

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

**İNTÖRN HEKİMLERİN TÜKENMİŞLİK DURUMLARI,
AKADEMİK BAŞARILARI, EĞİTİM ORTAMI ALGILARI VE
ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Dr. Nalan AKTUNÇ

**Tıp Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ANKARA

2023

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

**İNTÖRN HEKİMLERİN TÜKENMİŞLİK DURUMLARI,
AKADEMİK BAŞARILARI, EĞİTİM ORTAMI ALGILARI VE
ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Dr. Nalan AKTUNÇ

**Tıp Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Barış SEZER**

**ANKARA
2023**

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İNTÖRN HEKİMLERİN TÜKENMİŞLİK DURUMLARI, AKADEMİK BAŞARILARI, EĞİTİM
ORTAMI ALGILARI VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
Öğrenci: Nalan AKTUNÇ
Danışman: Doç. Dr. Barış SEZER

Bu tez çalışması 22.05.2023 tarihinde jürimiz tarafından "Tıp Eğitimi Programı" nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: *Prof. Dr. Melih ELÇİN*
(Hacettepe Ü.)

Tez Danışmanı: *Doç. Dr. Barış SEZER*
(Hacettepe Ü.)

Üye: *Prof. Dr. Orhan ODABAŞI*
(Hacettepe Ü.)

Üye: *Doç. Dr. Gülşen TAŞDELEN TEKER*
(Hacettepe Ü.)

Üye: *Doç. Dr. Özlem COŞKUN*
(Gazi Ü.)

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

Prof. Dr. Müge YEMİŞÇİ ÖZKAN
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⁾

21/05./2023

Dr. Nalan AKTUNÇ

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 **danişmanının** 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 internette paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danişmanının** 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 tezlerle 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 **danişmanının** 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, Doç. Dr. Barış SEZER danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tez yazım yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

Dr. Nalan AKTUNÇ

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez uygulama aşamalarında beni destekleyen görüş ve önerileri ile bana yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Barış SEZER'e, tez çalışmamın istatistiksel analizi konusunda çok değerli katkılar sunan Sayın Dr. Öğretim Üyesi Çağatay BÜYÜKUYSAL'a, katılımları için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Tıp Fakültesi intörn hekim öğrencilerine, yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini ve önerilerini esirgemeyen, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalında görevli tüm hocalarıma ve çalışanlarına, hayatım boyunca yanımda olan aileme, sevgisini, desteğini esirgemeyen eşim ve çocuklarıma teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

AKTUNÇ N. İntörn Hekimlerin Tükenmişlik Durumları, Akademik Başarıları, Eğitim Ortamı Algıları ve Öğrenme Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2023.

Bu çalışmada, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin (BEUNTF) intörn hekimlerinde tükenmişlik durumu ile sosyodemografik özellikler arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Çalışma tek merkezli, kesitsel, tanımlayıcı tipte olup 01 Ocak 2022 ile 31 Mart 2022 tarihleri arasında yürütülmüştür. Öğrencilerde akademik tükenmişliği değerlendirmek için Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF), öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerini değerlendirmek için Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği (ASSIST), eğitim ortamı ile ilgili algılarını değerlendirmek için Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Türkçe Formu (DREEM-TR) kullanılmıştır. Ölçekler araştırmacı tarafından yüz yüze görüşülerek doldurulmuştur. Gruplar arası karşılaştırmalarda uygun istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. p değeri 0,05'in altında bulunduğu gruplar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu kabul edilmiştir. Eğitim gören 160 tane intörn hekimlerin 99 tanesi (%61.8) anketleri doldurmuştur. Çalışmamızda, erkek katılımcıların kadınlara göre daha duyarsızlaşmış oldukları görülmüştür. Buna karşın tükenmişlik ve başarısızlık hisleri bakımından kadın ve erkekler birbirlerinden ayrılmamışlardır. Akademik not ortalaması 3.3'ün altında olan katılımcılar MTE-ÖF'nun her üç alt başlığından daha olumsuz puanlar almışlardır. Okulda aldığı eğitimden memnun olmayan katılımcıların daha tükenmiş, daha duyarsız ve daha başarısız hissettikleri görülmüştür. DREEM-TR'ne göre öğretimle, eğitici ile ve öğrenme iklimi ile ilgili algı olumlu yönde bulunmuştur. Çalışmamızda, stratejik öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler daha az tükenmişlerdir. DREEM-TR toplam puan ortalaması düştükçe MTE-ÖF alt başlık puanları da düşmektedir. Araştırmanın bulguları alanyazınla uyumlu olarak katılımcıların akademik tükenmişlik düzeyleri ile eğitim ortamı algıları ve öğrenme yaklaşımlarının birbiri ile bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Tıp fakültesi, Öğrenci, Maslach Tükenmişlik envanteri öğrenci formu, ASSIST-TR ölçeği, DREEM-TR ölçeği

ABSTRACT

AKTUNÇ N. Evaluation of Burnout Levels, Academic Achievements, Perceptions of the Learning Environment, and Learning Approaches of Interns, Hacettepe University, Health Sciences Graduate School Education Master Thesis, Ankara, 2023.

In this study we aimed to determine the relation between the burnout status and sociodemographical factors in the students beginning to the sixth year of education in Zonguldak Bülent Ecevit University School of Medicine (BEUNTF). This research is a single-centered cross-sectional descriptive study executed between 01 January 2022 and 31 March 2022. Maslach Burnout Inventory-Student Form (MBI-SF) was used to assess the burnout, Approaches and Study Skills Inventory for Students-Turkish (ASSIST) was used to assess the study skills and Dundee Ready Education Environment Measure-Turkish (DREEM-TR) was used to assess the students' perceptions about the educational environment. The questionnaires were filled in during a face to face interview. Appropriate statistical assessment methods were used for comparison of the study groups p values less than 0.05 were accepted as a statistically significant difference. Out of 160 sixth year medical students 99 (%61.8) filled in the study questionnaires. In the present study the male participants were found to be more depersonalized than females. However males and females did not differ about the emotional exhaustion and personal accomplishment subscale scores. Participants whose academic grade point average are under 3.3 scored poorer about all three subscale scores of MBI-SF. Participants who are not pleased about the education they recieved in the school scored more exhausted, more depersonalized and more unsuccessful. According to DREEM-TR subscale scores students' perceptions of learning, teachers and atmosphere were affirmative. Students who prefer strategic learning approach were found to be less emotinally exhausted. As the total DREEM-TR scores get lower, all of the subscale scores in MBI-SF gets poorer. The study findings are concomittant with the literature, the participants' academic burnout, perceptions of the educational environment and learning approaches were all found to be related to each other.

Key Words: Burnout, Medical school, Student, Maslach burnout inventory-Student form, ASSIST-TR questionnaire, DREEM-TR questionnaire

İÇİNDEKİLER

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| ONAY SAYFASI | iii |
| YAYIMLAMA VE FİKİR MÜLKİYETİ HAKLARI BEYANI | iv |
| ETİK BEYAN | v |
| TEŞEKKÜR | vi |
| ÖZET | vii |
| ABSTRACT | viii |
| İÇİNDEKİLER | ix |
| SİMGELER VE KISALTMALAR | xii |
| TABLolar | xiii |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problemin Tanımı ve Önemi | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 3 |
| 1.3. Araştırmanın soruları | 3 |
| 2. GENEL BİLGİLER | 5 |
| 2.1. Tükenmişlik Tanımı | 5 |
| 2.2. Tükenmişlik Alanında Yapılmış Açıklayıcı Çalışmalar | 5 |
| 2.3. Mesleki Tükenmişlik | 7 |
| 2.4. Tükenmişlikte Görülen Bireysel Belirtiler | 9 |
| 2.5. Tükenmişlikte Görülen Örgütsel Belirtiler | 10 |
| 2.6. Akademik Tükenmişlik | 10 |
| 2.7. Tükenmişliğin Oluşumuna Etkili Faktörler | 12 |
| 2.8. Tükenmişliği Önleme ve Başa Çıkma Yöntemleri | 12 |
| 2.9. Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu | 13 |
| 2.10. Eğitim Ortamı Tanımı | 13 |
| 2.11. Eğitim Ortamının Tıp Eğitimindeki Önemi | 14 |
| 2.12. Eğitim Ortamı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Tarihsel Gelişimi | 15 |
| 2.13. Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Tanımı | 16 |
| 2.14. Öğrenme Yaklaşımları İçin Ölçek Geliştirme Çalışmaları | 18 |
| 3. GEREÇ VE YÖNTEM | 21 |
| 3.1. Araştırmanın Türü | 21 |
| 3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri | 21 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 3.3. Araştırmanın Evreni | 21 |
| 3.4. Araştırmanın Örnekleme | 21 |
| 3.5. Veri Toplama Araçları | 21 |
| 3.5.1. Tanıtıcı Bilgiler ve Onam Formu | 21 |
| 3.5.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu | 22 |
| 3.5.3. Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği | 23 |
| 3.5.4. Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Türkçe Formu | 25 |
| 3.6. Verilerin Toplanması | 26 |
| 3.7. Araştırma Prosedürü | 26 |
| 3.7.1. Araştırmanın Uygulanması | 26 |
| 3.8. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi | 27 |
| 3.9. Araştırmanın Etik Yönü | 27 |
| 3.10. Araştırmanın Sınırlılıkları | 27 |
| 4. BULGULAR | 29 |
| 4.1. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri ile İlgili Bulgular | 29 |
| 4.2. Ölçeklerle İlgili Analizler | 32 |
| 4.3. Korelasyon Analizleri İle İlgili Bulgular | 53 |
| 5. TARTIŞMA | 57 |
| 6. SONUÇ VE ÖNERİLER | 65 |
| 6.1. Sonuçlar | 65 |
| 6.2. Öneriler | 66 |
| 7. KAYNAKLAR | 68 |
| 8. EKLER | 76 |
| Ek-1: Çalışmada kullanılan sosyodemografik veri formu | |
| Ek-2: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) | |
| Ek-3: Çapri ve arkadaşlarından elektronik posta yoluyla alınan MTE-ÖF envanter kullanım izninin ekran görüntüsü | |
| Ek-4: Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Değerlendirme Envanteri (ASSIST-TR) | |
| Ek-5: Senemoğlu'dan elektronik posta yolu ile alınmış ASSIST-TR envanter kullanım izninin ekran görüntüsü | |
| Ek-6: Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Türkçe formu | |
| Ek-7: Sezer'den elektronik posta yolu ile alınan DREEM-TR ölçek kullanım izninin ekran görüntüsü | |

Ek-8: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığından 16/12/2021-112964 tarih ve sayılı olarak alınan tez çalışmasına ait uygulama izni

Ek-9: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 12 Ekim 2021 tarihli toplantısında mevcut çalışmanın etik açıdan uygun oluğuna dair almış olduğu karar

Ek-10: Araştırmaya katılan öğrencilerden alınan yazılı onam formu

Ek-11: Yüksek lisans tezi orijinallik raporu

9. ÖZGEÇMİŞ

93

SİMGELER VE KISALTMALAR

| | |
|------------------|--------------------------------------------------------------------|
| ASSIST | Approaches and study skills inventory for students |
| ASSİST-TR | Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Değerlendirme Envanteri |
| BEUNTF | Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Tıp Fakültesi |
| DREEM | Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği |
| DREEM-TR | Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Türkçe formu |
| MTE-EF | Maslach Tükenmişlik Envanteri -Eğitimci Formu |
| MTE-ÖF | Maslach Tükenmişlik Envanteri -Öğrenci Formu |
| MTE-SHF | Maslach Tükenmişlik Envanteri -Sosyal Hizmet Formu |

TABLULAR

| Tablo | Sayfa |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| 4.1. Katılımcılara ait demografik verilerin analizi (n=99) | 30 |
| 4.2. Katılımcıların MTE-ÖF'dan aldıkları puanların analizi | 32 |
| 4.3. MTE-ÖF alt envanter puan ortalamaları arasındaki korelasyonun değerlendirilmesi | 36 |
| 4.4. DREEM-TR ölçeğinden alınan puanların analizi | 38 |
| 4.5. DREEM-TR alt ölçek puan ortalamaları ile toplam puan ortalamaları arasındaki korelasyonun değerlendirilmesi | 47 |
| 4.6. ASSİST-TR envanterinden alınan puanların analizi | 49 |
| 4.7. MTE-ÖF ile DREEM-TR ölçekleri arasındaki korelasyonun analizi | 53 |
| 4.8. ASSİST-TR toplam puan ortalamaları ile MTE-ÖF alt envanter puan ortalamaları arasındaki korelasyon analizi | 55 |
| 4.9. DREEM-TR toplam puan ortalamaları ile öğrenme yaklaşımları puan ortalamaları arasındaki korelasyonun analizi | 56 |

1. GİRİŞ

1.1. Problemin Tanımı ve Önemi

Tükenmişlik insanla ilgili mesleklerde çalışanların iş yerindeki stresör faktörlere verdiği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kendini başarısız hissetme bileşenleri olan bir duygusal cevaptır. Tükenmişlik durumu 1970'lerde dikkat çekmeye ve üzerinde araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Tükenmişlik durumunu açıklamak için birçok model geliştirilmiş olmakla beraber en çok kullanılanı Maslach Tükenmişlik Modelidir (1). Tükenmişlik durumuna etki eden bireysel ve kurumsal faktörler vardır. Bu nedenle aynı ortamda çalışan bireylerde farklı tükenmişlik reaksiyonları ortaya çıkabilir. Bireysel faktörler arasında yaş, cinsiyet, kişilik yapısı, medeni durum, eğitim durumu, tütün, alkol ve madde kullanımı gibi faktörlerden söz edilmektedir. Kurumsal faktörler arasında ise iş yükü, iş konusunda bireysel karar verebilme şansı, yaptığı işle ilgili aldığı övgü, iş yerindeki diğer insanlarla olan iletişimi, çalışma ortamının adil olması, iş ile ilgili motivasyonunun bulunması sayılabilir. Tükenmişlik durumu ile bireysel ve kurumsal müdahaleler yolu ile baş edilebilir (1, 2, 3).

Ülkemizde eğitim, lisans öncesi, lisans ve lisansüstü aşamaların tümünde yarışmaya dayalı sınavlarla başarının denetlendiği bir sistemle kontrol edilmektedir (4). Aynı zamanda tüm eğitim kademelerinde yer alan öğrencilerin kariyer hedeflerine ulaşmalarındaki yolculukları da çok stresli olmaktadır (1). 1970'li yıllardan bu yana insanla etkileşimi olan birçok meslek grubunda tükenmişlik durumu incelenmekte ve son zamanlarda insan etkileşimlerinin yoğun olduğu öğrencilik durumu üzerinde de tükenmişlikle ilgili çalışmalar yapılmaktadır (4).

Öğrenme, çevre ile olan etkileşim sonucu bireyde ortaya çıkan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Öğrencilik, toplumda biçimsel olarak bir iş gibi kabul edilmese de sınavlardan geçmek, zorunlu öğrenme aktivitelerine katılmak, zamanında teslim edilmesi gereken ödevleri hazırlamak ve sınavlara hazırlanarak başarılı olduğu takdirde diploma almak gibi zorunlu aktiviteleri olan bir alandır. Bu zorunlu

aktiviteleri nedeniyle öğrencilik, son zamanlarda bilimsel literatürde bir iş olarak nitelendirilmektedir (5). Bu zorunlu eğitsel aktivitelere katılan öğrencilerde stres, yetersizlik ve tükenmişlik duygularının görüldüğü bildirilmektedir (6). Tükenmiş bireyler ya da öğrenciler, işe veya okula gelmeme, işi ya da okulu bırakma eğiliminde olmaktadır (1). Tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme işine yaklaşımları ve eğitim gördükleri ortamların özellikleri öğrenim çıktıları, tükenmişlik durumları ve akademik başarıları üzerinde belirleyici etkiye sahiptir (7).

Bu nedenlerle ülkemizdeki tıp fakültesi öğrencilerinin, tükenmişlik durumlarının değerlendirilmesi ve uygun olan bireysel ve örgütsel önlemlerin geliştirilmesi önemlidir. Ülkemizde lisans öncesi eğitime katılan öğrencilerin tükenmişliklerini değerlendiren çok sayıda çalışma vardır (4). Ancak yapılan alanyazın araştırmasında, ülkemizde tıp fakültesi öğrencilerinin tükenmişliklerini değerlendiren az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama portalı aracılığı ile bu çalışmanın etik komisyon başvuru hazırlıkları sırasında (04/09/2021) yapılan literatür taramasında yüksek lisans ve doktora tezi çalışmaları arasında tıp öğrencilerinin tükenmişlik durumları ile ilgili çalışmaların altı adet olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların biri dışında, öğrencilerin tükenmişliğini değerlendirmek amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri -Sosyal Hizmet Formu'nun (MTE-SHF) kullanıldığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin tükenmişlikleri üzerinde yapılmış olan bu çalışmalar arasında, sadece Yücegök'ün yaptığı çalışmada Maslach Tükenmişlik Envanteri -Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılmıştır (8). Etik komisyon başvuru hazırlıkları sırasında, Türk Tıp dizininde "tükenmişlik" anahtar kelimesi kullanılarak 04/09/2021 tarihinde yapılan literatür taramasında ise 1960-2021 yılları arasında tıp ve sosyal bilimler alanlarında ülkemizde gerçekleştirilmiş olan 772 (Yedi yüz yetmiş iki) adet yayına ulaşılmıştır. Bu yayınlardan 10 (On) tanesinde üniversite öğrencilerinde tükenmişlik durumu araştırılmıştır. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmaların 6 (Altı) tanesinde tükenmişlik durumunu değerlendirmek için MTE-ÖF kullanılmıştır. Bu çalışmaların sadece 2 (İki) tanesi tıp fakültesi öğrencilerinin tükenmişlik durumları ile ilgilidir (9, 10). Eğitimin kalitesi ve yetiştirilen hekimlerin verecekleri sağlık hizmetinin kalitesinin yükseltilmesi anlamında gereken düzenlemelerin yapılabilmesi için tıp fakültesi öğrencilerinin akademik başarılarının tükenmişlik durumları ile bağlantısı ve buna etki eden

faktörlerin değerlendirilmesi alanında ülkemizdeki tıp fakültesi öğrencileri üzerinde daha fazla çalışma yapılması gerektiği düşünülmüştür. Kolay ulaşılabileceğimiz bir popülasyon olması nedeniyle Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencileri üzerinde bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin (BEUNTF) intörn hekimlerinde MTE-ÖF aracılığı ile tükenmişlik durumunun tespit edilmesi ve tükenmişlik durumu ile çeşitli sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

İncelenen sosyodemografik değişkenler arasında yaş, cinsiyet, medeni durum, beşinci sınıf sonundaki akademik not ortalaması, tıp fakültesine başlama yılı, öğrenim görülen okuldan memnun olup olmama durumu, nöbet tutma, stres yönetimi konusunda eğitim alma, tıp fakültesini isteyerek seçme durumu, tütün, alkol ve madde kullanım durumları değerlendirilmiştir (Ek-1).

Öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine bağlı olarak tükenmişlik durumlarında anlamlı bir değişim olup olmadığı, öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımlarının tükenmişlik durumları ve akademik başarı notları ile bağlantılı bulunup bulunmadığı, öğrencilerin eğitim gördükleri ortamla ilgili algılarının tükenmişlik durumları ve akademik başarı notları ile bağlantılı bulunup bulunmadığı incelenmiştir.

1.3. Araştırmanın soruları

İntörn hekimlerinin sosyodemografik özelliklerinin, kullandıkları öğrenme yaklaşımlarının, eğitim gördükleri ortamla ilgili algılarının, tükenmişlik durumları ve akademik başarıları ile ilişkisi var mıdır?

Bu araştırmanın yanıt aradığı alt problemler ise şunlardır:

1. Yaş, cinsiyet, medeni durum, tıp fakültesine başlama yılı, öğrenim görülen okuldan memnun olup olmama durumu, nöbet tutma, stres yönetimi konusunda eğitim

alma durumu, tıp fakültesini isteyerek seçme durumu, tütün, alkol ve madde kullanım durumları öğrencilerin tükenmişlik durumları ve akademik başarıları ile ilişkili midir?

2. Öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımları, tükenmişlik durumları ve akademik başarı notları birbiriyle ilişkili midir?

3. Öğrencilerin eğitim gördükleri ortamla ilgili algıları tükenmişlik durumları ve akademik başarı notları birbiriyle ilişkili midir?

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Tükenmişlik (Burnout) Tanımı

Tükenmişlik, yoğun ve uzun süreli duygusal etkileşimin neden olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluk durumu olarak tanımlanabilir (4). Birey kendi enerjisini, herhangi bir işi yapmak için tükenene kadar kullandıktan sonra duygusal, bilişsel ve bedensel olarak tükenir. Tükenmişlik, insanlarla ilgili işlerde çalışan bireylerde sıklıkla ortaya çıkan duygusal tükenme ve alaycılık olarak ta tanımlanabilir (1). Tükenmişliğin önemli bir bileşeni olan duygusal tükenme içinde olan birey, kendini yaptığı işle daha fazla ilgilenemeyecek kadar bitkin hisseder. Tükenmişliğin diğer önemli bir bileşeni, bireyin iş ilişkisi içinde bulunduğu diğer bireylere karşı alaycılık ve duyarsızlık reaksiyonu geliştirmesidir. Tükenmişliğin üçüncü boyutu ise, tükenmiş olan bireyin kendi kendisine karşı olumsuz yargılar geliştirmesidir (1). Tükenmiş olan birey bu nedenlerle mutsuzdur ve yaptığı işte kendini başarısız görmektedir. Bu durumdaki bireyler sık sık iş değişikliği yapar, işe geç gelir ve yaptıkları işle mutsuzdurlar. Tükenmişlik, halsizlik, bitkinlik, uyku düzeninde bozulma, alkol ve madde kullanımı, aile yaşamında problemlerle bağlantılıdır. İş ortamında maruz kalınan iş yükü, iş ortamındaki belirsizlikler, bireyin kişilik özellikleri tükenmişlik gelişimi ile ilişkilidir (1). Tükenmişlik sendromu ilk tanımlandığı zamanlardan itibaren insan etkileşimlerinin yoğun olduğu doktor, hemşire ve sosyal hizmet görevlileri üzerinde çalışılmıştır (4).

2.2. Tükenmişlik Alanında Yapılmış Açıklayıcı Çalışmalar

Tükenmişlik kavramı hakkında ilk çalışmalar 1970li yıllarda yapılmaya başlanmıştır. O zamanlardan günümüze çeşitli araştırmacılar tükenmişlik kavramı üzerine kendi modellerini ve çözüm önerilerini geliştirmişlerdir. Konuyla ilgilenen öncülerden biri Freudenburgerdir (11).

Daha sonra konu ile ilgili çalışan araştırmacılardan Cherniss'e ait yayınlar görülmektedir. Bu araştırmacı, ruh sağlığı, hukuk, hemşirelik ve lise öğretmenliği meslek alanlarında işe yeni başlayan bireyleri birkaç yıllık zaman dilimi boyunca gözlemlemiştir

ve tükenmişliğin gelişmesine katkıda bulunan değişkenleri açıklamıştır (12). Cherniss'e göre tükenmişlik bir meslek alanında çalışmaya başlayan bireylerin, işle ilgili stres yaratan durumlara karşı olumsuz uyum gösterme mekanizmalarını kullanarak kendi içsel dünyalarında ortaya çıkardıkları olumsuz (Maladaptif) bir uyum şeklidir. Yani bazı bireyler karşılaştıkları stresör faktörlere karşı kullandıkları olumsuz adaptasyon mekanizmaları aracılığı ile kendilerini tükenmişliğe götürürler. Benzer streslerle karşılaşan başka bireyler ise olumlu adaptasyon mekanizmalarını kullanarak kendilerini tüketmeksizin iş ortamına olumlu anlamda uyum sağlarlar.

Cherniss iş ortamına ulaşılabilir ya da ulaşılabilir kariyer hedefleri ile giren bireylerin olumlu veya olumsuz adaptasyon mekanizmaları kullanarak kendilerini tükenmişliğe ya da mesleki gelişme ve mutluluğa götürebildiklerini söylemektedir (12). Mutluluğa ulaşabilenler, ulaşılabilir kariyer hedefleri seçiminin yanında aktif problem çözme stratejilerini kullanarak uyum sağlarlar (12).

Cherniss'e göre tükenmişlik üç aşamada ortaya çıkar. İlk olarak süreci başlatan şiddetli bir stresör faktöre maruz kalınır. İkinci aşamada olumsuz uyum sağlama yöntemleri nedeniyle içsel duygu kaynakları tükenmeye başlar ve üçüncü aşamada bu duygusal tükenmişlik kişinin yaptığı işten, hizmet verdiği kişilerden ve iş arkadaşlarından uzaklaşmasına ve sonrasında bunlara karşı negatif duygular geliştirmesine neden olur (12).

Cherniss tükenmişlikle başa çıkmada çalışanların kişisel ve mesleki gelişmelerinin sağlanmasının ve çalışanlara danışmanlık verilmesinin önemini vurgular. Örgütsel başa çıkma konusunda ise işin yapısının çalışanlara uygun hale getirilmesi, iş yerinde yönetim ve denetimin özelliklerinin ve örgütsel hedefler ve normların gözden geçirilmesini önerir (12).

Edelwich ve Brodsky de tükenmişlik konusunda Cherniss'ten sonra kendi görüşlerini bildiren yazarlar arasındadır. Onlar da tükenmişliğin, birbirini takip eden aşamalardan geçerek ortaya çıkan bir süreç olduğunu gözlemişlerdir. Bu araştırmacılar, gözledikleri dört evreyi idealistik coşku, durağanlaşma, hayal kırıklığı ve duyarsızlaşma şeklinde isimlendirmişlerdir. Bu aşamalar diğer araştırmacıların bildirdikleri ruhsal ve davranışsal özellikleri içermektedir (13). Edelwich ve

Brodsky'e göre de başlangıçta konulan kişisel mesleki hedefler ile ulaşılabilen mesleki hedefler arasındaki uyumsuzluk, bireyin bu duruma verdiği olumsuz uyum yanıtı, bireyi tükenmişliğe götürmektedir (13). Bu araştırmacılara göre olumsuz çalışma şartları, düşük gelir elde etme, yetersiz mesleki eğitim, aşırı iş yükü, verilen hizmetten memnun olmayan kişilerin yarattığı sıkıntı gibi faktörler, çalışan bireyi tükenmişliğe giden yolda ilerletmektedir.

Tükenmişlikle ilgili araştırmalarında kullanılmak üzere 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından Maslach Tükenmişlik Envanteri -Sosyal Hizmet Formu (MTE-SHF) geliştirilmiştir (1). Tükenmişlik araştırmalarında en sık kullanılan envanterdir. Bu ölçekte tükenmişlik, 'duygusal tükenme', 'duyarsızlaşma' ve 'kişisel başarısızlık hissi' olarak üç boyutta incelenmektedir (1). Daha sonraları orijinal MTE-SHF'nun öğretmenlik mesleğine uyarlanması ile Maslach Tükenmişlik Envanteri -Eğitimci Formu (MTE-EF) geliştirilmiştir (13). Tarihsel önemi olan ve tükenmişlik konusunda kendi katkılarını bilim alanına sunmuş birçok araştırmacının yanında Dr. Christina Maslach ve onun geliştirmiş olduğu envanter, günümüzde çeşitli uyarlamaları yapılarak tükenmişlik araştırmalarında en çok kullanılan araştırma aracı olmuştur. Bu yüksek lisans tezinde de Dr. Christina Maslach'ın geliştirdiği orijinal envanterin bir uyarlaması olan Maslach Tükenmişlik Envanteri -Öğrenci Form'u kullanılmıştır.

2.3. Mesleki Tükenmişlik

Mesleki tükenmişlik meslek sahibi kişilerin, yaptıkları mesleğin kendileri ve toplum için olan anlamı konusunda şüpheye düşmeleri, o mesleğe başladıkları günkü amaçlarından kopmaları ve bu iki faktörün etkisi sonrasında hizmet götürdükleri insanlara karşı olan ilgilerini gerçekten kaybetmeleridir. Meslek sahibi kişilerin maruz kaldıkları şiddetli ya da uzun süreli ruhsal stres ve beraberindeki doyumsuzluk sonucunda bir tepki olarak kişi yaptığı işten kendini ruhsal olarak uzaklaştırır (2). Tükenmişlik, yoğun insan etkileşimlerinin bulunduğu mesleklerde özellikle sık görülür (2). Tükenmişlik sendromu gelişmiş olan çalışanların sundukları hizmet kalitesi doğrudan olumsuz yönde etkilenir (2, 3). Bu nedenle tükenme kavramı farklı iş alanlarında sıklıkla araştırılan bir durumdur. Tükenmişlik, tükenen çalışanın sunduğu hizmet kalitesini düşürmekten ayrı olarak o bireyin aile içi ilişki sorunları,

psikosomatik yakınmalar, tütün-alkol-madde bağımlılıkları, uyku düzeninde bozulma ve depresyon gibi ruhsal problemler yaşamasına da yol açmaktadır (2, 3).

Tükenme kavramına dikkat çeken öncü araştırmacılar Freudenberger, Maslach ve Jackson olmuştur (1, 11). Maslach bu sendromu, iş nedeniyle maruz kalınan uzun süreli stresin tükenmişliğe neden olmasını takiben meslek sahibi bireyin yaptığı mesleğin özgün anlamını ve amacını yitirmesi sonrasında da hizmet verdiği insanlardan uzaklaşarak artık onlarla gerçekten ilgilenemez hale gelmesi şeklinde yorumlar (1). Tükenmişlik durumunun belirleyici özellikleri arasında tükenmiş olan bireyin enerji kaybı, işi ile ilgili motivasyon kaybı, işi nedeniyle karşılaştığı insanlara karşı negatif tutum göstermesi ve sosyal bir içe çekilme durumuna girmesi sayılabilir (1).

Tükenmişlik üç temel boyutu ile değerlendirilir. Bunlar bireyin duygusal tükenmesi, duyarsızlaşması ve kişisel başarısızlık hissinin oluşmasıdır (1). Duygusal tükenme, kişinin yaptığı iş nedeniyle duygusal bakımdan tükenmiş olduğunu hissetmesidir. Tükenmişlik sendromunun en önemli belirleyicisidir. Duyarsızlaşma boyutu ise tükenmiş olan bireyin mesleği nedeniyle hizmet verdiği kişilerin birer birey olduğunu gözardı ederek onlara karşı duygudan yoksun ve duyarsız bir şekilde hizmet vermesidir. Kişisel başarısızlık hissi ise, tükenmiş olan bireyin altında ezildiği bu yükün üstesinden gelememesi sonrasında hissettiği başarısızlık durumu olarak tanımlanır (1). Bu bileşenlerin biraraya gelmesi sonucunda tükenen birey işine karşı motivasyonunu kaybettiğini ve işi ile ilgili problemlerin çözümü karşısında çaresiz kaldığını hisseder (1).

Tükenmişlik, birbiriyle kesin sınırlarla ayırlamayan ancak durumun anlaşılmasını kolaylaştıran dört evreden oluşur (1). İlk evre şevk ve coşku evresi olarak nitelenir. Bu evrede gerçekçi olmayan boyutlarda mesleki beklentiler, büyük umutlar ve enerji artışı vardır. Bu aşamada mesleği kişi için en önemli olgudur. Bu evrede kişi, uyku düzenini ve hayatının başka alanlarına ayırması gereken zamanı işine feda etmekten çekinmez. İş ortamındaki gerginliklere karşı fedakarlıkta bulunmaktan hiç kaçınmaz. Bu duruma uyum sağlama konusunda büyük çaba harcar.

İkinci evreye durağanlaşma evresi denir. Bu evrede umutlar ve enerji artık azalmaya başlar. İş ortamında karşılaştığı gerginlikler ve daha önce umursamadığı bazı problemlerden gittikçe daha fazla rahatsız olmaya başlamıştır. İş haricinde hiçbir şey yapmadığından şikayet etmeye başlar.

Üçüncü evre hayal kırıklığı veya engellenme evresidir. Mesleği nedeniyle insanlara yardımcı olmak için işe başlamış olan kişi, hizmet ettiği insanların, sistemin ve çalışma koşullarının olumsuzluğunu değiştirmenin çok zor olduğunu farkına varır. Sonuçta büyük bir hayal kırıklığı ve engellenme hisseder.

Bu aşamada tükenmekte olan birey üç yoldan birini seçer. Seçilebilecek yollardan biri olumlu savunma ve başa çıkma stratejilerini harekete geçirerek tükenmişliği nötralize etmektir. Diğer bir seçenek ise olumsuz savunma ve başa çıkma stratejilerini harekete geçirerek tükenmişliği ilerletmektir. Üçüncü yol ise çekilme ve kaçınmadır.

Tükenmişliğin dördüncü ve son evresi umursamazlık ve duyarsızlık evresidir. Bu aşamaya geçen bireylerde derin bir duygusal kısırlaşma, kendine inançsızlık ve umutsuzluk gözlenir. Bu aşamadaki bireyler mesleklerini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürmekte ve ondan zevk almamaktadır. Bu yolla iş yaşamı kişiye mutluluk veren bir kendini gerçekleştirme alanı olmaktan çıkarak mutsuzluk kaynağı haline gelir (14).

2.4. Tükenmişlikte Görülen Bireysel Belirtiler

Tükenmiş olan bireyde psikofizyolojik, psikolojik ve davranışsal belirtiler ortaya çıkabilir (15). Psikofizyolojik belirtiler arasında sürekli yorgunluk ve bitkinlik hissi, enerji kaybı, sürekli soğuk algınlığı tarzında belirtilerin bulunması, baş ağrısı, uyku düzeninde bozulma, sindirim sistemi motilite bozuklukları, kilo kaybı, solunumsal yakınmalar, psikosomatik hastalıklar ve aterosklerotik kalp hastalıklarına ait yakınmalar bulunabilir. Psikolojik belirtiler arasında, duygusal tükenmişlik hali, süregelen bir sinirlilik hali, çabuk öfkelenme, bilişsel becerilerde ara sıra güçlük yaşama, çökkün duygudurum, bunaltı, huzursuzluk, sabırsızlık, benlik saygısında azalma, değersizlik, eleştiri karşısında aşırı savunmacı yaklaşım, karar verme güçlüğü, apati

ve ümitsizlik durumları sayılabilir. Davranışsal belirtiler arasında ise mesleği ile ilgili sık sık hata yapma, işi veya özel yaşamı ile ilgili bazı işleri sürekli erteleme, işe geç gelme, nedensiz olarak işe gelmeme, sıkça hastalık izni alma, işi bırakma isteği, ürettiği işin niteliğinin bozulması, iş ve iş dışındaki ilişkilerinde bozulma, kaza ve yaralanma sıklığında artış, meslektaşlarına ve /veya hizmet verdiği kişilere karşı alaycı tavır sergileme, işine ve çalıştığı kuruma ilgi kaybı gibi durumlar görülmektedir (15, 16).

2.5. Tükenmişlikte Görülen Örgütsel Belirtiler

Bir sistemde tükenmişlik belirtilerinden bahsederken, personelin işi bırakma sıklığında artış veya personel döngüsünün hızlanması, hasta ve yakınlarının hasta ve yakınlarının sağlık bakımının yetersizliğine ilişkin yakınmalarında artış, kurum çalışanlarında duygusal ve bedensel sorunların artması, kurum çalışanlarının birbirleri ile aralarındaki sorunların artması, kurum içindeki yenilikçi ve üretken çabaların azalması, kurumun merkeziyetçi yönetim anlayışının olması, çalışanların mesleki gelecekleri konusundaki belirsizliklerin bulunması gibi olgular kastedilmektedir. Bir sistemin tükenmişliği, o sistemde çalışan bireylerin tükenmişliğinden kaynaklanabileceği gibi, tükenmiş olan bir sisteme giren çalışanlarda da sistemin tükenmişlik ortaya çıkarması bir kısır döngü oluşturabilir. Günümüzde tükenmişlik, ne tek başına bireysel, ne de tek başına örgütsel nedenlerle oluşan ve süren bir olgu olarak değil, kişiyi ve sistemi birlikte içeren çok boyutlu bir fenomen olarak değerlendirilmektedir (17).

2.6. Akademik Tükenmişlik

Öğretmenlerden sonra üzerinde tükenmişlik konulu araştırmalar yapılmaya başlanan gruplar arasına öğrenciler de eklenmiştir. Lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerde, bu okullardaki yaşam tarzı nedeniyle stres oluşmaktadır. Çünkü bu okullarda öğrenciler, sınav geçme, diploma kazanma hedeflerine yönelik zorunlu ders ve ödev aktivitelerine katılmak mecburiyetindedirler (6). Günlük yaşamda öğrenciler birer çalışan olarak ve öğrencilik ise bir meslek olarak görülmez. Ancak psikolojik açıdan bakıldığında öğrencilerin derse katılma, ödev hazırlama gibi aktiviteleri ve sınavlardan geçme zorunlulukları iş olarak değerlendirilmektedir (5). Bu tür aktiviteler

öğrencilerde akademik tükenmişliğe yol açabilmektedir. Öğrenciler günlük yaşamlarında tıpkı kendileri gibi çalışmak zorunda olan öğrenci meslektaşları ile iletişim halindedirler. Bu nedenlerle günümüz araştırmacıları eğitim yaşantısını ve okul ortamını, öğrenciler üzerinde duygusal, bilişsel ve bedensel tükenmişliğe yol açabilecek bir ortam olarak görmektedirler (18).

Ülkemizde ve dünyada tıp öğrencileri çok çeşitli eğitimlerle etkileşmek ve eğitimlerinin bir parçası olan gerçek hastalardan da tecrübe kazanmak zorundadırlar. Eğiticileri arasında sadece tıp fakültesi öğretim üyeleri değil, hasta bakım hizmeti veren diğer yardımcı sağlık meslek gruplarının çalışanları da vardır. Tıp fakültesi öğrencileri aynı zamanda akranlarıyla da öğrenme etkileşimine girmektedirler (19, 20, 21, 22, 23, 24).

Yapılmış olan çalışmalar, okul ortamı ve eğitim gerekliliklerinin öğrenciye yüklediği sorumlulukların yanında, öğrenciye ait olumsuz bireysel uyum sağlama mekanizmalarının da etkisiyle, akademik hayata ve öğrencinin arkadaşlarına karşı isteksizlik, tükenmişlik, duygusal ve sosyal içe çekilme ile kendini gösteren akademik tükenmişliğin geliştiğini göstermektedir (25, 26, 27, 28). Tıp fakültesi öğrencilerinin eğitimi sadece mesleki bilgi ve beceri konularıyla kısıtlı değildir. Bilgi ve beceri kazanımlarının ağır yükü yanında doktorluk mesleğinin gerektirdiği profesyonellik özellikleri ve davranışlarını da öğrenerek içselleştirmek zorunda kalırlar (19). Dünyada ve ülkemizde tıp okullarındaki eğitim ortamı, eğitim alan öğrencilerin bireysel özellikleriyle de bağlantılı şekilde zorlayıcı ve aşırı yarışmacı bir ortam haline gelebilir. Bu zor şartlar altında tıp fakültesi öğrencilerinde çeşitli düzeylerde tükenme ve başarısızlık hisleri ortaya çıkabilir (20, 21). Tıp fakültesinde eğitim veren tüm öğretim üyeleri ve öğretim elemanları öğrencilere hem olumlu hem olumsuz rol model olurlar (21, 22). Tüm dünyada yerleşmeye başlayan, vertikal entegrasyona önem veren, öğrenci merkezli ve probleme dayalı tıp eğitimi yaklaşımlarının sonucunda öğrenme çevresi olumlu anlamda etkilenmiştir (23, 24). Ancak bu konuda daha alınması gereken bir yol da vardır. Öğrencilerin motivasyonunu artıran bir öğrenim çevresi öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımını destekler ve böylece tıp öğrencileri ne yaptığını bilen ve kendini geliştirmesini başaran doktorlar haline gelirler (7). Tıp fakültesi öğrencilerinde, eğitim sürecinin neredeyse ayrılmaz bir parçasının “akademik tükenmişlik” olduğu birçok

çalışmada gösterilmiştir (29, 30). Tükenmişlik durumunun uyku bozuklukları, depresyon ve intihar düşünceleri ve okulu bırakma eğilimleri ile olan ilişkisi de kanıtlanmıştır (31, 32).

2.7. Tükenmişliğin Oluşumuna Etkili Faktörler

Tükenmişliğin oluşumunda rol alan bireysel faktörler arasında bekar olma, genç olma, çalışma süresi, vardiyalı çalışma, yeterli uyku uyuyamama, mesleğinden olumlu beklentisi bulunmama, işinin kendisini en çok zorlayan yaşam olayı olduğunu belirtme, sosyal desteğin bulunmaması durumlarında daha çabuk ve daha çok tükenmişlik oluştuğu görülmüştür (33, 34). Örgütsel anlamda tükenmişliği ortaya çıkaran faktörler arasında ise kronik hastalığı bulunan bireylerle sürekli ilgileneme, uzun çalışma saatleri, vardiyalı işler, iş performansı karşılığında hiçbir ödül verilmemesi gibi durumlar sayılmaktadır (35, 36).

2.8. Tükenmişliği Önleme ve Başa Çıkma Yöntemleri

Tükenmişlik sendromu bireysel, toplumsal ve sistemsel bir problem olup bu bileşenlerin her birinin diğerinin sebebi ve sonucu olduğunu düşündüğümüzde, tükenmişliği önleme konusundaki müdahalelerin de bireye örgüte ve sisteme yönelik olması gerektiği sonucuna ulaşırız (14, 37, 38, 39). Tükenmişliği önlemede kullanılacak organizasyonel yöntemler arasında, kurumların çağdaş yönetim ilkelerine uygun olarak yapılandırılmaları yanında çalışanların görev ve sorumluluklarının yasal düzenlemelerle belirlenerek hayata geçirilmesi de önemlidir. Demokratik, yatay yetki ve sorumluluk paylaşımı, ödüllendirme mekanizması, uygun çalışma saatleri, yeterli ücret sağlanması, yeterli iş gücü temini gibi konuların değerlendirilmesi gereklidir. İşe yeni başlayan kişilerin oryantasyon eğitimi alması, bu kişilere süpervizyon sağlanması, işe uygun çalışan temini, iş üzerinde düzenli değerlendirme-uygulama-geribildirim toplantıları yapılması, çalışanların bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasının kolaylaştırılması önemlidir (14, 37, 38, 39).

Bireysel olarak tükenmişlikle başa çıkma konusunda, bireyin mantıksız inançlarının, otomatik düşüncelerinin, olumsuz algılarının fark edilerek yeniden yapılandırılması gerekir. Birey herhangi bir işe başlamadan önce o işi yapmanın

zorluklarını öğrenmeye çalışmalıdır. Tükenme belirtileri konusunda bireyler aydınlatılmalı ve kendilerini takip etmeleri sağlanmalıdır. Çalışan bireyin iş yaşamı dışındaki hayatını geliştirmesi sağlanmalıdır. Kişi tatil ve dinlenme olanaklarını mutlaka kullanmalıdır. İş çıkışı spor aktiviteleri önemlidir. Nefes alma, gevşeme ve meditasyon teknikleri kullanılabilir. İş arkadaşları arasındaki uyumun da önemi vardır. Bu konuda destekleyici yaklaşımlar önemlidir. Aile ve yakın aile bireyleri ile iletişimin de geliştirilmesi faydalıdır (37, 38, 39).

2.9. Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu

Öğrencilerde akademik tükenmişliği değerlendirmek için Schaufeli ve arkadaşları MTE-ÖF'nu geliştirmişlerdir (40). MTE-ÖF'nun Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması ise 2011 yılında Çapri ve arkadaşları tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır (4).

2.10. Eğitim Ortamı Tanımı

Eğitim ortamı denildiğinde öğretimin gerçekleştiği fiziksel, sosyal ve psikolojik ortam kast edilir (41). Öğrenci bu ortam içerisinde diğer öğrencilerle, öğretmenlerle, destek personeliyle, okulun fiziksel alt yapısı ile ve okulda uygulanan eğitim programının kendisiyle etkileşimde bulunarak bir öğrenme gerçekleştirir (41). Bu durum, eğitim kurumlarındaki eğitim programının ötesinde ve üzerinde olan, çok kapsamlı bir olgunun gerçekleştiğini bize gösterir. Eğitim ortamında gerçekleşen bu fiziksel, psikolojik ve sosyal etkileşim her öğrencinin bilgi tutum ve davranışlarının oluşmasını, gelişmesini ve yerleşmesini sağlar (41).

Eğitim ortamı denildiğinde, eğitim kurumunun eğitim politikaları, eğitim kurumunun içinden geldiği kültür, öğrenciye ait bireysel özellikler, okulda öğrenim gören öğrencilerin birbirleri üzerinde olan etkileri, eğiticilerin öğrenciler üzerine olan etkileri gibi öğrenmeyi bazen kolaylaştıran bazen zorlaştırabilen birçok öge toplu halde anlatılmak istenir (42). Eğitim ortamı ile öğrencilerin başarı ve memnuniyetleri arasında kanıtlanmış bir bağlantı olduğu bilinmektedir (43, 44). Eğitim ortamının özellikleri, öğrencilerin bilimsel ve entellektüel faaliyetlerini teşvik eder. Öğrenciler arasındaki iş birliğinin gelişmesini sağlar. Bu nedenle öğrencilerin eğitim ortamı

hakkındaki algıları, eğitim ortamının eğitimi destekleyip desteklemediği konusunda fikir vererek eğitimin geliştirilmesine katkıda bulunur (45). Birçok araştırmacı bahsedilen bu nedenler gereği eğitim ortamlarının soyut ve somut özelliklerini ve bunların eğitime olan etkilerini araştırmışlardır.

Eğitim ortamı denildiğinde, bir eğitim kurumunda verilen eğitimin etkinliğini değiştiren soyut ve somut öğelere vurgu yapılmaktadır (45). Öğrenci ve öğretmenler eğitim ortamına farklı tepkiler verirler. Bu nedenle eğitimin gerçekleştiği ortam ve/veya iklimin özellikleri araştırmaya değerdir.

2.11. Eğitim Ortamının Tıp Eğitimindeki Önemi

Dünya Tıp Eğitimi Federasyonu 1998 yılında, tıp eğitimi programlarının değerlendirilmesi sırasında önem verilecek hedeflerden birinin eğitim ortamı olduğunu bildirmiştir (42, 46). Tıp eğitimcileri, tıp okullarındaki fiziksel, sosyal ve psikolojik ortamın öğrencilerin bilgi, tutum ve becerilerinin gelişmesinde etkili olmasının yanında, aynı ortamda bulunan eğitimcilerin verdikleri eğitimin de bu ortamın bileşenlerinden etkilendiğini kabul etmektedirler (47, 48). Eğitim ortamlarında, hem öğrenciler hem de eğitimciler için eşit derecede optimum koşulları sağlamak imkansızdır. Çünkü her öğrencinin ve her eğitimcinin kendine özgü benzersiz öğrenme ve öğretme alışkanlıkları vardır. Ancak mükemmel olmasa da asgari müştereklerde anlaşılabilen bir eğitim ortamının yaratılması, eğitimi sürdürmek için başarılmak zorundadır.

Olumlu bir eğitim ortamı, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak kararsızlık ve korkularının giderilmesine yardım edebilir. Bunun aksi ise öğrencilerde tükenmişlik ve tükenmişliğin olumsuz etkilerinin görülmesine neden olabilir. Dunham yaptığı araştırmada olumlu eğitim ortamının öğrencilerin mutluluğunun ve akademik başarılarının artmasına neden olduğunu göstermiştir (41). Tıp fakültelerinde yaratılan olumlu psikolojik, sosyal ve fiziksel eğitim ortamının, öğrencilerin, eğitimcilerin ve destek personelin olumlu yaklaşımlar geliştirilmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bu şekilde olumlu bir eğitim ortamında bulunan öğrencilerin ise daha çok derin öğrenme yaklaşımını benimseyen etkili öğrenme stratejileri geliştirdikleri görülmüştür. Eğitimde kalitenin artırılması için, bireysel

psikososyal ve akademik başarının desteklenmesi yanında bu iki ögeye doğrudan etkili olan eğitim ortamının özelliklerinin de geliştirilmesi gerekir. Eğitim ortamının kalitesinin gözlenmesi ve artırılması bu bakımdan önemlidir (49). Eğitim ortamı, öğrenci memnuniyetini ve başarısını güçlü şekilde etkilediği için öğrencilerden eğitim ortamı konusunda düzenli geri bildirim almak önemlidir (45). Öğrencilerin rahatsızlık duyduğu eğitim ortamlarında iyileştirme yapılması eğitimin geliştirilmesine katkı sunacaktır (45).

2.12. Eğitim Ortamı ile İlgili Yapılan Araştırmaların Tarihsel Gelişimi

Öğrencilerin öğrenme ortamı ile ilgili algıları, bireysel motivasyon, mutluluk ve akademik başarılarını etkilemektedir (7). Öğrencilik, bir bakıma iş olarak nitelenebilir (5). Öğrencilerde gelişmesi muhtemel tükenmişlik durumuna etkili olan örgütsel faktörler arasında öğrencinin eğitim gördüğü kurumdan kaynaklanma ihtimali olan örgütsel ve yönetsel faktörler de bulunabilir (50). Tıp fakültelerindeki eğitim konusuna ilgi duyan araştırmacıların eğitim ortamının öğrenmeye etkileri konusundaki çalışmaları 1930'lu yıllara kadar gider.

Tıp fakültelerindeki eğitim ortamının, eğitim hayatına ve öğrenme çıktılarına etkisi hakkındaki bu araştırmalar, eğitim ortamı ile ilgili çeşitli öğeleri değerlendirmişlerdir (51, 52). Üzerinde çalışma yapılmış olan ve eğitim ortamı ile ilgili öğeler arasında fiziksel çevre, öğrenme isteğini etkileyen faktörler, akademik coşku ve buna etkili faktörler, eğitimcilerin otoriter ya da öğrenci merkezli yaklaşımları, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimleri, eğitici ve eğitilenlerin entelektüel olgunluk düzeyleri sayılabilir (51, 52). Bazı araştırmacılar eğitim ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı stresi ve bu stresin öğrenim hedeflerine ulaşma üzerindeki etkilerini de değerlendirmişlerdir (53).

Eğitim ortamı konusunda çalışan araştırmacılar tıp fakültesi öğrencilerinin üstesinden gelmek zorunda kaldıkları aşırı bilgi yükünü, zaman yetersizliğini, öğrencilere başarıları konusunda verilen geribildirimlerin yeterli olup olmama konusunu, eğitim ortamında kişiler arası ilişkilerin olumlu ve olumsuz olma durumlarının etkilerini de değerlendirmişlerdir (54). Örgütsel faktörler olarak kabul edilebilecek olan öğrenme aktiviteleri ve öğrenim hedeflerinin miktarı, bu aktivite ve

hedefler üzerinde öğrencinin kontrol sahibi olup olmaması, öğrencinin öğrenim hedeflerine ulaşması sonrasında aldığı onaylanmanın şekli veya değeri, öğrencinin akranları ve eğiticiler ile arasında kurması beklenen bağın niteliği, okulun eğitimle ilgili yönetsel süreçlerindeki adalet anlayışına öğrencinin bakış açısı ve öğrencinin kendi eğitim hedefleri konusundaki görüşleri, öğrencilerin tükenmişlik durumlarını etkileyebilir (7, 50).

Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (DREEM), Eğitim ortamı değerlendirmelerinde oluşan deneyimlerin ardından 2001 yılında uluslararası bir panel tarafından geliştirilmiştir. Bu aracın kültüre özgü değerlerden etkilenmemesi, sağlıkla ilgili eğitim veren çok çeşitli eğitim ortamlarının değerlendirilmesinde kullanışlı bir araç olmasına neden olmuştur. DREEM ölçeğinin, çevrilip kullanıldığı çok sayıda farklı ülkede yapılmış olan araştırmalar sonrasında mezuniyet öncesi sağlık eğitimi ortamlarını değerlendirmede kullanışlı ve güvenilir bir ölçek olduğu gösterilmiştir (45, 55). DREEM ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 2019 yılında Sezer ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formu DREEM-TR olarak adlandırılmıştır (56). Dreem-TR ölçeği, öğrencilerin öğretimle, eğiticisiyle, kendi akademik becerileriyle, öğrenme ortamı ve sosyal çevreleriyle ilgili algılarını değerlendirmektedir (56). Bu nedenle örgütsel faktörlerin öğrencinin tükenmişliğine etkilerini değerlendirmek için bu çalışmada kullanılması planlanmıştır.

2.13. Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Tanımı

Öğrencilerin öğrenme işini gerçekleştirmek için kullandıkları öğrenme şekilleri de akademik başarıda önemlidir (57). Her öğrencinin kullandığı öğrenme şekli, bireysel farklılıklar göstermektedir (58). Öğrencilerin yüzeysel, derin veya stratejik öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları bilinmektedir (59).

Eğitimin temel hedeflerinden biri öğrencilerin etkili öğrenciler olmalarını sağlamaktır (60). Öğrenciler kendilerini eğitime sorumluluğunu almalı ve okulu bitirdikten sonra yaşam boyu öğrenmeye devam etme yolunda kendilerini geliştirmelidirler. Öğrencinin okulda gerçekleştirdiği eğitim üzerine etkili birçok faktör vardır. Öğrencinin ailesi, akrabaları ve öğrenme ortamında karşılaştığı her tür kişi, olgu ve durum öğrencinin eğitimine olumlu veya olumsuz etkide bulunur.

Öğrencinin ailesinin ve bu ailenin içinde bulunduğu sosyal ortamın, eğitim karşısında sergilediği tutum da çok önemlidir.

Öğrencinin okulda gerçekleştirdiği eğitime etkili olan bir diğer faktör ise öğrencinin eğitim geçmişi ve eğitim olgusuna yönelik anlayışıdır. Öğrencinin eğitim görmek istediği alanda hali hazırda sahip olduğu bilgi, öğrencinin öz yeterliği, motivasyonu, o alana olan ilgi düzeyi, öğrenmeyle ilgili inanç ve tutumları da bireyin öğrenme yaklaşımını etkilemektedir. Öğrencinin eğitime etkisi olan üçüncü faktör ise öğretimin öğrencilere ve öğretme işine olan yaklaşımıdır (61, 62).

Öğrenme ve öğretme süreçlerine etkili olduğu bilinen ve tanımlanmış olan bu faktörlerin yanında henüz tanımlanmayı bekleyen öğelerin de bulunması mümkündür. Tanımlanmış olan faktörlerin de bireyden bireye neden farklı düzeylerde etkili olduklarının da araştırılması gereklidir. Yine de bir çok çalışmada araştırmacılar, bu faktörler arasında en etkili olanlarının öğrencinin öğrenme işine yaklaşım tarzı ve sahip olduğu öğrenme ve çalışma becerileri olduğu hakkında hemfikirdirler. Öğrencinin bulunduğu öğrenme ortamının ve verilen eğitimin değerlendirme yöntemlerinin de öğrenim çıktılarına önemli oranda etki ettiği bilinmektedir (63, 64).

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımlarını anlamak üzere yapılan çalışmalarda iki temel yaklaşım bulunduğu görülmüştür. Morton ve Saljoya göre bu iki temel yaklaşım "derin öğrenme" ve "yüzeysel öğrenme" yaklaşımlarıdır (63). Öğrenmek için derin yaklaşımı benimseyen öğrenciler eğitim materyallerini anlamayı ve öğrenme çalışmalarına aktif olarak katılmayı tercih ederler. Bu öğrenciler önceki bilgilerini ve diğer çalışma kaynaklarını kullanarak eleştirel bir yaklaşımla öğrenmeyi tercih ederler. Bu tür öğrenciler aynı zamanda konu ile ilgili olarak kendi anlayışlarında gerçekleşen değişimi de takip ederler (62). Bu tür öğrenciler için öğrenme içsel bir dönüşümdür.

Yüzeysel yaklaşımı benimseyen öğrenciler ise öğrenmeleri gereken kavramları kendi bakış açılarından anlamlandırmaya çalışmadan ezberlerler. Bu öğrenciler eğitim materyallerini aynen hatırlamayı ve uygulamayı başarmak için farklı ezberleme yöntemleri kullanırlar. Kendilerine verilen öğrenim hedefleri ile çok ilgilidirler ve bu hedeflerin dışına çıkmazlar. Bu yaklaşımı kullanan öğrenciler için en önemli

motivasyon kaynağı o dersten kalmamaktır ve eğitim programını gecikmeden zamanında tamamlamaktır. Bu yaklaşımla eğitim materyalini öğrenmeye çalışan öğrenciler, derin öğrenme anlayışının tersine, konu hakkındaki farklı fikirleri ilişkilendirmeyi ve yeni fikir ve anlayışlar geliştirerek yeni sorunlara yaratıcı çözümler bulmayı başarma hedefinde değildirlir (65).

Öğrenme üzerinde yapılan çalışmalar sırasında öğrencinin performansını değerlendirmede kullanılan yöntemlerin etkisi nedeni ile üçüncü ve karma bir öğrenme yaklaşımının da varlığı dikkati çekmiştir. Bu yaklaşıma "stratejik öğrenme yaklaşımı" denilmiştir. Mümkün olan en yüksek notu almak isteyen türden öğrenciler stratejik öğrenme yaklaşımını kullanırlar. Bu gruptaki öğrenciler, uygun gördükleri yerde "derin" yada "yüzeysel" öğrenme yaklaşımlarını birlikte kullanabilen öğrencilerdir. Yarışmayı seven türden insanlardır. Bu öğrenciler planlı bir şekilde çalışıp zamanı etkili kullanarak ulaşabildikleri en iyi notu almaya çalışırlar (65). Bu öğrenciler kendi çalışma şekillerinin etkililik düzeyini de takip ederler.

2.14. Öğrenme Yaklaşımları İçin Ölçek Geliştirme Çalışmaları

Alan yazındaki çalışmalar sonucunda öğrenme yaklaşımları tanımlandıktan ve öğrenme yaklaşımlarının kavramsal temeli oluşturulduktan sonra, bu yaklaşımlara ait özellikleri kullanarak bireyleri değerlendiren bazı ölçeklerin geliştirilme aşamasına geçilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında ilk ortaya çıkarılan ölçek "Approaches of studing inventory"(ASI) ölçeğidir (65). Bu ölçeği takiben ise "Approaches and study skills inventory for students" (ASSIST) envanteri geliştirilmiştir (59).

ASSIST öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını üç alt ölçekte değerlendirir. Bu alt ölçekler "derin yaklaşım", "stratejik yaklaşım" ve "yüzey-apatik yaklaşım"dır. Derin yaklaşım alt ölçeği, 4 maddeden oluşur. Bunlar, "anlam arama", "fikirlere bağlantılandırma", "kanıtları kullanma" ve "fikirlere ilgi gösterme" maddeleridir. Stratejik yaklaşımın alt ölçeği, 5 maddeden oluşur. Bunlar, "organize çalışma", "zaman yönetimi", "değerlendirme gerekliliklerine duyarlılık", "aşama kaydetme" ve "verimliliği monitörize etme" maddeleridir.

Yüzev-apatik yaklaşım alt ölçeği, 4 maddeden oluşur. Bunlar, "amaç yoksunluğu", "ilişki kurmaksızın ezberleme", " ders programına bağımlılık " ve "başarısızlık korkusu" maddeleridir.

ASSIST'in aynı zamanda öğrencinin öğrenmeyi nasıl tanımladığı, hangi tür eğitimlerden hoşlandığı ve kendisine nasıl eğitim verilmesini tercih ettiği ile ilgili bölümleri de vardır (60).

Bu çalışmada, öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri ile kullandıkları öğrenme stratejilerinin ilişkisini değerlendirmek amacıyla, Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Senemoğlu tarafından yapılmış olan Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin (ASSİST-TR) kullanılması planlanmıştır (60).

Ülkemizde tıp fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik sıkça rastlanan bir durumdur (68, 69). Tıp fakültesi öğrencilerinde tükenmişlik konusunda ülkemizde yapılmış olan çalışmalarda tükenmişliğin sırasıyla duygusal tükenme, kişisel başarı hissi ve duyarsızlaşma alt başlıklarının tümünde algılandığı bildirilmektedir (69). Tükenmişliğin depresif duygudurumla ve anksiyete ile bağlantısı da bu çalışmalarda gösterilmiştir (68). Tıp fakültesi intörn hekimlerinin çalışma ve eğitim ortamlarında iyileştirme yapılması gerektiği ülkemizde yapılmış olan çalışmalarda da belirtilmektedir (68, 69).

Yabancı alanyazında yapılmış olan çalışmalar genelde üniversite eğitiminin ve bunun içinde özel olarak tıp eğitiminin öğrenciler üzerinde tükenmişliğe yol açma etkisi yarattığını bildirmektedir (6, 7). Eğitim ortamındaki olumsuzlukların, tıp eğitimi alan öğrencilerin tükenmişliğiyle bağlantılı olduğu görülmektedir (6, 7).

Öğrenme ortamının özellikleri, tıp öğrencilerinin tükenmişlik durumları ile olduğu kadar kullandıkları öğrenme yaklaşımları ile de ilişkili bulunmaktadır (8). Olumlu eğitim ortamı, tıp fakültesi öğrencilerinde tükenmişliğin azalmasının yanında, derin öğrenme yaklaşımının kullanılmasını da desteklemektedir (7).

Günümüzde öğrencilik, psikolojik açıdan bakıldığında bazı zorunlulukların yerine getirilmesini gerektiren ve bireyleri alışlagelmiş davranışlarından farklı şekillerde davranmaya zorlayan bir meslek olarak değerlendirilmektedir (5). Bu

nedenle tüm öğrencilerin ve bunların arasında da tıp öğrencilerinin çok sayıda etkileşim nedeniyle tükenmişlik yaşamaları beklenen bir durumdur (18).

Öğrenme konusunun, öğrencilerin tükenme durumları ile yakından bağlantısı vardır. Öğrencilerin tükenmişlik durumları üzerine bireysel faktörler yanında örgütsel faktörler de etkilidir (56). Örgütsel faktörler ise DREEM-TR ölçeğinde değerlendirildiği üzere öğrencilerin öğretimle, eğiticiyle, kendi akademik becerileriyle, öğrenme ortamı ve sosyal çevreleriyle ilgili algılarını içermektedir (56). Öğretim ortamı ile ilgili bu algıların değerlendirilmesi, ihtiyaç duyulan düzenlemelerin niteliğinin belirlenmesini mümkün kılmaktadır (56).

Öğrenme konusu üzerinde çalışan araştırmacılar, öğrencilerin öğrenme konusuna olan yaklaşımlarının ve çalışma becerilerinin, hem tükenmişlik durumlarına hem de öğrenme ve öğretme süreçlerine etkili olduğu düşünülen bireysel faktörler içersinde en önemlileri olduğunu söylemektedirler (57, 58). Bu nedenlerle bu çalışmada tıp öğrencilerinin akademik başarıları ile bireysel tükenmişliklerinin, öğrenme yaklaşımlarının ve eğitim ortamı konusundaki algılarının birbirleri ile ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Türü

Çalışma tek merkezli, kesitsel, tanımlayıcı tipte bir çalışmadır. BEUNTF'nde eğitim gören intörn hekimlerin eğitimlerinin ilk beş yılında gösterdikleri tükenmişlik düzeylerinin akademik başarıları ile, öğrenme yaklaşımlarının ve eğitim gördükleri ortam özelliklerinin ilişkisi değerlendirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Yapıldığı Yer ve Özellikleri

Bu araştırma 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında, BEUNTF'nde öğrenim gören intörn hekimler üzerinde yürütülmüştür. Gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden ve gerekli belgeleri dolduran tüm öğrenciler çalışmaya alınmıştır. Bu çalışma 01 Ocak 2022 ile 31 Mart 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.3. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında tıp eğitimi alan tüm intörn hekimler (n=160) oluşturmuştur.

3.4. Araştırmanın Örnekleme

Araştırma için herhangi bir örnekleme yöntemi kullanılmamıştır. Çalışma belgelerini gönüllü olarak doldurmayı kabul eden tüm intörn hekimler çalışmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Çalışmada herhangi bir dışlanma kriteri bulunmamaktadır.

3.5. Veri Toplama Araçları

3.5.1. Sosyodemografik Veri Formu

Çalışmada, alan yazından yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir sosyodemografik veri formu aracılığı ile katılımcıların araştırma bakımından önemli olan özellikleri kayıt edilmiştir. Bu formda yaş, cinsiyet, medeni durum,

beşinci sınıf sonundaki akademik not ortalaması, tıp fakültesine başlama yılı, öğrenim görülen okuldan memnun olup olmama durumu, nöbet tutma durumu, stres yönetimi konusunda eğitim alma durumu, tıp fakültesini isteyerek seçme durumu, tütün, alkol ve madde kullanım durumları ile ilgili sorular bulunmaktadır (Ek-1) (66, 67, 68).

Çalışma için kullanılan hiçbir formun üzerinde katılımcıya ait kimlik bilgileri yer almamıştır. Bunun yerine araştırmacı tarafından verilen rumuzlar kullanılmıştır. Ancak akademik not ortalamalarının hangi öğrenciye ait olduğunun takibi amacıyla her bir rumuzun hangi öğrenciye ait olduğunun bir listesi tutulmuştur. Öğrencilerin akademik not ortalamaları, anketin doldurulma aşamasında kendi beyanları ile elde edilmiştir.

3.5.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri -Öğrenci Formu

Öğrencilerde akademik tükenmişliği değerlendirmek için Schaufeli ve arkadaşlarının geliştirdiği Maslach Tükenmişlik Envanteri -Sosyal Hizmet Formu'ndan geliştirilmiş olan Maslach Tükenmişlik Envanteri -Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılmıştır (40) (Ek-2). MTE-ÖF'nun Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması 2011 yılında Çapri ve arkadaşları tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılmıştır (4).

MTE-ÖF, 13 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin her bir maddesi beş dereceli Likert tipi puanlama ile katılımcı tarafından puanlanmaktadır. Bu ölçeğin Likert tipi puanlamasında, "1=Hiçbir zaman", "2=Bazen", "3=Genellikle", "4=Çoğu zaman" ve "5=Her zaman" olarak kodlanmaktadır. Envanter, üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler, beş maddeden oluşan "Tükenme", dört maddeden oluşan "Duyarsızlaşma" ve dört maddeden oluşan "Yetkinlik" olarak sınıflandırılmıştır. Tükenme faktörü, 1, 4, 6, 9 ve 11 numaralı sorularla değerlendirilmektedir. Duyarsızlaşma faktörü, 2, 5, 7 ve 10 numaralı sorularla değerlendirilmektedir. Yetkinlik faktörü, ters puanlanan 3, 8, 12 ve 13 numaralı sorularla değerlendirilmektedir. MTE-ÖF'de tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerine ait ifadeler olumsuz, yetkinlik alt ölçeğine ait ifadeler olumludur.

Katılımcıların maddelere verdikleri puanlar toplanarak alt ölçek puanları, alt ölçek puanları toplanarak toplam ölçek puanları elde edilir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanlar tükenme için 25 puan, duyarsızlaşma için 20 puan ve ters puanlanan yetkinlik için 20 puandır. Ölçeğin toplam puanı yüksek bulunduğu katılımcıda tükenmişlik, duyarsızlık ve başarısızlık hissinin bulunduğu kabul edilmiştir.

MTE-ÖF'nun Türkçe'ye uyarlanması Çapri tarafından yapılmıştır (4). Çapri ve arkadaşlarının 2011 yılında çeşitli fakülte ve yüksek okullarda okuyan öğrenciler üzerinde yaptıkları geçerlik ve güvenirlik çalışmasında, üç alt boyuta ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları tükenme için 0.76, duyarsızlaşma için 0.82 ve yetkinlik için 0.61 olarak bulunmuştur. Üç alt boyuta ait test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise tükenme için 0.76, duyarsızlaşma için 0.74 ve yetkinlik için 0.70 bulunmuştur (4). Çapri'den envanter kullanım izni elektronik posta yolu ile alınmış ve ekran görüntüsü eklenmiştir (Ek-3). MTE-ÖF'un bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları tükenme için 0.84, duyarsızlaşma için 0.76 ve yetkinlik için 0.61 olarak bulunmuştur.

3.5.3. Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Öğrencilerin kullanmakta oldukları öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin değerlendirilmesinde, Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) ölçeği kullanılmıştır (Ek-4) (59). ASSIST envanterinin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması 2011 yılında Senemoğlu tarafından yapılmıştır (60). Senemoğlu'dan envanter kullanım izni elektronik posta yolu ile alınmış ve ekran görüntüsü eklenmiştir (Ek-5).

ASSIST, 67 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin her bir maddesi beş dereceli Likert tipi puanlama ile katılımcı tarafından puanlanmaktadır. ASSIST envanterinin birinci bölümü 52 soru içermektedir. Bu bölüm öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını değerlendirir. Ölçeğin bu bölümünün Likert tipi puanlamasında, "1=kesinlikle katılmıyorum", "2=çok az katılıyorum", "3=kararsızım", "4=büyük ölçüde katılıyorum" ve "5=kesinlikle katılıyorum" olarak kodlanmaktadır. Ölçeğin bu bölümü üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler, "Derin yaklaşım", "Yüzeysel yaklaşım" ve "Stratejik yaklaşım" olarak sınıflandırılmıştır. Derin yaklaşım, 16 madde

aracılığı ile derin öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin anlam arama (AA), fikirleri ilişkilendirme (Fİ), kanıt kullanma (KK) ve fikirlere ilgi duyma (FİD) özelliklerini sorgular. Yüzeysel yaklaşım, 16 madde aracılığı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin amaçtan yoksunluk (AY), ilişki kurmaksızın ezberleme (İKE), içerik odaklı olma (İOO) ve başarısızlık korkusu (BK) özelliklerini sorgular. Stratejik yaklaşım, 20 madde aracılığı ile stratejik öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin çalışmak için organize olma (ÇOO), zaman yönetimi (ZY), ölçme ve sınav odaklı çalışma (ÖŞÇ), başarıma isteği (Bİ) ve etkililiği izleyerek çalışma (EİÇ) özelliklerini sorgular.

Ölçeğin ilk bölümündeki derin öğrenme yaklaşımının anlam arama (AA) bölümünü 4, 17, 30 ve 43 numaralı sorular, fikirleri ilişkilendirme (Fİ) bölümünü 11, 21, 33 ve 46 numaralı sorular, kanıt kullanma (KK) bölümünü 9, 23, 36 ve 49 numaralı sorular ve fikirlere ilgi duyma (FİD) bölümünü 13, 26, 39 ve 52 numaralı sorular sorgular. Ölçeğin ilk bölümündeki yüzeysel öğrenme yaklaşımının amaçtan yoksunluk (AY) bölümünü 3, 16, 29 ve 42, ilişki kurmaksızın ezberleme (İKE) bölümünü 6, 19, 32 ve 45, içerik odaklı olma (İOO) bölümünü 12, 25, 38 ve 51 ve başarısızlık korkusu (BK) bölümünü 8, 22, 35 ve 48 numaralı sorular sorgular. Ölçeğin ilk bölümündeki stratejik öğrenme yaklaşımının çalışmak için organize olma (ÇOO) bölümünü 1, 14, 27 ve 40 numaralı sorular, zaman yönetimi (ZY) bölümünü 5, 18, 31 ve 44 numaralı sorular, ölçme ve sınav odaklı çalışma (ÖŞÇ) bölümünü 2, 15, 28 ve 41 numaralı sorular, başarıma isteği (Bİ) bölümünü 10, 24, 37 ve 50 numaralı sorular ve etkililiği izleyerek çalışma (EİÇ) bölümünü 7, 20, 34 ve 47 numaralı sorular sorgular.

ASSIST envanterinde puanlama, alt ölçek bileşenlerini sorgulayan sorulara verilen cevaplara ait puanlar toplanarak elde edilir. Böylece ASSIST envanterinden ilgili maddelere verilen cevapların toplanması yolu ile üç adet alt ölçek puanı elde edilir. Bu alt ölçek puanları, derin öğrenme alt ölçek puanı, yüzeysel öğrenme alt ölçek puanı ve stratejik öğrenme alt ölçek puanlarıdır. Derin öğrenme alt ölçek puanı en yüksek 80, yüzeysel öğrenme alt ölçek puanı en yüksek 80 ve stratejik öğrenme alt ölçek puanı en yüksek 100 puandır.

ASSIST envanterinin Türkçe'ye uyarılma ve geçerlik güvenirlik çalışması 2011 yılında Senemoğlu tarafından yapılmıştır (60). Türkiye'de eğitim fakültesi

okuyan öğrenciler üzerinde yapılmış olan bu çalışmada üç alt boyuta ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları derin öğrenme yaklaşımı için 0.81, yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 0.81 ve stratejik öğrenme yaklaşımı için 0.71 olarak bulunmuştur (60). Tıp fakültesi intörn hekimleri üzerinde yapılmış olan mevcut çalışmamızda ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları derin öğrenme yaklaşımı için 0.78, yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 0.76 ve stratejik öğrenme yaklaşımı için 0.81 olarak bulunmuştur.

3.5.4. Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Türkçe Formu

Çalışmaya katılan öğrencilerin fakülte'deki eğitim ortamı ile ilgili algıları, Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Türkçe Formu (DREEM-TR) kullanılarak değerlendirilmiştir (Ek-6). DREEM-TR Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması 2019 yılında Sezer ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (56). Sezer'den ölçek kullanım izni elektronik posta yolu ile alınmış ve ekran görüntüsü eklenmiştir (Ek-7).

DREEM-TR, 43 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin her bir maddesi beş dereceli Likert tipi puanlama ile katılımcı tarafından puanlanmaktadır. Ölçeğin Likert tipi puanlamasında, “1=kesinlikle katılmıyorum”, “2= katılmıyorum”, “3=kararsızım”, “4= katılıyorum” ve “5=kesinlikle katılıyorum” olarak kodlanmaktadır. Ölçek beş faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu faktörler, “Öğrencilerin öğretimle ilgili algıları”, “Öğrencilerin eğitici ile ilgili algıları”, “Öğrencilerin kendi akademik becerileri ile ilgili algıları”, “Öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları” ve “Öğrencilerin sosyal çevreyle ilgili algıları” olarak sınıflanmıştır. “Öğrencilerin öğretimle ilgili algıları”nı değerlendiren 11 soru (1, 7, 13, 16, 20, 22, 24, 25, 38, 44, 48 numaralı sorulardır), “Öğrencilerin eğitici ile ilgili algıları”nı değerlendiren 9 soru (2, 6, 8, 18, 29, 32, 37, 39, 40 numaralı sorulardır), “Öğrencilerin kendi akademik becerileri ile ilgili algıları”nı değerlendiren 8 soru (5, 10, 21, 26, 27, 31, 41, 45 numaralı sorulardır), “Öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları”nı değerlendiren 11 soru (11, 12, 23, 30, 33, 34, 35, 36, 42, 43, 49 numaralı sorulardır) ve “Öğrencilerin sosyal çevreyle ilgili algıları”nı değerlendiren 4 soru (3, 4, 15, 19 numaralı sorulardır) vardır. Ölçeğin çeşitli alt başlıklarında yer alan 4, 8, 22, 31, 35 ve 42 numaralı sorular ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 43 iken en yüksek puan 215'tir. Ölçekten alınan

toplam puan yüksek bulunduğunda bireyin eğitim ortamı ile ilgili olumlu algıya sahip olduğu anlaşılır.

DREEM'nin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışması 2019 yılında Sezer ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (56). Ankara Üniversitesi Hemşirelik Fakültesinde okuyan öğrenciler üzerinde yapılmış olan bu çalışmada ölçeğe ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.91, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0.99 olarak bulunmuştur (56). DREEM-TR ölçeğinin mevcut çalışmamızda elde edilen Chronbach alfa katsayısı 0.894 olup iç tutarlılığı yüksek bulunmuştur.

Türkçe DREEM-TR ölçeği için kesme değerleri bulunmamaktadır. Orijinal ölçek 50 maddeden oluşmakta, Türkçe versiyonu ise 43 maddeden oluşmaktadır. Ancak DREEM orijinal ölçekten alınan puanların Vaughan'a göre yapılmış olan sınıflandırılması aracılığı ile bu çalışmada alınmış olan puanlar hakkında görüş bildirilecektir (69). DREEM-TR ölçeğinde yer alan her bir madde için ortalama puanın 3.5 ve üzerinde olması olumlu eğitim ortamı algısını yansıtmaktadır. Bu ölçekte yer alan her bir madde için ortalama puanın 2 ve altında olması ise olumsuz eğitim ortamı algısını belirtmektedir. Ortalama puan 2 ile 3 arasında ise söz konusu maddelerin değerlendirdiği alanların geliştirilmesi gerektiği bildirilmektedir (69).

3.6. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 01 Ocak 2022 ile 31 Mart 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Bütün formlar katılımcılar ile yüz yüze görüşülerek doldurtulmuştur. Katılımcıların tüm formları doldurma süresi 15-20 dakika almıştır.

3.7. Araştırma Prosedürü

3.7.1. Araştırmanın Uygulanması

Araştırmanın planlanması veya yürütülmesi aşamalarında herhangi bir kişi ya da kuruluştan mali destek alınmamıştır. Çalışma için etik komisyon izni alındıktan sonra Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığından 16/12/2021-112964 tarih ve sayılı tez çalışması uygulama izni alınmıştır (EK-8). Araştırmacı

tarafından intörn hekimlerle buldukları staj ortamlarında yüz yüze görüşülerek çalışmaya katılmayı kabul edenlerin çalışma belgelerini doldurmaları sağlanmıştır.

3.8. Araştırma Verilerinin Değerlendirilmesi

Çalışmanın istatistiksel analizleri Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, NY, USA) istatistik paket programıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler arasında kategorik değişkenler sayı ve yüzde, normal dağılım gösteren sürekli değişkenler ise aritmetik ortalama ve standart sapma olarak, normal dağılım göstermeyen sürekli değişkenler ise ortanca ve minimum ve maksimum değerler olarak verilmiştir. Sürekli değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu Shapiro Wilk testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik test varsayımları sağlanırsa iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi ya da tek yönlü varyans analizi; parametrik test varsayımları sağlanmazsa Mann Whitney U ya da Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Kategorik değişkenlerin grup karşılaştırmalarında gerekli olması durumunda Pearson ki-kare, Yates düzeltilmeli ki-kare ya da Fisher kesin ki-kare testleri kullanılmıştır. Sürekli değişkenler arasındaki ilişki Spearman veya Pearson korelasyon katsayıları ile yorumlanmıştır. Çalışmadaki tüm istatistiksel karşılaştırmalarda p değeri 0,05'in altında bulunduğu gruplar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu kabul edilmiştir.

3.9. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 12 Ekim 2021 tarihli toplantısında mevcut çalışmanın etik açıdan uygun oluşuna karar verilmiştir (Ek-9). Araştırmaya katılan öğrencilere sözlü açıklama yapılmış ve araştırmaya dahil edilenler yazılı olarak bilgilendirilmiş ve yazılı olarak aydınlatılmış onamları alınmıştır (Ek-10).

3.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, öğrencilerin bir kısmının çalışmaya katılmayı kabul etmemesi nedeniyle fakülte de kayıtlı öğrencilerin bir kısmı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada az sayıda evli katılımcı olduğundan bulgularımız üzerinde katılımcıların medeni durumlarının etkisini değerlendirmek mümkün olmamıştır. Çalışma sadece

intörn hekimler üzerinde gerçekleştirildiğinden diğer sınıflardaki hekimlerin durumu bakımından bilgi vermemektedir. Çalışma sadece tek bir merkezde gerçekleştirildiği için bulguların diğer tıp okullarındaki duruma genellenmesi mümkün değildir. Katılımcılar arasında stres yönetimi konusunda eğitim almış, tıp fakültesi tercihini gönüllü olmadan yapmış ve madde kullanımı olan az sayıda birey bulunduğundan bu değişkenlerin çalışma parametrelerine etkisini değerlendirmek mümkün olmamıştır. MTE-ÖF ve DREEM-TR ölçeklerinin popülasyona özgü kesme değerleri bulunmadığından katılımcılarımızın tükenmişlik düzeylerini ve eğitim ortamı algılarını sınıflandırmak mümkün olmamıştır.

4. BULGULAR

4.1. Çalışmaya Katılan Hekimlerin Tanıtıcı Özellikleri ile İlgili Bulgular

Çalışmanın yapıldığı dönemde eğitim gören 160 tane intörn hekim bulunmaktadır. Bunlardan 99 tanesi (%61.8) gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul etmiştir.

Katılımcıların 57'si (%57.6) kadın, 42'si (%42.4) erkek bireylerden oluşmaktadır. Tüm katılımcılarımızın (n=99) yaş ortancası 24 (min=22 – max=33) olarak bulunmuştur. Yaş ortancası erkekler için 25 (min=23 - max=33), kadınlar için 24 (min=22 – max=28) olup erkekler kadın katılımcılara göre bir yaş daha büyüktürler (U=850.0, p = 0.011). Katılımcıların 2'si (%2.0) evli, 97'si (%97.9) bekar bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu bekar olduğu için çalışma parametrelerine ait analizlerde medeni durum değişkeninin etkisi değerlendirilememiştir.

ZBEÜTF'nde sınıf geçme notu 2.0 olduğundan, bu çalışmada 2.0'nin altında akademik not ortalaması olan hekim bulunmamaktadır. Çalışmaya katılan 99 hekime ait demografik veriler tablo 4.1'de özetlenmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcılara ait demografik verilerin analizi (n=99).

| | | Kadın (n=57, %57,6) | Erkek (n=42, %42,4) | p |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------------|---------------------------|----------------------|
| Yaş | Ortanca (min-max) | 24 (22-28) | 25 (23-33) | $z=-2.543$ 0.011* |
| Medeni durum n(%) | Evli | 1 (1.0) | 1 (1.0) | X** |
| | Bekar | 56 (56.7) | 41 (41.4) | |
| Akademik not ortalaması | Ortanca (min-max) | 3.3 (2.7-4.0) | 3.2 (2.9-3.8) | $z=-2.627$ 0.009* |
| Sene kaybı durumuna göre akademik not ortalaması (Ortalama±SS) | Var (n=23) Kadın/Erkek=13/10 | 3.3±0.1 | 3.2±0.1 | 0.069*† |
| | Yok (n=76) Kadın/Erkek=44/32 | 3.4±0.2 | 3.3±0.2 | 0.053*† |
| Eğitim konusundaki memnuniyet durumu n(%) | Memnun | 23 (41.0) | 13 (31.7) | 0.176† |
| | Kararsız | 29 (50.0) | 22 (52.3) | |
| | Memnun Değilim | 5 (8.9) | 7 (17.0) | |
| | Toplam | 57 (100.0) | 42 (100.0) | |
| Nöbet tutulan staj alma n(%) | Evet | 37 (64.9) | 32 (76.2) | 0.228‡ |
| | Hayır | 20 (35.1) | 10 (23.8) | |
| | Toplam | 57 (100.0) | 42 (100.0) | |
| Stres yönetimi konusunda eğitim alma n(%) | Evet | 2 (3.5) | 5 (11.9) | X** |
| | Hayır | 55 (96.5) | 37 (88.1) | |
| | Toplam | 57 (100.0) | 42 (100.0) | |
| Tıp fakültesi tercihi konusunda gönüllülük n(%) | İsteyerek | 54 (94.7) | 37 (88.1) | X** |
| | İstemeyerek | 3 (5.3) | 5 (11.9) | |
| | Toplam | 57 (100.0) | 42 (100.0) | |
| Alkol kullanım durumu n(%) | Var | 28 (50.9) | 33 (78.6) | 0.032‡ |
| | Yok | 29 (50.9) | 9 (21.4) | |
| | Toplam | 57 (100.0) | 42 (100.0) | |
| Tütün ve ürünleri kullanma durumu n(%) | Yok | 47 (82.4) | 21 (50.0) | 0.001‡ |
| | Var | 10 (17.5) | 21 (50.0) | |
| | Toplam | 57 (100.0) | 42 (100.0) | |
| Madde kullanım durumu n(%) | Yok | 56 (98.2) | 38 (90.5) | X** |
| | Var | 1 (1.8) | 4 (9.5) | |
| | Toplam | 57 (100.0) | 42 (100.0) | |

*Mann-Whitney U testi, *†Student t testi, **Olgu sayısının yetersiz olması nedeniyle istatistiksel analiz uygulanmadı. †Kararsız olan bireyler dışlanarak yapılan Pearson Ki-Kare testi, ‡ Pearson Ki-Kare testi

Katılımcıların akademik not ortalamaları kadınlar için 3.3±0.2 olup normal dağılmakta, erkeklerde için 3.2±0.2 olup erkeklerin akademik not ortalaması normal dağılmamaktadır (Sırasıyla, p=0.031 ve p=0.314). Kadınların akademik not ortancaları (3.3) erkeklerin akademik not ortancalarına (3.2) göre daha yüksektir (U=826.0, p = 0.009).

Eğitimleri süresince en az bir yıl sene kaybetmiş olan kadın katılımcıların akademik not ortalamaları 3.3±0.1, eğitimleri süresince en az bir yıl sene kaybetmiş olan erkek katılımcıların akademik not ortalamaları 3.2±0.1 olup normal dağılıma uymaktadır

(Sırasıyla, $p=0.455$ ve $p=0.172$). En az bir yıl sene kaybetmiş olan kadın ve erkek katılımcıların akademik not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.069$). Eğitimleri süresince hiç sene kaybetmemiş olan kadın katılımcıların akademik not ortalamaları 3.4 ± 0.2 , eğitimleri süresince hiç sene kaybetmemiş olan erkek katılımcıların akademik not ortalamaları 3.3 ± 0.2 olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla, $p=0.082$ ve $p=0.465$). Eğitimleri süresince hiç sene kaybetmemiş olan kadın ve erkek katılımcıların akademik not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.053$).

Katılımcılarımızın 36 tanesi (%36.4) okuldan aldıkları tıp eğitiminden memnun olduklarını, 12 tanesi (%12.1) memnun olmadıklarını ve 49 tanesi (%49.5) ise bu konuda kararsız olduklarını bildirmiştir. Okudukları okuldan memnuniyetleri konusunda kararsız olan bireyler dışlanarak yapılan analizde memnun olma ve olmama durumunun cinsiyete göre anlamlı oranda değişmediği görüldü ($p=0.176$).

Katılımcıların 69 tanesi (%69.7) çalışmaya katıldıkları zamana kadar nöbet tutulan herhangi bir stajı tamamladıklarını, 30 tanesi (%30.3) ise henüz nöbet tutulan bir bölümde staj almadıklarını bildirmişlerdir. Nöbet tutulan bir bölümde çalışmış olma durumunun cinsiyete göre anlamlı oranda değişmediği görüldü ($p=0.228$).

Katılımcıların 7 tanesi (%7.1) çalışmaya katıldıkları zamana kadar stres yönetimi konusunda bir eğitim aldıklarını, 92 tanesi (%92.9) ise bu konuda herhangi bir eğitim almadıklarını bildirmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunlukla stres yönetimi konusunda eğitim almadıkları görüldüğünden çalışma parametrelerine ait karşılaştırmalarda bu değişkenin etkisi değerlendirilememiştir.

Katılımcıların 91 tanesi (%91.9) tıp fakültesi eğitimini isteyerek seçtiklerini, 8 tanesi (%8.1) istemeden seçmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar, büyük çoğunlukla tıp fakültesinde eğitim almayı kendi istekleri ile seçtiklerini beyan ettiklerinden çalışma parametrelerine ait karşılaştırmalarda bu değişkenin etkisi değerlendirilememiştir.

Katılımcıların 38 tanesi (%38.4) asla alkollü içecek kullanmadıklarını, 61 tanesi (%61.6) değişen miktarlarda alkollü içecek kullandıklarını bildirmişlerdir. Erkek katılımcılar arasında alkol kullanımının daha yaygın olduğu görülmüştür (p=0.032).

Katılımcıların tütün ürünleri kullanma durumları sorulduğunda 31 tanesi (%31.3) tütün ve ürünlerini kullandığını 68 tanesi (%68.7) kullanmadığını bildirmiştir. Erkek katılımcılar arasında tütün kullanımının daha yaygın olduğu görülmüştür (p=0.001).

Katılımcıların 1 tanesi (%1.0) hemen her gün, 4 tanesi (%4.0) ise yılda 1-2 kez madde kullandıklarını bildirmişlerdir. Katılımcılar, büyük çoğunlukla madde kullanmadıklarını beyan ettiklerinden çalışma parametrelerine ait karşılaştırmalarda bu değişkenin etkisi değerlendirilememiştir.

4.2. Ölçeklerle İlgili Analizler

Maslach Tükenmişlik Envanteri - Öğrenci Formu'ndan (MTE-ÖF) katılımcıların aldıkları puanlara ait analizler Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların MTE-ÖF'dan aldıkları puanların analizi.

| | | n | Duygusal tükenme | | Duyarsızlaşma | | Kişisel başarısızlık* | |
|-------------------------|---------|----|------------------|--------------------|---------------|-----------------------------------|-----------------------|--------------------|
| | | | Ort±SS** | p | Ort±SS** | P | Ort±SS** | P |
| Cinsiyet | Kadın | 57 | 13.4±3.6 | 0.242 ^β | 9.1±2.5 | 0.043 ^β | 11.9±2.3 | 0.559 ^β |
| | Erkek | 42 | 14.4±4.6 | | 10.4±2.5 | | 12.2±2.6 | |
| Akademik not ortalaması | Düşük‡ | 58 | 14.7±4.1 | 0.008 ^β | 10.4±3.3 | 0.024 ^β | 12.5±2.6 | 0.023 ^β |
| | Yüksek† | 41 | 12.6±3.6 | | 8.5±2.5 | | 11.4±2.0 | |
| Sene kaybı | Var | 23 | 15.0±3.7 | 0.098 ^β | 9.9±3.2 | 0.815 ^β | 12.7±2.1 | 0.192 ^β |
| | Yok | 76 | 13.5±4.1 | | 9.6±3.2 | | 11.9±2.5 | |
| Memnun olma durumu | Memnun | 36 | 12.3±3.4 | 0.007 ^β | 8.0 (5-12)*** | z= -3.784 p<0.001 ^α | 11.1±2.3 | 0.001 ^β |
| | Değil | 12 | 15.8±4.5 | | 13 (7-17)*** | | 14.1±1.9 | |
| Nöbet tutma | Var | 69 | 14.0±4.3 | 0.522 ^β | 9.7±3.1 | 0.001 ^β | 12.3±2.5 | 0.148 ^β |
| | Yok | 30 | 13.4±3.2 | | 9.4±3.2 | | 11.5±2.2 | |
| Alkol | Var | 61 | 13.9±4.1 | 0.899 ^β | 9.8±3.5 | 0.040 ^β | 11.7±2.4 | 0.084 ^β |
| | Yok | 38 | 13.8±4.0 | | 9.3±2.5 | | 12.6±2.5 | |
| Tütün | Var | 31 | 13.7±3.3 | 0.886 ^β | 10.4±3.7 | 0.174 ^β | 11.9±2.3 | 0.778 ^β |
| | Yok | 68 | 13.9±4.3 | | 9.3±2.8 | | 12.1±2.5 | |

*Bu alt başlıkta verilen cevaplar ters puanlandırılmıştır. **Ortalama±SS ***Ortanca (Min-Max) ‡Akademik not ortalaması <3.3 olan öğrenciler, †Akademik not ortalaması ≥3.3 olan öğrenciler, ^α Mann-Whitney U testi, ^β Student t testi

Katılımcıların duygusal tükenme alt başlığından aldıkları puanların ortalaması kadınlar için 13.4 ± 3.6 (Min=5 – Max=20), erkekler için 14.4 ± 4.6 (Min=6 – Max=25) olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla $p=0.124$ $p=0.345$). Katılımcıların duyarsızlaşma alt başlığından aldıkları puanların ortalaması kadınlar için 9.1 ± 2.5 (Min=6 – Max=17), erkekler için 10.4 ± 2.5 (Min=5 – Max=20) olup normal dağılıma uymamaktadır (Sırasıyla sırasıyla $p=0.001$ $p=0.016$). Katılımcıların kişisel başarısızlık alt başlığından aldıkları puanların ortalaması kadınlar için 11.9 ± 2.3 (Min=4 – Max=16), erkekler için 12.2 ± 2.6 (Min=5 – Max=18) olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla sırasıyla $p=0.121$, $p=0.334$).

Kadın ve erkek katılımcıların duygusal tükenme alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.242$). Erkeklerin duyarsızlaşma alt ölçek puanları kadınlarınkine göre istatistiksel olarak anlamlı oranda yüksek bulundu ($p=0.043$). Kadın ve erkek katılımcıların kişisel başarısızlık alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.559$).

Duygusal tükenme alt başlığından, akademik not ortalaması düşük olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 14.7 ± 4.1 , yüksek olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 12.6 ± 3.6 olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla $p=0.392$, $p=0.424$). Duyarsızlaşma alt başlığından, akademik not ortalaması düşük olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 10.4 ± 3.3 , yüksek olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 8.5 ± 2.5 olup normal dağılmamaktadır (Sırasıyla $p=0.001$, $p=0.001$). Kişisel başarısızlık alt başlığından, akademik not ortalaması düşük olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 12.5 ± 2.6 , yüksek olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 11.4 ± 2.0 olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla $p=0.304$, $p=0.191$).

Not ortalaması düşük olan katılımcıların tükenmişlik puan ortalamaları, duyarsızlaşma puan ortalamaları ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir (Sırasıyla $p=0.008$, $p=0.024$, $p=0.023$).

Duygusal tükenme alt başlığından, sene kaybı olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 15.0 ± 3.7 , sene kaybı olmayan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 13.5 ± 4.1 olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.229$, $p=0.560$). Duyarsızlaşma alt başlığından, sene kaybı olan katılımcıların aldıkları puanların

ortalaması 9.9 ± 3.2 , sene kaybı olmayan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 9.6 ± 3.2 olup normal dağılmamaktadır (Sırasıyla $p=0.001$, $p=0.049$). Kişisel başarısızlık alt başlığından, sene kaybı olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 12.7 ± 2.1 , sene kaybı olmayan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 11.9 ± 2.5 olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.214$, $p=0.077$).

Sene kaybı olan ve olmayan katılımcıların tükenmişlik puan ortalamaları duyarsızlaşma puan ortalamaları ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu.

Fakültede aldıkları eğitimden memnun olup olmama durumu hakkında kararsız olan katılımcılar hariç tutularak yapılan değerlendirmede MTE-ÖF alt başlıklarından alınan puan ortalamaları ve yorumları aşağıdaki gibi tespit edilmiştir.

Duygusal tükenme bakımından, eğitimden memnun olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 12.3 ± 3.4 , eğitimden memnun olmayan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 15.8 ± 4.5 olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.498$, $p=0.831$). Duyarsızlaşma bakımından, eğitimden memnun olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 8.0 ± 1.8 olup normal dağılmamaktadır ($p=0.043$), eğitimden memnun olmayan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 12.3 ± 3.2 olup normal dağılmaktadır ($p=0.211$). Kişisel başarısızlık bakımından, eğitimden memnun olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 11.1 ± 2.3 , eğitimden memnun olmayan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 14.1 ± 1.9 olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.635$, $p=0.093$).

Eğitimden memnun olmayan katılımcıların tükenmişlik puan ortalamaları, ve kişisel başarısızlık puan ortalamaları memnun olan katılımcıların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti (Sırasıyla $p=0.007$, $p=0.001$). Eğitimden memnun olmayan katılımcıların duyarsızlaşma puan ortancası (13) memnun olan katılımcıların ortancasından (8) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksekti ($U=59.0$, $p<0.001$).

Duygusal tükenme bakımından, nöbet tutulan bölümlerde çalışmış olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 14.0 ± 4.3 , nöbet tutulmayan bölümlerde çalışmış olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 13.4 ± 3.2 olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla $p=0.382$, $p=0.452$). Duyarsızlaşma bakımından, nöbet tutulan bölümlerde çalışmış olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 9.7 ± 3.1 , nöbet tutulmayan bölümlerde çalışmış olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 9.4 ± 3.2 olup normal dağılmamaktadır (Sırasıyla $p=0.001$, $p=0.001$). Kişisel başarısızlık bakımından, nöbet tutulan bölümlerde çalışmış olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 12.3 ± 2.5 , nöbet tutulmayan bölümlerde çalışmış olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 11.5 ± 2.2 olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla $p=0.169$, $p=0.262$).

Nöbet tutma durumunun, tükenmişlik puan ortalamalarına ve kişisel başarısızlık puan ortalamalarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmadığı görüldü ($p=0.522$, $p=0.148$). Ancak nöbet tutulan bölümlerde çalışmış olan hekimlerin duyarsızlaşma puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($p=0.001$).

Duygusal tükenme bakımından, alkol kullanımı olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 13.9 ± 4.1 , alkol kullanımı olmayan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 13.8 ± 4.0 olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla $p=0.087$, $p=0.576$). Duyarsızlaşma bakımından, alkol kullanımı olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 9.8 ± 3.5 , alkol kullanımı olmayan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 9.3 ± 2.5 olup normal dağılmamaktadır (Sırasıyla $p=0.007$, $p=0.001$). Kişisel başarısızlık bakımından, alkol kullanımı olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 11.7 ± 2.4 , alkol kullanımı olmayan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 12.6 ± 2.5 olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla $p=0.481$, $p=0.140$).

Alkol kullanma durumunun, tükenmişlik puan ortalamalarına ve kişisel başarısızlık puan ortalamalarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görüldü ($p=0.899$, $p=0.084$). Ancak alkol kullanımı olan hekimlerin duyarsızlaşma puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($p=0.040$).

Duygusal tükenme bakımından, tütün kullanımı olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 13.7 ± 3.3 , tütün kullanımı olmayan katılımcıların aldıkları puanların

ortalaması 13.9 ± 4.3 olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.099$, $p=0.487$). Duyarsızlaşma bakımından, tütün kullanımı olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 10.4 ± 3.7 , tütün kullanımı olmayan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 9.3 ± 2.8 olup normal dağılmamaktadır (Sırasıyla $p=0.001$, $p=0.003$). Kişisel başarısızlık bakımından, tütün kullanımı olan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 11.9 ± 2.3 , tütün kullanımı olmayan katılımcıların aldıkları puanların ortalaması 12.1 ± 2.5 olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.096$, $p=0.353$).

Tütün kullanma durumunun, tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi puan ortalamalarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görüldü ($p=0.886$, $p=0.174$, $p=0.778$).

MTE-ÖF alt ölçek puanları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için Spearman korelasyon analizi uygulanmış olup bulgularımız tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. MTE-ÖF alt ölçek puan ortalamaları arasındaki korelasyonun değerlendirilmesi

| | Duygusal tükenme | Duyarsızlaşma | Kişisel başarısızlık |
|----------------------|------------------|------------------------|------------------------|
| Duygusal tükenme | $r=1$ - | $r=0.523$ $p<0.001$ | $r=0.411$ $p<0.001$ |
| Duyarsızlaşma | | $r=1$ | $r=0.498$ $p<0.001$ |
| Kişisel başarısızlık | | | $r=1$ - |

MTE-ÖF’nun tükenmişlik ve kişisel başarısızlık alt başlıklarından alınan puanların dağılımı normal dağılmaktayken duyarsızlaşma alt başlığından alınan puanlar normal dağılmamaktadır (Sırasıyla $p=0.186$, $p=0.052$, $p<0.001$). Görüldüğü üzere, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma alt ölçek puanları arasında pozitif yönde, duygusal tükenme ile kişisel başarısızlık alt ölçek puanları arasında pozitif yönde ve duyarsızlaşma ile kişisel başarısızlık alt ölçek puanları arasında pozitif yönde orta dereceli ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. MTE-ÖF’un bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları tükenme için 0.84, duyarsızlaşma için 0.76 ve yetkinlik için 0.61 olarak bulunmuştur.

Dundee mevcut eğitim ortamı değerlendirme ölçeği-Türkçe formundan (DREEM-TR) katılımcıların aldıkları puanlara ait analizler Tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4.4. DREEM-TR ölçeğinden alınan puanların analizi.

| | | n | DREEM-TR Toplam puan | | DREEM-TR Öğretimle ilgili algı puanı | | DREEM-TR Eğiticiyle ilgili algı puanı | | DREEM-TR Kendi akademik becerileriyle ilgili algı puanı | | DREEM-TR Öğrenme iklimiyle ilgili algı puanı | | DREEM-TR Sosyal çevreyle ilgili algı puanı | |
|-------------------------|---------|----|----------------------|--------------------|--------------------------------------|--------------------|---------------------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------|--------------------|----------------------------------------------|--------------------|--------------------------------------------|--------------------|
| | | | Ort±SS | p | Ort±SS | p | Ort±SS | P | Ort±SS | p | Ort±SS | p | Ort±SS | p |
| Cinsiyet | Kadın | 57 | 139.2±15.8 | 0.031 ^β | 32.7±4.5 | 0.329 ^β | 31 (21-40)† | z= -2.384 | 28.3±3.7 | 0.133 ^β | 34.4±6.1 | 0.045 ^β | 14 (6-18)† | z= -0.039 |
| | Erkek | 42 | 131.7±18.2 | | 31.7±4.9 | | 29 (16-36)† | | 0.017 ^α | | 27.1±4.2 | | 31.9±6.0 | |
| Akademik not ortalaması | Düşük‡ | 58 | 133.5±18.1 | 0.084 ^β | 31.6±4.7 | 0.090 ^β | 30 (16-40)† | z= -0.057 | 27.1±4.4 | 0.030 ^β | 32 (19-48)† | z= -2.469 | 13 (6-18)† | z= -0.622 |
| | Yüksek* | 41 | 139.6±15.3 | | 33.2±4.7 | | 30 (17-38)† | | 0.955 ^α | | 28.8±3.1 | | 36 (21-44)† | |
| Sene kaybı | Var | 23 | 135.1±13.7 | 0.768 ^β | 32.0±4.3 | 0.746 ^β | 30 (21-36)† | z= -0.241 | 27.6±3.7 | 0.796 ^β | 33.2±5.2 | 0.940 ^β | 12.4±2.2 | 0.033 ^β |
| | Yok | 76 | 136.3±18.2 | | 32.4±4.9 | | 30 (16-40)† | | 0.809 ^α | | 27.9±4.1 | | 33.3±6.5 | |
| Memnun olma durumu | Memnun | 36 | 144.6±12.8 | 0.001 ^β | 34.7±4.2 | 0.001 ^β | 30.9±4.5 | 0.062 ^β | 28.5 (23-35)† | z= -3.310 | 37 (23-42)† | z= -3.580 | 14 (6-18)† | z= -2.867 |
| | Değilim | 12 | 121.5±12.1 | | 27.5±2.8 | | 27.8±5.8 | | 0.001 ^α | | 26 (21-32)† | | 28.5 (22-36)† | |
| Nöbet tutma | Var | 69 | 134.2±18.1 | 0.113 ^β | 31.9±4.8 | 0.190 ^β | 28.9±5.3 | 0.090 ^β | 27.6±4.0 | 0.381 ^β | 32.7±6.5 | 0.120 ^β | 13.3±2.6 | 0.888 ^β |
| | Yok | 30 | 140±14.1 | | 33.2±4.5 | | 30.7±3.2 | | 28.3±3.9 | | 34.8±5.1 | | 13.2±2.5 | |
| Alkol | Var | 61 | 136.1±17.3 | 0.961 ^β | 32.6±4.8 | 0.392 ^β | 29 (17-40)† | z= -0.516 | 28.1±3.9 | 0.319 ^β | 32.8±6.1 | 0.279 ^β | 14 (6-18)† | z= -0.651 |
| | Yok | 38 | 135.9±17.2 | | 31.8±4.7 | | 30 (16-36)† | | 0.606 ^α | | 27.3±4.2 | | 34.2±6.2 | |
| Tütün | Var | 31 | 131.6±16.8 | 0.085 ^β | 31.7±4.9 | 0.393 ^β | 29 (16-36)† | z= -2.287 | 27.7±3.9 | 0.840 ^β | 31 (23-40)† | z= -1.863 | 14 (6-18)† | z= -0.057 |
| | Yok | 68 | 138.0±17.1 | | 32.6±4.6 | | 31 (20-40)† | | 0.022 ^α | | 27.9±4.0 | | 35 (19-48)† | |

^αMann-Whitney U testi ^βStudent t testi †Ortanca (Min-Max) ‡Akademik ortalaması<3.3 *Akademik ortalaması>3.3

Katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması kadınlar için 139.2 ± 15.8 (Min=108 – Max=176), erkekler için 131.7 ± 18.2 (Min=94 – Max=163) olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla $p=0.774$, $p=0.176$). Katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin öğretimle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması kadınlar için 32.7 ± 4.5 (Min=25 – Max=42), erkekler için 31.7 ± 4.9 (Min=22 – Max=40) olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla $p=0.051$, $p=0.140$). Katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin eğiticiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması kadınlar için 30.5 ± 4.1 (Min=21 – Max=40) olup normal dağılmaktadır ($p=0.354$), erkekler için 27.9 ± 5.4 (Min=16 – Max=36) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.016$). Katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin kendi akademik becerileri ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması kadınlar için 28.3 ± 3.7 (Min=18 – Max=36), erkekler için 27.1 ± 4.2 (Min=17 – Max=35) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.293$, $p=0.074$). Katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin öğrenme iklimi ile ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması kadınlar için 34.4 ± 6.1 (Min=21 – Max=48), erkekler için 31.9 ± 6.0 (Min=19 – Max=42) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.359$, $p=0.094$). Katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin sosyal çevre ile ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması kadınlar için 13.3 ± 2.4 (Min=6 – Max=18) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.010$), erkekler için 13.1 ± 2.8 (Min=6 – Max=18) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.063$).

Kadın katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ve öğrenme iklimiyle ilgili algı puanları erkeklerinkinden istatistiksel olarak anlamlı oranda yüksektir ($p=0.031$, $p=0.045$). Kadın katılımcıların eğiticiyle ilgili algı puanı ortancası (31) erkeklerinkinden (29) istatistiksel olarak anlamlı oranda yüksektir ($U=861.5$, $p=0.017$).

Kadın ve erkek katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin öğretimle ve kendi akademik becerileriyle ilgili ilgili algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.496$, $p=0.133$). Kadın ve erkek katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin sosyal çevreyle ilgili ilgili algı puanı ortancaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($U=1191.5$, $p=0.969$).

Düşük akademik ortalamaya sahip katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması 133.5 ± 18.1 (Min=94 – Max=176), yüksek akademik ortalamaya sahip katılımcıların ortalaması 139.6 ± 15.3 (Min=110 – Max=163) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.788$, $p=0.111$). DREEM-TR ölçeğinin öğretimle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması düşük akademik ortalamaya sahip katılımcılar için 31.6 ± 4.7 (Min=22 – Max=40), yüksek akademik ortalamaya sahip katılımcıları için 33.2 ± 4.7 (Min=25 – Max=42) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.325$, $p=0.078$). DREEM-TR ölçeğinin eğiticiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması düşük akademik ortalamaya sahip katılımcılar için 29.5 ± 4.9 (Min=16 – Max=40) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.027$), yüksek akademik ortalamaya sahip katılımcıları için 29.2 ± 4.9 (Min=17 – Max=38) olup normal dağılmaktadır ($p=0.071$). DREEM-TR ölçeğinin kendi akademik becerileriyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması düşük akademik ortalamaya sahip katılımcılar için 27.1 ± 4.4 (Min=17 – Max=36), yüksek akademik ortalamaya sahip katılımcıları için 28.8 ± 3.1 (Min=21 – Max=35) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla, $p=0.073$, $p=0.755$). DREEM-TR ölçeğinin öğrenme iklimiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması düşük akademik ortalamaya sahip katılımcılar için 32.2 ± 6.1 (Min=19 – Max=48) olup normal dağılmaktadır ($p=0.829$), yüksek akademik ortalamaya sahip katılımcıları için 34.9 ± 6.1 (Min=21 – Max=44) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.004$). DREEM-TR ölçeğinin sosyal çevreyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması düşük akademik ortalamaya sahip katılımcılar için 13.1 ± 2.7 (Min=6 – Max=18) olup normal dağılmaktadır ($p=0.115$), yüksek akademik ortalamaya sahip katılımcıları için 13.4 ± 2.4 (Min=6 – Max=18) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.001$).

Düşük ve yüksek akademik ortalamaya sahip katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam, öğretimle ilgili algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.084$, $p=0.090$). Düşük ve yüksek akademik ortalamaya sahip katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları eğiticiyle ilgili ve sosyal çevreyle ilgili algı, puanı ortancaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($U=1181.0$, $p=0.955$, $U=1191.5$, $p=0.534$). Yüksek akademik ortalamaya sahip katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin kendi akademik becerileriyle ilgili algı alt ölçek puan ortalamaları, düşük akademik ortalamaya sahip katılımcılarınkinden istatistiksel

olarak anlamlı ölçüde yüksektir ($p=0.030$). Yüksek akademik ortalamaya sahip katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin öğrenme iklimiyle ilgili algı alt ölçek puan ortancası (36), düşük akademik ortalamaya sahip katılımcılarınkinden (32) istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksektir ($U=842.0$, $p=0.014$).

Sene kaybı olan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması 135.1 ± 13.7 (Min=108 – Max=155), sene kaybı olmayan katılımcıların ortalaması 136.3 ± 18.2 (Min=94 – Max=176) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.336$, $p=0.602$). DREEM-TR ölçeğinin öğretimle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması sene kaybı olan katılımcılar için 32.0 ± 4.3 (Min=25 – Max=38), sene kaybı olmayan katılımcıları için 32.4 ± 4.9 (Min=22 – Max=42) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.102$, $p=0.172$). DREEM-TR ölçeğinin eğiticisiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması sene kaybı olan katılımcılar için 29.9 ± 4.0 (Min=21 – Max=36) olup normal dağılmaktadır ($p=0.462$), sene kaybı olmayan katılımcıları için 29.3 ± 5.1 (Min=16 – Max=40) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.006$). DREEM-TR ölçeğinin kendi akademik becerileriyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması sene kaybı olan katılımcılar için 27.6 ± 3.7 (Min=18 – Max=35), sene kaybı olmayan katılımcıları için 27.9 ± 4.1 (Min=17 – Max=36) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.561$, $p=0.095$). DREEM-TR ölçeğinin öğrenme iklimiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması sene kaybı olan katılımcılar için 33.2 ± 5.2 (Min=24 – Max=41), sene kaybı olmayan katılımcıları için 33.3 ± 6.5 (Min=19 – Max=48) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.263$, $p=0.118$). DREEM-TR ölçeğinin sosyal çevreyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması sene kaybı olan katılımcılar için 12.4 ± 2.2 (Min=8 – Max=16) olup normal dağılmaktadır ($p=0.112$), sene kaybı olmayan katılımcıları için 13.5 ± 2.6 (Min=6 – Max=18) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.001$).

Sene kaybı olan ve olmayan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puanlar, öğretimle, kendi akademik becerileriyle ve öğrenme iklimiyle ilgili algı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.768$, $p=0.727$, $p=0.796$, $p=0.940$). Sene kaybı olan ve olmayan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları eğiticisiyle ilgili algı puan ortancaları arasında istatistiksel olarak

anlamli bir fark yoktu ($U=1181.0$, $p=0.809$). Sene kaybı olmayan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin sosyal çevreyle ilgili algı alt ölçek puan ortalamaları, sene kaybı olan katılımcılarınkinden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksektir ($p=0.033$).

Aldıkları eğitimden memnun olan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması 144.6 ± 12.8 (Min=123 – Max=168), aldıkları eğitimden memnun olmayan katılımcıların ortalaması 121.5 ± 12.1 (Min=103 – Max=140) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.072$, $p=0.598$). DREEM-TR ölçeğinin öğretimle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması aldıkları eğitimden memnun olan katılımcılar için 34.7 ± 4.2 (Min=27 – Max=42), aldıkları eğitimden memnun olmayan katılımcıları için 27.5 ± 2.8 (Min=23 – Max=33) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.121$, $p=0.936$). DREEM-TR ölçeğinin eğiticisiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması aldıkları eğitimden memnun olan katılımcılar için 30.9 ± 4.5 (Min=18 – Max=40), aldıkları eğitimden memnun olmayan katılımcılar için 27.8 ± 5.8 (Min=16 – Max=35) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.226$ $p=0.434$). DREEM-TR ölçeğinin kendi akademik becerileriyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması aldıkları eğitimden memnun olan katılımcılar için 29.2 ± 2.9 (Min=23 – Max=35) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.037$), aldıkları eğitimden memnun olmayan katılımcıları için 25.5 ± 3.1 (Min=21 – Max=32) olup normal dağılmaktadır ($p=0.710$). DREEM-TR ölçeğinin öğrenme iklimiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması aldıkları eğitimden memnun olan katılımcılar için 35.9 ± 4.9 (Min=23 – Max=42) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.009$), aldıkları eğitimden memnun olmayan katılımcıları için 29.0 ± 4.6 (Min=22 – Max=36) olup normal dağılmaktadır ($p=0.311$). DREEM-TR ölçeğinin sosyal çevreyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması aldıkları eğitimden memnun olan katılımcılar için 13.9 ± 2.6 (Min=6 – Max=18) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.008$), aldıkları eğitimden memnun olmayan katılımcıları için 11.7 ± 2.2 (Min=9 – Max=15) olup normal dağılmaktadır ($p=0.146$).

Aldıkları eğitimden memnun olan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puan ve öğretimle ilgili algı alt ölçek puan ortalamaları memnun olmayan katılımcıların ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksektir ($p=0.001$, $p=0.001$). Aldıkları eğitimden memnun olan katılımcıların DREEM-TR

ölçeğinden aldıkları kendi akademik becerileriyle, öğrenme iklimiyle ve sosyal çevreyle ilgili algı alt ölçek puan ortancaları memnun olmayan katılımcıların ortancalarından istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksektir ($U=78.0$, $p=0.001$, $U=66.0$, $p=0.001$, $U=97.0$, $p=0.004$). Aldıkları eğitimden memnun olan ve olmayan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin eğiticiyle ilgili algı alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.062$).

Nöbet tutulan bir bölümde rotasyon yapmış olan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması 134.2 ± 18.1 (Min=94 – Max=176), nöbet tutulmayan bir bölümde rotasyon yapmamış olan katılımcıların ortalaması 140 ± 14.1 (Min=105 – Max=163) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.841$, $p=0.644$). DREEM-TR ölçeğinin öğretimle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması nöbet tutulan bir bölümde rotasyon yapmış olan katılımcılar için 31.9 ± 4.8 (Min=23 – Max=42), aldıkları nöbet tutulmayan bir bölümde rotasyon yapmayan katılımcıları için 33.2 ± 4.5 (Min=22 – Max=39) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.192$, $p=0.106$). DREEM-TR ölçeğinin eğiticiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması nöbet tutulan bir bölümde rotasyon yapmış olan katılımcılar için 28.9 ± 5.3 (Min=18 – Max=40), nöbet tutulan bir bölümde rotasyon yapmış olmayan katılımcılar için 30.7 ± 3.2 (Min=16 – Max=35) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.226$ $p=0.434$). DREEM-TR ölçeğinin kendi akademik becerileriyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması nöbet tutulan bir bölümde rotasyon yapmış olan katılımcılar için 27.6 ± 4.0 (Min=18 – Max=36), nöbet tutulmayan bir bölümde rotasyon yapmamış katılımcılar için 28.3 ± 3.9 (Min=17 – Max=35) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.978$ $p=0.930$). DREEM-TR ölçeğinin öğrenme iklimiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması nöbet tutulan bir bölümde rotasyon yapmış olan katılımcılar için 32.7 ± 6.5 (Min=19 – Max=48), nöbet tutulmayan bir bölümde rotasyon yapmamış katılımcılar için 34.8 ± 5.1 (Min=23 – Max=44) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.968$ $p=0.962$). DREEM-TR ölçeğinin sosyal çevreyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması nöbet tutulan bir bölümde rotasyon yapmış olan katılımcılar için 13.3 ± 2.6 (Min=6 – Max=18), nöbet tutulmayan bir bölümde rotasyon yapmamış katılımcılar için 13.2 ± 2.5 (Min=6 – Max=18) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.939$ $p=0.934$).

Nöbet tutulan bir rotasyon yapmış ya da yapmamış olan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puan, öğretimle, eğiticisiyle, kendi akademik becerileriyle, öğrenme iklimiyle ve sosyal çevreyle ilgili algı alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.113$, $p=0.190$, $p=0.090$, $p=0.381$, $p=0.120$, $p=0.888$).

Alkol alımı olan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması 136.1 ± 17.3 (Min=94 – Max=168), alkol alımı olmayan katılımcıların ortalaması 135.9 ± 17.2 (Min=103 – Max=176) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.368$, $p=0.670$). DREEM-TR ölçeğinin öğretimle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması alkol alımı olan katılımcılar için 32.6 ± 4.8 (Min=22 – Max=42), alkol alımı olmayan katılımcıları için 31.8 ± 4.7 (Min=24 – Max=41) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.323$, $p=0.178$). DREEM-TR ölçeğinin eğiticisiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması alkol alımı olan katılımcılar için 29.2 ± 5.3 (Min=17 – Max=40) olup normal dağılmaktadır ($p=0.125$), alkol alımı olmayan katılımcılar için 29.8 ± 3.9 (Min=16 – Max=36) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.003$). DREEM-TR ölçeğinin kendi akademik becerileriyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması alkol alımı olan katılımcılar için 28.1 ± 3.9 (Min=17 – Max=35), alkol alımı olmayan katılımcılar için 27.3 ± 4.2 (Min=17 – Max=35) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.151$ $p=0.100$). DREEM-TR ölçeğinin öğrenme iklimiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması alkol alımı olan katılımcılar için 32.8 ± 6.1 (Min=19 – Max=45), alkol alımı olmayan katılımcılar için 34.2 ± 6.2 (Min=21 – Max=48) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.084$ $p=0.492$). DREEM-TR ölçeğinin sosyal çevreyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması alkol alımı olan katılımcılar için 13.4 ± 2.5 (Min=6 – Max=18), alkol alımı olmayan katılımcılar için 12.9 ± 2.7 (Min=6 – Max=18) olup normal dağılmamaktadır (Sırasıyla $p=0.028$ $p=0.030$).

Alkol alımı olan ve olmayan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puan, öğretimle, kendi akademik becerileriyle ve öğrenme iklimiyle ilgili algı alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.964$, $p=0.392$, $p=0.319$, $p=0.279$). Alkol alımı olan ve olmayan katılımcıların DREEM-TR

ölçeğinden aldıkları eğiticiyle ve sosyal çevreyle ilgili algı alt ölçek puan ortancaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($U=1087.5$, $p=0.606$, $U=1069.5$, $p=0.616$).

Tütün kullanımı olan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalaması 131.6 ± 16.8 (Min=96 – Max=156), tütün kullanımı olmayan katılımcıların ortalaması 138.0 ± 17.1 (Min=94 – Max=176) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.136$, $p=0.901$). DREEM-TR ölçeğinin öğretimle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması tütün kullanımı olan katılımcılar için 31.7 ± 4.9 (Min=22 – Max=40), tütün kullanımı olmayan katılımcıları için 32.6 ± 4.6 (Min=24 – Max=42) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.311$, $p=0.051$). DREEM-TR ölçeğinin eğiticiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması tütün kullanımı olan katılımcılar için 27.5 ± 5.6 (Min=16 – Max=36) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.008$), tütün kullanımı olmayan katılımcılar için 30.3 ± 4.2 (Min=20 – Max=40) olup normal dağılmaktadır ($p=0.562$). DREEM-TR ölçeğinin kendi akademik becerileriyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması tütün kullanımı olan katılımcılar için 27.7 ± 3.9 (Min=17 – Max=35), tütün kullanımı olmayan katılımcılar için 27.9 ± 4.0 (Min=18 – Max=36) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.422$ $p=0.080$). DREEM-TR ölçeğinin öğrenme iklimiyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması tütün kullanımı olan katılımcılar için 31.6 ± 5.7 (Min=23 – Max=40) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.021$), tütün kullanımı olmayan katılımcılar için 34.1 ± 6.2 (Min=19 – Max=48) olup normal dağılmaktadır ($p=0.326$). DREEM-TR ölçeğinin sosyal çevreyle ilgili algı alt başlığından aldıkları puanların ortalaması tütün kullanımı olan katılımcılar için 13.2 ± 2.3 (Min=8 – Max=18) olup normal dağılmaktadır ($p=0.470$), tütün kullanımı olmayan katılımcılar için 13.2 ± 2.7 (Min=6 – Max=18) olup normal dağılmamaktadır ($p=0.001$).

Tütün kullanımı olan ve olmayan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları toplam puan, öğretimle ve kendi akademik becerileriyle ilgili algı alt ölçek puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.085$, $p=0.393$, $p=0.840$). Tütün kullanımı olan ve olmayan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinden aldıkları öğrenme iklimiyle ve sosyal çevreyle ilgili algı alt ölçek puan

ortancaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($U=807.5$, $p=0.062$, $U=980.5$, $p=0.575$). Tütün kullanımı olmayan katılımcıların DREEM-TR ölçeğinin eğiticiyle ilgili algı alt ölçek puan ortalamaları tütün kullanımı olan katılımcılarınkinden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur ($p=0.022$).

DREEM-TR alt ölçek puan ortalamaları ile toplam puan ortalamaları arasındaki korelasyon Spearman korelasyon analizi ile değerlendirilmiş ve tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo 4.5. DREEM-TR alt ölçek puan ortalamaları ile toplam puan ortalamaları arasındaki korelasyonun değerlendirilmesi.

| | | DREEM-TR Toplam puan | DREEM-TR Öğretimle ilgili algı puanı | DREEM-TR Eğiticiyle ilgili algı puanı | DREEM-TR Kendi akademik becerileriyle ilgili algı puanı | DREEM-TR Öğrenme iklimiyle ilgili algı puanı | DREEM-TR Sosyal çevreyle ilgili algı puanı |
|----------------------------------------------------------------------|--------|--------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| DREEM-TR Toplam puan | r p | 1,000 - | 0,836 <0,001 | 0,667 <0,001 | 0,667 <0,001 | 0,897 <0,001 | 0,562 <0,001 |
| DREEM-TR Öğretimle ilgili algı puanı | r p | | 1,000 - | 0,483 <0,001 | 0,503 <0,001 | 0,673 <0,001 | 0,397 <0,001 |
| DREEM-TR Eğiticiyle ilgili algı puanı | r p | | | 1,000 - | 0,220 0,028 | 0,526 <0,001 | 0,196 0,052 |
| DREEM-TR Kendi akademik becerileriyle ilgili algı puanı | r p | | | | 1,000 - | 0,522 <0,001 | 0,454 <0,001 |
| DREEM-TR Öğrenme iklimiyle ilgili algı puanı | r p | | | | | 1,000 - | 0,432 <0,001 |
| DREEM-TR Sosyal çevreyle ilgili algı puanı | r | | | | | | 1,000 - |

DREEM-TR'nin toplam puan, öğretimle ilgili algı ve öğrenme iklimi ile ilgili algı alt başlıklarından alınan puanların dağılımı normal dağılmaktayken eğitici ile ilgili algı, kendi akademik becerileri ile ilgili algı ve sosyal çevre ile ilgili algı alt başlıklarından alınan puanlar normal dağılmamaktadır (Sırasıyla $p=0.576$, $p=0.078$, $p=0.057$, $p=0.003$, $p=0.027$, $p=0.001$).

Görüldüğü üzere, DREEM-TR ölçeğinden alınan toplam puan ile öğretimle ilgili algı puanı ve öğrenme iklimiyle ilgili algı puanı arasında pozitif yönde güçlü, toplam puan ile eğiticiyle ilgili algı puanı ve kendi akademik becerileriyle ilgili algı puanı arasında pozitif yönde orta güçte, toplam puan ile sosyal çevreyle ilgili algı puanları arasında pozitif yönde orta güçte ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. DREEM-TR ölçeğinin bu çalışmada elde edilen Chronbach alfa katsayısı 0.894 olup iç tutarlılığı yüksek bulunmuştur.

Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri değerlendirme envanterine (ASSİST-TR) ait bulguların analizleri Tablo 4.6 da verilmiştir.

Tablo 4.6. ASSİST-TR envanterinden alınan puanların analizi

| | | n(%) | Derin öğrenme yaklaşımı | Yüzeysel öğrenme yaklaşımı | Stratejik öğrenme yaklaşımı | Wilk's Lambda | F | p* |
|-------------------------------|---------|----------|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|------------------|-------|-------|
| | | | Ort±SS** | Ort±SS** | Ort±SS** | | | |
| Cinsiyet | Kadın | 57(57.6) | 69.8±8.6 | 61.1±10.0 | 71.0±9.7 | 0.935 | 2.198 | 0.093 |
| | Erkek | 42(42.4) | 71.8±8.4 | 60.5±11.2 | 68.9±7.8 | | | |
| Akademik not ortalaması | Düşük‡ | 58(58.6) | 70.7±9.2 | 61.7±10.6 | 68.0±9.2 | 0.873 | 4.366 | 0.006 |
| | Yüksek‡ | 41(41.4) | 70.5±7.6 | 59.6±10.3 | 73.0±7.9 | | | |
| Sene kaybı | Var | 23(23.2) | 73.4±6.9 | 64.8±8.1 | 69.4±7.5 | 0.900 | 3.517 | 0.018 |
| | Yok | 76(76.8) | 69.8±8.8 | 59.6±10.8 | 70.3±9.4 | | | |
| Memnun olma durumu | Memnun | 36(75.0) | 69.5±8.8 | 60.4±10.8 | 73.1±9.1 | 0.784 | 4.046 | 0.013 |
| | Değil | 12(25.0) | 72.6±8.8 | 61.7±10.7 | 67.1±8.2 | | | |
| Nöbet tutma | Var | 69(69.7) | 70.6±8.2 | 60.0±11.1 | 69.3±8.8 | 0.945 | 1.860 | 0.142 |
| | Yok | 30(30.3) | 70.6±9.4 | 62.7±8.7 | 72.1±9.1 | | | |
| Alkol | Var | 61(61.6) | 71.9±8.0 | 61.2±10.3 | 70.4±8.8 | 0.954 | 1.512 | 0.216 |
| | Yok | 38(38.4) | 68.6±9.1 | 60.2±10.9 | 69.7±9.3 | | | |
| Tütün | Var | 68(68.7) | 72.7±7.2 | 61.5±10.6 | 69.3±6.9 | 0.930 | 2.375 | 0.075 |
| | Yok | 31(31.3) | 69.6±8.9 | 60.5±10.5 | 70.5±9.8 | | | |

*MANOVA testi

Katılımcıların derin öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması kadınlar için 69.8 ± 8.6 (min=53 – max=86), erkekler için 71.8 ± 8.4 (min=53 – max=91) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.339$ $p=0.373$). Katılımcıların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması kadınlar için 61.1 ± 10.0 (Min=30 – Max=81), erkekler için 60.5 ± 11.2 (Min=36 – Max=81) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.259$ $p=0.480$). Katılımcıların stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması kadınlar için 71.0 ± 9.7 (min=47 – max=93), erkekler için 68.9 ± 7.8 (min=49– max=85) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.780$, $p=0.460$).

Kadın ve erkek katılımcıların derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.093$, $p=0.093$, $p=0.093$).

Katılımcıların derin öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması akademik not ortalaması düşük olanlar için 70.7 ± 9.2 (min=53 – max=91), akademik not ortalaması yüksek olanlar için 70.5 ± 7.6 (min=54 – max=86) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.088$ $p=0.642$). Katılımcıların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması akademik not ortalaması düşük olanlar için 61.7 ± 10.6 (Min=30 – Max=81), akademik not ortalaması yüksek olanlar için 59.6 ± 10.3 (Min=39 – Max=81) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.200$ $p=0.664$). Katılımcıların stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması akademik not ortalaması düşük olanlar için 68.0 ± 9.2 (min=47 – max=93), akademik not ortalaması yüksek olanlar için 73.0 ± 7.9 (min=56– max=90) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.400$, $p=0.413$).

Akademik not ortalaması düşük ve yüksek olan katılımcıların derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu (Fisher'in least significant difference post-hoc testi, $p=0.878$, $p=0.347$). Akademik not ortalaması yüksek olan katılımcıların stratejik öğrenme yaklaşımı puanları akademik not ortalaması düşük olan katılımcılarınkine göre istatistiksel olarak anlamlı oranda yüksektir (Fisher'in least significant difference post-hoc testi, $p=0.005$).

Katılımcıların derin öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması sene kaybı olanlar için 73.4 ± 6.9 (min=59 – max=91), sene kaybı olmayanlar için 69.8 ± 8.8 (min=53 – max=86) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.295$ $p=0.103$).

Katılımcıların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması sene kaybı olanlar için 64.8 ± 8.1 (Min=50 – Max=81), sene kaybı olmayanlar için 59.6 ± 10.8 (Min=30 – Max=81) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.494$ $p=0.560$). Katılımcıların stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması sene kaybı olanlar için 69.4 ± 7.5 (min=49 – max=85), sene kaybı olmayanlar için 70.3 ± 9.4 (min=47– max=93) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.073$, $p=0.801$).

Sene kaybı olan ve olmayanların derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu (Fisher'in least significant difference post-hoc testi, $p=0.078$, $p=0.035$, $p=0.644$).

Katılımcıların derin öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması öğrenimlerini sürdürdükleri okuldan memnun olanlar için 69.5 ± 8.8 (min=53 – max=86), öğrenimlerini sürdürdükleri okuldan memnun olmayanlar için 72.6 ± 8.8 (min=54 – max=84) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.639$ $p=0.353$). Katılımcıların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması öğrenimlerini sürdürdükleri okuldan memnun olanlar için 60.4 ± 10.8 (Min=39 – Max=81), öğrenimlerini sürdürdükleri okuldan memnun olmayanlar için 61.7 ± 10.7 (Min=46 – Max=78) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.411$ $p=0.467$). Katılımcıların stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması öğrenimlerini sürdürdükleri okuldan memnun olanlar için 73.1 ± 9.1 (min=47 – max=93), öğrenimlerini sürdürdükleri okuldan memnun olmayanlar için 67.1 ± 8.2 (min=53– max=80) olup normal dağılmaktadır (Sırasıyla $p=0.653$, $p=0.494$).

Öğrenimlerini sürdürdükleri okuldan memnun olanlar ve olmayanların derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu (Fisher'in least significant difference post-hoc testi, $p=0.296$, $p=0.715$, $p=0.045$).

Katılımcıların derin öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması nöbet tutulan bir stajda çalışmış olanlar için 70.6 ± 8.2 (min=53 – max=91), nöbet tutulan bir stajda çalışmış olmayanlar için 70.6 ± 9.4 (min=53 – max=86) olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla $p=0.353$ $p=0.579$). Katılımcıların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması nöbet tutulan bir stajda çalışmış olanlar için 60.0 ± 11.1 (Min=30

– Max=81), nöbet tutulan bir stajda çalışmış olmayanlar için 62.7 ± 8.7 (Min=46 – Max=81) olup normal dağılıma uymaktadır (Sırasıyla $p=0.387$ $p=0.690$). Katılımcıların stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması nöbet tutulan bir stajda çalışmış olanlar için 69.3 ± 8.8 (min=49 – max=85), nöbet tutulan bir stajda çalışmış olmayanlar için 72.1 ± 9.1 (min=47– max=93) olup normal dağılıma uymaktadır (sırasıyla $p=0.222$, $p=0.376$).

Nöbet tutmuş olan ve olmayanların derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.993$, $p=0.249$, $p=0.154$).

Katılımcıların derin öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması alkol kullananlar için 71.9 ± 8.0 (min=54 – max=91), alkol kullanmayanlar için 68.6 ± 9.1 (min=53 – max=86) olup normal dağılıma uymaktadır (sırasıyla $p=0.595$ $p=0.338$). Katılımcıların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması alkol kullananlar için 61.2 ± 10.3 (Min=36 – Max=81), alkol kullanmayanlar için 60.2 ± 10.9 (Min=30 – Max=81) olup normal dağılıma uymaktadır (sırasıyla $p=0.351$ $p=0.496$). Katılımcıların stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması alkol kullananlar için 70.4 ± 8.8 (min=47 – max=93), alkol kullanmayanlar için 69.7 ± 9.3 (min=49– max=90) olup normal dağılıma uymaktadır (sırasıyla $p=0.517$, $p=0.756$).

Alkol kullanan ve kullanmayanların derin, yüzeysel ve öğrenme yaklaşımı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.058$, $p=0.644$, $p=0.711$).

Katılımcıların derin öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması tütün kullananlar için 72.7 ± 7.2 (min=54 – max=84), tütün kullanmayanlar için 69.6 ± 8.9 (min=53 – max=91) olup normal dağılıma uymaktadır (sırasıyla $p=0.101$ $p=0.507$). Katılımcıların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması tütün kullananlar için 61.5 ± 10.6 (Min=36 – Max=81), tütün kullanmayanlar için 60.5 ± 10.5 (Min=30 – Max=81) olup normal dağılıma uymaktadır (sırasıyla $p=0.339$ $p=0.630$). Katılımcıların stratejik öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalaması tütün kullananlar için 69.3 ± 6.9 (min=53 – max=85), tütün kullanmayanlar için 70.5 ± 9.8 (min=47– max=93) olup normal dağılıma uymaktadır (sırasıyla $p=0.648$, $p=0.623$).

Tütün kullanan ve kullanmayanların derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktu ($p=0.078$, $p=0.687$, $p=0.541$).

Bu çalışmada ASSİST-TR envanterinin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları derin öğrenme yaklaşımı için 0.78, yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 0.76 ve stratejik öğrenme yaklaşımı için 0.81 olarak bulunmuştur.

4.3. Korelasyon Analizleri İle İlgili Bulgular

DREEM-TR toplam puan ortalamaları ile MTE-ÖF alt ölçek puanları arasındaki korelasyon yerine göre Pearson ve Spearman korelasyon analizleriyle değerlendirilmiş olup bulgular Tablo 4.7’de özetlenmiştir.

Tablo 4.7. MTE-ÖF ile DREEM-TR ölçekleri arasındaki korelasyonun analizi

| | | DREEM-TR Toplam puan | DREEM-TR Öğretimle ilgili algı puanı | DREEM-TR Eğiticiyle ilgili algı puanı | DREEM-TR Kendi akademik becerileriyle ilgili algı puanı | DREEM-TR Öğrenme iklimiyle ilgili algı puanı | DREEM-TR Sosyal çevreyle ilgili algı puanı |
|------------------------------------------|--------|-----------------------------------|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| MTE-ÖF Tükenmişlik | r p | -0,561* <0,001 | -0,429* <0,001 | -0,233** =0,020 | -0,431** <0,001 | -0,615* <0,001 | -0,430** <0,001 |
| MTE-ÖF Duyarsızlaşma | r p | -0,403** <0,001 | -0,293** =0,003 | -0,178** =0,079 | -0,493** <0,001 | -0,441** <0,001 | -0,342** =0,001 |
| MTE-ÖF Kişisel başarısızlık | r p | -0,586* <0,001 | -0,593* <0,001 | -0,291** =0,004 | -0,516** <0,001 | -0,488* <0,001 | -0,354** <0,001 |

*Pearson korelasyon analizi, **Spearman korelasyon analizi

Katılımcıların DREEM-TR toplam puanları, öğretimle ve öğrenme iklimiyle ilgili algı puanları, tükenmişlik ve kişisel başarısızlık puanları normal dağılımında iken (sırasıyla $p=0.576$, $p=0.078$, $p=0.057$, $p=0.186$, $p=0.052$) eğiticiyle, kendi akademik becerileriyle, sosyal çevreyle ilgili algı puanları ve duyarsızlaşma puanları normal dağılımamaktadır (sırasıyla $p=0.003$, $p=0.027$, $p=0.001$, $p=0.001$).

Buna göre DREEM-TR toplam puan ortalamaları ile MTE-ÖF’nun tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt ölçek puan ortalamaları arasında negatif yönde, orta güçte ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardır.

Eğitici ile ilgili algı alt ölçek ortalaması haricinde, DREEM-TR alt başlıklarından alınan puan ortalaması ile MTE-ÖF tükenmişlik alt ölçek puan ortalaması arasında orta düzeyde, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon görölmüştür. DREEM-TR eğitici ile ilgili algı alt ölçek puan ortalaması ile MTE-ÖF'nun tükenmişlik alt ölçek puan ortalamaları arasında ise negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon görölmüştür.

DREEM-TR öğretimle ilgili algı alt ölçek ortalamaları ile MTE-ÖF tükenmişlik ve kişisel başarısızlık alt ölçek puan ortalamaları arasında orta düzeyde, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon görölmüştür. DREEM-TR öğretimle ilgili algı alt ölçek puan ortalamaları ile MTE-ÖF'nun duyarsızlaşma alt ölçek puan ortalamaları arasında ise negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon görölmüştür. DREEM-TR eğitici ile ilgili algı alt ölçek puan ortalamaları ile MTE-ÖF'nun alt ölçek puan ortalamaları arasında ise zayıf bir ilişki tespit edilmiştir.

Eğitici ile ilgili algı alt ölçek ortalaması haricinde, DREEM-TR alt başlıklarından alınan puan ortalamaları ile MTE-ÖF kişisel başarısızlık alt ölçek puan ortalaması arasında orta düzeyde, negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon görölmüştür. DREEM-TR eğitici ile ilgili algı ve sosyal çevre ile ilgili algı alt ölçek puan ortalaması ile MTE-ÖF'nun kişisel başarısızlık alt ölçek puan ortalamaları arasında ise negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon görölmüştür.

DREEM-TR'nin hekimlerin kendi akademik becerileri ile ilgili algı ve öğrenme iklimiyle ilgili algı alt başlıkları ile MTE-ÖF'nin tüm alt başlıkları arasında negatif yönde, orta güçte ve anlamlı bir korelasyon vardır.

DREEM-TR'nin hekimlerin sosyal çevre ile ilgili algı alt başlığı ile MTE-ÖF tükenmişlik alt başlığı arasında negatif yönde, orta güçte ve anlamlı bir korelasyon varken duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi alt başlıkları bakımından negatif yönde, zayıf güçte ve anlamlı bir korelasyon vardır.

ASSİST-TR toplam puan ortalamaları ile MTE-ÖF alt ölçek puanları arasındaki korelasyon değerlendirilmiş olup bulgular Tablo 4.8’de özetlenmiştir.

Katılımcıların derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımları puanları ve tükenmişlik ve kişisel başarısızlık puanları normal dağılımında iken (sırasıyla $p=0.171$, $p=0.382$, $p=0.448$, $p=0.186$, $p=0.052$) duyarsızlaşma puanları normal dağılımamaktadır ($p=0.001$).

Tablo 4.8. ASSİST-TR toplam puan ortalamaları ile MTE-ÖF alt ölçek puan ortalamaları arasındaki korelasyon analizi

| | | Derin öğrenme yaklaşımı | Yüzeysel öğrenme yaklaşımı | Stratejik öğrenme yaklaşımı |
|----------------------|---|-------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| MTE-ÖF* | r | -0,138 | 0,439 | -0,549 |
| Tükenmişlik | p | =0,173 | <0,001 | <0,001 |
| MTE-ÖF | r | -0,060 | 0,276 | -0,390 |
| Duyarsızlaşma ** | p | =0,552 | <0,001 | <0,001 |
| MTE-ÖF* | r | -0,327 | 0,306 | -0,548 |
| Kişisel başarısızlık | p | =0,001 | =0,002 | <0,001 |

*Pearson korelasyon analizi, **Spearman korelasyon analizi

MTE-ÖF tükenmişlik alt ölçek puanı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanı arasında pozitif yönde, orta güçte ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon görüldü. MTE-ÖF tükenmişlik alt ölçek puanı ile stratejik öğrenme yaklaşımı puanı arasında ise negatif yönde, orta güçte ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardı.

MTE-ÖF duyarsızlaşma alt ölçek puanı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanı arasında pozitif yönde, zayıf güçte ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon görüldü. MTE-ÖF duyarsızlaşma alt ölçek puanı ile stratejik öğrenme yaklaşımı puanı arasında ise negatif yönde, zayıf güçte ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardı.

MTE-ÖF kişisel başarısızlık alt ölçek puanı ile derin öğrenme yaklaşımı puanı arasında negatif yönde, zayıf güçte ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardı. MTE-ÖF kişisel başarısızlık alt ölçek puanı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanı arasında pozitif yönde, zayıf güçte ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon görüldü. MTE-ÖF tükenmişlik alt ölçek puanı ile stratejik öğrenme yaklaşımı puanı

arasında ise negatif yönde, orta güçte ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon vardı.

DREEM-TR toplam puan ortalamaları ile öğrenme yaklaşımları puan ortalamaları arasındaki korelasyon Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiş olup bulgular tablo 4.9'da özetlenmiştir.

Tablo 4.9. DREEM-TR toplam puan ortalamaları ile öğrenme yaklaşımları (ASSİST-TR) puan ortalamaları arasındaki korelasyonun analizi.

| | | DREEM-TR toplam puan | Derin öğrenme yaklaşımı | Yüzeysel öğrenme yaklaşımı | Stratejik öğrenme yaklaşımı |
|-----------------------------|---|----------------------|-------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| DREEM-TR toplam puan | r | 1 | 0.102 | -0.241 | 0.431 |
| | p | | 0.316 | 0.016 | 0.000 |
| Derin öğrenme yaklaşımı | r | | 1 | -0.078 | 0.559 |
| | p | | | 0.442 | 0.000 |
| Yüzeysel öğrenme yaklaşımı | r | | | 1 | -0.224 |
| | p | | | | 0.026 |
| Stratejik öğrenme yaklaşımı | r | | | | 1 |
| | p | | | | |

Katılımcıların DREEM-TR toplam puanları, derin öğrenme yaklaşımı puanları, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları normal dağılıma uymaktadır (sırasıyla $p=0.576$, $p=0.171$, $p=0.382$, $p=0.448$).

Buna göre DREEM-TR toplam puan ortalamaları ile stratejik öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon görülmüştür. Aynı zamanda DREEM-TR toplam puan ortalamaları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları arasında negatif yönde ancak zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. DREEM-TR toplam puan ortalamaları, derin öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları ile anlamlı bir ilişki göstermemiştir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmada BEUNTF'nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim gören 99 tane intörn hekim, kullandıkları öğrenim yaklaşımları, tükenmişlik durumları ve öğrenim gördükleri eğitim ortamı ile ilgili algıları bakımından değerlendirilmiştir. Bu değişkenlere katılımcıların cinsiyetinin, akademik not ortalamalarının, sene kaybı yaşayıp yaşamadıklarının, aldıkları eğitimden memnun olup olmamalarının, nöbet tutmalarının, alkol ve tütün kullanmalarının etki edip etmediği araştırılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların tükenmişlik düzeylerini değerlendirmek için MTE-ÖF, eğitim ortamı hakkındaki görüşlerini değerlendirmek için DREEM-TR ve öğrenme yaklaşımlarını değerlendirmek için ASSIST-TR envanteri kullanılmıştır. Hekimlerin tükenmişlikleri ile akademik başarıları, eğitim ortamı ile ilgili algıları ve öğrenme yaklaşımlarının ilişkisi değerlendirilmiştir. Bu çalışma, BEUNTF hekimleri üzerinde bu konuda yapılmış ilk çalışma olup, alanyazında Özışık'ın çalışmasından sonra DREEM-TR ölçeğinin kullanıldığı ikinci çalışmadır (82).

Kadın katılımcılarımızın akademik not ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Alkol ve tütün kullanımının erkek katılımcılarda daha sık rastlanan bir davranış olduğu görülmüştür. Akademik not ortalaması, alkol ve tütün kullanımı dışında çalışma grubumuz bağımsız değişkenler bakımından homojendir.

Evli olan, stres yönetimi konusunda eğitim almış olan, tıp fakültesi eğitimini kendi isteği ile tercih etmemiş olan ve madde kullanımı bulunan katılımcı sayısı az olduğundan analizlerde bu değişkenlerin muhtemel etkileri değerlendirilememiştir.

Bu çalışmanın hazırlandığı sırada (2022) alanyazında, tıp fakültesi dışındaki fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini MTE-ÖF aracılığı ile değerlendiren on adet çalışma vardır (11, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78). Bilindiği kadarıyla çalışmamız 2022 yılı itibarıyla tıp fakültesi öğrencileri üzerinde MTE-ÖF kullanılarak tükenmişliğin değerlendirildiği üçüncü çalışmadır. MTE-ÖF kullanılarak yapılmış ve yayınlanmış olan biri Dartılmak'a diğeri de Çelik'e ait iki uzmanlık tezi (79, 80) bulunmaktadır.

Çalışmamızda, MTE-ÖF'dan elde edilen verilere göre erkek katılımcıların kadınlara göre daha duyarsızlaşmış oldukları görülmüştür. Buna karşın tükenmişlik ve başarısızlık hisleri bakımından kadın ve erkekler birbirlerinden ayrışmamışlardır. MTE-ÖF için herhangi bir kesim noktası bulunmadığından öğrencilerin tükenme, duyarsızlaşma ve başarısızlık hislerinin şiddeti bakımından kategorize edilmeleri mümkün olmamıştır. Çelik'in yaptığı tez çalışmasında erkek tıp fakültesi öğrencilerinin kadınlara göre daha duyarsızlaşmış buldukları ve aynı zamanda kadın ve erkeklerin tükenmişlik ve başarısızlık bakımından da ayrışmadıkları bildirilmiştir (80).

Tükenmişlik alanında yapılmış çalışmalarda duyarsızlaşma durumunun erkeklerde kadınlara göre daha sık görüldüğünü bildiren yayınlar vardır (80, 81, 82). Elmas ve Dartılmak'ın çalışmalarında MTE-ÖF duyarsızlaşma alt başlığı bakımından kadın ve erkeklerin istatistiksel olarak anlamlı şekilde ayrışmadıkları bildirilmektedir (79, 83). Dartılmak'ın çalışmasında MTE-ÖF duygusal tükenme alt ölçek puan ortalaması, kadınlarda daha yüksek bulunmuştu (79). Bizim çalışmamızda ise bu alt ölçek puanı bakımından kadın ve erkekler benzer bulunmuşlardı. Duygusal tükenme bakımından kadın ve erkekler arasında fark bulunmadığını bildiren çalışmalar yanında (80, 81), duygusal tükenmenin kadınlarda daha şiddetli olduğunu bildiren araştırmalar (84, 85, 86) ve yine duygusal tükenmenin erkeklerde daha şiddetli olduğunu bildiren yayınlar da vardır (87). Duygusal tükenme bakımından bizim çalışmamızda cinsiyete bağlı bir değişim izlenmemiştir.

Dartılmak'ın çalışmasında kişisel başarısızlık hissi kadınlarda daha yüksek bulunmuştur (79). Ancak birçok başka çalışmada, kişisel başarısızlık hissi bakımından kadın ve erkeklerin birbirinden farklı bulunmadıkları da görülmektedir (80, 81, 88, 89, 90).

Çelik'in çalışmasında da bizim çalışmamıza benzer şekilde erkeklerin daha şiddetli duyarsızlaşma yaşadıkları ancak tükenme ve başarısızlık hissi bakımından kadınlardan ayrışmadıkları bildirilmektedir (80).

Çalışmamızda elde ettiğimiz bulguların alanyazınla yapılan karşılaştırmalarında, MTE-ÖF alt başlıklarından duyarsızlaşma ve tükenme

bakımından cinsiyetin bir öngördürücü olup olmadığı hakkındaki belirsizliğin devam ettiğini söyleyebiliriz. Başarısızlık hissi bakımından tüm çalışmalarda ortak bulgu ise cinsiyetin bir öngördürücü olmadığıdır.

Kadın ve erkeklere biçilen toplumsal cinsiyet rollerinin bir yansıması olarak bazı çalışmalarda erkeklerin daha duyarsız bulunmuş olmaları mümkündür (91).

Akademik not ortalaması 3.3'ün altında olan katılımcılar MTE-ÖF'nun her üç alt başlığından da olumsuz puanlar almışlardı. Düşük not ortalaması olan katılımcılar kendilerini daha tükenmiş, daha duyarsız ve daha başarısız görmektedirler.

Bu bulgu, başka çalışmalarla da uyumludur (79, 87, 92). Akademik not ortalaması yüksek olan öğrencilerin tükenmişlik, duyarsızlık ve başarısızlık puanları daha düşük olmaktadır.

Çalışmamızda, okulda aldığı eğitimden memnun olmayan katılımcıların daha tükenmiş, daha duyarsız ve daha başarısız hissettikleri de görülmüştür.

Darılmak ve Çelik'in çalışmalarında da aldıkları eğitimden memnun olmayan tıp öğrencilerinin MTE-ÖF alt ölçek puanları, tümüyle olumsuz yönde etkilenmiştir (79, 80). Ülkemizde ve yurt dışında yapılmış çalışmalarda da okuldaki eğitimden memnun olmayan tıp öğrencilerinin MTE-ÖF alt ölçek puanlarının olumsuz etkilendiği bildirilmektedir (68, 93, 94, 95). Çalışmamız alanyazınla uyumlu olarak, alınan eğitimden memnun olmama durumunun tükenmişliğin bir öngördürücüsü olduğunu göstermektedir.

Nöbet tutma durumu katılımcıların kendilerini daha duyarsız hissetmelerine yol açmış, ancak tükenmişlik ve başarısızlık hislerinde farklılık oluşturmamıştı. Elmas'ın çalışmasında da nöbet tutma durumunun öğrencilerde tükenme ve duyarsızlaşmaya yol açtığı ancak başarısızlık hissi alt başlığında bir değişime yol açmadığı bildirilmiştir (83). Bizim çalışmamızda ise nöbet tutmuş olmak, duyarsızlaşmanın artmasına neden olurken tükenmişlik ve başarısızlık hissinde bir değişime yol açmamıştır. Bulgularımız, farklı çalışmalarda nöbet tutma durumunun tıp fakültesi öğrencilerinde farklı etkiler yarattığına dair bulguları desteklemektedir (96, 97, 98).

Alkol tüketiminin olması katılımcıların kendilerini daha duyarsız hissetmelerine yol açmış, ancak tükenmişlik ve başarısızlık hislerinde farklılık oluşturmamıştı. Elmas'ın çalışmasında da alkol kullanımı olan öğrencilerin daha duyarsızlaşmış oldukları ancak tükenmişlik ve kişisel başarısızlık bakımından ayrılmamış oldukları bildirilmektedir (83). Bu bakımdan çalışmamız literatürle uyumludur.

Çalışmamızda öğrencilerin tütün kullanmaları, MTE-ÖF alt başlıklarında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştı. Dartılmak'ın çalışmasında tütün kullanımı olan öğrencilerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın kullanmayan öğrencilere göre daha fazla olduğu bildirilmekteydi (79). Yabancı yayınlarda da tütün kullanan öğrencilerin duygusal tükenme puanlarının kullanmayanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmişti (99). Bizim çalışmamızla karşılaştırıldığında nöbet tutuma durumunda olduğu gibi tütün kullanımının da öğrencilerde farklı duygusal tepkilere yol açabileceği düşünülmüştür.

Çalışmamızda öğrencilerin sene kaybı yaşamış olmaları, MTE-ÖF alt başlıklarında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştı. Yurt içi kaynaklı yayınlarda sene kaybı yaşayan öğrencilerin MTE-ÖF'nun tüm alt başlıklarında, sene kaybı yaşamayanlara göre daha olumsuz etkilendikleri bildirilmiştir (80, 68). Bazı çalışmalarda ise sene kaybı ile tükenmişlik alt boyutları arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı görülmektedir (83, 93). Sene kaybı yaşamamanın MTE-ÖF alt başlıklarından alınan puanlara etkisi konusunda alanyazında bir ortak sonuç bulunmadığı görülmüştür.

MTE-ÖF alt ölçek puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında duyarsızlaşma ve tükenme arttıkça başarısızlık hissinde de artma olduğu ve bu ilişkinin orta düzeyde güçlü olduğu görülmüştür. Bu çalışma için MTE-ÖF'nün iç tutarlılığı yüksek bulunmuştur. Bulgularımız Dartılmak'ın benzer çalışması ile uyumludur (79).

DREEM-TR ölçeğine ait bulgulara bakıldığında, kadın katılımcıların ve aldıkları eğitimden memnun olan katılımcıların eğitim gördükleri ortamla ilgili olarak daha olumlu düşündükleri görülmüştür. Diğer çalışma parametrelerinin DREEM-TR toplam puanı üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamıştır.

Çalışmamızın yazım aşamasında, YÖK Tez ve Dökümantasyon Merkezi arşivi, TR-Dizin arşivi ve Public/Publisher Medline (PUBMED) arşivi taramalarında DREEM-TR ölçeği kullanılarak tıp fakültesi intörn hekimleri üzerinde yapılmış tek bir tez çalışmasına rastlanmıştır (81). Bahsedilen arşivlerde herhangi bir yabancı kaynaklı yayın bulunmamıştır. Bu nedenle karşılaştırmamız sadece Özışık'ın yayını ile yapılabilmektedir (81). Bu çalışmada tıp fakültesi intörn hekimlerinin tükenmişlik düzeyleri, eğitim ortamı algıları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır (81). Türkçe'ye uyarlanmış 43 maddeden oluşan DREEM-TR ölçeğine ait kesme değerleri bulunmadığından öğrencilerimiz eğitim ortamından memnun olan ve olmayanlar olarak sınıflandırılmamışlardır. 50 soruluk İngilizce versiyonun yorumlanmasında kullanılan kesme değerleri ile bu çalışmada kullanılan ve 43 maddeden oluşan versiyonun soru sayıları tutmadığından orijinal çalışmada kullanılan kesme değerleri bu çalışmada kullanılmamıştır (69).

Çalışmamızda DREEM-TR toplam puanları değerlendirildiğinde öğrencilerin görüşlerinin olumsuzdan daha çok olumlu yöne yakın olduğu görülmektedir. Toplam puanların demografik değişkenlerden etkilenme durumuna bakıldığında ise kadın öğrencilerimizin ve aldıkları eğitimden memnun olan öğrencilerimizin, eğitim ortamına ilişkin algılarının erkeklerden ve aldıkları eğitimden memnun olmayanlardan daha olumlu olduğu görülmüştür. Özışık'ın çalışmasında ise katılımcılar DREEM-TR toplam puanları bakımından olumsuz tarafta yer almaktadırlar (81). Özışık'ın çalışmasında değerlendirilen demografik özelliklerden sadece madde kullanım durumunun DREEM-TR toplam puanlarında değişim yarattığı görülmektedir (81). Bizim çalışmamızda ise madde kullanımı ile ilgili karşılaştırma yapılamamıştır.

Çalışmamızda DREEM-TR alt boyutlarından öğretimle ilgili algı, eğitici ile ilgili algı, öğrenme iklimi ile ilgili algı olumlu yönde bulunmuştur. Öğrencilerimiz, kendi akademik başarıları konusunda kendilerine güvenmektedirler. Ancak okulumuzdaki sosyal çevre ile ilgili algıları olumsuz yöndedir.

Bu ölçeğin bir kesim noktası bulunmadığı için DREEM-TR ölçeği alt başlıkları bakımından katılımcıları sınıflandırmak mümkün olmamıştır. Bu çalışmada DREEM-TR ölçeğinden alınan toplam puan ile MTE-ÖF alt başlık puanları arasında orta

düzeyde ters yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki gözlenmiş olup ölçeğin iç tutarlılığı da yüksek bulunmuştur.

Bizim çalışmamızda DREEM-TR toplam puanı ile MTE-ÖF alt başlık puanları arasında orta seviyede güçlü, ters yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bulgularımız, Özışık'ın çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir (81). Alanyazındaki çalışmalar, olumlu eğitim ortamının tıp fakültesi öğrencilerinde ortaya çıkan tükenmişlik durumunun kontrol altına alınıp düzeltilmesinin mümkün olduğunu bildirmektedir (29, 100).

Katılımcılarımız, her üç öğrenme yaklaşımını da kullanmaktadırlar. Öğrenme yaklaşımı tercihlerine göre değerlendirildiğinde yüksek akademik not ortalamasına sahip öğrencilerin stratejik öğrenme yaklaşımı alt başlığından aldıkları puanların düşük akademik not ortalamasına sahip olan öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun dışında kalan diğer bağımsız değişkenlerin çalışma becerileri bakımından herhangi bir değişime yol açmadığı ortaya çıkmıştır. Alanyazında bulunan yerli ve yabancı yayınlarda akademik performansı yüksek olan öğrencilerin daha sıklıkla derin veya stratejik öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları bildirilmektedir (81, 58, 101, 102). Çalışma sonuçlarımız literatürle uyumlu bulunmuştur. Alanyazında kadınların stratejik öğrenme yaklaşımlarını erkeklere göre daha fazla sıklıkta kullandıkları bildirilmektedir (66, 103). Çalışmamızda stratejik öğrenme yaklaşımının sıklığı bakımından cinsiyete özgü anlamlı bir fark izlenmemiştir. Aynı zamanda sene kaybı olması durumu, memnuniyet durumu, nöbet tutma durumu, tütün ve alkol kullanılması durumlarının da öğrenme yaklaşımı tercih puanlarına herhangi bir etkisi görülmemiştir.

ASSİST-TR envanterinin herhangi bir kesim noktası bulunmamaktadır. Öğrenciler, eğitsel aktiviteler sırasında her üç öğrenme yaklaşımını da farklı miktarlarda kullanmaktadırlar. Bu çalışma için ölçeğin iç tutarlılığı yüksek bulunmuştur. Bu bulgumuz literatürle uyumludur.

Çalışmamızda, yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve başarısızlık hislerinin daha fazla olduğu, stratejik yaklaşımı tercih edenlerin ise tükenmişliğin her üç alt başlığından daha az etkilendikleri görülmektedir. Derin öğrenme yaklaşımı bulunan öğrencilerin ise sadece kişisel başarı puanlarında olumlu bir etkilenme gözlenmiştir. Alanyazında yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin daha tükenmiş, daha duyarsız ve kendini daha az başarılı gören bireyler olduğu bildirilmektedir (81, 104). Çalışmamız bu bakımdan alanyazınla uygunluk göstermektedir.

Eğitim ortamı ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağlantı

Tıp fakültesi, öğrencilerin hem çalıştıkları hem de eğitim aldıkları öğrenme ortamıdır. Bireyin tükenmişlik durumunun ortaya çıkmasında, kişiye ait özellikler yanında, bireyin çalıştığı kuruma ait özellikler de rol almaktadır. Bu nedenle tıp fakültesi öğrencilerinin çalışma ve eğitim ortamlarının tükenmişlikleri ile ilişkisini değerlendirmek gereklidir. Çalışmamızda, DREEM-TR toplam puan ortalamaları düştükçe MTE-ÖF alt başlıklarının tümünde puanlar olumsuz yönde etkilenmektedir. Bulgularımız alanyazındaki bulgularla uyumludur (29, 100). Alanyazında öğrenme ortamı ve öğrenme yaklaşımları birbiriyle bağlantılı değişkenler olarak ifade edilmektedir (105). Öğrencilerin öğrenme ortamı algılarının olumlu ya da olumsuz olması bu bireylerin öğrenme yaklaşımlarında da değişim oluşmasına neden olmaktadır (106). Öğrenme ortamı ile ilgili algı, akademik tükenmişlik durumu ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımları birbiri ile çok yakın etkileşim içindedirler (81, 105, 106).

Çalışmamızda, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalama puanı arttıkça eğitim ortamı algısında ters yönde zayıf güçte ancak anlamlı ölçüde bir bozulma olduğu görüldü. Daha çok dikkat çeken bulgu ise stratejik öğrenme ortalama puanı arttıkça eğitim ortamı algısı toplam puanı doğru orantılı orta güçte ve anlamlı olarak arttığının gösterilmesidir. Her iki bulgumuz da alanyazınla uyumludur (50, 58, 107, 108). Derin öğrenme yaklaşımı ortalama puanı ile eğitim ortamı algısı toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki izlenmemiştir. Bu bulgumuz ise alanyazındaki bulgularla çelişmektedir (58, 50, 107, 108).

Çalışmamız ZBEUN tıp fakültesinde öğrenim gören intörn hekimler üzerinde yapıldığından elde edilen veriler okulumuzda öğrenim gören diğer sınıflardaki öğrenciler için geçerli olmayabilir. Bu çalışma kesitsel tanımlayıcı tipte bir çalışma olduğundan yapılacak müdahalelerin muhtemel etkilerini değerlendiren analitik çalışmalara da ihtiyaç olacağı düşünülmüştür.

Bu çalışma, bazı kısıtlıklarına rağmen ZBEUTF intörn hekimlerin akademik tükenmişlikleri, eğitim ortamı algıları ve öğrenme yaklaşımları hakkında bilgi veren ilk çalışmadır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim gören intörn hekimlerin %60'ı çalışmaya gönüllü olarak katılmış olduğundan bulgularımız okulumuzda eğitim gören tüm intörn hekimlere genellenebilir. Alanyazınla uyumlu olarak katılımcıların akademik tükenmişlik düzeyleri ile eğitim ortamı algıları ve öğrenme yaklaşımlarının birbiri ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. Katılımcıların, sosyal çevre haricinde eğitim ortamını olumlu buldukları gözlenmiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Akademik not ortalaması 3.3'ün altında olan katılımcılarımız daha fazla duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve başarısızlık hissetmektedirler.

Okulda aldığı eğitimden memnun olmayan katılımcılarımız daha fazla duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve başarısızlık hissetmekteydiler.

Erkek katılımcılar kadınlara göre daha duyarsızlaşmışlardır.

Duygusal tükenme ve başarısızlık hissi bakımından kadın ve erkek katılımcılar farksızdır.

Nöbet tutulan birimde çalışmış olan ve alkol kullanan katılımcılarımız daha fazla duyarsızlık hissetmektedirler.

Sene kaybetmiş olan ve tütün kullanan katılımcıların MTE-ÖF alt başlık puanlarında bir değişim görülmemiştir.

MTE-ÖF'nun iç geçerliliğinin yüksek olduğu ve alt başlık puanları arasında orta düzeyde güçlü bir ilişki bulunduğu görülmüştür.

ZBEÜTF öğrencilerinin DREEM-TR ölçeği toplam puanları olumlu yönde olup eğitim ortamından memnundurlar.

Kadın katılımcılar ZBEÜTF'deki eğitim ortamından daha memnun görülmektedirler.

ZBEÜTF öğrencilerinin DREEM-TR ölçeği sosyal çevre ile ilgili algı puanları diğer alt ölçek puanlarından daha olumsuzdur.

DREEM-TR ölçeğinin iç tutarlılığı yüksek ve alt başlıkları arasındaki ilişki orta ve yüksek düzeyde güçlü ve anlamlıdır.

DREEM-TR toplam puanı ile MTE-ÖF alt başlık puanları arasında orta düzeyde, anlamlı ve ters yönlü bir ilişki vardır.

Katılımcılarımız her üç öğrenme yaklaşımını da kullanmaktadırlar.

Akademik not ortalaması 3.3'ün üzerinde olan katılımcıların stratejik öğrenme puanları daha yüksektir.

Stratejik öğrenme puanı yükseldikçe MTE-ÖF alt başlık puanları azalmaktadır.

Yüzeysel öğrenme puanı yükseldikçe MTE-ÖF alt başlık puanları artmaktadır.

Stratejik öğrenme puanı yükseldikçe DREEM-TR toplam puanları da yükselmektedir.

ASSIST-TR envanterinin iç tutarlılığı yüksektir.

6.2. Öneriler

ZBEUN tıp fakültesi intörn hekimlerinin sosyal ortamlarında yapılacak değişiklikler ile tükenmişlikleri azaltılabilir.

Stres yaşayan ZBEUN tıp fakültesi intörn hekimleri için iyi bir destek sistemi kurulmalıdır.

Üniversitenin bulunduğu ilin küçük şehir olması ile intörn hekimlerin sosyal çevreyle ilgili algılarının olumsuzluğu arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek için nitel çalışmalar yapılabilir.

ZBEUN tıp fakültesi intörn hekimlerinin öğrenme yaklaşımlarında yapacakları değişiklikler ile tükenmişlikleri azalabilir.

ZBEUN tıp fakültesi eğitim ortamlarında iyileştirme çalışmalarına devam edilmelidir.

ZBEUN tıp fakültesindeki sosyal çevre ile ilgili geliştirme çalışmaları devam etmelidir.

ZBEUN tıp fakültesi intörn hekimlerinin kullandıkları öğrenme yaklaşımları konusunda danışmanlık almaları sağlanabilir.

MTE-ÖF ölçeği için populasyona özgü kesme değerlerinin hesaplanması gerektiği görölmüştür.

KAYNAKLAR

1. Maslach C, Jackson SE. The Measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*. 1981;2;99-113.
2. Felton JS. Burnout as a clinical entity-Its importance in healthcare workers. *Occup Med* 1998;48:237-350
3. Oehler JM, Davidson MG, Starr LE, Lee DA. Burnout, job stress, anxiety and perceived social support in neonatal nurses. *Heart Lung* 1991;20:500-505
4. Çapri B, Gündüz B, Gökçakan Z. Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2011;40;134-147.
5. Schaufeli WB, Taris TW. The conceptualization and measurement of burnout: common ground and worlds apart. *Work and Stress* 2005;19(3);256–62.
6. Salanova M, Schaufeli WB, Martinez I, Bresó E. How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping* 2010;23(1):53-70.
7. Veerapen K, McAleer S. Students' perception of the learning environment in a distributed medical programme. *Medical Education Online*. 2010;15:51-68.
8. Yücegök S. Farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinin, akademik tükenmişlik ve spora katılım güdüsü arasındaki ilişkinin incelenmesi (K.S.Ü örneği). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*. 2017.
9. Arslan MA, Dönmez L. Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Stres Düzeyi ve Stresle Başa Çıkma Becerilerinin Tükenmişliğe Etkisi. *Akdeniz Tıp Dergisi* 2017;3;149-157
10. Toprak TB, Burak T, Arıca OT, Yavuz KF. Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Tükenmişlik Derecesi Psikolojik Esneklik ve Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi* 2020;9(1):16 – 27.
11. Freudenberger HJ. Staff burn-out. *Journal of social issues*. 1974;30(1):159-65.
12. Schaufeli, W.I.B. (Ed.). (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research: Recent Developments In Theory And Research* (1st ed.). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9780203741825>
13. Maslach C, Schaufeli WB, Leiter MP. Job burnout. *Annual Reviews of Psychology* 2001;52; 397-422. *Behav* 1981;(2):99-113
14. Düzyürek S, Ünlüoğlu G. Hekimde tükenmişlik (Burnout) sendromu. *Psikiyatri Bülteni* 1992;1:108-112
15. Cullen A. Burnout. Why do we blame the nurse? *Am J Nurs* 1995;95:22-27
16. Cronin-Stubbs D, Rooks CA. The stress, social support and burnout of critical care nurses. *Heart Lung* 1985;14:31-39

17. Kaçmaz N. Tükenmişlik (Burnout) sendromu. *İst Tıp Fak Derg* 2005;68:29-32
18. Erturgut R, Soyşekerci S. An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2010;2:1399–1404.
19. Seabrook MA. Clinical students' initial reports of the educational climate in a single medical school. *Med Educ* 2004; 38: 659_69.
20. Lempp H, Seale C. The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perception of teaching. *BMJ* 2004; 329: 770_3.
21. Snadden D. Student health and abuse: what is going on out there? *Med Teacher* 2003; 25: 461_2.
22. Maudsley RF. Role models and the learning environment: essential elements in effective medical education. *Acad Med* 2001; 76: 432_4.
23. Nandi PL, Chan JNF, Chan CPK, Chan P, Chan LPK. Undergraduate medical education: comparison of problembased learning and conventional teaching. *Hong Kong Med J* 2000; 6: 301_16.
24. Dornan T, Bundy C. What can experience add to early medical education? Consensus survey *BMJ* 2004; 329: 834.
25. Mc Carthy M.E, Pretty G.M, Catano V. Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 1990; 31, 211-216.
26. Yang H.J, Farn C. K. An investigation the factors affecting MIS student Burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 2005; 21, 917-932.
27. Aypay A, Eryılmaz A. Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2011; 21: 26–44.
28. Salmelo-Aro K, Kiuru N, Nurmi J. E. The role of educational track of adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 2008; 78: 663-689.
29. Jennings ML. Medical Student Burnout: Interdisciplinary Exploration and Analysis. *Journal of Medical Humanities* 2009;30(4):253-269.
30. Galán F, Sanmartin A, Polo J, Giner L. Burnout risk in medical students in Spain using the Maslach Burnout Inventory-Student Survey. *International Archives of Occupational and Environmental Health* 2011;84:453–459.
31. Glass DC, McKnight JD. Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: A review of the evidence. *Psychology and Health* 1996;11(1):23-48.
32. Pagnin D, de Queiroz V, Carvalho YTMS, Dutra ASS, Amaral MB, Queiroz TT. The relation between burnout and sleep disorders in medical students. *Academic Psychiatry* 2014;38(4):438-444.

33. Jeanneau M, Armelius K. Self-image and burnout in psychiatric staff. *J Psychiatr Ment Health Nurs* 2000;7:399-406
34. Aslan H, Alpaslan NZ, Aslan O, Ünal M. Hemşirelerde tükenme, iş doyumunu ve ruhsal belirtiler. *Nöropsikiyatri Arşivi* 1996;33:192-199
35. Goodell TT, Van Ess Coling H. Outcomes of nurses' job satisfaction. *JONA* 1994; 24:36-41.
36. De Jonge J, Janssen PPM, Van Breukelen GJP. Testing the demand-control-support model among health care professionals: a structural equation model. *Work Stress* 1996;10:209-224
37. Evans BK, Fischer DG. The nature of burnout: a study of the three-factor model of burnout in human and non-human service samples. *J Occup Organizational Psychol* 1993; 66:29-38
38. Richardson AM, Burke RJ. Models of burnout: implications for intervention. *Int J Stress Manag* 1995; 2:31-43.
39. Taormina RJ, Law CM. Approaches to preventing burnout:the effects of personal stress management and organizational socialization. *J Nurs Manag* 2000; 8: 89-99
40. Schaufeli WB, Martinez I, Marques-Pinto A, Salanova M, Bakker A. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Crosscultural Studies* 2002;33;464-481.
41. Dunham L, Dekhtyar M, Gruener G, CichoskiKelly E, Deitz J, Elliott D, et al. Medical Student Perceptions of the Learning Environment in Medical School Change as Students Transition to Clinical Training in Undergraduate Medical School. *Teaching and Learning in Medicine*. 2017;29(4):383-91.
42. Bakhshialiabad H, Bakhshi M, Hassanshahi G. Students' perceptions of the academic learning environment in seven medical sciences courses based on DREEM. *Advances in medical education and practice*. 2015;6:195-203.
43. Genn JM. AMEE Medical Education Guide No. 23 (Part 1): Curriculum, environment, climate, quality and change in medical education—a unifying perspective. *Medical Teacher*. 2001;23(4):337-44.
44. Roff S, McAleer S. What is educational climate? *Med Teach*. 2001;23(4):333-4.
45. Jamaiah I. Review Of Research In Learning Environment. *Journal of Health and Translational Medicine*. 2008(1):7-11
46. International standards in medical education: assessment and accreditation of medical schools'--educational programmes. A WFME position paper. The Executive Council, The World Federation for Medical Education. *Med Educ*. 1998;32(5):549-58.
47. Genn JM. AMEE Medical Education Guide No. 23 (Part 2): Curriculum, environment, climate, quality and change in medical education – a unifying perspective. *Medical Teacher*. 2001;23(5):445-54.

48. Harden RM. The learning environment and the curriculum. *Medical Teacher*. 2001;23(4):335-6.
49. Pimparyon SMCSPSRP. Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing school. *Medical Teacher*. 2000;22(4):359-64.
50. Maslach C, Leiter MP. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*. 2016;15(2):103-11.
51. Pace CR, Stern GG. An approach to the measurement of psychological characteristics of college environments. *J Educ Psychol*. 1958;49(5):269-77.
52. Levy M, Morse PK, Liebelt RA, Dallman JJ, McDonald TF. Use of the learning environment questionnaire to assess curricular change. *J Med Educ*. 1973;48(9):840-5.
53. Marshall RE. Measuring the medical school learning environment. *J Med Educ*. 1978;53(2):98-104.
54. Huebner LA, Royer JA, Moore J. The assessment and remediation of dysfunctional stress in medical school. *Journal of Medical Education*. 1981;56(7):547-58.
55. Soemantri D, Herrera C, Riquelme A. Measuring the educational environment in health professions studies: A systematic review. *Medical Teacher*. 2010;32(12):947-52.
56. Sezer B, Taşdelen Teker G, Sezer TA, Elçin M. Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği (DREEM-TR): Türkçe Uyarlama Çalışması. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 2019;18(56):16-29.
57. Ekinci N. Learning Approaches of University Students. *Egit Bilim*. 2009;34(151):74-88.
58. Ozan Ceyhun ÇM. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Tercihleri ve Öğrenmeye İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 2013;1:55-66
59. Tait H, Entwistle, N. J, & McCune, V. (1998). ASSIST: a re-conceptualization of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving Students as Learners* (pp.262-271). Oxford: Oxford Brooks University.
60. Senemoğlu N. College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills. *Egit Bilim*. 2011;36(160):65-80.
61. Senemoğlu, N. (2010). *Gelisim, Ogrenme ve Ogretim: Kuramdan Uygulamaya* (17th edition). Ankara: A Pegem Akademi
62. Entwistle NJ, McCune V, Walker P. (2000). Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstraction and everyday experience. In R. J. Sternberg & L-F. Zhang (Eds.) *Perspective on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
63. Marton F, Saljo R (1976). On qualitative differences in learning-I: Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

64. Enwistle NJ (2000a). Approaches to studying and levels of understanding: the influences of teaching and assessment. In J. C. Smart (ed.), Higher Education: Handbook of Theory and Research (Vol. XV), (pp. 156-218). New York: Agathon Press.
65. Entwistle N. Understanding Student Learning (Routledge Revivals). 1st ed. London: Routledge; 1983. 286 p.
66. Naçar M, Baykan Z, Çetinkaya F. Erciyes üniversitesi tıp fakültesi birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde tükenmişlik durumu ve eğitimin etkisi. Tıp Eğitimi Dünyası 2012;35;9-20.
67. Güdük M, Erol Ş, Yağcıbulut Ö ve ark. Ankara'da bir tıp fakültesi'nde okuyan son sınıf öğrencilerde tükenmişlik sendromu. STED 2005;14(8);169-173.
68. Şenol Y, Çete Y, Gürpınar E. Akdeniz üniversitesi tıp fakültesi dönem vi öğrencilerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen etmenler. Akdeniz Tıp Dergisi 2007;25(25);10-16.
69. Vaughan B, Carter A, Macfarlane C, Morrison T. The DREEM, part 1: measurement of the educational environment in an osteopathy teaching program BMC Medical Education 2014, 14:99.
70. Mor Dirlik E, Külekçi E, Akcaoğlu MÖ. Üniversite Öğrencilerinin Okul Bağlılığı ile Tükenmişlik, Kişilik Özellikleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi 2022;15(2):216 – 238.
71. Taşören AB, Burhan SE. The Role of Emotional Distress in the Relationship between COVID-19 Burnout and Academic Burnout in University Students OPUS Toplum Araştırmaları Dergisi 2022;19(46):340 – 353.
72. Boyacı M, Özhan MB. Üniversite Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği:Psikolojik Sağlık, Umut ve Pozitifliğin Rolü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 2021;19(2):1178 – 1198.
73. Öcalan D, Ceylantekin Y, Kunduracılar Z, Doğan T. Üniversite Öğrencilerinde Beden Kitle İndeksi, Tükenmişlik Düzeyi ve İyilik Hâli Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Türkiye Diyabet ve Obezite Dergisi 2020;4(3):270 – 278.
74. Korkmaz L, Yurtören DD, Tümözen T. Tükendim, tükendim, tükendim artık! Üniversite öğrencilerinde tükenmişliğe neden olan faktörler. Klinik Psikoloji Dergisi 2020;4(2):106 – 123.
75. Güler M. Psikoeğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi 2020;16:5524 – 5539.
76. Eriş H, Barut S. Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Duygularının Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi 2020;13(2):369 – 383.
77. Tansel B. Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2015;44(2): 241 – 262.

78. Ertekin Pınar Ş, Bilgiç D, Demirel G, Akyüz, Karatepe C, Sevim D. MBSağlık alanlarında okuyan üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumları arasındaki ilişki. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni 2015;14(4):284 – 292.
79. Dartılmak T. Tıp fakültesi öğrencilerinde algılanan sosyal destek, tükenmişlik ve psikolojik sıkıntı durumlarının incelenmesi [Uzmanlık tezi]. Elazığ: Fırat Üniversitesi; 2021.
80. Çelik Ö. Tıp öğrencilerinde tükenmişlik ve etkileyen faktörler [Uzmanlık tezi]. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi; 2016.
81. Özışık L. Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinde tükenmişlik sendromu ile öğrenme yaklaşımları, eğitim ortamı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi [Yüksek Lisans tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü; 2019.
82. Mayda AS, Yılmaz M, Bolu F, Deler MH, Demir H, Doğru MF, et al. Bir tıp fakültesi 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinde gelecek ile ilgili kaygı durumunun değerlendirilmesi. Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi 2014; 4(3): 7-13.
83. Elmas Ü. 5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinde Anksiyete Depresyon Ve Tükenmişlik Düzeyi [Uzmanlık tezi]. Edirne: Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi; 2012.
84. Eren H, Huri M, Bağış N, Başbüyük O, Şahin S, Umaroğlu M, Orhan K. Burnout and occupational participation among Turkish dental students. Southeast Asian J Trop Med Public Health 2016; 47(6): 1343-1352.
85. Worly B, Verbeck N, Walker C, Clinchot DM. Burnout, perceived stress, and empathic concern: Differences in female and male Millennial medical students. Psychology, health & medicine 2019; 24(4): 429-438.
86. Popa-Velea O, Diaconescu L, Mihăilescu A, Jidveian Popescu M, Macarie G. Burnout and its relationships with alexithymia, stress, and social support among Romanian medical students: A cross-sectional study. International Journal of Environmental Research and Public Health 2017; 14(6).
87. Almalki SA, Almojali AI, Alothman AS, Masuadi EM, Alaqeel MK. Burnout and its association with extracurricular activities among medical students in Saudi Arabia. Int J Med Educ 2017; 8: 144-150.
88. Memiş ÇÖ. Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Sosyal Anksiyete Bozukluğu ve Belirtileri İle Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Uzmanlık Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, 2011.
89. Cobb S. Social support as a moderator of life stress. Psychosomatic Medicine 1976; 38(5): 300-314.
90. Kırmızıgül Y. Tıp Fakültesinde Çalışan Tıp Doktorları ve Tıp Öğrencilerinde Tükenmişlik Sendromu ve İlişkili Faktörler. Uzmanlık Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi, Aile Hekimliği Anabilim Dalı, 2018.
91. Eroğlu K. Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 2009, 6(1), 775-792.

92. Shadid A, Shadid AM, Shadid A, Almutairi FE, Almotairi KE, Aldarwish T, et al. Stress, burnout, and associated risk factors in medical students. *Cureus* 2020; 12(1): e6633-e.
93. Sevencan F, Uzun N, Yücel EH, gener A, Yılmaz AE, Üner S. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi dönem VI öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ve etkileyen faktörler. *Hacettepe Tıp Dergisi* 2011;42(1):42-8.
94. McManus IC, Winder BC, Gordon D. The causal links between stress and burnout in a longitudinal study of UK doctors. *Lancet* 2002; 359:2089-90.
95. Renzi C, Tabolli S, Ianni A, Di Pietro C, Puddu P. Burnout and job satisfaction comparing healthcare staff of a dermatological hospital and a general hospital. *J Eur Acad Dermatol Venereol* 2005; 19:153-7.
96. Mayda AS, Tufan N, Baştaş S. Düzce Tıp Fakültesi öğrencilerinin sigara konusundaki tutumları ve içme sıklıkları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni* 2007; 6(5): 364-370.
97. Mammias IN, Bertsiak GK, Linardakis M, Tzanakis NE, Labadarios DN, Kafatos AG. Cigarette smoking, alcohol consumption, and serum lipid profile among medical students in Greece. *The European Journal of Public Health* 2003; 13(3): 278-282.
98. Niu L, Liu Y, Luo D, Xiao S. Current smoking behavior among medical students in Mainland China: A systematic review and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Public Health* 2018; 30(7): 610-623.
99. Cecil J, McHale C, Hart J, Laidlaw A. Behaviour and burnout in medical students. *Medical Education Online* 2014; 19(1): 25209.
100. van Vendeloo SN, Prins DJ, Verheyen CCPM, Prins JT, van den Heijkant F, van der Heijden FMMA, et al. The learning environment and resident burnout: a national study. *Perspectives on Medical Education*. 2018;7(2):120-5.
101. Feeley A-M, Biggerstaff DL. Exam Success at Undergraduate and Graduate-Entry Medical Schools: Is Learning Style or Learning Approach More Important? *Teaching and Learning in Medicine*. 2015;27(3):237-44.
102. Ferguson E, James D, Madeley L. Factors associated with success in medical school: Systematic review of the literature. *BMJ (Clinical research ed)*. 2002;324:952-7.
103. Smith SN, Miller RJ. Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*. 2005;25(1):43-53.
104. Cipra C, Muller-Hilke B. Testing anxiety in undergraduate medical students and its correlation with different learning approaches. *PLoS One*. 2019;14(3):e0210130.
105. Biggs JB. *Study Process Questionnaire Manual*. Student Approaches to Learning and Studying: ERIC; 1987.
106. Ramsden P. Learning from the student's perspective. In: Ramsden P, editor. *Learning to Teach in Higher Education*. New York: RoutledgeFalmer; 2003. p. 62-84.

- 107.** Richardson JTE. Approaches to studying and perceptions of academic quality in a short web-based course. *British Journal of Educational Technology*. 2003;34(4):433-42.
- 108.** Meyer JHF, Muller MW. Evaluating the quality of student learning. I—An unfolding analysis of the association between perceptions of learning context and approaches to studying at an individual level. *Studies in Higher Education*. 1990;15(2):131-54.

7. EKLER

Ek-1: Çalışmada kullanılan sosyodemografik veri formu

| Demografik Veri Formu | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------------|
| Yaş : | Cinsiyet : Erkek Kadın | Medeni durum Evli Bekar Boşanmış Dul | | |
| Dönem 5 akademik not ortalaması | | | | |
| Tıp fakültesine başladığınız yılı yazınız | | | | |
| Öğreniminizi sürdürmekte olduğunuz fakültenizdeki tıp eğitiminden memnun musunuz? | | Memnunum | Kararsızım | Memnun değilim |
| İntern hekimliğinizin bu aşamasına kadar nöbet tutulan bir bölümde çalıştınız mı? EVET HAYIR | | | | |
| Stres yönetimi konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı? EVET HAYIR | | | | |
| Tıp fakültesinde okumayı seçmeniz ile ilgili olarak aşağıdakilerden size uygun olanı işaretleyiniz: a- tıp fakültesinde okuma seçimimi ben İSTEYEREK YAPTIM b-tıp fakültesinde okuma seçimimi ben İSTEMEDEN YAPMAK ZORUNDA KALDIM | | | | |
| Alkol kullanma durumunuz için aşağıdakilerden uygun olanı işaretleyiniz. | | | | |
| 1. Alkol içeren içki ne sıklıkta alıyorsunuz? (0) Asla (1) Ayda bir ya da az (2) Ayda 2 ila 4 kez (3) Haftada 2 ila 3 kez (4) Haftada 4 ya da daha çok kez | 2. İçtiğiniz zaman tipik bir günde alkol içeren kaç tane içki alıyorsunuz? (0) 1 ve ya 2 (1) 3 ve ya 4 (2) 5 ve ya 6 (3) 7, 8 ve ya 9 (4) 10 ve ya daha fazla | 3. Bir fırsatta altı ya da daha fazla içkiyi ne sıklıkta alıyorsunuz? (0) Asla (1) Ayda birden az (2) Ayda bir (3) Haftada bir (4) Her gün veya hemen hemen her gün | | |
| Tütün kullanma durumunuz için aşağıdakilerden uygun olanı işaretleyiniz | | | | |
| 1. Günün ilk sigarasını sabah uandıktan ne kadar sonra içersiniz? a. İlk 5 dakika içinde b. 6-30 dakika içinde c. 31-60 dakika içinde d. 1 saatten sonra | 2. Günde kaç adet sigara içiyorsunuz? a. 31 ve daha fazla b. 21-30 adet c. 11-20 adet d. 10 ve daha az | | | |
| Madde kullanma durumunuz için aşağıdakilerden uygun olanı işaretleyiniz. (Esrar, ekstazi, kokain veya yeşil reçete ile satılan ilaç kullanımı.) a. Hiç kullanmadım b. Hemen hergün kullanıyorum c. Haftada bir gün kullanıyorum d. Ayda bir veya iki kez kullanıyorum e. Yılda bir veya iki kez kullanıyorum | | | | |

Ek-2: Maslach Tükenmişlik Envanteri -Öğrenci Formu (MTE-ÖF)

| | | Hiçbir zaman | Bazen | Genellikle | Çoğu zaman | Her zaman |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------|------------|------------|-----------|
| 1. | Derslerimden duygusal olarak yıldığımı hissediyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Okula başladığımdan beri derslere olan ilgim azaldı | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Derslerimde karşılaştığım problemleri etkili bir şekilde çözebilirim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Okuldaki bir günün sonunda kendimi bitkin hissediyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Derslerime ilişkin isteğim azaldı | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Sabah kalkıp yeni bir okul gününe başlamak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Derslerimin potansiyel yararlılığı konusunda kuşku duyuyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Bana göre iyi bir öğrenciyim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Ders çalışmak veya bir derse girmek benim için gerçekten bir yükür | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Derslerimin öneminden kuşkuluyum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Derslerden tükendiğimi hissediyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Ders aldığım süre boyunca birçok ilginç şey öğrendim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Ders esnasında, yapılan şeylerde etkin olduğumdan eminim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek-3: Çapri ve arkadaşlarından elektronik posta yoluyla alınan MTE-ÖF envanter kullanım izninin ekran görüntüsü

03.09.2021 Posta - nalan aktunç - Outlook

Outlook Ara

Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür

Yeni ileti

Klasörler

- Gelen Kutusu 34
- Gereksiz E-posta 16
- Taslaklar 16
- Gönderilmiş Öğeler
- Silinmiş Öğeler 37
- Arşiv
- Notlar

Conversation History

Yeni klasör...

Yeni klasör

Gruplar

Re: Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğrenci Formu kullanımı için izin talebidir

3.09.2021 Cum 09:20 tarihinde yanıtladınız

>

2.09.2021 Per 15:47
Kime: Siz

MTE-ÖF.doc
33 KB

Değerli Arkadaşım,
İlgili ölçme aracı ektedir.
Kolaylıklar dilerim...

nalan aktunç

Eyl 2021 Per, 13:16 tarihinde şunu yazdı:
Sayın Prof.Dr.Burhan Çapri,
Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının tarafınızdan yapılmış olduğu "**Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu**"nun, "**BİR TIP FAKÜLTESİNDE EĞİTİM GÖREN İTERN ÖĞRENCİLERİN TÜKENMİŞLİK DURUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARININ EĞİTİM ORTAMI VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI İLE BAĞLANTISININ DEĞERLENDİRİLMESİ**" başlıklı yüksek lisans tezimde kullanabilmem için izninizin olup olmayacağını sormak istedim.
Saygılarımla
Dr.Nalan Aktunç

--
Prof. Dr. Burhan ÇAPRI
Mersin University, Faculty of Education,
Department of Education Sciences
Mersin

<https://outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQMkADAwATY0MDABLTK0OGYIMTEAMzciMDACLTAwCgBGAAADT65NigebdEqD93dl%2FSLdTAcA%...> 1/1

**Ek-4: Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Değerlendirme Envanteri
(ASSIST-TR)**

| | | Kesinlikle katılmıyorum | Çok az katılıyorum | Kararsızım | Büyük ölçüde katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------|------------|--------------------------|------------------------|
| 1. | Çalışmamı kolaylıkla sürdürmemi sağlayacak koşulları düzenlemede başarılıyım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Bir ödev üzerinde çalışırken öğretim elemanımı en iyi şekilde nasıl etkileyeceğimi düşünürüm. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Kendimi, sık sık burada yaptığım çalışmanın değerli olup olmadığını düşünürken bulurum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Genellikle, öğrenmek zorunda olduğumuz şeylerin benim için ne anlama geldiğini kavrayarak işe başlarım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Zamanımı en iyi şekilde kullanabilmek için çalışmamı dikkatli bir biçimde planlarım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Öğrenmek zorunda olduğum şeylerin önemli bir kısmında sadece ezberlemeye yoğunlaşmam gerektiğini düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Yaptığım işin mantıklı ve anlamlı olması için sürekli, dikkatlice gözden geçiririm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Üstesinden gelmek zorunda olduğumuz işlerin ve konuların arasında sık sık kendimi boğuluyormuş gibi hissederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Çalıştığım konuyla ilgili kanıtları dikkatlice inceler ve kendim bir sonuca ulaşmaya çalışırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Aldığım derslerde, gerçekten yapabileceğim en iyisini yaptığımı hissetmek benim için önemlidir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Mümkün olduğunca, karşılaştığım fikirleri, diğer konu ve derslerde geçen fikirlerle ilişkilendirmeye çalışırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Genellikle, sınavdan geçmek için gerekli olanın dışında çok az okuma eğilimindeyim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Başka şeyler yaparken, sürekli olarak kendimi derste geçen fikirler üzerinde düşünürken bulurum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Sınavlar için hazırlanmak gerektiğinde, oldukça sistematik ve planlı olduğumu düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Gelecek sefer daha yüksek not almak için öğretim elemanının sınav (ödev) sonuçlarıyla ilgili önerilerini dikkate alırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Burada, ilginç ya da yararlı bulduğum pek fazla çalışma yok | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Bir makale ya da kitap okurken yazarın tam anlamıyla ne demek istediğini anlamaya çalışırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | İhtiyaç duyar duymaz çalışmaya başlamakta iyiyimdir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Çalıştığım şeylerin çoğu, anlamlı gelmez: Sanki birbiriyle ilişkisiz parçalar gibi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Çalışmamı odaklanmayı sürdürmek için o dersten ne elde etmek istediğimi düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Yeni bir konuya çalışırken kafamda tüm fikirleri nasıl uyumlu hale getireceğimi düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek-4: Devamı

| | | Kesinlikle katılmıyorum | Çok az katılıyorum | Kararsızım | Büyük ölçüde katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------|------------|--------------------------|------------------------|
| 22 | Çoğu zaman derslerin üstesinden gelip gelemeyeceğim konusunda endişe duyarım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Sık sık kendimi, derslerde duyduğum ya da kitaplarda okuduğum şeyleri sorgularken bulurum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Başardığımı hissediyorum ve bu beni daha çok çaba harcamaya teşvik ediyor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Sadece, dersten geçmek için gereken bilgileri öğrenmeye odaklanırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Zaman zaman, akademik konuları çalışmanın çok heyecan verici olabileceğini düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Genellikle, öğretim elemanlarının önerdikleri okuma parçalarını okurum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Ödevi hazırlarken, ödevime kimin not vereceğine ve ödevde neye önem vereceğine dikkat ederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Geçmişe baktığımda, bazen buraya gelmeye karar verdiğim için pişman olurum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Okurken zaman zaman ara verir, okuduğumdan ne öğrenmeye çalıştığımı düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Her şeyi son dakikaya bırakmaktansa dönem boyunca düzenli olarak çalışırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Derslerde neyin önemli olduğundan emin olmadığım için alabildiğim kadar her şeyi not almaya çalışırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Ders kitaplarında ya da makalelerdeki fikirler benim, sık sık uzun uzun düşünmeme yol açar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Bir ödevi ya da sınav sorusunu cevaplamaya başlamadan önce onun en iyi şekilde nasıl yapılacağını düşünürüm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Yapmam gereken şeylerin gerisinde kalırsam genellikle paniklerim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | Bir şey okurken, okuduklarımin ne kadar uyumlu olduğunu anlamak için ayrıntıları dikkatlice incelerim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | En iyisini yapmaya kararlı olduğumdan çalışmalarım çok çaba harcarım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | Çalışmamı sadece, ödevler ve sınavlar ne gerektiriyorsa ona göre yönlendiririm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Derslerde karşılaştığım bazı fikirler beni gerçekten etkisi altına alır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Genellikle haftalık çalışmamı, kâğıt üstünde ya da kafamda önceden planlarım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | Öğretim elemanının önem verdiği şeylere dikkat eder, çalışmalarım o noktaya odaklanırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Aslında bu alana ilgim yok ama başka nedenlerle buradayım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Bir problemi çözmeden ya da ödevi yapmaya başlamadan önce, amacımın ne olduğunu anlamaya çalışırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | Genellikle gün içinde zamanımı iyi değerlendiririm | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | Genellikle, ezberlemek zorunda olduğum şeyleri anlamlandırmada zorlanırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek-4: Devamı

| | | Kesinlikle katılmıyorum | Çok az katılıyorum | Kararsızım | Büyük ölçüde katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------|------------|--------------------------|------------------------|
| 46 | Beni çok ilerletmeseler de kendi fikirlerimle oynamayı severim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47 | Bir çalışmayı tamamladığımda tüm istenenleri karşılayıp karşılamadığımı kontrol ederim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Başaramayacağıma inandığım çalışmalar hakkında endişelenerek sık sık uykusuz kalırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | Bir tartışmadaki fikirleri izleyebilmek ya da gerisinde yatan nedenleri anlayabilmek benim için önemlidir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | Kendimi motive etmede asla zorlanmam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | Sınavlarda ya da diğer ödevlerde açıkça ne istendiğinin söylenmesinden hoşlanırım | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | Bazı akademik konulara çok ilgi duyar ve onlar üzerinde daha derin çalışmak gerektiğini hissedirim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Öğrenme terimi size ne ifade etmektedir? | Çok farklı | Oldukça farklı | Yakın sayılmaz | Oldukça yakın | Çok yakın |
|----|-----------------------------------------------------------------------|------------|----------------|----------------|---------------|-----------|
| 53 | Bilgiyi en iyi şekilde hatırladığınızdan emin olmak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | Bir birey olarak gelişmek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | Gerçekleri (olguları), enformasyonu kazanarak bilgiyi yapılandırmak | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56 | Kazandığınız bilgileri kullanabilmek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | Yeni bilgiyi kendiniz için anlamlı hale getirmek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | Herhangi bir şeyi farklı yönlerden ve daha anlamlı bir biçimde görmek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Farklı türlerdeki dersler ve öğretimine ilişkin tercihleriniz | Kesinlikle beğenmiyorum | Büyük ölçüde beğenmiyorum | Kararsızım | Büyük ölçüde beğeniyorum | Kesinlikle beğeniyorum |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|---------------------------|------------|--------------------------|------------------------|
| 59 | Neleri not alacağımızı tam olarak söyleyen öğretim elemanları | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | Bizi düşünmeye teşvik eden ve kendilerinin nasıl düşündüğünü görmemizi sağlayan öğretim elemanları | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61 | Dersin içeriğine ilişkin düşüncelerimi ifade etmeme izin veren sınavlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62 | Sadece derste verilen notlara, materyale dayalı olan sınavlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63 | Hangi kitapları okumamız gerektiğinin açıkça belirtildiği dersler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64 | Konuyla ilgili, kendimiz için birçok kaynağı okumaya teşvik ettiğimiz dersler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65 | İnsanı zorlayan, derslerin içeriğini daha geniş ve detaylı açıklayan kitaplar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66 | Olguları ve bilgileri kolaylıkla öğrenilecek şekilde veren kitaplar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek-4: Devamı

| | | Çok zayıf | Zayıf | Orta | İyi | Çok iyi |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------|------|-----|---------|
| 67 | Son olarak; şimdiye kadar not verilerek değerlendirilmiş çalışmalarınızda, kendinizi ne derece başarılı buluyorsunuz? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek-5: Senemoğlu'dan elektronik posta yolu ile alınmış ASSIST-TR envanter kullanım izninin ekran görüntüsü

03.09.2021 Posta - nalan aktunç - Outlook

Outlook Ara

Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür

Yeni ileti

Klasörler

| | |
|--------------------|----|
| Gelen Kutusu | 34 |
| Gereksiz E-posta | 16 |
| Taslaklar | 16 |
| Gönderilmiş Öğeler | |
| Silinmiş Öğeler | 37 |
| Arşiv | |
| Notlar | |

Conversation History

Yeni klasör...

Yeni klasör

Gruplar

Re: Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği kullanım izni talebidir

Kime: Siz

Merhaba Nalan Hanım,
Referans vererek memnuniyetle kullanabilirsiniz.
Başarılar dilerim. Sağlıkla iyi çalışmalar,
Sevgilerimle,
Nuray Senemoğlu

2 Eyl 2021 Per, saat 13:26 tarihinde nalan aktunç

Sayın Prof.Dr.Nuray Senemoğlu,
Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının tarafınızdan yapılmış olduğu " Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği "ni, "BİR TIP FAKÜLTESİNDE EĞİTİM GÖREN INTERN ÖĞRENCİLERİN TÜKENMİŞLİK DURUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARININ EĞİTİM ORTAMI VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI İLE BAĞLANTISININ DEĞERLENDİRİLMESİ" başlıklı yüksek lisans tezimde kullanabilmem için izninizin olup olmayacağını sormak istedim.
Saygılarımla
Dr.Nalan Aktunç

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
06800 Beytepe/ANKARA-TÜRKİYE

Nuray SENEMOĞLU. Ph.D.

<https://outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQMkADAwATY0MDABLTK00GYIMTEAMzclMDACLTAwCgBGAAADT65NigcbdEqD93dl%2FSLdTAcA%...> 1/1

Ek-6: Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Türkçe formu

| | | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1. | Sınıf etkinliklerine katılmam konusunda cesaretlendirilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Eğiticiler bilgililerdir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Stres yaşayan öğrenciler için iyi bir destek sistemi bulunmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Okuduğum bölümden zevk alamayacak kadar yorgunum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Daha önce bende işe yarayan öğrenme stratejileri, benim için işe yaramaya devam ediyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Eğiticiler, hastalara karşı sabırlıdırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Öğretim sıklıkla harekete geçiricidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Eğiticiler öğrencilerle alay ederler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Bir üst sınıfa geçme konusunda kendime güveniyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Derslerdeki atmosfer rahatlatıcıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Okulun zaman takvimi iyidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Öğretim öğrenci merkezlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Bu bölümde iyi arkadaşlarım var. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Öğretim, yeterliliğimi geliştirmemde yeterince ilgilidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Eğiticiler hastalarla iyi iletişim becerilerine sahiptirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Sosyal hayatım iyidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Öğretim ihtiyaçları karşılayacak şekilde oluşturulmuştur. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Mesleğim için iyi hazırlandığımı hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Öğretim öz-güvenimi geliştirmemde yeterince ilgilidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Klinikteki (yataklı servisteki) öğretme atmosferi rahatlatıcıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Öğretim süresi iyi kullanılmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Öğretim, gerçek öğrenmeyi gereğinden fazla vurgulamaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Geçen yılki çalışmalarım, bu sene için iyi bir hazırlık oldu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | İhtiyacım olan her şeyi ezberleyebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Eğiticiler, öğrencilere geribildirim verme konusunda iyidirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Kişilerarası becerilerimi geliştirme konusunda okulumda fırsatlar vardır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Mesleğimde empati hakkında çok şey öğrendim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Eğiticilerin eleştirileri yapıcıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Sınıf ortamında sosyal olarak rahat hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Seminerlerde / eğitimlerde atmosfer rahatlatıcıdır | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | Sınıf ortamındaki deneyimleri hayal kırıcı buluyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | Derslere iyi konsantre olabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | Eğiticiler anlaşılır örnekler sunarlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. | Programın öğrenme hedefleri hakkında net bilgim var. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. | Eğiticiler derslerde sinirlenirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. | Eğiticiler kendi dersleri için iyi hazırlanırlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek-6: Devamı

| | | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 37. | Problem çözme becerilerim burada iyi geliyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. | Okuduğum bölümden aldığım zevk, strese ağır basar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. | Eğitim atmosferi bir öğrenen olarak beni motive etmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. | Öğretim, etkin öğrenen olmam konusunda beni cesaretlendirmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. | Öğrenmem gerekenlerin çoğu sağlık hizmetlerindeki kariyerimle ilgili görünüyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. | Öğretim, çok fazla eğitici merkezlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. | Derslerde istediğim soruları sorabileceğimi hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek-7: Sezer'den elektronik posta yolu ile alınan DREEM-TR ölçek kullanım izninin ekran görüntüsü

03.09.2021 Posta - nalan aktunç - Outlook

Outlook Ara

Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür

Re: Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği Türkçe Formu

Kime: Siz

Merhaba Nalan Hanım,
Ölçeği kullanabilirsiniz, kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Barış Sezer

On 2021-09-02 13:29, nalan aktunç wrote:


> Sayın Doç.Dr.Barış Sezer,
>
> Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının tarafınızdan yapılmış
> olduğu " Dundee Mevcut Eğitim Ortamı Değerlendirme Ölçeği
> Türkçe Formu "nu, "BİR TIP FAKÜLTESİNDE EĞİTİM GÖREN INTERN
> ÖĞRENCİLERİN TÜKENMİŞLİK DURUMLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARININ
> EĞİTİM ORTAMI VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI İLE BAĞLANTISININ
> DEĞERLENDİRİLMESİ" başlıklı yüksek lisans tezimde kullanabilmem
> için izninizin olup olmayacağını sormak istedim.
>
> Saygılarımla
>
> Dr.Nalan Aktunç

Yanıtla | İlet

https://outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQMkADAwATY0MDABLk0OGYIMTEAMzctMDACLTAwCgBGAAADT65NigcbdEqD93dl!%2FSLdTAcA%... 1/1

**Ek-8: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığından
16/12/2021-112964 tarih ve sayılı olarak alınan tez çalışmasına ait
uygulama izni**

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.12.2021-112964

 T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Tıp Fakültesi Dekanlığı

Sayı :E-57834380-900-112964
Konu : Tez Çalışması Hk.(Nalan AKTUNÇ)

16.12.2021

Sayın Nalan AKTUNÇ

İlgi : 08.12.2021 tarihli dilekçeniz,

İlgi tarihli dilekçeniz ile ilgili "Bir Tıp Fakültesinde Eğitim Gören İntern Öğrencilerin Tükenmişlik Durumları ile Akademik Başarılarının Eğitim Ortamı ve Öğrenme Yaklaşımları ile Bağlantısının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında Fakülteniz intörn öğrencilerine anket uygulama talebiniz Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerini rica ederim.


Prof. Dr. Murat CAN
Dekan

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.




Belge Doğrulama Kodu : BSP5T7EBKB Pin Kodu : 27962 Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/bulent-ecevit-universitesi-ebys>

Adres : ZBEÜ Tıp Fakültesi, İbn-i Sina Kampüsü, 67600 Esenköy-Kozlu/Zonguldak
Telefon : (0372) 261 20 25 Faks:(0372) 261 02 64
e-Posta : beuntipfakultesi@beun.edu.tr Web : <http://tip.beun.edu.tr/>
Kep Adresi : beun@hs03.kep.tr

Bilgi için : Deniz Baran
Unvanı : Şef V.
Tel No : (0372) 2613216



Ek-9: Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 12 Ekim 2021 tarihli toplantısında mevcut çalışmanın etik açıdan uygun oluşuna dair almış olduğu karar

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | T.C. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Rektörlük | Tarih: 15.10.2021 Sayı: E-35853172-100.00001822058  00001822058 |
| Sayı : E-35853172-100-00001822058 | | 15.10.2021 |
| Konu : Doç. Dr. Barış SEZER (Etik Komisyon İzni) | | |
| TIP FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA | | |
| İlgi: 27.09.2021 tarihli ve E-65420943-100-00001782778 sayılı yazı. | | |
| Fakülteniz Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı öğretim üyelerinden Doç. Dr. Barış SEZER danışmanlığında, yüksek lisans öğrencisi Dr. Nalan AKTUNÇ tarafından yürütülen " Bir Tıp Fakültesinde Eğitim Gören Intern Öğrencilerin Tükenmişlik Durumları ile Akademik Başarılarının Eğitim Ortamı ve Öğrenme Yaklaşımları ile Bağlantısının Değerlendirilmesi " başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 12 Ekim 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur. | | |
| Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim. | | |
| Prof. Dr. Vural GÖKMEN Rektör Yardımcısı | | |
| Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. | | |
| Belge Doğrulama Kodu: 818FA053-2DBA-4B0F-9B8D-6781F7ABB64E | Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys | |
| Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara | Bilgi için: Sevda TOPAL | |
| E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik | Bilgisayar İşletmeni | |
| Aç: www.hacettepe.edu.tr | Telefon: 0312 305 1008 | |
| Telefon: 0 (312) 395 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992 |  | |
| E-posta: hacettepeuniversitesi@hu91.kep.tr | | |

Ek-10: Araştırmaya katılan öğrencilerden alınan yazılı onam formu

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'ndan Doç. Dr. Barış Sezer'in sorumluluğunda yürütülen **“İNTÖRN HEKİMLERİN TÜKENMİŞLİK DURUMLARI, AKADEMİK BAŞARILARI, EĞİTİM ORTAMI ALGILARI VE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ”** adlı çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır.

(Hekimin Açıklaması)

Tıp fakültesi öğrencilerinin tükenmişlik durumuyla ilgili yeni bir araştırma yapmaktayız.

Sizin de bu araştırmaya katılmanızı öneriyoruz. Ancak hemen söyleyelim ki bu araştırmaya katılıp katılmamakta serbestsiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız.

Bu araştırmayı yapmak istememizin nedeni, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi tıp fakültesinin altıncı sınıfına başlayan öğrencilerde Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu aracılığı ile tükenmişlik durumunun tespit edilmesi ve tükenmişlik durumu ile sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı'nın katılımı ile gerçekleştirilecek bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir.

Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz Dr. Nalan Aktunç sizden dört adet anket formu doldurmanızı isteyecektir. Anket formlarını isim yazmadan doldurmanız gereklidir.

Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır.

Sizinle ilgili bilgiler gizli tutulacak, ancak çalışmanın kalitesini denetleyen görevliler, etik kurullar ya da resmi makamlarca gereği halinde incelenebilecektir.

Bu çalışmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır ve reddettiğiniz takdirde herhangi bir kaybınız olmayacaktır. Yine çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekmek hakkına da sahipsiniz.

(Katılımcının/Hastanın Beyanı)

Sayın Dr. Nalan Aktunç tarafından Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı'nda bir anket araştırması yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya “katılımcı” olarak davet edildim.

Eğer bu araştırmaya katılırsam hekim ile aramda kalması gereken bana ait bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağına inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi.

Ek-10: Devamı

Projenin yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden araştırmadan çekilebilirim. (*Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi önceden bildirmemim uygun olacağının bilincindeyim*)

Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır.

Bu araştırmaya katılmak zorunda değilim ve katılmayabilirim. Araştırmaya katılmam konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Eğer katılmayı reddedersem, bu durumun bana herhangi bir zarar getirmeyeceğini de biliyorum.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırma projesinde “katılımcı” olarak yer alma kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Katılımcı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

İmza

Katılımcı ile görüşen hekim

Adı soyadı, unvanı:

Adres:

Tel.

İmza

Sorumlu Araştırmacı

Doç.Dr. Barış Sezer

Hacettepe Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Tıp Eğitimi Anabilim Dalı

Yardımcı Araştırmacı

Dr. Nalan Aktunç

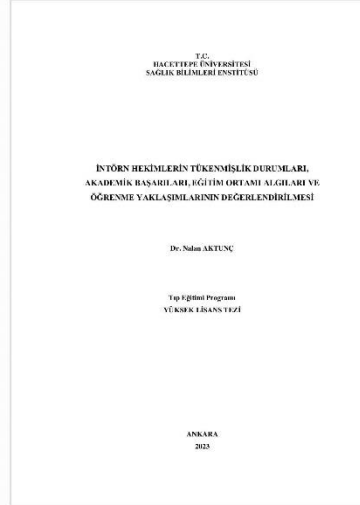
Zonguldak Merkez Toplum Sağlığı Merkezi

Ek-11: Yüksek lisans tezi orijinallik raporu**Dijital Makbuz**

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

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Nalan Aktunc
Ödev başlığı: Nalan_Aktunc_Savunma_Sonrası_Tez_YL
Gönderi Başlığı: Nalan_Aktunc_Savunma_Sonrası_YL_Tez_Tip_Egitimi
Dosya adı: Aktunc_Nalan_YL_Savunma_Sonrası.docx
Dosya boyutu: 11.19M
Sayfa sayısı: 113
Kelime sayısı: 22,486
Karakter sayısı: 155,497
Gönderim Tarihi: 02-Haz-2023 09:37ÖÖ (UTC+0300)
Gönderim Numarası: 2107278115



Nalan_Aktunc_Savunma_Sonrası_YL_Tez_Tip_Egitimi

ORJİNALLİK RAPORU

| | | | |
|-------------------|---------------------|-------------|------------------|
| % 20 | % 20 | % 10 | % 9 |
| BENZERLİK ENDEKSİ | İNTERNET KAYNAKLARI | YAYINLAR | ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ |

BİRİNCİL KAYNAKLAR

| | | |
|----------|-----------------------------------------------------------------|-------------|
| 1 | acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı | % 3 |
| 2 | openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı | % 3 |
| 3 | egitimvebilim.ted.org.tr İnternet Kaynağı | % 2 |
| 4 | Submitted to Hacettepe University Öğrenci Ödevi | % 2 |
| 5 | www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı | % 1 |
| 6 | dergipark.org.tr İnternet Kaynağı | % 1 |
| 7 | Submitted to Girne American University Öğrenci Ödevi | % 1 |
| 8 | halksagligiokulu.org İnternet Kaynağı | % 1 |
| 9 | avesis.yyu.edu.tr İnternet Kaynağı | <% 1 |

9. ÖZGEÇMİŞ