

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİMİNDE AKRAN DESTEKLİ
EĞİTİMİN KURAMSAL DERSLERDEKİ ÖĞRENCİ
BAŞARISINA ETKİSİ**

Dr. Sevsen CEBECİ

**Tıp Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANKARA
2015**

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİMİNDE AKRAN DESTEKLİ
EĞİTİMİN KURAMSAL DERSLERDEKİ ÖĞRENCİ
BAŞARISINA ETKİSİ**

Dr. Sevsen CEBECİ

**Tıp Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Melih ELÇİN**

**ANKARA
2015**

Anabilim Dalı :Tıp Eğitimi ve Bilişimi
 Program :Tıp Eğitimi
 Tez Başlığı :MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİMİNDE AKRAN DESTEKLİ
 EĞİTİMİN KURAMSAL DERSLERDEKİ ÖĞRENCİ BAŞARISINA
 ETKİSİ
 Öğrenci Adı-Soyadı :SEVSEN CEBECİ
 Savunma Sınavı Tarihi :2 KASIM 2015

Bu çalışma jürimiz tarafından yüksek lisans/doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: **Prof.Dr. Mine Durusu Tanrıöver**
 Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi
 Tez danışmanı: **Prof.Dr. Melih Elçin**
 Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi
 Üye: **Doç.Dr. Sevgi Turan**
 Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi
 Üye: **Doç.Dr. Orhan Odabaşı**
 Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi
 Üye: **Doç.Dr. Nurhayat Bayazıt**
 Turgut Özal Üniversitesi Tıp Fakültesi

(imza) Mine
 (imza) Melih Elçin
 (imza) Sevgi Turan
 (imza) Orhan Odabaşı
 (imza) Nurhayat Bayazıt

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

(imza)
 Prof.Dr. Ersin FADILLIOĞLU
 Müdür

TEŞEKKÜR

Bu tezin ilham kaynağı sevgili öğrencim Şefika Nur Ayar şahsında tüm öğrencilerime,

Eğitim bilimleri alanındaki birikimlerini koşulsuz sunan değerli öğretmen Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'na,

Lisans eğitimimden beri öğrencisi olduğum değerli hocam Prof. Dr. İskender Sayek'e,

Yüksek lisans eğitimimde öğretmenlikleri ile dostlukları ile zenginleştiğim Doç. Dr. Sevgi Turan'a, Doç. Dr. Orhan Odabaşı'na, Arif Onan'a,

Yükseklisans eğitimim sırasında sınıf arkadaşım olan güzel yürekli arkadaşım Doç. Dr. Arzu Balkan'a,

Bu tez çalışmasının istatistik analizinde emeği olan mesai arkadaşım Doç. Dr. Mehmet Kaya'ya,

Bu çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel katkılarıyla bana yol gösteren, tıp eğitiminde yol almama sabırla rehberlik eden değerli meslektaşım, tez danışmanım Prof. Dr. Melih Elçin'e teşekkür ederim.

ÖZET

CEBECİ S. Mezuniyet öncesi tıp eğitiminde akran destekli eğitimin kuramsal derslerdeki öğrenci başarısına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2015. Akran destekli eğitimi (ADE) “profesyonel öğretmen olmayan, benzer sosyal gruptaki insanların birbirlerine öğrenme ve öğretme yoluyla kendilerini, kazanma konularında yardımcı olmaları” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı mezuniyet öncesi tıp eğitiminde akran destekli eğitimin kuramsal ders başarısına etkisini araştırmaktır. Araştırma örneklemini, Dönem-1 ve Dönem-2 öğrencileri arasından akran destekli eğitime katılan gönüllülerdir. Kuramsal ders başarısını değerlendirmek için çırak müdahale ve kontrol gruplarının her bir ders kurulu sınavı ile ilgili ders kurulu final sınavı notları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akran destekli eğitime ilişkin görüşleri toplanan geribildirim formlarından elde edilmiştir. Bu formda yer alan açık uçlu sorulara ilişkin öğrenci görüşleri araştırmanın nitel verilerini oluşturmuştur. Akran destekli eğitime katılan Dönem-1 ve Dönem-2 çırak öğrencilerin bazı ders kurullarında akademik başarıları olumlu etkilenirken, bazılarında kontrol grubuna göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Kalfa ve çırak öğrencilerin geribildirimleri akran destekli eğitiminden yararlandıkları yönündedir. Akran destekli eğitimin hem eğitim veren hem de eğitim alan öğrencinin yararına olmak üzere bir kazanç sağladığı öngörülmektedir. ADE zor dersler için ve/veya dersin anlaşılma oranının fazla olduğu dersler için destek oluşturabilmesi başarı oranını arttırabilir. Birbirini takip eden kısa sürelerden dolayı, tıp fakültesinde akran eğitiminin uzun vadeli kalıcı etkileri hakkında yorum yapmak henüz mümkün değildir, kalitatif çalışmalar yapılmasını önermekteyiz.

Anahtar Sözcükler: akran, akran destekli eğitim, mezuniyet öncesi tıp eğitimi, öğrenci başarısı

ABSTRACT

CEBECİ S. The impact of peer assisted learning on students' achievement in lectures in undergraduate medical education. Hacettepe University Institute of Health Science M.S. Thesis in Medical Education, Ankara, 2015. Peer Assistant Learning (PAL) has been describe as “people from similar social grouping who are not professional teacher helping each other to learn and learning themselves by teaching. PAL is increasingly utilised as a resource within medical education where the restrictions on resources have forced teachers to look at creating new educational environments which can be delivered at a lower cost. The aim of this study is to evatuated the impact of peer-assisted learning in theoretical courses in basic sciences on student achievement of undergraduate medical education. First and second-year medical undergraduates, who had attended a preparatory workshop, facilitated theoretical courses in basic sciences for their same-year colleagues within a Peer Assistant Learning programme. Feedback proforms with open-ended were used to collect data at different time points in order to establish the views of peer learners and tutors towards this method of teaching. All of the tutors and tutees were considered PAL as helpful. Tutors gained academic benefit by exercising their leadership qualities through teaching. There are many advantages of PAL over tutor, tutee and medical faculty. PAL could be an effective mean to encourage students and improve their knowledge and performance in basic sciences. These findings support the notion that PAL is effective on student’s learning and we recommend the development of further qualitative studies around peer learners and tutors views of this process.

Keywords: peer, peer assisted learning, undergraduate medical education, student achievement

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	viii
TABLOLAR DİZİNİ	ix
1.GİRİŞ	1
1.1. Amaçlar	6
1.2. Kapsam	6
2. GENEL BİLGİLER	7
2.1. Akran Destekli Eğitim	7
2.1.Akran destekli eğitimin tanımı ve tarihçesi	7
2.2. Akran destekli eğitim ile ilgili teori ve gerekçeler	9
2.3. Akran destekli eğitimde yöntem	11
2.3.1 Kalfa öğrenciler	13
2.3.2 Çırak öğrenciler	17
2.4. Akran destekli eğitimde öğrenme ortamı	18
2.5. Akran destekli eğitimde değerlendirme	18
2.6. Akran destekli eğitimde tıp fakültesi yöneticilerinin yeri	20
3. GEREÇ VE YÖNTEM	21
3.1. Çalışmanın tipi	21
3.2. Çalışmanın yeri	21
3.3. Katılımcılar	22
3.3.1. Kalfa öğrenci örneklemi	22
3.3.2. Çırak öğrenci örneklemi	22
3.3.3. Kontrol grubu	23
3.4. Akran destekli eğitim programının uygulanması	23
3.5. Veri Toplama Araçları	24
3.5.1. FÜTF Sınav Yönetmeliği	25

3.6. Verilerin Analizi	25
3.7. Etik Onay	25
4. BULGULAR	26
4.4.1. Öğrencilerin Özellikleri	26
4.2. Öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi	26
4.2.1 Müdahale ve kontrol çırak öğrencilerin 2011-2012 öğretim yılı sınav notları	26
4.2.2 Müdahale ve kontrol kalfa öğrencilerin 2011-2012 öğretim yılı sınav notları	31
4.2.3 Çırak öğrencilerin müdahale ve kontrol gruplarında olmalarına göre akademik başarılarının karşılaştırılması	33
4.2.4 Kalfa öğrencilerin müdahale ve kontrol gruplarında olmalarına göre akademik başarılarının karşılaştırılması	36
4.3. Öğrencilerin akran destekli eğitim ile ilgili geribildirimleri	37
4.3.1 Kalfa öğrenci geri bildirimlerinden örnekler	37
4.3.2 Çırak öğrenci geri bildirimlerinden örnekler	45
5. TARTIŞMA	48
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	55
7. KAYNAKLAR	57
8. EKLER	
Ek 1. Akran destekli eğitim çalışma prensipleri	
Ek 2. Akran Destek Eğitimi Geribildirim Formu	
Ek 3. FÜTF Sınav Yönetmeliği	
Ek 4. Etik Kurul Onay Formu	

SİMGELER VE KISALTMALAR

FÜTF:	Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesi
ADE:	Akran Destekli Eğitim (peer assisted learning)

TABLOLAR

	sayfa
3.1. Müdahale ve kontrol grubunda yer alan kalfa ve çırak öğrencilerin dönem ve cinsiyete göre dağılımları	22
4.1. Akran destekli eğitime devam eden Dönem-1 çırak öğrencilerin 2011-2012 eğitim yılı akademik başarı durumları	28
4.3. Akran destekli eğitime devam eden Dönem-2 çırak öğrencilerin 2011-2012 eğitim yılı akademik başarı durumları	29
4.4. Akran destekli eğitime katılmayan ve çırak öğrencilerle notları eşleştirilmiş Dönem-2 kontrol grubu 2011-2012 eğitim yılı akademik başarı durumları	30
4.5. Akran destekli eğitime devam eden Dönem-1 kalfa öğrencilerin 2011-2012 eğitim yılı akademik başarı durumları	31
4.6. Akran destekli eğitime katılmayan ve kalfa öğrenciler ile notları eşleştirilmiş Dönem-1 kontrol grubunun 2011-2012 eğitim yılı akademik başarı durumları	31
4.7. Akran destekli eğitime devam eden Dönem-2 kalfa öğrencilerin 2011-2012 eğitim yılı akademik başarı durumları	32
4.8. Akran destekli eğitime katılmayan ve kalfa öğrencilerle notları eşleştirilmiş Dönem-2 kontrol grubu 2011-2012 eğitim yılı akademik başarı durumları	32
4.9. Dönem-1 çırak öğrencilerin müdahale ve kontrol gruplarında olmalarına göre ders kurulu sınav notları ile final notlarının karşılaştırılması	34
4.10. Dönem-1 kalfa öğrencilerin müdahale ve kontrol gruplarında olmalarına göre ders kurulu sınav notları ile final notlarının karşılaştırılması	36

1.GİRİŞ

Hekimlerin iletişimci ve eğitimci özellikleri, hastalara yaklaşımlarında oldukça önemli bir rol oynar (1). Toplumun, hekimin eğitici rolünden büyük beklentisi vardır ve öğrencilere tıp fakültesinde aldıkları eğitim süresince, bu becerinin gelişmesi ve pekişmesi için yeterli zaman ve olanak sunulmalıdır. Akran eğitimi uygulamasının gerekçeleri, öğrencilere kendi bilişsel düzeylerinde eğitim yöntemleri sağlamak, rahat ve güvenli eğitim ortamı oluşturmak, öğrencilere farklı çalışma yöntemleri ve farklı güdülenmeler sağlamak, onları gelecekteki eğitici rollerine hazırlamak, öğretim kadrosu üzerindeki öğretme baskısını azaltmak ve bunlara ek olarak aşırı kaynak kısıtlamaları olan ortamlarda tıp eğitimini sürdürmek şeklinde vurgulanmıştır (2,3).

Topping, akran destekli eğitimi (ADE) “profesyonel öğretmen olmayan benzer sosyal gruptaki insanlar arasında sağlanacak olan aktif yardım ile desteklenen, bilgi ve becerinin geliştirilmesi” şeklinde tanımlamıştır (4,5). Tıp fakültesinde öğrencilerin eğitici olarak görev yapması ile ilgili yayımlanan çalışmalar ilk olarak 1990’lı yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır (6). Tıp fakültelerinden mezun olanların işinin uzmanı eğiticiler gibi davranış, beceri ve pratik geliştirme ihtiyacından dolayı, o tarihten bu yana akran eğitime uzmanlık gerektiren alanlarda, uluslararası boyutlarda gittikçe artan bir ilgi duyulmaktadır (7-9).

Geleneksel temel bilimlerin pedagojik paradigmasını pasif öğrenmeden aktif öğrenme ortamlarına uyarlamak bazı soruları da gündeme getirmektedir. Öncelikli soru neden böyle bir şey yapılması gerektiğidir. Öğrenciler de öğretmenler de klasik ders sisteminden memnun değildirler (10). Gittikçe artan tıp öğrencilerinin sayısı ve öğretim görevlilerin azlığı ile baş edebilmek için alternatif ancak benzer eğitici temini ihtiyacı doğmuştur. Dolayısıyla araştırmacılar akran eğitimi etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde oldukça pragmatik yaklaşımlar benimsemişlerdir. Buna bağlı olarak, araştırmacılar kalfa öğrencilerin, fakülte için öğretim yardımında bulunabileceğini ve eğitim programı geliştirilmesine katkılarının olabileceğini göstermişlerdir.

Akran Destekli Eğitime (ADE) duyulan ilgi, tıp ve tıp alanına bağlı diğer sağlık bilimleri alanlarında gün geçtikçe artmaktadır. Bir sistematik değerlendirmede Kuzey Amerika dışındaki kurumların katıldığı toplam 7 çalışma ile tıp fakültelerindeki akran eğitimi farkındalığı üzerine küresel bir eğilim olduğu gösterilmiştir (11). Bu sonuçların, basılı yayınların ve araştırmaya katılan okulların verilerine dayalı olduğu düşünülerek bu tür programların genelini temsil ettiğini varsaymak çok doğru olmasa da akran destekli eğitime duyulan ilgi, belgelere dayalı olan rakamlardan çok daha fazladır. Alanyazındaki çalışmaların küçük bir oranı, akran eğitimini savunan öğrenme yaklaşımlarının geçerliliğini ele almıştır. Bu çalışmaların sonuçları akran eğitiminin, öğrencilerin kendi bilgilerini ve becerilerini geliştirdiği ve aslında öğrenmenin başkalarına öğretme çabası ile desteklediğini ortaya koymaktadır (4).

Tıp öğrencilerinden beklenen öğretme yeterliğinin ne olması gerektiği üzerine bir fikir birliği yoktur. Yenilikçi bir hareketin eğitimsel evriminde yeterliklerin belirlenmesinin doğal bir basamak olmasından dolayı, yeterlikler çerçevesinin belirlenmesi tıp eğitimcilerinin araştırma çabalarını birleştirecek genel bir hedefler dizisi ortaya koyacaktır. Böylesine bir fikir birliğinin elde edilememiş olması, değerlendirmenin sonuçlarına kalfa öğrencilerin öğretim yeterliğini ölçen çalışmaların azlığı, ana hatları belirlenen akran eğitimi ve ADE faaliyetlerinin çeşitliliği ve akran eğitiminin denendiği deneysel ortamların çokluğu gibi farklı nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Alanyazında sıklıkla temel düzeyde öykü alma ve fizik muayene becerilerinden, hasta merkezli görüşme becerileri gibi daha özel yeterlik gerektiren becerilere kadar klinik beceri eğitimlerinde ADE'nin etkinliğinin araştırıldığı görülmektedir (12-15,17,19). Kalfa öğrencinin birden fazla beceri dizisi üzerinde eğitim verdiği çalışmaların sayısı azınlıktadır. Örneğin, Heckmann ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada araştırmacılar, bir haftalık nöroloji stajında, kalfa öğrencilerin aynı sınıftaki akranlarına nörolojik sistem muayenesi ve lomber ponksiyon uygulama becerisi ile ilgili öğretimi gerçekleştirdiği akran destekli eğitimi ele almışlardır (18). ADE uygulanan diğer çalışma alanları klinik uygulamalara ilişkin beceri eğitimleri (19,20), anatomi tekrarı (21,22), temel tıp bilimleri dersleri (5), ultrason ile görüntüleme becerileri (23), standart hasta olarak klinik muayeneleri kolaylaştırma

(24,25), eğitim programını gözden geçirerek yardımda bulunma (26) ve ileri düzey kalp akciğer canlandırması becerilerinin (27) gösterilmesi gibi farklı akran eğitimi etkinliklerini ele almıştır.

Tıp eğitiminde akran eğitimi hem lisans (17, 28-30) hem de lisansüstü (31, 32) düzeyde uygulanarak çalışmalar yapılmıştır. “Tıp mezunlarının uygun öğretim becerileri sergileyebilmeleri gerektiğini” vurgulayan *General Medical Council* (GMC) tarafından akran eğitimi ve bu yöntemle ilişkilendirilen yararlar Birleşik Krallıkta resmi olarak dile getirilmiştir (33).

ADE’in sabit bir modeli yoktur ve olması gerektiği düşünülmemiştir. Aslında ADE’in gücü, farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilecek ya da uygulanan esneklikte olmasında yatmaktadır (30). Tüm ADE kalıplarında öğrencinin öğrenciyi desteklemesi öngörülmesine rağmen kalıpların hedefleri, yapısı ve içeriği belirli durumlarda farklılık gösterebilir. O zaman akademik koordinatörler başlangıçta belirledikleri amaçlara ve ihtiyaçlara göre ADE’i nasıl uyarlayacaklarına karar vermelidirler (30). Alanyazına bakıldığında kalfa öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu 2. sınıftan 6. sınıfın sonuna kadar okuyan tıp fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır ve çırak öğrenciler ise tıp fakültesinin 1-5 sınıfları arasında okuyan öğrencilerdir (11).

Akran destekli eğitim öğrencilerin, akranlarına haftalık çalışma desteği oturumları organize edip sunarak faaliyet göstermeleridir. ADE oturumlarının içeriği, derslerde verilen materyalleri (ders kitabı, notlar ve slaytlar) esas almaktadır. Oturumlara katılım gönüllük esasına dayanmaktadır. Glynn, öğrencilere yardımcı olmak için güvenli ve dostane bir ortam sunmanın esas olduğunu belirtmektedir. Yardımı olacağı düşünülen noktalar, derslerdeki konu alanlarının tartışma grupları yardımıyla daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve çalışma davranışlarını geliştirmektir (3). Akran Destekli Eğitim zayıf ya da problemlili öğrencileri hedef alan bir yöntem değildir, tüm katılımcılar faydalanabilir. Öğrenci kullanarak gerçekleştirilen alternatif bir eğitim etkinliği değildir. Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı öğrenmeyi ön plana çıkararak, yardıma ihtiyaç duyanlara destek sunulmasına olanak vermektedir (10). Öğrencilerin kapsamlı çalışma alışkanlıkları geliştirmesi yanı sıra kendilerine ve birbirlerine duydukları güven ve saygılarının artmasını sağlamaktadır. Küçük grup çalışmaları akademik performansı ve grupta çalışma tutumlarını

arttırmaktadır (10). Aktif öğrenme öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini pekiştirmektedir (34). ADE ile öğrenciler, grup çalışmasının temelleri hakkında oturumlar sırasında doğal olarak eğitilirken derslere daha iyi hazırlanan, daha bağımsız öğrenciler oluşmasına da katkıda bulunmaktadır (34).

Kliniğe geçen öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilere akran desteği verdiği uygulamalar alanyazında gün geçtikçe daha çok yerini almaktadır (35). Bu tür programlar kalfa öğrencinin öğretme becerilerini geliştirirken, mezuniyet öncesi eğitim kalitesini de arttırmaktadır (36). Bruffee, lisans düzeyindeki tıp eğitiminde akran eğitiminin, tıp öğrencilerinin klinisyenlik ve öğrencilik arasındaki uçurumu kapatmalarına olanak sağladığını savunmaktadır (37). Sağlık hizmetleri eğitiminde akran eğitimi stratejilerinin kanıta dayalı önemli sayıda faydası vardır: Katılımcı öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal gelişimleri, ekonomik avantajlar ve öğrencilerde sorumluluk bilincinin oluşması (11). Ayrıca öznel ve nesnel olarak ölçülen eğitimsel faydaları da söz konusudur.

Tıp öğrencilerini sadece bilgi açısından değerlendirmeyip akademik öğrenme odakları ve öz-yeterlik durumlarını ve bu değişkenlerin başarı ile ilişkisini tespit etmek hem öğrencilerin daha iyi gelişmesini hem de eğitimi erken dönemde eleştirerek daha yetkin hekimler yetiştirmeye olanak sağlayacaktır (38). Alanyazında ADE'nin birden fazla çıktısının değerlendirdiği görülmektedir. (26, 39-57) Akran destekli eğitimi değerlendirme süreci hem sonuç ölçümlerinden (kalfa ve çırak öğrenciler sınavlarda ne kadar iyi performans göstermektedir) ve hem de süreç ölçümlerinden (ADE ne kadar iyi verilmiş ve alınmıştır) oluşabilir. ADE'ye devam eden öğrencilerin sınavlarda çok daha iyi performans elde ettikleri uygulama yapılan üniversitelerde gösterilmiştir. (26, 38-57)

ADE varolanı yeniden keşfetme süreci değildir. Daha ziyade varolan yöntemlerin daha ilginç kullanım alanlarını bulma girişimidir. Problem çözme ve bağımsız öğrenme teknikleri (yardımlaşarak öğrenme, işbirlikli öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenme) yoluyla uygulanabilen farklı öğrenme yaklaşımları vardır. Bu öğretim yöntemlerinin çeşitli yönlerini incelemek, günümüzde bir dersin tamamına uygulanabilir olmaması dışında, ADE yaklaşımının bireysel olarak belirlenmiş öğretim yöntemine çok yakın olduğunu gösterir (58).

Başlarda ADE yöntemi küçük gruplarda gerçekleştirilmesi düşünülen bir etkinlik olarak tasarlanmıştır. Geçirmiş olduğu değişim sürecinin şimdiki safhasında ADE etkinlikleri küçük gruplarda, bireylerin kendi başlarına veya bir arkadaşları ile yaptıkları çalışmalarda tanımlanmıştır. Öğrenciler belirlenen ders saatinde bir araya gelebilirler fakat gelmek zorunda değildirler. Okul yılında mesafe kat edildikçe daha az öğrenci, belirlenen derslerde ya da ADE buluşmalarında bir araya gelmektedir. Gerçek bilgi açısından en etkili öğretim yönteminin ne olduğu sorusuna cevap olarak yazılı materyal ve kitaplar gösterilmektedir. Fakat zihinde depolanacak ve gerektiğinde test sorularını cevaplamak üzere kullanılacak gerçek bilgi dizilerinin öğretimi zordur ve öğrenilenlerin uzun süreli hafızada tutulması anlamında da kesinlikle etkin bir yöntem değildir (38).

Dünya genelinde tıp fakültelerinde akran eğitimi ve ilintili etkinliklerle ilgili gittikçe artan kavramsal ve uygulamalı alanyazın bilgisi mevcuttur. Ancak nesnel açıklık ve akran destekli eğitimin gerçek etkinliği üzerinde fikir birliği, uzun ve kısa vadeli öğrenme çıktıları, öğrenme fırsatları ve klinikle ilgili pratik gelişim üzerindeki etkisi belirgin olarak eksik olduğunu vurgulamakta, diğer eğitim yöntemlerinin göz ardı edilmemesine vurgu yapılmaktadır. (59)

Bu çalışmada amaç mezuniyet öncesi tıp eğitiminde akran destekli eğitimin kuramsal ders başarısını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için akran destekli eğitime katılan öğrencilerin ve kontrol grubunun öğretim yılı boyunca aldıkları sınav notları değerlendirilmiştir. Ayrıca eğitim sürecinde alınan geribildirimlerle akran destekli eğitimin hem eğitim veren hem de eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları dışındaki alanlara etkisi olup olmadığı araştırılmıştır.

1.1. Amaçlar

Bu yüksek lisans tez çalışmasının amacı; akran destekli eğitimin tıp öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesidir. Çalışmanın alt amaçları aşağıda verilmiştir:

1. Akran destekli eğitim, çırak öğrencilerin (eğitimi alan öğrencilerin) kuramsal ders başarısını etkilemekte midir?
2. Akran destekli eğitim, kalfa öğrencilerin (eğitim veren öğrencilerin) kuramsal ders başarısını etkilemekte midir?
3. Akran destekli eğitimin tıp öğrencisine akademik başarı dışındaki alanlara etkisi var mıdır?

1.2. Kapsam

Çalışma kapsamında akran destekli eğitime katılan Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem-1 ve 2 öğrencileri yer almaktadır. Çalışmada ölçme aracı olarak öğrencilerin başarı puanları ve geribildirimleri kullanılmıştır.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde akran destekli eğitimin tanımı, tarihçesi, ilgili kuram ve gerekçeleri, akran destekli eğitimde yöntem, öğrenme ortamı, akran destekli eğitimin değerlendirilmesi ve tıp fakültesi yöneticilerinin bu eğitimdeki yeri konuları açıklanmıştır.

2.1. Akran destekli eğitimin tanımı ve tarihçesi

Geleneksel temel bilimlerin pedagojik paradigmasını pasif öğrenmeden aktif öğrenme ortamlarına uyarlamak bazı soruları gündeme getirmektedir (58). Öncelikli soru neden böyle bir şey yapılması gerektiğidir. Derslerde kullanılan yöntemler yeni materyal temini ve öğrencilerin önceki yıllardaki materyali ezberleyip gelmelerini engellemek amacıyla her yıl yenilenmektedir. Yine de hem öğrenciler hem de öğretmenler klasik ders sisteminden memnun olmadıklarını belirtmektedir (10). Akran destekli eğitim (ADE) öğrenme atmosferlerinde görülen pasifliğe bir alternatif ortaya koymaktadır. ADE, sosyal etkileşimi olan, birbirleriyle eşit konumda yer alan, benzer dil, tutum ve davranışa sahip olan gruplarda bilgi, davranış, tutum değiştirmek amacıyla yapılan planlı eğitim yöntemidir. Topping tarafından, statüleri eşit olanlar veya birbirine uygun olan arkadaşlar arasında sağlanacak aktif yardım ile destekli bilginin ve becerinin geliştirilmesi olarak tanımlanmıştır (4).

Alanyazındaki çalışmalardan bir bölümü, akran eğitimini savunan öğrenme yaklaşımlarının geçerliliğini ele almıştır. Bu çalışmaların sonuçları akran eğitiminin, öğrencilerin kendi bilgilerini ve becerilerini geliştirdiğini ve başkalarına öğretme çabası ile aslında öğrenmelerini desteklediğini ortaya koymaktadır (4). Problem çözme/bağımsız öğrenme yaklaşımı kavramı eğitimde veya daha ziyade tıp eğitiminde yeni bir yaklaşım değildir (2, 28, 53, 60-66). Tıp eğitiminde problem çözme, genellikle klinik akıl yürütme yetisini kullanmak demektir. Bu sürecin bilim adamlarının kullandığı hipotez tabanlı tümdengelimle akıl yürütme sürecine benzer veya birebir aynı olduğu söylenmektedir. Tıptaki bu problem çözme ve kapsamlı araştırma süreci (değerlendirme ve karar verme) sadece hasta bakım sorumluluğundan kaynaklanan baskılar dolayısıyla tam olarak anlam kazanmaktadır (53,66). Bu model, olguların ve becerilerin önemli bir oranda birikimini gerektirmektedir. Problem çözme yönteminde kullanılmak üzere becerilerin

geliştirilmesi için gerekli olan olguların henüz toplanma aşamasında olduğu tıp fakültelerinin ikinci sınıflarına bu süreç nasıl uygulanabilir? Burada öne sürüldüğü üzere ADE yaklaşımı ile saf problem çözme yaklaşımı arasındaki fark içerikten çok biçimdir. ADE varolanı yeniden keşfetme iddiası değildir. Daha ziyade varolanın daha ilginç kullanım alanlarını bulma girişimidir (58).

Problem çözme ve bağımsız öğrenme teknikleri (yardımlaşarak öğrenme, işbirlikli öğrenme ve öz düzenlemeli öğrenme) yoluyla eğitime getirilen farklı öğrenme yaklaşımları vardır (7,38,64). Bu öğretim yöntemlerinin farklı yönlerini incelendiğinde, ADE yaklaşımının bireysel olarak belirlenmiş öğretim yöntemine çok yakın olduğunu göstermektedir (58,65). ADE, başlangıçta küçük gruplarda gerçekleştirilmesi düşünülen bir etkinlik olarak tasarlanmıştır. Geçirmiş olduğu değişim sürecinin şimdiki safhasında ADE etkinlikleri küçük gruplarda, bireylerin kendi başlarına veya bir arkadaşları ile yaptıkları çalışmalarda tanımlanmıştır. Öğrenciler belirlenen ders saatinde bir araya gelebilirler fakat gelmek zorunda değildirler. Okul yılında mesafe kat edildikçe daha az öğrenci, belirlenen derslerde ya da ADE buluşmalarında bir araya gelmektedir (30,58). Gerçek bilgi açısından etkili yöntemin ne olduğu sorusuna cevap olarak yazılı materyal ve kitaplar gösterilmektedir. Fakat zihinde depolanacak ve gerektiğinde test sorularını cevaplamak üzere kullanılacak gerçek bilgi dizilerinin öğretimi zordur ve öğrenilenlerin uzun süreli hafızada tutulması anlamında da kesinlikle etkin bir yöntem değildir. ADE, klasik ders formatının yerine geçecek şekilde tasarlanmıştır ve öğrencilerin kilit öneme sahip bilgileri öğrenmelerini ve bu bilgileri klinik uygulamalar dâhil olmak üzere ilgili durumlara uygulayabilmelerini gerektirmektedir (43,67).

Tıp fakültesinde öğrencilerin eğitici olarak görev yapması ile ilgili yayımlanan çalışmalar ilk olarak 1990'lı yıllarda ortaya çıkmaya başlamıştır (6). Tıp fakültelerinden mezun olanların işinin uzmanı eğiticiler gibi davranış, beceri ve pratik geliştirme ihtiyacından dolayı (7-9), o tarihten bu yana akran eğitimine uzmanlık gerektiren alanlarda, uluslararası boyutlarda gittikçe artan bir ilgi duyulmaktadır. Ortaya koyduğu görüşler dolayısıyla tıp eğiticileri birçok kez akran eğitimine resmiyet kazandırmak için hem lisans (16,28-30) hem de lisansüstü (31,32) düzeyde girişimde bulunmuştur. “Tıp mezunlarının uygun öğretim becerileri

sergileyebilmeleri gerektiğini” vurgulayan *General Medical Council* (GMC) tarafından akran eğitimi ve bu yöntemle ilişkilendirilen yararlar Birleşik Krallıkta resmi olarak dile getirilmiştir (33). Amerika Birleşik Devletlerinde, akran eğitimine ve ADE’ye duyulan ilgi, 2010 yılında yapılan bir çalışma ile tanınmıştır (68). Yapılan araştırmaya katılan 130 tıp fakültesinden 99’u (%76) öğrencilerine tıp eğitimi programı süresince bazı akran eğitim yöntemlerini kullanmış ve bu yöntemlerden faydalanmalarını sağlamıştır. Bununla birlikte, araştırmaya katılan 57 okul (%44) kalfa öğrencilerine, tıp öğrencisi eğitim programına eğitici statüsünde katılmalarını önerdiğini bildirmiştir. Bu eğitim, öğrencileri birer eğitici olarak yetiştirmeleri doğrultusunda desteklemektedir (68).

2.2. Akran destekli eğitim ile ilgili yaklaşım ve gerekçeler

Bu akım kısmen de olsa bazı öğrenci merkezli kuramsal gerekçelerden kaynaklanmaktadır. Tıp eğitiminin bu alanına neden bu kadar ilgi duyulduğunu rasyonelleştirmek için Dandavino ve arkadaşları son zamanlarda mevcut alanyazında tekrar ele alınan dört yaklaşımı özetlemişlerdir (69):

1. Öğretme ve öğrenme ilkelerini iyi anlamış olan tıp fakültesi öğrencileri daha iyi öğrenciler olacaktır.
2. Öğretme (hastalarla etkileşim esnasında), hekimlerin önemli bir özelliği olduğundan, tıp fakültesi öğrencileri böylesi bir eğitim sonrasında daha etkin iletişim becerileri geliştireceklerdir.
3. Tıp fakültesi öğrencileri, gelecekte insanları eğitecek, onlara danışmanlık yapacak ve fakültelerde öğretim görevlileri olacaklardır.
4. Hekimlerin eğitiminde, öğrenim ilkeleri, becerileri ve teknikleri ile tıp fakültesinden başlayan uzmanlık eğitimi süresince ve mesleğe atılıncaya kadar devam eden ardışık bir düzenle ilgilenilmelidir.

Bu kuramsal gerekçeleri göz önünde bulundurarak tıp fakültesi boyunca akran eğitiminin arkasındaki itici güçlerin “kuramda”, “uygulamada” olanlardan farklı olduğu söylenebilir. Bu değerlendirmedeki çalışmaların büyük bir çoğunluğunda gittikçe artan tıp öğrencilerinin sayısı ve öğretim görevlilerin azlığı ile baş edebilmek için alternatif ama benzer bir eğitici ihtiyacı ADE uygulamalarını doğurmuştur (70). Dolayısıyla akran destekli eğitim uygulayıcıları akran eğitimi

etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde oldukça pragmatik yaklaşımlar benimsemişlerdir. Buna bağlı olarak, araştırmacılar kalfa öğrencilerin, fakülte için öğrenme-öğretme konusunda yardımda bulunabileceğini ve eğitim programı geliştirmeye katkılarının olabileceğini göstermişlerdir. Alanyazındaki çalışmaların sonuçları, akran eğitiminin öğrencilerin kendi bilgilerini ve becerilerini geliştirdiğini ve başkalarına öğretme çabası ile aslında öğrenme faaliyetini desteklediğini ortaya koymaktadır (4).

Tıp fakülteleri eğitim programlarında sıklıkla kullanılan yöntem, normalde konu anlatımlı olacak bir dersi örnek olaylara dayalı konferanslar ve tartışmalarla işlemektir (58). Akran çalışmalarında odaklanılan bir diğer konu küçük gruplarda probleme dayalı öğrenme etkileşimlerinde (PDÖ) kullanılan akran eğitiminin etkinliğidir (2,28). Kalfa öğrenciler PDÖ grup tartışmalarını (53,66) ve diğer klinikle ilgili vaka tabanlı sunumların yapıldığı oturumları (71) yönetmek ve önderlik yapmak için kullanılmıştır.

Trottier, farmakoloji temel biliminde alternatif ihtimaller üzerine araştırma yapmaya başlamasının nedeninin, küçük gruplarla yaşadığı deneyimler ve vaka-konferansları olduğu belirtilmektedir (58). Küçük gruplarla yapılan oturumlara, öğrenci katılımının oldukça yüksek olduğu belirtilmektedir. Bazı öğrencilerin işbirliğine ve mutabakata dayalı öğrenme atmosferini beğendikleri açıkça gözlemlenmiştir. Küçük gruplarla birçok farmakoloji konferansları tasarlama, eşgüdüm sağlama ve katılımında bulunma deneyimi olan yazarın elde ettiği izlenimlere göre çalışkan öğrenciler, bağımsız öğrenmeyi tercih etmektedir. Küçük grup birleşimleri üzerine yapılan gözlemler, öğrencilerin çok ufak bir rehberlik ve teşvikle temel bilgileri klinik olarak benzer durumlara uygulamada becerikli oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Buna göre yeterli malzeme ve rehberlik sağlandığında öğrencilerin kendi başlarına veya küçük gruplar halinde temel farmakolojiyi öğrenebilir mi sorusundan yola çıkarak küçük grup süreçlerindeki Sokratvari bilgi alışverişinin içerik yüklü ağır konuların ve ispat mekanizmalarının söz konusu olduğu, fikir alışverişine ve tartışmalara olanak sağlamayan ders ortamlarına kıyasla daha canlı geçtiği belirtilmektedir. Çalışmacının hukuk fakültesinden aşına olduğu konuşmayı da içeren etkinliklerle öğrenmenin anlamlı hale gelmesi gerçeğine inancı vurgulanmıştır. Trottier'a göre gerçeklikleri ispat etme ve temel ilaç mekanizmaları

ile ilgili sorumluluklar, öğrencilerin omuzlarına yüklenirse pasif ezberleme sürecini savunan bir sisteme kıyasla konuları çalışmak daha fazla teşvik edici olacak ve öğrenilenler daha uzun süre akılda kalacaktır. Bir akademisyen aynı anda 10-12 öğrenciden oluşan grubu idare etmek zorundadır. Mevcut ders materyallerini aktif öğrenme alıştırmaları olarak yeniden düzenlemek hatırı sayılır çaba ve zaman gerektirmektedir. Bir akademisyen için sahneyi terk etmenin doğuracağı sonuç, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran ve çabalayarak öğrenmelerine yardımcı olan gerçek bir danışman olmayı kabul etmesi demektir.(58)

2.3. Akran destekli eğitimde yöntem

ADE'nin sabit bir modeli yoktur ve olması gerektiği düşünülmemiştir. Aslında ADE'nin gücü, farklı öğrenme ortamlarında uygulanabilecek ya da uygulanan esneklikte olmasında yatmaktadır. Tüm ADE kalıplarında öğrencinin öğrenciyi desteklemesi öngörülmesine rağmen, kalıpların hedefleri, yapısı ve içeriği belirli durumlarda farklılık gösterebilir. O zaman akademik koordinatörler başlangıçta belirledikleri amaçlara ve ihtiyaçlara göre ADE'yi nasıl uyarlayacaklarına karar vermelidirler. Gerçek anlamdaki "akran destekli eğitim" sadece birkaç çalışmada tanımlanmıştır (18,23,53,66,71).

ADE kalıpları bir sınıfa ya bütün olarak (örneğin birinci sınıf öğrencileri ya da üçüncü sınıf öğrencileri) ya da özel öğrenci gruplarına (örneğin belirli bir modülü ya da dersi çalışan öğrencilere) sunulabilir (15,17,36,56). Sınıfa bütün olarak sunulan kapsamlı kalıpların daha popüler olma eğilimleri vardır. Derse ya da modüle özgü uygulamanın bir örneği Glaskow Üniversitesinde kullanılmıştır (AB hukuku ile bağlantılı bir ADE kalıbı hukuk fakültesinde kullanılmaktadır). Konu ile bağlantılı hedef kitle, ADE kalıbı ile ne yapmak istediğinize bağlı olacaktır. Örneğin, öğrencilerin üniversite hayatına kolayca uyum sağlamalarına yardımcı olacak bir kalıp kullanmak istendiğinde, birinci sınıf öğrencilerini, derslerin başladığı ilk haftalarda hedef kitle olarak ele almak gerekir. Öğrencilere daha geniş bir akademik ve kişisel destek sağlaması isteniyorsa, her sınıf için (akademik yılın stratejik dönemlerinde) farklı kapsamlarda ADE kalıpları sunulması düşünülebilir. Benzer bir şekilde, özellikle bir kalıbın, öğrencilerin belirli bir konuyu tartışmalarına olanak

sağlayan bir forum ortamı sunması istendiğinde, bir ADE kalıbını derse eklemek ya da dersle bütünleştirmek düşünülebilir (58).

Mevcut ders yapısı, ADE ile bireysel öğretim yönteminin konu alanlarında karşılaştırılmasına müsaade etmemektedir. Konular ya ADE ya da klasik ders yöntemi ile işlenmektedir. ADE’de ele alınan konular ile klasik ders yönteminde ele alınan konular arasında kayda değer bir çakışma söz konusu değildir. Trottier, ADE’in öğrenme üzerindeki etkilerini değerlendirmek için son üç yıl boyunca yapılan sınavlar, ADE konuları ve klasik derslerde ele alınan konular arasındaki performans farklılığını belirlemek için incelemiştir. ADE, stratejik öğrenmeyi (akademik konuların gelecekteki uygulamalara olan uygunluğunu) destekleyen şekillerde aktif öğrenmeyi teşvik etmeyi istemektedir. ADE alıştırmalarının oluşturulması ve düzeltilmesi çok fazla mesai gerektirmektedir. ADE yöntemini benimsemek eğiticinin öğrenme hedeflerine ulaşmada oldukça önemli olan içeriğe odaklanmasını gerektirmektedir. ADE örneğinde öğrenciler kilit öneme sahip temel bilgileri, ana konu ve kavramları öğretmek için tasarlanmış sorulara cevap vererek belirlerler (58).

Akran destekli eğitim girişiminin serbest ifade potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için öğrenci tarafından yönlendirilen bir girişim olarak görülmesi önerilmektedir. Öğrencilerin zorlandığı konuları belirleyip önemli olanlara ağırlık verilir. Değinilecek içerik oturumdan önce netleştirilmelidir. İçeriği dikkate alırken izlenecek iyi bir strateji öğrencilerin deneyimlerine güvenmek olmalıdır. Trottier öğrencilerin, “*bizden ötürü değil bize rağmen*”, sofistike bilgiyi kendi başlarına öğrenmede oldukça başarılı olduklarını iddia etmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmaların kalitesini arttırmak için, akran eğitimi etkinliklerini rapor eden araştırmacıların ve bu etkinlikleri uygulayanların Topping’in “öğretim boyutları”nı kullanımı tavsiye edilmektedir (4). Bu boyutları standart raporlama çerçevesi olarak kullanarak, akran eğitimi ile ilgili gelecekte yapılacak araştırmalar doğru ve net bir şekilde elde edilebilecek, kıyaslanabilecek ve çoğaltılabilecektir.

Öğrencilerden, temel bilgileri, bu bilgilerin tıp pratiği ile nasıl ilişkili olduğuna odaklanan durumların ve problemlerin analizi yoluyla uygulamaları beklenmektedir. ADE, fen bilimleri eğitimi dahil olmak üzere hem eski hem de çağdaş eğitim alanyazından destek almaktadır. Bazıları, sınav notlarını güvenli bir şekilde arttırmanın mümkün olmadığı temel bilimler eğitiminde buna benzer bir değişimin savunulabilir olup olmadığını tartışabilir. Bu programın amacı hem eğitim veren hem de eğitim alan öğrencinin yararına olmak üzere karşılıklı bir kazancın sağlanmasıdır. Öğrenmedeki başarıyı kestirebilmek için sınav performansı tek ölçek olmamalıdır (38). ADE ile temel bilimler eğitiminin normalde klasik ders anlatımı ile ders görecektir olan öğrenciler tarafından oldukça iyi karşılandığı gösterilmiştir. ADE örneğinde olduğu gibi bazı öğretim sistemleri, tıp eğitiminde uzun süredir dile getirilen değişikliğe dikkat çekmektedir (58).

Programın tanıtımının iyi bir şekilde yapılması ve net ana hatların belirtilmesi gerekmektedir. Zamana yayılan, sürekli eğitim şeklinde yıl boyu bir program düzenlenmesi daha etkili olacaktır. Oturumların süresi ayarlanmalıdır. Birer saatlik oturumlar düzenlenip, geri bildirim göre tekrar ayarlama yapılabilir. ADE oturumlarının gayri resmi niteliği önemli olmakla beraber oturumun süresini netleştirme zorunluluğu vardır. Kalfa öğrenciler ele alınacak konular hakkında iyi bir fikre ve yolu devam ettirme amacına sahip olmalıdır. Özel dersin içeriği ile ilgili olmayan yan konuları konuşmaktan kaçınmalıdır. Ancak bu öğrencilerin soru sormalarını engelleyecek kadar sıkı olmamalıdır.

2.3.1 Kalfa öğrenciler

Kalfa öğrenci, akran destekli eğitim programında eğitim veren, eğitimi yönlendiren öğrencidir. Kalfa öğrenci olmak için not başarısı öncelikli değildir. Bilgi paylaşımında bulunmak isteyen öğrenci kalfa öğrenci olabilir. Grup çalışmalarını organize edebilmesi, ekip çalışmasına yatkın olması beklenir. Grubundaki çırak öğrencilere kişisel ve akademik anlamda destek olması beklenir. Bu nedenle kalfa öğrenci, akran destekli eğitim bağlamında yapılan eğitici eğitimlerine ve toplantılarına katılmalıdır.

Kalfa öğrenci seçimi gönüllülerden yapılır. Eğitim yılı boyunca devam edecek bir performans olması beklendiğinden gönüllülük özellikle önemlidir. Kalfa öğrenci, öğretim üyesinin yerine ders anlatan kişi değildir. Derslerin ilk duyulduğu

kişi değildir. Kalfa öğrenciler her şeyi bilemeyecekleri gerçeğini kabul etmeli ve aşına olmadıkları konularda kendilerine soru sorulduğu zaman bu gerçeği bilmelidir.

Akran destekli eğitim etkinliğinin pilot uygulamasının ilk aşamalarında, güven, güdülenme, düşünce ve duyguları dile getirebilme gibi öğrencilikten kalfa öğrenciliğe geçişte çok önemli rol oynayan yaratılıştan gelen bazı özellikler göz önünde bulundurulursa, kalfa öğrenci olmak için seçimi bireylerin kendilerine bırakmak onların yararına olacaktır. Akran eğitimi programı uygulamasının daha sonraki aşamalarında, öğretimin kabul edilebilirliği ve fizibilitesinin sağlanması için kalfa öğrenci olma seçimini kendileri yapmamış olan katılımcılar da gerekli olacaktır.

ADE benzeri öğretim etkinliklerini tanımlayan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda daha önce benzer öğretim etkileşimine öğrenci olarak katılmış kalfa öğrenciler bulunmaktadır. Buna istisna olarak Batchelder ve arkadaşları çalışmalarında, birinci sınıf öğrencilerini klinik öncesinde genel bir değerlendirme yapmak amacıyla kapsamlı bir yazılı sınava hazırlayan akran-benzeri öğretimi tekrar programını tanıtmaktadır (26). Benzer şekilde Rengier ve arkadaşları birinci sınıf öğrencilerinin ulusal anatomi dersi yazılı sınavındaki performansları üzerine, daha kıdemli tıp öğrencilerinin tasarlayıp yönettiği akran tarafından yönlendirilen anatomi dersi tekrar kursunun etkisini aktarmıştır (21). Bir başka çalışmada tekrar kurslarında görev alan tüm kalfa öğrencilerin makroskopik anatomi laboratuvarlarında lisans öğrencisi olarak iki yıllık deneyimleri tanımlanmıştır (22). Bu kalfa öğrenciler, kıdemli öğrencilerin rehberliğinde, anatomi laboratuvarı oturumlarına eşlik ederek tekrar dersleri de vermişlerdir. Weyrich ve arkadaşları, kalfa öğrenciler ile deneyimli fakülte personelinin klinik beceri öğretimlerinin etkinliğini kıyaslamıştır (19). Kalfa öğrenciler güdülenme düzeylerine ve klinikte yer aldıkları, geçmişteki öğretim deneyimlerine göre seçilmişlerdir. Azınlıkta olmakla birlikte kalfa öğrencilerin ilk yıl öğrencilerin mesleksi beceri eğitimine katkı sağlamadığını, kalfa öğrencilerin iyi hazırlanmaları gerektiğini gösteren çalışmalar da alanyazında yer almaktadır (73).

Tıp öğrencilerinin kalfa öğrenciler olmaya duydukları yoğun istek alanyazında görülmektedir. Pasquinnelli ve Greenberg tarafından son zamanlarda yapılan bir sistematik değerlendirmede toplam 39 rapordan 15'inde eğitici eğitimi kurslarının ele alındığı görülmektedir (67). Bu kurslar 10 aylık süre boyunca tek

seferde yapılan 4 saatlik oturumlardan 12 saatlik oturumlara kadar farklılık göstermektedir. Aynı zamanda bu kursların rapor edilen eğitim programları da birbirlerinden önemli oranda farklılık göstermektedir. Temelde tıbbi öykü alma ve fiziksel tanı, temel bilimler ve beceri gelişimi olmak üzere üç alanda ADE yapıldığı görülmektedir. Ayrıca eğitim programına ek olarak, standart kalfa öğrenciler, tıbbi konularda tartışma grubu liderleri, standart hastalar ve kurs yöneticileri olarak tıp öğrencilerini eğiten daha küçük sayıda eğitici eğitimi programları da kullanılmaktadır (67).

Kalfa öğrenci eğitimi, hem becerileri hem de içeriğe özgü materyali öğretme amacına yönelik olmalıdır. Vurgu iletişim becerileri ve kolaylaştırma becerileri üzerine yapılmaktadır. Alanyazında kalfa öğrencilerin eğitimlerini resmi olarak ön şart koştuklarını bildiren çalışmalar sıklıkta vardır. Fakat bu kursların detayları genelde iyi tanımlanmamıştır. Blatt ve Greenberg (25), kıdemli tıp öğrencileri için hazırlanan ve onların daha etkin klinik eğiticiler olmalarını amaçlayan Öğretme-Öğrenme İletişim Becerileri (TALKS) başlıklı seçmeli eğiticinin eğitimi programının çok aşamalı etkilerini araştırmışlardır. Bu programın üç bileşeni vardır: Altı adet 2,5 saatlik eğitim konuları ile ilgili aşamalı ve çeşitli uygulama fırsatları sunan çalıştay, birinci ve ikinci sınıf tıp öğrencilerine fiziki muayene becerilerini öğreten staj ile birinci ve ikinci sınıf tıp öğrencilerinin klinik muayeneler sırasında standart hasta olmaları.

Alanyazında yer alan araştırmalarda, kalfa öğrencilerin büyük bir çoğunluğunu 2. sınıftan 6. sınıfın sonuna kadar okuyan tıp fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Çırac öğrenciler ise tıp fakültesinin 1-5. sınıfları arasında okuyan öğrencilerdir.

Weyrich ve arkadaşları, klinik beceriler laboratuvarında, prosedürlere ilişkin becerileri gösteren ve öğreten kalfa öğrencilerin etkinliğini değerlendirmiştir (19). Tüm kalfa öğrenciler (4. ve 5. Sınıf öğrencileri) öğretim etkinliklerine hazırlık için eğitime tabii tutulmuşlardır ve bu eğitim; danışman tarafından verilen iki kez 3 saatlik eğiticinin eğitimi oturumu ile beş modüle bölünmüş (belirli açıklamaların nasıl anlatılacağı, Peyton'un dört basamaklı öğretim yöntemi, zor öğretim durumları ile başa çıkma, pratik alıştırmalar için haber verilmeden hazırlanan doğaçlama öğretim senaryoları, her bir öğrenci için video gösterimi ile desteklenen 7 dakikalık kişisel

sunum) iki kez 4 saatlik standart öğrenci-öğretmen eğitimi seminerini içermektedir (19).

Wong ve arkadaşları, kalfa öğrenciler tarafından verilen akran eğitiminin resmi ve akademik öğrenme çıktılarına etkisini araştırmıştır. Destekleyici Eğitici (supportif instructor) programı, kıdemli öğrencilerden oluşan eğiticileri, bir akademik yılda temel bilimler eğitimi alan daha az kıdemli öğrencilerden oluşan küçük gruplarla eşleştirmiştir (5). Bu tamamlayıcı eğiticiler, aktif bir eğitim programına tabi tutulmuştur. Küçük gruplara verilen eğitimlerde, prosedürlere ilişkin konularda kullanılan pedagojik stratejilerin ana hatlarını belirleyen bir eğitici kılavuzu verilmiştir. Eğiticiler aynı zamanda küçük gruplara verilen eğitimlerin pedagojik unsurlarına odaklanan ve araştırmaların, öğrenci-öğrenci diyalogunun ve öğrencilerin birbirlerine yaptıkları açıklamaların, sınav soru tiplerinin tahmininin ve öğrencilerin öğrenme türlerindeki çeşitliliği ile uyumlu materyallerin sunumunun kolaylaştırılmasını vurgulayan yıllık gelişim seminerlerine de katılmıştır (5).

Knobe ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada, kıyaslanabilir yazılı sınav ve OSCE sonuçlarına rağmen kalfa öğrenciler tarafından verilen eğitimdeki öğrencilere göre fakülte üyelerinin gözetiminde yapılan ultrason eğitimi grubunun istenen düzeyde bir ultrason görüntüsü elde edebilmek için daha az zamana ihtiyaç duyduklarını göstermiştir (23). Tolsgaard ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada öğrencilerin mesane kateteri uygulama becerisinde akademisyenlerin verdiği derslere göre kalfa öğrenciler tarafından verilen derslerin önemli bir oranda daha başarılı oldukları görülmüştür (20).

Rengier ile Evans kıdemli öğrencilerin tasarlayıp uyguladığı anatomi tekrar derslerinin birinci sınıf öğrencilere faydasını araştırdıkları çalışmalarında kalfa öğrencilerin akademik performanslarını arttırdığını saptamışlardır (21,22). Bu çalışmaların her ikisi de kalfa öğrencilere hedeflerin, içeriğin ve öğretim etkinliğinde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde tam bir özerklik sağlamıştır. Hughes ve arkadaşları, kalfa olan kıdemli tıp öğrencilerinin ileri düzey kalp resüsitasyonu dersindeki etkinliğini araştırmışlar, gözlem altındaki akran destekli eğitim etkinliğinde bazı hedefleri kendileri belirlemişlerdir (27). Öğrenciler aynı zamanda bu dersin formatını, içeriğini ve yapısını da tasarlamışlardır, fakat bazı özel öğrenim hedefleri kendilerine araştırmacılar tarafından verilmiştir.

Burke ve arkadaşları İngiltere’de kas-iskelet sisteminin klinik muayene becerilerinde akran eğitiminin, öğrencilerin yılsonu OSCE sınavındaki geçme notlarının ve bununla birlikte beceri eğitimi laboratuvarlarında öğrencilerin akranlar tarafından eğitilmesi durumunda OSCE performans notlarının artış gösterdiğini vurgulamıştır. (12,19) Carr ve arkadaşları kas iskelet sistem muayenesinde sadece belli modüller için ADE’nin etkili olduğunu, bazı modüller için etkili olmadığını göstermişlerdir (37).

Akran destekli eğitimin mezuniyet sonrası eğitimde de olumlu etkileri yayınlarda gösterilmiştir (74,75). Henning ve arkadaşları spor hekimliği öğrencilerinin doğal birer kalfa öğrenci olduğunu, diğerine öğretirken uyguladıkları akran destekli eğitimin dağınık ve plansız olmasının zaman kaybına yol açtığını, planlanacak uygulamalarla zamanın daha iyi yönetilebileceğini belirtmektedir (75).

2.3.2 Çırak öğrenciler

Çırak öğrenci, akran destekli eğitime eksiklerini tamamlamak amacı ile katılan öğrencidir. Çırak öğrenci olmak için ders başarısı zayıf öğrenci olmak zorunlu değildir. İsteyen tüm katılımcılar çırak öğrenci olarak programdan yararlanabilirler. Programa gönüllü ve düzenli katılım esastır.

Hangi öğrencilerin oturumlara katılması gerektiği iyi düşünülmelidir. İsteyen katılabilmeli ancak eğitici sayısı yeterince artmadan herkesi de eğitime kabul etmek mümkün değildir. Çünkü eğitim amfi dersi değil, küçük grup çalışması şeklinde olacaktır. Güdülenme başarı için önemlidir. Güdülenme ve ilgi düzeyi, verimli ve kaliteli bir öğrenmeyi etkilemekte ve güdülenmeye etkisi olmaktadır (76). Otonomi, başarıyı tatmakla süreklilik kazanır ve doğru enerji tüketimi ile doğru orantılıdır (76,77). Tıp eğitiminde otonomi ile ilgili çalışmalar sınırlı olsa da küçük grup çalışmalarının güdülenmeyi artırdığı ve kendi kendine öğrenme isteğini güçlendirdiği bilinmektedir (78). Öğrenirken seçenekleri olduğunu bilmesi, eğiticinin “bunu öğrenmelisin”, “...öğrenmezsen düşük not alırsın” tehdidi yerine “eğer bunu çalışırsan konuyu daha iyi anlarsın” önermesi, öğrencinin kendi kendine öğrenmesinde yol almasına aracılık eder (79).

ADE'ye katılması beklenen öğrencinin akademik özellikleri dikkate alınmaksızın bu oturumlara katılmanın yararlı olduğu düşüncesi fakülte tarafından

desteklenmelidir. Katılımla ilgili olarak akılcı bir karar vermek için öğrencilerin oturum hedeflerinin ne olduğunu bilmesi önemlidir.

2.4 Akran destekli eğitimde öğrenme ortamı

Öğrencilere gerekli noktaları yazma olanağı sağlayan oturma grupları hem de beyaz yazı tahtalarının bulunduğu, küçük odaların kullanılmasını sağlamak uygundur. Slayt gibi diğer ekipmanların öğretim için kullanılması genellikle gerekli olmamaktadır ve öğrenciler arasındaki etkileşimi azaltabilmektedir. Odanın büyüklüğü grup dinamikleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olabilir. Zira küçük grupların içinde yer aldığı büyük odalar olumsuz sonuç verebilir veya amfilerin kullanılması olumsuz didaktik bir ortamı teşvik edebilir.

2.5 Akran destekli eğitimde değerlendirme

Alanyazında ADE'nin değerlendirilmesinde öğretim etkinliklerini sınıflandırmak ve tanımlamak için oturumların sıklığı ve süresi, kalfa öğrenciler ile çırak öğrenciler arasındaki kıdem farkı, grupların büyüklükleri, kalfa öğrenci oranı ve öğretim esnasındaki resmiyet düzeyi gibi ölçütler kullanılmıştır. Bu boyutlardan ilk üçü süreci nesnel tanımlanırken, sonuncusu değerlendiricilerin öznel düşünceleridir. ADE etkinliğinin sıklığı ve süresi her zaman açıkça belirtilmemiştir.

Tıp öğrencilerinden beklenen öğrenme yeterliliğinin ne olması gerektiği üzerine bir fikir birliği yoktur. Yenilikçi bir hareketin eğitimsel evriminde yeterliklerin belirlenmesinin doğal bir basamak olmasından dolayı, yeterlikler çerçevesinin belirlenmesi tıp eğitimcilerinin araştırma çabalarını birleştirecek genel bir hedefler dizisi ortaya koyacaktır. Böylesine bir fikir birliğinin elde edilememiş olması, değerlendirmenin sonuçlarına kalfa öğrencilerin öğretim yeterliğini ölçen çalışmaların azlığı, ana hatları belirlenen akran eğitimi ve ADE faaliyetlerinin çeşitliliği ve akran eğitiminin denendiği deneysel ortamların çokluğu gibi farklı nedenlerden kaynaklanmaktadır.

Objektif eğitim çıktılarının kapsamlı listesi bilişsel ve psikomotor olarak iki kategoriye ayrılır (11). Bilişsel çıktılar; artış gösteren akademik değerlendirme notları ile yansıtılabilecek klinik akıl yürütme ve klinik karar verme becerilerinin geliştirilmesi ve mevcut bilginin daha ileriye taşınması olarak ifade edilir. Psikomotor çıktılar ise öğrencilerin kendi raporlarında belirttikleri ya da klinik

performans notlarına yansıyan uygulama yeteneği ve becerilerde ustalaşma ile ortaya konan klinik becerilerin gelişimi ve klinik becerilerde yeterlik olarak tanımlanır.

Alanyazında ADE'nin birden fazla çıktısının değerlendirdiği görülmektedir (26, 39-57). Tıp öğrencilerini sadece bilgi açısından değerlendirmeyip diğer yetkinlik alanlarını değerlendirmeye almak hem öğrencilerin daha iyi gelişmesini hem de eğitimi erken dönemde eleştirerek daha yetkin hekimler yetiştirmeye olanak sağlayacaktır (38).

Akran destekli eğitim değerlendirme süreci hem sonuç ölçümlerinden (öğrencilerle belleticiler sınavlarda ne kadar iyi performans göstermektedir) ve hem de süreç ölçümlerinden (ADE ne kadar iyi verilmiş ve alınmıştır) oluşabilir. ADE'e devam eden öğrencilerin sınavlarda çok daha iyi performans elde ettikleri uygulama yapılan fakültelerde gösterilmiştir (49-57).

Kalfa öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendirmek için araştırmacılar, en yaygın olarak yazılı sınav ve objektif yapılandırılmış klinik sınavları kullanmaktadır. Kuramsal bilgileri ve öğrenilenleri ölçen yazılı sınavlar, bireysel derse dayalı değerlendirmelerden, Ulusal Anatomi Sınavı (21) ve Tıp Lisans Sınavı (5) gibi ulusal olarak uygulanan değerlendirmelere farklılık göstermektedir. Genelde, değerlendirme çalışmalarında kullanılan öğrenciler, tıp programına zorunlu eğitimciler olarak yerleştirildiğinden öğretim etkinliklerine gönüllü katılımın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna karşılık, daha kıdemli öğrencilerin, derslere ya da sınavlara hazırlanmaları için diğerlerine yardımcı oldukları eğitim programı dışı öğretim etkinliklerinde gönüllülük düzeyi subjektif olarak yüksek çalışmalar da vardır (5,26).

Yazılı sınavlar ve objektif yapılandırılmış klinik sınavlar (YOKS) gibi eğitim programına dayalı değerlendirmelere ek olarak, araştırmacılar hedef akran eğitimi etkinliklerinin toplam etkisini gösterebilmek için bir dizi başka objektif çıktıları da ölçmüşlerdir. Örneğin, yazılı sınavın ve YOKS çıktılarının elde edilmesinin yanı sıra Knobe ve arkadaşları (23), omuz ekleminin ultrason ile görüntüleme teknikleri eğitimindeki akran eğitimi etkinliğini ortaya koyabilmek için öğrencilerin güvenilir ultrason görüntülemesi yaparken ihtiyaç duydukları süreyi ve ortaya çıkan görüntülerin kalitesini de ölçmüştür. Blatt ve Greenberg, kalfa öğrencilerin, öğrencilerine geri bildirim verirken kayıta alınmış öğretme performanslarını

değerlendirmek için etkileşim analizi yöntemini kullanarak başka bir örnek ortaya koymuşlardır (25).

Hem çırak hem de kalfa öğrencilerin öğrenme çıktılarını değerlendiren ve kalfa öğrencilerin hedeflenen akran destekli eğitim süreci öncesinde öğretme becerilerini geliştirmek için uygulanan eğitici eğitimi girişimini ele alan çalışmaların dahil edildiği Secomb'un sistematik bir derlemesinde, lisans düzeyinde tıp eğitimi alan öğrencilerin objektif öğrenme çıktılarını etkileyen akran destekli eğitim gerçeği eleştirel anlamda değerlendirilmiş ve özetlenmiştir (11). Buna göre akran destekli eğitim ile ilgili çalışmalar; tıp eğitiminde kullanılan çok sayıda birbirinden farklı etkinlikler (sınıf ortamında didaktik öğretim, hasta başında yapılan klinik öğretim ve uygulamalarına ilişkin uygulamalar) açısından incelendiğinde, yaygın olarak Avrupa kıtası olmak üzere beş kıtaya yayılmış olan çalışmalar olduğu görülmektedir (11). Bunların 25-28 kadarı Birleşik Krallıktaki dört farklı eğitim kurumuna aittir. Birleşik Krallıktan sonra Almanya ve Birleşik Devletler gelmektedir; her bir ülkede dörder çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, tıp eğitimi programları olan kurumlarda yapılmıştır. Ancak çalışmaların büyük bir çoğunluğu bu programların ayrıntılarını vermemektedir (14-16,27,53,56).

2.6 Akran destekli eğitimde tıp fakültesi yöneticilerinin yeri

ADE'nin her düzeyde katkılarının olması beklenmektedir: okula, derse, kalfa öğrencilere ve ilk sınıflardaki öğrencilere. ADE'nin birden çok çeşidi ve benzeri vardır. Fakat her bir çeşit, üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıf öğrencilerinin öğrenmelerini ve anlamalarını kolaylaştırmak için kullanılmasını içermektedir.

Akran destekli eğitim, fakülte yönetimi tarafından desteklenmesi gereken bir etkinliktir. ADE'in uygulanmasında tıp fakültesi yönetiminin katılımının mümkün olduğunca en az düzeyde olması gerekir ancak bir programın uygulanması için okul yönetiminin desteğine de ihtiyaç vardır. Bu destek, programın kabulünü ve onayını, eğitim programının yürütülmesi için, programın tanıtımını, kağıt ve fotokopi kolaylıkları gibi pratik destekleri içerir. Akran eğitimi programı afiş basılması gibi teknik konularda tıp fakültesi yönetimi tarafından desteklenmelidir. ADE programı şekilsel olarak bir zaman çizelgesine döndürmüş olmalıdır. Kalfa öğrencilerin tıp fakültesi yöneticileri tarafından ödüllendirilmesi önerilmektedir.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma planı, katılımcıların özellikleri, çalışmanın evreni, çalışmada uygulanan ölçme araçları, sınav notlarının değerlendirilmesi, uygulama yeri ve yöntemi, veri analizinde kullanılan yöntemler ve etik konular açıklanmıştır.

3.1. Çalışmanın tipi

Bu çalışma müdahale tipindedir. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel veriler için öğrencilerin başarı düzeyleri olarak 2011-2012 öğretim yılı boyunca yapılan ders kurulu ve final sınav sonuçları toplanmıştır. Nicel değerlendirmede, eğitimin etkinliği değerlendirilirken "ön test-son test, kontrol grup deseni" çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonunda her bir ders kurulu sınavı ve o ders kurulunun final notları arasında müdahale ve kontrol grubu ortalamalarının değişip değişmediği incelenmiştir.

Öğrencilerin akran destekli eğitime ilişkin görüşleri, toplanan geribildirim formlarından elde edilmiştir. Bu formda yer alan açık uçlu sorulara ilişkin öğrenci görüşleri araştırmanın nitel verilerini oluşturmuştur.

3.2. Çalışmanın yeri

Çalışma Ankara ilinde Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir.

3.3. Katılımcılar

Araştırmanın evreni 2011-2012 öğretim yılında Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrenim gören Dönem-1 ve Dönem-2 öğrencileridir. Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesinde 2011-2012 öğretim yılında Dönem-1'de 157, Dönem-2'de 113 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Dönem-1 ve Dönem-2 öğrencileri arasından akran destekli eğitime katılan gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır. Buna göre öğretim yılı boyunca akran destekli eğitime devam eden toplam 56 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Bunların 20'si Dönem-1, 36'sı Dönem-2 öğrencileridir (Tablo 3.1).

İlk ders kurulu sınavında akran eğitimine katılan öğrencilerle benzer not alan ancak akran eğitimine katılmayan öğrencilerden seçilen grup kontrol grubunu oluşturmuştur. Buna göre akran destekli eğitime katılmayan 76 öğrenci kontrol

grubunu oluşturmuştur. Bunların 40'ı Dönem-1, 36'sı Dönem-2 öğrencilerinden oluşmaktadır.

Tablo 3.1. Müdahale ve kontrol grubunda yer alan kalfa ve çırak öğrencilerin dönem ve cinsiyete göre dağılımları.

	Müdahale Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
	Kalfa	Çırak	Kalfa	Çırak	
	n	n	n	n	
Dönem-1					
Erkek	4	12	5	10	31
Kız	0	4	3	22	29
Toplam	4	16	8	32	60
Dönem-2					
Erkek	3	11	3	11	28
Kız	4	18	4	18	44
Toplam	7	29	7	29	72
Toplam	11	45	15	61	132

3.3.1. Kalfa öğrenci örnekleme

Çalışmaya dahil edilen kalfa öğrenciler, akran destekli eğitime gönüllü olarak katılmışlardır. Dönem-2 öğrencilerinden akran destekli eğitime istekli öğrencilerden bir öğrenci gönüllü kalfa öğrencilerin kaydını almıştır. Bu öğrenci daha sonra akran destekli eğitim koordinatörü olarak tanımlanmıştır. Tüm öğretim yılı boyunca kalfa öğrenciliğe devam eden Dönem-2'den 7, Dönem-1'den 4 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. (Tablo 3.1)

3.3.2. Çırak öğrenci örnekleme

Akran destekli eğitime katılmak isteyen öğrencileri bilgilendirmek için akran destekli eğitim tanıtım afişi hazırlanmış, ADE koordinatörü öğrencinin iletişim adresi afişte yer almıştır. ADE'ye katılmak isteyen öğrenci/öğrenci grupları rasgele bir kalfa öğrenci ile eşleştirilmiştir. Bir kalfa öğrenci ile eşleştirilen çırak öğrenci

sayısı 1 ile 6 arasında değişmektedir. Özellikle yabancı öğrenci kontenjanından gelen öğrenciler kalabalık olmayan gruplar içinde yer almışlardır.

Tüm öğretim yılı boyunca çırak öğrenci olarak ADE'ne devam eden Dönem-2'den 29, Dönem-1'den 16 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir (Tablo 3.1).

3.3.3. Kontrol grubu

İlk ders kurulu sınavında akran eğitimine katılan öğrencilerle benzer not alan ancak akran eğitimine katılmayan öğrencilerden seçilen grup kontrol grubunu oluşturmuştur. Dönem-1 için 4 kalfa öğrenci, kontrol grubundan 8 öğrenciyle, 16 çırak öğrenci kontrol grubundan 32 öğrenci ile eşleştirilmiştir. Dönem-2 için akran destekli eğitime katılan öğrenci sayısı daha fazla olduğu ve aynı not aralığında eşleştirecek öğrenci sayısı sınırlı olduğundan birebir eşleştirme yapılmıştır. Buna göre 7 kalfa öğrenci akran eğitimine katılmayan 7 öğrenciyle, 29 çırak öğrenci akran eğitimine katılmayan 29 öğrenci ile eşleştirilmiştir.

Akran destekli eğitime katılan Dönem-1 öğrencilerinin her biri akran destekli eğitime katılmayan 2 öğrenci, akran destekli eğitime katılan Dönem-2 öğrencilerinin her biri ise akran destekli eğitime katılmayan bir öğrenci ile eşleştirilmiştir. Eşleştirme yapılırken öğrenci sayısı yeterli olmuş ve kura çekmeye gerek kalmamıştır (Tablo 3.1).

3.4. Akran destekli eğitim programının uygulanması

Akran destekli eğitim programı başlamadan önce 2011-2012 öğretim yılı başında araştırmacı ve konu ile ilgilenen bir öğrenci ile birlikte (daha sonra bu öğrenci akran destekli eğitim koordinatörü olmuştur) öğrencilerin programa katılma kriterleri, çalışma yöntemi ve kuralları ile ilgili önerileri içeren “Akran Destekli Eğitim Yönergesi” hazırlanmıştır (Ek 1). Bu yönerge; ADE çalışma prensiplerinin çerçevesini çizmek amacıyla tanımlar, amaçlar, akran destekli eğitim koordinatörlüğünün görevleri, kalfa ve çırak öğrencilerin görev ve sorumlulukları, ADE uygulama yöntemi, grupların oluşturulması, çalışma şekli, çalışma yeri ve zamanı, ADE ödüllendirme alt başlıklarından oluşmaktadır.

Afiş tasarımı tamamlandıktan sonra üniversite yönetiminden alınan destekle afişler basılarak program öğrencilere duyurulmuştur. İlk üç dönem öğrenci amfilerinde programın öğrenci koordinatörü ile birlikte sözel tanıtım yapılmıştır.

Koordinatör öğrencinin iletişim adresi duyurularda yer almış, ilgilenen öğrencilerin bilgilerinin derlenmesi, grupların oluşturulması bu öğrenci tarafından yürütülmüştür. Bu öğrenci ders kurulu sınavları sonrasında öğrenci geribildirim formlarını ADE katılımcılarının doldurması ve Tıp Eğitimi Anabilim Dalına iletilmesini de takip etmiştir.

Kalfa öğrenci olma talebi olan öğrenciler 4 gruba ayrılarak her bir grupla iletişim ilkeleri, öğrenme yöntemleri, kalfa öğrencinden beklentiler ve oturumlar sırasında yaşanabilecek zor durumlar için (belli bir konuya karar verememe, bazı çıracak öğrencilerin geri planda kalması vb) önerileri içeren birer görüşme araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Akran destekli eğitimin tüm öğrencilere duyurulması, kalfa öğrencilerin belirlenmesi, çıracak öğrencilerden oluşan grupların oluşturulması süreci nedeniyle küçük grup çalışmaları aktif olarak ilk ders kurulu sınavı sonrası başlamıştır. Öğrencilerin bir araya gelme sıklığı değişkenlik gösterse de sınava iki hafta kala haftada en az iki kez ikişer saatlik oturumlar olacak şekilde ders saatleri sonrası okulda ya da yurttan bir araya gelmişlerdir. Genelde kalfa öğrenci çalışılacak konuyu çıracak öğrencilerle birlikte belirleyip anlatmış, sonrasında anlaşılmayan konular sorular üzerinden tartışılmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada akademik başarının izlenmesi için öğrencilerin 2011-2012 öğretim yılına ait sınav notları Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından temin edilmiştir. Her bir ders kurulu sınavı, ilgili ders kurulunda yer alan bilim dallarının ders saatine göre oranlanmış toplam 100 sorudan oluşmaktadır. Her bir ders kurulu final sınavı ise ilgili ders kurulunda yer alan bilim dallarının ders saatine göre oranlanmış toplam 50 sorudan oluşmaktadır.

Her ders kurulu sınavı sonrası ADE'ye katılan öğrencilerin doldurduğu ve ADE koordinatörü öğrenci tarafından Tıp Eğitimi Anabilim Dalına iletilen geri bildirim formları nitel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu form akran destekli eğitim ile ilgili öğrencilerin geribildirimlerini değerlendirmeye yönelik açık uçlu 14 maddeden oluşmaktadır (Ek 2).

3.5.1. FÜTF Sınav Yönetmeliği

FÜTF Dönem-1'de 4 ders kurulu, Dönem-2'de 6 ders kurulu bulunmaktadır. Her bir ders kurulu sınavı ilgili ders kurulunda yer alan bilim dallarının ders saatine göre oranlanmış çoktan seçmeli toplam 100 sorudan oluşmaktadır. Her bir ders kurulunun final sınavı, ders kurulunu takip eden yarıyıl sonunda o ders kurulu için ayrı oturumda yapılmaktadır. Her bir ders kurulu final sınavı, ders kurulunda yer alan bilim dallarının ders saatine göre oranlanmış çoktan seçmeli 50 sorudan oluşmaktadır. FÜTF Sınav Geçme Yönetmeliğine göre ders kurulu sınavından 75 ve üzeri not alan öğrenci o ders kurulu final sınavına girmeme hakkına sahiptir. Diğer ders kurullarından bağımsız olarak her bir ders kurulu için kalma/geçme söz konusudur. Yani bir ders kurulu sınav ve finalinden geçen öğrenci yılın sonunda sınıfta kalsa bile o ders kurulunu geçmiş kabul edilmektedir. Ancak o yıla ait ders kurulu sayısının en az yarısı kadar sayıda ders kurulundan geçen öğrenci bir üst sınıfa geçebilmektedir (Ek 3).

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin girişi ve analizi SPSS 21.0 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Değişkenler arası ilişki Wilcoxon ve Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı bulgular ortanca \pm %25-%75, sayı ve yüzde olarak belirtilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar için güven aralığı; %95, alınmış ve p değerinin 0.05'den küçük olması anlamlı olarak kabul edilmiştir.

3.7. Etik Onay

Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (22.03.2012; B302FTH0200000/585) alınan izinle çalışma gerçekleştirmiştir (Ek 4). Öğrencilerden onam alınmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Özellikleri

Araştırmanın yapıldığı öğretim yılında Dönem-1'de 157, Dönem-2'de 113 öğrenci bulunmaktadır. Dönem-1 öğrencilerden 20'si (sınıf mevcudunun %12,7'si), Dönem-2 öğrencilerinden 36'sı (sınıf mevcudunun %31,9'u) yıl boyu akran destekli eğitime devam etmişlerdir.

Akran destekli eğitime katılan toplam 56 öğrencinin 30'u erkek (%53,6), 26'sı kızdır. ADE'ye devam eden öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde Dönem-1 kalfa öğrencilerinin %100'ünün erkek, Dönem-2 kalfa öğrencilerinin %57,14'ünün kız olduğu görülmektedir. Dönem-1 çırak öğrencilerinin %75'inin erkek, Dönem-2 çırak öğrencilerinin %62,07'si kızdır (Tablo 3.1).

Dönem-1 öğrencilerinden 8 kişi, Dönem-2 öğrencilerinden 7 kişi kalfa kontrol, Dönem-1 öğrencilerinden 32 kişi, Dönem-2 öğrencilerinden 29 kişi çırak kontrol olmak üzere 76 öğrenci kontrol grubu olarak çalışmaya dahil edilmiştir (Tablo 3.1).

4.2. Öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesi

4.2.1 Müdahale ve kontrol çırak öğrencilerin 2011-2012 öğretim yılı sınav notları

Çalışmaya dahil edilen müdahale ve kontrol çırak öğrencilerin 2011-2012 öğretim yılı boyunca ders kurulu ve final sınavlarından aldıkları notlar Tablo 4.1-4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Akran destekli eğitime devam eden Dönem-1çırak öğrencilerin 2011-2012 öğretim yılı akademik başarı durumları

Dönem-1	FTF101	FTF101 FİNAL	FTF111	FTF111 FİNAL	FTF 102	FTF 102 FİNAL	FTF 112	FTF 112 FİNAL
Ç1	42	79	75	75	68	61	75	75
Ç2	47	59	68	65	55	64	63	46
Ç3	48	58	62	60	42	48	51	73
Ç4	49	55	53	66	56	63	63	65
Ç5	51	70	61	60	58	61	62	65
Ç6	56	73	69	71	59	66	67	65
Ç7	60	73	66	70	50	69	43	63
Ç8	60	63	57	71	60	48	70	73
Ç9	61	71	75	75	84	84	97	97
Ç10	63	57	69	83	64	70	75	75
Ç11	63	61	66	63	71	66	66	60
Ç12	64	63	75	75	75	75	75	75
Ç13	65	83	70	85	82	82	75	75
Ç14	66	80	70	78	69	63	75	75
Ç15	70	86	86	86	88	88	96	96
Ç16	80	80	91	91	88	88	90	90

Ç: Çırak Öğrenci, FTF101: 1. Ders Kurulu, FTF111: 2. Ders Kurulu, FTF 102: 3. Ders Kurulu, FTF 112: 4. Ders Kurulu.

Tablo 4.2. Akran destekli eğitime devam etmeyen ve Dönem-1 çırak öğrenciler ile eşleştirilmiş Dönem-1 kontrol grubu öğrencilerinin 2011-2012 öğretim yılı akademik başarı durumları

Dönem-1	FTF101	FTF101 FİNAL	FTF111	FTF111 FİNAL	FTF 102	FTF 102 FİNAL	FTF 112	FTF 112 FİNAL
ÇK1	41	75	49	70	47	48	57	62
ÇK2	44	78	68	51	58	62	50	52
ÇK3	45	74	56	64	50	37	55	67
ÇK4	47	78	45	75	75	75	75	75
ÇK5	47	72	64	66	66	67	61	58
ÇK6	48	71	75	75	83	83	80	80
ÇK7	49	73	49	70	61	60	60	74
ÇK8	50	69	46	73	66	69	67	86
ÇK9	51	68	87	87	69	62	75	75
ÇK10	51	73	80	80	73	83	93	93
ÇK11	55	64	58	63	66	71	72	71
ÇK12	57	67	65	55	72	72	78	78
ÇK13	59	60	59	60	60	59	65	56
ÇK14	60	83	75	75	76	76	76	76
ÇK15	60	65	63	66	73	83	81	81
ÇK16	60	60	65	60	69	55	66	53
ÇK17	61	60	63	64	41	39	70	53
ÇK18	65	59	67	54	72	50	57	70
ÇK19	70	88	98	98	93	93	91	91
ÇK20	69	81	66	75	69	88	71	84
ÇK21	60	76	75	75	77	77	85	85
ÇK22	61	82	76	76	78	78	81	81
ÇK23	60	65	75	75	63	66	75	75
ÇK24	63	68	75	75	72	50	68	74
ÇK25	61	74	84	84	70	73	80	80
ÇK26	63	56	37	75	47	43	48	71
ÇK27	80	80	90	90	78	78	92	92
ÇK28	80	94	94	94	81	81	92	92
ÇK29	65	83	75	75	75	75	75	75
ÇK30	66	53	62	67	62	57	76	76
ÇK31	68	51	72	66	68	62	75	75
ÇK32	68	61	60	60	52	67	63	56

ÇK: Çırak Kontrol Öğrenci, FTF101: 1. Ders Kurulu, FTF111: 2. Ders Kurulu, FTF 102: 3. Ders Kurulu, FTF 112: 4. Ders Kurulu.

Tablo 4.3. Akran destekli eğitime devam eden Dönem-2 çırak öğrencilerin 2011-2012 öğretim yılı akademik başarı durumları

D2	209	209	211	211	205	205	202	202	212	212	214	214
		FİNAL		FİNAL		FİNAL		FİNAL		FİNAL		FİNAL
Ç1	48	61	46	73	57	62	55	64	53	66	36	23
Ç2	45	81	38	3	52	67	52	68	46	85	75	75
Ç3	59	73	69	68	81	81	68	78	76	76	75	75
Ç4	47	47	50	71	57	62	66	69	68	72	73	57
Ç5	89	89	80	80	93	93	83	83	80	80	90	90
Ç6	58	63	44	23	61	58	55	69	56	29	48	71
Ç7	63	71	75	75	72	71	75	75	85	85	76	76
Ç8	68	61	40	37	63	63	42	75	64	56	48	50
Ç9	72	76	71	75	75	75	72	85	78	78	75	75
Ç10	49	93	70	59	68	80	66	88	86	86	69	88
Ç11	63	71	56	71	75	75	76	76	56	45	64	64
Ç12	49	71	64	79	68	66	61	62	68	67	69	60
Ç13	78	78	47	85	62	64	70	85	67	66	61	58
Ç14	80	80	85	85	79	79	85	85	79	79	57	80
Ç15	61	0	75	75	62	65	51	0	52	67	65	63
Ç16	57	80	69	77	67	63	44	51	78	78	64	55
Ç17	79	79	65	88	85	85	85	85	84	84	83	83
Ç18	75	75	71	70	75	75	75	75	61	59	63	56
Ç19	65	72	67	68	70	66	51	78	75	75	69	66
Ç20	67	68	46	80	75	75	60	68	68	58	75	75
Ç21	46	74	49	53	72	78	77	77	71	83	63	72
Ç22	79	79	76	76	82	82	84	84	84	84	91	91
Ç23	54	65	65	60	72	60	61	69	80	80	73	54
Ç24	65	55	59	66	63	73	71	65	71	73	59	72
Ç25	64	67	58	71	75	75	71	70	70	62	69	54
Ç26	76	76	62	78	76	76	80	80	78	78	75	75
Ç27	61	78	59	69	57	63	52	67	58	61	60	59
Ç28	65	71	64	60	70	81	71	72	64	70	64	71
Ç29	76	76	57	81	64	76	69	75	53	74	57	73

Ç: Çırak Öğrenci, FTF209: 1. Ders Kurulu, FTF211: 2. Ders Kurulu, FTF 205: 3. Ders Kurulu, FTF 202: 4. Ders Kurulu, FTF 212: 5. Ders Kurulu, FTF 214: 6. Ders Kurulu.

Tablo 4.4. Akran destekli eğitime katılmayan ve Dönem-2 çırak öğrencilerle eşleştirilmiş Dönem-2 kontrol grubu öğrencilerinin 2011-2012 öğretim yılı akademik başarı durumları

D2	209	209 FİNAL	211	211 FİNAL	205	205 FİNAL	202	202 FİNAL	212	212 FİNAL	214	214 FİNAL
ÇK1	49	53	50	69	63	69	77	77	62	48	40	75
ÇK2	88	88	80	80	81	81	84	84	75	75	75	75
ÇK3	44	83	34	38	46	60	43	59	62	58	51	74
ÇK4	65	94	66	81	76	76	76	76	75	75	54	82
ÇK5	61	76	56	81	77	77	53	67	71	67	55	47
ÇK6	61	63	59	62	69	54	78	78	69	67	68	70
ÇK7	60	81	55	81	83	83	54	75	79	79	57	78
ÇK8	46	74	41	50	68	68	64	63	69	68	53	68
ÇK9	44	41	37	58	52	67	64	55	69	55	50	69
ÇK1 0	56	78	45	4	63	56	66	53	57	62	39	30
ÇK1 1	75	75	75	75	78	78	78	78	85	85	84	84
ÇK1 2	77	77	75	73	79	79	77	77	75	75	59	61
ÇK1 3	61	93	75	75	85	85	70	88	75	75	71	83
ÇK1 4	77	77	75	75	80	80	82	82	80	80	80	80
ÇK1 5	65	0	75	75	75	75	75	75	57	57	66	62
ÇK1 6	61	68	65	79	60	59	48	33	75	75	62	57
ÇK1 7	75	75	65	80	75	75	81	81	82	82	75	75
ÇK1 8	63	65	51	75	79	79	64	83	75	74	70	79
ÇK1 9	62	81	64	71	60	67	77	77	65	73	67	65
ÇK2 0	60	43	51	69	51	68	64	55	53	68	45	51
ÇK2 1	63	81	78	78	81	81	68	76	93	93	78	78
ÇK2 2	75	75	69	75	79	79	79	79	76	76	76	76
ÇK2 3	47	73	22	23	62	67	18	4	54	0	43	75
ÇK2 4	48	2	56	81	63	66	55	65	66	67	23	6
ÇK2 5	79	79	75	75	84	84	85	85	88	88	84	84
ÇK2 6	68	71	53	69	63	73	56	64	56	71	72	66
ÇK2 7	79	79	76	76	82	82	83	83	83	83	57	88
ÇK2 8	63	65	25	0	45	51	56	64	80	80	59	60
ÇK2 9	76	76	37	33	71	69	61	66	75	75	60	65

ÇK: Çırak Kontrol Öğrenci, FTF209: 1. Ders Kurulu, FTF211: 2. Ders Kurulu, FTF 205: 3. Ders Kurulu, FTF 202: 4. Ders Kurulu, FTF 212: 5. Ders Kurulu, FTF 214: 6. Ders Kurulu.

4.2.2 Müdahale ve kontrol kalfa öğrencilerin 2011-2012 öğretim yılı sınav notları

Çalışmaya dahil edilen müdahale ve kontrol çırak öğrencilerin 2011-2012 öğretim yılı boyunca ders kurulu ve final sınavlarından aldıkları notlar Tablo 4.5-4.8'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Akran destekli eğitime devam eden Dönem-1 kalfa öğrencilerin 2011-2012 öğretim yılı akademik başarı durumları

Dönem-1	FTF101	FTF101 FİNAL	FTF111	FTF111 FİNAL	FTF 102	FTF 102 FİNAL	FTF 112	FTF 112 FİNAL
KF1	83	83	98	98	90	90	98	98
KF2	77	77	80	80	76	76	83	83
KF3	65	66	69	69	59	65	72	63
KF4	68	71	75	75	68	67	67	67

KF: Kalfa Öğrenci, FTF101: 1. Ders Kurulu, FTF111: 2. Ders Kurulu, FTF 102: 3. Ders Kurulu, FTF 112: 4. Ders Kurulu.

Tablo 4.6. Akran destekli eğitime katılmayan ve Dönem-1 kalfa öğrenciler ile eşleştirilmiş Dönem-1 kontrol grubu öğrencilerinin 2011-2012 öğretim yılı akademik başarı durumları

Dönem-1	FTF101	FTF101 FİNAL	FTF111	FTF111 FİNAL	FTF 102	FTF 102 FİNAL	FTF 112	FTF 112 FİNAL
KK1	83	83	96	96	84	84	90	90
KK2	83	83	91	91	90	90	81	81
KK3	75	75	77	77	82	82	93	93
KK4	78	78	76	76	85	85	87	87
KK5	68	73	87	87	86	86	77	77
KK6	69	81	66	75	69	88	71	84
KK7	65	59	67	54	72	50	57	70
KK8	65	83	75	75	75	75	75	75

KK: Kalfa Kontrol Öğrenci, FTF101: 1. Ders Kurulu, FTF111: 2. Ders Kurulu, FTF 102: 3. Ders Kurulu, FTF 112: 4. Ders Kurulu.

Tablo 4.7. Akran destekli eğitime devam eden Dönem-2 kalfa öğrencilerin 2011-2012 öğretim yılı akademik başarı durumları

D2	209	209	211	211	205	205	202	202	212	212	214	214
		FİNAL		FİNAL		FİNAL		FİNAL		FİNAL		FİNAL
KF1	87	87	75	75	82	82	76	76	78	78	75	75
KF2	85	85	85	85	92	92	85	85	80	80	69	73
KF3	84	84	90	90	84	84	94	94	90	90	85	85
KF4	83	83	75	75	87	87	82	82	85	85	88	88
KF5	81	81	81	81	86	86	85	85	79	79	76	76
KF6	81	81	80	80	82	82	75	75	70	60	82	82
KF7	92	92	87	87	90	90	92	92	87	87	92	92

KF: Kalfa Öğrenci, FTF209: 1. Ders Kurulu, FTF211: 2. Ders Kurulu, FTF 205: 3. Ders Kurulu, FTF 202: 4. Ders Kurulu, FTF 212: 5. Ders Kurulu, FTF 214: 6. Ders Kurulu.

Tablo 4.8. Akran destekli eğitime katılmayan ve Dönem-2 kalfa öğrencilerle eşleştirilmiş Dönem-2 kontrol grubu öğrencilerinin 2011-2012 öğretim yılı akademik başarı durumları

D2	209	209	211	211	205	205	202	202	212	212	214	214
		FİNAL		FİNAL		FİNAL		FİNAL		FİNAL		FİNAL
KK1	88	88	92	92	94	94	94	94	94	94	96	96
KK2	84	84	80	80	84	84	83	83	82	82	78	78
KK3	83	83	76	76	83	83	85	85	80	80	75	75
KK4	81	81	83	83	76	76	78	78	79	79	96	96
KK5	81	81	76	76	85	85	86	86	88	88	86	86
KK6	81	81	65	81	83	83	89	89	79	79	83	83
KK7	97	97	75	75	80	80	71	85	76	76	77	77

KK: Kalfa Kontrol Öğrenci, FTF209: 1. Ders Kurulu, FTF211: 2. Ders Kurulu, FTF 205: 3. Ders Kurulu, FTF 202: 4. Ders Kurulu, FTF 212: 5. Ders Kurulu, FTF 214: 6. Ders Kurulu.

4.2.3 Çırac öğrencilerin müdahale ve kontrol gruplarında olmalarına göre akademik başarılarının karşılaştırılması

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi Dönem-1 çırac öğrenci grubu ile kontrol grubunun ilk ders kurulu sınav not ortancaları ve final notu ortancaları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur ($p=0,852$, $p=0,670$). Dönem-1 çırac öğrenci grubunun ilk ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır ($p=0,003$). Dönem-1 çırac öğrenci grubu ile eşleştirilmiş kontrol grubunun ilk ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır ($p=0,000$).

Dönem-1 çırac öğrenci grubu ile kontrol grubunun 2. ders kurulu sınav not ortancaları ve final notu ortancaları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur ($p=0,693$, $p=0,604$). Dönem-1 çırac öğrenci grubunun 2. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,068$). Dönem-1 çırac öğrenci grubu ile eşleştirilmiş kontrol grubunun 2. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,122$).

Dönem-1 çırac öğrenci grubu ile kontrol grubunun 3. ders kurulu sınav not ortancaları ve final notu ortancaları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur ($p=0,670$, $p=0,835$). Dönem-1 çırac öğrenci grubunun 3. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,372$). Dönem-1 çırac öğrenci grubu ile eşleştirilmiş kontrol grubunun 3. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,357$).

Dönem-1 çırac öğrenci grubu ile kontrol grubunun 4. ders kurulu sınav not ortancaları ve final notu ortancaları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur ($p=0,660$, $p=0,503$). Dönem-1 çırac öğrenci grubunun 4. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,440$). Dönem-1 çırac öğrenci grubu ile eşleştirilmiş kontrol grubunun 4. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,256$, Tablo 4.9).

Tablo 4.9. Dönem- 1 çırak öğrencilerin müdahale ve kontrol gruplarında olmalarına göre ders kurulu sınav notları ile final notlarının karşılaştırılması

Dönem-1 Çırak Öğrenci			
	Müdahale (n=16)	Kontrol (n=32)	p***
1. ders kurulu sınav notu	60,5 (49,5-64,7)*	60,0 (50,2-65,0)	0,852
1. ders kurulu final notu	70,5 (59,5-79,7)	71,5 (61,7-78,0)	0,670
p**	0,003	0,000	
2. ders kurulu sınav notu	69,0 (63,0-75,0)	66,5 (59,2-75,0)	0,693
2. ders kurulu final notu	73,0 (65,2-81,7)	74,0 (64,0-75,0)	0,604
p*	0,068	0,122	
3. ders kurulu sınav notu	66,0 (56,5-80,2)	69,0 (61,2-75,0)	0,670
3. ders kurulu final notu	66,0 (61,5-80,2)	68,0 (57,5-77,7)	0,835
p*	0,372	0,357	
4. ders kurulu sınav notu	72,5 (63,0-75,0)	75,0 (63,5-80,5)	0,660
4. ders kurulu final notu	74,0 (65,0-75,0)	75,0 (67,7-81,0)	0,503
p*	0,440	0,256	

*ortanca (%25 değeri-%75 değeri)

** Wilcoxon testi

*** Mann Whitney U testi

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile kontrol grubunun ilk ders kurulu sınav not ortancaları ve final notu ortancaları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur ($p=0,779$, $p=0,559$). Dönem-2 çırak öğrenci grubunun ilk ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır ($p=0,011$). Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile eşleştirilmiş kontrol grubunun ilk ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır ($p=0,050$).

Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile kontrol grubunun 2. ders kurulu sınav not ortancaları ve final notu ortancaları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur ($p=0,651$, $p=0,969$). Dönem-2 çırak öğrenci grubunun 2. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır ($p=0,031$). Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile eşleştirilmiş kontrol grubunun 2. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış saptanmıştır ($p=0,015$).

Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile kontrol grubunun 3. ders kurulu sınav not ortancaları ve final notu ortancaları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur ($p=0,575$, $p=0,613$). Dönem-2 çırak öğrenci grubunun 3. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,055$). Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile eşleştirilmiş kontrol grubunun 3. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,100$).

Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile kontrol grubunun 4. ders kurulu sınav not ortancaları ve final notu ortancaları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur ($p=0,657$, $p=0,564$). Dönem-2 çırak öğrenci grubunun 4. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p=0,004$). Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile eşleştirilmiş kontrol grubunun 4. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,244$).

Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile kontrol grubunun 5. ders kurulu sınav not ortancaları ve final notu ortancaları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur ($p=0,488$, $p=0,926$). Dönem-2 çırak öğrenci grubunun 5. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,449$). Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile eşleştirilmiş kontrol grubunun 5. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,700$).

Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile kontrol grubunun 6. ders kurulu sınav not ortancaları ve final notu ortancaları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur ($p=0,137$, $p=0,493$). Dönem-2 çırak öğrenci grubunun 6. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,920$). Dönem-2 çırak öğrenci grubu ile eşleştirilmiş kontrol grubunun 6. ders kurulu sınav not ortancası ile final sınavı ortancası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p=0,300$, Tablo 4.10).

Tablo 4.10. Dönem- 2 çırak öğrencilerin müdahale ve kontrol gruplarında olmalarına göre ders kurulu sınav notları ile final notlarının karşılaştırılması

Dönem-2 Çırak öğrenci			
	Müdahale (n=29)	Kontrol (n=29)	p***
1. ders kurulu sınav notu	64,1 (55,5-75,5)*	63,0 (58,0-75,0)	0,779
1. ders kurulu final notu	70,0 (66,0-78,5)	75,0 (65,0-80,0)	0,559
p**	0,011	0,050	
2. ders kurulu sınav notu	61,3 (49,5-70,5)	59,0 (47,5-75,0)	0,651
2. ders kurulu final notu	67,4 (63,0-78,5)	75,0 (60,0-78,5)	0,969
p**	0,031	0,015	
3. ders kurulu sınav notu	69,9 (62,5-75,0)	75,0 (62,5-79,5)	0,575
3. ders kurulu final notu	72,0 (63,5-78,5)	75,0 (67,0-79,5)	0,613
p**	0,055	0,100	
4. ders kurulu sınav notu	66,5 (55,0-75,5)	68,0 (56,0-78,0)	0,657
4. ders kurulu final notu	71,6 (68,0-81,5)	76,0 (63,5-80,0)	0,564
p**	0,004	0,244	
5. ders kurulu sınav notu	69,2 (59,5-78,5)	75,0 (63,5-79,5)	0,488
5. ders kurulu final notu	70,9 (64,0-80,0)	75,0 (67,0-79,5)	0,926
p**	0,449	0,700	
6. ders kurulu sınav notu	67,1 (60,5-75,0)	60,0 (52,0-73,5)	0,137
6. ders kurulu final notu	67,6 (57,5-75,0)	74,0 (61,5-78,5)	0,493
p**	0,920	0,300	

*ortanca (%25 değeri-%75 değeri)

** Wilcoxon testi

*** Mann Whitney U testi

4.2.4 Kalfa öğrencilerin müdahale ve kontrol gruplarında olmalarına göre akademik başarılarının karşılaştırılması

Dönem-1de akran destekli eğitime katılan 4 kalfa öğrenciden 2'sinin, kalfa kontrol grubunda yer alan 8 öğrenciden 4'ünün tüm ders kurulu notları 75 ve üzeri olduğundan finale girmeme hakkını kullanmışlardır. Bu öğrencilerin ders kurulu sınavında aldıkları not aynı zamanda final notu olarak işlenmiştir. Bu nedenle gruplar arasındaki farkın istatistiksel analizi yapılmamıştır.

Dönem-2'de akran destekli eğitime katılan 7 kalfa öğrenci ve kalfa kontrol grubunda yer alan 7 öğrenci tamamının ders kurulu notları 75 ve üzeri olduğundan (her iki gruptan 2'şer öğrencinin birer ders kurulu notu hariç) finale girmeme hakkını

kullanmışlardır. Bu öğrencilerin ders kurulu sınavında aldıkları not aynı zamanda final notu olarak işlenmiştir. Bu nedenle gruplar arasındaki farkın istatistiksel analizi yapılmamıştır.

4.3. Öğrencilerin akran destekli eğitim ile ilgili geribildirimleri

Akran destekli eğitim süresince öğrencilerden, her ders kurulu sınavını takip eden hafta, akran destekli eğitime yönelik görüşlerini sorgulayan ve açık uçlu maddelerden oluşan geribildirim formunu doldurmaları istenmiştir. (Ek 2).

Kalfa öğrenci ve çırak öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili değerlendirmeleri olumluydu. Öğrencilerin verdikleri yanıtlarda ortak olan başlıklar şu şekildedir:

- çalışma ortamının rahatlığı
- bilmediklerini rahatça sorabilme
- eksiklerimi tamamlama
- sorumluluk bilincinin gelişmesi
- öğretirken öğrenme
- hazırlıklı gelince daha faydalı olma
- fark edilmeyen ayrıntıları öğrenme

4.3.1 Kalfa öğrenci geri bildirimlerinden örnekler

Kalfa 1:

“Klasik olacak ama bence ders derste öğrenilmeli ve hocanın derste vurguladığı yerlerin üzerinde durulmalı. Hocanın üzerinde durduğu noktalar sınava yönelik çalışmada oldukça yararlı olacaktır. Onca bilginin arasında ‘kutsal bilgi’ görevi görecektir. Konu çalışılırken genelden özele doğru çalışılmalı. Çırak arkadaşlar bunu bilmeyebiliyor.”

Kalfa 2:

“Ben ilk iki komitede tüm dersleri anlattım ama bu durum doğal olarak insana bıkkınlık veriyor. Çünkü gerçekten ağır geliyor. Ve bir de şöyle bir durum ortaya

çıkıyor: Bazı çırak öğrenciler okuldaki derslerin neredeyse yarısına katılmıyor. Sonra sen bunlara tüm dersleri anlatıyorsun ama bazı konuları derse katıldığında hocanın anlattığından bile tam anlayamıyorsun adam ilk defa senden dinliyor dersi. Tabi tam oturmadığı için sınavda tam yapamıyor, öyle olunca da sanki sen anlatamadın da ondan yapamamış gibi oluyor. Bundan dolayı 3. komiteden itibaren ders anlatmayı bıraktım. Tabi bıraktım derken tam olarak değil; mesela 3. komitede biyoistatistik konusunda bir talep oldu tüm çırak öğrencilerden; onu anlattım. Buna benzer mantığını kavrayamadıkları konularda artık yardımcı oluyorum.”

Kalfa 3:

“Mesela histolojide o konuyla ilgili internetten veya atlaslardan örnek resimler buluyoruz. Bunu da şöyle yapıyoruz: Mesela GİS komitesinde; dil ve tükürük bezlerini biri, mideyi başka biri, bağırsakları başka biri, karaciğeri başka biri, pankreas ve safra kesesini de diğer kişi araştırıp resim topluyor. En son bunları başlıklarını koyarak PPT sunumu haline getiriyoruz. Bu da çok faydalı oluyor ve çalışma kolaylığı sağlıyor. Fizyolojiyi direk slaydından ve laboratuvarında aldığımız notlardan birlikte çalışıyoruz.”

Kalfa 4:

“Bazen çırak öğrencilerim kimi konuları anlayamadıklarını söylediklerinde, ben de o konudan soru yazmalarını söylüyorum. Çünkü ben kendim öyle çalışıyorum zaten. Yine bu soruları da en son Word dokümanında topluyoruz. Kütüphaneden veya internetten bulduğumuz soruları da arşivliyoruz. Böylece grup olarak bilgimizi pekiştirmiş oluyoruz.”

Kalfa 5:

“Ben çırak öğrencilerimi denemek için örnek komite hazırlıyorum; soruların çoğunu kendim yazıyorum, bir kısmını kitaptan alıyorum çok az kısmını da iki çırak öğrenciye ödev veriyorum. Yalnız bu örnek komitenin seviyesini gerçek komitenin üstünde tutuyorum ve ilginç, zor sorulara yer vermeye çalışıyorum. Tabi hocaların üsluplarına da dikkat etmeye çalışıyorum. Aslında bundaki amacım çırak öğrencilerin rehavete kapılmaması. Burada zor sorularla karşılaştıkları için gerçek

komitenin kolay olacağı beklentisine girmiyorlar. Tabi şöyle bir şey oluyor: Bizim grubun faaliyetleri sonucunda somut bir ürün olduğu için genelde ortaya çıkan çalışmalar tüm amfiye yayılıyor, herkes kullanıyor. Ama doğal olarak hazırlayanlara katkısı daha fazla oluyor. Bizim gruptakilerin çoğu kendileri zaten çalıştığı için bu çalışma şekli daha verimli oluyor gibi. Gerçi durumları vasat olan 2 çırak öğrenci vardı. Onlardan da birini akran eğitimine ve derslere ilgisizliğinden dolayı gruptan çıkardım. Israrlarımıza rağmen, okul açılalı 2 hafta oldu hâlâ gelmedi. Önceki komitelerde de böyle yapmıştı.”

Kalfa 6:

“Öncelikle çalışmalara akran eğitimi grubundaki arkadaşların ders anlatmasıyla başlamıştık. İlk çalışmamıza katılım oldukça iyi olmuştu. Çalışmalar çok verimli geçmişti. Sadece dersler açısından değil arkadaşlık ilişkileri açısından da farklı bir ortamda bulunduk ve bu konuda da büyük kazanımlar elde ettik. Ben bu programların bizler ve arkadaşlar için oldukça yararlı olduğunu düşünüyorum. Bazı arkadaşlar kendi slaytını hazırladı, video buldu, bunları mail grubu ile paylaştık. Akran koordinatörü çok uğraştı, hafta sonları fakültede çalışabilmemiz için. Bu sayede ring servisinde problem yaşamadık. Amacımız bunun devamını 3. Komite de getirebilmek.”

Kalfa 7:

“Akran eğitimi ile ilgili düşüncelerim hep olumlu. Oldukça faydasını gördük, özellikle de kendi akran grubumuzla olan çalışmalarımız ve tüm sınıfla birlikte yaptığımız çalışmalar harikaydı. Bizim için ayarladığınız servisten, açık amfilere-kantine vs. kadar desteğinizle güzel şeyler oldu. Hem böylece herkes hırsla gelip çalıştı hem o sıra yeni kalfa adaylarımız oldu, hem de sanıyorum herkes Akran Eğitimi'ni daha iyi kavradı. Akran koordinatörüne de geribildirimde bulunmuştum ara tatilde zaten. Gmail'de kurduğumuz grup, arkadaşlarımız ve bilgisayar yoğunluğunu azaltma konusunda harika oldu. Fakat herkes aktif değil ne yazık ki, ona bir çare bulmaya çalışıyorum şu sıra. Bu dönem için de haftaya başlarız diye düşünüyoruz, konular birikmeden. Şu sıra malum öğrenci kongre çalışmalarımız var

ama en azından 2-3 saat bile bizim için kârdır. Bugün sizin de dediğiniz gibi süre uzun olduğu için, herkes çalışmalarını yavaştan alıyor çünkü.”

Kalfa 8:

“1. Dönemde geç de olsa akran eğitimi için çalışmalara başlamıştık. Hep şahsen kendim adına hem de arkadaşlar için çok yarar gördüğümüzü defalarca söyledik. Ama bu yolda gördüğümüz sıkıntıları vs. anlatmak gerekirse öncelikle arkadaşlar çalışmayı son haftalara bırakıyorlar. Çünkü onlar için kaçırılan bir kaç ders vs onların derslerden kopmalarına doğrudan neden oluyor. Arada quizler olsa belki bunun için çözüm olabilirdi.”

Kalfa 9:

“Benim grubumdaki çırak öğrencilere amfi derslerine devam etme zorunluluğu koydum. Hocadan dinlemedikleri dersi onlara anlatamayacağımı söyledim. Derse devam ettiler, hatta sınıfın en önüne oturmaya çalıştılar. Şimdi çalışmalarımız daha verimli oldu.”

Kalfa 10:

“Arkadaşlarıma düşüncelerini söylüyorum. Her şey düşünceyle başlar. Öncelikle düşünmeye başlayın. Kendinize sorular sorun. Neden tıp fakültesini seçtim? Bölümümü seviyor muyum? Başarılı olmak için ne yapmalıyım? İnanın bana kendinize soracağınız soruların en iyi cevabını da kendiniz verirsiniz. Nasıl çalışmalıyım? Çok basit; öncelikle beyninizi bir tanıyın. Derslerinize çalışırken dinleyerek mi, görsellikten faydalanarak mı, arkadaşlarınıza anlatarak mı veya yazarak mı daha iyi anlıyorsunuz. Söylediklerimi kendiniz de deneyin. Bakın hangisi daha akılda kalıcı. Bunların hepsini de kendinize kazandırabilirsiniz, isteyin yeter. Herkes için çok faydalı olacak bir ilaç istiyorsanız bir de şunu deneyin; bütün derslerinize girin. Dikkatinizin dağılmaması için not alın. Aynı gün içinde aldığınız notu ve dersin slaytını bir kere okuyun. Hafta sonları ise hafta içi gördüğünüz dersleri tekrar edin. Uygulamaya başladıktan belli bir süre sonra günlük hayatınızda yaptığınız etkinliklerden biri haline gelecektir. Ve hayatınıza rahat bir şekilde sosyal

hayatınızdan kopmadan devam edersiniz. Özetle söylemek zamanında ve verimli çalışmanız yeterli olacaktır.”

Kalfa 11:

“Benim çırak öğrenci arkadaşlarıma tavsiyelerim şunlar oldu: Tıp fakültesine, en başından beri kendilerine hedef koyarak giren doktor adayları sadece sınıf geçmeyi başarı olarak görmezler. Bunun sonucunda sadece komite odaklı çalışmazlar. Fakültede başarının temeli tıp alanını sevmekten geçiyor. Sevdiği işi yapan insanların başarılı olduğu her meslekte olduğu gibi tıp alanını seven doktor adayları da hem fakülte hayatlarında hem de meslek hayatlarında başarılı oluyorlar. Tıp fakültesi diğer fakültelere göre daha yoğun bir eğitim programı içeriyor. Bunun sonucunda doktor adaylarının disiplinli ve programlı bir çalışma temposuna alışmaları gerekiyor. Tıp fakültesi eğitimi altı yıl süren uzun bir eğitim. Bu sebeple fakülte öğrencileri bir maratoncu edasıyla bu alanda ilerlemeliler. Yani hem zihnen hem de ruhen bu maratona uygun olarak kendilerini programlarsa başarılı olurlar. Konuyla ilgili yoğunlaşmak gereken noktalar not edilmeli. Başarı çitası yüksek doktor adayları bilgilerini her zaman dersin ana kaynağından tazeler. Ayrıca bir dersi kaynağından okumak diğer derslerle olan bağlantısını kurma konusunda bizlere yardımcı olur. Son olarak çalışma stratejiniz her zaman komite tarihine yaklaştıkça artan bir ivme ve dolayısıyla artan bir hız göstermelidir. Ve her sene sonunda yıl içinde öğrendiğiniz en temel bilgileri unutmamak adına en son bir genel tekrar yapmalısınız. Böylece bilgileriniz taze kalır ve bir sonraki yıla geçerken temelinizde eksik kalmamış olur.”

Kalfa 12:

“Kendi grubumla bir araya geldiğim ilk onlara anlattıklarım: Tıp fakültesi çok zor dersler çok ağır diye söylerler hep ama ben bunun bizim fakültemiz için geçerli olduğuna pek inanmıyorum. Aslında derslerinde zorlanan arkadaşlar gördüğüm kadarıyla ilk haftalarda derslere girmeyip son birkaç haftada konuları bitirmeye çalışanlar. Zaten tıp fakültesini tercih eden kişiler bu işin öneminin, ne kadar sorumluluk ve fedakârlık gerektirdiğinin farkındadır. Benim düşüncem kesinlikle derslere girilip dinlenmesi yönünde. Belki bütün ders boyunca dikkatimizi

toplayamasa da mutlaka aklımızda bir şeyler kalacaktır. Daha sonra çalışırken girmedığımız derslerde neredeyse iki katı fazla zaman harcıyoruz. Ayrıca komiteden sonraki ilk hafta olsa bile mutlaka her gün az da olsa tekrar yapmanızı tavsiye ederim. Her şeyi son haftalara bırakmak yetiştirememe korkusuyla çoğu şeyi anlamamaya ve üstünkörü geçmeye sebep oluyor. Derslerde konu sayısının fazla olmasından dolayı yazarak çalışmanın zor olduğunu, çok zaman aldığını düşünüyorum. Daha çok derste alınan notların okunması faydalı olacaktır. Sınavlarda kolaylık sağlaması açısından bir önceki sene çıkmış olan sorulara bakıp o konulara ağırlık verilerek çalışılabilir. Derse katılmanın faydalarından biri de hocalarımızın vurguladığı yerleri öğrenmek tabii ki. Ben her gün az da olsa çalışarak ve derslere katılarak çok rahat sınavlardan yüksek notlar alınabileceğine inanıyorum. Onun dışında yazarak, değişik kaynaklardan okuyarak çalışmak daha çok kişiye özgü tercihlerdir herkesin en rahat anlayabildiği şekilde çalışması önemli. Son olarak ‘Daha 6 sene var sınavları geçeyim hastanede gerekenleri öğrenirim’ düşüncesinden sıyrılıp şimdiden öğrenmeye ve kendimizi geliştirmeye başlamalıyız.”

Kalfa 13:

“Tıp fakültesinde başarılı olmak için öncelikle derslerden korkmamak adına kararlı olmalısınız ve dersi kesinlikle ciddiye almalısınız. Kafanızda bu olguyu oturtuktan sonra geriye pek bir şey kalmıyor aslında sadece günde iki üç saatinizi ayırarak sınıfı rahatça geçebilirsiniz. Ve bunun dışında en önemli şey ise arkadaşlar arası bilgi alışverişi. Akran eğitimi programına devam edin, aksatmayın. Kalfa öğrencilere devamlı soru sorun. Soru sorarak öğrenirsiniz. Bunu zaman içinde edindiğiniz tecrübeler de gösterecektir ki kitaplarda yazan ya da hocaların kurduğu cümleler daima belirli bir seviyenin üzerinde olacaktır. Tamam, bunun yüzde seksenini zaten rahatça kavrayacaksınız ama sizin sınavlarda daha rahat başarılı olmak adına geri kalan yüzde yirmiye de ihtiyacınız olacak. Ve bu bilginin anahtarının da tıpkı sizin gibi olan ve olayları kendi seviyenizde algılayıp ona uygun olarak size aktarabilen arkadaşlarınızda olduğunu unutmayın. Ve tabii ki sizin de diğer arkadaşlarınız için bir bilgi kaynağı olduğunuzu aklınızdan çıkarmayın. Akran eğitimi birbirimizden öğrenmektir.

Kalfa 14:

“Akran grubumuzda ders çalışma stratejisi belirledik. Fakülte derslerini mutlaka takip etmeli ve mümkün olduğunca not tutmaya çalışmalı. Bunların yapılması sınavlarda başarıya ulaştıracaktır; ama bir hekim adayının hedefi sınavı geçmek veya sınıfı geçmek olmamalıdır. Öğrendiği bilgileri sınavdan çıkınca unutacak şekilde değil gelecek yıllarda kullanacak şekilde öğrenmelidir. Bunun içinse aktif öğrenme tarzıyla çalışmalıdır. Aktif öğrenme bilgileri işleyerek öğrenmedir. Mesela bazı bilgileri kendince kodlamak, öğrendiğin bilgiler üstüne tartışmak, onları günlük hayatta kullanmak, hocaların sorduğu sorulara cevap vermek veya hocalara soru sormak vs. aktif öğrenmenin bir parçasıdır. Aktif öğrenmenin en etkili yolu ise öğreterek öğrenmektir. Ben öğreterek öğrenenlerdenim. Bana soru sormanızı tercih ederim. Fakültemizde bu hedefe yönelik akran eğitimi çalışmalarına bu nedenle katıldım. Kişi bir başkasına anlattığı konuları kolay kolay unutmuyor ve böylece öğrenilen bilgi kalıcı hale geliyor. Aktif öğrenmenin en etkin yollarından biri de ilgili konudan soru hazırlamaktır. Sanki o dersin hocası sizmiş gibi soru hazırlayın. Soru hazırlarken konuya acaba bu hoca bu konudan ne sorabilir diye hocanın gözünden bakmaya çalışın. Son olarak da slaytlarla yetinmeyin. Kütüphanemizde yer alan kitapları kurcalayın, eskitin onları. Bu sizin konulara hâkim olmanızı ve öğrendiklerinizi idrak etmenizi sağlar. Mademki beyin bedava, gerektiğinde kullanmasını da bilin.”

Kalfa 15:

“Öncelikle derslere girip not almak gerekir. Çünkü iyi dinleyemesen bile o konuyu derste duymak çok fark ediyor ve o konuya çalışırken dinlediklerinizi hatırlıyorsunuz. Bu da öğrenmenizi kolaylaştırıyor. Sınav yaklaştıkça çalışma temposunu arttırmak çok önemli bence. Boş vermeden sebat göstermek özellikle son gün ve saatleri bile iyi değerlendirmek gerekir. Bir de sunum çalışırken bir slayt üzerinde 1 dakika duruyorsan gerekirse 1,5 dakika durup zihninde kendi uydurmanla bile olsa bir yerlere tutturmak çok önemli.”

Kalfa 16:

“Grubumuzun çalışmaya başladığı ilk günlerde çırak öğrencilerime şunları söyledim: Tıp fakültesinde başarılı olmak için öncelikle öğrenmeyi severek işe başlamalı. Kişi kendisinin farkında olmalı; günde ne kadar çalışarak en verimli şekilde dersleri anlayabilir onu iyi ayarlamalı. Okulu sınıf geçmek için değil doktor olmak için; bir şeyler öğrenmek için okumalı.”

Kalfa 17:

“Ben kısaca derslere katılarak not almayı ve dikkatli dinlemeyi tavsiye ettim. Dersi derste öğrenmek klasik bir tavsiye ama gerçekten uygulandığında çok faydası görülüyor. Ders çalışmaya oturduğumda zaten dersten aklımda birçok şey kalmış oluyordu, hem çalışmak zevkli oluyordu, hem de kısa sürüyordu. Ayrıca derslere girildiğinde bayağı soru da yakalanıyor.”

Kalfa 18:

“Öncelikle ne istediğine tam karar vermesi gerek birinin. Bunun öyle karmaşık, uç bir şey olmasına gerek yok; bu sene derslerimi final sınavına girmeden geçeceğim diye hedef koyması bile yeter. İkinci olarak da yaptığı işe kendini vermeli. Nasıl dersin kız ve ya erkek arkadaşı olabilir, gezip tozmayı sevebilir, mesajlaşmayı sevebilir; ama “Dersin başına oturunca sadece dersle meşgul olacak.” Akran eğitimi derslerimiz devam ederken telefonunuzu kapatsanız, iyi olur. Dikkatimiz dağılmasın.”

Kalfa 19:

“Anlatacağım bölümleri ayrı bir özenle çalıştım, daha çok tekrar ettim hep ben anlattım, bunu verimli bulmuyorum. Çalışmalar bir program dahilinde olmalı, herkesin aktif olması daha verimli oluyor. Grup çalışmasının verimi öğrencilere anlatılmalı akran eğitiminin benim için faydalı ve önemli bir deneyim olduğunu düşünüyorum. Diğerlerine faydalı olmak iyi bir duygu, anlatmaya devam etmek isterim.”

Kalfa 20:

“Benim ders anlattığım 2 öğrenci yabancı ülkelerden gelen gelmişlerdi. Amfide dinlediklerinde anlamıyorlardı. Bence benim anlattığım her şeyi de anlamıyorlardı. Hatta benden önce yoruluyorlardı. Ama ben anlatmaya devam ediyordum. Onlara ne kadar faydalı oldum bilmiyorum, ama onlara anlatırken ben daha iyi öğrendim.”

Yıl içindeki diğer kalfa geribildirimler alıntılar:

“... öğreterek öğrendim, çoğunlukla ben anlattım, bu yüzden daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.”

“... anlattığımda öğreniyorum, dinlediğimde eksiklerimi tamamlıyorum.”

“... kendi anlattıklarımı daha iyi öğrendim.”

“... notlarıma olumlu faydası olduğunu düşünüyorum.”

“... eksiklerimizi belirledik, birlikte arkadaşlarımızla çalıştık, başarımızın arttığını düşünüyorum”

4.3.2 Çırac öğrenci geri bildirimlerinden örnekler:

Çırac 1:

“Derslere girmek gerekir. Bence en önemlisi tabii ki okulda derslere yardımcı olan, istediğimiz zaman soru sorabileceğimiz arkadaşlar ve hocalar olması; özellikle akran eğitiminde bize zaman ayıran kalfa öğrenciler. Bizimle ilgilenen kalfa öğrencimiz; neyi ne için öğrendiğini bilmek, nerede nasıl kullanacağını bilmek önemli demişti. Ben bunun farkında değildim. Sadece ezberliyordum, başarılı olmamda yeterli olmuyordu.”

Çırac 2:

“Başlangıçta nasıl yapmamız gerektiğini bilmiyorduk, başlangıçta hevesimiz kırıldı, sanırım beraber çalışmaya alışkın değildik. Sonra kalfa öğrenci kurallar koydu. Derslere devam etmemizi, bir araya geldiğimizde anlamadığımızı sormamızı istedi. Çalışmalar sonra çok verimli oldu, başarımı kalfa öğrenciye borçluyum, bana zaman ayırıyor.”

Çırak 3:

“Arkadaşlarla birlikte ders çalışmak rahat ve samimiydi. Bazı hocaların derslerini anlayamıyordum, kalfa öğrenci anlatınca daha rahat anladım, çok faydalandım.”

Çırak 4:

“Kalfa öğrenci anlattı, biz anlamadıklarımızı sorduk, verimli buluyorum. Çekinmeden rahatça sorularımı sordum, çalışmadan geldiğimde bile neye çalışacağımı anlayıp ayrıldım. Gelecek dönem ben de ders anlatabilirim.”

Çırak 5:

“Kalfa öğrenci çalışıp geliyor, anlatıyor, anlamadıklarımızı sorduk, işlenmiş konuları anlamış olan sınıf arkadaşımızdan dersi dinlemek verimliydi, sınavlarda beklediğimden daha iyi sonuç aldığımı düşünüyorum. Kalfamdan Allah razı olsun.”

Çırak 6:

“Ben yabancı öğrenci kontenjanından geldim; amfide dersi dinleyince anlamıyordum, hoca bana göre hızlı anlatıyor. Kalfa öğrenci benim anlayabileceğim şekilde anlattı, anlamadığım tıbbi terimleri açıkladı. Bence çok faydalı.”

Çırak 7:

“Çalışma öncesi herkes konuya yabancı kalmayacak kadar çalışıp geliyoruz, kalfa öğrenci genel tekrar yapıp, eksik olduğumuz kısımlara yoğunlaşıyor. Ona minnettarım. Başarı olmamız için çok çabalıyor bence, çok sabırlı.”

Yıl içindeki diğer çırak öğrenci geribildirimlerinden alıntılar:

“... kalfa öğrenciye bilmediklerimizi soruyoruz, gurup çalışması ile daha iyi öğrendim.”

“... kalfa öğrenci anlattı biz dinledik, takıldığım yerleri sordum, verimliydi, daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum.”

“... birbirimizi ders çalışmaya teşvik ettik.”

“... işlenen konular paylaşıldı. Herkes bir konuyu anlattı. Çalışmada herkes söz sahibi oldu.”

“... çalıştığımız konuda en iyi kimse o anlattı.”

“... verimli oldu ancak fazla çalışmadık, bir süre sonra bazı arkadaşlar gruptan ayrıldı.”

“... bazen saatleri bana uymadı, bu nedenle bazen verimli olmadı.”

“... slaytları çalışıp özet çıkardım, sonra anlamadığım yerleri kalfa öğrenci tekrar etti.”

“... hazırlıksız gelince anlamıyorum.”

“... başlarda düzenli olarak bir araya gelip toplanamadık, kalfa öğrenci baskı kurup bizi bir araya getirdi, iyi oldu.”

“... daha verimli olması için hep birlikte çalışmalıyız.”

“... yeterli düzeyde ön hazırlığım olmadığı için istediğim verimi tam olarak alamadım.”

“... bu çalışma şeklini seviyorum, kalfa öğrenci bence güzel anlatıyor.”

“... yabancı öğrenci olduğum için kalfa öğrenciyi dinlemenin çok faydası oluyor.”

“... kalfa öğrenci bizim için çok çaba gösteriyor, çalışmadığımda mahcup oluyorum.”

“... ders saatleri sonrası toplanıp ders çalışabileceğimiz çalışma ortamları kısıtlıydı.”

5.TARTIŞMA

Akran Destekli Eğitim (ADE), akademik ve kişisel gelişim için öğrencinin öğrenciyi desteklediği bir çalışma tarzıdır. Öğrencilerin bireysel yorumu, öğrenmelerine ve ders başarılarına olumlu etki ettiği yönündedir. Eğitilmiş kalfa öğrenciler aynı sınıf ya da daha küçük sınıflardaki öğrenci grupları ile düzenli olarak buluşurlar. Bu buluşmalardaki amaç aynı/alt sınıflardaki öğrencilerin yükseköğrenime daha iyi uyum sağlamaları, kendi çalışma ve öğrenme stratejilerini geliştirmeleri ve derslerdeki konuları daha iyi anlamalarını sağlamaktır.

Akran destekli eğitimde öğrenciler, akranlarına haftalık çalışma desteği oturumlarını organize edip sunarak faaliyet göstermektedir. ADE oturumlarının içeriği, derslerde verilen materyalleri (ders kitabı, notlar ve slaytlar) esas almaktadır. Oturumlara katılım gönüllük esasına dayanmaktadır. Glynn öğrencilerin birbirine yardımcı olmaları için güvenli ve dostane bir ortam sunmanın esas olduğunu belirtmektedir (3). Akran destekli eğitimin yardımı olacağı düşünülen noktalar derslerdeki konu alanlarının tartışma grupları yardımıyla daha iyi anlaşılmasını sağlaması ve ders çalışma davranışlarını geliştirmesidir.

Yaptığımız çalışmada tıp fakültesi Dönem-1 ve 2 öğrencilerinin yıl boyu kuramsal derslerde akran destek çalışmalarını içeren, fakülte yönetimi tarafından desteklenen gönüllü bir programın sonuçlarını ortaya koymayı amaçlanmıştır.

Öğrenme yaklaşımları akademik başarıyı etkileyen önemli etkenlerdendir. Derinlemesine öğrenmenin akademik performans ve akademik başarı ile ilişkili olduğu yüzeysel öğrenmenin ise düşük akademik başarı ile ilişkilendirildiği bilinmektedir (76). Durum-motive profillerde öğrenme arzusunda düşüklüğe neden olmaktadır. İlgi-motive profil, çalışma saatlerinin etkili kullanılmasına, derinlemesine öğrenme stratejilerinin tercih edilmesine, akademik performans artışına, ders çalışmaktan tükenme olasılığının azalmasına neden olmaktadır (77).

Hurley ve arkadaşları öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini artırmak, ders başarılarını yükseltmek için planladıkları akademik destek programında, ikinci sınıflardaki öğrencilerden gönüllü olan kalfa öğrenciler, onarlı gruplardan oluşan birinci sınıftaki öğrencilere çalışma ders anlatmışlardır (80). En az bir kez katılımın zorunlu olduğu bu programda grup katılımı tamamen sağlanamamış, kimi gruplarda

sayı 5'ten daha az olmuştur. Program sonunda yapılan kısa sınavlarla programın etkinliği ve akademik başarıya etkisi yüksek olarak saptanmıştır (80).

Yaptığımız çalışmada öğrenciler, öğrenci sayısının kalabalık olduğu gruplarda öğrenmenin güçleştiğini vurgulamışlardır. Ancak sayısal anlamda dört öğrenciden oluşan grubun da, 6 kişiden oluşan grubun da kalabalık olarak değerlendirildiği olmuştur. Bununla ilgili alınan sözel geribildirimlerde grup düzenini farklı şekillerde bozan (sürekli soru soran ya da anlamadığı için tekrar edilmesini isteyen gibi) öğrencilerin olduğu gruplarda, grubun kalabalık olduğu yönündeki yakınmanın ön planda olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunda, gruplardaki öğrenci sayıları genel olarak azdır (36,48,56).

Alanyazında etkinlik sıklığının haftada iki ya da haftada bir şeklinde değişiklik göstermekle birlikte, her bir oturum süresinin bir saat ya da yarım gün şeklinde değişiklik gösterdiği görülmektedir (11,15,17). Yaptığımız çalışmada öğrenciler, akran destekli eğitim oturumlarını kendileri planlamış ve gerçekleştirmişlerdir. Oturumlar yıl boyu gönüllü oturumlar şeklinde, ilgili ders kurulu sınavı öncesi 2 hafta boyunca yoğunlaşarak gerçekleşmiştir. Değinilecek içerik oturumdan önce netleştirilmiş, her bir kalfa öğrenci çırak öğrencileri ile farklı sayı ve sürede buluşmuştur. ADE oturumları günde 2 saat düzenli buluşanlar, hafta bir kez tüm gün buluşanlar, haftada bir/birkaç kez yarım saat ila iki saat buluşanlar gibi farklılık göstermekteydi. Fakülte yönetimi hafta sonu öğrenci transferleri için ulaşım imkanları sunmuş, derslik ve amfileri kullanılmasına izin vermiştir. Öğrencilerin bir araya gelip birbirlerine öğretme ve öğrenme süreçleri gönüllülük üzerine gerçekleşmiştir. Öğrencilerin en çok yakındıkları konu, mesai saatleri dışında toplanıp ders çalışabilecekleri çalışma ortamlarının kısıtlı olduğu yönünde idi.

Yaptığımız çalışmada ADE, küçük grup çalışmaları ile öğrencilerin zorlandığı kuramsal ders konularını belirleyip önemli olanlara ağırlık verme şeklinde planlanmıştır. Oturumların içerikleri çırak öğrencilerin taleplerine göre şekillenmiştir. Kimi gruplarda kalfa öğrenci, çırak öğrencilerin talep ettiği bir konuyu başından sonuna anlatırken, kimilerinde anlaşılmayan maddeler üzerinde tartışma şeklinde yürütülmüştür. Kimi oturumlarda tüm grup üyeleri çalışıp gelirken, kimi gruplarda çırak öğrencilerin kalfa öğrenciyi dinlediği bir strateji izlenmiştir. Çalışmamızda süreç ile ilgili geribildirimlere baktığımızda sürecin kalfa öğrencilerin

bir kısmı tarafından sürekli ders anlatan kişi olmanın yorucu hatta yıpratıcı olduğu belirtilmiştir.

5.1 Akran destekli eğitimin kuramsal ders başarısına etkisi

Çalışmamızda akademik başarı verilerinin analizi sonucunda akran destekli eğitime katılan müdahale grubunun da kontrol grubunun da akademik puanlarının yıl boyu benzer şekilde değiştiği görülmektedir. Akran destekli eğitime katılan Dönem-1 çıracak öğrencilerin güz dönemi 1. ders kurulu ve Dönem-2 çıracak öğrencilerin güz dönemi 1. ve 2. ders kurulları akademik başarıları olumlu etkilenmiştir, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Akran destekli eğitime katılan Dönem-2 çıracak öğrencilerin bahar dönemi 4. ders kurulu akademik başarıları olumlu etkilenmiştir, kontrol grubuna göre anlamlı farklılık görülmektedir. Çıracak müdahale grubu ile kontrol grubunun ders kurulu sınav notları açısından ve o ders kuruluna ait final sınavı notları açısından karşılaştırıldığı analizi sonucunda istatistiksel fark olmadığı görülmektedir.

Akran destekli eğitimin etkisini ve etkinliğini göstermek amacı ile derslerin akademisyenler, eğitimi uzmanlar, klinisyenler ya da yüksek lisans eğitimi alanlar tarafından verildiği geleneksel eğitim ile akran destekli eğitim etkinliklerinin kıyaslandığı çalışmalar çoğunluktadır. Kalfa öğrencilerin ADE'den yararlandıklarını saptayan çalışmalar bu sonucu, ya kontrol grubundaki öğrencilerin çıktılarını akran eğitimi alan öğrencilerinki ile kıyaslayarak (5,16,25,71) ya da kendi öğrencilerinden oluşan gruplardan elde ettikleri çıktılarla ortaya koymuştur (23). Kalfa öğrencilerin verdiği beceri eğitimi sonrasında öğrencilerin iletişim becerilerinde önemli bir gelişme saptayamayan Nestel ve Kidd'in yaptığı çalışma tüm bu genel bulgulara istisna oluşturmaktadır (16). Bu öğrencilerin görüşme becerileri eğitilmiş standart hastalar tarafından eğitim öncesi ve sonrası olmak kaydıyla değerlendirilmiş, akran eğitimine katılmayan diğer öğrencilerden oluşan kontrol grubu ile de karşılaştırma yapılmıştır. Buckley mesleki becerilerde ADE'nin olumlu etkisi olduğunu ve bu tür eğitimin yaygınlaşması gerektiğini savunmaktadır (42).

Ashwin'in kimya, matematik ve istatistik alanlarında, Donohoe'nun son sınıf öğrencilerin cerrahi becerileri alanında öğrenci akademik başarıları üzerine ADE'in etkisini araştırdıkları çalışmaları, ADE'nin başarılı öğrencilerin notlarını olumlu

etkilediğini, daha düşük notları olan öğrencilerin performansını etkilemediğini ortaya koymaktadırlar (54,82). Eğitimsel etkileşim olarak akran eğitiminin öğrenme çıktıları üzerindeki tamamlayıcı faydalarını göstermek için ADE grupları ile kontrol gruplarının öğrenme çıktılarını kıyaslayarak yapılan çalışmaların bazılarında akran eğitiminin öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkilemediği saptanmıştır (21,26).

Akran destekli eğitim fakültenin önerdiği eğitim programı çerçevesinde olmalıdır (70). Kalfa öğrenciler, akranlarının dersin içeriğini ne denli öğrendikleri konusunda geribildirim verebilmektedir. Ancak alanyazında tıp öğrencilerinden beklenen öğretme yetkinlikleri ile ilgili uzlaşma söz konusu değildir (40). Seçilen belli konu alanlarında tıp öğrencilerine uygulanan akran eğitiminin nesnel öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin akademisyenlerin verdiği geleneksel eğitim ile genelde eşdeğer olduğu görülmektedir. Temel fizyoloji derslerinin paylaşıldığı akran destekli eğitim oturumlarının en az akademik dersler kadar etkili olduğu gösterilmiştir (83, 84). Jackson ve Evans, dördüncü sınıftaki öğrencilerinin kalfa öğrenci olduğu temel fizyoloji dersleri oturumlarının birinci sınıftaki öğrencilere etkilerini araştırmıştır. “Öğrenciler öğretebilir mi” adını verdiği bu çalışmada Jackson, oturumların birinci sınıftaki öğrenciler tarafından ilgi ile karşılandığı, devam edenlerin çoğunlukta olduğu, öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek ek öğrenme yollarına ve bunun için ekstra zaman üretmeye açık olduklarını vurgulamaktadır (62). Bir diğer çalışmada akran eğitimine katılan birinci sınıf öğrencilerin kalfa öğrenci dördüncü sınıf öğrencilere göre akademik performanslarının daha olumlu etkilendiği gösterilmiştir (45). Abedini ve arkadaşları farmakoloji derslerinde ADE’nin amfi derslerine göre öğrenci notlarını daha fazla yükselttiğini saptamıştır (81). Akran destekli eğitim, tıp eğitiminin ilk yıllarında daha etkili gibi görülmektedir (70). Hughes ve arkadaşları çalışmalarında ADE’in etkili olduğu ve formel eğitimin yerine kullanılabilceğini savunmuştur (27). Kalfa öğrencilerin “eğitici eğitimi” almasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (70).

5.2 Akran destekli eğitimin kuramsal ders başarısı dışındaki alanlara etkisi

Bir ADE oturumunun özelliği işbirlikli ve ortak bir öğrenim etkinliği olmasıdır. ADE oturumları tartışma ve etkileşim merkezlidir. ADE öğrenci güdümlü bir çalışmadır. Akran desteği ile eğitim yapılan belirli bir ders, zaman çizelgesini ya da ADE oturumlarında kullanılacak etkinlikleri sağlama gibi hem moral hem de

kaynak desteği anlamında ADE destekli olması durumunda, daha iyi bir işlerliğe sahip olacaktır. ADE'in destek sistemi, öğrencilere farklı öğrenme stratejileri kazanma ve aldıkları notları artırma fırsatı sunmaktadır. Öğrenci grubunun bütünlüğünün artması, çalışma kaygılarının sağlanması ve güven artışı gibi ADE'nin manevi faydaları da diğerleri kadar önemlidir.

Akran değerlendirme öğrenenlerin hem öğrenme sürecini hem de akranlarının ürünlerinin değerlendirilmesi, gözlenmesi ve analiz edilmesi konusunda sorumluluk almaları için fırsat tanımaktadır. Bu değerlendirme türünü inceleyen araştırmalar akran değerlendirmenin öğrencilerin daha yüksek seviyede sorgulamalarına, daha yüksek seviyede bilişsel düşüncelerine yardım edebileceğini aynı zamanda yüzeysel bir yaklaşımdan ziyade, lisans öğrencileri arasında öğrenci merkezli ve daha esnek öğrenmeyi ve öğrenmeye daha derin bir yaklaşımı başlatmaya yardımcı olabileceğini ortaya çıkarmıştır. Akran değerlendirme bir sosyalleşme gücü olarak görünebilir ve öğrenci gruplar arasında kişiler arası ilişkileri ve ilgili olan becerileri hızlandırır. Yardım davranışları, grup çalışmalarında sosyal etkileşimin kalitesinde önemli bir artırıcı olarak ele alınmaktadır. Grup çalışmaları öğrencilere yardım isteme fırsatı sağladığı için yararlı görülmektedir. Çalışmamızda akran destekli eğitimin; öğrencileri, öğrenme ve gelişme sorumluluğunu alması, liderlik potansiyellerinin ortaya çıkarılması ve yüzeysel öğrenmeden ziyade derinlemesine öğrenme açısından cesaretlendirdiği görülmektedir

Akran destekli eğitimi savunanlar, bu yöntemin başarısının, kalfa ve çırak öğrencilerin bilişsel uyum olarak birbirine benzer öğrenme deneyimine sahip olduğu gerçeğinde yattığını belirtmektedirler. Bilişsel uyum, akranın birbirini kolayca anlayabilecekleri bir dil kullanmalarına ve kavramları kendi seviyelerine uygun olarak açıklamalarına olanak sunmaktadır (1). Bununla birlikte, bu öğretim yöntemlerini savunanlar, kalfa ve çırak öğrencilerin benzer sosyal rolleri paylaşmaları nedeniyle aynı zamanda sosyal bir uyuma sahip olduklarını da belirtmektedir (2). Bu durum, öğrencilerin kendilerinden yaşça büyük, kıdemli klinisyenlere kıyasla, akranları ile kendilerini neden daha rahat hissettiklerini de açıklamaktadır (85). Harvey ve arkadaşları temel yaşam desteği beceri eğitiminde 15 yıllık akran eğitimi deneyimlerini paylaştıkları yazılarında ADE'nin öğrenci memnuniyetini sağladığını, akademik başarının yüksek olduğunu belirtmektedir (46).

Eğitim programı tasarımında kalfa öğrencilerin katılımı üzerinde duran Batchelder ve arkadaşları, kıdemli tıp öğrencilerinin geliştirdiği ve sunduğu tekrar programının birinci sınıf öğrencilerinin genel değerlendirme yazılı sınavındaki performanslarını etkileyip etkilemeyeceğini araştırdığı çalışmasında kalfa öğrencinin akademik performansına yansımaya da onları iletişim ve liderlik konularında geliştirdiğini, öz öğrenmelerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır (26).

Yaptığımız çalışmada açık uçlu maddelerin yer aldığı akran destekli eğitim geribildirim formu kullanılmıştır (Ek 2). Öğrenciler akademik kazanımları yanı sıra grupla çalışma deneyimi, diğerine destek olma isteği, özgüven artışı gibi olumlu geribildirimlerde bulunmuşlardır. Kassab ve arkadaşları, açık uçlu bir anket yardımıyla öğrencilerin algılarını da değerlendirmiş, ADE'nin gücünün kalfa öğrencilerin, öğrencilerin bilgilerini ve öğrenme güçlüklerini değerlendirmede daha başarılı oldukları gerçeğinde yattığını öne sürmüştür (53). Mc Kenna ve arkadaşları özgüven artışı sağladığını ve kaygıyı azalttığını saptamıştır (86).

Alanyazında ölçülen farklı sübjektif çıktı çeşitliliği söz konusudur. Kalfa öğrenci ile çırak öğrenci reaksiyonlarını, algılarını, davranışlarını, memnuniyet ve güven düzeylerini değerlendirmek için birçok farklı anket uygulanmıştır. Öğrencilerin öz-değerlendirmeleri ile birlikte kalfa öğrencilerin öğretim becerilerindeki kazanımları ve öğretim performansları üzerine yaptıkları öz-değerlendirmeler bazı çalışmalarda ölçülen sübjektif çıktı türüdür (15-18,20,23,53,86). Akran eğitimi ile bağlantılı olarak belirlenen sübjektif eğitim çıktıları ve öğrenci özellikleri, öğrencilerin memnuniyetini, tercihlerini, öğrenme fırsatlarını, katılımlarını, öğrenci liderliğinin teşvik edilmesini ve kalfa öğrenci memnuniyetini ve duydukları güveni içermektedir (11,87-92). Yaptığımız çalışmada bir öğrencinin yorumu; "kalfamız amfi derslerine devam zorunluluğu koydu, hocadan dinlemediğimiz bir dersi bize tekrar etmeyecekti. Bu nedenle derse devam etmeye başladım ve faydasını da gördüm" şeklindeydi. Ahsin ve arkadaşları Pakistan'da yaptıkları çalışmada ADE'nin iletişimi güçlendirdiğini, kalfa öğrencinin liderlik özelliklerini pekiştirdiğini ortaya koymaktadırlar (93). Öğrenciler akranlarının eğitimcilik yaptığı durumlarda oluşan nispeten rahat öğrenme ortamını tercih etmektedirler (94-96). Bir çalışmada akran kontrolündeki küçük grupların daha

rahat ortamlar olması ve işbirliğinin daha fazla olması vurgulanırken (66), iki çalışmada öğrenciler tarafından kalfa öğrencilerin yeterliliği sorgulanmıştır (18,23).

Çalışmalar ADE'ye katılan kalfa öğrenciler ve çırak öğrenciler için potansiyel öğrenim katkısı olduğunu söylemekle birlikte kalfa öğrencilerin akran eğitimi öncesinde, esnasında ve sonrasında nasıl desteklendikleri ile ilgili detaylı çalışmalar yapılmalıdır (43). Colvin, öğrencilerin tümünün kalfa öğrenciye kucak açmadığını, uzun süreli kalfa öğrenci olmanın kabullenilmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir (97). Erkek öğrenciler ADE'den akademik olarak yararlanmayı öncelerken, kız öğrenciler iletişim ve ilişkilerin yararlarını incelemektedir (97).

Krautter ve arkadaşlarının 2014'te yayınladıkları çalışmada kalfa öğrencilerin, öğrencileri güdülediği, kaygılarını azaltarak kendilerini güvende hissettirdiğini göstermişlerdir (39). Yaptığımız çalışmada öğrenci geribildirimlerine bakıldığında akran destekli eğitimin hem kalfa hem de çırak öğrenciler açısından olumlu ve geliştirici olduğu görülmektedir. Kalfa öğrencilerin geribildirimlerinde ders anlattığı kişinin ADE'den akademik olarak yararlanmadığı durumda bile, öz-öğrenme becerilerinin geliştiği belirtilmektedir. Kalfa öğrenciler konuyu tekrar ederek yanlış öğrenmelerini düzeltmekte, eksik öğrenmelerini tamamlamaktadırlar.

Blohm ve arkadaşları mesleksi beceri eğitimi ile ilgili geriye dönük (retrospektif) yaptıkları çalışmalarında çırak öğrencilerin, kalfa öğrencilerden memnun olduklarını ortaya koymuş, akademik performansın yüksek olmasının tek başına yeterli olmayacağını, eğitimin keyifli ve istekle yapılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır (40). Blatt ve arkadaşları iletişim becerileri ile ilgili yaptıkları ileriye dönük çalışmada öğrencilerin öğretmekten hoşlandıklarını, onlar için olumlu bir deneyim olduğunu ve aynı zamanda akademik performanslarını arttırdığını belirtmektedirler (25). ADE, takım çalışması gibi becerilerin yanı sıra kişilerarası iletişim, yardımlaşma ve öğretim becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (39).

Bu çalışmada kısa uygulama süresinde elde edilen bulgular ele alınmıştır. Tıp fakültelerinde kuramsal ders başarısında akran destekli eğitimin uzun vadeli kalıcı etkileri hakkında değerlendirme yapmak için henüz erkendir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Mezuniyet öncesi tıp eğitiminde akran destekli eğitimin kuramsal derslerdeki öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Çalışmamızda çırak müdahale grubu ile kontrol grubunun her bir ders kurulu sınav notları açısından karşılaştırıldığı analizi sonucunda istatistiksel fark olmadığı görülmektedir.
2. Çalışmamızda çırak müdahale grubu ile kontrol grubunun her bir o ders kuruluna ait final sınavı notları açısından karşılaştırıldığı analizi sonucunda istatistiksel fark olmadığı görülmektedir.
3. Akran destekli eğitime katılan Dönem-1 ve Dönem-2 çırak öğrencilerin bazı ders kurullarında akademik başarıları olumlu etkilenirken, bazılarında kontrol grubuna göre anlamlı farklılık görülmemektedir.
4. Kalfa öğrenciler geribildirimlerinde, akran eğitimi programında kalfa öğrenci olmaktan memnuniyet duyduklarını, sürekli anlattıklarında bu durumun onları bezdirdiğini, çırak öğrencilerin çalışarak, dersi dinleyerek programa katılmaları için strateji geliştirdiklerini, sorumluluk bilinçlerinin geliştiğini, öğretirken öğrendiklerini belirtmişlerdir. Kalfa olmanın kendi başarılarını arttırdığını, arkadaşlarına faydalı olma duygusunun onları motive ettiğini vurgulamışlardır.
5. Çırak öğrenciler geribildirimlerinde, çalışma ortamının rahat olduğunu, rahatça bilmedikleri soruları sorduklarını, eksiklerini tamamladıklarını, fark etmedikleri ayrıntıları öğrendiklerini, daha önce bilmedikleri çalışma stratejileri kazandıklarını, onlara zaman ayıran kalfa öğrencilere minnet duyduklarını belirtmişlerdir.

6.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Bu çalışma müdahale niteliğinde olup akran destekli eğitim programının akademik başarıya katkısını araştırmak amacıyla bir tıp fakültesinde programa devam eden sınırlı sayıda öğrenci ile kontrol grubunun karşılaştırılmasını içermektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların genele yansıtılabilirliğinin araştırılması için çalışmanın farklı durumlarda tekrarlanması gereklidir.
2. Akran destekli eğitim programı zor dersler ve/veya dersin anlaşılma oranının fazla olduğu durumlar için destek oluşturabilmesi nedeniyle akademik başarıyı arttırmak amacıyla kurumlarda uygulanabilir.
3. Öğrenci geribildirimlerine göre, akran destekli eğitim programının öğrenciler arasındaki dayanışma ve işbirliğini geliştirme, aralarındaki saygı, vefa ve minnettarlık duygularını ön plana çıkarma gibi özelliklerinden yararlanarak eğitim programlarında, öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenmelerini destekleyecek ve derinlemesine öğrenme yaklaşımına yönelmelerini sağlayacak şekilde uygulama olanakları yaratılabilir.
4. Akran destekli eğitim programının öğrenci gelişimine katkısını değerlendirmek için uzun süreli çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

7. KAYNAKLAR

1. Wadoodi A, Crosby JR. (2002). Twelve tips for peer-assisted learning: a classic concept revisited. *Medical Teach*, 24(3):241–244.
2. Schmidt HG, Moust JH. (1995). What makes a tutor effective? A structural equations modeling approach to learning in problem-based curricula. *Acad Med*, 70(8):708–714.
3. Glynn LG, MacFarlane A, Kelly M, Cantillon P, Murphy AW. (2006). Helping each other to learn – a process evaluation of peer assisted learning. *BMC Med Educ*. 6:18.
4. Topping KJ. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Educ*, 32(3):321–345.
5. Wong JG, Waldrep TD, Smith TG. (2007). Formal peer-teaching in medical school improves academic performance: the MUSC supplemental instructor program. *Teach Learn Med*, 19(3):216–220.
6. Smith KL, Petersen DJ, Soriano R, Friedman E, Bensinger LD. (2007). Training Tomorrow's Teachers Today: a national medical student teaching and leadership retreat. *Med Teach*, 29(4):328–334.
7. Fincher RM, Simpson DE, Mennin SP, et al. (2000). Scholarship in teaching. An imperative for the 21st century. *Acad Med*, 75(9): 887–894.
8. GMC. (2003). *The New Doctor: Recommendations on General Clinical Training*. London: General Medical Council.
9. Hill E, Liuzzi F, Giles J. (2010). Peer-assisted learning from three perspectives: student, tutor and co-ordinator. *Clin Teach*, 7(4):244-6.
10. Gaudet AD, Ramer LM, Nakonechny J, Cragg JJ, MS Ramer (2010). Small-Group Learning in an Upper-Level University Biology Class Enhances Academic Performance and Student Attitudes Toward Group Work. *PLoS One*, 29:5(12):e15821.
11. Secomb J. (2008). A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. *J Clin Nurs*, 17(6):703–716.
12. Burke J, Fayaz S, Graham K, Matthew R, Field M. (2007). Peer-assisted learning in the acquisition of clinical skills: a supplementary approach to musculoskeletal system training. *Med Teach*, 29(6):577–582.

13. Graham K, Burke JM, Field M. (2008). Undergraduate rheumatology: can peer assisted learning by medical students deliver equivalent training to that provided by specialist staff? *Rheumatology (Oxford)*, 47(5):652–655.
14. Hudson JN, Tonkin AL. (2008). Clinical skills education: outcomes of relationships between junior medical students, senior peers and simulated patients. *Med Educ*, 42(9):901–908.
15. Haist SA, Wilson JF, Fosson SE, Brigham NL. (1997). Are fourth-year medical students effective teachers of the physical examination to first-year medical students? *J Gen Intern Med*, 12(3):177–181.
16. Nestel D, Kidd J. (2005). Peer assisted learning in patient-centred interviewing: the impact on student tutors. *Med Teach*, 27(5):439–444.
17. Nestel D, Kidd J. (2003). Peer tutoring in patient-centred interviewing skills: experience of a project for first-year students. *Med Teach*, 25(4): 398–403.
18. Heckmann JG, Dutsch M, Rauch C, Lang C, Weih M, Schwab S. (2008). Effects of peer-assisted training during the neurology clerkship: a randomized controlled study. *Eur J Neurol*, 15(12):1365–1370.
19. Weyrich P, Celebi N, (2009). Schrauth M, Moltner A, Lammerding-Koppel M, Nikendei C. Peer-assisted versus faculty staff-led skills laboratory training: a randomised controlled trial. *Med Educ*, 43(2):113–120.
20. Tolsgaard MG (2013). Clinical skills training in undergraduate medical education using a student-centered approach. *Dan Med J*;60(8):B4690.
21. Rengier F, Julian Rauch P, Partovi S, Kirsch J, Nawrotzki R. (2010). A threeday anatomy revision course taught by senior peers effectively prepares junior students for their national anatomy exam. *Ann Anat*, 192(6):396–399.
22. Evans DJR, Cuffe T. (2009). Near-Peer Teaching in Anatomy: An Approach for Deeper Learning. *Anat Sci Educ*, 2:227–233.
23. Knobe M, Munker R, Sellei RM, et al. (2010). Peer teaching: a randomised controlled trial using student-teachers to teach musculoskeletal ultrasound. *Med Educ*, 44(2):148–155.
24. Field M, Burke JM, McAllister D, Lloyd DM. (2007). Peer-assisted learning: a novel approach to clinical skills learning for medical students. *Medical Education*; 41: 411–418.
25. Blatt B, Greenberg L. (2007). A multi-level assessment of a program to teach medical students to teach. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 12(1):7–18.

26. Batchelder AJ, Rodrigues CM, Lin LY, Hickey PM, Johnson C, Elias JE. (2010). The role of students as teachers: four years' experience of a large-scale, peer-led programme. *Med Teach*, 32(7):547–551.
27. Hughes TC, Jiwaji Z, Lally K, et al. (2010). Advanced Cardiac Resuscitation Evaluation (ACRE): a randomised single-blind controlled trial of peerled vs. expert-led advanced resuscitation training. *Scand J Trauma Resusc Emerg Med*, 18:3.
28. Solomon P, Crowe J. (2001). Perceptions of student peer tutors in a problembased learning programme. *Med Teach*, 23(2):181–186.
29. Morris J. (2001). Peer assessment: a missing link between teaching and learning? A review of the literature. *Nurse Educ Today*, 21(7):507–513.
30. Yu TC, Wilson NC, Singh PP, Lemanu DP, Hawken SJ, Hill AG. (2011). Medical students-as-teachers: a systematic review of peer-assisted teaching during medical school. *Advances in Medical Education and Practice*, 2 157–172.
31. Rogers DA, Regehr G, Gelula M, Yeh KA, Howdieshell TR, Webb W. (2000). Peer teaching and computer-assisted learning: An effective combination for surgical skill training? *J Surg Res*, 92(1):53–55.
32. Wong JG, Holmboe ES, Huot SJ. (2004). Teaching and learning in an 80-hour work week: A novel day-float rotation for medical residents. *J Gen Intern Med*, 19(5 Pt 2):519–523.
33. GMC. (2009). *Tomorrow's Doctors: Recommendations on Undergraduate Medical Education*. London: General Medical Council.
34. Carvalho H, West CA. (2011). Voluntary participation in an active learning exercise leads to a better understanding of physiology. *Adv Physiol Educ*, 35: 53–58.
35. Juenger J, Schultz JH, Schoenemann J, Wagener S, Drude N, Duelli R, Resch F. (2009). AMEE Guide Supplements: Peer-assisted learning: A planning and implementation framework. Guide supplement 30.6 – Practical application. *Med Teach*, 31: 55–60.
36. Josephson SA, Whelan AJ. (2002). A New First-year Course Designed and Taught by a Senior Medical Student. *Acad. Med*, 77:1207–1211.
37. Carr WD, Volberding J, Vardiman P. (2011). A Peer-Assisted Learning Program and its Effect on Student Skill Demonstration. *Athl Train Educ J*, 6(3):129-135.
38. Kirkpatrick DL. (1994). *Evaluating Training Programs: the Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

39. Krautter M, Andreesen S, Köhl-Hackert N, Hoffmann K, Herzog W, Nikendei C. (2014). Cross-year peer tutoring on internal medicine wards: results of a qualitative focus group analysis. *Advances in Medical Education and Practice*, 5: 323–330.
40. Blohm M, Krautter M, Lauter J, Huber J, Weyrich P, Herzog W, Jünger J, Nikendei C. (2014). Voluntary undergraduate technical skills training course to prepare students for clerkship assignment: çırak öğrencis’ and tutors’ perspectives. *BMC Medical Education*, 14:71.
41. Roberts D. (2008). Commentary on Secomb J. A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. *Journal of Clinical Nursing*, 17, 703–716.
42. Buckley S, Zamora J. (2007). Effects of participation in a cross year peer tutoring programme in clinical examination skills on volunteer tutors’ skills and attitudes towards teachers and teaching. *BMC Medical Education*, 7:20. doi:10.1186/1472-6920-7-20.
43. Burgess A, McGregor D, Mellis C. (2014). Medical students as peer tutors: a systematic review. *BMC Medical Education*, 14:115.
44. Jackson TA, Evans DJR. (2012). Can medical students teach? A near-peer-led teaching program for year 1 students. *Adv Physiol Educ*, 36:192–196.
45. Naeger DM, Conrad M, Nguyen J, Kohi MP, Webb EM. (2013). Students Teaching Students: Evaluation of a “Near-Peer” Teaching Experience. *Acad Radiol*; 20:1177–1182.
46. Harvey PR, Higenbottam CV, Owen A, Hulme J, Bion JF. (2012). Peer-led training and assessment in basic life support for healthcare students: Synthesis of literature review and fifteen years practical experience. *Resuscitation*; 83: 894–899.
47. Nasir AA, Yusuf AS, Abdur-Rahman LO, Babalola OM, Adeyeye AA, Popoola AA, Adeniran JO, (2014). Medical Students’ Perception of Objective Structured Clinical Examination: A Feedback for Process Improvement. *Journal of Surgical Education*, 71(5):701-706.
48. Schiekirka S, Raupach T. (2015). A systematic review of factors influencing student ratings in undergraduate medical education course evaluations. *BMC Medical Education*;15:30.
49. Roscoe RD, Chi MTH. (2004). The Influence of the Çırak öğrenci in Learning by Peer tutoring. *Proceedings of the Twenty-Sixth Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1179- 1184.

50. Schmidmaier R, Eiber S, Ebersbach R, Schiller M, Hege I, Holzer M, Fischer MR. (2013). Learning the facts in medical school is not enough: which factors predict successful application of procedural knowledge in a laboratory setting? *BMC Medical Education* 13:28.
51. Terwel J, van den Eeden P, Hoek D. (2001). Co-operative learning processes of students: A longitudinal multilevel perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 619- 645.
52. Santee J, Garavalia L. (2006). Peer tutoring Programs in Health Professions Schools. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(3).
53. Kassab S, Abu-Hijleh MF, Al-Shboul Q, Hamdy H. (2005). Student-led tutorials in problem-based learning: educational outcomes and ,students' perceptions. *Med Teach*, 27(6):521–526.
54. Donohoe CL, Conneely JB, Zilbert N, Hennessy M, Schofield S, JV Reynolds. (2015). Docemur Docemus: Peer-Assisted Learning Improves the Knowledge Gain tutors in the Highest Quartile of Achievement but Not Those in the Lowest Quartile. *Journal of Surgical Education*.
55. Davis DA, Mazmanian PE, Fordis M, Van Harrison R, Thorpe KE, Perrier L. (2006). Accuracy of physician self-assessment compared with observed measures of competence: a systematic review. *JAMA*, 296(9):1094–1102.
56. Haist SA, Wilson JF, Brigham NL, Fosson SE, Blue AV. (1998). Comparing fourth-year medical students with faculty in the teaching of physical examination skills to first-year students. *Acad Med*,73(2):198–200.
57. Steinert Y, Mann K, Centeno A, et al. (2006). A sytematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME guide no. 8. *Med Teach*. 28(6):497–526.
58. Trottier RW. (1999). A Peer-Assisted Learning System ('PALS') approach to teaching basic sciences. A model developed in basic medical pharmacology instruction. *Medical Teacher*, 21(1):43-47.
59. Blanchard DS. (2015). Peer-teaching: an important skill for all medical students and doctors? *Perspect Med Educ*, 4:6–7.
60. Elçin M. (2010) .Tıp eğitiminin tarihçesi. *Hacettepe Tıp Dergisi*; 41:195-202.
61. Özvarış B, Sayek İ. (2005). Tıp eğitiminde değişim *Hacettepe Tıp Dergisi*; 36:65-74.
62. Jackson TA, Evans DJR. (2012). Can medical students teach? A near-peer-led teaching program for year 1 students. *Adv Physiol Educ*, 36:192–196.

63. Ten Cate O, van de Vorst I, van den Broek S. (2012). Academic achievement of students tutored by near-peers. *International Journal of Medical Education*. 3:6-13.
64. Whitman NA. (1988). *Peer Teaching: To Teach is To Learn Twice*. Higher Education Report No. 4. ASHE-ERIC.
65. Tang TS, Hernandez EJ, Adams BS. (2004). "Learning by Teaching": A Peer-Teaching Model for Diversity Training in Medical School. *Teaching and Learning in Medicine*, 16(1), 60-63.
66. Steele DJ, Medder JD, Turner P. (2000). A comparison of learning outcomes and attitudes in student- versus faculty-led problem-based learning: an experimental study. *Med Educ*, 34(1):23–29.
67. Pasquinelli LM, Greenberg LW. (2008). A review of medical school programs that train medical students as teachers (MED-SATS). *Teach Learn Med*. 20(1):73–81.
68. Soriano RP, Blatt B, Coplit L, et al. (2010). Teaching medical students how to teach: a national survey of students-as-teachers programs in US medical schools. *Acad Med*, 85(11):1725–1731.
69. Dandavino M, Snell L, Wiseman J. (2007). Why medical students should learn how to teach. *Med Teach*, 29(6):558–565.
70. Topping KJ. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6):631–645.
71. Peets AD, Coderre S, Wright B, et al. (2009). Involvement in teaching improves learning in medical students: a randomized cross-over study. *BMC Med Educ*, 9:55.
72. Josephson SA, Whelan AJ. (2002). A New First-year Course Designed and Taught by a Senior Medical Student. *Acad. Med*, 77:1207–1211.
73. Brannagan KB, Dellinger A, Thomas J, Mitchell D, Lewis-Trabeaux S, Dupre S. (2013), Impact of peer teaching on nursing students: Perceptions of learning environment, self-efficacy, and knowledge. *Nurse Education Today* 33:1440–1447.
74. Kensinger CD, Mc Master WG, Vella MA, Sexton KW, Snyder RA, Terhune KP. (2015). Residents as Educators: A Modern Model. *Journal of Surgical Education*, 72(5):949-956.
75. Henning JM, Weidner TG, Snyder M, Dudley WN. (2012). Perceived Frequency of Peer-Assisted Learning in the Laboratory and Collegiate. Clinical Settings. *Journal of Athletic Training*, 47(2):212–220.

76. Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Yargı.
77. Kusurkar RA, Croiset G, Galindo-Garré F, Ten Cate O. (2013). Motivational profiles of medical students: association with study effort, academic performance and exhaustion. *BMC Med Educ*. 19;13:87.
78. Kusurkar RA, Croiset G. (2015). Autonomy support for autonomous motivation in medical education. *Med Educ*, 20:27951.doi: 10.3402/meo.v20.27951.
79. Kusurkar RA, Croiset G, Cate JT. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching derived from Self-Determination Theory. *Med Teach*, 33:978-982.
80. Hurley KF, Mckay DW, Scott TM, James BM. (2003). The Supplemental Instruction Project: peer-devised and delivered tutorials. *Medical Teacher*, 25(4): 404-407.
81. Abedini M, Mortazavi F, Javadinia S A, Moonaghi HK. (2013). A New Teaching Approach in Basic Sciences: Peer Assisted Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83:39 – 43.
82. Ashwin P. (2003). Peer Support: Relations between the context, process and outcomes for the students who are supported. *Instructional Science*;31:159–173.
83. Lake DA. (1999). Peer tutoring improves student performance in an advanced physiology course. *Am. J. Physiol*, 276 (adv. Physiol. Educ. 21) S86–S92.
84. Kibble J, Hansen PA, Nelson L. (2006). Use of modified SOAP notes and peer-led small-group discussion in a Medical Physiology course: addressing the hidden curriculum. *Adv Physiol Educ*, 30: 230–236.
85. Ten Cate O, Durning S. (2007). Dimensions and psychology of peer teaching in medical education. *Med Teach*, 29(6):546–552.
86. McKenna L, French J. (2011). A step ahead: Teaching undergraduate students to be peer teachers. *Nurse Education in Practice*, 11:141-145.
87. Roberts D. (2008). Commentary on Secomb J. A systematic review of peer teaching and learning in clinical education. *Journal of Clinical Nursing*, 17, 703–716.
88. Lockspeiser TM, O’Sullivan P, Teherani A, Muller J. (2008). Understanding the experience of being taught by peers: the value of social and cognitive congruence. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*, 13(3): 361–372.
89. Perkins GD, Hulme J, Shore HR, Bion JF. (1999). Basic life support training for health care students. *Resuscitation*, 41:19–23.

90. Perkins GD, Hulme J, Bion JF. (2002). Peer-led resuscitation training for healthcare students: a randomised controlled study. *Intensive Care Med*, 28(6):698-700.
91. Gustafsson A, Rasmussen MB, JensenML, Ringsted C. (2006). Extracurricular training using students as instructors. *Medical Education*; 40: 1123–1147.
92. Tolsgaard MG, Gustafsson A, Rasmussen MB, Hoiby P, Muller CG, Ringsted C. (2007). Student teachers can be as good as associate professors in teaching clinical skills. *Med Teach*, 29(6):553–557.
93. Ahsin S, Abbas S, Zaidi N, Azad N, Kaleem F. (2015). Reciprocal benefit to senior and junior peers: An outcome of a pilot research workshop at medical university. *J Pak Med Assoc*, 65(8): 882-884
94. Ten Cate O, Durning S. (2007). Peer teaching in medical education: twelve reasons to move from theory to practice. *Med Teach*, 29(6):591–599.
95. Stone R, Cooper S, Cant R. (2013). The Value of Peer Learning in Undergraduate Nursing Education: A Systematic Review. *ISRN Nursing*, 10.
96. Nazha B, Salloum RH, Fahed AC, Nabulsi M. (2015). Students' Perceptions of Peer-Organized Extra-Curricular Research Course during Medical School: A Qualitative Study. *Research Education during Medical School*.
97. Colvin JW, Ashman M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2):121–134.

Ek 1.

Akran Destekli Eğitim Çalışma Prensipleri

Tanımlar

Akran Destekli Eğitim: Akran Destekli Eğitim öğrencilerin kendilerine sağlanan eğitim araç, gereç ve yöntemleriyle, kendi kendine/birbirine öğretme/öğrenme süreçlerini devam ettikleri eğitim programı saatleri dışında yer alan zaman dilimidir. Öğrencilerin birbirlerine kişisel ve akademik alanlarda destek vermesini sağlayan planlı eğitim yöntemidir. Fakülte derslerinin yerini tutmaz. Öğrencilerin anlamadıkları, zorlandıkları yerleri iyice kavramalarına ve derinlemesine öğrenmelerine yardımcı olur. Kendilerine uygun öğrenme stratejileri geliştirmelerini sağlar.

Akran Destekli Eğitim Koordinatörlüğü: Eğitim komisyonunun görevlendirdiği üç öğretim üyesi ve temel tıp farklı dönemlerde okuyan 3 öğrenciden oluşur. Bu öğrenciler kendi aralarında bir öğrenciyi sorumlu koordinatör olarak seçer.

Kalfa öğrenci (akran eğitici, tutor): Akran destekli eğitim veren öğrenci

Çırak öğrenci (akran öğrenen, tutee): Akran destekli eğitim alan öğrenci

Akran Eğitimi Çalışma Grubu: Kalfa ve çırak öğrencilerden oluşan, sayısının 3 kişiden az 5 kişiden fazla olmaması beklenen, birlikte çalışma yapan öğrencilerden oluşan grup.

Akran Destekli Eğitim Amaçları

A. Akademik Başarıya Yönelik Amaçlar

- I. Etkili çalışma bilinci ve alışkanlığı kazanma
- II. Pasif öğrenen konumundan aktif öğrenen konumuna geçme
- III. Öğrenme sorumluluğunu kendi üzerlerine alma
- IV. Rahatça kendilerini ifade edebildikleri, soru sorabildikleri ve tartışabildikleri özgür bir öğrenme ortamı oluşturma
- V. Grup çalışmasıyla, anlatarak, soru sorarak, tartışarak ve araştırarak tıp derslerini ezbercilikten uzak bir şekilde öğrenme becerisi geliştirme
- VI. Daha etkin iletişim becerileri geliştirme

VII. Okul programına paralel bir şekilde tıp derslerinden en iyi verimi alma

B. Kişisel Gelişime Yönelik Amaçlar

- I. Öğrenciler arasında dayanışma sağlanması
- II. Öğrencilerin liderlik, takım çalışması, insan ilişkileri gibi konularda kendilerini geliştirmeleri
- III. Öğrencilerde fedakarlık, sebat ve özgüven gelişmesi
- IV. Zamanı doğru kullanma ve kaynakları iyi değerlendirme becerilerinin gelişmesi
- V. Bu çalışmalardan elde edilen birikimlerin hem ders performansı ve sınav başarısına hem de meslek hayatına olumlu yansımaları

Akran Destekli Eğitim İşleyişi:

Akran Destekli Eğitim Koordinatörlüğü

- I. Akran destekli eğitim sürecini denetler.
- II. Tıp Fakültesi sekreterliğinin akran eğitimi programının tanıtım, duyuru, afiş, web sayfası vb konularda desteklemesini koordine eder.
- III. Her eğitim yılı başında dönem-1, 2, 3'lerden akran destekli eğitimde sorumlu olacak öğrencileri seçer.
- IV. Her ders kurulu sınavı sonrası akran destekli eğitimden alınan geribildirimleri Eğitim Komisyonuna bir rapor olarak sunar.
- V. Kalfa öğrenci Eğitici Eğitimlerini yürütür.
- VI. Kalfa öğrencilerin çalışmalarını takip eder.
- VII. Akran destekli Eğitim koordinatörlüğüne seçilen temsilci öğrenciler kendi dönemlerinden kalfa öğrenci ve çırak öğrenci olmak isteyen öğrencileri organize eder.

Akran Destekli Eğitim Üyelerinin Özellikleri:

A. Kalfa Öğrencinin Özellikleri

- I. Gönüllülük esastır.
- II. Düzenli çalışma alışkanlığına ve disiplinine sahip olmalı
- III. Takım çalışmalarına yatkın olmalı
- IV. Gurup çalışmalarını organize edebilmelidir.
- V. Not başarısı kalfa öğrenci olmak için öncelikli değildir.

- VI. Kalfa öğrenci listesi fakülte sekreterliğine iletilir. Bu liste dikkate alınarak kalfa öğrenciler ders dışı saatlerde eğitim mekanlarını kullanmak hakkına sahip olurlar.
- VII. Kalfa öğrenci olduklarını belirleyen kalfa öğrenci kartlarına sahip olurlar.

B. Kalfa öğrencilerin görev ve sorumlulukları

- I. Kalfa öğrenci, eğitici eğitimlerine ve toplantılarına katılmalıdır. Bu oryantasyona katılmayan öğrenci, kalfa öğrenci olamaz.
- II. Her kalfa öğrenci kendi grubunun çalışmalarını organize etmekten sorumludur.
- III. Grubundaki çırak öğrencilere kişisel ve akademik anlamda destek olmalıdır.
- IV. Kalfa öğrenci, öğretim üyesinin yerine ders anlatan kişi değildir. Derslerin ilk duyulduğu kişi değildir.
- V. “Akran Destekli Eğitim Koordinatörlüğü” ile sürekli iletişim içinde olmalıdır.
- VI. Yaptıkları çalışmaların kaydını tutarak geribildirimde belirtmelidir.
- VII. Grubu ile ilgili değişiklikleri “Akran Destekli Eğitim Koordinatörlüğüne” bildirmelidir.

C. Çırak öğrencinin özellikleri

- I. Gönüllülük esastır.
- II. Tüm katılımcılar faydalanabilir (zayıf ya da problem öğrencileri hedef alan bir yöntem değildir).
- III. Çalışmak ve öğrenmek için istekli olmalıdır. Güdülenme başarı için önemlidir.
- IV. Çalışma alışkanlığına ve disiplinine sahip (beklentisi) olmalıdır.
- V. Grup çalışmasıyla konunun pekiştirilmesi ve eksik yanlarının tamamlanması amaçlanır.
- VI. İlgili kuramsal ve pratik derslere devam etmesi zorunludur.
- VII. Grup çalışmalarına katılımı devamlı olmalıdır.

Akran Destekli Eğitim Uygulama Yöntemi:

A. Gruplar

- I. Gruplar kalfa öğrenci ve çırak öğrencilerden oluşur.
- II. Grup üyeleri öğrencilerin isteğine göre oluşturulur.
- III. Oluşturulan gruplar, Akran Destekli Eğitim Koordinatörlüğüne bildirilir.

IV. Grup en az üç kişiden oluşur. Grubun 5 kişiden fazla olmaması tavsiye edilir.

B. Çalışma Şekli

- I. Grup üyeleri kendilerine uyacak çalışma şekillerini birlikte belirler.
- II. Gruptaki herkes-kalfa öğrencilik yapabilir, çırak öğrenci olabilir (kalfa öğrenci, sınavdan en yüksek notu alan; çırak öğrenciler de en düşük notları alan öğrenciler değildir; çalışma disiplinine sahip bir öğrenci, kendisinden daha yüksek notlar alan öğrencilere de kalfalık yapabilir).
- III. Çalışmalar kavrayarak (derinlemesine) öğrenmeye yönelik olmalı, ezbere dayalı olmamalıdır.
- IV. Akran eğitiminden beklenen; “Kalfa öğrenci anlatır, çırak öğrenci öğrenir.” mantığı değildir.
- V. Paylaşılacak konu önceden belirtilmelidir, öğrencilerin konuya hazırlanıp gelmeleri tavsiye edilir.
- VI. Bir oturumun 2 saati geçmemesi tavsiye edilir.
- VII. Çalışmalarda kitaplar, ders notları, internet gibi her türlü kaynak kullanılabilir.
- VIII. Dersin içeriği ile ilgili olmayan yan konuları konuşmaktan kaçınılmalıdır.
- IX. Grupların belirlenmesinde “kafa dengi” mantığıyla seçim yapmak grubun disiplinli çalışmasını engelleyebilir. O yüzden çok samimi olunan kişilerle grup oluşturmak tavsiye edilmez.
- X. Devam etmeyen ya da grup kurallarına uymayan öğrenci grubun kararı ile gruptan çıkarılabilir.

C. Çalışma Yeri ve Zamanı

- I. Grup üyeleri çalışma yer ve zamanını birlikte belirler.
- II. Üniversitede veya üniversite dışında çalışılabilir.
- III. Üniversite içinde çalışma koşulları fakülte sekreteri tarafından düzenlenir; kalfa öğrencilere boş çalışma mekanları bildirilir.
- IV. Çalışma materyallerine kolay ulaşım, yazı tahtası vb ekipmanlar fakülte sekreteri tarafından tedarik edilir.

Akran Destekli Eğitimde Ödüllendirme:

Öğretim yılı başında eğitim komisyonu tarafından belirlenen, öğrenci güdülenmesini arttırabileceği düşünülen maddi/manevi ödül bilgisi öğrencilerle paylaşılır. ADE’de

yıl boyu çırak öğrencilere ders anlatan kalfa öğrencilere bir sonraki ğretim yılı başında ödülleri verilir.

Ek 2.

AKRAN DESTEKLİ EĞİTİM GERİBİLDİRİM FORMU

1. Ne kadar/ ne sıklıkla çalıştınız?
2. Çalışma şeklinizi kısaca özetler misiniz?
3. Grubunuzun çalışma şeklini verimli buluyor musunuz? Neden?
4. Akran destekli eğitime devam etmek istiyor musunuz?
5. Akran destekli eğitimin daha verimli olması için önerileriniz?
6. Karşılaştığınız sorunlar?
7. Bu sorunlara çözüm önerileriniz?
8. Akran destekli eğitimin sizin için avantajları nelerdir?
9. Akran destekli eğitimin sizin için dezavantajları nelerdir?
10. Grup içinde öğrenci iken kalfa öğrenci oldunuz m?
11. Daha sonra kalfa öğrenci olmayı düşünür müsünüz?
12. Hayırsa engelin ne olduğunu düşünüyorsunuz?
13. Akran destekli eğitiminin daha çok öğrenciye ulaşması için önerileriniz nelerdir?
14. Paylaşmak istediğiniz deneyimleriniz varsa belirtiniz.

FATİH ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ
EĞİTİM-ÖĞRETİM ve SINAV YÖNETMELİĞİ
Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar



FATİH ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ EĞİTİM-ÖĞRETİM VE SINAV YÖNETMELİĞİ

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç
MADDE 1 - (1) Bu Yönetmeliğin amacı; Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesinde eğitim-öğretime, öğrencilerin kayıtlarına ve sınavlara ilişkin esasları düzenlemektir.

Kapsam
MADDE 2 - (1) Bu Yönetmelik; Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesinde tıp doktoru unvanı almak üzere öğretim görev öğrencilerin eğitim-öğretim, öğrenci kayıtları, sınav ve değerlendirme, izin, kayıt silme ve diploma işlemlerine ilişkin hükümleri kapsar.

Dayanak

MADDE 3 - (1) Bu Yönetmelik, 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 14 üncü ve 44 üncü maddelerine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

MADDE 4 - (1) Bu Yönetmelikte geçen;

a) Dekanlık: Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığıdır,

b) Fakülte: Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesini,

c) Fakülte Kurulu: Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesi Fakülte Kurulunu,

e) Mtevelli Heyet: Fatih Üniversitesi Mtevelli Heyetini,

d) Rektör: Fatih Üniversitesi Rektörünü,

e) Senato: Fatih Üniversitesi Senatosunu,

f) Üniversite: Fatih Üniversitesini,

g) Yönetim Kurulu: Fatih Üniversitesi Tıp Fakültesi Yönetim Kurulunu

ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

Öğrenci Kabul, Kayıt Şartları ve Öğrenci Statüsü

Öğrenci kabul ve kayıt şartları

MADDE 5 - (1) Fakülteye, Yükseköğretim Kurulu tarafından konulan kurallara göre öğrenci kabul edilir ve Rektörlüğe belirlenen günlerde öğrencilerin kaydı yapılır. Zamanında başvurmayan veya istenilen belgeleri tamamlamayan öğrenci kayıt hakkını kaybeder.

Eğitim-öğretim ücreti

MADDE 6 - (1) Lisans öğrencilerinden her eğitim-öğretim yılında, Mtevelli Heyetince belirlenen miktarda öğrenim ücreti alınır.

Öğrenci statüsü

MADDE 7 - (1) Fakülteye yalnız tam zamanlı öğrenci kabul edilir. Öğrencinin öğrencilik haklarından ve maaşiyelerinden yararlanabilmesi ve sınavlara giribilmesi için her dönemin başında kayıtlı yapmış ve öğrenim ücretini zamanında yatırmış olması şarttır.

Başka üniversitelerden yatay geçiş

MADDE 8 - (1) Başka bir tıp fakültesinden yatay geçiş yapmak isteyen öğrencilerin Fakülteye kabulü, 24/04/2010 tarihli ve 27561 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Yükseköğretim Kurumları Arasında Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal ile Kurumlararası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmelik" hükümlerine göre yapılır.

(2) Başyurda bulunan öğrencilerin değerlendirmeleri aşağıdaki esaslara göre yapılır;

a) Adaylar, ayrılmış yükseköğretim programında sorumlu olduğu tüm dersleri almış ve başarmış olmalıdır. Ayrıca, Genel Not Ortalamasının 4.00' üzerinden en az 2.50 olması gerekir.

b) Adaylar, buldukları öğretim programına kaydoldukları yıldaki merkezi yerleştirme puanlarının % 40' i ile Genel Not Ortalamasının (100 üzerinden) % 60' unun toplamına göre sıralanır.

c) Başvurularla ilgili ön değerlendirme, Yönetim Kurulu tarafından oluşturulan komisyon yapar.

ç) Kayıt döndürmek olmak, yatay geçiş hakkından yararlanmak için engel teşkil etmez.

d) Dörtü veya yüzü sisteme göre elde edilen başarı notlarının birbirine dönüştürülmesinde, Yükseköğretim Yürütme Kurulu tarafından belirlenen dönüştürme tabloları kullanılır.

(3) Üniversite içi farklı puan türlerindeki programlardan geçiş için öğrencinin merkezi sınav girdiği yıl itibarıyla tıp fakültesi için geçirdiği puan türünde aldığı merkezi yerleştirme puanı v eğer varsa geçmek istediği programın ortak derslerindeki başarıları yukarıdaki kriterlere göre dikkate alınır.

Kayıt yenileme

MADDE 9 - (1) Fakülte öğrenciler her yıl Üniversitemin ilgili kurullarının tespit ettiği usullere göre kayıtlarını yenilemek zorundadır. Kayıt yenileme işlemi, akademik takvimde belirtilen süreler içerisinde yapılır.

(2) Üniversitemin belirlediği şartlar çerçevesinde öğrenim ücretini ödemeyen öğrencilerin kayıtları yenilenmez, kayıtları yenilenmeyen öğrenciler öğrenime devam edemez ve sınavlara girmez. Üst üste iki yıl kaydı yenilenmeyen öğrencinin Üniversite ile ilişkisi kesilir. Öğrencinin zamanında ödemediği eğitim ücretleri, her yıl Üniversite Yönetim Kurulu tarafından belirlenen oranda gecikme faizi uygulanarak tahsil edilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Eğitim Süresi, Öğretim Dil ve Yılı

Eğitim-öğretim süresi

MADDE 10 - (1) Fakülte eğitim süresi, her biri bir ders yılı kapsayan alın dönemdir. Her dönem en az onuziki hafta sürer. Öğrenciler normal öğrenim süresi altı yıl olan tip eğitim programını en çok dokuz yılda tamamlayacak zorundadır. Belirtilen süre içinde eğitimini tamamlayamayan veya tamamlayamayacağı anlaşılan öğrencilerin Üniversite ile ilişkileri kesilir.

(2) Öğrencinin Yönetim Kurulu tarafından mazeretinin haklı ve geçerli sayılarak bu maddedeki süreden daha fazla süre öğrenimine devam edebilmesi için, hastalık veya başka mazeret halinde Yönetim Kurulu tarafından kabul edilmesi zorundadır. Üniversiteden uzaklaştırma cezası olan öğrencilerin bu süreleri mazeretli devamsız olarak kabul edilmez.

Eğitim-öğretim dili

MADDE 11 - (1) Fakülte eğitim dili Türkçe'dir.

Hazırlık sınıfı

MADDE 12 - (1) Fakültenin I inci dönemine yazılabilmek için adayların, Fakülteye giriş şartlarına ve haklarına haiz olmaları ve Anadolu Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeden yeterli sınavını başarmaları gerekir.

(2) Fakülteye giriş hakkını kazanan ancak Türkçe yeterlik sınavını başarmayanlar ilgili mevzuat hükümlerine göre bir yıl hazırlık sınıfı öğrenimi görürler. Başarısız olan öğrencilerin ilişkileri Yönetim Kurulu tarafından kesilir.

Eğitim-öğretim şekli

MADDE 13 - (1) Eğitim-öğretim; dönem I, II ve III'te genellikle ders kurulları, dönem IV, V ve VI'da staj esasına göre yapılır. Fakülte eğitimi sistem uygulandığından eğitimde teorik ve pratik dersler birlikte uygulanır. Bu nedenle Fakülte Yönetim Kurulu kararı ile Fakülte dışında pratik uygulamalı ders veya staj yapılabilir ve aynı amaçla Fakülte dışından öğrenci kabul edilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Devam, Mazeret ve İzin

Devam zorunluluğu

MADDE 14 -

(1) Laboratuvar çalışması, tartışma, seminer, saha, klinik çalışmalar gibi uygulamalı ve teorik derslere devam zorunludur ve yoklama yapılır. Uygulamalı derslerin % 20'sinden fazlasına mazeretsiz olarak katılmayan öğrenci, o ders veya derslerin hiçbir sınavına alınmaz ve NA notu alır. Devamsızlık % 20'yi geçmediği takdirde öğrenci, devam etmediği uygulamalı çalışmalar, anabilim dalının imkânları ölçüünde öğretim üyesinin gösterdiği gün ve saatte telafi etmek zorundadır. Telafi çalışmalarını yapmayan öğrenci o ders veya derslerin hiçbir sınavına alınmaz ve FF notu alır.

(2) Teorik derslerin % 25'inden fazlasına mazeretsiz olarak devam etmeyen öğrenci o ders veya derslerin hiçbir sınavına alınmaz ve NA notu alır. Pratik derslerin % 20'sinden, teorik derslerin % 25'inden fazlasına devam etmeyen ve mazeretli Yönetim Kurulunca kabul edilen öğrenci o ders veya derslerin hiçbir sınavına alınmaz, mazeretli olarak kalır ve FF notu alır.

Mazeretler

MADDE 15 - (1) Öğrencinin, eğitim süresinde, sağlık raporu ile mazeretli sayılabilmesi için hastalığının herhangi bir sağlık kurumundan alınacak bir rapor ile belgelenmesi ve bu raporun Yönetim Kurulunca kabul edilmesi gerekir. Sağlık mazeretli Yönetim Kurulunca kabul edilen öğrenci, rapor süresince derslere devam edemez ve sınavlara girmez. Alınan sağlık raporlarından, sağlık nedeni ile haklarını mesleğini ıza edemeyeceğine Yönetim Kurulunca karar verilen öğrencinin Üniversite ile ilişkisi kesilir. Mazeretle ilgili her tür muvazat, mazeretli bitim tarihinden itibaren en geç iki hafta içinde Dekanlığa yapılır. Daha sonra yapılan muvazatlar, geç sunulan raporlar veya yalnız sınav tarihlerini kapsayan raporlar işleme konulmaz. Yönetim Kurulu öğrencinin her türlü mazeretini, kabul veya reddedebilir.

İzinler

MADDE 16 - (1) Öğrencilere kamuyayacakları önemli nedenlerin veya öğrenim ve eğitimlerine katkıda bulunacak Üniversite dışı burs, staj, araştırma gibi imkânların doğması halinde Yönetim Kurulu kararı ile bir defaya mahsus olmak üzere bir yıla kadar izin verilebilir. Bu iznin akademik yıl başlamadan önce istenmesi gerekir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Puan, Not, Derece ve Katsayılar

Puan, not, derece ve katsayılar

MADDE 17 - (1) Tip Fakültesi sınavlarının değerlendirilmesinde kullanılan puanlar, notlar dereceler ve katsayılar aşağı gösterilmiştir:

Dereceler	Başarı Notu	Katsayı	Transkriptte gösterilene eşdeğer puan
Pekiyi	AA	4.00	90-100
Pekiyi	BA	3.50	80-89
İyi	BB	3.00	75-79
İyi	CB	2.50	65-74
Orta	CC	2.00	60-64
	FF	0.00	0-59

(2) Ortalamalara katılmayan notlar şunlardır:

a) S: Yeterli,

b) U: Yetersiz,

c) NA: Devamsız.

(3) Bunlardan;

a) (S) notu; öğrenim programlarında bulunan kredisiz derslerden başanlı olan öğrencilere verilir.

b) (U) notu; öğretim programlarında bulunan kredisiz derslerden başarısız olan öğrencilere verilir.

c) (NA) notu; ders devam veya ders uygulamalarına ilişkin yükümlülüklerini yerine getirmediği için başarısız olan öğrencilere verilir. (NA) notu, not ortalaması hesabında (FF) notu işlenmez.

Ders kurulu sınavları

ALTINCI BÖLÜM

Dönem I, II ve III'e İlişkin Esaslar

MADDE 18 - (1) Dönem I, II ve III'te aşağıdaki ders kurulu sınavları yapılır:

a) Ders Kurulu sınavı (ara sınav): Her kurulum sonunda yapılan ara sınavları ders kurulu sınavlarıdır.

b) Final sınavı: Her yılın sonunda, son ders kurulu sınavının bitiminden en erken on dört, en geç yirmibir gün sonra o yarıyıldaki her ders kurulu için yapılan sınavdır.

c) Bütünleme sınavı: Bahar dönemi final sınavından en erken on dört, en geç yirmibir gün sonra yapılır.

d) Mazeret sınavı: Mazeretli öğrenci ile herhangi bir ders kurulu veya final sınavına girmeyen ve Yönetim Kurulunca mazeretleri kabul edilen öğrenciler için mazeret sınavı yapılır. Mazeret sınavı, bir defa ve Yönetim Kurulunca belirlenen tarihte yapılır.

Ders kurulu geçme notu

MADDE 19 -

(1) Her bir ders kurulu ayrı bir ders olarak kabul edilir ve ders kurulu geçme notu her biri için ayrı ayrı hesaplanır.

(2) Her bir ders kurulu için geçme notu ders kurulu sınav notunun % 50'si ile final notunun % 50'sinin toplamından verdiği sayıya karşılık olan nottur.

(3) Ders kurulu sınavından 100 tam puan üzerinden 75 puan ve üstü alan öğrenci, final sınavına girmek zorunda değildir ve final sınavına girmek istemezse ders kurulu sınavı notu geçme notu olarak kabul edilir.

(4) Final veya bütünleme sınavından en az 100 tam puan üzerinden 50 puan almak gerekir.

(5) Final veya bütünleme sınavından 75 puan ve üstü alan öğrenci, ders kurulu puan ortalaması geçme notunun altında kalıyorsa geçme puanı (CC) olarak kabul edilir.

Dönem Notu

MADDE 20 - (1) Sınavlarda 100 üzerinden alınan puanlar, bu Yönetmeliğin 17 nci maddesindeki sınırlara göre notla çevrilir. Ders kurulu geçme puanı 100 tam puan üzerinden 60'dır. Sınav sonuçları öğrenciye dönem I, II ve III'e puan ve not olarak, dönem IV, V ve VI'da sadece not olarak bildirilir.

Dönem Tekrarı

MADDE 21 - (1) Her bir ders kurulu için geçme notu FF olan öğrenci, devam almış olmak şartıyla bir üst döneme devam edebilir ve başarısız olduğu ders kurullarının ara sınav, final ve bitirilmesi sınavlarına alt dönemdeki öğrencilerle birlikte giriş hakkı olabilir.

(2) Öğrenci, her bir dönemde toplam ders kurulu sayısının % 50'si veya üzeri ders kurulu FF alırsa bir üst döneme devam edemez, başarısız olduğu dönemi devam olarak tekrarlar.

(3) Öğrenciler, alt dönemdeki sınavlarına girdiği ders kurulu tekrar FF alma durumunda bir üst döneme devam edemez, başarısız olduğu ders kurulu devam olarak tekrarlar.

YEDİNCİ BÖLÜM

Dönem IV ve V ile İlgili Esaslar

Stajların tamamlanması

MADDE 22 - (1) Stajlarda mazeretli veya mazeretsiz devamsızlıktan olan öğrenciler, sınavı geçmek için, devamsız oldukları süreyi tamamlamak zorundadır.

Staj sınavı

MADDE 23 - (1) IV üncü ve V inci Dönemlerde her stajın sonunda sınav yapılır. Bu sınav yazılı ve/veya sözlü, teorik ve pratik olarak yapılır. Teorik sınavda 50 ve üzerinde almayanlar pratik sınavı geçemez ve başarısız kabul edilir. Not takdirinde öğrencinin staj süresindeki çalışma ve başarısı da göz önüne alınır. Teorik ve pratik sınav not toplamı 100 tam puan üzerinden 60 ve üzerinde olanlar başarılı kabul edilir.

Staj bitirilmesi sınavı ve stajların tekrarı

MADDE 24 - (1) Dönem IV ve V'teki stajların bir veya daha fazlasında başarılı olmayan öğrenci bu stajlarını bitirmeye sınavlarına o dönemin son stajının bitiminden en erken onbeş, en geç yirmibir gün sonra alınır. Bitirilmesi sınavı veya sınavlarında başarılı olmayan öğrenciye, öğrenim süresi elverişli takdirde bu staj veya stajları bir sonraki ders yılında tekrarlanma hakkı verilir. Bu Yönetmeliğin 10 uncu maddesindeki şartlar içerisinde bu staj veya stajları bir sonraki ders yılında veya Dekanlık tarafından uygun görülen tarihte, bir defa daha tekrarlanma hakkı verilir. Yine başarı gösteremeyen öğrenci en son kaldığı staj bitiminden en erken onbeş, en geç yirmibir gün sonra kaldığı staj veya stajların bitirilmesi sınavlarına alınır. Yine başarısız olan öğrencinin Üniversitesi ile ilişkisi kesilir.

(2) Stajlara devam yükümlülüklerini yerine getirmediği halde yıl içi ve yılsonu sınav yükümlülüklerini, bu Yönetmelik hükümlerine uygun olarak yerine getirmediği için Fakültenin kayıtlı sınıflarından FF notu olarak en fazla üç stajdan başarısız olanlara, başvuru üzerine üç yıl içinde bu stajları her defasında tekrarlanmak kaydıyla, üç sınav hakkı verilir. Başvurular eğitim-öğretim yılı başında yapılır. Bu süreler öğrenim süresinden sayılmaz ve bu durumda olanlar öğrencilik haklarından yararlanamazlar. Bitiren stajların sınavlarından başarılı olanlar öğrenimlerine kaldıkları yerden devam eder.

Staj notu

MADDE 25 - (1) Staj sonunda yapılan sınavda veya staj bitirilmesi sınavında alınan nottur.

Dönem notu

MADDE 26 - (1) Dönem IV ve V'te başarılı öğrencilerin staj notlarını tespit için, uygulama sınavının % 50'si ile yazılı sınavının % 50'si toplanır. Staj geçme puanı 100 tam puan üzerinden 60'dır. Uygulama sınavından 60 puanın altında alan öğrenci stajı geçmiş sayılmaz. Staj notlarının ortalamaları bu Yönetmeliğin 17 nci maddesinde gösterildiği şekilde nota çevrilir.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

Dönem VI Ale Hekimliği-İnternitlik ile İlgili Esaslar

Dönem VI stajların değerlendirilmesi

MADDE 27 - (1) Bu dönemde öğrencilerin başarısı; her anabilim dalında yapılan çalışmada yapılan çalışma sonunda, klinik, politklinik, laboratuvar ve saha çalışmaları, yazılımlar hasta müşahade ve epikrizler, hastalara muameleleri ve ilgileri, nöbetler ve kalınlıkları semimleri, klinik ve klinikopatolojik toplantılardaki başarıları ayrı ayrı göz önüne alınarak, bu Yönetmeliğin 17 nci maddesinde belirtilen notlarla değerlendirilir. Dokuz yıllık eğitim-öğretim süresi sonunda, dönem VI'da başarısız olan staj sayısının beşten fazla olması halinde öğrenciye başarısız olduğu bu stajları, bir öğretim yılı içinde kullanmak koşulu ile birer kez tekrar hakkı verilir. Bu tekrar hakkının kullanılmasında başarısız olduğu staj sayısının beş ya da daha fazla indirilene birer kez, tekrar hakkının kullanılmasında, azami eğitim-öğretim süresi sonunda en fazla beş stajdan başarısız olanlara ise iki öğretim yılı içinde kullanılmak üzere, ikişer kez stajları tekrar hakkı verilir. Üç veya daha fazla başarısız olanlara ise sınavsız staj tekrarı hakkı tanınır. Üst listede veya aralıktaki

olarak toplam üç eğitim yılı stajları tekrar etmeyenler, sınavsız olan bu hakları vaze geçmiş sayılarak bu hakları yararlanamaz ve Üniversite ile ilişkisi kesilir. Sınavsız hak kullanma durumunda olanlar, eğitim-öğretim ücretini ödemeğe devam eder, ancak staj tekrarı dışındaki diğer öğrencilik haklarından yararlanamazlar.

Ale hekimliği-internitlik başarı notu

MADDE 28 - (1) Dönem VI'da başarılı öğrencilerin notlarını tespit için staj notlarını ortalamaları bu Yönetmeliğin 17 nci maddesinde gösterildiği şekilde nota çevrilir. Her bir stajın geçme puanı 100 tam puan üzerinden 60'dır.

DOKUZUNCU BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

Diplomalar

MADDE 29 - (1) Fakülteye aşağıdaki diplomalar verilir:

a) Temel tıp bilimleri ön lisans diploması: Tıp öğrenimini tamamlamayan veya tamamlamayan öğrencilerin diploması; 18/3/1989 tarihli ve 20112 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Lisans Öğrencilerinin Tamamlanmayan veya Tamamlanmayanların Ön Lisans Diploması Alınması veya Meslek Yüksekokullarına İhtisastan Fakülte'de Yönetmelik esaslarına göre ön lisans diploması verilir.

b) Tıp doktorluğu diploması: Tıp doktorluğu için öngörülen altı dönemlik eğitim süresini başarı ile tamamlayanlara tıp doktorluğu diploması verilir.

Sınav sonuçlarına itiraz

MADDE 30 - (1) Öğrenciler sınav sonuçları hakkındaki itirazlarını, sonuçları ilan edildikten sonra en geç onbeş gün içerisinde Dekanlığa yaparlar. Bu itirazlar ilgili öğretim üyeleri tarafından gözden geçirilir ve ancak maddi hata görüldüğü takdirde not düzeltilmesi yapılır ve Dekanlık tarafından öğrenciye bildirilir. Başka nedenle not değiştirilmez.

Ön şart ve dönem tekrarı

MADDE 31 - (1) Tıp doktorluğu eğitiminde bir dönem bir sonraki dönemin ön şartıdır. Bu nedenle bir dönem geçemeyen öğrenci bir üst döneme devam edemez. Öğrenci, dönem I, II ve III'te kaldığı dönemi, dönem IV, V ve VI'da kaldığı staj veya stajları aynı şekilde tekrar eder.

Sınav günleri ve şekli

MADDE 32 - (1) Sınav tarihleri ilan edildikten sonra değiştirilmez.

(2) Sınavlar yazılı ve/veya sözlü, teorik ve pratik olarak yapılır. Gerektiği hallerde pratik sınavı yapılmayabilir.

(3) Öğretim üye ve görevlileri daha önceden haber vererek veya vermeden, ders ve pratikler esnasında bazı öğrencileri veya bütün sınıfı sınavı alabilir.

(4) Öğrenciler, ilan edilen gün ve saatte sınavlara girmek zorundadır. Sınavın teorik veya pratik konularından herhangi birine ya da zamanında sınavı geçmeyen öğrencinin notu FF olur.

(5) Sınavlarda kopya yapma veya kopyaya teşebbüs eden öğrenciye FF notu verilir ve ayrıca hakkında 13/11/1985 tarihli ve 18634 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Yükseköğretim Kurumları Öğretici Disiplin Yönetmeliği hükümleri uygulanır.

(6) Fakülte Kurulu kararı ile gerektiği hallerde açılacak dersler için iki genel ve iki bütünlük sınavı hakkı verilir.

(7) Öğrenciler Senatoca belirlenen esaslar doğrultusunda ayrıca ortak zorunlu dersler almak ve başarmak zorundadır. Ortak zorunlu dersler için, 23/11/2008 tarihli ve 26765 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Fatih Üniversitesi Lisans Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri uygulanır.

Başarı derecesi

MADDE 33 - (1) Mezun olan öğrencilerin mezuniyet başarı derecelerinin tespiti için okullardaki bitiren dönemlerin notlarının ortalaması aşağıda gösterildiği şekilde dereceye çevrilir:

Not Ortalaması	Başarı Derecesi
3.50 - 4.00	Fakülte
2.50 - 3.49	İyi
2.00 - 2.49	Orta

Hüküm bulunmayan haller

MADDE 34 - (1) Bu Yönetmelikte hüküm bulunmayan hallerde, Fatih Üniversitesi Lisans Öğretim ve Sınav Yönetmeliği hükümleri, Senato, Fakülte Kurulu, Yönetim Kurulu ve Yükseköğretim Kurulu kararları uygulanır.

Yürürlük

MADDE 35 - (1) Bu Yönetmelik 2009 - 2010 eğitim- öğretim yılı başından geçerli olmak üzere yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürürlük

MADDE 36 - (1) Bu Yönetmelik hükümlerini Fatih Üniversitesi Rektörü yürürlükte.



FATİH ÜNİVERSİTESİ
Tıp Fakültesi Dekanlığı

SAYI : B 30 2 FTH 0 20 00 00/589

23.03.2012

KONU : Klinik Araştırmalar Etik Kurul Kararı

SAYIN DOÇ. DR. SEVSEN CEBECİ

Fakültemiz Klinik Araştırmalar Etik Kurulunun 22.03.2012 tarih ve 06 sayılı toplantısında sunulan “Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminde Akran Destekli Eğitimin Kuramsal Derslerdeki Öğrenci Başarısına Etkisi” başlıklı araştırma projesi öneriniz incelenmiş ve etik ilkelere uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Konu hakkında bilgilerinizi rica eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Prof. Dr. Şenol DANE
Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanı