dekanlık izni alındığı, 3'ünde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği, 1'inde ise gerek duyulmadığı,

- 2018 yılında yayınlanan 12 araştırma makalesinin 4'ünde etik kurul onayı ve 2'sinde dekanlık izni alındığı, 6'sında etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2017 yılında yayınlanan 10 araştırma makalesinin 4'ünde etik kurul onayı ve 1'inde dekanlık izni alındığı, 5'inde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2016 yılında yayınlanan 2 araştırma makalesinin 2'sinde de etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2015 yılında yayınlanan 7 araştırma makalesinin 2'sinde etik kurul onayı alındığı, 5'inde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2014 yılında yayınlanan 6 araştırma makalesinin 6'sında da etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2013 yılında yayınlanan 6 araştırma makalesinin 1'inde etik kurul onayı ve 1'inde dekanlık izni alındığı, 4'ünde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2012 yılında yayınlanan 7 araştırma makalesinin 1'inde etik kurul onayı ve 1'inde dekanlık izni alındığı, 5'inde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2011 yılında yayınlanan 6 araştırma makalesinin 2'sinde etik kurul onayı ve 1'inde dekanlık izni alındığı, 3'ünde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2010 yılında yayınlanan 2 araştırma makalesinin 1'inde dekanlık izni alınırken 1'inde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2009 yılında yayınlanan 2 araştırma makalesinin 1'inde etik kurul onayı alınırken 1'inde etik kurul onayı veya dekanlık iznine gerek duyulmadığı,
- 2007 yılında yayınlanan 2 araştırma makalesinde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2006 yılında yayınlanan 5 araştırma makalesinde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2005 yılında yayınlanan 2 araştırma makalesinde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 2004 yılında yayınlanan 1 araştırma makalesinde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,

- 2002 yılında yayınlanan 1 araştırma makalesinde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği,
- 1997 yılında yayınlanan 1 araştırma makalesinde etik kurul onayı veya dekanlık izni alındığının belirtilmediği görülmektedir.

İncelenen 82 araştırma makalesinin 21'inde (%25,6) etik kurul onayı alınırken, 8'inin (%9,7) dekanlık izni ile yapıldığı belirlenmiştir. Etik kurul onayı veya izin alındığının belirtilmediği 52 (%63,4) çalışma saptanmıştır. Bir çalışmada (%1,2) etik kurul onayı alınmasına gerek duyulmadığı ifade edilmiştir.

Çalışmamız kapsamında Türkiye'de tıp eğitimi alanında yapılmış derleme makaleleri belirlenen alt amaçlara ait soruların dışında da incelenerek aşağıda tablolar halinde sunulan bulgular elde edilmiştir. Bu kapsamda incelenen derleme makalelerinin yıllara göre dağılımı Tablo 4.37'de gösterilmiştir.

Tablo 4.37

Çalışma Kapsamında İncelenen Derleme Makalelerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010
Derleme Sayısı	7	0	2	1	2	1	3	5	1	1
Toplam	7	0	2	1	2	1	3	5	1	1

Tablo 4.37 (Devam)

Çalışma Kapsamında İncelenen Derleme Makalelerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	Toplam
Derleme Sayısı	2	1	2	1	1	0	2	2	34
Toplam	2	1	2	1	1	0	2	2	34

Tablo 4.37'ye göre; 2019 yılında 7 derleme makalesi, 2018 yılında derleme makalesi, 2017 yılında 2 derleme makalesi, 2016 yılında 1 derleme makalesi, 2015 yılında 2 derleme makalesi, 2014 yılında 1 derleme makalesi, 2013 yılında 3 derleme makalesi, 2012 yılında 5 derleme makalesi, 2011 yılında 1 derleme makalesi, 2010 yılında 1 derleme makalesi, 2009 yılında 2 derleme makalesi, 2008 yılında 1 derleme makalesi, 2007 yılında 2 derleme makalesi, 2006 yılında 1 derleme makalesi, 2005 yılında 1 derleme makalesi, 2004 yılında derleme makalesi, 2003 yılında 2 derleme makalesi, 2002 yılında

2 derleme makalesi yayınlanmıştır. Çalışmamız kapsamında incelenen derleme makalelerinin yazar sayısına göre dağılımı Tablo 4.38’de gösterilmiştir.

Tablo 4.38

Çalışma Kapsamında İncelenen Derleme Makalelerinin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Yazar sayısı	Derleme	
	n	%
1 Yazarlı	14	41,2
2 Yazarlı	14	41,2
3 Yazarlı	4	11,8
4 Yazarlı	2	5,8
Toplam	34	100

Tablo 4.38’e göre derleme makalelerinin yazar sayılarına göre sayı ve yüzdeleri: 1 yazarlı derleme makalesi sayısı: n=14 (%41,2), 2 yazarlı derleme makalesi sayısı: n=14 (%41,2), 3 yazarlı derleme makalesi sayısı: n=4 (%11,8), 4 yazarlı derleme makalesi sayısı: n=2 (%5,8) şeklindedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmamızın bu bölümünde, Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma ve derleme makalelerinden oluşan yayınların analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara dayanarak tematik yönelim, metodolojik nitelik düzeyi ve yapılan metodolojik hatalara ilişkin elde edilen bulgular alanyazına dayalı olarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlar dikkate alınarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Çalışmamız, Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma ve derleme makalelerinden oluşan yayınların tematik yöneliminin, metodolojik nitelik düzeyinin ve olası metodolojik hatalarının ortaya çıkarılmasının amaçlandığı ve bu amaç kapsamında yapılan ilk çalışma olması nedeniyle önemli bir yere sahiptir.

Bu amacı gerçekleştirmek için 11 yüksek lisans tezi, 6 doktora tezi ve 8 tıpta uzmanlık tezi olmak üzere toplam 25 tez çalışması; 82 araştırma ve 34 derleme makalelerinden oluşan toplam 141 yayın, EK-1’de sunulan “Akademik Yayın Değerlendirme Formu” ile incelenerek bir durum tespiti yapılmıştır. Çalışmada incelenen tez çalışmaları 2007-2018; araştırma makaleleri 1997-2019 ve derleme makaleleri 2002-2019 yılları arasında yayınlanmıştır.

5.1.1. Yayınların tematik açıdan dağılımına ilişkin sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen 11 yüksek lisans tez çalışmasının 9’unda (%88), 6 doktora tez çalışmasının 5’inde (%83) ve 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasının 3’ünde (%37,5) tıp eğitimi anahtar kelimesi çalışılma yüzdesi en yüksek olan tema olarak saptanmıştır. 11 yüksek lisans tez çalışmasının 1’inde (%9) ve 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasının 3’ünde (%37,5) tıp fakültesi öğrencisi temasına ağırlık verilmiştir. 11 yüksek lisans tez çalışmasının 1’inde (%9) intörn doktor teması; 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasının 1’inde (%12,5) tıp eğitiminde simülasyon teması işlenmiştir. Bunlara karşın 1 (%17) doktora tezinde ve 1 (%12,5) tıpta uzmanlık tezinde anahtar kelime belirtilmediği görülmüştür. Tüm tezleri dikkate aldığımızda, %68 ile tıp eğitimi birinci tema, %16 ile tıp fakültesi

öğrencisi ikinci tema, %4 ile intörn doktor ve tıp eğitiminde simülasyon üçüncü tema olarak belirlenmiştir. Tıp eğitimi temasının incelenen tezlerin tamamında ön plana çıkması, tıp eğitiminin gelişmeye açık ve dinamik olması nedeniyle eğitimcilerin yeni arayışlar içinde olduklarının, en iyiye ulaşmak için çabaladıklarının ve akademisyen yetiştirilmesine önem verdiklerinin bir göstergesidir.

Çalışma kapsamında incelenen 82 araştırma makalesinde çalışılma yüzdesi en yüksek olan temalar; tıp eğitimi (%51,8), tıp öğrencisi (%16,3), mezuniyet öncesi tıp eğitimi (%6,4), tıp fakültesi (%4,5), hekimlik mesleği (%4,5), intörn (%3,6), anatomi (%3,6), anksiyete (%3,6), sigara (%3,6) ve tıp öğreticisi (%1,8) olarak belirlenmiştir. Tüm araştırma makaleleri dikkate alındığında %51,8 ile tıp eğitimi birinci tema, %16,3 ile tıp fakültesi öğrencisi ikinci tema, %6,4 ile mezuniyet öncesi tıp eğitimi üçüncü tema olarak belirlenmiştir. Tezlerde olduğu gibi araştırma makalelerinde de tıp eğitimi teması öncelikli olarak çalışılan temadır. Bu durum, tıp eğitiminin dinamikliği nedeniyle eğitimcilerin, araştırmacıların en iyi bir tıp eğitimine ulaşmak için çabaladıklarının göstergesidir.

İncelenen 34 derleme makalesinin 31'inde (%81,6) tıp eğitimi; 5'inde (%13,2) topluma dayalı tıp eğitimi çalışılma yüzdesi en yüksek olan temalar olarak saptanmıştır. Derleme makalelerinin 1'inde (%2,6) tıp fakültesi ve yine 1'inde (%2,6) tıp öğrencisi de çalışılan temalar olarak belirlenmiştir.

5.1.2. Yayınların araştırma modelleri açısından dağılımına ilişkin sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin araştırma modellerine göre dağılımı incelendiğinde 11 *yüksek lisans tezinin* 3'ünde (%27,3) nicel (deneysel); 2'sinde (%18,2) nicel (ilişkisel tarama); 1'sinde (%9,1) nicel (betimsel); 1'inde nicel (tarama); 1'inde (%9,1) nitel (durum çalışması); 1'inde (%9,1) tarihsel inceleme araştırma modelleri kullanılmıştır. İki yüksek lisans tezinde ise (%18,2) kullanılan araştırma modeli belirtilmemiştir ki bu diğer araştırmacılara yol göstermesi bakımından bir eksiklik. 11 yüksek lisans tez çalışmasında %63,7'lik bir yüzde ile nicel araştırma modelinin tercih edildiği ve sonuç olarak yüksek lisans tez çalışmasında araştırma modeli çeşitliliğinin nicel araştırma modeli ile sınırlı kaldığı saptanmıştır.

Altı *doktora tezinin* 1'inde (%14,3) nicel (kesitsel); 3'ünde (%42,8) nicel (deneysel); 1'inde (%9,1) nitel (durum çalışması); 1'inde (%9,1) tarihsel inceleme; 1'inde (%9,1) karma (yakınsayan paralel) araştırma modelleri kullanılmıştır. Bir doktora tez çalışmasında birden fazla araştırma modeli kullanıldığı belirlenmiştir. 6 doktora tez çalış-

masında %57,1'lik bir yüzde ile nicel araştırma modelinin tercih edildiği, doktora tezlerinde de araştırma modeli çeşitliliğinin nicel araştırma modeli ile sınırlı kaldığı görülmüştür.

Bir tıpta uzmanlık tez çalışmasında birden fazla araştırma modeli kullanılmıştır. 8 tıpta uzmanlık tezinin 6'sında (%54,5) nicel (kesitsel); 3'ünde (%27,2) betimsel; 1'inde (%9,1) prospektif araştırma modelleri kullanıldığı saptanmıştır. Bir tezde ise (%9,1) kullanılan araştırma modeli belirtilmemiştir. 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasında %81,8'lik bir yüzde ile nicel araştırma modelinin tercih edildiği, aynı yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarında olduğu gibi tıpta uzmanlık tez çalışmalarında da araştırma modeli çeşitliliğinin nicel araştırma modeli ile sınırlı kaldığı saptanmıştır.

Çalışma kapsamında Türkiye'de tıp eğitimi alanında yayınlanmış 82 araştırma makalesine ait araştırma modelleri incelendiğinde %50,5 ile nicel çalışmaların tercih edildiği görülmüştür. Araştırma makaleleri için elde edilen sonuç, tez çalışmalarının incelenmesi ile ortaya çıkan sonuç ile aynıdır. Çalışmamızda, tıp eğitimi ile ilgili olarak son yıllarda yayınlanan araştırma makalelerinde araştırma modelinin açık bir şekilde yazılmasına karşın, ilk yayınlarda araştırma modelinin belirtilmediği sonucu da ortaya çıkmıştır. Tıp eğitimi konusunda çalışan araştırmacıların nitel çalışmalara da yönelmesi konunun derinlemesine betimlenmesini sağlayarak sorunların ortaya çıkmasını sağlayabilir.

5.1.3. Yayınların örnekleme teknikleri açısından dağılımına ilişkin sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin örnekleme seçim tekniğine göre dağılımı incelendiğinde 11 yüksek lisans tezinin 8'inde (%72,7) örnekleme seçim tekniğinin belirtilmediği görülmüştür. 1'inde (%9,1) tabakalı; 1'inde (%9,1) oranlı tabakalı; 1'inde (%9,1) tüm evrene ulaşıldığı için örnekleme yapılmaya gerek duyulmadığı ifade edilmiştir. 6 doktora tezinin 4'ünde (%66,6) örnekleme seçim tekniği belirtilmemiş, 1'inde (%16,7) rastgele; 1'inde ise (%16,7) tüm evrene ulaşıldığı için örnekleme yapılmaya gerek duyulmamıştır. 8 tıpta uzmanlık tezinin 8'inde (%100) örnekleme seçim tekniği belirtilmemiştir.

Toplam olarak 20 tezde örnekleme seçim tekniğinin belirtilmediğinin, belirtilenler de ise örnekleme seçim tekniklerinin de sınırlı kaldığının saptanması çalışmamızda ortaya çıkan önemli sonuçlardan biridir. Örnekleme seçim tekniklerinin de aynı araştırma modelleri gibi çeşitlik göstermediği saptanmıştır. Çalışmanın önemli bulgularından olan örnekleme seçim çeşitliğindeki kısıtlılık, birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda da en sık rastlanan hata türü olarak ortaya çıkarılmıştır (Karadağ, 2009a).

Çalışma kapsamında incelenen araştırma makalelerinin 59'unda (%71,9) örneklem seçim tekniğinin belirtilmediği, 7'sinde (%8,5) örnekleme yapılmaya gerek duyulmadığı görülmüştür. Örneklem seçim tekniğinin belirtildiği 11 (%13,4) araştırma makalesinde kolaylı örneklem seçim tekniği kullanıldığı, geriye kalan birer (%1,2) çalışmalarda amaçsal örnekleme, tabakalı ve rastgele, küme örnekleme tekniklerinin kullanıldığı belirlenmiştir. İncelenen araştırma makalelerinin %71,9'unda örneklem seçim tekniğinin belirtilmemesi bir eksikliklerdir.

4.1.4. Yayınların örneklem türü açısından dağılımına ilişkin sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin örneklem türüne (hedef kitle) göre dağılımı incelendiğinde 11 yüksek lisans tez çalışmasının 7'sinde (%64), 6 doktora tez çalışmasını 5'inde (%83) ve 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasının 6'sında (%75) hedef kitlenin öğrenci olarak seçildiği görülmüştür. 11 yüksek lisans tez çalışmasının 1'inde (%9) hedef kitle öğretim üyesi, 1'inde (%9) hedef kitle pratisyen hekim ve 1'inde (%9) hedef kitle intörn doktor şeklinde belirtilmiştir. 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasının 1'inde (%12,5) hedef kitle tıp fakültesi mezunu öğretim elemanı olarak saptanırken 11 yüksek lisans tez çalışmasının 1'inde (%9) ve 6 doktora tez çalışmasını 1'inde (%17) hedef kitle belirtilmemiştir. Toplam 25 tez çalışmasının 18'inde (%72) hedef kitle öğrenci olarak belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen 82 araştırma makalesinin örneklem türüne (hedef kitle) göre incelenmesi yapıldığında birinci olarak tercih edilen hedef kitlenin öğrenci (%70,5) olduğu görülmüştür. İkinci sırada tercih hedef kitlesi ise %3,4 ile öğretim üyesi ve intörn doktor olarak belirlenmiştir. %2,4 ile tıp fakülteleri 3.tercih edilen hedef kitle türü olarak saptanmıştır. İncelenen 82 araştırma makalesinin 9'unda (%10,2) hedef kitle belirtilmemiştir. Hedef kitlenin belirtilmemesi de bir eksikliklerdir.

5.1.5. Yayınların örneklem grubu ve büyüklükleri açısından dağılımına ilişkin sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen tezlerin örneklem grubu ve büyüklüğünün belirtilip belirtilmediği incelenerek 11 yüksek lisans tezinin 10'unda (%91), 6 doktora tezinin 5'inde (%83) ve 8 tıpta uzmanlık tezinin tamamında (%100) örneklem grubu ve büyüklüğünün belirtildiği saptanmıştır. 11 yüksek lisans tezinin 1'inde (%9) ve 6 doktora tezinin 1'inde (%17) örneklem grubu ve büyüklüğü belirtilmemiştir.

Çalışma kapsamında incelenen araştırma makalelerinin örneklem grubu ve büyüklüğünün belirtilip belirtilmediğine göre incelemesi yapıldığında 82 araştırma makalesinin 70'inde (%85,4), örneklem grubu ve büyüklüğünün belirtildiği; 12'sinde (%14,6) örneklem grubu ve büyüklüğünün belirtilmediği görülmüştür.

5.1.6. Yayınların veri toplama araçları açısından dağılımına ilişkin sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen 11 yüksek lisans tez çalışmasını 10'unda 15 farklı veri toplama aracının kullanıldığı, 1 yüksek lisans tezinde ise veri toplama aracının belirtilmediği görülmüştür. Veri toplama aracı olarak anket formları kullanılmasının %21,73'lük yüzde ile birinci sırada yer aldığı ve onu %13,04'lük yüzde ile akademik başarının izlediği belirlenmiştir. Bir yüksek lisans tez çalışmasında ise kullanılan veri toplama aracı belirtilmemiştir.

Çalışma kapsamında incelenen 6 doktora tez çalışmasının 5'inde 14 farklı veri toplama aracının kullanıldığı, 1 doktora tezinde ise veri toplama aracının belirtilmediği görülmüştür. Kullanılan veri toplama araçlarının oranları hepsinde aynı ve %6,67'ye eşit olduğu belirlenmiştir. Doktora tez çalışmalarında veri toplama araçlarının çeşitliliği dikkat çekicidir.

Çalışma kapsamında incelenen 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasında 9 farklı veri toplama aracı kullanıldığı görülmüştür. Veri toplama aracı olarak anket formlarının kullanılması %40 ile birinci sırada yer aldığı ve onu %13,3 oranıyla Sağlıklı Yaşam Davranışları Ölçeği-II'nin izlediği belirlenmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen 82 araştırma makalesinin 78'inde 105 farklı veri toplama aracının kullanıldığı, 4'ünde ise veri toplama aracının belirtilmediği saptanmıştır. Araştırma makalelerinde anket formu %42 ile araştırmalarda kullanılan birinci veri toplama aracı; ölçek %20 ile araştırmalarda kullanılan ikinci veri toplama aracı ve geri bildirim formu %5,7 ile araştırmalarda kullanılan üçüncü veri toplama aracı olarak belirlenmiştir.

Yüksek lisans ve tıpta uzmanlık tez çalışmaları ile araştırma makalelerinde veri toplama aracı olarak anket formlarının ilk tercih edilen ve en çok kullanılan veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doktora tez çalışmalarında çok çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır.

5.1.7. Yayınların veri toplama teknikleri açısından dağılımına ilişkin sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen 11 yüksek lisans tez çalışmasında kullanılan veri toplama tekniklerinin dağılımına bakıldığında anket (%21,73); akademik başarı (%21,73) ve sınav sonuçlarının (%13,04) öncelikli olarak tercih edildiği belirlenmiştir. Bir yüksek lisans tez çalışmasında kullanılan veri toplama tekniği belirtilmemiştir.

Çalışma kapsamında incelenen doktora tez çalışmalarında kullanılan veri toplama tekniklerinde test (%33,3); ölçek (%26,6) ve anketin (%13,3) öncelikli olarak tercih edildiği saptanmıştır. Bir doktora tez çalışmasında kullanılan veri toplama tekniği belirtilmemiştir.

Çalışma kapsamında incelenen tıpta uzmanlık tez çalışmalarında kullanılan veri toplama tekniklerinde anket (%40) ve ölçeğin (%33,3) öncelikli olarak tercih edildiği saptanmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen 82 araştırma makalesinin 78'inde 105 farklı veri toplama tekniğinin kullanıldığı, 4'ünde ise veri toplama tekniğinin belirtilmediği görülmüştür. Araştırma makalelerinde anket (%42) ilk tercih edilen veri toplama tekniği olarak belirlenmiştir. Ölçeğin (%20) araştırmalarda kullanılan ikinci; doküman analizinin (%9,5) araştırmalarda kullanılan üçüncü; görüşmenin (%7,6) araştırmalarda kullanılan dördüncü veri toplama tekniği olduğu görülmüştür.

5.1.8. Yayınların geçerlik ve güvenirlik yöntemleri açısından dağılımına ilişkin sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen tez çalışmalarında, araştırmanın geçerliği için yapılan çalışmalara bakıldığında:

- Yüksek lisans tez çalışmalarını 8'inde (%61,5) geçerlik çalışmalarının belirtilmediği görülmüştür. 2'sinde (%15,4) kapsam geçerliği; 2'sinde (%15,4) yapı geçerliği ve 1'inde (%7,7) görünüş geçerliği yapıldığı belirlenmiştir.
- Doktora tez çalışmalarının 4'ünde (%40) kapsam geçerliği; 4'ünde (%40) yapı geçerliği ve 1'inde (%10) görünüş geçerliği yapıldığı belirlenirken 1'inde (%10) geçerlik çalışmaları belirtilmemiştir.
- Tıpta uzmanlık tezlerinin tamamında (%100) geçerlik çalışmalarının belirtilmediği görülmüştür.

Ortaya çıkan bu sonuçlara göre Türkiye'de tıp eğitimi ile ilgili olarak yürütülen

doktora tez çalışmalarında araştırmanın geçerliği için yapılan çalışmalar belirtilirken yüksek lisans ve tıpta uzmanlık tez çalışmalarında araştırmanın geçerliği için yapılan çalışmaların belirtilmediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen tezlerde araştırmanın güvenilirliği için yapılan çalışmalara bakıldığında:

- Yüksek lisans tezlerinin 8'inde (%73) güvenilirlik çalışmalarının belirtilmediği saptanmıştır. 3 yüksek lisans tez çalışmasında (%27) güvenilirlik için Cronbach alfa uygulandığı belirlenmiştir.
- Doktora tez çalışmalarında güvenilirliğe bakıldığında 3'ünde (%50) Cronbach alfa; 2'sinde (%33,3) Kuder-Richardson (K-R) 20 uygulandığı saptanmıştır. 1'inde (%16,7) güvenilirlik çalışmaları belirtilmemiştir.
- Tıpta uzmanlık tezlerinin tamamında (%100) güvenilirlik çalışmaları belirtilmemiştir.

Çalışma kapsamında incelenen 82 araştırma makalesinde, araştırmanın geçerliği için yapılan çalışmalar incelendiğinde 72 (%85) çalışmada geçerliğin belirtilmediği, 5 (%5,9) çalışmada geçerlikten söz edilirken hiç bulguya rastlanmadığı görülmüştür. Geriye kalan çalışmalarda yapı geçerliği çalışmalarının yapıldığı saptanmıştır. Yüksek lisans ve tıpta uzmanlık tez çalışmaları gibi araştırma makaleleri de geçerlik çalışmaları bakımından eksik ve yetersizdir.

Çalışma kapsamında incelenen 82 araştırma makalesinde, araştırmanın güvenilirliği için yapılan çalışmalar incelendiğinde 66 (%80,5) çalışmada güvenilirliğin belirtilmediği, 2 (%2,4) çalışmada güvenilirlikten söz edilirken hiçbir bulguya rastlanmadığı görülmüştür. 12 (%14,6) araştırma makalesinde güvenilirlik belirlenmesinde Cronbach's alfa ve 2 (%2,4) bilimsel çalışmada Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülünün kullanıldığı saptanmıştır. Yüksek lisans ve tıpta uzmanlık tez çalışmaları gibi araştırma makaleleri de güvenilirlik çalışmaları bakımından eksik ve yetersizdir.

5.1.9. Yayınların istatistiksel teknikler açısından dağılımına ilişkin sonuçlar

Çalışma kapsamında incelenen 11 yüksek lisans tez çalışmasında kullanılan istatistiksel teknikler incelendiğinde çok çeşitli teknikler kullanılmakla birlikte öncelikli olarak t-testinin (%18,9) tercih edildiği, ardından sayı ve yüzdelerin (%16,2) ve tanımlayıcı istatistiklerin (%13,5) kullanıldığı görülmüştür. Bir yüksek lisans tezi (%2,7) tarihsel inceleme olduğu için istatistik teknik belirtilmemiştir.

Çalışma kapsamında incelenen 6 doktora tez çalışmasında kullanılan istatistiksel teknikler incelendiğinde çeşitli istatistiksel teknikler kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte tanımlayıcı istatistiklerin (%22,2) öncelikli olarak tercih edildiği, ardından %11,1'lik yüzde ile t-testinin, Kruskal-Wallis testinin, Kolmogorov Smirnov testinin ve Mann Whitney U testinin geldiği saptanmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasında kullanılan istatistiksel teknikler incelendiğinde çeşitli istatistiksel teknikler kullanıldığı görülmüştür. Tanımlayıcı istatistikler (%20,8) birinci tercih; sayı ve yüzdeler (%10,4) ikinci tercih; t-testi (%8,3) ve Shapiro –Wilk testi (%8,3) üçüncü tercih edilen istatistiksel teknikler olarak saptanmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen 82 araştırma makalesinde veri analizinde kullanılan istatistiksel teknikler incelendiğinde 219 farklı istatistik tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çok çeşitli teknikler kullanılmakla birlikte öncelikli olarak 219 farklı istatistiksel yöntemin 55'inde (%25,1) tanımlayıcı istatistiklerin kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan istatistiksel tekniklerin 47'sinde (%21,5) sayı ve yüzdeler; 27'inde (%12,3) Ki-Kare testi; 20'sinde (%9,1) t-testi ve 12'sinde (%5,4) Mann Whitney U testinin kullanıldığı belirlenmiştir. 8 (%3,5) çalışmada ise istatistiksel teknik belirtilmemiştir.

5.1.10. Türkiye'de tıp eğitimi alanında yapılmış tezlerle ilgili diğer sonuçlar

Türkiye'de tıp eğitimi ile ilgili olarak ilk kez 2007 yılında iki adet yüksek lisans tezi yapıldığı görülmüştür. 2008 ve 2010 yıllarında birer adet yüksek lisans tez çalışması yapılırken 2009 yılında hiçbir tez yapılmamıştır. 2011 yılında bir adet tıpta uzmanlık tezi, 2012 yılında bir adet yüksek lisans tezi ve 2013 yılında iki adet doktora tezi yapılmıştır. 2011 yılında ilk tıpta uzmanlık tez çalışmasının, 2013 yılında ise ilk doktora tez çalışmasının yapıldığı görülmüştür. 2014 yılında sadece bir adet tıpta uzmanlık tezi yapılmıştır. 2015 yılında iki adet yüksek lisans tezi ve iki adet doktora tez çalışması yapılmıştır. 2016 yılında 3 yüksek lisans, bir doktora ve iki tıpta uzmanlık tezi yapılmıştır. 2017 yılında iki adet tıpta uzmanlık tezi yapılmıştır. 2018 yılında bir adet yüksek lisans, bir adet doktora ve 2 adet tıpta uzmanlık tezi yapılmıştır.

Tez çalışmalarında danışman unvanlarına bakıldığında profesör unvanlı danışmanların ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans tezlerinin 6'sı Profesör, 3'ü Doçent ve 2'si Yardımcı Doçent/ Dr. Öğr. Üyesi danışmanlığında yürütülmüştür. Doktora tezlerinin 5'i Profesör ve 3'ü Doçent danışmanlığında yapıldığı görülmekle birlikte bir doktora

tezi bir Profesör ve bir Doçentin danışmanlığında, bir doktora tezi ise 2 Profesörün danışmanlığında yapılmıştır. Tıpta uzmanlık tezlerinin 5'i Profesör, biri Doçent ve ikisi Yardımcı Doçent/ Dr. Öğr. Üyesi danışmanlığında yürütülmüştür.

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin Enstitülere ve Tıp Fakültesine göre dağılımına bakıldığında yüksek lisans tezlerinin 9'unun Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde, 1'inin Eğitim Bilimler Enstitüsü'nde ve 1'inin de Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapıldığı saptanmıştır. Doktora tezlerinin ise 2'si Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde, 3'ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde ve 1'i Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yapılmıştır. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan doktora tezleri %50'lik bir paya sahiptir. Tıpta uzmanlık tezlerinin tamamı Tıp Fakültelerinde yapılmıştır. Son yıllarda yapılan ve detaylı olarak araştırma yöntem ve modellerinin belirtildiği yayınların, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden doktora derecesi alan araştırmacılara ve onların yetiştirdiği araştırmacılara ait olduğu görülmüştür.

Çalışma kapsamında incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezlerinin Anabilim Dallarına göre dağılımı incelendiğinde 11 yüksek lisans tezinin 7'sinin Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapıldığı görülmüştür. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Eğitimi Bilim Dalı'nda, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Beslenme Programı'nda ve Biyoistatistik ve Tıp Bilişimi Anabilim Dalı'nda birer yüksek lisans tezi yapıldığı saptanmıştır. Altı doktora tezinin 2'si Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda ve yine 2'si Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda yapıldığı belirlenmiştir. Tarih Anabilim Dalı ve Ölçme Değerlendirme Anabilim Dalı'nda ise birer doktora tezi yapılmıştır. Sekiz tıpta uzmanlık tezinin Anabilim Dallarına göre dağılımına bakıldığında 6 uzmanlık tezinin yapıldığı Aile Hekimliği Anabilim Dalı'nın %75 ile birinci sırada yer aldığı görülmüştür. Halk Sağlığı Anabilim Dalı ve Acil Tıp Anabilim Dalı'nda ise birer tıpta uzmanlık tezinin yapıldığı belirlenmiştir.

Yapılacak bir çalışmaya başlamadan önce etik kuruldan onay alınması bilimsel çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bu kapsamda tüm tezler etik kurul onayı alınıp alınmadığına açısından da incelenmiştir. 25 tez çalışmasının 14'ünde etik kurul onayı, 1'inde dekanlık onayı, 1'inde izin alındığı görülmekle birlikte, 9 tez çalışmasında ise etik kurul, dekanlık onayı veya izin alındığı belirtilmediği görülmüştür. 11 yüksek lisans tezinin 4'ünde etik kurul onayı alındığı, 1'inde dekanlık onayı ve 1'inde izin alındığı ifade edilmekle birlikte, 5'inde etik kurul, dekanlık onayı veya izin alındığına ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır. Altı doktora tezinin 2'sinde etik kurul onayı alındığı görülürken, 4'ünde

etik kurul, dekanlık onayı veya izin alındığına ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır. Sekiz tıpta uzmanlık tezinin hepsinde etik kurul onayı alındığı tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen 11 yüksek lisans, 6 doktora ve 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasının yayın haline getirilip getirilmediğine bakıldığında 11 yüksek lisans tezinin 6'sının araştırma makalesi olarak yayınlandığı, 1'inin bildiri halinde sunulduğu ve 4'ünün yayın haline getirilmediği belirlenmiştir. Altı doktora tez çalışmasının 2'sinin araştırma makalesi olarak yayınlandığı, 1'inin bildiri halinde sunulduğu ve 3'ünün yayın haline getirilmediği saptanmıştır. Sekiz tıpta uzmanlık tez çalışmasının 1'inin araştırma makalesi olarak yayınlandığı ve 7'sinin yayın haline getirilmediği görülmüştür. Tez çalışmasını yayın haline dönüştürmeyenlerin akademik hayata devam etmediği tespit edilmiştir.

5.1.11. Türkiye'de tıp eğitimi alanında yayınlanmış araştırma ve derleme makaleleri ile ilgili diğer sonuçlar

Çalışmamız kapsamında Türkiye'de tıp eğitimi alanında yapılmış araştırma makaleleri belirlenen alt amaçlara ait soruların dışında da incelenmiştir. 82 araştırma makalesinin yıllara göre dağılımına bakıldığında; 2019 yılında 11 araştırma makalesi, 2018 yılında 12 araştırma makalesi, 2017 yılında 10 araştırma makalesi, 2016 yılında 2 araştırma makalesi, 2015 yılında 7 araştırma makalesi, 2014 yılında 6 araştırma makalesi, 2013 yılında 6 araştırma makalesi, 2012 yılında 7 araştırma makalesi, 2011 yılında 6 araştırma makalesi, 2010 yılında 2 araştırma makalesi, 2009 yılında 1 araştırma makalesi, 2007 yılında 2 araştırma makalesi, 2006 yılında 5 araştırma makalesi, 2005 yılında 2 araştırma makalesi, 2004 yılında 1 araştırma makalesi, 2003 yılında araştırma makalesi, 2002 yılında 1 araştırma makalesi ve 1997 yılında 1 araştırma makalesi yayınlandığı belirlenmiştir. 2008 yılında araştırma makalesi yayınlanmadığı görülmüştür.

Çalışma kapsamında 82 araştırma makalesi yazar sayıları açısından incelendiğinde 1 yazarlı makale sayısının 5; 2 yazarlı makale sayısının 17; 3 yazarlı makale sayısının 15; 4 yazarlı makale sayısı 12; 5 yazarlı makale sayısı 8; 6 yazarlı makale sayısı 11; 7 yazarlı makale sayısı 4; 8 yazarlı makale sayısı 4; 9 yazarlı makale sayısı 1; 10 yazarlı makale sayısı 1; 11 yazarlı makale sayısı 1; 12 yazarlı makale sayısı 2; 17 yazarlı makale sayısı olduğu saptanmıştır. İki yazarlı araştırma makalesi sayısı 17 olup en yüksek değer olarak saptanmıştır.

Çalışma kapsamında araştırma makaleleri etik kurul onayı veya izin alma açısından incelendiğinde 82 araştırma makalesinin 21'inde etik kurul onayı alınırken, 8'inin

dekanlık izni ile yapıldığı belirlenmiştir. Etik kurul onayı veya izin alındığının belirtilmediği 52 çalışma saptanmıştır. Bir çalışmada etik kurul onayı alınmasına gerek duyulmadığı ifade edilmiştir.

Çalışmamız kapsamında Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış derleme makaleleri belirlenen alt amaçlara ait soruların dışında da incelenmiştir. Derleme makalelerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında; 2019 yılında 7 derleme makalesi, 2018 yılında derleme makalesi, 2017 yılında 2 derleme makalesi, 2016 yılında 1 derleme makalesi, 2015 yılında 2 derleme makalesi, 2014 yılında 1 derleme makalesi, 2013 yılında 3 derleme makalesi, 2012 yılında 5 derleme makalesi, 2011 yılında 1 derleme makalesi, 2010 yılında 1 derleme makalesi, 2009 yılında 2 derleme makalesi, 2008 yılında 1 derleme makalesi, 2007 yılında 2 derleme makalesi, 2006 yılında 1 derleme makalesi, 2005 yılında 1 derleme makalesi, 2004 yılında derleme makalesi, 2003 yılında 2 derleme makalesi, 2002 yılında 2 derleme makalesi yayınlandığı saptanmıştır.

Çalışma kapsamında 34 derleme makalesi yazar sayıları açısından incelendiğinde, 1 yazarlı derleme makalesi sayısının 14; 2 yazarlı derleme makalesi sayısının 14; 3 yazarlı derleme makalesi sayısının 4; 4 yazarlı derleme makalesi sayısının 2 olduğu saptanmıştır. Bir ve iki yazarlı derleme makalesi sayısı 14 olup en yüksek değer olarak saptanmıştır.

5.1.12. Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınların genel değerlendirilmesi

Bu alt başlık altında tıp eğitimi alanında yapılmış yayınların genel bir değerlendirmesi yapılarak çalışmamızın alt amaçlarına ait son araştırma sorumuz olan “*Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış yayınların genel bir değerlendirmesi nasıldır?*” sorusunun cevabı oluşturulmuştur.

Çalışmamızda incelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma ve derleme makalelerinde tıp eğitimi, tıp fakültesi öğrencisi, mezuniyet öncesi tıp eğitimi, intörn doktor, tıp eğitiminde simülasyon, hekimlik mesleği, topluma dayalı tıp eğitimi, anatomi, anksiyete, sigara, ve tıp eğiticisi anahtar kelimeleri çalışılma yüzdesi en yüksek olan temalar olarak saptanmıştır.

İncelenen yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri ile araştırma makalelerinde nicel araştırma modelinin en çok tercih edilen araştırma modeli olduğu belirlenmiştir. Toplam 20 tez çalışmasında ve 59 araştırma makalesinde örneklem seçim tekniğinin belirtilmediğinin, belirtilenler de ise kullanılan örnekleme tekniklerinin tabakalı, oranlı

tabakalı, rastgele, kolaylı, amaçsal örnekleme ve küme örnekleme şeklinde olduğu görülmüştür. Yayınların tümünde örnekleme türünün (hedef kitle) sırasıyla öğrenci, öğretim üyesi, tıp fakülteleri, pratisyen hekim, intörn doktor, tıp fakültesi mezunu öğretim elemanı olarak belirlendiği saptanmıştır. Tüm yayınlarda örnekleme grubu ve büyüklüğünün belirtilip belirtilmediğine bakıldığında az sayıda yayında örnekleme grubu ve büyüklüğünün belirtilmediği görülmüştür.

Yüksek lisans ve tıpta uzmanlık tez çalışmaları ile araştırma makalelerinde öncelikli olarak tercih edilen veri toplama aracının anket formları olduğu görülürken doktora tez çalışmalarında çok çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı saptanmıştır. Veri toplama tekniği olarak anket, akademik başarı, sınav sonuçları, test, ölçek, doküman analizi ve görüşmenin tercih edildiği belirlenmiştir.

Türkiye’de tıp eğitimi ile ilgili olarak yürütülen doktora tezlerinde araştırmanın geçerliği için yapılan çalışmalara yer verilirken, yüksek lisans ve tıpta uzmanlık tezlerinde araştırmanın geçerliği için yapılan çalışmaların belirtilmediği görülmüştür. Aynı durum araştırma makaleleri için de geçerlidir. Yüksek lisans ve tıpta uzmanlık tez çalışmaları gibi araştırma makaleleri de geçerlik çalışmaları bakımından eksik ve yetersizdir. Güvenirlik çalışmaları tüm yayınların büyük bir grubunda belirtilmemiş ve açıkça yazılmamıştır. Belirtilenlerde ise çoğunlukla Cronbach alfa uygulandığı saptanmıştır. Tüm yayınlar güvenirlik çalışmaları bakımından da eksik ve yetersizdir.

İncelenen tüm yayınlarda kullanılan istatistiksel teknikler incelendiğinde tanımlayıcı istatistikler, sayı ve yüzdeler ve t-testi başı çekerken; Shapiro-Wilk, Ki-Kare testi, Mann Whitney U, Kruskal-Wallis ve Kolmogorov Smirnov testlerinin de kullanıldığı görülmüştür.

Çalışmamız kapsamında, araştırma sorularında yer almayan diğer konular da incelenmiştir. Tıp eğitimi ile ilgili olarak ilk yüksek lisans tez (2 adet) çalışmasının 2007 yılında; ilk tıpta uzmanlık tez (1 adet) çalışmasının 2011 yılında; ilk doktora tez (2 adet) çalışmasının 2013 yılında yapıldığı görülmüştür. Tez çalışmalarında danışman unvanlarına bakıldığında profesör unvanlı danışmanların ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılmış tezlerin Enstitülere ve Tıp Fakültesine göre dağılımı incelendiğinde yüksek lisans tez çalışmalarında Sağlık Bilimleri Enstitüsü’nün; doktora tez çalışmalarında Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün başı çektiği ve tıpta uzmanlık tez çalışmalarının tümünün Tıp Fakültelerinde yürütüldüğü saptanmıştır. Son yıllarda yapılan ve detaylı olarak araştırma yöntem ve modellerinin belirtildiği yayınların

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden doktora derecesi alan araştırmacılara ve onların yetiştirdiği araştırmacılara ait olduğu görülmüştür.

Tüm tezlerin Anabilim Dallarına göre dağılımina bakıldığında 11 yüksek lisans tezinin 7'sinin Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda; 6 doktora tezinin 2'sinin Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda ve 2'sinin Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda; 8 tıpta uzmanlık tezinin 6'sının Aile Hekimliği Anabilim Dalı'nda yapıldığı görülmüştür.

Tıp eğitimi ile ilgili ilk yayınlarda, yapılacak araştırma için etik kurul onayı ve izin alınmadan çalışmaların yapıldığı, son yıllara ait tez çalışmalarında ve araştırma makalelerinde etik kurul onayı alma konusuna dikkat edildiği görülmüştür. İncelenen 11 yüksek lisans tez çalışmasının 5'inde; 6 doktora tez çalışmasının 4'nde etik kurul onayı, dekanlık onayı veya izin alındığına ilişkin bir bilgiye rastlanmamıştır. Tıpta uzmanlık tez çalışmalarının 8'inde de etik kurul onayı alınmıştır. Çalışma kapsamında araştırma makaleleri için etik kuruldan onay alınması durumuna bakıldığında ilk etik kurul onayının alındığı çalışmanın 2009 yılına ait olduğu görülmekle birlikte yine de etik kurul onayının alınmadığı çalışmalara rastlanmıştır. İncelenen 82 araştırma makalesinin 52'sinde etik kurul onayı, dekanlık onayı veya izin alındığına ilişkin bir bilgi görülmemiştir. Son yıllarda yayınlanan araştırma makalelerinde etik kurul onayının alındığı ve araştırmalarda ilk yıllara göre daha titiz davranıldığı saptanmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen 11 yüksek lisans, 6 doktora ve 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasının yayın haline getirilip getirilmediğine bakıldığında 11 yüksek lisans tezin 6'sının araştırma makalesi olarak yayınlandığı, 1'inin bildiri halinde sunulduğu ve 4'ünün yayın haline getirilmediği belirlenmiştir. 6 doktora tez çalışmasının 2'sinin araştırma makalesi olarak yayınlandığı, 1'inin bildiri halinde sunulduğu ve 3'ünün yayın haline getirilmediği saptanmıştır. 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasının 1'inin araştırma makalesi olarak yayınlandığı ve 7'sinin yayın haline getirilmediği görülmüştür. Tez çalışmasını yayın haline dnştrmeyenlerin akademisyen olmadığı da tespit edilmiştir.

Çalışmamızda Türkiye'de tıp eğitimi alanında 1997-2019 yılları arasında yayınlanan 82 araştırma makalesi incelenmiştir. Yapılan incelemelerde, Türkiye'de tıp eğitimi ile ilgili olarak 1997 yılında 1 araştırma makalesi yayınlandığı görülürken, 22 yıl sonra 2019 yılında 11 araştırma makalesinin yayınlandığı belirlenmiştir. Yayınlar incelendiğinde son yıllarda yayınlanan araştırma makalelerinin daha detaylı ve okuyucuya bilgi verir nitelikte olduğu göze çarpmaktadır. Ulaşılabilen 1997 yılı araştırma makalesi anket çalışması şeklinde iken daha sonraki yıllarda yapılan ve ulaşılabilen araştırma makalele-

rinin tıp eğitiminin geliştirilmesine, Tıp Fakültelerinde okutulan belirli bir dersin anlaşılmasına yönelik destek programların geliştirilmesine, program geliştirme çalışmalarına ve bir programın tanıtılmasına yönelik yayınlar haline geldiği saptanmıştır.

Çalışma kapsamında, Türkiye’de tıp eğitimi alanında 2002-2019 yılları arasında yayınlanmış 34 derleme makalesi incelenmiştir. Derleme makalelerinin yıllara göre dağılımına bakıldığında 2019 yılının 7 derleme makalesi ile en verimli yıl olduğu saptanmıştır. Derleme makalelerinin yıllar geçtikçe sayılarının artması araştırmacıların tıp eğitimi ile ilgili olarak bilgi birikimlerinin ve deneyimlerinin arttığının göstergesidir.

Çalışma kapsamında araştırma makalelerinin yazar sayısına göre dağılımı incelendiğinde yazar sayısının 1-17 arasında değiştiği belirlenmiştir. 2 yazarlı makalelerin %21’lik bir yüzde ile ilk sırada; 3 yazarlı makalelerin %18,3’lük bir yüzde ile ikinci sırada ve 4 yazarlı makalelerin %12’lik bir yüzde ile üçüncü sırada yer aldığı saptanmıştır. Araştırmalar genellikle 2, 3 ve 4 araştırmacı tarafından yapılarak araştırma makalesi haline getirilmiştir. İncelenen 34 derleme makalesinin yazar sayısına göre incelemesi yapıldığında 14 derleme makalesinin %41,2 ile 1 yazarlı; 14 derleme makalesinin %41,2 ile 2 yazarlı; 4 derleme makalesinin %11,8 ile 3 yazarlı ve 2 derleme makalesinin %5,8 ile 4 yazarlı olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma

Tıp fakültelerindeki ilk Tıp Eğitimi Anabilim Dalı’nın 1999 yılında Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde açılmasını izleyen yıl içerisinde Dokuz Eylül, Ankara ve Hacettepe Üniversiteleri Tıp Fakültelerinde de Tıp Eğitimi Anabilim Dallarını kurmuştur (Elçin, 2010, s.201). Kuruluş aşamasını tamamlayan ve yavaş yavaş gelişmeye başlayan Tıp Eğitimi Anabilim Dallarında tam zamanlı çalışacak akademisyen yetiştirilmesi için tez çalışmalarına 2007 yılında yüksek lisans, 2011 yılında tıpta uzmanlık ve 2013 yılında doktora tez çalışmaları ile başlanmıştır. Tıp eğitimi alanında üretilen tezlerin özellikle 2015 yılı ve sonrasındaki sayısal artışı, tıp eğitimi alanında akademisyen yetiştirilmesine de önem verildiğini göstermektedir.

Yapılan yayınların yıllara göre dağılımı incelendiğinde tüm yayınların son yıllarda artış göstermesi ülkemizdeki Tıp Fakültelerinde açılan ve sayıları gittikçe artan Tıp Eğitimi Anabilim Dallarının sayısı ile uygunluk içindedir. Tıp Eğitimi Anabilim Dallarının ülke genelindeki Tıp Fakültelerinde açılmaya başlaması ve sayıca artışı hem tıp eğitimi konusundaki yayınların artmasına hem de tıp eğitiminin gelişmesine katkı sağlamıştır.

Çalışmamızın özelliğinden dolayı lisansüstü ve tıpta uzmanlık tezlerinde, araştırma ve derleme makalelerinde tıp eğitimi teması önde görünmektedir. Tıpta tanı ve tedaviye yönelik yeni yeni araştırmaların yapılması, yeni tekniklerin gelişmesi de beraberinde tıp eğitiminin sürekli yenilenmesini gerektirir. Tıp eğitimi temasının önde olması sonucu tıp eğitimcilerinin de yeni arayışlar içinde olduklarının, en iyiye ulaşmak için çabaladıklarının göstergesidir.

Eğitim alanına özgü kullanılan yöntem, kullanılan yöntemle elde edilen veriler, verilerin sistematik olarak kaydedilmesi, analiz edilmesi ve yayımlanması süreci eğitim araştırmaları olarak bilinmektedir (Göktaş vd., 2012, s. 443; Selçuk vd., 2014, s. 431). Aynı tanımın tıp eğitimi için de geçerli olabileceği düşünülür. Eğitim bilimleri alanında yapılmış araştırmaların metodolojik açıdan incelenmesi amacıyla ilk kez 1962 yılında yayınlanan bir araştırmada, eğitim araştırmalarının %90'ında ciddi sorunların saptandığı belirtilmiştir (İşçi, 2013, s. 2; Karadağ, 2009a, s. 4). Bu ilk araştırmayı takip eden ve 1975 yılında yapılan bir çalışmada eğitim araştırmalarının çoğunda; kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının, araştırma modelinin uygunluğunun ve örneklem bakımından bulunan sorunların devam ettiği saptanmıştır (Karadağ, 2009a, s. 4). Eğitim alanında yapılan araştırmalarda saptanan sorunlar, tıp eğitimi araştırmalarında da göze çarpmaktadır.

Çalışmamızda elde edilen sonuçlardan Türkiye'de yürütülen doktora tez çalışmalarında araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına önem verildiği; yüksek lisans ve tıpta uzmanlık tez çalışmalarında ise araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik konusunda titiz davranılmadığı ve eksiklik olduğu anlaşılmaktadır. Tıp eğitimi temalı doktora tez çalışmalarında araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğinin yapılması araştırmaların daha ciddi yapıldığını ortaya çıkarmıştır.

Araştırma makalelerinden ve yüksek lisans ile tıpta uzmanlık tez çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre genellikle araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yetersiz ve eksik kaldığı saptanmıştır. Bu sonuç, eğitim alanında Goodwin ve Goodwin tarafından 1985 yılında yapılan bir çalışma ile uygunluk içindedir (Akt., İşçi, 2013, s. 3). Goodwin ve Goodwin tarafından yapılan çalışmada, makalelerin %52'sinde güvenilirlik, %17'sinde ise geçerlik hakkında bilgi verilmediğine, bu durumun araştırmaların güvenilirliğini ve kullanılabilirliğini azalttığına dikkat çekilmiştir (Akt., İşçi, 2013, s. 3).

Tez çalışmalarında ve araştırmalarda tercih edilen araştırma modelinin nicel araştırma modeli olduğunun saptanması Türkiye'de tıp eğitimi araştırmalarındaki eğilimleri

belirlemek üzere 2000-2014 döneminin içerik analizinin yapıldığı bir çalışma ile uyumludur (Özcan, Göksu, Küçük ve Göktaş, 2015, s. 146). Tez çalışmalarında ve araştırmalarda tercih edilen araştırma modelinin nicel araştırma modeli olduğunun ortaya çıkmasının altında bu modelin uygulama kolaylığı yatıyor olabilir.

İncelenen tezlerdeki araştırma modellerinin açıkça belirtilmemesinin nedeni, tez çalışması yapan araştırmacıların araştırma modeli konusunda yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Araştırmacıların, tıp eğitimi araştırmalarına çeşitlilik katmaları ve nicel araştırma modellerinden başka araştırma modellerine yönelmeleri tıp eğitimi konusunda daha iyi sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Araştırmacıların nitel araştırma modellerini kullanarak araştırma tasarımları, araştırma modeli çeşitliliğini sınırlı kalmaktan kurtaracağı gibi nitel araştırma modeli ile derinlemesine (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 49) incelemenin yapılacağı bir araştırma karşılaşılan sorunların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Nitel araştırma yöntemlerinin büyük emek istemesi ve zaman alması araştırmacıları nicel araştırma modeline yönlendiriyor olabilir. Ayrıca nitel çalışmaların ve sosyal alan çalışma kabullerinin azlığı nedeni ile bu alanda çalışan akademisyenlerin olumsuz etkilendiği söylenebilir (Karaoğlu ve Karaibrahimoğlu, 2016). Ancak nitel araştırma modellerinin kullanılması, nicel araştırmalarla elde edilemeyecek sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlar. Araştırmacıların, tıp eğitimi araştırmalarında nitel araştırma modellerini kullanarak araştırma tasarımları, araştırma modeli çeşitliliğini sınırlı kalmaktan kurtaracağı gibi nitel araştırma modeli ile derinlemesine (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 49) incelemenin yapılacağı bir araştırma ile tıp eğitiminde karşılaşılan sorunların ortaya çıkmasının sağlanabileceği göz önüne alınmalıdır.

Toplam olarak 20 tezde ve 59 araştırma makalesinde örneklem seçim tekniğinin belirtilmediğinin saptanması çalışmamızda ortaya çıkan önemli sonuçlardan biridir. Belirtilen örnekleme seçim teknikleri de kolaylı örnekleme ile sınırlı kalmıştır. Bu örneklem seçim tekniği araştırmaların, ulaşılabilen en kolay ve maddi olarak ekonomik olan kitleler üzerinde yürütüldüğünü göstermektedir.

Örnekleme seçim tekniklerinin de aynı araştırma modelleri gibi çeşitlik göstermediği belirlenmiştir. Çalışmanın önemli bulgularından olan örneklem çeşitliğindeki azlık birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda da en sık rastlanan hata türü olduğu ifade edilmektedir (Karadağ, 2009a).

Çalışma kapsamında araştırma makaleleri için etik kuruldan onay alınması durumuna bakıldığında ilk etik kurul onayının alındığı çalışmanın 2009 yılına ait olduğu görülmekle birlikte yine de etik kurul onayının veya izin alındığının belirtilmediği 52 (%63,4) çalışma saptanmıştır. İncelenen 25 tez çalışmasının 14'ünde (%56) etik kurul onayının alındığı belirlenmiştir.

Yapılacak bir çalışmaya başlamadan önce etik kuruldan onay alınması bilimsel çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Etik kurul onay belgesi, herhangi bir izin olmayıp, bilimsel araştırma protokolünün ilgili mevzuat ve yükümlülükler göz önüne alınarak yapılabilirliğinin onaylandığı bir belgedir (TÜBİTAK, 2018). Etik kurullar; araştırma protokolünün bilimsel ve etik yönden değerlendirilmesini, araştırmanın tasarımını, gönüllülerin araştırmaya dâhil edilme/dışlanma kriterlerini, gönüllülerin bilgilendirilmesinde kullanılan yöntemi, veri analizini, araştırma bütçesini, gönüllü haklarının riske atılıp atılmayacağını, araştırmacıların uygunluğunu, olası çıkar çatışmalarını, araştırma yapılacak yerlerin yeterliliğini ve benzeri konulara dikkat ederek kararlarını alırlar. Bu nedenle Etik Kurul Onayının alınması bilimsel araştırmalarda önemlidir.

Çalışma kapsamında incelenen 11 yüksek lisans tez çalışmasında veri analizi ile ilgili olarak yapılan istatistiksel teknikler incelendiğinde öncelikli olarak %18,9 ile t-testinin tercih edildiği, ardından %16,2 ile sayı ve yüzdelerin ve %13,5 ile tanımlayıcı istatistiklerin kullanıldığı görülmüştür. Altı doktora tez çalışmasının veri analizi bakımından incelemesi yapıldığında da ilk sırayı %22,2 ile tanımlayıcı istatistiklerin, %11,1 ile t-testinin aldığı saptanmıştır. Sekiz 8 tıpta uzmanlık tez çalışmasında da %20,8 tanımlayıcı istatistiklerin, %10,4 ile sayı ve yüzdelerin, %8,3 ile t-testinin kullanıldığı görülmüştür.

Çalışma kapsamında incelenen 82 araştırma makalesinde veri analizinde kullanılan istatistiksel teknikler incelendiğinde 219 farklı istatistik tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapılan inceleme ile tanımlayıcı istatistiklerin %25,1 ile öncelikli olarak tercih edildiği görülmüştür. Bunu %21,5 ile sayı ve yüzdeler; %12,3 ile Ki-kare testi ve %9,1 ile t-testi'nin izlediği bulunmuştur.

Lisanüstü ve tıpta uzmanlık tez çalışmaları ile araştırma makalelerinde kullanılan istatistiksel tekniklerin çoğunda tanımlayıcı (betimsel) istatistikler ve fark belirleme istatistiklerinin kullanıldığı söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar, 2015 tarihli bir çalışma (Özcan vd., 2015, s. 147) ile uyumlu olmasına rağmen tutum ve başarının birlikte ele alındığı bilimsel çalışmalarda çok değişkenli istatistiksel teknikler kullanılması yapılan çalışmaların amacına ulaşmasını sağlayacaktır (Karadağ, 2009a, s. 232)

Çalışmamız kapsamında incelenen 25 tez çalışmasından 14'ü yayın haline dönüştürülmemiştir. Yayın haline dönüştürülmeyen tezlerin sahiplerinin akademisyen olmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum bu kişilerin akademik kariyer dışında bir geleceği tercih etmeleri nedeni ile tezlerini yayına dönüştürmedikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Çalışmamız kapsamında Türkiye’de tıp eğitimi alanında yapılan pek çok araştırmanın tekrarlanabilirlik özelliğinin olmadığı, bu nedenle tekil ve bireysel bulguların ötesinde bir nitelik taşımadığı söylenebilir.

İlerleyen yıllarda tıp eğitimi ile ilgili olarak yapılan yayınlarda karşılaşılan yetersizlikler ve eksiklikler giderilerek yapılan yayınların kalitesinin artacağı ve diğer araştırmacılara yol göstereceği tıp eğitimine daha fazla katkı sağlayabileceği açıktır.

5.3. Öneriler

Tıp eğitimi alanında yapılacak araştırmaların diğer araştırmacılar için tekrarlanabilirlik özelliğinin olması, tekil bulgular olmaktan kurtulması ve tıp eğitimi alanında gelişmelere yol açması için aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Tıp eğitimi alanında yapılacak her türlü yayında araştırmacılar kullandıkları araştırma modelini diğer araştırmacılara yol göstermesi ve tekrarlanabilirliği açısından açık bir şekilde belirtmelidir.
- Tüm yayınlar nicel araştırma modellerine göre planlanmıştır. Sorunların ortaya çıkarılması için bir konuyu derinlemesine inceleme olanağı sunan nitel çalışmalara da ağırlık verilmelidir.
- Örneklem belirleme tekniği ve örneklem türü açıkça yazılmalıdır.
- Araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak yapılan yayında açıkça belirtilmelidir.
- Mezuniyet öncesi tıp eğitimini geliştirmek üzere yapılan tüm araştırmalar, mezuniyet sonrası tıp eğitimini değerlendirmek, mezun olan hekimlerin karşılaştıkları sorunları gidermek üzere de yapılmalıdır.
- Yapılmış tüm yayınlar incelendiğinde ortaya çıkan eksikliklerin, tıp eğitimi alanında yapılan araştırmalara uzun zaman ayrılamadığından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle Tıp Eğitimi Anabilim Dallarında tam zamanlı çalışacak akademisyenlere ihtiyaç vardır. Bu açık, gerekli kadrolar tahsis edilerek sağlanabilir.

- Tıp Eğitimi Anabilim Dalları yayın yapma konusunda yeni araştırmacılara yol göstermek için araştırma yöntemleri ile ilgili olarak kurslar ve seminerler gibi eğitici çalışmalar yapabilir.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, A. (2008). Ülkemizde tıp eğitiminin başlangıcı gelişimi ve 14 Mart Tıp Bayramı'nın anlamı. *Türk Aile Hek Dergisi*, 12(1), 44-53.
- Atteslanders, P. (1971). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter.
- Aydın, A., Selvitopu, A. ve Kaya, M. (2018). Türkiye'de yükseköğretim yönetimi alanında üretilen doktora tezlerine ilişkin bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*. 8(2), 305-313
- Başer, A. (2017). Atatürk'ten günümüze tıp eğitimi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 48(1), 70-83.
- Büyüköztürk Ş., Aygün Ö., Çakmak E. K, Karadeniz, Ş., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Candaş Z. ve Karataş A. (2017). Türkiye'de 1996–2016 yılları arasında çevre eğitimi alanında yapılan çalışmaların içerik analizi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 143-159
- Cooffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çiltaş, A., Güler, G. ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Demirel, Ö., Kaya, Z. ve Kıroğlu K. (2020). *Eğitime giriş* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, H. ve Tok, T. N. (2018). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: eğitim ve bilim dergisi örneği. *Curr Res Educ*, 4(2), 94-109
- Dunkin, M. J. (1996). Types of errors in synthesizing research in education. *Review of Educational Research*, 66(2), 87-97.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş-nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*- Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elçin, M. (2010). Tıp eğitiminin tarihçesi. *Hacettepe Tıp Dergisi*; 41, 195-202

- Elmore, P. B., & Woehlke, P. L. (1996). *Research methods employed in American educational research journal, educational research and review of educational research from 1978 to 1995*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED397122).
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., ve Sözbilir, M. (2012). Türkiye’deki eğitim araştırmalarında eğilimler: bir içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 443-460
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111
- Gülpınar, M.A, Gürpınar E., Songur, A. ve Vitrinel, A. (2014). *Mezuniyet öncesi tıp eğitimi ulusal çekirdek eğitim programı-2014*. <http://tipdekanlik.gantep.edu.tr/genel/ulusalcep2014.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Huberty, C. J. & Pike, C.J. (1999). *On some history regarding statistical testing*. B. Thompson (Eds.) *Advances in social science methodology* (s.1-22). Stamford, CT: JAI Press.
- Hüseyinbaş, Ö., Çalap, G. ve Kurnaz, M. (2018). Kastamonu eğitim dergisinde 2010-2016 yılları arasında yayınlanan makalelerin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 231-240. doi 10.24106/kefdergi.378337
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 158–165.
- İşçi, S. (2013). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. YÖK Tez Merkezi, Tez No: 344302
- Kara, A. ve Eryılmaz, A., (2018). Beliren yetişkinlerin gözünden olumlu beden imajı oluşturmaın öğeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD*, 6(3) 394-409. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s18m
- Karadağ, E. (2009a). *Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi: Bir durum çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, YÖK Tez Merkezi, Tez No: 250896

- Karadağ, E. (2009b). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karaoğlu, N. ve Karabrahimoğlu, A. (2016). Tıp eğitimi alanındaki üç önemli dergide türkiye kökenli yayınlar. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 47, 21-26.
- Kieffer, K. M., Reese, R. J., & Thompson, B. (2001). Statistical techniques employed in AERJ and JCP articles from 1988 to 1997: A methodological review. *Journal of Experimental Education*, 69(3), 280-309.
- Mayring, R. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (A. Gümüş ve M.S. Durgun, Çev.) Adana: Baki Kitapevi.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Odabaşı, O., Sayek, İ. ve Kiper, N. (2011). Türkiye’de mezuniyet öncesi tıp eğitimi-2010. *Türk Ped Arş*, 46, 331-6, doi: 10.4274/tpa.553
- Ozan C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özabacı, N., Kara A., Körük, S., Salimoğlu, K.B. ve Dinç, S.Y. (2020). Ruh sağlığı çalışanlarının terapötik sürece ilişkin deneyimlerinin nitel analiz yoluyla incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45 (202), 241-262. doi:10.15390/EB.2020.8299
- Özcan, K. V., Göksu İ., Küçük S. ve Göktaş Y. (2015). Tendencies of medical education researches in Turkey: Content analysis of 2000-2014 period. *Marmara Medical Journal*, 28, 142-150. doi: 10.5472/MMJoa.2803.04
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343
- Özdemir, S. T. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2) 25-28.
- Robson, C. (2003). *Real word research: A resource for social scientist and practitioner-researchers*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Sayek, İ. (Ed.). (2016). *Tıp eğitimcisi el kitabı*. Ankara: Güneş Tıp Kitabevleri.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: içerik analizi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 430-453

- Sönmez, S. (2018). Türkiye’de 2013-2017 yılları arasındaki biyoloji eğitimi araştırmalarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 124-136
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık,
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Şahin H., Özcan S. ve Gürpınar E. (2011). Abraham Flexner’i doğru anlamak. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 30, 60-71.
- Tatar E. ve Tatar E. (2008). Fen Bilimleri ve matematik eğitimi araştırmalarının analizi-1: anahtar kelimeler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 89-103
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. ve Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(1), 93- 119.
- Tübitak Etik Kurul Onay Belgesi Bilgi Notu (2018). https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/3125/etik_kurul.pdf adresinden erişilmiştir.
- Türkdoğan, O. (2003). *Bilimsel araştırma metodolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Varışoğlu B., Şahin A. ve Göktaş Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 13(3), 1767-1781. doi: 10.12738/estp.2013.3.1609
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, A. (2017). Osmanlı İmparatorluğu’nda sivil ve Türkçe tıp eğitimine geçiş. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 70(3). doi:10.1501/Tıpfak_000000977
- Yıldız, N. G., Melekoğlu M. A. ve Paftalı A. T. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Akademik Yayın Değerlendirme Formu	112
EK 2	Akademik Yayın Değerlendirme Formu Kullanma İzni	114

EK-1

Akademik Yayın Değerlendirme Formu

Akademik Yayın Değerlendirme Formu

1. Dergi Adı :	
2. Yılı	: <input type="checkbox"/> 2015 <input type="checkbox"/> 2016 <input type="checkbox"/> 2017 <input type="checkbox"/> 2018 <input type="checkbox"/> 2019
3. Yazar Sayısı :	
4. Konu Kapsamı :	
5. Kullanılan Model(ler) :	
1. Tarama	<input type="checkbox"/>
2. İlişkisel	<input type="checkbox"/>
3. Nedensel	<input type="checkbox"/>
4. Deneysel	<input type="checkbox"/>
5. Kültür Analizi	<input type="checkbox"/>
6. Olgu Bilim	<input type="checkbox"/>
7. Kuram Oluştur	<input type="checkbox"/>
8. Durum	<input type="checkbox"/>
9. Eylem Araştır.	<input type="checkbox"/>
10. İz Sürme	<input type="checkbox"/>
11. Paydaş Analizi	<input type="checkbox"/>
12. Örnek Olay	<input type="checkbox"/>
13. Sözlü Tarih	<input type="checkbox"/>
14. Odak Grupları	<input type="checkbox"/>
15. Etnoğrafik	<input type="checkbox"/>
16. Özel Durum	<input type="checkbox"/>
17. Nitel	<input type="checkbox"/>
6. Kullanılan Deneysel Tasarım :	
1. Klasik	<input type="checkbox"/>
2. Tek Gr. Son	<input type="checkbox"/>
3. Tek Gr. Ön-Son	<input type="checkbox"/>
4. Statik Grup	<input type="checkbox"/>
5. Kontrol Son	<input type="checkbox"/>
6. Kont. Ön-Son	<input type="checkbox"/>
7. Zaman Dizileri	<input type="checkbox"/>
7. Örneklem Seçim Tekniği (leri):	
1. Basit tesadüfi	<input type="checkbox"/>
2. Sistematik	<input type="checkbox"/>
3. Tabakalı	<input type="checkbox"/>
4. Küme/Kademeli	<input type="checkbox"/>
5. Monografik	<input type="checkbox"/>
6. Kolay	<input type="checkbox"/>
7. Kota	<input type="checkbox"/>
8. Amaçlı/ Kastlı	<input type="checkbox"/>
9. Kartopu	<input type="checkbox"/>
10. Teorik	<input type="checkbox"/>
11. Kolay Ulaşılabilir	<input type="checkbox"/>
12. Doğru-Yanlış	<input type="checkbox"/>
13. Ölçüt	<input type="checkbox"/>
14. Kritik Durum	<input type="checkbox"/>
15. Aşırı veya Aykırı	<input type="checkbox"/>
16. Maksimum Çeşitlilik	<input type="checkbox"/>
8. Örneklem Türü :	
1. Öğrenci	<input type="checkbox"/>
2. Eğitici	<input type="checkbox"/>
3. Yönetici	<input type="checkbox"/>
4. Denetmen	<input type="checkbox"/>
5. Doküman	<input type="checkbox"/>
6. Diğer	<input type="checkbox"/>
9. Örneklem Büyüklüğü :	

10. Kullanılan Veri Toplama Tekniği(leri) :

- | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1. Alan Araştırması | 2. Gözlem | 3. Görüşme | 4. Doküman Analizi | 5. Vaka Çalışması | 6. Eylem Araştırması | 6. Kritik Olayları Anlama | 6. Mecaz Yolu |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Kullanılan Veri Toplama Araçları :

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Ölçek | 2. Anket | 3. Görüşme Formu | 4. Gözlem Formu | 5. Başarı Testi |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Ölçeğin(lerin) geçerliliğinin belirlenmesi için yapılan çalışmalar nedir?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. İçerik Geçerliliği | 2. Kestimsel | 3. Faktör Analizi | 4. Madde Top-Kalın |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13. Ölçeğin(lerin) güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan çalışmalar nedir?

- | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Test-Tekar | 2. Eşdeğer For. | 3. Yarıya Böl. | 4. Alpha | 5. Gutman | 6. Teta | 7. KR-21 | 8. KR-22 | 9. Omega | 10. Kriter |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14. Kullanılan ölçeğin(lerin) türü nedir?

- | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. İstatistiksel Analiz | 2. Betimsel Analiz | 3. İçerik Analizi | 4. Klasik Veri Analizi | 5. Sürekli Karşılaş. | 6. Konuşma Analizi | 7. Söylem Analizi |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Kullanılan İstatistiksel Teknikler :

- | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Betimsel | 2. T-testi | 3. Z-testi | 4. χ^2 | 5. Man Whit. U | 6. Kruskal Wal. | 7. Wilcoxon | 8. Friedman | 9. Kormogrov | 10. Sperrman | 11. Pearson | 12. Anova | 13. Manova | 14. Ancova | 15. Regresyon | 16. Çoklu Regresyon | 17. Kanonikal | 18. Faktör Analizi | 19. Discriminant | 20. Kümeleme | 21. Path |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

EK-2

Akademik Yayın Değerlendirme Formu Kullanma İzni

Ara

FERHAN ESEN

İşlemler

Daha Fazla Oku Görüntüle

9 Kasım 2018 10:03

Ynt: Kullanma İzni İsteği

Kimden: "Engin Karadağ" <engin.karadag@hotmail.com>
Kime: "Ferhan ESEN" <fesen@ogu.edu.tr>

Sayın Ferhan Hocam;
Taraftmdan geliştirilen "Akademik Yayın Değerlendirme Formu"nu doktora tez çalışmanızda kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. İyi çalışmalar dilerim.
Saygılarımla.

Prof. Dr. Engin Karadağ | *Industrial and Organizational Psychology & Educational Leadership and Policy Studies*
[Akdeniz University](#) | 07058 Kampus, Antalya, TR
Co-Director: *University Assessments & Research Laboratory [UniAr]*
Editor: *Educational Sciences: Theory & Practice [ESTP]*
Editor: *Research in Educational Administration & Leadership [REAL]*
Editor: *Journal of Pedagogical Research [JPR]*
e-mail: engin.karadag@hotmail.com | engin.karadag@akdeniz.edu.tr | engin.karadag@ogu.edu.tr
Phone: +90 242 227 4400 / 4679 | Mobil: +90 505 764 66 50
Web: <http://www.enginkaradag.net> | <http://www.uniar.net>

Gönderen: FERHAN ESEN <fesen@ogu.edu.tr>
Gönderildi: 9 Kasım 2018 Cuma 10:36:54
Kime: Engin Karadağ
Konu: Kullanma İzni İsteği

Sayın Engin Karadağ,

Doktora tez konumun başlığı "**TÜRKİYE'DE TIP EĞİTİMİ ALANINDA YAPILMIŞ YAYINLARIN TEMATİK VE METODOLOJİK AÇIDAN İNCELENMESİ**" dir.

Bu çalışmada sizin geliştirdiğiniz "**Akademik Yayın Değerlendirme Formu**"nu kullanmayı planladım.

Bu formu kullanabilmem konusunda sizin izniniz gereklidir.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Ferhan Esen

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Ferhan ESEN
Doğum Yeri* : Kuşadası-Aydın
Doğum Tarihi* : 9 Mart 1958

Eğitim Durumu

Lise	İzmir Kız Lisesi	1975
Lisans	Ege Üniversitesi	1980
Yüksek Lisans	Anadolu Üniversitesi	1988
Doktora	Ege Üniversitesi	1994

Yabancı Dil

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

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Araş. Görevlisi	Anadolu Üniversitesi	1987-1993
Araş. Görevlisi	Osmangazi Üniversitesi	1987-1993
Dr. Araş. Gör.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1993-1994
Dr. Öğr. Gör.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1995-1996
Yrd. Doç. Dr.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1996-2006
Doç. Dr.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2006-2012
Prof. Dr.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	2012- Devam ediyor

Akademik Çalışmalar

Yayımlar (Başlıca Eserler)

Esen, H., Ata, N., & Esen, F. (2015). Transitions in skin blood flow fractal scaling: the importance of fluctuation amplitude in microcirculation. *Microvascular Research*, 97, 6-12. doi: 10.1016/j.mvr.2014.07.014.

- Esen, F.,** Ata, N., & Esen, H. (2014). Comparative study of the upper and lower limb skin blood flow control mechanisms in patients with essential hypertension. *Anadolu Kardiyol Dergisi, 14,* 3-8.
- Esen, F.,** Çağlar, S., Ata, N., & Esen H. (2013). Investigation of cardiac pulsation in the cutaneous circulation in patients with essential hypertension. *Journal of Medical Sciences, 33(2),* 344-352.
- Esen F.,** Çağlar, S., Ata, N., Ulus, T., Birdane, A., & Esen, H.(2011). Fractal scaling of laser Doppler flowmetry time series in patients with essential hypertension. *Microvascular Research, 82(3),* 291-5.
- Esen F.,** Aydın, G.S., & Esen, H. (2009). Detrended fluctuation analysis of laser Doppler flowmetry time series. *Microvascular Research, 78,* 314-318.
- Esen, F.,** & Esen, H.(2006). Detrended fluctuation analysis of laser Doppler flowmetry time series: the effect of extrinsic and intrinsic factors on the fractal scaling of microvascular blood flow. *Physiol. Meas, 27(11),* 1241-53.
- Esen , F.,** Gulec, S., & Esen, H. (2006). Exogenous zinc improves blood fluidity but has no effect on the mechanisms of vascular response to acetylcholine iontophoresis in humans. *Biological Trace Element Research, 113(2),* 139-153.
- Esen, F.,** & Esen, H. (2006). Effect of electromagnetic radiation emitted by cellular phones on the latency of evoked electrodermal activity. *Intern. J. Neuroscience, 116,* 321-329.
- Ozbebit, F.Y., **Esen, F.,** Gulec, S., & Esen, H. (2004). Evaluation of forearm microvascular blood flow regulation by laser Doppler flowmetry, iontophoresis, and curve analysis: contribution of axon reflex. *Microvascular Research, 67(3),* 207-214.
- Esen, F.,** & Esen H. (2002). Hemispheric modulatory influences on skin resistance response latency: unilateral stimulation, bilateral recording. *Int. J. Neurosci, 112,* 1397-1406.
- Esen, F.,** Çelebi, G., Ertekin, C., & Çolakoğlu, Z. (1997). Electrodermal activity in patients with parkinson's disease. *Clinical Autonomic Research, 7,* 35-40.

Kitaplar

- Esen, H. ve **Esen, F.** (2017). *BİYOFİZİK- Yöntemler, biyolojik etkiler, önlemler.* Ankara: Nobel Kitabevi. ISBN: 978-605-9215-38-1.

Esen, F. ve Esen, H. (2016). *BIYOFİZİK- Nörobiyofizik*. Ankara: Nobel Kitabevi.
ISBN: 978-605-9215-10-7.

Çeviri Kitaplar

Esen, F. (2009). *Sinirbilimi: beyin bilimine giriş*. Yayınlandığı Site:

<https://tr.scribd.com/document/68467127/Neuroscience-Science-of-the-Brain-in-Turkish>

Esen, F. (2007). *Beyin, beyin ve sinir sistemi el kitabı*. Eskişehir: ESOGÜ Basımevi.
Yayın No: 135, ISBN: 978-975-7936-49-7.

Seminer ve Çalıştaylar

Sertifikalar

İletişim

E-posta adresi: fesen@ogu.edu.tr

İnternet sayfası (varsa):

* Doğum yeri ve doğum tarihi alanları isteğe bağlı olarak doldurulacaktır.