

ARAŞTIRMA

EGE ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ HALK SAĞLIĞI ANABİLİM DALI
DOKTORA PROGRAMI TEMEL EPİDEMİYOLOJİ DERSİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ*

Evaluation of the "Basic Epidemiology Course" within the Doctoral Programme of Public Health, Ege University Medical Faculty

A. Hilal Batı¹, Nilay T. Bümen²

ÖZET

Amaç: Çalışmanın amacı, EÜ Halk Sağlığı doktora programı Temel Epidemiyoloji dersinin programdan mezun ve halen öğrenciliği süren öğrenciler ile ilgili öğretim üyesi görüşleriyle değerlendirilmesidir.

Gereç ve Yöntem: Program, Eisner'in Eğitsel Eleştiri Model'ine uygun olarak nitel ve nicel tekniklerle değerlendirilmiştir. Halk Sağlığı Anabilim Dalı doktora eğitim programına, başlangıcından bu yana katılan tüm öğrenciler ve dersin eğiticiyi araştırma grubunu oluşturmuştur. Veriler anket kullanılarak ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Programa katılan 26 öğrenciden 21'i anketi yanıtlamıştır. Öğrencilerin 17'si ve tüm dönemlerde eğitici olan öğretim üyesi ile görüşmeler yapılmıştır. Eğitici ve öğrencilerin programın amaç ve hedefleri, kapsamı, eğitim durumları, öğrenci başarısının değerlendirilmesi gibi başlıklardaki görüşlerine dayalı olarak veri toplanmıştır. Nitel veriler eşzamanlı yuvalanma stratejisi temelinde değerlendirmeye alınmıştır. Nitel bulguların betimsel analizi ışığında araştırmanın alt problemlerine ilişkin nicel bulgular açıklanmaya çalışılmıştır.

Bulgular: Dersin amaç ve hedeflerinin zaman içinde öğrencilere daha iyi açıklanabildiği anlaşılmıştır. Dersin hedeflerini uygun bulan öğrencilerin bir bölümünün eğitimin başında dersin beklentilerinin olmaması dikkat çekicidir. Hedeflere ulaşılması doktora eğitim sürecini kapsamakta ve hatta aşmaktadır. Ders kapsamını anımsamakta zorlanan öğrenciler, temel konuları sayabilmekte ve anlamlı bir sıra içinde ve uygun olarak planlandığını düşünmektedir. Ders süresinin artırılması, örneklerin Türkiye'ye yönelik olması konusunda beklentiler vardır. Öğrenciler, genel olarak dersi kolay olarak algılamakta, ilgili kaynakların yeterli olduğunu ancak yeterince kullanılmadığını belirtmektedir. Dersin yapıldığı ortam ve araç-gereçlerinde zaman içinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı dersler öğrenci katılımı yapılmaktadır. Anlamak için mutlaka devam etmeyi gerektiren dersle ilgili olarak araştırma yapabilme fırsatı verilmesi beklenmektedir. Dersin sınav ve ödevlerinin bilişsel alanın tüm basamaklarını değerlendirebildiği izlenmektedir.

Sonuç: Dersin hedeflerinin, diğer derslerle bütünleştirilmesinin tekrar gözden geçirilmesi, ortak öğrenci projeleri yapılması ve programın öğrenci geribildirimleri ile güncellenmesi önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Program Değerlendirme, Halk Sağlığı Doktora Eğitimi, Temel Epidemiyoloji, Karma Teknik

ABSTRACT

Background: The aim of study is to evaluate the "Basic Epidemiology Course" within the doctoral programme of Public Health, Ege University Medical Faculty by gathering the opinions of students graduated from or attending the programme, and the lecturer, directing the programme.

Methods: The programme was evaluated by using qualitative and quantitative data gathering procedures in accordance with the educational criticism model devised by Eisner. The research group comprised the students attending the programme since the doctoral programme of the Public Health Department was first started, together with the course lecturer. Data gathered by the questionnaires and semi-structured interviews. Of the 26 students who attended the programme 21 answered the questionnaire. 17 of the students and the lecturer, who had been in charge of the programme since its inception were interviewed. The data was gathered in the light of the opinion of the lecturer and the students, under the headings of goals of the programme, content of the programme, learning and teaching process, evaluation of student success, relationship between being a doctorate student or a research assistant and the efficiency of the programme. Qualitative data was evaluated on the basis of concurrent nested strategy. With the help of descriptive analysis of qualitative findings, quantitative findings regarding some sub-problems of the study were explained.

Results: It was understood that the goals of the course became more comprehensible to students within time. It is noteworthy that some students who found the perceived goals of the course suitable did not have any expectations at the beginning of the course. Reaching the goals of the course covers, and even exceeds, the period of the doctoral educational programme. Students having difficulty in recalling the content of the course can only list basic topics, and believe that these have been accordingly planned in a meaningful order. There is a desire amongst students to see the length of the course extended and a greater reflection of circumstances particular to Türkiye in the examples used. Students, who believe the course to be easy, stated that materials related to the course were adequate, although adequate use was not made of them. Considerable improvement has been achieved in time as regards class atmosphere and course equipment. Courses, where various methods and techniques are used, are carried out with student participation. It is expected that an opportunity for doing research on the course which requires strict attendance for student understanding. Exams and assignments related to the course are observed to evaluate all cognitive steps.

Conclusion: We suggest a revision of the goals and the integration of this course with the other courses, making associate student projects, and making this programme current with students' feedback.

Key Words: Programme Evaluation, Public Health Doctorate Education, Basic Epidemiology, Mixed Method

*Bu çalışma Kasım 2005 tarihinde, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalı tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir. Ayrıca X. Ulusal Halk Sağlığı Kongresinde poster bildirisi olarak sunulmuştur.

¹Yard. Doç. Dr., EÜTF Tıp Eğitimi AD; ²Yard. Doç. Dr., EÜ Eğitim Fakültesi, EPÖ AD, Bornova, İzmir.

GİRİŞ

Tıp bilimindeki hızlı ilerlemelere karşın dünyada hala kötü sağlık göstergeleri izlenebilmektedir. Tıp bilimi ve eğitimi sorgulanarak tıp eğitiminin temel sorunlarının ele alınabilmesi sürecine yönlendiren bu durum, program değerlendirme alanını da kapsayan çalışmalar gerektirmektedir. Eğitim programının değerlendirilmesi, programın etkililiği hakkında karar vermek ve olası aksaklıkların programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek düzeltmelere olanak sağlamayı amaçlamaktadır^{1,2}.

Günümüzde farklı eğitimcilerin geliştirdiği, nicel ve nitel araştırma yöntemleri ağırlıklı program değerlendirme modelleri vardır. Genel olarak altı temel modelden söz edilmekte ve bunlardan sürece ve ürüne ağırlık verenler tercih edilmektedir. Program değerlendirme modelleri, program geliştirme yaklaşımına göre farklılık göstermekle birlikte, araştırmacıların amaç ve koşullarına en uygun modeli seçmesi ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirmesi beklenmektedir¹⁻⁴.

Ülkemizde sorunları ve çözümleri tartışılarak, tıp eğitiminin iyileştirilmesi çabaları 90'lı yılların sonunda belirgin bir ivme kazanmıştır⁵. Topluma dayalı tıp eğitimi programları, öğrencileri toplumun sağlık durumu ile erken dönemde tanıştırmaktadır. İyi bir pratisyen hekim yetiştirmeyi hedefleyen bu çalışmalar toplumun sağlığını da geliştirmektedir. Bu amaçla eğitim programlarının gelişimini güçlendiren birçok çalışma yapılmaktadır: Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde (EÜTF), ilk üç sınıfta uygulanan program değerlendirme çalışması, programın iyileştirilmesi için ipuçları sağlamıştır⁶. EÜTF'de 2003-04 öğretim yılından itibaren uygulanan toplum temelli entegre eğitim programının ilk yılında Tıbbi Bilimlere Giriş Bloğu Toplum Sağlığı-Alan eğitim programı değerlendirilerek varolan aksaklık ve eksikliklerin aşılması için önemli veriler elde edilmiştir⁷. Tıbbi Bilimlere Giriş Bloğunun tüm programının öğrenci ve öğretim üyesi geribildirimleri yanında öğrenci başarısı ile değerlendirildiği çalışma ile blok programında gerekli iyileştirmeler yapılmış, öğrenci ve öğretim üyesi memnuniyeti yanında öğrenci başarı düzeyinin artması sağlanmıştır⁸.

Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde uygulanan üçüncü yıl sistem temelli-entegre klinik ve temel bilimler eğitim programındaki değişim öğretim üyeleri tarafından değerlendirilmiştir. Öğretim üyelerinin % 67'si değişimi başarılı olarak değerlendirmiştir⁹. Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 2. sınıf öğrencilerine verilen Anatomi dersi; dersin hedefleri, kapsamı, eğitim durumları, öğretim üyeleri, uygulamalı dersler ve materyalleri ve sınav bağlamında soruların yer aldığı bir ölçekle değerlendirilmiştir. Sonuçlar kadavra, maket ve manken yeterliliği konusunda sıkıntı olduğunu göstermektedir³.

Paulsen ve arkadaşları mezuniyet sonrası temel sağlık hizmetleri eğitimi, eğitim hedefleri ve uygun eğitim çerçevesi temelinde değerlendirmektedir. Bu çalışmada günlük çalışma koşulları ile bağlantısı sınırlı olan öğretimin, öğrencilerin öğrenmesini etkilediği ve geçmişteki eğitimleri nedeniyle avantaj ya da dezavantajlı olabilen öğrenci yapısı tartışılmıştır¹⁰. Treolar'ın Klinik Epidemiyoloji'de ulusal ve uluslararası uzaktan eğitimi açık uçlu anket soruları ile değerlendirdiği araştırmasında, öğrencilerin beklentileri, edindikleri bilgilerin önemi, eğitime uzaktan katılanların avantaj-dezavantajları ve akademik başarıları karşılaştırılmaktadır¹¹. Saldanha ve arkadaşları, fakültelerinde yeni geliştirilen "Hücre Biyokimyası" ders programını, programın kendisi, öğretim süreci, ölçme değerlendirme yöntemleri açısından değerlendirmekte ve değerlendirme-değişim-değerlendirme döngüsünü vurgulamaktadır¹². Merrill ve White'ın çalışmasında, sağlık eğitiminde sağlık davranışlarını destekleyen epidemiyoloji dersinin gerekliliği belirtilmektedir. Öğrenci ve sağlık eğitimcilerinin bu alandaki rolleri açıklanarak epidemiyolojinin tüm sağlık personelinin eğitimindeki önemi açıklanmaktadır¹³. Beck ve arkadaşları çalışmalarında, mezuniyet öncesi eğitimin mezuniyet

sonrası kullanımını değerlendirmektedir. Mezunların geribildirimleri, topluma dayalı tıp eğitimi yaklaşımı ile eğitimin mezuniyet sonrası yararına işaret etmekte ve öğrenci memnuniyeti belirtilmektedir¹⁴.

Son yıllarda ülkemizde de tıp eğitimine yönelik değerlendirme çalışmaları artmakla birlikte, sıklıkla lisans eğitimi sürecinde ve nicel tekniklerle yürütülmektedir. Nicel ölçme araçları içinde yer alan açık uçlu sorularla nitel veriler elde edilmeye çalışılmaktadır. Nitel tekniklerin kullanıldığı sınırlı sayıda çalışmada ise programlar belli açılardan değerlendirilmektedir. Yurt dışındaki çalışmalar ise lisans ve lisansüstü eğitim programlarının etkililiğini, aynı eğitimin veriliş biçimleri arasındaki farklılığı ya da programın öğelerini değerlendiren örnekleri içermektedir. Bu çalışmaların çoğunda da nicel ve nitel tekniklerin birlikte kullanıldığı karma teknik kullanımının önemini vurgulayan modeller sunulmaktadır.

AMAC

Bu araştırmanın amacı, Halk Sağlığı doktora programında yer alan Temel Epidemiyoloji dersi konusunda, programı tamamlayan ya da halen öğrencisi olan kişilerle programın yürütülmesinde görev alan öğretim üyesi görüşleri alınarak programı değerlendirmektir. Bu değerlendirmenin aynı zamanda tıp eğitimi literatüründe fazlaca yer almayan karma tekniklerle veri toplanan program değerlendirme yaklaşımlarına bir örnek oluşturması hedeflenmiştir.

EÜTF Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Sağlık Bilimleri Enstitüsü bünyesinde 1992 yılından bu yana “Halk Sağlığı doktora eğitimi” vermektedir. Temel Epidemiyoloji dersi, programın ilk yarıyılında ve haftada dört saat yer almaktadır. Ders kapsamında sağlık sorunlarının dağılımı, sıklığı ve belirleyicilerinin tanımlanması, nedenlerinin bulunması, ilgili önlemlerin alınması, araştırma planlaması ve sunumu için gerekli epidemiyolojik kavram ve yöntemlere ilişkin konular ele alınmaktadır. Ayrıca toplumun sağlık durumunun değerlendirilmesi amacıyla, nedenleri soruşturan araştırma yöntemlerini incelenmektedir¹⁵⁻¹⁷. Araştırma için bu dersin seçilmesine, doktora programında sorumluluk alan öğretim üyelerinin (n=8, katılım: %75) katılımıyla yapılan bir toplantıda karar verilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada Eisner (1975; akt.²) tarafından geliştirilen ve niteliksel incelemeye ağırlık veren “Eğitsel Eleştiri Modeli” kullanılmış; betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyuta yer verilmiştir. Anketle elde edilen nicel verileri desteklemek için nitel tekniklerinden yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler kullanılmıştır. Veri toplamada nitel ve nicel verilerin aynı zamanda toplandığı Eşzamanlı Yuvalanma Stratejisi (concurrent nested strategy) benimsenmiştir¹⁸.

Bu çalışmada programın ilk kez uygulandığı 1992 yılından günümüze dek gelişimini izlemek hedeflendiği ve araştırma nitel özellikler taşıdığı için ilk dönemlerden itibaren tüm mezunların araştırma kapsamına alınmasına karar verilmiştir. Bu seçimin araştırma bulgu ve yorumuna sınırlılıklar getirebileceği söylenebilir çünkü aradan geçen süre (ilk mezunlar için on yıl) oldukça fazladır. Son birkaç yıldaki mezunlarla çalışmak bütüncül bir değerlendirmeye olanak vermeyeceği gibi öğrenci sayısındaki ciddi azalma da nitel verilerin deşifre olmasına neden olabileceği için, anımsama güçlükleri bir sınırlılık olarak göze alınmıştır.

Bugüne kadar programın öğrencisi olan 34 kişiden biri, sadece tez aşamasını bu fakültede sürdürdüğü, beş öğrenci farklı nedenlerle programı tamamlamadığı ve bir öğrenci de bu çalışmanın araştırmacısı olduğu için 27 kişi araştırmanın öğrenci grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın nicel bölümünü 21 kişi yanıtlamış ve 17 kişi ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcı özellikleri (n=24)

Katılımcı özellikleri		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	13	54.2
	Erkek	11	45.8
Yaş grubu	30-34	5	20.7
	35-39	10	31.7
	40-44	7	29.2
	45-49	1	4.2
	50 ve üzeri	1	4.2
Meslek	Hekim	21	87.4
	Diş Hekimi	2	8.4
	Yüksek Hemşire	1	4.2
Görev tanımı	Akademik görev	12	50.0
	Resmi Hekim	9	37.5
	Özel Hekim	3	12.5
Doktora eğitimi dönemi	1992-1994	5	20.8
	1994-1996	6	25.0
	1996-1998	5	20.8
	1999-2001	2	8.3
	2000-2002	4	16.7
	2001-2003	2	8.3

Son iki grupta iki eğiticinin desteği olsa da Temel Epidemiyoloji dersi programın ilk yılından itibaren tek ve aynı eğiticinin sorumluluğunda yürütülmüştür. Bu nedenle araştırmanın eğitici değerlendirmeleri, tek bir eğitici üzerinden yapılmıştır. Zaman içerisinde eğiticinin öğretim becerileri, motivasyon, iş doyumunu, tükenmişlik vb özelliklerinde değişiklik olabileceği öngörülmüş ve yorumlarda dikkate alınmıştır.

Nicel veriler, araştırmacı tarafından ön deneme ve uzman görüşleri ile geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Öncelikle program değerlendirmede kullanılan farklı ölçekler incelenerek taslak bir form oluşturulmuştur¹⁹⁻²³. Taslak form, eğitim bilimleri ve tıp eğitimi alanlarından ikişer uzmanın (n=4) görüşleri alınarak anlaşılabilirlik, eksiklikler, fazlalıklar açısından gözden geçirilmiştir. Daha sonra Türkiye'deki farklı üniversitelerin Halk Sağlığı Anabilim Dallarında aynı dönemlerde uzmanlık eğitimi alan toplam 27 kişiye e-posta aracılığı ile ulaşılarak ön deneme yapılmıştır. Yanıtlayan 19 kişinin sorulara ilişkin görüş ve önerileri ile son şekli verilen anket, dört demografik soru dışında, ikisi duruma yönelik görüşlerini yansıtan, diğerleri ise

'kesinlikle katılmıyorum - 1, katılmıyorum - 2, kararsızım - 3, katılıyorum - 4, tamamen katılıyorum - 5' şeklinde tanımlanan beşli Likert ölçeği ile değerlendirilen toplam 76 sorudan oluşmaktadır. Program öğelerinin değerlendirmesine yönelik soru dağılımı; Hedefler (5), İçerik (16), Eğitim Durumları (11), Ölçme Değerlendirme (19) ve Öğretim Üye(ler)si (21) olacak şekilde planlanmıştır.

Nitel veriler, öğrenciler ve eğitici için ayrı olarak geliştirilen görüşme rehberleri ile toplanmıştır. Öğrenci görüşme rehberi hazırlanırken eğitim bilimleri alanından bir uzmanın görüşü ile gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından bu programa daha önce devam etmiş iki uzman hekimle deneme görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu rehber; dersin programdaki yerleşimi, amaç ve hedefleri, içeriği, eğitim durumları, başarı değerlendirmesi, eğiticileri temalarında 12 soru içermektedir. Verilerin içerik ve niteliğine etkisi nedeniyle sorular her görüşmede aynı anlamı ifade edecek şekilde sorulmaya çalışılmıştır²⁴.

Eğitici Görüşme Rehberinin hazırlanmasında da eğitim bilimleri alanından iki uzmanın görüşü alınmış, farklı bir alandaki bir eğitici ile deneme görüşmesi yapılarak soruların anlaşılabilirliği denenmiştir. Eğitcinin Halk Sağlığı alanındaki eğitim süreci, doktora eğitiminin geliştirilme süreci, eğitim verdiği derslere yönelik sorulara yer verilmiştir. Değerlendirme soruları amaç ve hedefler, dersin programdaki yerleşimi ve süresi, içeriği, eğitim durumları, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, eğiticilik özellikleri ve öğrenci geribildirimleri başlıklarını sorgulamaktadır.

Araştırma grubundaki 27 kişiden, iletilen anketlere farklı nedenlerle katılamayanlar dışında, 21'inden yaklaşık bir ay içinde yanıt alınmıştır (% 77.8). Randevu alınarak yapılan görüşmeler yaklaşık 30-60 dakikada tamamlanmış ve ardından ses kaydı dinlenerek transkripsiyonu yapılmıştır. Veriler birbirini tekrarlayıp, katılım ya da veri sınırlılığı yaşanmaya başladığında görüşme süreci sonlandırılmıştır.

Nicel veriler, SPSS 11.5 programında işlenerek ortalama ve standart sapmalar hesaplanmış, ilişkili başlıklarda nitel verilerle desteklenmiştir. Nitel bulgular üzerinde, alt problemler temalara işaret ettiği ve program değerlendirmenin kuramsal çerçevesi temaları aydınlattığı için Walcott'un önerdiği betimsel analiz uygulanmaya çalışılmıştır (1996; akt.²⁴):

Bir-iki gün içinde çözümlenip katılımcı onayı alınan görüşme kayıtlarına ait nitel veri seti 8-10 kez okunarak tüm veriler bağlamında kavramlar ve tematik çerçeve üzerinde kestirimlerde bulunulmuştur. Kodlama öncesi literatüre dayalı oluşturulan kod listesi, ön okumalarda ortaya çıkan kod, kavram ve temalarla genişletilmiş ve genel çerçeve içinde yapılan kodlama ile listeye son şekli verilmiştir. Öğrenciler 1'den 17'ye kadar rastgele numaralandırılmıştır. Kodlama süreci, görüşmenin herhangi bir bölümünde geçen, anlam ve derinliği en iyi yansıtan kavramlarla gerçekleştirilerek tamamlanmıştır. Eğitici görüşmesi için de benzer bir kod listesi geliştirilmiştir.

Kodlar ve görüşme formu başlıklarıyla verileri genel düzeyde açıklayabilen temalar bulunmuş, bir arada bulunması gereken kodlar değerlendirilerek tematik kodlama belirlenmiştir. Kod listesi ve tematik kodlamalar için iki eğitim bilim uzmanının görüşü alınmıştır. Temalarda yer alan veriler, anlamlı bir bütün oluşturması açısından incelenmiş, birbirinden farklı temaların bir araya getirilmesiyle anlamlı bir bütün oluşturularak, iç tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır.

Alt problemler altında yer alan temalar ve gruplar belirlenip araştırmacıların düşünceleri de eklenerek bulgular anlamlandırılmıştır. Eğiticiye ilişkin değerlendirmeler sonraki programlara etkisi gerekçesi ile raporlanmamıştır. Bulgular raporlanırken doğrudan alıntılarının seçiminde sıklık-genellik ve uygunluk ölçütleri temel alınmıştır.

Araştırmada *iç geçerliği* sağlamak üzere; bulguların tutarlılığını sağlamak için; a) temalarda yer alan kavramların bütünlüğü, b) kavram-tema uyumu, c) temalar arasındaki bağlantı ve bütünlük değerlendirilmiştir. Katılımcılara, ses kaydında istenmeyen bölümlerin

silinmesi güvencesi verilmiş, transkriptler için onayları alınmıştır. Sonuçta yapılan genellemelerin, bulgular sınırlılığında ve katılımcılara yönelik olduğu açıklanmıştır. *Dış geçerlik* için; örneklem tüm dönemleri kapsamaktadır. Sonuçlar, araştırmanın bazı alt problemlerini açıklayabilen kapsamlı bilgiyle sınırlı genelleme sağlamaktadır. Deneme uygulamaları ile edinilen deneyim, soruların her görüşmede aynı anlamı ifade edecek biçimde sorulması, bulgularda örgütlenen verilerin yorumsuz ve özgün sunumu, literatür ve veri seti destekli kod listesi kullanımı, kodlama tutarlılığı sağlanması, verilerin kayıt, transkripsiyon, kodlama ve analiz süreçlerinin tekrarlanabilirliğinin açıklanması ile *iç güvenilirlik* sağlanmıştır. Katılımcı profilinin tanımlanması, araştırma yöntem ve stratejisi, veri toplama araçları ile sürecin tanımı, veri analizine yönelik açıklamalar ve verilerin arşivlenmesi de *dış güvenilirliği* desteklemektedir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Dersin Hedeflerinin Gerçekleştirilmesiyle İlgili Görüşler;

Temel Epidemiyoloji dersi bir yöntem bilim dersidir. Bu bağlamda dersin eğiticisi, dersin hedeflerini şu şekilde açıklamaktadır:

İki temel hedef vardı: Bunlardan bir tanesi bağımsız bir şekilde bir araştırmayı yapabilir hale getirmek. Yani metodolojik açıdan donanımlı kılmak. İkincisi: eleştirel okuma, eleştirel bakış açısı alışkanlığını kazandırmak. Bu tıbbi literatüre de olabilir, herhangi bir okunan bilimsel metne, bir gazete haberine de olabilir.

Öğrencilere uygulanan anketten elde edilen verilere göre öğrencilerin 18'i (% 85.7) dersin hedeflerine yönelik açıklama yapıldığını belirtmektedir. Bu açıklamanın ne şekilde olduğuna ilişkin görüşlerin dağılımı Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Hedeflerin Paylaşımına İlişkin Görüşleri

Öğrenci görüşleri *	Sayı	%
Dersin hedefleri öğretim üyesi tarafından sınıfta okundu	10	47.6
Dersin hedeflerinin de yer aldığı yarıyıl planı dağıtıldı	6	28.6
Dağıtılan ders hedeflerini herkes okudu	2	9.5
Hedefler üzerinde tartışıldı	7	33.4
Yarıyıl boyunca dersin hedeflerinden söz edildi ve göndermeler yapıldı	11	52.4
Görüş belirtmeyenler	3	14,3

* Öğrenciler birden fazla maddeyi işaretleyebilmiştir.

Bireysel görüşmelerde öğrencilerin bir bölümü (n=6) amaç ve hedeflerin paylaşılmadığına ilişkin bilgi verirken, bir bölümü hedeflerin paylaşıldığını (n=3), diğer bir bölümü ise (n=3) paylaşımın ne şekilde olduğunu açıklamışlardır. Beş öğrenci bu konuyu anımsayamamıştır. Öğrenciler ders bağlamından çıkardıkları amaç ve hedef algılarını şu şekilde ifade etmektedirler:

Temel Epidemiyoloji var olanları nasıl, hangi yöntemlerle araştırma yapabileceğimizi, hangi koşullarda neyin uygun olduğunu saptayabilmek için elimize bir araç, donanım sağladı. Araştırma yöntemi öğrenmiyorsunuz orada, bir soruna yaklaşımda en doğru, bizim işimize en yarayacak olanı nasıl çıkarabileceğimizi öğreniyoruz. (Ö.14)

Epidemiyoloji Halk Sağlığının temellerinden bir tanesi. Ne, nerede, ne zaman, kim sorularına cevap arayan bir bilim dalı aslında. Sırf nedensellik değil; nedeni, kişiyi, her şeyi araştıran bilim dalı. Yani hem zamanı, hem kişiyi, hem sebebi, hem etkileyenleri araştırıyor. (Ö.6)

Öğrenci görüşlerinden hedeflerin, ders kapsamına yönelik bazı çıkarımlar ile algılandığı anlaşılmaktadır. Oysa eğitimde hedeflere ulaşma sorumluluğu hem eğitici hem de her bir katılımcının sorumluluğundadır. Öğrencilerin yukarıda örnekleri görülen amaç ve hedeflere yönelik bu çıkarımları, hedefleri somut olarak ifade etmemekle birlikte, yaklaşımı açıklayabilmektedir. Bu da dersin Halk Sağlığı alanında bir temel oluşturması ve farklı derslerin bu bilgiler üzerine yapılandırılması ile açıklanabilir. Ayrıca dönem başında yapılan derse yönelik açıklamaların bunu kolaylaştırmış olabileceğini düşündürmektedir. ‘Dersin hedefleri bir yarıyıl için gereğinden fazlaydı’ önermesi için $2,05 \pm 1,08$ ve ‘Dönem başında sizden neler beklendiği açık ve net olarak belirtildi’ önermesi için $3,95 \pm 1,07$ puan verilmesi bu kanıtı desteklemektedir. Sonuç olarak öğrencilerin, amaç ve hedeflerin neler olduğu ve nasıl açıklandığı konusunda çok net bilgiler iletilmedikleri dikkat çekmektedir. Nicel değerlendirmede sunulan seçenekler üzerinden seçim yaparken bile bu kararsızlığı yansıttıkları dikkat çekmektedir. Ancak görüşme verileri, özellikle ilk birkaç dönemde amaç ve hedeflerin, kapsamın neler olduğunu ifade eden açıklamalardan oluşup, çok net belirtilmediğini, son üç dönemde ise bu konuya daha büyük bir özen gösterildiğini desteklemektedir. Öğrencilerin, bu tip açıklama ve paylaşımların yapılmadığı bir lisans eğitimi sürecinden gelmiş olmaları, doktora eğitiminde hedeflerin belirlenmesi ve açıklanması beklentisini de ortadan kaldırmaktadır. Öğrencilerin, amaç ve hedeflerin beklentilerini karşılaması konusundaki görüşleri ise şöyledir:

Sonuçta aman ben şunu öğrenmeye gideceğim gibi bir beklentim yok. Hani şöyle bir beklenti vardır ben doktor olacağım, şu gibi doktor olacağım, bu gibi doktor olacağım diye ama. Ben Halk Sağlığı doktorasına başlarken işin açıkçası öyle bir şeyim yoktu. (Ö.7)

Biz muhtemelen çok temel düzeyde olduğumuz için, belki de benim geçmiş birikimimin eksikliğinden kaynaklanarak hedef koyabilecek düzeyde zaten değildim. Bu benim hedefime uymadı, bu benim hedefime eksik kaldı diyebilecek düzeyde zaten değildim.... Dersin başında sizler ne istiyorsunuz diye beklenti alındı mı? Böyle bir şey hatırlamıyorum. (Ö.12)

Öğrencilerin, dersin amaç ve hedeflerinin beklentileriyle uyumu konusunda yaşadıkları karmaşa da açıklıkla izlenmektedir. Bir bölümü beklentileriyle uyumunu net olarak ifade ederken ($n=10$), bir bölümü ($n=5$) beklentilerinin olmamasını açıklamaya çalışmıştır ve hatta bazıları çelişkili ifadeler vermişlerdir. İstekle ve amaçlı olarak başlanması beklenen lisansüstü bir eğitimin başlangıcında bu alana özel beklentilerin az da olsa netleşmemesi düşündürücüdür. Buradan yola çıkarak, uzmanlık alanı belirlerken, alana özel farkındalığın yeterli olmadığı ya da Halk Sağlığı alanının seçiminin bazı kişiler için öncelikli olmadığı düşünülebilir. Öğrencilik dönemlerinden bu yana Halk Sağlığı Anabilim Dalı ile yakın çalışan ya da sıklıkla aynı ortamı paylaşanların, farklı yıllardaki doktora gruplarının eğitim süreçlerinden haberdar olmaları ayırt etme zorluğu yaşamalarına neden olabilmektedir. Öğrencilerin beklentilerini ifade edememeleri, yetişkin öğrencilerin öğrenme konusunda kendileri ve eğitimcilerinden daha yüksek beklenti içinde olmaları, konularıyla bağlantılı öğrenme isteklerinin belirginliği ve ancak bu durumda daha hevesli davranmaları gerçeği ile çelişkilidir²⁵. Bu durum eğitimleri üzerinden geçen uzun sürenin etkisiyle geçmişi düşünmekten kaçınma ile de açıklanabilir.

Temel Epidemiyoloji dersi hedeflerini gerçekleştirebilmeleri açısından, dersin eğitimcisinin belirlemiş olduğu “bağımsız olarak bir araştırma yapabilir hale gelmek” hedefine ulaşma konusunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde belirtilen ifadelerden bazıları şöyledir:

Şu anda (araştırma) yaptığımı söyleyemem ama yani yapmayı planladığım şeyler (araştırmalar) çok oldu. (Ö.9)

Elimde bir sürü şey (veri) var ama ben bunları şimdi metodlu bir değerlendirmeye sokmuyorum. O kadar yoğun çalışıyoruz ki buna ayrı bir çaba lazım. Ekonomik boyutlarını bir kenara koyarsan bu iş (araştırma yapma), bir sürü zaman istiyor. (Ö.6)

(Öğrenilen bilgilerin) hepsi kullanılabilir sonuçta diye düşünüyorum ama benim şimdilik böyle bir çalışmam (araştırmam) olmadı. Hani ekstra zamanları hep bu derslere gidip gelme şeklinde ayırdım falan, ilk defa bir anket hazırladım şimdi. Bundan sonra bu tür araştırma yöntemlerini kullanarak -en azından burada (şu anda çalıştığı yer) ne, ne durumda, biz ne yapıyoruz, ne yapmak gerekiyor bunları belirlemek açısından- öğrendiklerimi hizmete döndürmek açısından, bir şeylere (araştırmalara) başladım. (Ö.16)

Öğrenciler genel olarak bir araştırma yapabilme hedefini gerçekleştirebileceklerini ifade etmektedir. Ancak çalışma ortamlarındaki yoğunluk, sorunlar, farklı önceliklerinin olması gibi nedenlerle bu düşüncelerini gerçekleştirememektedirler. Öğrencilerin bir bölümü (n=6) henüz araştırma yapmadıklarını ifade ederken, ilk araştırmalarının tezleri olduğunu/olacağını belirtenler de (n=7) vardır. Bu durum, epidemiyolojik bir araştırma yapabildiklerini söyleyen öğrencilerin (n=11) araştırma yapma sıklığına ilişkin ifadelerini desteklemektedir:

Daha önceden yapmıştım. Yakın zamanda iki tane. (Ö.11)

Çok uzun dönemdir bir araştırmaya başlamıyorum. Şu anda başladığım ve toparlamakta olduğum hiçbir araştırmam yok, sadece yazmam gereken ama her şeyi bitmiş olan bir araştırmam var. (Ö.12)

Katılımcılar, “Halk Sağlığı doktora programında Temel Epidemiyoloji derslerini tamamlamış biri olarak kendinizi ne ölçüde yeterli hissediyorsunuz?” sorusunu, genellikle kendilerini yeterli hissettiklerini (n=11) belirterek yanıtlamışlardır. Beş katılımcı ise bilgilerini destekleme gereksinimleri olduğunu iletmışlerdir:

Orta, 5 üzerinden 3, kötü değilim ama çok da iyi değilim. (Ö. 1)

Ölçü nedir bilemem ama böyle bir çalışma tasarlayabilirim, sürdürebilirim. Çünkü bilgiye nasıl ulaşacağım öğrendim. Temel şeylerimi aldım. Kime ne danışacağımı da öğrendim. Onun için yapabilirim diye düşünüyorum. (Ö. 9)

Bu işle ilgili bir şey yapacak olsam tekrar her şeye bakmam gerekecek yani. Ama bu bana verilen bilginin eksikliğinden değil, bana verilen bilginin zaman içinde kaybolmuş olmasından kaynaklanıyor. Yoksa tekrar hepsine baktığım zaman hatırlayacağımı biliyorum yani. (Ö. 6)

Yapmıyorum ama sonuçta nasıl yapılacağını biliyorum. (Ö. 7)

Araştırma yapamayanların bilgileri tekrarlama isteği, eğitim üzerinden geçen zamana ya da mükemmeli yakalamak isteğine bağlı olabilir. Bir konuya hakimiyetin, o konuyu öğretebilir duruma gelme ile değerlendirilebileceği öngörülerek, “farklı kişi ya da kuruluşlara danışmanlık verebilme konusunda yeterli” sorusuna ise 12 katılımcı olumlu yanıt vermiştir. Üç katılımcı bilgilerini tazeleyerek danışmanlık yapabileceğini söylerken, bir katılımcı danışmanlık verebilecek yeterlikte olmadığını belirtmiştir.

Tüm katılımcıların doktora tezlerini yapmış ya da tez önerilerini vermiş olması, eğiticinin belirttiği araştırma yapabilir hale gelme hedefinin büyük ölçüde gerçekleşmiş olduğunu göstermektedir. Bunun dışında Halk Sağlığı alanında çalışmalar planlanıp yapılabiliyor olması, bundan da öte danışmanlık verilebilmesi, katılımcıların bu konudaki yeterliğini pekiştirmektedir. Tezi dışında herhangi bir araştırma yapmamış olanlar (n = 2)

yanında, tez aşamasında olup henüz farklı bir araştırma yapmamış olanların (n = 5) varlığı, bu hedefe bilişsel olarak ulaşılsa da uygulama açısından çekinceleri göstermektedir. Bu konudaki eğitici görüşleri ise aşağıda sunulmaktadır:

Birinci hedefi biz doktora öğrencilerimizin araştırmaları ile tezleri ile değerlendirme şansına sahibiz. O hedefe genel olarak ulaşıldığını düşünüyorum. Buna istisnai kişilerde ulaşılmadığını kabul etmek gerekir. İkinci hedefe (eleştirel düşünme) ulaşıldığını ölçmek için başka bir değerlendirme yapmak gerekir sanıyorum. Çünkü o biraz daha onların yaşamlarında kullanacakları bir tutum, bir beceri ya da bir düşünce mekanizması eğer kazandırabildiysek. Kullanıyorlar mı, ne kadar kullanıyorlar eleştirel okuma becerilerini, onu bilmiyorum.

Eğiticinin ifade ettiği gibi, bu derse ilişkin hedeflere ulaşıp ulaşılamadığı ancak doktora eğitim sürecinde değerlendirilebilecektir. Belirlenen ilk hedefe ulaşma konusunda eğitici ve öğrenciler aynı görüştedir. Dersin sonunda yapılan bir sınavla, öğrencilerin sadece bazı bilişsel hedeflere ulaşması değerlendirilebilmiştir. Öğrencilerin, kuramsal eğitim sonrasında yürüttükleri tez hazırlama süreci, hedeflere ulaşma konusunda bilgi vermektedir. Bu konuda ise daha önce yürütülen bireysel tez danışmanlığından çok, yeni doktora eğitimi yönetmeliğinde belirlenen tez izleme jürisinin düşünceleri anlamlı olacaktır. Bu anlamda; dersin hedeflerine ulaşması konusunda şu anda net fikir verebilecek tek çalışma, bu araştırmadır.

Bulgular, öğrencilerin büyük bir bölümünün (n=13) dersin ikinci hedefine ulaştığını düşündürmektedir. Bir bölüm öğrencinin (n=4) ise Halk Sağlığı alanındaki çalışmalarını izlemedikleri anlaşılmaktadır. Bu durum farklı bir alanda çalışmaya ya da eğitim dönemi sonrasında yaşanan küskünlüklere bağlanmaktadır.

Dersin Kapsamı İle İlgili Görüşler;

Eğitici ile yapılan görüşmede, Temel Epidemiyoloji dersinin kapsamı belirlenirken Mausner ve Bahn'ın (1985) "Temel Epidemiyoloji" ve Gehlbach'ın (1993) eleştirel okuma konusunu ele alan kitapları başta olmak üzere birçok kaynaktan yararlanılarak, içerik zenginliği sağlanmaya çalışıldığı görülmüştür. Öğrencilerin anket sorularına verdikleri cevaplar üzerinden elde edilen nicel değerlendirmeleri Tablo 3'te özetlenmiştir.

Öğrenciler ders kapsamını, öğretici (soru 2), gereksinim ve beklentilere yönelik (soru 1), öğrenmeyi motive edici (soru 3) bulmaktadır. Dersin birbirini tamamlayan konular (soru 5), uygun-güncel örnekler (soru 9, 11 ve 12) ve çalışma ortamlarında kullanılabilir bilgiler (soru 13) içerdiğini belirtmektedirler. Farklı kaynakların kullanılması gerekliliği (soru 6), diğer derslerle bütünlük oluşturması (soru 8) ve derse ayrılan süre gibi konularda ise orta düzeyde olumlu görüşler ifade edilmektedir. Öğrenciler, öğrenmek için derse devam etmek (soru 10) gerektiğini vurgularken dersin çok da zor olmadığını (soru 16) düşünmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Dersin Kapsamına İlişkin Değerlendirmeleri

Temel Epidemiyoloji Dersi Kapsamı	n	\bar{X}	S
1. Ders içeriği beklentileri karşılıyordu.	21	4.05	0.74
2. Genel olarak bu ders çok öğreticiydi.	21	4.19	0.81
3. Ders içeriği ilgi uyandırıcı ve öğrenme isteğini artıracak özellikteydi.	21	4.05	0.92
4. Konular öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde sıralanmıştı.	21	3.76	0.89
5. Konular birbirini tamamlar nitelikteydi.	21	4.00	0.71
6. İçerik farklı kaynaklardan bilgi edinmeyi sağlayacak özellikteydi.	21	3.67	0.97
7. Konular gereksinimleri karşılayacak şekilde planlanmıştı.	20	4.10	0.79
8. Ders içeriği diğer derslerle bütünleşecek şekilde oluşturulmuştu.	21	3.76	0.89
9. Kullanılan örnekler yeterliydi.	21	4.05	0.74
10. Ders içeriği derslere katılmayı gerektirmeyecek kadar kolaydı.	21	1.86	1.06
11. Derste ele alınan konular Türkiye koşullarına uygun olarak düzenlenmişti.	20	3.85	0.75
12. Edinilen bilgiler güncel sorunların incelenmesinde kullanılabilir özellikteydi.	21	3.86	0.57
13. Derslerde ele alınan konular çalışma ortamı koşullarında kullanabilecek nitelikteydi.	21	3.90	0.70
14. Programda konular için yeterli süre ayrılmıştı.	21	3.76	0.77
15. Dersi anlayabilmek için önerilenler dışında başka kaynaklara ulaşmak gerekiyordu.	21	3.19	1.03
16. Bu dersin içeriği oldukça zordu.	21	2.33	0.80

Öğrenciler ders kapsamında yer alan konuların sıralanışı konusunda nicel değerlendirmede belirttikleri 3.76 ± 0.89 puanlık orta düzeyde olumluluğa karşın, görüşmeler sırasında daha yüksek oranda (n=11) olumlu düşünceye sahiptir. Bu çelişkili durum, katılımcıların anketi yanıtlarken belleklerini zorlamamalarına, görüşmelerde ise üç temel soru kapsamındaki alt sorularla anımsamalarına bağlanabilir. Bu düşüncelerini şu ifadelerle belirtmektedirler:

Temel Epidemiyolojinin çok da fazla değiştirilemeyecek bir sırası var. Temel araştırma tipleri. O yüzden uygundu. (Ö. 12)

Genelde uyumluydu. Şu anda tam hatırlayamıyorum ama bir ya da iki konuda daha önce anlatılsa daha iyi olurdu diye serzenişimiz olmuştu. (Ö. 5)

Normal giderken geriye döneyim ben bunu anlamadım diye bir konu olmadı. Çünkü bir yerde kopukluk olursa ya da atlama olursa ve ben orayı anlama konusunda zorluk

çekersem o zaman ilk basamaklara geri dönmek zorunda kalırım. Böyle bir şey olmadı. Üstüne basamak basamak konuldu. (Ö. 8)

Bir öğrenci dışında tüm öğrenciler konu sıralanışını uygun bulmakta ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünmektedir. Öğrenci görüşlerinden, dersin diğer derslerle bütünlüğünün kendi iç bütünlüğü kadar olumlu olmadığı anlaşılmaktadır. Bu düşünceler şu şekildedir:

İstatistik ile daha bütünlüklü olabilirdi ama hiç paralel değildi. O dersler ilerledikçe biraz daha bağlantı kurulmaya başlandı ama başlangıçta hiç bütünlük yoktu diye hatırlıyorum. (Ö. 12)

Yok ben o kadar iyi bir organizasyon olduğunu hatırlamıyorum. Yani çok senkronize değildi. İstatistik ve Epidemiyoloji biraz iç içe geçiyor ama yoksa öyle bir senkronizasyon çabası olduğunu ben zannetmiyorum yani.(Ö. 6)

Bu görüşlerden yola çıkarak, doktora eğitim programının planlanması döneminde derslerin her birinin ayrı olarak planlandığı ve derslerin bütünleştirilmesine yönelik özel bir çaba harcanmadığı düşünülebilir. Öğrencilerden farklı dersler kapsamında edindikleri bilgileri sentezlemeleri istenmektedir. Programın sürekli gözden geçirilerek değerlendirildiği düşünülürse, bu konudaki öğrenci görüşlerinin planlamalara katkısının olacağı beklenebilir. Öğrencilerin bir kısmı (n=7), derste Türkiye üzerinden verilen örneklerle daha çok gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Verilen örneklemeler de genellikle İngiltere, Kanada verilerindeki değerleri kullanmaya çalışıyorduk. Bazı Türkiye örnekleri verildi ama daha çok onlar küçük çapta, belli bir lokalizasyonda sınırlanmış ölçümleri yapılmış yerlerde oluyordu. Çok güzel bir örneğimiz vardı hatta. Diyarbakır'da olan bir ishal salgınında o an için kaynak neresi olabileceğini bulmaya çalışıyorduk. Hatta bunu İngiltere'den verilen bir örnekle desteklemiştik (Ö. 8).

Birçok alanda olduğu gibi, bu ders için de Türkiye üzerinden verilecek örnekler büyük önem taşımaktadır. Ancak özellikle dersin ilk verildiği dönemlerde, güvenilir kaynak kısıtlılığının yabancı örnek seçimini gerektirdiği düşünülmektedir. Zaman içinde Türkiye'de yapılan güvenilir ve öğretim materyali olarak kullanılacak kaynakların artışı, öğrencilerin bu beklentilerini karşılayabilecektir.

Doktora eğitimleri süresince farklı bir kurumda (n=2) ve özellikle birinci basamak sağlık kurumlarında çalışan öğrencilerin sayısının fazla olması (n=12), öğrencilerin edindikleri bilgileri günlük yaşamlarında halen kullanmakta olduklarını düşündürmektedir. Ders sürecinde edinilen bilgiler sayesinde kullanıma yönelik daha doğru anlamlandırma ve yorumlamalar yapılmasının mümkün olabileceği görülmüştür. Ancak öğrencilerin aşağıdaki açıklamalarından da anlaşıldığı gibi, önerilen farklı kaynaklar genellikle başvuru kaynağı niteliğinde kalmıştır:

Var bende güzel Epidemiyoloji kitapları ama hiçbirini öyle açıp okuma şansım olmadı. Belki özel bir bölümü görmek için baktım. Ders zaten aç olduğum bir konuda çok güzel şeyler verdiği için yani gerek de kalmıyordu. O konuda biz çok hamdık açıkçası. (Ö. 6)

Duyduğum ve bir sürü kitap o zamanlar fotokopi çektirmiştim. Özellikle İngilizce kaynaklar, hala duruyor. Eee ama çok fazla okuma olanağım olmamıştı. (Ö. 3)

Önerilen kaynakları hemen hemen tüm öğrenciler edinmiş olsa da bir kişi dışında tamamen okuduğunu ifade eden öğrenci yoktur. Diğer öğrenciler bu kaynaklardan gerektiğinde ya da ders süreci tamamlandıktan sonra referans olarak yararlandıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin eğitime başlarken hedefler konusunda beklentilerinin olmadığını belirtmesi ile bu bulgu birbirini destekler özellik göstermektedir. En azından öğrencilerin bir bölümünün doktora eğitimi gibi özel hedeflerle başlanması beklenen bir eğitime ilişkin beklenti ifade etmemeleri şarttır. Bunun yanında eğitim sistemimizin alışılmış sorunlarından olan, sadece ders notları

üzerinden öğrenmeye çalışma ve farklı kaynakların kullanılmaması, bazı öğrencilerin doktora eğitimi konusunda istekliliği konusunda kuşku yaratmaktadır. Ayrıca bir alanda lisansüstü eğitim almış olma ya da sosyal gerekçelerle bu eğitime başlama gibi ikincil kazançlar elde etme gibi davranışların bir sonucu olabileceği de düşünülebilir.

Öğrencilerin dersin kapsamı hakkındaki önerilerini öğrenebilmek için, dersi kendilerinin vermesi durumunda yapmayı düşünecekleri değişiklikler sorulmuş, konuların sunumundaki kısaltmalar gibi yöntem (n=1) ya da kullanılan örneklere (n=7) yönelik öneriler elde edilmiştir. Ders süresini uzatmayı da düşünerek örneklerin artırılması ve Türkiye kaynaklı olması en önemli değişiklik önerileridir. Bu öneriler dersin anlaşılmasını artırmak ya da öğrenilenlerle yaşanan toplumu daha iyi ilişkilendirmek adına getirilmektedir. Hatta konunun daha iyi kavranması için öğrencilerin küçük araştırma projeleri geliştirmeleri gerektiği ifade edilebilmektedir. Öğrencilerin ifade ettiği düşüncelere de yansıyan bu durumu Thorndike (1909), “öğretme-öğrenme ortamının gerçek yaşamın bir temsilcisi olmasına özen gösterilmelidir” şeklinde açıklamaktadır. Thorndike’in transferde benzer öğeler kuramına göre, bir durumda oluşan öğrenmeler, iki durum arasındaki ortak öğelerin sayısı ölçüsünde diğer duruma da transfer edilebilmektedir (21). Bu konuyla ilgili olarak eğiticinin görüşlerine bakıldığında ise dersin kapsamı, kongre yayınları, ilaç firması araştırmaları vb yayınların yöntem açısından değerlendirilmesini ele almaktadır. Bu işlem incelenen yayının bilgi içeriğine değil, onun çerçevesini oluşturan yöntemine odaklanarak yapılmaktadır:

Evet ama gündem derken tıbbi gündem değil, metodolojik gündem demekte yarar var. Yani hangi hastalıklar en sık görülüyor (konusu) ilgi alanımıza çok girmiyordu; makalenin konusundan çok teknik kurgusu, bulguların sunumu, araştırmanın dili, bölümlendirilmesi, özetin yapılandırılmış olup olmaması, kaynakların güncel olup olmaması gibi.

Eğitim Durumları ile İlgili Görüşler;

Eğitici ile yapılan görüşmeden elde edilen verilere göre, ilk dönem dışındaki tüm dönemlerde dersin, Tıpta Uzmanlık Sınavı ile Halk Sağlığı Anabilim Dalında uzmanlık eğitimi almak üzere kadrolanan asistanların da katılımı ile ortalama 8-10 kişilik gruplarla sürdürüldüğü görülmektedir. Koşullar ve teknik donanımın, finansal kaynaklara ulaşılabilmesi ölçüsünde yıllar içinde geliştirilmesi yönünde çaba harcandığı, bu şekilde fiziksel ve teknik anlamda değişimler sağlanabildiği izlenmektedir.

Dersler, tüm dönemlerde genel olarak eğiticinin sunumu ile başlayan, büyük gruplarda tartışmaların yapıldığı, öğrencilerin konulara yönelik araştırma ve ödev gibi sorumluluklar üstlenmelerini destekleyen çerçevede yürütülmektedir. Kullanılan yöntemlere ilişkin olarak özellikle son iki dönemde değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Önceleri eğiticinin bulup getirdiği araştırma üzerinden değerlendirmeler yapılırken, sonraları her öğrencinin kendi bulduğu örnekler üzerinden araştırma tiplerine yönelik eleştirel okuma yapması bu değişiklikler için örnek oluşturmaktadır.

Tüm katılımcıların eğitim durumlarına yönelik anket sorularına verdikleri yanıtlar Tablo 4’te sunulmuştur. Katılımcı değerlendirmeleri, genel olarak her başlıkta olumlu izlenimleri yansıtmaktadır. Olumlu değerlendirmelerde eğiticinin, Tıp Fakültesinde eğitim etkinlikleri ve eğitici gelişimi konusunda çalışmalar yapması ve bunları içselleştirebilme yeteneğinin katkısı önemlidir. Bu, birçok konunun daha iyi anlaşılması konusunda da uygun zemin hazırlamaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların Dersin Eğitim Durumlarına Yönelik Değerlendirmeleri (n=21)

Temel Epidemiyoloji Dersi Eğitim Durumları	\bar{X}	S
1. Derslerin başlangıcında konuya uygun dikkat çekici giriş etkinliklerine yer verilmişti.	3.52	0.81
2. Konuların öğretilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler anlamayı kolaylaştırıyordu.	3.86	0.79
3. Yeni bir konuya başlarken bağlantılı olduğu önceki konular hatırlatılıyordu.	3.57	0.98
4. Konuların nerelerde ve nasıl kullanılacağı açıklanıyordu.	3.81	0.68
5. Dersin öğretilme şekli öğrenci katılımını destekliyordu.	4.14	0.85
6. Kullanılan ders araçları ve materyal öğrenmeyi destekliyordu.	3.90	1.00
7. Yeterli görsel malzeme kullanımına yer veriliyordu.	3.48	1.03
8. Araştırmalara katılarak uygulama yapma olanağı veriliyordu.	2.81	1.17
9. Ders sonunda önemli noktaları vurgulayan özet bilgiler veriliyordu.	3.52	1.17
10. Dersteki konular kitaptan okuyarak da öğrenilebilirdi.	2.48	0.81
11. Dershanenin fiziksel özellikleri uygundu.	3.19	1.17

En düşük değerlendirme puanı verilen başlıklardan olan, uygulama yapma konusundaki (soru 8) kararsızlığın (2.81 ± 1.17), katılımcıların yarısına yakın bir bölümünün (n=7) çalışma koşulları nedeniyle bireysel araştırmalar yapamaması ya da Anabilim Dalının yaptığı çalışmalara katılamamasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü bu soruya verilen yanıtlar şöyledir:

...Üniversitenin araştırmaları vardı, buna katılmamız için tabii ki bize şans tanıyorlardı ama ben özellikle o dönemde dışarıdan ocak çalışanıydım, o yüzden katılmam zor oldu. İşyerinden izin alma ile ilgili çok sıkıntılar oldu. Ondan sonraki 2. yılımı zaten çok etkiledi. (Ö.9)

Ders içeriğinde bir çalışma (araştırma) planlayıp da onu yapmadık. Anabilim dalında çalışma oldu sanırım da içinde yer almadım. Yani yaptığım iş nedeniyle onlarla birlikte olup çalışabilecek durumda değildim. Keşke ben de dahil olsaydım diye falan duygularım oldu ama ayakta kalmak için de çalışmak gerekiyor. (Ö.5)

Düşük puan verilen diğer bir başlık, konuların kitaplardan öğrenilmesi konusundadır (soru 10). Bu sonuç, öğrenci katılımını destekleyen tekniklerle ilginin dinamik tutulması ve konuların ders sırasında yeterince kavranmasına bağlı olabilir. Eğiticinin bu konudaki yetkinliği, eğitim durumları ile ilgili tüm başlıklarda algıyı olumlu etkilemektedir. Diğer bir faktör de mesleksi bir eğitim sürecinde, eğitim ve ortam koşullarından çok öğrenme konularına odaklanmadır. Katılımcıların, eğitim durumları genel başlığındaki düşünceleri aşağıda sunulmaktadır:

Yöntemlerin çok kalıcı bir öğrenmeye yol açtığını hatırlıyorum. Olgular üzerinden çok tartışıyorduk. Farklı ve o döneme göre çok yaratıcı, çok çarpıcı yöntemler kullanıyordu. (Ö. 15)

Derse her zaman aktif katılım vardı. Katılmasanız bile katılmaya bir şekilde zorlanıyorsunuz. Yani derse gireyim ben, oturayım köşede, anlatılanları dinleyeyim diye bir şey yok. Her zaman dikkatli ve katılımcı olmaya zorlanan bir şeydi. (Ö. 7)

Katılımcıların bu görüşlerinden derslerin, konuyla ilgili temel bilgilerin öğretim üyesi tarafından anlatım ile başladığı, soru-yanıt, tartışma ve olgu tartışması (örnek olay) tekniklerinin kullanıldığı, öğrenci katılım ve katkısını destekleyen bölümlerle devam ettiği anlaşılmaktadır. Bir derste öğrenciye kazandırılmak istenen hedef davranışlar için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmektedir. Bu uygulama, dikkati toplama, derse katılımı sağlama açısından da yarar sağlamaktadır²⁶. Görüşmelerden anlaşıldığı gibi, öğretim küçük gruplarda yürütülmekte ve katılımcılar kullanılan yöntem ve tekniklerin olumlu etkilerinden söz etmektedir (n=14). Öğrencilere göre kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenmeye katkısı aşağıdaki gibidir:

Örnekler üzerinde çalışırken grup çalışmaları yapıyorduk. O kısımlar gerçekten çok öğretici oluyordu. (Ö.10)

E tabi, sırf dinliyorsanız bir şeyi, her an uykuya eğiliminiz artabiliyor. Ama siz de katılıyorsanız konuşuyorsanız tabii daha dikkatli dinliyorsunuz, ilgi artıyor. İnsanın sorularına yanıt alması çok daha anlamlı oluyor. Öğrenmeyi artırıcı etki yaratıyor. (Ö.16)

Temel Epidemiyoloji dersinin ilk yıllarında materyal hazırlama olanakları daha sınırlı olmasına karşın, sonraları seçenekler arttığı için çeşitlilik sağlanabildiği izlenmektedir. Görsel materyal hazırlanma ilkelerine yönelik bilgi ve deneyimin artması bu materyallere yansımıştır. Katılımcılar derste tepegöz, saydam, tahta, flipchart, projektör gibi araç ve materyaller kullanıldığını, materyallerin planlanan içerik ile örtüştüğünü belirtmektedir. Yapılan görüşmede eğitici, ders notları ve sunum materyali ile ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

İlk doktora döneminde Mausner ve Bahn'ın kitabından hazırladığım bir çıktı hazırlıyordum. Ders sonunda onları veriyordum, bir handout gibi bir şey, bu kadar herhalde. Dönem dönem az da olsa flipchart kullandım, amaç ve öğrenim hedeflerini yazmak için. Ama ağırlıklı olarak asetat ve barko herhalde...Benim hazırladığım asetat ya da slaytları kopyalama şansları vardı.

Katılımcılara dersi kendilerinin vermesi durumunda yapmayı düşündükleri değişiklikler sorulduğunda uygulama ve araştırmalar yapılması önerileri önemli bir yer tutmaktadır:

Herhalde uygulamaların daha fazla olmasını tercih ederdim. Nasıl şimdi intörnler araştırma yapıyor, öyle bir şey. Araştırmanın planlanması, kurgulanması, proje hazırlanması gibi faaliyete yönelik bir şey olabilirdi diye düşünüyorum.(Ö.17)

Ben kendi adıma araştırma, uygulama yapmamanın eksikliğini duydum. Teze başlamadan hiç değilse küçüçük de bir şey olsa yapıp, bunu öğrenmek, teze biraz daha bir şeyler bilerek uygulama anlamında başlanıp, sanki daha kolay olur, verimli olur diye düşünüyorum. (Ö.16)

Görüldüğü gibi, araştırmaya yönelik bakış açısı kazandıran dersin, uygulama ve araştırma yapma olanağı vermemiş olması, katılımcıların yakındığı konulardandır. Bir yarıyıllık ders süresince kapsamlı bir uygulamanın yapılabilmesi pratik olarak olanaklı değildir. Ancak öğrencilerin birkaçının da (n=4) ifade ettiği gibi araştırma projesi hazırlanması söz konusu olabilir. Katılımcıların erişkin öğrenci olmaları, yaparak öğrenme beklentisini artırmaktadır. Üst düzey zihinsel becerilere sahip öğrencilere üst düzey bilişsel davranışları kazandırmak için araştırma ya da buluş yoluyla öğrenme stratejilerinin kullanılmasının gerekliliği de bu durumu açıklamaktadır²⁷. Bu konuda eğitici şu bilgileri vermektedir:

90'lı yıllardaki Anabilim Dalının idari kurgusuna göre her öğrenci kendi tez danışmanı ile araştırma planlıyordu.. O nedenle de öyle bir yönlendirme vardı, herkes

kendi tez danışmanı olduğu öğrenciyi yönlendirebilir, ona danışmanlık yapabilir diye. O nedenle böyle yürüdü.

Eğiticinin bu ifadesi, öğrencilerin bu beklentisinin karşılanabilmesinin Anabilim Dalı tarafından belirlenmiş olan ilkelere göre bazı dönemlerde mümkün olmadığını ve eğiticinin de bundan hoşnut olmadığını göstermektedir. Tüm dönemlerdeki öğrencilerin araştırma yapma beklentisi göz önüne alınırsa, sonraki eğitim dönemlerinde böylesi uygulamalara yer verilmesi yönünde çaba harcanması gerektiği düşünülmektedir.

Katılımcılar ayrıca öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik olarak, ayrıntılı ders materyali (n=3), bireysel öğrenme (n=1), gerçek verilerle çalışma (n=1) ve araştırma yapma (n=8) gibi etkinlikler önermektedir. Katılımcıların hazırbulunuşlukları ve öğrenme biçimleri gibi bireysel farklılıklarının, bu önerilere yol açtığı düşünülebilir.

Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Görüşler;

Başarıyı değerlendirmek için tüm dönemlerde yazılı sınavlar ve başarı düzeyine belli oranda katkısı olan ödevler kullanılmıştır. Ödevler eleştirel yaklaşımla bir makale okuma şeklindedir. Sınavlar ise açık uçlu, kısa cevaplı, farklı puan ağırlıkları olan 10-15 sorudan oluşmaktadır.

Katılımcıların başarının değerlendirilmesine yönelik puanlamaları Tablo 5'te görülmektedir. Bu konudaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu düşünülebilir. Sınavlarda sorulan soruların zorluğu (soru 7) konusunda katılımcı algıları diğer başlıklardan farklı olarak daha geniş bir dağılım göstermektedir. Standart sapmanın işaret ettiği bu genişlik, katılımcıların bireysel yeterlilikleri doğrultusunda soruları daha zor ya da kolay nitelendirmesi ile ilintilidir ve yığılım kararsızlık yönündedir. Sınavların tarafsız olarak değerlendirilmesi (soru 10), sınavlar için uygun geribildirim verilmesi (soru 11) ve sınavların başarılması için çok çalışma gerekliliği (soru 12) konusunda, dönemler ya da öğrenci algıları arasındaki farklılıklardan kaynaklanan bir sonuç söz konusudur. Katılımcılar ödev sayısının fazla oluşu (soru 13) ya da ödevlerin zor olması (soru 16) gibi önermelerdeki düşüncelere katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu, öğrencilerin ödevlerin öğrenmelerine katkısını kabul ettiklerini göstermektedir.

Nicel değerlendirmelere göre, katılımcıların başarı değerlendirilmesi konusunda genel bir memnuniyet gösterdiği söylenebilir. Ancak bireysel farklılıkların sınava çalışma düzeyini belirlediğini ve bu farklı algının sınavın zorluğu konusundaki görüşleri etkilediğini söylemek mümkün olabilir. Sınavlara yönelik geribildirim verilmesi (soru 11) başlığında elde edilen değerlendirme ise bunun dönemler arasındaki farklı uygulamalardan ya da katılımcıların anımsama zorluğundan kaynaklanabilen bir sonuç olduğunu düşündürmektedir.

Eğitici görüşmesinde, ödevlerin başarıyı yaklaşık %40 oranında etkilemekte olduğu ve eğiticinin verdiği yazılı, özellikle son dönemde yazılı ve sözlü geribildirimlerle katılımcıya bilgi sağlamakta olduğu öğrenilmiştir. Katılımcıların bir bölümü (n=6) özellikle makale değerlendirme ödevinin yararını vurgulamaktadır:

İlk ve son okuduğumuz makale için yazdıklarımı hatırlıyorum, aralarında dağlar kadar fark vardı. Daha eleştirel bakmaktan öte neyi, ne için yazdıklarını anladığımı fark ettim. (Ö. 9)

Bana en büyük katkılarından bir tanesi eleştirel makale okumadır. Okuduğum makalede neye bakarak okumam gerektiğini çok iyi biliyorum artık. (Ö. 8)

Tablo 5. Katılımcıların Başarının Değerlendirmesine Yönelik Düşünceleri

Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi	n	\bar{x}	S
1. Sınavlar ders içeriği ile uyumluydu.	21	4.33	0.58
2. Yapılan sınav sayısı yeterliydi.	21	4.29	0.56
3. Sınavla ilgili yeterli açıklama yapıldı.	21	4.24	0.54
4. Sınavlarda sorulan soru sayısı uygundu.	20	4.15	0.67
5. Sorular açık, net ve anlaşılır olarak hazırlanıyordu.	21	4.38	0.59
6. Sınav türü (çoktan seçmeli soru, klasik vb) bu derste öğrenilenleri sınamak için uygundu.	21	4.10	0.63
7. Sınavda sorulan sorular zordu.	21	2.86	1.01
8. Sınav süresi sorular için yeterliydi.	21	4.38	0.50
9. Sınavlar kısa sürede değerlendirilip duyuruldu.	20	4.45	0.60
10. Sınavlar tarafsız olarak puanlandırıldı.	21	4.43	0.87
11. Sınav için uygun geribildirim verildi.	20	3.85	0.88
12. Sınavda başarılı olmak için çok fazla çalışmak gerekiyordu.	20	3.30	0.73
13. Ders için verilen ödev sayısı fazlaydı.	21	2.10	0.94
14. Ödevler ders içeriği ile uyumluydu.	21	4.38	0.59
15. Ödevler için yeterli açıklama yapıldı.	21	3.95	1.20
16. Ödevler bizim yapamayacağımız zorlukta idi.	21	1.81	0.87
17. Ödevler kısa sürede değerlendirilip öğrencilere duyuruldu.	20	3.80	0.83
18. Ödevlerle ilgili uygun geribildirim verildi.	20	4.00	0.80
19. Başarının değerlendirilme biçimi öğrenmeyi olumlu etkiliyordu.	19	4.05	0.85

Katılımcılar eğiticinin ödevlere yazılı olarak geribildirim verdiğini, bu geribildirimlerin gelişimlerine katkıda bulunulduğu düşünmektedir. Eğitici görüşlerine göre, farklı başlıklarda ve ağırlıklarda, öğrenciye düşünce esnekliği sağlayan, belli kurallar çerçevesinde yapılandırılarak puanlanabilen sorulardan oluşan ve dönem sonlarında uygulanan bir sınav ile öğrenci başarısı değerlendirilmiştir. Sınavda başarılı olabilmek, bilişsel hedeflere ulaşılmış ve edinilen bilgilerin uygulama alanlarına aktarımı konusunda yeterlilik kazanılmış olmasını gerektirmektedir. Bu ifadelerden eğiticinin, güvenilirlik-geçerlik ve düşündürme kaygıları güderek sorularını belirlediği anlaşılmaktadır. Sınava ilişkin açıklamalardan, sınavda bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerini ölçen soruların sorulduğu anlaşılmaktadır. Nedensellik ve eleştirel okumaya yönelik ödevlerde ise analiz ve değerlendirme düzeyinde ölçme değerlendirme yapıldığı görülmektedir.

Katılımcıların sınavın dersin tüm konularını kapsamaması konusundaki (kapsam geçerliği) görüşleri oldukça farklıdır. Genel bir değerlendirmenin tüm konuları kapsayıcılığı konusunda kaygılarını vurgulayanlar vardır (n=2). Sınav için belirlenen soruların tüm konuların bilinmesini gerektirdiğine inananlar ise, sınavın tüm konulara yönelik olduğunu belirtmektedir. Bu üç görüşlere, sınavdaki konu başlıklarının dersin zaman içindeki değişimine paralel biçimde değişimi neden olabilir.

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi için kullanılan sisteme göre, tüm dönemlerde ilk hakkında başarısız olan öğrenci sayısı dördür. Bu öğrencilerden üçü ile görüşülebilmektedir. Birisi bundan söz etmezken, biri süreyi iyi kullanamaması, diğeri de görev yerindeki yükümlülükleri nedeniyle sınav için hazırlık yapamadığını belirtmiştir. Görüşme yapılamayan ve görüşmede sınav başarısızlığından söz etmeyen bu iki kişinin başarısızlığı konusunda eğitici, onlar kadar şaşırıldığını belirtmekte ve sonraki sınavlarında gösterdikleri yüksek başarıya işaret etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen nitel ve nicel veriler ışığında Temel Epidemiyoloji dersi ile ilgili tüm değerlendirmeler şöyle özetlenebilir:

Son öğrenci grubunda yazılı hale getirilmiş olan ders amaç ve hedeflerinin zaman içinde öğrencilere daha iyi açıklanabildiği anlaşılmıştır. Algıladıkları ders hedeflerini uygun bulan öğrencilerin bir bölümünün eğitimin başında beklentilerinin olmaması dikkat çekicidir. Dersin hedeflerine ulaşılması tüm doktora eğitim sürecini kapsamakta ve hatta aşmaktadır.

Dersin kapsamını anımsamakta zorlanan öğrenciler, temel konuları sayabilmekte ve anlamlı bir sıra içinde ve uygun olarak planlandığını düşünmektedir. Dersin süresinin artırılması, örneklerin Türkiye'ye yönelik olması konusunda beklentiler vardır. Dersin genel olarak kolay olduğunu düşünen öğrenciler, derse ilişkin kaynakların yeterli olduğunu, ancak kullanılmadığını belirtmektedir.

Dersin yapıldığı ortam ve ders araç-gereçlerine ilişkin zaman içinde olumlu yönde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı dersler öğrenci katılımlı olarak yapılmaktadır. Öğrenciler özellikle araştırma yapabilme fırsatı verilmesini beklemektedir. Dersle ilgili sınav ve ödevlerin bilişsel alanın tüm basamaklarına yönelik olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar bağlamında dersin uygulama düzeyindeki hedeflerine erişilebilmesi için, süresinin artırılması ya da bu düzeyde bir hedefin dersin devamı niteliğindeki bir başka derse aktarılması düşünülebilir. Dersin diğer derslerle bütünleştirilmesi adına ilgili dersleri veren eğiticilerle entegrasyonun tekrar gözden geçirilmesi, kapsama ilişkin memnuniyeti artırabilecektir. Öğrencilerin kendilerinin projelendirip, küçük gruplarla yürüttüğü araştırmalar yapmaları ya da Anabilim Dalı tarafından yapılmakta olan çalışmalara katılımları konusunda desteklenmesi dersin birinci hedefine ulaşmaya yardımcı olacak ve özgüveni artırabilecektir. Her dönemde alınan öğrenci geribildirimleri ile programın geliştirilmesine yardımcı olacak veri sağlanabilir. Bu araştırmaya benzer şekilde doktora programındaki diğer derslerin değerlendirilmesiyle bütüncül bir perspektif elde edilerek Halk Sağlığı doktora eğitiminin planlanmasında bir kırılma noktası sağlanabilir. Bu sayede mezunların niteliği kadar kurumsal gelişmenin de artabileceği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınları.
2. Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Anı yayıncılık.
3. Gözil, R., Özkan, S., Bahçelioğlu, M., Kadioğlu, D., Çalgüner, E., Öktem, H. ve arkadaşları. (2005). *Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi İkinci Sınıf Öğrencilerinin Anatomi Eğitimini Değerlendirmeleri, Program Değerlendirme Sempozyumu, İzmir*.
4. Levine, Tamar. (2002). *Stability and Change in Curriculum Evaluation, Studies in Educational Evaluation*, 28.1-33.
5. Treolar, C.J. (1998). *Evaluation of a National and International Distance Education Programme in Clinical Epidemiology, Medical Education*, 32.1.70-74.
6. Batı, A.H., Durak, H. İ., Vatansever, K., Çiçeklioğlu, M., Çalışkan, A., Kandiloğlu, G. ve arkadaşları. (2004). *EÜTF’nde öğrenci geribildirimleri ile ilk üç sınıftaki ders kurullarının değerlendirilmesi: İşaret listesi (2002-2003). III. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi bildirisi, Şanlıurfa*.
7. Türnüklü, A. (Güz 2000). *Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6, 24, 543-559.
8. Batı, A. H., Pöğün, Ş., Onat, T., Saylam, C., Gündüz, C., Özer, M.A. ve arkadaşları. (2005). *EÜTF Evre 1 Blok 1 -Tıbbi bilimlere giriş- programının değerlendirilmesi, Program Değerlendirme Sempozyumu, İzmir*.
9. Boneval, C., Şenol, Y., Derin, N., Öngüt, G. (2005). *Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Müfredat Değerlendirme Çalışmaları Öğretim Üyesi Değerlendirmesi, Program Değerlendirme Sempozyumu, İzmir*.
10. Paulsen, T. E., Lee, T. C. M, Tollman, S. M., McKenzie, A. (October-December 1995). *Evaluating a post-graduate diploma in primary health care education (DPHCE): Issues and interpretations”, Evaluation and Program Planning*, 18. 4.385-389.
11. Türk, M., Törün, S.E., Batı, A.H., Armağan, E.E., Ergin, I., Erol, N., Onmuş, R. (2004). *Eğitim Programının Eğiticiler Tarafından Değerlendirilmesi: EÜTF Tıbbi Giriş Bloğu’nda Toplum Sağlığı Alan Eğiticileri ile Derinlemesine Görüşmeler. III. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi bildirisi, Şanlıurfa*.
12. Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara, Gazi Kitabevi.
13. Merrill, R. M and White G L. (2002). *Why health educators need Epidemiology, Education for Health*, 15.2.215-221.
14. Beck, B., Wlloff, M., Bates, T., Beverdorf, S., Young, S., Amed, S. (2004). *Development, Implementation and Evaluation of an M3 Community Health Curriculum”, Medical Education Online*, 9, 5.
15. Aschengrau, A. and Seage, III, G.R. (2003). *Essential of Epidemiology in Public Health*, Boston, Jones Bartlett Publishers.
16. Mausner, J.S. and Kramer, S. (1985). *Mausner and Bahn Epidemiology-An Introduction Test, Second Edition*, Niigata-shi, Nishimura Company Ltd.
17. McKenzie, J.F., Pinger, R.P., Kotecki, J.E. (2002). *An Introduction to Community Health, Fourth Edition*, Ball State University, Sudbury, Massachusetts: Jones Bartlett Publishers.

18. Creswell, J.W. (2002). *Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, California, Sage Publications.
19. Arreola, R. A. (1995). *Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System*, Bolton MA, Anker Publishing Company.
20. Başkent Üniversitesi, <http://www.baskent.edu.tr/~engweb/indir/kl611.pdf> adresinden 23.11.2003 tarihinde ulaşılmıştır.
21. Colorado University, <http://www.uchsc.edu/ai/> adresinden 15.11.2003 tarihinde ulaşılmıştır.
22. Saldanha, C., Lima, J., Martins, J. (27-30 August 2000, Bersheva, Israel). *The dynamic cycle of evaluation-change-evaluation*, AMEE (Association for Medical Education in Europe) Conference; *Horizon Scanning in Medical Education: 2020 Vission*. Site last updated: 24.03.2004.
23. YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu eğitim raporları: Öğrencilerin Eğitimi değerlendirmesi - 2000) <http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/egitimdeger/egitimdeger.html> adresinden 30.03.2004 tarihinde ulaşılmıştır.
24. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
25. Terzi C. (2001). *Toplum Sağlığına Bir Köprü Tıp Eğitimi*. İstanbul, İletişim Yayıncılık.
26. Ornstein, C.O. and Lasley, T.J. (2004). *Strategies for Effective Teaching*. 4th Edition, Boston Burr Ridge, McGraw-Hill Higher Education.
27. Sullivan, R., Magarick, R., Berghold, G., Blouse, A., Macintosh, N., Çev: Şahin, N., Özvarış, Ş.B. (1999). *Tıp Eğitimcileri İçin Eğitim Becerileri Rehberi*, Ankara, Hacettepe Halk Sağlığı Vakfı.