

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDE YABANCI DİLDE EĞİTİMİN
MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİMİNE ETKİLERİ ÜZERİNE
GÖRÜŞLER

Dr. Öğr. Üye. Ayşe Arzu AKALIN

Tıp Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA

2019

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDE YABANCI DİLDE EĞİTİMİN
MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİMİNE ETKİLERİ ÜZERİNE
GÖRÜŞLER

Dr. Öğr. Üye. Ayşe Arzu AKALIN

Tıp Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Orhan ODABAŞI

ANKARA

2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDE YABANCI DİLDE EĞİTİMİN MEZUNİYET ÖNCESİ TIP
EĞİTİMİNE ETKİLERİ ÜZERİNE GÖRÜŞLER
Öğrenci: Dr. Öğr. Üye. Ayşe Arzu Akalın
Danışman: Prof. Dr. Orhan Odabaşı

Bu tez çalışması 17 Eylül 2019 tarihinde jürimiz tarafından "Tıp Eğitimi Programı" nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:

Prof. Dr. Melih Elçin

Hacettepe Ün. Tıp Fak. Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD.

Tez Danışmanı:

Prof. Dr. Orhan Odabaşı

Hacettepe Ün. Tıp Fak. Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD.

Üye:

Doç. Dr. Meral Demirören

Hacettepe Ün. Tıp Fak. Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD.

Üye:

Doç. Dr. Nilüfer Demiral Yılmaz

Ege Ün. Tıp Fak. Tıp Eğitimi AD.

Üye:

Doç. Dr. Arif Onan

Hacettepe Ün. Tıp Fak. Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

25 Eylül 2019

Prof. Dr. Diclehan Orhan

Prof. Dr. Diclehan Orhan

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

25/09/2019

Dr. Ayşe Arzu Akalın

ⁱ"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Tez Danışmanım Prof. Dr. Orhan ODABAŞI danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Dr. Öğr. Üye. Ayşe Arzu AKALIN

TEŞEKKÜR

Tıp eğitimi alanında çalışmak benim için daha öğrencilik yıllarıma dayanan bir hevesti. YÜTF’de çalışmaya başlarken o dönemdeki Dekanımız Prof. Dr. Ayça Vitrinel’in beni bu alanda desteklemesi bu yolda önümü açan ilk aşamaydı. Dekan Yardımcımız ve TEAD Başkanı Doç. Dr. Güldal İzbrak Hacettepe Üniversitesi’nde yüksek lisans programına katılabilmem için Prof. Dr. Melih Elçin’le konuşmamı sağlayan kişidir ve Melih Hocam o eşsiz insancılığı her zaman sakın, olumlu ve sorun çözücü yaklaşımıyla iki yıl Ankara’ya gidip gelebileceğime inanmamı sağlamıştır. Bu üç değerli Hocama başlangıç ve süreçteki destekleri için özel olarak teşekkür ederim. Dekanımız Prof. Dr. Sina Ercan’a tez dönemindeki anlayışlı desteği için, Yüksek Lisans eğitimim boyunca bana emeği geçen, yol gösteren, kaynaklarını paylaşan Prof. Dr. Melih Elçin, Prof. Dr. Nuray Senemoğlu, Prof. Dr. Sevgi Turan, tıp fakültesi sıralarından arkadaşım ve değerli tez danışmanım Prof. Dr. Orhan Odabaşı, Prof. Dr. Şevkat Özvarış, Doç. Dr. Arif Onan, Dr. Öğr. Üye. Barış Sezer, Öğr. Gör. Ece Abay, Doç. Dr. Eda Gürten, Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu, Öğr. Gör. Dr. Zafer Çepni ve Kürsü Sekreteri Hatice Ilıpınar’na, sabırla sorularımı yanıtlayıp yol gösteren enstitü çalışanlarına, YÜTF’de beni destekleyen çalışma arkadaşlarım ve hocalarıma, zorlukları kolaylaştıran, süreci daha keyifli hale getiren Prof. Dr. Züleyha Alper ve diğer doktora arkadaşlarıma teşekkür ederim. Uzmanlık tezimden sonra yüksek lisans tezimde de benimle birlikte ter döken, değerli emeğini ve vaktini esirgemeyen Dr. Öğr. Üye. Sosyolog ve Tıp Eğitimci Hacer Nalbant’a, doktora eğitimim sırasında niteliksel araştırma konusunda gelişmeme önayak olan Prof. Dr. Özlem Sarıkaya’ya ve Prof. Dr. Sibel Sakarya’ya, doktora tezimi geciktirmem pahasına bana izin veren doktora tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet Ali Gülpınar’a, çalışmaya katılan Fakültemiz yöneticilerine, öğretim üyelerine, öğrencilere ve idari personel arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ve asıl en çok da bu uğurda çekilen zorlukları, ödenen bedelleri benimle paylaşan, sabırla beni destekleyen, hoşgörüsü onları ihmal etmeme katlanan sevgili eşime ve canım kızıma, yolumu gözleyen manevi desteğini eksik etmeyen anneme, babama, teyzeme, kız kardeşime ve sevgili yakınlarıma, arkadaşlarıma, can dostumuz Hatice Kuş’a çok teşekkür ederim...

ÖZET

Akahn AA, Bir Vakıf Üniversitesinde Yabancı Dilde Eğitimin Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimine Etkileri Üzerine Görüşler, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2019. Bu çalışma tıp eğitiminin anadil dışında İngilizce olarak verilmesinin eğitim süreçlerine etkisini araştırmak amacıyla yapılan niteliksel bir araştırmadır. Çalışmanın veri toplama aşaması Nisan – Ağustos 2018 tarihleri arasında İstanbul’da eğitim dili İngilizce olan bir vakıf üniversitesi tıp fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada değişik akademik unvanlara sahip temel, dahili ve cerrahi bilimlerden toplam 27 öğretim üyesi ile derinlemesine görüşmeler yapılmış, toplam altı odak grup ve bir derinlemesine görüşme ile tüm sınıflardan öğrencilerin görüşleri derlenmiş, ayrıca yabancı uyruklu öğrenciler, mezunlar, idari personel ve iki yöneticiden derinlemesine görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan tüm bireylerden yapılandırılmış bir form vasıtasıyla demografik verileri ve eğitim geçmişlerine dair bilgi alınmıştır. Toplanan niteliksel veriler tematik analiz ile değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan tüm tarafların ortak görüşü hekimlikte İngilizce yeterliliğinin günümüz şartlarında olmazsa olmaz olduğu, İngilizcenin özellikle bilgi kaynaklarına ulaşım ve uluslararası eğitim, mesleki gelişim ya da çalışma olanakları açısından avantaj sağladığı, İngilizce tıp eğitiminde niteliği artırmanın birinci koşulunun öğretim üyesinin dil yeterliğini artırmak olduğu ve bu sağlanmadığında eğitimin sekteye uğradığı, pratikte klinik eğitimin İngilizce olarak verilmesinin mümkün gözükmediği şeklindedir. Tartışmalı konular ise tıbbi İngilizcenin ve İngilizce yeterliliğin geliştirilmesinin nasıl ve ne zaman yapılacağı ile bugünkü haliyle İngilizce tıp eğitiminin getirisi ve götürüsü arasındaki dengedir.

Anahtar Kelimeler: tıp eğitimi, İngilizce eğitim dili, yabancı dilde eğitim, yabancı dilde tıp eğitimi, İngilizce tıp eğitimi

ABSTRACT

Akahn AA, Views on the Effect of Foreign Language Medium of Instruction on Undergraduate Medical Education in a Foundation University, Hacettepe University, Graduate School of Health Sciences Medical Education Master's Program Dissertation, Ankara, 2019. The aim of this qualitative study is to investigate the effects of English medium of instruction (EMI) as a non-native language in medical education on educational processes. The data collection phase of the study was conducted between April and August 2018 in a medical school of a foundation university with EMI in İstanbul. The study consists of in-deep interviews with 27 faculty from departments of basic, medical and surgical sciences, and six focused group and one in-depth interview with students from all years as well as in-depth interviews with international students, alumni, administrative staff and two executives for data gathering. Demographic data and information on educational background were obtained using a constructed questionnaire. Qualitative data was analyzed with thematic analysis method. All participants concur that today English proficiency is a sine qua non for a physician, English proficiency is linked with advantages in gaining access to knowledge sources, international education, professional development and work opportunities, the first prerequisite to improve quality in EMI medical education is to improve the English proficiency level of faculty and in cases where this condition cannot be fulfilled the education is impaired and provision of clinical education in English does not seem to be practicable. The points which need to be subjected to further discussion are when, and how medical English and English proficiency in general should be provided and the balance between the pros and cons of EMI medical education as practiced today.

Key Words: medical education, English medium of instruction, education in foreign language, medical education in foreign language, medical education in English.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN SAYFASI	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR	xii
ŞEKİL ve GRAFİKLER	xiii
TABLolar	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Dil	1
2. GENEL BİLGİLER	5
2.1. Yabancı Dilde Yükseköğretim	5
2.2. Yabancı Dilde Yükseköğretim Tartışması	8
2.3. Türkiye’de Yabancı Dilde Yükseköğretimin ve Tıp Eğitiminin Kısa Tarihi	10
2.4. Türkiye’de Yabancı Dilde Yükseköğretime Dair Yasal Çerçeve	14
2.5. Araştırmanın Yapıldığı Vakıf Üniversitesi Tıp Fakültesi	17
3. GEREÇ ve YÖNTEM	20
3.1. Araştırma Yönteminin Gereçesi	20
3.2. Araştırmanın Yeri, Zamanı ve Akışı	20
3.3. Araştırmanın Etik Uygunluğu	21
3.4. Araştırmanın Yöntemi ve Görev Dağılımı	22

3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Gereçleri	23
3.6. Araştırmanın Evren ve Örnekleme	24
3.7. Çeşitlemeler (triangölasyonlar)	24
3.8. Araştırma Verilerinin Analizi	25
4. BULGULAR	31
4.1. Araştırmaya Katılanların Özellikleri	31
4.1.1. Öğretim Üyeleri	31
4.1.2. Öğrenciler	34
4.1.3. Mezunlar	36
4.1.4. Yöneticiler	36
4.1.5. İdari Personel	36
4.2.1. Öğretim Üyelerinin Görüşleri	37
4.2.2. Öğrencilerin Görüşleri	67
4.2.3. Mezunların Görüşleri	95
4.2.4. Yöneticilerin Görüşleri	105
4.2.5. İdari Personelin Görüşleri	108
5. TARTIŞMA	112
5.1. Öğretim Üyelerinin Görüşleri	112
5.2. Öğrencilerin Görüşleri	120
5.3. Mezunların Görüşleri	129
5.4. Yöneticilerin Görüşleri	130
5.5. İdari Personelin Görüşleri	131
5.6. İngilizce Tıp Eğitiminin Getirisi ve Bedeli	132
5.7. Birey Açısından, Kurum Açısından ve Ülke Açısından Sonuçlar	133
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	136

7. KAYNAKLAR

140

8. EKLER**EK-1:** Tez Çalışması ile İlgili Etik Kurul İzinleri**EK-2:** Resmi Gazete- Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik**EK-3:** Veri Toplama Formları**EK-4:** Tez Çalışması Orjinallik Raporu**9. ÖZGEÇMİŞ**

SİMGELER ve KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AD	Anabilim Dalı
CB	Cerrahi Bilimler
DB	Dahili Bilimler
EMI	English medium of instruction
IELTS	The International English Language Testing System
MOI	Medium of instruction
TB	Temel Bilimler
TOEFL	Test of English as a Foreign Language

ŞEKİL ve GRAFİKLER

Grafik		Sayfa
5.1.	2017-2018 Öğretim Yılında Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayıları (1000’in üzerinde)	134
5.2.	2017-2018 Öğretim Yılında Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayıları (1000-300 arasında)	135

TABLÖLAR

Tablo		Sayfa
2.1.	2017 – 2018 öğretim yılında öğrencilerin sınıflara göre dağılımı.	18
2.2.	2017 – 2018 öğretim yılında tam zamanlı öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ve Temel, Dahili ve Cerrahi Bilimlere göre dağılımı.	18
3.1.	Araştırmanın akışı.	21
3.2.	Araştırmada başvuru alan veri toplama yöntemleri	23
4.1.	Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin, akademik unvan, bölümlere ve cinsiyete göre dağılımı.	31
4.2.	Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin akademik unvan dağılımlarına göre demografik özellikleri, yabancı dil eğitimi geçmişleri.	32
4.3.	Çalışmaya alınan öğretim üyelerinin temel, dahili ve cerrahi bilimler dağılımına göre demografik özellikleri ve yabancı dil eğitimi geçmişleri	33
4.4.	Odak grup süresi ve katılan öğrencilerin dönemlere ve cinsiyete göre dağılımı	34
4.5.	Odak gruplara katılan öğrencilerin dönemlere göre cinsiyet dağılımları ve yabancı dil eğitimi geçmişleri.	35

1. GİRİŞ

1.1. Dil

Dil en basit anlamda ‘Bilgi alışverişi aracı’ olarak tanımlanır. Canlılar arası iletişim kimyasal dille başlamıştır. Dokunma, koku, ses ve görsel öğelerin iletişimde rol oynayabilmesi daha karmaşık organizmaların varlığını gerektirir. İnsanın ataları olan hominidlerin bugünkü sözlü iletişimimize benzer ya da onun öncüsü niteliğinde olabilecek iletişim tarzlarını gerçekleştirebilmesi, zihinsel bir takım yeterlilikler kadar fiziksel bazı özelliklerin de geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Solunumun yanında dudak ve dilin eşgüdümlü kontrolü, gırtlak ya da hançerenin yapısı, kafatasının özelliklerine bakıldığında sözel dilin homo erektustan önce gelişmiş olması mümkün görülmemektedir (1).

Dil karmaşık toplumsal örgütlenmenin önkoşulu olarak görülmektedir. Homo erektuslardan günümüze ulaşan fiziksel ve toplumsal özelliklerine dair kanıtlar konuşmanın geçmişinin 900.000 yıl kadar geriye gidebileceğini göstermektedir. Ancak homo erektusun ve hatta ilk dönemlerde homo sapiensin dil ve zihinsel yeterlilikleri bugünkü modern insana benzer olmaktan çok uzaktır. Tarihçi ve yazar Yuval Noah Harari insan dilinin bugünkü anlamda gelişmesi için 70 ile 30 bin yıl önce gerçekleşmiş olması muhtemel bir genetik mutasyonun gerekliliğinden bahsetmektedir. Bilgi Ağacı Mutasyonu olarak adlandırılan bu mutasyonun insan beyninin iç yapısını değiştirerek daha önce mümkün olmayan şekilde düşünmesini ve yeni dillerle iletişim kurabilmesini sağladığı öne sürülmektedir (2). Ailevi bir konuşma bozukluğundan yola çıkılarak 2001 yılında bulunan FOXP2 geninde oluşan bu mutasyonun insan dilinin canlılar dünyasında eşsiz hale gelmesini sağladığı düşünülmektedir (3) .

İnsan dilini diğer canlıların dillerinden farklı ve bugün bildiğimiz kadarı ile eşsiz kılsa insan dilinin soyut ve kurgusal olanı anlatma, bilgiyi birikim ve kültüre dönüştürme yeterliliğidir. İnsan dilinin en temel niteliği yaratıcılıktır. Sınırlı bir kurallar dizisinden sınırsız sayıda cümle kurmayı mümkün kılan bu sisteme, hayvan dillerinin hiçbirinde rastlanmaz ve Chomsky, insanlık dili ile diğerleri arasındaki benzerliğin değil, bu benzersizliğin önemli olduğunu öne sürer, insan dilinin daha ilkel dizgelerden [hayvan dilleri] evrimleşerek geliştiği savını da reddeder. Chomsky

bu düşüncesini açıklarken, insan dilinin gerçekte ya da amaç açısından bilgilendirici olduğunu düşünmenin, doğru olmadığını, insan dilinin pekala bilgilendirmek ya da yanılmak, düşünceleri açmak ya da bir beceriyi sergilemek, ya da salt oynamak için kullanılabileceğini, bir davranış ya da düşünce değişikliği yaratma maksadı olmadan da dil kullanımının mümkün olduğunu söyler (4). Oliver Sacks; dil, düşünme, iletişim kurma ve kültür oluşturma gibi yetenekleri insanı insan yapan özellikler olarak sıralamaktadır (5). Buna göre dil, sayılan diğer tüm niteliklerin önkoşulu ve olmazsa olmaz bileşeni olması hasebiyle insanın en temel vasfı olarak ortaya çıkmaktadır. Wittgenstein'a göre dil düşüncenin enstrümanıdır ve dilin sınırları bireyin dünyasının sınırlarını belirlemektedir (6). Diğer bir deyişle insan dilinde ve usunda kavramsallaştıramadığı, sözcüklere dökemediği şeyleri bilincine çıkaramamaktadır. Dil alanında yapıt vermiş pek çok düşünür dilin düşünce ve iletişimin temel aracı olduğu, varoluş ve gelişiminin bir toplumu gerekli kıldığı, bir yandan içinde var olduğu toplumu etkilerken öte yandan o toplumdan etkilendiği, hem sürekli değişim halinde bir ürün hem de bir etkinlik olduğu şeklindeki savlarda ortaklaşmıştır (6).

Dil çocuk gelişiminde mental gelişimin bir göstergesi olarak izlenir. Yapılan çalışmalar erken dil gelişiminin ve erken dil yaşantılarının ileriki yıllardaki dil yeterliği ve IQ üzerine olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (7, 8).

Aynı fenomene tersten bakıldığında doğuştan sağır ve dilsiz çocukların yaşamlarının erken dönemlerinde dil eğitimi almamaları halinde ömür boyu dile hakim olamama tehlikesiyle karşı karşıya kaldıkları görülür ki bu durumun da onların hem mental hem de sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkileyeceği aşıkardır (9).

Dil sadece insan hayatının erken evrelerinde değil yaşam boyunca zihinsel ve ruhsal sağlığın bir göstergesi olarak değerlendirilir. Alzheimer hastalığına ilişkin pek çok yol gösterici bulguya ulaşılmasını sağlayan 'Rahibeler Deneyi'nde araştırmacılar başat ölçüt olarak dil yeterliği ve zenginliğini kullanmış ve bunun zaman içindeki değişimini gözlemiştir, çalışmanın sonuçları genç yaşlardaki dil yeterliliğinin ileri yaşlardaki bilişsel işlevlerle doğru orantıda bağlantılı olduğunu göstermiştir (10, 11).

Vygotsky dil ve düşüncenin birbirinden bağımsız olamayacağını, kelimeler ve düşüncenin arasındaki ilişkinin bir süreç, tekrar tekrar bir ileri bir geri devam eden, kelimedenden düşünceye ve düşünceden kelimeye doğru bir devinim olduğunu ve

bu süreçte düşünce ve sözcük arasındaki ilişkinin de değişime uğradığını bir anlamda işlevsel bir gelişimin ortaya çıktığını öne sürer. Vygotsky'e göre düşünce sadece sözcüklerle ifade edilmekle kalmaz onlar sayesinde var olur. Her düşünce bir şeyi başka bir şeyle bağlantılandırma, şeyler arasında bir ilişki oluşturma eğilimindedir. Her düşünce devinir, büyür ve gelişir, bir işlevi yerine getirir, bir problemi çözer (12). Bu yaklaşım dilin bireyin yaşamı boyunca olduğu gibi toplumların tarihi boyunca değişimini de açıklar. Dil bireyin mental gelişiminde oynadığı başrolü; düşüncenin, bilginin ve kültürün oluşturucusu, taşıyıcısı ve dönüştürücüsü olarak toplum açısından da üstlenir. İnsan zihninin işlevlerinin temel ögesi olan dil, toplum açısından da temel bir unsurdur. Dil bir insan topluluğunun millet olarak nitelendirilmesi için de olmazsa olmaz ortak özelliktir. Çağlar boyunca dilini kaybeden ulusların tarih sahnesinden silindiği, egemenlerin başka milletleri asimile etmek için ilk önce dillerine müdahale ettikleri bilinen gerçeklerdir.

Peki hem birey hem de toplum açısından bu kadar can alıcı bir nitelik olan dil konusu ülkemizde eğitim alanında öncelikle de yükseköğretim özelinde yeterince tartışılmış mıdır? Ya da tartışılmak istense bu tartışmalara girdi oluşturacak yeterli veri derlenmiş midir? İşte bu çalışmanın çıkış noktasını bu iki soru oluşturmaktadır. Günümüzde anadili İngilizce olmayan ülkelerde İngilizce yükseköğretim hızla yaygınlaşmaktadır. Yükseköğretim örgün eğitimin dolayısıyla kültürlemenin son durağı niteliğindedir. Eğitimin bu aşamasında konu alanının bilgi ve becerisi yanında yaşam boyu gelişerek devam etmesi beklenen evrensel değerler ve bunlara uygun tutumlar aktarılır. Eğitimin yabancı dilde verilmesi yükseköğretimi nasıl etkilemektedir? Bu alanda ülkemizde sınırlı sayıda da olsa yapılmış bazı araştırmalar vardır, ancak yapılan literatür taraması ülkemizde yabancı dilde tıp eğitimine ilişkin daha önce sadece tek bir araştırma yapılmış olduğunu ortaya koymuştur. Hekimlik toplum ve bireyler üzerine etkisi en geniş ve kritik olan meslek gruplarından biridir. Bu nedenle hekimlerin yetiştirilmesini etkileyen her bir faktör tek tek bireyler ve toplum açısından ciddi öneme sahiptir. Bu araştırmada genel olarak yabancı dilde tıp eğitiminin mezuniyet öncesi tıp eğitimi süreçleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı ve eğer varsa bunun nasıl bir etki olduğu sorusu tarafların görüşlerine başvurularak cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu amaca ulaşmak için öğrencilerin, uluslararası öğrencilerin, mezunların, öğretim üyelerinin, yöneticilerin ve idari personelin bakış açısıyla İngilizce tıp eğitimi içinde yer alan taraflar için kurum seçimine, çalıştıkları

kurumdan beklenti ve duygularına, ders sürecine, derse hazırlık sürecine, kaynak kullanımına, ölçme değerlendirmeye, akademik performans ve başarıya, öğretim üyesinin eğitici performansına ve öğrencilerin kariyerlerine etkisinin ortaya konması hedeflenmiştir. Bu çalışmayla elde edilen veriler yükseköğretimin diğer alanlarında da yapılacak başka çalışmalarla harmanlanarak ülkemizde bu alanda hizmet veren, hizmet alan, politika üretenlerin yanında kamuoyuna karar verme ve talep etme süreçlerinde girdi oluşturacaktır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Yabancı Dilde Yükseköğretim

Dünyada üniversite tarihinin antik çağda Hindistan'da M.Ö. 5 hatta 6. yüzyıla kadar eskiye dayandığı bilinse de, batıda üniversitelerin tarihini 9. yüzyılda İtalya'nın Salerno kentindeki tıp okuluyla ya da daha yaygın olarak 11. yüzyılın sonlarında kurulan Bologna Üniversitesiyle başlatma eğilimi vardır (13, 14). Eflatun'un M.Ö. 4. yüzyılda kurduğu Atina Üniversitesi Batıda antik çağın en eski yükseköğretim merkezi sayılır. Yüksek öğretim tarihinin bir diğer önemli kilometre taşı ise M.S. 425 yılında kurulan Konstantinopol Üniversitesi'dir. Konstantinopol Üniversitesi M.S. 9. yüzyıldaki yeni düzenlemesiyle kendi döneminde bir ilk olan ve bugün halen üniversitelerin temel ilkelerini oluşturan 'araştırma ve öğretim, özerk yönetim, akademik bağımsızlık' gibi olmazsa olmaz özellikleri bünyesinde barındırmıştır.

Avrupa'ya dönersek hem Bologna Üniversitesi hem de ardılları olan Paris ve Oxford Üniversiteleri kilise temelinde başlayan orta çağ yükseköğretim geleneğine uygun olarak Latince eğitim vermekteydiler. Avrupa'da anadilde üniversite eğitiminin başlangıcı ancak birkaç yüzyıl sonra, ilk modern üniversite kabul edilen Halle Üniversitesi ile gerçekleşmiştir. Yükseköğretimde bağımsız kilise anlayışını reddederek akıl ve nesnelliği öne çıkaran Lutherciler tarafından 1694'te kurulan Halle Üniversitesinde hocalar kilisenin dili olan Latince'den uzaklaşarak Almanca dilinde ders vermişlerdir. Anadilde eğitim daha sonra diğer Alman ve Amerikan üniversitelerinden başlayarak tüm batıya yayılmıştır.

Yakın döneme kadar anadilde ya da resmi dilde yükseköğretim eski sömürge ülkeleri dışında ağırlıklı olarak devam etmiştir. Sömürge ülkelerinde anadilde eğitimin tarihi başlı başına ayrı bir inceleme konusudur ve bu bölümün sınırları dışında bırakılmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın politik ve sosyoekonomik sonuçları William Churchill'in aşağıda yer alan sözleriyle açıkladığı idealin gerçekleşmesi için uygun ortamı sağlamıştır (15).

[... I like to think of British and Americans moving about freely over each other's wide estates with hardly a sense of being

foreigners to one another. But I do not see why we should not try to spread our common language even more widely throughout the globe and, without seeking selfish advantage over any, possess ourselves of this invaluable amenity and birthright. Let us go forward as with other matters and other measures... Such plans offer far better prizes than taking away other people's provinces or lands or grinding them down in exploitation. The empires of the future are the empires of the mind. Winston Churchill, 1943] 'İngilizlerin ve Amerikalıların neredeyse birbirine yabancı olma duygusu olmadan, birbirlerinin geniş toprakları üzerinde serbestçe hareket ettiğini düşünmeyi seviyorum. Ancak ortak dilimizi neden dünya genelinde, herhangi bir bencil avantaj aramadan, daha geniş bir alana neden yaymaya çalışmayalım ki? Kendimize bu paha biçilmez olanağı ve doğum hakkını vermemeyi anlamıyorum. Diğer meselelerde ve diğer önlemlerde olduğu gibi ilerleyelim ... Bu tür planlar, diğer insanların ülkelerini veya topraklarını ellerinden almaktan veya sömürerek onlara eziyet etmekten çok daha iyi mükafatlar sunar. Geleceğin imparatorlukları aklın imparatorluklarıdır.' (15).

İngilizce 1945'ten sonra daha önce Fransızcanın *lingua franca* olarak üstlenmiş olduğu rolü hızla devralarak diplomasi, ticaret, bilim ve popüler kültür gibi alanlarda tüm uluslararası ilişkilerde egemen dil halini almıştır. İkinci Dünya Savaşından en karlı çıkan devlet hiç şüphesiz Amerika olmuştur. Savaş sonrasında pek çok Avrupa ülkesi ve Japonya uğradıkları yıkımla başa çıkmaya çalışırken Amerika Birleşik Devletleri (ABD) savaş sırasında ülkelerinden kaçarak Amerika'ya sığınan bilim adamlarının da katkılarıyla bilim ve teknolojide ciddi atılımlar meydana getirmiştir. Amerikanın savaştan bir kurtarıcı ve kahraman kimliğiyle çıkması da halk kitleleri içinde ABD'ye duyulan sempatiyi artırmıştır. Marshall yardımları adıyla anılan savaş sonrası Amerikan yardımları ABD etkisinin pek çok ülkeye sızmasına ve İngilizceyi de peşi sıra yaymasına vesile olmuştur. Sovyetler Birliği'nin 1991 yılının sonunda resmen dağılması ve Çin'in ideolojik çöküşüyle İngilizce önündeki son duvarlar da yıkılmış böylelikle İngilizce kendisini bir dünya dili olarak ilan etmiş ve dayatmıştır. Öyle ki İngiltere'nin Avrupa Birliği'nden (AB)

ayrılmasıyla bugün Birlik üyesi ülkelerden hiçbirinin resmi dili İngilizce değilken AB'nin resmi dilleri arasında İngilizcenin bulunması hiç kimseye tuhaf gelmemektedir. Hatta İngilizcenin resmi diller arasından çıkarılabileceği düşüncesi bile rahatsızlık verici algılanmaktadır. Birçok yazar AB'nin uluslararasılaşma politikasının İngilizce hegemonyasını perçinlediği konusunda hem fikirdir (15, 16). Bugün gelinen noktada İngilizce bütün dünya nüfusu içinde en çok konuşulan dil haline gelmiştir ve yabancı dilde yükseköğretimde de başı çekmektedir. Dünyada yabancı dil olarak İngilizce dilinde eğitimin yaygınlığını niceliksel olarak da değerlendiren yapılmış tek araştırmada İngilizce eğitim verilen 55 ülkeden veri toplanmıştır, ancak İngilizce yükseköğretim programlarının yürütülmekte olduğu bilinen İsveç, Norveç, Danimarka, Kenya, Birleşik Arap Emirlikleri, Ürdün, Umman ve Kore gibi pek çok başka ülkenin çalışmanın kapsamı dışında kaldığı dolayısıyla gerçek sayının bunun çok üzerinde olduğu görülmektedir (17).

İngilizce olarak yabancı dilde yükseköğretimin son 10 – 15 yılda ivmelenerek dünya çapında hızla yaygınlaşması bu alanda yapılan araştırmaların da artmasına yol açmıştır. Macaro ve arkadaşlarının 2018 yılında yayınladıkları bir sistematik derlemeye göre 1995-2005 zaman aralığında bu alanda yapılmış araştırma sayısı sadece beş iken, 2006 – 2010 arasında 14, 2011- 2015 arasında 83 araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların 33'ü Avrupa, 31'i Asya, 17'si Orta Doğu ve sadece biri de Güney Amerika Kolombiya'da gerçekleştirilmiştir. Aynı çalışmanın bulgularına göre Avrupa'da anadili İngilizce olmayan 28 ülkede eğitim dili İngilizce olarak yürütülen programların sayısı 2007'de 2.389'dan 2014'te %239 artışla 8.089'a çıkmıştır. Bunların içinde İngilizce dilinde eğitimin en yaygın olarak gerçekleştirildiği ülke 1.078 programla Hollanda'dır. Hollanda'yı, sırasıyla Almanya (1.030), İsveç (882), Fransa (499) ve Danimarka (494) takip etmektedir (18).

Ülkemizde de İngilizce yükseköğretim konusunda araştırmalar yürütülmüştür (18-25). Ancak bildiğimiz kadarı ile Türkiye'de yabancı dilde tıp eğitimine ilişkin yapılmış tek araştırma 2003 yılında Sarıkaya ve arkadaşları tarafından yayınlanan Yabancı Dilde Tıp Eğitimi Tartışması başlıklı çalışmadır (26). Bunun dışında araştırma makalesi niteliğinde olmayan fikir yazılarına ulaşılmıştır (27). Sarıkaya ve arkadaşlarının çalışmasında tıp fakültesi öğretim üyelerine bir anket uygulanmış ayrıca öğrencilerle bir atölye çalışması ile bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretim üyelerinin ancak %71,6'sı teorik dersleri

İngilizce anlattığını söylemiştir. Klinik uygulamalarda bu oran %11,4'e düşmektedir. Öğretim üyeleri arasında İngilizce ders anlatmaktan memnun olanların oranı %39,7 bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin %54,2'si öğretim dilinin İngilizce olmasının öğrencilerin güncel tıbbi izlemeleri olumlu yönde etkileyeceğini, %62,4'ü ders içeriğine olumsuz etkisi olmadığını ve %48,9'u ise ders anlatma tekniklerinin olumsuz yönde etkilendiğini bildirmişlerdir. Aynı çalışmada öğrencilerin İngilizce tıp eğitimi ile ilgili öne çıkardıkları olumlu özellikler; kanıta dayalı bilgiye ulaşma, dili yetkin kullanma, prestij ve saygınlık ve yurtdışındaki eğitim ve bilimsel etkinliklere katılım kolaylığı, olumsuz özellikler ise İngilizce kaynakların yetersiz ve pahalı olması, ders sürelerinin etkin kullanılmaması, anlama kavrama ve çözümlenmede zorluk, ders çalışırken daha fazla çaba gerekmesi, Türkçe terminoloji ve bilim dilinin geri kalması gibi başlıklardır.

Yabancı dilde yükseköğretimi tıp eğitimi özelinde araştıran çalışmalar bütün dünyada farklı bakış açılarıyla gerçekleştirilmiştir. Bu alanda dünyada aynı anda iki farklı yönde akım vardır. Halihazırda tıp eğitimini İngilizce vermekte olan ülkelerde eğitimin kısmen ya da tamamen anadilde yapılmasına geçiş gündemdeyken (28-30) başlangıcından bu yana ya da uzun süredir anadilde eğitim yapmakta olan pek çok ülkede ise uluslararasılaşma hedefiyle eğitim dilinin İngilizceye çevrilmesi söz konusudur (31, 32).

2.2. Yabancı Dilde Yükseköğretim Tartışması

Yabancı dilde yükseköğretim denildiğinde ilk akla gelen tanım bireyin kendi anadili dışında bir dilde eğitim alması olsa da aslında pratikteki durum çok daha fazla çeşitlilik arz etmektedir. Mümin Köksoy 'yabancı dilde eğitim' diyebilmek için eğitim dilinin, eğitim veren ya da alan taraflardan sadece birinin anadili dışında olmasının yeterli olduğunu öne sürer (33). Buna göre eğitici açısından, öğrenci açısından ya da her ikisi açısından yabancı dille eğitimden bahsedilebilir.

Öte yandan yabancı dilde eğitim bireyin kendi ülkesinde yabancı dilde aldığı eğitimin yanında, Afrika'daki pek çok ülkede veya İsviçre'de olduğu gibi birden fazla resmi dili olan çok dilli ülkelerde evde konuşulan dilin dışında bir dille eğitim almak olarak da anlaşılabilir. Uluslararası öğrenciler ise kendileri için yabancı dil olan eğitim dilinin gittikleri ülke açısından anadil ya da yabancı dil olması gibi iki

farklı durumda olabilirler. Yine azınlıklar, göçmenler ve sığınmacılar da bu anlamda özel grupları oluştururlar. Bu durumda eğitim alınan dil kişinin üçüncü hatta dördüncü öğrendiği dil olabilir (34).

Ülkelerin yabancı dille yükseköğretime geçiş nedenleri arasında uluslararasılaşma, üniversite öğrencilerini anadil dışında geçerli en az bir dilde daha okur yazar ve iletişim kurabilir hale getirmek, mezunlara iş bulmada ve işini başarı ile yürütmede rekabet avantajı sağlamak, öğrencilerin ve mezunların yabancı dildeki kaynaklara ulaşabilmelerini ve bunlardan faydalanabilmelerini sağlamak, öğrencilere yabancı dil ortamında çalışabilme yeterliliği kazandırmak, konu alanı bilgisi ile yabancı dil bilgisinin entegrasyonunu sağlamak, konu alanı bilgisinin daha iyi öğrenilmesini sağlamak, ülkenin üniversitelerindeki eğitim ortamını dünyanın en iyi üniversiteleri ile rekabet edebilir hale getirmek, yurtdışına gitmek isteyebilecek öğrencilere bu imkanı sağlamak, kendi kültürünü uluslararasılaşma yoluyla yaymak, bilim dilinin İngilizce olması dolayısıyla bireyleri bilimsel kariyer açısından güçlendirmek, gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmek, prestij kazanmak, yüksek nitelikli öğrencileri çekebilmek ve uluslararası öğrencileri ve öğretim üyelerini cezbetmek, ülkeye gelir kazandırmak vb. başlıklar sıralanmıştır (17, 33)

Yabancı dille eğitime karşı öne sürülen noktalarsa; yabancı dilin amaç değil araç olduğu; iyi yabancı dil bilgisine sahip bireylerin kolaylıkla mesleki terminolojiyi edinebilecekleri ve bunun için alan bilgisinin öğrenilmesinin riske atılmasının gereksiz olduğu; öğrenci seçimi, öğretim üyesi özellikleri ve altyapı ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmadan verilen yabancı dille eğitimin anadilde eğitim kadar başarılı olamayacağı; yabancı dille yapılan eğitim sonucu mezunların iş ve akademik hayatında mesleki terminoloji kullanmakta zorlanacakları ve bu zorluğu aşmak için İngilizceye başvuracakları böylelikle bilim dilinin halkın dilinden uzaklaşacağı; toplumun eğitim, teknoloji, sanat, siyaset, ticaret dilinin yabancı dil boyunduruğuna girmesinin zamanla toplumun millet olma özelliğini kaybetmesine yol açacağı; eğitimin yabancı dilde verilmesinin akademik içeriğin kaybına yol açabileceği; yabancı dilde nitelikli eğitim verebilecek yeterli sayıda öğretim üyesi bulabilmenin güç olduğu; eğitim dili özellikle hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler için yabancı dil olduğunda iki taraf arasındaki etkileşimin olumsuz yönde etkilendiği, uluslararasılaşmanın zaten gelişmiş ve kaynakları elinde bulunduran ülkelerin menfaatlerine hizmet ettiği; İngilizce Yüksek öğretimin bu dilin anadil olmadığı

lkelerde yaygınlaşmasının İngilizcenin bilim dili olarak tekelleşmesine yol açtığı; bu durumun bir çeşit modern sömürgeciliğe dayanan bir fenomen olduğu; ülkelerin bu yönde aldığı kararların bilimsel verilere dayanmadığı vb. şeklindedir (17, 33).

Hal böyleyken Türkiye’de İngilizce eğitim programları hem kamu hem de özel sektörde sayıca hızla artmakta, yeni açılan üniversiteler ve programlar dışında pek çok köklü üniversite uzun yıllardır Türkçe olarak yürütmekte oldukları eğitim programlarına paralel olarak İngilizce programlar da eklemektedir. Bu eğilimden tıp fakülteleri de nasibini almaktadır.

2.3. Türkiye’de Yabancı Dilde Yüksek Öğretimin ve Tıp Eğitiminin Kısa Tarihi

Ülkemizde yabancı dil eğitiminin tarihi Osmanlı Devleti dönemine dayanmaktadır. Medreselerde Farsça ve Arapça eğitimi verilirken batı dillerinin öğrenilmesine gayr-i Müslimler tarafından kullanılmaları sebebiyle uzun süre müsaade edilmemiştir (35, 36).

Osmanlı İmparatorluğu’nda 18. yüzyılın sonunda başlayan reform çabalarının en temel nedeni Hristiyan Avrupa ve Rusya’ya karşı direnebilecek modern bir ordu kurabilmektir (37). Her anlamda reform ihtiyacının farkında olan III. Selim İmparatorluğun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için çaba sarf etmiştir. İlk olarak 1773’te kendisinden önce açılan *Mühendishane-i Bahr-i Hümayun’u* (İmparatorluk Deniz Mühendis Okulu) yenilemiş, 1792’de *Humbarahane’yi*, 1795’te *Mühendishane-i Berri-i Hümayun’u* (İmparatorluk Kara Mühendislik Okulu) kurmuş buralarda eğitim vermek üzere Avrupa’dan farklı ülkelerden subaylar getirtmiştir. Eğitimin yurtdışından gelen eğitimcilerle yürütölmeye çalışılması eğitim dilinin de Fransızca, Almanca gibi batı dillerinde olmasını gerektirmiştir (35).

Hekimbaşı Mustafa Behçet Efendi’nin uğraşları sonucu 1805’te Nizam-ı Cedid’e ve donanmaya hekim yetiştirmek üzere Tersane Tıbbiyesi kurulmuştur, ancak bu kurum sadece üç yıl ayakta kalabilmiştir (38). III. Selim’in yenilik çabaları Nizam-ı Cedid’i kurma teşebbüsünün ardından ulema ve yeniçerilerin iş birliği ile tahttan indirilmesi ile sonuçlanmıştır. Bu olaydan sonra eğitimde yenilik hareketleri 1826’daki Vaka-i Hayriye’ye kadar askıya alınmak durumunda kalmıştır. Tahta

geçtiği ilk andan itibaren amcası III. Selim'in yolundan gitmek isteyen II. Mahmut hayallerini yeterince güçleninceye kadar ertelemek zorunda kalmıştır. Gerçekten de Vaka-i Hayriye'den hemen bir yıl sonra Tıphane-i Amire kurulmuştur. 14 Mart 1827'de 40 öğrenci ile eğitime başlayan okulda eğitim dili Fransızca olarak belirlenmiştir. Bu okulun kurulmasında da yine Mustafa Behçet Efendi'nin önergesi etkili olmuştur. Mustafa Behçet Efendi önergesinde; İstanbul'da bulunan Müslüman tabiplerin çoğunun eski tıp yöntemleri ile çalıştığı, yenilikleri bilmediği, oysa hekimlikte eski ve yeni bilgilerle donanmış olmanın zorunluluk olduğu, bu nedenle her ne şartta olursa olsun hekimlerin yabancı dil öğrenmelerinin gerektiği ve bu şartlara uygun bir okul kurulduğu takdirde kısa süre içinde orduda gayr-i müslim hekimlere ihtiyaç kalmayacağı, müslüman bilim adamları, cerrah ve hekimler yetişeceğini öne sürmüştür (38). II. Mahmut yabancı dilde eğitimi doğu ile batı arasında bilim alanında oluşan büyük mesafelerin kısa sürede aşılabilmesi maksadıyla geçici bir gereklilik olarak görmüş ve 'tıp bilimini kendi lisanımızda öğretebilmek için gerekli kitapların yazılmasına gayret etmeliyiz' diyerek daha ilk günden anadilde eğitimi bir hedef olarak belirlemiştir. Tıphane-i Amire 1839'da daha iyi şartlara kavuşturulmak üzere Galatasaray'a taşınmış ve ismi Mekteb-i Tıbbiye-i Adliye-i Şahane olarak değiştirilmiştir. II. Mahmut okulun açılış töreninde yaptığı konuşmada yine Avrupa'daki tıbbın daha ileri olması dolayısıyla kendi hekimlerimiz yetişinceye ve Türkçe tıp kitapları oluşturuluncaya kadar Fransızca dilinde eğitim verilmesi mecburiyeti olduğunu açıklamış, öğrencilerden tıp bilimlerini öğrenmelerini ve Türkçeye kazandırmalarını istemiştir (35).

Türkçe tıp eğitimine geçiş yolundaki en önemli adımlardan biri 1857'de geleceğin eğitim kadrosunu oluşturmak üzere başarılı öğrencilerden oluşturulan Mümtaz Sınıftır. Mümtaz Sınıf öğrencileri hocalarıyla birlikte Fransızca kitapların Türkçeye tercümesi ve Türkçe tıp dilinin oluşturulması için çalışmışlardır. Ancak bu dönemde elde ettikleri imtiyazları ve kazançlı konumlarını elden kaçırmak istemeyen pek çok yabancı ya da gayr-i Müslim Osmanlı hekim Türkçe tıp eğitimiyle ilgili olumsuz görüşler ileri sürmüş, Türkçenin bilim dili olamayacağı şeklindeki kanaatlerini padişaha ve ileri gelenlere empoze etmeye çalışmışlardır. Bu çabalar Mümtaz Sınıfın dağıtılması ile sonuçlanmıştır. Ancak dağıtılan Mümtaz Sınıf'ta eğitim alan bazı öğrenciler gizli bir biçimde çalışmaya devam etmişlerdir. Bu çalışmalar Cemiyet-i Tıbbiye-i Osmaniye adlı gizli bir derneğin kurulması, Türkçe

tıp terminolojisi oluşturulması, tıp eğitiminin Türkçe yapılması gereğinin çeşitli platformlarla anlatılmasını içermekteydi. Öğrencilerin bazı Tıbbiye hocalarını da aralarına alarak devam ettirdiği bu uğraşlar sonunda meyvasını vermiş ve 1867'de Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye adlı Türkçe eğitim verilen ayrı bir okul kurulmuştur. Bu okulun kurulmasında yabancı dille yapılan tıp eğitiminden beklenen sonuçların elde edilememesi ve her yıl çok az sayıda hekimin mezun olması da etkili olmuştur. Zira Fransızca olarak verilen tıp eğitimi önce altı yıl olarak başlamış daha sonra bu süre dokuz son olarak da 10 yıla çıkmış, zorlu ve uzun eğitim süreci çok sayıda fire verilmesine yaklaşık 120 kişi olarak başlayan eğitimin yılda 7 – 8 mezunla bitirilmesine yol açmıştır. Kısıtlı imkanlarına rağmen Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye'de Türkçe tıp eğitiminin başarılı olması sayesinde 1870'te Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane'de de Türkçe tıp eğitimine geçiş mümkün olmuştur (35, 39).

Türkçe tıp eğitimine geçiş Türk kökenli hoca ve Türkçe kitap sayısında artışı sağlamış, Türkçe tıp dergileri yayınlanmaya başlamıştır. Karşı cephe de boş durmamış ve özellikle Mütareke yıllarında yabancı ve gayr-i Müslim doktorlar tekrar yabancı dilde tıp eğitimine geri dönülmesi için çaba sarf etmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması sayesinde bu çabalar boşa çıkmıştır (35).

Atatürk, doğal olarak yükseköğretimi yaşamın tüm alanlarında yaptığı devrimlerin dışında bırakmamıştır. Dar-ül Fünun'un İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülmesi süreci İsviçre'den getirtilen Prof. Dr. Albert Malche'nin hazırladığı bir rapor ışığında başlatılmış ve 1933 Üniversite Reformu gerçekleştirilmiştir. Aynı yıl Hitler'in iktidara gelmesi ile Almanya'da oluşan siyasi ortam sonucu pek çok Alman bilim insanı Türkiye'ye gelmiştir. Yurtdışından gelen hocalarla yapılan anlaşmaya göre üç yıl boyunca derslerin tercümanlar tarafından Türkçeye aktarılması, ancak bu sürenin sonunda hocaların dersleri bizzat Türkçe anlatacakları karara bağlanmıştır. Bu hocalardan Türkçe ders kitapları yazmaları da talep edilmiştir (40).

Yükseköğretim kurumlarında Türkçenin tek başına eğitim dili olarak kullanıldığı dönem 1959'da Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin (ODTÜ) kuruluşuna kadar devam etmiştir (41). ODTÜ'nün 27 Mayıs 1959 tarih ve 7307 sayılı kuruluş Kanununda Madde 2'de Üniversitenin amacı; belli özelliklere sahip Türk öğrencilerine ilmi, teknik ve mesleki alanlarda genellikle İngilizce ileri bir eğitimi sağlayacak geniş olanaklar sağlamak; diğer ülkelerin benzer özelliklere sahip

öğrencilerine başvuru ve öğrenciliğe kabullerinin ardından eşit olanaklar sağlamak; Türkiye ve Orta Doğu'nun gelişmesine ve ekonomik sorunlarının halledilmesine özellikle önem verilmek üzere, Türk ulusuna ve diğer uluslara yarar sağlayacak uygulamalı araştırmalar yapmak; Hakikatı aramaya ve insanlığın bilgisini artırmaya yönelik araştırmalar yapmak ve yaymak, olarak belirtilmiştir (42). Bu ifadeden de anlaşılacağı gibi ODTÜ'nün eğitim dilinin İngilizce olmasındaki maksat bilimsel olmaktan çok politiktir.

Yabancı dilde yükseköğretimde bir sonraki gelişme 1971 yılında İstanbul Robert Kolej'in Mütevelli Heyetince alınan karar sonrasında taşınır ve taşınmaz tüm varlıklarının devriyle Boğaziçi Üniversitesi'nin kurulması olmuştur. Aslında İstanbul Robert Kolej 1863'ten itibaren İngilizce eğitim vermekte ise de Üniversite statüsüne kavuşması Boğaziçi Üniversitesi'ne devriyle gerçekleşmiştir (43). Boğaziçi Üniversitesi'nin kuruluş kanununda İngilizce dilinde eğitim ODTÜ kuruluş kanununda olduğu gibi adlı adınca ifade edilmek yerine Geçiş Dönemi başlığı altında Madde 3'te 'Üniversitenin yetkili karar organları, eğitim ve öğretim sistemi ile lisan konusunda, bu üniversitenin özelliklerini göz önünde bulundurmak suretiyle uygun gördüklerini devam ettirmeye yetkilidir. Bu hüküm üç yıllık geçici süreye tabi değildir.' denmektedir (44). Türkiye'nin ilk Vakıf Üniversitesi olan Bilkent de 1984'te kuruluşundan itibaren yabancı dille eğitim veren yükseköğretim kurumları arasında başı çekenlerden olmuştur.

Bugün gelinen aşamada halen eğitim ve öğretime devam eden 129 Devlet ve 73 Vakıf sektöründen olmak üzere toplam 202 Üniversiteden 132'sinde tam ya da kısmi yabancı dille eğitim verilmektedir (45). Hatta anadil dışında eğitim veren Hacettepe Üniversitesi (İngilizce, Almanca ve Fransızca) ve Marmara Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde birden fazla yabancı dilde eğitim söz konusudur (46). Marmara Üniversitesi'nde kurulduğu 1982 yılından bu yana yabancı dilde eğitim verilmekte olup Türkçe yanında İngilizce, Almanca, Fransızca ve Arapça bu Üniversitede yürütülen farklı programların eğitim dilleridir (47).

Konuya tıp eğitimi açısından bakıldığında varılan noktada 2018 yılı Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzuna (48) göre 23'ü vakıf, 73'ü devlet üniversitelerinde olmak üzere toplam 106 tıp fakültesi öğrenci kabul etmektedir. Bunlardan 22'sinde İngilizce tıp eğitimi verilmekte olup bu fakültelerden

10 tanesi vakıf üniversitesi bünyesindedir. 2019’da bu sayının 25’e yükselmiş olduğu görülmüştür (49, 50).

2.4. Türkiye’de Yabancı Dilde Yükseköğretime Dair Yasal Çerçeve

Yükseköğretimi düzenlemek amacıyla ilki 1933’te olmak üzere, 1946, 1960, 1969, 1973 ve son olarak 1981’de çıkarılan yasaların hiçbirinde yabancı dille eğitim ya da genel olarak eğitim dili ile ilgili herhangi bir ibare yer almamaktadır (51-56).

Bir önceki bölümde anılan özel statüde kurulan üniversiteler dışındaki Yükseköğretim kurumlarında yabancı dille eğitim 14.10.1983 tarihinde çıkarılan 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu’yla hukuki dayanağa kavuşmuştur. Ağustos 2002’de 4771 sayılı kanunla adı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun şeklinde değiştirilen bu yasal düzenleme ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapılmasının önü açılmıştır. Aslında kanunun başlığı içeriğini tam yansıtmamaktadır. İlk yürürlüğe girdiği haliyle kanunun amacı ‘eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemek’tir. 2002 yılında ismi ile birlikte amacında da bir değişiklik olmuş ve yukarıda belirtilen amaca ‘Türk vatandaşlarının gündelik yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğreniminin tabi olacağı esasları düzenlemek’ ibaresi eklenmiştir.

2923 sayılı Kanunun 3. Maddesi uyarınca 20 Nisan 1984 tarih ve 18378 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitimi-Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumları Hakkında Yönetmelik’te Madde 9’da Yabancı Dille Eğitim-Öğretimin amacı; öğrencilere, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, yabancı dildeki bu türlü yayınları izleyebilme, uluslararası toplantı ve tartışmalara da katkıda bulunabilme güç ve yeteneğini kazandırmak, olarak açıklanmıştır. Yönetmelik; yabancı dille eğitim-öğretim yapacak kurumların tespiti, yabancı dille eğitim-öğretim yapılabilmesi şartları, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin verilme şartları, yabancı dille eğitim-öğretim yapılan derslerin programları, öğretim yöntem ve sınavlar, yeterlik sınavları, yabancı dil hazırlık öğretimi, yaz okulu, ikinci defa yeterlik sınavına girme,

diğer eğitim kurumlarına nakil, yabancı dil programı gibi başlıkları düzenlemektedir. 7 Ekim 1994 tarih ve 22074 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan bir sonraki Yönetmelikle 1984 tarihli Yönetmelik mülga olmuştur. 1994 tarihli Yönetmeliğin 8. maddesinde ilk defa ‘Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında öğretim dili Türkçe’dir.’ ifadesi yer almaktadır. 8. Madde ‘Ancak, kuruluşlarından bu yana önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyde yabancı dille eğitim-öğretim yapmakta olan birimlerle, Orta Doğu Teknik, Boğaziçi, Bilkent, Koç, Galatasaray Üniversiteleri giderek lisansüstü eğitime önem ve ağırlık vermek ve yönetmeliğin 11 inci maddesinde belirtilen şartlara uymak kaydıyla yabancı dille eğitimlerini sürdürebilirler.’ diyerek devam etmektedir. Bu ifadeler yabancı dille eğitime cevaz vermekten çok sınırlamak niteliğinde algılanmaktadır. Madde 9 Lisansüstü Eğitimle ilgili olup Madde 10’da ‘Bir Dersin Yabancı Dille Açılması’ başlığı altında; Yükseköğretim kurumlarının bazı önlisans, lisans ve lisansüstü programlarında yer alan derslerden bir veya birkaçını yeterli sayıda öğrencinin kayıt yaptırması şartıyla seçmeli olarak bir yabancı dille de açabilecekleri belirtilmektedir. Madde 11 yabancı dille lisansüstü eğitim-öğretim yapabilme şartlarını düzenlemektedir. Geçici Madde 1 ile yabancı dille eğitim yapan kurumlara Yönetmeliğin gereklerini yerine getirmek için iki yıl süre tanınarak bu süre zarfında şartları yerine getirmeyenlerin yabancı dille eğitim-öğretim yapmalarına son verileceği ve yönetmeliğin yayınlandığı tarihte kısmen yabancı dille eğitim-öğretim yapmakta olan yükseköğretim kurumlarının 1995-1996 yılından itibaren bu amaçla öğrenci kabul edemeyecekleri ifade edilmektedir. Bu yönetmeliğin ardından iki yıl içinde aynı başlıkla yeni bir yönetmelik 1 Nisan 1996 tarih ve 22598 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 1996 tarihli Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim-Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim-Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik’te Madde 10’da bu defa ‘Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında öğretim dili Türkçedir.’ denildikten sonra yükseköğretim kurumlarının Yönetmelikte belirtilen şartları yerine getirmek kaydı ile, senatolarının gerekçeli kararı, Rektörlerinin önerisi ve Yükseköğretim Kurulu’nun onayı ile lisans veya lisansüstü programlarından tümünde veya bazılarında eğitim-öğretimi yabancı dilde yapabilecekleri yer almaktadır. Bu iki Yönetmelik arasında yabancı dille eğitime yaklaşım açısından bariz fark olduğu açıktır. İki Yönetmelik arasındaki bir diğer fark da yabancı dille eğitim-öğretim yapacak öğretim elemanlarının niteliği açısından

gözlenmektedir. 1996 Yönetmeliğinde daha önceki Yönetmelikte de yer alan ‘yabancı dille eğitim-öğretim yapılacak programlarda görev alacak öğretim elemanlarının en az yurtdışında o dilin anadil olarak kullanıldığı bir ülkenin üniversitesinden veya Türkiye’de o yabancı dille eğitim-öğretim yapan bir üniversiteden alınmış bir lisans veya lisansüstü diplomasına veya Alman, Amerikan, Fransız ya da İngiliz Kültür Merkezi veya benzeri kuruluşlarca verilen uluslararası düzeyde geçerli bir yeterlilik belgesine sahip olmak derken, bu belgelerin TOEFL, IELTS, Cambridge gibi belgeler olabileceği veya merkezi sistemle yapılan kamu personeli yabancı dil sınavında başarılı olmak derken de bu başarı düzeyinin en az %90 başarı notuna sahip olmak, olduğu gibi açıklamalar getirilmiştir. Son olarak öğretim elemanlarının yabancı dille eğitim-öğretim yapılan bir kurumda en az iki yarıyıl başarı ile ders vermiş olmaları da bir yeterlik ölçütü olarak belirlenmiştir.

Bir sonraki yönetmelik 04.12.2008 tarih ve 27074 sayılı Resmi Gazete’de ‘Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik’ başlığıyla yayınlanmıştır. Burada daha başlıkta bazı değişiklikler olduğu ve ‘eğitimin’ kapsam dışı bırakıldığı görülmektedir. 2008 tarihli Yönetmelik 1996 tarihli Yönetmeliği mülga etmekle birlikte kapsamı açısından yabancı dille öğretimin amacı, öğretim üyelerinin yeterlilikleri, yabancı dille öğretim yapacak kurumların asgari şartları, öğretimin uygulama ve değerlendirme esasları ile ilgili pek çok başlığı düzenlemekte yetersiz kalmıştır. Muhtemelen bu nedenle hemen bir yıl sonra 28.06.2009 tarih ve 27272 sayılı Resmi Gazete’de Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik yayınlanarak bu eksikler giderilmeye çalışılmıştır. Bundan sonra 6 Mart 2012 tarih ve 28225 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan yine Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik başlıklı bir diğer Yönetmelik’le yabancı dil hazırlık sınıfının rektörler arası anlaşma ve YÖK’ün onayı ile bir başka üniversitede de açılabilmesi serbestisi getirilmiştir. Bir yıl sonra 1 Ağustos 2013 tarih ve 28725 sayılı Resmi Gazete’de Yönetmelikte tekrar bir değişiklik yapılarak bu tür kurumlarda ders verecek öğretim elemanlarının öğrenimlerini sadece lisans ve doktora düzeyinde değil aynı zamanda yüksek lisans düzeyinde de ilgili yabancı dilin

anadil olarak konuşulduğu ülkede ya da Türkiye'deki bir üniversitede derslerin sadece bu dille verildiği bir programda tamamlamış olması yabancı dil açısından yeterlilik kapsamına alınmıştır. Son olarak YÖK tarafından 23 Mart 2016 tarih ve 29662 sayılı Resmi Gazete'de halen yürürlükte olan Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik yayınlanmıştır. Burada yabancı dilde öğretimin amacı önlisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamak olarak belirtilmiştir. Bu Yönetmelikte yabancı dille öğretimin esasları, kurumun asgari şartları, öğretim üyesinin nitelikleri, yabancı dille hazırlık sınıfında öğretimin esasları yanında öğretimin denetlenmesi ile ilgili yasal düzenlemeler yer almaktadır. Buna göre özetle senatonun kararı ve YÖK'ün onayı ile önlisans, lisans veya lisansüstü programlarda kısmen ya da tamamen yabancı dilde eğitim verilebilir, Hazırlık sınıfı yükseköğretim kurumları arası protokolle başka bir yükseköğretim kurumunda açılabilir, Yükseköğretim kurumları yabancı dil yeterliliğinin kazandırılması ve yabancı dil düzeyinin ölçülmesi için düzenlemeleri kendileri belirler, kısmen ya da tamamen yabancı dille eğitimde hazırlık sınıfı zorunlu olmakla beraber belirlenen şartları yerine getirenlere muafiyet hakkı verilir, hazırlık sınıfı en geç iki yıl içinde tamamlanmak zorundadır. Yönetmelik yayınladığı tarihten itibaren kurumlara bir sonraki öğretim yılının başına kadar gerekli şartları sağlar hale gelebilmeleri için zaman tanınmıştır.

2.5. Araştırmanın Yapıldığı Vakıf Üniversitesi Tıp Fakültesi

Araştırmanın gerçekleştirildiği Tıp Fakültesi 1996 yılında İstanbul'da kurulmuştur ve 2001-2002 eğitim ve öğretim yılından bu yana mezun vermektedir. 2017 – 2018 öğretim yılının sonuna kadar toplam mezun sayısı 860'a ulaşmıştır. 2018 yılı kontenjanı 60 tam ücretli, 10 tam burslu, 15 %50 burslu olmak üzere toplam 85 Türk öğrenci ve 30 yabancı uyruklu öğrencidir. 2019-2020 öğretim yılında yabancı uyruklu kontenjanı 42'ye çıkarılmıştır. Fakültede bir yıl süreli hazırlık sınıfının ardından ilk iki yıl klinik öncesi, üçüncü yıl kliniğe geçiş ve dört, beş ve altıncı yıllar klinik olmak üzere toplam altı yıl eğitim verilmektedir. Klinik öncesi ve kliniğe geçiş döneminde eğitim tamamen İngilizce dilinde olup klinik dönemde eğitim Türkçe ve İngilizce yapılabilmektedir (57).

Fakültenin 2017-2018 öğretim yılında toplam 552 kayıtlı öğrencisi ve 126 tam zamanlı öğretim üyesi bulunmaktadır. Öğrencilerin 2017 – 2018 öğretim yılında sınıflara göre dağılımı Tablo 2.1.'de, öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ve temel, dahili ve cerrahi bilimler olmak üzere üç temel alana göre dağılımları Tablo 2.2.de verilmiştir. Fakültenin yönetiminde bir Dekan ve iki Dekan yardımcısı görev almaktadır. Çalışmanın gerçekleştirildiği dönemde idari personel olarak bir fakülte sekreteri, bir yazı işleri sorumlusu, bir öğrenci işleri sorumlusu, iki tıp eğitimi sekreteri ve bir de dekan sekreteri görev yapmaktaydı.

Tablo 2.1. 2017 – 2018 öğretim yılında öğrencilerin sınıflara göre dağılımı.

Sınıflar	Öğrenci Sayıları
Tıp 1	125
Tıp 2	92
Tıp 3	92
Tıp 4	91
Tıp 5	78
Tıp 6	74
Toplam	552

Tablo 2.2. 2017 – 2018 öğretim yılında tam zamanlı öğretim üyelerinin akademik unvanlarına ve Temel, Dahili ve Cerrahi Bilimlere göre dağılımı.

	Profesör	Doçent	Dr. Öğrt. Üyesi	Öğretim Görevlisi	Toplam
Temel Bilimler	6	9	10	2	27
Dahili Bilimler	16	17	9	-	42
Cerrahi Bilimler	24	10	14	-	48
Toplam	46	36	33	2	117

Söz konusu Fakültede ilk üç yıl sistem temelli entegre bir eğitim programı uygulanmakta olup, ana dersler birinci ve ikinci yılda beş, üçüncü yılda altı komitede ele alınmaktadır. Bunlara ek olarak birinci yılda medeniyet tarihi, davranış bilimleri ile anatomik çizim dersi, ilk üç yılın tamamında devam eden klinik uygulamalara giriş dersi ve seçmeli dersler yer almaktadır. Klinik dönemde ise dördüncü yıl 12,

beşinci yıl 19 staj ve altıncı yıl yedi rotasyon tamamlanmaktadır. Öğrenciler klinik dönemde gruplara ayrılarak eğitim almakta dördüncü yılda sınıf iki, beşinci yılda yedi ve altıncı yılda altı gruba ayrılmaktadır. Öğrencilerle iletişim sınıf ve grup temsilcileriyle iş birliği halinde yürütülmektedir. Fakültede sınıf geçme esası uygulanmakta olup, her yıl bir sonrakinin ön koşulu olarak belirlenmiştir. Sınıf geçme notu 100 üzerinden 50'dir. Ölçme değerlendirilmede ilk üç yıl komite sınavları çoktan seçmeli sorularla yapılmakta, Klinik Pratiğe Giriş dersinde Nesnel Yapılandırılmış Klinik Sınav uygulanmakta, ayrıca laboratuvarlarda uygulama sınavları, Bilimsel Projeler programında ve bazı seçmeli derslerde proje ve ödevler, Klinik dönemde ise anabilim dallarına göre çoktan seçmeli sorularla yapılan sınavlar, sözlü sınavlar, portfolyo uygulamaları, proje ve ödev değerlendirmeleri, Nesnel Yapılandırılmış Klinik Sınav, Mini Klinik Sınav ve benzeri çok çeşitli ölçme değerlendirme yöntemleri uygulanmaktadır. Öğrencilere teorik derslerin ve stajların %80'ine, pratik derslerin %100'üne devam zorunluluğu getirilmiştir. Öğrenciler dersleri ilk üç yıl üniversite kampüsünde, klinik dönemde ise Üniversiteye bağlı iki hastane, bir göz hastanesi, bir semt polikliniği ve bir laboratuvarın yanında İl Sağlık Müdürlüğü ile yapılan protokoller çerçevesinde çeşitli eğitim ve araştırma hastanelerinde görmektedirler. Bunun dışında ikinci yılda ve intörnlük döneminde Aile Sağlığı Merkezi, Toplum Sağlığı Merkezi ve Verem Savaş Dispanseri gibi birinci basamak sağlık kurumlarına gitmektedirler.

3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1. Araştırma Yönteminin Gerekçesi

Ülkemizde yabancı dilde tıp eğitimi alanında yapılmış güncel bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma herhangi bir hipotezi test etmek için değil, eğitim dili olarak İngilizcenin mezuniyet öncesi tıp eğitiminde kullanımının eğitimi nasıl etkilediğini çeşitli tarafların görüşlerini derlemek yoluyla ortaya çıkarmak amacıyla yürütülmüştür. Bu anlamda mümkün olan en geniş çeşitliliğe ulaşarak farklı tarafların bakış açılarıyla konuyu aydınlatmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle araştırmanın yöntemi niteliksel araştırma yöntemleri arasından belirlenmiştir. Çalışmada mezuniyet öncesi tıp eğitiminin yabancı dilde olmasının eğitim sürecini ve farklı eğitim bileşenlerini nasıl etkilediği konusunda öğrenciler, öğretim üyeleri, idari personel, yöneticiler ve mezunların görüşleri odak grup görüşmeleri, bire bir görüşmeler ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formlarının doldurulması gibi farklı yöntemlerle ortaya konmaya çalışılmıştır. Konuyla ilgili olarak daha önce yapılmış kapsamlı araştırmalar olmaması, araştırma sorusunun bir sürecin nasıl yaşantılandığını betimlemeyi hedeflemesi de niteliksel araştırma yöntemlerinin uygulanmasını gerekli kılmıştır (58, 59).

3.2. Araştırmanın Yeri, Zamanı ve Akışı

Bu çalışmanın veri toplama aşaması Nisan – Ağustos 2018 tarihleri arasında İstanbul'da yabancı dille eğitim veren bir vakıf üniversitesi tıp fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın akışı Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmanın akışı

Araştırma Basamakları	Zaman
Araştırmanın Planlanması (Araştırma Konusunun Belirlenmesi, Tez Danışmanının Onayına Sunulması, Araştırma Ekibinin Oluşturulması, İlgili Literatürün Gözden Geçirilmesi, vb.) ⇓	Mayıs – Ağustos 2017
Kurumdan Onay Alınması ⇓	Eylül 2017
Araştırmada Kullanılacak Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması ⇓	Kasım 2017
Etik Kurul Dosyasının Hazırlanması ⇓	Aralık 2017
Etik Kurul Onayının Alınması ⇓	Ocak 2018
Sağlık Bilimleri Enstitüsünün Onayı ⇓	Ocak 2018
Veri Toplama ve Veri Temizliği Süreci ⇓	Nisan - Ağustos 2018
Veri Analizi ⇓	Eylül – Ekim 2018
Araştırma Raporunun Oluşturulması ↔	Kasım 2018 - Ağustos 2019

3.3. Araştırmanın Etik Uygunluğu

Araştırmanın etik uygunluğu Yeditepe Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 31.01.2018 tarihli toplantısında alınan 805 no.lu kararla onaylanmıştır.

Hem birebir görüşmelerde hem de odak grup görüşmelerinde tüm katılımcılardan görüşme öncesi yazılı aydınlatılmış onam alınmıştır (Bkz. **EK-3**).

3.4. Araştırmanın Yöntemi ve Görev Dağılımı

Çalışmada değişik akademik unvanlara sahip temel, dahili ve cerrahi bilimlerden toplam 27 öğretim üyesi ile derinlemesine yüz yüze görüşmeler yapılmış, toplam altı odak grup ve bir bire bir derinlemesine görüşme ile tüm sınıflardan öğrencilerin görüşleri derlenmiş, ayrıca yabancı uyruklu öğrenciler, mezunlar, ve iki idari personelden derinlemesine görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. İki idari personel ve iki yöneticiden ise açık uçlu sorulardan oluşan formlar vasıtasıyla veri derlenmiştir. Dönem 1, 2, 4 ve 5 öğrencileriyle birer odak grup, dönem 3 öğrencileriyle iki odak grup gerçekleştirilmiş, ancak yoğun olarak Tıpta Uzmanlık Sınavına hazırlanmakta olan ve yedi rotasyon ve bunların alt rotasyonlarına dağılmış bulunan Dönem 6 öğrencilerinden sadece biri ile yüz yüze görüşme yapılabilmektedir. Dönem 3 öğrencileriyle iki odak grup görüşmesi yapılmasının nedeni gruplardan birine sadece kız öğrencilerin katılmış olmasıdır.

Çalışmanın veri toplama aşamasının mezuniyet sürecine denk gelmesi nedeniyle oluşan zaman kısıtlılığı da Dönem 6 öğrencileri ile odak grup yapılamamasına yol açan etkenlerden olmuştur. Çalışmaya katılan tüm bireylerden yapılandırılmış bir form vasıtasıyla demografik verileri ve eğitim geçmişlerine dair bilgi alınmıştır. Tüm görüşmeler sırasında katılımcının izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Alınan ses kayıtlarının bir kısmı araştırmacının kendisi, bir kısmı ise ücret karşılığı hizmet alınan bir profesyonel tarafından deşifre edilmiştir. Deşifre edilen tüm görüşmelerin metinleri araştırmacı tarafından ses kaydı dinlenerek kontrol edilmiş ve gerekli tashihler yapılmıştır.

Tablo 3.2. Araştırmada başvuru alan veri toplama yöntemleri

Katılımcı	Veri Toplama Yöntemi	Açıklama
Tüm katılımcılar	Anket	Demografik veriler ve yabancı dil özgeçmiş
Öğretim üyeleri	Bire bir görüşme	
Dönem 1-5 öğrencileri	Odak grup görüşme	
Dönem 6 öğrencisi	Bire bir görüşme	Odak grup yapılması mümkün olmadığından
Yabancı uyruklu öğrenciler	Bire bir görüşme	
Mezunlar	Bire bir görüşme	
2 İdari personel	Bire bir görüşme	
2 İdari personel	Açık uçlu soru formu	Bire bir görüşme katılımcı iş yükü dolayısıyla mümkün olmadığından
2 Yönetici	Açık uçlu soru formu	

Derinlemesine görüşmelerin tamamı Dr. A. Arzu Akalın tarafından gerçekleştirilmiştir. Dr. A. Arzu Akalın tüm odak grup görüşmelerinde hazır bulunmuş ve bunların bazılarını kendisi yürütmüştür. Bazı odak grupları Dr. Sos. Hacer Nalbant tarafından gerçekleştirilmiştir. Dr. Sos. Hacer Nalbant İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda doktor öğretim üyesi olarak görev yapmakta olan niteliksel araştırma alanında deneyimli bir araştırmacıdır. Odak grup görüşmeleri öncesinde bu sırada kullanılacak formlar kendisi ile gözden geçirilerek odak grup görüşmeleri sırasında izlenecek yolda ortaklaşmıştır.

3.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Gereçleri

Aşağıda belirtilen yöntem ve gereçler veri toplama için kullanılmıştır.

Gereçler:

- Seçilen tıp fakültesi ile ilgili genel verilerin toplanması için bir anket.
- Örnekleme alınan her bir bireyin demografik özelliklerini saptamak üzere bir anket.
- Gönüllü olur formları
- Derinlemesine görüşme formları
 - Öğretim üyesi
 - Yönetici

- İdari personel
- Mezun
- Odak grup formları
- Odak grup rehberi

Veri toplama formları **EK-3**'te sunulmuştur.

3.6. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Evren: İngilizce eğitim veren bir vakıf üniversitesi tıp fakültesi.

Örneklem: Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Böylelikle durumun farklı boyutlarını ortaya koyabilmek ve içerik açısından daha zengin verilere ulaşabilmek amacıyla mezuniyet öncesi tıp eğitimindeki tüm tarafların görüşlerinin yansıtılmasına çaba sarfedilmiştir (59). İngilizce eğitim veren bir vakıf üniversitesi tıp fakültesinde Nisan – Ağustos 2018 tarihleri arasında çalışan ya da eğitim gören; iki yönetici, dört idari personel, temel, dahili ve cerrahi bilimlerden farklı akademik ünvanlara sahip farklı cinsiyetlerde toplam 27 öğretim üyesi, üç yabancı uyruklu öğrenci (ikisi yüzyüze görüşme, bunlardan biri aynı zamanda odak gruba katılmıştır, biri sadece odak gruba katılmıştır), biri yabancı uyruklu olmak üzere dört mezun ve altı dönemden toplam 40 öğrenci.

Klinik öğretim üyeleri çalışmaya davet edilirken bölümleri, akademik unvanları ve cinsiyetlerinin yanı sıra olabildiğince kliniğe geçiş dönemi olan ve eğitimin ağırlıklı olarak amfi dersleri ile yürütüldüğü Dönem 3'te de ders anlatan öğretim üyelerinden olmasına çaba sarfedilmiştir.

Öğrencilerin odak gruplara davet edilmesi sınıf temsilcilikleri üzerinden yapılmıştır. Burada da cinsiyet dağılımı, akademik başarı dağılımı ve mezun olunan lisenin eğitim dili göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. Her dönemin sınıf temsilcisi ya da yardımcısının odak grup görüşmesine katılması sağlanmıştır.

3.7. Çeşitlemeler (triangülasyonlar)

Araştırmada geçerlilik ve güvenilirliği artırmak üzere katılımcı, veri toplama yöntemleri ve değerlendirmeci çeşitliliği sağlanmıştır.

1. Katılımcı çeşitlemeleri

Eğitimle ilgili hastalar hariç tüm taraflar; yöneticiler, idari personel, farklı alanlardan öğretim üyeleri, yabancı uyruklular dahil öğrenciler ve mezunlar araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrenciler her iki cinsiyetten, farklı orta öğrenim geçmişleri olan (Türkçe ve yabancı dilde eğitim veren), klinik öncesi ve sonrası, dönemlerden, Türk ve yabancı uyruklu, ayrıca farklı akademik başarı düzeylerinden, öğretim üyeleri ise her iki cinsiyetten, temel bilimler, dahili bilimler ve cerrahi bilimlerden ve farklı akademik unvanlardan alınarak çeşitleme artırılmıştır.

2. Veri toplama yöntem ve gereç çeşitlemeleri

Tıp fakültesi ile ilgili genel verilerin toplanması için bir anket.

Örnekleme alınan her bir bireyin demografik özelliklerini saptamak üzere bir anket.

Derinlemesine görüşmeler için yarı yapılandırılmış bir form, görüşme not ve kayıtları.

Odak grup görüşmeleri için açılış soruları, toplantı not ve kayıtları.

Sürece ilişkin tutulan rapor, tutanak, form ve benzeri belgeler.

3. Veri analizinde araştırmacı çeşitlemeleri

Veri analizi için kodların oluşturulması ve verilerin kodlanması, kodların öbeklenmesi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, yapılan karşılaştırmada farklı kodlamaların olduğu durumlarda metin araştırma soruları bağlamında tekrar gözden geçirilerek araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanmıştır.

3.8. Araştırma Verilerinin Analizi

Toplanan niteliksel veriler tematik analiz ile değerlendirilmiştir. Analiz aşamasına geçilmeden önce çalışmaya katılanların isimleri aşağıda örneklendirilen sisteme göre karartılmış ve kişilerin ifadeleri yorumlama ve raporlama aşamasında hataya yol açmamak için katılımcı kodlarıyla ilişkilendirilmiştir. Öğrenci isimlerinin kodlamasında ikinci bir basamakla isimlerin ilk harfleri odak grup konuşma sırası esas alınarak sayısal koda dönüştürülmüştür. İsim kodları bir excell listesiyle kayıt altına alınmıştır. Mezunların kodları oluşturulurken okuyanın ifadeleri daha iyi yorumlayabilmesini sağlamak amacıyla mezuniyet tarihi de koda eklenmiştir.

Katılımcı İsim Kodlama Örnekleri:

-Kategori: Öğretim üyesi, Görüşme sırası: 11, Bölüm: Temel Bilimler

Kod: ÖÜ11_TB

- Dönem: 2 Odak Grup Sayısı: 1 Öğrencinin isminin ilk harfleri: Anne Smith

Odak Grup sürecinde söz alma sırası: 3. kişi

Kod₁: D2 OGT1AS ⇒ Kod₂: D2 OGT1_Ö3

- Dönem: 5, Kategori: Yabancı Uyruklu Öğrenci, Kaçınıcı görüşülen: 1

Kod: D5_YUO1

- Mezun: M, Görüşme sırası: 2, Mezuniyet tarihi: 2005

Kod: M2_2005

- İdari Personel: IP, Görüşme Sırası: 3

Kod: IP_3

- Yönetici: Y, Görüşme Sırası: 1

Kod: Y_1

Öncelikle araştırma sorularından yola çıkarak veri kodları oluşturulmuş ve bu kodları bir liste halinde düzenlemiştir. Bir sonraki aşamada görüşme metinleri excell listelerine anlamlı bütünler, ifadeler halinde parçalanarak yerleştirilmiştir. Veriler excell listeleri yardımıyla kodlanmıştır. Kodlar çekilerek ilgili veriler biraraya getirilmiştir. Gerekli yerlerde alt kategoriler ve ek kodlar oluşturulmuştur. Bunlar kod listelerine eklenmiştir. Veriler kodlara göre öbeklenirken de anlamlı bütünler halinde kalmalarına dikkat edilmiştir. Veriler kod ve temalara göre düzenlenerek yorumlanmış ve çalışmanın Bulgular bölümünde sunulduğu haliyle raporlanmıştır.

Öğretim üyesi kodları	
Kod	Açıklama
ÖNEM	Eğitim dilinin kurumda çalışma kararında önemi
ÖNEM_HAZIR	Alt kod-Kurumda çalışma öncesi yapılan önhazırlık
ETKİ	Eğitim dilinin kurumda çalışma kararına etkisi
BEKL_ÖÜ	Kurumdan çalışma öncesi beklentiler
DUYGU_ÖÜ	Duygular

D_HAZ	Kurumda işe başlamadan önce hazırlık
DENEYİM_HAZ	Ders öncesi hazırlık
D_DERS	Derslere ilişkin deneyimler
DENEYİM_KAYNAK D_KAYNAK	Kaynak kullanımı
D_OLANAK	İngilizcenin getirdiği ek olanaklar
DEN_Ö	Öğrencilerle yaşanan deneyimler
D_ÖD	Ölçme değerlendirme
DEN_ÖTR	Türk öğrencilerle yaşanan deneyimler
DEN_ÖYU	Yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan deneyimler
D_SOSYAL	Öğrencilerin sosyalleşmesine ilişkin görüşler
Den_SUNUM	Sunum yapmaya ilişkin deneyimler
DENEYİM_ÖÜ	Öğretim üyesinin kendi deneyimleri
DEN_ÖÜ	Diğer öğretim üyelerinin deneyimleri
DİL YETERLİK	Dil yeterliliğinin süreçlere etkisi
DİL YETERLİK_ÖÜ	Alt kod Dil yeterliliğinin süreçlere etkisi- öğretim üyesi
DİL YETERLİK_Ö	Alt kod Dil yeterliliğinin süreçlere etkisi- öğrenci
ÖTEKİ_ÖÜ	Diğer öğretim üyelerine ilişkin görüşler
BAŞARI_Ö	Öğrenci başarısı
MESLEK_Ö	İngilizcenin öğrencilerin ileriki meslek yaşamına etkisi
PERFORM_ÖÜ	İngilizcenin öğretim üyesinin kendi eğitimlik performansına etkisi
DİL	Dile ilişkin görüşler
SEÇİM	Tekrar seçecek olsa İngilizce eğitimi seçer mi?
YENİ	Yeni fakülte kuracak olsa nasıl yapılandırır?
KİSMİ	Kısmi İngilizce programlara ilişkin görüşler
EK1_ÖÜ	Ek görüşler öğretim üyesi
EK2_OKUL	Ek görüşler okul
EK3_Ö	Ek görüşler öğrenci
EK5_DİĞER	Ek görüşler diğer konular
KLİNİK	İngilizce dolayısıyla klinik eğitime ilişkin değişiklikler
TEMELBLM	Temel bilimlere ilişkin görüşler
KURUM	Kuruma ilişkin görüşler

Öğrenci kodları	
------------------------	--

Kod	Açıklama
ÖNEM	Eğitim dilinin kurumu seçme kararında önemi
ETKİ	Eğitim dilinin kurumda öğrenim görme kararına etkisi
BEKL_Ö	Kurumdan eğitim öncesi beklentiler
DUYGU_Ö	Duygular
D_HAZ	Derse hazırlık
DENEYİM_HAZ	Ders öncesi hazırlık
D_DERS	Derslere ilişkin deneyimler
D_KAYNAK	Kaynak kullanımı
D_OLANAK	İngilizcenin getirdiği ek olanaklar
DEN_Ö	Öğrencilerle yaşanan deneyimler
D_ÖD	Ölçme değerlendirme
DEN_ÖTR	Türk öğrencilerle yaşanan deneyimler
D_ÖYU	Yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan deneyimler
D_SOSYAL	Öğrencilerin sosyalleşmesine ilişkin görüşler
D_SUNUM	Sunum izlemeye ilişkin deneyimler
DENEYİM_ÖÜ	Öğretim üyesinin kendi deneyimleri
DEN_ÖÜ	Diğer öğretim üyelerinin deneyimleri
DİL YETERLİK	Dil yeterliliğinin süreçlere etkisi
DİL YETERLİK_ÖÜ	Alt kod Dil yeterliliğinin süreçlere etkisi- öğretim üyesi
DİL YETERLİK_Ö	Alt kod Dil yeterliliğinin süreçlere etkisi- öğrenci
ÖTEKİ_ÖÜ	Diğer öğretim üyelerine ilişkin görüşler
BAŞARI_Ö	Öğrenci başarısı
MESLEK_Ö	İngilizcenin öğrencilerin ileriki meslek yaşamına etkisi
HAZIRLIK	Hazırlık sınıfına ilişkin deneyimler
PERFORM_ÖÜ	İngilizcenin öğretim üyesinin eğitimcilik performansına etkisi
DİL	Dile ilişkin görüşler
SEÇİM	Tekrar seçecek olsa İngilizce eğitimi seçer mi?
YENİ	Yeni fakülte kuracak olsa nasıl yapılandırır?
KISMİ	Kısmi İngilizce programlara ilişkin görüşler
EK1_ÖÜ	Ek görüşler öğretim üyesi
EK2_OKUL	Ek görüşler okul
EK3_Ö	Ek görüşler öğrenci
EK5_DİĞER	Ek görüşler diğer konular

KLİNİK	İngilizce dolayısıyla klinik eğitimdeki değişiklikler
TEMELBLM	Temel bilimlere ilişkin görüşler
KURUM	Kuruma ilişkin görüşler
İdari personel kodları	
Kod	Açıklama
ÖNEM	Eğitim dilinin kurumda çalışma kararında önemi
ETKİ	Eğitim dilinin kurumda çalışma kararına etkisi
BEKL_ÇAL	Kurumdan çalışma öncesi beklentiler
DUYGU_ÇAL	Duygular
AVANTAJ	Avantaj sağlıyor mu?
ZORLUK	Ek bir zorluk getiriyor mu?
DENEYİM_Ö	Öğrencilerle yaşanan deneyimler
DENEYİM_ÖYU	Yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan deneyimler
KLİNİK	Klinik eğitim
DİL YETERLİK	Dil yeterliliğinin süreçlere etkisi
BAŞARI_Ö	Öğrenci başarısı
MESLEK_Ö	İngilizcenin öğrencilerin ileriki meslek yaşamına etkisi
PERFORM_ÖÜ	İngilizcenin öğretim üyesinin eğitimcilik performansına etkisi
DİL	Dile ilişkin görüşler
SEÇİM	Tekrar seçecek olsa İngilizce eğitim veren kurumu seçer mi?
KISMİ	Kısmi İngilizce programlara ilişkin görüşler
EK3_OKUL	Ek görüşler okul
EK4_ÇAL	Ek görüşler çalışan
KLİNİK	İngilizce dolayısıyla klinik eğitime ilişkin değişiklikler
KURUM	Kuruma ilişkin görüşler
Mezun kodları	
Kod	Açıklama
ÖNEM	Eğitim dilinin kurumu seçme kararında önemi
ETKİ	Eğitim dilinin kurumda öğrenim görme kararına etkisi
BEKL_Ö	Kurumdan eğitim öncesi beklentiler
DUYGU_Ö	Duygular
DENEYİM_HAZ	Ders öncesi hazırlık
DENEYİM_DERS	Derslere ilişkin deneyimler

DENEYİM_KAYNAK	Kaynak kullanımı
DENEYİM_OLANAK	İngilizcenin getirdiği ek olanaklar
DENEYİM_Ö	Öğrencilerle yaşanan deneyimler
DENEYİM_ÖD	Ölçme değerlendirme
DENEYİM_ÖTR	Türk öğrencilerle yaşanan deneyimler
DENEYİM_ÖYU	Yabancı uyruklu öğrencilerle yaşanan deneyimler
DENEYİM_SOSYAL	Öğrencilerin sosyalleşmesine ilişkin görüşler
DENEYİM_SUNUM	Sunum yapmaya ilişkin deneyimler
DENEYİM_ÖÜ	Öğretim üyesinin kendi deneyimleri
DİL YETERLİK	Dil yeterliliğinin süreçlere etkisi
BAŞARI_Ö	Öğrenci başarısı
MESLEK_Ö	İngilizcenin öğrencilerin ileriki meslek yaşamına etkisi
HAZIRLIK	Hazırlık sınıfına ilişkin deneyimler
PERFORM_ÖÜ	İngilizcenin akademisyenin performansına etkisi
DİL	Dile ilişkin görüşler
SEÇİM	Tekrar seçecek olsa İngilizce eğitimi seçer mi?
YENİ	Yeni fakülte kuracak olsa nasıl yapılandırır?
KISMİ	Kısmi İngilizce programlara ilişkin görüşler
EK1_ÖÜ	Ek görüşler öğretim üyesi
EK2_OKUL	Ek görüşler okul
EK3_Ö	Ek görüşler öğrenci
KLİNİK	İngilizce dolayısıyla klinik eğitimdeki değişiklikler
TEMELBLM	Temel bilimlere ilişkin görüşler
KURUM	Kuruma ilişkin görüşler

4. BULGULAR

4.1. Araştırmaya Katılanların Özellikleri

Çalışmaya katılan tüm bireylerden araştırma soruları bağlamında belirttikleri görüşlerini daha doğru yorumlamak ve uygun olan yerlerde karşılaştırmalar yapabilmek için gerekli olan demografik verileri ve yabancı dil geçmişlerini belirlemek üzere bir form doldurmaları istenmiştir.

4.1.1. Öğretim Üyeleri

Bu araştırma kapsamında toplam 27 öğretim üyesi ile yüz yüze derinlemesine görüşme yapılmıştır. Tüm görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Bu görüşmelerin en kısası 8 dakika 17 saniye ve en uzununu 46 dakika 33 saniye sürmüştür (Ortalama 22 dakika 14 saniye, ekstrem süreler hesap dışı bırakıldığında 21 dakika 49 saniye). Görüşülen öğretim üyelerinden biri aynı zamanda Fakültenin eski mezunudur. Çalışmaya alınan öğretim üyelerinin akademik unvanlarının, bölüm ve cinsiyete göre dağılımı aşağıda yer alan Tablo 4.1.'de görülmektedir.

Tablo 4.1. Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin, akademik unvan, bölümlere ve cinsiyete göre dağılımı.

	Temel Bilimler		Dahili Bilimler		Cerrahi Bilimler		Toplam		Satır Toplamı
	K	E	K	E	K	E	K	E	
Akademik ünvan									
Profesör	2	1	3	3	1	2	6	6	12
Doçent	4	2	1	-	1	1	6	3	9
Dr Öğr Üye	1	2	1	1	1	-	3	3	6
Toplam	7	5	5	4	3	3	15	12	27
Genel Toplam	12		9		6		27		

K= Kadın, E= Erkek

Öğretim üyelerinden görüşme öncesinde formlar vasıtasıyla derlenen demografik özellikleri ile yabancı dil eğitimi geçmişleri Tablo 4.2. ve 4.3.'te özetlenmiştir.

Tablo 4.2. Çalışmaya katılan öğretim üyelerinin akademik unvan dağılımlarına göre demografik özellikleri, yabancı dil eğitimi geçmişleri.

		N	Yaş Ortalaması (Yıl)	Orta Öğrenim Dili			Orta Öğrenim Hazırlık		Üniversite Dili			Üniversite Hazırlık		Mezuniyet Süresi	Uzmanlık Süresi	Kurumdaki Süresi	Eğitimde Görev Süresi	Yabancı Dil Eğitimine Başlama Dönemi			OÖğr. Dili İngilizce	Yurt Dışı Deneyimi			
				T	İ	D	V	Y	T	İ	T+İ	V	Y					Ortalama (Yıl)					Ok Ön	İlk	O Öğr
Prof.	K	6	53,67	3	3	-	2	4	3	2	1	2	4	30,67	25,67	12,00	17,83	-	2	4	3	5			
	E	6	57,33	5	1	-	1	5	4	1	1	1	5	33,33	25,67	9,67	22,83	-	-	6	1	2			
	T	12	55,50 ± 11,86	8	4	-	3	9	7	3	2	3	9	32,00± 12,68	25,67± 12,46	10,83± 3,13	20,33± 15,10	-	2	10	4	7			
Doç.	K	6	42,33	5	1	-	3	3	6	-	-	1	5	20,33	11,83	7,33	9,67	-	-	6	1	5			
	E	3	50,33	2	1	-	1	2	3	-	-	-	3	26,67	18,33	6,67	9,67	-	-	3	1	3			
	T	9	45,00 ± 6,20	7	2	-	4	5	9	-	-	1	8	22,44± 5,53	14,00± 5,89	7,11± 4,26	9,67± 5,32	-	-	9	2	8			
Dr. Ö. Ü.	K	3	45,33	-	3		3	-	1	1	1	1	2	20,33	11,67	6,67	6,67	-	-	3	3	3			
	E	2	51,60	1	-	1	2	-	1	1	-	-	2	27,50	21,50	5,75	6,75	-	1	1	-	1			
	T	5	47,80 ± 12,69	1	3	1	5	-	2	2	1	1	4	23,20± 14,24	15,60± 14,94	6,30± 4,47	6,70± 3,99	-	1	4	3	4			
TOPLAM		26	50,38 ± 11,15	16	9	1	12	14	18	5	3	5	21	27,00± 11,63	19,69± 12,14	8,67± 4,19	14,02± 12,19	-	3	23	9	19			

T= Türkçe, İ= İngilizce, D= Diğer; V= Var, Y= Yok; Ok Ön= Okul Öncesi; İlk= İlköğretim; O Öğr= Ortaöğretim; K= Kadın, E= Erkek, T= Toplam

Tablo 4.3. Çalışmaya alınan öğretim üyelerinin temel, dahili ve cerrahi bilimler dağılımına göre demografik özellikleri ve yabancı dil eğitimi geçmişleri.

		N	Yaş Ortalaması (Yıl)	Orta Öğrenim Dili			Orta Öğrenim Hazırlık		Üniversite Dili				Üniversite Hazırlık		Mezuniyet Süresi	Uzmanlık Süresi	Kurumdaki Süresi	Eğitimde Görev Süresi	Yabancı Dil Eğitimi Başlama Dönemi			Orta Öğrn Dili İng	Yurt Dışı Deneyim
				T	İ	D	V	Y	T	İ	T+İ	D	V	Y					Ok Ön	İlk	O Öğr		
				Ortalama (Yıl)																			
TB	K	7	47,00	3	4	-	6	1	4	2	1	-	2	5	24,14	16,57	7,71	13,00	-	-	7	4	7
	E	6	58,67	3	2	1	4	2	5	-	-	1	-	6	35,17	27,00	5,92	20,75	-	1	5	2	5
	T	13	52,38 ± 15,19	6	6	1	10	3	9	2	1	1	2	11	29,23 ± 15,90	21,38 ± 16,84	6,88 ± 4,73	16,58 ± 16,70	-	1	12	6	12
DB	K	5	47,20	4	1	-	1	4	4	1	-	-	1	4	24,20	17,20	9,00	9,00	-	1	4	1	3
	E	2	51,00	2	-	-	-	2	1	1	-	-	1	1	26,50	18,00	11,00	11,50	-	-	2	-	-
	T	7	48,29 ± 4,39	6	1	-	1	6	5	2	-	-	2	5	24,86 ± 4,41	17,43 ± 4,69	9,57 ± 2,99	9,71 ± 3,20	-	1	6	1	3
CB	K	3	49,00	1	2	-	1	2	2	-	1	-	1	2	19,33	12,33	16,33	16,33	-	1	2	2	3
	E	3	48,00	3	-	-	-	3	2	-	1	-	-	3	23,67	18,00	10,67	10,67	-	-	3	-	3
	T	6	48,50 ± 4,93	4	2	-	1	5	4	-	2	-	1	5	24,67 ± 4,55	18,67 ± 3,72	11,50 ± 2,07	13,50 ± 4,23	-	1	5	2	6
TOPLAM	26	50,38 ± 11,15	16	9	1	12	14	18	4	3	1	5	21	27,00 ± 11,83	19,69 ± 12,38	8,67 ± 4,16	14,02 ± 12,26	-	3	23	9	21	

T= Türkçe, İ= İngilizce, D= Diğer; V= Var, Y= Yok; Ok Ön= Okul Öncesi; İlk= İlköğretim; O Öğr= Ortaöğretim;

TB= Temel Bilimler, DB= Dahili Bilimler, CB= Cerrahi Bilimler; K= Kadın, E= Erkek, T= Toplam

4.1.2. Öğrenciler

Çalışmaya tüm dönemlerden toplam 42 öğrenci alınmıştır. Birden beşe kadar tüm yıllardan alınan öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Üçüncü sınıfta iki diğer yıllarda birer odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş, yoğun olarak Tıpta Uzmanlık Sınavına hazırlık döneminde olan ve küçük gruplar ya da alt gruplar halinde rotasyonlara dağılmış olan Dönem 6 öğrencileriyle odak grup görüşmesi yapmak mümkün olmamış bu dönemden bir intern ile yüz yüze derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerin dönemlere ve cinsiyete göre dağılımı aşağıda Tablo 4.4.te verilmiştir.

Tablo 4.4. Odak grup süresi ve katılan öğrencilerin dönemlere ve cinsiyete göre dağılımı

Dönemler	Odak Grup Süresi		Cinsiyet (N)		Toplam (N)
	Dakika'	Saniye''	Kadın	Erkek	
1	64'	27''	4	2	6
2	74'		4	2	6
3-1*	47'	2''	3	5	8
3-2**	55'	35''	8	-	8
4	70'	13''	1	4	5
5	59'	39'	6	1	7
Toplam	370'	56''	26	14	40

* 1. Odak grup **2. Odak grup

Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerden bir form vasıtasıyla yabancı dil geçmişleri ile ilgili bilgi toplanmıştır. Tablo 4.5.'te söz konusu veriler sunulmaktadır.

Tablo 4.5. Odak gruplara katılan öğrencilerin dönemlere göre cinsiyet dağılımları ve yabancı dil eğitimi geçmişleri.

Dönem	Cinsiyet	N	Yabancı Dil Eğitimi Başlama (N)			Ortaöğrtm Hazırlık		Ortaöğretim Dili			Üniversite Hazırlık		Yurtdışı bulunan
			Okul Öncs	Ana Okul	İlk Okul	V	Y	Tr	İng	D	V	Y	
1	K	4	1	3	-	-	4	2	2	-	-	4	3
	E	2	1	-	1	1	1	-	1	1	1	1	1
	T	6	2	3	1	1	5	2	3	1	1	5	4
2	K	4	-	2	2	1	3	2	2	-	3	1	4
	E	2	-	2	-	2	-	-	2	-	-	2	2
	T	6	-	4	2	3	3	2	4	-	3	3	6
3	K	11	-	5	6	1	10	9	2	-	4	7	10
	E	5	-	2	3	1	4	2	3	-	-	5	4
	T	16	-	7	9	2	14	11	5	-	4	12	14
4	K	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1
	E	4	1	2	1	2	2	1	2	1	-	4	4
	T	5	2	2	1	2	3	2	2	1	-	5	5
5	K	7	2	4	1	2	5	4	2	1	3	4	7
	E	1	-	-	1	-	1	-	1	-	-	1	1
	T	8	2	4	2	2	6	4	3	1	3	5	8
6	K	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1
	E		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	T	1	-	-	1	-	1	-	1		1	-	1
TOPLAM	K	28	4	14	10	4	24	18	9	1	11	17	26
	E	14	2	6	6	6	8	3	9	2	1	13	12
	T	42	6	20	16	10	32	21	18	3	12	30	38

Yabancı Uyruklu Öğrenciler

Araştırma sırasında iki yabancı uyruklu öğrenci ile birebir görüşme yapılmıştır. Bu öğrencilerden biri aynı zamanda kendi sınıfı (Dönem 4) ile yapılan odak grup görüşmesine de katılmıştır. Yine Dönem 5 öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesine de yabancı uyruklu bir öğrenci dahil olmuştur. Yüz yüze görüşülen Dönem 5 öğrencisi Afrika kökenli olup ev içinde dahi birden fazla dil konuşulan bir aileden gelmekteydi. Bu kız öğrenci ev halkının konuştuğu dilleri Somali dili, Swahili ve İngilizce olarak bildirmiştir. İlk ve orta öğrenimini İngilizce olarak aldığını ve sadece bir kez Amerika Birleşik Devletleri'nde turistik amaçla bir ay kadar kaldığını belirtmiştir.

Yabancı uyruklu, erkek Dönem 4 öğrencisi ise Ortadoğu'da bir ülkeden gelmiştir. Anadili Arapça olan bu öğrenci Anaokulundan itibaren İngilizce eğitim almış olduğunu bildirmiştir. Bu öğrenci İngilizce dil yeterliğine katkısı olabilecek herhangi bir yurtdışı deneyimi bildirmemiştir.

4.1.3. Mezunlar

Üç Türk, bir yabancı uyruklu olmak üzere toplam dört mezun ile birebir görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılan Türk mezunlardan biri aynı zamanda Fakültede öğretim üyesi olarak görev yapmaktaydı.

4.1.4. Yöneticiler

Kurumda görev yapmakta olan her iki dekan yardımcısı ile iş yüklerinin yoğunluğu nedeniyle yüz yüze görüşme imkanı bulunamamış ve kendilerinden görüşme formunda yer alan soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir.

4.1.5. İdari Personel

İdari personellerden ikisi ile yüz yüze görüşülmüş, ikisinden ise görüşme sorularının cevapları yazılı olarak alınmıştır.

4.2.1. Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Öğretim üyeleri ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler.

Bu kurumda işe başvururken kurumun yabancı dilde eğitim veriyor olması sizin için önemli miydi? Bu durum kararınızı nasıl etkiledi?

Öğretim üyelerine kuruma iş başvurusu yaparken kurumun yabancı dille eğitim veriyor olmasının kendileri için önemli olup olmadığı ve bu durumun kararlarını nasıl etkilediği sorulduğunda öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu bu durumun kararlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bazı öğretim üyeleri bilimsel çalışmaların yapıldığı dilde eğitim yapılmasının literatürü yabancı dilde takip edebilmeyi kolaylaştırıcı olduğunu vurgulamışlardır. Kendileri İngilizce eğitim veren bir kurumdan mezun olan ya da daha önce böyle bir kurumda çalışma deneyimi olan öğretim üyeleri yabancı dilde eğitimin önemli olduğunu, böyle bir kurumda eğitim vermeyi istediklerini vurgulamışlardır. Daha önce İngilizce eğitim veren bir kurum deneyimi yaşamamış olan öğretim üyeleri ise kendi yeterliliklerini göz önüne aldıktan sonra kurumda çalışmaya karar vermişlerdir. Bu öğretim üyelerinin bir kısmı okulda ders vermeye başlamadan önce kendilerini geliştirmek, eski bilgilerini tazelemek için yabancı dilde yayınları izlemek, Türkçe olan slaytlarını İngilizceye çevirmek ya da daha akıcı konuşabilmek için özel ders desteği almak gibi önlemler almışlardır.

Temel Bilimlerden bir doçent her iki dilin de avantajlı tarafları olduğunu bu nedenle kuruma başvururken eğitim dilinin İngilizce olmasının kararında herhangi bir etkisi olmadığını belirtmiştir:

OU9_TB: Evet bilim dili İngilizce literatürü takip etmek açısından çok yararlı oluyor çocuğa, ama bence eğitim dilinin Türkçe olmasının da çok büyük faydaları var. Dolayısıyla benim kararında herhangi bir olumlu ya da olumsuz etkisi olmadı bunun.

Cerrahi Bilimlerden bir profesör de görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

OU20_CB: Yani tıp eğitiminin yani neticede çok tıp, bilim üreten bir yerde değilseniz ülkede, yabancıya bağımlıysanız birçok şeyde o zaman orijinal dilinde olmasının faydası olduğunu düşünüyorum yani.

Çalışmaya başlarken yabancı dilde tıp eğitim vermekle ilgili duygularınız, beklentileriniz nelerdi?

Beklentiler

Çalışmaya başlarken yabancı dilde tıp eğitim vermekle ilgili duyguları ve beklentileri sorgulandığında öğretim üyelerinin beklentilerinin genel olarak akademik ortam, öğretim üyelerinin niteliği ve öğrencilerin niteliği gibi alanlarda çeşitlendiği görülmüştür. Görüşülen öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu, öğretim üyelerinin daha önce yabancı dilde eğitim veren kurumlarda ya da yurtdışı öğretim üyeliği deneyimleri olacağı varsayımıyla İngilizceyi akıcı kullanan, diğer kurumlarda çalışan öğretim üyelerine göre daha nitelikli öğretim kadrosu ile karşılaşmayı beklediklerini belirtmişlerdir.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OU15_DB: Çok rahat iletişim kurulabiliyor ortamı var herhalde dedim, ama öyle olmadığını gördüm. Her iki ayakta da öyle olmadığını gördüm.

Dahili Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OU4_DB: Bir de eğitim kalitesinin de daha iyi olacağını düşünmüştüm. Yani İngilizce eğitim veren bir kurumun aslında eğitim kalitesinin daha iyi, öğretim üyelerinin daha nitelikli olabileceğini düşünmüştüm.

Öğrencilerle ilgili beklentilerinde ise uluslararası öğrenci olmaları, yabancı dille eğitim veren okullardan mezun olmaları ya da iyi bir hazırlık sınıfından geçtikleri için İngilizce yapılan dersleri takip edebilecek ve akıcı bir biçimde soru sorabilecek nitelikte olacaklarını öngörmüşlerdir.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OU19_DB: Ben ilk başladığımda çok fazla yabancı öğrenci olacağını düşünmüştüm. Düşündüğüm kadar olmayınca bir yerde rahatladım, ama yani sıkıntı olmadı.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU7_TB: Yani öğrenci kalitesinin de daha iyi olabileceğini düşündüm. Onda da yanılmadım diye düşünüyorum.

Cerrahi Bilimlerden bir Profesör:

OU23_CB:anlattığım dersi algılayabilecek ve bundan benimle birlikte İngilizce iletişim kurabilecek bir öğrenci kitlesi beklentisi ile geldim. İyi bir hazırlık yabancı dil eğitimi almış ve benim konuştuğumu anlayabilecek düzeydeki öğrencilerin olması tabii ki dersin verimli işlenmesi açısından en önemli nokta. Mesela bana soru yöneltirlerken diğer arkadaşlarına da saygılı bir şekilde İngilizce sorular gelmesini tercih ediyorum.

Genel olarak öğretim üyeleri, beklentilerinin tam olarak karşılanmadığını, hem öğretim üyesi hem de öğrenciler açısından yabancı dil okulu hazırlık sınıfının daha etkili kullanılmasının işlevsel olacağını ifade etmişlerdir.

Duygular

Öğretim üyeleri kurumda çalışmaya başladıklarındaki duygularını dile getirirken esasen iki farklı grupta yoğunlaşmaktaydılar. Öğretim üyeleri arasında ders vermeye başlamadan önce İngilizce özel ders alanların ya da kurslara devam edenlerin olduğu görülmüştür. Gündelik dilini geliştirmek için İngilizce televizyon seyretmek, İngilizce tıp dışı dergi okumak ya da fıkra kitabı almak gibi değişik yöntemlere başvuranlar da olmuştur. İlk kez İngilizce ders veren öğretim üyeleri heyecanlandıklarını, ders sırasında deneyimsizlikleri nedeniyle tedirgin olduklarını söylemişler, deneyimleri arttıkça endişelerinin azaldığını, ders öncesi hazırlık süresinin kısaldığını ve öğrencilerle daha rahat iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretim üyeleri zaman içinde kendilerini daha yeterli hissettiklerini ve bu değişimi fark ettiklerinde mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU8_TB: hani ürkmüş olmanın yanında bir yandan da hani İngilizce düzeyimi düzeltmek için bu iyi bir fırsat bu beni işte stimüle eder, bu konumda çalışmaya devam ederim ya da sürekli aktif olarak İngilizce ile uğraşiyor olmak dili geliştirir gerilemez diye düşündüm. O konuda da aslında haklı çıktım. Yani o açıdan da pozitif etkileri var tabii ki, çünkü öbür türlü de İngilizceyi sadece kongreden kongreye kullanınca da bir süre sonra aslında köreliyor öyle bir de dezavantajı var.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI_DB: Ama giderek bu stresim zaman içerisinde azaldı. Bu yıl daha da azaldığını düşünüyorum yani geçmiş yıllara göre. Düşündüğüm zaman bu yıl benim dördüncü yılım, ama hala aynı stresi yaşıyorum. Azalmış da olsa.

Dahili Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OU4_DB: Ama sonra zamanla geçti, ama şöyle de alakası var sanırım. Biraz alışmakla alakalı biraz da dilim de gelişti gerçekten.

Daha önce yabancı dille eğitim deneyimi olan öğretim üyeleri bu durumdan fazla etkilenmediklerini, ancak diğer öğretim üyelerinin ve hazırlık okumuş olsalar da çoğu öğrencinin İngilizce düzeylerinin bekledikleri düzeyde olmadığını aktarmışlardır. Okulda uluslararası öğrencilerin sayıca beklediklerinden az olması, Türk öğrencilerin her fırsatta Türkçe ders yapmalarını istemesi, öğrencilerin İngilizce etkileşime girmekten kaçınması hayal kırıklığı yaratmıştır.

Temel Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OUII_TB: Onlar Türkçe konuşmak istiyorlar amfide rezil olacaklarını düşündükleri için ve siz ortamda ortada bir insan olarak kalıyorsunuz, sahnedeki bir insan olarak.

Bir diğer bakış açısı da aslında İngilizce dil yeterliliği sorunu olmamakla birlikte anadilde ulaşabileceği performansla İngilizce ders anlatma sırasındaki performansı arasında yaşadığı fark yüzünden mutsuz olan öğretim üyesinin aşağıda yer alan anlatımında yansıtılmaktadır.

Dahili Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OU4_DB: İlk önce çok mutsuz oldum, çünkü Türkçe, bir de hani genel olarak şimdi kitap okumayı seven biriyim. Dolayısıyla Türkçe dilini aslında hani pek çok insana göre de güzel kullandığımı düşünüyorum. Türkçe dilinde etkili ifade edebiliyorum, karşımdakileri etkileyebiliyorum, espriler yapabiliyorum. Akademik olarak aslında öğrencilere kendini sevdirmek de ve beğenilmek de istiyorsunuz, olsun istiyorsunuz.

Yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede olmak nasıl bir deneyim (eğitimin içeriği, eğitimin yürütülmesi, eğitimin yönetimi, ders hazırlama, sunum, ders notu vb. öğrenme kaynağı hazırlama, ölçme değerlendirme – soru hazırlama ve soru ya da ödevlerin değerlendirilme aşaması, öğrenme kaynaklarına ulaşım, yurtdışı bağlantılar, yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler vb.)?

Derse Hazırlık

Öğretim üyelerinin hemen hepsi Türkçe ve İngilizce ders hazırlamak arasında fark olduğunu bildirmişlerdir. Daha önceden hazırlanmış Türkçe eğitim materyali

olanlar bunları İngilizceye tercüme ettiklerini söylemişlerdir. Ancak sıfırdan eğitim materyali hazırlayacak olanlar yararlanılan kaynakların İngilizce olması dolayısıyla eğitim materyalini İngilizce olarak hazırlamanın daha kolay olduğunu ifade etmişlerdir. İlk kez İngilizce eğitim vermeye başladıkları dönemde ders öncesi hazırlıklarının daha uzun sürdüğünü, fakat zaman içinde bu sürenin Türkçe hazırlık süresiyle eşitlendiğini belirtmişlerdir. İngilizce sunum materyali hazırlamanın kullanılan kaynaklardaki görsellerin de İngilizce olması nedeniyle daha kolay olduğu dile getirilmiştir. Buna ek olarak slaytlarını hazırlarken İngilizce açısından ayrıca kontrol etmeleri gerektiğini ve bazen kelimelerin telaffuzunun nasıl olması gerektiğini araştırdıklarını belirtmişlerdir.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU6_TB: Ondan sonra şimdi İngilizce ders notu olduktan sonra onun üstüne koyması, hatta literatürden tarayıp da koyması çok daha kolay. Şekilleri Türkçeleştirmek diye bir dert yok. Çok rahat alıp koyabiliyorsunuz şekilleri, tabloları. O yüzden bence olumlu, olumlu.

Temel Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OUII_TB: Oysaki ben şimdi İngilizce eğitim verdiğimiz için ve şekil üzerindeki işaretleri İngilizce bulabildiğim için çok çeşitli kaynaklardan çok güzel şekillere ulaşabiliyorum. Bunu büyük bir avantaj olarak görüyorum. Asistanlığım sırasında diğer hocaların İngilizce bulduğu şekilleri işte biz çeşitli, farklı Photoshop gibi çeşitli programlarda Türkçeye çevirerek çok vakit kaybetmiştik yani.

Kaynaklar

Öğretim üyelerinin hemen hepsi eğitim dilinin İngilizce olmasının kaynaklara ulaşım açısından kolaylık yarattığı, çeviri kitapların çoğunlukla istenen kalitede olmadığı, tercüme süreci dolayısıyla güncelliğini yitirdiği ve Türkçe kaynakların sayıca daha az olduğunu düşünmektedirler. İki öğretim üyesi bazı öğrencilerin İngilizce kaynaktan öğrenmekte zorluk çekebileceğini, bunun için daha fazla zaman harcamak durumunda kalabileceklerini söylemiş, bir öğretim üyesi İngilizce temel kitaplar ya da dijital kaynaklar pahalı olmakla beraber öğrencilerin bunları alabildiklerine işaret etmiştir. İngilizce kaynaklardan öğrenmede zorlanan öğrencilerin Türkçe kaynaklara yöneldiği gözlemi de aktarılmıştır.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI7_DB: Ama ben zaman zaman öğrencilerin ellerinde Türkçe kaynaklar görüyorum. Bu da aslında dersi İngilizce kaynaklardan okuduklarında iyi anlayamadığını, bunu Türkçe ile pekiştirmek için de Türkçe kaynaklar okuduğunu görüyorum.

Ders ve Sunumlar

Bazı öğretim üyeleri sunum sırasında içerik açısından değil, ancak ifade açısından zorluk çektiklerini söylemişlerdir. Derste teknik dil kullanılması, etkileşimli ders işlemek gereği ve öğrencilerin İngilizcesinin de kimi zaman yetersiz olması dolayısıyla sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. Derste kendileri İngilizce hakimiyeti açısından daha tedirgin olan hocalar, öğrencilerin kendilerinden Türkçe ders anlatmalarını talep ettiğini söylemişlerdir. Bu tür durumlarda sınıfta yabancı uyruklu olup olmadığını sorarak bazen de hiç sormadan doğrudan dersi Türkçe anlattığını ifade eden öğretim üyeleri olmuştur. Dersin Türkçe olmasının hem öğrencilere hem de öğretim üyelerine kolaylık ve rahatlık sağladığı dile getirilmiştir. Öğretim üyelerinin ifadelerinden klinikte teorik derslerin Türkçe anlatıldığı anlaşılmaktadır, ancak grupta uluslararası öğrenci varsa ve bunu talep ediyorsa dersin mecburen İngilizce yapıldığı ifade edilmiştir. Klinisyen öğretim üyeleri amfi derslerinde ya da stajlarda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe anlattıkları dersi anlamadığını fark ettiğinde bu öğrencilere dersi ayrıca İngilizce olarak tekrar anlatarak bu sorunla baş etmeye çalışmaktadırlar.

Öğretim üyelerinin bir kısmı dersleri İngilizce anlatmaları dolayısıyla espri yapmak, nüansları ifade etmek, incelikleri aktarmaktan kaçındıklarını, ders anlatırken önceden yaptıkları hazırlıklara ya da planlarına sadık kalma zorunluluğu nedeniyle esnek davranmadıklarını bildirmişlerdir.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI5_DB: Ama hani Türkçe aktarımlarımda ben daha nüanslar, detaylar, püf noktaları falan aktarabilmiş olsam belki sınavlara hani onları da sorma durumunda olurum.

Öğretim üyeleri genel olarak ders sırasında yaptıkları sunumlarla ilgili görüşleri açısından ikiye ayrılmaktaydı. Bir grup İngilizce sunum yapmanın kendilerini slaytlara bağlı kalmaya zorladığını, düşüncelerini ya da tecrübelerini

öğrencilere akıcı ve zengin bir dille aktarmakta Türkçede olduğu kadar rahat olmadıklarını, bir deyim kullanmak istediklerinde ya da vaka paylaşmak istediklerinde aynı duyguyu uyandırmanın mümkün olmadığını, İngilizcede hatasız ya da etkili bir şekilde sunum yapma konusunda endişe yaşadıklarını dile getirirken diğer grup ise İngilizce terminolojiye daha vakıf olduklarını ve bazı terimleri Türkçeleştirmekte zorlandıklarını bu nedenle İngilizce anlatımı tercih edeceklerini, akademik açıdan belli düzeye gelmiş öğretim üyelerinin zaten belli düzeyde İngilizceye vakıf olmak durumunda olduklarını belirtmişlerdir. İngilizce terminolojiye daha vakıf olduğunu ve İngilizce dilinde ders verirken daha rahat olduğunu ifade eden öğretim üyelerinin geçmişlerine bakıldığında bunların lisans ya da lisansüstü dönemde eğitimlerini yabancı dilde almış oldukları görülmektedir. Bir öğretim üyesi konuyu İngilizce anlatıp daha iyi anlaşılmasını sağlamak için arada Türkçe özetler yaptığını, bir diğeri de önemli terimlerin Türkçelerini örneklediğini söylemiştir.

Öğrenciler

Öğretim üyeleri öğrencilerin İngilizce düzeyleri arasında belirgin farklar olduğunu, yabancı dille eğitim veren okullardan gelen ya da yabancı uyruklu olan bir kısım öğrencinin İngilizce seviyeleri çok ileriye bir kısım öğrencinin de İngilizcelerinin yetersiz kaldığını ve bu grubun dersleri anlamak, takip etmek ve etkileşime girmekte zorlandıklarını dolayısıyla öğrenmelerinin olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin ders sırasında sorulan sorulara İngilizce cevap vermekten kaçındıkları da eklenmiştir. İngilizcesi iyi olan öğrenciler kendilerine güvenerek bu okulu seçerken İngilizcesi yetersiz olanların burada bu eksikliklerini gidermeyi umarak bu kurumu seçtikleri, ancak çok zorlandıkları ileri sürülmüştür.

Cerrahi Bilimlerden bir Doçent:

OU24_CB: Çünkü orada günlük kullandığınız dil dışında bir dili kullandığınızda teknik bir dil oluyor bu, ama bazı derslerde interaktif olmanız gerekiyor. O zaman bunu İngilizce yapmak biraz zor oluyor, çünkü öğrencilerin de bir kısmı İngilizce açısından yetersiz.

Öğretim üyeleri, öğrencilerin ders sırasında ya da ders bitiminde soru sorma tercihlerinin İngilizceyi yeterli derecede bilmeleri ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Cerrahi Bilimlerden bir Doçent:

OU24_CB: Dolayısı ile çok iyi derecede iyi İngilizce bilen, benim kendi İngilizce düzeyimin üzerinde İngilizceye sahip öğrenciler de var. O zaman sadece o grup katılımcı oluyor diğer grup dinleyici oluyor.

İngilizcesinin yeterli olmadığını düşünen öğrencilerin sorularını Türkçe sorduğunu, kendi yanıtlarının da bu durumda Türkçe olmak zorunda kaldığını söylemişlerdir. Bu durumla karşılaşan öğretim üyeleri Türkçe gelen soruyu İngilizceye çevirerek yanıtlarını da yabancı uyruklu öğrencilerin de anlayabilmesi için hem Türkçe hem İngilizce vermek durumunda kaldıklarını vurgulamışlardır. Soru ya da cevap ya da her ikisinin birden İngilizceye çevrilmesi ihmal edildiğinde bu defa uluslararası öğrencilerden tepki geldiği de anlatılmıştır. Öğrenme motivasyonu yüksek olan öğrencilerin derste soru sormadıkları takdirde gerekirse hocaları odalarında ziyaret ederek bilgi eksiklerini gidermekte olduğu aktarılmıştır.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU8_TB: Her ne kadar İngilizce cevap da verseniz ya da soruyu İngilizceye çevirip diğer öğrencilerin de anlamasını da sağlasanız sonuçta öğrencinin soruyu Türkçe sorduğu zaman zaten anlamış oluyorsunuz onu.
.....
Türkçe özet gibi yeniden hani bilinguel sürekli İngilizce Türkçe devam ediyorum ki hani anlaşılacak bir şey varsa da anlaşılın

Öğretim üyeleri öğrencilerden dersin Türkçe işlenmesi konusunda talep geldiğini, bunun öğrencilerin Türkçe ders dinlemeyi daha kolay bulduğunu ya da Türkçe dersleri daha iyi takip edebildiklerinin bir göstergesi olabileceğini, bu tür taleplerin göz ardı edilmesinin öğrencilerde hoşnutsuzluk yarattığını bildirmişlerdir. İlk üç yılda sınıflarda yabancı uyruklu öğrencilerin olmasının derslerin İngilizce anlatılmasını sağladığı, sınıfta uluslararası öğrenci olmadığında dersin Türkçe anlatılması konusunda sınıftan mutlaka talep geldiği, klinikte slaytlar İngilizce olsa da derslerin Türkçe anlatıldığı aktarılmıştır. Derslerin Türkçe anlatılması talebinin kimi zaman yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrenciler arasında gerilime hatta

kutuplaşmaya yol açtığı, bunun dışında karşılıklı iletişim ve ilişkilerinin iyi olduğu bildirilmiştir. Öte yandan İngilizce düzeyi iyi olan bir grup öğrencinin de aslında dersleri İngilizce olarak görmek istedikleri ilave edilmiştir. Bireysel olarak yabancı dilin iyi düzeyde olmasının uluslararası öğrencilerle ilişkileri de olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Öğretim üyelerinin öğrencileri herhangi bir şekilde özellikle İngilizce soru sormaya, katkı yapmaya teşvik etmediği ya da zorlamadığı anlaşılmaktadır.

Cerrahi Bilimlerden bir profesör:

OU23_TB: Hani bence grup dinamiği bu anlamda kendi içlerinde çocukların genelinin burasının İngilizce eğitim veren bir tıp fakültesi olduğunu bilerek tercih ederek gelmiş olmalarına rağmen yine de dersi Türkçe dinlemek gibi bir taleplerini bana ulaştırdıklarını görüyorum. Ama ben biraz kuralcıyım bazen değiştirmiyorum stilimi ve İngilizceye devam ettiğim zaman homurdananlar oluyor onu biliyorum. Yapacak bir şey yok.

Özellikle ilk yıllarda derse giren temel bilimler öğretim üyeleri zaman içinde öğrencilerin yabancı dille ilgili sıkıntılarının azaldığını gözlemlediklerini bildirmişlerdir. Öte yandan yabancı dil açısından yüksek yeterlilik algısının özgüveni artırdığı ve öğrencilere yurtdışı mesleki etkinliklere katılım ya da eğitim olanaklarından faydalanma açısından katkıda bulunduğu dile getirilmiştir. Kurumda uluslararası bağlantıları olan hocaların bulunması, bu hocalar vasıtasıyla yurtdışına staj ve sair eğitim programlarına giden öğrencilerin kendilerinden sonra gelenlere bu bağlantıları aktarmaları, kurumun yabancı dille eğitim vermesi dolayısıyla özellikle klinik dönemde Erasmus vasıtasıyla yabancı öğrencilerin gelmesi ve bunların kendi deneyimlerini Türk öğrencilerle paylaşması sayılan avantajlar arasında yer almıştır. Öğretim üyelerinin İngilizcelerin yetersiz olması kadar anadil düzeyinde zengin ve akıcı olmasının da özellikle yabancı dil açısından yetersiz öğrencileri zorladığı bunun da derse devamı etkilediği belirtilmiştir.

Uluslararası Öğrenciler

Öğretim üyeleri sınıfta yabancı uyruklu öğrencilerin bulunmasının derslerin İngilizce işlenmesi açısından olumlu bir etkisi olduğu, yabancı öğrencilerin sayısının artmasının bu etkiyi daha da güçlendireceği görüşündedirler. Yabancı uyruklu

öğrencilerin sağladığı diğer olumlu etkiler ise farklı bakış açıları getirerek eğitim ortamını zenginleştirmeleri; verilen ödevleri yapma, derse hazırlıklı gelme konusunda daha hassas olmaları nedeniyle Türk öğrencilere olumlu örnek oluşturmaları şeklinde dile getirilmiştir.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU7_TB: Bence olumlu etkiliyor. Çünkü onların beklentileri tamamen tavizsiz olarak İngilizce ve tam hani bu anlamda tam akıcı bir İngilizce yani native'e yakın beklentileri var. Her şeyin İngilizce olması beklentileri da var. Dolayısıyla bu da bence İngilizce eğitim vermek isteyen bir öğretim üyesi için olumlu bir şey.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OU19_DB: Ama sınıfta yabancı öğrenci var ve özellikle talep ediyorsa mecburen İngilizce anlatıyoruz. Sonuçta bir tane öğrenci bile ben anlamıyorum, İngilizceye dönsün dediği zaman itiraz etme hakkımız yok. Çünkü böyle bir dilde eğitim veren bir okulda şey yapıyorsunuz, eğitim veriyorsunuz. Uymak zorundasınız hani kurallar neyse o.

Ancak amfi, laboratuvar ve küçük grup derslerinde ya da ders dışında genel olarak yabancı uyruklu ve Türk öğrencilerin kendi içlerinde gruplaşmayı tercih ettikleri, hatta uluslararası öğrenciler içinde de Arapça konuşanlarla diğerlerinin kendi içinde gruplara ayrılmaya yöneldikleri gözlemi aktarılmıştır. Bunun yanında Türkçelerini ilerleterek Türk öğrencilerle kaynaşan, arkadaşlıklarını ilerleten hatta yakın ilişki yaşayan yabancı uyrukluların da olduğu bildirilmiştir.

Cerrahi Bilimlerden bir Profesör:

OU23_TB: Yabancı öğrencilerle Türk öğrencilerin iletişimlerini çok fazla ders verdiğim için sınıf içindeki dinamiklerini daha fazla gözlemleyebildiğim için söyleyebilirim, genelde bir kutuplaşma var öğrenciler arasında.

Dahili Bilimlerden bir Doçent:

OU21_DB: Ya yabancı uyruklu öğrenciler zaten genellikle kendi aralarında gruplaşmış oluyor.

Klinik dönemde dersler ağırlıklı olarak Türkçe işlendiğinden bu dönemle ilgili olarak öğretim üyeleri en azından bir kısım yabancı öğrencinin bu aşamaya

kadar yeterli Türkçe öğrenmeden geldikleri ve bu nedenle dersi anlayamadıkları endişesini paylaşmışlardır. Uluslararası öğrencilerin klinik dönemde derslerin İngilizce işlenmesini ilk üç yılda olduğu kadar güçlü bir şekilde talep edemediği anlaşılmaktadır. Kimi zaman öğrenciler ders sonrası bizzat gelerek hocalardan dersin kendilerine bir kez de İngilizce olarak anlatılmasını istemekte bazen de hocalar öğrencileri odalarına çağırmakta ve bu şekilde bazı teorik dersler İngilizce olarak aktarılmaktadır. Türkçe düzeyleri yetersiz olan öğrencilerin klinikte hasta başı eğitimlerde de dezavantajlı konuma düştükleri aktarılmıştır. Öğretim üyeleri klinik dönemde hasta hekim iletişimi açısından yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşabilmelerinin önemine vurgu yapmışlardır.

Dahili Bilimlerden bir Doçent:

*OU21_DB: Bir kere onların bir şekilde Türkçeyi iyi öğrenmeleri gerekiyor. Hastalarla konuşacaksın sen şimdi bu hasta-hekim iletişimde de önemli.
Yani çünkü hastayla iletişimin de önemli, hastadan aldığın bilgilere göre işte bir şeyler düşüneceksin, bir tetkikler isteyeceksin, teşhis koyacaksın bunların da yani belli bir ortak iyi seviyede Türkçeye gelmeleri lazım. Ben o yani eğer o aileden Türkçe görmediyse ya da Türkçe konuşulan bir ülkede yaşamadıysa bunu pek yapamadıklarını görüyorum. Onlar o zaman da onların eğitimleri klinik bilimlerde eksik kalıyor.*

Staj sınavları açısından bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilere sözlülerde İngilizce konuşma hakkı tanındığı ifade edilmiştir. Öte yandan bir öğretim üyesi tarafından az sayıda da olsa anadili Arapça olan bazı öğrencilerin hem Türkçe hem de İngilizce açısından yetersiz oldukları ve en çok da bu öğrencilerin sıkıntı yaşadığı ve grup dinamiğini bozdukları söylenmiştir.

Bazı öğretim üyeleri de yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal açıdan yaşadıkları sorunlara dikkat çekmiştir.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

*OU8_TB: Bazıları ülkelerinden yani kendi ülkelerinde uzak olmanın sıkıntılarını yaşıyorlar. Haklı olarak ailelerinden ayrılıyorlar belki burada sosyal hayata uyum sağlayamıyorlar,..
.....
Benim gördüğüm yine Türkçeyi ilerletip kendi yani Türk arkadaşlarıyla yakın iletişim kurabilenler sosyal olarak kendilerini daha iyi hissettikleri ve gruplara dahil olmaya başladıkları için daha başarılı duruma geçiyorlar. Yani o da önemli.*

Sosyalleşebilmeleri okul içinde paylaştıkları buradaki başarılarını etkiliyor.

Klinik Eğitim

Klinik eğitimlerde teorik derslerde slaytlar İngilizce olmakla birlikte sunumların ağırlıklı olarak Türkçe yapıldığı, hasta başı, poliklinik, ameliyathane gibi uygulamalı eğitimlerin yapıldığı ortamlarda da sadece Türkçenin hakim olduğu anlaşılmaktadır. Teorik eğitimlerin Türkçe verilmeye başlamasıyla derslerin daha interaktif ve katılımlı olduğu ifade edilmiştir. Öğretim üyelerinin hemen hepsi klinik eğitimde dilin Türkçe olması gerektiği ya da bunun kaçınılmaz olduğu görüşündedir. Sadece temel bilimlerden iki öğretim üyesi İngilizce başlayan eğitimin klinikte de İngilizce verilmesini savunmuşlardır.

Temel Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OUI1_TB: ... yani yapılabilir mi bilmiyorum, ama İstanbul gibi bir yerde belki direkt turistlere yönelik turistik bir yerde çok iyi İngilizce konuşan doktorlar yetiştirebiliriz. Bunlar hizmet verebilir. Biz öğrencileri bunlara staja gönderebiliriz. Aynı işte turizm yeri, turizm işletmelerinin hekimleri gibi konuşabilsinler diye. Bu da bir ihtiyaç, bu da bir gereklilik yani onun da farkındayım ben. O yüzden söylemeye çalışıyorum. Bir tarafımızı hep açık tutmalıyız bence İngilizce eğitime. Hem gelen turistler açısından hem de daha da önemlisi yani biz dünya çapında başarı cerrahlar yetiştirmek istiyorsak, başarılı doktorlar yetiştirmek istiyorsak mutlaka literatürü yakından takip etmeliler, yurtdışına çıktıklarında da çok rahat edebilmeliler. Bunun için çok ısrarla söylüyorum ... saygın birkaç üniversitenin eğitim dilinin %100 İngilizce kalması gerekiyor..

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI5_DB: Slaytlar İngilizce, Türkçe anlatıyoruz. Çok interaktif geçiyor. Katılımlı oluyor.

Eğitim dili olarak ilk üç yılda ve kaynaklarda İngilizcenin kullanılmasının klinikte öğrenciler açısından Türkçe tıbbi terminolojiye geçişte ve hasta ile iletişimde zorluk yarattığının gözlemlendiği aktarılmıştır.

Cerrahi Bilimlerden bir Profesör:

OUI20_CB: Hasta Türkçe konuşuyor, artık bunlar kliniğe geçtiği için o bir bocalama oluyor ilk başta, ama 1-2 staj ile birlikte geçiyorlar çocuklar onu.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI17_DB: Öğrendikleri dil İngilizce olunca, terminolojiyi İngilizce

öğrendikleri için, karşılığında hasta ile karşılaştıkları zaman Türkçe karşılığını hatırlayamayıp ta böyle zorlandıkları zamanlar oluyor öğrencilerin. Mesela bedside yapıyoruz öğrenci ile, hasta yanında bir konu tartışıyoruz, bir soru soruyorum mesela bir semptomu sorgulamasını istiyorum, doğrudan onun İngilizcesi ile cümleye başlayan bir tavır sergileyebiliyor, ama bunlar gelip geçici şeyler.

Cerrahi Bilimlerden bir Profesör öğrencilerin de klinikte Türkçeye geçişte uyum açısından kaygı duyduklarını aşağıdaki şekilde örnekleyerek ifade etmiştir:

OU20_CB: Ama ya çocuklara getirdiği olumsuz bir şey var. Belki temelde bu çok yok, ama klinikte sıkıntı duyuyor çocuklar yani. Şunu gördüm mesela biz burada reçeteyi Türkçe yazıyoruz. Ben reçeteyi hep intörlere yazdırıyorum. Reçete yazma da biliyorsun bir sanat yani. Reçete eczacının karşısına geçtiği zaman, eczacı bakacak iyi biri mi yazmış, iyi bir hekim mi yazmış; bir işi bilmeyen bir hekim mi yazmış. O yüzden öğrencilere yazdırıyorum. Bütün mesela tanılarda İngilizce yazıyor. Halbuki yani bunun olumsuzluklarını yaşıyorlar. O zaman şunu hissediyor çocuk yani. Ya biz her şeyi İngilizce öğrendik, ama her şeyi Türkçe yaşayacağız ve yapacağız. Bunun sıkıntısını biraz yaşıyor bence çocuklar.

Ölçme Değerlendirme

Öğretim üyeleri genel olarak ölçme değerlendirme açısından dilin İngilizce olmasının kendileri için belirgin fark yaratmadığını söylemişlerdir. Ancak soru hazırlamanın daha çok zaman aldığını, ifade güçlüğü yaşadıklarını, bazen doğru kalıpları görmek için USMLE sınavında çıkan sorulara baktıklarını açıklayan öğretim üyeleri de olmuştur.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI_DB: Şimdi sorular için biraz fazla zaman harcıyorum tabii, ama bir problem olmuyor. Yani ben soru hazırlamakta fazla zaman harcamış oluyorum, emek veriyorum ama oluyor. Yani hatasız bir şekilde oluyor, çünkü kaynaklardan yararlanıyorsunuz ve yeterli zamanınız var. Eğer dikkatinizi odaklarsanız, zamanınız varsa bunu hatasız bir şekilde insan yapabiliyor.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI5_DB: Aktardıklarımınla sınırlı soracaklarım da benim aktardıklarımınla sınırlı olacağı için dolayısıyla ben soru hazırlamakta zorluk çekmiyorum. Ama hani Türkçe aktarımlarımda ben daha nüanslar, detaylar, püf noktaları falan aktarabilmiş olsam belki sınavlara hani onları da sorma

durumunda olurum, ama bu durumda soru sormakta çok büyük bir sıkıntı çekmiyorum, hayır. Anlattıklarım sınırlı çünkü.

Temel Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OUI4_TB: Ama soru hazırlamada da biraz zorluk var, çünkü orada da istediğimi istediğim şekilde sorabildiğime emin değilim standart kalıpları kullanıyoruz, ama yeni bir soru oluşturmak için çok düşünmek zorunda kalıyorum ki yanlış anlaşılmaya ya da hataya sebebiyet vermeyeyim. O biraz zor evet zorluyor Türkçe olmasına, olmasına göre daha zor.

Dahili Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OU4_DB: Ölçme değerlendirmede de soru hazırlamak yine daha zaman alıcı oluyor, ama sonuçta değiştirdiğini düşünmüyorum.....Yazılı ödevlerde değiştirebilirdi, ama biz yazılı ödevleri 4. ve 6. sınıfta aldığımız için, Türkçe yazmak isteyen Türkçe yazıyor zaten orada bir İngilizce zorunluluğu yok. Diğerleri multiple choice zaten, çoktan seçmeli

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU5_TB: Zaten ders İngilizce anlatıldığı için ona uygun soru hazırlamak, değerlendirmek açısından hiçbir sıkıntı çekmiyorum.

Öğrencilerin sınavlar sırasında bilmedikleri kelimeleri sordukları, okuduklarını anlamak için ek zamana ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Açık uçlu soruların cevaplarının ya da anlatım içeren ödevlerin Türkçe cevaplandırılmasına izin verildiği, stajlar sırasında sözlülerin Türkçe yapıldığı aktarılmıştır.

Bir öğretim üyesi öğrencilerin sadece İngilizce değil Türkçe olarak da kendilerini yazılı ifade etmekte güçlükleri olduğunu öne sürmüştür.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU6_TB: ...şu dönem öğrencimiz olan grup, yaş grubu olarak bu 20-25 yaş grubundaki öğrencilerin genel olarak ifadeleri kötü. Yani bu çocuklar İngilizce yazamıyorlar, ama Türkçe de yazamıyorlar. Türkçeyi de yazamıyor yani hani diyeceğim ki İngilizce diye zorladık da yazamıyor çocuklar suç bizde ya da yeterince iyi değiller. Yok yani Türkçeleri de çok kötü. O yüzden bence genel bir sorun ifade sorunu. İngilizce ifadelerini ben hiç beğenmiyorum, ama Türkçe ifadelerini de hiç beğenmiyorum.

Sınavların İngilizce olmasının öğrenciler açısından bir fark yaratıp yaratmadığı konusunda ise farklı görüşler yer almaktaydı.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI7_DB: Bence etkilenmiyordur. Bence onlar İngilizce sınav olmaya alışmışlar. Ders dinlemekten daha kolay geliyor İngilizce sınavı cevaplamak.

Temel Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OUI1_TB: Yani olabildiği kadar yani en azından ben kendi sorularımı olabildiği kadar temel İngilizce ile sormaya çalışıyorum, ama gene de bazı şeylerin anlamını soruyor öğrenciler. O da bir şey iletişim bozukluğuna sebep oluyor belli ki sorular üzerinde iletişim bozukluğuna sebep oluyor.

İngilizce Yeterlilik

İngilizce yeterlilik açısından hem öğretim üyesi hem de öğrenci ayağında aksayan yönler olduğu üzerinde ortaklaşan bir görüş olarak ortaya atılmıştır.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI7_DB:sınıftaki öğrencilerin İngilizce düzeyleri homojen değil. Son derece heterojen, yani girdiğim derslerin bazılarında öğrencilerin, 'bu derste yabancı öğrenci yoktur. Lütfen, Türkçe anlatın', diye ısrar ettiklerini de gördüm açıkçası. Dolayısıyla bu şeyin içerisinde homojenlik yok öğrenciler daha çok sıkıntı çekiyor bana sorarsanız. Bunda tabii birazcık tersi yönden de bakabilirsiniz hani öğretim üyelerinin İngilizce bilgisi ne kadar konuşabilme yetenekleri ne kadar homojen diye de sorabilirsiniz. Bence iki yönde de bu anlamda aksayan yönler var benim kanaatimce. Hem öğrenci tarafında hem hoca tarafında. İki tarafta da aksayan yönler var herkesin homojen bir bilgisi yok maalesef.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI_DB: her ne kadar burası bir, iki, üçüncü sınıflarında İngilizce eğitim yapılan bir okulsu da gerek öğrencilerin gerek öğretim üyelerinin dil sorununu %100 çözdüğü bir okul olarak görmedim..... bu işi dört dörtlük yapabilecek çok sınırlı sayıda arkadaş olduğunu düşünüyorum, ama herkes zorlanarak bir şekilde bunu çözüyor. Daha çok slayta bağımlı kalmıyor tabii, Türkçe konuşur gibi rahatça düşüncelerimizi kafamızda şekillendirip öğrencilere Türkçe'nin akıcılığıyla iletemiyoruz, ama benim başka gözlediğim bir şey daha var. Yani bizim ilettiklerimiz de aynı hızla algılanmıyor öğrencilerimiz tarafından. Yani öğrencilerimiz de İngilizce konuşma dinledikleri zaman o akıcılıkla bunları anlayamıyorlar, algılayamıyorlar. Onlarda da slayta bağımlılık ve yazılı metinleri okumaya bağımlılık var. Onların İngilizcesi de ona yetiyor,

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI3_DB: ...Tüm öğrencilerin İngilizce düzeyi eşit değil, tüm öğretim üyelerinin İngilizce düzeyi eşit değil.

Cerrahi Bilimlerden bir Profesör:

OU20_CB:.....Ya burada hocaların %50'sinde İngilizce çok sorun. Diğer %50'sinde o kadar sorun değil. Böyle olunca işte ilk üç yıl temel bilimler iyi hocaların İngilizce dil bilgisi seviyeleri, ama klinik bilimlerde aynı şey geçerli değil yani. Çok iyi doktor, çok iyi eğitimci, çok iyi de ders anlatıyor, ama İngilizcesi çok yeterli değil.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU5_TB:.....yani şöyle söyleyeyim sınıf 100 kişi ise bir 20 kişisi evet iyi İngilizce konuşuyor, yabancı uyruklular 20 diyelim, bir 20 kişi de ailesinden yurtdışına gidip geldiği için total de 40-50 diyelim, ama diğer 50 kişi aslında o kadar iyi İngilizce bilen bir kesim değil. Onlardan da bir 5-6 tanesi en azından çekingen olsa, kendisini derste çok fazla ifade etmiyor olabilir. Full İngilizce anlatıldığında ben eminim ki bir 20 - 30 tanesi de çok iyi anlamıyor, çünkü bununla ilgili çok geribildirim oluyor.

Öğretim üyelerinin meslektaşlarına ilişkin düşüncelerine göre yabancı dil yeterliliği açısından öğretim üyeleri arasında fark olduğu, öğretim üyesinin anlatım niteliğinin düşmesinin tıp eğitiminin niteliğini düşürdüğü, eğitim verecek kişilerin İngilizcesinin mutlaka yeterli olması, aynı konuyu farklı şekillerde de ifade edebilecek düzeyde dili konuşabiliyor olmaları gerektiği, kurumun bunu garanti altına almak için sadece yazılı sınavlarda alınan notları göz önünde bulundurmak yerine konuşma, dinleyerek anlama ve yazı yazabilme becerilerini de değerlendirmesinin uygun olacağı, öğretim üyelerine bu yeterliği kazandıracak bir alt yapı kurmanın önemi öne çıkan ifadeler arasında yer almaktaydı.

Dahili Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OU4_DB: Ama öğretim üyelerinin anlatım niteliği düştüğü için tıp eğitiminin niteliğini olumsuz etkilediğini düşünürüm. Hani çünkü aynı anlattıklarını düşünmüyorum. Öğrencilerden aldığımız geri bildirimler de oluyor arada. Yani hani farklı öğretim üyeleri hakkında farklı şeyler söylüyorlar. 'Bazen', diyorlar, 'sadece slayttan okunuyor, o zaman biz bu derse neden gelelim?' diyorlar. Yani hani sadece slayttan okunan bir ders bir tıp öğrencisinde ne kadar etki yaratır, ne kadar kalıcı olur?

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI_DB: Yani öğretim üyeleri dil sorunlarını daha iyi çözmüş başlayabilirler, öğrenciler de dil sorunlarını daha iyi çözmüş olarak başlayabilirler. Her iki tarafın da daha iyi çözmelerini sağlayacağı alt yapı kurma konusunda kurum daha iyi adımlar atabilir.

Temel Bilimlerden bir Profesör:

OU2_TB:Artı bir de tabii ki İngilizce'nin yeterli olması lazım, yani kalıp halinde öğrenciye konuşmamak lazım. Bir cümle için in other words deyip bir şekilde anlatılabilmesi lazım Eğer öğretim üyesi iyi İngilizce konuşursa sınıf yani öğrenciler için bu bir mutluluk olur, ama eğer hoca, öğretim üyesi iyi İngilizce konuşmıyorsa o da öğrencileri perişan eder. Onun için ben diyorum ki önce öğretmenlerin çok iyi İngilizce konuşması gerekir ve böyle bir kuruma ki yapıyoruz biliyorsunuz son zamanlarda, İngilizce ders anlattırılması gerekir. Nasıl anlatıyor, anlatabiliyor mu yani Türkçe anlatmak başka İngilizce anlatmak başka. Bir de ben şunu diyorum işte biliyorsunuz bir takım sınavlar kondu, yani yazılı sınavlar bence İnsanların İngilizce düzeyini saptamıyor kesinlikle bir konuşma kabiliyeti var mı, ne düzeyde onun şey etmesi lazım...

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU8_TB:her ne kadar İngilizce belli bir sınırı geçerek de gelseniz sonuçta yurtdışı tecrübeniz yoksa dili akıcı olarak günlük hayatta kullanmadıysanız vesaire bu konuda eksiklerimiz olabilir. Aslında gelmişken kurum hazır bir hazırlık okuluna sahipken öğretim üyelerini bu yönde destekleyebilir, bunun için eğitimler düzenleyebilir, hatta bunlar ücretsiz olabilir, kendisi yönlendirebilir, teşvik edebilir bu eğitimlere katılmasını böylece kendi elemanını da güçlendirir ve geliştirir. Mademki İngilizce dilinde eğitim vermeye devam edecek aslında böyle bir checke ihtiyaç var,.....Sonuçta kurumdan kimse de bana hani bunu böyle yap dememişti. Denmediği zaman da şunu da fark ediyorsunuz aslında bir sürü insan bu eksikle yola devam etmeye çalışıyor, kör topal ve bu bence eğitime yansıyor, eğitimin kalitesine yansımaya başlıyor bu da dezavantajı diye düşünüyorum, çünkü herkes bu kadar hani içinden motive olarak daha iyisini yapayım deyip zorlamıyor kendini. Böyle bir zaten dediğim gibi dıştan gelen bir uyarı değil bu. Kendi verdiğiniz bir karar, ama onun da öğrenci eğitimde negatif yansımaları var, çünkü o zaman dersler ya Türkçe yapılmaya çalışılıyor veya sadece slayt okunarak devam ediyor. Bu konuda öğrencilerden geri bildirim aldıkça sıkıntılar olduğunu fark ediyorsunuz.

Orta öğrenim ya da üniversite öğrenimlerini yabancı dille yapan kurumlarda tamamlayan ve yurtdışı deneyimi olanlar öğretim üyelerinin dil yeterliliği açısından sorun yaşamadığı, ancak yabancı dille eğitimle ilk kez bu kurumda karşı karşıya kalanların sıkıntı çekebildikleri belirtilmiştir.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

*OUI7_DB: Kimse kendi yabancı dili kendi anadilindeki gibi konuşma yapıyorum diye iddia etmesin öyle bir şey yok tabii ki. Sonuçta performansınız daha mı düşük daha düşük tabii ki. O bir gerçek.
O yüzden yaşamadıysanız, özellikle yurtdışında hiç yaşamadıysanız o mimiklere ve hareketlere sahip olamıyorsunuz maalesef.*

Görüşülen öğretim üyelerinin hepsi iyi hekimlik, bilgiye ulaşma, yaşam boyu öğrenme açısından İngilizce yeterliliğinin vazgeçilmez bir özellik olduğu konusunda fikir beyan etmişleridir.

Öğrencilerin ders sırasında İngilizce algılayacak, anlayacak, not tutup düşünebilecek düzeyde İngilizce yeterliliğinin olması, aksi takdirde özellikle ilk yarıyıldan itibaren bu becerileri geliştirinceye kadar sıkıntı çekecekleri, daha önceden bunu yapacak düzeyde eğitim almamış olanların Hazırlık sınıfında alınan eğitimle bu düzeye gelemediği, bu eksikliğin zaman içinde azalmakla birlikte klinik döneme kadar devam edebildiği, ancak uzun vadede altıncı sınıfa geldiklerinde yabancı dille eğitim alan tıp fakültesi öğrencileri ile diğer fakültelerin öğrencileri arasında İngilizce kullanımı açısından belirgin fark oluştuğu savunulmuştur.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

*OU9_TB: Örneğin bu sene galiba 7-8 kişi Robert Koleji mezunu. Evet bu öğrenciler zorluk yaşamıyor, ama farklı yerlerden gelen öğrenciler de var ve bunlar hem Tıp eğitimi almak dillerini geliştirmek gibi değerlendirdikleri için İngilizce tıbbi seçmişler ya da İngilizce tıbbin puanı daha yüksek ya da İngilizce tıpta okumak prestij. Dolayısıyla hani ben bunu yapabiliyorum diye bunu seçenler de var. Bu öğrenciler için üzücü tabii, diğerleri çünkü zaten çok iyi bir İngilizce eğitimden geldikleri için zorlanmıyorlar, tek zorlandıkları tıbbi terminoloji.
.....
..... öğrenci buraya dilini geliştirmek dil öğrenmek için gelmemeli. O zaman Türkçe tıbbi tercih etmeli diye düşünüyorum. Onların öğrenmesinde zorluk olduğuna inanıyorum.*

Bu konuda diğer öğretim üyeleri ile ilgili görüşleriniz neler?

Öğretim üyeleri genel olarak meslektaşlarının İngilizce eğitim vermekte hevesli olmaktan çok bu işi görev bilinciyle yaptıklarını, temel bilimlerde daha az, kliniklerde daha fazla oranda olmak üzere bir takım öğretim üyelerinin İngilizce

eğitim verme açısından yeterli düzeyde olmadığını, gereklilikleri dört dörtlük anlamda yerine getirebilecek düzeydekilerin ise oldukça sınırlı sayıda olduklarını düşündüklerini söylemişlerdir.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OU15_DB: Bunun yaygın olduğunu düşünüyorum. Çok memnuniyetle İngilizce ders anlatan ğretim yesi hatırlamıyorum. Belki yeni yurtdışından dönmüş olanlarda hani bir iki hocada bu hevesin çok büyük bir iştiyakla devam ettiğini söyleyebilirim, ama benim burada klinik ayağında, klinisyen olup hastanede çalışan klinisyenlerde, ders anlatanlarda İngilizce eğitime çok sıcak bakmadıklarını gördüm.

Cerrahi Bilimlerden bir Profesör:

*OU20_CB: Çocuklar da haklı, çünkü İngilizcesi çok çok kötü olan, sadece orada yazdığını okuyan hocalar da var yani.....
Ya burada hocaların %50'sinde İngilizce çok sorun. Diğer %50'sinde o kadar sorun değil. Böyle olunca işte ilk üç yıl temel bilimler iyi hocaların İngilizce dil bilgisi seviyeleri, ama klinik bilimlerde aynı şey geçerli değil yani.*

İngilizce ders anlatan bir kısım ğretim üyesinin dersi sadece slaytları okuyarak işlediği aktarılmıştır. Öğretim yeleri arasında bu konunun açık bir biçimde konuşulmadığı, herkesin kendi başa çıkma yöntemlerini oluşturduğu, ğretim üyelerinin bu konudaki görüşlerinin dolaylı gözlemlere dayandığı anlaşılmaktadır.

Cerrahi Bilimlerden bir Doktor ğretim yesi:

OU12_CB: O kadar detayını bilemiyorum, bilemiyorum, ama hani kişilerden hani bunun onlara stres yaptđını fark ediyorum,

Öğretim yesinin İngilizce yeterliğinin dersi etkililiğini, içerik zenginliğini ve öğrencinin öğrenmesini de etkilediği vurgulanmıştır.

Dahili Bilimlerden bir Doçent:

OU21_DB: O zaman iyi olmuyor işte. O zaman ders kalitesi ciddi düşüyor. Yani hem kendi enerjisini geçiremiyor çocuklara hem kendi hasta tecrübelerini geçiremiyor.

İngilizce yeterlilik önkoşulunun aslında hem klinik hem de eğitimcilik açısından öğrencilere ve kuruma değerli katkılar verebilecek pek çok öğretim üyesinden mahrumiyeti beraberinde getirdiği öne sürülmüştür.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI7_DB: Bir de iyi hoca bulmakta zorluk çekeriz öyle düşünüyorum, çünkü şu andaki mevzuata göre çok yüksek bir puanla hoca alabiliyorsunuz yabancı dil puanı çok yüksek olmalı, ikincisi de gerçekten hani okuyup yazabilecek, konferans ders verebilecek seviyede İngilizcesi olan hoca sayısı çok yok Türkiye’de.

Temel Bilimlerden bir öğretim üyesi ise öğrencilerin olumsuz geribildirim verdiği hocaların dil yeterliliğinden çok eğitim becerileri açısından kifayetsiz olduğunu savunmuştur. Bir öğretim üyesi yabancı dilde eğitimin ancak 20 yıl sonra, bu kurumlardan yetişen öğrenciler buralarda öğretim üyesi olduğunda çözüme kavuşacağı görüşünü öne sürmüştür.

Yabancı dilde tıp eğitiminin öğrencilerin akademik başarı ve performansına etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Yabancı dilde tıp eğitiminin öğrencilerin akademik başarı ve performansına etkisi konusunda öğretim üyeleri farklı yaklaşımlar sergilemiştir. Bir kısım öğretim üyesi başarı ve performansın etkilenmeyeceğini ya da olumlu yönde etkileneceğini, bazıları öğrencinin akademik başarı ve performansını belirleyen asıl etkenin öğrencinin sorumluluk duygusu, gösterdiği çaba ve verdiği emek olduğunu, bir kısmı ise her ne kadar öğrencinin yabancı dil yeterliliği onun başarılı olmasını sağlamak için yeterli olmasa da yabancı dil yetersizliğinin başarısızlığa yol açabileceğini ifade etmişlerdir.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OUI10_TB: Dilden dolayı, başarılı bir öğrencinin dilden dolayı başarısız olduğunu sanmıyorum, çünkü bir bakıyorsun başarılı öğrencilerin çoğunun da İngilizcesi iyi değil. Ya da bakıyorsunuz İngilizcesi çok iyi öğrenci başarılı değil.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI15_DB:.... alt yapısını doldurma konusunda hevesli olan bunu İngilizce yapıyor olsun ya da Türkçe yapıyor olsun, bu heves arzusuyla alakalı bir şey. Öğrencilerde benim farklı farklı seviyeleri tespit etmiş olmam, onların

İngilizce seviyelerinden çok sorumluluk duyguları ile alakalı ve bu işe emek vermeleri, çaba göstermeleri, benimsemeleri, sevmeleriyle alakalı olduğunu düşünüyorum ben.

Bazı öğretim üyeleri ise eğer öğrenci dil konusunda yetersiz ise öğrenmenin yavaşlayabileceğini, öğrencinin çalışmak için daha fazla zamana ihtiyaç duyabileceğini, anlama ve öğrenme zorluğu yaşayabileceğini dolayısıyla başarı ve performansının olumsuz yönde etkileneceğini düşünmektedirler.

Temel Bilimlerden bir Profesör:

OU3_TB:Daha çok çalışmaları lazım. Gerçekten yani ana dilde bir kitabı, bir chapterı belki 20 dakikada okuyabilecekler ise buna daha çok vakit harcamaları lazım....

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU8_TB: Öğrencilerin yani şöyle oranı çok fazla olmasa da İngilizce iyi anlayamadığı için akademik performansı düşen öğrenciler var. Bunu yabancı öğrencilerde de yaşadım açıkçası Türk öğrencilerde de yaşadım....

Bir öğretim üyesi yabancı dilde eğitimin yurtdışı eğitim olanakları açısından, bir diğeri ise uzun vadede akademik başarı, performansa etkisi ve ömür boyu öğrenme açısından durumu değerlendirerek olumlu etkisi konusunda kanaat bildirmişlerdir.

Temel Bilimlerden bir Profesör:

OU3_TB: Yurtdışına gitmek isterlerse yurt dışında staja giderken çok çok olumlu etkileyeceğini düşünüyorum.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI_DB: tıbbi öğrenmede de yabancı dil artık araç olarak otomatik olarak devreye giriyor ve ömür boyu da öyle devam etmesi lazım.

Yabancı dilde eğitim almış olmanın öğrencilerin gelecekte mesleki yaşamına etkileri neler olabilir?

Yabancı dilde tıp eğitimi almış olmanın öğrencilerin gelecekte mesleki yaşamına etkilerinin neler olabileceği sorgulandığında öğretim üyelerinin hemen hepsi olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. İyi bir İngilizce düzeyinin özgüveni

arttırdığı, ufuk açıcı olduğu, literatür ve kaynakları ilk elden takip etme olanağı tanıdığı, hem mezuniyet öncesi hem de sonrası dönemde yurtdışı eğitim olanaklarının ve etkileşimin kapısını açtığı, iş bulma ve mesleki olanaklar açısından fark yarattığı pek çok öğretim üyesinin ortak görüşü olarak ortaya çıkmıştır. Tıp dilinin İngilizce olduğu, bir hekim için İngilizce bilmenin şart olduğu, hele akademisyenlik açısından olmazsa olmaz olduğu, mezunların daha erken dönemde bu sayede akademik başarılar elde ettiği ifade edilmiştir. Yine Tıpta Uzmanlık Sınavı'nın İngilizce ayağı açısından da bir avantaj oluşturduğu belirtilmiştir. Bir öğretim üyesi sadece mesleki açıdan değil, çağdaş insan olabilmek açısından da İngilizce bilmenin bir gereklilik olduğuna vurgu yapmıştır. Öğrenciler arasında kariyerine yurtdışında devam etmek isteyenlerin çok sayıda olduğu ve özellikle bunlar açısından yabancı dille eğitim veren bir fakülteden mezun olmanın ciddi avantaj yarattığına dikkat çekilmiştir.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI_DB: İyi bir hekim olmanın ana koşullarından biri olarak düşünüyorum. Yani ömür boyu öğrenmeye arıcılık edecek, ömür boyu öğrenmek de hekimliğin ana özelliklerinden biri. Tek özelliği değil elbette, ama ana özelliklerinden biri. Yani çok önemli bir şeyi aştıklarını düşünüyorum burada okuyarak.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI5_DB: Özellikle akademisyen olacak olanlar için bu şart. Literatürü takip etmeleri bakımından ve sonra literatüre bilgi kazandırma, bilgi üretme, araştırma yapma, onları paylaşma, yazma konuşma yapma, sempozyum, panellerde konuşma yapma konusunda ve artık böyle globalleşen dünyada böyle sağlık turizmi, bir başka merkezde çalışma olasılığı,

Temel Bilimlerden bir Profesör:

OU2_TB: Özellikle hekimlik mesleğinde hekim olduktan sonra kaynaklarının hep İngilizce olacağını düşünüyorum. Dolayısıyla mesleğini iyi anlaması açısından İngilizce olması gerektiğini düşünüyorum ve dediğim gibi bu gibi insanların kendilerine güvenleri tam oluyor.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU9_TB: Yabancı literatürü çok daha rahat ulaşır, okur, inceler, kendi kafasında aldığı temel bilgi ile analiz edebilir diye düşünüyorum. Pek çok öğrenci

ya eğitimleri içerisinde ya da eğitimlerinden sonraki uzmanlıkları döneminde yurtdışına gitmek istiyor.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OU17_DB: E ikincisi öğrenciler için çok önemli bence universal dili İngilizce, bunlar yurtdışına çıktıkları zamanda eğitimi İngilizce almış olmalarının avantajı çok büyük bence.

Cerrahi Bilimlerden bir Doçent:

OU24_CB: Şimdi tabii Türkiye'de TUS realitesi var, TUS'ta da bir İngilizce bariyeri var, ama onu zaten bizim öğrencilerimiz için sorun olmaz diye düşünüyorum.

Cerrahi Bilimlerden bir Profesör:

OU22_CB: Yani, tabii ki daha pozitif bir şey tüm dünyaya entegre olacaklar okulu bitirdikleri andan itibaren. Bu güzel bir şey.

Az sayıda öğretim üyesi özellikle birinci basamakta ve yurtiçinde çalışacak hekimler açısından İngilizcenin fark yaratmayacağını ve bazı öğretim üyeleri de hastalarla ya da meslektaşlarla iletişim açısından sorun oluşturabileceğini söylemişlerdir. Buna karşın başka öğretim üyeleri de bazıları meslektaşlarla ya da hastayla iletişimde sıkıntı yaratmayacağını zira klinik eğitimin Türkçe yürütüldüğünü bildirmişlerdir.

Temel Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OU11_TB: Eğer tabii bizim amacımız güncel kalmayı hedefleyen bir çeyrek öğrenciyi, öğrencilerin bir çeyreğini yakalayabilmek, benim gözümde. Yoksa Türkçe eğitim de İngilizce eğitim de fark etmez. Öğrencilerin bir kısmı doktor olup, yerleşip, evlenip, çoluk çocuğa karıştıktan sonra okumayı bırakacaklar. Tabii İngilizce eğitim görenler daha erken bırakacaklar okumayı.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU8_TB: Hastayla iyi iletişim kurup onun derdini iyi anlamadığınızda, onun seviyesine inemediğinizde, onun kullandığı mahalli yöresel kelimeleri anlamadığınızda, aktif hekimlik yapmış birisi olarak söyleyeyim, hiçbir şekilde tedavinizden mutlu olmaz. Hasta size de inanmaz bir kere bu inancı sağlamak için bile onun ne dediğini, hatta yöresel farkları bile hissetmeniz gerekir; şiveyi ayırt etmeniz gerekir; e bu ülkede de hekimlik ya da asistanlık yapacaksanız buna hakim olmak zorundasınız.

.....
 yine diyorum Türkiye’de hekimlik yapacaklarsa Türkçe nosyonundan uzak yetiştiriyorlar yabancı dilde eğitimi alarak. Çünkü bir hani tıp dilinde de bir Türkçe jargon var, tabiri yerindeyse Türkçe jargonu var bu için. Kısaltması var, hep kullanılan tabir var, hastanın yanında konuştuğun meslektaş olarak birbiri arasında etkileştiğin, e bundan uzak kalıyorlar. Onu da herhalde kolayca toparlarlar, ama ileriki şöyle akademik hayata da devam ettiklerinde de aslında bir noktada daha avantajlı bir durumdadılar.

Yabancı dilde eğitim verirken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Bunun eğitimci olarak performansınıza etkisiyle ilgili neler söylemek istersiniz?

Eğitimi yabancı bir dilde vermenin kendi eğiticilik performansları üzerine etkisi sorgulandığında öğretim üyelerinin geçmiş deneyimlerinin burada fark yarattığı görülmüştür. Yabancı dille eğitim veren orta ya da yüksek öğretim kurumlarından mezun olan öğretim üyeleri ile yurtdışı deneyimi olanlar ağırlıklı olarak eğitici olarak performanslarının etkilenmediğini söylemişlerdir.

Temel Bilimlerden bir Profesör:

OU3_TB: Yani mutlaka bir yabancı bir Amerikalı gibi ya da bir İngiliz gibi değildir, ama sıkıntı yaşadığımı sanmıyorum.

Hatta bunlardan bazı öğretim üyeleri İngilizcede performanslarının daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Yabancı dille eğitim geçmişi olmayan diğer grup öğretim üyeleri performanslarının olumsuz yönde etkilendiğini, sınırlandığını, ders verirken daha fazla yorulduklarını, ifade güçlüğü çektiklerini, slaytlara ya da kalıplara bağlı kalmak durumunda kaldıklarını, kendi performansları konusunda kaygılandıklarını, Türkçe performanslarının daha iyi olduğunu, derslerini dil açısından zenginleştirmekte, örnekler vermekte detay ve nüansları aktarmakta sıkıntı çektiklerini, ancak zaman içinde gelişme gösterdiklerini açıklamışlardır. Bir öğretim üyesi daha önce geldiği kurumdan örnek vererek aynı dersi hem Türkçe hem de İngilizce anlattığı dönemde Türkçe dersin her zaman daha eğlenceli, daha spontan ve daha güzel geçtiğini hatta öğrencilere dersi burada anlamadıysa Türkçe grupla da tekrar dinleyebileceklerini söylediğini aktarmıştır.

Cerrahi Bilimlerden bir Doçent:

OU24_CB: Yani tabii insanın kendi dilinde bir şeyleri anlatmak, şimdi şöyle bazı kişisel deneyimlerinizi aktarmanız gerekiyor dersin bir yerinde bu noktada bazen hani bazı deyimler kullanmanız gerekiyor, bazı şeyleri bir kelime ile anlatabilecekken onu uzun uzun tarif etmeniz gerekiyor. Fili bilmeyen birine fili anlatmak gibi bir şey. Dolayısıyla buralarda birazcık güçlükler oluyor, ders dediğim gibi daha formal, daha hani tam akademik bir ders oluyor. Diğer türlü biraz daha sanki daha detaylı girebildiğiniz için konuya, çünkü siz çok detaylı anlatsanız öğrenci anlamıyor. Dolayısıyla orada ufak tefek eksiklikler olduğunu düşünüyorum.....

Yani bu şunun gibi, yabancı bir gelininiz var onunla sohbet ediyorsunuz. Yıllar öncesinden bir hikaye herkesin bildiği Türkiye’de bir filmde örnek veremezsiniz. Zorluğu o, yoksa akademik olarak bir zorluğu yok. Bence yok.

Yabancı dilde tıp eğitimi vermek konusunda bugün seçim yapma şansınız olsaydı, konuyla ilgili seçiminiz ne yönde olurdu ya da bugün size sıfırdan bir tıp fakültesi kurma görevi verilseydi, bu fakültenin eğitim dilini ne olarak belirlerdiniz?

Öğretim üyeleri yukarıda yer alan iki soruyu birlikte cevaplamayı tercih etmişlerdir. Bu sorulara verilen cevaplar bir önceki soruya verilen cevaplarla paralellik göstermekteydi. Yabancı dilde eğitim vermenin kendi eğitimcilik performansını etkilemediğini bildiren öğretim üyeleri genel olarak seçimlerinin İngilizce eğitim dilinden yana olacağını ifade etmişlerdir. Ancak İngilizce eğitim verilebilmesinin ön koşulu olarak hem öğretim üyelerinin hem de öğrencilerin yabancı dil sorununu tamamıyla çözmüş olmaları gereği öne sürülmüştür. Bu önkoşul yerine getirilmediği takdirde eğitim dilinin Türkçe olmasının daha iyi sonuç vereceği dile getirilmiştir. Eğitim dilinin İngilizce olarak seçilmesinin sebepleri arasında İngilizcenin üniversal ya da ortak dil olması, bilim dilinin İngilizce olması, dünya ile entegrasyon ve bunun sayesinde daha geniş bir vizyon imkanı, globalleşme, yabancı kaynakları takip edebilme olanağı sayılmıştır. Bir öğretim üyesi İngilizce eğitimin tıp eğitimi açısından belirgin bir olumsuz fark yaratmamakla birlikte ek olarak İngilizce dilini kazandırdığını öne sürmüştür. Dahili Bilimlerden bir Profesör İngilizce yeterliliğinin bireylere tıp fakültesi öncesinde kazandırılmış olması gerektiğini, ancak bu sağlanamamışsa tıp eğitiminin bu eksikliği giderecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Temel Bilimlerden bir Profesör:

OU2_TB: Ben İngilizceyi tercih ederdim. Artık günümüzde yani kaçınıcı yüzyıldayız. Bu İngilizce eğitimde öğretim elemanlarının müthiş akıcı, iyi bir İngilizcesi olması lazım. Eğer o tip insanlar sağlanamıyorsa kurmak isteseydim tıp fakültesini, üniversiteyi önce düşünürdüm. Yani ben hem temel bilimlerde, hem klinikte İngilizce anlatabilecek öğretim elemanı toparlayabilir miyim? Bunu toparladığıma inansaydım İngilizce yapardım..... Ama eğer olamayacaksa o zaman da ne öğretim üyesini ne öğrenciyi perişan etmek istemezdim. O zaman da Türkçe yapmak isterdim.

Cerrahi Bilimlerden bir Profesör:

OU20_CB: Çünkü yani her şey tıp dilinin tamamı İngilizce artık. Bilim dili İngilizce yani bunun önünde kimse duramaz. Bilim üretmiyorsa o zaman kim üretiyorsa onun dili hakim oluyor.

Dahili Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OU4_DB: İngilizce seçerdim, çünkü bilimsel alanda faaliyet yürütmek uluslararası ilişkileri aktif tutmayı gerektiriyor ve burada o dilin aktif olması önemli oluyor. Oradaki ilişkilerinizde de yansıyan bir şey oluyor bu aslında. Onu isterdim. Ben İngilizce anlatmayı isterdim her zaman. Bir de hani şu anda yetersiz hissetmiyorum kendimi anlatırken anlatabildiğimi düşünüyorum çünkü.

Cerrahi Bilimlerden bir Profesör:

OU23_CB: Ama köklü eski hocalardan oluşan daha klasik yöntemlerin kullanıldığı bir fakülte imajı var ise eğer düşünülen, o zaman bu dili baştan kabul edip Türkçe yapalım derdim,.... ben yine de geleceğe yönelik fakültelerin eğitim dilinin İngilizce olması yönünde kullanırdım tercihim. O da neden, bütün dünyada kabul edilmiş herkesin ortak kullandığı 1. sıradaki yabancı dil olmasından ötürü İngilizce.

Çoğunluk doğru bulmadığını açıklasa da bazı öğretim üyeleri dil açısından karma eğitim modellerine sıcak bakmıştır. Karma modeller kimi derslerin Türkçe, kimilerinin İngilizce olması; temel bilimler eğitiminin İngilizce, klinik eğitimin Türkçe olması; eğitim Türkçe olup ayrıca dil pratiği, sunumlar, okumalar ve anlatmalar içeren İngilizce dersinin olması; eğitim İngilizce olup Türkçe terminoloji dersinin konması; sadece hazırlık sınıfının olması gibi çeşitlenmiştir. Karma modellerin benimsenmemesindeki etkenler karmaşaya yol açacağı, devamlılığın sağlanamayacağı, etkisinin kalıcı olamayacağı gibi sıralanmıştır. Bir öğretim üyesi ise öğrencilerin talebi üzerine birbirine geçişe müsait paralel biri Türkçe biri

İngilizce iki programın yürütülmesini önermiştir. Bir başka öğretim üyesi ise geçişin söz konusu olmadığı ancak hem öğretim üyesi hem de öğrenci düzeyinde İngilizcenin garanti altına alınmış olduğu bir kurumda yeterli sayıda öğretim üyesi bulunması durumunda iki ayrı programın paralel olarak yürütülebileceğini belirtmiştir.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI5_DB: Eğer yeterli sayıda öğretim üyesi varsa İngilizce eğitim verebilecek liyakatte, ama gerçekten hakkıyla o liyakatte eğitim verecek öğretim üyesine sahipse bir üniversite ve verilecek olan İngilizce eğitimi anlayacak seviyede okulun %20, %30'luk bir öğrencisi varsa böyle ikili sistem olabilir. Bu da bu sevide yetişmiş İngilizce donanımlı akademisyenlerin ve öğrencilerin de yetişmesine olanak sağlaması bakımında iyi olur yani. Bu sayı ile alakalı yetişmiş olan elemanla alakalı bir şey. Olduktan sonra olabilir.

Temel Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi temel bilimler eğitiminin Türkçe, klinik eğitimin İngilizce olduğu bir model önermiştir.

OU23_TB: Hem Türkiye gerçeklerine uygun hem yurtdışına hazırlayan ideal program ilk üç sene İngilizce, son üç sene Türkçe olabilir.

Hazırlık sınıfının yapısına ilişkin olarak da farklı görüşler dile getirilmiştir. Hazırlık sınıfında tıp ağırlıklı İngilizce anlatımı, İngilizce anlama, karşılıklı konuşma eğitimi verilerek bu sürecin sonunda hazırlığa devam eden tüm öğrencilerin aynı düzeyde İngilizce okur, yazar, anlar, konuşur hale gelmesi gereği vurgulanmıştır. Hazırlık sınıfında genel İngilizce eğitiminin ardından yaklaşık bir ay süreli tıbbi İngilizce programının eklenmesi de öneriler arasında yer almıştır. İngilizce yeterlilik kazandırılmasına ilişkin bir diğer öneri de İngilizce dil desteğinin hazırlık sınıfı ile sınırlandırılmayıp ilk iki yılda devam etmesi şeklinde dile getirilmiştir. Eğitim dili İngilizce olmayacaksa hazırlık sınıfının zorunlu olmaması gerektiği, eğitim dili İngilizce olmadığında hazırlık sınıfı okumanın İngilizce düzeyinde belirgin bir fark yaratmadığı gibi görüşler de ortaya atılmıştır.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI_DB: Yani hazırlık sınıfının bir yıl okunmuş olması arkası gelmediği zaman ve onun sadece sınavlarla ölçülen bir, yazılı sınavlarla ölçülen bir hazırlık sınıfı olması halinde önemli bir sonuç vermeyebiliyor. Yani kişi bir yıl hazırlığı okuyor, ama İngilizce öğrenmiyor, İngilizce öğrenmiyor derken İngilizce etkileşime giremiyor aktif bir şekilde. Kendini ifade edemiyor, konuşulanları

anlayamıyor ve dolayısıyla iş görmüyor.

Dahili Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OU4_DB: İngilizce yapardım, ama kesinlikle daha nitelikli hazırlık sınıfları koyardım. Hazırlık sınıfını geçmek kolay olmazdı. Öğrencilere ilk önce iyi İngilizce öğrettirdim, çünkü bu öğrencilerin İngilizce seviyesi de durumu belirliyor aslında. Onların da İngilizcesi kötü. Bir o oradan giriş yapmak lazım.

Eğitim dili olarak Türkçeyi tercih edenler ise eğitimin anadilde yapılmasının bilgi aktarımı açısından daha iyi olacağı, öğrencilerle etkileşim ve espri kullanımının daha mümkün olacağı, anadili kullanma kabiliyetinin her zaman ikinci dilden daha fazla olması, özellikle klinik eğitimde iletişim sorunlarının doktor hatasına yol açması, konuşulan dilin aynı zamanda kültürü anlatması, mesleğin temel bilgilerini anadilde özümsemenin gereği gibi savları öne sürmüşlerdir. Eğitimin anadilde yapılması gereğini ortaya çıkaran bir diğer etken de hem öğretim üyesi hem de öğrenci ayağında İngilizce diline hakimiyetin yetersiz olması şeklinde vurgulanmıştır.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

*OUI5_DB: Türkçe olarak yapılandırırdım. Kesinlikle Türkçe, çünkü ben hala İngilizce, ülkemizde akademisyenlerin İngilizce seviyelerinin çok da akademik seviyede olmadığını gözlemlemiş durumdayım
..... hangi fakültede olursa olsun bence üniversite eğitiminin anadilde yapılmasının bilgi aktarımını en iyi olacağını düşünüyorum anadilde bilgi aktarımının, ama ne kadar çok sayıda bir akademisyenin ne kadar çok sayıda yabancı dil bilirse ama en azından üniversal bir tane yabancı dili İngilizceyi çok iyi seviyede bilirse çok artı donanımları olacağına inanıyorum. Yani o olmazsa olmazlardan hemen hemen ama öncelikle bir mesleğin temel bilgilerini teorik bilgilerini ve pratik bilgilerini anadilde yeteri kadar almış olmak özümsemiş olmak lazım. Bu bilgiyi bir defa hak etmek sahiplenmek lazım o bilgiyi. Bunun da anadilde benim gördüğüm pratikte şu halihazırda anadilde en iyi olacağına şu aşamada inanıyorum.
.....Bu bahsettiğim seviyeye ulaşılmadığı durumda, yani İngilizce becerisinin çok iyi olduğundan emin olunmayan öğretim üyelerine sahip olunmadığı sürece ve öğrencilerin de anlama seviyelerinin detay incelikleri, nüansları kavrama seviyesinde İngilizce yeterliğine sahip olmadıkları sürece Üniversite eğitiminin tıp eğitiminin temel ya da klinik yabancı dille sürdürülme gayretinin hüsrana uğradığını düşünüyorum.*

Tıp Fakültesinde eğitimin anadilde yapılmasını savunan öğretim üyelerinden biri de savını Avrupa ülkelerinden örnekler vererek güçlendirmiştir.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OU8_TB: İngilizceyle ilgili hiçbir sıkıntıları yok, ama eğitim dilleri şey değil İngilizce değil veya Almanya'ya bakın hiçbir tıp fakültesinde eğitim dili İngilizce değil. Bilmediklerinden değil, gayet de biliyorlar, yayın da yapıyorlar.

Yine eğitim dilinin Türkçe olması gerektiğini savunan öğretim üyelerinden biri görüntüde İngilizce eğitimin cazip geldiğini ancak öğretim üyesi ve öğrencinin İngilizce düzeyi yetersiz olduğunda öğrenmenin sekteye uğrayacağını çarpıcı bir dille vurgulamıştır.

Dahili Bilimlerden bir Doçent:

OU21_DB:Tabii ki bunun İngilizcesi de iyi olsun İngilizce kitaptan da okusun, ama dersini böyle bu konunun iyi bilenleri tarafından doğru düzgün anlatılsın ve çocuk doğru düzgün anlasın. Yani böyle yalap şalap yarım yamalak anlatan bir hocadan zaten zor bir konuyu onun da yarım yamalağını anlarsa çocuk konuyu hiç öğrenmeden bitiriyor.Yani bence Türkçeden her zaman bir kademe geri olur, çünkü bu bizim doğal dilimiz yani bir kültürü de anlatıyoruz aslında anlatırken dediğim gibi atasözleri bilmem neleri. Dolayısıyla şimdi İngilizce tıp fakültesi show olarak güzel. O zaman ben çocuğumu tıp fakültesine vereyim der her veli, ama bunun bir şekilde devamının Türkçe getirilmesi lazım diye düşünüyorum yani.

Hem iyi bir İngilizce kazandırılması hem de eğitimin anadilde yapılması için hem öğretim üyesi hem de öğrenciye yönelik önlemleri içeren bir öneri de Temel Bilimlerde Doçent olan bir öğretim üyesi tarafından dile getirilmiştir.

OU8_TB: Yani ben benim elimde olsa bütün tıp fakülteleri birinci yılda sıkı bir İngilizce eğitimiyle yazar konuşur okur bir halde, İngilizceye hakim bir halde olur tüm öğrenciler ve dahi hocalar. Hocaların da hepsi bu durumda olur. Hem hocamı hem öğrencimi desteklerim. Kimsenin İngilizce konuşmakla yazışmakla ilgili bir problemi olmaz, ama eğitim dili olarak İngilizce anlatacaksınız diye bir şey zorlamam. Türkçe olur eğitim dili. Zaten hoca da öğrenci de ikinci dil bildiğine göre gerek gördüğü zaman zaten İngilizceyi kullanır.

Klinik eğitimle ilgili olarak ise iki kişi hariç tüm öğretim üyelerinin ortak görüşü teorik dersler İngilizce yapılırsa dahi hasta başında, poliklinikte, ameliyathanede pratik eğitimlerin Türkçe olması gerektiği zaten hastalar Türkçe konuştuğu için bunun farklı bir biçimde yapılandırılmayacağı yönündeydi. Öğrenciler mezuniyet sonrası yurtdışına gitmeyi planlamadığı takdirde bunun

herhangi katkısının olmayacağı hatta hastalarla iletişim açısından sıkıntı yaratabileceği ifade edilmiştir.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI7_DB: Klinikte de dersler İngilizce olmalı, ama hasta başı dersleri yaptığınızda pratik dersler yaptığınızda bunların İngilizce olmasına gerek yok bunlar Türkçe olmalı çünkü hasta ile teması, anamnez almayı, hikaye almayı, hasta sorgulamayı, muayene etmeyi öğretiyoruz orada, bunun teorisini zaten derste görüyorlar İngilizce olarak, pratiklerin Türkçe olması gerektiğini düşünüyorum.

Dahili Bilimlerden bir Profesör:

OUI5_DB: Klinik Bilimler tabii artık klinik stajlar, hastane süreçleri olduğu için, hastalarla diyaloglar olduğu için orada anadilinde sürdürülmesinin mutlak gereklilik olduğunu düşünüyorum.

İki öğretim üyesi ise eğer eğitimin İngilizce dilinde yapılacağı taahhüt edilmişse kurumun turistlere ya da yabancı hastalara yönelik sağlık hizmetleri yapılandırarak veya başka yollarla öğrencilere İngilizce klinik pratik yapma imkanı vermesi gerektiği yolundaydı.

Temel Bilimlerden bir Doktor Öğretim Üyesi:

OUI1_TB: Hocam, yani yapılabilir mi bilmiyorum, ama İstanbul gibi bir yerde belki direkt turistlere yönelik turistik bir yerde çok iyi İngilizce konuşan doktorlar yetiştirebiliriz. Bunlar hizmet verebilir. Biz öğrencileri bunlara staja gönderebiliriz.

Temel Bilimlerden bir Doçent:

OUI9_TB: Yapılıyorsa %100 yapılmalı. Hasta kabulü de mesela ona göre dizayn edilebilir, yapılabilirse. Tamam, o hastaneye belki hem Türk hem yabancı hastalar geliyor, ama eğer eğitim dili İngilizceyse yabancı hastaları da kabul alıp öğrencileri bu şekilde eğitmesi lazım klinikte.

Bunlara ek olarak bizimle paylaşmak istediğiniz şeyler nelerdir?

Konuyla ilgili ortaya atılan ek görüşler arasında yabancı dille eğitim verilmesinin diğer ülkelerdeki çocuklara da hizmet etme olanağı getirdiği, böylelikle Tıp Fakültesinde çok kültürlü bir ortamın sağlanabildiği; yabancı dille eğitim vermenin uluslararasılaşma için en temel başlangıç noktası olduğu; yabancı dil

konusunun tıp eğitimine başlamadan önce halledilmesi gerektiği; İngilizce eğitim vereceğiz diye eğitimin kendinden ödün vermemek gerektiği gibi savlar göze çarpmaktaydı.

Dahili bilimlerden bir doktor öğretim üyesi Tıp Fakültesinin öğretim üyelerinin yabancı dil düzeylerini artırmak için önlemler almasını öğretim üyelerinin duygularına da gönderme yaparak önermiştir.

OU4_DB: Yani kendi öğretim üyelerinin de dil seviyesini belirleyip bunlar için kendini geliştirme olanağı yaratabilir bence. Hani bu böyle insanların genelde utandığı, saklamaya çalıştığı şeyler oluyor, ama bunu daha böyle açıktan açığa yapılabilir bir şey aslında bu.

4.2.2. Öğrencilerin Görüşleri

Tercih sıralamanızı yaparken bu kurumun yabancı dilde eğitim veriyor olması sizin için önemli miydi? Bu durum kararınızı nasıl etkiledi?

Öğrenciler Fakülte tercihleri sırasında kurumun yabancı dilde eğitim yapıyor olmasını göz önünde bulundurduklarını, bu özelliğin kendileri için önemli olduğunu söylemişlerdir. Az sayıda öğrenci aslında Türkçe eğitim almak istediklerini ve bunlardan biri de İngilizce eğitim alma fikrinin kendisini korkuttuğunu ve üzdüğünü bildirmiştir. Üç öğrenci bu durumun kararlarını olumlu ya da olumsuz etkilemediğini, diğer tüm öğrenciler ise kurumun İngilizce eğitim veriyor olmasının kararlarını olumlu yönde etkilediğini, hatta bunlardan pek çoğu Türkçe eğitim veren kurumlarına sıralamalarında hiç yer vermediklerini belirtmişlerdir. Bir öğrenci ise İngilizce eğitime ailesi tarafından yönlendirildiğini açıklamıştır. Yabancı dilde eğitim veren kurumu seçmelerinin gerisinde yatan neden olarak tıp dilinin İngilizce olması, kaynakların İngilizce olması ve çeviri ile ikinci elden bilgi okumak istememek, literatürü rahat takip edebilmek, araştırma yapmayı sevmek, uzmanlık eğitimini yurtdışında almayı istemek ve mezuniyet sonrasında yurtdışında yaşamayı istemek sayılmıştır.

Bir Dönem 2 öğrencisi:

D2_OGT1_Ö2: Ben severek ve isteyerek seçtim. Yabancı dile yetkinliğim de iyidir. Hem de ben Türkçe tıp fakültesini hiçbir tercihimin hiçbir noktasında yazmadım.

D2_OGT1_Ö1: ... Zaten yabancı dilde olduğu için istedim özellikle yani hem kampüsü, hem de yabancı dil olmasını tercih ettim. Neden? Yabancı dili çok sevdiğimden değil, ben hiçbir zaman yabancı dil öğrenebilen bir insan değilim. Dilim çok kötüdür. Bu konuda kafam ve hafızam da çok kötüdür. Ama artık günümüzün bir gerekliliği, yani yabancı dili hem öğrenmek, hem de aktif bir şekilde meslek hayatımızda kullanmak gerekiyor. Eğer Türkçe tıp okusaydım dışardan bu eksikliğimi tamamlayamayacaktım. Dedim: 'seve seve olmuyor, yeteneğim yok, zorunluluk olmak zorunda.' Bu yüzden de özellikle yabancı dili olan bir üniversite tercih ettim, seve seve olmuyorsa, böyle olsun diye... Ondan...

D2_OGT1_Ö3: yurtdışı stajları yaparak, daha sonrasında, fakülteyi bitirdikten sonra yurtdışı düşüncelerim olduğu için buradan daha kolay yürütebilirim bu işi diye düşündüm...

D2_OGT1_Ö4: İngilizce hiç kolay olmadı benim için de hani lisedeyken falan yoğun İngilizce görmeme rağmen takviye alarak devam ettirmiştim. Ama sonra fark ettim ki ülkenin gidişatı... Biz tıp fakültesinde altı sene okuyacağız. Altı senenin sonunda ne olacağımız belli değil. Belki bu ülkede kalacağım, belki kalmayacağım. Farklı bir ülkeye gitmek isteyeceğim. Bu yüzden elimde hep bir seçenek olsun istedim. Farklı ülkeye gidebilme seçeneği, biraz da kaçış planı gibi aslında... O yüzden İngilizce tıp seçtim, İngilizce okumayı seçtim. Yani ne okusam İngilizce okurdum yüksek ihtimal. Çünkü ülkedeki... Bir İngilizce bölümden mezun oldum demekle, bir Türkçe bölümden mezun oldum demek arasında da fark oluyor ne yazık ki. Hani çok iyi öğreniyormuşçasına, çok zekiymişçesine bir gözle, bir tavırla ele alıyorlar sonrasında. Bu da biraz etkilemiştir muhtemelen seçimimi. Bu şekilde...

D2_OGT1_Ö5: Ben liseyi İngilizce okudum zaten bizim bütün derslerimiz İngilizceydi. Genel olarak akademide bir şeyler yapmak istiyorum mezun olduktan sonra ve bunu yapmak istiyorsam internet üzerindeki kaynaklara erişimim olabilmeli ve eğer tıp camiasında yeni bir şey olduysa bunu ilk anlayanlardan birisi olmalıyım. Olabilmeliyim en azından. İngilizce eğitim bence fazlasıyla önemli eğer Türkçe olsaydı, de dediği gibi kaynakları çevirenin ne kadar süzdüğüne dair, ne kadar süzdüğüne bağlı olarak bazı bilgilerden mahrum kalacaktım. Öte yandan bazı şeyleri sadece derste anlamayabiliyoruz, bazılarını internette kendimiz araştırarak öğrenmek istiyoruz. Farklı farklı siteler var mesela Kenhub diye bir site var, anatomi öğreten bir site mesela ve hani tıp fakültesindeki derslere destek için, takviye için kurulmuş olan siteler, uygulamalar veya işte slayt sunumları vesaire hepsi İngilizce. Dolayısıyla, onları eğer iyi bir şekilde anlamak istiyorsanız İngilizcenizin anadiliniz gibi olması gerekiyor. Dolayısıyla tıp fakültesinde İngilizce okumak çok büyük bir artı... Benim için de şahsen, diğer arkadaşlarda olduğu gibi Türkçe tıp fakültesi şey dahi değildi, yani göz altına bile değer değildi, yani seçeneklere dahil değildi.

D3_OGT1_Ö1: Benim için olumsuz etkilemişti. Ben İngilizce olmasını istememiştim. Türkçe istemiştim. Sonuçta tıp çok sosyal bir alan olduğu için hastalarla konuşmamız hep Türkçe üzerinden olacaktı, hani ortak bir dil olarak düşünmemiştim. Ama zaten tıbbın kendine ait bir dili olduğu için benim de kendi İngilizcemi yeterli gördüğüm için çok da sorun olmamıştı, ama Türkçeyi tercih ederdim.

Okula başlarken yabancı dilde tıp eğitimi almakla ilgili duygularınız, beklentileriniz nelerdi?

Öğrenciler genel olarak ilk başta yabancı dilde eğitim almayı istedikleri için bu kurumu tercih etmişlerdi ve bu nedenle duyguları olumlu yönde idi, ama İngilizce eğitim almanın zor olacağını düşünerek kaygı duyan öğrenciler de vardı. Bir öğrenci başlangıçta olumsuz beklentisi olmamasına rağmen daha sonra İngilizcenin kendisini üzdüğünü, başka bir öğrenci ise başta çekindiğini, ama bir biçimde bunu atlatacağını düşündüğünü söylerken bir diğeri İngilizce eğitimi prestij olarak gördüğünü açıklamıştır. Olumlu anlamda duygularını belirten bir öğrenci de derslerin İngilizce olmasını başta heyecan verici, güzel ve eğlenceli bulduğunu ifade etmiştir.

D2_OGT1_Ö2: Liseden de alışkanlığım vardı. Tamamen bütün kitaplarımız lisede de İngilizceydi. Hiç korkmadan yazdım, çok da mutluyum tercihimle ilgili.

D2_OGT1_Ö1: Ben de çok mutluyum, o ayrı. Çok seviyorum şu anda.

D3_OGT2_Ö5: Hocam açıkçası ben ilk İngilizce olduğunu duyunca tercih etmek istemedim, çünkü zaten tıp eğitimin çok zor olduğu konuşuluyor genel olarak, ikisini bir arada yapabilir miyim, hem İngilizce hem tıp, bu konuda kafam karıştı ve o yüzden hani üstüne daha gelebilecek bir yere yazmışım sonra şans eseri işte yazdığım gelmeyincegeldi ve ilk başta o yüzden çok korkmuştum ve üzülmişim, çünkü bir de hazırlık okuyacağımı düşünüyordum ama sonra atladım çalışıp gerçi ama o yüzden bir sene daha kayıp olması benim için korkutucuydu o yüzden.

Öğrencilerin okulla ilgili farklı beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bir öğrenci okulda derslerin Türkçe işlenip sınavların İngilizce olacağını, bir diğeri ise İngilizceye geçişin zaman içinde aşamalı olacağını beklediğini ifade etmiştir, bu tür beklentileri olanlar genel olarak beklentilerinin karşılandığı ya da şartların beklentilerinin üstünde olduğunu belirtmiştir. Öte yandan derslerin tamamının %100

İngilizce olmasını, derslerin daha iyi bir İngilizce ile anlatılıyor olmasını beklediğini bildiren öğrenciler ise beklentilerinin karşılanmadığını, bunun hem öğretim üyelerinin dil yeterliliği düzeyi hem de öğrencilerin Türkçe ders dinlemeyi tercih ederek bu yönde taleplerini dile getirmelerinden kaynaklandığını açıklamışlardır. Öğrenciler aslında öğretim üyelerinin İngilizcesinin mükemmel olmasını beklemediklerini, ama burada da bazı hocalar beklentilerinin üzerindeyken bazıları ile sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci daha fazla yabancı uyruklu hoca olacağını, bir diğeri de laboratuvarların da İngilizce yürütülmesini beklemiş olduğunu, ancak farklı bir durumla karşılaştığını söylemiştir.

D1_OGT1_Ö3: Benim beklediğimden daha iyiydi aslında. Ben daha çok Türkçe işler, ama sınavlar İngilizce olur diye düşünüyordum, belki. Ya yine arada anlamadığımızı Türkçe anlatıyorlar zaten, ama büyük bir kısmını zaten İngilizce anlatıyor bir sürü hoca. O yüzden benim beklentilerimin üstündeydi yani karşıladı.

D1_OGT1_Ö1: Ben başta çok zor olacak falan diye düşünmüştüm. Hem tıp okuyup bir İngilizce mi okuyacağım diye, çünkü benim lisem bayağı Türkçeydi. Ama “aman ne olacak, atlatırız” falan dedim. En başta bir açıklayarak yavaş yavaş gireceğini düşünmüştüm İngilizceye. Terimleri falan kullanmadan, ama dan diye girdi. Zamanla o da gayet normal bir şeye döndü ve şu an hiç yadırgamıyorum. Bence de hoş. Hatta Türkçe işleyenler daha zor işliyormuş gibi hissediyorum, çünkü Latince ağırlıklı gidiyor mesela.

D5_OGT1_Ö3: Bir de ben şöyle düşünüyorum İngilizce eğitim veren bir okulun avantajı olur diye düşündüğüm şey. Yurtdışından da hocalar gelir, gider işte ders verir hani yurtdışındaki hoca bizdekinden daha iyi olacak düşüncesinde değil, ama en azından daha geniş bir bize de vizyon kazandıracak farklı şeyler farklı açılardan bakmamızı sağlayacak farklı hocalar olur diye düşünüyordum, ama bizim çok fazla yabancı hocamız yoktu.

Yabancı uyruklu olup Türkçe konuşup anlama konusunda hiçbir sorunu olmayan bir öğrenci beklentileri ile ilgili olarak aşağıdakileri ifade etmiştir.

D5_OGT1_Ö1: Benim beklentilerimi karşılamamıştı en başta, ilk iki sınıfta ondan sonra üçüncü sınıfta zaten hocalar Türkçe anlatıyordu ve benim bir hoşuma gidiyordu. Türkçe güzel anlatıyorlardı çünkü. Aynen şu an dediği gibi bir kişinin o dile hakim olması ile alakalı. O yüzden mesela ilk iki sene, bir ve ikinci sınıfta beklentilerimin altında kalmıştı, ben ders çalışmıyordum zaten o başka bir konu, ama şey açısından da böyle eğitim alma açısından da Türkçe olmasına bir reaksiyon vardı içimden. Bazen Türkçe anlatıyorlardı hocalar neden Türkçe anlatıyorlar falan diyordum, ama öyle aslında daha uygunmuş Türkçe olması

daha uygunmuş. Meselahoca çok bilgili bir insandı. İnanılmaz dersinden zevk alıyordum ve Türkçe çok iyi anlatıyordu, ama İngilizceyi çok iyi anlatamıyordu.

Bir Dönem 6 öğrencisi en başta daha yoğun bir İngilizce kullanımı beklediğini ve durumun onu biraz şaşırttığını, bunun sonucunda da dil açısından biraz eksik kalmış olduklarını, girdiği yabancı dil sınavına kendi kendine hazırlanmak durumunda kaldığını, örneğin taburcu kağıdı, sevk kağıdı, cerrahi aletlerin İngilizcesi gibi pek çok terimi internetten kendisinin öğrenmek durumunda kaldığını anlatmıştır.

Hazırlık sınıfı okuyan öğrenciler buradan beklentilerinin karşılanmadığını ve alınan eğitimin yetersiz kaldığını bildirmişlerdir. Hazırlıktaki eğitimin yazı yazma ağırlıklı olduğundan ve konuşma eğitimine düz okuma yapma dışında hiç yer verilmediğinden yakınılmıştır. Hazırlık sınıfının diğer Fakültelerden öğrencilerle birlikte okunduğu, ortak müfredat işlendiği, bunun da ne akademik ne de tıbbi İngilizce içermediği, verilen eğitimin tıp fakültesi öğrencileri açısından yetersiz kalmakla beraber diğer bölümlerin öğrencilerinin zorlandığı, hazırlık sınıfının ancak yazılı İngilizce açısından becerilerini geliştirmeye ve biraz da sözcük bilgisine katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Tıp Fakültesine ayrı sınıf açılması ve hazırlık okulu standartlarının yükseltilmesi önerilmiştir. Ayrıca hazırlık sınıfından sonra tıbbi İngilizcenin geliştirilmesi için herhangi bir eğitim olanağının sunulmaması da bir eksiklik olarak dile getirilmiştir.

D2_OGT1_Ö4: Benim beklentim hocalardan ziyade öncesindeki hazırlık okulundandı. Hazırlık okulunu bitirip tamamladığımızda buradaki hocaları anlar düzeye, anlar düzeye demeyeyim de soruları anlar düzeye, hocaları anlamak biraz daha komplike bir olay çünkü bence. Sınav sorularını tam anlamıyla anlar düzeye gelmeyi planlıyordum. Yani ilk komiteden itibaren, ama bu böyle olmadı yani.

D2_OGT1_Ö4: Hani benim hazırlıktan beklentim biraz büyükmüş galiba. Evet, akademik İngilizceye yönelik hiçbir şey öğrenmemiştik biz. Bu büyük sıkıntıya soktu bizi açıkçası. Ben akademik İngilizce bilmeden başladım. Akademik İngilizce takviyemiz de yok zaten hani, ek olarak mesela okul başladıktan sonra. Evet, eczacı arkadaşlarımızla falan konuştuğumuzda akademik İngilizce takviyeleri oluyor ek olarak İngilizce açısından.

Hazırlık sınıfı ile ilgili yansıtılan bir diğer sorun ise hazırlık sınıfını kısa dönemde tamamlayan öğrencilerin birinci sınıftan ders alamaması dolayısıyla boşta kalmaları ve bir çeşit zaman kaybına uğramalarıdır.

D2_OGT1_Ö3: Mesela ben hazırlığı sadece iki ay okudum, sonra yedi ay boyunca boştum. Bu ay, bu yedi ay ne yapacağım dedim hani.

Yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede olmak nasıl bir deneyim (eğitimin içeriği, eğitimin yürütülmesi, eğitimin yönetimi, ölçme değerlendirme – sınavlar, ödevler, sosyal ilişkiler, ders çalışma, öğrenme kaynaklarına ulaşım, yurtdışı staj ve eğitim olanakları ve diğer bağlantılar, yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler vb.)?

Ders sırasında yaşanan deneyimle

Öğrenciler derslerin İngilizce verilmesi ilk başta zorlayıcı olsa da belli bir süre sonra buna alıştıklarını bildirmişlerdir. Bu alışma süresinin öğrencinin daha önceki öğreniminde yabancı dilde eğitim almış olup olmaması ya da İngilizce düzeyi ile bağlantılı olduğu görülmüştür, ancak yine de en kötü durumda dahi bir yılı aşmadığı farklı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Hatta bir Dönem 6 öğrencisi stajlar sırasında sunum yapmak durumunda kaldıklarında İngilizce sunum yapmayı tercih ettiklerini aktarmıştır.

D1_OGT1_Ö6: Açıkçası, hemen hemen benim beklediğim bir şeydi. Çok zorlanmadım. Çünkü hazırlık okudum ben bir sene, zaten aslında dinlenmek için okudum da... Yoksa kötü olduğumdan falan değil yani. İşte ama genel olarak öyle çok zorluk yaşamadım. Yani dersleri takip etmekte falan... Yani belli bir süre sonra zaten normal bir şeymiş gibi geliyor. Önce tabii Türkçe dinlemeye alışırıyorsun da sonra İngilizce çok normal geliyor. Türkçe olunca hatta böyle şaşırıyorsun biraz.

D2_OGT1_Ö5: sonrasında birinci yılın sonuna doğru aslında kendim gelişerek komiteyi tam anlamıyla anlar, hakim olur düzeye geldim açıkçası.

Genel olarak öğretim üyelerinin İngilizce düzeyleri arasında da farklılıklar olduğu anlatacağı ya da aklından geçen her şeyi akıcı bir biçimde İngilizce ifade edebilen hocalar olduğu gibi İngilizcesi yetersiz, sadece slayt okuyan hocaların da

var bulunduğu belirtilmiştir. Derslerde en azından bazı öğrencilerin İngilizce konuşmaktan çekindiği için soru sormaktan vazgeçtiği, hocalarla etkileşime girmekten kaçındığı ve bütün bunların hocalarla ilişkiye ve derse katılıma yansıdığı ifade edilmiştir.

Dönem 1 öğrencileri derslerin İngilizce olmasının anlamayı, dersi takip etmeyi zorlaştırdığını, hele bunun üzerine öğretim üyesinin İngilizcesi akıcı ya da yeterli değilse daha büyük sorun yaşandığını, ses düzeninin olmaması ya da büyük amfide sesin iyi duyulmaması Türkçede ciddi sorun olmayacakken İngilizcede anlamayı zorlaştırıcı bir etken olarak daha bir önem kazandığını bildirmişlerdir. Ders dilinin İngilizce olmasıyla anlamamanın zorlaşması sonucu dersten koptuklarını, bir müddet sonra mücadele etmeyi bıraktıklarını, ancak eğer öğretim üyesinin İngilizcesi akıcı ise bu tür kopuşların yaşanmadığını dile getirmişlerdir.

DI_OGT1_Ö1: Çok güzel bir İngilizcesi olduğunu düşünmediğim insanlar var diyeyim yani. O yüzden kafamı karıştırıyor mesela, yarım yamalak Türkçe konuşan bir insanı ben anlarım. Türkçe anadilim olduğu için. Ama yarım yamalak İngilizce konuştuğu zaman daha bir bulanık oluyor kafamda. Anadilim İngilizce olsa belki onu da anlarım ama bir “ha?” falan oluyor.

DI_OGT1_Ö4: Hani bir de Türkçeyi kısık bir sesle söyleseniz bir şekilde tamamlıyorsunuz, ama İngilizce her şeyi duymak istersiniz.

DI_OGT1_Ö1: Evet dersten koparıyor. Mesela ben bir kere kopunca, anlamamaya başladığım zaman sonra çabalamayı da bırakıyorum. Dersi de bırakıyorum. “neyse artık bir sonrakinde!” diyorum. Ve o gitmiş oluyor.

DI_OGT1_Ö4: Türkçe anlatan birinin sürekli arada durması gibi. Akıcı anlatan hocalarımız da var mesela, o İngilizcede kopmuyor hiç. Ders takibi açısından sıkıntı olmuyor.

Dönem 2 öğrencileri derslerin İngilizce aktarıldığını, öğrenci Türkçe bir soru sorsa dahi hocaların hem soruyu tercüme ettiğini hem de cevabı İngilizce olarak verdiğini, bazen çok kısa bir özetle kısmi Türkçe konuşulabildiğini bildirmişlerdir.

Dönem 2’den bazı öğrenciler ise laboratuvar derslerinin her zaman İngilizce yapılmadığını asistanların da Türkçe anlatma eğiliminde olduğunu, yabancı uyrukluların bir grupta toplanarak bu grupta ders İngilizce işlense dahi diğer

gruplarda dersin Türkçe işlendiğini, Türkçe işlenen derslerle İngilizce işlenen dersler arasında anlatım açısından çok fark olduğunu aktarmışlardır.

D2_OGT1_Ö6:, yabancı öğrenciler bu üç gruptan birine düşüyor ve yabancı öğrencilerin düştüğü grup için İngilizce anlatılıyor.

D2_OGT1_Ö2: Ve bazı şeyleri anlatamıyorlar dilleri dönmediği için ve bu grupta her zaman mesela diğer gruplara anlatılan bazı detaylar eksik kalıyor.

D2_OGT1_Ö1: Ben mesela yer değiştirdiğim zaman. Mesela arada yer değiştirdiğim oluyor, aynı zamanda hani çok değişik bir sistem oluyor. B grubundayım normalde, benim grubumda yabancı öğrenci yok. Çok güzel asistanlar da çok güzel ders anlatıyor. Hani asistanlar gerçekten çalışmış geliyorlar. Ama aynı dersin A grubunda yani yabancılarla birlikte girdiğimizde, 'bizde anlatan asistan bu mu?' falan oluyorsun.

*.....
Aynı asistan. Kendi de hazırladığının farkında değilmiş gibi oluyor, ama Türkçe anlattığında tamamıyla hakim bir şekilde bize her şeyi veriyor aynı asistan, ama A grubuna girdiğimizde, ben iki grubu da yaşayan biri olarak şey yaptığımızda, "ne yapıyor ya" falan oluyoruz.*

Derslerin İngilizce anlatılmasının içerikte fakirleşmeye yol açtığı, hocaların bilgi aktarırken istedikleri gibi aktaramadıkları için bazı şeyleri kapsam dışı bıraktıkları, slayta bağlı kaldıkları, öğrenci açısından ise hem anlama hem de akılda kalmada İngilizcenin dezavantaj oluşturduğu, öğrenme yükünün ağırlıklı olarak öğrenciye kaldığı dile getirilmiştir. Bir üçüncü Dönem öğrencisi derslerin İngilizce yapılmasının teorik ders sürecine etkisini aşağıdaki gibi kapsamlı bir şekilde anlatmıştır.

D3_OGT1_Ö8: Yani şimdi bu zamana kadar acaba dedim, ben mi İngilizcem biraz kötü olduğu için tam bazı noktalarda anlayamıyorum, işte dikkatim çabuk dağılıyor falan diye düşünüyordum, ama şimdi görüyorum sınıfta da çok iyi İngilizcesi olan arkadaşlarımız bile hocaya işte 'Türkçe olsun hocam' diye yalvarıyorlar. Yani sınıfın geneli Türkçe istiyor. Yani aslında İngilizce bilmek ya da bilmemekle alakası olduğunu düşünmüyorum. Yani hocaların, bir sürü hoca geliyor. Bazılarının İngilizcesi çok iyi, uzun yıllar yurt dışında kalmışlar, ama insan ana dili gibi anlatamıyor. Aynı zamanda biz arkadaşlarımızla ana dili kadar anlayamadıklarını düşünüyorum. Yani ne kadar İngilizceleri iyi olursa olsun. Ya da mesela konusunu çok iyi anlatıyor hoca İngilizce olduğunda, ama yanında işte kendi geçmişi ile ilgili bilgiler veremiyor anılarını anlatamıyor, direkt ders anlatıyor ve bitiriyor. Ama Türkçe olduğunda aralarda üç beş kendi tecrübelerini

aktarıyorlar. Bunlar bizim için daha ilgi çekici oluyor. O zaman daha iyi geçiyor o ders.

Bir Dönem 4 öğrencisinin bu yöndeki görüşleri aşağıda verilmiştir.

D4_OGT1_Ö2.....hocalarımız İngilizce kendini ifade ederken Türkçe ettiklerine göre çok daha zorlanıyorlardı, daha yavaş ifade etmek durumunda kalıyorlardı. İngilizcesi iyi bile olsa aynı hoca anlatırken hani slayta bağlı kalmak zorunda kalıp tahtadaki metni okumak zorunda kalabiliyordu. Bu hem bizim o hocadan alabileceğimizi kısıtlarken ders vaktini azaltıyordu. Bizi de yoruyor aslında tıp eğitiminde özellikle ilk iki sene sabah 9'dan akşam 6'ya kadar dersler devam ediyor ve bunları yabancı bir dilde eğitim almak bence öğrenci içinde zor, çünkü tıp eğitimi kabul edilmesi, çoğu kişi tarafından kabul edileceği üzere diğer branşlar arasında eğitimi en zor olan ve bu zaten bizim aldığımız branşın içeriği de çok zenginken bir de bunu yabancı bir dille almak öğrenciyi yoruyor. Zor olan yapılırlarında, yoruyorsa da ona öğrenci katlanır, bir şekilde aşar. Problem o değil, ama birazcık da verim açısından düştüğünü düşünüyorum bunun. Çok daha hızlı, çok daha başarılı şekilde öğrenebileceğimiz bilgileri aktarım düşüklüğünden dolayı biz daha zor şekilde öğrendik. Kendimiz tamamlamak zorunda kaldık.

Bir Dönem 3 öğrencisi de İngilizce ders anlatımının olumsuz yanlarını öğretim üyesi penceresinden şöyle açıklamıştır.

D3_OGT1_Ö4: O [öğretim üyesi] kendi hocasından öyle gördü birikimlerini öyle elde etti, kendi hastalarına bakarken sürekli bilinç altında o günlük konuşmaları sonucunda bir şeyler biriktirdi. E bize aktarırken bunu İngilizceye çevirmesi biraz filtrelemesi anlamına geliyor. Bu da bayağı bir kopukluk yaratıyor sınıfta.

Bir öğrenci yabancı dilde ders anlatımında aktarımın dilden olumsuz etkilenmemesi için dersin slaytlarının İngilizce hazırlanması, hocanın slaytı moto mot okumayıp dersi slaytların paralelinde İngilizce anlatması, dersi bölümlere ayırarak anlattığı her bölümün ardından Türkçe özet geçmesini önermiştir.

Dönem 5 öğrencileri öğretim üyesinin İngilizcesinin yetersiz olması halinde derse gelmenin öğrenci için vakit kaybı halini aldığı ve öğrencilerin derse devam etmedikleri, dersin derste öğrenilemeyip, öğrencilerin sınav öncesinde sıfırdan kendi başlarına öğrenmeye çalıştıklarını aktarmışlardır. Aşağıda yer alan bir Dönem 5 öğrencisinin ifadesi öğretim üyesinin dil yeterliliği güvenceye alınmadığı takdirde derse devamlı öğrencilerin süreçten dezavantajlı çıktıklarını ortaya koymaktadır.

D5_OGT_Ö2: O şöyle de etkiledi mesela... Temel Bilimlerdeyken bazı

hocalar iyi anlatamadığı zaman öğrenciler derse gelmiyordu. Gelmeyen ve kitaptan okuyan öğrenciler sınavlarda daha başarılı olurken tersine derse gelip orada 3-5 saat oturan 9-6 orada oturan öğrenciler sadece zaman kaybetmiş ve doğru düzgün bir eğitim alamamış oluyordu. Ama o hocanın kalitesine göre, dersin kalitesine göre de değişiyor tabii ki.

Bir öğrenci İngilizce ve Türkçe ders anlatımı ve anlamayı karşılaştırmak açısından aşağıda yer alan deneyimini paylaşmıştır.

D5_OGT_Ö7:bazı derslerde mesela hocalarımız bazen Türkçe anlattığında aynı şeyi ben onu daha iyi anladığımı kendi adıma fark ettim. Mesele Anestezi de bunu gördüm. Asit- Baz konusunu hoca Erasmuslu bir arkadaşımız olduğu için İngilizce anlattı, hani anladım sonra bir böyle, hani tam anlamadınız ben Türkçeye döneyim dedi ve döndü ve ben gerçekten daha iyi anladığımı fark ettim. Hani muhtemelen bunu birkaç kere daha yaşadım, ama çok zor konular haricinde genelde ciddi bir fark yaratmadı.

Hoca dersi İngilizce olarak iyi anlattığında ise dilin bir fark yaratmadığı hemen hemen tüm öğrenciler tarafından vurgulanmıştır.

Ders çalışma, derse hazırlık

Ders çalışma ya da derse hazırlık yapma açısından daha önce İngilizce orta öğrenim gören öğrenciler herhangi bir zorluk yaşamadıklarını, ancak zaman içinde hız kazandıklarını belirtmişlerdir. Hemen tüm öğrenciler eğitim sürecinin İngilizcilerinin gelişmesine katkı sağladığını, yabancı dilde kaynakları zaman içinde daha iyi kullanabilir hale geldiklerini söylemişlerdir.

Orta öğrenimini Türkçe alan öğrenciler özellikle ilk başlarda çok sıklıkla sözlüğe başvurmak zorunda kaldıklarını, zaman içinde gelişmeler dahi Türkçe kaynaklara arada başvurma ihtiyacı hissettiklerini ve Türkçe çalışırken daha verimli olduklarını, hem Türkçe hem de İngilizce kaynaklardan çalışmanın öğrenme için harcanan süreyi uzattığını, bu defa da Türkçe terminolojiyi anlamak için ek çaba sarf etmek durumunda kaldıklarını anlatmışlardır. Gelecekte avantajlı duruma geçecekleri beklentisi öğrencilerin bu tür zorluklara katlanmalarını sağlamaktadır.

DG3_OGT2_Ö4: Bence etkisi var, evet. İngilizceyi bir şeyi okuduğumda anlasam bile, bir şey eksik kalıyor, içime sinmiyor gibi. Bir Türkçesine bakmak gereği duyuyorum bazen. E tabii iki dil olunca zaman kaybı yaratıyor.

DG3_OGT2_Ö7: Ben bazen Türkçe kaynaklardan da bakıyorum açıkçası. Terminolojide biraz sıkıntı oluyor Türkçeye geçtiğimde, çünkü İngilizceye alıştıktan sonra 'bu kelimenin Türkçesi bu muymuş?' falan olduğum çok oluyor. Ama onları öğrendikten sonra, bilince terminolojiyi Türkçesinde Türkçe kaynaklardan okuyunca daha hızlı gittiğini fark ettim ve veriminin daha yüksek olduğunu fark ettim.

.....

Ben mesela bir olayı bir dersi Türkçe okuduğum zaman olay örgüsünü direkt olarak baştan sona kadar o benim kafamda oluşup paket halinde ben onu kafama atıyorum. Ama İngilizce olduğu zaman mesela içeride okurken bir kelimeye takıldım anlamını bilmiyorum, ona bakıyorum ve sonrasında olayın başından kopuyorum. Bu şekilde ya da bir cümleyi anlamadım diyelim, tabii ki bu zamanla ilerledi benim de İngilizcem ilerledi. Hani birinci sınıftaki ile şu anki aynı değil, ama gene de ne olursa olsun, Türkçe okuduğum zaman bazı şeyleri daha iyi anladığımı hissediyorum. Sonuçta anadilim benim de, ama tabii ki İngilizce olmasından ben de çok memnunum. Hani sonuçta biz burada zora alıştık. Hani bayağı bayağı direkt okuduğumu şak diye anlayamıyorum çoğu zaman, ama hani bir şekilde çabalayıp onu öğrenmek için çabalıyorum ve bunun da genel olarak hayatımda beni iyi yerlere getireceğini düşünüyorum

Dönem 6 öğrencisi İngilizce ders çalışmak en başta süreyi uzatsa da ilk yılın sonunda bu sorunun ortadan kalktığını öne sürmüştür.

Ders çalışırken başvurulan kaynaklar arasında hocaların slaytları, dağıtılan föyler, internette izlenen videolar, görseller, temel kitaplar ve bilimsel makaleler sayılmıştır.

Kaynaklar

Öğrencilerin tamamı İngilizce eğitim görmesinin özellikle elektronik ortamda kaynaklara ulaşma ve bunlardan faydalanma açısından kolaylık getirdiğini ve böylelikle daha çok kaynaktan faydalanabildiklerini aktarmışlardır. Ulaşılan kaynaklar arasında temel kitaplar, bilimsel makaleler, çeşitli tıp fakültelerinin siteleri ya da bağımsız tıp eğitimi siteleri (uptodate, clinical key, Access Medicine, kenhub vb), internette yer alan tıbbi metinler, görseller ve animasyonlar sayılmıştır. Öğrencilerin tıbbi kurum, kuruluş ve sivil toplum örgütlerinin sitelerinin yanında Wikipedia ya da Youtube gibi kaynaklara da sıklıkla başvurdukları ve buralardan faydalandıkları anlaşılmaktadır.

Dönem 1 öğrencileri sınavlara hazırlanırken zaman yetersizliği dolayısıyla ağırlıklı olarak hocaların slaytlarından çalıştıklarını söylemiştir. Bir öğrenci yine

daha hızlı okuyabilmek için Türkçe kaynaklardan ders çalıştığını bildirmiştir. İngilizce ders çalışırken yaşanan bir zorluk da aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

DI_OGT1_Ö4: Zor bir derste mesela, İngilizce olunca acaba bunu ben kelimenin anlamını mı bilmiyorum, yoksa bu bir tıbbi terim mi? Bence öyle bir zorluğu var. Çünkü Türkçe bir kitapta bilmediğiniz bir kelime görünce, biliyorsun ki bu tıbbi bir terim ve onu bilmiyorsun. Ama İngilizcede hani acaba ben mi bilmiyorum, yoksa gerçekten tıbbi bir terim mi? Çünkü mesela İngilizce kitap okurken her bilmediğin kelimeyi sözlükle okumuyorsun, arada cümleden çıkardığın şeyler de oluyor. Ama tıp ders kitabını okurken bilmediğin bir şeyi atlayamazsın, bence o fark oluyor.

Dönem 2 öğrencileri derslere çalışırken İngilizce kaynakları kullandıklarını, Türkçe kaynak kullanmaya kalktıklarında anlamakta zorlandıklarını, ancak Türkçe kaynaklardan hazırlanan arkadaşlarının da olduğunu söylemişlerdir. Bazı öğrenciler hem Türkçe hem de İngilizce kaynakları edindiklerini, daha hızlı çalışabilmek için Türkçe temel kitaplar okuduklarını, ancak Türkçe kaynaklardan çalışmanın kötü tercüme dolayısıyla dezavantaj getirdiğini böyle durumlarda ‘acaba aslında ne demek istemiş’ diyerek İngilizce kaynaktan tekrar bakmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Dönem 3 öğrencileri genellikle ilk zamanlar Türkçe kaynaklara bakma yoluna gitseler de artık İngilizce kaynakları tercih ettiklerini, zaman içinde İngilizce okumada hızlarının arttığını, internetten kaynak ararken doğrudan İngilizce kaynaklara yöneldiklerini söylemişler, bu arada İngilizce kitapların Türkçe kitaplara göre daha pahalı olduğundan yakınmışlardır. Bazen Türkçe kaynaklara başvurduğunu söyleyen öğrenciler ise Türkçe terminolojide sorun yaşamakla beraber daha hızlı okuduklarını ve daha yüksek verim aldıklarını söylemişlerdir.

Dönem 4 öğrencileri Türkçe kaynakların kısıtlı olduğunu, bazen terminolojide Türkçe karşılıkların dahi bulunmadığını, bu anlamda İngilizce eğitim almanın kaynaklara ulaşım açısından avantaj yarattığını söylemişlerdir. İngilizce eğitim almanın daha zengin kaynaklara ulaşımın yanı sıra ulaşılan İngilizce kaynaklardan daha verimli bir şekilde faydalanmayı da getirdiğini bunun İngilizce okuma ve anlamının gelişmesi ile okuma hızının artışı sayesinde sağlandığı belirtilmiştir.

Dönem 5 öğrencileri de İngilizce kaynakları tercih ettiklerini, Türkçe kaynakları anlaşılır bulmadıklarını ve özellikle e-kaynaklara ulaşma açısından İngilizcenin avantaj yarattığını bildirmişlerdir.

Dönem 6 öğrencisi Türkçe kaynaktan okumak daha rahat ve akıcı olsa da özellikle kişi yurtdışı düşünüyorsa ya da daha derin bilgilere ulaşmak istiyorsa İngilizce kaynaklara başvurmanın mümkün olduğunu, kaynak sıkıntısı çekilmediğini ve Üniversitenin kütüphanesinin de yeterli olduğunu söylemiştir.

Ölçme değerlendirme

Sınavların İngilizce olmasının kendi başarıları üzerine etkisi ve genel olarak sınav kalitesi hakkında görüşleri sorgulandığında öğrenciler bir yandan sınavlar test usulü olduğu için bunun önemli bir etkisi olmadığını söylerken bir yandan da sık olmamakla beraber soruda bilmedikleri bir kelime ile karşılaştıklarında sırf bu yüzden soruyu yanıtlayamadıkları durumlar yaşadıklarını, özellikle Davranış Bilimleri gibi terim ağırlıklı dersler ile olguya dayalı sorularda sıkıntı yaşadıklarını bildirmişlerdir. Sınavlar yazılı olsa sıkıntı yaşamalarının muhtemel olduğu, sözlülerde de sıkıntı yaşanabildiği aktarılmıştır. Genel olarak sorularda kullanılan dilin ve cümlelerin slaytlardakine benzediği, bu nedenle soruları anlamakta ciddi bir sıkıntı olmadığı söylenmiştir. Öğrencilerin sınavda bilmedikleri sözcükleri sınav gözetmenlerine sormaları konusunda görüş birliğine varamadığı, çoğu öğrenci bunun yapılabilir olması gerektiğini zira ölçülen şeyin İngilizce değil tıp bilgisi olduğunu söylerken bazıları da bu imkanın öğrenciler tarafından suiistimal edilebileceği ve sınav düzenini ya da sınav sırasında konsantrasyonlarını bozacağını öne sürerek karşı çıkmışlardır. Soru sorulabilmesi gerektiğini savunan öğrenciler terminolojinin sorulamayacağı, ancak soruyu anlamaya yarayacak fiil, sıfat, zamir gibi sözcüklerin sorulabileceği konusunda hemfikir olmuşlardır. Hal-i hazırda İngilizce kelimelerin Türkçe karşılıklarını sınav sırasında soran öğrenciye yaklaşımda bir standart olmadığı, kimi gözetmenler kelimelerin Türkçe karşılıklarını söylerken kimilerinin bu tür soruları yanıtlamadığı, her hâlükârda bu duruma bir standart getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yine yazılı şeklinde yapılan bazı sınavlarda hocaların sorular İngilizce olsa dahi Türkçe olarak verilen yanıtları kabul ettikleri aktarılmıştır.

Dönem 1 öğrencileri eski çıkmış sorulardan ders çalışmanın kendileri için yol gösterici olduğunu eklemişlerdir.

Dönem 2 öğrencileri sınavların İngilizce olmasından geçmiş yılda daha çok etkilenmiş olduklarını, özellikle Dönem 1’de sene başındaki komilerde daha zorlandıklarını zamanla hem İngilizce terminolojiye hem de hocaların soru sorma şekline daha alıştıklarını, ancak halen bazen İngilizce sözcük bilgisi eksikliği nedeniyle soru kaçırdıklarını ifade etmişlerdir. Sorularla ilgili olarak kendi İngilizce yeterlilikleri kadar hocaların yeterliliğinin de etkili olduğu ve bazen soru dil açısından hatalı olduğu için sınavlarda puan kaybına uğradıklarını söylemişlerdir. Bir öğrenci Dönem 1’deyken bu yüzden her sınavda ortalama üç puan kaybı yaşadığını iddia etmiştir.

Dönem 3 öğrencileri süre ile ilgili sıkıntı yaşamadıklarını, kısa sorularla vaka temelli soruların sürelerinin birbirine kaydırılarak sınavın yetiştirilebildiğini, ancak vaka sorularının sayısında artış olursa sınavı yetiştirme açısından sorun yaşanabileceğini belirtmişlerdir.

D3_OGT2_Ö2: Zaten soruların uzunluğuna da bağlı şimdi hepsi case case uzun uzun olsa sorun olabilir, ama bazı sorular çok bilgi sorusu. Yani ezber sorular. O kısa sorular uzun soruların zamanını dengeliyor gibi bir şey oluyor aslında. Zamanda o yüzden sıkıntı yaşanmıyor, ama kelime konusunda bir standart getirilmeli, çünkü hani bir sınıfta gözetmen söylerken bir sınıfta birine söyleyip öbürüne söylememesi haksızlık olur yani. Kesin bir karar alınıp ona göre davranış olmalı ki kimseye haksızlık olmasın. Sorana sormayana cevap alana alamayana adaletsizlik oluyor

Dönem 4 öğrencileri yazılı sınavlarda genellikle slayt ve kaynaklardaki ifade kalıpları kullanıldığı için anlama açısından bir sorun yaşanmadığını, ama vaka temelli sorularda İngilizce ile ilgili gramer ve yazım hatası gibi sorun çıkma sıklığının diğer sorulara göre daha fazla olduğunu paylaşmıştır. Klinikte sözlü sınavların Türkçe yapıldığı ve bunun bir avantaj olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Ancak öğrenciler sözlüler sırasında bazen sözcüklerin Türkçe karşılıklarını hatırlayamamaları dolayısıyla kendilerini düzgün ifade edememekten yakınmışlardır.

D4_OGT_Ö4: Ben hiçbirinde zorlanmadım, çünkü genelde hocaların verdiği kaynaklar ya da slaytlar bizim çalıştığımız konular da hep İngilizce olduğu için sınavda da aynı kelimeler aynı şeylerle karşılaşıyoruz. O yüzden sınavın çok

ayrıca bir zorluğu olduğunu düşünmüyorum İngilizce olmasının. Sözlülerin Türkçe olması bence bir avantaj diyeceğim, çünkü bazen İngilizce konuşurken İngilizceniz ne kadar iyi de olsa, hani kendi ana diliniz olmadığı için çok fazla o an aklınıza gelmiyor neden bahsettiğiniz, ama şöyle bir şey oldu mesela ben konuları anlatırken hocaların İngilizcesi geliyor bazı kelimeleri İngilizce söylüyorum falan, hani o biraz komik oluyordu. Ama onun dışında bir sorun yaşamadım, kendi adıma.

D4_OGT_Ö3: Yazılarda ben de çok fazla sorun olduğunu düşünmüyorum. Hani çünkü dediğimiz gibi hani genelde zaten şöyle diyeyim sınavda soru olarak gelen şeyin cevabı genel olarak slayttaki cümlelerin aynı kalıbı olarak geliyor karşınıza veya hani doğru cevap olmayan, ama seçeneklerde olan şıklar da keza slayttaki cümleler olunca genel olarak o yüzden bir aşinalık bir şey olarak çok sıkıntıya düşürmüyor. Ancak şu durumlarda, hocanın yaratıcılığını ortaya koyup vaka sorusu sorduğu zamanlarda okuyan tarafından yanlış anlaşılması ya da yazanın doğru ifade edememesi hani gramatik hatalar, virgül yerine nokta olması gibi konuların hepsi hani böyle birazcık hani profi yapılmaması üzerine soranın, yazılarda öyle sorunlar olabiliyor.

D4_OGT_Ö1: Biraz plaza Türkçesi gibi konuştuğumu fark ettim ben de. Mesela sınavda heyecanlanınca 'bağırsağı distandü olmuş' falan o tarzda söylüyorum falan hani. Bazen kelimeler aklıma gelmiyor, İngilizcesi geliyor, Türkçesi geliyor, İngilizcesi gelmiyor gibi,

Dönem 5 öğrencileri yazılı sınavlarda hocaların soru hazırlarken yapmış olduğu gramer hataları nedeniyle çok sorun yaşadıklarını, bu hataların soruların birden fazla doğru cevabı olmasına ya da doğru cevabın değişmesine yol açtığını ifade etmişler, soruların tamamının sınav öncesinde gramer açısından gözden geçirilmesi ve sınavın dersin işlendiği dilde yapılması gereğine dikkat çekmişlerdir. Özellikle terminolojinin yoğun olduğu Psikiyatri gibi stajlarda ders Türkçe anlatılırken sınavın İngilizce olmasının anlamada ciddi sıkıntıya yol açtığı vurgulanmıştır. Dönem 5 öğrencilerinden biri dil açısından hatalı bir soruya itiraz ettiğinde haklı olduğu halde hocanın itirazını kabul etmediğini hem de hoca ile arasında gerginlik yaşandığını paylaşmıştır. Dönem 5 öğrencilerinden biri geriye dönük olarak geçmiş yıllarda İngilizcesi yeterli olmayan öğretim üyelerinin temel kitaplardan kopyala yapıştır yöntemi ile soru hazırladığını, bu sırada dahi hata yaptığını ve böyle bir durumda da sınav sorusunun öğrenci açısından anlaşılır olmaktan uzaklaştığını, bazen de öğretim üyesinin kolaya kaçarak 'alakasız' bir soru

sorabildiğini, özellikle temel bilimlerde böyle durumlar yaşamış olduklarını belirtmiştir.

Bir Dönem 6 öğrencisi klinikte yazılı sınavların İngilizce, sözlülerin ise Türkçe olduğu tekrarlamış, ancak bir keresinde dış eğitim kurumundan da eğitim alınan bir stajda soruların bir kısmının Türkçe, bir kısmının İngilizce olduğu bir sınav deneyimi yaşadıklarından bahsetmiştir. Burada dış eğitim kurumundan soru hazırlayan eğiticilerin soruları İngilizce hazırlayamamasının bu duruma yol açmış olduğu gibi bir açıklama getirilmiştir.

Klinik eğitim

Klinik eğitimde slaytlar İngilizce olsa da derslerin Türkçe anlatıldığı öğretim üyeleri gibi öğrenciler tarafından da bildirilmiştir. Grupta yabancı uyruklu öğrenci ya da Erasmus öğrencisi olduğu takdirde dersler İngilizce yapılabilir. Diğer bir alternatifin de Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere tercümanlık yapması şeklinde olduğu aktarılmıştır. İngilizce başlayan eğitimin İngilizce devam etmesi gerektiğini savunan bir öğrenci dışında görüşülen tüm öğrenciler hastanelerde Türk hastaları görecekları ve onlarla iletişim kurmak durumunda kalacakları için klinik eğitimin Türkçe olmasının hem şartlar açısından kaçınılmaz hem de daha doğru olduğunu söylemişlerdir. İlk üç sınıftan bazı öğrenciler dersleri İngilizce görmüş olmaları dolayısıyla kliniğe geçtiklerinde uyum zorluğu yaşayabileceklerine dair endişelerini paylaşmışlardır. Ancak çoğu öğrenci kısa sürede bu sıkıntının üstesinden geleceklerini öngörmektedir. Klinik dönemde olan öğrenciler de hastaneye gittiklerinde özellikle bazı Türkçe terimlerin kısaltmalarını anlayamadıklarını ve sormaktan çekindiklerini, zira sorduklarında ‘yıllardır İngilizce okuduğunuz için’ şeklinde kinayeli cevaplar aldıklarını, esasen stajlara başladıktan sonra birkaç ay içinde bu sorunu geride bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yabancı uyruklu öğrencilerin ilk üç yılda Türkçe öğrenememeleri halinde klinik eğitimlerinin bundan olumsuz yönde etkileneceğini düşünmektedirler.

Yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler

Yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler ve sürece etkisi açısından sınıflar arasında bireylere dayanan farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak önceden Türkçe bilen, burada öğrenen ya da bunun için gayret sarf eden öğrencilerle Türk

öğrencilerin ilişkilerinin daha iyi olduğu aktarılmıştır. Türk öğrencilerin sınıfta yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu durumlarda derslerin mutlaka İngilizce yapılmasının bu öğrencilerin haklarının korunması açısından da gerekli olduğunu kabul ettikleri, ancak bazı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilseler de derslerin İngilizce yapılması konusunda ısrarcı oldukları ve Türk öğrencilerin özellikle bu gibi durumlarda tepki duyduğu anlaşılmaktadır. Dönem 1 öğrencileri yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konusunda sıfır tolerans gösterdiklerinden yakınmıştır. Bunun ilişkilerde gerginlik yarattığı aktarılmıştır. Dönem 2 öğrencileri Arapça konuşan ülkelerden gelen öğrencilerin kendi içinde gruplaştığını ve bu nedenle izole olduklarını bildirmişlerdir. Dönem 3 öğrencileri ilk iki yıl derslerin tamamen İngilizce yapılması dolayısıyla uluslararası öğrencilerin varlığının bir fark yaratmadığı, ancak Dönem 3'te klinikten gelen öğretim üyeleri Türkçe anlatmaya daha eğilimli oldukları için içten içe bir çatışma yaşandığını, dersler Türkçe yapıldığında bu öğrencilerin 'dersi anlamadıklarını, dersin İngilizce olması gerektiğini ve durumun adil olmadığını' söyleyerek yakındıklarını bildirmişlerdir.

D3_DGT1_Ö8: ...mesela şeyde sıkıntı olabiliyor. Şimdi sınıf genel olarak Türkçe istiyor gelen klinisyenlerden. İşte onlar [yabancı uyruklu öğrenciler] İngilizce istiyor bazıları, Türkçe öğrenenler var aslında arasında, ama İngilizceleri daha iyi olduğu için İngilizce istiyorlar. Mesela sınıfta ufak tefek atışmalar oluyor. Türkçe olsun yok İngilizce olsun, yok sen Türkçe biliyorsun, niye İngilizce istiyorsun. Yani şunu demek istiyorum İngilizcesi çok iyi olan arkadaşlar da Türkçe istiyor dersleri genel olarak.

Dönem 4 ve 5 öğrencilerinin aktardıklarından klinikte derslerin Türkçe işlendiği, ancak yabancı uyrukluların bulunması durumunda derslerin İngilizce olarak da anlatılabildiği, bunun da Türk öğrenciler arasında hoşnutsuzluk yarattığı, ders Türkçe anlatıldığında ise yabancı uyruklu öğrencilerle gerginlik yaşanabildiği anlaşılmaktadır.

D5_OGT_Ö4: Bu sene bunu yaşamış biri olarak beşinci sınıfta, diğer sınıflar için konuşamayacağım. Ama hani Türkçe işlemek istiyorduk ders hani beşinci sınıf olmuşuz, çok yaklaşmışız kliniğe, ama hocalar da kimseyi kırmamak için hani ayrımcılık yapmamak için ona da önem verip, hocaları asla suçlamıyorum, en doğrusunu yapıyorlar, ben de bir hoca olsam öyle yapardım, ama hani onlar şey yaptığı zaman ona İngilizce anlatıldığı zaman dersin düzeni

bozuluyordu. Tabii iletişim kurulamadığı için değişik böyle bazen hocaların tepkisi ile de karşılaşabiliyorduk. Hani hocanın bize karşı çok tepkisi olmuyordu, ama çok değişik bir duraklama anı çok değişik duygular bir sessizlik oluyordu, o biraz zor oluyordu.

*....
Hoca da çok üzülüyor çok geriliyor, o anlamıyor karşısındaki kişi ona hiçbir şekilde cevap vermiyor, yani böyle olunca o zaman hoca geriliyor biz de geriliyoruz. Çok değişik bir ortam oluyordu. Yani o açıdan*

Yabancı uyruklu bir öğrenci geçmişte Dönem 3'te yaşadıklarını sınıfta tek olduğu zaman öğretim üyeleri Türkçe anlatayım mı diye sorduğunda bir şey söyleyemediği, hocaların da dersi daha sonra kendisi için İngilizce olarak birebir tekrar etmeyi teklif ettikleri şeklinde aktarmıştır.

D4_OGT_Ö5: 3. sınıfta hoca mesela geliyor soruyor yabancılar var mı? Sadece ben hani, ben hiçbir Türkçe bilmiyordum, öyle diyor ben özel bir ders veriyorum size. O yüzden yani hiçbir şey, benim yapacak bir şey yok. Şey ya sınıftan çıkacağım ya da oturacağım ve sonra hoca ile özel ders yapacak..

Olanaklar

Öğrenciler İngilizce tıp eğitimi alıyor olmanın yurtdışı eğitim olanaklarından mezuniyet öncesi ve sonrasında daha kolay ve daha sık faydalanmayı getirdiğini, özgüvenlerinin yüksek olduğunu, yurt dışı eğitim kurumlarından kolaylıkla kabul aldıklarını, daha başvuru aşamasında istenen belgeleri düzenlemek ve sağlamak açısından eğitim dilinin İngilizce olmasının avantaj sağladığını, eğitimler sırasında da zorluk çekmediklerini aktarmışlardır. Yine diğer İngilizce eğitim veren Fakültelerden öğrencilerle iletişimlerinin de olumlu yönde etkilendiğini anlatmışlardır. Türk MSIC ve EMSA üzerinden yapılan değişim programlarından kolaylıkla faydalandıklarını, bunlar çerçevesinde yapılan eğitimlerde ve yürütülen çalışmalarda aktif olarak katılım sağlayabildiklerini, üretken olabildiklerini aktarmışlardır.

Sosyal ilişkiler

Öğrenciler tarafından İngilizce tıp fakültesinde okumanın bir prestij kazandırdığı dile getirilmiştir, çevrelerinden özellikle bir üst nesilden bu yönde olumlu, yüreklendirici ya da hayranlık ifade eden tepkiler aldıklarını, Türkçe tıp

fakültesinde okuyan arkadaşlarından da İngilizce bilmelerine/anlamalarına özendiklerini fark ettiklerini, bazı yaşlılarının ise bunu normal karşıladıklarını söylemişlerdir. İngilizce tıp eğitimi almanın yurtdışı staj ya da toplantılara katılım fırsatı yaratması dolayısıyla uluslararası öğrenci ağlarına da dahil olabildiklerini ve burada bazen Türkiye'yi temsilen tek başlarına var olduklarını iletmişlerdir.

Yabancı dilde tıp eğitimi almanın akademik başarı ve performansınıza etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Yabancı dilde tıp eğitimi almanın öğrencilerin kendi başarı ve performansı üzerine etkisi konusunda öğrenciler arasında farklı görüşler vardı. Başarısının etkilenmediğini düşünen öğrencilerden biri, bir komitede Türkçe diğer bir komitede İngilizce ders çalışmış olduğunu, ama sonuçta bir fark yaşamadığını belirtmiştir. Öğrencinin İngilizce yeterliliği başarının olumsuz etkilenmemesi için bir önkoşul olarak öne sürülmüştür. Başarısının olumsuz yönde etkilendiğini düşünen öğrencilerin saydığı etkenler arasında öğretim üyesinin dil yetersizliği dolayısıyla hatalı soru hazırlaması, ders çalışma süresinin uzaması, anlama zorluğu, yoğun bilgiyi yabancı dilde almanın öğrenciyi yorması ve verimin düşmesi bulunmaktadır. Bazı öğrenciler anadilde öğrenmenin bilgilerin kalıcı olması açısından da önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu etkinin olumlu yönde olduğunu düşünen öğrenciler ise İngilizce anlamının kendileri için daha kolay olduğunu, yabancı kaynakların daha yeterli olduğunu dile getirmişlerdir. Dönem 6 öğrencisi anadilde eğitim daha rahat ve belki başarıyı yükseltecek bir etken olsa da, İngilizce eğitim almış olmanın kendilerini daha kalifiye hale getirmiş olduğuna işaret etmiş ve bunun daha önemli olduğunu savunmuştur.

Size hocalar bu süreci nasıl deneyimliyor?

Hocaların İngilizce düzeyinde önemli farklılıklar olduğu, bunun ders anlatımına yansıdığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler İngilizce düzeyi iyi olan hocaların derslerini dinlerken zorluk çekmediklerini, ancak hocanın İngilizcesi yeterli olmadığında dersi Türkçe dinlemeyi tercih ettiklerini söylemişlerdir. Dersi istediği gibi aktaramamanın hocanın üzerinde de baskı yarattığı, durumun farkında olan hocaların anlaşılmayan yerleri dersten sonra arada ya da daha sonra odalarında

anlatmaya hazır olduklarını açıkladıkları ve öğrenciler odalarına geldiğinde de öğrencilere ilgi gösterdikleri bildirilmiştir.

Genel olarak öğretim üyelerinin ders anlatımını anadilde yaptıklarında fikirlerini daha rahat ifade ettiklerini, tecrübelerini daha etkili aktardıklarını, bazılarının İngilizcede gözle görülür şekilde zorlandıklarını, İngilizce olarak istediği gibi aktaramadığını ve bu nedenle bazı şeyleri atladığını, İngilizcesi iyi olan hocaların dahi tecrübelerini aktarırken Türkçe konuşmayı tercih ettiklerini, yabancı dilde bilgilerin aktarım hızının düştüğünü, bazen hoca iyi aktarsa bile öğrencilerin anlamayabildiğini, hocaların slayta bağımlı kaldığını, sunum hazırlamakta da sıkıntı yaşadıklarını gözlediklerini aktarmışlardır. Özellikle Dönem 3'te klinisyenlerin sınıfta yabancı uyruklu öğrenci yoksa dersi Türkçe anlatmaya yöneldikleri, klinik eğitimde ise derslerin Türkçe anlatıldığı ifade edilmiştir. Dönem 3'te bazen hocaların dersi hem Türkçe hem İngilizce anlatmaya çalıştığı, ama bu durumda zaman sorununun ortaya çıktığı ve hocaların çok zorlandığı paylaşılmıştır.

D1_OGT1_Ö5:ama bu hoca kısmına gelince bence biraz yalpalıyor, çünkü hocaların İngilizcesi de çok mükemmel değil, bunu Cerrahpaşa için de söyleyebilirim. Hani başka okullar için de söyleyebilirim. Her hocanın İngilizce seviyesi İngilizce ders anlatmaya yetecek kadar olmadığını düşünüyorum. Türkçe belki çok iyi anlatıyordur, ama İngilizce bazı bizim açımızdan zorluk çıkartıyor.

D1_OGT1_Ö4: Türkçe çok iyi anlatabilecekken İngilizce devreye girdiğinde yeteri kadar derse kendini veremiyor gibi.

D2_OGT_Ö1: Bize veremedikleri için üzülüyorlar bence bazı yerlerde, hani böyle çünkü insan, iletişim bir gereklilik, hayatın gerekliliği ve hani kendini, tam anlamıyla aklından geçeni ve bildiğini aktaramayınca ben çok içime dert edinirim. Çoğu hocamız da hani böyle tam anlamıyla veremeyince ve bizim bakışlarımızdan anlıyorlar anlayıp anlamadığımızı yani, tam böyle kuşkulu baktığımızı fark edince onlar da bir dert ediniyor, açıklamaya çalışıyor, bazen olmuyor, hani bazen o beş dakikalık şeyler dediğim de "tamam" diyor "ben bunu beş dakikada çık çık çık vereyim, şu soru gözler biraz daha parlasın." Hani biraz dert edindiklerini düşünüyorum açıkçası.

D2_OGT_Ö4: Çoğu hoca anlatamadığını düşündüğünü dersin sonunda vurguluyor. Yukarıda odam var, istediğiniz zaman gelebilirsiniz.

D3_OGT1_Ö8: Yani hocaların bir sürü hoca geliyor. Bazılarının

İngilizcesi çok iyi uzun yıllar yurt dışında kalmışlar, ama insan ana dili gibi anlatamıyor. Aynı zamanda biz arkadaşlarımızla ana dili kadar anlayamadıklarını düşünüyorum yani ne kadar İngilizceleri iyi olursa olsun. Ya da mesela konusunu çok iyi anlatıyor hoca İngilizce olduğunda, ama yanında işte kendi geçmişi ile ilgili bilgiler veremiyor anılarını anlatamıyor, direkt ders anlatıyor ve bitiriyor. Ama Türkçe olduğunda aralarda üç beş kendi tecrübelerini aktarıyorlar. Bunlar bizim için daha ilgi çekici oluyor o zaman daha iyi geçiyor o ders. Yani o şekilde.

DG4_OGT_Ö1: Yani İngilizce anlatan hocalar genel olarak slayt okuyor. Hani gelip şimdi şey olmasın, ama çok da aman aman konuya hakim, İngilizceye hakim bir şekilde slayttan bağımsız böyle kendi kafasındaki anlatan hoca pek yoktu.

DG4_OGT1_Ö2:.. yani klinik hoca ya diyor şekli geçin, geçin kuralları diyor, sizin karşınıza bir hasta geldi, şimdi n'apcam, benim size ne anlatmam lazım, bunu en iyi nasıl yaparım, sen nasıl anlarsın? Türkçe anlarsın o zaman ben sana Türkçe anlatayım, sen git İngilizcesini öğren diyor evinde. E bu seferde olan saçma oluyor yani yabancı arkadaşlara biz İngilizce diye getiriyoruz burada Türkçe ile karşılaşıyorlar onlar da zorlanıyorlar mesela ...

D5_OGT1_Ö5: Ama bazı hocalarımız da yani klinik ve pratik bilgilerinin çok yeterli olduğunu bildiğim, hani Türkçede birebir de muhabbet ettiğim, Türkçe ders anlattıklarında çok keyif aldım, ama İngilizce ders anlatırken nasıl desem, çok böyle yeterli olmadıkları zamanlar oldu.

D5_OGT1_Ö4: Bence ama hocalar şeyin farkında, hani İngilizce anlatırken işte bazı hocalar gerçekten çok iyi İngilizce anlatıyordu ve şey hissediyorduk evet bu adam aklından geçen Türkçe olsa da kuracağı bütün cümleleri İngilizce de kurabiliyor ve anlatmak istediğini anlatabiliyor. Ama bazı hocalar İngilizce anlatırken ya aslında şunu da söylemek istiyorum çocuklar, ama nasıl söyleyeceğimi bilmiyorum dediklerini ben dinlerken hissediyorum. Mesela...

Bazı hocaların kendi eksikliklerini farkında oldukları ve bunu gidermek için çaba sarf ettikleri, çabalarının sonuçlarının öğrenci tarafından algılandığı, ancak çabalar sürekli olmadıkça iyileşmenin de kalıcı olamadığı aşağıda yer alan Dönem 5 öğrencisinin ifadesinde görülmektedir.

D5_OGT_Ö6: Mesela sene başındaki derslerde bir hocamız daha iyiydi, ama sene sonuna doğru çöküşe, hani sene başı dediğim ilk iki derste, çünkü yaz döneminde çalışmış o derse hani İngilizcesini o konuda ilerletmiş, kendisi söylemişti derste zaten, hani sonra ama eski sisteme dönmüştü? Onlar da emek sarf ediyorlar ilk iki dersi çok iyi anlamıştık, hatta şaşırmıştık bir kursa filan mı gitti diye, sonra kendisi söylemişti çalıştığını o derse.

Dönem 6 öğrencisi hocalar dersi anlatırken zorlandığında kendilerinin de zorlandığını, hocanın gerildiğini gördüklerini, hocaların da bu durumda kötü hissettiğini, vicdanen de yüklendiklerini, hocaların performansından yurtdışı tecrübesi olup olmadığını hemen anladıklarını aktarmıştır.

Bunların dışında öğrenciler eğitimin İngilizce yapılmasının hocaların kaynaklara ulaşımı açısından kolaylık yarattığını düşündüklerini söylemişlerdir.

Yabancı dilde eğitim almış olmanızın gelecekte mesleki yaşamınıza etkileri neler olabilir?

Öğrencilerin tamamı İngilizce eğitim almış olmanın gelecekte mesleki yaşamlarına olumlu etkisi olacağını düşünmekteydi. Sadece bir öğrenci Tıpta Uzmanlık Sınavı'na çalışırken özellikle Anatomide terimlerin Türkçe karşılıklarını bilmemenin olumsuz etkisi olabileceğine dair kaygısını paylaşmıştır. Öğrenciler İngilizce bilmeyi mesleki anlamda gelişimlerini sürdürebilmek, mesleki ve bilimsel gelişmeleri ve yeni bilgileri izleyebilmek, kendilerini güncel tutabilmek açısından olmazsa olmaz görmektedirler, akademisyen olmak isteyenler için de yayınları takip edebilmek, yayın yapabilmek, yurtdışında sunum yapabilmek ve kongrelere katılabilmek için İngilizcenin şart olduğunu, ayrıca yurtdışında uzmanlık eğitimi almak ya da çalışmak açısından da avantaj sağlayacağını düşünmekteydiler. Bir Dönem 6 öğrencisi mezunlardan duyduğu üzere uzmanlık eğitimi sırasında da İngilizcenin bir avantaj yarattığını, bir makaleyi kolayca anlamak ya da tercüme edebilmenin diğer asistanlar arasından sıyrılabilmeyi, hocanın gözünde değer kazanmayı sağladığını, hatta hocaların çeviri yapma, makale yazma konusunda taleplerde bulunduğunu öğrendiğini iletmiştir. Kafasına takılan bir şey olduğunda bir makaleyi özgüvenle açıp okuyabilmenin büyük bir avantaj olduğunu eklemiştir.

Yabancı dilde tıp eğitimi almak konusunda tekrar seçim yapma şansınız olsaydı, konuyla ilgili seçiminiz ne yönde olurdu?

Öğrencilerin tamamı bu soruya İngilizce eğitimi tercih edecekleri şeklinde cevap vermişlerdir. İki öğrenci tıp dışı seçimler yapacaklarını belirtmiş olsalar da bunları da yine İngilizce okumak isteyeceklerini eklemiştir. Bir öğrenci de aslında en başta Türkçe eğitimi tercih etmiş olmasına rağmen bugün geldiği noktada seçim yapmak durumunda olsa İngilizce eğitimi seçeceğini söylemiştir. Çeşitli oranlarda

kısmi İngilizce yürütülen programlar ve sadece hazırlık sınıfında İngilizce okutulması gibi düzenlemelerin verimsiz olacağı, kullanılmayan İngilizcenin köreleceği ortak görüş olarak öne sürülmüştür.

Bunlara ek olarak bizimle paylaşmak istediğiniz şeyler nelerdir?

Öğrenciler yukarıda yer alan başlıklara ek olarak; anadili İngilizce olan hocalardan ders almanın kendileri için faydalı olacağını ve daha fazla yabancı uyruklu hocadan ders almak istediklerini, dersler İngilizce yapılırsa bile özellikle anlatım sorunu yaşanan derslerde ayrıca hocalar ile Türkçe etkileşim zamanları olmasının öğrenmeyi destekleyeceğini, okulun ihtiyacı olan hocaları İngilizce açısından desteklemesi ve İngilizce düzeylerini takip etmesinin uygun olacağını, öğretim üyesinin İngilizce düzeyinin çoğu derste doğrudan öğrencinin başarısını etkilediğini dile getirmişlerdir.

Öğrenciler derslerin İngilizce olmasının derse devamı ve katılımı etkilediğini, derste etkileşimin hocalardan çok sınıftaki diğer öğrencilerin tepkisi yüzünden örselendiğini, hatalı bir telaffuz ya da sözcük kullanımı olduğunda kimi öğrencilerin bakışlarıyla rahatsızlık hissettirdiklerini ve bunun da korkuttuğunu, soru sormaktan çekinmeye yol açabildiğini paylaşmışlardır.

D2_OGT_Ö1: Ama sıcakkanlı olmayan arkadaşlarımız çok olduğu için sınıfta, onlar da çok etkiliyor bu soru sorma etkinliğini.

D2_OGT_Ö4: İngilizceyi hatalı kullanana bakışlar dönüyor falan. Öyle bir küçük bir zoom yani.

D2_OGT_Ö5: Birazcık şey yapıyor, korkutuyor olabilir. Soru sormaktan çekiniyorlar, huzursuz olabilir bazı insanlar ama...

Bir öğrenci zaman içinde dersi daha iyi anlamaya başlasa da derse devamının gitgide daha azaldığını ve derse devamın sınav başarısı üzerine hiçbir etkisi olmadığını belirtmiştir.

Öğrenciler hocaların İngilizcesinin yetersiz olması kadar öğrencilerin seviyesinin çok üzerinde olmasının da sorun yarattığını, bazen de dilden tamamen

bağımsız olarak eğitici becerilerinin eksikliği nedeniyle dersin anlaşılabilir hale geldiğini belirtmişlerdir.

D2_OGT_Ö1: *Derse girme konusunda da şöyle... Ben geçen sene derslere giriyordum bu arada ilk sınıfta, ilk komiteye giriyordum. İlk komiteye bütün derslere girdim. İkinci komite yarısına girdim, yarısına girmedim. Üçüncü Komite hiçbirine girmedim. Baktım üç komiteden de aynı notu alıyorum.*

.....
D2_OGT_Ö1: *..... Anladığım derslere tabii ki giriyorum, mesela hoca'yı her ne kadar İngilizcesini hiç kimse beğenmese de İngilizce seviyesi benimle aynı olduğu için çok yakinen anlıyorum. Yani o yüzden derslerine girdiğimde en azından çok daha rahat anlıyordum. Bazı hocalarımızı böyle anlamadığım oluyor, ama kimi anlamadığımı şu anda mesela kafamda canlandıramıyorum. Ama başta anlamayıp elediysem direkt hiç dersine girmeyi bıraktığım oluyor. Nasılsa 50 dakika hiçbir şey anlamadan duruyorum. Belki şu an girsem, denesem anlayacağım. hoca mesela... hocayı ilk iki dersinde "ne diyor?" diye baktım. Bir daha hiçbir zaman yüz yüze gelmedik. Zor kelime seçiyor, çünkü iyi. Zor kelimeler seçiyor. Türkçe anlatsa en azından tahmin gücümü kullanabilirim. Ama İngilizce anlatınca çok akademik giriyor olaya. Akademik girince çok basit bir şeyi bile zor seviyeden anlatmaya çalıştığı için ben, belki şu anda değişmiştir. Emin değilim. Geçen sene anlamadığım, hiçbir şey anlamadığım için derslerini açıkçası kendi adıma vakit kaybı olarak görüp eledim. Onun yerine kendime vakit ayırdım.*

Bazı öğrenciler dersleri İngilizce öğrenmenin tıbbi konularda Türkçe konuşurken zorlanmalarına yol açtığından yakınmışlardır.

Bir öğrenci yabancı dilde eğitimin uluslararası öğrencilerin kabulüne ve değişim programlarının yürütülmesine olanak sağladığını, bunun da ülkenin diplomatik yumuşak gücü ve uluslararası etkileri açısından önemli olduğunu öne sürmüştür.

Öğrenciler konuşmacı davetleri gibi uluslararası bilimsel ilişkiler açısından Fakültenin eğitim dilinin İngilizce olmasının faydalı olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Bir öğrenci görüşme sürecinde yabancı dilde tıp eğitiminin ağır bir bedeli olduğunu, yabancı dil öğreniminin tıp fakültesi sıralarına kalmasının doğru olmadığını farklı ifadelerle vurgulamıştır.

D4_OGT_Ö2: *...İngilizce öğrenmiş olmak aslında bir açıdan üstün olmak oluyor, ama burada da yine pragmatizme bağlayacağım ne pahasına üstün oluyorsun? Birazcık burada kazanç ilişkisi var. Sen burada ilk üç yılki temel bilimler eğitimi İngilizce yaparak çok büyük kan kaybediyorsun, çünkü enerji ve zaman kaybediyorsun bunu yaparken, emek kaybediyorsun, yıllarını veriyorsun,*

ama karşılığında aldığı şey nervus vagusu, vagus nerve diye okumak oluyor.

Aynı öğrenci ideale yakın olanın her ülkenin kendi değerleri ile kendi dilinde bilim yapması, insanların kendi dili dışındaki dilleri de iyi bilmesi, ama tıp eğitiminde Türkçenin reddedilmemesi gerektiği görüşünü öne sürmüştür.

D4_OGT_Ö2:..... Bence biz bir yatırım yaptık. Bize bu bir seçenek olarak verildi. Biz bunu seçtik bunun faydaları var ve biz bundan yararlanıyoruz iyi ki de var yoksa çok kötü kazıklanmış olacaktık. Bizim kazancımız var burada, ama bence ideal ya da ideale yakın olan her ülkenin kendi değerleri ile de kendi dilinde insan bilim yapmalı, kendi dilinde başka dilleri iyi bilmeli. Bu bir esas yani, ama yani bunun yabancı bir Amerikalı o zaman hiçbir şey öğrenmesin öyle bir şey değil. Onlar da Fransızca öğreniyor, Almanca öğreniyor, çünkü bu insana bşeyler katıyor hele bizim gibi ülkelerde, ama tıp eğitimi bence Türkçe reddedilmemeli diyeyim en azından.

Dönem 6 öğrencisi okulun İngilizce açısından hem öğrencileri hem de öğretim üyelerini daha zorlaması gerektiğini, insanın her zaman rahata eğilimli olduğunu, öğrencilerin İngilizce sunum hazırlayacak durumda olsalar da sunum yapabilecek düzeyde olmadıklarını, bu nedenle sunum yapma açısından da geliştirilmeleri gerektiğini, öğrencinin zorlandıkça geliştiğini ve yapabilir hale geldiğinde gurur duyduğunu ifade etmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri

Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmelerden, öğrencilerin genellikle bir tanıdık ya da Türkiye’de okuyan bir yakınları vasıtasıyla Türkiye’de öğrenim görmeye niyetlendikleri, eğitim dili İngilizce olduğu için Yeditepe Üniversitesi’ne başvurdukları, derslerin tamamen İngilizce olacağı, çalışan idari personelin İngilizce konuşabileceği beklentisiyle bu Fakülteye geldikleri, ilk şoku uluslararası ofiste yaşadıkları, burada çalışan personelden sadece ikisinin İngilizce bildiği, ofisin tam zamanlı yabancı öğrenciler için herhangi bir ön hazırlık yapmamış olduğu ve bu öğrencileri Erasmus öğrencileri ile aynı oryantasyon programına dahil ettiği öğrenilmiştir. Öğrencilerden biri Fakülteye başlamadan önce Türkçe öğrenmek için kursa gittiğini, altı aylık kursu dört ayda bitirdiğini, ancak yine de kursta öğrendiği Türkçenin yetersiz kaldığını, buna rağmen kendisini diğer uluslararası öğrencilere göre daha şanslı hissettiğini söylemiştir. Dersler İngilizce olsa dahi Türkçe aksana

alışmak için belli bir zaman geçmesi gerektiği, öğretim üyelerinin derste anlaşılmayan şeyler için daha sonra zaman ayırmaya her zaman klinik öncesi ve klinik dönemde hazır oldukları anlatılmıştır. Görüşülen yabancı uyruklu öğrenciler ülkelerinde üniversite öncesi öğrenimlerini de İngilizce olarak aldıklarından kliniğe geçip Türkçe ile karşılaştıklarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

D5_YUO1:the first time I had like a problem in a while was when I was in my fourth year, when I first went to the class and it was the first time when a teacher taught completely in Turkish, but the slayts at least were in English, the exams they were most of them were in English so I could follow. But the first month of Pediatrics was very very hard for me, because it was the first time I was learning something in the language that's not English in almost 20 years. So it was it was a bit of a shock and but after you get used to it again. A lot of those are the words repeat themselves over and over. So after about a month or month-and-a-half I became comfortable again.

Hocaların genellikle destekleyici olduğu, ama özellikle sınıfta tek ya da az sayıda yabancı uyruklu olduğu zaman hem hocaların hem de öğrencilerin dersi Türkçe işlemek istediklerini, böyle zamanlarda kendilerini baskı altında hissettiklerini zira sınıftaki Türk öğrencilerin sadece kendileri yüzünden bunun yapılamadığını düşündüklerini, farkında olduklarını söylemişlerdir. Hocaların derste anlaşılmayanları ya da Türkçe işlenen dersleri daha sonra telafi etmeye hazır olduklarını ve gittiklerinde dersi ya da anlaşılmayanları tekrar anlattıklarını belirtmişlerdir. Temel bilimlerde bazı hocaların İngilizce ders anlatırken zorlandığını ve kimi zaman İngilizcede kötü anlatan bir hoca dersi Türkçe anlattığında kendi yetersiz Türkçeleri ile bile dersin daha anlaşılır olduğunu ve bu nedenle Türkçeyi tercih ettikleri durumlar olduğunu, klinikte ise derslerin tamamen Türkçe yapıldığını bildirmişlerdir.

D4_YUO1: ...my first 2 years my Turkish wasn't good enough to understand anything. As it went on like I couldn't follow with the teachers, and as I saw teachers, how they speak, not all of them are good English speakers. Sometimes even some teachers, if they spoke in Turkish, I would understand more even with this Turkish I have. Now I prefer they speak in Turkish if their English isn't good. Most of the teachers' English isn't good, so I prefer they speak in Turkish. Like I get a lot of info. I'm not saying I'm understanding everything I understand like maybe 70% of the lecture sometimes, but I don't understand, if they speak in English as if they are reading. So, I can read it at home.

Dönem 4 öğrencisi hocanın ders anlatırken rahat olmasının kendilerinin anlamasını da kolaylaştırdığını ve hocaların Türkçe ders anlatırken daha rahat olduklarını söylemiştir. Herşeyin Türkçe olmasını beklemediklerini ancak en başta taahhüt edilenin bu olduğunu belirtmiştir.

D4_YUO1: I prefer if they had they were more relaxed in speaking, and they are more relaxed in Turkish of course. But the problem is, they say it like we're gonna teach in English that's the main problem. I don't say everything's gonna be English, although I had, like I was informed that after 4th year everything's gonna be in Turkish and at least speaking with the patients and this is what I expected that is what I thought. But sometimes I can't follow up, that's the problem sometimes, sometimes it's all so overwhelming even the slides are in Turkish

Zaman geçtikçe dersleri daha iyi anladıklarını, ancak slaytlar da Türkçe olduğu zaman iyice zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Klinikte yazılı sınavların İngilizce yapıldığı, ancak sözlülerde İngilizce sınav olmak için hocaya rica etmek gerektiğini aktarmışlardır. Dönem 5 öğrencisi yazılı sınavlar genellikle İngilizce olmakla beraber geçmişte Dönem 4'te bir sınavın İngilizce yapılması için özel olarak gidip hocalarla görüşmek durumunda kaldıklarını, bir diğer stajda ise sınavın tamamen Türkçe yapıldığını, kendisinin Türkçe okuyup anlayabildiği için çok sorun yaşamadığını, ancak sorun yaşayan yabancı uyruklu bir öğrenciye bir diğerinin kendi sınavını bitirdikten sonra soruları tercüme ederek destek olduğunu anlatmıştır. Dönem 4 öğrencisi olan uluslararası öğrenci hastalarla görüşürken hala kendine güvenmediği, hasta yanına giderken bir arkadaşından onunla birlikte gelmesini istediğini, böylelikle arkadaşının onun yerine hastayla konuştuğu ya da kendisinin konuşmasına yardım ettiğini söylemiştir.

D4_YUO1:.... [if] I would like to speak with a patient, I would grab one of my friends and tell them to come with me. Either he could speak or if he can help me to speak. I don't wanna go alone and face the patient with only my broken Turkish.

Öğrenciler hocalara gidip haberdar ettiklerinde ya da talepte bulduklarında hiçbir sorunlarının çözümsüz bırakılmadığını ifade etmişlerdir.

İlk geldiklerinde daha çok uluslararası öğrencilerin bir arada olduğunu, ancak daha sonra dördüncü, beşinci yılda gruplara ayrıldıklarında Türk öğrencilerle daha yakınlaştıklarını ve Türk öğrencilerin çok yardımcı olduklarını anlatmışlardır.

D5_YUO1: I mean, I feel like both of us had this. It was no awkwardness, it was just that I knew Turkish, but I couldn't speak it that well so I was a bit shy and they would know English, but they couldn't speak it that well they were also shy. So I think that was the awkwardness of the first few years. But once I started speaking Turkish to them, a lot of them were actually shocked, that I could speak Turkish, because they knew I could understand, but they didn't know I could speak it. So once we broke the ice everyone became closer.

Öğrencilerin paylaştıklarından dilin Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasında bir çeşit bariyer oluşturduğu ve bunun ancak yabancı uyruklular Türkçe konuşmaya başladığında ya da küçük gruplarda eğitim alınan staj döneminde aşıldığı anlaşılmaktadır. Üniversitenin yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkileri yürüten ve destek hizmeti vermesi beklenen Uluslararası Ofisinden yeterli destek alamayan yabancı uyruklu öğrencilerin yabancılar polisi, ikametgah ve benzeri ortak sorunları bağlamında daha çok birbirlerine destek oldukları ve bunun da gruplaşmaya yol açtığı görülmektedir. Ancak küçük gruplarda eğitim almak yakınlaşmayı sağlamakta ve Türk öğrencilerin desteğini artırmaktadır.

Öğrencilerden biri sosyal ilişkilerinin kısıtlı olmasını kendi karakterine bağlarken, diğeri Türkiye’de uluslararası öğrenci olmanın başka ülkelere göre çok daha kolay olduğunu, yerel kültürün yabancıları misafir gibi kabul ederek her konuda yardımcı olmayı desteklediğini, yabancı öğrenci olmanın kendisine bağımsızlık ve esneklik kazandırdığını, çok daha sabırlı bir insan haline geldiğini, gündelik sorunlarla başa çıkmayı öğrendiğini ve ileride bir hekim olduğunda insan ilişkileri ve iletişim açısından yaşadıklarının çok büyük katkısı olacağına inandığını paylaşmıştır. Tekrar seçme şansı olsa yine uluslararası öğrenci olma yoluna gideceğini, bunun sağladığı bağımsızlık ve gelişmenin başka şekilde elde edilemeyeceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Yabancı uyruklu Dönem 5 öğrencisi uluslararası öğrenci olmanın gelecekteki mesleki yaşantısına olumlu etkisi ile ilgili olarak aşağıdakileri dile getirmiştir.

D5_YUO1: Of course, a %100. Because I've been in both. I understand someone, but someone doesn't understand me or they understand me, but I don't understand them.really important is for you to do that you have to be able to communicate with someone and being a doctor anyone can come into your room anyone old, young, they know the language they don't know the language. So I think being in both sides of the spectrum I've more understanding towards people as they try to explain something to me and one thing it has taught me, which my mom even pointed out was patience. I am the most impatient person But coming here having to wait, having to take your time, explaining yourself or take your time understanding someone, has really improved my flaw in my character, when it comes to patience. So I think it would definitely help, because another thing communication is so important and you will always find someone, who doesn't speak the same language as you are, someone who doesn't believe the same thing as you or doesn't make the same choices as you, but again once you respect someone and their point of view and you try and sit and listen to them I think that's the most important thing and that's something I've learned here.

Yabancı uyruklu öğrencilere kendi anadillerinde eğitimi tercih edip etmeyecekleri sorulduğunda Afrika'da bir ülkeden gelen yabancı uyruklu öğrenci bunun neredeyse mümkün olmayacağını ülkesinde yüzlerce yerel dil olduğunu, kendisinin ilk ve orta öğrenimini de İngilizce olarak yapmış olduğunu, Arapça konuşulan bir Orta Doğu ülkesinden gelen diğer öğrenci ise yine orta öğrenimini de İngilizce yaptığını, kendi ülkesinde de hocaların İngilizce konuştuğunu ve pek çok hastalığın Arapça adını bilmediğini ifade etmiştir.

D4_YUO1: Umm from our school like middle school, secondary school everything, most of what we've learned was in English. So, like I'm used to more on the English terms. Our teachers sometimes speak Arabic, but most of the time was in English. So I'm more used to like English. For example, if they told me like let's say one of my friends like tells me "what's the name of this disease in Arabic" I have no idea. Like migraine means? I have no idea, until he told me that.

4.2.3. Mezunların Görüşleri

Çalışma kapsamında biri yabancı uyruklu olmak üzere dört Fakülte mezunu ile görüşülmüştür. Mezunlardan biri 2004, biri 2015 ve ikisi 2017 yılında Fakülteyi bitirmiştir. Kimlikler karartılırken mezunların kodları verilerin daha sağlıklı yorumlanmasını sağlamak amacıyla mezuniyet tarihini içerecek şekilde oluşturulmuştur.

Üniversiteye girişte tercih sıralamanızı yaparken seçtiğiniz kurumun yabancı dilde tıp eğitimi veriyor olması sizin için önemli miydi? Bu durum kararınızı nasıl etkilemişti?

Görüşülen mezunların tamamı yabancı dilde tıp fakültesi okumayı bilinçli bir şekilde tercih ettiklerini söylemişlerdir. Özellikle tıbbi literatürü takip edebilme, daha sonra kendi çalışmalarını da İngilizce yapabilme ve yurtdışına gidebilme, Türkiye'nin bilim alanında geri kalmış olması nedeniyle akademik gelişmenin sağlanabilmesi gibi amaçlarla İngilizce eğitimi tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Bir mezun orta öğrenimini İngilizce almış olduğu için İngilizce devam etmek istediğini söylemiştir.

Okula başlarken yabancı dilde tıp eğitimi almakla ilgili duygularınız, beklentileriniz nelerdi?

Okula başlarken derslerin İngilizce yapılacağına dair beklentilerinin olduğu açıklanmıştır. Bir mezun duygu ve beklentilerini aşağıdaki gibi açıklamıştır.

M3_2004: Yani derslerin İngilizce olacağını düşünüyorduk. Hocaların İngilizce olarak dersleri anlatacağını, özellikle klinik branşlara geçene kadar literatürü, kitapların İngilizce, işte Anatomidir, Biyofiziktir, Biyokimyadır buradaki dile hakim olabileceğimizi düşünüyorduk, ama sonrasında da tereddütlerimiz vardı, kliniğe geçtiğimiz zaman ne olacak, nasıl İngilizce olacak, hasta ile konuşurken, anlatırken yabancılaşacak mıyız ya da dersleri nasıl göreceğiz onlarla ilgili şüphelerimiz vardı okula başlarken.

Bir diğer mezun ise başta İngilizcesinin iyi olduğunu düşündüğünü, hatta hazırlık sınıfını atladığını, ancak daha sonra bir süre uyum güçlüğü yaşadığını, dersi dinleme ve takip etmede zorluk yaşadığını ve bazı şeyleri kaçırdığını söylemiştir. Daha yakın dönemde mezun olanlar İngilizce açısından beklentilerinin karşılanmadığını, bazı hocaların İngilizce düzeyi nedeniyle beklentilerinin yarım kaldığını söylemişlerdir.

Geriye baktığınızda yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede olmak nasıl bir deneyimdi (eğitimin içeriği, eğitimin yürütülmesi, eğitimin yönetimi, ölçme değerlendirme – sınavlar, ödevler, sosyal ilişkiler, ders çalışma, öğrenme

kaynaklarına ulaşım, yurtdışı staj ve eğitim olanakları ve diğer bağlantılar, yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler vb.)?

Ders sırasında yaşanan deneyimler

Burada okulun en eski mezunlarıyla yeni mezunların deneyimleri arasında fark olduğu görülmüştür. Okulun ilk zamanlarında ilk üç sınıfta İngilizce eğitim veren bir devlet tıp fakültesinden hocaların ağırlıklı olarak derslere girdiği ve derslerin düzenli İngilizce yapıldığı, ancak dersin sonunda İngilizcesi yetersiz öğrenciler için hocalar tarafından 10 dakikalık Türkçe özet geçildiği, klinik dönemde ise hastane kuruluşunu tam gerçekleştiremediği için Sağlık Bakanlığına bağlı eğitim ve araştırma hastanelerinde eğitim alındığı ve bu nedenle klinik eğitimin Türkçe yapıldığı, ilk üç seneden sonra sınavlar dışında pek İngilizce bir şeyin kalmadığı aktarılmıştır.

Daha yeni mezunlar ise çoğu akademisyenin İngilizcesinin yetersizliğinden ve bunun öğrenciye yansıdığından bahsetmişlerdir. Ders materyalleri ve sınavlar İngilizce olsa da derslerin %100 efektif bir İngilizce ile işlenmediği, 3-4 hoca haricinde yarı İngilizce yarı Türkçe yürütüldüğü ifade edilmiştir. Bu durumun o dönemde Türkiye’de yeterli sayıda İngilizce eğitim verebilecek akademisyenin olmamasından kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Bir diğer mezun dersin verimli olması için iki tarafın da İngilizce düzeyi önemli olmakla birlikte öğrencinin İngilizce düzeyinden bağımsız olarak öğretim üyesi bozuk telaffuzla özellikle de hızlı anlattığında ve tekrar yapmadığında öğrencinin anlatımdan faydalanamadığını vurgulamıştır. Derslerin Türkçe yapılmasının yabancı uyruklu öğrencilerin mağduriyetine yol açtığı da dile getirilmiştir.

M2_2017: İngilizce eğitim verilmesine rağmen bazı dersler Türkçe işlenebiliyordu. Bu konuda bazı yabancı hani haklı olarak eleştiren yabancı uyruklu öğrenciler vardı. Ya işte ama şöyle bir şeyi oldu bu durumda da bazen biz Türkçe dinlenmesini tercih ettik hakikaten, çünkü İngilizce olduğunda anlamayacağımız dersler oldu. O durumlarda onlar biraz mağdur olmuş oldular.

Dersin anadilde olmamasının süreci zorlaştırmış olduğu, dersi dinlerken kopmalara dersi kaçırmaya yol açtığı, bunun yaşanmasında öğretim üyesinin İngilizce düzeyinin de etkisi olduğu, ama zaman içinde bu zorlukların azaldığı ifade edilmiştir.

M2_2017: ...bence sonuçta anadilim olmadığı için hani muhakkak bir zorlaştırmıştır süreci. Sonuçta hani aklımın içinde başka bir bölümden geçirip her seferinde tercüme etmem gerekiyor kafamda duyduklarımı ya da okuduklarımı, ama hani bu gittikçe kolaylaşıyor tabii, bu süreç sürekli yapıldıkça hani bir engel olmayacak hale geliyor muhakkak.

....Ya bu dersi dinleme sırasındaki kopmalar aslında uzun sürdü. Yani bu her derse göre diyorum hani bazı derslerde hiç olmadığı da olmuştur, ama üçüncü sınıfta daha hala İngilizce dersler görürken problem yaşadığım olmuş olabilir. Ama işte bu dediğim gibi hani benim İngilizcemle mi yoksa şeyle mi [öğretim üyesinin İngilizcesi kastediliyor] alakalı bilmiyorum. Yani öyle durumlar da oldu çünkü.

Dersin İngilizce olmasının derse devamı, iletişimi ve etkileşimi de olumsuz yönde etkilemiş olduğu bildirilmiştir. İngilizce olarak kendini anlatmakta güçlük çeken öğrencilerin de olduğu, soru sormak istendiğinde bazen hocanın İngilizce konuşulmasını talep ettiği, ancak sonunda bir noktadan sonra Türkçeye dönüldüğü aktarılmıştır.

M2_2017: Çünkü dediğim gibi hani derste dinlemekle ilgili problemleri derste yaşayanın tek kendim olduğunu düşünmüyorum. O problemler dolayısıyla derse gelmemeye şey yapanlar vardır. Ben de bazen hani bunu yapmış olabilirim. Çünkü ne düşünüyorduk zaten hani bu dersi dinleyerek büyük ihtimalle çok büyük bir şey katmayacağım, eve gidip okuyarak öğrenmiş olacağım. Devamı etkilemiştir, muhakkak etkilemiştir.

.....
.... soru soracak olsam muhakkak etkilerdi. Çünkü sonuçta iletişimde, iki tane Türkçe anadili olan insan İngilizce konuşmaya çalışıyor, muhakkak ikisi de ayrı filtrelerden geçirecekler konuştuklarını, söylediklerini. O yüzden bir engel oluşmuş oluyor sonuçta arada. O yüzden etkilemiştir diye düşünüyorum.

Ders çalışma, derse hazırlık

Özellikle bir mezun İngilizce ders çalışmak durumunda olmanın ders çalışma süresini çok uzattığını, bu durumun minimum altı ay ile 1,5 yıl kadar devam edebildiğini, aynı şeyi öğrenmek için Türkçe ders çalışanlara göre çok daha fazla efor ve zaman harcamak gerektiğini söylemiştir. Bir diğer mezun ise en azından bilinmeyen kelimeler dolayısıyla ders çalışmaya ayrılması gereken sürenin arttığını kabul etmekle beraber okumadan çok dersi dinleme sürecinde zorluk çektiğini, evde çalışma sürecinde herhangi bir sıkıntı yaşamadığını, ama eğer dersler Türkçe olsa dersi dinlemede daha iyi olacağını paylaşmıştır.

Kaynaklar

Mezunlar, İngilizce kaynakların daha zengin, sayıca fazla ve ulaşılır olması nedeniyle yabancı dilde eğitim almanın bir avantaj oluşturduğunu, aynı zamanda kendilerinin de bu kaynaklardan, alışık olmaları ve İngilizce düzeyleri dolayısıyla rahatlıkla faydalanabildiklerini dile getirmişlerdir. Gündeme getirilen bir diğer olumlu yan da okuyabilmek için yayınların tercüme edilmesini beklemek mecburiyetinden kurtulmak ve güncel yayınları yayınlandığı dilden takip edebilmektir. Yabancı kaynakların tercümesi kötü olduğundan tercüme yayınların anlaşılmasının zorlaştığı, orijinal kaynaktan okuyup çalışmanın daha kolay olduğu da bildirilmiştir.

Ölçme değerlendirme

Mezunların ortak görüşü İngilizcenin ölçme değerlendirme açısından ciddi bir fark yaratmadığı yönündeydi. Burada mezunlar sözlü sınavların Türkçe olduğuna özellikle dikkat çekmekteydiler.

Klinik eğitim

Klinik eğitimin Türkçe gerçekleştirildiği, slaytlar İngilizce olsa da derslerin ve sözlü sınavların Türkçe yapıldığı aktarılmıştır. Dış eğitim kurumlarından alınan eğitimin de haliyle tamamen Türkçe yürütüldüğü görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler

Bir mezun yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak kendi yıllarında sınıftaki yabancı uyrukluların Türkçe bilmesi dolayısıyla özel bir durum yaşanmadığını, fakat daha sonraki yıllarda yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması ile sınıfta derslerin İngilizce yapılması açısından sorun yaşandığını ve burada soruna yol açan asıl etkenin öğretim üyelerinin İngilizce dil yetersizliği olduğunu bildirmiştir.

MI_2015: Onlarda mesela öyle bir problem vardı, çünkü onlar dersin İngilizce anlatılması istiyordu, yani duyduklarımı söylüyorum, ama diğer bir ekip Türkçe işlenmesini, çünkü hocanın Türkçe iyi aktardığını farkındalar, yani hoca iyi İngilizcede iyi aktarmış birisi olmuş olsa sınıfı böyle bir ikileme sokmak zorunda kalmazdı. En başta söylediğim bir şey bu. Bu Türkiye’de bu zaman diliminde iyi İngilizce aktarabilen akademik personelin azlığından kaynaklanan bir sorun. Aslında bu hiç kimseyi sosyal bir probleme itmezdi, ama onlarda öyle bir iklim olmuştu bildiğim kadarıyla. Bir grup dersin İngilizce dersin işlenmesini istiyor, bir grup hoca daha iyi aktarabilsin diye Türkçe işlenmesini istiyor.

Bir diğerk mezun da hocanın İngilizce yeterliği ya da konunun niteliği dolayısıyla kimi zaman dersler Türkçe anlatıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin bu durumu eleştirildiği ve çatışma çıktığını, ama genel olarak durumu iyi idare ettiklerini belirtmiştir.

En eski mezunlardan biri eğitime birlikte başladıkları yabancı uyrukluların çoğunun daha sonra tıp fakültesini bıraktığını, çünkü özellikle üçüncü sınıftan sonra İngilizce diye bir şey kalmadığını, bu yabancı öğrencilerin çoğu için İngilizcenin anadil olmadığını, bu nedenle kendilerini ifade etmekte sorun yaşadıklarını, kendi öğrenciliği sırasında yabancı öğrencilerin sınavlardan en düşük notları aldığını, hem İngilizcenin anadilleri olmaması, hem sisteme uyum çabaları, hem de öğretim üyelerinin İngilizcesinin çok iyi olmamasının bu öğrencileri zorladığı ve tıp fakültesinden ayrılmalarına yol açtığı öne sürülmüştür. Sayılan bu etkenlerin yanı sıra yabancı uyruklu öğrencilerin bir seçmeye tabi tutulmadan dolayısıyla tıp fakültesi için gerekli bireysel yeterlikleri olup olmadığına bakılmadan okula alınmış olmalarına da işaret edilmiştir.

Olanaklar

Yeni mezunlar İngilizce eğitim almanın yurtdışı eğitim olanaklarından faydalanmayı sağladığını, kişiye özgüven kazandırdığını, korkmadan rahatlıkla gerek öğrenci kulüpleri üzerinden gerekse kendi bağlantılarıyla yurtdışına gidebildiklerini, İngilizce yeterliliğinin gittikleri yerlerde de kolay sosyal ilişki kurmayı ve iletişime geçmeyi sağladığını söylemişlerdir.

Eski mezun ise İngilizce eğitim almış olmanın yurtdışına gidenlere özel bir katkısı olmadığını, okulun yurtdışı eğitim sistemine göre değil Türk sistemine göre, ama sadece İngilizce eğitim verdiğini, yurtdışına gitmeyi başaranların tamamen kendi ek çabalarıyla bunu yapabildiklerini, daha çok Avrupa ülkelerine gidenlerin olduğunu, İngilizcenin burada çok etkili olmadığını, çoğunun Almanya'ya gittiğini ve bunların da zaten Almanya'dan Türkiye'ye gelmiş ailelerin çocukları olduğunu aktarmıştır.

Yabancı dilde tıp eğitimi almış olmanın geçmişte okuldaki akademik başarı ve performansınıza etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Bir mezun sınavlara okulda ders dinleyerek değil de evde kendisi çalışarak hazırlanmış olduğu için İngilizce eğitim almak süreci zorlaştırırsa da akademik başarı üzerine doğrudan etkisi olmadığını öne sürmüştür.

Eski mezun bazı derslerin hocalar tarafından verilemediği, bunu daha sonra Tıpta Uzmanlık Sınavına çalışırken farkına vardıkları, kendisi burslu ve başarısı yüksek bir öğrenci olmasına rağmen sonradan bazı eksiklikleri fark ettiğini ifade etmiştir.

Sizce hocalar bu süreci nasıl deneyimliyordu?

Hocalar arasında fark olduğu, kimi hocaların İngilizce eğitimi muhakkak olması gereken bir şey olarak gördüğü ve aksatmadan İngilizce eğitim verdiği, kimi hocanın İngilizcesi iyi olmasına rağmen Türkçe eğitim olması gerektiğini savunduğu, bazı hocalarınsa İngilizce eğitim vermiş olsa da İngilizcesinin aslında yetersiz olduğu anlatılmıştır. Genel olarak yurtdışı deneyimi olan, yurtdışında eğitim almış olan hocaların derslerini çok rahat anlattıkları, ancak İngilizcesini yurtiçi şartlarda geliştirmiş öğretim üyelerinin Türkiye'nin yeterlilik şartlarını sağlasalar da çok zorlandıkları, sadece slaytta yazanları okuyup konuşabilen hocaların olduğu gibi, gayet iyi konuşup, anlatıp, tüm soruları rahatça cevaplayan hocaların da var olduğu aktarılmıştır. Hocaların seviyesinin bu kadar değişken olmasının nedeni Türkiye'de geçerli olan yabancı dil sınavlarının türü dolayısıyla üniversitelerin elinde bunu değerlendirecek bir aracın bulunmaması şeklinde öne sürülmüştür. IELTS gibi bir sınav olsa bunu alan hocaların konuşma düzeyinin farklı olacağı eklenmiştir.

Yabancı dilde eğitim almış olmanızın şu anda ve gelecekte mesleki yaşamınıza etkileri neler olabilir?

Bir mezun asistanlığının yanında eşzamanlı olarak doktora programına başvurduğunu, bunun için İngilizce sınavına girdiğini ve çok iyi bir puan aldığını, eğer bu kadar iyi bir puan almamış olsa belki doktora eğitimine başvurmayacağını ya da başvursa da kabul edilmeyeceğini, kabul edildiği takdirde de kendini güvensiz hissedeceğini, zira okuması gereken makaleleri okumakta zorluk çekeceğini söylemiştir.

MI_2015: Bence mesela şu an rahat bir İngilizce bir yayını rahat

okuyabiliyorum. Bu çok büyük bir artı. Bu çok büyük bir artı. Yani Hocamızın verdiği makaleler beni çok korkutmuyor, sadece sayısı korkutuyor. Yani bir şeyin seni korkutmaması çok büyük bir özgürlük. Ya da tamam yeni baskısı çıksın yeni baskısından okuyayım heyecanını yaşamak, çünkü Türkçede neticede bir sene sonra iki sene sonra ancak bu çeviriler yapılabilir. Bu iyi bir deneyim, ama o fakülteye başladığım ilk altı ay bana sormuş olsaydınız belki bu soruyu farklı cevap vermek durumunda kalabilirdim, çünkü harcadığım efor diğerleriyle kıyasla daha yüksek oluyordu. Yani aynı kapasitedeki insanlar biri üç efor sarf ederken aynı konuyu, bütünlüğü sağlıyor biri bir efor sarf ederek sağlıyor. Yani bu biraz adil olmayan bir şey oluyor, ama neticede sonrasında bir ekip daha avantajlı çıkıyor, çünkü dile hakimiyeti oluyor, gibi.

Sorulduğunda İngilizce tıp eğitimi almış olmanın hastalarla iletişimlerine hiçbir olumsuz etkisi olmadığı, esasen klinik eğitimleri zaten Türkçe almış oldukları belirtilmiştir.

Genel olarak tıbbi literatürü takip açısından İngilizce tıp okumuş olmanın faydasının görüldüğü aktarılmakla beraber orta öğrenimi İngilizce eğitim veren bir kurumda tamamlayarak üst düzey İngilizce ile eğitime başlamış olan bir mezun, sürecin kendisine bu açıdan pek bir şey katmamış olduğunu, sadece o dönemde verilen Tıbbi İngilizce dersinden faydalanmış olduğunu, İngilizce öğreniminin diğer liselerden gelen öğrencilere katkısı olmuş olmakla birlikte bugün bu arkadaşlarına yabancı bir hasta verilse konuşmakta yine zorlanacaklarını düşündüğünü açıklamıştır. Aynı kişi İngilizce tıp mezunu olmanın asistanlık sırasında avantaj yarattığını, bu dönemde diğer asistanlara göre yabancı kaynaklara daha vakıf olduklarını hissettiğini, diğer asistanlar biraz olsun tıbbi İngilizcelerini ilerletmek için çok çaba sarf ederken kendilerinin bu anlamda hiç sıkıntı çekmediğini ve bir çeviri yapmak gerektiğinde hocaların bunu kendilerine getirdiğini anlatmıştır.

Yabancı dilde tıp eğitimi almak konusunda tekrar seçim yapma şansınız olsaydı, konuyla ilgili seçiminiz ne yönde olurdu?

Görüşülen yeni mezunlar tekrar seçim yapma durumunda olsalar yine İngilizce tıp eğitimi almayı seçeceklerini ifade ederken orta öğreniminde yabancı dille eğitim almış olan eski mezun İngilizce olsun diye çok uğraşmayacağını, o dönemde İstanbul'da puanının yettiği Türkçe devlet üniversitelerindeki fakülteleri tercih edeceğini söylemiştir.

Bunlara ek olarak bizimle paylaşmak istediğiniz şeyler nelerdir?

Mezunların ortak görüşü tıp fakültesindeki eğitimin niteliğini artırmak için öğretim üyelerinin dil yeterliliğinin artırılması ve standardize edilmesi gerektiği yönündedir. Her ne kadar %100 İngilizce denilse de aslında klinikte eğitimin tamamıyla İngilizce yapılmasının hastalar Türkçe konuştuğu için mümkün olmayacağı, ancak bu fakülteyi İngilizce olduğu için tercih eden yurtdışına gitmeye eğilimli öğrenciler ve yabancı uyruklu öğrencilerin varlığı dolayısıyla ilk üç yıl tavizsiz bir şekilde laboratuvarlar dahil İngilizce eğitim verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bir mezun bazı derslerin Türkçe verilmesi öğrenci açısından dezavantaj yaratacak bile olsa, bu okula gelen öğrencinin bunu kabul ederek gelmiş olduğunu ve bu zorluğu aşmanın zaten onların istediği ve seçtiği bir şey olduğunu öne sürmüştür. Kısmi İngilizce programların İngilizce açısından yetersiz kalacağı vurgulanmıştır. Eski mezun kendisi bir fakülte yapılandırarak olsa eğitim dilini anadil olarak belirleyip, öğrencileri tıbbi İngilizce dersleriyle destekleyeceğini, öğrencinin internet araştırma motorları üzerinde araştırma yapabilecek seviyede İngilizceye sahip olmasının sağlanması gerektiğini, ancak ülkenin dilinin, çalışma dilinin Türkçe olduğunu ve ister istemez tamamen Türkçeye dönüldüğünü, asıl muhatabın Türk hasta olduğunu, ancak öğrenciye yabancı hasta ile nasıl konuşacağını ve yabancı kaynakları nasıl takip edeceğini öğretmek gerektiğini savunmuştur. İngilizce biliyor olmanın kendisi için çok faydalı olduğunu, fakat bunu üniversitede almış olmanın ek bir getirisi olmadığını, zaten daha önce yeterli dil eğitimi alınmadığında sadece üniversitede alınan eğitimle dilin mükemmelliğe ulaşamayacağını, sadece hazırlık sınıfında alınan İngilizce ile en azından ilk başlarda öğrencilerin uyum sağlamak için çok zorlandığını, Türkçeye çevirmeye çalışanların, her şeyi ezberlemeye çalışanların olduğunu, ama bütün bunların sonunda tıbbi literatürü takip etmek dışında günlük hayatlarına ekstra bir faydası olduğunu düşünmediğini vurgulamıştır.

Araştırma sırasında bir de **yabancı uyruklu mezunla görüşme** yapılmıştır. Bu mezun özellikle yurtdışında okumayı seçtiğini, Türkiye’de daha önce ODTÜ’de okuyan bir akrabası sayesinde Türkiye’ye gelmeye karar verdiğini, Türkiye’deki

seçenekleri arasından İngilizce eğitim alabileceği bir kurumu tercih ettiğini, zira mezun olduğunda başka bir ülkeye gitmek isterse ya da kendi ülkesine dönmek isterse denklik için formalitelerle uğraşmak ve ekstra sınavlara girmek istemediğini belirtmiştir. Orta öğrenimini de İngilizce yaptığı için İngilizce eğitim almakla ilgili bir endişesi olmadığını, ilk başta yabancı uyruklu olarak biraz zorlandığını ancak bir müddet sonra alıştığını ve arkadaş edindiğini söylemiştir.

İlk yıl dersleri daha kolay takip edebildiğini ancak ikinci ve üçüncü yılda işlerin biraz daha zorlaştığını, dördüncü yıla geldiğinde artık Türkçe düzeyinin daha geliştiğini ve kendisine daha kolay geldiğini açıklamıştır. Derslerde hocalar Türkçe ders anlattığında en başta bir şok yaşadığını, ama aslında başka bir ülkeye de gitse benzer şeylerin yaşanacağını ve yerel dilin kaçınılmaz olduğunu, bunun yurtdışında okunduğunda göze alınan bir risk olduğunu, durumu anladığını, böyle zamanlarda bazı hocaların yardımcı olduğunu ve yanlarına alarak tekrar anlattıklarını, ekstra ders notları verdiklerini anlatmıştır. Sınavlarla ilgili bir sorun yaşamadığını zira sınavların İngilizce yapıldığını eklemiştir.

Türk öğrencilerle ilişkilerin biraz kötü olduğunu, kendisi Türkçe konuşmadığı zaman Türk öğrencilerin kendisiyle konuşmadığını, Türk öğrencilerin önceden yabancılarla fazla deneyimleri olmadığını ve İngilizce konuşmaktan çekindiklerini, bu nedenle arkadaşlıkların çoğunun diğer yabancı uyruklu öğrencilerle kurulduğunu, kendisi Türkçe konuşmaya başladıktan sonra işlerin daha iyi yürüdüğünü paylaşmıştır.

Kaynaklara ulaşma açısından İngilizcenin en başta geldiğini, en büyük üniversitelerin Amerika ve İngiltere’de olduğunu, kendi anadilinde Arapça okuyacak olsa aynı Türkçede olduğu gibi ancak az sayıda ve çoğu İngilizceden çeviri olan kitaplara ulaşabileceğini söylemiştir.

İngilizce okumanın yurtdışında staj yapma imkanı sağladığı, bu sayede Filistin ve Suudi Arabistan’da staja gittiğini, oralarda da tüm terminoloji İngilizce olduğundan hiçbir sorun yaşamadığını ifade etmiştir.

Genel olarak İngilizce eğitim almış olmanın akademik başarısı üzerine bir etkisi olmadığını, ama kaynaklara ulaşım konusunun önemli olduğunu açıklamıştır.

Öğretim üyelerinin geçmişlerine ve tecrübelerine göre bazılarının İngilizcede çok zorlandığını, yurtdışında ya da İngilizce eğitim görmüş olan bazılarının ise kolaylıkla

ders anlattıklarını, öğretim üyesi dersi İngilizce anlatamadığında Türkçeye geçtiğini ve dersten sonra hocanın ya da bir öğrencinin kendilerine açıklama yaptığını aktarmıştır. Aslında kendisine Türkiye'yi tavsiye eden akrabasının İngilizcenin problem olabileceğinden kendisine bahsetmiş olduğunu ve bu nedenle bu problemi zaten beklediğini belirtmiştir. Klinikte tüm derslerin Türkçe olduğunu teyit etmiştir. Mezun tekrar tercih yapması gerekse yine İngilizce eğitim almayı seçeceğini ifade etmiştir. Ancak sorulduğunda bir gün ülkesinde bir tıp fakültesi açacak olsa burada öğrenim dilini Arapça olarak seçeceğini, bunun yanında İngilizceye özel önem vereceğini, zira Arapçanın düzeyini iyileştirmek isteyeceğini söylemiştir. Mezuna göre hali hazırda sadece Suriye'de Arapça eğitim verildiğini, bu nedenle de Arapça kaynak olmadığını, Suriye'deki gibi Arapça eğitim vererek ve her şeyin yanında parantez içinde İngilizcesini de yazarak öğrencinin İngilizce terminolojiye de aşına olmasının sağlanabileceğini, özellikle kendi ülkesinde ilkokuldan itibaren İngilizce öğrenildiğini ve İngilizce etkisinin çok güçlü olduğunu anlatmıştır. Türkiye'de anadilde tıp eğitimi verilebilmesinin önemli bir başarı olduğunu düşündüğünü, ancak yabancı dilde akıcı olamamanın bazı Türk öğrenciler için başka bir zayıf nokta oluşturduğunu ifade etmiştir. Burada Alman öğrencilerle karşılaştığını, bunların kendi ülkelerinde anadilde eğitim aldığını, ama hem İngilizcelerin çok iyi olduğu hem de anadilleri ve İngilizce dışında pek çok başka yabancı dil bildiklerini, bundan çok etkilendiğini ve daha fazla dil bilmesi gerektiğini hissettiğini eklemiştir.

4.2.4. Yöneticilerin Görüşleri

Kurumda iki yöneticinin görüşleri derlenmiştir.

Bu kurumda işe başvururken kurumun yabancı dilde eğitim veriyor olması sizin için önemli miydi? Bu durum kararınızı nasıl etkiledi?

Görüşülen yöneticilerden biri hem kişisel gelişimine hem de eğitici olarak profesyonel donanımına katkı sağlaması açısından kurumun İngilizce eğitim veriyor olmasının önemli olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Diğeri ise bunun kararını etkileyen bir faktör olmadığını söylemiştir.

Çalışmaya başlarken yabancı dilde tıp eğitim vermekle ilgili duygularınız, beklentileriniz nelerdi?

Bir yönetici İngilizce ders anlatmanın baş edilmesi gereken ve bu sağlandığında da özgüven artırıcı bir alan olduğunu, ayrıca uluslararası bir eğitimi çağrıştırması nedeniyle de çekici geldiğini aktarmıştır. Kurumda daha fazla yabancı uyruklu öğretim üyesi ile işbirliği yapılacağı beklentisinin karşılanmadığı, böyle bir işbirliği olsa kişinin öğretim üyesi olarak kendisini geliştirmesi için ek motivasyon sağlayacağı ifade edilmiştir.

Diğer yönetici ise öğretim üyesi olarak yurtdışı çalışma deneyimi olduğunu, buradaki farkın öğrencilerin anadilinin Türkçe olması olduğunu, kurumda işe başlarken öğrencilerin İngilizce düzeyini merak ettiğini ve iletişim konusunda zorluk yaşanabileceğine dair endişeleri olduğunu, ancak beklentilerinin üzerinde bir öğrenci topluluğu ile karşılaştığını aktarmıştır.

Yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede olmak öğretim üyesi olarak nasıl bir deneyim (eğitimin içeriği, eğitimin yürütülmesi, eğitimin yönetimi, ders hazırlama, sunum, ders notu vb. öğrenme kaynağı hazırlama, ölçme değerlendirme – soru hazırlama ve soru ya da ödevlerin değerlendirilme aşaması, öğrenme kaynaklarına ulaşım, yurtdışı bağlantılar, yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler vb.)

Görüşülen bir yönetici tıp eğitimi terminolojisi ve ders hazırlarken tıbbi İngilizcenin kullanılması, küçük grup çalışmaları, yurtdışı misafirlerin ağırlanması, İngilizce dilinde gerçekleştirilen eğitici eğitimleri ve ek olarak gerek öğretim tasarımı, gerekse de kapsamındaki amaç, hedef, içerik, ölçme değerlendirme yöntemleri, vb. tüm basamakların İngilizce olarak oluşturulması ve sylabus niteliği taşıyan bir akademik program kitapçığı hazırlanmasının, eğitici, koordinatör, araştırmacı gibi öğretim üyesi vasıflarının geliştirilmesine önemli katkılar sağladığını düşündüğünü açıklamıştır.

Diğer yönetici İngilizcenin uluslararası dil olması ve kendisinin anadili İngilizce olan ülkelerde daha önceden çalışmış olması dolayısıyla terminoloji, ders materyali, metodoloji ve kaynak bakımından zorluk yaşamadığını, başlangıçta konu bazında ders slaytlarını hazırlamanın zaman aldığını zira hazır slaytlar yerine kendi slaytlarını hazırlamış olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede olmak yönetici olarak nasıl bir deneyim?

Görüşülen yöneticilerden biri böyle bir fakültede yöneticiliğin ek beceriler ve yüksek nitelik gerektiren bir durum olduğunu, ancak camianın bunun çok farkında olmadığına inandığını savunurken, diğeri genellikle bir fark olmadığını söylemiştir. Son yıllarda yabancı uyruklu öğrenci sayısındaki artışın sınıfta uluslararası bir ortam oluşmasına katkı sağladığını belirtmiştir.

Bir yönetici olarak karşılaştığınız, salt eğitimin yabancı dilde olmasından kaynaklanan zorluklar neler?

Tıp eğitiminde eğitimin anadilde olmamasının amaç ve hedeflere ulaşmada tam bir doyuma ulaşılmasını engellediği ifade edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce düzeyi iyi olmadığında zorluklar yaşadığı vurgulanmıştır.

Yabancı dilde tıp eğitiminin öğrencilerin akademik başarı ve performansına etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Öğrenciler Hazırlık okuyarak ya da muaf olup geldikleri için öğrenciler açısından çok sorun olmayacağı, ancak öğrenme süreçleri ve sınavlara hazırlanırken zorluk yaşayabilecekleri öne sürülmüştür. Öte yandan başlangıçta zorluk yaşasalar da İngilizce tıp eğitiminin mezunların kariyerlerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Yabancı dilde eğitim almış olmanın öğrencilerin gelecekte mesleki yaşamına etkileri neler olabilir?

Hem araştırmacılık hem de günlük hekimlik pratiğinin sürekli güncel kaynak kullanımını gerektirmesinin yanı sıra ve Tıp literatürünün İngilizce olması dolayısıyla yabancı dilde eğitim almış olmanın kaynaklara ulaşım, kolaylıkla anlayıp yorumlama açısından faydalı olacağı, uluslararası mesleki işbirlikleri, kariyer olanakları ve Sürekli Mesleki Gelişim bağlamında avantaj getireceği söylenmiştir.

Yabancı dilde eğitim verirken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Bunun eğitimci olarak performansınıza etkisiyle ilgili neler söylemek istersiniz?

Yöneticilerden biri İngilizce ders anlatmak kişiyi zorlarsa da başarılı olduğunda bireye özgüven kazandırdığı ve eğitici olarak niteliğini arttırdığını ifade ederken diğeri bu anlamda Türkçe ve İngilizce arasında bir fark yaşamadığını, ancak öğrencinin dil yetersizliği olduğu durumda bunun dersin akışını yavaşlattığını, böyle durumlarda öğrenciyi çağırarak ders arasında ya da daha sonra konuyu Türkçe anlatıp kavramasını sağladığını bildirmiştir.

Bu konuda diğer öğretim üyeleri ile ilgili görüşleriniz neler?

Bir yönetici, öğretim üyelerinin bu konudaki farkındalığının yeterli olmadığını, bunun bir zorunluluk değil, bir tercih olduğunu anlamaları ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşündüğünü paylaşırken diğeri öğretim üyelerinin İngilizce yetkinlik düzeyinin çok önemli olduğunu, öğretim üyesinin ya orta öğrenim sırasında dil eğitimi almış ya da uluslararası bir ortamda dili öğrenmiş ve kullanmış olması gerektiğini öne sürmüştür.

Yöneticilerden biri bunlara ek olarak yabancı uyruklu öğrencilerin çoktan seçmeli soru formatına alışık olmadıkları için başlangıçta ölçme değerlendirmede zorluk yaşadıklarını aktarmıştır. Ayrıca böyle bir kurumda çalışan idari personelin İngilizce biliyor olması gerektiğine dikkat çekerek, bir alternatif olarak da Türkçe ve İngilizce bilen öğrencilerin kurum içinde esnek zamanlı olarak istihdam edilebileceğini önermiştir.

4.2.5. İdari Personelin Görüşleri

Bu kurumda işe başvururken kurumun yabancı dilde eğitim veriyor olması sizin için önemli miydi? Bu durum kararınızı nasıl etkiledi?

Görüşülen idari personellerden ikisi kurumun yabancı dilde eğitim veriyor olmasının kararlarına bir etkisi olmadığını söylemiş, diğer ikisi de olumlu yönde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Olumlu yönde etkisi olduğunu dile getirenlerden biri gelecekteki kariyerinde böyle bir kurumda çalışmış olmanın kendisine fayda sağlayacağını düşünmüş olduğunu, bir diğeri ise kurumda kendisini geliştirme imkanı bulacağını beklediğini ifade etmiştir. Ancak daha sonra bu beklenti

karşılıksız çıkmış, zira kurumda idari personele yönelik bir İngilizce geliştirme programının gerçekleştirilmediği ortaya çıkmıştır.

Yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede çalışıyor olmak nasıl bir deneyim (yurtdışı bağlantılar, yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler, duyurular, yazışmalar, belgeler, yabancı uyruklu hocalarla ilişkiler vb.)?

İdari personeller genel olarak yabancı dille eğitim veren bir fakültede olmanın yabancı dil kullanmayı gerektirdiğini, kişi yeterli olsa da olmasa da bunun kişiyi geliştirdiğini düşünmektedirler. Çalışanlardan biri kurumun İngilizcesi yetersiz olan çalışanlarına yönelik olarak bir çalışma yapması gerektiğini dile getirmiştir.

Bu durumun sağladığı bir avantaj var mı?

Bu durumun sağladığı avantaj konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bir çalışan yabancı dille eğitim veren bir kurumda olmanın yabancı uyruklu öğrenci ve öğretim üyeleri ile irtibat içinde olmayı getirdiğini, bunun yabancı dilinin körelmesini engelleyeceğini ve bunun bir avantaj olduğunu, diğer bir çalışan ise Türkçe olsa daha kolay çalışacaklarını, bu haliyle bazen ne dendiğini anlamadığını, birinin tercümesine ihtiyaç duyduğunu ve bunun da süreci uzattığını, bu nedenle durumun dezavantajlı olduğunu, diğer iki çalışan ise ne avantaj ne de dezavantaj görmediklerini belirtmişlerdir.

İdari personel olarak karşılaştığınız, salt eğitimin yabancı dilde olmasından kaynaklanan zorluklar neler?

Bir çalışan İngilizce altyapısı olduğu için karşılaştığı zorluğun İngilizceden çok tıbbi terminoloji nedeniyle olduğunu, bir çalışan çok uzun cümleler kurulduğunda anlamadığını ve birinin tercüme etmesine ihtiyaç duyduğunu, bazen de çok farklı aksanı olan öğrencilerin geldiğini ve burada da anlama sorunu yaşadığını belirtmiştir.

Yabancı dilde tıp eğitiminin öğrencilerin akademik başarı ve performansına etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

İdari personeller yeni nesil öğrencilerin çoğunluk yabancı dil sorununu halletmiş olarak geldiğini, bu nedenle akademik başarılarını olumsuz yönde etkileneceğini sanmadıklarını, yurtdışı eğitim olanaklarından faydalanabilmeleri ve yurtdışı eğitim kurumlarına geçiş yapabilmeleri dolayısıyla avantajlı olduklarını söylemiştir. Bir çalışan hastaların Türk olması dolayısıyla Dönem 4, 5 ve 6'da eğitim dilinin İngilizce olmasının bir faydası olmayacağını düşündüğünü iletmiştir.

Yabancı dilde eğitim almış olmanın öğrencilerin gelecekte mesleki yaşamına etkileri neler olabilir?

İdari çalışanlar tarafından gelecekteki mesleki yaşama etkileri ilgili olarak ülke dahilinde çalışırken mesleki bilgilerin güncellenmesi, yabancı hastalarla rahat iletişim kurma, yurtdışı kongrelere katılım, yabancı meslektaşlarıyla iletişim halinde olma ve yayın yapmanın yanında yurtdışı çalışma imkanlarından da daha kolaylıkla faydalanma gibi başlıklar sayılmıştır.

Yabancı dilde tıp eğitiminin öğretim üyelerinin etkinlik ve performansına etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Öğretim üyelerinin performansının dil yeterliliğinden etkileneceği, bu nedenle hocaların da kendisini geliştirmesi gerektiği, özellikle klinikten gelen hocaların ders anlatımı konusunda daha fazla zorluk yaşadıklarını, ama temel bilimlerdeki öğretim üyelerinin oransal olarak yabancı dil yetkinliğinin daha yüksek olduğunu duydukları ifade edilmiştir.

Sizce tıp eğitimi yabancı dilde olmalı mı, neden?

Tıp eğitiminin hangi dilde olması gerektiği sorulduğunda bir çalışan anadilde olması gerektiğini, ama mutlaka İngilizceyi de öğrenmek gerektiğini söylerken, iki kişi İngilizcenin evrensel dil olması ve kariyer olanakları, gelişmelerden haberdarlık ve yurtdışı işbirlikleri gibi nedenlerle İngilizce olması gerektiğini, bir kişi de her iki seçeneğin sunulması gerektiğini sadece klinisyenlik yapacaklar Türkçe eğitim alırken, akademisyenlik hedefleyenlerin İngilizce eğitim almasının doğru olacağını öne sürmüştür.

Yeniden işe başlayacak olsanız yabancı dilde eğitim veren bir tıp fakültesinde çalışmak konusunda seçiminiz ne yönde olurdu?

Bir çalışan işin şartlarına göre karar vereceğini, sıfır Türkçe konuşma istenen şartlar varsa bunu yapamayacağı için bu işi tercih edemeyeceğini, ama onun dışında İngilizceyi tercih edeceğini söylemiştir. Diğer iki çalışan da İngilizceyi tercih edeceğini, bir kişi ise bunun kendisi için bir tercih kriteri olmayacağını ifade etmiştir.

Bunlara ek olarak bizimle paylaşmak istediğiniz şeyler nelerdir?

Bir çalışan yeni nesillerin daha erken safhalarda yabancı dil eğitimine başladığını ve bunu halletmiş olarak üniversiteye geldiğini, 5- 6 yıl içinde yabancı dilin sorun olmaktan çıkacağını, bu nedenle eğitimin tamamen İngilizce olmasına odaklanmanın artık gerekmediğini savunmuştur. Bir başka çalışan ise öğrencinin daha fakülteye girerken ne yapmak istediğini bilmesi gerektiğini ve bu doğrultuda adım atması gerektiğini, elbette zaman içinde fikir değiştirenler için geçiş imkanı sağlanmasını, ancak klinik düşünenlerin Türkçe, akademisyenlik düşünenlerin İngilizce eğitim almasının daha doğru olacağını öne sürmüştür.

5. TARTIŞMA

Araştırma kapsamında yapılan literatür aramalarında Türkiye’de yabancı dille tıp eğitimini değerlendiren sadece tek bir araştırmaya ulaşmak mümkün olduğundan tartışmaları yürütürken yabancı dille yüksek öğrenimi farklı alanlarda ya da genel olarak ele alan makalelere başvurulmuştur (26).

5.1. Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Bu araştırma yabancı dille eğitim veren bir kurumda gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler değerlendirilirken bu durum göz önünde bulundurulmalıdır, zira çoğu öğretim üyesi ve öğrenci bu kurumla ilgili seçimlerini yaparken eğitim dilinin İngilizce olduğunu göz önünde bulundurmuşlar ve çeşitli gerekçelerle bu kurumu seçmişlerdir. Öğretim üyeleri açısından bu duruma bakıldığında İstanbul’da bulunan Vakıf Üniversitelerinden pek çoğunun eğitim dilinin İngilizce olduğu görülmektedir. Bu durumda devlete bağlı olmayan bir kurumda çalışma imkanları arandığında İngilizce eğitim vermek kendisini dayatır gözükmektedir. Doğal olarak bu kurumda çalışmayı seçen öğretim üyeleri en baştan ister istemez kendi İngilizce düzeylerini göz önünde bulundurmuş ve bununla başa çıkabileceklerine karar vererek kuruma başvurmuşlardır. Yabancı dilde eğitim vermek ile ilgili endişeleri olan öğretim üyeleri özel ders almak, yabancı dilde tıbbi ya da tıp dışı yazılı materyalleri okumak, kendi slaytlarını İngilizceye tercüme etmek gibi yollarla bu deneyime hazırlanmaya çalışmışlardır. Görünen odur ki kurum çalışmanın yapıldığı döneme kadar işe yeni başlayan öğretim üyelerini bu anlamda desteklemek için herhangi bir önlem alma yoluna gitmemiştir. Kurumun bu yöndeki yaklaşımı bireylerin beklentilerinden farklıdır.

OU8_TB: Aslında gelmişken kurum hazır bir hazırlık okuluna sahipken öğretim üyelerini bu yönde destekleyebilir, bunun için eğitimler düzenleyebilir, hatta bunlar ücretsiz olabilir, kendisi yönlendirebilir, teşvik edebilir bu eğitimlere katılınmasını böylece kendi elemanını da güçlendirir ve geliştirir. Mademki İngilizce dilinde eğitim vermeye devam edecek aslında böyle bir checke ihtiyaç var, şunu da fark ediyorsunuz aslında bir sürü insan bu eksikle yola devam etmeye çalışıyor, kör topal ve bu bence eğitime yansıyor, eğitimin kalitesine yansımaya başlıyor. Bu da dezavantajı diye düşünüyorum, çünkü herkes bu kadar hani içinden motive olarak daha iyisini yapayım deyip zorlamıyor kendini. ama onun da öğrenci eğitiminde negatif yansımaları var,

çünkü o zaman dersler ya Türkçe yapılmaya çalışılıyor veya sadece slayt okunarak devam ediyor. Bu konuda öğrencilerden geri bildirim aldıkça sıkıntılar olduğunu fark ediyorsunuz.

Öğretim üyelerinin yabancı dilde eğitim vermeye ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği farklı ülkelerden pek çok çalışmada buna benzer beklentiler dile getirilmiştir. Del Pozo İspanya kaynaklı yabancı dilde eğitim verecek eğiticinin eğitim ihtiyaçlarını araştıran yedi çalışmayı derlediği makalesinde eğitici eğitiminde asıl odaklanılması gereken noktanın eğiticinin dil yeterlilik düzeyi değil konu alanının gerektirdiği dil yeterliliği düzeyi olduğunu vurgulamaktadır. Eğiticilerin genel dil yeterliliğinin yüksek düzeyde olması olumlu bir etken olsa da belli bir konuda eğitim verebilmek açısından yeterli değildir. Bu eğiticilere yönelik eğitimde ikinci başlık da eğitim metodolojisi konusunda farkındalık olduğu ve yabancı dilde eğitim verecek eğiticilerin ‘yabancı dilde eğitim verme’ başlıklı bir eğitimden geçmeleri gerektiği öne sürülmüştür (60). Copenhagen Business School’un yabancı dilde eğitim politikalarında yabancı dilde eğitim verecek ve dil yeterliliği belli bir seviyenin altında olan öğretim üyeleri için bu tür bir eğitimin zorunlu olması koşulu bulunduğu bildirilmiştir (61).

Anadil dışında eğitim veren kurumlarda bu açıdan farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir (61, 62).

Kurumların herhangi bir destekleyici önlem almaması yabancı dille eğitim verme yükünün tamamının öğretim üyesinin sırtına yüklenmesini getirmektedir. Her ne kadar yasal düzenlemelerle yabancı dil bilgisi akademik kariyerin önkoşullarından biri olarak belirlenmişse de ülkede resmi olarak yabancı dil düzeyini sertifikalandırmakta geçerli olan sınavlar sadece yazılı dil yeterliliğini test formatında ölçmektedir. Bu sınavların okuduğunu anlama açısından geçerli ve güvenilir olabileceği kabul edilse bile ülkede araştırmacılık dışında eğitimin ağırlıklı bir kısmını oluşturan öğretim üyeliği görevini yabancı dilde layıkıyla yapmak açısından prediktivite düzeyinin tartışılması gerekir.

Yabancı dilde eğitim veren bir kurumda olmak genel olarak prestij getirici bir durum olarak görülmektedir. Hem bu açıdan hem de yukarıda belirtildiği üzere bir akademisyenin standart yeterlilikleri açısından kendini yabancı dilde yetersiz olarak açıklamak öğretim üyesine prestij kaybı ve psikolojik yük getirmektedir. Bu

durumun yabancı dilde yükseköğretim veren çeşitli ülkelerde benzer olduğu anlaşılmaktadır (61, 62). Öğretim üyelerinin hemen hepsi Türkçe ve İngilizce ders hazırlamak arasında fark olduğunu söylerken bazıları Türkçeyi bazıları da İngilizce ders hazırlamayı daha kolay bulduklarını ifade etmişlerdir. İngilizce ders hazırlamanın kolay olduğunu söyleyen öğretim üyeleri bunun İngilizce kaynaklara ulaşım kolaylığı ve İngilizce kaynakların hem içerik, hem çeşitlilik hem de sayıca zenginliği açısından kolay bulduklarını, aktarmışlardır. Bu anlamda zorluk çektiğini belirten öğretim üyeleri slaytları dil, yazım hataları açısından kontrol etmek, kelimelerin telaffuzlarına bakmak ve daha uzun süren bir ön hazırlık yapmak durumunda kaldıklarını belirtmektedirler. Yükseköğretim düzeyinde yapılan pek çok araştırmada öğretim üyeleri benzer şekilde İngilizce ders hazırlamanın daha fazla zaman aldığını söylemişlerdir (32, 62, 63).

Tüm öğretim üyeleri İngilizce kaynaklara ulaşımın daha kolay olduğu ve İngilizce kaynakların daha doyurucu olduğu konusunda hem fikirdirler. 2019 yılında yayınlanan Çinli öğrenci ve öğretim üyeleri ile yapılan bir çalışmada da buna benzer olarak İngilizce kaynakların anadildekilere göre daha üstün olduğu, daha güncel, temel ve klinik bilimlerin kombinasyonu açısından daha entegre, pratik ve odaklanmış oldukları öne sürülmüştür (32). Türkçe kaynakların sayıca az ve tercüme olanlarınsa anlamada zorluk çıkardığı belirtilmiştir. Hiçbir öğretim üyesi İngilizcenin eğitim dili olarak benimsenmesinin kaynaklarla ilgili belirttikleri durumun varlığını ve devamını pekiştirir nitelikte olduğu gerçeği ile ilgili herhangi bir duygu ya da düşünce ifade etmemiştir.

Halen fakültede verilen eğitim özellikle ilk üç yıl olmak üzere teorik ağırlıklıdır. Dördüncü yıldan itibaren stajlarda teorik eğitimin oranı azalmakla beraber çoğu stajda bu %50'nin altına pek düşmemektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretim üyelerinin teorik ders anlatımlarının öğrenme üzerinde ciddi bir rolü olduğunu kabul etmek gerekir. Öğretim üyelerinin kendi ifadelerinden yola çıkarak bu ders anlatımlarının büyük çoğunda İngilizce ve Türkçe anlatım arasında fark olduğu, öğretim üyelerinin İngilizce ders anlatırken kendilerini Türkçedeki kadar rahat hissetmediği, bazı incelikleri aktarmakta, dersi daha esprili anlatmakta, kendi deneyimlerini paylaşmakta sıkıntı çektikleri ve daha slaytlarına bağlı kalmaya çalıştıkları ve akıcı olamadıkları anlaşılmaktadır. Yang ve arkadaşlarının

çalışmasında da öğretim üyelerinin İngilizce eğitim yüzünden konu alanı bilgisinin açıkça ve yeterli derinlikte aktarılmaması dolayısıyla sınıf derslerinin efektif olmadığını düşündükleri bildirilmiştir (32). Danimarka'da Kopenhag'da (*Copenhagen Business School*) İngilizce ders anlatmada sorun yaşadığı tespit edilmiş öğretim üyeleri ile yapılan bir çalışmada bir katılımcı İngilizce ders anlatmanın uluslararası bir boyut kattığını dersi renklendirdiğini, ancak süreçte bazı şeylerin dışarıda bırakıldığını nüansların ortadan kaybolduğunu, bir öğrenci soru sorduğunda sadece açıklamasını biraz daha yavaş olarak aynı sözcüklerle tekrarlayabildiğini itiraf etmiştir, bir başka katılımcı ise İngilizce ders verirken zamanın geçmek bilmediğini, teknik terimlerle ilgili olarak ön hazırlık yapmış olmasın rağmen hepsinin bir anda aklından uçup gittiğini ve kendini güvensiz hissettiğini, bir diğeri kendini yeterli donanımda hissetmediğini İngilizce ders vermenin tamamen farklı bir şey olduğunu söylemiştir. Bu eğitimcilerin ders anlatma kayıtları izlendiğinde gerçek performanslarının kendi hissettiklerinden çok daha iyi olduğu ve derslerde verilmesi gereken esas içeriğin öğrenciye aktarılmış olduğu da tespit edilmiştir (61). Derslerde içeriğin dile feda edildiğinin bildirildiği çalışmalardan biri de Airey'in İsveç'te yapmış olduğu çalışmadır. Buna ek olarak dilde esneklik ve akıcılık kaybının da olduğu aktarılmıştır. Yine bu çalışmada öğretim üyeleri öğrenci ödevlerini ya da sınavları değerlendirirken karşılaştıkları hataları düzeltmekten çekindiklerini kendilerini bu anlamda yetkin bulmadıklarını söylemişlerdir (62). Bunun dışında kalan az sayıda öğretim üyesinin daha önce yurtdışı eğitim/çalışma deneyimi olduğu, ya da orta öğrenim veya yükseköğrenimini yabancı dilde almış olduğu görülmektedir. Özellikle yükseköğrenimini İngilizce yapmış bazı öğretim üyeleri Türkçe ders anlatmayı daha zor bulduklarını, zira Türkçe terminolojiye vakıf olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun uzun vadede Türkçenin bir bilim dili olmasının önünde ciddi engel olabileceği düşünülebilir. Sarıkaya ve arkadaşlarının çalışmasında öğretim üyelerinin %62,4'ü dersi İngilizce anlatmanın dersin içeriğine olumsuz bir etkisi olmadığını söylerken ders anlatma tekniklerinin olumsuz etkilendiğini düşünenlerin oranı %48,9'dur, buna ek olarak öğretim üyelerinin %8,9'u da bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretim üyeleri öğrencilerin İngilizce düzeyleri arasında da farklılıklar olduğunu gözlemlemişlerdir. Orta öğretimde yabancı dil yeterliliği açısından

standardizasyonu sağlamak ve bireysel farklılıklarla başa çıkmak pekçok ülkede çözüm arayan ortak bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (64-66). Özellikle yabancı dille eğitim veren okullardan gelenler olmak üzere İngilizce düzeyleri çok iyi olan öğrenciler yanında dersi İngilizce takip etmekte ve anlamakta zorlanan öğrencilerin de olduğu ifade edilmiştir. İngilizce özelinde yabancı dille eğitimde öğrencinin dersi anlaması, kavraması ya da derin öğrenmenin gelişmesi açısından farklı ülkelerden öğretim üyelerinin görüşleri farklılık arz etmektedir. Bu farkın ortaya çıkmasında muhtemelen öğrencilerin yabancı dil açısından üniversiteye gelmeden önce ulaştıkları yeterlilik düzeyi rol oynamaktadır. Şöyle ki bu anlamda Kılıçkaya'nın Ankara'da sekiz üniversiteden 100 öğretim üyesi ile yaptığı çalışmada öğretim üyelerinin öğrencilerin anadilde dersi daha iyi anlayacaklarını düşündüklerini saptamıştır (67). Sabbour SM ve arkadaşları tarafından 2010 yılında yayınlanan Mısır'da yapılmış çalışmanın verileri ise öğretim üyelerinin %44,5'inin İngilizcenin sadece birinci sınıf öğrencileri için bir engel teşkil ettiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu veriler hem Sabbour'un çalışmasının öğrenci ayağıyla hem de bu araştırmada öğrencilerden elde edilen yabancı dilde eğitime uyumda yaşanan zorlukların en yoğun olarak birinci sınıfta hissedildiğine dair verilerle uyum içindedir. Aynı çalışmada öğretim üyelerinin üçte birinden fazlasının anadilde eğitimin düşünce ve konuşma arasında uyum açısından daha uygun olduğuna inandıklarını bildirmektedir (68). Sarıkaya ve arkadaşlarının çalışmasında da öğretim üyelerinin ancak dörtte bir kadarı (%26,3) İngilizce ders anlatmanın öğrencilerin eğitimine olumlu etkisi olduğunu düşünürken, bunun öğrencilerin derse katılımını olumsuz etkilediğine inananların oranı %59,5'tir, yine bu paralelde olan 'öğrencilerin İngilizce dersleri izlemekte yetersiz oldukları' ifadesi açık uçlu cevaplar arasında yer almıştır. Çalışmada bu ifade ile ilgili sıklık bildirilmemiştir (26).

Bu anlamda Hazırlık sınıfının öğrencileri belli bir standarta getirmekte ve Tıp eğitimine hazırlamakta yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır. Derslerin İngilizce yürütülmesi öğrencilerin derslere aktif katılımını da engellemektedir. Yang ve arkadaşlarının çalışmasında da benzer sorunlar dile getirilmiş, öğretim üyelerinin derse katılımı teşvik edebilmek için anadile başvurmak durumunda kaldıkları belirtilmiştir (32). Öte yandan derse katılımı artırmak için Türkçe soruları kabul eden

öğretim üyeleri yabancı uyruklu öğrencilerin takibini sağlamak adına bunları ve cevaplarını İngilizceye tercüme etmek durumunda kalmakta bu da ders süresinin yönetimi açısından sıkıntı oluşturmaktadır. Süre kontrolü açısından sorun oluşturan bir diğer durum da İngilizcesi zayıf öğrencilerin dersi daha iyi takibi için ders sonunda ya da aralarda Türkçe özet yapma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın İngilizce eğitim veren başka fakültelerde de benimsendiği anlaşılmaktadır (26). Dhaliwal kısa dönem Japonya'da İngilizce eğitim alan tıp fakültesi öğrencilerine verdiği derslerde edindiği tecrübeleri aktardığı yazısında yabancı dille eğitimle baş etme stratejileri olarak öğretim üyelerine açık ve yavaş konuşmayı, daha temel kavramları aktararak öğrenileceklerin çerçevesini çizmeyi ve öğrencinin bilgiyi kendi başına edinmesini sağlamayı, bir sonraki dersin konusunu öğrencilerle önceden paylaşmayı ve hasta başı eğitimlerle vaka tartışmalarından sonra okuma önerilerinde bulunmayı, öğrencilerin sessiz kalmalarının nedenini anlamaya çalışmayı önermektedir. Telaffuz hataları, derste anlatımda mizah kullanımında zorlanma, öğrenci isimlerini yanlış telaffuz etmekten korktuğu için kullanamama gibi dil engellerinden bahsetmiştir (69). Öğrenmenin artırılması için alınabilecek önlemler açısından Shaw ve Molnar'ın çalışmasında da tıp fakültesinde ders telafisinden en çok yabancı uyruklu öğrencilerin yararlandığı görülmüştür (70).

Özellikle öğretim üyesinin dersi İngilizce anlatmadığı ya da anlatamadığı durumlarda sınıfta Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasında bir gerilim oluştuğu ve durumun genellikle yabancı uyruklu öğrenciler aleyhine sonuçlandığı, fakat öğretim üyelerinin yabancı uyruklu öğrencilere dersi bir biçimde aktarmak için çeşitli yollar denediği anlaşılmaktadır.

Her ne kadar eğitimin %100 İngilizce olduğu iddia edilse de klinik eğitimin Türkçe yürütüldüğü bunun da hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler tarafından normal karşılandığı, ancak yabancı uyruklu öğrencilerin yine burada da sıkıntı yaşadığı anlaşılmaktadır. Sarıkaya ve arkadaşlarının çalışmasında da öğretim elemanlarının %71,6'sı kuramsal dersleri İngilizce anlattıklarını söylerken klinik uygulamalarda İngilizce kullanımı %11,4 düzeyindedir (26). Ölçme değerlendirme teorik derslerde çoktan seçmeli soru ağırlıklı olduğu ve özellikle kliniklerde sözlüler Türkçe olduğu için bir sorun yaşanmadığı anlaşılmaktadır. Kimi öğretim üyeleri soru hazırlarken Türkçeye göre İngilizcede daha fazla zaman harcadıklarını söylerken

çoğu öğretim üyesi bir fark olmadığını belirtmiştir. Bir öğretim üyesi dersi anlatırken yaşadığı kısıtlanmayı soru hazırlarken de yaşadığını öğrencilere ancak anlattığı içerikten soru sorabileceği için ders anlatırken kaçındığı nüans ve ayrıntıları sorularına da yansıtamadığını belirtmiştir. Bu durum İngilizce ders dilinin içerik kadar ölçme değerlendirme açısından da bir yüzeysellik getirdiğini göstermektedir.

İngilizce yeterlilik açısından hem öğretim üyesi hem de öğrenci ayağında sorunlar olduğu öğretim üyesi dersi İngilizce anlatamıyorsa öğrencilerin bunu hiç olmazsa Türkçe dinleyerek öğrenme yi seçtiği, İngilizce eğitimde etkinliği artırmanın ilk basamağının öğretim üyesinin yeterliliğinin sağlanması olduğunu, öğretim üyesinin dil yeterliliği açısından yazılı sınavlardan çok yabancı dil geçmişi ve deneyiminin düzey gösterici olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretim üyeleri yabancı dilde eğitimin öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde etkisi olmadığını başarıyı belirleyen faktörün daha çok öğrencinin sorumluluk duygusu, verdiği emek ve gösterdiği çaba olduğunu öne sürmekle beraber ders çalışmak için ayrılması gereken süreyi uzatacağını kabul etmişlerdir.

Üniversite hayatı geleceğe sadece mesleki olarak hazırlanarak mı geçirilmemelidir. Öğrenciler daha kısa sürede öğrenebilecekken öğrenmeye daha uzun süre ayırmak zorunda kalmamalıdır. Kısa sürede öğrenmek ve serbest zamanlarının olması onların farklı alanda kendilerini geliştirmek adına fırsatlardan daha fazla yararlanmalarına hizmet edebilir. Bilgi transferini en kısa sürede yapılabilir kılmak ve öğrencilere kendi deneyimleri üzerinden hayata hazırlanma fırsatı vermek bireyi bir bütün olarak geliştirmek için daha iyi bir yaklaşımdır.

Öğretim üyeleri yabancı dilde eğitim almış olmanın öğrencilerin gelecekteki mesleki yaşamına olumlu katkıları olacağı konusunda hem fikirdiler, ancak bu katkı özellikle kişi akademisyenlik ya da yurtdışı eğitim ve çalışma imkanlarından faydalanmayı hedeflediğinde olmazsa olmaz bir niteliğe dönüşmektedir. Bilgilerin güncel kalması ya da yabancı uyruklu hastalarla iletişim de İngilizce bilmenin getireceği faydalar arasında sayılmıştır. Chia ve arkadaşlarının Tayvan'da anadilde eğitim alan tıp fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmasında da öğretim üyeleri ve öğrenciler İngilizcenin öğrencilerin ders çalışmaları ve ilerideki mesleki kariyerleri açısından önemli olduğunu düşünmektedirler (71). Briggs ve arkadaşlarının 27 ülkeden katılımcıyla elektronik ortamda yaptığı araştırmada da orta ve yüksek

öğretimden eğitimciler İngilizce dilinde eğitimin öğrencinin İngilizcesini de geliştirdiğini, onlara global piyasada rekabet gücü kazandırdığını, yüksek düzey eğitim sağladığını, bir gelişme alanı yarattığını ve motivasyon sağladığını düşünmektedirler. Aynı çalışmada eğitimciler İngilizce eğitim vermenin kendileri için özel bir zorluk yarattığı kanaatinde olmadıklarını, ancak içeriğin öğrenilmesinin olumsuz yönde etkilenebileceğini bildirmişlerdir (63). Öğretim üyeleri bugün seçim yapmak durumunda olsalar hangi dilde eğitim verecekleri sorulduğunda İngilizce ders vermekte zorluk çekmeyenler ve bu zorluğu aşmış görünenler İngilizce derken, bazıları da şartlar tamamen aynı olduğunda Türkçe eğitimi seçebileceklerini ifade etmişlerdir. Kore’de yakın zamanda İngilizce eğitime geçiş sonrasında yapılan bir çalışmada öğretim üyelerine tekrar anadilde eğitime geri dönmek isteyip istemedikleri sorulduğunda bunların %50’si geri dönmek isteyeceğini söylerken %22’lik bir kısım da kararsız kalmışlardır (63). Sabour ve arkadaşlarının çalışmasında hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin %70’inden fazlası Arapça tıp eğitimine karşıdır. Arapça tıp eğitiminin uluslararası rekabet gücünü azaltacağı, bilimsel gelişmeye zarar vereceği, izolasyona yol açacağı, öğrencilerin tıbbi düzeylerinin olumsuz etkileneceği ve yeni zor bir Arapça dilinin oluşmasına yol açarak hasta hekim iletişimini olumsuz yönde etkileyeceği iddia edilmiştir (68). Oysa Suudi Arabistan’da eczacılık öğrencileriyle yapılan bir çalışmada buna tamamen zıt sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmaya göre eğitimin sadece İngilizce dilinde verilmesini isteyen öğrenciler %20’nin altındadır. Öğrencilerin %44’ü Arapça eğitimden yanayken %37’si Arapça-İngilizce karma bir eğitim dilini tercih etmektedirler (72). Sarıkaya ve arkadaşlarının çalışmasında da öğretim üyelerinin arasında İngilizce ders anlatmaktan memnuniyet oranı sadece %39,7’dir (26). Diğer ülkelerdeki çalışmalara bakıldığında görülen odur ki bu kararları etkileyen tek faktör İngilizce yeterliliği değildir. Muhtemelen İngilizce eğitimden uzun vadede beklenen kazanımlar, yabancı dile atfedilen değer, ülkenin ekonomik ve sosyokültürel yapısı bu kararlar üzerinde etki etmektedir. Ancak bu yargıyı kanıtlayabilmek için çok ayrıntılı, katmanlı ve derin araştırmalar yapmak gerekir.

Yeni bir fakülte yapılandırmak babında ise tamamıyla İngilizce, kısmi İngilizce, İngilizce ve Türkçe paralel programlar gibi çeşitli alternatifler taraftar bulmuştur. Daha önce yabancı dilde eğitim almış olan bazı öğretim üyeleri bu alanda

görüş bildirirken kendi eğitim geçmişlerindeki deneyimlerden yola çıkmışlardır. Bazı öğretim üyeleri için ise bu daha evvel üzerinde hiç düşünmedikleri yeni bir konu olduğundan verilen cevaplar anlık ya da yüksek sesle düşünme tarzında belli bir tercihten çok konuyu tartma şeklinde yapılandırılmıştır.

5.2. Öğrencilerin Görüşleri

Öğrenciler sıralamalarını yaparken eğitim dilinin İngilizce olmasını göz önünde bulundurmuşlardır, hatta aralarında hiç Türkçe tercih yapmayanlar da vardır. Az sayıda öğrenci puan sıralaması nedeniyle bu Fakülteye geldiğini ve İngilizce eğitim alma fikrinin kendisini korkuttuğunu söylemiştir. Bu korkunun başka fakültelerin öğrencileri tarafından da yaşandığı literatürde bildirilmiştir (26).

Öğrencilerin okulla ilgili beklentileri arasındaki fark daha önce okudukları okullarla açıklanabilir. Orta öğrenimini Türkçe yapan öğrenciler derslerin aşamalı olarak İngilizceye geçeceğini ya da kısmen İngilizce olacağını beklerken yabancı dille eğitim yapan orta öğrenim kurumlarından gelen öğrenciler derslerin tamamen ve akıcı bir İngilizce ile verileceği beklentisindeydiler.

Öğrenciler öğretim üyelerinin İngilizce düzeyleri arasında fark olduğunu bildirmişlerdir. Öğretim üyesi akıcı bir dilde ders anlattığında dersi takip etmekte zorlanmadıklarını, ancak İngilizce düzeyi yetersizse dersin yabancı dilde olmasının takip etmeyi ve anlamayı ve Türkçeye göre daha zor hale getirdiğini söylemişlerdir. Hocanın İngilizcesi yetersizse dersi Türkçe dinlemeyi tercih ettiklerini, bazen derse gelmeyip kendi kendilerine öğrenmeye çalıştıklarını bildirmişlerdir. İngilizce düzeyi iyi olan bir hoca günlük hayatta sıklıkla kullanılan kelimelerin dışına çıktığında da öğrencilerin anlamada zorlandıkları aktarılmıştır.

Hazırlık sınıfını okuyan öğrenciler farklı fakültelerden öğrencilerle kurs almanın kendileri için dezavantaj oluşturduğunu, Hazırlık sınıfının içerik ve düzey olarak kendilerini tıp eğitimine hazırlamadığını, tıbbi İngilizce desteğinin eğitim sırasında da devam etmesinin iyi olacağını ifade etmişlerdir. Anadilde tıp eğitimi alan Tayvanlı öğrencilerle yapılan bir çalışmada öğrenciler kendileri için birinci yılda oluşturulacak İngilizce eğitimi programında derslerin ağırlıklı olarak konu alanıyla bağlantılı olmasını istediklerini bildirmişlerdir (73).

Yabancı dille eğitim yapan okullardan gelen öğrencilerin dışında kalan öğrenciler İngilizce verilen derslerde en başta zorlansalar da zaman içinde buna alıştıklarını söylemişlerdir. Alışma süresinin bir yılı aşmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu Sabbour ve arkadaşlarının çalışmasıyla uyum içindedir. Bu çalışmada öğrencilerin %56,8'i dersler tamamen İngilizce verildiğinde dersleri takipte zorlandıklarını belirtmişlerdir (68). Kırkgöz tarafından 2005 yılında Çukurova Üniversite Makine ve Elektrik-Elektronik Mühendisliği Bölümleri ile İktisat ve İşletme Bölümü öğrencileriyle yapılan çalışmada öğrenciler yabancı dille eğitimde 'bazı kavramları anlamakta zorlandıklarını, dersler hakkında derin bilgi düzeyine ulaşmalarının güçleştiğini, kendilerini ifade güçlüğü dolayısıyla derste etkileşime giremediklerini, düşünme sistemlerinin bozulduğunu, İngilizce eğitimin kendilerini ezberciliğe ittiğini, Türkçenin yozlaşmasına neden olduğunu yeterli derecede İngilizce konuşan öğretim üyesinin az sayıda olduğunu ve son sınıfa da gelseler hiçbirşey bilmiyormuş gibi hissetmelerine yol açtığını' söylemişlerdir. Bu ifadelerin çoğu bizim çalışmamızda da çeşitli taraflar ve farklı bireyler tarafından dile getirilmiştir. Sadece bizim çalışmamızda yabancı dil nedeniyle yaşanan sorunların zaman içinde azaldığı vurgulanırken Kırkgöz'ün çalışmasında bu sorunun son sınıfa kadar devam eden kalıcı nitelikte olduğu anlaşılmaktadır (74). Umman'da tıp fakültesi öğrencileri ile yapılan bir çalışmadan orta öğrenimini İngilizce tamamlayan ve anadilde alan öğrencilerin genel ve bilimsel/tıbbi İngilizce sözcük bilgisi arasındaki farkın eğitim hayatı boyunca devam ettiği, sınıf tekrarına giden öğrenciler arasında anadilde orta öğretim alanların ve İngilizce sözcük bilgisi daha az olanların diğerlerine göre daha ağırlıklı olduğu, bunun da İngilizce yeterliliğinin ders başarısı üzerinde etkisinin bir göstergesi olduğu anlaşılmaktadır. Orta öğretimde yabancı dil yeterliliği kazanmış öğrencilerin İngilizce tıp eğitimine daha kolay adapte olduğu bizim çalışmamızda da elde edilen verilerle uyumludur. Öğrencilerin İngilizce kelime bilgisinin doğal olarak yıllar içinde geliştiği de gözlenmiştir (65). Ancak öğrenciler İngilizce eğitimin derse aktif katılımı ve etkileşimi azaltabildiğini kabul etmişlerdir. Yabancı dilde iletişim korkusunun anadil dışında yapılan eğitimde son sınıflara kadar devam edebileceği bildirilmiştir (75). Özellikle ilk yıllarda öğrenciler kimi zaman dersten koştuklarını ve takipte zorlandıklarını aktarmışlardır, bu İngilizce eğitim veren diğer tıp fakültesi öğrencilerinin de bildirdiği bir durumdur

(26). Öğrencilerin İngilizce konuşmaktan çekindikleri için ders sırasında soramadıkları soruları ders aralarında hemen sınıfta ya da daha sonra öğretim üyesinin odasına giderek sordukları belirtilmiştir. Yang ve arkadaşlarının çalışmasına göre Çinli tıp fakültesi öğrencileri de aynı davranışları sergilemektedirler (32).

Dersin verimli olmasının öğretim üyesinin İngilizcesine de bağlı olduğu son derece akıcı İngilizceyle ders anlatan hocaların yanında sadece slayt okuyan hocaların da bulunduğu, bazen de hocaların doğrudan Türkçe ders anlattığı, kendilerinin de kimi hocaların Türkçe ders anlatmasını tercih ettikleri söylenmiştir. İngilizce ders anlatılırken sesin iyi duyulmamasının ya da hocanın hızlı konuşmasının anadilde ders anlatımına göre anlamayı ve dersi takibi daha fazla zorlaştırdığı belirtilmiştir. Bu ifadeler Malau-Aduli'nin Tazmanya'da uluslararası tıp fakültesi öğrencileriyle yaptığı çalışmada elde ettiği bulgularla örtüşmektedir (76). Jensen tarafından Danimarka'da 1700 katılımcıyla yapılan çalışmada öğrencilerin öğretim üyelerinin yabancı dil yeterliliklerini değerlendirirken genel eğiticilik yeterliliklerinden etkilendikleri bu durumun tam tersi yönde de geçerli olduğu tespit edilmiştir. Özellikle öğretim üyeleri ile ilgili genel değerlendirmelerde öğrenci değerlendirmelerini de göz önünde bulduran kurumların bu açıdan dikkatli olmaları gereği vurgulanmıştır (77). Öğretim üyesinin ders anlatımı öğrenme için yetersiz kaldığında öğrencilerin bu içeriği kendi başlarına öğrenebilmek için ek çaba sarf ettikleri aktarılmıştır. Joe ve Lee'nin Kore'de eğitim dili anadil olan bir tıp fakültesinde yaptıkları bir araştırmada İngilizce yeterlilikleri üst düzeyde olan tıp fakültesi öğrencilerine yine İngilizce yeterliliği yüksek ve yurtdışı deneyimi olan bir profesör tarafından anadilde ve İngilizce iki ders verilmiş her iki dersten önce ve sonra test uygulanarak öğrenci başarı düzeyleri karşılaştırılmış bunun yanında öğrencilerden iki dersi karşılaştırmaları istenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin anadilde ve İngilizce performansları arasında sadece istatistiksel olarak anlamlı olmayan çok hafif bir fark anadil lehine tespit edilirken öğrenciler İngilizce dersi anlamının anadillerine göre daha zor olduğunu, anadilde anlatılan dersten daha memnun kaldıklarını söylemiş, sadece %16,4'ü tekrar İngilizce dilinde ders dinlemek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin İngilizce eğitimin etkinliğini artırmak için önerilerinin başında, öğretim üyelerinin esas noktaları anadilde özetlemeleri gelmektedir (78). Bu öneri hem Sarıkaya'nın

çalışmasında hem de bu çalışmada bazı öğretim üyeleri tarafından uygulandığı bildirilen bir yaklaşımdır (26). Koreli öğrencilerin ölçülen performansı ile dersten memnuniyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamakla beraber kendilerinin dersi anladıkları konusundaki algıları ile memnuniyetleri arasında ilişki saptanmıştır. Ancak bu algı ile performans arasında bir ilişki tespit edilememiştir. Yine söz konusu çalışmadaki Koreli öğrencilerin genel olarak İngilizce yeterliliklerinin yüksek olmasına rağmen öğrenciler dersin etkinliğinin artırılması için önceden bir tıbbi İngilizce kursu görülmesinin yararlı olacağını öne sürmüşlerdir (78). Koreli öğrenciler optimum şartlarda ve ders başarılarının etkilenmediği şartlarda dahi anadilde eğitimi tercih ederken Türk öğrencilerin hem öğretim üyesi hem de öğrenci açısından dil yetersizliğinin söz konusu olduğu şartlarda İngilizce tıp eğitime afinite göstermeleri üzerinde düşünülmesi ve tartışılması gereken bir durumdur. Bu tartışmayı yaparken Türk öğrencilerin İngilizce eğitimi seçme motivasyonlarının öncelikle mezuniyet sonrasında yurtdışında eğitim almak ve yurtdışında yaşamak olduğunun göz önünde bulundurulmasında fayda vardır. Ders içeriğini kavrama açısından anadilde İngilizce eğitim dilini karşılaştıran bir çalışma da Norveç'te aralarında tıp, mühendislik, matematik, sosyal bilimler, işletme ve beşeri bilimler gibi fakültelerin bulunduğu altı Norveç iki Alman yüksek öğretim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya Almanya'dan alınan öğrencilerle bir Norveç fakültesinden alınan öğrenciler yüksek lisans diğerleri lisans düzeyindedir. Çalışmanın sonuçlarına göre ders içeriğinin kavranması ile ilgili zorluklar ana dilde de mevcuttur, ancak yabancı dille eğitim sadece bu zorlukları daha da artırmaktadır. Bu çalışmada da diğer pek çok araştırmada olduğu gibi yabancı dille eğitimde en önemli faktörün hem öğretim üyesi hem de öğrenci ayağında İngilizce yeterliliği olduğu, bunun da İngilizce ek kurslar sayesinde sağlanabileceği, her iki dilde de kavramayı artıran bir diğer önlemin de eğitici niteliklerinin artırılması olduğu vurgulanmıştır (79). Yine benzer yönde bulgular sunan bir çalışma da İsveç'te fizik öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere hem İngilizce hem de anadilde ders verilmiş bu dersler videoya alınmıştır. Öğrencilere sorulduğunda öğrenciler iki ders arasında fark olmadığını söylemişlerdir. Ancak videolar izlendiğinde öğrenciler İngilizce yapılan eğitimde derse daha az katılım göstermişler, aynı anda hem not alma hem de dersi takip etmeleri azalmış, bu sorunla başa çıkmak için sorularını ders

sonunda yöneltmişler, ders öncesi konuyu okumuşlar ya da en kötü durumda dersi sadece mekanik bir biçimde not tutmak için kullanıp daha sonra bunları anlamlandırmak için kendi başına daha çok çalıştıkları gözlenmiştir. İngilizce eğitimde öğretim üyeleri ders sırasında tartışmaya, öğrencilere daha fazla soru cevap olanağı sağlamaya, ders sonrasında soru sorma imkanı vermeye, yeni bir konu anlatırken ek önlem almaya, öğrencileri ders öncesi eğitim materyali okumaya teşvik etmeye, olabildiğince çok farklı materyalle dersi desteklemeye davet edilmiştir. İyi eğitcilik özelliklerinin tüm dillerde ortak olduğu vurgulanmıştır (80). 2016 yılında yayınlanan Civan ve Coşkun tarafından İstanbul'da tüm bölümlerde hem Türkçe hem de İngilizce eğitim verilen bir vakıf üniversitesinde yapılan bir çalışmada matematik, fizik, kimya, bilgisayar mühendisliği, çevre mühendisliği, elektronik mühendisliği, iktisat ve yöneticilik gibi bölümlerden öğrencilerle yaptıkları çalışmada İngilizce dilinde eğitimin çoğunluğun akademik başarısını önemli ölçüde olumsuz etkilediğini bulmuşlardır. Bu etkinin birinci sınıf öğrencilerinde en yüksek düzeyde olduğu bildirilmiştir. Ancak başarı burslu öğrencilerde bu durumun tam tersine işlediği görülmüştür. Bu da öğrencinin İngilizce düzeyi iyi olduğunda bu olumsuz etkinin olumluya döndüğü şeklinde yorumlanmıştır (81). İngilizce yüksek öğrenimin öğrenci üzerinde pekçok olumsuz etkisi bulunduğunu bildiren bir çalışma da Suudi Arabistan'da Bilgisayar Bilimi, Mühendislik ve tıp öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Al Zumor tarafından yapılan bu çalışmanın sonuçları yüksek öğrenim öncesinde İngilizce yeterlilik kazanmamış öğrenciler için sonuçların katastrofik olduğu görülmektedir. Al Zumor öğrencilerin %78'i üzerinde İngilizce dilinde eğitimin ciddi negatif etkileri olduğunu, öğrencilerin aldığı yoğunlaştırılmış İngilizce programının bilimsel içeriği hazmetlerine yetecek düzeyde olmadığını, katılımcılardan %70'inin başarısızlıklarını ölçme değerlendirme görevlerinin İngilizce yapılmasına bağladıklarını %87'sinin testler anadilde olsa daha iyi sonuçlar alacaklarını bildirdiklerini, bu durumun öğrencilerin üzerinde endişe, korku, gerginlik, bezginlik, ve utanma gibi psikolojik etkileri de olduğunu ve sonuç olarak kötü eğitimsel çıktılara yol açtığını, eğitimsel süreçte başarının başarılı iletişim, etkileşim ve tartışma temelinde elde edilebilmesi dolayısıyla dil açısından yeterli hazır bulunuşluğu olmayan öğrencilerin verimli sonuçlar almasının mümkün olmadığını, bu sorunlu öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenmelerinin tercüme

edilmiş notlar ve yüzeysel özetlerle kısıtlı kaldığını, dil yeterliliği olmayan öğrencinin kendi kendine yaptığı bilimsel metin tercümesinin de güvenilir olmayacağını sıralayarak bir neslin zamanının tercümelerle boşa harcandığını eğitim anadilde olsa öğrencilerin anlamı daha kolay yakalayacağını öne sürmektedir (82).

Zengin ve çeşitli öğrenme kaynaklarına ulaşım açısından İngilizce eğitimin bir avantaj olduğu, özellikle elektronik ortamdaki İngilizce kaynakların öğrenci için hem kolaylık sağladığı hem de daha ulaşılabilir olduğu belirtilmiştir. Az sayıda öğrenci Türkçe kaynaklara da başvurduklarını bunu zaman kazanmak için tercih ettiklerini, ama bu durumda Türkçe terminolojiye adaptasyon sorunu çektiklerini ifade etmişlerdir. Türkçe kaynakların tercüme ağırlıklı ve daha eski olduğu dile getirilmiştir. İngilizce kaynaklara paralel olarak ana dilde kaynaklara da başvurmak Çinli öğretim üyeleri ve öğrencilerin de yabancı dilde eğitimle başa çıkma stratejileri arasında yer almaktadır (32). Mısırlı tıp fakültesi öğrencileri ise ders çalışırken İngilizce yazılmış yabancı kaynakları, Arapça ya da Mısırlı öğretim üyeleri tarafından İngilizce yazılan kaynaklara tercih ettiklerini bildirmişlerdir (68).

Öğrenciler ölçme değerlendirme etkinliklerinin İngilizce yapılması dolayısıyla çok ciddi bir fark yaşamadıklarını, soruların slaytlardaki kalıplara benzer olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler açık uçlu sorularla yapılan yazılı sınavlar olsa dilin bir problem olabileceğini vurgulamışlardır. Yapılan az sayıda açık uçlu sorulara dayanan yazılı sınavda kimi öğrencilerin soruları Türkçe yanıtlamayı tercih ettikleri aktarılmıştır. Buna benzer olarak Sabbour ve ark.nın çalışmasında öğrenciler yazılı sınavlarda İngilizce dolayısıyla zorluk çektiklerini ve azımsanmayacak bir kısmının aslında İngilizce cevaplamaları beklenen yazılı sınavları Arapça yanıtladıklarını bildirmişlerdir (68). Bizim araştırmamızda yine bazı öğrenciler çoktan seçmeli test soruları hazırlanırken yapılan dil hatalarının kendilerine sınavda zaman ve puan kaybettirdiğini belirtmişlerdir. Stajlarda sözlüler Türkçe yapıldığından herhangi bir sorun yaşanmadığı, ancak öğrencilerin kendilerini tıbbi bir konuda Türkçe olarak ifade etmekte zorluk çektikleri yarı İngilizce yarı Türkçe hibrid bir dile başvurdukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin sınavlara adaptasyonunun da zaman içinde iyileştiği belirtilmiştir. Sabbour ve ark. çalışmasında öğrenciler sözlü sınavlarda zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda klinikte sözlü sınavlar anadilde yapıldığından bir sorun teşkil etmediği eğer İngilizce olacak

olsa bu durumun öğrencilere zorluk yaratacağı öğrenci ifadelerinde yer almıştır (68). Klinik eğitimin teorik ayağının İngilizce slaytlar üzerinden Türkçe olarak gerçekleştirildiği, yabancı uyruklu öğrenci ya da Erasmus Programıyla değişime gelmiş bir öğrenci bulunduğu derslerin İngilizce olarak yapıldığı ya da yabancı uyruklu öğrenciye öğretim üyesinin dersi daha sonra İngilizce olarak aktardığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler dış eğitim kurumlarına [Sağlık Bakanlığı'na bağlı Eğitim ve Araştırma Hastaneleri ile birinci basamak sağlık kurumları] gittiklerinde de dil açısından kısa süreli bir uyum sorunu yaşadıkları bildirilmiştir. Bazı öğrenciler eğitimi İngilizce olarak almış olmanın hastalarla ve meslektaşlarıyla iletişim açısından en azından ilk başta sorun yaşayabileceklerini söylemişlerdir. Sabbour ve arkadaşlarının çalışmasında da öğrenciler hastalarla iletişimde sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir (68). Benzer olarak Birleşik Arap Emirlikleri'nde öğrencilerle iletişim becerileri eğitiminin İngilizce verilmesinin etkileri üzerine yapılan bir çalışmada öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü İngilizce anamnez almakta kendilerine güvendiklerini söylerken anadil Arapçada bu oran dörtte birin biraz üzerinde kalmaktadır. Öğrencilerin %44,4'ü iletişim eğitiminin İngilizce ağırlıklı verilmesini istememektedir (29).

Yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkilerde dilin bir bariyer olduğu, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrencilerin daha iyi kaynaştığı aksi takdirde yabancı uyrukluların dillerine göre alt gruplar halinde bölüdüğü, stajlar sırasında küçük gruplarda eğitim almanın tarafları yakınlaştırdığı aktarılmıştır. Özellikle daha eski yıllarda yabancı uyruklu öğrenci sayısı azken ya da yabancı uyruklular Türkçe bilmelerine rağmen dersin İngilizce yapılması konusunda ısrarcı olduğunda taraflar arasında gerginlik olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenciler İngilizce tıp eğitimi almanın öğrenim sırasında yurtdışı eğitim ve etkileşim olanaklarından daha fazla faydalanmayı sağladığını, mezuniyet sonrasında da yurt dışı mezuniyet sonrası eğitim, çalışma, akademisyenlik gibi kariyer olanakları ve mesleki anlamda bilgilerini güncel tutma açısından avantaj sağladığını düşünmektedirler. Kırkgöz'ün çalışmasına katılan öğrenciler ise tercih nedenleri arasında birinci sırada iyi ücret alacakları bir iş bulmak, daha geniş eğitim almak, kendi alanında konuları tartışabilmek, İngilizce konuşan kişilerle anlaşmanın ardında

beşinci sırada kendi alanında araştırma faaliyetlerine katılabilmeyi belirtmişlerdir (74).

Yabancı dilde eğitimin akademik başarılarını doğrudan etkilemediğini, ancak ders çalışma süresini artırdığı ve daha yorucu olabildiğini, ders çalışırken yaşanan zorlukların zamanla azaldığını belirtmişlerdir. Huhn ve arkadaşlarının Almanya kaynaklı çalışmasında da uluslararası tıp fakültesi öğrencileri anadilde eğitim gören akranlarına göre ders çalışırken daha fazla zaman harcadıklarını ve daha sıkı çalışmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda yabancı dilde eğitim eğitimin verildiği dilden bağımsız olarak öğrenmenin sağlanabilmesi için anadile göre daha fazla çaba ve zaman gerektirmektedir (83). Öğrenciler bazı hocaların İngilizce de hiç sorun çekmediğini, bunların sayıca daha az olduğunu ve yurtdışı deneyimi olduğunu tahmin ettiklerini, bazılarının da dersi Türkçe anlattığında daha faydalandıklarını söylemişlerdir.

Öğrencilerin hemen hepsi yabancı dilde eğitim almak konusunda seçim yapmak durumunda olsalar yine İngilizce eğitimi seçeceklerini belirtmişlerdir. Sabbour'un çalışmasında da öğrenciler tıpta Arapça diline geçmeye sıcak bakmamışlar, ancak bunun konuşma ve düşünceleri arasında uyumu sağlayacağı ve dolayısıyla daha yüksek performans gösterebileceklerini kabul etmişlerdir. Mısırlı öğrencilerin Arapça öğrenmeyi tercih edecekleri alanlar arasında Halk ve Toplum Sağlığı, İletişim ve Sağlık Eğitimi, Tıbbi Etik, Psikiyatri ve İç Hastalıkları sayılmıştır (68). Bu da öğrencilerin İç Hastalıkları hariç kuramsal ve sözel ağırlıklı alanlarda anadili tercih ettiklerini göstermektedir. İç Hastalıklarının bu alanlar arasında sayılması dahili branşlarda iletişimin cerrahi branşlara göre daha ön planda olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kırkgöz'ün çalışmasında ise son sınıftaki her on öğrenciden birinin İngilizce mühendislik eğitimi seçmiş olmaktan pişmanlık duyduğu belirlenmiştir (74). Kırkgöz'ün çalışması 2005 yılında yapılmıştır, bugün aynı çalışma yapılırsa aynı bulguların elde edilip edilmeyeceği soru işaretidir. Zira muhtemelen öğrencileri kendi istekleriyle seçtikleri yabancı dilde eğitimden bu kadar soğutan şartlardan en azından öğretim üyesinin dil yeterliği, öğrencinin dil yeterliği gibi bazıları bugün artık ortadan kalkmış ya da iyileşmiş olabilir. Yine bu çalışma ile Sabbour ve ark.larının çalışması arasında paralellik gösteren bir diğer bulgu öğrenciler arasında ilk ve orta öğrenimde İngilizce eğitim almış olanların genellikle

yüksek öğretimde de İngilizce konusunda daha talepkar ve tavizsiz olduğu bulgusudur (68).

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Görüşleri

Yabancı uyruklu öğrenciler kendi ülkelerinde tıp eğitimi alma imkanının olmaması, başka bir ülkede yaşama deneyimi kazanmak, bir çeşit öznel deneyim ya da macera hissiyle yurtdışı eğitime karar verdiklerini söylemişlerdir. Bu ifadeler Huhn ve arkadaşlarının çalışmalarında elde ettikleri verilerle benzerdir (83).

Kurumu seçme nedenleri de İngilizce eğitim vermesi ve daha önceden Türkiye’de eğitim almakta olan yakınlarının yönlendirmeleri olmuştur. Yakınların ve arkadaşların tavsiyesinin uluslararası öğrenciler açısından ülke ve kurum seçiminde belirleyici olduğu başka araştırmalardan da anlaşılmaktadır (83).

Kuruma eğitim dilinin İngilizce olduğunu bilerek başvurduklarını, ancak derslerin ilk üç yılda ağırlıklı olarak İngilizce yapılırsa da bazen hocaların Türkçeye geçtiğini böyle bir durumda İngilizce ders anlatılması konusunda ısrar edemediklerini zira kendilerini baskı altında hissettiklerini söylemişlerdir. Bazı hocaların yabancı dil yeterliliği düzeyi nedeniyle İngilizce anlatmasındansa Türkçe anlatmasını yeğlediklerini, o zaman hiç olmazsa slaytlarda takip edebildiklerini aktarmışlardır. Klinikte derslerin Türkçe anlatılmasının uluslararası öğrencileri olumsuz yönde etkilediği, ancak eğitime yönelik taleplerinin öğretim üyeleri tarafından hiçbir zaman karşılıksız bırakılmadığı anlatılmıştır. Öğretim üyesi desteği Malau-Aduli’nin çalışmasında da pozitif anlamda dile getirilmiştir (76). Uluslararası öğrenciler açısından yabancı dilde eğitim farklı senaryolar içermektedir. Bu çalışmada uluslararası öğrenciler öğretim dilinin hem öğretim üyeleri hem de yerli öğrenciler için yabancı dil olduğu şartlarda eğitim almaktadırlar. Oysa Huhn ve arkadaşlarının ya da Malau-Aduli’nin çalışmasında öğretim dili uluslararası öğrenciler için yabancı dil iken yerli öğrenciler ve öğretim üyeleri için anadildir. Uluslararası öğrencilerin bu durumlardan hangisinde öğrenme açısından daha avantajlı olacağı tartışılması gereken bir durumdur. Eğitim dilinin tüm taraflar için yabancı dil olduğu durumda bireyler açısından uyumun daha kolay olacağı ve akademik rekabet açısından daha eşit bir durum varmış gibi gözükse de bu durum pek çok araştırmanın bulgularıyla desteklenen en azından öğretim üyelerinin kendi

dilinde ders verirken daha esnek olması, ders içeriğinin daha zengin, dilin daha akıcı olması vb nedenlerle öğrenciye daha kaliteli öğrenme olanakları sunuyor gibi durmaktadır. Öte yandan İngiltere’de yüksek lisans programlarını bitirmiş uluslararası tıp fakültesi mezunlarına geçmiş yaşantıları sorulduğunda öğrencilerin çektiği zorlukların sadece dilin sözel içeriği olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerden biri aynı dili konuşup anlaşılamamanın mümkün olduğunu zira dilin sosyo-kültürel bileşenlerinin öğrenilmesinin daha uzun sürdüğünü dile getirmiştir (84).

Yabancı uyruklu öğrenciler klinik eğitimde kendilerinden Türkçe öğrenmiş olmalarının beklendiğini, ancak hastalarla görüşürken hala kendilerini rahat ve yeterli hissetmediklerini bildirmişlerdir. Bir öğrenci hasta görüşmelerinde Türk öğrencilerden destek alarak duruma başa çıkmaya çalıştığını bildirmiştir. Uluslararası tıp fakültesi öğrencileri için klinikte hastayla karşılaşmada yerel dil sorununun ülkeden bağımsız ortak bir sorun olduğu anlaşılmaktadır (83).

Yabancı uyruklu öğrencilerin ortak sorunlar yaşamaları dolayısıyla birbirleri için destek grubu gibi iş gördüğü paylaşılmıştır. Ortak sorunların uluslararası öğrencileri bir araya getirdiği ve bu öğrencilerin ağırlıklı olarak diğer uluslararası öğrencilerle sosyalleştiği Almanya’da Heidelberg’deki tıp fakültesi uluslararası öğrenciler üzerinde Huhn ve arkadaşlarının çalışmasında da elde edilen bir bulgudur (83). Bu bulgular Tazmania’da tıp fakültesinde uluslararası öğrencilerle yapılan çalışmada da birebir aynı şekilde elde edilmiştir (76). Türk öğrencilerle sosyalleşmenin, ancak zaman içinde kendilerinin Türkçe öğrenmesi koşuluyla gerçekleştiğini, o zamana kadar her iki tarafın da İngilizce konuşmakta çekimser davrandığını belirtmişlerdir. Yerel öğrencilerle kaynaşmada yaşanan güçlüğü uluslararası öğrenciler açısından ülkeden bağımsız bir fenomen olduğu anlaşılmaktadır (76, 83).

5.3. Mezunların Görüşleri

Mezunların görüşleri öğrencilerin görüşleriyle paralel olsa da zaman içinde bir takım değişikliklerin olduğu, kuruluş aşamasında dışarıdan gelen destek çekilince Fakültenin bazı branşlarda bir müddet İngilizce iyi düzeyde ders anlatabilecek hoca bulmakta zorlandığı anlaşılmaktadır. Eski mezunlardan biri İngilizce eğitim almış

olmanın kariyer üzerine etkisinin beklendiği ölçüde olmadığını tanık olduğu durumlarla anlatmıştır.

Yabancı uyruklu mezunun görüşleri de yabancı uyruklu öğrencilerinkini teyid eder nitelikteydi. Kurumu İngilizce eğitim verdiği için tercih ettiğini söyleyen mezun, dersi Türkçe anlatan öğretim üyeleri ile karşılaştığında bir çeşit şok yaşadığını, ama bunun yurtdışına giden bir öğrencinin göze alması gereken bir risk olduğunu belirtmiştir. Öğrencilik döneminde dilden çok asıl zorlandığı şeyin Türkiye'deki ders çalışma tarzı olduğunu, burada ağırlıklı olarak hafıza dayanan bir eğitim olduğunu, ancak zamanla buna da alıştığını paylaşmıştır. Mohanna'nın İngiltere'de yüksek lisans mezunlarıyla yaptığı çalışmada buna benzer bir argüman tam zıt yönde dile getirilmiştir. Anılan çalışmadaki Iraklı mezun kendi ülkesinde eğitim sisteminin daha çok bilginin hatırlanmasına dayandığını, hiçbir zaman fikir beyan etmeleri ya da bilgiyi çözümlenmeleri gerektiğini bu nedenle ilk başladığında bilgileri hatırlayabildiğini ancak görüş bildiremediğini ya da eleştirel bir analiz yapamadığını söylemiştir (73). Farklı eğitim sistemleri arasında geçiş yaparak uyum sağlamaya çalışmak uluslararası öğrenciler açısından yabancı dil ve sosyal sorunlara ek olarak öğrenmede zorluk yaratan bir etken olmaktadır.

Yabancı uyruklu mezunun paylaştığı olumlu bir deneyimin klinikte hastaların çok anlayışlı oldukları, kendisine iyi davrandıkları ve çok destek oldukları, nereli olduğunu sordukları ve ilgi gösterdikleri şeklindedir. Bu deneyim Kling ve arkadaşlarının Danimarka kaynaklı araştırmasında bahsettiği klinikte Dence konuşmayan bir öğrencinin konsültasyona katılması durumunda hastaların rahatsız olduğu ve klinik eğitime katılmak istemediği şeklindeki görüşten oldukça farklıdır (31). Bu görüş yabancı uyruklu Dönem 5 öğrencisinin görüşleriyle de benzerdir. Bu Dönem 5 öğrencisi Türklerin çok sıcakkanlı olduğunu, Türkler için 'yabancı' teriminin anlamının diğer ülkelere farklı olduğunu, Türklerin 'yabancı'lara misafir gibi davrandığını ve bu kültürün kendisine bir uluslararası öğrenci olarak destek olduğunu anlatmıştır.

5.4. Yöneticilerin Görüşleri

Her iki yöneticinin görüşleri arasında ortaklıklar ve farklılıklar vardır. Her iki yöneticinin de kuruma başlarken kurumla ilgili beklentileri olumlu yöndedir.

Yöneticilerden biri kurumun şartlarını kendini geliştirme açısından bir fırsat olarak görmüşken yurtdışı deneyimi olan diğer yönetici bu kurumda öğrencilerin İngilizce düzeyi nedeniyle İngilizce eğitim dilinde ders vermekte zorluklar yaşanabileceği endişesi taşımıştır, ancak beklentilerinin üzerinde bir öğrenci grubuyla karşılaştığını belirtmiştir. Diğer yönetici kurumun uluslararası öğretim üyesi kadrosunun daha zengin olmasını beklemiştir. İngilizce eğitim dili uluslararası öğretim üyesi hareketliliğini sağlamak açısından da önerilmesine rağmen pratikte tıp fakülteleri özelinde bunun ne kadar sağlanabildiği tartışılması gereken bir konudur.

Yabancı dille eğitim veren kurumda yönetici olmak konusunda yöneticilerden biri herhangi bir farklılık yaratmadığını söylerken diğer yönetici bu pozisyonun diğer kurumlara göre daha farklı ek nitelikleri gerektirdiğini söylemiştir. Bu anlamda en azından öğretim üyesi olarak konu alanının bilgisi dair yabancı dil yeterliliği yanında İngilizce hazırlanacak belgeler, yazışmalar, uluslararası ilişkiler, uluslararası öğretim üyeleri ve öğrenciler dolayısıyla ortaya çıkan durumlarda ek mevzuat bilgisi ihtiyacı ilk akla gelen ek niteliklerdir. Her iki yönetici İngilizce düzeyi yetersiz öğrencilerin eğitim sırasında zorluklarla karşılaşabileceğini söylemiş, bunlardan biri anadilde eğitimin programın amaç ve hedeflerine ulaşmada daha üstün olacağını belirtmiştir. Bir yönetici öğretim üyelerinin İngilizce yeterliliğine vurgu yaparken diğeri öğretim üyelerinin bu anlamda farkındalığının artırılmasına ihtiyaç olduğuna dikkat çekmiştir. Her iki yönetici de İngilizce ve Türkçe eğitim dili arasında bir tercih belirtmemiştir. Bu çalışma ulaşılabilen kaynaklardan görülebildiği kadarıyla konuyla ilgili olarak tıp fakültesi bağlamında yönetici görüşlerini değerlendiren ilk çalışmadır. Bu kurumun bir vakıf üniversitesine bağlı olması da devlet üniversitelerinden farklı dinamikleri olmasını getirmektedir. Burada yöneticiler tarafından belirtilmemekle beraber öğretim üyesi ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden hem uzmanlık alanında hem de yabancı dil açısından yeterliliğe sahip öğretim üyelerinin istihdamı ve kuruma kalıcılıklarını sağlanmasının bir sorun teşkil ettiği anlaşılmaktadır.

5.5. İdari Personelin Görüşleri

İdari personel işe baş vururken kurumun İngilizce açısından daha destekleyici olacağını ve kendilerine gelişme imkanları sunacağını beklediklerini, ancak bu

beklentinin hayatta karşılık bulmadığını ifade etmiştir. Öğretim üyeleri paralelinde olan bu beklenti çok yerinde bir taleptir. Özellikle yabancı uyruklu öğrenci sayılarının git gide artmakta olduğu günümüz şartlarında idari personele İngilizce yeterlilik kazandırılması olmazsa olmaz bir durumdur, zira yabancı dilde iletişim sorunu günlük hayatta idari personelin yaşadığı başlıca zorluluklardan biridir. İdari personelin yabancı dilde yetersiz olması duyuru yapmak ya da öğrencilerle iletişim kurmak gibi yollarla alternatif çözümler yaratılmasını ya da bazı görevlerin öğretim üyelerine aktarılmasını getirmiştir.

5.6. İngilizce Tıp Eğitiminin Getirisi ve Bedeli

İngilizce yükseköğretimin gerekçelerine başta Yabancı Dilde Yüksek Öğretim Tartışması başlığı altında değinilmişti. Anadilde yüksek öğrenim bireyler ve ülkeler açısından büyük bir kazanımdır. Ülkemizde tıp eğitiminin tarihine bakıldığında anadilde tıp eğitimi daha başlangıçta 1827’de konulan bir hedeftir ve ciddi mücadeleler sonucu ulaşılmış bir aşamadır. Öte yandan ülkenin halen bilim üreten bir merkez haline gelememiş olması bugün bilim alanında dışa bağımlılığı kaçınılmaz hale getirmektedir. İngilizce yüksek öğretim Marshal yardımlarıyla açılan çatlaktan ülkeye sızmıştır. Bugün gelinen noktada bireyler büyük oranda bunu sorgulamayı dahi bırakmışlardır. Evet, bugün bilim ağırlıklı olarak batıda üretilmektedir ve bilimin iletişim medyası İngilizcedir, ancak İngilizcenin ve diğer yabancı dillerin doğru düzgün öğretilmesi neden orta öğrenimde sağlanamamaktadır? Neden ülkenin en kaliteli insan gücünü oluşturan hekimler daha öğrenciliklerinden itibaren yurtdışına gitmek istemekte ve bunun için ek zorlukları göze almaya hazır hale gelmektedir? Türkiye’den yurtdışına tıp okumak için giden gençlerin özellikleri nelerdir? Ülkeye yurtdışından tıp okumak için kimler gelmektedir? Bunun ülkeye ne faydası olmaktadır? Bütün bu soruların cevapları bilimsel yöntemlerle araştırılmalı, ortaya konmalı ve dürüstlikle tartışılmalıdır, zira bu yanıtlara ulaşılmadan yabancı dille eğitim alanında ayakları yere basan ve ülkenin gelecekteki nitelikli insan kaynaklarını garanti altına alan bir vizyona ulaşmak mümkün olmayacaktır.

5.7. Birey Açısından, Kurum Açısından ve Ülke Açısından Sonuçlar

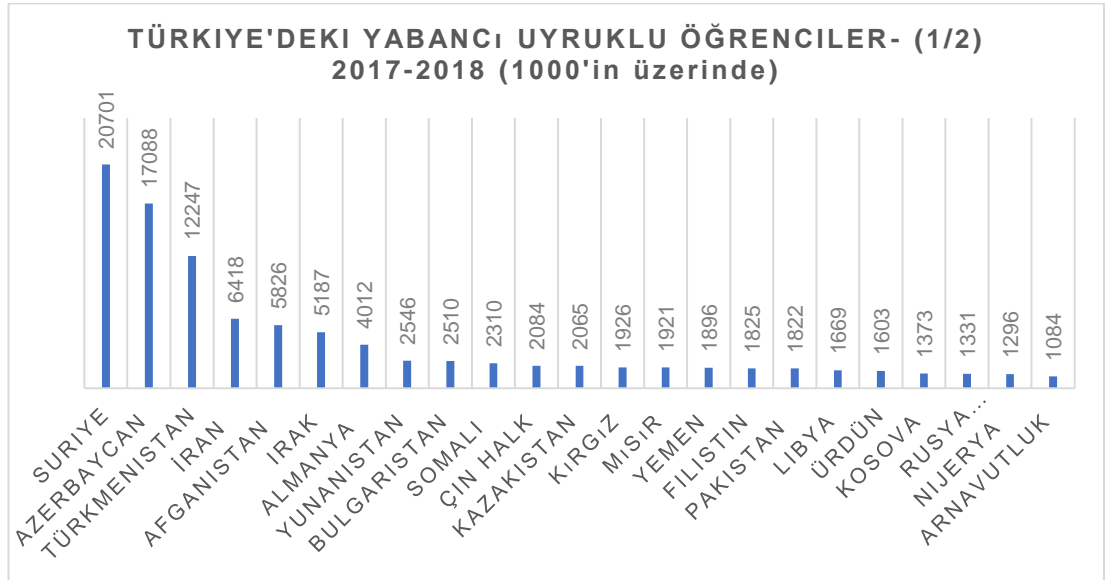
Yabancı dil bilgisi bireye yaşam boyunca pek çok fırsatlar getirmesinin yanında ufuk açıcı olmakta, farklı kültürlerin penceresini ve yeni kazanımlarının önünü açmaktadır. Bu nedenle yabancı dil yeterliliği kişi açısından önemli bir zihinsel ve içsel zenginliğin anahtarı rolü oynamaktadır. Öğrenilen her yeni dil bu zenginliğe yeni bir boyut eklemektedir.

Sinirbilim alanında hızla artan bilgi birikimi beynin fonksiyonlarını daha iyi anlamamızı sağlamakla birlikte edindiğimiz her bilgi yeni pekçok soruların doğmasına yol açmaktadır. Bugünkü bilgilerimize göre öğrenmede; algı, dikkat ve bellek en önemli zihinsel işlevlerdir. Yine bugün bildiğimiz kadarıyla hatırlamanın ilk aşaması kısa süreli bellekte ya da işlemsel bellekte başlamaktadır. Maalesef işlemsel bellek sınırsız bir kapasiteye sahip değildir. Yabancı dilde otomatikleşmemiş bir kişide yeni karşılaşılan bilginin işlenmesi, yabancı dili anlama işlemiyle paralel gerçekleşmektedir. Bu da işlemlerde yavaşlamayı getirecek, zincirleme akan işlemlerde kopuklar olacaktır. Derin anlama ve öğrenmenin bu şartlarda gerçekleşmesi pek mümkün görünmemektedir. Eğer yabancı dilde yükseköğretimde diretilecekse bu alanın aktörleri işe koyulmadan önce mutlaka yabancı dilde düşünebilecek, kavramları farklı biçimlerde ve farklı ifadelerle açıklayabilecek, tartışma yürütebilecek, kendini yazılı ve sözlü zengin bir dille ifade edebilecek, duyduğunu anlayabilecek ve yabancı dilde deyim kullanma, espri yapma gibi zengin dil içeriklerine hakim olabilecek düzeyde dil yeterliliği kazanmış olmalıdır. Betimlenen düzey, dili anlamak ve konuşmaktan öte, bir kültürü edinmiş olmayı gerektiren, ulaşılması kolay olmayan bir düzeydir. Aksi takdirde yabancı dilde yükseköğretim, bireylerin dilde ve zihinde fakirleşmesine yol açacak, bu bireylerin beyinleri bu şekilde formatlanacak ve böyle bireylerden oluşan toplumlar da kendi ayakları üzerinde duramayarak her anlamda bağımlılık bu ülkeler için kaçınılmaz son olacaktır.

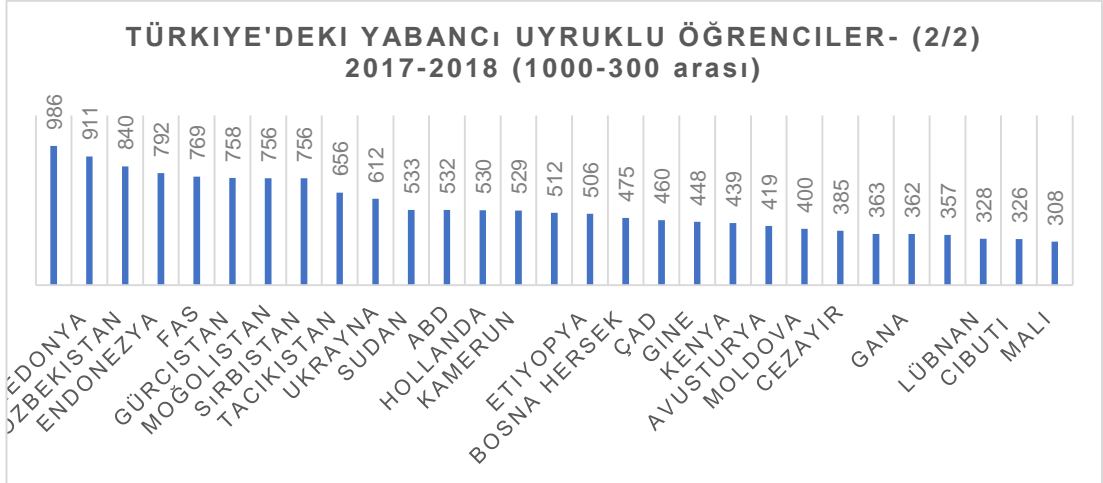
UNESCO verilerine göre Türkiye 2012 yılında yurtdışına öğrenci gönderen ilk 10 ülke arasındadır (85). YÖK'ün kendi sitesinde yayınlanan istatistiklere göre ise Türkiye'ye gelen öğrencilerin sayısı 2017-2018 öğretim yılında toplam 124.436'dır. Aşağıda yer alan ve anılan sitedeki istatistiklerden yararlanılarak hazırlanan grafiklerden görüleceği üzere geçici olarak ülkemize sığındıkları kabul

edilen Suriyeliler hariç bu öğrencilerin büyük çoğunluğu Azerbaycan ve diğer Türki Cumhuriyetlerden olup esasen anadilleri Türkçenin ağız ve lehçeleridir. Yine grafikte yer alan Almanya, Bulgaristan, Yunanistan hatta İran ve Irak gibi ülkelerden gelen öğrenciler arasında da Türk kökenli öğrencilerin büyük çoğunluk olduğunu tahmin etmek zor değildir (86).

Yabancı uyruklu öğrencilerin ne kadarının yabancı dille yürütülen programlarda kayıtlı olduğu bu sitedeki verilerden anlaşılmamaktadır. Yabancı dille eğitim gören uluslararası öğrencilerden ne kadarı eğitim dili Türkçe olsaydı yine Türkiye'ye gelmeyi tercih ederlerdi? Yetersiz İngilizce ile yapılan yabancı dilde eğitim bu uluslararası öğrencilerin gözünde Türkiye'nin imajını nasıl etkilemektedir? vb. Ülkenin uluslararasılaşma politikaları açısından cevaplanması gereken sorulardır.



Grafik 5.1. 2017-2018 Öğretim Yılında Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayıları (1000’in üzerinde)



Grafik 5.2. 2017-2018 Öğretim Yılında Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayıları (1000-300 arası)

Araştırmanın Kısıtlılıkları

Bu araştırma eğitim dili İngilizce olan bir tıp fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Sonuçta bu kurumda çalışan ya da burada eğitim alan bireylerin neredeyse tamamı eğitim dilinin İngilizce olmasının burada çalışma ya da öğrenim görme kararlarını olumlu yönde etkilediğini baştan belirtmişlerdir. Bu nedenle çalışmanın sonucu Türkiye’deki tüm tıp fakültelerine genellenemez ve Türkçe eğitim veren fakültelerdeki tarafların bu konudaki görüşleri çalışmanın kapsamı dışında kalmıştır. Ancak zaten genelde niteliksel çalışmaların ve özelde de bu çalışmanın böyle bir iddiası yoktur ve çalışmanın başlığı ile içeriği bu anlamda uyum içindedir.

Yine söz konusu fakültenin bir vakıf üniversitesi bünyesinde olması, araştırmacının da bu kurumun bir mensubu olması, bir mezunla yapılan tek bir görüşme hariç tüm görüşmelerin fiziken kurum dahilinde gerçekleştirilmiş olması ve ses kaydı alınması da katılımcıların görüşlerini dile getirirken bazı konularda görüşlerini açıkça ifade etmeleri üzerine olumsuz etki etmiş olabilir. Bu tür etkenlerin olumsuz etkisini azaltmak için katılımcılara verilerin anonim hale getirilerek kullanılacağı ve ne zaman isterlerse görüşmeden ya da çalışmadan ayrılacakları teminatı verilmiştir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

İngilizcenin yüksek öğretimde eğitim dili olarak bir alternatif olması ve hatta anadilin yerini alması bütün dünyada hızla yaygınlaşan bir fenomen olarak karşımıza çıkmaktadır. Hemen tüm ülkelerde İngilizcenin uluslararası dil, ortak dil ya da bilim dili olarak kabul görmesinin arttığı, global olarak uluslararasılaşma, Avrupa özelinde ise Avrupa Birliği Serbest Dolaşım, Avrupa Birliği Ortak Eğitim Alanı gibi hedeflerin yükseköğretimde İngilizce dilinde eğitim programlarının açılmasını ve yürütülmesini körüklediği görülmektedir.

Üniversite yılları bireyin kendini geliştirmesi bakımından yaşamın en değerli yıllarıdır. Yüksek öğretim örgün eğitimin son durağı olup bu aşamadan sonra bireyin yaşam içindeki statüsü değişmekte ve alıcı olarak geçirdiği yılların sonuna gelerek toplumun iş gücü kaynağının içinde yer almaktadır. İnsan ömrünün uzamasıyla yaşam boyu öğrenme özellikle profesyonellik açısından kendini dayatsa da üniversite yıllarındaki sınırlı sorumluluk ve ders dışı zaman kullanımındaki özgürlük çalışma hayatı başladıktan sonra çok sınırlanmakta veya tamamen ortadan kalkmaktadır.

Yüksek öğretimin konu alanının temel bilgi beceri ve tutumları dışında bireye katması gereken minimum özellikler sadece okur yazarlıktan öte, bilimsel düşünce tarzı, kendini yazılı ve sözlü olarak bilimsel verilere dayalı bir biçimde ifade edebilme, özgürce düşünme, eleştirel değerlendirme ve akıl yürütme yeterliliği olmalıdır. Ayrıca birey içinde yaşadığı toplum, dünya ve evren hakkında kapsamlı bir farkındalık geliştirerek kültürlenmelidir. Tüm bu temel yeterliliklerin temelinde anadil yeterliliği yatmaktadır. Anadilde bu yeterliliklere ulaşamamış bireyin bu eksikliğini yabancı dilde kapatması nerede ise imkansızdır. Etkili ve verimli bir yabancı dilde yükseköğretimin önkoşulları ülkenin fertlerinin daha okul öncesi dönemden başlayarak anadilde yukarıda belirtilen yetkinlikler hedeflenerek eğitime başlanması ve yabancı dil eğitiminde yeterliliğin de üniversite sıralarına gelmeden kazandırılmasıdır.

‘Ülkeler uluslararası öğrencilere kapılarını açarken ülkenin kendi gençleri bu akımdan nasıl etkilenmektedir? Bu gençlerin anadilde eğitim ve fırsat eşitliği hakları nasıl etkilenmektedir? İngilizce yeterliliğinin kazanılmasının konu alanında yeterlilik kazanma, derin öğrenme açısından bedeli ne olmaktadır? Türkçenin bilim

dili olarak gelişimi nasıl etkilenmektedir? vb.' gibi sorular, bu alanda sorulması gereken pek çok sorudan en acil cevap gerektirenleridir.

İngilizce eğitimin tüm taraflar için bir bedeli vardır. Öğretim üyeleri derslerini İngilizce hazırlarken daha fazla zaman harcamakta, anadildeki esnekliklerini kaybetmekte, hatalı İngilizce kullanmamak uğruna ders içeriğinde sınırlamaya gidebilmekte ve hem daha fazla iş yükü hem de stres altında kalmaktadırlar. Öğrenciler ise aynı miktarda bilgiyi anlayabilmek ve öğrenebilmek için daha fazla emek ve zaman harcamakta ve kendilerine aktarılan içeriğin fakirleşmesinden ciddi anlamda etkilenmektedir. Harcanan ek zaman öğrencinin hem mesleki hem de meslek dışı alanlarda kendini geliştirmek için kullanabileceği zamandan çalınmaktadır. Bu duruma esasen orta öğrenimde halledilememiş olan yabancı dilde yeterlilik sorununun üniversite çağlarına ertelenmesi yol açmaktadır. Bu erteleme aynı zamanda genç nüfusun hazırlık sınıflarıyla vakit geçirerek üretime bir yıl daha geç katılması anlamına gelmektedir. Öğretim üyeleri ise zaten ağır iş yükü ve düşük ücret politikaları yüzünden zor şartlarda çalışmaktadırlar. Zaman insan hayatında harcadığında yerine konamayan en önemli kaynaktır. Ülkeden nitelikli araştırmaların çıkması önündeki en önemli engellerden biri akademisyenler tarafından bu işe ayrılacak zaman bulunamamasıdır. Nitelikli insan gücü yetiştirmek için üniversitelerde ciddi çaba sarf edilmekte, ancak bu insan gücünün niteliğine uygun çalışma ve üretim şartları sağlanamamaktadır.

Görülen odur ki İngilizce Yükseköğretimden en karlı çıkan taraf İngilizceyi anadil olarak kullanan ülkeler olmaktadır. Bu ülkeler bütün dünyadan eğitimin her düzeyinde kalbur üstü öğrencileri devşirmekte ve bu öğrenciler doğrudan üretime geçebilecek şekilde ellerine bu ülkeler tarafından hiçbir bedel ödenmeden İngilizce sorununu halletmiş olarak geçmektedir. Üstelik bu ülkeler bütün dünyada İngilizce öğretimi için harcanan kaynaklardan ciddi bir menfaat sağlamaktadır. Öte yandan bilim dünyasında İngilizcenin kayıtsız şartsız tek bilim dili olarak kabulü, anadilde fakirleşmeye ve uluslararasılaşmadan çok tekelleşmeye hizmet edebilir.

Konunun değerlendirilmesi gereken bir başka yönü de şu anda yaşanan sıkıntıların en azından bir kısmının geçiş dönemine özgü zorluklar olup olmadığıdır. Bu küçük çaplı araştırmanın verileri dahi öğretim üyeleri ve öğrencilerin demografik özellikleri karşılaştırıldığında İngilizce yeterliliğinin kazandırılması açısından ciddi

bir özgeçmiş farklılığı ortaya koymaktadır. Nesiller arasındaki bu fark aynı şekilde devam ettiği takdirde önümüzdeki on yıllarda yabancı dille eğitim veren okullar kendi öğretim üyesi kadrolarını yetiştirmeye başladığında en azından öğretim üyesi ayağıyla ilgili dile getirilen sorunlar ciddi oranda azalacaktır. Tabii her hâlükârda bu gidişle herhangi bir ek önlem alınmadığı takdirde anadilin bilim dili olma açısından aldığı yara kalıcı olacak, hatta daha derinleşecektir. Araştırma sırasında görüşülen öğretim üyelerinden sadece bir ya da iki tanesi bu konuya adeta çekinerek değinmiş, bir odak grup toplantısı sırasında öğrencilerden biri defalarca sözü bu konuya getirmeye çalıştıysa da diğerlerinin bu anlamda hiçbir farkındalığı ya da en azından kaygısı olmadığı ve bu nedenle bir tartışmanın dahi açılmadığı gözlenmiştir. Bu duruma yükseköğretimin en önemli aktörleri olan öğretim üyeleri ve öğrencilerin bilim açısından ‘ülkenin treni kaçırmış olduğu’ düşüncesini içselleştirmiş olmaları mı yol açmaktadır?

Japon asıllı ünlü bilim insanı Michio Kaku ‘Zihnin Geleceği’ başlıklı kitabında Neuroscience alanında yapılan çeşitli ilerlemeleri aktarırken zihin içeriklerinin kaydedilebileceği ve aktarılabilirliğinden, insan zihninin yapay zekayla birleştirilebileceğinden bahsetmektedir. Belki yeni teknolojiler sayesinde çok da uzak olmayan bir gelecekte öğrenme ve öğretme bugün ancak hayallerimizi süsleyen bir şekil alacaktır. Belki o şartlarda dil, bireyler arasında bir bariyer olmaktan çıkacaktır. Ancak yine de bu tür bilgi ve deneyim alışverişleri muhtemelen eşitler arasında daha farklı düzeylerde gerçekleşecektir. Eğer bir gün bilim ve teknoloji insanların bilgi beceri ve yeterlilikleri kazanmasında eşitsizlikleri giderebilecek ve eğitimi uzun süren bir süreç olmaktan çıkarıp örneğin beyne bir chip yerleştirilmesi gibi küçük bir tıbbi müdahale haline getirebilecekse bile o güne kadar girilen yolda tüm tarafların anadilde eğitimin değeri konusundaki farkındalığı kaybetmeden gerekli önlemleri alarak ilerlemesi hem bireylerin hem de ülkelerin uluslararasılaşma açısından beklentilerinin hüsrana sonuçlanmasını engelleyebilir. Öğrencilerin İngilizce eğitimi tercih etmede öncelikli sebeplerinin arasında kariyerine yurtdışında devam etmek, yurtdışında yaşamak isteği vardır. Bu bulgu nitelikli insan gücü kaybına yol açacak ve ülke açısından ciddiyetle yaklaşılması gereken çok önemli bir durumu ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın benzerlerinin İngilizce eğitim veren başka Vakıf Üniversitesi Tıp Fakülteleri yanında Devlet Üniversitelerine bağlı Tıp Fakültelerinde de gerçekleştirilmesi ülkenin genelindeki tablo hakkında daha ayrıntılı ve genellenebilir verilere kavuşulmasını sağlayacaktır.

Son olarak bir mezun tarafından dile getirilen bir dileği vurgulayarak bitirmek uygun olacaktır.

MI_2005: Çok üzücü yani, sırf İngilizce Tıp olacak diye acıya dönüşüyor olay. Acıya dönüşmesin...

7. KAYNAKLAR

1. Fischer S. Dilin Tarihi. 3 ed. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları; 2010.
2. Harari Y. Hayvanlardan Tanrılara Sapiens İnsan Türünün Kısa Bir Tarihi. 29 ed. İstanbul: Kolektif Kitap; 2015.
3. Lai CS, Fisher SE, Hurst JA, Vargha-Khadem F, Monaco AP. A forkhead-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder. *Nature*. 2001;413(6855):519-23.
4. Chomsky N. Dil ve Zihin. Ankara: Bilge Su Yayıncılık; 2018.
5. Sacks O. Sesleri Görmek Sağlıkların Dünyasına Bir Yolculuk. 1. Baskı ed. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları; 2001.
6. Kula OB. Dil Felsefesi ve Edebiyat Kuramı-I. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları; 2012.
7. Preston JL, Frost SJ, Mencl WE, Fulbright RK, Landi N, Grigorenko E, et al. Early and late talkers: school-age language, literacy and neurolinguistic differences. *Brain*. 2010;133(Pt 8):2185-95.
8. Gilkerson J, Richards JA, Warren SF, Oller DK, Russo R, Vohr B. Language Experience in the Second Year of Life and Language Outcomes in Late Childhood. *Pediatrics*. 2018;142(4).
9. Korkmaz B. Dil ve Beyin Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozuklukları. İstanbul: Yüce Yayın; 2005.
10. Snowdon DA, Kemper SJ, Mortimer JA, Greiner LH, Wekstein DR, Markesbery WR. Linguistic ability in early life and cognitive function and Alzheimer's disease in late life. Findings from the Nun Study. *JAMA*. 1996;275(7):528-32.
11. Riley KP, Snowdon DA, Desrosiers MF, Markesbery WR. Early life linguistic ability, late life cognitive function, and neuropathology: findings from the Nun Study. *Neurobiol Aging*. 2005;26(3):341-7.
12. Vygotsky L. Thought and Language. USA: The MIT Press; 1986.
13. (AICTE) ICfTE. Ancient Universities in India 2019 [Erişim tarihi 17 Temmuz 2019] Erişim adresi: <https://www.aicte-india.org/downloads/ancient.pdf>.
14. The Editors of Encyclopaedia Britannica. First Universities In The Western Hemisphere 2019 [Erişim tarihi 17 Temmuz 2019] Erişim adresi:

<https://www.britannica.com/topic/university/> First-universities-in-the-Western-Hemisphere.

15. Phillipson R. English, the Lingua Nullius of global hegemony. In: Kraus PA, Grin Fo, editors. The politics of multilingualism : Europeanisation, globalisation and linguistic governance. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company; 2018.
16. Altbach PG, Knight J. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*. 2007;11(3-4):290-305.
17. Daerden J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. Londra: British Council; [Erişim tarihi 22 Temmuz 2019] Erişim adresi: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf).
18. Macaro E, Curle S, Pun J, An J, J. D. A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*.: Cambridge University Press; 2018.
19. Başıbek N, Dolmacı M, Cengiz BC, Bür B, Dilek Y, Kara B. Lecturers' Perceptions of English Medium Instruction at Engineering Departments of Higher Education: A Study on Partial English Medium Instruction at Some State Universities in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014;116:1819-25.
20. Bozdoğan D, Karlıdag B. A case of CLIL practice in the Turkish context: Lending an ear to students. *Asian EFL Journal*. 2013;15:90-111.
21. Kılıçkaya F. Instructor's attitudes towards English-medium instruction in Turkey. *Humanising Language Teaching* 2006;8(6):1-8.
22. Kirkgoz Y. Globalization and English Language Policy in Turkey. *Educational Policy*. 2009;23.
23. Macaro E, Akincioglu M, Dearden J. English Medium Instruction in Universities: A Collaborative Experiment in Turkey. *Studies in English Language Teaching*. 2016;4:51.
24. West, R, Güven A, Parry J, Ergenekon T. The state of English in higher education in Turkey: A baseline study Ankara: British Council; 2015 [Erişim tarihi 5 Ağustos 2019] Erişim adresi: http://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/he_baseline_study_book_web_-_son.pdf.

25. Kırkgöz Y. Students' perceptions of English language versus Turkish language used as the medium of instruction in higher education in Turkey. *Turkish Studies*. 2014;9(Fall- 12):443-59.
26. Sarıkaya Ö, Berrak ÇY, Sav A, Fak A, Serdar, İstik Se. Yabancı Dilde Tıp Eğitimi Tartışması. *Tıp Eğitimi Dünyası* 2003;10(Ocak):15-21.
27. Bölükbaşı O. Türkçe Tıp Eğitimi; Eski Ama Gerçekleşmiş Bir Hayalin, Elbirliği ile Yok Edilişi. *STED*. 2004;13(11):3.
28. Ismail H. Are we ready for arabization in medical education? *Journal of family & community medicine*. 2002;9:67-9.
29. Mirza DM, Hashim MJ. Communication skills training in English alone can leave Arab medical students unconfident with patient communication in their native language. *Educ Health (Abingdon)*. 2010;23(2):450.
30. A Mahmdani A, H Abdel Rahman S. [Evaluating the impact of Arabization on medical students' acquisition, Gezira University, Sudan]. *Eastern Mediterranean health journal*. 2006;12 Suppl 2:S223-9.
31. Kling J, Tolsgaard MG, Løkkegaard E, Teilmann G, Mola G, Poulsen JH, et al. Danish doctors' reactions to 'internationalization' in clinical training in a public university hospital. *BMC Research Notes*. 2019;12(1):411.
32. Yang M, S. O'Sullivan P, M. Irby D, Chen Z, Lin C, Lin C. Challenges and adaptations in implementing an English-medium medical program: a case study in China. *BMC Medical Education*. 2019;19:1-8.
33. Köksoy M. Yabancı Dille Eğitim Türk Yüksek öğretiminde Yabancı dille Eğitim, *Bilimlik Dergiler ve Türkçemiz*. 2000:9-11.
34. Shohamy E. A critical perspective on the use of English as a medium of instruction at universities. 2012. p. 196-210.
35. Berker N, Yalçın S. İmparatorluktan Cumhuriyete Tıbbiye'nin ve bir tıbbiyelinin öyküsü Osman Cevdet Çubukçu'nun yaşamı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları; 2012.
36. Çakır İ. Osmanlı'dan günümüze yabancı dil öğretimi süreci. Nüsha. 2007;7(Sayı: 24, Güz 2007):39.
37. Ortaylı İ. İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı. 20 ed. İstanbul: İletişim Yayınları 2005.
38. Öztekin Z. Sağlıkta Altın Olaylar. Ankara: Miki Matbaacılık; 2014.

39. Altıntaş A. Cemiyet-i Tıbbiye-i Osmaniye'den Türkiye Tıp Akademisi'ne [Erişim tarihi 26 Mart 2019 Erişim adresi: <http://turkiyetipakademisi.org/default.asp?id=2>.
40. Başer A, Şahin H. Atatürk'ten Günümüze Tıp Eğitimi. Tıp Eğitimi Dünyası. 2017(48, Ocak-Nisan):70-83.
41. Hatipoğlu M. Türkiye Üniversite Tarihi 1845–1997. Selvi Yayınevi. Ankara 1998:333-4.
42. 7307 sayı ve 27.05.1959 tarihli Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kanunu. Resmi Gazete Sayı:10222. 04.06.1959.
43. West R, Güven A, Parry J, Ergenekon T. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi Ankara: British Council; 2015 [Erişim tarihi 22 Ağustos 2019] Erişim adresi: https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf.
44. Boğaziçi Üniversitesi adıyla İstanbul'da bir üniversite kurulması hakkında 9.9.1971 tarih ve 1487 sayılı Kanun. Resmi Gazete. 12.09.1971
45. ÖSYM. 2019-Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu 2019 [Erişim tarihi 29 Ağustos 2019] [Erişim adresi: <http://www.osym.gov.tr/TR,16858/2019-yuksekokretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>].
46. Hacettepe Üniversitesi, Genel Tanıtım 2019 [Erişim tarihi 2 Eylül 2019] Erişim adresi: <https://www.hacettepe.edu.tr/hakkinda/geneltanitim>.
47. Tarihçe - Marmara Üniversitesi 2019 [Erişim tarihi 2 Eylül 2019] Erişim adresi: <https://www.marmara.edu.tr/universite/genel/tarihce/>.
48. Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu 2018 [Erişim tarihi 2 Eylül 2019] Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,15240/2018-yuksekokretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html>.
49. ÖSYM. YKS Yükseköğretim Programlarına Ek Yerleştirme Kılavuzu [Erişim tarihi 2 Eylül 2019] [Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr/TR,16917/2019-yks-ek-yerlestirme-kilavuz-ve-tablolar.html>]
50. YÖK. Tıp Programı Bulunan Tüm Üniversiteler | YÖK Lisans Atlası 2019 [Erişim tarihi 2 Eylül 2019] Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10206>.
51. İstanbul darülfünununun ilgasına ve Maarif Vekâletince yeni bir Üniversite kurulmasına dair kanun. Kanun No: 2252 Kabul tarihi: 31/5/1933, 6 Haziran 1933 tarih ve 2420 sayılı Resmi Gazete.

52. Üniversiteler Kanunu. Kanun No 4936, Kabul tarihi 13/6/1946, 18 Haziran 1946 tarih ve 6336 sayılı Resmi Gazete.
53. 13/6/1946 tarih ve 4936 sayılı Üniversiteler Kanununun bazı maddelerinin değiştirilmesi ve bu kanuna madde eklenmesi hakkında Kanun. Kanun No: 115 Kabul tarihi: 27/10/1960, 28 Ekim1960.
54. 4936 sayılı Üniversiteler Kanununun 27.10.1960 tarih ve 11Ö sayılı Kanunla değiştirilen 32 ve 38nci maddelerinde değişiklik yapılmasına, bir ek ve iki geçici madde ilâvesine ve 7163 sayılı Kanunun 19 ncu maddesinin değiştirilmesine dair Kanun. Kanun No. 1187, Kabul tarihi 27.10.1969.5. 11.1969 tarih ve 13343 sayılı Resmi Gazete.
55. Üniversiteler Kanunu Kanun No : 1750 Kabul tarihi: 20/6/1973, 7 Temmuz 1973 tarih ve 14578 sayılı Resmi Gazete.
56. Yükseköğretim Kanunu. Kanun No. 2547 Kabul tarihi: 4/11/1981, 6 Kasım 1981 tarih ve 17506 sayılı Resmi Gazete.
57. Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitim-Öğretim Yönetmeliği 2018 [Erişim adresi: [Erişim tarihi 26 Ağustos 2019] http://med.yeditepe.edu.tr/sites/default/files/yutf_egitim_ogretim_ve_sinav_yonetmelik_yeni.pdf.
58. Cleland JA, Durning SJ. Researching medical education. Chichester, West Sussex; Hoboken,NJ: John Wiley & Sons, Ltd.,; 2015.
59. Yıldırım A, Şimşek H. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 10 ed. Ankara: Seçkin Yayıncılık; 2016. 427 p.
60. Martín del Pozo M. Teacher education for content and language integrated learning: insights from a current European debate. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. 2015;18:153---68.
61. Werther C, Denver L, Jensen C, Mees IM. Using English as a medium of instruction at university level in Denmark: the lecturer's perspective. Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2014;35(5):443-62.
62. Airey J. Talking about Teaching in English. Swedish university lecturers' experiences of changing their teaching language. Iberica. 2011;22:35-54.
63. Briggs J, Dearden J, Macaro E. English Medium Instruction: comparing teacher beliefs in secondary and tertiary education. Studies in Second Language Learning and Teaching. 2018;8(3):673-96.

64. Hossain S, Shamim KM, Shahana N, Habib MA, Rahman A. Is English as a Medium of Instruction Problem for Undergraduate Medical Students? *Journal of Armed Forces Medical College, Bangladesh*. 2011;6:32-6.
65. Heming TA, Nandagopal S. Comparative Difficulties with Non-Scientific General Vocabulary and Scientific/Medical Terminology in English as a Second Language (ESL) Medical Students. *Sultan Qaboos University Medical Journal*. 2012;12(4):485-92.
66. Morse Z, Nakahara S. English language education in Japanese dental schools. *European Journal of Dental Education*. 2001;5(4):168-72.
67. Kılıçkaya F. Instructor's attitudes towards English-medium instruction in Turkey. *Humanising Language Teaching* 8(6):1-8.
68. Sabbour SM, Dewedar SA, Kandil SK. Language barriers in medical education and attitudes towards Arabization of medicine: student and staff perspectives. *East Mediterr Health J*. 2012;16(12):1263-71.
69. Dhaliwal G. Teaching Medicine to Non-English Speaking Background Learners in a Foreign Country. *Journal of General Internal Medicine*. 2009;24(6):771-3.
70. Shaw† GP, Molnar D. Non-native english language speakers benefit most from the use of lecture capture in medical school. *Biochemistry and Molecular Biology Education*. 2011;39(6):416-20.
71. Chia HU, Johnson R, Chia HL, Olive F. English for college students in Taiwan: A study of perceptions of English needs in a medical context English for Specific Purposes. 1999;18(2):107-19.
72. Hasan T, Abdalaziz K. Perceptions of pharmacy students regarding language of instruction in health education. *The Journal of Pharmacy*. 2012;2:429-33.
73. Chia HU, Johnson R, Chia HL, Olive F. English for college students in Taiwan: A study of perceptions of English needs in a medical context. *English for Specific Purposes*. 1999;18(2):107-19.
74. Kırkgöz Y. Motivation and Student Perception of Studying in an English-medium University. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2005;1(1 April):101-22.
75. Zumusni W, Mustapha W, Ismail N, Singh D, Singh R, Elias S, et al. ESL students communication apprehension and their choice of communicative activities. *Asean Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2010;2(1):22-9.

76. Malau-Aduli BS. Exploring the experiences and coping strategies of international medical students. *BMC Med Educ.* 2011;11(40):1-12.
77. Jensen C, Denver L, Mees I, Werther Ch. Students' attitudes to lecturers' English in English-medium higher education in Denmark. *NJES Nordic Journal of English Studies.* 2013;12(1):87-112.
78. Joe Y, Lee H-K. Does English-Medium Instruction Benefit Students in EFL Contexts? A Case Study of Medical Students in Korea. *The Asia-Pacific Education Researcher.* 2013;22(2):201-7.
79. Glenn H. Lecture Comprehension in English-Medium Higher Education. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business.* 2017;23(45):11-33.
80. Airey J, Linder C. Language and the experience of learning university physics in Sweden. *European Journal of Physics.* 2006;27(3):553-60.
81. Civan A, Coskun A. The effect of the medium of instruction language on the academic success of university students. *Educational Sciences: Theory & Practice.* 2016;16(6):1981-2004.
82. Al Zumor AQ. Challenges of using EMI in teaching and learning of university scientific disciplines: Student Voice. *International Journal of Language Education.* 2019;5(3): 1-14.
83. Huhn D, Huber J, Ippen F, Eckart W, Junne F, Zipfel S, et al. International medical students' expectations and worries at the beginning of their medical education: A qualitative focus group study. *BMC Medical Education.* 2016;16(33):1-8.
84. Mohanna K. Supporting learners who are studying or training using a second language: preventing problems and maximising potential. *Ann Acad Med Singapore.* 2008;37(12):1034-7.
85. Facts and figures: Mobility in higher education 2015 updated 2015-11-04. [Erişim tarihi 24 Ağustos 2019] Erişim adresi: <https://en.unesco.org/node/252278>.
86. Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi: Uyuşma Göre Öğrenci Sayıları Raporu 2019 [Erişim tarihi 2 Eylül 2019] [Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>].

8. EKLER

EK-1: Tez Çalışması ile İlgili Etik Kurul İzinleri



T.C. YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

Sayı : 37068608-6100-15-1443
Konu: Klinik Araştırmalar
Etik kurul Başvurusu hk.

01/02/2018

İlgili Makama (Ayşe Arzu Akalm)

Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı Doç. Dr. Orhan Odabaş'ın sorumlu olduğu "**Bir Vakıf Üniversitesinde Yabancı Dilde Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri**" isimli araştırma projesine ait Klinik Araştırmalar Etik Kurulu (KAEK) Başvuru Dosyası (**1405** kayıt Numaralı KAEK Başvuru Dosyası), Yeditepe Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından **31.01.2018** tarihli toplantıda incelenmiştir.

Kurul tarafından yapılan inceleme sonucu, yukarıdaki isimi belirtilen çalışmanın yapılmasının etik ve bilimsel açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir (**KAEK Karar No: 805**).

Prof. Dr. Turgay ÇELİK

Yeditepe Üniversitesi
Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanı

EK-2: Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik

23 Mart 2016 ÇARŞAMBA

Resmî Gazete

Sayı : 29662

YÖNETMELİK

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığından:

**YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ VE
YABANCI DİLLE ÖĞRETİM YAPILMASINDA UYULACAK
ESASLARA İLİŞKİN YÖNETMELİK**

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

MADDE 1 – (1) Bu Yönetmeliğin amacı, yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimine ve yabancı dille öğretimin amaç, kapsam, uygulama ve değerlendirme hususlarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Kapsam

MADDE 2 – (1) Bu Yönetmelik, 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa tabi olarak kurulan yükseköğretim kurumlarında yapılan her türdeki yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretimi kapsar.

Dayanak

MADDE 3 – (1) Bu Yönetmelik, 4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 5 inci maddesinin birinci fıkrasının (ı) bendi, 44 üncü ve 49 uncu maddeleri ile 14/10/1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanunun 3 üncü maddesine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

MADDE 4 – (1) Bu Yönetmelikte geçen;

- İsteğe bağlı hazırlık sınıfı: Öğrencilerin kayıtlı olduğu, öğretim dili tamamen Türkçe olan programın ilk yarıyılından önce talepleri halinde alacağı yabancı dil eğitimini,
 - Kısmen yabancı dil eğitimi: Programda verilen derslerin toplam kredisinin en az %30'unun yabancı dilde verildiği eğitimi,
 - Seviye tespit sınavı: Öğrencinin hazırlık sınıfı eğitimine hangi düzeyden devam edeceğini belirleyen sınavı,
 - Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Yeterlilikler Çerçeveleri ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan ve yükseköğretim düzeylerine yönelik eğitim ve öğretim programlarını içeren yeterlilikler çerçevesini,
 - Yabancı dilde eğitim: Programın öğretim müfredatının tamamının yabancı dilde verildiği eğitimi,
 - Yeterlilik sınavı: Öğrencinin program için istenen yabancı dil düzeyi ile yeterliliğine sahip olup olmadığını veya yabancı dil yeterliliğini kazanıp kazanmadığını ölçen sınavları,
 - Zorunlu hazırlık sınıfı: Öğretim dili tamamen veya kısmen yabancı dil olan programlarda öğrencinin devam etmek zorunda olduğu yabancı dil eğitimini,
- ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

Yabancı Dil Öğretimi ve Denetim

Yabancı dil öğretiminin ve yabancı dilde öğretimin amacı

MADDE 5 – (1) Yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime hazinesini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi; yabancı dilde öğretimin amacı ise önlisans, lisans ve lisansüstü diploma programı mezunlarının alanlarına ilişkin yabancı dil yeterliliklerini kazanmalarını sağlamaktır.

Yabancı dil yeterlilik ve seviye tespit sınavları

MADDE 6 – (1) Öğretim dili kısmen veya tamamen yabancı dilde olan yükseköğretim programına ilk defa kayıt yaptıran öğrenciler, kayıt yaptırdığı öğretim yılının başında, yükseköğretim kurumları tarafından düzenlenen yabancı dil seviye tespit ve/veya yeterlilik sınavına tabi tutulurlar. Yükseköğretim kurumları, senato kararı ile yabancı dil seviye tespit sınavı ile yeterlilik sınavını tek bir sınav veya ayrı ayrı sınavlar halinde uygulayabilir.

(2) Yabancı dil yeterlilik ve/veya seviye tespit sınavından alınan puana göre öğrencinin yabancı dil hazırlık sınıfından muaf olup olmadığı ile yabancı dil hazırlık sınıfında hangi seviyeden öğrenim göreceği belirlenir.

(3) Aşağıdaki öğrenciler yabancı dil seviye tespit ve yeterlilik sınavından muafır:

a) En az son üç yılında, öğretim dili olarak belirlenen yabancı dilin anadili olarak konuşulduğu bir ülkede o ülke vatandaşlarının devam ettiği ortaöğretim kurumlarında eğitim görüp ortaöğrenimini bu kurumlarda tamamlayanlar.

b) Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen merkezi yabancı dil sınavları ile eşdeğerliği kabul edilen uluslararası yabancı dil sınavlarında yükseköğretim kurumu senatosunun belirlediği puanla başarılı olanlar.

(4) Üçüncü fıkranın (b) bendi kapsamına giren sınavlarda alınan puanın değerlendirmeye alınabilmesi için, sınavı yapan ilgili kurumlar tarafından belirlenen sınav geçerlilik süresi esas alınır. Sınavın geçerlilik süresinin belli olmaması halinde bu süre Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenir.

Zorunlu yabancı dil dersleri

MADDE 7 – (1) Öğretim dili Türkçe olan bir yükseköğretim programına ilk defa kayıt yaptıran öğrencilerin, 2547 sayılı Kanunun 5 inci maddesinin birinci fıkrasının (1) bendi gereğince verilmesi zorunlu olan yabancı dil derslerinden muaf olup olmayacağı, yükseköğretim kurumlarının senato kararıyla bu Yönetmeliğin 6 ncı maddesinde belirtilen seviye tespit ve/veya yeterlik sınavı ile tespit edilebileceği gibi, ayrı bir zorunlu yabancı dil muafiyet sınavı uygulayarak da tespit edilebilir. Muafiyet şartlarını yerine getirmeyen öğrenciler bu dersleri almak ve başarmak zorundadırlar.

(2) Zorunlu yabancı dil dersleri, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde o düzey için öngörülen yabancı dil bilgi düzeyini karşılayacak şekilde en az iki yarıyıl olarak programlanır.

(3) Zorunlu yabancı dil derslerinden muaf olan veya bu dersleri almış ve başarılı olmuş öğrenciler için daha sonraki yarıyıllarda seçmeli yabancı dil dersleri açılabilir.

Yabancı dille öğretim ve yabancı dil hazırlık sınıfı

MADDE 8 – (1) Yükseköğretim kurumlarında önlisans, lisans veya lisansüstü programlarda senato kararı ve Yükseköğretim Kurulunun onayı alınarak kısmen veya tamamen yabancı dilde eğitim verilebilir. Bu programlarda zorunlu hazırlık sınıfı açılır. Hazırlık sınıfı, yükseköğretim kurumları arasında düzenlenen protokole istinaden, Yükseköğretim Kurulunun onayı ile kabul edilen bir başka yükseköğretim kurumunda da açılabilir.

(2) Öğretim dili tamamen Türkçe olan programlarda, meslekî yabancı dil dersleri verilebilir. Bu programlarda zorunlu yabancı dil hazırlık sınıfı açılmaz ancak yükseköğretim kurumunun senato kararı ile isteğe bağlı yabancı dil hazırlık sınıfı açılabilir.

(3) Yükseköğretim kurumları senatoları, hazırlık sınıfı veya başka yollarla yabancı dil yeterliliğinin kazandırılması ve yabancı dil bilgi düzeyinin ölçülmesine ilişkin düzenlemeleri belirler.

(4) Kısmen veya tamamen yabancı dilde eğitim veren programlarda;

a) Hazırlık sınıfı uygulanması zorunludur.

b) Yabancı dil yeterlilik ve/veya seviye tespit sınavında başarılı olanlar ile sınavdan muaf olanlar hariç olmak üzere önlisans, lisans veya lisansüstü programlara kayıt yaptırmış olan öğrenciler yabancı dil hazırlık sınıfına devam etmekle yükümlüdürler. Ancak kendi imkânları ile yabancı dil öğrenmek isteyen öğrencilerden, yükseköğretim kurumunun belirlediği sınavlardan başarılı olmak şartıyla ilgili yönetim kurulunun kararı ile devam mecburiyeti aranmayabilir.

c) Hazırlık sınıfını iki yıl içinde başarı ile tamamlayamayan öğrencilerin programdan ilişkisi kesilir.

(5) Bir programda yabancı dille eğitim verilebilmesi veya hazırlık sınıfı açılabilmesi için;

a) En fazla otuz öğrencinin öğrenim görebileceği yabancı dil hazırlık sınıfı dersliklerinin yeterli düzeyde işitsel veya işitsel ve görsel araç ve gereçlerle donatılmış olması,

b) Yabancı dil öğretimi için gerekli olan ders araçlarının yeterli miktarda mevcut olması,

c) Kısmen yabancı dilde eğitim veren programlar için yedinci fıkradaki şartları taşıyan;

1) Lisansüstü programlarda, Yükseköğretim Kurulunun lisansüstü eğitim verilebilmesi için aradığı, alanında asgarî öğretim üyesi sayısı kadar öğretim üyesinin yükseköğretim kurumuna,

2) Bölüm olarak öğrenci alan lisans programlarında, her bir program için alanında en az üçü öğretim üyesi olmak üzere kadrolu dört öğretim elemanının; fakülte olarak öğrenci alan lisans programlarında ise Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen sayıda öğretim üyesi ve öğretim elemanının talep edilen fakülteye,

3) Önlisans programlarında ise her bir program için en az biri lisansüstü dereceye sahip alanında en az üç öğretim elemanının talep edilen programa,

2547 sayılı Kanun ve ilgili mevzuat hükümlerine göre atamasının yapılmış olması,

ç) Tamamen yabancı dilde eğitim veren programlar için yedinci fıkradaki şartları taşıyan;

1) Bölüm veya programa ilk defa öğrenci alınmada Yükseköğretim Kurulu tarafından aranan alanında kadrolu

asgarî öğretim üyesinin/elemanının tamamının,

2) Eğitime başladıktan sonra öğretim dili değiştirilmek istenen programlarda ise bölüm kadrosundaki öğretim üyelerinin/elemanlarının tamamının,

2547 sayılı Kanun ve ilgili mevzuat hükümlerine göre atamasının yapılmış olması,
gerekir.

(6) Zorunlu ve isteğe bağlı hazırlık sınıfı açılabilmesi için her 30 öğrenci için ilgili dilde en az bir yabancı dil okutmanının 2547 sayılı Kanun ve ilgili mevzuat hükümlerine göre atamasının yapılmış olması gerekir.

(7) Yükseköğretim kurumlarında yabancı dille verilen derslerin bu dile hâkim olan öğretim elemanları tarafından ve bu dille verilmesi sağlanır. Bu programlarda ancak aşağıdaki şartlardan birini taşıyan öğretim elemanları yabancı dilde ders verebilirler:

a) Türkçe dışındaki öğretim dilinin, öğretim elemanının anadili olması.

b) Öğretim elemanının lisans veya doktora öğreniminin tamamını öğretimin verileceği dilin anadil olarak konulduğu ülkede bu dille verildiği bir programda tamamlamış olması.

c) Öğretimin verileceği dilin resmî dil olarak kabul edildiği bir ülkedeki, Yükseköğretim Kurulu tarafından tanınan ve ülkenin resmî dilinde eğitim veren yükseköğretim kurumlarının birinde toplamda en az bir yıl (iki yarıyıl) öğretim elemanı olarak çalışmış ve ders vermiş olması, bu durumu ilgili yükseköğretim kurumundan resmî olarak belgelendirmiş olması ve ilgili yükseköğretim kurumundan ayrılmasının üzerinden en fazla iki yıl geçmiş olması.

ç) Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen merkezî yabancı dil sınavları ile eşdeğerliği kabul edilen uluslararası yabancı dil sınavlarından yüz tam puan üzerinden asgarî seksen puanla başarılı olması. (Çalışılan yükseköğretim kurumundan ayrılan ve iki yıldan fazla öğretim elemanlığına ara verenlerin başka bir yükseköğretim kurumuna öğretim elemanı olarak geçişinde de söz konusu merkezî yabancı dil sınav puanlarına ilişkin belgeleri ilgili merkezî sınavın geçerlilik süresine göre yeniden ibraz etmeleri gerekir.)

(8) Yükseköğretim kurumları, öğretim elemanlarının yabancı dilde ders verebilmesine ilişkin yetkinliğini ölçmek ve karar vermek için yedinci fıkranın (ç) bendinde yer alan asgarî puanların üzerinde puan belirleyebilir ve deneme dersi de dâhil ilave şartlar getirebilir.

(9) Yabancı dil hazırlık sınıfında yarıyıllık ve yıllık ders kredileri, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikleri Çerçevesinde öğrencinin hazırlık sınıfına başlangıçtaki yabancı dil düzeyi de dikkate alınarak yükseköğretim kurumunun yetkili kurulları tarafından belirlenir.

Hazırlık sınıfında geçirilen süre, öğrencinin önlisans, lisans veya lisansüstü öğrenim programında görmekte yükümlü olduğu derslere ilişkin kredi saatleri bakımından dikkate alınmaz.

(10) 6 ncı madde hükümlerine göre yabancı dil yeterlilik ve/veya seviye tespit sınavından başarılı olanlar ve sınavdan muaf olanlar ile yabancı dil hazırlık sınıfına devam edip yarıyıl veya yıl sonunda yapılan yabancı dil sınavında başarılı olan öğrenciler, yabancı dille verilen önlisans, lisans veya lisansüstü öğretim programına devam etmeye hak kazanır.

(11) Hazırlık sınıfının ikinci yarıyılı sonunda yapılan yabancı dil sınavında başarılı olamayan öğrenci, ilave bir veya iki yarıyıl daha hazırlık sınıfına devam ederek ya da yabancı dil bilgisini kendi imkanlarıyla geliştirerek yarıyıl veya yıl sonunda yapılan yabancı dil sınavında başarılı olduğu veya Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen merkezî yabancı dil sınavları ile eşdeğerliği kabul edilen uluslararası yabancı dil sınavlarında üniversite senatosunun belirlediği düzeyde puana sahip olduğunu belgelediği takdirde, girmeye hak kazandığı yabancı dille verilen önlisans, lisans veya lisansüstü öğretim programına devam edebilir.

(12) Öğretim dili Türkçe olmakla birlikte, programında meslekî yabancı dil derslerine yer verilenler de dâhil olmak üzere önlisans, lisans veya lisansüstü programlara devam eden öğrenciler, isteğe bağlı hazırlık sınıfında, ikinci yarıyıl sonunda yapılan yabancı dil sınavında başarılı olamaları bile, önlisans, lisans veya lisansüstü programlara devam edebilirler. Ancak bu öğrencilerden 7 nci maddenin birinci fıkrası kapsamındaki sınavlardan başarılı olamayanlar 2547 sayılı Kanununun 5 inci maddesinin birinci fıkrasının (1) bendi gereğince verilmesi zorunlu olan yabancı dil derslerine devam ederler. Öğretim dili Türkçe olan programlarda meslekî yabancı dil dersleri önlisans, lisans ve lisansüstü eğitimleri sırasında öğrencilerin yabancı dil düzeyi dikkate alınarak verilir.

(13) 2547 sayılı Kanununun 5 inci maddesinin birinci fıkrasının (1) bendi gereğince görmekte yükümlü olduğu yabancı dil dersinde, öğrenciye Türkiye’de görmüş bulunduğu orta öğretimde öğretmenin dışında başka bir yabancı dil, ancak isteğine bağlı olarak öğretilir.

(14) Derslerin sadece belirli bir yabancı dille verildiği programlarda, sınavların bu yabancı dille yapılması, ödev ve tezlerin bu yabancı dille yazılması zorunludur.

(15) Kısmen yabancı dilde eğitim veya yabancı dilde eğitim veren önlisans, lisans ve lisansüstü programına kayıt yaptıran ve yabancı dil hazırlık sınıfına devam etmesine rağmen hazırlık sınıfını iki yıl içinde başarı ile tamamlayamayan öğrencilerin programdan ilişkisi kesilir. Hazırlık sınıfında başarısız olarak programdan ilişkisi kesilen

önlisans ve lisans öğrencileri kendi yükseköğretim kurumlarında öğretim dili Türkçe olan eşdeğer bir programa kayıt yaptırabilirler. Ancak bu öğrenciler talep etmeleri durumunda Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı tarafından bir defaya mahsus olmak üzere kayıt yaptırdığı yıl itibarıyla, öğrencinin üniversiteye giriş puanının, yerleştirileceği programa kayıt yaptırmak için aranan taban puanından düşük olmaması şartıyla öğretim dili Türkçe olan programlardan birine merkezî olarak yerleştirilebilirler.

(16) Bu Yönetmelik hükümleri, yabancı dille yapılan önlisans, lisans veya lisansüstü öğretim programına yatay veya dikey geçişle kayıt yaptıran öğrenciler hakkında da uygulanır.

Yabancı dille yapılan öğretimin denetlenmesi

MADDE 9 – (1) Yabancı dille yapılan öğretimin kalitesi Yükseköğretim Kurulu tarafından denetlenir. Yapılan bu denetim sonucuna göre Yükseköğretim Kurulunun kararı ile önlisans, lisans veya lisansüstü programın yabancı dille okutulması izni geri alınabilir.

(2) Bir önlisans, lisans veya lisansüstü programın yabancı dille okutulmasına dair iznin geri alınması halinde, daha önce bu programa kayıt yaptırmış olan öğrenciler, bu programı Türkçe olarak görmeye devam edebilecekleri gibi talepleri üzerine Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından başka bir üniversitede öğretim dili aynı olan eşdeğer bir programa, eşdeğer programın bulunmaması halinde yakın programlardan birine yerleştirilir. Ancak bunun için kayıt yaptırdığı yıl itibarıyla öğrencinin üniversiteye giriş puanının, yerleştirileceği programa kayıt yaptırmak için aranan taban puandan düşük olmaması gerekir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

Yürürlükten kaldırılan yönetmelik

MADDE 10 – (1) 4/12/2008 tarihli ve 27074 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır.

Geçiş hükmü

GEÇİCİ MADDE 1 – (1) Bu Yönetmeliğin yayımından önce;

a) Türkiye’deki bir üniversitede derslerin sadece yabancı bir dilde verildiği lisans, yüksek lisans veya doktora programında öğrenimini tamamlamış olması nedeniyle bu Yönetmeliğin yürürlük tarihinden önce yükseköğretim kurumlarında bu yabancı dilde ders veren öğretim elemanları, sadece halen kadrosunun bulunduğu yükseköğretim kurumunda yabancı dilde ders vermeye devam edebilir.

b) Yükseköğretim kurumlarında merkezi yabancı dil sınavında ilgili dilde 80 ve üzerinde puana sahip olması nedeniyle yabancı dilde ders veren öğretim elemanları, kadrosunun bulunduğu yükseköğretim kurumundan başka bir yükseköğretim kurumuna geçmesi halinde yabancı dilde ders vermeye devam edebilir.

c) Yükseköğretim kurumları yabancı dilde eğitim veren programlarındaki öğretim elemanı kadrosunu, 8 inci maddede yer alan asgari şartlara uygun olarak 2017-2018 eğitim öğretim dönemi başına kadar sağlaması gerekmektedir. Bu şartların sağlanamaması halinde, yükseköğretim kurumlarının yetkili kurullarının teklifi üzerine programların öğretim dilinin Türkçe’ye çevrilmesine Yükseköğretim Kurulu karar verir.

Yürürlük

MADDE 11 – (1) Bu Yönetmelik yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

MADDE 12 – (1) Bu Yönetmelik hükümlerini Yükseköğretim Kurulu Başkanı yürütür.

EK-3: Çalışmada Kullanılan Formlar

ASGARİ BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Bir Vakıf Üniversitesinde Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri

Merhaba ,

“Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri” başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu çalışma bir Yüksek Lisans Tezi kapsamında yürütülmektedir. Söz konusu araştırma tıp fakültelerinde ilk altı yılda verilen mezuniyet öncesi eğitimin yabancı dilde gerçekleştirilmesinin eğitim süreci üzerine ne gibi etkileri olduğunu, bu bağlamda öğrenciler, öğretim üyeleri, mezunlar, tıp fakültesi idari personeli ve yöneticilerinin görüşleri arasında bir fark olup olmadığını, varsa bu farkların neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmaya katılmak için Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde öğrenci, öğretim üyesi, yönetici, idari personel ya da buradan mezun olmanız ve çalışmaya katılmaya gönüllü olmanız yeterlidir.

Çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde sizinle yüz yüze bir görüşme yapılacak ya da bir odak grup görüşmesine katılmanız istenecektir. Sizden görüşmeler sırasında samimi ve dürüst cevaplar vermeniz beklenmektedir. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına bağlı olup, katılmama ya da istediğiniz zaman gerekçeli ya da gerekçesiz olarak çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.

Sizinle yapılacak görüşme bir saat civarında vaktinizi alacaktır. Görüşmeler sırasında ses kaydı alınacaktır. Görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçları ile bağlantılı olarak kullanılacak ve bilimsel bir yayın haline getirilecektir. Veriler analiz ve raporlama aşamalarında isim açıklanmadan işlenecektir. Bu araştırmaya katılmanız durumunda bu yolla herhangi bir kazanç elde etmeniz ya da bu nedenle bir zarara uğramanız söz konusu değildir. Ancak araştırmanın sonuçlarının; ülke çapında büyük ölçekte Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu (UTEAK), Türk Tabipler Birliği, tıp eğitimi değerlendirme ve geliştirme alanında çalışan Tıp Dekanlar Konseyi (TIPDEK) gibi yarı resmi oluşumlarla bu alanda faaliyet gösteren sivil toplum örgütleri, öncelikle yabancı dilde eğitim verenler olmak üzere tıp fakülteleri, daha küçük ölçekte ise buralarda hizmet veren öğretim üyeleri ve eğitim alan öğrenciler tarafından kullanılacağı , uluslararası düzeyde ise tıp eğitimi politikalarında söz sahibi olan ve akıl yürüten tüm taraf, kurum, kuruluş ve kişiler için işe yarar veriler sağlayacağı beklenmektedir.

ASGARİ BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU
Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri

Bilgilendirilmiş gönüllü olur formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli ya da gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum.

Söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

Gönüllünün;

Adı Soyadı: _____

İmzası:

Tarih: _____/_____/_____

Açıklamayı yapan araştırmacının;

Adı Soyadı: _____

İmzası:

Tarih: _____/_____/_____

Bir Vakıf Üniversitesinde Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim
Süreci Üzerine Etkileri
ÖĞRETİM ÜYESİ ANKETİ

Tarih _____/_____/_____

Ad Soyadı: _____

Akademik Unvan: _____

Uzmanlık Alanı: _____

Doğum Tarihi: _____

Cinsiyeti: _____

Doğum Yeri: _____

e-mail: _____

Telefon: _____

Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumu: _____

Mezun olduğunuz Üniversite ve Program: _____

Fakülteden mezuniyet tarihiniz: _____

Uzmanlık / Doktora mezuniyet tarihiniz: _____

Kaç yıldır bu kurumda çalışıyorsunuz? _____

Kaç yıldır mezuniyet öncesi tıp eğitiminde görev alıyorsunuz? _____

Anadiliniz ya da evde konuşulan dilinizi belirtiniz: _____

Yabancı dil eğitimine ilk ne zaman başladınız?

Evde (okul öncesi) Anaokulu/Yuva İlkokul Ortaokul Lise

İlk öğrendiğiniz yabancı dil hangisi? _____

Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumunda yabancı dil hazırlık sınıfı okudunuz mu?

Evet Hayır

Yabancı dil hazırlık sınıfı okudu iseniz hangi dilde okudunuz? _____

Ortaöğretimde hangi yabancı dili / dilleri öğrendiniz. _____

Ortaöğretimde derslerin verildiği dil ağırlıklı olarak hangisi idi? _____

Mezun olduğunuz üniversitede Hazırlık sınıfı okudunuz mu: Evet Hayır

Üniversitede kayıtlı olduğunuz programda eğitim dili hangisi idi? _____

Daha önce yurtdışında bir haftadan uzun süre için bulundunuz mu?

Evet Hayır

Cevabınız Evet ise hangi ülkede/ülkelerde, ne süre ile ve ne amaçla (eğitim, çalışma, kongre, turistik, iş seyahati vb.) bulunduğunuzu belirtir misiniz?

Bir Vakıf Üniversitesinde Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri

ÖĞRENCİ ANKETİ

Tarih _____ / _____ / _____

Ad Soyadı:

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti:

Doğum Yeri:

e-mail:

Telefon:

Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumu: _____

Sınıfınız:

Anadiliniz ya da evde konuşulan dilinizi belirtiniz: _____

Yabancı dil eğitimine ilk ne zaman başladınız?

Evde (okul öncesi) Anaokulu/Yuva İlkokul Ortaöğretim

İlk öğrendiğiniz yabancı dil hangisi? _____

Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumunda yabancı dil hazırlık sınıfı okudunuz mu?

Evet Hayır

Yabancı dil hazırlık sınıfı okudu iseniz hangi dilde okudunuz? _____

Ortaöğretimde hangi yabancı dili / dilleri öğrendiniz. _____

Ortaöğretimde derslerin verildiği dil ağırlıklı olarak hangisi idi? _____

Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Hazırlık sınıfı okudunuz mu:

Evet Hayır

Hazırlık sınıfı okudu iseniz geçme notunuz kaçtı? _____

Daha önce yurtdışında bulundunuz mu? Evet Hayır

Cevabınız Evet ise hangi ülkede/ülkelerde, ne süre ile ve ne amaçla (eğitim, turistik, iş seyahati vb.) bulunduğunuzu belirtir misiniz?

Bir Vakıf Üniversitesinde Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri

MEZUN ANKETİ

Tarih _____ / _____ / _____

Ad Soyadı: _____

Doğum Tarihi: _____

Cinsiyeti: _____

Doğum Yeri: _____

e-mail: _____

Telefon: _____

Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumu: _____

Anadiliniz ya da evde konuşulan dilinizi belirtiniz: _____

Yabancı dil eğitimine ilk ne zaman başladınız?

Evde (okul öncesi) Anaokulu/Yuva İlkokul Ortaöğretim

İlk öğrendiğiniz yabancı dil hangisi? _____

Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumunda yabancı dil hazırlık sınıfı okudunuz mu?

Evet Hayır

Yabancı dil hazırlık sınıfı okudu iseniz hangi dilde okudunuz? _____

Ortaöğretimde hangi yabancı dili / dilleri öğrendiniz. _____

Ortaöğretimde derslerin verildiği dil ağırlıklı olarak hangisi idi? _____

Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Hazırlık sınıfı okudunuz mu:

Evet Hayır

Hazırlık sınıfı okudu iseniz geçme notunuz kaçtı? _____

Üniversite öncesinde yurtdışında bulundunuz mu? Evet Hayır

Cevabınız Evet ise hangi ülkede/ülkelerde, ne süre ile ve ne amaçla (eğitim, turistik, iş seyahati vb.) bulunduğunuzu belirtir misiniz?

Fakülteden mezuniyet tarihiniz: _____

Uzmanlık / _____ Doktora mezuniyet tarihiniz: _____

Bu kurumdaki göreviniz nedir? _____

Kaç yıldır bu kurumda çalışıyorsunuz? _____

Varsa Akademik Unvanınızı belirtiniz: _____

Varsa Uzmanlık Alanınızı belirtiniz: _____

Bir Vakıf Üniversitesinde Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri
YÖNETİCİ ANKETİ

Tarih _____/_____/_____

Ad Soyadı: _____

Akademik Unvan: _____

Uzmanlık Alanı: _____

Doğum Tarihi: _____

Cinsiyeti: _____

Doğum Yeri: _____

e-mail: _____

Telefon: _____

Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumu: _____

Mezun olduğunuz Üniversite ve Program: _____

Fakülten mezuniyet tarihiniz: _____

Uzmanlık / Doktora mezuniyet tarihiniz: _____

Kaç yıldır bu kurumda çalışıyorsunuz? _____

Kaç yıldır mezuniyet öncesi tıp eğitiminde görev alıyorsunuz? _____

Kaç yıldır bu kurumda yöneticilik yapıyorsunuz? _____

Anadiliniz ya da evde konuşulan dilinizi belirtiniz: _____

Yabancı dil eğitimine ilk ne zaman başladınız?

Evde (okul öncesi) Anaokulu/Yuva İlkokul Ortaokul Lise

İlk öğrendiğiniz yabancı dil hangisi? _____

Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumunda yabancı dil hazırlık sınıfı okudunuz mu?

Evet Hayır

Yabancı dil hazırlık sınıfı okudu iseniz hangi dilde okudunuz? _____

Ortaöğretimde hangi yabancı dili / dilleri öğrendiniz. _____

Ortaöğretimde derslerin verildiği dil ağırlıklı olarak hangisi idi? _____

Mezun olduğunuz üniversitede Hazırlık sınıfı okudunuz mu: Evet Hayır

Üniversitede kayıtlı olduğunuz programda eğitim dili hangisi idi? _____

Daha önce yurtdışında bir haftadan uzun süre için bulundunuz mu? Evet Hayır

Cevabınız Evet ise hangi ülkede/ülkelerde, ne süre ile ve ne amaçla (eğitim, çalışma, kongre, turistik, iş seyahati vb.) bulunduğunuzu belirtir misiniz?

Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri
İDARİ PERSONEL ANKETİ

Tarih _____/_____/_____

Ad Soyadı: _____

Görevi: _____

Doğum Tarihi: _____

Cinsiyeti: _____

Doğum Yeri: _____

e-mail: _____

Telefon: _____

Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumu: _____

Mezun olduğunuz Üniversite ve Program: _____

Fakülteden mezuniyet tarihiniz: _____

Kaç yıldır bu kurumda çalışıyorsunuz? _____

Anadiliniz ya da evde konuşulan dilinizi belirtiniz:

Yabancı dil eğitimine ilk ne zaman başladınız?

Evde (okul öncesi) Anaokulu/Yuva İlkokul Ortaokul Lise

İlk öğrendiğiniz yabancı dil hangisi? _____

Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumunda yabancı dil hazırlık sınıfı okudunuz mu?

Evet Hayır

Yabancı dil hazırlık sınıfı okudu iseniz hangi dilde okudunuz? _____

Ortaöğretimde hangi yabancı dili / dilleri öğrendiniz. _____

Ortaöğretimde derslerin verildiği dil ağırlıklı olarak hangisi idi? _____

Mezun olduğunuz üniversitede Hazırlık sınıfı okudunuz mu: Evet Hayır

Üniversitede kayıtlı olduğunuz programda eğitim dili hangisi idi? _____

Daha önce yurtdışında bir haftadan uzun süre için bulundunuz mu?

Evet Hayır

Cevabınız Evet ise hangi ülkede/ülkelerde, ne süre ile ve ne amaçla (eğitim, çalışma, turistik, iş seyahati vb.) bulunduğunuzu belirtir misiniz?

Bir Vakıf Üniversitesinde Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri

ÖĞRETİM ÜYESİ DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME AÇILIŞ SORULARI

Merhaba,

“Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri” başlıklı araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkürler. Bu çalışma bir Yüksek Lisans Tezi kapsamında yürütülmektedir. Söz konusu araştırma tıp fakültelerinde ilk altı yılda verilen mezuniyet öncesi eğitimin yabancı dilde gerçekleştirilmesinin eğitim süreci üzerine ne gibi etkileri olduğunu, bu bağlamda öğrenciler, öğretim üyeleri, mezunlar, tıp fakültesi idari personeli ve yöneticilerinin görüşleri arasında bir fark olup olmadığını, varsa bu farkların neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Birazdan sizinle bir saat civarında sürecek bir görüşme yapacağım, görüşmeler sırasında sorulara cevap vermeme hakkına sahipsiniz ancak yanıtlarınızın samimi ve dürüst olmasını bekliyoruz. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına bağlı olup, katılmama ya da istediğiniz zaman gerekçeli ya da gerekçesiz olarak çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.

Görüşmeler sırasında ses kaydı ve bazen de elle notlar alınacaktır. Görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçları ile bağlantılı olarak kullanılacak ve bilimsel bir yayın haline getirilecektir. Veriler analiz ve raporlama aşamalarında isim açıklanmadan işlenecektir.

SORULAR

Bu kurumda işe başvururken kurumun yabancı dilde eğitim veriyor olması sizin için önemli miydi? Bu durum kararınızı nasıl etkiledi?

Çalışmaya başlarken yabancı dilde tıp eğitim vermekle ilgili duygularınız, beklentileriniz nelerdi?

Yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede olmak nasıl bir deneyim (eğitimin içeriği, eğitimin yürütülmesi, eğitimin yönetimi, ders hazırlama, sunum, ders notu vb. öğrenme kaynağı hazırlama, ölçme değerlendirme – soru hazırlama ve soru ya da ödevlerin değerlendirilme aşaması, öğrenme kaynaklarına ulaşım, yurtdışı bağlantılar, yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler vb.)?

Bu konuda diğer öğretim üyeleri ile ilgili görüşleriniz neler?

Yabancı dilde tıp eğitiminin öğrencilerin akademik başarı ve performansına etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Yabancı dilde eğitim almış olmanın öğrencilerin gelecekte mesleki yaşamına etkileri neler olabilir?

Yabancı dilde eğitim verirken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Bunun eğitimci olarak performansınıza etkisiyle ilgili neler söylemek istersiniz?

Yabancı dilde tıp eğitimi vermek konusunda bugün seçim yapma şansınız olsaydı, konuyla ilgili seçiminiz ne yönde olurdu?

Bunlara ek olarak bizimle paylaşmak istediğiniz şeyler nelerdir?

Bir Vakıf Üniversitesinde Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri

ÖĞRENCİ ODAK GRUP AÇILIŞ SORULARI

Merhaba,

“Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri” başlıklı araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkürler. Bu çalışma bir Yüksek Lisans Tezi kapsamında yürütülmektedir. Söz konusu araştırma tıp fakültelerinde ilk altı yılda verilen mezuniyet öncesi eğitimin yabancı dilde gerçekleştirilmesinin eğitim süreci üzerine ne gibi etkileri olduğunu, bu bağlamda öğrenciler, öğretim üyeleri, mezunlar, tıp fakültesi idari personeli ve yöneticilerinin görüşleri arasında bir fark olup olmadığını, varsa bu farkların neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Birzandan sizinle bir saat civarında sürecek bir odak grup görüşmesi yapılacak, görüşmeler sırasında sorulara cevap vermeme hakkına sahipsiniz ancak yanıtlarınızın samimi ve dürüst olmasını bekliyoruz. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına bağlı olup, katılmama ya da istediğiniz zaman gerekçeli ya da gerekçesiz olarak çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.

Görüşmeler sırasında ses kaydı ve bazen de elle notlar alınacaktır. Görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçları ile bağlantılı olarak kullanılacak ve bilimsel bir yayın haline getirilecektir. Veriler analiz ve raporlama aşamalarında isim açıklanmadan işlenecektir.

SORULAR

Tercih sıralamanızı yaparken bu kurumun yabancı dilde eğitim veriyor olması sizin için önemli miydi? Bu durum kararınızı nasıl etkiledi?

Okula başlarken yabancı dilde tıp eğitimi almakla ilgili duygularınız, beklentileriniz nelerdi?

Yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede olmak nasıl bir deneyim (eğitimin içeriği, eğitimin yürütülmesi, eğitimin yönetimi, ölçme değerlendirme – sınavlar, ödevler, sosyal ilişkiler, ders çalışma, öğrenme kaynaklarına ulaşım, yurtdışı staj ve eğitim olanakları ve diğer bağlantılar, yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler vb.)?

Yabancı dilde tıp eğitimi almanın akademik başarı ve performansınıza etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Sizce hocalar bu süreci nasıl deneyimliyor?

Yabancı dilde eğitim almış olmanızın gelecekte mesleki yaşamınıza etkileri neler olabilir?

Yabancı dilde tıp eğitimi almak konusunda tekrar seçim yapma şansınız olsaydı, konuyla ilgili seçiminiz ne yönde olurdu?

Bunlara ek olarak bizimle paylaşmak istediğiniz şeyler nelerdir?

Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri

MEZUN DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME FORMU

Merhaba,

“Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri” başlıklı araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkürler. Bu çalışma bir Yüksek Lisans Tezi kapsamında yürütülmektedir. Söz konusu araştırma tıp fakültelerinde ilk altı yılda verilen mezuniyet öncesi eğitimin yabancı dilde gerçekleştirilmesinin eğitim süreci üzerine ne gibi etkileri olduğunu, bu bağlamda öğrenciler, öğretim üyeleri, mezunlar, tıp fakültesi idari personeli ve yöneticilerinin görüşleri arasında bir fark olup olmadığını, varsa bu farkların neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Birazdan sizinle bir saat civarında sürecek bir görüşme yapılacak, görüşme sırasında sorulara cevap vermeme hakkına sahipsiniz ancak yanıtlarınızın samimi ve dürüst olmasını bekliyoruz. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına bağlı olup, katılmama ya da istediğiniz zaman gerekçeli ya da gerekçesiz olarak çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.

Görüşmeler sırasında ses kaydı ve bazen de elle notlar alınacaktır. Görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçları ile bağlantılı olarak kullanılacak ve bilimsel bir yayın haline getirilecektir. Veriler analiz ve raporlama aşamalarında isim açıklanmadan işlenecektir.

SORULAR

Üniversiteye girişte tercih sıralamanızı yaparken seçtiğiniz kurumun yabancı dilde tıp eğitimi veriyor olması sizin için önemli miydi? Bu durum kararınızı nasıl etkilemişti?

Okula başlarken yabancı dilde tıp eğitimi almakla ilgili duygularınız, beklentileriniz nelerdi?

Geriye baktığınızda yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede olmak nasıl bir deneyimdi (eğitimin içeriği, eğitimin yürütülmesi, eğitimin yönetimi, ölçme değerlendirme – sınavlar, ödevler, sosyal ilişkiler, ders çalışma, öğrenme kaynaklarına ulaşım, yurtdışı staj ve eğitim olanakları ve diğer bağlantılar, yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler vb.)?

Yabancı dilde tıp eğitimi almış olmanın geçmişte okuldaki akademik başarı ve performansınıza etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Sizce hocalar bu süreci nasıl deneyimliyordu?

Yabancı dilde eğitim almış olmanızın şu anda ve gelecekte mesleki yaşamınıza etkileri neler olabilir?

Yabancı dilde tıp eğitimi almak konusunda tekrar seçim yapma şansınız olsaydı, konuyla ilgili seçiminiz ne yönde olurdu?

Bunlara ek olarak bizimle paylaşmak istediğiniz şeyler nelerdir?

Bir Vakıf Üniversitesinde Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri

YÖNETİCİ DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME AÇILIŞ SORULARI

Merhaba,

“Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri” başlıklı araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkürler. Bu çalışma bir Yüksek Lisans Tezi kapsamında yürütülmektedir. Söz konusu araştırma tıp fakültelerinde ilk altı yılda verilen mezuniyet öncesi eğitimin yabancı dilde gerçekleştirilmesinin eğitim süreci üzerine ne gibi etkileri olduğunu, bu bağlamda öğrenciler, öğretim üyeleri, mezunlar, tıp fakültesi idari personeli ve yöneticilerinin görüşleri arasında bir fark olup olmadığını, varsa bu farkların neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Birazdan sizinle bir saat civarında sürecek bir görüşme yapacağım, görüşmeler sırasında sorulara cevap vermeme hakkına sahipsiniz ancak yanıtlarınızın samimi ve dürüst olmasını bekliyoruz. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına bağlı olup, katılmama ya da istediğiniz zaman gerekçeli ya da gerekçesiz olarak çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.

Görüşmeler sırasında ses kaydı ve bazen de elle notlar alınacaktır. Görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçları ile bağlantılı olarak kullanılacak ve bilimsel bir yayın haline getirilecektir. Veriler analiz ve raporlama aşamalarında isim açıklanmadan işlenecektir.

SORULAR

Bu kurumda işe başvururken kurumun yabancı dilde eğitim veriyor olması sizin için önemli miydi? Bu durum kararınızı nasıl etkiledi?

Çalışmaya başlarken yabancı dilde tıp eğitim vermekle ilgili duygularınız, beklentileriniz nelerdi?

Yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede olmak öğretim üyesi olarak nasıl bir deneyim (eğitimin içeriği, eğitimin yürütülmesi, eğitimin yönetimi, ders hazırlama, sunum, ders notu vb. öğrenme kaynağı hazırlama, ölçme değerlendirme – soru hazırlama ve soru ya da ödevlerin değerlendirilme aşaması, öğrenme kaynaklarına ulaşım, yurtdışı bağlantılar, yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler vb.)?

Yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede olmak yönetici olarak nasıl bir deneyim?

Bu durumun sağladığı bir avantaj var mı?

Bir yönetici olarak karşılaştığınız, salt eğitimin yabancı dilde olmasından kaynaklanan zorluklar neler?

Yabancı dilde tıp eğitiminin öğrencilerin akademik başarı ve performansına etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Yabancı dilde eğitim almış olmanın öğrencilerin gelecekte mesleki yaşamına etkileri neler olabilir?

Yabancı dilde eğitim verirken kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Bunun eğitimeci olarak performansınıza etkisiyle ilgili neler söylemek istersiniz?

Bu konuda diğer öğretim üyeleri ile ilgili görüşleriniz neler?

Yabancı dilde tıp eğitimi vermek konusunda seçim yapma şansınız olsaydı, bir öğretim üyesi ve bir yönetici olarak ayrı ayrı değerlendirdiğinizde konuyla ilgili seçiminiz ne yönde olurdu?

Bunlara ek olarak bizimle paylaşmak istediğiniz şeyler nelerdir?

Bir Vakıf Üniversitesinde Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri

İDARİ PERSONEL DERİNLEMESİNE GÖRÜŞME AÇILIŞ SORULARI

Merhaba,

“Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri” başlıklı araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkürler. Bu çalışma bir Yüksek Lisans Tezi kapsamında yürütülmektedir. Söz konusu araştırma tıp fakültelerinde ilk altı yılda verilen mezuniyet öncesi eğitimin yabancı dilde gerçekleştirilmesinin eğitim süreci üzerine ne gibi etkileri olduğunu, bu bağlamda öğrenciler, öğretim üyeleri, mezunlar, tıp fakültesi idari personeli ve yöneticilerinin görüşleri arasında bir fark olup olmadığını, varsa bu farkların neler olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Birazdan sizinle bir saat civarında sürecek bir görüşme yapacağım, görüşmeler sırasında sorulara cevap vermeme hakkına sahipsiniz ancak yanıtlarınızın samimi ve dürüst olmasını bekliyoruz. Çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına bağlı olup, katılmama ya da istediğiniz zaman gerekçeli ya da gerekçesiz olarak çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz.

Görüşmeler sırasında ses kaydı ve bazen de elle notlar alınacaktır. Görüşmeden elde edilen veriler sadece araştırma amaçları ile bağlantılı olarak kullanılacak ve bilimsel bir yayın haline getirilecektir. Veriler analiz ve raporlama aşamalarında isim açıklanmadan işlenecektir.

SORULAR

Bu kurumda işe başvururken kurumun yabancı dilde eğitim veriyor olması sizin için önemli miydi? Bu durum kararınızı nasıl etkiledi?

Yabancı dilde tıp eğitimi veren bir fakültede çalışıyor olmak nasıl bir deneyim (yurtdışı bağlantılar, yabancı uyruklu öğrencilerle ilişkiler, duyurular, yazışmalar, belgeler, yabancı uyruklu hocalarla ilişkiler vb.)?

Bu durumun sağladığı bir avantaj var mı?

İdari personel olarak karşılaştığınız, salt eğitimin yabancı dilde olmasından kaynaklanan zorluklar neler?

Yabancı dilde tıp eğitiminin öğrencilerin akademik başarı ve performansına etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Yabancı dilde eğitim almış olmanın öğrencilerin gelecekte mesleki yaşamına etkileri neler olabilir?

Yabancı dilde tıp eğitiminin öğretim üyelerinin etkinlik ve performansına etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?

Sizce tıp eğitimi yabancı dilde olmalı mı, neden?

Yeniden işe başlayacak olsanız yabancı dilde eğitim veren bir tıp fakültesinde çalışmak konusunda seçiminiz ne yönde olurdu?

Bunlara ek olarak bizimle paylaşmak istediğiniz şeyler nelerdir?

Yabancı Dilde Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminin Eğitim Süreci Üzerine Etkileri
KURUM BİLGİ TOPLAMA FORMU

Kurumun

Adı:

Adresi:

Kuruluş Yılı:

İlk mezunlarını verdiği tarih:

Bugüne kadarki toplam mezun sayısı:

Güncel öğrenci kontenjanı

Mevcut öğrenci sayısı:

Kayıtlı öğrencilerin sınıflara göre dağılımı:

Yabancı uyruklu öğrenci sayısı:

Hazırlık sınıfı eğitim süresi:

Yıllara göre hazırlık sınıfını atlayan öğrenci yüzdesi:

İnsan Kaynakları

Toplam öğretim üyesi sayısı:

Öğretim görevlilerinin akademik unvanlarına göre dağılımları:

Öğretim görevlilerinin temel, dahili ve cerrahi bilimlere göre dağılımı:

Anabilim Dallarına göre öğretim görevlisi sayıları:

Eğitim dili ile ilgili iç mevzuatı ve içeriği:

İdari personel sayısı:

İdari personelin yabancı dil yeterliliği:

Öğretim üyesi hareketliliği:

Öğretim üyesi işe giriş çıkış oranları:

Eğitim Programı

Eğitim Programının Yapısı

Müfredatın Özellikleri

Ölçme Değerlendirme Uygulamaları

İşleyiş:

Öğrenci devam yüzdeleri (Yönergeye göre ve gerçekleşen)

Öğretim üyesi kaynaklı ders değişikliği, ders iptali sıklığı

Öğrenci başarı düzeyi (bütünlemeye kalan öğrenci oranları, sınıf tekrarı, staj tekrarı, not ortalamaları)

Dış eğitim kurumlarından faydalanım

Öğrenci ve öğretim üyesine sunulan eğitim kaynakları



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Arzu Akalin
Ödev başlığı: sontezAA
Gönderi Başlığı: BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDE YAB..
Dosya adı: ARZUAKALIN.docx
Dosya boyutu: 326.87K
Sayfa sayısı: 153
Kelime sayısı: 40,451
Karakter sayısı: 272,603
Gönderim Tarihi: 24-Eyl-2019 12:30PM (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 1178966774

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDE YABANCI DİLDE EĞİTİMİN
MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİMİNE ETKİLERİ ÜZERİNE
GÖRÜŞLER

Dr. Öğr. C.ö. A.Ş. Arzu AKALIN

Tıp Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA
2019

BİR VAKIF ÜNİVERSİTESİNDE YABANCI DİLDE EĞİTİMİN MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİMİNE ETKİLERİ ÜZERİNE GÖRÜŞLER

ORIJINALLIK RAPORU

%5

BENZERLİK ENDEKSİ

%4

İNTERNET
KAYNAKLARI

%1

YAYINLAR

%3

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1

Submitted to Hacettepe University
Öğrenci Ödevi

%1

2

www.linguistic-rights.org
İnternet Kaynağı

<%1

3

www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080
İnternet Kaynağı

<%1

4

Submitted to TechKnowledge Turkey
Öğrenci Ödevi

<%1

5

www.erzincan.edu.tr
İnternet Kaynağı

<%1

6

web.iyte.edu.tr
İnternet Kaynağı

<%1

7

aregem.kulturturizm.gov.tr
İnternet Kaynağı

<%1

8

acikerisim.deu.edu.tr
İnternet Kaynağı

<%1

9. ÖZGEÇMİŞ

I- KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ayşe Arzu (Koloğlu) Akalın
Doğum Yeri: İstanbul
Doğum Tarihi: 21.05.1966
Uyruğu: T.C.
Ev Adresi: Kozyatağı Mah, Hilmipaşa Sok. No: 2 Betoncukardeşler Apt.
D. 8 - 347242 Kadıköy - İstanbul.
İş Adresi: T.C. Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği
Anabilim Dalı ve Tıp Eğitimi Anabilim Dalı
Temel Bilimler Binası 6. Kat Oda No: 1053
İnönü Mah. Kayışdağı Cad. 26 Ağustos Yerleşimi 34755
Ataşehir / İstanbul.
Telefon: İş: 0 216 5780525
Mobil: 0 532 7676066 - 0 505 4852646
Ev: 0 216 3487845
Fax: 0 216 5780575
Elektronik Posta: arzuakalin@yahoo.com
Yabancı Diller: Almanca (çok iyi)
İngilizce (çok iyi)

II- EĞİTİMİ

2015-devam Tıp Eğitimi Doktora Programı, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
2012-devam Tıp Eğitimi ve Bilişimi Yüksek Lisansı, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı, Sıhhiye, Ankara.
2001 Aile Hekimliği Uzmanı, Taksim Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Beyoğlu, İstanbul.
1993 Tıp Doktoru, İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi, Çapa, İstanbul.
1985 Özel Sankt Georg Avusturya Kız Lisesi, Karaköy, İstanbul.

III- MESLEKİ DENEYİMİ

2018-devam Seçmeli Dersler Koordinatörü
2014-devam ICP Koordinatör Yardımcısı
2013-devam İlk Yardım Eğitimcisi, Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi İlk Yardım Eğitimi Merkezi, Ataşehir, İstanbul.

- 2013-devam Özdeğerlendirme Komitesi Üyesi
Staj Kılavuzu Komisyonu Üyesi
Seçmeli Ders Komisyonu Üyesi
- 2012-2014 Müfredat Kurulu Başkan Yardımcısı
- 2012-devam Başkoordinatör Yardımcısı
Bologna Alt Komitesi Üyesi
- 2012-2017 Tıp Fakültesi Uzmanlık ve Üst Uzmanlık Eğitimi Uygulama ve Değerlendirme Yönetmelik Komisyonu Üyesi
Ölçme Değerlendirme Alt Komitesi Üyesi
- 2011-devam Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı Öğretim Üyesi- Yardımcı Doçent
Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi
- 2009-devam Merkez Koordinatör – INTERSTROKE Dünyanın Farklı Coğrafi Bölgelerinde ve Farklı Etnik Gruplarda İnmenin Bilinen ve Yeni Ortaya Çıkan Risk Faktörleri. Çok Merkezli Uluslar arası Vaka Kontrol Çalışması
- 2007-2011 Koordinatör Yardımcısı - T.C. Sağlık Bakanlığı İstanbul Medeniyet Üniversitesi Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği Koordinatörlüğü, Kadıköy, İstanbul.
- 2007-devam Merkez Koordinatör - PURE İleriye Dönük Kentsel Kırsal Epidemiyolojik Çalışma- Kanada Mc Master Üniversitesi tarafından dünyanın farklı coğrafi bölgelerinden 17 ülkede yürütülen 12 Yıllık Uluslararası Kohort Çalışmasının Türkiye Kolu.
- 2005- 2007 Aile Hekimliği Koordinasyon Birimi Sorumlusu - T.C. Sağlık Bakanlığı İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, Çemberlitaş, İstanbul.

Toplum Gönüllüleri Vakfı, Gençlerden Gençlere Sağlık Okuryazarlığı Projesi Eğitim Danışmanlığı ve Eğiticilik (halen devam ediyor).
- 2004 Aile Hekimliği Uzmanı, Sağlam Çocuk Polikliniği Sorumlusu ve Kadın Hastalıkları / Doğum / Aile Planlaması Polikliniği Hekimi, Bebek Dostu Projesi Kadıköy İlçe Sorumlusu, Kadıköy Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Merkezi, Kadıköy, İstanbul.
İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, Avrupa Birliği İl Eğitim Ekibi Elemanı, İstanbul.

- 2002 Aile Hekimliği Uzmanı, Eğitimci, İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü Kadın ve Çocuk Sağlığı Eğitim ve Araştırma Birimi, Çapa, İstanbul.
- 2002 - 2003 Aile Hekimliği Uzmanı, Aile Planlaması ve Kadın Doğum Polikliniği Sorumlusu, Esenler Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Merkezi, Birlik Mahallesi, Esenler, İstanbul.
- 1997-2001 Aile Hekimliği Asistanı, S.B. Taksim Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Beyoğlu, İstanbul.
- 1995-1996 İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü Eğitim Şubesi Hekimi, Birinci Basamak Hekim ve Hekim Dışı Sağlık Personelinin Eğitiminden Sorumlu Hekim, Çemberlitaş, İstanbul.
- İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü Kadın ve Çocuk Sağlığı Eğitim ve Araştırma Birimi'nde gönüllü aile planlaması hekimi ve eğitimci, Çapa, İstanbul.
- Eylül 1996'da T.C. Sağlık Bakanlığı'nın Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölge Toplantısı'nı İnceleme Teknik Heyeti'nde görevli, Kopenhag, Danimarka.
- 1993 Çan Devlet Hastanesi Aile Planlaması Merkezi Sorumlu Hekimi, Çan, Çanakkale.
- Çan Devlet Hastanesi Acil Servis Hekimi, Çanakkale.
- Çan Sağlık Meslek Lisesi'nde İngilizce öğretmenliği, Çan, Çanakkale.
- 1994 Etili Sağlık Ocağı Sorumlu Hekimi, Çan, Çanakkale.
- 1993 Gülpınar Sağlık Ocağı Hekimi, Ayvacık, Çanakkale.

DÜZENLEDİĞİ EĞİTİM PROGRAMLARI

Göztepe Aile Hekimliği Günleri, (4 yıl - Ekim 2007 - Haziran 2008 arası her ayın son Salı günü, Ekim 2008 – Mayıs 2009, Ekim 2009 – Mayıs 2010, Ekim 2010 – Mayıs 2011) TTB tarafından kredilendirilmiş Aile Hekimlerine ve Birinci Basamağa Yönelik Yıllık Eğitim Programı, Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.

Aile Hekimliği 1. Aşama Uyum Eğitimi, 19 – 28 Mart 2007, T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, Barcelo Topkapı Eresin Otel, İstanbul.

Aile Hekimliği 1. Aşama Uyum Eğitimi, 04 - 13 Aralık 2006, T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, Barcelo Topkapı Eresin Otel, İstanbul.

Aile Hekimliği 1. Aşama Uyum Eğitimi, 13 - 22 Kasım 2006, T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, Barcelo Topkapı Eresin Otel, İstanbul.

DÜZENLENMESİNDE GÖREV ALDIĞI MESLEKİ ETKİNLİKLER

1 HIV / AIDS Çalıştayı (15 - 16 Ekim 2015), Bilimsel Kurul Üyesi, Düzenleme Kurulu Üyesi, Klinik Mikrobiyoloji Uzmanlık Derneği, Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.

8. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi (7 – 9 Mayıs 2014), Kongre Yerel Sekreteri, Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği ve Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul

10. Ulusal Aile Hekimliği Kongresi (18 - 22 Mayıs 2011) Düzenleme Kurulu üyesi, Türkiye Aile Hekimleri Uzmanlık Derneği, Muğla.

1. Ulusal Aile Hekimliği Uzmanlık Eğitimi Sempozyumu, Alan Eğitimi Nasıl Olmalı? (26 – 27 Mart 2009) Düzenleme Kurulu üyesi, Yeditepe Üniversitesi Kayışdağı Kampüsü, İstanbul.

2. Kartal Aile Hekimliği Günleri (17 – 18 Mayıs 2007) Organizasyon Komitesi üyesi, Sağlık Bakanlığı Dr. Lütfi Kırdar Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.

EĞİTİCİ OLARAK GÖREV ALDIĞI EĞİTİM PROGRAMLARI

Çoktan Seçmeli ve Kapsamlı Eşleştirme Soruları Hazırlama Çalıştayı, 06.02.2015, Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Çoktan Seçmeli Soru Hazırlama Çalıştayı, 19.01.2015, Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Temel İlk Yardım Eğitimi, (20'yi aşkın eğitim) Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi İlk Yardım Eğitim Merkezi, İstanbul.

Gençlerden Gençlere Sağlık Okuryazarlığı Projesi Eğitici Eğitimi, 02 - 08 Nisan 2011, Kadıköy, İstanbul.

(Toplum Gönüllüleri Vakfı, üniversite öğrencisi toplum gönüllüleri tarafından yürütülen akran eğitimi projesi)

Neonatal Resüsitasyon Programı Kursları, Sağlık Bakanlığı AÇSAP Genel Müdürlüğü, 2009 – 2011

Diyabet Hemşireliği Sertifika Programı, İstanbul Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 2009

Acil Hemşireliği Sertifika Programı, İstanbul Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi, 2009

Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi Asistanlara Yönelik Oryantasyon Kursları, Sağlık Mevzuatı, Adli Rapor Yazma ve Sağlıkta İletişim dersleri, yılda asgari iki kez tekrarlanan periyodik eğitimler, 2009 - 2011

Gençlerden Gençlere Sağlık Okuryazarlığı Projesi Eğitici Eğitimi, 12 - 17 Nisan 2009, Merter, İstanbul.
(Toplum Gönüllüleri Vakfı, üniversite öğrencisi toplum gönüllüleri tarafından yürütülen akran eğitimi projesi, 2 dönem)

Aile Hekimliği 1. Aşama Uyum Eğitimi, Kurs Koordinatörü, 19 – 28 Mart 2007, T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, Barcelo Topkapı Eresin Otel, İstanbul.

Gençlerden Gençlere Sağlık Okuryazarlığı Projesi Eğitici Eğitimi, 12 - 17 Şubat 2007, Stad Hotel, İstanbul.
(Toplum Gönüllüleri Vakfı, üniversite öğrencisi toplum gönüllüleri tarafından yürütülen akran eğitimi projesi, 2 dönem)

Aile Hekimliği 1. Aşama Uyum Eğitimi, Sınıf Sorumlusu, 04 - 13 Aralık 2006, T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, Barcelo Topkapı Eresin Otel, İstanbul.

Aile Hekimliği 1. Aşama Uyum Eğitimi, 13 - 22 Kasım 2006, T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, Barcelo Topkapı Eresin Otel, İstanbul.

İlk Yardım Eğitici Eğitimleri, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, İstanbul.

Aile Hekimliği 1. Aşama Uyum Eğitimi, 21 - 30 Kasım 2005, T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Sürmeli Otel, Ankara.

Gençlerden Gençlere Sağlık Okuryazarlığı Projesi Eğitici Eğitimi, 11 - 16 Temmuz 2005 ve 25 - 30 Temmuz 2005, Hotel Arcadia, Sultanahmet, İstanbul.
(Toplum Gönüllüleri Vakfı, üniversite öğrencisi toplum gönüllüleri tarafından yürütülen akran eğitimi projesi)

Cinsel Sağlık Bilgileri Hizmet Öncesi Eğitim Programı, 7 - 12 Ekim 2002, 18 - 23 Kasım 2002, 3 - 8 Mart 2003, 26 - 30 Mayıs 2003, Savoy Otel, Taksim, İstanbul.
(İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Kadın ve Çocuk Sağlığı Eğitim ve Araştırma Birimi, İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı işbirliği ve UNFPA desteğinde 17 Eğitim Fakültesi'nin öğretim üyeleri için düzenlenen katılımlı Eğitici Eğitim Programları) dört kez

Seçilmiş Üniversitelerde Hizmet Sunanlar İçin Gençlik Dönemi Üreme Sağlığı Eğitimi, 23 - 27 Aralık 2002, Savoy Otel, Taksim, İstanbul.

(İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Kadın ve Çocuk Sağlığı Eğitim ve Araştırma Birimi, ve İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı işbirliği UNFPA desteğinde, dört üniversitenin Mediko Sosyal Merkezi çalışanlarına katılımlı program)

Reproductive Health Counselling and Providing Reproductive Health Services 8 - 26 Temmuz 2002, İTF Kadın ve Çocuk Sağlığı Eğitim ve Araştırma Birimi, İstanbul) (İstanbul Üniversitesi'nde UNFPA işbirliği ile, "Center of Excellence in Reproductive Health Turkey" programı doğrultusunda komşu ülkelerden 13 doktor ve yönetici için, kurs dili İngilizce)

IV- BİLİMSEL FAALİYETLERİ

YAYINLARI

Uluslararası Makaleler

Langhorne P, O'Donnell MJ, Chin SL, Zhang H, Xavier D, Avezum A, Mathur N, Turner M, MacLeod MJ, Lopez-Jaramillo P, Damasceno A, Hankey GJ, Dans AL, Elsayed A, Mondo C, Wasay M, Czlonkowska A, Weimar C, Yusufali AH, Hussain FA, Lisheng L, Diener HC, Ryglewicz D, Pogossova N, Iqbal R, Diaz R, Yusoff K, Oguz A, Wang X, Penaherrera E, Lanas F, Ogah OS, Ogunniyi A, Iversen HK, Malaga G, Rumboldt Z, Magazi D, Nilanont Y, Rosengren A, Oveisgharan S, Yusuf S; INTERSTROKE collaborators. Practice patterns and outcomes after stroke across countries at different economic levels (INTERSTROKE): an international observational study. *Lancet*. 2018 May 19;391(10134):2019-2027. doi: 10.1016/S0140-6736(18)30802-X. Epub 2018 May 17. PMID: 29864018

Attai MW, Khatib R, McKee M, Lear S, Dagenais G, Igumbor EU, AlHabib KF, Kaur M, Kruger L, Teo K, Lanas F, Yusoff K, Oguz A, Gupta R, Yusufali AM, Bahonar A, Kutty R, Rosengren A, Mohan V, Avezum A, Yusuf R, Szuba A, Rangarajan S, Chow C, Yusuf S; PURE study investigators. Availability and affordability of blood pressure-lowering medicines and the effect on blood pressure control in high-income, middle-income, and low-income countries: an analysis of the PURE study data. *Lancet Public Health*. 2017 Sep;2(9):e411-e419. doi: 10.1016/S2468-2667(17)30141-X. Epub 2017 Sep 5. PMID: 29253412

Dehghan M, Menté A, Zhang X, Swaminathan S, Li W, Mohan V, Iqbal R, Kumar R, Wentzel-Viljoen E, Rosengren A, Amma LI, Avezum A, Chifamba J, Diaz R, Khatib R, Lear S, Lopez-Jaramillo P, Liu X, Gupta R, Mohammadifard N, Gao N, Oguz A, Ramli AS, Seron P, Sun Y, Szuba A, Tsolekile L, Wielgosz A, Yusuf R, Hussein Yusufali A, Teo KK, Rangarajan S, Dagenais G, Bangdiwala SI, Islam S, Anand SS, Yusuf S; Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study investigators. Associations of fats and carbohydrate intake with cardiovascular

disease and mortality in 18 countries from five continents (PURE): a prospective cohort study. *Lancet*. 2017 Nov 4;390(10107):2050-2062. doi: 10.1016/S0140-6736(17)32252-3. Epub 2017 Aug 29. PMID: 28864332

Miller V, Mente A, Dehghan M, Rangarajan S, Zhang X, Swaminathan S, Dagenais G, Gupta R, Mohan V, Lear S, Bangdiwala SI, Schutte AE, Wentzel-Viljoen E, Avezum A, Altuntas Y, Yusoff K, Ismail N, Peer N, Chifamba J, Diaz R, Rahman O, Mohammadifard N, Lana F, Zatonska K, Wielgosz A, Yusufali A, Iqbal R, Lopez-Jaramillo P, Khatib R, Rosengren A, Kutty VR, Li W, Liu J, Liu X, Yin L, Teo K, Anand S, Yusuf S; Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study investigators. Fruit, vegetable, and legume intake, and cardiovascular disease and deaths in 18 countries (PURE): a prospective cohort study. *Lancet*. 2017 Nov 4;390(10107):2037-2049. doi: 10.1016/S0140-6736(17)32253-5. Epub 2017 Aug 29. PMID: 28864331

Mente A, Dehghan M, Rangarajan S, McQueen M, Dagenais G, Wielgosz A, Lear S, Li W, Chen H, Yi S, Wang Y, Diaz R, Avezum A, Lopez-Jaramillo P, Seron P, Kumar R, Gupta R, Mohan V, Swaminathan S, Kutty R, Zatonska K, Iqbal R, Yusuf R, Mohammadifard N, Khatib R, Nasir NM, Ismail N, Oguz A, Rosengren A, Yusufali A, Wentzel-Viljoen E, Puoane T, Chifamba J, Teo K, Anand SS, Yusuf S. Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study investigators. Association of dietary nutrients with blood lipids and blood pressure in 18 countries: a cross-sectional analysis from the PURE study. *Lancet Diabetes Endocrinol*. 2017 Oct;5(10):774-787. doi: 10.1016/S2213-8587(17)30283-8. Epub 2017 Aug 29. PMID: 28864143

Dehghan M, Mente A, Zhang X, Swaminathan S, Li W, Mohan V, Iqbal R, Kumar R, Wentzel-Viljoen E, Rosengren A, Amma LI, Avezum A, Chifamba J, Diaz R, Khatib R, Lear S, Lopez-Jaramillo P, Liu X, Gupta R, Mohammadifard N, Gao N, Oguz A, Ramli AS, Seron P, Sun Y, Szuba A, Tsolekile L, Wielgosz A, Yusuf R, Hussein Yusufali A, Teo KK, Rangarajan S, Dagenais G, Bangdiwala SI, Islam S, Anand SS, Yusuf S; Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study investigators. Associations of fats and carbohydrate intake with cardiovascular disease and mortality in 18 countries from five continents (PURE): a prospective cohort study. *Lancet*. 2017 Aug 28. pii: S0140-6736(17)32252-3. doi: 10.1016/S0140-6736(17)32252-3. [Epub ahead of print] PMID:28864332

Miller V, Mente A, Dehghan M, Rangarajan S, Zhang X, Swaminathan S, Dagenais G, Gupta R, Mohan V, Lear S, Bangdiwala SI, Schutte AE, Wentzel-Viljoen E, Avezum A, Altuntas Y, Yusoff K, Ismail N, Peer N, Chifamba J, Diaz R, Rahman O, Mohammadifard N, Lana F, Zatonska K, Wielgosz A, Yusufali A, Iqbal R, Lopez-Jaramillo P, Khatib R, Rosengren A, Kutty VR, Li W, Liu J, Liu X, Yin L, Teo K, Anand S, Yusuf S; Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study investigators. Fruit, vegetable, and legume intake, and cardiovascular disease and deaths in 18 countries (PURE): a prospective cohort study. *Lancet*. 2017 Aug 28. pii: S0140-6736(17)32253-5. doi: 10.1016/S0140-6736(17)32253-5. [Epub ahead of print] PMID: 28864331

Mente A, Dehghan M, Rangarajan S, McQueen M, Dagenais G, Wielgosz A, Lear S, Li W, Chen H, Yi S, Wang Y, Diaz R, Avezum A, Lopez-Jaramillo P, Seron P, Kumar R, Gupta R, Mohan V, Swaminathan S, Kutty R, Zatonska K, Iqbal R, Yusuf R, Mohammadifard N, Khatib R, Nasir NM, Ismail N, Oguz A, Rosengren A, Yusufali A, Wentzel-Viljoen E, Puoane T, Chifamba J, Teo K, Anand SS, Yusuf S; Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study investigators. Association of dietary nutrients with blood lipids and blood pressure in 18 countries: a cross-sectional analysis from the PURE study. *Lancet Diabetes Endocrinol.* 2017 Aug 28. pii: S2213-8587(17)30283-8. doi: 10.1016/S2213-8587(17)30283-8. [Epub ahead of print] PMID: 28864143

O'Donnell MJ, Chin SL, Rangarajan S, Xavier D, Liu L, Zhang H, Rao-Melacini P, Zhang X, Pais P, Agapay S, Lopez-Jaramillo P, Damasceno A, Langhorne P, McQueen MJ, Rosengren A, Dehghan M, Hankey GJ, Dans AL, Elsayed A, Avezum A, Mondo C, Diener HC, Ryglewicz D, Czlonkowska A, Pogosova N, Weimar C, Iqbal R, Diaz R, Yusoff K, Yusufali A, Oguz A, Wang X, Penaherrera E, Lanas F, Ogah OS, Ogunniyi A, Iversen HK, Malaga G, Rumboldt Z, Oveisgharan S, Al Hussain F, Magazi D, Nilanont Y, Ferguson J, Pare G, Yusuf S; on behalf of the INTERSTROKE investigators. Global and regional effects of potentially modifiable risk factors associated with acute stroke in 32 countries (INTERSTROKE): a case-control study. *Lancet.* 2016 Aug 20;388(10046):761-75. doi: 10.1016/S0140-6736(16)30506-2.

Leong DP, Teo KK, Rangarajan S, Kutty VR, Lanas F, Hui C, Quanyong X, Zhenzhen Q, Jinhua T, Noorhassim I, AlHabib KF, Moss SJ, Rosengren A, Akalin AA, Rahman O, Chifamba J, Orlandini A, Kumar R, Yeates K, Gupta R, Yusufali A, Dans A, Avezum A, Lopez-Jaramillo P, Poirier P, Heidari H, Zatonska K, Iqbal R, Khatib R, Yusuf S. Reference ranges of handgrip strength from 125,462 healthy adults in 21 countries: a prospective urban rural epidemiologic (PURE) study. *J Cachexia Sarcopenia Muscle.* 2016 Apr 12. doi: 10.1002/jcsm.12112.

Raina P, Sohel N, Oremus M, Shannon H, Mony P, Kumar R, Li W, Wang Y, Wang X, Yusoff K, Yusuf R, Iqbal R, Szuba A, Oguz A, Rosengren A, Kruger A, Chifamba J, Mohammadifard N, Darwish EA, Dagenais G, Diaz R, Avezum A, Lopez-Jaramillo P, Seron P, Rangarajan S, Teo K, Yusuf S; PURE Investigators. Assessing global risk factors for non-fatal injuries from road traffic accidents and falls in adults aged 35-70 years in 17 countries: a cross-sectional analysis of the Prospective Urban Rural Epidemiological (PURE) study. *Inj Prev.* 2016 Apr;22(2):92-8. doi: 10.1136/injuryprev-2014-041476. Epub 2015 Oct 28.

Khatib R, McKee M, Shannon H, Chow C, Rangarajan S, Teo K, Wei L, Mony P, Mohan V, Gupta R, Kumar R, Vijayakumar K, Lear SA, Diaz R, Avezum A, Lopez-Jaramillo P, Lanas F, Yusoff K, Ismail N, Kazmi K, Rahman O, Rosengren A, Monsef N, Kelishadi R, Kruger A, Puoane T, Szuba A, Chifamba J, Temizhan A, Dagenais G, Gafni A, Yusuf S; PURE study investigators. Availability and affordability of cardiovascular disease medicines and their effect on use in high-income, middle-income, and low-income countries: an analysis of the PURE study

data. *Lancet*. 2016 Jan 2;387(10013):61-9. doi: 10.1016/S0140-6736(15)00469-9. Epub 2015 Oct 20.

Smyth A, Teo KK, Rangarajan S, O'Donnell M, Zhang X, Rana P, Leong DP, Dagenais G, Seron P, Rosengren A, Schutte AE, Lopez-Jaramillo P, Oguz A, Chifamba J, Diaz R, Lear S, Avezum A, Kumar R, Mohan V, Szuba A, Wei L, Yang W, Jian B, McKee M, Yusuf S; PURE Investigators. Alcohol consumption and cardiovascular disease, cancer, injury, admission to hospital, and mortality: a prospective cohort study. *Lancet*. 2015 Nov 14;386(10007):1945-54. doi: 10.1016/S0140-6736(15)00235-4. Epub 2015 Sep 17

Gunes FE, Imeryuz N, Akalin A, Bekiroglu N, Alphan E, Oguz A, Dehghan M. Development and validation of a semi-quantitative food frequency questionnaire to assess dietary intake in Turkish adults. *J Pak Med Assoc*. 2015 Jul;65(7):756-63.

Leong DP, Teo KK, Rangarajan S, Lopez-Jaramillo P, Avezum A Jr, Orlandini A, Seron P, Ahmed SH, Rosengren A, Kelishadi R, Rahman O, Swaminathan S, Iqbal R, Gupta R, Lear SA, Oguz A, Yusoff K, Zatonska K, Chifamba J, Igumbor E, Mohan V, Anjana RM, Gu H, Li W, Yusuf S; Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) Study investigators. Prognostic value of grip strength: findings from the Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study. *Lancet*. 2015 Jul 18;386(9990):266-73. doi: 10.1016/S0140-6736(14)62000-6. Epub 2015 May 13

Salim Yusuf, M.B., B.S., D.Phil., Sumathy Rangarajan, M.Sc., Koon Teo, M.B., Ph.D., Shofiqul Islam, M.Sc., Wei Li, Ph.D., Lisheng Liu, M.D., Jian Bo, B.Sc., Qinglin Lou, M.Sc., Fanghong Lu, B.Sc., Tianlu Liu, B.Sc., Liu Yu, B.Sc., Shiyang Zhang, B.Sc., Prem Mony, M.D., Sumathi Swaminathan, Ph.D., Viswanathan Mohan, M.D., Rajeev Gupta, M.D., Ph.D., Rajesh Kumar, M.D., Krishnapillai Vijayakumar, M.D., Scott Lear, Ph.D., Sonia Anand, M.D., Ph.D., Andreas Wielgosz, M.D., Ph.D., Rafael Diaz, M.D., Alvaro Avezum, M.D., Ph.D., Patricio Lopez-Jaramillo, M.D., Ph.D., Fernando Lanus, M.D., Khalid Yusoff, M.B., B.S., Noorhassim Ismail, M.D., Ph.D., Romaina Iqbal, Ph.D., Omar Rahman, M.D., M.P.H., D.Sc., Annika Rosengren, M.D., Afzalhussein Yusufali, M.D., Roya Kelishadi, M.D., Annamaria Kruger, Ph.D., Thandi Puoane, M.P.H., Ph.D., Andrzej Szuba, M.D., Ph.D., Jephata Chifamba, M.Phil., Aytekin Oguz, M.D., Matthew McQueen, M.B., Ch.B., Martin McKee, D.Sc., and Gilles Dagenais, M.D. for the PURE Investigators. Cardiovascular Risk and Events in 17 Low-, Middle-, and High-Income Countries. *N Engl J Med* 2014; 371:818-827 August 28, 2014 DOI: 10.1056/NEJMoa1311890

O'Donnell M, Mentz A, Rangarajan S, McQueen MJ, Wang X, Liu L, Yan H, Lee SF, Mony P, Devanath A, Rosengren A, Lopez-Jaramillo P, Diaz R, Avezum A, Lanus F, Yusoff K, Iqbal R, Ilow R, Mohammadifard N, Gulec S, Yusufali AH, Kruger L, Yusuf R, Chifamba J, Kabali C, Dagenais G, Lear SA, Teo K, Yusuf S; PURE Investigators. Urinary sodium and potassium excretion, mortality, and cardiovascular events. *N Engl J Med*. 2014 Aug 14;371(7):612-23. doi: 10.1056/NEJMoa1311889

Mente A1, O'Donnell MJ, Rangarajan S, McQueen MJ, Poirier P, Wielgosz A, Morrison H, Li W, Wang X, Di C, Mony P, Devanath A, Rosengren A, Oguz A, Zatonska K, Yusufali AH, Lopez-Jaramillo P, Avezum A, Ismail N, Lanas F, Puoane T, Diaz R, Kelishadi R, Iqbal R, Yusuf R, Chifamba J, Khatib R, Teo K, Yusuf S; PURE Investigators. Association of urinary sodium and potassium excretion with blood pressure. *N Engl J Med.* 2014 Aug 14;371(7):601-11. doi: 10.1056/NEJMoa1311989.

Mente A, O'Donnell MJ, Dagenais G, Wielgosz A, Lear SA, McQueen MJ, Jiang Y, Xingyu W, Jian B, Calik KB, **Akalin AA**, Mony P, Devanath A, Yusufali AH, Lopez-Jaramillo P, Avezum A Jr, Yusoff K, Rosengren A, Kruger L, Orlandini A, Rangarajan S, Teo K, Yusuf S. Validation and comparison of three formulae to estimate sodium and potassium excretion from a single morning fasting urine compared to 24-h measures in 11 countries. *J Hypertens.* 2014 May;32(5):1005-14; discussion 1015. doi: 10.1097/HJH.000000000000122. PMID:24569420

Lear SA, Teo K, Gasevic D, Zhang X, Poirier PP, Rangarajan S, Seron P, Kelishadi R, Tamil AM, Kruger A, Iqbal R, Swidan H, Gómez-Arbeláez D, Yusuf R, Chifamba J, Kutty VR, Karsidag K, Kumar R, Li W, Szuba A, Avezum A, Diaz R, Anand SS, Rosengren A, Yusuf S; Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study PURE Collaborators. The association between ownership of common household devices and obesity and diabetes in high, middle and low income countries. *CMAJ.* 2014 Mar 4;186(4):258-66. doi: 10.1503/cmaj.131090. Epub 2014 Feb 10.

Oguz A, Mesci B, Sagun G, Kilic DC, Yetkin DO, Akalin. Secondary metabolic syndrome: the frequency of factors which may underlie the parameters of metabolic syndrome. *Ann Saudi Med.* 2013 Nov-Dec;33(6):566-71. doi: 10.5144/0256-4947.2013.566.

Chow CK, Teo KK, Rangarajan S, Islam S, Gupta R, Avezum A, Bahonar A, Chifamba J, Dagenais G, Diaz R, Kazmi K, Lanas F, Wei L, Lopez-Jaramillo P, Fanghong L, Ismail NH, Puoane T, Rosengren A, Szuba A, Temizhan A, Wielgosz A, Yusuf R, Yusufali A, McKee M, Liu L, Mony P, Yusuf S; PURE (Prospective Urban Rural Epidemiology) Study investigators. Prevalence, awareness, treatment, and control of hypertension in rural and urban communities in high-, middle-, and low-income countries. *JAMA.* 2013 Sep 4;310(9):959-68. doi: 10.1001/jama.2013.184182.

Teo K, Lear S, Islam S, Mony P, Dehghan M, Li W, Rosengren A, Lopez-Jaramillo P, Diaz R, Oliveira G, Miskan M, Rangarajan S, Iqbal R, Ilow R, Puone T, Bahonar A, Gulec S, Darwish EA, Lanas F, Vijaykumar K, Rahman O, Chifamba J, Hou Y, Li N, Yusuf S; PURE Investigators. Prevalence of a healthy lifestyle among individuals with cardiovascular disease in high-, middle- and low-income countries: The Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study. *JAMA.* 2013 Apr 17;309(15):1613-21. doi: 10.1001/jama.2013.3519.

Mesci B, Oguz A, Erok B, Coksert Kilic D, Akalin A. Effect of intended fasting on serum Leptin, Adiponectin and Ghrelin levels. *Pak J Med Sci* 2012;28(5)

Kuzeyli Kahraman N, Mesci B, Oguz A, Tamer G, Kahraman C, Sagun G, Coksert Kilic D, Akalin A. The effect of vinegar on postprandial glycemia: Does the amount matter? *Acta Endocrinologica (Buc)*, vol VII, no. 4, p. 577-584, 2011. (doi:10.4183/aeb.2011.577)

Yusuf S, Isla S, Chow CK, Rangarajan S, Dagenais G, Diaz R, Gupta R, Kelishadi R, Iqbal R, Avezum A, Kruger A, Kutty R, Lanas F, Lisheng L, Wei L, Lopez-Jaramillo P, Oguz A, Rahman O, Swidan H, Yusoff K, Zatonski W, Rosengren A, Teo KK, on behalf of the Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study investigators, Use of secondary prevention drugs for cardiovascular disease in the community in high-income, middle-income, and low-income countries (the PURE Study): a prospective epidemiological survey. *The Lancet* published online August 28, 2011 DOI:10.1016/S0140-6736(11)61215-4

O'Donnell MJ, Xavier D, Liu L, Zhang H, Chin SL, Rao-Melacini P, Rangarajan S, Islam S, Pais P, McQueen MJ, Mondo C, Damasceno A, Lopez-Jaramillo P, Hankey GJ, Dans AL, Yusoff K, Truelsen T, Diener HC, Sacco RL, Ryglewicz D, Czlonkowska A, Weimar C, Wang X, Yusuf S; INTERSTROKE investigators. Risk factors for ischaemic and intracerebral haemorrhagic stroke in 22 countries (the INTERSTROKE study): a case-control study. *Lancet*. 2010 Jul 10;376(9735):112-23. doi: 10.1016/S0140-6736(10)60834-3.

O'Donnell M, Xavier D, Diener C, Sacco R, Lisheng L, Zhang H, Pais P, Truelsen T, Chin SL, Rangarajan S, Devilliers L, Damasceno A, Mondo C, Lanas F, Avezum A, Diaz R, Varigos J, Hankey G, Teal P, Kapral M, Ryglewicz D, Czlonkowska A, Skowronska M, Lopez-Jaramillo P, Dans T, Langhorne P, Yusuf S; INTERSTROKE investigators. Rationale and design of INTERSTROKE: a global case-control study of risk factors for stroke. *Neuroepidemiology*. 2010;35(1):36-44. doi: 10.1159/000306058.

Teo K, Chow CK, Vaz M, Rangarajan S, Yusuf S, The PURE investigators-writing group. The Prospective Urban Rural Epidemiology (PURE) study: Examining the impact of the societal influences on chronic noncommunicable diseases in low-, middle-, and high-income countries. *Am Heart J* 2009;158:1-7.e1.

Molzan Turan J, Bulut A, Nalbant H, Ortaylı N, Koloğlu Akalın A.A, The Quality of Hospital-based Antenatal Care in İstanbul. *Studies in Family Planning*, Volume 37 Number 1 March 2006, 49-60.

Uluslararası Bildiriler

Tam Metinli Sunum

Turan J M, Bulut A, Nalbant H, Ortaylı N, Kologlu Akalin A A. Challenges for the adoption of evidence-based maternity care in Turkey. [The 132nd Annual Meeting \(November 6-10, 2004\) of APHA](#) Washington DC in session 3199.0, Effective Approaches to Improved Maternal and Child Health: Do They Exist? Monday, November 8, 2004 at 12:30 PM.

Kısa Metinli Sunum

İzbrak G, Akalin AA, Kaspar EÇ, Vatansever K, Durak Hİ. At what level our recent graduates feel competent on revised curriculum outcomes: a graduation survey to improve curricular practice. Short Communication, AMEE 2015 4-9 September 2015 Glasgow. Ameer 2015 Abstract Book 3M2 (27645) P48

Poster

Özdemir S, Tanrıöver Ö, Akalin AA, Kaspar Ç, İzbrak G, Ercan S. Preliminary results of faculty perceptions about feedback taken as a component of program evaluation process in Yeditepe University Faculty of Medicine. Poster, AMEE 2015 4-9 September 2015 Glasgow. Ameer 2015 Abstract Book 4FF16 (28351) P279

Oguz A, Tumerdem Calık B, Akalin A, Karşıdag K, Temizhan A, Altuntas Y, Gulec S, Imeryuz N, PURE Investigators. Half of the population aged 38-73 years is dysglycemic in Turkey. Poster, American Diabetes Association 73rd Scientific Sessions June 21-25, 2013, Chicago, IL. Diabetes, July 2013 Vol.62 Suppl.1, 2713PO.

Ulusal Araştırma Makaleleri

Özdemir S, Acuner İÇ, Akalin AA, Tanrıöver Ö, İzbrak G, Ercan S. Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitiminde Program Çıktılarının Güncellenmesi: Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Süreci Tıp Eğitimi Dünyası / Mayıs-Ağustos 2018 / Sayı 52, 76 - 93

Pehlivanoğlu V, Koç Bebek A, Akalin A, Süer N. Polikistik over sendromlu hastaların reproduktif çağıdaki anne ve kız kardeşlerinde metabolik parametrelerin değerlendirilmesi. Türkiye Klinikleri J Gynecol Obst 2011;21(3):148-54.

Ulusal Olgu Sunumu

Doğan B, Akalin AA, Karaalp E, Ergişi A, OğuzA Otoimmün poliglandüler sendromlu bir olgu sunumu. Türk Aile Hek Derg 2015; 19 (1): 58-61 doi: 10.15511/tahd.15.01048

Ulusal Bildiriler

Sunum

Akalin AA, Acuner İÇ, Çelik G, Gürol Y, Yanıkkaya Demirel G, Tanrıöver Ö, Kaspar EÇ, Kırış D, Özdemir S, Temür S, İzbrak G, Sezer RE, Ercan S, Vitrinel

AA. Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Klinik Eğitimde Sağlık Bakanlığı Eğitim ve Araştırma Hastaneleri ile İşbirliği. Tıp Eğitiminde İyi Uygulamalar Sempozyumu 23 – 24 Ekim 2015, TEPDAD, Ege Üniversitesi TEGED, Türk Tıp Eğitimi Derneği, İzmir.

Özdemir S, Tanrıöver Ö, Akalın AA, Kaspar Ç, İzırak G, Ercan S, Durak Hİ. Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitici Gelişimi Programı (YEGEP). Tıp Eğitiminde İyi Uygulamalar Sempozyumu 23 – 24 Ekim 2015, TEPDAD, Ege Üniversitesi TEGED, Türk Tıp Eğitimi Derneği, İzmir.

Oğuz A, Altuntaş Y, Karşıdağ K, Temizhan A, Güleç S, Çalık Tümerdem B, Akalın Koloğlu A A, İmeryüz N. Türkiye'de diyabetli hastalarda glisemik kontrol oranları. 49. Ulusal Diyabet Kongresi 17-21 Nisan 2013, Antalya, Program ve Özet Kitabı, OP02, Sayfa 149.

Doğan B, Köstek O, Akalın A A, İlhan B, Feyizoğlu G, Oğuz A. Diyabetik hastaların sigara kullanma oranları. 49. Ulusal Diyabet Kongresi 17-21 Nisan 2013, Antalya, Program ve Özet Kitabı, OP19, Sayfa 168.

Oguz A, Akalın AA, Tümerdem Çalık B, Göktan G, Güleç HS, Altuntaş Y, Karşıdağ K, Temizhan A, İmeryüz N. Türkiye'de diabetes mellituslu hastalarda dislipidemi prevalansı, tedavi ve kontrol oranları. (16. Ulusal Kardiyoloji Kongresi 21-24 Ekim 2010 İstanbul) Türk Kardiyoloji Derneği Arşivi, Ekim 2010 Vol.38 Sppl.2, 91.

Oguz A, Altuntaş Y, Karşıdağ K, Akalın AA, Tümerdem Çalık B, Güleç HS, Temizhan A, Göktan G, İmeryüz N. Türkiye'de diabetes mellitus ve prediyabet prevalansı. 32. Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Hastalıkları Kongresi 13 - 17 Ekim 2010 Antalya Bildiri ve Konuşma Özetleri Kitabı Sözel No: 001 Ref. No: 288 Sayfa 73.

Oguz A, Akalın AA, Tümerdem Çalık KB, (PURE Türkiye Yürütme Kurulu adına) Metabolik Sendrom Derneği Türkiye Sağlık Çalışması (PURE Türkiye) Sonuçları, Kongre Konuşma Özeti Kitabı, K02, S19 - 44. 7. Metabolik Sendrom Sempozyumu, 29 Nisan – 2 Mayıs 2010, Antalya.

Akalın A. PURE – İleriye Dönük Kentsel Kırsal Epidemiyolojik Çalışma, 6. Metabolik Sendrom Sempozyumu, 8 – 12 Nisan 2009, Antalya.

Poster

Ulusal Toplantılarda Bildiriler / Poster

Özdemir S, Acuner İÇ, Akalın AA, Tanrıöver Ö, İzırak G, Ercan S. Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi'nde Program Çıktılarının Güncellenmesi: Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Süreci. Tıp Eğitiminde İyi Uygulamalar Sempozyumu 23 – 24 Ekim 2015, TEPDAD, Ege Üniversitesi TEGED, Türk Tıp Eğitimi Derneği, İzmir.

Çelik G, Gürol Y, Acuner İÇ, Akalın A, Yanıkkaya Demirel G, Tanrıöver Ö, Kaspar Ç, Kıraç D, İzırak G, Ercan S, Vitrinel A. Dış eğitim kurumu hastaneleri (afiliye hastaneler) ile işbirliği içinde mezuniyet öncesi tıp eğitimi tasarımı için YÜTF çözüm modeli. 8. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi Uluslararası Katılımlı, 7-9 Mayıs 2014, Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği ve Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Bildiri kitapçığı, Sayfa: 173.

Acuner İÇ, Tanrıöver Ö, Yanıkkaya Demirel G, Vatanoğlu E, Akalın A. Amaç ve hedef yazımı için bir yöntemsel yaklaşım önerisi. 8. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi Uluslararası Katılımlı, 7-9 Mayıs 2014, Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği ve Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Bildiri kitapçığı, Sayfa:174.

Akan H, Acuner İÇ, Kantarcı G, Ekçi B, Atalay B, Akalın A, Biçer S. YÜTF-MÖTEP “Klinik uygulama ve değerlendirme kılavuzu” (KUDEK) örneği oluşturma çalışmaları. 8. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi Uluslararası Katılımlı, 7-9 Mayıs 2014, Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği ve Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Bildiri kitapçığı, Sayfa: 175.

Acuner İÇ, Bologna Komitesi. Tıp fakültesi için AKTS tablosu örnekleri. 8. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi Uluslararası Katılımlı, 7-9 Mayıs 2014, Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği ve Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Bildiri kitapçığı, Sayfa: 179

Tanrıöver Ö, İzırak G, Akan H, Akalın AA. The experience of an objective structured clinical examination at Yeditepe University Faculty of Medicine. 8. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi Uluslararası Katılımlı, 7-9 Mayıs 2014, Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği ve Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Bildiri kitapçığı, Sayfa: 180.

Tanrıöver Ö, Akan H, Akalın AA, İzırak G. Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem III pilot OSCE uygulaması. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi Uluslararası Katılımlı, 7-9 Mayıs 2014, Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği ve Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Bildiri kitapçığı, Sayfa:181.

Çelik G, Gürol Y, Akalın A, Acuner İÇ, Yanıkkaya Demirel G, Tanrıöver Ö, Kaspar Ç, Kıraç D, İzırak G, Özden İ, Vitrinel A, Ercan S. YÜTF'nin UTEAK tıp eğitimi akreditasyonuna hazırlık süreci. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi Uluslararası Katılımlı, 7-9 Mayıs 2014, Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği ve Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Bildiri kitapçığı, Sayfa:182.

Doğan B, Akalın A A, İlhan B, Oğuz A. Tip 2 diyabetik hastalarda psikiyatrik semptom sıklığı taraması ve tip 1 diyabetli hastalarla karşılaştırılması. 14. Ulusal İç Hastalıkları Kongresi, 3-7 Ekim 2012, Antalya, Konuşma metinleri ve bildiri özetleri kitabı. SB-030, Sayfa: 307

Oguz A, Gulec S, Temizhan A, Altintas Y, Karsidag K, Akalin AA, Tumerdem Calik B, Imeryuz N. On-treatment LDL cholesterol levels in high-risk patients. Poster 9th Metabolic Syndrome Symposium, Antalya, 5-8th April, 2012. Obesity Reviews, Vol 13, Issue 7, July 2012 No:20 Ref: 0116, 654.

Akalin AA, Tumerdem Calik B, Altintas Y, Karsidag K, Temizhan A, Gulec S, Imeryuz N, Oguz A. Is multiparity associated with abdominal obesity? Poster 9th Metabolic Syndrome Symposium, Antalya, 5-8th April, 2012. Obesity Reviews, Vol 13, Issue 7, July 2012 No:21 Ref: 0117, 655.

Oguz A, Akalin AA, Tumerdem Calik B, Imeryuz N, Temizhan A, Altuntas Y, Karsidag K, Gulec S. Kocaeli Population as a representative of Turkey population for epidemiologic studies. Poster 9th Metabolic Syndrome Symposium, Antalya, 5-8th April, 2012. Obesity Reviews, Vol 13, Issue 7, July 2012 No:22 Ref: 0118, 656.

Tanrıöver Ö, İzbrak G, Akan H, Akalin A, Vitrinel A. Yeditepe Üniversitesi Tıp Fakültesi "Klinik Uygulamalara Giriş I-II-III" Dönem Amaç ve Hedeflerinin Belirlenmesi Süreci. Sağlık Bilimlerinde Klinik ve İletişim Beceri Eğitimleri Kongresi, 25-26 Kasım 2011, Ankara.

İzbrak G, Hayran O, Akan H, Tanrıöver Ö, Akalin A, Vitrinel A. Tıbbi uygulamalar konusundaki tutum ölçeğini (IMAQ) Türkçeye uyarlama ve geçerlilik güvenirlik çalışması. (10. Ulusal Aile Hekimliği Kongresi 18-22 Mayıs 2011, Fethiye, Muğla – Poster) Program ve Özet Kitabı, P002, 95-6.

Mesci B, Tekin M, Oguz A, Coksert Kilic D, Tamer G, Dogan B, Akalin A. Stepdown treatment with insulin in type 2 diabetes. Obesity Reviews Volume 12, Issue 7, p:568, July 2011

Mesci B, Tekin M, Oguz A, Coksert Kilic D, Tamer G, Sagun G, Akalin A. Roadmap for oral antidiabetic therapy when sulfonylurea-metformin combination failed. Obesity Reviews Volume 12, Issue 7, p:568-569, July 2011

Mesci B, Oguz A, Erok B, Coksert Kilic D, Sagun G, Akalin A. Effect of Ramadan fasting on serum leptin, adiponectin and ghrelin levels. Obesity Reviews Volume 12, Issue 7, p:569, July 2011

Mutlu H H, Mesci B, Oguz A, Candan F, Sagun G, Akalin A, Isik N. Sensory neuropathy associated with metabolic syndrome. Obesity Reviews Volume 12, Issue 7, p:577, July 2011

Oguz A, Mesci B, Sagun G, Coksert Kilic D, Ozgil Yetkin D, Akalin A. Secondary metabolic syndrome! The frequency of factors which may underly the parameters of metabolic syndrome among metabolic syndrome patients attending to outpatient clinics of a general hospital . Obesity Reviews Volume 12, Issue 7, p:578, July 2011

Mesci B, Oguz A, Pinar H, Dirimen G, Sagun G, Coksart Kilic D, Tekiner E, Akalin . A new target in hyperlipidemia treatment: Apolipoprotein B. Obesity Reviews Volume 12, Issue 7, p:578, July 2011

Karagoz E, Mesci B, Oguz A, Coksart Kilic D, Ekiz E, Erok B, Sagun G, Akalin . Comparison of waist circumference in supine versus standing position. Obesity Reviews Volume 12, Issue 7, p:579, July 2011

Oğuz A, Temizhan A, Güleç S, Altuntaş Y, Karşıdağ K, Koloğlu Akalın AA, Tümerdem Çalık B, İmeryüz N. Dyslipidemia rates in age group 35-70 in Turkey. (8. Metabolik Sendrom Sempozyumu 28 Nisan – 1 Mayıs 2011, Antalya- Poster) Obesity Reviews Volume 12 Issue 7 July 2011 No:55, 581-2.

Oğuz A, Temizhan A, Güleç S, Altuntaş Y, Karşıdağ K, Koloğlu Akalın AA, Tümerdem Çalık B, İmeryüz N. Prevalence, awareness, treatment and control of hypertension in age group 35-70 in Turkey. (8. Metabolik Sendrom Sempozyumu 28 Nisan – 1 Mayıs 2011, Antalya- Poster) Obesity Reviews Volume 12 Issue 7 July 2011 No:55, 581.

Özdemir S, Ergüven M, Başgül S, Akalın A. Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Kliniklerinde yatan çocuklarda ve annelerinde depresyon ve anksiyete sıklığının araştırılması. 33. Pediatri Günleri (28 - 31 Mart 2011, İstanbul. Çocuk Dergisi. Mart 2011 Vol 11 Suppl.1 S254, P85.

Akalın AA, Tümerdem Çalık B, Göktan G, İmeryüz N, Güleç HS, Temizhan A, Karşıdağ K, Altuntaş Y, Oguz A. Ülkemizde sigara ve alkol alışkanlıkları ile kardiyovasküler hastalık sıklığı arasındaki ilişki. (16. Ulusal Kardiyoloji Kongresi 21-24 Ekim 2010 İstanbul - Poster) Türk Kardiyoloji Derneği Arşivi, Ekim 2010 Vol.38 Sppl.2, 320.

Oguz A, Imeryuz N, Gunes E, Altuntas Y, Karsidag K, Gulec S, Temizhan A, Akalin AA, Tumerdem Calik BB. Nutritional characteristics of Turkish population, Obesity Reviews 11, Abstracts p. 487, No: 46 Ref. No: 90, Antalya, 2010.

Oguz A, Altuntas Y, Karsidag K, Gulec S, Temizhan A, Akalin AA, Tumerdem Calik B. The prevalence of overweight and obesity in Turkey, Obesity Reviews 11, Abstracts p. 486, No: 45 Ref. No: 89, Antalya, 2010.

Oguz A, Altuntas Y, Karsidag K, Gulec S, Temizhan A, Akalin AA, Tumerdem Calik B. The prevalence of metabolic syndrome in Turkey, Obesity Reviews 11, Abstracts p. 486, No: 44 Ref. No: 88, Antalya, 2010.

Çetin F, Karaca B, Özçoban F, Çoksart D, Akalın A, Oğuz A. Üniversite ve Sağlık Bakanlığı Hastanelerinde İç Hastalıkları Asistanlarının Memnuniyet Tercih ve Bilimsel Etkinlik Profili, poster, 9. Ulusal İç Hastalıkları Kongresi 5-9 Eylül 2007, Kongre Kitapçığı, p.372 Sayfa: 279, Antalya, 2007.

Akalın A, Nalbant H, Ortaylı N, Baysal B, Aylık Kombine Enjeksiyonların (Mesigyna) Kullanıcı Profili, poster, Birinci Ulusal Aile Planlaması Kongresi 14 – 17 Nisan 1999, Kongre Kitapçığı, Sayfa: 74, Ankara, 1999.

Ulusal Kitap

Turan S, Akalın AA Program Değerlendirme Modelleri Tıp Eğitici El Kitabı İçinde Ed. Sayek İ, Ed. Yard. Turan S Naçar M, Akalın AA Ankara Güneş Tıp Kitabevleri, 2016, 241-252.

Karaböcüoğlu M, Biçer S, Akalın A, Karaböcüoğlu H. bölüm edts Sık Karşılaşılan Semptomlar ve Hastalıklar. Aile Hekimleri İçin Pediatri Notları edt. Karaböcüoğlu M. Yard edt. Biçer S içinde İstanbul, Filmon Ofset, 2010, 131-269.

Akalın A.A. İlaç Kullanımı, Sağlık Okuryazarlığı Projesi Kaynak Kitabı- Eğitim El Kitabı içinde, Toplum Gönüllüleri Vakfı, 132-142, İstanbul, 2008.

Akalın A.A. Sağlık Başvurusu, Sağlık Okuryazarlığı Projesi Kaynak Kitabı- Eğitim El Kitabı içinde, Toplum Gönüllüleri Vakfı, 123-128, İstanbul, 2008.

Akalın A.A. Kazalardan Korunma, Sağlık Okuryazarlığı Projesi Kaynak Kitabı- Eğitim El Kitabı içinde, Toplum Gönüllüleri Vakfı, 65-77, İstanbul, 2008.

Akalın A.A, Cinsel Kimlik Gelişimi, Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi, Bulut ve ark., Öğretmen El Kitabı içinde, İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı, 27-35, İstanbul, 2000.

Tercüme Yayınlar

Koloğlu Akalın A. A, Muayenehanede Eğitim Veren Aile Hekimliği Öğretmeni İçin, Klinik Becerilerin Öğretmesinde Basit Bir Beş Aşamalı Metod, tercüme, Tıp Eğitimi Dünyası, Sayfa: 28 - 30, Sayı: 10, Ocak 2003.

Diğer Eserler

A.K.Arzu, Anxiety Disorders in Menopause and Postmenopause, elektronik yayım, matweb.hcuge.ch/endo/Fellows_files_10PGC/azu.htm.,2000.

Koloğlu AA. Aşı, Çan İlçesi Hemşireleri için eğitim materyali, Çanakkale, 1994.

ÖDÜLLER

6. Aile Hekimliği Güz Okulu, Poster dalında İkincilik Ödülü, Tıp 1 Diyabetli Hastalarda Psikiyatrik Belirti Sıklığı Taraması. Burcu Doğan, Ayşe Arzu Akalın, Burcu İlhan, Aytekin Oğuz., Antalya, 19 – 23 Eylül 2012.

9. Metabolik Sendrom Sempozyumu, En İyi Poster Dalında Üçüncülük Ödülü, Antalya 2012.

7. Metabolik Sendrom Sempozyumu, En İyi Poster Dalında Jüri Özel Ödülü, Antalya 2010.

Akademika Ödülleri 2009, En İyi Klinik Araştırma Ekibi Üçüncülük Ödülü, İstanbul 2010.

ÖDÜLLÜ YAYIN

Koloğlu A.A, Çalışan Çocuklar, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Konulu İnceleme-Araştırma Yarışması, Öğrenci Kategorisi İkincilik Ödülü, Ankara, 1993. Yayınlanışı: Koloğlu A.A. Çalışan Çocuklar, İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği (İnceleme ve Araştırmalar) 1992-1993, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İşçi Sağlığı Daire Başkanlığı Yayın No: 51, Ankara, 1994.

KATILDIĞI KURSLAR

Yurtdışı

2010 (24 Aralık) Protecting Human Research Participants (İnsan Araştırma Katılımcılarının Korunması), The National Institutes of Health (NIH) Office of Extramural Research, web tabanlı eğitim kursu, Sertifika, <http://phrp.nihtraining.com>

2002 (18 - 30 Mart) Cinsel Sağlık ve Üreme Sağlığı İleri Kademe Kursu, Sertifika, Hollanda Halk Sağlığı Okulu, Utrecht, Hollanda.

2000 (1 Eylül - 19 Ekim) Üreme Tıbbı ve Üreme Biyolojisi Mezuniyet Sonrası Kursu, Uzmanlık Sertifikası, Dünya Sağlık Örgütü İnsan Üremesi Araştırmaları İşbirliği Merkezi Cenevre Üniversitesi Hastanesi İnfertilite ve Jinekolojik Endokrinoloji Kliniği, Cenevre, İsviçre.

Eğitimcilikle ilgili

2012 (20 Ekim) UTEAK Değerlendirme ve İzleme Ziyareti Komisyonu Eğitimi, TEPDAD Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu, İzmir.

2012 (5 Nisan) Simüle Ortamlarda Klinik Eğitim Çalıştayı, Acıbadem Üniversitesi 2. Tıp Eğitimi Günleri, Acıbadem Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

2010 (07 - 11 Haziran) Acil Hekimliği Sertifika Programı Temel Eğitim Modülü Eğitimci Kursu, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, İstanbul.

2008 (18 - 21 Kasım) Aile Hekimliği Eğitimcileri İçin Leonardo-Euract Kursu, EURACT, İstanbul.

2007 (26 - 30 Kasım) İleri Düzey AYKS (OSCE) Eğitimci Eğitimi, Kurs dili İngilizce, Katılım Belgesi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

2007 (18 - 22 Haziran) Standardize Hasta ve AYKS (OSCE) Eğitimci Eğitimi, Kurs dili İngilizce, Katılım Belgesi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul

2007 (10 Mayıs) Çocuklarda İleri Yaşam Desteği Eğitimci Eğitimi, Çocuk Acil Tıp ve Yoğun Bakım Derneği, İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi, İstanbul.

2006 (16 - 20 Ocak) İlk Yardım Eğitimci Sertifikası, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, İstanbul.

2005 (12 – 16 Aralık) Epidemiyoloji Metodları: İleri Düzey Gözlemsel Araştırma Tasarımı ve Analizi / İletişim Becerileri Konulu Eğitici Eğitimi, Kurs dili İngilizce, Katılım Belgesi, Yeditepe Üniversitesi University of Florida College of Public Health and Health Professions, İstanbul.

2005 (9 - 13 Mayıs) Müfredat Geliştirme ve Değerlendirme konulu 3. Eğitim Becerileri Geliştirme Kursu, Katılım Belgesi, Şikago İllinois Üniversitesi ve Türkiye Aile Hekimleri Uzmanlık Derneği, İstanbul.

2004 (15 – 19 Mart) Avrupa Birliği Eğiticilerinin Eğitimi Kursu, Katılım Belgesi, T.C. Sağlık Bakanlığı Avrupa Birliği Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, Ankara.

2003 (17 – 21 Kasım) Eğitim Becerileri Geliştirme Kursu, Katılım Belgesi, İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, İstanbul Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Çapa, İstanbul.

1994 (13 - 15 Ekim) Klinik Eğitim Becerileri, Katılım Belgesi, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, İstanbul.

DİĞERLERİ

2016 (11 – 13 Nisan) Kalitatif Veri Analizi Kursu, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı ve Halk Sağlığı Araştırmaları Derneği (HASAD), İstanbul.

2015 Sağlık Hukuku Programı, Adli Bilimciler Derneği ve Sağlık Hukuku Merkezi, İstanbul.

2012 (12 - 13 Nisan) 2. Aile Hekimliği Araştırma Günleri, Niteliksel Araştırma Yöntemleri Kursu, Aile Hekimliği Akademisi, İstanbul.

2011 (15-16 Şubat) Essential Clinical Research and GCP for Trial Investigators (Deneyisel Araştırma Araştırmacıları için Temel klinik Araştırma ve İyi Klinik Uygulamaları, Brookwood Investigator Academy and Novo Nordisk Academy, Katılım Sertifikası, İstanbul.

2009 (18 - 20 Mart) Neonatal Resüsitasyon Programı Uygulayıcı Sertifikası, TC Sağlık Bakanlığı AÇSAP Genel Müdürlüğü, İstanbul.

2007 (13 – 16 Kasım) Erişkin İleri Yaşam Desteği Modülü, Sertifika, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, İstanbul.

2007 (24 – 27 Nisan) Çocuklarda İleri Yaşam Desteği Kursu, Sertifika, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, İstanbul.

2007 (08, 15, 16 Ocak) Kalite Yönetim Sistemi Temel Eğitimi, Türk Standardları Enstitüsü, İstanbul.

2007 (22 - 23 Ocak) Kalite Yönetim Sistemi Dokümantasyon Eğitimi, Türk Standardları Enstitüsü, İstanbul.

2007 (24 - 26 Ocak) İç Kalite Tetkiki Eğitimi, Türk Standardları Enstitüsü, İstanbul.

2006 (10 – 13 Ekim) Travma Resüsitasyon Kursu, Sertifika, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, İstanbul.

2006 (1 – 5 Mayıs) Acil Hekimliği Temel Modülü, Sertifika, İstanbul İl Sağlık Müdürlüğü, İstanbul.

2005 (11 - 20 Nisan) Uyum Programı Eğitimi, Sertifika, T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Akçakoca, Düzce.

2005 (4 - 7 Ocak) Avrupa Birliği Mali Kaynakları ve Proje Süreç Yönetimi Eğitimi, Katılım Belgesi, T.C. Sağlık Bakanlığı Avrupa Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, İstanbul.

2003 (9 - 11 Mayıs ve 13 - 15 Haziran) Cinsel İşlev Bozuklukları Kursu 2. Modül, Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği, İstanbul.

2001 (24 - 26 Ocak) Cinsel İşlev Bozuklukları Kursu 1. Modül: Cinsellik Kavramı, Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği, İstanbul.

2000 (23 - 24 Mart) Mezuniyet Sonrası Diyabet Eğitimi Kursu, Katılım Belgesi, İ.Ü. İstanbul Tıp Fakültesi Diyabet Bilim Dalı ve Marmara Diyabet Grubu, İstanbul.

1999 (21 - 24 Nisan) Mezuniyet Sonrası Eğitim Kursu, Katılım Sertifikası, Türk Jinekoloji Derneği İstanbul Şubesi, İstanbul.

1998 (9 Kasım - 1 Aralık) Anne Sütü ile Beslenmede Danışmanlık Eğitim Kursu, Sertifika, İ.Ü. İstanbul Tıp Fakültesi, Kadın ve Çocuk Sağlığı Eğitim ve Araştırma Birimi, Çapa, İstanbul.

1998 (26 - 27 Kasım) Neonatoloji Kursu, Katılım Belgesi, İ.Ü. İstanbul Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Neonatoloji Bilim Dalı, Çapa, İstanbul.

1995 (26 Haziran - 1 Temmuz) Veri Toplama ve Değerlendirme Yöntemleri Eğitimi, Eğitim Sertifikası, T.C. Sağlık Bakanlığı, Ankara.

1994 (Aralık - toplam 60 saat) İş Hekimliği, Sertifika, Türk Tabipleri Birliği Merkez Konseyi Başkanlığı, Yalova.

1994 (7 Temmuz - 19 Ağustos) RİA ve MR Uygulama Kursu, Sertifika, Çanakkale Devlet Hastanesi, Çanakkale.

1993 (7 - 9 Aralık) Olağanüstü Durumlarda Sağlık Hizmetleri, Katılım Belgesi, TTB İzmir Tabip Odası ve Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bürosu, İzmir.

İZLEDİĞİ MESLEKİ ETKİNLİKLER

2015 (23 – 24 Ekim) Tıp Eğitiminde İyi Uygulamalar Sempozyumu 2015, TEPEAD, Ege Üniversitesi TEGED, Türk Tıp Eğitimi Derneği, İzmir.

2015 (12- 17 Nisan) Acıbadem Üniversitesi IV. Tıp Eğitimi Günleri, İstanbul.

2014 (12-13 Nisan) WFME-TEPEAD Konferansı Çalıştayı Tıp Eğitiminde Nitelik Güvencesi Amacıyla Akreditasyon, WFME-TEPEAD, İstanbul Üniversitesi Kongre Kültür Merkezi, İstanbul.

2014 (05 – 08 Şubat) Tıp Eğitimi Anabilim Dalları VII. Kış Okulu, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir.

2013 (05-06 Aralık) Tıp Eğitiminde Sorunlar ve Güncel Yaklaşım Sempozyumu, Dicle Üniversitesi ve Tıp Dekanlar Konseyi, Diyarbakır.

2013 (14 - 16 Kasım) KİBE 2013 “II. Sağlık Bilimlerinde Klinik ve İletişim Beceri Eğitimleri Kongresi. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı ve Türk Tıp Eğitimi Derneği, Ankara.

2013 (02 – 03 Mayıs) Mezuniyet Sonrası Tıp Eğitimi Sempozyumu, Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği (TEGED) ve Kocaeli Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kocaeli.

2013 (26 - 27 Nisan) Acıbadem Üniversitesi Tıp Eğitimi Günleri – III Ölçme-Değerlendirme ve Program Değerlendirmesi, Acıbadem Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Birimi, İstanbul.

2013 (30 Ocak – 01 Şubat) Tıp Eğitimi Anabilim Dalları VI. Kış Okulu, Antalya Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya.

2012 (16 - 18 Kasım) SIMEC 2012 Tıp Eğitiminde Simulasyon Konferansı, Hacettepe Üniversitesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı ve Türk Tıp Eğitimi Derneği, Ankara.

2012 (18 – 19 Ekim) Tıp Eğitiminde Örnek Uygulamalar Sempozyumu, TEPEAD, İzmir.

2012 (2 - 5 Mayıs) 5. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, Tıp Eğitimi Geliştirme Derneği, Ankara.

2012 (13 - 15 Nisan) 2. Aile Hekimliği Araştırma Günleri, Aile Hekimliği Akademisi, İstanbul

2012 (5 – 8 Nisan) Metabolik Sendrom Sempozyumu, Metabolik Sendrom Derneği, Antalya.

2012 (5 - 6 Nisan) Acıbadem Üniversitesi 2. Tıp Eğitimi Günleri, Acıbadem Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

2012 (1 - 4 Şubat) 5. Kış Okulu, Tıp Eğitimi Anabilim Dalları, Adana.

2011 (25 - 26 Kasım) Sağlık Bilimlerinde Klinik ve İletişim Beceri Eğitimleri Kongresi, Hacettepe Üniversitesi ve Türk Tıp Eğitimi Derneği, Ankara.

2011 (18 - 22 Mayıs) 10. Ulusal Aile Hekimliği Kongresi, Türkiye Aile Hekimleri Uzmanlık Derneği, Muğla.

2011 (28 Nisan- 1 Mayıs) 8. Metabolik Sendrom Sempozyumu, Metabolik Sendrom Derneği, Antalya.

2011 (22 – 23 Mart) TC Sağlık Bakanlığı Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi 4. Çocuk Sağlığı Günleri, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Kliniği, İstanbul.

2010 (29 Nisan - 2 Mayıs) 7. Metabolik Sendrom Sempozyumu, Metabolik Sendrom Derneği, Antalya.

2009 (4 - 6 Haziran) 5. Ulusal Aile Hekimliği Günleri, “Aile Hekimliğinde Güncel Yaklaşımlar”, Türkiye Aile Hekimleri Uzmanlık Derneği, Başkent Üniversitesi, Ankara.

2009 (8 – 12 Nisan) 6. Metabolik Sendrom Sempozyumu, Metabolik Sendrom Derneği, Antalya.

2008 (15 - 19 Ekim) 10. Ulusal İç Hastalıkları Kongresi, Türk İç Hastalıkları Uzmanlık Derneği, Antalya.

2008 (26 - 29 Nisan) 77. EAS Kongresi, European Atherosclerosis Society, İstanbul.

2008 (9 – 13 Nisan) 5. Metabolik Sendrom Sempozyumu, Metabolik Sendrom Derneği, Antalya.

2008 (20 - 21 Mart) Diabetes Mellitus Tanı İzlem ve Tedavisinde Güncel Yaklaşımlar 13. Mezuniyet Sonrası Eğitim Kursu, Marmara Diyabet Grubu, İstanbul.

2007 (17 – 18 Mayıs) 2. Kartal Aile Hekimliği Günleri, Dr. Lütfi Kırdar Kartal Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Türkiye Aile Hekimleri Uzmanlık Derneği, İstanbul.

2007 (04 – 06 Mayıs) Güncel Tanı ve Tedavi Seminerleri, Antalya.

2007 (20 - 22 Nisan) Ateroskleroz ve Yaşam Tarzı Toplantısı, Ateroskleroz Derneği, İzmit.

- 2006 (23 - 26 Mayıs) 7. Ulusal Aile Hekimliği Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Aile Hekimleri Uzmanlık Derneği, İzmir.
- 2006 (27 - 28 Nisan) 1. Kartal Aile Hekimliği Günleri, Dr. Lütfi Kırdar Kartal Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Türkiye Aile Hekimleri Uzmanlık Derneği, İstanbul.
- 2006 (15 - 16 Nisan) 1. Sağlıkta Kalite Sempozyumu, Ankara İl Sağlık Müdürlüğü, Ankara.
- 2004 (9 Aralık) Türkiye’de Temel Sağlık Hizmetlerinin Güçlendirilmesi ve Aile Hekimliği Konferansı, Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölge Ofisi, T.C. Sağlık Bakanlığı, İstanbul.
- 2004 (28 Eylül) Perinatoloji Sempozyumu, Maternal Fetal Tıp ve Perinatoloji Derneği Marmara Çalışma Grubu, İstanbul.
- 2003 (4 – 6 Haziran) II. Ulusal Ana Çocuk Sağlığı Kongresi, İstanbul Üniversitesi, TC. Sağlık Bakanlığı, Çocuk Sağlığı Derneği, İstanbul.
- 2003 (17 – 18 Nisan) Romatolojik Hastalıklar Sempozyumu, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, İstanbul.
- 2003 (13 Mart 2003) Obezite ve Metabolik Sendrom – Tıbbi Etik Sempozyumu, Türkiye Tıp Akademisi, İstanbul.
- 2002 (18 - 20 Ekim) Uluslararası Çevre ve Çocuk Sağlığı Sempozyumu, Çevre İçin Hekimler Derneği, İstanbul.
- 2002 (12 Ocak) Ateroskleroz ve Korunma Uluslararası Katılımlı Toplantı, Ateroskleroz Derneği, İstanbul.
- 2001 (14 - 15 Haziran) Pediatrik Aciller Sempozyumu, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, İstanbul.
- 2000 (21 - 23 Nisan) Özelde ve Kamuda Kriz Yönetimi, İkinci Uluslararası Workshop ve Sempozyumu, Sağlık İçin Sosyal Bilimler Derneği, İstanbul.
- 2000 (21 Ocak) Solunum Yolu Enfeksiyonları Sempozyumu, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, İstanbul.
- 1998 (10 - 11 Aralık) Baş Ağrıları – Baş Dönmeleri Sempozyumu, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, İstanbul.
- 1998 (7 Aralık) Dünya Astım Günü Hekim Eğitim Toplantısı, İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, İstanbul.
- 1996 (12 – 16 Ekim) Beşinci Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, İstanbul.

TEZ YÖNETİMİ

Kadınlarda İdrar Kaçırma Şikayetinin Genel Sağlık, Psikososyal ve Seksüel Yaşam Üzerindeki Sonuçları, Dr. Ayşegül Korur, Tıpta Uzmanlık Tezi, TC Sağlık Bakanlığı Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği Koordinatörlüğü, İstanbul 2008

İstanbul Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi’nde Çalışan Kadın Asistan Doktorların ve Hemşirelerin Meme Kanseri, Kendi Kendine Meme Muayenesi, Mamografi ile İlgili İnançlarının Değerlendirilmesi, Dr Umut Emre Yurtcan, Tıpta Uzmanlık Tezi, TC Sağlık Bakanlığı Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği Koordinatörlüğü, İstanbul 2011.

ULUSLARARASI DERGİDE HAKEMLİK

British Journal of Obstetric and Gynaecology – Online peer review
Annals of Saudi Arabia – Online peer review

ULUSAL DERGİDE HAKEMLİK

Nobel Medicus
Aile Hekimliği

