

**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Tıp Eğitimi Anabilim Dalı**

**SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ÜYELERİNİN
ÖĞRETİM STİLLERİNİN VE ETKİLEYEN
FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ**

Dr. Esin Kulaç

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2013

**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Tıp Eğitimi Anabilim Dalı**

**SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ÜYELERİNİN
ÖĞRETİM STİLLERİNİN VE ETKİLEYEN
FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ**

Dr. Esin Kulaç

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Erol GÜRPINAR

“Kaynakça Gösterilerek Tezimden Yararlanılabilir

Antalya, 2013

Sağlık Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ğ¼ne;

Bu alışma j¼rimiz tarafından Tıp Eğitimi Programında y¼ksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir. 09/07/2013

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Erol G¼RPINAR
Akdeniz Üniversitesi Tıp Fak¼ltesi
Tıp Eğitimi Anabilim Dalı

ye : Doç. Dr. Erol G¼RPINAR
Akdeniz Üniversitesi Tıp Fak¼ltesi
Tıp Eğitimi Anabilim Dalı

ye : Doç. Dr. Kemal ALİMOđLU
Akdeniz Üniversitesi Tıp Fak¼ltesi
Tıp Eğitimi Anabilim Dalı

ye : Yrd. Doç. Dr. Neře ZAYİM
Akdeniz Üniversitesi Tıp Fak¼ltesi
Biyoistatistik ve Tıp Bilişimi Anabilim Dalı

ONAY:

Bu tez, Enstit¼ Y¼netim Kurulunca belirlenen yukarıdaki j¼ri yeleri tarafından uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail ÜST¼NEL

Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖZET

Öğretim üyelerinin öğretim stilleri tıp fakültelerinde henüz ayrıntılı olarak incelenmemiştir. Bu çalışmada, tıp fakültesi öğretim üyelerinin öğretim stillerini belirlemek ve bu stillere etki eden faktörleri incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaçla fakültemiz tüm öğretim üyelerine eğiticinin öğretim sürecindeki rolünü temel alarak beş temel stil tanımlayan (uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci) Grasha Riechmann Öğretim Stili Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, bilim dalı, akademik unvan, öğretim üyesi olarak çalışma süresi, eğitimle ilgili kurslara katılım, görev önceliği gibi değişkenler sorgulanmıştır.

İstatistiksel analizlerde ki-kare testi, Student t-testi, Kruskal Wallis testi ve Lojistik Regresyon uygulanmıştır.

Çalışmaya katılmayı kabul eden ve Grasha Riechmann Öğretim Stili Ölçeği sorularını eksiksiz yanıtlayan öğretim üyesi sayısı 102'dir (ulaşma oranı %82.3).

Çalışmada öğretim üyelerinin ortalama 43 yaşında oldukları (± 6), erkeklerin kadınlardan fazla olduğu, en çok dâhili tıp bilimlerinde çalıştıkları, en önemli görevlerinin "eğitim" olduğunu düşündükleri ancak var olan çalışma koşullarında en sık "hizmet" ile ilgili işlere zaman ayırdıkları tespit edilmiştir.

Öğretim stilleri içinde Grup 1 (uzman/otoriter/kişisel model, %40.3) ve Grup 4 (uzman, kolaylaştırıcı, temsilci, %22.5) en sık tespit edilen stiller olmuştur. "Öğreten merkezli" stille sahip olanlar "öğrenci merkezli" olanlardan fazladır. İstatistiksel analizlerde öğretim stillerini etkileyen bir faktör tespit edilmemiştir.

Sonuç olarak fakültemiz öğretim üyelerinin çoğu öğrenen merkezli stillere sahiptir. Öğretim stilleri eğiticinin yetiştiği ortam; aldığı öğretim ve eğitim ile çalıştığı kurumun eğitim ikliminden bağımsız olamayacağı dikkate alınmalıdır. Öğretim stillerinin bu değişkenler açısından da incelenmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Tıp Fakültesi, Öğretim Üyesi, Öğretim Stili, Grasha Riechmann Öğretim Stili Ölçeği

ABSTRACT

Teaching styles of faculty in medical schools have not been investigated in detail. The current study aims to determine teaching styles of medical school faculty members and to investigate factors affecting these styles.

For this purpose, Grasha Riechmann Teaching Style Inventory that defines five major styles (expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator) based on the role of mentor during teaching process was conducted, including the entire faculty of our medical school. Variables such as gender, age, academic discipline, academic title, term of employment as faculty member, attendance to medical education courses, and employment priorities were questioned.

Chi-square test, student's t-test, Kruskal Wallis test, and logistic regression were used for statistical analyses.

There were 102 faculty members, who agreed to participate (rate, 82.3%) and completed the entire Grasha Riechmann Teaching Style Inventory.

The mean age of the faculty members was 43(\pm 6) years with male gender and internist predominance. The participants indicated "education" as their primary assignment; however allocated most of their time to "provide service" under current work circumstances.

Group 1 (expert / formal authority / personal model, 40.3%) and group 4 (expert / facilitator / delegator, 22.5%) were most common teaching styles. "Teacher-centered" styles were more frequent than "student-centered" styles. Statistical analyses yielded no single factor significantly affecting any teaching style.

In conclusion, most of the faculty members in our medical school have teacher-centered styles. Teaching styles are not to be independent from the nurture and educational background of the mentor and the educational climate of the mentor's institution. Therefore, future studies investigating teaching styles in association with these variables are warranted.

Keywords: Medical Students, Faculty Member, Teaching Style, Grasha Riechmann Teaching Style Inventory

TEŞEKKÜR

Yazar, bu çalışmanın gerçekleştirilmesine katkılarından dolayı, aşağıda adı geçen kişi ve kuruluşlara içtenlikle teşekkür eder.

Sayın Doç. Dr. Erol GÜRPINAR tez çalışmamın planlanma aşamasından yazımına dek tüm süreçte danışmanlık yapmıştır,

Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı, çalışmanın gerçekleştirilmesi için gerekli ortamı sağlamıştır,

Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi AD ve Kadın Hastalıkları ve Doğum AD öğretim üyesi Doç. Dr. Mekin SEZİK değerli görüş ve önerileri ile tezin şekillenmesine katkı sunmuştur,

Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde çalışan öğretim üyesi meslektaşlarım değerli zamanlarını ayırarak bu çalışmanın sorularını içtenlikle yanıtlamıştır.

Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü personeli çalışmanın her aşamasında yol gösterici ve kolaylaştırıcı yaklaşımları ile çalışmanın tamamlanmasına katkı sağlamışlardır.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
GİRİŞ	1
GENEL BİLGİLER	2
2.1. Tanımlar ve Açıklamalar	2
2.2. Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitiminin Özellikleri	3
2.3. Öğretim Stilleri	4
2.4. Öğretim Stilleri İle İlişkili Faktörler	7
2.5. Öğretim Stilleri ve Tıp Eğitimi	6
2.6. Grasha'nın Öğretim Stilleri	6
2.7. Grasha Riechmann Öğretim Stili Ölçeği	9
2.8. Araştırmanın Önemi	10
GEREÇ VE YÖNTEM	10
3.1. Bireyler (Araştırmanın Evreni)	11
3.2. Veri Toplama Yöntemi ve Ulaşma Oranı	11
3.2.1 Öğretim Stillерinin Belirlenmesi	11
3.2.2. Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerinin Belirlenmesi	11
3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması	12
3.4. Araştırma Verilerinin İstatistiksel Analizi	12

BULGULAR	
4.1. Tanımlayıcı Bulgular	13
4.2. Öğretim Stillerine Etki Eden Faktörler İle İlgili Bulgular	23
4.2.1. Grasha'nın Dört Öğretim Stili Grubunun Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması	23
4.2.2. Öğreten Merkezli Stiller İle Öğrenci Merkezli Stillerin Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması	25
4.2.3. Her Bir Öğretim Stili Grubu İçin Lojistik Regresyon Sonuçları	26
TARTIŞMA	29
5.1. Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğretim Stilleri	29
5.2. Öğretim Stillerini Etkileyen Faktörler	29
SONUÇLAR	33
ÖNERLER	34
KAYNAKLAR	35
ÖZGEÇMİŞ	38
EKLER	
Ek -1. Grasha Riechmann Öğretim Stili Ölçeği	
..... Ek -2. Bağımsız Değişkenler İçin Veri Toplama Formu	

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa No</u>
1. Öğretim Stili Ölçekleri	5
2. Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Boyut Ölçüm Aralıkları	8
3. Grasha'nın Öğretim Stili Grupları	8
4. Madde-Boyut Korelasyon Karşılaştırması	12
5. Öğretim Üyelerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	12
6. Öğretim Üyelerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı	12
7. Öğretim Üyelerinin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı	13
8. Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Göre Dağılımı	14
9. Öğretim Üyelerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı	14
10. Öğretim Üyelerinin Uzmanlık/Doktora Eğitimi Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı	15
11. Öğretim Üyelerinin Eğitimle İlgili Kurslara Katılım Durumu	17
12. Öğretim Üyelerinin Eğitimle İlgili Herhangi Bir Kurulda Görev Alma Durumu	17
13. Öğretim Üyelerinin Görev Öncelik Ve Zaman Ayırabilme Sıralaması	18
14. Öğretim Üyelerinin Öğretim Stillerine Göre Dağılımı	18
15. Öğretim Üyelerinin Grasha'nın Öğretim Stil Ölçeği Sorularına Verdikleri Yanıtlar	19
16. Öğretim Stili Gruplarının Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması	23
17. Öğreten Merkezli Stiller İle Öğrenci Merkezli Stillerin Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması	24
18. Grup 1 (Uzman, Otoriter) İçin Lojistik Regresyon Analiz Sonuçları	25
19. Grup 2 (Uzman, Otoriter, Kişisel Model) İçin Lojistik Regresyon Analiz Sonuçları	26
20. Grup 3 (Uzman, Kişisel Model, Kolaylaştırıcı) İçin Lojistik Regresyon Analiz Sonuçları	27
21. Grup 4 (Uzman, Kolaylaştırıcı, Temsilci) İçin Lojistik Regresyon Analiz Sonuçları	27

GİRİŞ

Doktor sözcüğü Latince “öğretmek” anlamına gelen “docere” sözcüğünden köken almaktadır (1). Bu sözcük Latince’de aynı zamanda “göstermek, bilmeye neden olmak” anlamlarına da gelmektedir (2). Bir tıp doktorunun tarihsel anlamda da eğitici rolü bulunmaktadır. Hem tıp eğitimcilerinin hem de tıp mezunlarının eğitimcilik yetkinliklerine sahip olması beklenir.

Tıp eğitimi eğitimciler, öğrenciler, eğitim programı, öğrenme ortamları, değerlendirme yöntemleri gibi bileşenlerden oluşur (3). Eğitimin başarılı olması, tüm bileşenlerin kontrolü ve uyumu ile mümkündür. Bu nedenle eğitimin önemli bir bileşeni olan eğitimcilerin eğitim yetkinlikleri konusundaki bireysel farklılıklarının ortaya konması, güçlü yönlerinin desteklenmesi ve zayıf yönlerinin geliştirilmesi gerekir. Öğretim stili, eğiticinin öğrenci ile arasındaki öğrenme-öğretme ilişkisini tanımlayan faktörlerdendir ve eğitim sürecini olumlu ya da olumsuz olarak etkileme potansiyeli taşır (4).

Öğretim stili temel olarak eğiticinin eğitim süresince sergiledikleri davranış ve tutumlar olarak tanımlanır (4). Eğiticinin öğrencisiyle ilişki kurma biçimi, tutum ve davranışları kullanılan öğretim yönteminin başarısını etkiler ve bu nedenle oldukça önemlidir (5).

Tıp eğitimcilerinin farklı öğretim-öğrenme ortamlarında almaları gereken roller son yılların inceleme konularındandır. Avrupa Tıp Eğitimi Birliği (AMEE), tıp eğitimcilerinin rollerini kolaylaştırıcı, iletişimci, rol model, içerik belirleyici, kaynak geliştirici, değerlendirici ve planlayıcı olmak üzere altı temel alanda sınıflandırır (6).

Tıp eğitici hem klinik öncesi hem de klinik dönemde yer alan eğitim tekniklerini kullanırken öğrencisiyle sürekli iletişim içindedir ve yukarıda sözü edilen rolleri yerine getirirken kimi zaman alan uzmanlığını, kimi zaman yol göstericiliğini, kimi zaman otoriter kimliğini, kimi zaman da rol modelliğini ön plana çıkaracak davranışlar sergilemelidir (5).

Öğretim stillerinin tıp eğitimcileri tarafından anlaşılması, kendi öğretim stillerinin farkında olmalarına, güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına, kullandıkları öğretim tekniklerini geliştirmelerine ve sonuçta tıp eğitiminde daha iyi bir eğitim ortamı yaratılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyelerinin öğretim stillerinin tanımlanması ve bazı faktörlerle ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

GENEL BİLGİLER

2.1. Tanımlar ve Açıklamalar

Bu bölümde, tezin ana konusu öğretim stilleriyle ilişkili olan ve genellikle birbirinin yerine kullanılabilen eğitim, öğretim, öğrenim, stil kavramlarının tanımı yapılmıştır. Ayrıca çalışmanın yapıldığı Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi'ndeki eğitim programı tanıtılmıştır.

Eğitim: Eğitimin genel olarak “insan gelişiminin ve davranışının düzenli, bilinçli olarak yönetilişi ve etkilenişi” olarak tanımlanmakla birlikte farklı felsefe sistemlerine göre değişen tanımları yapılmaktadır (7). Bu tanımlar genellikle eğitimin amacını vurgular: Eğitim idealistlere göre “Tanrı'ya ulaştırma süreci için yapılan etkinliklerdir”. Realistlere göre “insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme sürecidir”. Marksistlere göre eğitim “çelişkiyi en aza indirip üretimde bulundurma sürecidir.” Pragmatistlere göre “yaşantılar yoluyla kişide istendik davranış değişikliği oluşturma süreci”, varoluşçulara göre “insanı sınır durumuna getirme sürecidir” (8).

Tüm tanımların ortak özelliği eğitimin insanı geliştirmeye yönelik olduğu, davranış değişikliği yarattığı ve bir süreç olduğudur.

Eğitim programı: Okulda ya da okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Dört temel ögesi vardır; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme. Öğrencinin davranışlarında oluşması istenen değişikliklere “hedef”, programdaki konulara “içerik”, içeriklerin gerçekleştirilmesine “süreç” ve tüm hedeflere ulaşımın ölçüm ve değer biçme yoluyla kontrol edilmesine “değerlendirme” denir.

Örtük program: Eğitim programının ders dışı etkinliklerini içine alan bölümüne “örtük program” denir.

Öğrenme: Eğitim bilimlerinde öğrenme “kavramsal düzenlemeler yapma süreci” olarak tanımlanmaktadır (7). Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında kalıcı değişiklikler oluşma sürecidir (9).

Öğretme: Öğretme “bir kimseye bir konuda bilgi ve beceri kazandırmak” olarak tanımlanmaktadır (7). Öğretme, kişinin kılavuzluk yaparak bir kimsede bir öğrenmeyi sağlama faaliyetidir (10).

Öğretim: Öğretim, “belli bir amaca göre gereken şeyleri öğretme”, “Bir eğitim kurumunda bir küme öğrenciye belli dal ya da konularda bilgi verme” ve

“öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme eylemi” olarak tanımlanmaktadır (7). Açık göz’e göre “temelde bir süreçtir, planlıdır, öğrenciyi geliştirmeyi amaçlar ve öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içerir” (11).

Öğretme ve öğretim, eğitimde hedeflenen davranış değişikliğinin okul ortamında planlı ve programlı olarak oluşturulma sürecidir. Eğitim her yerde olabilir, öğretim ise okulda gerçekleştirilir.

Stil: Stil, “tarz, üslup, biçem” olarak tanımlanmaktadır (7). İngilizce “style” sözcüğünün Türkçe karşılığı sıklıkla “tarz”, “yöntem”, “yaklaşım” olarak çevrilse de, eğitim bilimleri literatüründe “stil” olarak kullanıldığından bizim çalışmamızda da bu şekilde kullanılmıştır.

2.2. Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitiminin Özellikleri

Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde Türkiye’deki tıp fakültelerinin çoğunda olduğu gibi (% 60.7), eğitici merkezli ve öğrenci merkezli etkinliklerin bir arada kullanıldığı “karma” eğitim modeli ve “entegre müfredat” uygulanmaktadır (12, 13). Öğrenci merkezli uygulamaların oranı % 10’un altındadır.

Eğitim programı klinik öncesi dönemde (ilk üç yıl) “sistem temelli” ve klinik dönemde (4, 5 ve 6 yıllar) “anabilim dalı temelli” olarak yapılandırılmıştır. Klinik öncesi dönem 3–6 haftalık sürelerde ve sayıları 4–6 arasında değişen ders kurullarından oluşmaktadır. Klinik dönemde bu kurullar yerini anabilim dallarının oluşturduğu staj programlarına bırakmaktadır. Müfredat entegrasyonu klinik öncesi dönemdeki yatay entegrasyonla sınırlıdır (13).

Öğrenciler genel olarak çoktan seçmeli sınavlar ve sözlü sınavlar ile değerlendirilmektedir. Klinik öncesi dönemde her ders kurulu sonunda çoktan seçmeli sınav ve kurulda laboratuvar uygulaması var ise uygulama sınavı yapılmaktadır. Klinik dönemde ise çoktan seçmeli sınavlar, klasik yazılı sınavlar, boşluk doldurma tipindeki soruların yer aldığı mini sınavlar ve sözlü sınavlar uygulanmaktadır. Bu yöntemlerin uygulanma şekli ve sayısına anabilim dalları tarafından karar verilmektedir.

Tıp fakültesinin toplam öğrenci sayısı 733’dür. Klinik öncesi dönem için 120’şer kişilik üç adet amfi bulunmaktadır. Ayrıca IV. ve V. dönemlerde 4–5 gruba ayrılan öğrencilerimize verilecek olan teorik ve pratik eğitim ancak grup başına maksimum 20 öğrenciye yetecek derecededir. Öğrencilerin aktif katılımına, yüz-yüze iletişime ve amaca yönelik düzenlenmiş aktivitelerde etkin rol almalarına olanak sağlayan küçük gruplarda öğrenim yöntemlerine bu altyapı sorunları nedeniyle kısıtlı sayıda yer verilebilmektedir.

Tüm dönemler içinde kullanılan öğretim yöntemleri; klinik dönemde en sık amfi dersleri, probleme dayalı öğrenim uygulamaları (ilk üç dönem için toplam ders saatinin % 3’ü) ve laboratuvar dersleridir. Klinik dönemde ise her staj için yüzde dağılımı değişmekle birlikte en sık sınıf dersleri ve hasta başı uygulamaları yapılmaktadır. Probleme dayalı

öğrenim oturumları dışındaki eğitim yöntemleri öğretim üyelerinin ya da araştırma görevlilerinin yürüttüğü ders anlatma ve demonstrasyon gibi “eğitici merkezli” yöntemlerdir.

2.3. Öğretim Stilleri

Öğretim stili, eğitim sürecine doğrudan etki eden ve eğitimin başarısını etkileyen faktörler arasında sıralanmaktadır (11). Grasha öğretim stilini “eğiticilerin öğretim süreci içinde sergiledikleri davranışlarda gösterdikleri süreklilik ve tutarlılık” olarak tanımlanmıştır (4).

Öğretim stili, öğretilen konu değişse bile aynı kalan tavır ve davranışlar bütünüdür. Öğretim stili çalışmalarının amacı; bir programdaki öğrencilerin veya katılımcıların öğrenim fırsatlarını arttırmaktır. Eğiticinin tercih ettiği stili bilmesi, kendi öğretimlerini keşfetmelerini ve öğretimi en üst seviyeye çıkaracak şekilde kullanmalarını sağlayacaktır (14-16).

Öğrenciler farklı öğrenme stili tercihlerine sahip olduklarından, öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntemleri çeşitlerini geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin bilgiyi alma ve işleme yöntemleri birbirinden farklı olduğundan, öğretmenler de kendi öğretme stillerini bilmeli ve geliştirmelidir (17).

Eğitim literatüründe, öğretim stillerini belirlemek amacıyla çeşitli araçlar geliştirilmiş ve kullanılmıştır; Dunn ve Dunn, Fischer ve Fischer, Witkin, Ellis, Brostrom, Joyce ve Weil, Broudy, Butler, Heimlic ve Van Tilburg, Brekelmans, Levy ve Rodrigez, Quirk, Borich, Levine, Mosston, ve Grasha öğretim stili modelleri bunlardan bazılarıdır (15). Sık olarak çalışma konusu olan ve önemli olduğu düşünülen öğretim stili ölçekleri Tablo-1’de özetlenmiştir.

Grasha-Riechmann Öğretim Stili Ölçeği, 1994 yılında oluşturulmuş, 2002 yılında geliştirilmiş ve diğerlerinden farklı olarak eğitim süreci içinde öğretmenlerin davranışlarının sürekliliği ve tutarlılığı üzerinde durmuştur. Bu nedenle, Grasha’nın öğretim stillerinin temel dayanağı öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecinde sergilemiş oldukları davranışlardır (15).

Tıp eğitimcilerinin farklı öğretme-öğrenme ortamlarında almaları gereken roller ve buna bağlı olarak sergilemesi gereken davranışlar son yılların inceleme konularındandır. Avrupa Tıp Eğitimi Birliği (AMEE), tıp eğitimcilerinin alması gereken rolleri tanımlayan kılavuzunda; altı temel alanda (kolaylaştırıcı, iletişimci, rol model, içerik belirleyici, kaynak geliştirici, değerlendirici, planlayıcı) 12 ayrı rol tanımlamıştır (6).

Tıp eğitimcisi hem klinik öncesi hem de klinik dönemde etkin ders anlatımı, küçük gruplarda öğrenim teknikleri, demonstrasyon, hasta başı öğretimi yapılandırma, klinik ve pratik öğretim teknikleri (video kullanımı, simülasyon eğitimleri simüle hasta kullanımı) gibi farklı eğitim yöntem ve tekniklerini kullanabilmelidir (5).

Tıp eğicisinin bu yöntem ve teknikleri kullanırken kimi zaman alan uzmanlığını, kimi zaman yol göstericiliğini, kimi zaman otoriter kimliğini, kimi zaman da rol modelliğini ön plana çıkaracak davranışlar sergilemesi gerekecektir. Bu bağlamda, tıp eğitimcilerinin sergilediği davranışların öğretim sürecine etkilerinin değerlendirilmesi ve ölçülmesi açısından Grasha tarafından geliştirilen bu ölçek, tıp eğitiminde ilgili araştırmalarda kullanım alanına sahip gözükmetedir.

Tablo 1. Öğretim Stili Ölçekleri (15)

ÖLÇEK	YIL	SORU SAYISI	SINIFLANDIRMA
Etkileşim Analizi Kategorileri Ölçeği (Flanders Interaction Analysis Categories)	1960	20	Doğrudan öğretim yapanlar (düz anlatım yolu ile ders anlatma eğilimi olan, direktifler veren ve eleştiren), Dolaylı öğretim yapanlar (karşısındaki öğrencinin fikirlerini kabul eden, öven, cesaretlendiren ve görüşlerine değer veren)
Dunn ve Dunn Öğretim Stili Ölçeği (Dunn and Dunn Teaching Style Inventory)	1979	67	Öğretimi planlama, öğretim yöntemleri, değerlendirme teknikleri, öğrenme ortamı, sınıf yönetimi ve eğitim felsefesi olmak üzere toplam altı boyut incelenir.
Öğretmen Etkileşimi Anketi (Questionnaire of Teacher Interaction)	1991	65	Hâkimiyet-işbirliği, işbirliği-hâkimiyet, işbirliği-boyun eğme (itaat), boyun eğme (itaat)işbirliği, boyun eğme (itaat)-muhalif olma, muhalif olma-boyun eğme (itaat), muhalif olma-hâkimiyet ve hâkimiyet-muhalif olmak üzere sekiz alt boyuttan oluşmaktadır.
Quirk	1994		Zorlayıcı, öneren, işbirlikçi ve kolaylaştırıcı olarak dört stil tanımlar.
Levine	1998		Öğretmen uyumlu (merkezli) öğretim stili ve öğrenci uyumlu (merkezli) öğretim stili olarak iki stil tanımlar.
Grasha-Riechmann Öğretim Stili Ölçeği (Grasha-Riechmann Teaching Style Inventory)	1994-2002	40	Uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı, temsilci olmak üzere beş alt boyut belirler. Daha sonra beş öğretim stiline bütünleştirilmesi ile dört farklı kategori oluşturulur. Bu kategoriler; uzman/otoriter, kişisel model/uzman/otoriter, kolaylaştırıcı/kişisel model/ uzman ve temsilci/ kolaylaştırıcı/ uzman şeklindedir.
Öğretme Davranışı Tercih Anketi (Teaching Behavior Preferences Survey)		20	Öğrenci merkezli ve eğitici merkezli olmak üzere iki stil tanımlar.
Mosston'un Öğretim Stilleri Spektrumu (Mosston's Spectrum of Teaching Styles)	1990		Öğretim stillerini komut, uygulama, karşılıklı, kendi kendini kontrol, dâhil etme, kılavuzlanmış buluş, bir noktaya yönelen buluş, farklı ürün, bireysel tasarımı program, öğrenci planı ve kendi kendine öğretim olmak üzere 11 kategoride tanımlar. Fiziksel eğitim programları için geliştirildiği belirtilmektedir.

2.4. Öğretim Stilleri İle İlişkili Faktörler

Grasha'ya göre öğretim stillerine etkili olabilecek faktörler şunlardır: Öğrencilerin özellik ve yetenekleri (kültürel özellikleri, değer yargıları, akademik yeterlilikleri, motivasyonları gibi), iletişim becerisi (aktif dinleme, soru sorma, açık ve olumlu iletişim kurma isteği), öğrencilerin öğrenme stilleri (öğretmen uzman/otoriter iken öğrenci bağımlı/katılımcı rekabetçi; öğretmen kolaylaştırıcı/temsilci/uzman iken öğrenci bağımsız/işbirlikçi/katılımcı olma eğilimindedir), öğretmenlerin süreci kontrol istekleri (öğrenim hedeflerinin kazanılması konusundaki kontrol ihtiyacı öğrenci merkezli stillerde daha azdır), eğitimin yapıldığı alan (matematik öğretmenliği eğitimi ile tıp eğitimi farklı öğretim stillerinin kullanımını gerektirecektir), zaman (örneğin bir kursta başlangıçta öğreten merkezli aktiviteler zamanla öğrenen merkezli aktivitelere evrilebilir) ve eğitim ortamı (örneğin sandalyelerin sabitlendiği sınıflar küçük grup çalışmalarına uygun olmayabilir) (6).

2.5. Öğretim Stilleri ve Tıp Eğitimi

Eğitimin farklı aşamalarında edinilmesi gereken bilgi, beceri ve tutum hedeflerinin çeşitliliği, bu hedeflerin tam öğrenme ilkesine göre edinilmesi gerekliliği ve özellikle eğitimin çalışma ortamında yapılması gibi tıp eğitiminin kendine özgü bir yapısı vardır. Bu nedenle tıp eğiticilerinin öğretim stillerinin dağılımı ve bu stillerin kullanımı etkileyen faktörler diğer eğitim programlarına göre farklılık gösterebilir.

Tıp eğitimi uzun ve yoğun bir süreçtir. Tıp fakültesi öğretim üyeleri yalnızca bilgiyi aktaran kişi değil aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştıran ve rehberlik edebilen kimseler olmalıdır (4). Bu nedenle tıp eğiticileri de kendi öğretme stillerini bilmeli ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda öğretim stillerini geliştirmelidirler (18-20).

Öğrencilerin öğrenme stillerine göre öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, öğrenme materyallerinin geliştirilmesi tıp eğitimi için önemlidir (21, 22). Eğiticilerin öğretim stillerinin belirlenmesi, eğitim programındaki öğrencilerin veya katılımcıların öğrenim fırsatlarını arttıracaktır (15, 16).

Tıp eğitiminde öğretim stilleri ile ilgili kısıtlı sayıda uluslararası çalışma vardır. Ülkemizde ise konuyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

2.6. Grasha'nın Öğretim Stilleri

Grasha'nın öğretim stili modeli eğiticinin öğretim sürecindeki rolünü temel alır ve öğreten merkezli rollerden öğrenci merkezli rollere doğru bir derecelendirme yapar.

Grasha'nın tanımladığı öğretim stilleri, özellikleri ile avantaj ve dezavantajları aşağıda sunulmuştur:

1. Uzman (Expert): Öğretmenler öğrenciler için gerekli bilgi ve uzmanlığa sahiptirler Öğretimin ne zaman ve nasıl yapılacağına, içerik seçimine, materyal seçimine ve sınıfın fiziki yapısına uzman öğretmen karar verir. Uzman öğretmenler, bilgiyi aktarmak ve öğrencilerin iyi hazırlanmış olmalarını sağlamakla ilgilenir. Geleneksel öğretmen özellikleri taşırlar.

Baskın öğretim stili uzman olan öğretmenler öğrencilerine ayrıntılı bilgiler kazandırır. Olumsuz yanı ise cevapların altındaki düşünce süreçlerini her zaman açıklamamalarıdır.

2. Otoriter (Formal Authority): Öğretmenlik rolü ve bilgisi güçlüdür. Öğrencilerden beklenen davranışları ve uyulması gereken kuralları açıklarlar. Öğrencilere olumlu ya da olumsuz geribildirim verirler. Kurallar açık ve net bir şekilde belirlenir. Öğrencileri yönlendirirken bu kuralları uygulatır ve öğrenci gereksinimleri ikincil plandadır. Geleneksel öğretim özellikleri taşırlar.

Baskın öğretim stili otoriter olan öğretmenler bir şeyin yapılması konusunda kabul edilebilir ve standart yolları açıklar. Olumsuz yanları ise bu katı kuralları içerisinde öğrencilerin ilgilerini dikkate almaz.

3. Kişisel Model (Personel Model): Öğrencilere davranış ve düşünme konusunda model olurlar. Öğrencilere bir şeyi nasıl yapmaları gerektiği konusunda yol gösterir, gözlem yapmalarını ve kendisini taklit etmelerini ister. Öğrencilerden kendi yaptıkları davranışları beklerler. Öğrencilerin yetersiz kaldığı konularda rehberlik rolü de üstlenir.

Baskın öğretim stili kişisel model olan öğretmenler nasıl düşünmek ve davranmak gerektiği konusunda model olur. Ancak öğrencilerden kendi yaptıkları davranışları beklerler. Bazen bu durum öğrencilerin başarısız olduklarında kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olur.

4. Kolaylaştırıcı (Facilitator): Öğrenci ile ilişkilerinde esnekler. Doğallık önemlidir. Öğrencilere sorular sorarak, fikirlerini inceler, seçenekler sunar ve davranışlarını seçmede kullanacakları püf noktalarını belirterek yol gösterirler. Bu stilde öğretmenlerin temel amacı; bağımsızlık ve sorumluluk yeteneklerini arttırmaktır. Bunun için öğrencilerle projeler üzerinde çalışır ve onlara rehberlik ederek öğrencilere destek ve cesaret verirler. Öğrenci merkezli süreç baskındır.

Baskın öğretim stili kolaylaştırıcı olan öğretmenlerin temel amacı öğrencide bağımsız davranma, girişim ve sorumluluk geliştirmektir. Olumsuz yanları ise bu stili uygulayanların yöntemleri zaman alıcıdır ve doğru uygulanmadığında öğrencilerin rahatsız olmasına neden olabilir.

5. Temsilci (Delegator): Öğrencilerin bireysel çalışmalarını ve bağımsız hareket etmelerini geliştirmeye çalışırken sorumluluk alma ve girişimde bulunma konusunda da desteklerler. Öğrenci merkezli sınıf süreci baskındır.

Baskın öğretim stili temsilci olan öğretmenler, öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerini sağlayacak kapasitelerinin gelişimi ile ilgilenir. Öğrencilerin kendilerini bağımsız algılamalarına yardım eder. Ancak öğrencilerin seviye ve yetenekleri bağımsız davranış ve düşünme için yeterli olmadığında endişe duymalarına neden olabilir.

Grasha, uzman ve otoriter öğretim stillerinin “öğretmen merkezli”, kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stillerinin ise “öğrenci merkezli” olduğunu ve kişisel modelin ise her iki grubun özelliklerini gösterdiğini vurgular.

2.7. Grasha-Riechmann Öğretim Stili Ölçeği

Ölçek, eğitimcilerin öğretimle ilgili tutum ve davranışlarını sorgulayan kapalı uçlu 40 adet önermeden oluşmaktadır. Bu önermeler öğrencilerin bilgi edinme süreçlerinde eğitimcinin tutum ve davranışlarını sorgular. Her bir maddenin yanıtı “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” arasında derecelendirilmiş 7’li Likert Skalası ile ölçülmektedir. Ölçekte 5 alt boyut ve her boyutta 8 madde bulunmaktadır.

Öğretim stillerini belirlemek için öğretim stili ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalaması kullanılır. Bu ortalamalar, aşağıda verilen alt boyut ölçüm aralıkları ile karşılaştırılarak öğretim üyesinin tercih ettiği baskın öğretim stili saptanır (23).

Tablo 2. Öğretim Stili Ölçeğinin Alt Boyut Ölçüm Aralıkları

ÖĞRETİM STİLİ	DÜŞÜK	ORTA	YÜKSEK
Uzman	1.0–3.2	3.3–4.8	4.7–7.0
Otoriter	1.0–4.0	4.1–5.4	5.5–7.0
Kişisel model	1.0–4.3	4.4–5.7	5.8–7.0
Kolaylaştırıcı	1.0–3.7	3.8–5.3	5.4–7.0
Temsilci	1.0–2.6	2.7–4.2	4.3–7.0

Grasha’ya göre öğretim üyeleri birden fazla öğretim stiline sahiptir ve bu stillerin birlikteliği dört ana grubu oluşturur (Tablo 3) (4).

Tablo 3. Grasha’nın Öğretim Stili Grupları

GRUP	ÖĞRETİM STİLİ
Grup 1	Uzman/Otoriter
Grup 2	Uzman/Otoriter/Kişisel Model
Grup 3	Uzman/Kişisel Model/Kolaylaştırıcı
Grup 4	Uzman/ Kolaylaştırıcı/Temsilci

Grasha-Riechmann Öğretim Stili Ölçeği, Üredi ve arkadaşları tarafından Türkçe’ye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Üredi ve arkadaşları ölçeğin Cronbach alfa katsayılarını 0,66 ile 0,85 arasında saptamışlar ve yayınlarında ölçeğin Türkçe versiyonunun kabul edilebilir geçerlilik ve güvenilirlikte olduğunu belirtmişlerdir (15). Bizim çalışmamızda da söz konusu yayın ile paylaşılan ölçek kullanılmıştır.

2.8. Araştırmanın Önemi

Eđitciler arasında pek çok bireysel farklılık vardır ve bunlardan biri de öğretim stilleridir. Öğretim stili, eğitimcinin öğrenci ile arasındaki öğrenme-öğretme ilişkisini gerçekleştirirken sergilediği davranışları tanımlar.

Tıp eğitimcisi hem klinik öncesi hem de klinik dönemde çeşitli öğretim yöntemlerini kullanırken öğrencisiyle sürekli iletişim içindedir ve pek çok rol üstlenir. Bu rolleri gerçekleştirirken sergilenen davranışların öğrenme-öğretme sürecini olumlu ya da olumsuz olarak etkileme potansiyeli vardır. Rollere uygun davranışlar sergilemek için tıp eğitimcisi de kendi öğretim stilini bilmeli ve zayıf yönlerini geliştirmelidir.

Tıp eğitiminde öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Buna karşın öğretim üyelerinin öğretim stilleri üzerine kısıtlı sayıda uluslararası çalışmaya rastlanmış, ulusal bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Oysa öğretim stilleri konusunda elde edilecek bulgular, eğitimcilerin öğretim konusundaki yetkinliklerini arttırmalarına dair bilgi sunacak ve sonuçta daha iyi bir eğitim ortamı yaratılmasına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın yapılma amacı Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyelerinin öğretim stillerini tanımlamak ve öğretim stillerini etkilediği düşünölen bazı faktörlerle ilişkisini incelemektir.

GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Bireyler (Araştırmanın Evreni)

Çalışmanın evrenini Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 2010–2011 eğitim öğretim yılında aktif çalışan öğretim üyelerinin tümü (124 öğretim üyesi) oluşturmuştur. Örnek seçimi yapılmamış, tüm öğretim üyeleri çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.2. Veri Toplama Yöntemi ve Ulaşma Oranı

Grasha-Riechmann Öğretim Stili Ölçeğini de içeren bir veri toplama formu hazırlanmış ve öğretim üyelerine elden dağıtılmıştır. Eş zamanlı olarak çalışmanın amacı ve öğretim stillerini anlatan yazılı bir materyal sunulmuş, çalışmaya katılmayı kabul edenlerden onam alınmış ve veri formunu kendileri için uygun bir zamanda doldurmaları istenmiştir. Öğretim üyelerinin tamamladığı veri formları aktif olarak toplanmıştır.

Tüm öğretim üyeleri içinde çalışmaya katılmayı kabul eden kişi sayısı 110'dur. Öğretim stillerinin belirlenebilmesi için sorulara verilen yanıtlar toplanarak hesap yapılacağından her öğretim üyesinin ölçek sorularının eksiksiz doldurulmuş olması gerekmektedir. Çalışmaya Grasha-Riechmann Öğretim Stili Ölçeğini eksiksiz olarak yanıtlayan 102 kişi dâhil edilmiştir. Çalışmada ulaşma oranı %82.3'dür.

3.2.1. Öğretim Stillerinin Belirlenmesi

Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretim üyelerinin öğretim stilleridir. Öğretim stillerinin belirlenmesinde Grasha-Riechmann Öğretim Stili Ölçeği (Grasha-Riechmann Teaching Style Inventory) kullanılmıştır (Ek-1).

Ölçeğe göre öğretim stilleri; uzman, otoriter, kişisel model, kolaylaştırıcı ve temsilci olmak üzere beş kategoriye ayrılır. Daha sonra alt kategorilerin bir arada bulunmalarına göre dört ana grup oluşturulur: uzman/otoriter (grup1), uzman/otoriter/ kişisel model (grup2), uzman/ kişisel model/ kolaylaştırıcı (grup3) ve uzman/kolaylaştırıcı/ temsilci (grup 4).

3.2.2. Araştırmanın Bağımsız Değişkenlerinin Belirlenmesi

Öğretim stilleri ile ilişkili olduğu düşünülen 15 adet bağımsız değişken belirlenmiş ve bağımsız değişkenler için bir ayrı bir anket formu oluşturulmuştur (Ek-2).

Bağımsız değişkenler:

Cinsiyet (kadın/erkek)

Yaş (yıl)

Medeni durum (evli/bekâr)

Akademik kadro (yardımcı doçent/doçent/profesör)
Görev yapılan bölüm (temel/dâhili/cerrahi tıp bilimleri)
Öğretim üyesi olarak görev yapma süresi (yıl)
Bir önceki yıl görev aldığı toplam ders saati (saat)
Süleyman Demirel Üniversitesi dışında başka bir kurumda çalışma durumu (evet/hayır)
Başka bir kurumda çalıştı ise başka kurumda çalışma süresi (yıl)
Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ) kursuna katılım durumu (evet/hayır)
Eğitim Becerileri Kursuna katılım durumu (evet/hayır)
Daha önce eğitimle ilgili bir kurulda görev alma durumu (evet/hayır)
Halen eğitimle ilgili bir kurulda görev alma durumu (evet/hayır)
Görev öncelik sırası (eğitim, araştırma ve hizmet ile ilgili görevlerini önem sırasına göre sıralaması istenmiştir)
Ayrabildiği zamana göre görev sıralaması (eğitim, araştırma ve hizmet görevlerini ayrabildiği zamana göre sıralaması istenmiştir).

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırma tez önerisi olarak 2011/2012 güz döneminde Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'na sunulmuş ve kabul edilmiştir. Araştırmaya Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar Etik Kurul'undan onayı alınmıştır (26.06.2011 tarih ve 258 sayılı kurul kararı). Ayrıca tezin yapılacağı merkez olan Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığından da veri toplamak için yazılı izin alınmıştır.

Hazırlık ve izin aşamaları sonrasında, Eylül 2011 tarihinde veri toplamaya başlanmıştır. Veriler öğrenim stilleri ölçeğinin de yer aldığı bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Her öğretim üyesine bizzat ulaşılmaya çalışılmış ve çalışmanın amaç ve yöntemi anlatılarak anket formu bırakılmıştır. Öğretim üyelerine formların dağıtılması ve geri toplanması yoluyla verilerin tamamlanması yaklaşık 3 ay sürmüştür. Aralık 2011 tarihi itibarıyla toplanan veriler PASW Statistics 18 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) programına girilmeye başlanmış ve Ocak 2012 itibarıyla ulaşılan tüm verilerin programa girişi tamamlanmıştır.

3.4. Araştırma Verilerinin İstatistiksel Analizi

İstatistiksel analizler PASW Statistics 18 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) programında yapılmıştır. Tanımlayıcı bulgular ortalama \pm standart sapma ve yüzde dağılımı şeklinde sunulmuştur.

Öğretim stillerine etki eden faktörler incelenirken cinsiyet, öğretim üyesinin ünvanı, çalışılan bölüm gibi kategorik veriler için ki-kare testi, yaş gibi sürekli veriler için Student t-testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Ayrıca tüm bağımsız değişkenler için Lojistik Regresyon modeli kurularak her bir öğretim stili grubunun oluşma olasılığı hesaplanmıştır. Tüm analizler için, anlamlılık değeri %95 güven aralığında $p < 0.05$ olarak alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmamızda öğretim üyelerinin ölçeğe verdikleri yanıtlar açısından iç tutarlılık bakılmış, Cronbach alfa yöntemi ve madde-boyut korelasyonlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Madde toplam korelasyonunun negatif olmaması ve 0.20'den yüksek olması beklenir. Tablo-4'de madde-boyut korelasyon sonuçlarımız sunulmuştur. Çalışmamızda Cronbach alfa katsayısı 0.826 (her bir madde için 0.814–0.837 arasında) olarak saptanmıştır. Bu değerler ölçüm güvenilirliği açısından kabul edilebilir aralıktadır (24).

Tablo 4. Madde-Boyut Korelasyon Karşılaştırması

ALT BOYUT	MADDE	KORELASYON KATSAYISI ARALIĞI
Uzman	1,6,11,16,21,26,31,36	0.234–0.607
Otoriter	2,7,12,17,22,27,32,37	0.281–0.622
Kişisel	3,8,12,18,23,28,33,38	0.360–0.579
Kolaylaştırıcı	4,9,14,19,24,29,34,39	0.275–0.505
Temsilci	5,10,15,20,24,30,35,40	0.271–0.579

4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Öğretim üyelerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkek öğretim üyesi sayısının kadınların iki katından fazla olduğu saptanmıştır. Cinsiyet dağılımı Tablo-5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretim Üyelerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

CİNSİYET	SAYI	%
Kadın	32	31.4
Erkek	70	68.6
Toplam	102	100.0

Öğretim üyelerinin yaş ortalaması 43.2 ± 6.0 ' dir ve çoğu evlidir (%85.3). Öğretim üyelerinin medeni durumlarına göre dağılımı Tablo-6'de sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretim Üyelerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

MEDENİ DURUM	SAYI	%
Evli	85	85.3
Bekâr	17	17.4
Toplam	102	100.0

Öğretim üyelerinin 50'si (% 49.0) Dâhili, 31'i (%30.4) Cerrahi ve 21'i (%20.6) Temel Bilimlerdir. Anabilim dallarına göre dağılım Tablo-7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretim Üyelerinin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

ANABİLİM DALI	SAYI	%
Anesteziyoloji ve Reanimasyon	1	1.0
Beyin ve Sinir Cerrahisi	2	2.0
Biyofizik	2	2.0
Çocuk Cerrahisi	1	1.0
Çocuk Psikiyatrisi	1	1.0
Dermatoloji	5	4.9
Enfeksiyon Hastalıkları	2	2.0
Tıbbi Farmakoloji	3	2.9
Fizyoloji	4	3.9
Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon	1	1.0
Genel Cerrahi	5	4.9
Göğüs Hastalıkları	6	5.9
Göz Hastalıkları	2	2.0
Halk Sağlığı	4	3.9
Histoloji ve Embriyoloji	1	1.0
İç Hastalıkları	4	3.9
Kadın Hastalıkları ve Doğum	6	5.9
Kalp ve Damar Cerrahisi	2	2.0
Kardiyoloji	6	5.9
Kulak Burun Boğaz Hastalıkları	3	2.9
Nöroloji	3	2.9
Nükleer Tıp	2	2.0
Ortopedi ve Travmatoloji	4	3.9
Tıbbi Patoloji	3	2.9
Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	4	3.9
Plastik, Rekonstrüktif ve Estetik Cerrahi	2	2.0
Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	3	2.9
Radyasyon Onkolojisi	1	1.0
Radyoloji	3	2.9
Spor Hekimliği	1	1.0
Tıbbi Biyokimya	5	4.9
Tıbbi Biyoloji/Tıbbi Genetik	6	5.9
Tıbbi Mikrobiyoloji	3	2.9
Tıp Eğitimi ve Bilişimi	1	1.0
Toplam	102	100.0

Öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde yüzde dağılımlarının birbirine benzer olduğu (üçte bir oranında dağılım olduğu) görülmüştür (Tablo-8).

Tablo 8. Öğretim Üyelerinin Akademik Unvanlarına Göre Dağılımı

AKADEMİK	SAYI	%
Öğretim görevlisi	1	1.0
Yardımcı doçent	34	33.3
Doçent	33	32.4
Profesör	34	33.3
Toplam	102	100.0

Öğretim üyelerinin yaklaşık üçte birinin lisans eğitimlerini Ankara ve Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültelerinde tamamladığı saptanmıştır. Öğretim üyelerinin lisans eğitimleri için mezun oldukları eğitim kurumlarının dağılımı Tablo-9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretim Üyelerinin Mezun Oldukları Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımı

MEZUN OLUNAN EĞİTİM KURUMU	SAYI	%
Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi	20	19.6
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi	12	11.8
Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi	9	8.8
Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi	8	7.8
Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi	5	4.9
İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi	5	4.9
Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi	4	3.9
Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi	3	2.9
Gülhane Askeri Tıp Fakültesi	3	2.9
Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi	3	2.9
Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi	3	2.9
İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi	2	2.0
Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi	2	2.0
Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi	2	2.0
Anadolu /Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi	2	2.0
Ankara Devlet Mühendislik ve Mimarlık Akademisi	1	1.0
Ankara Üniversitesi Eczacılık Fakültesi	1	1.0
Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
İstanbul Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi	1	1.0
Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
Bilinmeyen	11	10.8
Toplam	102	100.0

Öğretim üyelerinin uzmanlık/doktora eğitimi aldıkları kurumlar incelendiğinde en sık Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi'nden uzmanlık eğitimi aldıkları (% 17.6) ve bunu Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin (%12.7 izlediği görülmüştür. Öğretim üyelerinin uzmanlık/doktora eğitimi aldığı kurumlara göre dağılım Tablo-10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretim Üyelerinin Uzmanlık/Doktora Eğitimi Aldıkları Kurumlara Göre Dağılımı

UZMANLIK/DOKTORA EĞİTİMİ ALINAN EĞİTİM KURUMU	SAYI	%
Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi	18	17.6
Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi	13	12.7
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi	6	5.9
Ankara Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi	4	3.9
Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi	4	3.9
Gülhane Askeri Tıp Fakültesi	4	3.9
Zekai Tahir Burak Kadın Sağlığı Eğitim ve Araştırma Hastanesi	4	3.9
Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi	3	2.9
Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi	2	2.0
Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi	2	2.0
Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi	2	2.0
Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi	2	2.0
Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi	2	2.0
Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi	2	2.0
Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi	2	2.0
İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi	2	2.0
İzmir Atatürk Eğitim ve Araştırma Hastanesi	2	2.0
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	2.0
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2	2.0
Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi	2	2.0
Ankara Onkoloji Eğitim ve Araştırma Hastanesi	1	1.0
Atatürk Göğüs Hastalıkları ve Göğüs Cerrahisi Eğitim ve Araştırma Hastanesi	1	1.0
Celal Bayar Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
Dr. Lütü Kırdar Kartal Eğitim ve Araştırma Hastanesi	1	1.0
Heybeliada Sanatoryumu Göğüs Hastalıkları ve Göğüs Cerrahisi Eğitim ve Araştırma Hastanesi	1	1.0
İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi	1	1.0
Ankara Yüksek İhtisas Hastanesi	1	1.0
Bilinmeyen	10	9.8
Toplam	102	100.0

Öğretim üyelerinin öğretim üyesi olarak çalıştıkları dönemde daha önce eğitimle ilgili bir kursa katılım durumlarına bakıldığında üçte ikisinin (%66.7) probleme dayalı öğrenim kursu, yarısından fazlasının eğitim becerileri kursu ve beşte birinin de ölçme değerlendirme kursu aldığı saptanmıştır. Öğretim üyelerinin kurslara katılım durumu Tablo-11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretim Üyelerinin Eğitimle İlgili Kurslara Katılım Durumu

Kurs	Evet		Hayır		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Probleme Dayalı Öğrenim kursu	68	66.7	34	33.3	102	100.0
Eğitim becerileri kursu	55	55.6	47	44.4	102	100.0
Ölçme değerlendirme kursu	22	21.6	80	78.4	102	100.0

Öğretim üyelerinin sırasıyla % 68 ve % 48’i daha önce bir eğitim kurulunda çalışmış ya da halen çalışmakta olduklarını belirtmiştir (Tablo–12).

Tablo 12. Öğretim Üyelerinin Eğitimle İlgili Herhangi Bir Kurulda Görev Alma Durumu

	Evet		Hayır		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Halen eğitimle ilgili bir kurulda görevliyim	49	48.0	53	52.0	102	100.0
Daha önce eğitimle ilgili bir kurulda görev aldım	69	67.6	33	33.4	102	100.0

Öğretim üyelerinin 79’u (%77.5) daha önce başka bir kurumda çalışmıştır. Öğretim üyelerinin 2011–2012 Eğitim öğretim yılında sorumlu oldukları ders saati ortalama 84.1 ± 80.9 saattir ve ortalama 10.4 ± 6.1 yıldır derse girmektedir.

Öğretim üyelerinden eğitim, araştırma ve hizmet görevleri arasında bir öncelik sıralaması yapmaları istenmiştir. Öğretim üyelerinin % 64.7’ si tüm görevleri arasında eğitimi birinci sıraya koyduğu görülmüştür. Daha sonra bu görevlere var olan koşullarda ne kadar zaman ayırabildikleri sorgulanmış ve buna göre yeniden bir sıralama yapmaları istenmiştir. Öğretim üyeleri var olan çalışma koşullarında en sık (% 50.5) hizmete zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Eğitime birinci sırada zaman ayıranların oranı ise % 51.0’dır (Tablo–13).

Tablo 13. Öğretim Üyelerinin Görev Öncelik ve Zaman Ayırabilme Sıralaması

	GÖREV ÖNCELİK SİRALAMASI		ZAMAN AYIRABİLDİĞİ GÖREV SİRALAMASI	
	Sayı	%	Sayı	%
Eğitim, araştırma, hizmet	43	42.1	25	24.7
Eğitim, hizmet, araştırma	23	22.5	20	19.8
Hizmet, eğitim, araştırma	17	16.7	49	48.0
Hizmet, araştırma, eğitim	5	4.9	3	3.0
Araştırma, hizmet, eğitim	2	2.0	2	2.0
Araştırma, eğitim, hizmet	12	11.8	4	4.0
Toplam	102	100.0	102	100.0

Öğretim üyelerinin öğretim stillerini belirlemek amacıyla öğretim stili ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Bu ortalamalar Grasha'nın alt boyut ölçüm aralıklarına göre “düşük”, “orta” ve “yüksek” olarak tanımlanmış ve baskın öğretim stilleri belirlenmiştir. Alt boyut puanlarına göre elde edilen beş öğretim stili Grasha'nın tanımladığı kombinasyonlarda birleştirilerek dört ayrı grup oluşturulmuştur. Çalışmamızda öğretim üyelerinin en sık (% 40.3) ikinci grupta yer aldığı (uzman/otoriter/kişisel model) saptanmıştır. Bunu sırasıyla dördüncü (uzman/kolaylaştırıcı/temsilci), birinci (uzman/otoriter) ve üçüncü gruplar (uzman/kişisel model/kolaylaştırıcı) izlemektedir. Öğretim stillerine göre dağılım Tablo-14'de sunulmuştur.

Tablo.14. Öğretim Üyelerinin Öğretim Stillere Göre Dağılımı

ÖĞRETİM STİL GRUBU	SAYI	%
Grup 2 (uzman/otoriter/kişisel model)	41	40.3
Grup 4 (uzman/kolaylaştırıcı/temsilci)	23	22.5
Grup 1 (uzman/otoriter)	19	18.6
Grup 3 (uzman/kişisel model/kolaylaştırıcı)	19	18.6
Toplam	102	100.0

Tablo 15'de öğretim üyelerinin öğretim stili ölçeğine verdikleri yanıtların yüzde dağılımı sunulmuştur. Öğretim üyelerinin “tamamen katılıyorum” şeklinde en fazla yanıt verdikleri önerme “Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir” önermesi olmuştur (% 80.4). . Öğretim üyelerinin “hiç katılmıyorum” şeklinde

en fazla yanıt verdikleri önerme ise “Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur” önermesi olmuştur (% 16.7).

Tablo 15. Öğretim Üyelerinin Öğretim Stil Ölçeği Sorularına Verdikleri Yanıtlar
(1- hiç katılmıyorum, 2- katılmıyorum, 3-biraz katılmıyorum, 4-kararsızım, 5-biraz katılıyorum, 6- katılıyorum, 7- tamamen katılıyorum)

SORULAR	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	7 %
Öğrencilerin kazanması gereken en önemli şeyler; olgular, kavramlar ve ilkelerdir.	-	-	2.0	8.8	14.7	25.5	49.0
Sınıfta öğrenciler için yüksek standartlar koyarım.	1.0	5.9	11.8	14.7	30.4	29.4	6.9
Söylediklerim ve yaptıklarım öğrencilerin derslerdeki konular hakkında düşünme şekillerine model oluşturur.	-	-	1.0	2.0	22.5	46.1	28.4
Öğretim amaçlarım ve metotlarım farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder.	-	5.9	2.0	18.6	26.5	34.3	12.7
Öğrencilerim ders projeleri (seminer-makale hazırlama) üzerinde benden çok az bir yardım alarak kendi başlarına çalışırlar.	8.8	15.7	13.7	13.7	26.5	13.7	7.8
Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.	-	-	-	-	1.0	18.6	80.4
Performansları yetersiz olduğunda öğrencilere olumsuz geribildirimde bulunurum.	1.0	4.9	3.9	2.9	12.7	44.1	30.4
Öğrencileri benim verdiğim örneklerden daha iyi örnek vermeleri için teşvik ederim.	-	1.0	2.0	5.9	21.6	44.1	25.5
Öğrencilere bireysel çalışmalarında ve/veya grup projelerinde yaptıkları işi nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik yapmak için zaman ayırırım.	-	-	2.9	3.9	16.7	43.1	33.3
Sınıfta yapılan etkinlikler öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eder.	1.0	2.0	1.0	9.8	17.6	48.0	20.6

Bir konu hakkında söylediklerim öğrencilerin/asistanların o alandaki konular üzerinde daha geniş bir görüş açısına sahip olmaları açısından önem taşır.	-	-	-	4.9	12.7	55.9	26.5
Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlar.	5.9	27.5	4.9	20.6	21.6	11.8	7.8
Öğrencilere ders konularına tam olarak hakim olmaları için neyi, nasıl yapmaları gerektiğini açık bir biçimde gösteririm.	-	3.9	1.0	1.0	16.7	37.3	40.2
Derslerimde öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için küçük grup tartışmaları yapılır.	5.9	4.9	6.9	13.7	21.6	37.3	9.8
Öğrenciler bir ya da daha fazla ben merkezli (kendi kendine=öz denetimli) öğrenme deneyimi tasarlarlar.	2.9	4.9	6.9	40.2	22.5	19.6	2.9
Öğrencilerin ders sonunda konular hakkında daha geniş çalışmalar yapabilecek temele sahip olmalarını isterim.	-	-	2,0	4,9	14,7	43,1	35,3
Öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve nasıl öğrenebileceklerini tanımlamak bana ait bir sorundur.	3.9	2.0	6.9	14.7	26.5	28.4	17.6
Konuyla ilgili bazı noktaları açıklamak için kendi kişisel deneyimlerimden örnekleri sıkça kullanırım.	1.0	-	2.0	-	12.7	40.2	44.1
Öğrencilere sorular sorarak, farklı seçenekleri araştırarak ve alternatif yollar tavsiye ederek öğrencilerin ders projelerini (seminer-makale hazırlama) yönlendiririm.	-	1.0	3.9	4.9	19.6	41.2	29.4
Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir amaçtır.	-	-	-	2.9	3.9	41.2	52.0
Sınıftaki/anabilim dalındaki/servisteki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırırım.	-	8.8	3.9	6.9	22.5	36.3	21.6

Derslerde/anabilim dalında/serviste vb. verdiğim ödevlerin(görevlerin) nasıl yapılması gerektiğini çok açık bir şekilde belirtirim.	-	3.9	4.9	6.9	18.6	48.0	17.6
Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanmaları gerektiğini sık sık gösteririm.	-	2.9	2.0	4.9	20.6	48.0	21.6
Dersteki etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri için inisiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik eder.	-	1.0	2.0	5.9	15.7	51.0	24.5
Öğrenciler sınıfta dersin bir bölümünde öğretim yapmak için sorumluluk alırlar.	2.0	8.8	8.8	10.8	27.5	31.4	10.8
Sınıfta tartışılan konular hakkındaki anlaşmazlığı gidermek için benim uzmanlığımdan belirgin bir şekilde faydalanılır.	-	1.0	1.0	5.9	19.6	47.1	25.5
Bu ders(dersler), ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir.	-	1.0	1.0	5.9	17.6	41.2	33.3
Öğrenciler kendi performansları hakkında yazılı ve/veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar.	6.9	11.8	14.7	12.7	29.4	16.7	7.8
Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkındaki önerilerini öğrenmek isterim.	1.0	2.9	7.8	2.9	19.6	39.2	26.5
Öğrenciler bağımsız çalışmalarını ve/veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler.	2.0	11.8	18.6	6.9	27.5	24.5	8.8
Öğrenciler beni ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları onlara sağlayan bir "bilgi deposu" olarak tanımlayabilirler.	2.0	5.9	7.8	15.7	24.5	36.3	7.8
Benim derslerimde öğrencilerden neler yapmalarını istediğim programımda açıkça belirtilmiştir.	2.9	3.9	3.9	10.8	25.5	36.3	16.7
Sonuçta, birçok öğrenci ders konuları hakkında benim gibi düşünmeye başlar.	2.9	12.7	11.8	18.6	35.3	15.7	2.9

Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için çeşitli etkinlikler arasından seçim yapabilirler.	2.0	8.8	8.8	17.6	33.3	24.5	4.9
Benim öğretim yaklaşımım, alt kademesindeki çalışanlarına görev ve sorumluluk dağıtan bir yöneticinin yaklaşımına benzer.	2.9	6.9	2.0	16.7	33.3	28.4	9.8
Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur.	16.7	33.3	2.9	6.9	11.8	19.6	8.8
Benim standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları disiplini geliştirmelerine yardımcı olur.	1.0	-	2.9	4.9	22.5	52.9	15.7
Öğrenciler beni davranış ve düşünceleriyle ilgili hatalarla yakından ilgilenen ve düzelteren bir rehber olarak görürler.	1.0	2.0	3.9	13.7	10.8	54.9	13.7
Öğrencilerime derslerde başarılı olabilmeleri için yoğun olarak kişisel destek ve cesaret veririm.	1.0	-	1.0	3.9	13.7	48.0	32.4
Öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman başvuracakları bir kaynak kişi olma rolünü benimserim.	-	2.0	-	2.0	8.8	51.0	36.3

4.2. Öğretim Stilllerine Etki Eden Faktörler İle İlgili Bulgular

Öğretim stillerine etki eden faktörler üç farklı şekilde incelenmiştir:

Birinci bölümde; Grasha'nın tanımladığı dört öğretim stili grubu bağımlı değişken olarak ele alınmış ve her bir bağımsız değişken için bu gruplar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

İkinci bölümde; birinci ve ikinci grup birleştirilerek oluşturulan “öğreten merkezli” stiller ile üçüncü ve dördüncü grup birleştirilerek oluşturulan “öğrenci merkezli” stiller bağımlı değişken olarak kabul edilerek bu yeni iki grup arasında analizler yinelenmiştir.

Üçüncü bölümde; tüm bağımsız değişkenler için lojistik regresyon modeli kurularak her bir öğretim stili grubunun oluşma olasılığı hesaplanmıştır.

4.2.1. Grasha'nın Dört Öğretim Stili Grubunun Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması

Grasha'nın tanımladığı dört öğretim stili grubu arasında bağımsız değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır (Tablo- 16).

Tablo 16. Öğretim Stili Gruplarının Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması

	Grup 1 (n=19)	Grup 2 (n=41)	Grup 3 (n=19)	Grup 4 (n=23)	ki-kare	p
Cinsiyet						
Kadın	5(15.6)	15(49.6)	6 (18.8)	6(18.8)	1.042*	0.791
Erkek	14(20.0)	26(37.1)	13(18.6)	17(24.3)		
Medeni durum						
Evli	16(18.4)	34(39.1)	19(21.8)	18(20.7)	4.384*	0.223
Bekar	3(20.0)	7(46.7)	-	5(33.3)		
Ünvan						
Öğretim görevlisi	-	1(100.0)	-	-	4.278*	0.892
Yardımcı docent	8(23.5)	13(38.2)	4(11.8)	9(26.5)		
Doçent	5(15.2)	14(42.4)	8(24.2)	6(8.2)		
Profesör	6(17.6)	13(38.2)	7(20.6)	8(23.5)		
Eğitim becerileri kursu						
Katılan	11(20.0)	18(32.7)	14(25.5)	12(21.8)	3.709*	2.295
Katılmayan	8(18.2)	20(45.5)	5(1.4)	11(25.0)		
PDÖ kursu						
Katılan	13(19.1)	23(33.8)	14(20.6)	18(26.5)	3.365*	0.339
Katılmayan	6(18.2)	17(51.5)	5(15.2)	5(15.2)		
Görev öncelik sıralaması						
Eğitimin birinci sırada önemli olduğunu düşünenler	9(13.6)	28(42.4)	13(19.7)	16(24.2)	3.084*	0.379
Diğer	10(27.8)	13(36.1)	6(16.7)	7(19.4)		
Görev zaman ayırma sıralaması						
Eğitime en çok zaman ayırabilenler	6(13.3)	18(40.0)	11(24.4)	10(22.2)	2.679*	0.444
Diğer	13(22.8)	23(40.4)	8(14.0)	13(22.8)		
Bölüm						
Cerrahi tıp bilimleri	5(16.1)	14(45.2)	6(19.4)	6(19.4)	2.534*	0.865
Dahili tıp bilimleri	11(22.0)	19(38.0)	10(20.0)	10(20.0)		
Temel tıp bilimleri	3(14.3)	8(38.1)	3(14.3)	7(33.3)		
Yaş (yıl)	42 ±7	43±6	44±7	43±6	1.832**	0.608
Ortalama ders saati	10±7	10±7	11±6	11±7	0.152**	0.985
Yıllık toplam ders saati	97±103	76±59	80±71	89±103	0.30**	0.960
Başka kurumda çalışma süresi (yıl)	4.8±3.9	5.6±5.3	6.6±7.1	7.0±6.0	1.166**	0.761

*Pearson ki-kare, **Kruskal-Wallis ki-kare

4.2.2. Öğreten Merkezli Stiller İle Öğrenci Merkezli Stillerin Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması

Öğreten merkezli stiller (grup1+grup2) ile öğrenci merkezli stiller (grup3+grup4) arasında bağımsız değişkenler açısından anlamlı fark saptanmamıştır (Tablo- 17).

Tablo 17. Öğreten Merkezli Stiller İle Öğrenci Merkezli Stillerin Bağımsız Değişkenlerle Karşılaştırılması

	Öğreten merkezli n=60	Öğrenci merkezli n=42	ki-kare	P
Cinsiyet				
Kadın	20(62.5)	12(37.5)	0.260*	0.610
Erkek	40(57.1)	30(42.9)		
Medeni durum				
Evli	50(57.5)	37(42.5)	0.447*	0.504
Bekar	10(66.7)	5(33.3)		
Ünvan				
Öğretim görevlisi	1(100.0)	-	0.964*	0.810
Yardımcı doçent	21(61.8)	13(38.2)		
Doçent	19(57.6)	14(42.4)		
Profesör	19(55.9)	42(41.2)		
Eğitim becerileri kursu				
Katılan	29(52.7)	26(47.3)	1.191*	0.275
Katılmayan	28(63.6)	16(36.4)		
PDÖ kursu				
Katılan	36(52.9)	32(47.1)	2.568*	0.109
Katılmayan	23(69.7)	10(30.3)		
Görev öncelik sıralaması				
Eğitimin birinci sırada önemli olduğunu düşünenler	37(56.1)	29(43.9)	0.589*	0.443
Diğer	23(63.9)	13(36.1)		
Görev zaman ayırma sıralaması				
Eğitime en çok zaman ayırabilenler	24(53.3)	21(46.7)	1.002*	0.317
Diğer	36(63.2)	21(36.8)		
Bölüm				
Cerrahi tıp bilimleri	19(61.3)	12(38.7)	0.466*	0.792
Dahili tıp bilimleri	30(60.9)	20(40.0)		
Temel tıp bilimleri	11(52.4)	10(47.6)		
Yaş	43±6	44±6	- 0.949**	0.345
Ortalama ders saati	10±6	11±7	- 0.443**	0.658
Yıllık toplam ders saati	83±76	85±89	- 0.119**	0.906
Başka kurumda çalışma süresi	5.3±4.9	6.8±6.4	- 1.166**	0.247

*Pearson ki-kare, **Student t-test, t değeri

4.2.3. Her Bir Öğretim Stili Grubu İçin Lojistik Regresyon Sonuçları

Grup 1 (Uzman, Otoriter) İçin Lojistik Regresyon Sonuçları

Bağımlı değişken olarak Grup 1 öğretim stili, bağımsız değişkenler olarak da yaş, medeni durum, cinsiyet, profesör olmak yıllık ders saati, eğitim becerileri kursuna katılım, PDÖ kursuna katılım, eğitimi öncelikli görev olarak düşünme, eğitime öncelikli olarak zaman ayırma, çalışılan bölüm alınmıştır.

Grup 1 için 18 kişinin eksik verisi bulunduğundan 84 kişi analize alınmıştır. Grup 1 için “-2 log olasılık” değeri ile yalnızca bağımlı değişkenin varlığında bağıntıdaki “a” sabitine göre model uyumu değerlendirilmiş ve 81.801 olarak hesaplanmıştır. Öğretim üyelerinin bağımsız değişken olarak belirlediğimiz özelliklerinin birinci grup (uzman, otoriter) öğretim stillerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 18).

Tablo 18. Grup 1 (Uzman, Otoriter) İçin Lojistik Regresyon Analiz Sonuçları

DEĞİŞKEN	B	P	O.R.	%95 GA	
Profesör olmak	-0.593	0.420	0.553	0.131	2.336
Yaş	0.065	0.359	1.068	0.928	1.228
Medeni durum	-0.667	0.526	0.513	0.066	4.022
Cinsiyet	-1.287	0.138	0.276	0.050	1.512
Yıllık ders saati	-0.002	0.614	0.998	0.992	1.005
Eğitim becerileri kursuna katılım	0.695	0.308	2.004	0.526	7.629
PDÖ kursuna katılım	0.151	0.818	1.163	0.321	4.217
Eğitimi öncelikli görev olarak düşünme	0.197	0.789	1.218	0.287	5.166
Eğitime öncelikli olarak zaman ayırma	-0.963	0.174	0.382	0.095	1.532
Cerrahi tıp bilimlerinde çalışma	0.010	0.992	1.010	0.156	6.536
Dâhili tıp bilimlerinde çalışma	-0.327	0.691	0.721	0.144	3.604
Grup 1 (sabit)	1.447	0.0001			

Grup 2 (Uzman, Otoriter, Kişisel Model) İçin Lojistik Regresyon Sonuçları

Grup 2 (uzman, otoriter, kişisel model) öğretim stili için yaş, medeni durum, cinsiyet, profesör olmak, yıllık ders saati, eğitim becerileri kursuna katılım, PDÖ kursuna katılım, eğitimi öncelikli görev olarak düşünme, eğitime öncelikli olarak zaman ayırma, çalışılan bölüm modele dâhil edilerek yapılan analizde 18 kişinin eksik verisi bulunduğundan 84 kişi analize alınmıştır. Grup 2 için “-2 log olasılık” değeri 113.382 olarak hesaplanmıştır. Öğretim üyelerinin bağımsız değişken olarak belirlediğimiz özelliklerinin ikinci grup (uzman, otoriter, kişisel model) öğretim stillerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 19).

Tablo 19. Grup 2 (Uzman, Otoriter, Kişisel Model) İçin Lojistik Regresyon Analiz Sonuçları

DEĞİŞKEN	B	P	O.R.	%95 GA	
Profesör olmak	0.220	0.705	1.247	0.398	3.904
Yaş	0.025	0.648	1.025	0.921	1.141
Medeni durum	-0.954	0.247	0.385	0.077	1.938
Cinsiyet	-0.005	0.994	0.995	0.314	3.152
Yıllık ders saati	0.002	0.556	1.002	0.996	1.008
Eğitim becerileri kursuna katılım	-0.214	0.663	0.807	0.309	2.112
PDO kursuna katılım	-0.649	0.207	0.523	0.191	1.431
Eğitimi öncelikli görev olarak düşünme	0.244	0.672	1.277	0.412	3.953
Eğitime öncelikli olarak zaman ayırma	0.021	0.971	1.021	0.328	3.174
Cerrahi tıp bilimlerinde çalışma	-0.942	0.240	0.390	0.081	1.876
Dâhili tıp bilimlerinde çalışma	-0.813	0.245	0.443	0.113	1.745
Grup 2 (sabit)	1.471				

Grup 3 (Uzman, Kişisel Model, Kolaylaştırıcı) İçin Lojistik Regresyon Sonuçları

Grup 3 (uzman, kişisel model, kolaylaştırıcı) öğretim stili için benzer şekilde yaş, medeni durum, cinsiyet, profesör olmak, yıllık ders saati, eğitim becerileri kursuna katılım, PDÖ kursuna katılım, eğitimi öncelikli görev olarak düşünme, eğitime öncelikli olarak zaman ayırma, çalışılan bölüm modele dahil edilmiştir. 84 Kişi analize alınmıştır. Grup 3 için “-2 log olasılık” değeri 68.733 olarak hesaplanmıştır. Öğretim üyelerinin bağımsız değişken olarak belirlediğimiz özelliklerinin üçüncü grup (uzman, kişisel model, kolaylaştırıcı) öğretim stillerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 20).

Tablo 20. Grup 3 (Uzman, Kişisel Model, Kolaylaştırıcı) İçin Lojistik Regresyon Analiz Sonuçları

DEĞİŞKEN	B	P	O.R.	%95 GA	
Profesör olmak	0.626	0.438	1.870	0.384	9.096
Yaş	-0.134	0.104	0.875	0.745	1.028
Medeni durum	20.779	0.999	1.057	0.000	.
Cinsiyet	1.172	0.179	3.229	0.583	17.875
Yıllık ders saati	0.004	0.478	1.004	0.993	1.015
Eğitim becerileri kursuna katılım	1.150	0.130	3.159	0.712	14.020
PDO kursuna katılım	0.184	0.805	1.202	0.279	5.183
Eğitimi öncelikli görev olarak düşünme	1.228	0.109	3.415	0.762	15.307
Eğitime öncelikli olarak zaman ayırma	0.102	0.903	1.107	0.215	5.692
Cerrahi tıp bilimlerinde çalışma	-0.783	0.453	0.457	0.059	3.534
Dâhili tıp bilimlerinde çalışma	-0.193	0.828	0.825	0.144	4.712
Grup 3 (sabit)	5.071	0.112			

Grup 4 (Uzman, Kolaylaştırıcı, Temsilci) İçin Lojistik Regresyon Sonuçları

Grup 4 (uzman, kolaylaştırıcı, temsilci) öğretim stili için benzer şekilde yaş, medeni durum, cinsiyet, profesör olmak, yıllık ders saati, eğitim becerileri kursuna katılım, PDÖ kursuna katılım, eğitimi öncelikli görev olarak düşünme, eğitime öncelikli olarak zaman ayırma, çalışılan bölüm modele dahil edilmiştir. 84 Kişi analize alınmıştır. Grup 4 için “-2 log olasılık” değeri 89.818 olarak hesaplanmıştır. Öğretim üyelerinin bağımsız değişken olarak belirlediğimiz özelliklerinin dördüncü grup (uzman, kolaylaştırıcı, temsilci) öğretim stillerine etkisi istatistiksel olarak anlamlı değildir (Tablo 21).

Tablo 21. Grup 4 (Uzman, Kolaylaştırıcı, Temsilci) İçin Lojistik Regresyon Analiz Sonuçları

DEĞİŞKEN	B	P	O.R.	%95 GA	
Profesör olmak	0.091	0.893	1.095	0.292	4.115
Yaş	0.017	0.784	1.018	0.899	1.152
Medeni durum	-0.341	0.719	0.711	0.111	4.546
Cinsiyet	-0.178	0.804	0.837	0.205	3.420
Yıllık ders saati	0.001	0.786	1.001	0.994	1.008
Eğitim becerileri kursuna katılım	0.917	0.133	2.503	0.757	8.271
PDO kursuna katılım	-0.505	0.438	0.603	0.169	2.161
Eğitimi öncelikli görev olarak düşünme	1.554	0.048	4.732	1.011	22.154
Eğitime öncelikli olarak zaman ayırma	-1.150	0.135	0.317	0.070	1.431
Cerrahi tıp bilimlerinde çalışma	-1.772	0.068	0.170	0.025	1.137
Dâhili tıp bilimlerinde çalışma	-1.289	0.087	0.276	0.063	1.207
Grup 4 (sabit)	-1.743	0.444			

TARTIŞMA

5.1. Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğretim Stilleri

Eğitim eğiticiler, öğrenciler, öğrenme ortamları, öğretim programları, değerlendirme yöntemleri, müfredat, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri gibi bileşenlerden oluşur. Bir eğitim programının başarılı olması, tüm bileşenlerin doğru yapılandırılması ve uyumu ile mümkündür (3). Bu nedenle, bileşenler arasında yer alan eğiticilerin bireysel farklılıklarının ortaya konması ve eğitim programları oluşturulurken bu farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Eğiticilerin sosyo-demografik özellikleri, eğitim durumları, meslek öncelikleri, deneyimleri ve öğretim stilleri bu farklılıklar arasında sayılabilir.

Bu çalışmada Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyelerinin sosyo-demografik özellikleri, akademik unvanları, görev yaptıkları bölüm, görev süreleri, daha önce başka bir kurumda çalışma, eğitimle ilgili kurslara katılım, eğitim aldıkları kurumlar, eğitim kurullarında çalışma deneyimleri ile eğitim, hizmet ve araştırma olarak sınıflandırılmış görev alanları konusundaki öncelik sıralamaları ve öğretim stilleri tanımlanmıştır.

Çalışmamızda öğretim üyelerinin en sık ikinci grup öğretim stillerinde yer alan uzman/otoriter/kişisel model öğretim stillerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu öğretim stiline sahip eğiticiler öğrencilere bir şeyi yapma konusunda rehberlik eder, yol gösterir ve kendi deneyimlerini aktararak kişisel model oluştururlar. Sınıf dersinde alternatif yaklaşımları tartışmak, kişisel deneyimlerden örnekler sunmak, doğrudan örnekler vermek, düşünce yollarını ve yapılması gerekenleri açıklamak kullanılan öğretim yöntemlerindedir. Öğrencilerle grup 1 (uzman/otoriter) öğretim stillerine göre daha iyi iletişim kurulsa da geleneksel öğretim yöntemleri ve “eğitici merkezli” öğretim ortamlarını ön plana çıkarmaktadır. Eğitici merkezli ortamlarda eğitim sürecini çoğunlukla öğretmen yönetir. Eğiticilerin öğrencilerin ihtiyaçları konusundaki duyarlılıkları düşüktür (25). Fakültemizde kullanılan öğretim yöntemlerinin çoğunu aynı anda çok sayıda öğrenciye ulaşılabildiği ve ekonomik olduğu için klasik dersler oluşturmaktadır. Klasik dersler tıp eğitiminde bilgi akışı için kolaylıkla vazgeçilemeyecek bir öğretim yöntemidir. Ancak eğitim programımızda öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarına izin veren diğer yöntemler yeterince kullanılmadığından “eğitici merkezli” stiller ön plana çıkıyor olabilir.

Fakültemizde “uzman” stiline sahip olma diğer baskın stillere göre oldukça yüksek oranda tespit edilmiştir. Uzman stiline sahip eğiticiler alanlarıyla ilgili pek çok bilgi ve yeteneğe sahiptir ve bunu öğrencilere aktarmak ister (25). Tıp eğitimi çalışma ortamında yürütülür ve tıp eğiticilerin çoğu eğitim görevleri yanında laboratuvar ve hasta bakım hizmeti sunmaktadır. Tıp eğiticilerinin aynı zamanda hizmet sunucu ve kendi alanlarında lisansüstü eğitim almış olmaları kendi alanlarında ayrıntılı bilgi sahibi olmalarını açıklamaktadır.

Uzman stilinde ayrıntılı bilgi sunumu ön plandadır. Tıp eğitimindeki bilgi yükü, kısa sürede çok sayıda ve ayrıntılı bilgi sunumu isteğine neden olabilir. Oysa günümüzde hazır bilgi sunumundan çok bilgi okuryazarlığı, kendi kendine öğrenme ve öğrencinin eğitim sürecine aktif katılımına olanak veren içerik ve yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Fakültemiz öğretim üyelerinin bu konudaki bilgi, inanç ve tutumlar araştırılabilir.

5.2. Öğretim Stillerini Etkileyen Faktörler

Öğretim stillerini etkileyen faktörler arasında, öğrencilerin özellikleri ve yetenekleri, kişiler arası ilişki kurma isteği, öğrencilerin öğrenme stilleri, öğretmenlerin öğrenme görevlerini kontrol etme ihtiyaçları, öğrenme durumu talepleri, konu alanı, zaman ve öğrenme ortamı yer alır (4, 26).

Öğretim stillerinin tıp eğitimi ortamında önemini değerlendiren kısıtlı sayıda uluslararası çalışma bulunmaktadır. Bunların bir kısmında öğretim üyeleri, uzmanlık öğrencileri ve hatta öğrencilerin öğretim stilleri araştırılmış; birkaç çalışmada ise eğitim yönlendiricilerinin öğretim ve öğrencilerin öğrenim stillerinin karşılaştırılması/uyumu çalışılmıştır. Aşağıda bu konudaki uluslararası yayınlara değinilmiştir:

Amerika Birleşik Devletleri'nde bir üçüncül merkezdeki cerrahi bilimler öğretim üyeleri (n=61), cerrahi asistanları (n=96) ve tıp öğrencilerinin (n=183) öğrenim (Kolb ölçeği ile) ve öğretim stilleri (Grasha-Riechmann Öğretim Stili Ölçeği) araştırılmış. Asistanların aktif öğrenmeyi, öğretim üyelerinin ise reflektif öğrenmeyi tercih ettiği tespit edilmiş. Öğretim stilleri açısından ise öğretim üyelerinin diğerlerine göre daha sık “eğitici merkezli stilleri” ve ara stil olan “rol model stili”ni kullandıkları belirlenmiş. Yazarlar, öğretim üyeleri ve tıp öğrencilerinin hem öğrenim hem de öğretim stili tercihlerinin anlamlı olarak farklılık gösterdiğini ve bunlar arasındaki etkileşim ve uyumun da ayrıntılı olarak araştırılması gerektiğini vurgulamış (27). Bizim çalışmamızda da “eğitici merkezli stiller” ve “rol model olma” öğretim üyelerimizin en sık tercih ettiği stiller olarak belirlenmiştir. Bu konu ile bağlantılı olarak Vaughn ve Baker (2008), belirli öğrenim-öğretim stili kombinasyonlarının öğrenmeyi pekiştireceği hipotezini tıp eğitimi ortamında değerlendirmiş, çalışmada Grasha'nın öğrenim ve öğretim stili ölçekleri kullanılmış. Kişisel ve kolaylaştırıcı öğretim stili ve işbirlikçi öğrenim stili birlikteliğinin, sağlıklı bir öğretim-öğrenim iklimini desteklediği sonucuna varılmış (28). Yazarlar; belirli öğrenim-öğretim stili kombinasyonlarının öğretici ve öğrenci arasında eşleştirilmesinin yararlı olabileceği sonucuna varmış. Bizim çalışmamızda bir eşleştirme (öğrenim stili ayağı olmadığından) yapılmamış olmakla beraber, Türkiye'de de benzeri çalışmaların yapılması gerektiğini düşünüyoruz.

Amerika Birleşik Devletleri'nde tıp fakültelerinde yürütülen ve Grasha'nın ölçeğini kullanan ve yukarıda özetlenen çalışmalarda, öğretim üyelerinde kolaylaştırıcı ve temsilci öğretim stilleri en sık saptanma eğilimindedir (27, 28). Örneğin Jack ve arkadaşlarının çalışmasında, öğretim üyelerinin %35 ve %34'ü sırası ile kolaylaştırıcı ve temsilci stile sahip bulunmuştur (27). Bu da “öğrenci merkezli” olan dördüncü grubu ön plana çıkarmaktadır. Bizim çalışmamızda “eğitici merkezli” olan ikinci grup ön plana

çıkılmaktadır. Çalışma modelini kurgularken cinsiyet, yaş, eğitimle ilgili kurslara katılım, öğretim üyesi olarak deneyim, eğitimi öncelikli görev olarak benimseme ya da zaman ayırabilme, hizmet yükü daha az olan tıp bilimlerinde görev alma gibi değişkenlerin “öğrenci merkezli” öğretim stillerinin tercih edilmesinde etkili olabileceğini düşünmüştük. Yaptığımız analizler sonucunda ise bu değişkenlerin, fakültemiz öğretim üyelerinin öğretim stilleri açısından bir farklılığa neden olmadığını tespit ettik. Ayrıca çalışmamızda “uzman” stili genel olarak en sık saptanan baskın stil iken, Amerika Birleşik Devletleri merkezli araştırmalarda bu oran % 5-25 oranında kalmaktadır.

Öğretim stili oranlarındaki bu farklılık iki nedenden kaynaklanıyor olabilir:

Birincisi, öğretim üyelerinin görev yaptığı kurumlarda uygulanan öğretim teknikleri ve bu tekniklerin müfredattaki ağırlıkları öğretim stilini etkileyebilir. Genel olarak fakültemizde uygulanan öğretim tekniklerinin çoğu konferans dersi (müfredatın yaklaşık %70'i), demonstrasyon gibi (laboratuvar dersleri %10-15) öğreticinin alan uzmanlığını ön plana çıkararak tekniklerdir. Özel Çalışma Modülü (ÖÇM), Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ) gibi küçük grup çalışmaları, proje hazırlama, saha çalışmaları ve portfolyo kullanımı gibi eğitim teknikler ise fakültemizde oldukça az oranda kullanılmaktadır (yaklaşık %7). Oysa ikinci sırada adı geçen teknikler “kolaylaştırıcı” ve “temsili” stillerin ön plana çıkacağı yani “öğrenci merkezli” yaklaşımların kullanılacağı eğitim fırsatlarıdır. Fakültemizde kullanım oranının düşüklüğü “öğrenci merkezli” stillerin oranının diğerlerine göre düşük çıkmasına neden olmuş olabilir.

İkincisi, öğretim stilleri değer yargılarını da kapsayan kültürel farklılıklardan etkileniyor olabilir. Ülkemizde bir öğretim üyesinden en fazla beklenen ve olumlu karşılanan özellik “uzman olması” yani alanında en fazla ve ayrıntılı bilgiye sahip olmasıdır. Ülkemizde genellikle “bilgi ölçen” sıralama sınavlarından geçilerek (uzmanlık sınavı) ve araştırma planlama ve yazım konusundaki yeterlikler ölçülerek öğretim üyesi olunmakta ve kıdem alınmaktadır (29, 30). Eğiticilikle ilgili ölçütler ise lisans ve lisansüstü verilen toplam ders saati ile sınırlıdır. Farklı eğitim tekniklerini kullanabilme, öğrenciye yol gösterme, kılavuzluk etme gibi beceriler ise önem ve takdir sıralamasında daha sonra gelen ve öğretim üyesi atama ölçütleri içinde yer almayan özelliklerdir.

Öğretim stillerinin değer yargıları etkileşimini sağlık bilimleri eğitiminde araştıran ve değerlendiren kısıtlı veri bulunmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail’de bulunan iki dış hekimliği fakültesinin (Tel Aviv ve Florida’da) temel tıp bilimleri öğretim üyelerini içeren bir çalışmada, “Teaching Behaviour Preferences Survey” (TBPS) kullanılarak öğretim üyelerinin çeşitli öğretim stili tercihleri araştırılmış (31). Amerika Birleşik Devletleri öğretim üyelerinin, İsraili meslektaşlarına göre “öğrenci merkezli” değerlendirmeyi daha fazla tercih ettiği tespit edilmiş. Anılan çalışma, küçük ölçekli olması ve sadece iki merkezi içermesine rağmen, tıp eğitiminde öğretim stili ve buna bağlı uygulamaların kültürel farklılıklar gösterebileceğini desteklemektedir. Örneğin, Irak’ta bir tıp fakültesindeki öğretim üyelerini içeren bir çalışmada öğretim yöntemlerine dair en önemli 2 sorunun derslikteki öğrenci sayısının fazlalığı (%45) ve “öğreten merkezli” eğitimin ön plana çıkarılması (%45) olduğu saptanmıştır (32).

Tıp alanı dışında yapılan daha geniş çalışmalar da benzer noktaları vurgulamaktadır (33). Yedi ülkeden 1400'ün üzerinde öğretmenin "Mosston Öğretim Stili Spektrumu" ölçeğinin kullanıldığı çalışma öğretmenlerin stil kullanımının stiller hakkındaki inançlarından anlamlı olarak etkilendiği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, öğretim stilleri eğiticinin yetiştiği ortam; aldığı öğretim ve eğitim ile bulunduğu kültürel ortamdan bağımsız olamayacağı dikkate alınmalıdır.

SONUÇLAR

Araştırma sonuçları, fakültemiz öğretim üyelerinin çoğunlukla ikinci grup öğretim stillerinde yer alan uzman/otoriter/kişisel model öğretim stillerini tercih ettiğini göstermiştir.

Fakültemiz öğretim üyelerinin baskın öğretim stilleri incelendiğinde en sık “uzman” stiline sahip oldukları tespit edilmiştir.

Cinsiyet, yaş, eğitimle ilgili kurslara katılım, öğretim üyesi olarak deneyim, eğitimi öncelikli görev olarak benimseme ya da zaman ayırabilme, hizmet yükü daha az olan tıp bilimlerinde görev alma gibi değişkenlerin fakültemiz eğiticilerinin öğretim stili tercihlerinde belirleyici olmadıkları görülmüştür.

ÖNERİLER

1. Tıp eğitimcilerinin öğretim stillerinin tanımlanması, eğitimcilerin kendi stillerinin farkında olmalarına ve öğrencilerle daha uyumlu bir eğitim süreci yaşamalarına katkı sağlayabilir. Eğitim kurumu açısından ise akademik altyapının değerlendirilmesine, kullanılan öğretim yöntemleri ile eğitimciler ve öğrenciler arasındaki uyumun artırılmasına ve dolayısıyla eğitimin daha verimli bir hale getirilmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle tıp fakültelerinde öğretim stilleri tanımlanmalı ve öğretim üyeleri ile paylaşılmalıdır.
2. Fakültemiz öğretim üyelerinin öğretim ve eğitim konularındaki bilgi, inanç ve tutumları öğretim stillerini etkiliyor olabilir. Bu konuda bir araştırma yapılabilir.
3. Öğretim üyelerinin öğretim stilleri ile kurumda uygulanan öğretim yöntemlerinin ve öğrencilerin sahip olduğu öğrenim yöntemlerinin uyumu incelenmelidir.

KAYNAKLAR

1. Board of Medical Education, “Doctors as Teachers”, 2006, British Medical Association, London.
2. Online Etymology Dictionary, <http://etymonline.com/?term=doctor>.
3. Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu. Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Standartları 2011, www.uteak.org.tr
4. Grasha AF, “The Dynamics of One-On-One Teaching”, *College Teaching*, 2002; 50 (4), 139-146.
5. Newble D, Cannon R, “A Handbook For Medical Teachers”, 1994, Kluwer Academic, London.
6. Harden RM. Crosby J, “AMEE Guide No 20: The Good Teacher Is More Than A Lecturer- The Twelve Roles Of The Teacher”, *Medical Teacher*, 2000;22:334-347.
7. Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü, <http://tdkterim.gov.tr>
8. Sönmez V, “Eğitim Felsefesi”, 2012, Anı Yayıncılık, Ankara.
9. Bacanlı H, “Psikolojik Kavram Analizleri”, 2002, Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul.
10. Bilen M, “Plandan Uygulamaya Öğretim”, 2006, Anı Yayıncılık, Ankara.
11. Açıkgöz KÜ, “Etkili Öğrenme ve Öğretme”, 2007, Biliş Eğitim Yayınları, İstanbul.
12. Sayek İ, Odabaşı O, Kiper N, “Türk Tabipleri Birliği Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Raporu-2010”, 2010, TTB Yayınları, Ankara.
13. Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitim Rehberi, <http://tip.sdu.edu.tr/tr/egitim-rehberi.html>
14. Quirk ME, “How To Learn and Teach in Medical School: A Learner-Centered Approach”, 1996, Charles C. Thomas Publishers, Illinois.
15. Üredi L, “İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi” Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Tezi. Tez Danışmanı: Yıldız Güven. İstanbul, 2006.

16. Üredi TI, Üredi L, “Sınıf Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri Öğretme Stillerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri”, Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Edirne, 1-3 Ekim 2009.
17. Squires GA, “Framework for Teaching”, British Journal of Educational Studies, 2004;52:342-358.
18. Vatanserver K, “Öğretim Üyelerinin Öğretme Yönelimlerinin Belirlenmesi: Klinisyen Öğretim Üyeleriyle Niteliksel Bir Çalışma”, Tıp Eğitimi Dünyası, 2011;29:34-47.
19. Simpson M, Buckman R, Stewart M, Maguire P, Lipkin M, Novack D, Till J, “Doctor-patient communication: The Toronto consensus statement”, BMJ, 1991;303:1385-1387.
20. Demirbaş M, Yağbasan R, “Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005;18:363-382.
21. Vaughn L, Baker R, “Teaching in The Medical Setting: Balancing Teaching Styles, Learning Styles and Teaching Methods”, Medical Teacher, 2001;23: 610-612.
22. Vaughn L, Del Rey JG, Baker R, “Microburst Teaching and Learning”, Medical Teacher, 2001;23:39-43.
23. Grasha FA, "A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator", College Teaching, 1994;42:8-12.
24. Hulley BS, Cummings SR, Browner WS, Grady D, Hearst N, Newman TB, “Designing Clinical Research”, 2001, Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
25. Grasha AF, “Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching & Learning Styles”, 1996, Alliance Publishers, Pittsburgh.
26. Wilson SL, “The Effect of two Teaching Styles on Children’s Skill Performance and Task Analysis Ability”, Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate at the Curry School of Education University of Virginia for the Degree of Doctor Education, 1997, Virginia.
27. Jack MC, Kenkare SB, Saville BR, Beidler SK, Saba SC, West AN, Hanemann MS, van Aalst JA, “Improving education under work-hour restrictions: comparing learning and teaching preferences of faculty, residents, and students”, J Surg Educ, 2010;67:290-296.

28. Vaughn LM, Baker RC, “Do different pairings of teaching styles and learning styles make a difference? Preceptor and resident perceptions”, *Teach Learn Med*, 2008;20:239-247.
29. T.C. Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı Doçentlik Sınavı Alanları ve Başvuru Koşulları, <http://www.uak.gov.tr/?q=node/13>
30. Süleyman Demirel Üniversitesi Öğretim Üyeliği Kadrolarına Başvurma, Atama ve Yükseltme ile ilgili Değerlendirme Kriterleri , w3.sdu.edu.tr/haber/AtamaKriteri-2012
31. Behar-Horenstein LS, Mitchell GS, Notzer N, Penfield R, Eli I, “Teaching style beliefs among U.S. and Israeli faculty”, *J Dent Educ*, 2006;70:851-856.
32. Saleh AM, Al-Tawil NG, Al-Hadithi TS, “Teaching methods in Hawler College of Medicine in Iraq: a qualitative assessment from teachers' perspectives”, *BMC Med Educ*, 2012;12:59.
33. Cothran DJ, Hodges Kulinna P, Banville D, Choi E, Amade-Escot C, MacPhail A, Macdonald D, Richard JF, Sarmiento P, Kirk D, “A cross-cultural investigation of the use of teaching styles”, *Res Q Exerc Sport*, 2005;76:193-201.

ÖZGEÇMİŞ

Esin Kulaç 1975 yılında İzmir’de doğdu, ilk, orta ve lise eğitimini burada tamamladı. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde tıp doktorluğu ve adından halk sağlığı uzmanlığı eğitimi aldı. İki bin beş ile 2008 yılları arasında Kastamonu İl Sağlık Müdürlüğü ve Sağlık Bakanlığı Refik Saydam Hıfzıssıhha Merkezi Başkanlığı’nda uzman doktor olarak çalıştı. İki bin sekiz -2013 yılları arasında Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı başkanlığı, Probleme Dayalı Öğrenim Koordinatörlüğü ve eğitim baş koordinatör yardımcılığı görevlerini yürüten Dr. Kulaç, halen Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı’nda yardımcı doçent olarak çalışmaktadır.

Ulusal düzeydeki görevleri arasında Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği (TEGED) yönetim kurulu üyeliği, kongre ve sempozyum düzenleme kurulu üyelikleri ile Tıp Eğitimi Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (TEBDAD) Değerlendirme ve İzleme Ziyareti Komisyonu üyeliği bulunmaktadır.

EKLER

Grasha- Riechmann Öğretim Stili Ölçeği

Değerli öğretim üyesi, lütfen öğretim ile ilgili davranışlarınızı tanımlayan aşağıdaki ifadelere ne derece katılıp katılmadığınızı daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifadeye **tamamen katılıyorsanız** "7" yi, hiç katılmıyorsanız "1" i daire içine alınız. İfadeye daha az ya da daha fazla katılıyorsanız, 1 ile 7 arasında size en yakın dereceli olan cevabınızı daire içine alarak işaretleyiniz.

1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Biraz Katılmıyorum	4 Kararsızım	5 Biraz Katılıyorum	6 Katılıyorum	7 Tamamen Katılıyorum
--------------------------	-------------------	----------------------------	-----------------	---------------------------	------------------	-----------------------------

Öğretim üyesinin adı-soyadı:

1. Öğrencilerin kazanması gereken en önemli şeyler; olgular, kavramlar ve ilkelerdir.	1	2	3	4	5	6	7
2. Sınıfta öğrenciler için yüksek standartlar koyarım.	1	2	3	4	5	6	7
3. Söylediklerim ve yaptıklarım öğrencilerin derslerdeki konular hakkında düşünme şekillerine model oluşturur.	1	2	3	4	5	6	7
4. Öğretim amaçlarım ve metotlarım farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap eder.	1	2	3	4	5	6	7
5. Öğrencilerim ders projeleri (seminer-makale hazırlama) üzerinde benden çok az bir yardım alarak kendi başlarına çalışırlar.	1	2	3	4	5	6	7
6. Bilgimi ve uzmanlığımı öğrencilerle paylaşmak benim için çok önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
7. Performansları yetersiz olduğunda öğrencilere olumsuz geribildirimde bulunurum.	1	2	3	4	5	6	7
8. Öğrencileri benim verdiğim örneklerden daha iyi örnek vermeleri için teşvik ederim.	1	2	3	4	5	6	7
9. Öğrencilere bireysel çalışmalarında ve/veya grup projelerinde yaptıkları işi nasıl geliştirebilecekleri konusunda rehberlik yapmak için zaman ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7
10. Sınıfta yapılan etkinlikler öğrencileri ders konuları hakkında kendi düşüncelerini oluşturmaya teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
11. Bir konu hakkında söylediklerim öğrencilerin o alandaki konular üzerinde daha geniş bir görüş açısına sahip olmaları açısından önem taşır.	1	2	3	4	5	6	7
12. Öğrenciler benim standartlarımı ve beklentilerimi biraz katı ve değişmez olarak tanımlar.	1	2	3	4	5	6	7
13. Öğrencilere ders konularına tam olarak hakim olmaları için neyi, nasıl yapmaları gerektiğini açık bir biçimde gösteririm.	1	2	3	4	5	6	7

1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Biraz Katılmıyorum	4 Kararsızım	5 Biraz Katılıyorum	6 Katılıyorum	7 Tamamen Katılıyorum
--------------------------	-------------------	----------------------------	-----------------	---------------------------	------------------	-----------------------------

14. Derslerimde öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmek için küçük grup tartışmaları yapılır.	1	2	3	4	5	6	7
15. Öğrenciler bir ya da daha fazla ben merkezli (kendi kendine=öz denetimli) öğrenme deneyimi tasarlarlar.	1	2	3	4	5	6	7
16. Öğrencilerin ders sonunda konular hakkında daha geniş çalışmalar yapabilecek temele sahip olmalarını isterim.	1	2	3	4	5	6	7
17. Öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve nasıl öğrenebileceklerini tanımlamak bana ait bir sorundur.	1	2	3	4	5	6	7
18. Konuyla ilgili bazı noktaları açıklamak için kendi kişisel deneyimlerimden örnekleri sıkça kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7
19. Öğrencilere sorular sorarak, farklı seçenekleri araştırarak ve alternatif yollar tavsiye ederek öğrencilerin ders projelerini (seminer-makale hazırlama) yönlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7
20. Öğrencilerin bağımsız düşünme ve çalışma becerilerini geliştirmek önemli bir amaçtır.	1	2	3	4	5	6	7
21. Sınıftaki/anabilim dalındaki/servisteki her ders saatinin önemli bir bölümünü ders anlatmaya ayırırım.	1	2	3	4	5	6	7
22. Derslerde/anabilim dalında/serviste vb. verdiğim ödevlerin(görevlerin) nasıl yapılması gerektiğini çok açık bir şekilde belirtirim.	1	2	3	4	5	6	7
23. Öğrencilere çeşitli ilke ve kavramları nasıl kullanmaları gerektiğini sık sık gösteririm.	1	2	3	4	5	6	7
24. Dersteki/anabilim dalındaki/servisteki etkinlikler öğrencilerin öğrenmeleri için inisiyatif ve sorumluluk almalarını teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
25. Öğrenciler sınıfta/anabilim dalında dersin bir bölümünde öğretim yapmak için sorumluluk alırlar.	1	2	3	4	5	6	7
26. Sınıfta/anabilim dalında tartışılan konular hakkındaki anlaşmazlığı gidermek için benim uzmanlığımdan belirgin bir şekilde faydalanılır.	1	2	3	4	5	6	7
27. Bu ders(dersler), ulaşmak istediğim çok belirgin amaç ve hedefleri içerir.	1	2	3	4	5	6	7

1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Biraz Katılmıyorum	4 Kararsızım	5 Biraz Katılıyorum	6 Katılıyorum	7 Tamamen Katılıyorum
--------------------------	-------------------	----------------------------	-----------------	---------------------------	------------------	-----------------------------

28. Öğrenciler kendi performansları hakkında yazılı ve/veya sözlü olarak sık sık eleştiriler alırlar.	1	2	3	4	5	6	7
29. Öğrencilerin derslerde neyi, nasıl öğreteceğim hakkındaki önerilerini öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5	6	7
30. Öğrenciler bağımsız çalışmalarını ve/veya grup projelerini tamamlama hızını kendileri belirlerler.	1	2	3	4	5	6	7
31. Öğrenciler beni ihtiyaç duydukları olguları, ilkeleri ve kavramları onlara sağlayan bir “bilgi deposu” olarak tanımlayabilirler.	1	2	3	4	5	6	7
32. Benim derslerimde öğrencilerden neler yapmalarını istediğim programımda açıkça belirtilmiştir.	1	2	3	4	5	6	7
33. Sonuçta, birçok öğrenci ders konuları hakkında benim gibi düşünmeye başlar.	1	2	3	4	5	6	7
34. Öğrenciler dersin gereklerini yerine getirmek için çeşitli etkinlikler arasından seçim yapabilirler.	1	2	3	4	5	6	7
35. Benim öğretim yaklaşımım, alt kademesindeki çalışanlarına görev ve sorumluluk dağıtan bir yöneticinin yaklaşımına benzer.	1	2	3	4	5	6	7
36. Derslerdeki tüm konuları işlemek için yeterli zamanım yoktur.	1	2	3	4	5	6	7
37. Benim standartlarım ve beklentilerim öğrencilerin öğrenmek için ihtiyaç duydukları disiplini geliştirmelerine yardımcı olur.	1	2	3	4	5	6	7
38. Öğrenciler beni davranış ve düşünceleriyle ilgili hatalarla yakından ilgilenen ve düzeltten bir rehber olarak görürler.	1	2	3	4	5	6	7
39. Öğrencilerime derslerde başarılı olabilmeleri için yoğun olarak kişisel destek ve cesaret veririm.	1	2	3	4	5	6	7
40. Öğrencilerin yardıma ihtiyaç duydukları her zaman başvuracakları bir kaynak kişi olma rolünü benimserim.	1	2	3	4	5	6	7

Bağımsız Değişkenler İçin Veri Toplama Formu

1. Cinsiyetiniz

Kadın	
Erkek	

1. Medeni durumunuz?

Evli	
Bekâr	

2. Yaşınız

.....

3. Anabilim Dalınız

.....Anabilim Dalı

4. Unvanınız?

Öğr. Gör.	
Yrd. Doç.	
Doç.	
Prof.	

5. Mezun olduğunuz fakülte

.....Fakültesi

6. Uzmanlık / Doktora eğitiminizi aldığınız fakülte

..... Fakültesi

7. Tıp fakültesi eğitim programında yaklaşık kaç yıldır ders anlatıyorsunuz?

.....yıl

8. Kaç ay/yıldır öğretim üyesi olarak çalışıyorsunuz?

.....yıl

9. Tıp fakültesi eğitim programında yılda yaklaşık kaç saat ders anlatıyorsunuz?

.....saat

10. Uzmanlık eğitiminizden sonra SDÜ dışında başka bir kurumda çalıştınız mı?

Evet	
Hayır	

11. Yanıtınız evet ise başka kurumda çalışma süreniz kaç yıl çalıştınız?

.....yıl

12. Eğitim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitici eğitimi kursuna katıldınız mı?

Evet	
Hayır	

13. Probleme dayalı öğrenim kursu aldınız mı?

Evet	
Hayır	

14. SDÜTF de bugüne kadar eğitim ile ilgili kurul veya komisyonlarda görev aldınız mı?

Evet	
Hayır	

15. SDÜTF de halen devam eden eğitim ile ilgili kurul veya komisyonlarda göreviniz var mı?

Evet	
Hayır	

16. Aşağıda yer alan görevleri sizin için önceliklerine göre 1'den 3'e kadar sıralayınız.

	Öncelik sırası
Hizmet (hasta tanı ve tedavisi ile ilgili işler)	
Araştırma ile ilgili işler	
Eğitim ile ilgili işler	

17. Aşağıda yer alan görevleri bir iş günü içerisinde en fazla zaman ayırabildiğiniz göreve 1, en az zaman ayırabildiğiniz göreve 3 verecek şekilde yeniden sıralayınız.

	Öncelik sırası
Hizmet (hasta tanı ve tedavisi ile ilgili işler)	
Araştırma ile ilgili işler	
Eğitim ile ilgili işler	