

TIPTA EĞİTİCİ GELİŞİMİ NASIL ÖRGÜTLENMELİ: ÖĞRENME KURAMLARI, TEMEL KAVRAMLAR, UYGULAMALAR VE ÖRNEKLER EŞLİĞİNDE BİR DERLEME

How Should Faculty Development be Organized in Medical Education: A Collection Accompanied by Learning Theories, Basic Concepts, Practices and Examples

Kevser Vatansever¹, Halil İbrahim Durak¹

ÖZET

Giriş ve Amaç: Öğretim üyelerinin araştırma, hizmet ve eğitim görevleri arasında en az hazırlıklı oldukları görev eğiticiliktir. Hem öğretim üyelerinin mesleki gelişmelerini sürdürmeleri, hem de kurumun işlevlerini yerine getirebilmesinde önemli araçlardan birisi, eğitici gelişimidir. Bu yazıda tıpta eğitici gelişimi konusu; tanımı, tarihsel gelişimi, eğitim kuramlarına göre değişimi çerçevesinde tematik bir literatür taraması ile incelenmiş; yenilikçi yaklaşım ve yöntemler örneklenmiş ve ortak sorunlar sıralanarak ülkemizdeki eğitici gelişim programları için öneriler çıkarılması hedeflenmiştir.

Bulgular ve tartışma: Öğretim üyelerinin çeşitli rolleriyle ilgili yetkinliklerinin gelişmesine ve üretkenliklerini korumalarına destek olan, eğitim programını ve örgütsel iklimi iyileştirerek kurumun canlılığını korumayı amaçlayan programlar olarak tanımlanan eğitici gelişiminin, yenilikçi eğitim stratejilerinin uygulanmasını destekleyecek ve derinlemesine öğrenmeyi sağlayacak içerikte, öğrenmeyle ilgili konuların yanı sıra araştırma, liderlik gibi konuları kapsayacak şekilde kurgulanması önerilmektedir. Ülkemizdeki eğitici gelişim programları, genel olarak davranışçı kuram temelinde yapılandırılmış ve sadece eğitsel yetkinlikleri geliştirmeye yönelik etkinlikler şeklinde düzenlenmektedir. Temel eğitim kuramları incelendiğinde, özellikle bilişsel ve oluşturmacı kuramların eğitici gelişimine yeni bakış açıları kazandırabileceği ve önemli katkıların olabileceği görülmektedir.

Sonuç: Tıpta etkili, becerikli eğiticilik niteliklerinin yanı sıra, liderlik yapabilecek, yeniliklerin kabullenilmesini ve uygulanmasını kolaylaştırabilecek, kurumun değer yargılarını benimsemiş, akademik yaşamın etik ve bilimsel ilkelerini bilen ve toplumsal sorumluluklarının farkında olan eğitimciler gereksinim vardır. Bu amaçla, etkileşimi ve paylaşımı destekleyen, öğretim üyesinin işinin parçası haline gelmiş eğitici gelişimi süreçleri, fakültelerin toplumun sağlık gereksinimlerini karşılayabilecek yeterlikte hekim yetiştirme amacının gerçekleşmesine önemli katkı sağlayacaktır.

Anahtar sözcükler: eğitici gelişimi, eğitici eğitimi, liderlik ve yönetim becerileri, mesleki gelişim, örgütsel gelişim, davranışçı kuram, bilişsel kuram, oluşturmacı kuram, eğitim yöntemleri, eğitici gelişiminde program değerlendirme

ABSTRACT

Introduction and aim: Among tasks of providing health care, teaching and making researches, teaching is the one the faculty are least prepared. Faculty development is an important tool to help faculty to maintain professional development and to support medical schools to fulfill their functions. In this article, definition and historical evolution of faculty development, and influence of educational theories on it are examined through a thematic literature search; innovative approaches and methods are illustrated; common problems are listed; and some suggestions on faculty development in our country are derived.

Findings and discussion: Faculty development is defined as programs supporting faculty to develop their competencies to fulfill their roles and aim to maintain vitality of institutions by improving curriculum and organizational climate, and it is recommended to organize faculty development programs to cover issues such as research skills, leadership skills, etc.; with a format that facilitate implementation of innovative teaching strategies, and enhance deep learning. In our country, existing faculty development programs are generally structured on the basis of behavioral theory with the aim of improving only the teaching skills. When the basic educational theories are studied meticulously, it can be easily seen that especially cognitive and constructive theories bring new perspectives and sound contribution to faculty development.

Conclusion: In medicine not only the effective and competent teaching skills are needed, but also there is a need for teachers competent to undertake leadership; facilitate acceptability and implementation of innovations; adopted institutional values; know ethical and scientific principles of academic life; and aware of social responsibilities. With this aim, faculty development initiatives, supporting interaction and sharing; and become parts of faculties' daily lives, are going to provide a sound contribution to the aim of graduating doctors with the competence to meet the health needs of the community.

Keywords: faculty development, teachers' training, leadership and management skills, professional development, organizational development, behavioral theory, cognitive theory, constructive theory, teaching methods, program evaluation in faculty development.

¹Yard. Doç. Dr., Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Ana Bilim Dalı, İzmir

GİRİŞ

Son yıllarda sağlık hizmetlerinde yaşanan değişim, sağlık çalışanlarını, özel olarak hekimleri sürekli değişen ve birbiriyle rekabet eden yeni rollerle karşı karşıya bırakmaktadır. Hekimler, baş döndürücü bir teknolojik değişim karşısında hastaların-toplumun yararının öncelikli olduğunu unutmadan güncelliğini korumak, bu nedenle kesintisiz bir mesleki gelişim çabasını sürdürmek durumundadır.

Tıp fakülteleri öğretim üyeleri açısından düşünüldüğünde, roller ve sorumluluklar daha karmaşık bir hal almaktadır. Araştırmalarıyla değişimi yaratmak/desteklemek ve kendi akademik gelişmelerini tamamlamak; sundukları hizmetin güncelliğini, niteliğini ve yararlılığını geliştirmek; ve gelecekteki sağlık ortamı için kendini sürekli geliştirme becerisine sahip hekimler yetiştirmek, tıp fakültesi öğretim üyelerinin birbiriyle rekabet eden üç sorumluluğudur. Bunlar arasında kendilerini diğer hekimlerden ayıran ve aslında en az eğitilmiş ve hazırlıklı oldukları ise eğitim ve öğretim sorumluluğudur¹.

Yirminci yüzyıl, mezuniyet öncesi ve sonrası eğitim programlarını değiştirme çabaları ile geçmiştir, bir yandan da araştırmalara olan gereksinim artarken kaynaklar giderek kısıtlanmıştır. Bu nedenlerle öğretim üyelerinin daha yaratıcı ve etkili eğitici, daha başarılı araştırmacı ve daha üretken klinisyen olmaları yönündeki beklentiler artmaktadır². Ayrıca, tıp eğitiminin öğrenen merkezli olması gerekliliği günümüzde daha çok anlaşılmış; küçük grup çalışmalarına daha çok yer verilmesi ve kliniklerdeki, ayaktan bakım birimlerindeki eğitimin daha etkili sürdürülmesi yönündeki talepler artmış; PDÖ ya da bilgisayar temelli eğitim programları gibi öğretim üyelerinin öğrenmesi gereken yeni uygulama ve stratejiler ortaya çıkmıştır^{2,3}.

Tüm bu gelişmeler dikkate alındığında, tıp fakültesinde eğiticilik, sadece öğretme yöntem ve tekniklerini uygulayabilme becerisiyle sınırlı bir özellik olmaktan çok, okul-araştırma merkezi-hizmet birimi özelliklerini birlikte taşıyan kurumları içinde, kişilerin kendisini gerçekleştirebilmesinin yoludur. Bu çerçeveden bakıldığında, tıp fakültelerinin kendilerini geliştirebilmesinde ve öğretim üyelerinin hem kendi mesleki ve akademik gelişmelerini sürdürmelerinde, hem de eğitimin niteliğini geliştirecek yeni yöntemleri benimseyip uygulayabilmelerinde önemli araçlarından birisi, eğitici gelişimidir. Tıp eğitiminde eğitici gelişiminin sadece belli becerileri kazandıracak kapsamlı ve yaklaşımla düzenlenmemesi, çeşitli rol ve sorumlulukların kapsanması gerekir^{4,5}.

Bu derlemede, öğretim üyelerinin başta eğiticilik olmak üzere mesleki gelişimlerini hedefleyen, tıp eğitimi yazınında eğitici gelişimi (*faculty development*) olarak adlandırılan kavram; tanımı, tarihsel gelişimi, eğitim ve öğretim kuramlarına göre değişimi ve yabancı ve ulusal örneklerle birlikte irdelenmiş ve tıpta eğitici gelişimi süreçleri için yöntemler ve yaşanan sorunlar sıralanmıştır. Yazının son bölümünde kısa bir öneri sunulmaktadır.

Tanım

Wilkerson ve Irby³, yüksek öğretimde eğitici gelişimini, “öğretim üyelerinin birey olarak çeşitli rollerini yerine getirmek üzere yetkinliklerinin gelişmesine ve üretkenliklerini korumalarına destek olan, eğitim programını ve örgütsel iklimi iyileştirmeye olanak vererek kurumun canlılığını da korumayı amaçlayan programlar” olarak kavramsallaştırmıştır. Aynı yazarlar başka bir makalesinde eğitici gelişiminin amacını, “öğretim üyelerinin eğitici rollerinde mükemmelleşmelerini sağlamak ve bu yolla sürekli öğrenmeyi destekleyen ve ödüllendiren bir kurum yaratmak” olarak tanımlamıştır⁶. Kapsamlı bir eğitici gelişimi eğitsel gelişme, mesleki gelişme, liderlik gelişimi ve örgütsel gelişim etkinliklerini içerir⁷.

Eğitici gelişimini öğretim üyeleri açısından ele alan kaynaklarda, öğretme becerilerinin daha çok kendi kendine yaşanan bir süreçte edinildiği ifade edilmektedir. Irby, ünlü klinik eğitimcilerin, öğretmeyle ilgili temel bilgi kaynaklarını kendi öğrencilikleri sırasında izledikleri hocaları olarak tanımladıklarını, sık yararlanan bir diğer kaynağın da öğretim üyelerinin kendi eğitim deneyimleri ve bu deneyimleri üzerinde düşünmeleri (*reflection on action*) olduğunu belirtmektedir⁷. Aynı çalışmada yazar eğitimcilerden çok azının eğitici gelişimi programına katıldığını saptadığını, bir öğretim üyesinin sözleriyle, “*bu seks eğitimi ya da anne-baba olmak gibi bir şey, başına gelir ve yaparsın*” denebilecek düzeyde kendi çabalarıyla eğiticiliği öğrendiklerini bildirmektedir. Ancak, gözlemlerle ya da refleksiyonla öğrenme, yeni eğitim yöntemleri ve tekniklerinin öğrenilmesinde kullanılabilecek yöntemler arasında değildir. Bu durumda PDÖ, web-temelli eğitim gibi yeniliklerin nasıl öğrenileceği sorusu karşımıza çıkar. Bunun yanı sıra, kendi gözlem ve deneyimlerinden öğrenme ve yapılan

ampirik çıkarsamalar öğrencilerin öğrenme sürecinin anlaşılmasına kısıtlı katkı sağlamaktadır ve en sık görülen yan etkisi, her öğrencinin aynı şekilde öğrendiği yanılığın yol açmasıdır. Bu nedenle, eğiticilerin kavramsal çerçevelerini değiştirmelerine ve öğrenme sürecini anlamalarına yardımcı olmak için de eğitici gelişimi gereklidir⁶. Stratejik planlaması yapılan ve sürekliliği sağlanan eğitici gelişimi programları, öğretim üyelerinin öğretmeyi yaşam boyu sürecek bir çaba olarak benimsemelerini ve sürekli öğrenme gereksinimi duymalarını destekler⁸.

Tıpta eğitici gelişiminin tarihçesi

Tıp fakültelerinde eğitici gelişimi, dünyada yaklaşık 50 yıldır yapılandırılmış programlar halinde uygulanmaktadır. Yapılandırılmış programlardan önce 20 yy. başında daha çok sabbaticals ya da mesleki toplantılara katılımın desteklenmesi ve araştırma fonları sağlanması gibi uygulamalar vardı. Yapılandırılmış programlar yoluyla eğiticilerin becerilerini geliştirme çabaları, 1950'lerde Miller'in ilk çalışmalarıyla birlikte başlamıştır. 1958'de Case Western Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yeni organ-temelli eğitimi değerlendirmek üzere Tıp Eğitimi Araştırma Birimi kurulmuş ve öğretim üyelerinin kendi eğitsel sorunlarını araştırmayı öğrendikleri işbirlikli eğitim araştırmaları modeli oluşturulmuştur. Case Western'in ardından kısa süre içinde diğer üniversitelerde kurulan çok sayıdaki tıp eğitimi birimlerinde farklı bir yol izlenmiş ve eğitim araştırmaları konusunda çalıştaylar düzenleme yolu tercih edilmiştir⁹.

1960'lara gelindiğinde, iyi bir eğitici, "*öğrencileri motive etme, bilgi sunma, öğrenci katılımını yönetme gibi becerilere sahip kişi*" tanımıyla ifade edilir olmuştur. Tipik bir eğitici gelişimi programı ise, genel başlıkların yanı sıra eğitim teknikleri, klinikte eğitim, program geliştirme, geri bildirim verme gibi özel konuları içeren bir dizi kurslar ya da çalıştaylar şeklinde düzenlenmektedir. Bu programların, yaygın uygulanmakla birlikte, öğretim üyesinin kişisel gelişimini ya da fakülte eğitim programının iyileştirilmesini desteklemede sınırlı etkiye sahip olduğu vurgulanmaktadır^{6,10}. Son zamanlarda ise eğitici gelişiminin yenilikçi tıp eğitimi stratejilerinin uygulanmasını destekleyecek ve daha derinlemesine öğrenmeyi sağlayacak içerikte, öğrenmeyle ilgili konuların yanı sıra araştırma becerilerini geliştirme, eğitimde lider yetiştirme amaçlarını karşılayacak kapsamda olmasını öneren yaklaşım ağırlık kazanmıştır¹⁰⁻¹². Steinert'in vurguladığı gibi, halen tüm dünyada eğitsel etkinliği arttırmak ağırlıklı amaç olmakla birlikte, eğitici eğitimi menüsüne liderlik, yönetim becerileri, akademik beceriler ve kurumsal gelişmeyi destekleme amaçlarını destekleyen etkinliklerin eklenmesinin önemi giderek daha çok anlaşılmaktadır¹¹.

Türkiye'de eğitici gelişimi

Ülkemizde (öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullar dışında) tıp fakülteleri dahil yüksek öğrenim kurumlarında öğretim üyeleri genellikle, kişinin ilerde bir eğitim-öğretim faaliyeti de yapacağı göz önüne alınmadan, tamamen bilimsel bilgiye ulaşma ve onu geliştirme ağırlıklı¹³ yüksek lisans, doktora ve uzmanlık eğitim programları ile yetiştirilmektedir. Ancak bilinmektedir ki, özellikle tıpta uzmanlık öğrencileri mezuniyet öncesi eğitimde önemli bir katkı sağlamaktadırlar ve gelecekte öğretim üyesi olarak tıp fakültelerinde görev almasalar bile meslek yaşamları boyunca sürekli öğrenme gereksinimi taşıyacak, meslektaşlarıyla etkileştiği bir öğrenme süreci yaşayacak ve hastaları, hasta yakınlarını koruma, tedavi uyumu gibi konularda eğitime görevi üstleneceklerdir. 2000 yılında YÖK'nun aldığı kararla, yüksek lisans ve doktora programlarında, eğiticilik formasyonu kazandırma amaçlı Gelişim ve Öğrenme ile Öğretimde Planlama ve Değerlendirme konulu zorunlu ortak dersler yer almaya başlamıştır¹³. Ancak, tıp fakültelerinde öğretim üyesi yetiştirme konusunda en yaygın programlar olan tıpta uzmanlık eğitimi programlarında çekirdek eğitim programı içinde eğiticilikle ilgili temel kavramlar yer almamaktadır. Öğretim üyelerine yönelik programlar ise 1996 yılına dek bulunmamaktaydı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 1996 yılında Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımıyla başlayan değişim sürecinde, Eğiticilerin Eğitimi Kurulu tarafından 1997 yılında Eğitim Becerileri kurs programı başlatılmıştır. Eğitim Becerileri kurslarının amacı katılımcıların eğitim becerileri konusunda yeterlilik kazanmaları olup, aktif eğitim felsefesi, eğitim terminolojisine giriş, olumlu eğitim ortamı sağlama, görsel işitsel araçların etkin kullanımı, katılımcı eğitim yöntemleri, küçük grup çalışmalarının kolaylaştırılması, büyük gruplarda katılımcı eğitim yöntemlerinin kullanımı, klinik eğitimde gösterim ve yetiştiricilik ilkeleri, aktif eğitimde değerlendirme ilke ve

yöntemleri, bilgi ve beceriye dayalı değerlendirme gereçlerinin hazırlanması, grup dinamikleri, sunum planı gibi konuları içermektedir^{14,15}.

Benzer bir eğitim 1997'de İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde¹⁶, 1998'de Hacettepe Üniversitesi'nde¹⁷, 1999'da Ankara Üniversitesi¹⁸, Marmara Üniversitesi²⁰ ve Ege Üniversitesi'nde¹⁹ başlatılmıştır. Bu programlar, Johns Hopkins Üniversitesi'nin JHPIEGO (Johns Hopkins Program for International Education in Gynecology and Obstetrics Corporation) üreme sağlığı çalışanları için klinik eğitici eğitimi programından uyarlanmış olan, dört ile altı gün süren, yetişkin öğrenme prensiplerinin uygulandığı ve odağı küçük gruplarda psikomotor becerilerin eğitiminin iyileştirilmesi olan programlardır¹⁹. Türkiye'de Eğitim Becerileri kurs programlarını başlatan öncü fakültelerin ardından çok sayıda tıp fakültesinde bu programlar başlatılmış ve çoğunda halen sürdürülmektedir.

Zaman içinde fakülteler kendi gereksinimleri doğrultusunda değişiklikler yapmakla birlikte genel çerçeveyi koruyarak eğitim becerileri programlarını uygulamaya devam etmişler, bir yandan da, sürdürmekte oldukları eğitim programı değişimi sürecinin getirdiği yeni gereksinimlere yönelik olarak, örneğin, PDÖ, ölçme değerlendirme, standardize/simüle hasta ile eğitim gibi konularda yeni kurs programları düzenlemişlerdir. Ölçme değerlendirme konusunda pek çok tıp fakültesinde yapılmakta olan kurslara örnek olarak Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde ilk kez 2000 yılında düzenlenmeye başlayan Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Kursu verilebilir²⁰. Öğretim üyelerinin yeni gereksinimleri çerçevesinde planlanan eğitici gelişimi programlarına bir başka örnek, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 1997'den beri yapılmakta olan PDÖ kurslarıdır. 1997-1998 öğretim yılında PDÖ temeline dayanan aktif eğitim programının yürürlüğe girmesiyle birlikte eğitim yönlendiricilerine yönelik ikinci kurs programı gereksinimi tanımlanmış ve dört günlük kurs programı oluşturularak başlatılmıştır. Bu program, PDÖ tanımı, ilke ve basamakları, grup dinamikleri, değerlendirme ilkeleri ve gereçleri, senaryo yazımı ve PDÖ uygulamalarını içermektedir^{14,15}.

Eğitim kuramları ve eğitici gelişimindeki etkileri

Davranışçı kuram

1960'larda tanımlanan davranışçı kurama göre eğitimin amacı, öğrenenin hedef uyarana karşı istenen yanıtı oluşturmasının sağlanmasıdır⁷. Öğrenmenin gözlem altında küçük lineer adımlarla deneme, geri bildirim alma ve doğru davranışların ödüllendirilmesi sonucunda gerçekleştiğini varsayar. Eğiticilerden beklenen beceriler, öğrenme hedefi yazmak; hedeflere uygun olarak basitten karmaşığa doğru düzenlenmiş ve küçük parçalara bölünmüş ders materyali hazırlamak; öğrenciyi öğrenme hedeflerine göre değerlendirmek ve geri bildirim vermektir²².

Davranışçı kuramın eğitici gelişimine katkısı

Davranışçı yaklaşım özellikle basit ve tekrarlanan psikomotor eğitim becerilerinin öğrenilmesinde çok yararlıdır, ancak, bilişsel beceriyi (cognitive skills) ya da üst düzey düşünmeyi, karar vermeyi gerektiren ve karmaşık eğitim becerilerinin öğrenilmesinde etkili değildir²¹.

Davranışçı kuram temelinde geliştirilen eğitici gelişimi programlarının içeriğinde, etkili eğitim tekniklerinin her biri davranışlar olarak tanımlanmakta (interaktif sunum için sınıf alanını kullanmak, isimle hitap etmek, soru sormak, vb.), öğrenme hedefi yazma ve hemen geri bildirim verme gibi becerilere ve mikro-eğitim (micro-teaching) tekniğine ağırlık verilmektedir. Bunlara ek olarak, öğrenci geri bildirimleri üzerinden öğretim üyelerine geri bildirim verme yöntemi de davranışçı kuramın katkısıdır. Öğrenci geri bildirimleri, eğiticilerin hangi davranışı doğru ya da yanlış yaptığına dair bilgi vermek üzere yaygın kullanılmış ve bu geri bildirimleri alan eğiticilerin otomatik olarak kendilerini düzeltecekleri beklenir hale gelmiştir⁶. Ancak Centra, öğrenci geri bildirimlerinin öğretim üyelerine iletilmesinin tek başına yeterli olmadığını savunmuş, öğretim üyesinde gerçek ve kalıcı bir değişimin, geri bildirim sonuçlarının yorumlanmasını ve öğretmeyle ilgili sorunların iyileştirilmesini bir arada ele alan bir danışmanlık sistemiyle sağlanabileceğini ileri sürmüştür. Bir çalışmada, böyle bir danışmanlıkla birlikte geri bildirim, yaklaşık 7-14 yıl süreyle korunabilen bir davranış değişikliği sağladığı gösterilmiştir⁶.

Ülkemizde de tıp fakültelerinde yaygın olarak uygulanan ve JHPIEGO klinik eğitici eğitimi programından uyarlanan eğitici eğitimi programlarında davranışçı kuram çerçevesinde, etkileşimli ders anlatma teknikleri, görsel işitsel araç kullanma, rehber oluşturma, gösterim-koçluk ve geri

bildirim gibi becerilerin öğrenilmesi hedeflenmiş, gözlem altında uygulama fırsatı verme ve mikro-eğitim'den yararlanılmıştır.

Bilişsel kuram

1970'lerden itibaren eğitim kuramcılarının ilgisi, öğrenmede gözlenebilir davranışların gelişip gelişmediğini incelemekten çok, karmaşık bilişsel süreçlerin nasıl gerçekleştiğini anlamaya yönelmiştir. Bilişsel kuram, öğrenenin bilgiyi nasıl algıladığını, işlediğini, depoladığını ve hatırladığını kavramsallaştırmıştır. Öğrenenin sadece uyarana otomatik yanıt veren pasif bir alıcı olmadığı, aksine öğrenme sürecinde aktif katılımcı role sahip bir birey olduğu görüşü ağırlık kazanmış, öğrenenin inanışları, tutumu ve değerleri de önemli etkenler olarak ele alınmaya başlanmıştır. Ön bilgiye daha çok önem verilmiştir. Bilişsel kuramın önerdiği teknikler, davranışçı kuramın öne çıkardıklarına benzese de, bu tekniklerden farklı amaçlarla yararlanmaktadır. Öneğin, davranışçı kuram öğreneni istenen davranışa tekrar yönlendirmek amacıyla geribildirim pekiştirici (reinforcement) özelliğinden yararlanırken, bilişsel kuram doğru bilgi ağlarının oluşması için öğrenene destek ve rehberlik sunmak (knowledge of results) amacıyla kullanılmaktadır²¹.

Bilişsel kuramın eğitici gelişimine katkısı

Bilişsel kuram, eğitici gelişiminde de öğrenenin aktif katılımı, ön bilginin harekete geçirilmesi ve yeni bilginin optimal işlenebilmesi için bilginin örgütlenerek ve sıralanarak sunulması gibi stratejilerin kullanılmasını önermekte, bu yolla eğitimcilerin kavramsal çerçevelerinin değiştirilmesini, zenginleştirilmesini ve öğrenmeyle ilgili temel bilgilerin edinilmesini öne çıkarmaktadır²¹.

1980'lerden sonra bilişsel öğrenme kuramının katkısıyla, eğitim becerileri programlarının içeriğine bilişsel beceriler ve yürütücü biliş (metacognition) becerileri de eklenmiş ve öğretme davranışlarının ardında yatan öğrenme ilkelerini anlama ve eğitim süreçlerine aktarmaya yönelik tartışma ve sunumlara daha çok yer verilmiştir. Etkili eğitimcilik tanımı bir dizi spesifik öğretme davranışında ustalaşmaktan öte, “öğretilen konu alanını farklı her bir öğrenci grubunun ön bilgisine, hazır bulunuşluğuna ve gereksinimlerine göre uyarlayabilme ve bu gruplar için anlamlı olabilecek kavramlara ve etkinliklere dönüştürebilme bilgi ve becerisine sahip olma” şeklinde genişletilmiştir. Bilişsel kurama göre “öğretme”, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve çeşitli öğretme davranışlarının/tekniklerinin ardında yatan temel ilkeleri bilmeyi gerektirir. Değişmesi gereken özellik, sınıfta gösterilen davranışlar değil, bu davranışları yönlendiren, belli bir bağlamda kullanıp kullanmamaya karar verdiren ya da o bağlama uyarlayan bilgilerdir. Eğitimciler, klinisyenlerin hasta senaryolarına benzer “eğitim senaryoları (teaching scripts)” geliştirmek zorundadır. Bu senaryolarda, öğrenmeyle ilgili temel pedagojik bilgi; öğrenci hakkında bilgi; öğrenme ortamlarıyla ilgili bilgi; hastalarla ilgili bilgi ve konuyla ilgili temel ve klinik bilgiler yer alır³.

Bilişsel kuram temelinde geliştirilmiş eğitici gelişimi programlarına örnek olarak, Skeff'in video örneklerini öğretim üyeleriyle birlikte izleyip temel eğitsel ilkeleri bu örnekler etrafında tartıştığı program verilebilir. Öğretim üyeleriyle önce bu temel ilkeleri kendilerinin nasıl uyguladıkları tartışılmış, ardından videodaki eğitimcinin neleri değiştirmesi ya da koruması gerektiği ele alınmıştır[6].

Bilişsel kuram temelinde düzenlenmiş programlara bir örnek te ülkemizden verilebilir. Türk Tabipleri Birliği Uzmanlık Dernekleri Eşgüdüm Kurulu (TTB-UDEK) çatısı altında kurulan Ulusal Yeterlik Kurulu (UYEK) ve Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi AD işbirliğiyle, yeterlik kurullarını oluşturmuş uzmanlık derneklerine Kasım-2004 ve Mayıs-2006'da iki eğitici gelişimi çalışmayı düzenlenmiştir. İçerik; katılımcı beklentileri, UYEK misyonu ve düzenleyicilerin öngörülerinden yola çıkılarak tematik bir kavramsal çerçeve üzerinden örgütlenmiştir. Dünyada ve Türkiye'de uzmanlık eğitimi ve yeterlik perspektifinden öğrenme öğretme yaklaşımlarına, uzmanlık eğitiminde genel yetkinliklerden eğitim yöntemleri ve ölçme değerlendirilmeye, program geliştirmeden eğitimde liderlik ve yönetime uzanan geniş bir çerçevede oluşan içerik, tamamen katılımcı eğitim ve tartışma yöntemleri ve geniş kapsamlı bir okuma materyali ile desteklenmiştir. Her iki çalıştay da katılımcılar tarafından ufuk açıcı ve bilgi verici olarak değerlendirilmiştir²².

Oluşturmacı kuram

1990'larda davranışçı ve bilişsel kuramların bilgiye ve öğrenme sürecine yaklaşımı eleştirilmeye başlanmıştır. Bu kuramların dünyayı gerçek ve öğrenenin dışında bir kavram olarak aldıkları, eğitimin amacını dünyanın yapısını öğrenenin beynine haritalamak olarak belirledikleri, aslında “öğrenmenin

deneyimden anlam yaratma süreci olduğu ve bilginin de tek bir gerçeklik olmaktan çok herkesin kendine göre anladığı bir gerçeklik olduğu” görüşleri dile getirilmiştir²¹. Oluşturmacı kuram için ön bilgiyi harekete geçirmek, önceden paketlenmiş bir şemayı hatırlamaktan çok, onu esnek olarak kullanmak anlamını taşır. Belleğin ise, dünyanın objektif gerçekliğini anlama aracı olmadığını, kişinin kendi gerçekliğini süzme aracı olduğunu vurgular. Bilgi, edinilen değil yaratılan bir toplamdır. Her öğrenme, bir önceki etkileşim üzerinden yeni durumun yorumlanmasıdır²¹. Bu bağlamda, yüksek öğretimde eğiticilik, geçmişte üretilenleri tekrar üretmek üzere bilgi aktarmak yerine “geleceğin keşfedilmesine/yaratılmasına destek olmak” şeklinde tanımlanır⁶.

Eğitim kuramcıları, oluşturmacı kuramın daha çok ileri düzeyde öğrenme için etkili olduğunu vurgularlar. Böylece yanlış anlamalar, yanlışlar keşfedilir; karşılıklı görüşülür ve değiştirilir ya da uzaklaştırılır. Oluşturmacı kuram temelinde hazırlanmış bir eğitici gelişimi programında ağırlıkla, bilişsel çıraklık (cognitive apprenticeship) süreci, işbirlikli öğrenme, alternatif görüşler geliştirme ve paylaşma amacıyla tartışma ve münazara gibi yaklaşım ve yöntemlerden yararlanılabilir²¹. Bu şekli ile “sosyal öğrenme” kuramı da oluşturmacı yaklaşıma katkıda bulunan bir niteliğe bürünür.

Oluşturmacı kuramın eğitici gelişimine katkısı

1990’larda oluşturmacı kuramın etkisiyle, eğitici gelişimi programlarında bireysel eğitici gelişimine ağırlık verilmesinden vazgeçilmesi gerektiği tartışılmış ve akademik ortamda eğiticiliğin statüsünün iyileştirilmesine, meslektaş ortaklıklarının oluşmasına ve reflektif eğitim pratiklerinin desteklenmesine yönelinmiştir. Rol modelleriyle etkileşim olanağı ve akran gruplarının yaygınlaşması gerektiği vurgulanmıştır. Pek çok fakültede öğretim üyelerinin reflektif kapasitelerini arttıracak etkinlikler, daha fazla sayıda düzenlenir olmuştur. Örneğin Killen’in tanımladığı yöntemde, iki öğretim üyesi arasında ortaklık oluşturulmakta, birbirlerinin eğitimlerini eğitsel, teknik ve etik kriterler çerçevesinde gözlemleri ve analiz ederek tartışmaları sağlanmaktadır. Bu tür reflektif ortaklıklara katılan öğretim üyelerinin öğrencilerle daha iyi ilişki kurduğu, iş doyumunu ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu, öğrencilerin araştırarak ve kendi kendilerine öğrenmesine daha çok olanak sağladığı bildirilmektedir. Olgu çalışmaları, eğitici portfolyosu hazırlanması, öz değerlendirme yapılması, portfolyo ve öz değerlendirmenin kademe ilerlemede kullanılması gibi yöntemler, oluşturmacı kuramın katkılarıyla geliştirilmiştir³.

Eğitici gelişimi programlarının bileşenleri

1. Öğretsel gelişim

Özgün eğitim becerileri kazandırma amaçlı olup genel pedagojik bilgi (tartışma yönetme, ders anlatma, klinikte gözlem yapma, PDÖ yönlendiriciliği gibi yöntemlerle ilgili bilgi); içeriğe ve bağlama özgü bilgi (temel bilimler ya da klinik bilimleri öğrenmede PDÖ yönteminin kullanılması ya da hasta başında diyabetin öğretilmesine özgü bilgi) içerir. Gliessman ve Ark. göre eğitim yöntemi ne olursa olsun, kurumun eğitim amaçlarına uygun temel eğitim becerileri programlarında, her eğiticinin kendi eğitsel davranış ve becerilerini izlemesine yardım edecek beş temel kavramın kazandırılması hedeflenmelidir³:

- Sunum ve tartışma yönetme becerileri
- Hasta bakımı sırasında eğitim
- Eğitsel planlama ve gözden geçirme becerileri
- Değerlendirme, geri bildirim ve not verme becerileri
- Bilgi teknolojisi becerileri

Bu özellikte programlara örnek olarak, Irby ve arkadaşlarının Washington Üniversitesi Tıp Fakültesinde hazırladığı program verilebilir. Bu programda, her biri 30 dakika süren oturumlarda ayaktan bakım biriminde etkileşimli eğitim; dinamik sunum hazırlama becerileri; klinik eğitimde soru sorma ve geri bildirim verme konuları ele alınmaktadır⁷.

Yıllar ilerledikçe öğretim üyeleri neden bazı tekniklerin öğrenmeye yardımcı olduğu bazılarının ise olmadığı konusuna daha çok kafa yorular ve odakları kendilerinden çok öğrenciye kayar. Öğrenme teorilerini öğretme pratiğiyle birleştirmeleri için en uygun zaman budur. Öğretim üyelerinin öğrenme ve öğretmeyle ilgili inanışlarını ve ampirik bilgilerinin tartışmalarına fırsat verilmesi gerekir. Böylece belli bir öğrenci grubunun, belli bir içeriği, tanımlanmış belli ortamlarda öğrenmelerini kolaylaştırma konusunda, öğretim üyelerinin kendi ilkelerini oluşturmalarına ve bu yolla içerik ve

bağlama özgü bilgilerini (content and context specific knowledge) geliştirmelerine olanak sağlanmış olur. Öğretim üyelerinin kullandıkları eğitim yöntem ve tekniklerinin kuramsal arka planını anlamalarının yanı sıra, eğitimde bilgisayar teknolojilerinden yararlanmak, yeni bir staj tasarlamak, klasik bir kurs ya da stajı PDÖ'ye dönüştürmek gibi yeni beceriler kazanma gereksinimleri de olabilir^{3,6}.

2. Liderlik ve yönetim becerileri

Tıp fakültelerinde sadece eğitim becerileri konusunda yetkin öğretim üyelerine gereksinim duyulmamaktadır. Eğitim programının çeşitli özelliklerinin geliştirilmesi ya da yaratılması konusunda sorumluluk alacak liderlere, örgütsel yapıyı ve politika geliştirme süreçlerini destekleyecek işbirliklerini kurma isteği ve kararlılığı olan öğretim üyelerine de gereksinim vardır. Kapsamlı bir eğitici gelişimi programı^{11,12}:

- Akademik yaşamın makale yazma, yayınlama, ekip çalışması, meslektaşlar arası ağlar ve işbirlikleri kurma gibi gerekliliklerinin yerine getirilmesinde destek olmalı
- Formel, informal örgüt yapılarını anlama; güncel ekonomik, politik ve örgütsel baskıları analiz etme; çatışma yönetimi ve finansal yönetim gibi konular içermeli
- Eğitim becerileri etkinliklerine yer vermeli
- Kurs, staj, eğitim komitesi başkanlığı; öğrencilere ve genç öğretim üyelerine danışmanlık gibi kadrolar için liderlik gelişimi olanağı sağlamalı
- Öğretim üyesinin bireysel gelişiminden kurumsal gelişmeye doğru ilerleyen bir kurum kültürü oluşmasını destekleyecek etkinlikler içermelidir.

Liderlik görevi üstlenen öğretim üyelerinin, programın nitelik ve sonuçlarını değerlendirebilmek amacıyla tıpta öğrenme ve öğretmeyle ilgili ileri bilgi donanımına gereksinimleri olacaktır. Bu nedenle eğitsel araştırma, program değerlendirme, sosyal bilimlerde veri toplama, analiz ve yorumlama gibi beceriler edinmeleri ve konuyla ilgili düzenli okuma ve yazma alışkanlığı geliştirmeleri gereklidir. Örnek olarak, UCLA (University of California at Los Angeles)'da, bölümün eğitim lideri olarak belirlenen öğretim üyeleri, yarı zamanlı katıldıkları bir yıl süren burs programında toplam 25 saati eğitsel araştırmalara ayrılmış oturumlara katılmakta, ardından eğitsel gelişme ve araştırma bölümündeki eğitimcilerin akıl hocalığı/danışmanlığı (*mentorship*) ile, planladıkları araştırmaları tamamlamaktadırlar¹¹.

3. Mesleki gelişim

Öğretim üyelerinin mesleki gelişimi, akademisyenliğe özgü mesleki bilgi ve becerilerin kazanılmasını ve akademik ortamın gerekliliklerinin, değerlerinin ve normlarının anlaşılmasını¹¹ içerir. Akademiye katılan her bir öğretim üyesinin kurumla, kurumun felsefesiyle ve eğitsel etkinlikleriyle özdeşleşmesini sağlayacak şekilde sosyalleşmesi desteklenmelidir. Bu amaçla, öğretim üyelerinin akademik sorumlulukları kavramasını sağlamak üzere öğretim üyesinin:

- kendi değerleri, normları ve beklentileri paylaşılmalı, kurumun norm ve değerleri aktarılmalı
- deneyimli ve bilgili öğretim üyeleriyle birlikte yerel ve ulusal işbirliği ağlarına dahil olunması sağlanmalı
- akademik ilerleme aşamalarının nasıl gerçekleşeceği tanımlanmalıdır.

İsrail'de Ben Gurion Tıp Fakültesi'nde yeni öğretim üyelerine önce toplumun sağlık gereksinimlerini karşılamaya ilgili konuları içeren bir çerçeve metnin dağıtıldığı, ardından fakültenin felsefesi, tarihi, örgütlenmesi, eğitim programı ve akademik ilerleme kriterlerinin paylaşıldığı iki günlük bir workshop düzenlenmektedir⁷. Mesleki gelişime yönelik programlarda zaman yönetimi ve stresle başatma gibi bireysel gelişim konularına da yer verilebilir.

4. Örgütsel gelişim

Eğiticilerin çalıştıkları kurumun da kendini sürekli yenileyen bir yapı haline gelebilmesi için, katılımlı politika oluşturma süreçlerinin geliştirilmesi; eğitici niteliğinin değerlendirilmesi ve eğitim programının bölüm sınırlarını aşan işbirlikleriyle yönetilmesi gereklidir⁷. Örgütün bütün olarak gelişmesine yönelik etkinlikler sadece yapılandırılmış kurs, konferans gibi etkinlikleri ya da işbirlikli öğrenme ortaklıklarını içermez. Örneğin, fakültede kapsamlı bir program değerlendirme sisteminin varlığı, öğretim üyelerinden eğitime katkılarını raporladıkları portfolyolar hazırlamalarının istenmesi, eğitimin

kurum için değerli ve zaman ayrılması gereken bir iş olduğu mesajını verir. Ya da yeni öğretim üyeleri için akıl hocalığı sisteminin olması ve öğretim üyelerinin eğitim sorumluluklarını tanımlayan ve davranışlarına rehberlik etmeyi amaçlayan kurumsal yönergelerin varlığı, okul ya da bölümün eğitim işlevine verdiği önemi gösterir³. Son yıllarda eğitici gelişimi literatüründe çok sık söz edilse de, aslında özel olarak örgütsel gelişmeyi sağlamak amacıyla düzenlenmiş etkinlik sayısı çok azdır¹¹.

Eğitici gelişiminde kullanılacak yenilikçi yöntemler

Günümüzde, seminer, kurs, çalıştay gibi yapılandırılmış etkinlikler; profesyonel eğitimcilerin danışmanlığı gibi birebir eğitim yöntemleri; öğrenci geri bildirimleri ve görüntü kayıtlarının analizi, mikro-eğitim ve öz-değerlendirme⁹ gibi öğretim üyesine kendi hakkında geri bildirim alma ve yansıtma (*reflection*) yapma fırsatı veren uygulamalar; yarı-ya da tam-zamanlı burs programları gibi geniş bir yelpazede eğitici gelişimi olanaklarına ulaşılabilir. Doğası gereği esnek olması, çok sayıda katılımcının etkileşerek öğrenmesine olanak vermesi ve aktif öğrenmeyi desteklemesi nedeniyle en yaygın kullanılan yöntem çalıştaylardır. Steinert, bu yöntem ve stratejilerin yanı sıra daha az yararlanan ancak etkili olduğu bilinen yenilikçi yöntemlerden artık daha çok yararlanılmasının zamanı geldiğini vurgulamaktadır¹¹.

Entegre longitudinal programlar

Entegre longitudinal programlar burs programlarına alternatif olarak geliştirilmiştir. Öğretim üyelerinin 1-2 yıl boyunca zamanlarının %10-20'sini ayırdıkları bu programlar, öğretim üyelerinin bir yandan da kendi klinik, araştırma ve yönetsel sorumluluklarının önemli bir bölümünü sürdürmelerine izin verir. Program bileşenleri arasında çeşitli kurslar, aylık seminerler, bağımsız araştırma projeleri gibi yöntemler yer alabilir. Bu programlar derinlemesine öğrenme fırsatı sağladığı için, liderlik becerilerini geliştirmek isteyen öğretim üyeleri ve eğitim liderine gereksinim duyan fakülteler için özellikle yararlıdır¹¹.

Formel akıl hocalığı (Mentorship)

Akıl hocalığı, öğretim üyelerinin kuruma uyumunu, gelişmesini ve olgunlaşmasını destekleyen, ancak yaygın bilindiği halde az yararlanan bir stratejidir¹¹. Steinert, makalesinde, Daloz'un tanımladığı ve destek, hedef belirleme ve bireyin gelecek kariyeriyle ilgili öngörüsünü anlamadan oluşan üç temel bileşenin dengelendiği bir akıl hocalığı modeli ele almaktadır. Bu modelde akıl hocası, öğretim üyesine destek sunarak yaşadığı belirsizlikleri ve yalnız kaldığında yaşaması olası kaygıları azaltmayı amaçlar¹¹. Meslektaşını varsayımlarını gözden geçirmeye ve değer yargıları ve yetkinlikleri üzerinde düşünmeye teşvik eder; rol modelliği yaparak ve birlikte derinlemesine bir tartışma sürdürerek kariyeriyle ilgili öngörüsünü oluşturmaya yardım eder.

Öz yönelimli öğrenme (self-directed learning)

Eğitici gelişimi literatüründe öz yönelimli öğrenme inisiyatifleri sıkça tanımlanmamaktadır. Ancak, etkili öğrenme ve öğretme için öğretim üyeleri, öz-değerlendirme yapmaya; öğrenci geri bildirimleri ve akran değerlendirmesi üzerinden kendi gereksinimlerini belirlemeye teşvik edilmeli ve kendi eğitici gelişimi etkinliklerini tasarlamayı öğrenmelidirler. Sürekli tıp eğitiminde (STE) yaygın olarak kullanılan öz-yönelimli öğrenmeden eğitici gelişimi programlarında da yararlanılmalıdır¹¹.

Öğretim üyesi öğrenme toplulukları (faculty learning communities)

Cox²³ Baker ve Boyer'den yaptığı alıntılarla öğrenme topluluğunu, aidiyet duygusuyla biraraya gelinen, benimsenmiş bir ortak amacı olan, disiplinli çalışan ve yoğun bir yüzyüze etkileşim fırsatı sağlayan işbirlikli gruplar olarak tanımlamaktadır. Çeşitli kurul ve komiteler, öğrenme topluluğuna dönüşme potansiyeli taşır ancak dönüşmeyebilir. Miami Üniversitesi'nde oluşturulan öğrenme topluluklarında, çeşitli bilim dallarından 6-15 öğretim üyesi biraraya gelerek, öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirmeyi amaçlayan kendi geliştirdikleri bir programı yıl boyunca uygulamaktadır. Etkinlikler katılımcıların yaratıcılıklarına bağlı olarak belirlenmektedir. Örneğin öğrenci toplulukları ile çalışma, portfolyo oluşturma, kurs hazırlama, fakültede ya da ulusal konferanslarda projeleri sunma gibi çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir. Öğrenme toplulukları kohort-temelli ya da konu-temelli olmak üzere iki tipte oluşturulmaktadır. Kohort-temelli toplulukta genç ya da kıdemli öğretim üyeleri, bölüm başkanları gibi belli özellikte öğretim üyeleri biraraya gelmektedir. Konu-temelli toplulukta ise, belli bir öğretim

ve öğrenme gereksinimi ya da konusu belirlenmekte ve öğretim üyeleri katılmaya davet edilmektedir²³.

Eğitici gelişimi programlarının değerlendirilmesi

Eğitici gelişimi programlarıyla ilgili pekçok yayın yapılmış olmasına rağmen, programların etkililiği yeterince araştırılmış değildir¹¹. Bu alanda yapılan çalışmaların çoğu, katılımcı beğenisi ya da memnuniyetinin değerlendirilmesine dayanmaktadır. En sık kullanılan değerlendirme yöntemleri arasında, oturum-sonu değerlendirme; izleme anketleri; bilgi ve tutum değişikliğini ölçen kurs öncesi ve sonu değerlendirmeleri; öğretme davranışının doğrudan gözlenmesi; kurs sonrası performansıyla ilgili öğrenci değerlendirmesi ve öğretim üyesinin öz-beğenisi de yer almaktadır. Yayınlanan çalışmaların hemen hepsinde belirtildiği gibi, katılımcılar eğitici gelişimi etkinliklerini olumlu, eğitici ve yararlı bulmakta ve meslektaşlarına önermektedirler⁹. Bu alanda bu aşamadan sonra uğraşılması gereken konular, eğitici gelişiminde başlangıçtan itibaren daha titiz değerlendirme yapılması, diğer program değerlendirme modellerinin de gözönünde bulundurulması ve değerlendirmenin odağının gerçek yaşamda davranış değişimi sağlanması ve sürdürülmesi düzeyine dek genişletilmesidir.

Eğitici gelişimi programlarının değerlendirilmesinde kullanılmış olan yenilikçi bir yöntem Berbano, Browning, Pangaro & Jackson tarafından yayınlanmıştır²⁴. Stanford Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Eğitici Gelişimi Programı (SFDP-CT)'nin değerlendirilmesinde standardize öğrenci kullanılmıştır. Standardize öğrenci, 40 saatlik bir programla görüntü kaydı ve oyunlaştırma gibi yöntemlerle, rolü ve çalışacağı olguyla ilgili konu alanı hakkında eğitilmiş ve 3. sınıf öğrencisi, intern ve kıdemli uzmanlık öğrencisi olmak üzere üç rol canlandırmıştır. Hawthorne etkisinden kaçınmak amacıyla, öğretim üyeleri uygulama hakkında bilgilendirilmemiştir. Programa katılanlar arasından seçilen öğretim üyelerinin standardize öğrenciyi eğittiği oturumun görüntü kaydı alınarak değerlendirme yapılmıştır. Yazarlar bu yöntemin, hem programın etkisinin, hem de öğretim üyelerinin eğiticilik beceri ve tutumlarının çok boyutlu ve gerçeğe yakın değerlendirilmesine olanak tanıdığını bildirmektedir²⁴.

Eğitici gelişimi etkinliklerinin düzenlenmesi ve sürdürülmesiyle ilgili sorunlar

Bilgi, anlayış ve inanışla ilgili sorunlar

- i. Öğretim üyeleri ve/veya okullar, eğitici gelişimine genellikle hak ettiği kadar az değer vermekte ve gerçekte olduğundan daha etkisiz olarak görmektedir.
- ii. Eğitim becerisi içerik bilgisine bağlı gelişen bir beceri olarak görülmektedir. Konu uzmanı olup da eğitim becerisi yeterli olmayan ve öğrenciler için sıkıcı, kafa karıştırıcı ve heves kırıcı olabilen öğretim üyesi sayısı pek de az değildir. Diğer yandan, bilgisi yeterli olmayan ancak kendi bilgi boşluklarını öğrencilerle birlikte öğrenme fırsatı olarak etkili bir şekilde kullanabilen iyi eğiticiler de vardır^{9,11}. Ayrıca PDÖ gibi yöntemler içerik uzmanlığı gerektirmemektedir. Ancak genel olarak öğretim üyeleri için yetersiz bilgi sahibi olmak kolay kabul edilebilir bir özellik değildir.

Okul ve bölümlerde meslektaş işbirliğinin zayıflamış olması

- i. Massy ve Wilker²⁵ ABD'nde yaptıkları bir çalışmada, akademik hayatın temel gerçeğinin izole çalışma olduğu saptamışlardır. Genç akademisyenlerin bile, bölüm başkanı ve deneyimli öğretim üyelerinden destek ve danışmanlık almadan çalıştığını bildirmektedirler.
- ii. Hizmette aşırı uzmanlaşma, öğretim üyelerinin eğitim ve araştırma alanında da birbirlerinden uzaklaşmasına, birbirleriyle görüş alışverişi yapamaz hale gelmelerine neden olmaktadır.
- iii. Tıp fakültelerinde genç ve kıdemli öğretim üyeleri arasında ciddi bir kuşak çatışması yaşanmaktadır²⁵. Bir yandan akademik ilerleme için yoğun araştırma yapma zorunlulukları, bir yandan da kıdemli öğretim üyelerinden daha ağır hizmet yükü ve en az aynı düzeyde eğitim yükü taşımaları, genç öğretim üyelerinin adalet duygularını sarsmaktadır. Kıdemli öğretim üyeleri ise, daha önce yapmış olduklarına saygı gösterilmemesinden, gençlerin çok aceleci olduğundan yakınmaktadır. Bu durum, ortak hedefler belirlenmesini, eğitici gelişimi gereksinimini birlikte tartışabilmeyi zorlaştırmaktadır.

Eğitici gelişiminin etkilerine ilişkin sınırlı araştırmalar/kanıtlar

Eğiticilerin programlardan memnuniyeti, öğrenme düzeyleri ve öğrencilerin eğitici davranışlarından memnuniyeti ile ilgili kanıtlar vardır. Ancak eğitici gelişimi programlarının öğrencilerin öğrenmelerine uzun dönemdeki etkisinin kanıtlarını gösteren ya da farklı eğitici gelişimi yöntemlerinin karşılaştırıldığı araştırmalar çok azdır.

Ulusal ölçekli eğitim ve sağlık politikalarının olumsuz etkisi

Aşırı merkeziyetçi bir yüksek öğretim politikasına dayalı hantal bir merkezi yönetim, bu alanda yapılacak etkin çalışmalara engel teşkil etmektedir. Akademik ilerlemenin eğiticilik becerileri üzerinden değil araştırmalar üzerinden gerçekleşmesi, eğitime olan katkıların ödüllendirmeye yeterince konu olmaması, öğretim üyelerinin sadece öğrenci memnuniyeti üzerinden değerlendirilmesi ve gerçekte sınıfta olup bitenlerin izlenmemesi gibi uygulamalar, öğretim üyelerinin eğitici olarak gelişme hevesini baskılamaktadır.

Fakültelerde ve anabilim dallarında kaynaklar ve prestij, araştırma ve hizmete yönelik etkinliklerle elde edilmekte; öğretim üyeleri göreve alınırken araştırma ve hizmetle ilgili yetenek ve yetkinlikleri dikkate alınmaktadır²⁶. Eğitim bu iki alana ikincil olarak üstlenilen zorunlu bir görev olarak geri planda kalmaktadır. Mevcut yasal zeminde eğitimciler yalnızca nicel parametreler üzerinden ek ders ücreti gibi "ödüller" verilmektedir.

Öte yandan özellikle ülkemiz gibi gelişmekte olan ülkelerde özelleştirmeye yönelik sağlık reformları, kamu kaynaklarından sağlık hizmetlerine daha az pay ayırma ve kurumları "verimli" işletmelere dönüştürme çabaları, üniversite ve eğitim hastanelerinin eğitim işlevlerini korumalarını zorlaştırmakta, mali darboğazları aşmak adına hastane mali kaynaklarını eğitim etkinliklerine aktarmalarını güçleştirmektedir.

SONUÇ

Tıp eğitiminde eğitici gelişimi süreçleri, belirli eğitim ve öğretim becerilerinin öğretilmesinden öte, tıp fakültelerinde gelişme ve değişme potansiyelinin korunması, bilimsel gelişmenin sürdürülmesi ve yenilikleri uyum sağlanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Klinik hizmet ve araştırma yetkinlikleri nedeniyle öğretim üyesi olarak seçilen, ancak aslında bu ünvanını eğiticilik görevi nedeniyle taşıyan öğretim üyelerinin, en az hazır oldukları ve genellikle özel bir ilgi göstermedikleri eğitim becerilerinin geliştirilmesi, öğretim üyesinin kendisi kadar kurumunun da sorumluluğundadır. Fakültelerin sadece etkili, becerikli öğretim üyelerine gereksinimi yoktur. Asıl gereksinim, eğitim alanında liderlik yapabilecek, yeniliklerin kabul edilmesini ve uygulanmasını kolaylaştırabilecek, kurumun değer yargılarını benimsemiş, akademik yaşamın etik, bilimsel ilkelerini bilen ve toplumsal sorumluluklarının farkında olan öğretim üyelerinin varlığıdır. Öğretim üyelerinin eğiticilik nitelikleri üzerinden değerlendirme yapıp gelişimlerini izleyen ve geribildirim verebilen, ayrıca ödüllendirebilen bir sistem zemininde, etkileşimi ve paylaşımı destekleyen, öğretim üyesinin kendi kendine yönetebildiği ve işinin parçası haline gelmiş eğitici gelişimi süreçleri, tıp fakültelerinin nihai amacı olan toplumun sağlık gereksinimlerini karşılayabilecek yeterlikte hekim yetiştirme işlevinin gerçekleşmesine önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

1. Pololi L, Clay MC, Lipkin MJr, Hewson M, Kaplan C, Frankel RM, *Reflections on integrating theories of adult education into a medical school faculty development course. Medical Teacher, 2001. 23(3): 276-83.*
2. O'Neill PN, Taylor DC, *Responding to the Need for Faculty Development. Journal of Dental Education, 2001. 65(8): 768-76.*
3. Wilkerson L, Irby DM, *Strategies for Improving Teaching Practices: A Comprehensive Approach to Faculty Development. Academic Medicine, 1998. 73(April 1998 No: 4): 387-96.*
4. Challis M, *Building an effective programme for clinical teachers: the role of the staff developer. Medical Teacher, 2001. 23(3): 270-275.*
5. Bland CJ, Seaquist E, Pacala JT, Center B, Finstad D, *One School's Strategy to Assess and Improve the Vitality of Its Faculty. Academic Medicine, 2002. 77(May 2002 No:5): 368-376.*

6. Wilkerson L, Irby DM, *Strategies for effecting Change in Teaching Practices: A Review of Current Models. in Scherpbier AJJA, van der Vleuten CPM, Rethans JJ, van der Steeg AFW (eds). Advances in Medical Education, 1997: 407-13.*
7. Irby DM, *Models of Faculty Development for Problem-Based learning. Advances in Health Sciences Education, 1996. 1: 69-81.*
8. Brancato VC, *Professional Development in Higher Education. New Directions for Adult and Continuing Education, 2003. 98(Summer 2003): 59-65.*
9. Skeff KM, Stratos GA, Mygdali W, DeWitt TA, Manfred L, Quirk M, Roberts K, Greenberg L, Bland CJ, *Faculty Development: a Resource for Clinical Teachers. Journal of General Internal Medicine, 1997. 12(April-Supplement 2): 56-63.*
10. Gruppen LD, Frohna AZ, Anderson RM, Lowe KD, *Faculty Development for Educational Leadership and Scholarship. Academic Medicine, 2003. 78(February 2003 No:2): 137-41.*
11. Steinert Y, *Faculty development in the new millennium: key challenges and future directions. Medical Teacher, 2000. 22(1): 44-50.*
12. Steinert Y, Mann K, Centeno A, Dolmans D, Spencer J, Gelula M, Prideaux D, *A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No:8. Medical Teacher, 2006. 28(6): 497-526.*
13. Ergün M, *Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi. in 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. 11-13 Ocak 2001. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Vakfı Yay: 188-92*
14. Musal B, *Eğitici Gelişim Programları. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 2001. 1(Aktif Eğitim Özel Sayısı): 39-47.*
15. Musal B, Abacıoğlu H, Dicle O, Akalın E, Sarioğlu, S, Esen A, *Faculty development programs in Dokuz Eylül School of Medicine: In the process of curriculum change from traditional to PBL. Medical Education Online [serial online], 2002. 7(2).*
16. Yolsal N, Bahadır G, Karabey S, Ortaylı N, Aydın Z, Bulut A, *Development of training of trainers programmes and evaluation of their effectiveness in Istanbul. Medical Teacher, 2003. 25(3, May): 319-24.*
17. Özvarış ŞB, Aslan D, Şahin-Hodoğlugil N, Sayek İ, *A Faculty Development Program Evaluation: From Needs Assessment to Long-Term Effects of the Teaching Skills Improvement Program. Teaching and Learning in Medicine, 2004. 16(4): 368-75.*
18. Özyurda F, Dökmeci F, Palaoğlu Ö, Arda B, *The role of interactive training skills course in medical education at the Ankara University School of Medicine. Teaching and Learning in Medicine, 2002. 14(3): 189-93.*
19. Çiçeklioğlu M, *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Yürütülen Eğitici Eğitimi Programının Değerlendirilmesi, in Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı tezi. 2004, Ege Üniversitesi: İzmir: 10.*
20. Alican İ, Arzık A, Çalı Ş, Emerk K, Ergun T ve ark., *Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğiticilerin Eğitimi Programı. II. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi. 2001. İzmir: Ege Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Basımevi: 120*
21. Ertmer PA, Newby TJ, *Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. Performance Improvement Quarterly, 1993. 6(4).*
22. Durak Hİ, *Uzmanlık Eğitiminde Yeterlik Sürecinde Eğitici Gelişimi-Eğitici Eğitimi. in XII. Tıpta Uzmanlık Eğitimi Kurultayı. 2006. İzmir: Türk Tabipleri Birliği. 63-4*
23. Cox MD, *Introduction to Faculty Learning Communities. New Directions for Teaching and Learning, 2004. 97 (Spring): 5-19.*
24. Berbano EP, Browning R, Pangaro L, Jackson JL, *The Impact of the Stanford Faculty Development Program on Ambulatory Teaching Behavior. Journal of General Internal Medicine, 2006.21:430-4.*
25. Massy WF, Wilger AK, *Overcoming 'hollowed' collegiality. (cover story). Change, 1994. 26 (July/August 1994 No: 4): 10-20.*
26. Irby DM, *The Academy Movement: A Structural Approach to Reinvigorating the Educational Mission. Academic Medicine, 2004. 79(8): 729-36.*