

T.C
TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL
ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ
AİLE HEKİMLİĞİ ANABİLİM DALI

Tez Yöneticisi
Dr. Öğr. Üyesi Eda ÇELİK GÜZEL

TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ TIP
FAKÜLTESİ STAJYER VE İNTERN
DOKTORLARININ COVID-19 PANDEMİSİ
DÖNEMİNDEKİ TIP EĞİTİMİNE BAKIŞ AÇILARI VE
DEPRESYON DÜZEYLERİ

(Uzmanlık tezi)

Dr. Büşra DURSUN

TEKİRDAĞ 2022



TEŞEKKÜR

Aile hekimliği uzmanlık eğitimim ve tez s¼recim boyunca bilgi ve tec¼beleriyle yol g¼steren, tez danışmanım, değerli hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Eda ÇELİK GÜZEL'e, desteklerini esirgemeyen Sayın Dr. Öğr.Üyesi Aydan ÇEVİK VAROL'a, tanıma ve beraber çalışma fırsatı bulduğum sevgili asistan arkadaşlarıma ve beni yetiştiren, hayatımın her anında sevgi ve desteklerini arkamda hissettiğim çok değerli aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
SİMGE VE KISALTMALAR.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	v
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vii
GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
GENEL BİLGİLER.....	3
TIP EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	3
ULUSAL ÇEKİRDEK EĞİTİM PROGRAMI.....	6
TIP EĞİTİMİNİN HEDEFLERİ.....	7
MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİMİ.....	8
TÜRKİYE'DE TIP EĞİTİMİ.....	10
UZAKTAN EĞİTİM TANIMI.....	12
UZAKTAN EĞİTİM İLE İLGİLİ KAVRAMLAR.....	14
ACİL UZAKTAN EĞİTİM.....	15
UZAKTAN EĞİTİMİN TERCİH EDİLME SEBEPLERİ VE YARARLARI.....	15
UZAKTAN EĞİTİMİN SINIRLILIKLARI VE UZAKTAN EĞİTİMDE YAŞANAN SORUNLAR.....	17
COVID-19 PANDEMİSİ ve EĞİTİME ETKİLERİ.....	18
COVID-19 PANDEMİSİNİN PSİKOSOSYAL ETKİLERİ.....	21
GEREÇ VE YÖNTEM.....	24
BULGULAR.....	26
TARTIŞMA.....	50
SONUÇLAR.....	60
ÖZET.....	62
SUMMARY.....	65
KAYNAKÇA.....	66
EKLER.....	73

SİMGE VE KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BBC	British Broadcasting Corporation (Britanya Yayın Kuruluşu)
BDÖ-BB	Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği
COVID-19	Coronavirus Disease 2019 (Koronavirüs Hastalığı 2019)
DSÖ	Dünya Sağlık Örgütü
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
KEYPS	Kurumsal Eğitim Yönetimi ve Planlama Sistemi
PDÖ	Probleme dayalı öğrenme
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome-Coronavirus-2 (Şiddetli Akut Solunum Sendromu Koronavirüsü-2)
TF	Tıp Fakültesi
TRT	Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
UÇEP	Ulusal Çekirdek Programı
USDLA	United States Distance Learning Association (Amerika Birleşik Devletleri Uzaktan Eğitim Derneği)
UTEAK	Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu
UZEM	Uzaktan Eğitim Merkezi
UEBA	Uzaktan Eğitime Bakış Açısı Ölçeği
WFME	World Federation for Medical Education (Dünya Tıp Eğitimi Federasyonu)
YÖDEK	Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Katılımcıların sosyodemografik verileri

Tablo 2. Yaş, kardeş sayısı ve tıp fakültesi tercih sırası ortalaması verileri

Tablo 3. Tıp Fakültesi sınıf ve tercihlerine yönelik sorulara verilen cevaplar

Tablo 4. Uzaktan eğitim içeriğine yönelik sorulara verilen cevaplar

Tablo 5. Covid-19 pandemisinin öğrenciler üzerindeki etkileri

Tablo 6. ” Bugünden itibaren tercih ettiğiniz eğitim sistemi seçeneği nedir?” sorusuna verilen cevapların dağılımı

Tablo 7. Ölçeklere ait güvenilirlik analizi

Tablo 8. Ölçekler arasındaki korelasyon analizi

Tablo 9. Ortalama Uzaktan Eğitime Bakış Açısı ölçeği değeri ile sosyodemografik özelliklerin kıyaslanması

Tablo 10. Ortalama Uzaktan Eğitime Bakış Açısı ölçeği değeri ile öğrencilerin tıp fakültesi sınıf ve tercihlerinin kıyaslanması

Tablo 11. Ortalama Uzaktan Eğitime Bakış Açısı ölçeği değeri ile pandemi dönemindeki uzaktan eğitimin içeriğinin kıyaslanması

Tablo 12. Ortalama Uzaktan Eğitime Bakış Açısı ölçeği değeri ile Covid-19’un psikolojik etkileri kıyaslanması

Tablo 13. Ortalama Uzaktan Eğitime Bakış Açısı ölçeği değeri ile tercih edilen eğitim sistemlerinin kıyaslanması

Tablo 14. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği değeri ile sosyodemografik özelliklerin kıyaslanması

Tablo 15. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği değeri ile tıp fakültesi sınıf ve tercihlerine yönelik bilgilerin kıyaslanması

Tablo 16. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği değeri ile pandemi dönemindeki uzaktan eğitim içeriğinin kıyaslanması

Tablo 17. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği puanı ile Covid 19'un psikolojik etkilerinin kıyaslanması

Tablo 18. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği puanları ile tercih edilen eğitim sisteminin kıyaslanması

Tablo 19. “Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesine verilen cevaplar ile cinsiyetin kıyaslanması

Tablo 20. “Uzaktan eğitim ve pandemi süreci ile baş etmekte güçlük yaşamam nedeniyle okulu dondurmayı düşündüm.” önermesine verilen cevaplar ile kullanılan programın kıyaslanması

Tablo 21. “Eğitim aldığım fakültede yeterli sayıda öğretim görevlisi olduğunu düşünüyorum.” önermesine verilen cevaplar ile sınıf kıyaslanması

Tablo 22. “Pandemiden sonra da üniversite eğitiminin tümüyle online verilmesini desteklerim.” önermesine verilen cevaplar ile sınıf kıyaslanması

Tablo 23. “Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesine verilen cevaplar ile aylık kullanılan internet kotası gruplarının kıyaslanması

Tablo 24. “Pandemiden sonra da üniversite eğitiminin tümüyle online verilmesini desteklerim.” önermesine verilen cevaplar ile aylık kullanılan internet kotası gruplarının kıyaslanması

Tablo 25. “Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesine verilen cevaplar ile öğrencilerin ikamet durumlarını kıyaslanması

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Cinsiyete göre dağılım

Şekil 2. Hane gelirinin dağılımı

Şekil 3. “İkinci bir tercih şansı olsa TF seçer miydiniz?” sorusuna verilen cevapların dağılımı

Şekil 4. Ölçekler arasındaki korelasyon dağılımı

Şekil 5. Uzaktan Eğitime Bakış Açısı'nın cinsiyete göre dağılımı

Şekil 6. Uzaktan Eğitime Bakış Açısı'nın öğrencilerin sınıflarına göre dağılımı

Şekil 7. Uzaktan Eğitime Bakış Açısı'nın kullanılan programa göre dağılımı

Şekil 8. Uzaktan Eğitime Bakış Açısı'nın Covid19'un psikolojik etkilerine göre dağılımı

Şekil 9. Uzaktan Eğitime Bakış Açısı'nın tercih edilen eğitim sistemine göre dağılımı

Şekil 10. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği puanı ile TF sınıflarına göre dağılımı

Şekil 11. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği puanı ile TF tercihlerine göre dağılımı

Şekil 12. Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği puanları ile Covid19'un psikolojik etkilerine göre dağılımı

Şekil 13. “Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesine verilen cevaplar ile cinsiyete göre dağılımı

Şekil 14. “Uzaktan eğitim ve pandemi süreci ile baş etmekte güçlük yaşamam nedeniyle okulu dondurmayı düşündüm.” önermesine verilen cevaplar ile kullanılan programın dağılımı

GİRİŞ VE AMAÇ

Eğitim her dđnem ve koşulda önem verilmesi ve tartişılması gereken bir konudur. Doğal afetler, savaşlar, hastalık ve salgınlar gibi eğitimi aksatan krizlerde eğitimin mümkün olan en kısa sürede normale döndürülmesi hedeflenerek çeşitli önlemler alınır ve hızlı çözümler üretilmeye çalışılır [1].

Çin’de 2019 yılı Aralık ayında başlayan ve bütün dünyaya hızlı bir Şekilde yayılan Severe Acute Respiratory Syndrome-Coronavirus 2 (SARS-CoV-2) kaynaklı Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) hastalığı, 2020 yılı başlarında hızlı bir yayılımla küresel bir sorun haline gelmiş ve Dünya Sağlık rgt (DSÖ) tarafından 12 Mart 2020’de pandemi olarak nitelendirilmiştir.

Bu süreçte önemli bulaşma zincirlerini kırarak toplumda hastalığın yayılımını en aza indirmek amacıyla eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmesi üzerine önerilerde bulunulmuştur. neriler doğrultusunda Yüksek ğretim Kurulu (YK) krizin yönetilebilmesi için hızlı harekete geçmiş ve eğitim- ğretimin 23 Mart 2020’den itibaren uzaktan eğitime dönüştürülmesi açısından kararlar almıştır. Böylelikle uzaktan eğitim hem süreci etkili idare edebilmek hem de öğrencilerin dönem kaybı ve mezun olamama gibi mağduriyetler yaşamaması için hızlı bir Şekilde hayata geçirilmesi gereken bir uygulama olmuştur ve bir yönüyle bu pandemi tüm dünyada online sistemlerin altyapı ve işleyişinin test edildiği yeni bir döneme kapı açmıştır [2, 3].

Dünya tarihinde önemli kırılma noktalarından biri olan pandemiler, kişileri yalnızca fiziksel sağlıkları yönünden tehlikeye atmakla kalmayıp aynı zamanda ruhsal sağlıklarında da akut veya kronik etkiler yaratabilirler. Özellikle salgının ilk kez tanındığı ve vakaların hızlı

arttığı evrede kişiler yaşadıkları yoğun panik ve kaygı ile anksiyete, depresyon gibi psikolojik bozulmalara yatkın hale gelmektedirler. Bununla beraber salgına yönelik temel tedbirlerden sosyal izolasyon, kişilerin alışkanlıklarını ve yaşam tarzını büyük oranda değiştirerek kişileri yalnızlığa itmiş, sosyal ilişkiler azalmıştır. Sosyal ilişkilerin ruh sağlığını koruyucu etkisi düşünüldüğünde ise salgının negatif ruhsal etkileri kaçınılmaz olmuştur. Bu kriz zamanlarında eğitim almak durumunda olan öğrencileri salgının getirdiği stresle beraber değişime uğrayan eğitim süreci de zorlamaktadır [3].

Çalışmamızın amacı, Namık Kemal Üniversitesi Tıp Fakültesi 4.sınıf, 5.sınıf ve 6. Sınıf ğrencilerinin eğitimine Covid-19 pandemisinin etkisi, bu yeni eğitim yapısıyla ilgili memnuniyet durumları ve depresyon düzeylerinin değerlendirilmesidir.

GENEL BİLGİLER

TIP EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Tarihsel süreçte tıp eğitiminin 3 önemli dönüm noktası olmuştur;

1. Flexner'den önceki dönem (1910 öncesi)
2. Flexner dönemi (1910-1970)
3. Topluma dayalı tıp eğitimi dönemi[4]

1910 Öncesi Dönemde Tıp Eğitimi

Hekimlik uygulamaları ve tıbbi bilimler insanlığın var oluşundan bu yana, felsefe, din, bilim, sosyoloji ve sağlık bilimlerindeki gelişmeler ile sıkı bir etkileşim içinde olmuştur.

Eski Çağ'da hastalıkların oluşumu konusunda metafiziksel etkilerden arınmış ilk görüşün sahibi ve ilk tıp okulunun kurucusu Hippocractes'ten (M.Ö. 460-377) sonra, 19. yüzyılın sonlarına kadar neden-sonuç ilişkisi gözetmeksizin tüm semptomların hastalık olarak kabul edildiği "hekimliğin bulgusal dönemi(antite morbid)" yaşanmıştır. Hastalıkların mikroorganizmalar sebebiyle ortaya çıktığını kanıtlayan Pasteur buluşuyla "hekimliğin laboratuvar dönemi" başlamış, ardından 1950'li yıllara kadar 'hastalık yoktur, hasta vardır' ilkesinin benimsendiği "hekimliğin klinik dönemi" yaşanmıştır. Koruyucu hekimlikten ziyade iyileştirici hekimlik uygulamalarının yürütüldüğü bu dönemlerden sonra 1950'lerden itibaren "çağdaş hekimlik" anlayışı geliştirilmiştir. Çağdaş hekimlik, kişiyi fiziksel, biyolojik ve sosyal çevresi ile bütünsel ele alan, sağlığı koruma, geliştirme ve rehabilitasyonu hedefleyen, 'kişilere sadece hastayken değil, sağlıklıyken de hizmet verilmesi' gerektiğini savunan hekimlik anlayışıdır [5].

1910-1970 Arası Dönemde Tıp Eğitimi

Bizim ülkemizde de uzun yıllardır benimsenmekte olan Flexner ilkeleri 1910'da Abraham Flexner'in Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Kanada'da bulunan 162 tıp fakültesini ziyaret ederek incelediği ünlü Flexner Raporu'nda ifade edilmiştir [6].

Flexner raporunun önerileri şunlardır (Flexner, 1910):

1. Tıp fakültelerine giriş ölçütlerinin yükseltilmesi
2. Tek tip tıp eğitimi entegrasyonu
3. Bilimsel bilgiyle desteklenmiş klinik eğitim
4. Tanı ve tedavi sürecinde problem çözme, eleştirel bakış açısı ve entelektüel sorgulamanın öne çıkarılması
5. Tıp fakülteleri ve toplum arasındaki organik ilişki
6. Tıp fakültesi eğitim müfredadının hastalıklardan korunma gibi halk sağlığı konularını içermesi
7. Kalitenin bozulmamasına özen gösterilerek bütün sosyoekonomik ve kültürel sınıflardaki kişilere tıp eğitimi fırsatı
8. Okul sayısının kontrollü olarak artırılması
9. Büyük derslikler yerine küçük gruplarda eğiticilerin öğrencilerle birebir ilgilenebildiği interaktif eğitim
10. Eğiticilerin tam-zamanlı çalışması ve tıp fakültesindeki görevlerini yapmalarına engel olmayacak gönüllü yardım çalışmaları dışında özel çalışmalarına izin verilmemesi
11. Ticarileşmeye karşı mücadele edilmesi[7]

Bu rapor yıllardır benimsenmiş olan tıp eğitiminin, genel eğitim - öğretim prensipleri doğrultusunda kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmesi gerektiğini göstermiştir. Tıp öğrencilerinin fizik, kimya ,biyoloji alanlarında sistematik bir şekilde eğitilmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur. Tıp eğiticilerinin araştırma ve eğitim etkinliklerini bir araya getirerek öğrenmeyi pekiştirmesi gerektiği bu nedenle de öğretim üyelerinin tüm zamanlarını araştırma ve eğitime ayırmalarının sağlanması için yeterli maaş verilmesinin gerekli olduğu bildirilmiştir. Bu tespitler kısa sürede akademik tıp eğitiminin temel ilkeleri halini almıştır [6].

Flexner raporu tıp eğitiminde belli başlı bazı değişimlere yol açmıştır. Raporun ardından ABD ve Kanada'da belirtilen şartları sağlamayan tıp fakülteleri kapatılmış ve rapordan önce 160 olan tıp fakültesi sayısı 85'e inmiştir. Nitelikli hekimler yetiştirilebilmesi için tıp fakültesine

alınacak öğrencilerin belirli bir seviyede eğitim almış olması şart koşulmuş, tıp eğitimi veren kurumların laboratuvar barındırması zorunlu tutulmuş, bu tedbirler tıp eğitiminde belli bir standartın yakalanmasını ve tıp eğitiminin çok daha nitelikli bir yapılandırmaya kavuşmasını sağlamıştır [4].

Flexner tıp eğitimi modeli, temel ve klinik bilimlerin kesin olarak ayrımını önerir. Bu modele göre temel bilimler ilk 1-2 yılda, klinik bilimler ise son 2-3 yılda okutulur. Akademisyen sistemin en temel rolünü üstlenir ve bilginin asıl kaynağını oluşturur. Öğrenciler pasif konumdadır, neyi öğrenmeleri gerektiğini eğiticiler kararlaştırır. Akademisyenler dersleri nasıl işleyecekleri konusunda tamamen özgürdür. Eğiticiler dersleri diğer eğiticilerden bağımsız bir şekilde hazırlar ve kendi istekleri doğrultusunda sunar. Bu durum da tekrarlara yol açabilir.

Flexner modeli planlaması kolay ve uygulaması kullanışlı olduğu için birçok fakülte tarafından benimsenmiştir. Carl tarafından 1991 yılında yapılan bir araştırmada, 31 ülkenin %92'sinde temel ve klinik bilimlerin tamamiyle ayrıldığı, sadece 9 ülkede temel ve klinik bilimlerin iç içe bir düzen içinde planlandığı saptanmıştır. Flexner sistemi sağlam ve değişime dirençli bir yapıya sahiptir, eğiticilerin bir çoğu da tıp eğitimi müfredadının değiştirilemeyecek kadar karmaşık olduğu görüşündelerdir. Ayrıca tıp fakültelerinde bu değişimi gerçekleştirebilecek güçlü altyapıların olmadığı tespit edilmiştir [6].

1970'ten Günümüze Tıp Eğitimi

Flexner modeli eğitim birçok olumlu getirilerinin yanında, uygulandığı seneler boyunca tıp eğitiminde bir takım olumsuzluk ve eksiklikler de açığa çıkartmıştır . Klasik tıp eğitiminin bilgi yükünün öğrenci kapasitesi aşması; temel bilimler ve klinik uygulamaların birbirinden bağımsız bir müfredatta sunulması; klasik tıp eğitiminin sağlık hizmetini sadece üçüncü basamak bakış açısıyla vermesi, klasik eğitim ile yetişen hekimlerin toplumun sağlık gereksinimlerine yanıt verememesi bu olumsuzluklar arasındadır.

Öğrenciler bu modelde eğitimlerinin önemli bir kısmını kalabalık amfilerde, laboratuvarlarda ve üniversite hastanelerinde alıp; toplumdaki, toplumun sağlık problemlerinden ve ileride çalışacakları sağlık sisteminden uzakta üçüncü basamakta yetişmektedirler. Tıp fakültelerinin verdikleri bu eğitim şekli ile yetişen hekimler hizmet verecekleri toplum yapısını, çalışacakları sağlık sistemini tanıyamıyor ve karşılaştıkları

sağlık problemlerinin farkına varamıyorlardı. Bu sebeple klasik eğitim programı toplumda sıkça görülen ve öncelik gerektiren temel sağlık sorunlarından bihaber nesiller yetişmesine neden olmaktadır ve toplumun sağlık standartlarını yükseltme gayesini karşılayamamaktadır [8].

1978'de Alma Ata'da gerçekleşen temel sağlık hizmetleri konferansında "2000 yılında herkese sağlık" hedefi belirlenmiştir (DSÖ, 1988). Bu hedefe ulaşabilmek ve toplumun sağlık standartlarını yükseltebilmek; toplumla iç içe ve öncelik gerektiren sağlık problemleriyle tanışık, bunların korunma ve tedavi yollarını bilen hekimlerin yetiştirilmesinden geçmektedir [4].

Dünya Hekimler Birliği tarafından 1988 yılında yayınlanan Edinburg Bildirgesi'nde de benzer sorunlar üzerinde durulmuştur ve tıp eğitimin amacı "bütün toplumun sağlık düzeyini yükseltecek hekimler yetiştirmektir" şeklinde tanımlanarak bazı tavsiyelerde bulunulmuştur. Bu tavsiyelerde tıp eğitiminin, toplumda sıkça rastlanan sağlık problemlerini ve toplumun temel sağlık ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği bildirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere yalnızca tıbbi bilgilerin yanı sıra mesleki beceri ve sosyal değerlerin de kazandırılması ve eğitimin yaşam boyu sürmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Tüm bu rapor ve bildirimler, hizmet vereceği toplumun temel sağlık sorunlarının farkında, bunlardan korunma yöntemlerini bilen, tedavi yollarına hakim olan hekimlere ve bu hekimleri yetiştirebilme kapasitesinde sahip bir eğitim sistemine olan ihtiyacı göstermektedir.

Tanımlanan tüm bu ihtiyaçlar ve tavsiyeler tıp eğitiminde bir değişim rüzgarı başlatmış ve birçok tıp fakültesinde yankı bulmuştur. Pek çok tıp fakültesi içinde barındıkları toplumun öncelikli sağlık problemlerini saptayarak eğitim programlarını bu yönde şekillendirmişlerdir. Böylelikle tıp eğitim tarihinde ilk defa eğitim programları, hizmet verilen toplumun öncelikli sağlık problemleri baz alınarak düzenlenmiş ve toplum yönelimli bir eğitim programı planlanmıştır [4].

ULUSAL ÇEKİRDEK EĞİTİM PROGRAMI

Tıp eğitiminin kalitesinin yükseltilmesine yönelik 1980'lerin başından beri devam eden süreçte 1988 yılında yayınlanan Edinburg Bildirgesi ve 1993 yılında yayınlanan Dünya Tıp Eğitimi Zirvesi Önerileri dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Edinburg Bildirgesi'nde tıp eğitiminin temel hedefi tüm bireyler için sağlığın gelişimine katkıda bulunacak hekimler

yetiştirmek olarak tanımlanmıştır. Hekim adaylarının dikkatli bir gözlemci, duyarlı bir dinleyici, iyi bir iletişimci ve etkin bir klinisyen olarak yetiştirilmeleri hedeflenmektedir.

Türkiye’deki tıp fakültelerinin eğitim programlarının ele alındığı, ulusal tıp eğitimi konu başlıklarının belirlendiğı Çekirdek Eğitim Programı tıp eğitimi gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Hacettepe, Ankara, Gazi, Dokuz Eylül, Marmara ve Cerrahpaşa Üniversiteleri Tıp Fakülteleri temsilcilerinin oluşturduğu Ulusal Çekirdek Eğitim Programı Oluşturma Çalışma Grubu çalışmalarını 2001 yılında sonuçlandırmıştır [9].

Çalışmalar sonucu oluşturulan Ulusal Çekirdek Programı (UÇEP) ile ilk kez toplumun ihtiyaçlarına yönelik donanımlı hekim yetiştirmek amacıyla eğitim programlarında bulunması gereken konular belirlenmeye çalışılmıştır [10].

Birçok fakülte kapsamındaki anabilim dalı ve öğretim üyelerinin katkılarıyla Nisan 2013’te başlayan çalışmalar doğrultusunda UÇEP yeniden yapılandırılmış, 12 Mayıs 2014 tarihinde Üniversitelerarası Kurul toplantısında kabul edilerek UÇEP-2014’ün 2015-2016 eğitim - öğretim yılı itibariyle bütün tıp fakültelerinde yürürlüğe girmesi kararlaştırılmıştır [11].

UÇEP’in 6 yılda bir güncellenmesi kararı verilmiş ve UÇEP-2020 Tıp Dekanları Konseyi gözetiminde bir araya gelen çalışma grubunun bir sene süren çabalarıyla güncel halini alarak UÇEP-2020 yayınlanmıştır [12].

2008 yılında Tıp Sağlık Bilimleri Eğitim Komisyonu’ndaki çalışmalarla, Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) tarafından bulunan tavsiyeler incelenerek ve mühendislik fakülteleri örnek alınarak Tıp Dekanları Konseyi gözetiminde Ulusal Tıp Eğitimi Akreditasyon Kurulu (UTEAK) kurulmuştur. UTEAK’ın temel amacı; mezuniyet öncesi tıp eğitim ve öğretimini iyileştirilmesi için tıp fakültelerine yol göstermek, gelişimlerini desteklemek, işleyişlerini izleyip devamlılığını sağlamak, tıp eğitiminin uluslararası standartlar çerçevesinde verilebilmesine ortam hazırlamak ve böylece ülkenin ihtiyaçlarına uygun, donanımlı hekimlerle toplumun sağlık seviyesinin yükseltilmesini sağlamaktır [13].

TIP EğİTİMİNİN HEDEFLERİ

1988 yılında Dünya Tıp Eğitimi Federasyonu düzenlediğı Edinburgh Konferansı’nda tıp eğitiminin amacını net bir biçimde tanımlamıştır; tıp eğitiminin amacı, tüm toplumun

sağlıklı olma halini idame ettirmek amacıyla hekim yetiştirmektir. Bu toplantıda özellikle tıp eğitiminin sadece hastanelerle sınırlı kalmaması, tüm sağlık kaynaklarının eğitime destek olacak biçimde yönlendirilmesi ve özellikle ulusal sağlık problemlerini kapsayacak düzeyde düzenlenmesi gerektiği bildirilmiştir [13].

Ohio Eyalet Üniversitesi Tıp Fakültesi tarafından yürütülen bir 2014 araştırması, tıp fakültesi eğitiminin en önemli yönlerini klinik problem çözme, bilgiye nasıl ulaşabileceğini öğrenme, yatak başı iletişimi geliştirme, ekip çalışması, teknoloji eğitimi ve klinik araştırmaya teşvik olarak raporlamıştır [14].

Tıp eğitiminin temel hedefleri:

- a) Hekimleri hizmet verecekleri toplumun sağlık ihtiyaçlarıyla uyumlu bilgi, tutum ve beceriyle yetiştirmek,
- b) Uygulamada yüksek kalite standartlarına ulaşılmak ve bunun sürekliliğini sağlamak,
- c) Öğrencileri fakülte ve meslek hayatlarında yeniliklere açık olmaya teşvik etmektir [15].

MEZUNİYET ÖNCESİ TIP EĞİTİMİ

Tıp Eğitiminde dünyada ve Türkiye'de kullanılan üç temel sistem vardır: klasik, entegre ve probleme dayalı sistem.

- 1- Klasik sistem; bir hekimin kazanması gereken bilgi ve becerileri belli bir sıralamayla üst üste yığarak öğretmeyi esas alır. Tıp bilimini oluşturan disiplinleri bütünlük ve zaman sırası içinde öğrenciye aktarır. Amaç öğrencilere öncelikle insan organizmasının normal işleyişini sonra da anormal durumların öğretilmesi, ardından hekimlik uygulamalarına yönelik bir klinik eğitim dönemi ile eğitimin tamamlanmasıdır.
- 2- Entegre sistemde, tıp bilimindeki disiplinlerin eğitim dönemi içinde yatay ve dönemler arası entegrasyonu amaçlanır. Böylece eğitimlerin disiplinlere ait özel konular olması önlenir. Bir anlamda eğitimin her bileşeni, zaman sıralamasında kendinden önceki bileşenin desteği ya da üstüne kurularak bir sonrakini destekler ya da zemin oluşturur. Böylece farklı disiplinlerin bakış açıları ile yığılımlı ve bütünsel bir öğrenmeye ulaşılabilir. Bu model Türkiye'de ilk kez Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 1963'te uygulamaya koyulmuştur.
- 3- Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) göreceli yeni, ancak kökleri 20.Yüzyılın başlarına kadar uzanan bir eğitim yöntemidir. Probleme dayalı öğrenme kavramı, modern

bilimsel teorinin eğitim - öğretim alanına uyarlanmasıdır. Temel prensibi, öğrenenleri mesleki hayatlarında karşılaşacakları durumların bir benzetmesi sayılabilecek koşullarla karşı karşıya getirmek, bu durumları çözmelerinde rehberlik ederek kendi kendilerine araştırmalarını ve öğrenmelerini sağlamaktır. İlk kez altmışlı yılların ortasında McMaster Üniversitesi'nde uygulanan bu yöntem ve aktif eğitim geleceğin hekimlerini eğitmek için uygun bir model olarak birçok tıp eğitimcisi ve Türk Tabipleri Birliği tarafından önerilmektedir. Bu önerilerle probleme dayalı öğrenmeyi ilk benimseyen Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi olmuştur [16].

Dünya Sağlık Örgütü(DSÖ) 1996'da hekimin sağlık sistemleri içindeki rolünü, birey ve toplum sağlığı, tedavi edici ve koruyucu sağlık hizmetleri arasında dengeyi kurabilen, uygun teknolojiyi maliyet etkin şekilde kullanabilen ve ihtiyaçları giderek artan topluma karşı başarılı olacak şekilde kendini eğitmeye açık kişiler olarak tanımlamıştır. Geleceğin hekimleri için “the five star doctor” tanımını yapmış ve bu hekimlerin iyi birer hizmet sunucu, iletişimci, karar verici, yönetici ve toplum liderliği vasıflarına sahip olmaları gerektiğini bildirmiştir [11].

Dünya Tıp Eğitimi Federasyonu (WFME), tıp eğitiminin en üst düzeyde bilimsel ve etik standartlara ulaştırılması amacıyla 1998 yılında “Tıp Eğitiminde Uluslararası Standartlar” programını başlatmıştır. 2003'te Kopenhag'da düzenlenen Tıp Eğitimi Dünya Konferansı'nda sunulan bu program kapsamında belirlenen evrensel standartlar doğrultusunda tıp eğitimi 3 temel döneme ayrılmıştır; temel/mezuniyet öncesi tıp eğitimi, mezuniyet sonrası tıp eğitimi ve hayat boyu /devamlı mesleki gelişim dönemi [17].

Mezuniyet öncesi tıp eğitiminde standartlar temelde dokuz ana grupta yapılandırılmıştır:

1. Misyon ve vizyon
2. Eğitim Programı
3. Öğrencilerin Değerlendirilmesi
4. Öğrenciler
5. Akademik Kadro
6. Eğitim Kaynakları
7. Program Değerlendirilmesi
8. İdare ve Yönetim
9. Sürekli İyileştirme [18]

İngiltere'de tıp eğitimi standartlarını belirleyen Genel Tıp Konseyi tıp fakültesi mezun yeterliliklerini 2009'da Tomorrow's Doctors serisinde belirlemiş ve 2015'te güncellemiştir.

Bu seri ile mezun yeterlilikleri üç başlık altında toplanmış, ilaveten öğrenmeleri gereken tanı ve tedavilere özgü pratik uygulamaları da listelenmiştir. Tomorrow's Doctors'da üç başlık altında belirlenmiş olan yetkinlikler şunlardır: [19, 20]

1. Bir akademisyen ve bilim adamı olarak;

- Tıbbi uygulamaları sosyal, psikoloji ve biyomedikal bilimlerin usulüne göre yapmak
- Tıbbi uygulamalarını toplum sağlığı ve sağlığın geliştirilmesini üzerine inşa etmek
- Tıbbi araştırmalarda bilimsel yöntem ve yaklaşımları uygulamak

2. Bir uygulayıcı olarak;

- Hasta muayenesi yapabilmek
- Klinik vakalara tanı koymak ve vakaları yönetebilmek
- Hastalarıyla ve meslektaşlarıyla etkin iletişim kurabilmek
- Acil durumlarda tıbbi bakım verebilmek
- Etkin, güvenli ve ekonomik ilaçları belirlemek ve kullanmak
- İşlemleri güvenli ve etkin bir şekilde yürütebilmek
- Tıbbi bilgileri etkili kullanabilmek

3. Bir profesyonel olarak;

- Etik kurallara göre hareket etmek
- Bir ekip içinde çalışabilmek
- Hastaları korumak ve hasta bakımını ilerletmek

Bu tür değerlendirmelerin dört temel amacı bulunmaktadır; öğrencilerin kabiliyetlerini en iyi şekilde kullanarak yol göstermek ve motive etmek, toplumu yetersiz yetişmiş hekimlerden korumak, gelecekteki eğitim başvuruları için bir temel oluşturmak ve son olarak hızla küreselleşen dünyada hekimler için yeterli bir standart oluşturarak karşılıklı uyumu sağlamaktır [21].

TÜRKİYE'DE TIP EĞİTİMİ

Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi'nde ilk tıp fakültesi 1933'te İstanbul Üniversitesi'nde açılmıştır ve klasik eğitim anlayışla, dersliklerdeki derslerden oluşan, disiplin temelli, eğitici merkezli bir eğitim programı benimsenmiştir. 1963'te Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin kurulmasıyla süregelen modele, organ-sistem temelli bütüncü eğitim

yaklaşımı da eklemiştir [9]. 1981’de 2547 sayılı kanun çerçevesinde Yükseköğretim Kurulu’nun kurulmasıyla tıp fakültelerinin sayısı hızlı bir artmıştır.[13] 1996 yılında ise Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi eğitim programını öğrenci merkezli, probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile yapılandırarak Türkiye’de ilk kez PDÖ temelli eğitim sistemini benimseyen fakülte olmuştur. Yıllar içinde farklı eğitim programlarının entegrasyonu ile fakülteler tek bir yaklaşım yerine, hedefleri ve imkanları ölçüsünde çeşitli yaklaşımların harmanlandığı karma yaklaşımları kullanmaya başlamışlardır [9].

Türkiye’de toplam 6 sene süren tıp eğitimi, ilk 3 sene amfi dersleri, ikinci 3 sene ise fakülte hastanelerindeki klinik içinde teorik ve uygulamalı dersler şeklinde ilerler. Bazı tıp fakültelerinde ise, eğitim yabancı dil ağırlıklı olarak verilmekte ve eğitim süresine 1 yıl İngilizce hazırlık eklenerek bu fakültelerdeki tıp eğitimi süresi 7 yıla çıkmaktadır. Mezuniyet öncesi tıp eğitimi alan hekim adayı, aynı zamanda 6 yıllık eğitim süresinin ilk 4 yılında lisans eğitimi, son 2 yılda ise lisansüstü eğitimlerden biri olan yüksek lisans eğitimi almış olur. Ülkemizde temel tıp eğitimi bitiren öğrenciler, “tıp doktoru” unvanını almaya hak kazanırlar ve sağlık bakanlığı tarafından “pratisyen hekim” diploması verilir. Dünyada ve ülkemizde, artık klasik eğitimin alternatifi ve desteği olabilecek eğitim modelleri geliştirme çalışmaları devam etmektedir [22].

21 Nisan 1977’de kurulan İstanbul Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Araştırma Enstitüsü Türkiye’de tıp fakülteleri arasında tıp eğitimi konusunda çalışmalar yapan ilk özel birimdir. 1999 yılında tıp fakülteleri içerisinde ilk Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde açılmıştır. 1970 yılında 9 olan tıp fakültesi sayısı 2000 yılında 47’e ulaşmıştır. Tıp fakültelerine kabul edilen öğrenci sayısı 1975 yılında 1917 iken, 1983 yılında 5367’ye kadar yükselmiştir. Öğretim üyesi/öğrenci oranı ise 1997 yılında 6 iken, 2010 yılında 3,5’a gerilemiştir [9].

2021-2022 eğitim-öğretim yılı itibariyle YÖK verilerine göre yükseköğretim kurumlarında aktif olarak tıp eğitim ve öğretiminin verildiği devlet tıp fakültelerinin sayısı 91’dir. Tıp eğitimi alan 110 bin 331 öğrenciden 92 bin 159’u devlete ait tıp fakültelerinde, 18 bin 152’si ise vakıf üniversitelerine bağlı tıp fakültelerinde öğrenim görmektedir [23].

UZAKTAN EĞİTİM TANIMI

Eğitim devamlı bir biçimde gelişen ve değişen canlı bir süreçtir. İnsanı etkileyen her türlü olay dolayısıyla eğitimi de etkilemektedir. Bu doğrultuda günümüzde hayatımızın her alanında karşımıza çıkan teknoloji, teknolojik araçlar vasıtasıyla bireyleri zamanla daha fazla bilgi ile buluşturmaktadır. Günümüz ekonomisi bilgi ve teknoloji ekonomisi olarak kabul edilecek olursa, tüm toplumların amacı eğitimden sağlığa her alanda bilişim teknolojilerini ve yaşam boyu eğitimi kullanarak toplumu geliştirmek ve kendilerine yer edinmeye çalışmaktır. Bu süreçte yararlanılabilecek en etkili araçlardan biri de uzaktan eğitimidir [24].

United States Distance Learning Association (USDLA) Uzaktan Eğitim tanımını; eğitimin video, audio grafik, uydu, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi gibi elektronik araçlar üzerinden uzaktaki kişilere ulaştırılması olarak yapmıştır [25].

Bunun dışında uzaktan eğitim ile ilgili ulusal ve uluslararası eğitim dünyasında pek çok tanım yapılmıştır:

Moore ve Kearsley, uzaktan eğitimi öğrenci ve öğretmenlerin farklı yerlerde bulunduğu, ve çeşitli teknolojiler yardımıyla ve özel ders tasarımları aracılığıyla eğitim yöntemlerinin uygulanmasını gerektiren, planlı ve kurumsal bir düzenleme olarak tanımlamıştır.

Alkan'a göre uzaktan eğitim, geleneksel öğrenme-öğretme tarzlarının sınırlılıklarından dolayı sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitimin işleyişini planlayanlar, eğitim uygulayıcıları ve öğrenciler arası iletişimin çeşitli aracı platformlarla belirli bir merkezden sağlandığı bir eğitim yöntemidir.

Uşun ise uzaktan eğitim, kaynak ve alıcıların öğretme-öğrenme sürecinin büyük bir kısmında birbirlerinden farklı ortamlarda bulunduğu, görsel teknolojiler (video, televizyon), işitsel araçlar (telefon, radyo) ve yazılı - basılı materyaller kullanılarak, alıcılarına yaş, amaç, zaman, yer ve yönetim gibi konularda bağımsızlık ve esneklik imkanı sunan, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişimin ise televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli araçlarla sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi pratiği olarak tarif etmiştir [26].

Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere uzaktan eğitimde amaç; eğitimin aksamasına neden olabilecek zaman ve coğrafi kısıtlamaları ortadan kaldırarak, gelişen teknolojiye ayak uyduran, zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitime katkı sağlayan sistemlerle bireylere eğitim - öğretim fırsatı sunmaktır [25].

Uzaktan eğitim temelini oluşturan süreç, yazılı kaynakların basılı hale getirilerek çoğaltılması ve bu sayede dağıtımına uygun ve kolay erişilebilir olmasıyla başlamıştır. Ardından bilgisayar destekli sistemlerin entegrasyonu, çoklu ortam araç ve tekniklerinin kullanılması, içeriklere internet aracılığıyla hızlı ve uygun maliyetle ulaşılması sağlanarak günümüzdeki şeklini almıştır. Artık uzaktan eğitim yeri geldiğinde örgün eğitime destek, yeri geldiğindeyse başlı başına bir eğitim tekniği olarak kabul görmektedir [27].

Uzaktan eğitimin birçok uygulama tekniği vardır ve bunların arasından da çevrimiçi öğrenme türlerinin sıkça kullanıldığı görülür. Bu doğrultuda dersler senkronik (eş zamanlı) ve asenkronik (eş zamansız) şeklinde yürütülebilmektedir. Senkronik eğitimde öğrenciler ve öğretmenler bir zaman belirler ve dersleri canlı olarak işlerler. Bu modelde yüz yüze eğitime olabildiğince yakın ve aktif bir ortam oluşturmak amaçlanır. Öğrencilere sınıf içi etkileşim ve tartışma, anlık olarak anlaşılmayan kısımlarla alakalı soru sorma ve kendilerini ifade etmek için fırsat verilir. Eş zamansız eğitim ise öğrencilerin istedikleri anda internet üzerinden ders içeriğine erişebildikleri, eğitici ve öğrencilerin eş zamanlı olarak çalışma imkânı bulamadıkları bir ortam sunulur. Öğreten ve öğrenenler arasındaki iletişim temel olarak e-posta ve çevrimiçi forumlar üzerinden gerçekleşir [28].

Uzaktan eğitim, kökleri yaklaşık üç asır öncesine kadar uzanan interdisipliner bir yaklaşımdır. 2000'li yıllardan sonra teknolojiye izlenen gelişmeler, erişimin hızlanması, , network uygulamalarının öne çıkması, ses ve görüntü paylaşımının kolaylaşmasıyla beraber eğitimde teknolojinin yeri oldukça önem kazanmıştır. Bunun yanı sıra web üzerinden hazırlanan içerikler ve bu içeriklerin öğrenme ortamlarına aktarılması, canlı ders ekranlarına artan talep ile uzaktan eğitim uygulamaları gelişmiştir. Özellikle de eğitim alan nüfusun artışıyla katlanan bilgi talebini karşılayamayan yüz yüze eğitim için uzaktan eğitim değerli bir alternatif haline gelmiştir.

Bunun yanında uzaktan eğitim bireysel öğretimi temel alır ve öğrenme sürecinden kişi kendi sorumludur. Bu nedenle uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin öğrenme becerilerini ilerletebilmesi, kendi öğrenme sürecini planlayabilmesi ve kontrol etmesi beklenmektedir. Yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında iletişim ve etkileşimin daha az olduğu uzaktan eğitimde sınırlılıkların en aza çekilmesi ve eğitim sürecinin başarılı sonuçlanması için öğrenci ve öğretmenlerin işbirliği içinde öğrenme süreçlerinin çok iyi planlanarak uygulaması ve değerlendirmesi gerekmektedir [29].

UZAKTAN EĞİTİM İLE İLGİLİ KAVRAMLAR

E-Öğrenme, eğitimin farklı coğrafi bölgelerde bulunan eğitimci ve öğrenci tarafından bilişim teknolojileri kullanılarak sürdürülmesidir. E-öğrenmede eğitim materyalleri bilgisayara aktarılır ve internet üzerinden öğrenen pozisyonundaki bireylere iletilir. E-öğrenmenin üç tür uygulama yolu vardır. Bunlar:

1. Senkronize (eşzamanlı): Öğrenen ve eğiticinin aynı anda farklı ortamlarda bilgisayar üzerinden internet aracılığıyla bir araya geldiği bu yöntemde ders sırasında öğrenci diğer tüm öğrenciler ve eğitici ile yazılı, sesli veya görüntülü olarak etkileşimde bulunabilmekte ve bu şekilde eğitimini sürdürmektedir.
2. Asenkronize (eşzamanlı olmayan): Asenkronize yöntemde ise dersler eğitici tarafından önceden hazırlanır ve öğrenciler istediği zaman bu derslere ulaşabilirler. Eğitici ve öğrenci aynı anda iletişime geçmemektedir. Bu sayede öğrenciler istedikleri an bu dersleri izleyebilir ve eğitimlerini tamamlayabilirler. Öğrenciler eğitimciler ile mail, forumlar üzerinden iletişime geçebilir ve diğer öğrencilerle bu yollarla bilgi paylaşımında bulunabilirler.
3. Karma model: Karma modelde ise aynı anda her iki yöntem de kullanılarak dersin bir kısmı senkronize, belirli kısımları ise senkronize olarak işlenmektedir [30].

İnternet Tabanlı Eğitim: İnternet altyapısını kullanan tüm eğitim modellerini içeren genel bir yaklaşım olarak tanımlanır. Geleneksel postanın yerini alan elektronik postalar, internet ağını kullanan telekonferans görüşmeleri, basılı kaynakların alternatifi olan elektronik kitaplar bu modelin araçlarıdır. Bunların arasından günümüzde en yaygın olarak kullanılan ise Web Tabanlı Öğrenme modelidir.

Web Tabanlı Eğitim: Web Tabanlı Eğitim’de, İnternet Tabanlı Eğitim’de kullanılan farklı araçların hemen hepsinden faydalanılmaktadır. İçerik erişimi için HTML sayfa yapıları oluşturulmakta, iletişimin sağlanması ve sağlıklı olarak yürütülmesi için elektronik posta listeleri düzenlenmekte, etkileşimin artması için tartışma ortamları ve sohbet programları kullanılmaktadır [27].

Mobil Öğrenme : Mobil öğrenme, mobil cihazlar ve kablosuz ağ üzerinden, eğitim ve öğrenmenin desteklenmesidir . Mobil öğrenme e- öğrenme ve uzaktan eğitim kapsamında yer alan bir kavramdır. Mobil öğrenme için m-öğrenme, hareketli iken öğrenme, kişiselleştirilmiş

öğrenme, her yerde öğrenme gibi tanımlar kullanılmaktadır. Mobil öğrenme yeni nesil uzaktan eğitim olup, geleneksel e-öğrenmenin günümüz şartlarına uyarlanmış halidir [31].

ACİL UZAKTAN EĞİTİM

Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları yapılandırılmış öğrenme çerçevesinde uzun ve köklü bir geçmişe sahiptir. Uzaktan eğitim ve acil uzaktan eğitim kavramları her ne kadar benzerlik gösterse de birbirinden ayrılan ince ama önemli detaylara sahiptir. İlgili kavramları anlayabilmek ve etrafında dönen tartışmaları daha iyi yorumlayabilmek için aralarındaki önemli farklardan bahsetmek gerekmektedir. Bu ayrımlar şu şekilde özetlenebilir:

- Birinci ayırım, acil uzaktan eğitimin bir zorunluluk olmasına karşın uzaktan eğitimin bir seçenek olmasıdır.
- İkinci ayırım, acil uzaktan eğitimin mevcut gereksinim çerçevesinde geçici çözümler üretmeye çalışması, uzaktan eğitiminse yaşam boyu öğrenmeyi amaç edinerek kalıcı çözümler üretmeye çalışmasıdır.
- Üçüncü ayırım, acil uzaktan eğitim kriz anlarında eldeki imkanları eğitimi ayakta tutmak amacıyla kullanır. Uzaktan eğitim ise verildiği alana dair o güne kadar elde edilen birikimleri, belirli bir hedef doğrultusunda, sistematik ve planlı çalışmalarla harmanlayıp eğitimi her daimsürdürülebilir hale getirme çabasıdır.
- Son olarak dördüncü ayırım ise acil uzaktan eğitim kavramının İngilizce karşılığı olan “emergency remote education” kavramı ile uzaktan eğitim kavramının İngilizce karşılığı olan “distance education” kavramlarıdır. Her ne kadar Türkçe’de “remote” ve “distance” uzaklık anlamına geliyor olsa da aslen “remote” kavramı ile fiziksel uzaklık kastedilirken “distance” kavramı ile fiziksel, psikolojik ve etkileşimsel uzaklık kastedilmektedir [32].

UZAKTAN EĞİTİMİN TERCİH EDİLME SEBEPLERİ VE YARARLARI

Geleneksel eğitim kişiler için eğitim merkezine olan mesafe, kapasite eksikliği, eğitmen yetersizliği çeşitli engeller teşkil etmektedir. Bu sorunları en aza indirmek amacıyla birçok eğitim kurumu çeşitli düzenlemelerle uzaktan eğitimi benimsemiştir. Uzaktan eğitim eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için iyi bir fırsattır; özürllüler, çalıştığı için okula gidemeyenler, coğrafi nedenlerden dolayı okula ulaşımı kısıtlı olanlar, kendilerini asıl mesleklerinin haricinde farklı alanlarda geliştirmek isteyenler uzaktan eğitimden yararlanabilir [33].

Uzaktan eğitim etkin bir şekilde kullanıldığı sürece yüz yüze eğitim kadar etkili ve başarılı bir eğitim modelidir. Bu model yetişkin eğitimindeki sınırlamaları ortadan kaldırarak, onlar için ikinci bir şans tanımaktadır [34]. Esnek çalışma mecburiyetinde olan öğrenciler için nitelikli bir şekilde sunulan bir uzaktan eğitim faaliyeti gereksinimlere cevap verebilen oldukça başarılı bir sistem olabilir [35]. Mobil cihazlar ise bilgiye gereksinim duyulan anda erişim fırsatı, farkında olmadan öğrenme, zaman ve mekândan bağımsız öğrenme ve hayat boyu öğrenme gibi kazanımlar sağlamaktadır [31].

Eğitimi sınıflarda gerçek zamanlı olarak almaya alışmış olan kişiler için en önemli adım, kişilere asenkron eğitimin de çok etkili bir yöntem olduğunu göstermektir. Öğrenme ve öğretmenin çoğu yönü için katılımcıların aynı anda iletişim kurması gerekmez [36]. Uzaktan eğitimde zengin, esnek ve etkileşim olanağı sunan bir eğitim ortamı oluşturularak geleneksel eğitimin kalıplaşmış yapısının dışına çıkılabilir ve bireylere daha etkili bir eğitim fırsatı sunulabilmektedir [25]. Geleneksel eğitim sistemlerinde öğrencilerin yaşadığı başarısızlık anksiyetesi uzaktan eğitim sisteminde genel olarak azalmaktadır. Bu nedenle kişiler, yüz yüze eğitimin yapıldığı sınıflarda eğitim almaktansa uzaktan eğitim programlarına katılmayı tercih edebilmektedirler [37].

Uzaktan eğitim öğretilere de birçok açıdan kolaylık sağlamaktadır. Örneğin asenkron çalışma öğretmenlere öğrencilerin ders taleplerini göz önünde bulundurarak öğrenme materyalleri hazırlamada esneklik sağlar. Öğretmenlerin materyali belirli bir zamanda teslim etmesi gerekmez: isteğe bağlı erişim için çevrimiçi olarak yayınlanabilir ve öğrenciler programlarına uygun olarak bloglar ve e-posta kullanarak etkileşimde bulunabilir. Öğretmenler düzenli aralıklarla öğrenci katılımını kontrol edebilir ve belirli ihtiyaçları veya soruları olan öğrenciler için çevrimiçi randevular oluşturabilir. Asenkron bir dijital sınıf oluşturmak, öğretmenlere ve öğrencilere daha fazla nefes alma alanı sağlar [36].

Özetle uzaktan eğitim sisteminin faydaları sıralanacak olursa;

- Bilgi tek bir merkezinden tüm dünyaya iletilebilir,
- Öğrencilerden hızlı ve ayrıntılı bir şekilde geribildirim alınabilir ve aynı şekilde eğiticiler öğrencilere zaman kaybetmeksizin dönüş yapabilir,
- Zaman sınırlamasını ortadan kaldırarak kişinin kendisi daha özgür hissetmesini sağlar ve böylece öğrenci motivasyonunu yüksek tutar,
- Değerlendirme ve derecelendirme objektif olarak yapılabilir,

- Öğrenci istediği konumdan bilgiye ulaşabildiğinden mesafe engeli ortadan kaldırılır, [38]
- Eğitime alınacak öğrenci kapasitesini düşüren derslik, bina, eğitici ve eğitim materyali gibi pek çok unsuru maliyet etkin bir şekilde planlamaya olanak sağlar, [25]
- Kişileri bireysel ve bağımsız öğrenmeye yönlendirerek bireye öğrenme sorumluluğu kazandırır,
- Kitle eğitimini kolaylaştırarak daha fazla öğrencinin uzmanlardan yarar görmesine vesile olur,
- Bilgiye ilk kaynaktan ulaşımı ve eğitim programlarında standart sağlayarak fırsat eşitsizliğini en aza indirger.

Kısacası uzaktan eğitim, eğitim hizmetlerinden faydalanmak için kişilerin belli bir yaş ve öğrenim düzeylerinde olmak ve belirli merkezlerde bulunmak gibi engelleri ortadan kaldırılarak eğitim imkanlarını seçilmiş sosyal grupların tekelden kurtarmayı hedefler ve tüm bu özellikleriyle geleneksel yüz yüze eğitimin sadece bir alternatifi ya da yedeği olarak kabul edilemeyecek ayrı bir eğitim modelidir [39].

UZAKTAN EĞİTİMİN SINIRLILIKLARI VE UZAKTAN EĞİTİMDE YAŞANAN SORUNLAR

Uzaktan eğitim, eğitimin sürdürülebilirliğini ve yaşam boyu öğrenmeyi sağlama, öğrenci ve eğitmenin farklı mekanlarda olmasıyla eğitim maliyetlerini düşürme gibi birçok yararına rağmen metot ve zamanlama açısından bazı sınırlamalar içermektedir. Ayrıca altyapı eksikliği (yazılım, donanım vb.), ekonomik etkenler, teknik eleman eksikliği, toplumun ve özellikle öğrencilerin yeterince bilinçlendirilmemesi, bilgi teknolojilerinden faydalanma konusunda bölgesel farklılıklar gibi pek çok faktör de e-öğrenmenin ve dolayısıyla uzaktan eğitimin önünde engel teşkil etmektedir [40].

Geniş kitlelere yönelik uzaktan eğitim uygulamalarında uzaktan eğitim sistemlerinin etkinliğini arttırabilmek için iletişim teknolojilerine erişim olanağı ve cinsiyet, azınlık, dil, din vb. gibi konularda eşitlik sağlanması hayati önem taşımaktadır. Fakat öğrencileri internet ortamına taşımak, eğitim sistemindeki derin eşitsizlikleri (cihaz sahipliği olmaması, güvenli internet bağlantısı yokluğu, ebeveynlerin gücü ve farkındalığı vb.) gün yüzüne çıkarır. İlâveten eğitim ortamında aile desteğine ihtiyaç duyan öğrenciler için, ebeveynlerin çocuklarının

çevrimiçi öğrenmeye geçişine yardımcı olmaya yetecek dijital okuryazarlık düzeyine sahip olmamaları ya da evde eğitime ayıracak yeterli vakitlerinin bulunmamasının eşitsizliklere sebep olduğubelirtilmektedir[41].

Uzaktan eğitimin belli başlı sınırlılıkları sıralanacak olursa,;

- Öğrencilerin sosyalleşememeleri,
- Eğitim ortamında iletişim konusunda önem arz eden göz kontaktı ve yüz yüze etkileşimin kurulamaması,
- Eğitim esnasında ortaya çıkabilecek sıkıntı ve problemlerin hızlı ve etkili bir biçimde çözülememesi,
- Kendi kendine ve yardımsız öğrenme alışkanlığı bulunmayan öğrenciler üzerinde yeterli etkinin görülememesi,
- Bireysel çalışma alışkanlığı bulunmayan kişiler için planlama zorluğu,
- Başka bir işte çalışan kişilerin dinlenme zamanını alma,
- Derslerin uygulamaya dökülememesi,
- Pratik eğitim olanağı sunulmadığı için beceri ve tutuma yönelik öğretilerin etkili bir şekilde aktarılamaması,
- Ulaşım imkânlarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı olma,
- Öğrenci fazlalığı sebebiyle ortaya çıkan karmaşa ve iletişim problemleri,
- Ciddi bir maliyet gerektiren alt yapı hazırlıkları sebebiyle oluşan kısıtlılıklar olarak sıranabilmektedir [39, 38].

COVID-19 PANDEMİSİ ve EĞİTİME ETKİLERİ

Kaos kuramına göre dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen bir olay başka bir olayın tetikleyicisidir ve örneğin Asya’da bir kelebeğin kanat çırpışı tüm dünyada bir fırtınaya neden olabilir. Dolayısıyla tetikleyici olayın sonuçları sistemin bütün öğelerini etkileyebilir. 2019 yılının sonlarında tanımlanan Covid-19 virüsü kıtalar arası yayılımıyla pandemi halini almış ve tüm dünyada bir fırtına olma yolunda ilerlemiştir. Bu fırtına tüm dünyayı etkisi altına alarak politik, sosyal, ekonomik yönden yıkıma maruz bırakmış ve etkisini hala devam ettirmektedir. Eğitim ise şüphesiz bu fırtınadan en çok etkilenen bileşenlerden biridir ve pandemiyle tüm dünyanın eğitime bakış açısı ve uygulama şekli değiştirmiştir [42].

İlk kez Çin Halk Cumhuriyeti'nin Wuhan kentinde saptanıp ardından kısa bir süre içerisinde bütün dünyaya yayılım gösteren yeni tip koronavirüs salgınının beraberinde getirdiği tedbirlerle dünyanın pek çok ülkesinde ilk, orta, lise ve üniversite düzeyinde okullarda eğitime süreli veya süresiz ara verilmiştir. COVID-19 virüsünün gençleri ve çocukları sağlık açısından daha az etkilediği düşünülse de eğitimlerindeki bu duraksama nedeniyle, bu yaş grupları salgından en çok etkilenen kesimlerden biri olmuşlardır. Bu belirsiz süreç hem psikolojik hem sosyal hem de akademik açıdan milyonlarca öğrenciyi kendilerinin veya yakınlarının hastalığa yakalanmaları korkusu, akademik açıdan geri kalma endişesi gibi sebeplerden dolayı derinden etkilemiştir [43].

Virüsün hızlı yayılımını kırmak ve pandeminin ele geçirdiği bölge sayısını minimize etmek amacıyla esnek, evden veya dönüşümlü çalışma gibi uygulamalarla hayatın akışı değiştirilmiştir. Ek olarak birçok ülkede sokağa çıkma yasakları, karantinalar, kişilerin self-izolasyonu ve sosyal mesafenin korunması gibi tedbirler getirilmiştir. Bu tedbirler doğrultusunda temas ihtimalinin yüksel olduğu mekanlar kapatılmış, okullar ve üniversiteler de bu kapsama alınmıştır [32].

Bu süreçte, Türkiye'de ilk Covid-19 vakasının görülmesinin ardından okullar 16 Mart 2020 tarihinden 30 Nisan 2020 tarihine kadar tatil edilmiş, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için açık ve uzaktan(online) eğitim uygulamaları kapsamında 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yapılan yayınlarla öğretim faaliyetlerine devam edilmesi kararlaştırılmıştır. EBA faaliyetleri için tüm telefon operatörlerinden internet erişimi sağlanarak öğrencilerin eğitimlerine devam etmelerini desteklemek amaçlanmıştır. Pandeminin etkisinin giderek artmasıyla 29 Nisan 2020 tarihinde alınan bir kararla okulların tatil süresi 31 Mayıs 2020 tarihine kadar uzatılmış ve eğitime uzaktan eğitim ile devam edileceği, öğrencilerin birinci dönemde aldıkları notların geçerli olacağı ve her koşulda bir üst sınıfa geçmeleri kararlaştırılmıştır [41, 40].

Pandemi nedeniyle tüm yükseköğretim kurumlarında da 12 Mart 2020'de eğitime ara verilmiş, YÖK Dersleri Platformu (Yükseköğretim Kurumları Dersleri) tüm öğrencilerin erişimine açılarak 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminin tamamen açık ve uzaktan eğitim ile sürdürülmesi kararlaştırılmıştır. YÖK tarafından alınan kararla Covid-19 pandemisi nedeniyle önlisans, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin talepleri dahilinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde kayıtlarının dondurabilmesine yeterlik ve tez savunma sınavlarının ise denetlenebilir olma ve "kayıt altına alınmak koşuluyla"

video konferans gibi dijital ortamlar aracılığı ile yapılabilmesine imkan sağlanmıştır. Ayrıca, yükseköğretim kurumlarının neredeyse tamamı, önlisans ve lisans programları için yapılması zorunlu ara sınavları çevrim içi ortamda gerçekleştirme doğrultusunda planlamalar yapmıştır [41].

Bünyesinde tıp fakültesi de barındıran birçok üniversite, eğitim-öğretime çevrimiçi ortam sağlayan platformlar aracılığıyla devam etmiştir. Bu bağlamda bazı üniversiteler çevrimdışı eş zamansız, bazıları çevrimiçi eş zamanlı, bazıları ise karma yöntemleri kullanmayı tercih etmişlerdir [44]. Birçok üniversitede dersler canlı ders anlatımı, derslerin video kayıtlarının sisteme kaydedilmesi, anlık soru sorma ve geribildirim verme ve ders dosyalarının paylaşımı (makale, pdf, word, ppt) gibi yapılarak işlenmiştir. Eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak da proje, ödev, çevrimiçi sınav veyahut kısa sınav gibi prosedürler benimsenmiştir [28].

Ülkemiz dışında pek çok ülkede de (ABD, Arjantin, Birleşik Arap Emirlikleri, Çin, Fransa, Hırvatistan, İtalya, Japonya, Kıbrıs, Kore Cumhuriyeti, Meksika, Mısır, Portekiz, Suudi Arabistan, Yunanistan) eğitimde dijital platformlar kullanılmış, bazı ülkelerde (Arjantin, Çin, Hırvatistan, Fransa, İspanya, Kore Cumhuriyeti, Meksika, Peru, Ruanda, Senegal, Suudi Arabistan, Tayland ve Vietnam) öğrenme içerikleri televizyon ve diğer medya üzerinden sunulmuştur. Ancak bazı ülkelerde ise (Kosta Rika, İran ve Tayland) öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişim ön planda tutularak yüz yüze eğitime ara verilmeden devam edilmiştir [41].

Küresel boyutta etkili olan bir salgın doğası gereği bir felaket olarak kabul edilebilir ve bu felaket bazı şeylerin sonu olacağı gibi birçok yeni başlangıcın da işareti olarak görülebilir [32]. Pandeminin beraberinde getirdiği ve bir zorunluluk olarak ortaya çıkan eğitimdeki köklü değişim öğrencileri, eğitimcileri ve ebeveynleri aktif olmaya, pratik ve eleştirel düşünmeye, yaratıcılığa, yeniliklere açık olmaya, işbirliği yapmaya ve iletişim kurmaya zorlamıştır. Dünyadaki eğitim sistemleri eğitimin devamlılığını sağlanması, kaliteden ödün vermeden ders içeriği üretilmesi, ölçme ve değerlendirmenin aksatılmadan objektif bir şekilde yürütülmesi açısından eşi görülmemiş bir zorlukla karşı karşıya kalmıştır. Covid-19 pandemisi, yenilikçi bir eğitim ortamı yaratmak amacıyla eğitimin geleceğine yönelik küresel bazda farklı tarzda düşünme şekilleri geliştirmek ve daha modern ve güncel çözümler üretmenin gerekliliğini gözler önüne sermiştir [41].

COVID-19 PANDEMİSİNİN PSİKOSOSYAL ETKİLERİ

Şimdiye kadar dünya üzerinde görülmüş pandemiler, tıbbi bir olgu olmasının yanı sıra bireyi ve toplumları birçok düzeyde etkisi altına alan ve pek çok şekilde bozulma ve kırılmalara neden olan sosyal bir olay oluşuyla da dikkat çekmektedir. Bunun sebebi bulaşıcı olan hastalığın tehdit seviyesi arttıkça kişilerde panik ve stres düzeyinde artış olmasıdır. Beklenmedik bir olayın yaşandığı ortamda kriz ortamı oluşur ve birey salgın hastalık gibi ön görülemeyecek bir olay ile karşı karşıya kaldığında endişe, korku ve panik duygularıyla kaçınma ve korunma tutumu göstermesi oldukça doğaldır. Bu belirsiz sürecin beraberinde gelen panik hali ile beraber geleceğe dair umut ve bugüne dair güven duygularında da zedelenmeler yaşanmaktadır [45]. Artan baskıyla salgın, kaygı düzeyini yükselterek insanları intihara bile sürükleyecek düzeyde daha büyük bir felaketlerin habercisi olduğu algısını yaratır [46]. Bu süreç insanlarda ve hatta hayvanlar üzerinde ciddi travmatik etki oluşturabilir [32, 47]. Bu doğrultuda yaşanan bu sürecin doğasında bulunan belirsizliğin sosyal, davranışsal ve psikolojik etkilerinin olabileceğini kestirmek zor değildir ve salgın sürecinin başından sonuna kadar bir psikolojik bir kriz olarak ele alınması doğru olacaktır [45].

Küresel ölçekte meydana gelen salgınlar kişilerin psikososyal durumu üzerinde 5 önemli sorunu gözler önüne serer. Bunlar;

- Mikroorganizmanın yüksek bulaş hızı ve ölüm riskinden dolayı bireylerin panik halde gıda, temizlik malzemesi ve giyecek stoklamaları,
- Pandeminin çıkış noktası olduğu kabul edilen veya ispatlanan millet yada topluma, bütün dünyaya yayılımına neden oldukları düşüncesinden yola çıkarak dışlama ve damgalama içeren ırkçı bir yaklaşımda bulunma,
- Virüsün bulaş korkusu ve sağlık kaygısıyla hastane ve diğer sağlık kurumlarına gereksiz başvuruların artışıyla, bu dönemde halihazırda iş yükü artmış olan sağlık sistemlerinin meşgul edilmesi,
- Salgının yayılma hızını azaltmak ve halk sağlığını korumak maksadıyla uygulanan sosyal mesafe, mecburi izolasyon, karantina ve sokağa çıkma yasağı gibi kısıtlamalara tahammülsüzlük ve alınan bu kararlara karşı gelme,
- Salgınla ilgili spekülasyonların yayılması ve aslı olmayan kafa karıştırıcı söylemlerle komplo teorilerinde artış [48].

Öğrenci statüsündeki birçok bireyin bu süreçte yakınıni kaybettiği veya kaybetme korkusu yaşadığı, hayatını kaybetme riski taşıdığı, yurtdışında eğitim gören öğrencilerin

sınırların kapatılmasıyla memleketlerine ulaşım sağlayamadıkları, duygusal ve sosyal yoksunluk yaşadıkları düşünüldüğünde Covid-19 pandemisi ile birlikte yaşanan kaygı ve beraberindeki travmatik süreç beklenen bir durumdur [49].

Pandemi, tüm dünyanın yaşamı üzerinde derin etkiler yaratmıştır ancak üniversite öğrencilerini daha özgün bir biçimde etkilemiş olabileceğinden bu grup, daha özenli ele alınmayı hak etmektedir. İlk olarak 12 Mart'ta üniversitelerin eğitime üç hafta süreyle ara vereceği açıklanmış ve art arda verilen kararlarla kapatılmanın süresinin uzatılacağı bildirilmiştir. Alınan bu tedbirler sonucunda tüm kademelerden öğrenciler uzun bir süre yüz yüze eğitimin yerini alan çevrimiçi eğitimle öğrenmeye adapte olmak zorunda kalmışlardır. Öğrencilerin konaklamak amaçlı kullandığı tesislerin kapatılması, binlerce öğrencinin ailelerinin yanına göç etmesine veya yaşadıkları yerlerde yalnız kalmalarına neden olmuştur. Sokağa çıkma yasağının 20 yaşından küçükleri de kapsayacak şekilde genişletilmesi de gençlerin hayatını daha da zorlaştıran bir diğer etken olmuştur. COVID-19 ile ilgili sağlık endişeleri ve karantinanın neden olduğu sıkıntının yanında üniversite öğrencilerinin birçoğu günlük hayatlarını etkileyen ani ve radikal değişikliklerde maruz kalmış; bazıları işini kaybetmiş, bazıları aile evine dönmek mecburiyetinde kalmış, hatta eğitim hayatını sonlandırmak zorunda kalanlar olmuştur [50].

Okulların kapatılmasıyla birlikte öğrencilerin hissettiği olumsuz duygular, ilgi, anlayış ve empatinin ne denli önemli olduğunu tekrardan göstermiştir. Pandemi ile hatırlanan bir diğer nokta, eğitimde kalitenin sadece başarı göstergelerinin yüksek olması değil, öğrenenlerin sosyal ve duyuşsal bakımdan da başarılı olabilmesidir [51]. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin etkili ve verimli bir öğrenme tecrübesi edinebilmeleri, öğrencilerin eğitsel gereksinimleriyle birlikte duyuşsal gereksinimlerini de karşılayan tasarımlar geliştirilmesiyle alakalıdır [52]. Örneğin, pandemi ile beraber eşzamanlı eğitimde en çok kullanılan araçlardan birisi olan Zoom'a atfen Zoom yorgunluğu şeklinde isimlendirilen durumlar izlenmiştir. Bu gibi kriz zamanlarında bireyler ne öğrendiklerini değil ne hissettiklerini hatırlayacaklardır [32].

Ev ortamında eğitimine devam etme mecburiyetinde kalan öğrenciler için evde yaşayan kişi sayısı, öğrencilerin evdeki yaşam alanları, imkanlar ve aile desteği de önemli bir kriter haline gelmiştir. COVID-19 sebebiyle kişilerin evlerine kapatıldığı yerlerde, çalışma hakkı elinden alınan ebeveynler ekonomik açıdan derin endişe duyabilirler, böyle hanelerde eğitim özellikle motivasyonu düşük çocuklar için oldukça zorlaşır. Ek olarak bu tür evler genellikle, daha zengin evlerde bulunan ekipman ve bağlantıdan yoksundur ve bu da sorunu daha da

karmaşık hale getirir. Eğitim kurumları ve eğitimciler, ebeveynleri destekleyici olmayan ve ev ortamları çalışmak için uygun olmayan öğrencilere en elverişli ortamı yaratmak için yardımcı olmaya özel çaba göstermelidir [36].



GEREÇ VE YÖNTEM

Çalışmamız kesitsel tanımlayıcı tipte olup 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde eğitim alan 4. Sınıf, 5. Sınıf ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. 4. Sınıfta 175, 5.sınıfta 117, 6. Sınıfta 118 öğrenci eğitim görmekte olup toplamda 410 öğrenci bulunmaktadır. Etik Kurul onayı Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Tıp Fakültesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun 30.11.2021 tarihli 2021.263.11.07 protokol numaralı ve 7 sayılı kararı ile alınmıştır (Ek-1)

Çalışmaya katılmayı kabul eden 321 öğrenciye sosyodemografik özellikler, 26 sorudan oluşan Uzaktan Eğitime Bakış Açısı Ölçeği(UEBA) ve 7 soruluk Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği (BDÖ-BB)'nden oluşan 53 soruluk bir anket uygulanmıştır. UEBA Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirliği tarafımızca yapılmış olup, Cronbach's Alfa değeri 0,75 saptanmıştır. BDÖ-BB, Aktürk ve ark. tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış bir ölçektir.

Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği kötümserlik, üzüntü, kendini suçlama, kendini beğenmeme, ilgi kaybı, geçmişteki başarısızlıklar ve intihar düşüncesi ya da isteği belirtilerini içeren yedi başlık altında depresyon taraması yapar. Kullanılan başlıklar DSM-IV'e göre majör depresif bozukluğu yansıtan Beck Depresyon Ölçeği'nden alınmıştır. Her soru 0'dan 3'e kadar dört basamaklı bir derecelendirme içerir, BDÖ-BB puanı her bir sorudaki en yüksek puanların toplanmasıyla elde edilir. Toplamda en fazla 21 puan elde edilebilir. 4'ün üzerindeki puanlarda depresyon ihtimali %90'ın üzerindedir [53].

İstatistiksel Değerlendirme

Veriler, IBM SPSS.23 (IBM Inc., Chicago, IL, ABD) programına aktarılarak istatistiksel analizlerle değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizlere geçmeden önce veri giriş hatasının olmaması ve parametrelerin beklenen aralıktta olup olmadığı ile ilgili kontroller yapılmıştır. Sürekli değişkenlerin normallik varsayımları Shapiro Wilk's testi, varyans homojenlikleri ise Levene's Testi ile incelenmiştir. Sürekli değişkenlerin tanımlayıcı istatistiklerinde ortalama ve standart sapma, kategorik değişkenlerin tanımlanmasında ise frekans (n) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir. İki düzeyli değişkenler normal dağılım gösteriyorsa bağımsız T testi, göstermiyorsa Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılmadığı  düzeyli karşılaştırmalar için Kruskal Wallis-H Testi, normal dağılım görüldüğünde ANOVA kullanılmıştır. İlişki görülmesi durumunda Post Hoc analizlerinden yararlanılmıştır. Sürekli değişkenlerin korelasyon analizi için Sperman's rho korelasyon testi kullanılmıştır. Bütün analizlerde anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ değeri kabul edilmiştir.

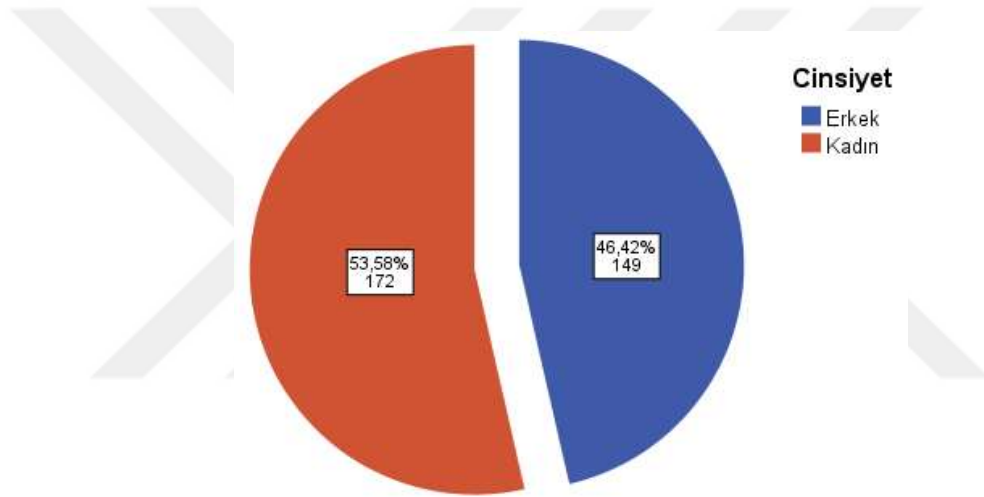
BULGULAR

Çalışmaya 321 Tıp Fakültesi(TF) öğrencisi katıldı. Katılımcılara ait sosyodemografik veriler Tablo 1’de sunuldu.

Tablo 1. Katılımcıların sosyodemografik verileri

	n	%
Cinsiyet		
Erkek	149	46,4
Kadın	172	53,6
Anne Eğitim Düzeyi		
Okur yazar değil	13	4
İlkokul	106	33,0
Lise	71	22,5
Lisans	108	33,6
Yüksek Lisans	22	6,9
Baba Eğitim Düzeyi		
Okur yazar değil	1	0,3
İlkokul	85	26,5
Lise	64	20
Lisans	130	40,7
Yüksek Lisans	40	12,5
Anne Mesleği		
Memur	105	33,7
İşçi	11	3,4
Serbest Meslek	17	5,3
Emekli	24	7,3
Ev hanımı	155	50,3
Baba Mesleği		
Memur	143	44,5
İşçi	31	9,7
Serbest Meslek	79	24,6

	Emekli	53	16,5
	Çalışmıyor	2	0,6
Ailede Sağlık Çalışanı			
	Yok	95	29,5
	Var	223	70,5
Aylık Gelir			
	0-2500TL	21	6,7
	2501-5000TL	57	18
	5001-7500TL	72	22,4
	7501-10000TL	63	19,6
	10001TL ve üzeri	97	30,2
Toplam		310	100

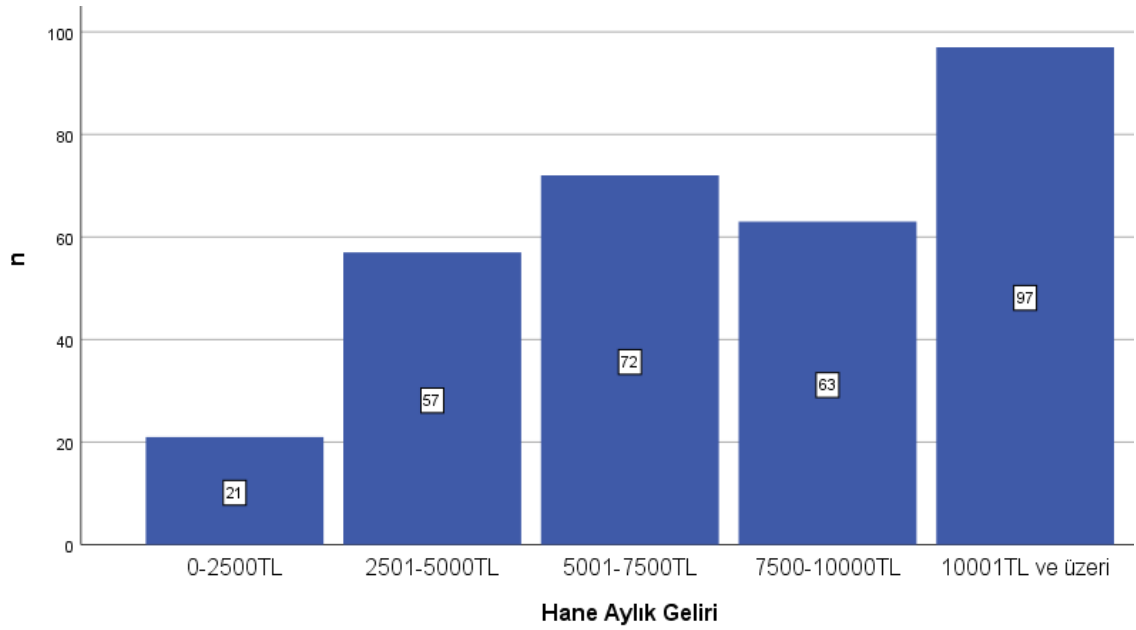


Şekil 1. Cinsiyete göre dağılım

Çalışmaya katılan kişilerin cinsiyet dağılımları Şekil 1’de sunulmuş olup, 149’u (%46,4) erkek, 172’si (%53,6) kadındı. Katılımcıların 106’sının (%33,0) annesi ilkokul mezunu, 108’inin (%33,6) annesi lisans mezunuydu. Tablo 1’de sunulan sosyodemografik özelliklere göre katılımcıların 130’unun (%40,5) babası lisans mezunuydu. Katılımcıların 105’inin (%32,7) annesi memur, 155’inin (%48,3) annesi ev hanımı iken; 143’ünün (%44,5) babası memurdu. Kişilerin 223’ünün (%69,5) ailesinde sağlık çalışanı bulunmaktaydı.

Tablo 2. Yaş, kardeş sayısı ve tıp fakültesi tercih sırası ortalaması verileri

	Medyan (Min-Maks)	Ort. ± SS
Yaş	23 (21-28)	23,16 ± 1,33
Kardeş Sayısı	1 (0-10)	1,83 ± 1,50
Tercihlerde TF kaçınıcı sıradaydı	1 (1-24)	1,62 ± 2,62



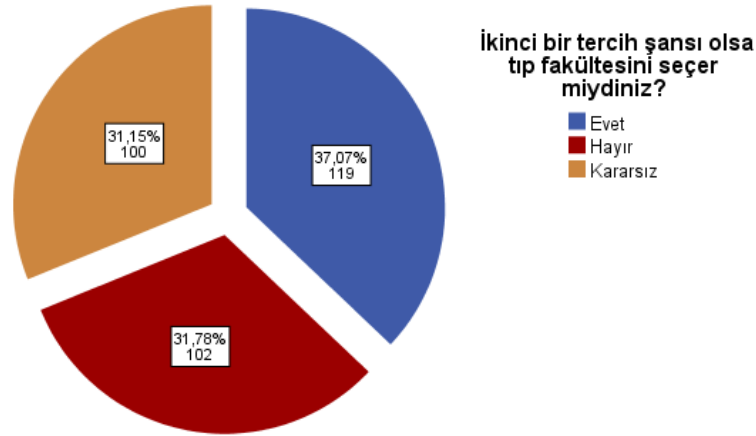
Şekil 2. Hane gelirinin dağılımı

Katılımcıların 97'sinin (%30,2) hane aylık geliri 10001TL ve üzeriyken, 63'ünün (%19,6) 7501 ile 10000TL arasında, 72'sinin (%22,4) 5001 ile 7500 TL arasında, 57'sinin (%17,8) 2501 ile 5000 TL arasında, kalan 21'inin (%6,5) ise 2500TL ve altındadır ve dağılımları Şekil 2'te sunulmuştur. En küçük katılımcı 21, en büyüğü ise 28 yaşında olup, ortalama yaşları $23,16 \pm 1,33$ 'tür.

Tablo 3. Tıp Fakültesi sınıf ve tercihlerine yönelik sorulara verilen cevaplar

		n	%
Kaçıncı Sınıf	4.	85	26,5
	5.	157	48,9
	6.	79	24,6
2.Şansın olsa TF seçer misin?	Evet	119	37
	Hayır	102	31,8
	Kararsızım	100	31,2
Toplam		321	100

Tablo 3’de verildiği üzere katılımcı öğrencilerin 85’i (%26,5) 4.sınıf, 157’si (%48,9) 5.sınıf ve 79’u (%24,6) 6.sınıf tıp öğrencileriydi.



Şekil 3. “İkinci bir tercih şansı olsa TF seçer miydiniz?” sorusuna verilen cevapların dağılımı

Şekil 3’te “İkinci bir tercih şansı olsa TF seçer miydiniz?” sorusuna verilen cevapların yüzdelik dilimleri gösterilmiştir. Öğrencilerin 119’u (%37,1) tekrar TF seçeceğini, 102’si (%31,8) TF seçmeyeceğini, 100’ü (%31,2) ise kararsız olduğunu belirtti.

Öğrencilerin tercihleri incelendiğinde, tıp fakültesini seçme sıra ortalaması $1,62 \pm 2,62$ olup; 2 kişi 24.tercihine, 2 kişi 14.tercihine yazmışken, 283 kişi 1.tercihine yazmıştı.

Tablo 4. Uzaktan eğitim içeriğine yönelik sorulara verilen cevaplar

	n	%
Pandemi dönemindeki ikamet durumu		
Aile Evi	224	69,8
Öğrenci Evi	133	41,4
Yurt	16	5,0
Uzaktan eğitimde kullanılan program		
Zoom	89	27,7
Keyps	223	69,5
Uzaktan eğitimde kullanılan cihaz durumu		
Kendi bilgisayar	269	83,8
Kendi telefonu	86	26,8
Kendi tableti	13	4,0
Başkasının bilgisayar	21	6,5
Uzaktan eğitimde aylık kullanılan internet kotası		
0-5 gb*	8	2,5
5-10 gb	24	7,5
10-50 gb	71	22,1
50 gb ve üzeri	218	67,9
Online Eğitim Kaynakları		
Çevrimiçi canlı yayın	252	78,5
PDF, Word, Powerpoint	267	83,2
Ders Kayıtları	184	57,3
Çevrimdışı video kayıtları	124	38,6
Kendi notları	137	42,7
Başka öğretim üyesinin notları	58	18,1
Toplam	321	100

*: Gigabyte

Uzaktan eğitim içeriğine dair sorulara verilen cevaplar Tablo 4'te sunulmuştur. Pandemi döneminde öğrencilerin 224'ü (%69,8) aile evinde, 133'ü (%41,4) öğrenci evinde, 16'sı (%5,0) ise yurtdışı ikamet etmekteydi. Bu dönemde 89'u (%27,7) Zoom programını, 223'ü (%69,5) ise Namık Kemal Üniversitesi'nin resmi olarak uzaktan eğitim programı için kullandığı platform olan Keyps (Kurumsal eğitim yönetimi ve planlama sistemi) programını kullanarak uzaktan eğitimine devam etti. 269'u (%83,8) kendi bilgisayarlarıyla, 86'sı (%26,8) kendi telefonuyla, 13'ü (%4,0) kendi tabletiyle, 21'i (%6,5) ise başkasının bilgisayarını ile uzaktan eğitimlere katılmaktaydı. 8 (%2,5) öğrencinin aylık kullandığı internet kotası 5 gb altında, 24 (%7,5) öğrencinin 5-10 gb arasında, 71 (%22,1) öğrencinin 10-50 gb arasında, 218 (%67,9) öğrencinin ise 50 gb üzerindedir. Öğretmenlerin online eğitimi kaynağı olarak 252'si (%78,5) çevrimiçi canlı yayını, 267'si (%83,2) PDF, Word, powerpointi, 184'ü (%57,3) ders kayıtlarını, 124'ü (%38,6) çevrimdışı video kayıtlarını, 137'si (%42,7) kendi notlarını, 58'i (%18,1) ise başka öğretim üyesinin notlarını kullanmaktaydı.

Tablo 5. Covid-19'un öğrenciler üzerindeki etkileri

	n	%
Covid-19'un psikolojiniz üzerine etkileri		
İyi yönde	18	5,6
Kötü yönde	206	64,2
Etkilemedi	40	12,5
Kararsızım	57	17,8

Tablo 5'te görüldüğü üzere Covid-19'un öğrencilerden 18'inin (%5,6) psikolojisini iyi yönde etkilediği, 206'sının (%64,2) psikolojisini kötü yönde etkilediği, 40'ının (%12,5) etkilenmediği ve 57'sinin (%17,8) ise kararsız olduğu elde edildi.

Tablo 6. " Bugünden itibaren tercih ettiğiniz eğitim sistemi seçeneği nedir?" sorusuna verilen cevapların dağılımı

Bugünden itibaren tercih ettiğiniz eğitim sistemi seçeneği	n	%
Online	17	5,3
Yüz yüze	127	39,6
Online ve yüz yüze	177	55,1

Tablo 6'da TF öğrencilerinin tercih ettikleri eğitim sistemleri gösterilmiştir. Öğrencilerin 17'si (%5,3) online eğitim sistemini, 127'si (%39,6) yüz yüze eğitim sistemini, 177'si (%55,1) ise online ve yüz yüze olduğu eğitim sistemini tercih ettiğini belirtti.

Tablo 7. Ölçeklere ait güvenilirlik analizi

Ölçekler	Soru Sayısı	Cronbach's Alfa
Uzaktan Eğitime Bakış Açısı	26	0,750
BDÖ-BB	7	0,825

Ölçeklere ait güvenilirlik analizi Tablo 7'de sunulmuştur. Uzaktan Eğitime Bakış Açısı(UEBA) ölçeği 26 sorudan oluşmakta olup, Cronbach's Alfa değeri 0,75'ti. Ölçeğin ortalaması $1,88 \pm 0,44$ 'tü. Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği'nde ise 7 soru bulunmakta olup, Cronbach's Alfa değeri 0,83'tü. Ölçeğin ortalaması $5,46 \pm 3,88$ 'di.

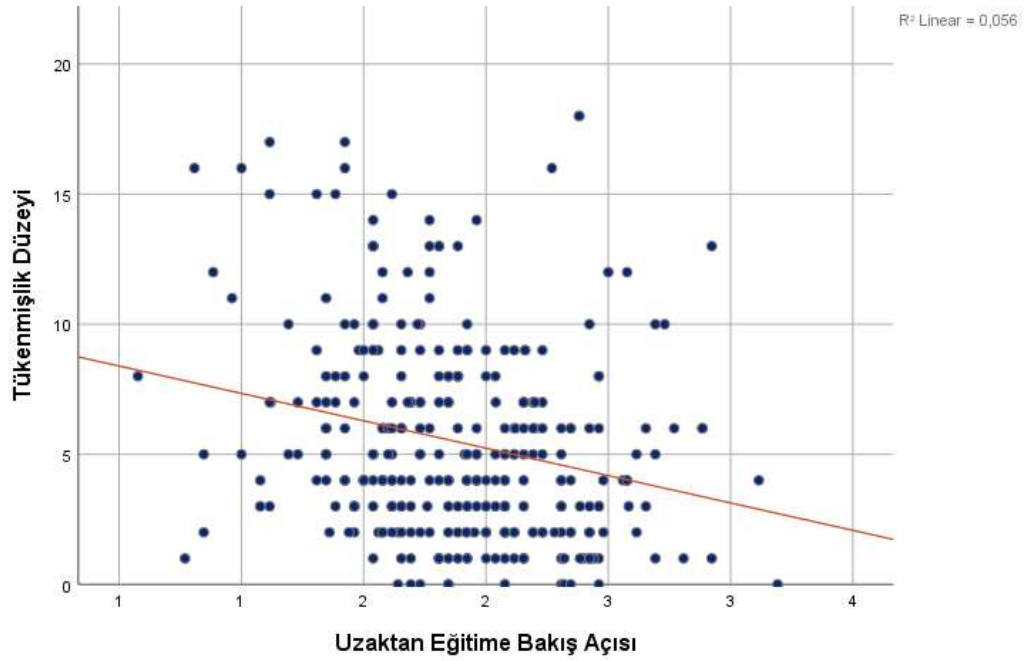
Tablo 8. Ölçekler arasındaki korelasyon analizi

BDÖ-BB	Uzaktan Eğitime Bakış Açısı	
	r	-0,251
	p	<0,001*

*: p<0,05

Spearman's Rho korelasyon testi

Tablo 8'de tanımlanan sonuca göre BDÖ-BB ölçeği ile UEBA ölçeği arasında negatif zayıf istatistiksel olarak anlamlı derecede bir ilişki olduğu saptandı (r=-0,251, p<0,001).



Şekil 4. Ölçekler arasındaki korelasyon dağılımı

Tablo 9. Ortalama Uzaktan Eğitime Bakış Açısı ölçeği değeri ile sosyodemografik özelliklerin kıyaslanması

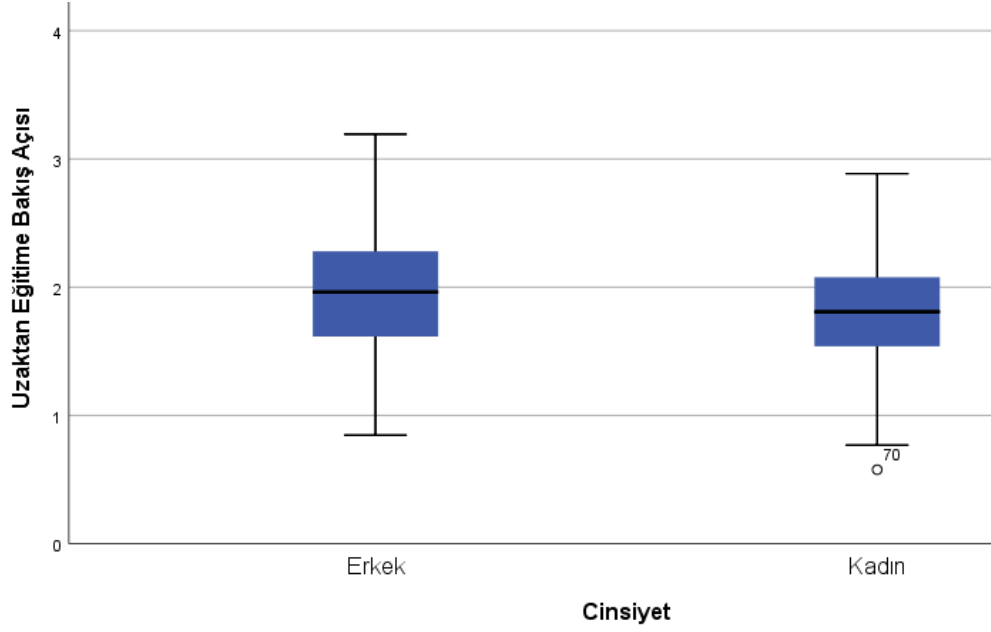
		Uzaktan Eğitime Bakış Açısı		
		Ort. ± SS	t veya F	p ^a
Cinsiyet	Erkek	1,95 ± 0,45	2,80	0,005*
	Kadın	1,81 ± 0,41		
Anne Eğitim Düzeyi	Okur yazar değil	1,79 ± 0,35	4,68	0,001*
	İlkokul	1,79 ± 0,38		
	Lise	2,06 ± 0,48		
	Lisans	1,86 ± 0,44		
	Yüksek Lisans	1,88 ± 0,45		
Baba Eğitim Düzeyi	Okur yazar değil	2,46 ± 0	1,34	0,256
	İlkokul	1,80 ± 0,41		

	Lise	1,91 ± 0,45		
	Lisans	1,89 ± 0,44		
	Yüksek Lisans	1,92 ± 0,45		
Anne Mesleği				
	Memur	1,91 ± 0,41		
	İşçi	1,87 ± 0,53		
	Serbest Meslek	1,88 ± 0,38	0,70	0,593
	Emekli	2,01 ± 0,52		
	Ev hanımı	1,86 ± 0,44		
Baba Mesleği				
	Memur	1,90 ± 0,45		
	İşçi	1,92 ± 0,33		
	Serbest Meslek	1,90 ± 0,45	0,80	0,529
	Emekli	1,86 ± 0,42		
	Çalışmıyor	1,38 ± 0,22		
Ailede Sağlık Çalışanı				
	Yok	1,87 ± 0,42		
	Var	1,88 ± 0,48	0,03	0,856
Aylık Gelir				
	0-2500TL	1,75 ± 0,36		
	2501-5000TL	1,85 ± 0,50		
	5001-7500TL	1,92 ± 0,43	0,676	0,609
	7501-10000TL	1,90 ± 0,39		
	10001TL ve üzeri	1,88 ± 0,46		
			r	p^b
Yaş			0,047	0,401
Kardeş Sayısı			-0,123	0,030*

*: p<0,05

p^a: T testi, ANOVA; p^b: Spearman's rho korelasyon testi

Uzaktan eğitime bakış açısı ölçeği puanları ile sosyodemografik özellikler Tablo 9'da karşılaştırılmıştır. Kadın öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açısı ortalaması 1,81±0,41, erkek öğrencilerin ortalaması 1,95±0,45 idi. UEBA ortalamasının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edildi (p=0,005). Şekil 5'te gösterildiği üzere erkek öğrencilerin ortalama UEBA puanı, kadın öğrencilere göre daha fazlaydı.



Şekil 5. Uzaktan Eğitime Bakış Açısı'nın cinsiyete göre dağılımı

Okur yazar olmayan annelerin ortalama UEBA puanı $1,79 \pm 0,35$, ilkokul mezunu annelerin $1,79 \pm 0,38$, lise mezunu annelerin $2,06 \pm 0,48$, lisans mezunu ailelerin $1,86 \pm 0,44$, yüksek lisans mezunu annelerin ise $1,88 \pm 0,45$ 'ti. Ortalama UEBA puanının, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlemlendi ($p=0,001$). İlkokul mezunu ve lisans mezunu olan annelerin çocuklarının ortalama uzaktan eğitime bakış açısı puanı lise mezunu olanlara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktü.

Ortalama UEBA puanının öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine, annelerinin mesleğine, babalarının mesleğine, ailede sağlık çalışanının olup olmamasına, aylık toplam hane gelirin'e göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmedi ($p>0,05$). Öğrencilerin yaşları ile UEBA puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmedi ($p=0,401$). Kardeş sayısı ile UEBA puanı arasında negatif çok zayıf istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görüldü ($r=-0,123$, $p = 0,030$).

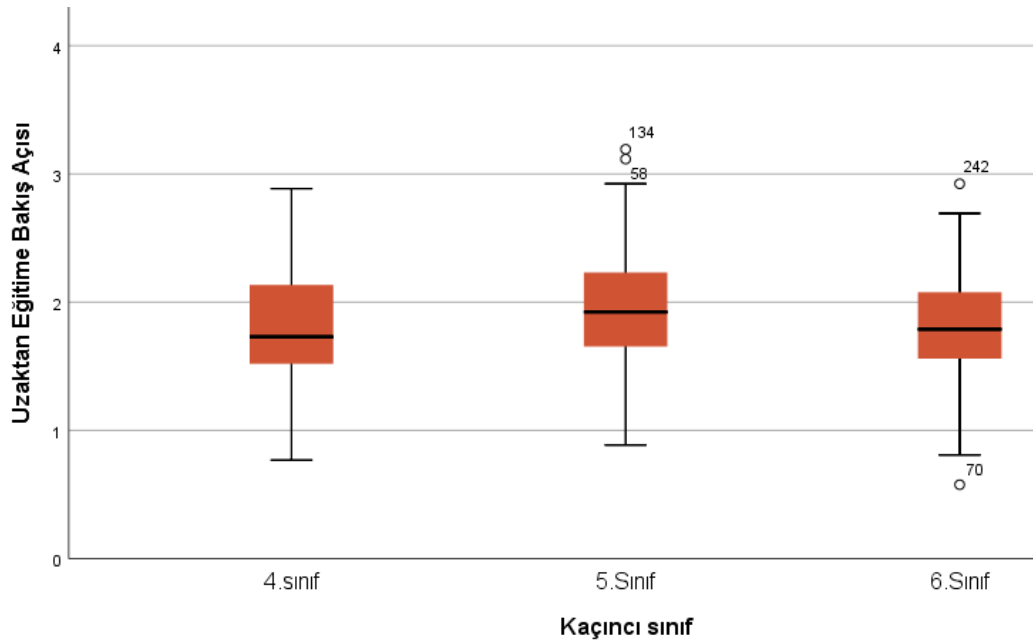
Tablo 10. Ortalama Uzaktan Eğitime Bakış Açısı ölçeği değeri ile öğrencilerin tıp fakültesi sınıf ve tercihlerine göre kıyaslanması

	Uzaktan Eğitime Bakış Açısı		
	Ort. ± SS	t veya F	p^a
Kaçıncı Sınıf			
4.	1,83 ± 0,45	5,03	0,007*
5.	1,96 ± 0,41		
6.	1,80 ± 0,45		
2.Şansın olsa TF seçer misin?			
Evet	1,89 ± 0,45	1,96	0,143
Hayır	1,81 ± 0,44		
Kararsızım	1,93 ± 0,41		
Tercihlerde TF kaçınıcı sıradaydı		r	p^b
		-0,066	0,245

*: $p < 0,05$

p^a : T testi, ANOVA; p^b : Pearson rho korelasyon testi

Uzaktan eğitime bakış açısı ölçeği puanları ile öğrencilerin tıp fakültesi sınıf ve tercihleri karşılaştırılmaları Tablo 10'da gösterilmiştir. Tıp fakültesi 4 sınıf öğrencilerinin ortalama UEBA puanı $1,83 \pm 0,45$, 5. sınıf öğrencilerinin $1,96 \pm 0,41$, 6. sınıf öğrencilerinin ise $1,80 \pm 0,45$ olarak hesaplandı. Şekil 6'da gösterildiği üzere 5.sınıf tıp öğrencilerinin ortalama UEBA puanının, diğer sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olduğu gözlemlendi ($p=0,007$).



Şekil 6. Uzaktan Eğitime Bakış Açısı'nın öğrencilerin sınıflarına göre dağılımı

Ortalama UEBA puanlarının, “2.bir şansın olsa tekrardan TF seçer miydin?” sorusuna verilen cevaplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi yoktu ($p>0,05$). Öğrencilerin tıp fakültesi tercihini kaçınıcı sıraya yazdığı ile UEBA arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmadı ($p>0,05$).

Tablo 11. Ortalama Uzaktan Eğitime Bakış Açısı ölçeği değeri ile pandemi dönemindeki uzaktan eğitimin içeriğinin kıyaslanması

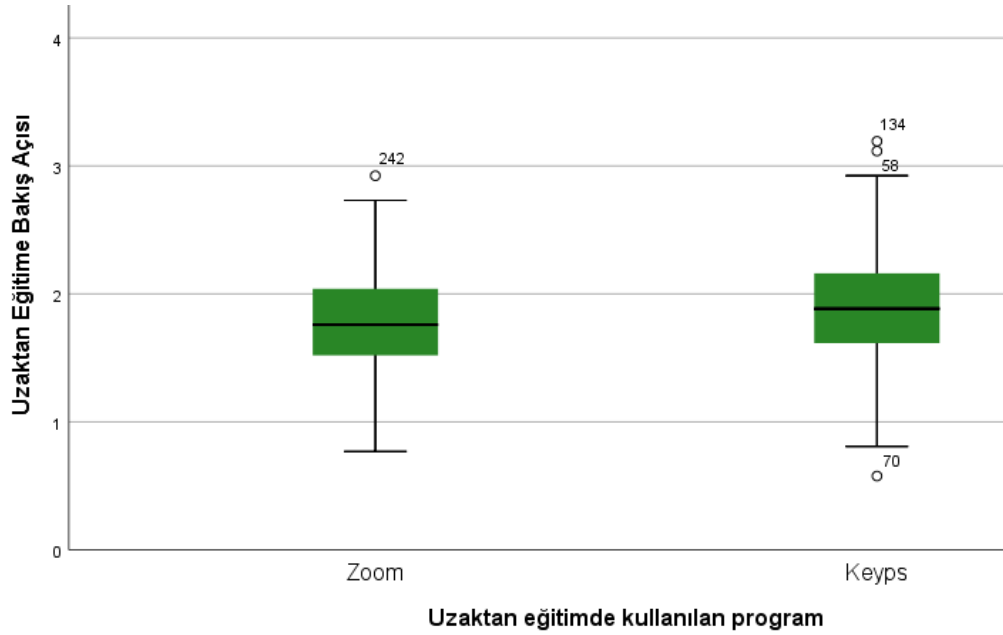
	Uzaktan Eğitime Bakış Açısı		
	Ort. \pm SS	t veya F	p
Pandemi dönemindeki ikamet durumu			
Aile Evi	1,89 \pm 0,42	-0,573	0,567
Öğrenci Evi	1,86 \pm 0,44	0,698	0,485
Yurt	1,79 \pm 0,42	0,865	0,388
Uzaktan eğitimde kullanılan program			
Zoom	1,79 \pm 0,46	4,33	0,038*
Keyps	1,91 \pm 0,43		
Uzaktan eğitimde kullanılan cihaz durumu			
Kendi bilgisayarı	1,87 \pm 0,43	1,16	0,249
Kendi telefonu	1,87 \pm 0,43	0,167	0,867
Kendi tableti	1,88 \pm 0,44	1,46	0,146
Başkasının bilgisayarı	1,83 \pm 0,52	0,499	0,618
Uzaktan eğitimde aylık kullanılan internet kotası			
0-5 gb	1,86 \pm 0,52	0,47	0,707
5-10 gb	1,79 \pm 0,36		
10-50 gb	1,86 \pm 0,46		
50 gb ve üzeri	1,89 \pm 0,44		
Online Eğitim Kaynakları			
Çevrimiçi canlı yayın	1,92 \pm 0,43	-2,98	0,003*
PDF, Word, PowerPoint	1,88 \pm 0,44	0,01	0,991
Ders Kayıtları	1,90 \pm 0,46	-1,26	0,209
Çevrimdışı video kayıtları	1,91 \pm 0,43	-1,01	0,314
Kendi notları	1,92 \pm 0,45	-1,35	0,179
Başka öğretim üyesinin notları	1,88 \pm 0,40	-0,02	0,982

*: $p<0,05$

p: T testi, ANOVA

Öğrencilerin UEBA ölçeğine verdikleri puanlar ile uzaktan eğitim içeriğine ait kıyaslama Tablo 11’de belirtilmiş ve ortalama UEBA puanının, öğrencilerin pandemi dönemindeki ikamet durumu, uzaktan eğitimde kullandığı cihaz durumu, uzaktan eğitimde aylık kullandığı internet kotası miktarı, öğretmenlerin online eğitim kaynağı olarak PDF, Word, PowerPoint, ders kayıtları, çevrimdışı video kayıtları, kendi notlarını, başka öğretim üyesi

notlarını kullanıp kullanmaması ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlendi ($p>0,05$).



Şekil 7. Uzaktan Eğitime Bakış Açısı'nın kullanılan programa göre dağılımı

Şekil 7'de görüldüğü üzere uzaktan eğitimde Zoom programını kullanan öğrencilerin ortalama UEBA puanı $1,79\pm 0,46$, Keyps programını kullananların ise ortalaması $1,91\pm 0,43$ olarak bulundu. Ortalama UEBA puanının kullanılan programlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturduğu saptandı ($p=0,038$).

Eğitmenlerin online eğitim kaynağı olarak çevrimiçi canlı yayını kullananların ortalaması kullanmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fazlaydı ($p=0,003$).

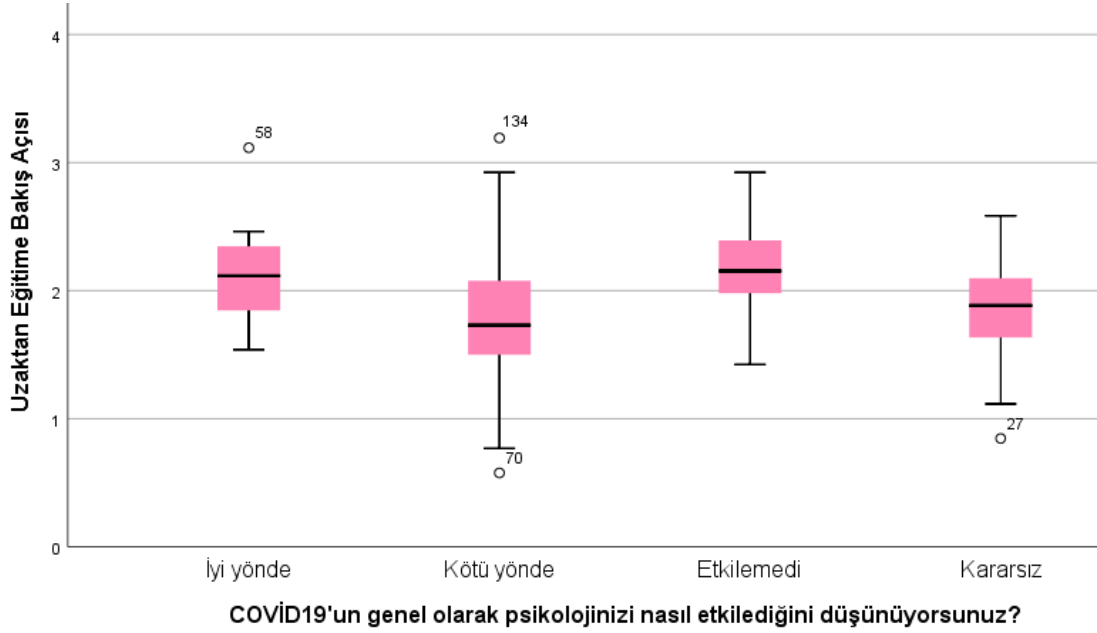
Tablo 12. Ortalama Uzaktan Eğitime Bakış Açısı ölçeği değeri ile Covid19'un psikolojik etkileri kıyaslanması

Covid19'un psikolojiniz üzerine etkileri	Uzaktan Eğitime Bakış Açısı		
	Ort. \pm SS	F	p
İyi yönde	2,11 \pm 0,38	9,20	<0,001*
Kötü yönde	1,80 \pm 0,45		
Etkilemedi	2,15 \pm 0,35		
Kararsızım	1,89 \pm 0,35		

*: $p<0,05$
ANOVA

Covid 19 öğrencilerin psikolojileri üzerindeki etkileri Tablo 12'de incelendi ve iyi yönde etkilenenlerin ortalama uzaktan eğitime bakış açısı $2,11\pm 0,38$, kötü yönde etkilenenlerin

1,80±0,45, etkilenmeyenlerin 2,15±0,35, kararsız olanların ise 1,89±0,35 olarak elde edildi. Ortalama UEBA ile Covid 19'un öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri arasında olarak anlamlı farklılık olduğu gözlemlendi ($p<0,001$). Bu anlamlı fark Şekil 8'da gösterilmiş olup psikolojisi iyi yönde etkilenenlerin ortalamasının kötü yönde etkilenenlere göre; psikolojisi etkilenmeyenlerin ortalamasının kötü yönde etkilenenlere göre; psikoloji etkilenmeyenlerin ortalamasının kararsız olanlara göre daha yüksek olduğu saptandı.



Şekil 8. Uzaktan Eğitime Bakış Açısı'nın Covid19'un psikolojik etkilerine göre dağılımı

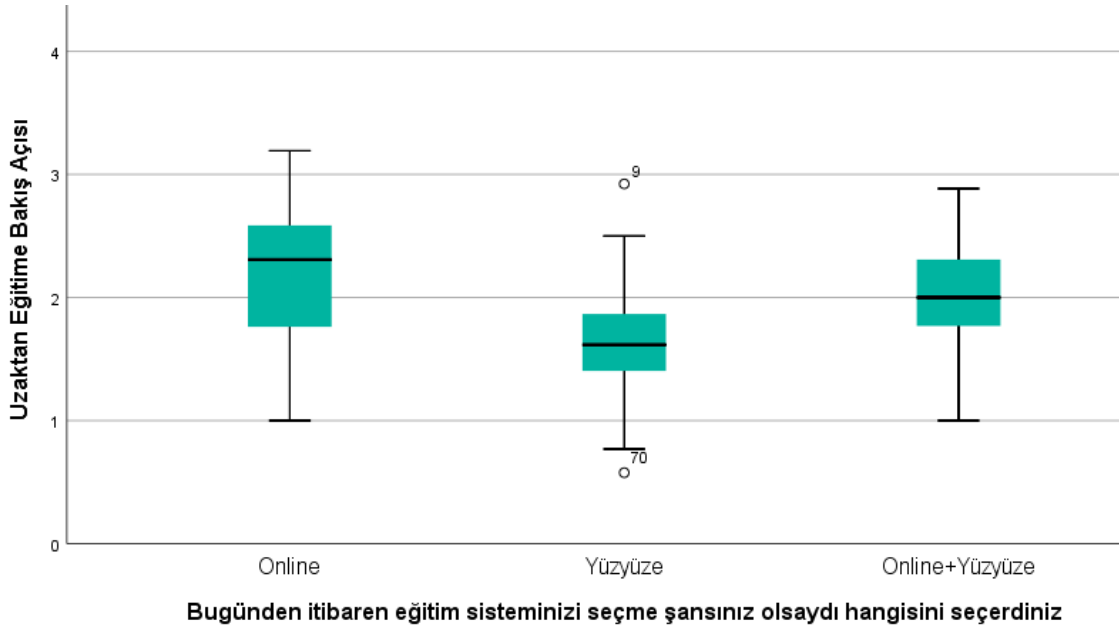
Tablo 13. Ortalama Uzaktan Eğitime Bakış Açısı ölçeği değeri ile tercih edilen eğitim sistemlerinin kıyaslanması

Bugünden itibaren tercih ettiğiniz eğitim sistemi seçeneği	Uzaktan Eğitime Bakış Açısı		
	Ort. ± SS	F	p
Online	2,23 ± 0,60		
Yüzyüze	1,64 ± 0,39	42,79	<0,001*
Online ve yüzyüze	2,02 ± 0,36		

*: $p<0,05$
ANOVA

Uzaktan eğitime bakış açısı ölçeği puanları ile öğrencilerin tercih ettiği eğitim sistemi karşılaştırılması Tablo 13'te gösterilmiştir. Bugünden itibaren tercih etme şansı olsa online eğitim test sistemini seçen öğrencilerin ortalama UEBA puanı $2,23±0,60$, yüz yüze eğitim

sistemini tercih edenlerin ortalaması $1,64 \pm 0,39$, online ve yüz yüze eğitim sistemini seçenlerin ortalaması $2,02 \pm 0,36$ olarak hesaplandı. Ortalama UEBA puanı ile öğrencilerin bugünden itibaren tercih ettiği eğitim sistemi seçenekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görüldü ($p < 0,001$). Bu anlamlı fark Şekil 9’da belirtilerek, online eğitim sistemini seçenlerin ortalamasının yüz yüze eğitim sistemi seçenlere göre; online ve yüz yüze eğitim sistemi seçenlerin yüz yüze eğitim sistemini seçenlere göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edildi.



Şekil 9. Uzaktan Eğitime Bakış Açısı'nın eğitim sistemi tercihine göre dağılımı

Stajyer ve intern doktorlarının sosyodemografik özellikleri ile Covid-19 pandemisi dönemindeki depresyon düzeylerine yönelik karşılaştırmaları Tablo 14’te verildi.

Tablo 14. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği değeri ile sosyodemografik özelliklerin kıyaslanması

		Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği Ortalaması		
		Ort. \pm SS	U veya KW	p
Cinsiyet	Erkek	5,04 \pm 3,96	13862,5	0,115
	Kadın	5,69 \pm 4,01		
Anne Eğitim Düzeyi	Okur yazar değil	5,10 \pm 4,31	3,464	0,483
	İlkokul	5,79 \pm 4,18		
	Lise	5,39 \pm 3,75		
	Lisans	4,99 \pm 3,92		
	Yüksek Lisans	5,83 \pm 4,30		

Baba Eğitim Düzeyi				
	Okur yazar değil	-		
	İlkokul	5,59 ± 4,77	3,091	0,543
	Lise	5,80 ± 3,80		
	Lisans	5,09 ± 3,70		
	Yüksek Lisans	5,29 ± 3,68		
Anne Mesleği				
	Memur	5,23 ± 4,00		
	İşçi	8,00 ± 4,47		
	Serbest Meslek	5,38 ± 3,30	7,737	0,102
	Emekli	6,23 ± 4,20		
	Ev hanımı	5,19 ± 3,96		
Baba Mesleği				
	Memur	5,49 ± 3,72		
	İşçi	5,11 ± 4,13		
	Serbest Meslek	5,12 ± 4,09	3,771	0,438
	Emekli	5,81 ± 4,55		
	Çalışmıyor	-		
Ailede Sağlık Çalışanı				
	Yok	5,40 ± 4,06	10052	0,590
	Var	5,36 ± 3,86		
Aylık Gelir				
	0-2500TL	7,81 ± 5,09		
	2501-5000TL	5,47 ± 4,10		
	5001-7500TL	5,11 ± 4,17	4,689	0,321
	7501-10000TL	5,05 ± 3,66		
	10001TL ve üzeri	5,34 ± 3,75		
			r	p
Yaş			0,018	0,753
Kardeş Sayısı			-0,043	0,446

Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H testi

Öğrencilerin cinsiyetlerini, annelerinin eğitim düzeyinin, babalarının eğitim düzeyinin, annelerin mesleğinin, babalarının mesleğinin, ailede sağlık çalışanının olup olmasının, aylık toplam hane gelirinin, ortalama BDÖ-BB puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı saptandı ($p>0,05$). Depresyon riski ile yaş ve kardeş sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmedi ($p>0,05$).

Birinci basamak için Beck Depresyon Tarama Ölçeği'nden 18 puan alan 2 kişi, 17 puan alan 2 kişi, 16 puan alan 4 kişi, 15 puan alan 4 kişi, 14 puan alan 3 kişi, 13 puan alan 9 kişi, 12 puan alan 6 kişi, 11 puan 4 kişi, 10 puan alan 12 kişi, 9 puan alan 18 kişi, 8 puan alan 19 kişi, 7 puan alan 25 kişi, 6 puan alan 34 kişi, 5 puan alan 32 kişi, 4 puan alan 45 kişi, 3 puan alan 43 kişi, 2 puan alan 45 kişi, 1 puan alan 75 kişi ve 0 puan alan 24 kişi bulunmuştur.

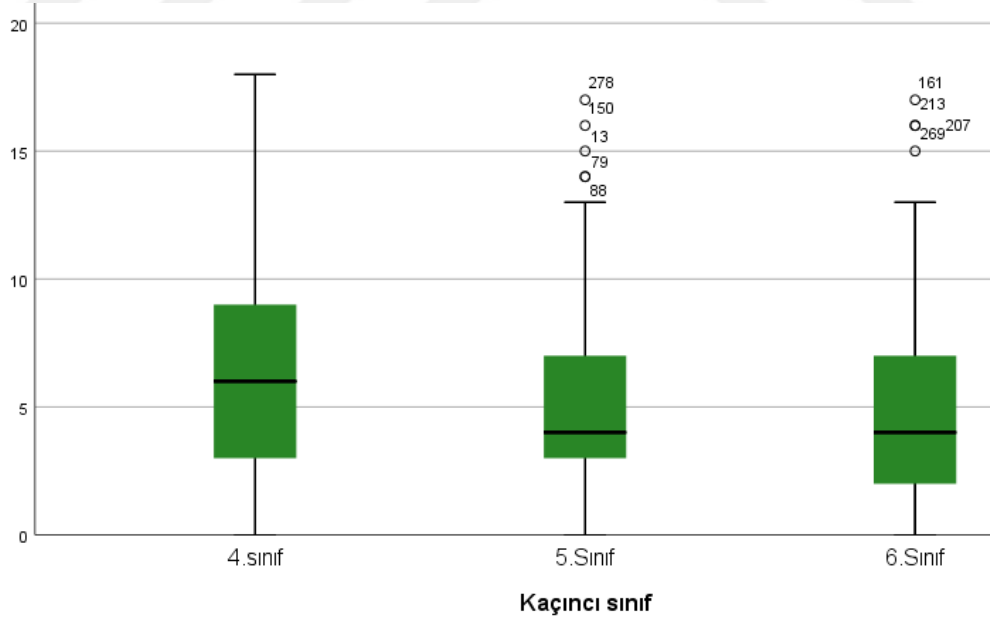
Tablo 15. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği değeri ile tıp fakültesi sınıf ve tercihlerine yönelik bilgilerin kıyaslanması

		Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği Ortalaması		
		Ort. ± SS	KW	p
Kaçıncı Sınıf	4.	6,44 ± 4,27	6,667	0,036*
	5.	5,06 ± 3,64		
	6.	4,87 ± 4,20		
2.Şansın olsa TF seçer misin?				
	Evet	4,08 ± 2,94	28,530	<0,001*
	Hayır	7,38 ± 4,96		
	Kararsızım	5,00 ± 3,21		
Tercihlerde TF kaçınıcı sıradaydı			r	p
			0,054	0,343

*: p<0,05

Kruskal Wallis-H testi, Spearman's rho korelasyon testi

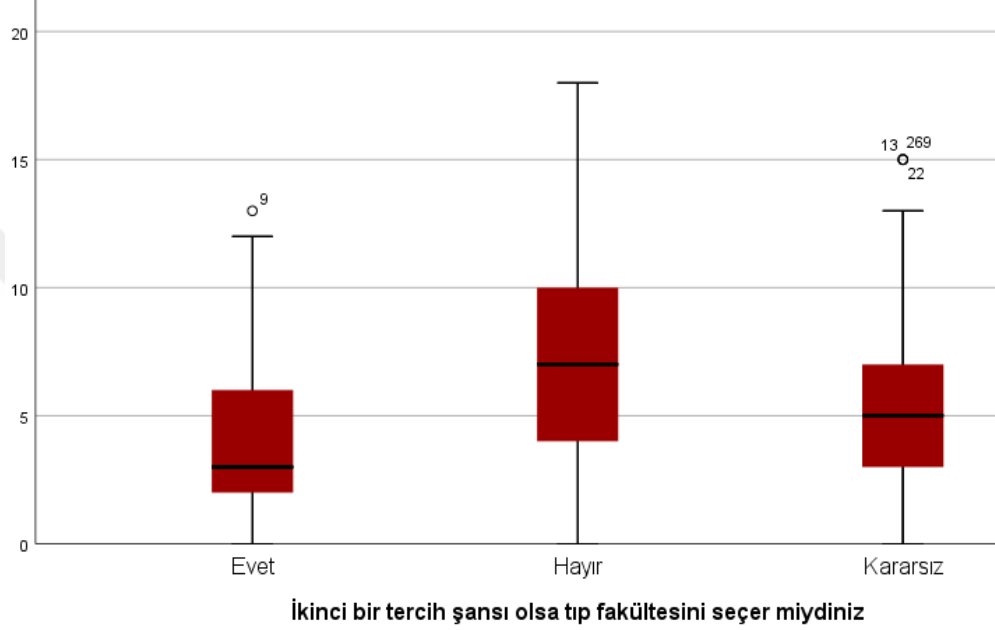
Tablo 15'te ortalama BDÖ-BB puanı ile öğrencilerin sınıf ve tercihlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. 4.sınıf tıp öğrencilerinin ortalama BDÖ-BB puanı 6,44±4,27, 5. sınıf öğrencilerinin 5,06±3,64, 6. sınıf öğrencilerinin ise 4,87±4,20 olarak hesaplandı. Şekil 10'da verilen grafiğe bakıldığında 4. sınıf tıp öğrencilerinin ortalama BDÖ-BB puanının diğer sınıflardakilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olduğu saptandı (p=0,036).



Şekil 10. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği puanı ile TF sınıflarına göre dağılımı

2. bir şansı olsa tıp fakültesine tekrar seçmek isteyenlerin ortalama BDÖ-BB puanı 4,08±2,94, seçmek istemeyenlerin ortalama BDÖ-BB puanı 7,38±4,96, kararsız olanların ise

5,00±3,21'di. Ortalama BDÖ-BB puanının, “2. şansın olsa tekrar tıp fakültesini tekrardan seçer miydin?” sorusuna verilen cevaplara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlendi ($p<0,001$). Şekil 11’de saptandığı üzere tıp fakültesinin tekrar seçmek istemeyen öğrencilerin depresyon düzeyinin diğerlerine göre daha fazla olduğu görüldü.



Şekil 11. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği puanı ile TF tercihlerine göre dağılımı

Depresyon düzeyleri ile öğrencilerin tıp fakültesini tercihlerinde kaçınıcı sıraya yazdıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmedi ($p>0,05$).

Tablo 16. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği değeri ile pandemi dönemindeki uzaktan eğitim içeriğinin kıyaslanması

	Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği Ortalaması		
	Ort. ± SS	U veya KW	<i>p</i>
Pandemi dönemindeki ikamet durumu			
Aile Evi	5,27 ± 3,99	9991,5	0,375
Öğrenci Evi	5,38 ± 3,72	12481,5	0,798
Yurt	5,07 ± 4,92	1994,0	0,237
Uzaktan eğitimde kullanılan program			
Zoom	6,14 ± 4,65	8773,0	0,178
Keyps	5,11 ± 3,69		
Uzaktan eğitimde kullanılan cihaz durumu			

Kendi bilgisayarı	5,41 ± 3,94	7185,0	0,530
Kendi telefonu	5,06 ± 3,60	8986,5	0,205
Kendi tableti	5,33 ± 3,70	2026,5	0,892
Başkasının bilgisayarı	5,05 ± 4,29	2925,5	0,634
Uzaktan eğitimde aylık kullanılan internet kotası			
0-5 gb	9,29 ± 3,64		
5-10 gb	5,30 ± 4,16	8,202	0,042*
10-50 gb	5,07 ± 4,10		
50 gb ve üzeri	5,36 ± 3,91		
Online Eğitim Kaynakları			
Çevrimiçi canlı yayın	5,19 ± 4,03	7095,5	0,026*
PDF, Word, Powerpoint	5,36 ± 4,00	7030,0	0,990
Ders Kayıtları	5,05 ± 3,72	10826,5	0,055
Çevrimdışı video kayıtları	5,21 ± 3,96	11220,0	0,354
Kendi notları	5,12 ± 3,69	11809,0	0,483
Başka öğretim üyesinin notları	5,83 ± 4,82	7627,0	0,763

*: p<0,05

Kruskal Wallis-H testi, Mann Whitney-U testi

Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği ortalamasının uzaktan eğitim dönemindeki içerik verileriyle karşılaştırılması Tablo 16'da yapılmıştır. Ortalama BDÖ-BB puanının, öğrencilerin pandemi dönemindeki ikamet durumu, uzaktan eğitimde kullandığı programı, kullandığı cihaz durumu, öğretmenlerin online eğitim kaynağı olarak PDF, Word, PowerPoint, ders kayıtları, çevrimdışı video kayıtları, kendi notlarını, başka öğretim üyesi notlarını kullanıp kullanmaması ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı gözlemlendi (p>0,05).

Ortalama BDÖ-BB puanının, kullanılan internet kotasına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edildi (p=0,042). Uzaktan eğitimde kullanılan aylık internet kotası 5 gb'den az olanların BDÖ-BB puanı, 10-50 gb kullananlara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fazlaydı.

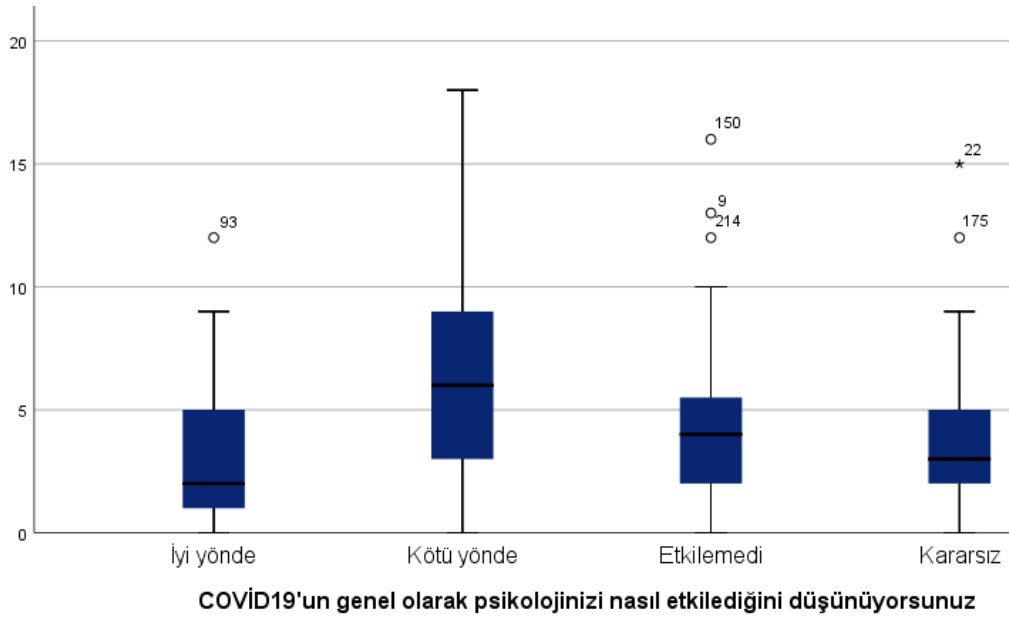
Çevrimiçi canlı yayın, online eğitim kaynağını kullanan öğretmenlerin, kullanmayanlara göre ortalama BDÖ-BB değeri istatistiksel olarak anlamlı derecede düşüktü (p=0,026).

Tablo 17. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği puanı ile Covid 19'un psikolojik etkilerinin kıyaslanması

Covid19'un psikolojiniz üzerine etkileri	Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği Ortalaması		
	Ort. ± SS	KW	p
İyi yönde	3,12 ± 3,45	32,940	<0,001*
Kötü yönde	6,25 ± 4,13		
Etkilemedi	4,21 ± 3,48		
Kararsızım	3,88 ± 3,01		

*: p<0,05
Kruskal Wallis-H testi

Öğrencilerin ortalama BDÖ-BB puanı ile Covid 19 pandemisinin psikolojik etkileri karşılaştırılması Tablo 17'de sunulmuştur. Pandemiden iyi yönde etkilenenlerin ortalama BDÖ-BB puanı 3,12±3,45, kötü yönde etkilenenlerin 6,25±4,13, etkilenmeyenlerin 4,21±3,48, kararsız olanların ise 3,88±3,01 olarak elde edildi. Ortalama BDÖ-BB puanı ile Covid 19'un öğrenciler üzerindeki psikolojik etkileri arasında anlamlı farklılık olduğu saptandı (p<0,001). Şekil 12'te görüldüğü üzere psikolojisi iyi yönde etkilenenlerin ortalamasının kötü yönde etkilenenlere göre; psikolojisi etkilenmeyenlerin ortalamasının kötü yönde etkilenenlere göre; kararsız olanların ortalamasının kötü yönde etkilenenlere göre daha düşük olduğu saptandı.



Şekil 12. Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği puanları ile Covid19'un psikolojik etkilerine göre dağılımı

Tablo 18. Ortalama Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği puanları ile tercih edilen eğitim sisteminin kıyaslanması

Bugünden itibaren tercih ettiğiniz eğitim sistemi seçeneği	Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği ortalaması		
	Ort. ± SS	KW	p
Online	4,53 ± 4,02		
Yüzyüze	5,40 ± 3,95	0,860	0,651
Online ve yüzyüze	5,47 ± 4,04		

Kruskal Wallis-H testi

Tablo 18’de ortalama BDÖ-BB puanı ile öğrencilerin bugünden itibaren tercih ettiği eğitim sistemi seçenekleri karşılaştırıldı ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmedi ($p>0,05$).

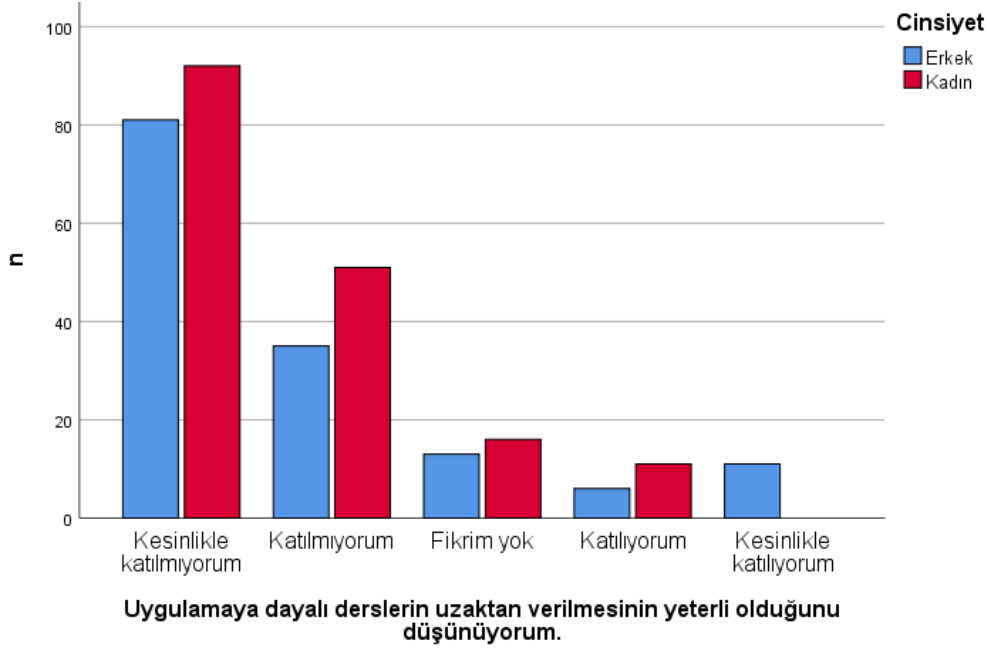
Tablo 19. “Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesine verilen cevaplar ile cinsiyetin kıyaslanması

Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Erkek	Kadın	p
	n (%)		
Kesinlikle katılmıyorum.	81 (55,5)	92 (54,1)	0,003*
Katılmıyorum.	35 (24,0)	51 (30,0)	
Fikrim yok.	13 (8,9)	16 (9,4)	
Katılıyorum.	6 (4,1)	11 (6,5)	
Kesinlikle katılıyorum.	11 (7,5)	0 (0,0)	

*: $p<0,05$

Ki kare testi

Tablo 19’da yapılan kıyaslamada görüldüğü üzere erkek öğrencilerin 81’i (%55,5) “Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesine kesinlikle katılmıyorum, 35’i (%24) katılmıyorum, 11’i (%7,5) kesinlikle katılıyorum cevabını verdi. Kadınların ise 92’si (%54,1) kesinlikle katılmıyorum, 51’i (%30,0) katılmıyorum cevabını verirken; kesinlikle katılıyorum cevabını veren kimse yoktu. “Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” Önermesine verilen cevapların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık meydana getirdiği elde edildi ($p=0,003$).



Şekil 13. “Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesine verilen cevaplar ile cinsiyete göre dağılımı

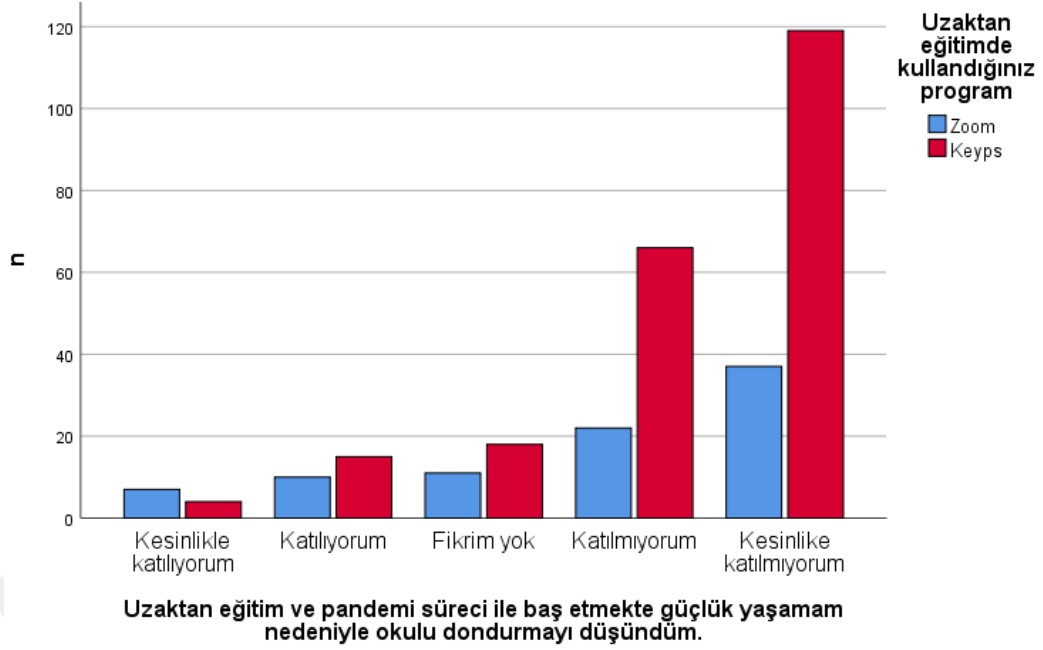
Tablo 20. “Uzaktan eğitim ve pandemi süreci ile baş etmekte güçlük yaşamam nedeniyle okulu dondurmayı düşündüm.” önermesine verilen cevaplar ile kullanılan programın kıyaslanması

Uzaktan eğitim ve pandemi süreci ile baş etmekte güçlük yaşamam nedeniyle okulu dondurmayı düşündüm.	Zoom	Keyps	<i>p</i>
	n (%)		
Kesinlikle katılmıyorum.	37 (42,5)	119 (53,6)	0,021*
Katılmıyorum.	22 (25,3)	66 (29,7)	
Fikrim yok.	11 (12,6)	18 (8,1)	
Katılıyorum.	10 (11,5)	15 (6,8)	
Kesinlikle katılıyorum.	7 (8,0)	4 (1,8)	

*: $p < 0,05$

Ki kare testi

Tablo 20’de sunulan karşılaştırmaya göre “Uzaktan eğitim ve pandemi süreci ile baş etmekte güçlük yaşamam nedeniyle okulu dondurmayı düşündüm.” önermesine kesinlikle katılmıyorum cevabını verenlerin 37’si Zoom programını, 119’u ise Keyps programını kullanmaktaydı. “Uzaktan eğitim ve pandemi süreci ile baş etmekte güçlük yaşamam nedeniyle okulu dondurmayı düşündüm.” önermesine verilen cevapların uzaktan eğitimde kullanılan programın çeşidine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık meydana getirdiği elde edildi ($p=0,021$).



Şekil 14. “Uzaktan eğitim ve pandemi süreci ile baş etmekte güçlük yaşamam nedeniyle okulu dondurmayı düşündüm.” önermesine verilen cevaplar ile kullanılan programın dağılımı

Tablo 21. “Eğitim aldığım fakültede yeterli sayıda öğretim görevlisi olduğunu düşünüyorum.” önermesine verilen cevaplar ile sınıf kıyaslanması

Eğitim aldığım fakültede yeterli sayıda öğretim görevlisi olduğunu düşünüyorum.	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf
	n (%)		
Kesinlikle katılmıyorum.	6 (7,5)	6 (3,9)	19 (24,4)
Katılmıyorum.	27 (33,8)	57 (36,8)	35 (44,9)
Fikrim yok.	11 (13,8)	20 (12,9)	6 (7,7)
Katılıyorum.	29 (36,3)	63 (40,6)	15 (19,2)
Kesinlikle katılıyorum.	7 (8,8)	9 (5,8)	3 (3,8)

Tablo 21’de öğrencilerin öğretim görevlisi sayısı konusundaki memnuniyetleri ile sınıf düzeyleri arasındaki farklılık irdelendi. “Eğitim aldığım fakültede yeterli sayıda öğretim görevlisi olduğunu düşünüyorum.” katılıyorum cevabını verenlerin 29’u 4.sınıf, 63’ü 5.sınıf, 15’i ise 6.sınıf; katılmıyorum cevabını verenlerin ise 27’si 4.sınıf, 57’si 5.sınıf, 35’i ise 6.sınıf TF öğrencisiydi.

Tablo 22. “Pandemiden sonra da üniversite eğitiminin tümüyle online verilmesini desteklerim.” önermesine verilen cevaplar ile sınıf kıyaslanması

Pandemiden sonra da üniversite eğitiminin tümüyle online verilmesini desteklerim.	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	n (%)
Kesinlikle katılmıyorum.	49 (59,0)	58 (37,2)	28 (35,9)	
Katılmıyorum.	22 (26,5)	51 (32,7)	25 (32,1)	
Fikrim yok.	7 (8,4)	20 (12,8)	8 (10,3)	
Katılıyorum.	2 (2,4)	18 (11,5)	7 (9,0)	
Kesinlikle katılıyorum.	3 (3,6)	9 (5,8)	10 (12,8)	

“Pandemiden sonra da üniversite eğitiminin tümüyle online verilmesini desteklerim.” önermesi ile sınıf düzeyi karşılaştırmaları Tablo 22’de verilmiş olup, kesinlikle katılmıyorum cevabını verenlerin 49’u 4.sınıf, 58’i 5.sınıf, 28’i 6.sınıf; katılmıyorum cevabını verenlerin 22’si 4.sınıf, 51’i 5.sınıf, 25’i ise 6.sınıftı.

Tablo 23. “Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesine verilen cevaplar ile aylık kullanılan internet kotası gruplarının kıyaslanması

Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	0-5 gb	5-10 gb	10-50 gb	50 gb üstü	n (%)
Kesinlikle katılmıyorum.	2 (25,0)	9 (37,5)	28 (41,2)	134 (62,0)	
Katılmıyorum.	3 (37,5)	8 (33,3)	24 (35,3)	51 (23,6)	
Fikrim yok.	2 (25,0)	4 (16,7)	6 (8,8)	17 (7,9)	
Katılıyorum.	1 (12,5)	2 (8,3)	7 (10,3)	7 (3,2)	
Kesinlikle katılıyorum.	0 (0,0)	1 (2,4)	3 (4,4)	7 (3,2)	

Tablo 23’te “Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesiyle sahip olunan aylık internet kotası kıyaslandı ve kesinlikle katılıyorum cevabını verenlerin 1’i aylık 5-10 gb internet, 3’ü aylık 10-50 gb internet, 7’si ise 50 gb üstü internet kullanmaktaydı. 0-5 gb arası kullanan öğrencilerden kesinlikle katılıyorum cevabını veren kimse yoktu.

Tablo 24. “Pandemiden sonra da üniversite eğitiminin tümüyle online verilmesini desteklerim.” önermesine verilen cevaplar ile aylık kullanılan internet kotası gruplarının kıyaslanması

Pandemiden sonra da üniversite eğitiminin tümüyle online verilmesini desteklerim.	0-5 gb	5-10 gb	10-50 gb	50 gb üstü
	n (%)			
Kesinlikle katılmıyorum.	2 (25,0)	6 (25,0)	28 (40,6)	99 (45,8)
Katılmıyorum.	2 (25,0)	12 (50,0)	19 (27,5)	65 (30,1)
Fikrim yok.	2 (25,0)	1 (4,2)	8 (11,6)	24 (11,1)
Katılıyorum.	1 (12,5)	2 (8,3)	8 (11,6)	16 (7,4)
Kesinlikle katılıyorum.	1 (12,5)	3 (12,5)	6 (8,7)	12 (5,6)

Tablo 24’te yapılan karşılaştırmada “Pandemiden sonra da üniversite eğitiminin tümüyle online verilmesini desteklerim.” önermesine kesinlikle katılıyorum cevabını verenlerin 1’i aylık 0-5 gb internet, 3’ü aylık 5-10 gb internet, 6’sı ise 10-50 gb, 12’si 50 gb üstü internet kullanmaktaydı.

Tablo 25. “Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesine verilen cevaplar ile öğrencilerin ikamet durumlarını kıyaslanması

Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	Aile Evi	Öğrenci Evi	Yurt
	n (%)		
Kesinlikle katılmıyorum.	125 (56,8)	70 (53,0)	4 (25,0)
Katılmıyorum.	62 (28,2)	37 (28,0)	7 (43,8)
Fikrim yok.	17 (7,7)	9 (6,8)	5 (31,3)
Katılıyorum.	13 (5,9)	6 (4,5)	0 (0,0)
Kesinlikle katılıyorum.	3 (1,4)	10 (7,6)	0 (0,0)

“Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” önermesi ile pandemi döneminde ikamet edilen yer karşılaştırması Tablo 25’te sunulmuş olup kesinlikle katılmayanların 125’i aile evinde, 70’i öğrenci evinde 4’ü ise yurttan konaklamaktaydı.

TARTIŞMA

Küresel bir kriz olan COVID-19 pandemisi kısa sürede tüm dünyaya yayılmış ve alınan tedbirler insanların gündelik yaşamını ani ve beklenmedik şekilde değiştirmiştir. Tedbirler doğrultusunda verilen kararlar eğitim sistemlerinde yeni düzenlemelere yol açarak, birçok eğitim kurumunun uzaktan eğitim sistemini benimsemesine ve öğrencilerin akademik yaşamlarında büyük bir değişime sebep olmuştur. Bu değişim, üniversite öğrencilerini pandemiden en çok etkilenen gruplardan biri haline getirmiş ve fiziksel risklerin yanı sıra onları psikososyal olarak da zorlu bir döneme sokmuştur [54, 55].

Çalışmamızda pandemi döneminde uzaktan eğitimle ders alan öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumları ve depresyon düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmamıza 85'i 4.sınıf, 157'si 5.sınıf ve 79'u 6.sınıf tıp öğrencisi olmak üzere 321 tıp fakültesi öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmamıza katılan öğrencilerin 149'u erkek, 172'si ise kadındı.

Çalışmamızda öğrencilerin %88,1'i üniversite tercihlerinde tıp fakültesini 1.sıraya yazdıklarını belirtmişlerdir. Köksal ve ark. 1999 senesinde Cerrahpaşa Tıp Fakültesi öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada ise bu oran %62,5 olarak tespit edilmiştir [56]. Çalışmaların gerçekleştirildiği tarihler arasındaki fark göz önüne alınacak olursa hekimliğin son yıllarda daha ilgi çekici ve cazip bir meslek haline geldiği yorumu yapılabilir. Bunun sebebi olarak ülkemizde tıp fakültesinden mezuniyetinden sonra iş garantisinin olması, maddi gelir ve prestij beklentileri olarak düşünülebilir. Günümüzde kişilerin hekimlik mesleğini halen oldukça istekli ve amaç edinerek tercih ediyor olması umut verici ve sürekliliğinin sağlanması gereken bir durumdur [57].

Katılımcıların %37,1'i ikinci bir tercih şansı sunulsaydı tıp fakültesini seçeceğini, %31,8'i seçmeyeceğini, %31,2'si ise kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Yani öğrencilerin %31,8'inin tıp fakültesi tercihinden dolayı pişmanlık duyduğu söylenebilir. Benzer şekilde yaptıkları çalışmalarda Açık ve ark. öğrencilerin %23,9'unun, Köksal ve ark. %27,2'sinin Gün ve ark. % 33,4'ünün tıp fakültesine girmekten pişmanlık duyduğunu saptamışlardır [58, 56, 59]. Buradan hareketle öğrencilerin tıp fakültelerini umutlu ve istekli bir şekilde tercih ettikleri, ancak azımsanmayacak bir kısmının eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, hekimliğin geleceğine dair şüpheleri gibi sebeplerle tıp fakültesi tercihlerinden pişman oldukları sonucuna varılabilir.

Çalışmamızda ikinci bir tercih şansı verilirse seçimlerinin ne olacağı ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında tıp fakültesinin tekrar seçmek istemeyen öğrencilerin depresyon düzeyinin diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun sebebi öğrencilerin, doktorluk mesleğinin kendisi için uygun olmadığını fark etme, hekimliğin geleceğine dair olan kuşkuları, zorlu eğitim sürecinde verdikleri emeğin maddi ve manevi karşılığını alamayacakları endişesi, günümüz koşullarında gittikçe zorlaşan hekimliğin çalışma koşullarından endişe duyma, öğrenim süresinin uzun ve derslerin yoğun olduğu bir fakültede okuyor olmak, üniversite eğitiminin yetersiz olduğunu düşünmeleri olarak sıralanabilir [58, 57].

Nitekim çalışmamızda öğrencilerin %44,2'si üniversitenin fiziki şartlarını yeterli bulmadıklarını, %46,7'si üniversitede yeterli öğretim görevlisi olmadığını düşündüklerini, %51,4'ü fakültede edindikleri pratik bilgilerin yeterli olmadığını düşündüklerini, %49,2'si de aldıkları pratik ve teorik eğitimin hastanede çalışmak için yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yeterli düzeyde mesleki klinik beceri kazanamadıkları düşüncesi, mezuniyetten hemen sonra başlayacakları zorunlu hizmet sürecinde ve kalan meslek hayatlarına kendilerini yetersiz hissetmelerine, bu durum da tıp fakültesi seçiminden pişman ve depresif hissetmelerine yol açmaktadır.

Uzaktan eğitimdeki materyal memnuniyetinin karşılaştırmasına baktığımızda; öğrencilerin uzaktan eğitimde kullandığı cihaz durumu ve kendisine ait olup olmaması ile pandemi dönemindeki uzaktan eğitime karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Çalışmamızla uyumlu olarak Yağan'ın üniversite öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmada sahip olunan teknolojik cihaz ile tutumları arasında bir ilişki saptanmamıştır [60]. Ancak çalışmamızla uyumsuz olarak Barış'ın yaptığı Namık Kemal Üniversitesi öğrencileri üzerinde

yaptığı çalışmada ve Kaban'ın yaptığı çalışmalarda öğrencilerden kendine ait bilgisayar , tablet ya da akıllı telefonu olanların uzaktan eğitime karşı tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır [61, 62].

Uzaktan eğitime yeterli katılım sağlayabilme açısından önemli bir nokta dersleri takip etmeye yeterli düzeyde internet kotasına sahip olup olmamaktır. Yüz yüze eğitimdeki 45 dakikalık ders yerine yapılan 20 dakikalık bir video, yüksek kalitede izlenmesi halinde 500 - 600 mb internet kotası gerektirmektedir. 60 dakikalık yüksek kalitede video ise ortalama 1,5 GB kota gerektirmektedir. Yani öğrencilerin derslere katılım sağlayabilmeleri için aylık ortalama 5 GB internete gereksinimleri vardır [63]. Çalışmamıza katılan öğrencilerin %97,5'u internet kotalarının 5 gb ve üzeri olduğunu belirtmişlerdir ve bu sonuca göre öğrencilerin internet kotası yüksek oranda derse katılım açısından bir sorun teşkil etmemektedir.

Sadece pandemi döneminde sınırlı olmamak üzere insanların eğlenmek ve rahatlamak adına dizi/film izleme, müzik dinleme, sosyal medyayı kullanma gibi aktiviteler için de internete gereksinim duydukları düşünülürse, uzaktan eğitim dışında da kullanılabilecekleri yeterli internet kotaları olması gerektiği aşıkardır [63]. Yani, eğitime katılmak için gerekli olandan daha fazla düzeyde internet kotasına sahip olmak kişilerin psikolojilerine olumlu yönde etki etmektedir. Nitekim bizim çalışmamızda da aylık internet kotası 5gb'den az olanların depresyon düzeylerinin, internet kotası fazla olan gruplara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum yetersiz bir internet kotasının kişilerin hem uzaktan eğitime karşı olan memnuniyetlerini, hem de online tabanlı aktiviteleri üzerinden psikolojilerini büyük oranda etkilediğini göstermektedir.

Öğrenciler online ortamda ders alırken üniversitenin uzaktan eğitim sisteminde meydana gelen kopmalar, ses ve görüntü senkron sıkıntıları, işlenen derslerin sisteme geç yüklenmesi ya da yüklenmemesi gibi birçok teknik problemle karşı kaşıya kalmaktadır [64, 60, 65]. Çalışmamızda katılımcıların %50,8'i online eğitimde teknik sorunlar yaşadıklarını ve %44,9'u karşılaştıkları bu teknik sorunlar için ulaşabilecekleri bir birim/sistem olmadığını ya da bu konuda bir fikirleri olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunları çözmek adına erişebilecekleri ve geri dönüş alabilecekleri etkili bir teknik servisin, uzaktan eğitimden memnuniyetlerini etkileyeceği düşünülürse bu birimlerin kurulması ve öğrencilerin bu birimlerin varlığından haberdar edilmesi elzemdir. Pandemiden sonra yaşanabilecek benzer süreçlerde de üniversitelerin öğrencilerle iletişime daha çok önem vermesi, olabildiğince fazla iletişim kanalı üzerinden uzaktan eğitim süreçleri hakkında sade ve anlaşılabilir şekilde bilgi aktarması önemlidir.

Uzaktan eğitimin kalitesini etkileyen en önemli kriterlerden birisi öğretme ve öğrenme kaynak ve materyallerinin niceliği ve kalitesidir [66]. Yeterli bir materyal desteği hem eğitim alanlar hem de eğiticiler açısından uzaktan eğitimin etkinliği ve memnuniyetini yakından etkiler [67, 68]. Pandemi döneminde de eğiticiler çevrimiçi canlı yayın, PDF, Word, Powerpoint sunumları, çevrimdışı video kayıtları ve kendi notları olmak üzere çeşitli eğitim materyallerini kullanmışlardır. Çalışmamızda eğitmenlerin online eğitim kaynağı olarak çevrimiçi canlı yayını kullananların ortalaması kullanmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olarak saptanmıştır. Bir başka çalışmada da öğrencilerin çevrimiçi canlı yayın üzerinde eğitim almayı tercih ettikleri görülmüştür [44]. Çalışmamızda eğitmenler çevrimiçi canlı yayın kaynağı kullandığında, kullanmayan duruma göre öğrencilerin depresyon düzeyi anlamlı olarak düşük saptanmıştır. Dolayısıyla çevrimiçi yayın kullanımı öğrencilerin derslere ilgiyle katılmalarını, etkili bir şekilde öğrenmelerini ve dolayısıyla psikolojilerini de olumlu etkilemektedir.

Pandemi döneminde her üniversite ölçme değerlendirmeyi ödev/proje ya da online sınavlar üzerinden yapıp yapmama kararını kendisi almıştır. Üniversitemizde de çoğu derste öğrenci başarısı online sınavlar yapılarak değerlendirilmiştir. Çalışmamıza katılan öğrencilerin sadece %21,2'si sınavların adaletli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Genç ve ark. Yaptığı çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğu online ortamda yapılan sınavların hakkaniyetliydi olduğunu düşünmüyorlardı [69]. Bu düşüncenin sebebinin bazı öğrencilerin internete düzenli erişim sağlayamaması, bir kısmının yeterli internet kotasına sahip olmaması, kırsal bölgelerde yaşayanların bağlantı sorunu yaşayabilmeleri, online sınav teknolojisine aşina olmamaları ya da sınav süresiyle ilgili yaşadıkları kaygılar olduğu düşünülebilir [43]. Ancak uzaktan eğitimdeki ölçme değerlendirmenin adaletsiz olarak algılanmasındaki en önemli sebep ise bu uygulamada kopya denetiminin oldukça güç olmasıdır [63]. Sınavlarda kopya denetimi güç olsa da, öğrencilere soruların yanıtlanması için yeterli olan en kısa süreyi tanıma, sınavın başlama saati geldiğinde aktif hale gelen ve süre bitimiyle pasifleşen bir sistem üzerinden sınav yapılması, sınav içeriğinde yorum ağırlıklı, kendine özgü cevaplar gerektiren açık uçlu soruların sorulması öğrencilerin kopya çekme davranışlarının bir miktar önüne geçebilir [43].

Katılımcıların sadece %18,7'si yapılan online sınavların sınıf ortamında yapılan sınavlara dersi öğrenip öğrenmemeyi yeterince ölçebildiğini düşünüyorlardı. Bir başka çalışmada da katılımcıların %19'u online sınavların yetersiz olduğu düşüncesindeydiler [63]. Özetle öğrencilerin sınavların adaletsiz olduğu ve bilgi-becerilerini yeterince ölçmediği

kanısında olmaları, pandemi süresince sağlıklı bir ölçme ve değerlendiriminin yapılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin %78,2'si pandemi döneminde okul kaydını dondurmaya düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuç katılımcıların %70,3'ünün kaydını dondurmaya düşünmediği Genç ve ark. çalışmasıyla uyumludur [69]. Öğrenciler eğitim hayatlarında geleceği göremedikleri bu belirsiz ve zorlu dönemde her ne kadar güçlük yaşasalar da eğitim-öğretim hayatlarına ara vermek istememişlerdir.

Uzaktan eğitime bakış açılarına bakıldığında; lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelendiği bir çalışmada edinilen bulgulara göre öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kararsıza yakın seviyede olduğu saptanarak uzaktan eğitimi ikinci seçenek olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bu sonuç pandemi dönemindeki uzaktan eğitime karşı tutumlarının kararsıza yakın bulunduğu çalışmamızla uyumludur [70]. Ayrıca Kışla'nın üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği çalışmada da öğrencilerin uzaktan eğitime kararsız yaklaştıkları saptanmıştır [71].

Araştırmamızda öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açısı ortalamasının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve erkek öğrencilerin ortalama UEBA puanının kadın öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edildi. Literatüre bakıldığında yapılan birçok çalışmada da uzak eğitim tutumlarının kadınlara göre erkekler lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir [72, 62, 73, 74]. Bunun nedeni, genel kabul görmüş bir görüşe göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre teknolojiyi daha fazla ve daha yetkin kullanma eğiliminde olmaları olabilir. Ancak literatüre bakıldığında uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılan çalışmalar olduğu da görülmüştür [60, 75].

Verilen cevaplar doğrultusunda kardeş sayısı arttıkça UEBA puanının düştüğü gözlemlenmiştir. Bu ilişki pandemi döneminde %69,8 oranında aile evinde ikamet eden öğrencilerin, evde yaşayan kişi sayısı arttıkça online derslere erişme ve odaklanma sorunu yaşadıkları ve bunun da eğitim memnuniyetlerini düşürdüğü düşündürmektedir.

Uzaktan eğitime bakış açılarına sınıf düzeyinde bakılacak olduğunda 5.sınıf tıp öğrencilerinin ortalama UEBA puanının, diğer sınıflara göre anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Sınıf düzeyinin uzaktan eğitime yönelik tutumu etkilemediğini gösteren çalışmalar da olmakla beraber yapılan birçok çalışmada farklı sınıfların e-öğrenmeye yönelik tutumları, sınıflar arası anlamlı farklılıklar göstermektedir [76, 77, 73, 75]. Çalışmamızla da

uyumlu olan bu sonuca göre literatürü bu alanda destekleyen diğer çalışmalarla, özellikle harmanlanmış eğitim uygulamalarında uzaktan eğitim derslerinin sayısı ve programının sınıf düzeyine göre düzenlenmesinin faydalı olacağını göstermektedir.

Pandemi sürecinde eğitim alan öğrencilerin %69,5'i Keyps, %27,7'si ise Zoom platformu üzerinden ders işlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden Keyps üzerinde eğitim alanların UEBA puanı, Zoom üzerinden eğitim alanlara göre anlamlı olarak yüksek saptanmıştır. Bu sonuca göre online eğitim platformlarının görüntü kalitesi, katılımcı ve süre sınırlaması, toplantı kaydı, depolama, hız, güvenlik, kolay ve anlaşılır kullanım gibi farklılıklarının öğrencilerin memnuniyetleri üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır ve eğitimcilerin ve yöneticilerin bu farkları karşılaştırarak en verimli platformu seçmesi mantığa yatkın olacaktır.

Çalışmamızda katılımcıların %72,6'sı pandemi sonrasında eğitimin tamamen online olmasını desteklemediklerini bildirmişlerdir. Tüzün ve ark. yaptığı çalışmada da katılımcıların yaklaşık %71'i eğitimin tamamen online olmasına karşı olduklarını belirtmişlerdir [63]. Altuntaş-yılmaz'ın çalışmasında öğrencilerin %90,3'ü pandemi sonrası örgün eğitime dönmek istediklerini, Serçemeli ve ark. çalışmasında %57,5'i pandemi sonrası uzaktan eğitime devam etmek istemediklerini belirtmişlerdir. Özdemir ve ark. çalışmasında %73,2'si uzaktan eğitimin örgün eğitim kadar etkili olmadığını düşündüklerini bildirmişlerdir [44, 78, 79].

Öğrenciler bugünden itibaren seçmek istedikleri eğitim sistemi sorulduğunda %5,3'ü sadece online eğitim sistemini, %39,6'ü sadece yüz yüze eğitim sistemini, %55,1'i ise online ve yüz yüze eğitimin beraber yürütüldüğü sistemi tercih ettiğini belirtti. Bu verilere göre öğrencilerin online ve yüz yüze eğitimin bir arada yürütüldüğü harmanlanmış eğitim modelini tercih ettikleri sonucuna varılabilir. Sonuçlarımızla paralel olarak Özkul ve ark. yaptığı çalışmada da öğrencilerin %50'si harman eğitim modelini tercih etmişlerdir [80]. Öğretim üyeleri üzerinde yapılan bir çalışmada eğitimcilerin %74'ünün uzaktan eğitime olumlu baktıkları, bir diğer çalışmada da eğitimcilerin %70'i uzaktan eğitimi örgün eğitiminin bir tamamlayıcısı olarak gördüklerini bildirmişlerdir [81, 82]. Bu görüşler doğrultusunda uzaktan eğitimin geleneksel örgün eğitim yerine önemli bir alternatif olabileceği, sadece acil ve zorunlu hallerde değil normal vakitlerde de harmanlanmış olarak planlanan eğitimin hem öğrenci hem de eğitimci düzeyinde tatmin edici olacağı yorumu yapılabilir.

Uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen birçok faktör vardır . Ders süresi, iletişim/bilgilendirme yeterliliği, internet erişimi/kotası, elektronik cihaz çeşidi/mülkiyeti, ders

materyali kalitesi, öğrenci-öğretim üyesi etkileşimi, teknik altyapı, online eğitim platformuna hakimiyet uzaktan eğitim memnuniyetini yakından etkilemektedir [83, 44]. Çalışmamızda bu faktörler doğrultusunda uzaktan eğitimi yorumlayan katılımcıların, ortalama UEBA puanı ile bugünden itibaren tercih ettiği eğitim sistemi seçenekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Online eğitim sistemini seçenlerin UEBA ortalamasının yüz yüze eğitim sistemi seçenlere göre; online ve yüz yüze eğitim sistemi seçenlerin yüz yüze eğitim sistemini seçenlere göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edildi. Uzaktan eğitimden memnuniyet düzeyi arttıkça kişiler eğitim sisteminde uzaktan eğitimin de yer almasına daha sıcak bakmaktadırlar.

Çalışmada kullandığımız iki ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmıştır. Ölçek cevaplarına göre UEBA düştükçe depresyon düzeyinin yükseldiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç iki yönlü olarak yorumlanabilir. Katılımcıların artmış depresyon düzeyi, eğitime olan ilgi ve isteklerini azaltarak uzaktan eğitim memnuniyetlerini düşürmüş ya da pandemi dönemindeki uzaktan eğitimden memnun kalmayan öğrenciler akademik olarak kendilerini yetersiz hissedip depresyon düzeyleri yükselmiş olarak düşünülebilir.

Nitekim yine çalışmamızda anlamlı olarak ilişkilendirilen iki soru pandeminin psikolojilerini nasıl etkilediği ve ortalama UEBA puanları olmuştur. Burada elde edilen sonuca göre psikolojisi iyi yönde etkilenenlerin ortalamasının kötü yönde etkilenenlere göre; psikolojisi etkilenmeyenlerin ortalamasının kötü yönde etkilenenlere göre; psikoloji etkilenmeyenlerin ortalamasının kararsız olanlara göre daha yüksek olduğu saptandı. Yani pandeminin psikolojilerini kötü etkilediğini düşünenler uzaktan eğitimden daha az memnun kalmışlardır. Bu durum bir önceki sonucumuz olan artan depresyon düzeyinin uzaktan eğitime memnuniyeti düşürdüğü yargısını destekler niteliktedir.

Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği(BDÖ-BB) Ölçeği kötümserlik, üzüntü, kendini suçlama, kendini beğenmeme, ilgi kaybı, geçmişteki başarısızlıklar ve intihar düşüncesi ya da isteği belirtilerini kullanarak yedi başlık altında depresyon taraması yapar. Her soru 0'dan 3'e kadar derecelendirme içerir, 7 sorudan oluşan ölçekten toplam en fazla 21 puan elde edilebilir. 4'ün üzerindeki puanlarda depresyon olasılığı %90'ın üzerindedir. Çalışmamızda BDÖ-BB kullanılarak tıp fakültesi 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerindeki Covid-19 pandemisi dönemindeki depresyon düzeyleri saptanmaya çalışıldı.

Yaptığımız Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği'nin puan ortalaması 5,4 olarak saptanmıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba mesleği,

aylık toplam hane geliri ve kardeş sayıları ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı gözlenmiştir.

Çalışmamızda toplam 183 öğrencinin BDÖ-BB'den 4 ve üzeri puan aldığı saptanmış olup, elde edilen verilerle öğrencilerin %57,5'inin depresyon açısından riskli olduğu görülmüştür. Tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda Öncü ve ark. depresyon oranını %41, Marakoğlu ve ark. %43,8, Pesen ve ark. %49,1 olarak bulunmuş olup sonuçlar genel olarak çalışmamızla benzerdir [84, 85].

COVID-19 pandemisi eğitim-öğretim faaliyetlerindeki gecikme ve belirsizlikler pandeminin küresel etkileri, sürece alışmadaki güçlükler gibi faktörlerle üniversite öğrencilerinde stres düzeyini arttırmakta ve sosyal, fiziksel ve psikolojik iyilik hallerini azaltmaktadır [54]. Çalışmamızda da Covid -19 pandemisinin öğrenci psikolojisi üzerine etkileri ile depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. İlişkiye göre psikolojisi iyi yönde etkilenenlerin ortalamasının kötü yönde etkilenenlere göre; psikolojisi etkilenmeyenlerin ortalamasının kötü yönde etkilenenlere göre; kararsız olanların ortalamasının kötü yönde etkilenenlere göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Duman'ın yaptığı çalışmada COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlüğün üniversite öğrencilerinde pek çok negatif duygulanımsal ve davranışsal sonuçlar oluşturduğu, Yakar ve ark. çalışmasında pandemi döneminde tıp fakültesi öğrencilerinde özellikle kadınlar olmak üzere anksiyete ve kaygı puanlarının yüksek bulunduğu, yine Wang ve ark. çalışmasında katılımcıların %71,2'si akademik, sağlık ve yaşam tarzıyla ilgili kaygılarının arttığını belirtmişlerdir [86, 55, 87]. Buradan hareketle salgınlar, doğal afetler, savaşlar gibi insan hayatını her alanda etkileyen durumlarda öğrencilerin bu gibi durumları nasıl algıladıklarıyla doğru orantılı olarak psikolojilerinde geçici ve kalıcı birçok negatif etki bıraktığı sonucuna varılabilir.

Katılımcıların %64,2'si Covid-19'un psikolojilerini kötü yönde etkilediğini belirtmişlerdir ve bu sonuç literatürdeki birçok çalışmayla desteklenmektedir [63, 88-93]. Öğrenci psikolojisinin kötü etkilenmesinin sebepleri; salgın sürecindeki belirsizlik, gelecek planların değişmesi, eğitimle ilgili belirsizlik, ders değerlendirmelerinin düzensizliği, iş/gelecek kaygısı, izolasyona bağlı yalnızlık, yeterli gıda ve malzemeye erişememe korkusu, kendileri ve yakınlarının salgına yakalanma endişesi, virüsle enfekte olma durumunda damgalanma korkusu ve başkalarına bulaştırma ihtimali, ölüm korkusu olarak sıralanabilir [94, 54].

Çalışmamızda katılımcıların depresyon düzeyleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Literatüre bakıldığında birçok çalışmada da cinsiyetler arası anlamlı bir

fark gözlenmemiştir. [95-98] Daha önce yapılan çalışmalarda cinsiyetin duygusal tükenme açısından önemli bir etken olduğu ve kadınların erkeklere kıyasla daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları saptanmıştır.[99-101] Bunun sebebi olarak kadınların iş yaşamının yanı sıra, ev yaşamında da sorumluluklarının fazla olması gösterilebilir. Bizim çalışmamız öğrenciler üzerinde yürütüldüğü için erkek ve kadın öğrencilerin eğitim ve eğitim dışında yaşam koşullarının benzer olması depresyon ve tükenme varlığındaki farklılığı ortadan kaldıracı bir etken olabilir [96].

Depresyon düzeyinin sınıflar arası farklılığına bakıldığında 4.sınıf tıp öğrencilerinin ortalama depresyon düzeyinin 5. ve 6. sınıftakilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olduğu saptanmıştır. Bu sonuç tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yapılan bir başka çalışmayla uyumludur. Bahsi geçen çalışmada da sınıflar arası depresyon düzeyi farklı olarak saptanmış, sınıf yükseldikçe öğrencilerin depresyon ve anksiyete düzeylerinde azalma olduğu gözlenmiştir. Literatür tarandığında yapılan birçok çalışmada da aynı sonuca varılmıştır [102, 84, 103-105]. Buradan hareketle tıp eğitiminde öğrencilerin dönem atladıkça ve tıp eğitimine maruziyet arttıkça depresyon puanlarının azaldığı kanısına varmak doğru olacaktır [102].

Depresif tükenme enerji, güç ve iç kaynaklara ait bireyin karşılayamayacağını hissettiği aşırı talepler sonucu oluşan başarısız olma algısı veya tükenme hali olarak tanımlanmaktadır [106]. Öğrenciler için ise depresif tükenme; bireyin duygusal anlamda tükenmesi, duyarsızlaşma, kişisel başarıda düşüş ve yetkinlikte kayıp olarak kabul edilir [107]. Depresyon toplum içinde yaygınlığını her geçen gün artan arttırarak önemli sağlık problemlerinden biri haline gelmiştir [108].

Özellikle tıp öğrencileri için depresyon, zorlu eğitim sürecinin kaçınılmaz bir parçası olmuştur ve depresyonun stres artışı ve sosyal desteğin azalmasıyla daha da kötüleştiği kanıtlanmıştır [109, 110]. Tıp öğrencileri üzerinde yapılan pek çok çalışmada öğrencilerin %50'sinden fazlasında anlamlı düzeyde depresyon ya da depresyon riski olduğu görülmüştür [111, 112]. Depresyonun uyku bozuklukları ve intihar düşünceleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur [113].

Çalışmamız Türkiye'de Covid-19 döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyetlerini ve depresyon düzeylerini bir arada inceleyen ilk çalışmalardan biridir. Çalışmamızda kullandığımız BDÖ-BB ile yapılan çalışma sayısının az olması çalışmamızın kısıtlılığını oluşturmaktadır. Araştırmamızın pandemi gibi olağanüstü durumlardan en çok etkilenen gruplardan birini oluşturan öğrenciler üzerinde hem uzaktan eğitim görüşleri hem de

psikolojik etkilenimleri konusunda yapılacak diğer araştırmalarla, literatüre katkıda bulunacağını dūřünmekteyiz.



SONUÇLAR

Tıp Fakültesi 4., 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin eğitimine Covid-19 pandemisinin etkisi, uzaktan eğitim ile ilgili memnuniyet durumları ve depresyon düzeylerini araştırdığımız çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlarımız;

- Öğrenciler tıp fakültelerine istekli bir şekilde başlamakta ancak önemli bir kısmı hayal ettikleri akademik ortamını bulamamaları, mezuniyetten sonraki meslek hayatlarında kendilerini yetersiz hissetmeleri gibi sebeplerle tıp fakültesi tercihlerinden memnun değildirler ve meslek tercihinden memnun olmayanlar daha yoğun depresif belirtiler göstermektedirler.
- Uzaktan eğitime yeterli katılım sağlamak için gerekli minimum internet kotası 5 gb'dır ve salgın döneminde 5 gb'dan daha az internet paketi olan öğrencilerin depresyon riskleri daha yüksektir. Bu durum bireylerin eğitim dışı diğer sosyal medya aktiviteleri için de yetecek kadar internet kotasına sahip olmalarının psikolojilerini olumlu etkilediğini göstermektedir.
- Öğrenciler uzaktan eğitim dersleri sırasında ders katılımlarını kötü etkileyecek düzeyde teknik sorunlar yaşamaktadır ve teknik sorunları hızlıca çözümlenebilecek birimlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ek olarak üniversite yönetimlerinin gerekli bilgilendirme ve duyurularla öğrencilerin bu birimlerin varlığından haberdar olmalarını sağlamaları gerekmektedir.
- Eğitimcilerin online eğitimlerde kullandıkları ders materyalleri öğrenci memnuniyetinin önemli bir yordayıcısıdır ve çevrimiçi canlı yayın gibi görsel olarak akılda kalıcı ve etkili yöntemlerin dahil edilmesi memnuniyeti olumlu yönde etkilemektedir.
- Pandemi döneminde ölçme ve değerlendirme sistemleri eğitim kurumları arasında değişiklik göstermekle beraber çoğu eğitim kurumu online sınavlar yapmayı tercih

etmiş, öğrenciler ise bu yöntemin yetkinliklerini yüz yüze sınavlar kadar iyi ölçemediğini ve bu sınavların adaletsiz bir puanlamaya sebep olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

- Öğrencilerin genel itibarıyla uzaktan eğitim konusunda kararsız oldukları, uzaktan eğitimi akademik yaşamlarında istedikleri ancak yüz yüze eğitimin destekleyici ve tamamlayıcısı olarak gördükleri anlaşılmıştır. Bu nedenle pandemi süreci dışında da hibrit bir yapı oluşturularak yüz yüze ve uzaktan eğitimi dengeli bir şekilde harmanlamak doğru olacaktır.
- Erkek öğrenciler teknoloji ve getirileriyle daha ilgili olmaları nedeniyle kız öğrencilere nazaran uzaktan eğitim sisteminin daha verimli olduğunu düşünmektedirler.
- Online eğitim memnuniyetini, eğitimde kullanılan platform da önemli düzeyde etkilemektedir ve teknik özellikleri karşılaştırılarak bu platformlar arasında en kullanışlı olanı seçmek doğru olacaktır.
- Salgının ekonomik, sosyal ve akademik alanlarda sebep olduğu büyük değişimlerden kötü yönde etkilenip depresif belirtiler gösteren öğrenciler çoğunluktadır ve bu öğrenciler uzaktan eğitim sistemlerinden daha az memnun kalmışlardır.
- Depresyon düzeylerinde cinsiyet düzeyinde bir farklılık gözlenmemesi, araştırma grubumuzun üniversite öğrencileri olması ve öğrencilerin hayatlarının eğitim-öğretime devam ettikleri bu evresinde eşit düzeyde stresöre maruz kalması olarak açıklanabilir.
- Tıp fakültesi 4.sınıf öğrencilerinin üst sınıflarına göre daha fazla depresif belirti gösterdiklerinin saptanması tıp eğitimi ile daha uzun süre karşı karşıya kalındığında depresyon düzeyinin azaldığı kanısını düşündürmektedir.
- Sonuç olarak; tıp fakültesi yönetimleri uzaktan eğitimi multidisipliner bir yaklaşımla aktive etmeli ve yüz yüze eğitimle hibrit bir yapılanmaya gidilmeli, teknolojik altyapı herhangi bir soruna mahal vermeksizin düzenlenmeli ve teknik sorun yaşandığında ulaşılabilecek birimler aktive edilmeli, eğitmenler öğrencinin derse olan ilgisini aktif tutacak ders materyalleri kullanmalı, eğitmenler öğrenci ile etkileşime açık ve çeşitli kanallar üzerinden ulaşılabilir olmalı, uzaktan eğitim platformunun eğitmen/öğrenci görüşleri alınarak seçilmesine dikkat edilmeli, öğrencilere sosyal yaşantılarını desteklemek için eğitim dışında kullanabilecekleri yeterli internet erişimi desteği sağlanmalı ve salgından en çok etkilenen gruplardan biri olan öğrenciler üzerinde daha çok psikiyatrik etkilenmeler alanında çalışmalar yapılmalıdır.

ÖZET

Çin’de 2019 yılında başlayarak hızlı bir şekilde yayılan COVID-19 hastalığı, 12 Mart 2020’de pandemi olarak nitelendirilmiştir. Bu süreçte virüsün yayılımını önlemek amacıyla YÖK okulların bir süreliğine kapatılarak eğitim-öğretimin uzaktan eğitimle yapılması yönünde karar almıştır.

Dünya tarihinde pandemiler, kişileri yalnızca fiziksel sağlıkları yönünden tehlikeye atmakla kalmayıp aynı zamanda ruhsal sağlıklarını da ciddi düzeyde etkilemişlerdir. Bu dönemde hem salgının sağlık konusunda yaşattığı endişeler hem de okulların kapanmasıyla akademik gelecekleri için hissettikleri kaygılar nedeniyle öğrenciler, pandemi döneminde ne çok etkilenen gruplardan biri olmuşlardır.

Çalışmamız 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Tıp Fakültesi 4. Sınıf, 5. Sınıf ve 6. Sınıfta eğitim alan 321 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışmamızın amacı, Covid-19 pandemisinin öğrencilerin eğitimine etkisi, bu yeni eğitim yapısıyla ilgili memnuniyet durumları ve depresyon düzeylerinin değerlendirilmesidir. Öğrencilere sosyodemografik özellikler, Uzaktan Eğitime Bakış Açısı Ölçeği(UEBA) ve Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği(BDÖ-BB)’nden oluşan bir anket uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizi SPSS.23 programı ile Shapiro Wilk’s testi, Levene’s Testi, bağımsız T testi, Mann Whitney-U testi, Kruskal Wallis-H Testi, ANOVA, Spearman’s rho korelasyon testi kullanılarak yapılmıştır.

Katılımcı öğrencilerin 85’i (%26,5) 4.sınıf, 157’si (%48,9) 5.sınıf ve 79’u (%24,6) 6.sınıf tıp öğrencileriydi ve 149’u (%46,4) erkek, 172’si (%53,6) kadındı. En küçük katılımcı 21, en büyüğü ise 28 yaşında olup, ortalama yaşları $23,16 \pm 1,33$ ’tü. Öğrencilerin tekrar seçme şansları olsa 119’u (%37,1) tekrar tıp fakültesini seçeceğini, 102’si (%31,8) seçmeyeceğini, 100’ü (%31,2) ise kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Pandemi döneminde öğrencilerin 224’ü (%69,8) aile evinde, 133’ü (%41,4) öğrenci evinde, 16’sı (%5,0) ise yurttan ikamet etmişlerdir. Öğrencilerin 17’si (%5,3) sadece online eğitim sistemini, 127’si (%39,6) sadece yüz yüze eğitim sistemini, 177’si (%55,1) ise online ve yüz yüze eğitimin beraber olduğu sistemini tercih ettiğini belirtmişlerdir. UEBA ile BDÖ-BB arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kadın öğrencilerin UEBA ortalaması $1,81 \pm 0,41$, erkek öğrencilerin ortalaması $1,95 \pm 0,45$ olarak görülmüştür. Tıp fakültesi 4 sınıf öğrencilerinin ortalama UEBA puanı $1,83 \pm 0,45$, 5. sınıf öğrencilerinin $1,96 \pm 0,41$, 6. sınıf öğrencilerinin ise $1,80 \pm 0,45$ olarak

hesaplanmıştır. Covid 19'un öğrencilerin psikolojileri üzerindeki etkileri incelendiğinde, iyi yönde etkilenenlerin ortalama UEBA puanı $2,11\pm 0,38$, kötü yönde etkilenenlerin $1,80\pm 0,45$, etkilenmeyenlerin $2,15\pm 0,35$, kararsız olanların ise $1,89\pm 0,35$ olarak elde edilmiştir. Bugünden itibaren sadece online eğitimle eğitim almayı tercih eden öğrencilerin ortalama UEBA puanı $2,23\pm 0,60$, yüz yüze eğitim sistemini tercih edenlerin ortalaması $1,64\pm 0,39$, online ve yüz yüze eğitim sistemini seçenlerin ortalaması $2,02\pm 0,36$ olarak hesaplanmıştır. 4.sınıf tıp öğrencilerinin ortalama BDÖ-BB puanı $6,44\pm 4,27$, 5. sınıf öğrencilerinin $5,06\pm 3,64$, 6. sınıf öğrencilerinin ise $4,87\pm 4,20$ olduğu görülmüştür. Covid 19'dan iyi yönde etkilenenlerin ortalama BDÖ-BB puanı $3,12\pm 3,45$, kötü yönde etkilenenlerin $6,25\pm 4,13$, etkilenmeyenlerin $4,21\pm 3,48$, kararsız olanların ise $3,88\pm 3,01$ olarak elde edilmiştir.

Sonuç olarak; öğrencilerin uzaktan eğitime bakışlarının kararsız düzeyde olduğu görülmüştür ve uzaktan eğitim memnuniyetini cinsiyet, ev ortamı, sahip olunan internet kotası, teknik sorunlar, kullanılan ders materyalleri, eğitimde kullanılan online platform, sınav sistemleri gibi pek çok faktörden etkilendiği saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunun salgının ekonomik, sosyal ve akademik alanlarda sebep olduğu büyük değişimlerden kötü yönde etkilenerek depresif belirtiler gösterdiği saptanmıştır ve bu öğrenciler uzaktan eğitim sistemlerinden daha az memnun kalmışlardır. Acil durumlar başta olmak üzere normal eğitim-öğretim zamanlarda da yüz yüze eğitimin önemli bir alternatifi ve destekleyicisi olan uzaktan eğitime dair memnuniyet çalışmamız ve diğer destekleyici araştırmalarla arttırılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tıp Eğitimi, Uzaktan Eğitim, Depresyon

**TEKIRDAG NAMIK KEMAL UNIVERSITY FACULTY OF MEDICINE INTERN
DOCTORS' LEVELS OF DEPRESSION AND PERSPECTIVES OF MEDICAL
EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD
SUMMARY**

The COVID-19 disease, which started in 2019 and spread rapidly in China, was described as a pandemic on March 12, 2020. In this process, in order to prevent the spread of the virus, YÖK decided to close the schools for a while and to conduct education through distance education.

In the history of the world, pandemics have not only endangered people in terms of their physical health, but also seriously affected their mental health. During this period, students have been one of the most affected groups during the pandemic period, due to both the concerns about the health of the epidemic and the concerns they felt for their academic future with the closure of schools.

Our study was carried out on 321 students studying at Tekirdağ Namık Kemal University Faculty of Medicine in the 4th grade, 5th grade and 6th grade in the 2021-2022 academic year. The aim of our study is to evaluate the impact of the Covid-19 pandemic on the education of students, their satisfaction with this new education structure and their depression levels. A questionnaire consisting of sociodemographic characteristics, Distance Education Perspective Scale (UEBA) and Beck Depression Screening Scale for Primary Care (BDÖ-BB) was applied to the students. Statistical analysis of the data was performed using SPSS.23 program, Shapiro Wilk's test, Levene's test, independent T test, Mann Whitney-U test, Kruskal Wallis-H Test, ANOVA, Sperman's rho correlation test.

Of the participating students, 85 (26.5%) were 4th grade, 157 (48.9%) were 5th grade, and 79 (24.6%) were 6th grade medical students, and 149 (46%, 4) were men, 172 (53.6%) were women. The youngest participant was 21 years old and the oldest 28 years old, with a mean age of 23.16 ± 1.33 . If the students had the chance to choose again, 119 (37.1%) stated that they would choose the medical faculty again, 102 (31.8%) stated that they would not, and 100 (31.2%) stated that they were undecided. During the pandemic period, 224 (69.8%) of the students lived in their family home, 133 (41.4%) in the student house, and 16 (5.0%) in the dormitory. Of the students, 17 (5.3%) preferred only the online education system, 127 (39.6%) only the face-to-face education system, and 177 (55.1%) preferred the system that combines online and face-to-face education. It was determined that there was a statistically significant

relationship between UEBA and BDÖ-BB. The mean UEBA of female students was found to be 1.81 ± 0.41 and the mean of male students to be 1.95 ± 0.45 . The mean UEBA score of the 4th grade students of the medical faculty was calculated as 1.83 ± 0.45 , the 5th grade students 1.96 ± 0.41 , and the 6th grade students 1.80 ± 0.45 . When the effects of Covid 19 on the psychology of students are examined, the mean UEBA score of those who are well affected is 2.11 ± 0.38 , those who are adversely affected 1.80 ± 0.45 , those who are not affected 2.15 ± 0.35 , and those who are undecided 1.89 It was obtained as ± 0.35 . As of today, the average UEBA score of the students who prefer to receive education only with online education is 2.23 ± 0.60 , the average of those who prefer the face-to-face education system is 1.64 ± 0.39 , the average of those who choose the online and face-to-face education system is 2.02 ± 0.36 . The mean BDÖ-BB score of 4th grade medical students was 6.44 ± 4.27 , 5th grade students were 5.06 ± 3.64 , and 6th grade students were 4.87 ± 4.20 . The mean BDÖ-BB score of those who were well affected by Covid 19 was 3.12 ± 3.45 , 6.25 ± 4.13 for those who were badly affected, 4.21 ± 3.48 for those who were not affected, and 3.88 ± 3.01 for those who were undecided.

As a result; It has been seen that students' perspectives on distance education are at an unstable level and it has been determined that distance education satisfaction is affected by many factors such as gender, home environment, internet quota, technical problems, course materials used, online platform used in education and exam systems. It was determined that most of the students showed depressive symptoms by being badly affected by the big changes caused by the epidemic in the economic, social and academic fields, and these students were less satisfied with their distance education systems. Distance education satisfaction, which is an important alternative and supporter of face-to-face education, will be tried to be increased by our study and other supportive research, especially in emergencies.

Key Words: Medical Education, Distance Learning, Depression

KAYNAKÇA

1. Kahraman M. Covid-19 Salgınının Uygulamalı Derslere Etkisi Ve Bu Derslerin Uzaktan Eğitimle Yürütülmesi: Temel Tasarım Dersi Örneği. 2020;6(1):44-56.
2. Reyhan F, Dağlı E. Covid-19 Pandemisinde Ebelik Bölümü Öğrencilerinin E-Öğrenme Algisi.4(3):213-21.
3. Aşkin R, Bozkurt Y, Zeybek Z. Covid-19 Pandemisi: Psikolojik Etkileri Ve Terapötik Müdahaleler. 2020;19(37):304-18.
4. Gürpınar E. Tıp Eğitiminin Gelişim Süreci. 2003.
5. Tözün M, Sözmen MK. Halk Sağlığının Tarihsel Gelişimi Ve Temel Kavramları The Historical Development And The Fundamental Concepts Of Public Health.
6. Birli. Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Raporu 2006. 2006.
7. TTB. Tıp Eğitiminin Tarihçesi. 2020.
8. Schmidt H, Neufeld V, Nooman Z, Ogunbode T. Network Of Community-Oriented Educational Institutions For The Health Sciences For The Health Sciences. 1991;65:259-63.
9. Odabaşı O, Sayek I, Kiper N. Undergraduate Medical Education In Turkey–2010. 2011;46:322-7.
10. UTEAK. Türkiye Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Standartları. 2009.
11. Gülpınar E. Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı-2014 Ulusal Çep-2014. 2014.
12. Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Ulusal Çekirdek Eğitim Programı. 2020.
13. Başer A, Şahin H. Atatürk'ten Günümüze Tıp Eğitimi. 2017;16(48):70-83.
14. Williams D. The Future Of Medical Education: Flipping The Classroom And Education Technology. Ochsner Journal; 2016. P. 14-5.
15. Odabaşı O, Sayek İ, Kiper N. Türkiye'de Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi 2010. 2011;46(4):331-6.
16. Uskun E, Doğan M, Kişioğlu A, Baylan S, Ertan U, Akkaya V. Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğretim Üyelerinin Tıp Eğitimi İle İlgili Düşünce Ve Uygulamaları. 2004;11(3).
17. Sema Ö, Gürpınar E, Şahin H. Yolumuza Işık Tutanlar: Tıp Eğitimcileri İçin Önemli Kuruluşlar Ve Belgeler. 2011;32(32):30-68.
18. Lewington KJB. Changes To Medical Education Over The Past 20 Years. 2012;344.

19. Council GM, UK: General Medical Council. Tomorrow's Doctors: Outcomes And Standards For Undergraduate Medical Education. 2009.
20. GMC. Tomorrow's Doctors: Outcomes And Standards For Undergraduate Medical Education. 2015.
21. Shumway JM, Harden R. AMEE Guide No. 25: The Assessment Of Learning Outcomes For The Competent And Reflective Physician. 2003;25(6):569-84.
22. Ögetürk M, Kavaklı A, İter K, Songur A, Zararsız İ, Sarsılmaz M. Tıp Öğrencileri Nasıl Bir Anatomi Eğitimi İstiyor? 2003;10(10).
23. YÖK. 2021 Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Tıp Ve Sağlık Eğitimi Bağlamında Üniversite Hastaneleri Çalıştayı. 2021.
24. Murat A. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Teknolojilerinde Wimax Esnekliği. 2009.
25. Özbay Ö. Dünyada Ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. 2015(5):376-94.
26. Demir E. Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. 2014(39).
27. Al U, Madran O. Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler Ve Standartlar. 2004;5(2):259-71.
28. Özdoğan AÇ, Berkant H. Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. 2020;49(1):13-43.
29. Duman S. Salgın Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. 2020;49(1):95-112.
30. Gürpınar E, Zayım N. Tıp Eğitimi Ve E-Öğrenme.27(27).
31. Gökbulut B. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Uzaktan Eğitim Ve Mobil Öğrenme. 2021;11(1):160-77.
32. Bozkurt A. Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Süreci Ve Pandemi Sonrası Dünyada Eğitime Yönelik Değerlendirmeler: Yeni Normal Ve Yeni Eğitim Paradigması. 2020.
33. Yıldız R, Sünbül AM, Halis İ, Koç M. Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme. 2004.
34. Guri-Rosenblit S. ‘Distance Education’and ‘E-Learning’: Not The Same Thing. 2005;49(4):467-93.
35. Bates Tjuhocht. Teaching In A Digital Age (Open Textbook). 2015.
36. Daniel S. Education And The COVID-19 Pandemic. 2020;49(1):91-6.
37. Odabaş H. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Ve Bilgi Ve Belge Yönetimi. 2003;17(1):22-36.
38. Dinçer S, Seyhan, Türkiye. Bilgisayar Destekli Eğitim Ve Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. 2016.

39. Akyürek M. Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. 2020;4(1):1-9.
40. Hebebcı MT, Bertiz Y, Alan S, Science. Investigation Of Views Of Students And Teachers On Distance Education Practices During The Coronavirus (COVID-19) Pandemic. 2020;4(4):267-82.
41. Ertuğ C. Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi Ve Pedagojik Yansımaları: Türkiye’de Açık Ve Uzaktan Eğitim Uygulamaları. 2020;6(2):11-53.
42. Bozkurt A, Sharma R. Emergency Remote Teaching In A Time Of Global Crisis Due To Coronavirus Pandemic. 2020;15(1):I-Vi.
43. Halil S. Evde Kal Döneminde Uzaktan Eğitim: Ölçme Ve Değerlendirmeyi Neden Karantinaya Almamalıyız? 2020;3(1):121-8.
44. Serçemeli M, Kurnaz E. Covid-19 Pandemi Döneminde Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Bakış Açılı Üzerine Bir Araştırma. 2020;4(1):40-53.
45. Sümeyye K, Karaaziz M. Covid-19 Pandemisinin Psikososyal Alandaki Etkileri. 2021;3(2):81-91.
46. Khan AR, Ratele K, Arendse N, Education. Men, Suicide, And Covid-19: Critical Masculinity Analyses And Interventions. 2020;2(3):651-6.
47. El Maarouf MD, Belghazi T, El Maarouf Fjep, Theory. COVID–19: A Critical Ontology Of The Present1. 2021;53(1):71-89.
48. Taylor S. The Psychology Of Pandemics: Preparing For The Next Global Outbreak Of Infectious Disease. Cambridge Scholars Publishing; 2019.
49. Allen J, Rowan L, Singh PJ. Teaching And Teacher Education In The Time Of COVID-19. Taylor & Francis; 2020. P. 233-6.
50. Yorguner N, Bulut NS, Akvardar Y. Covid-19 Salgını Sırasında Üniversite Öğrencilerinin Karşılaştığı Psikososyal Zorlukların Ve Hastalığa Yönelik Bilgi, Tutum Ve Davranışlarının İncelenmesi. 2021;58(1):3-10.
51. Zhu X, Liu JJ, Education. Education In And After Covid-19: Immediate Responses And Long-Term Visions. 2020;2(3):695-9.
52. Baran E, Alzoubi D, Education T. Human-Centered Design As A Frame For Transition To Remote Teaching During The Covid-19 Pandemic. 2020;28(2):365-72.
53. Aktürk Z, Dağdeviren N, Mevlut T, Tuğlu C. Birinci Basamak İçin Beck Depresyon Tarama Ölçeği'nin Türkçe Çeviriminin Geçerlik Ve Güvenirliği. 2005;9(3).
54. Kara B. Üniversite Öğrencilerinde Covid-19 Pandemisinin Psikolojik Etkisi: Güncel Kanıtların Gözden Geçirilmesi. 2021;31(2):32-7.
55. Duman N. Üniversite Öğrencilerinde Covid-19 Korkusu Ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük. 2020;4(8):426-37.

56. Köksal S, Vehid S, Tunçkale A, Çerçel A, Erginöz E, Kaypmaz A Et Al. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Tıp Eğitimi Ve Mezuniyet Sonrası Ile İlgili Tutumları. 1999;30(4):251-8.
57. Kaya D. Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Aile Hekimliği İntörnlük Diliminin İntörn Doktorların Birinci Basamağa Bakışlarına Etkisi. 2019.
58. Açık Y, Oğuzöncül F, Polat S, Güngör Y, Güngör Ljtvh. Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Tıp Eğitimi Ve Mezuniyet Sonrası Hakkındaki Düşünceleri. 2002;17(3):195-201.
59. Gün İ, Öztürk A, Öztürk Y. Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi İntern Doktorlarının Tıp Eğitimine Ve Tıpta Uzmanlık Sınavına Bakışlarının Değerlendirilmesi. 2004;19(2):154-8.
60. Yağan S. Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 Salgını Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ve Görüşleri.4(1):147-74.
61. Barış M. Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. 2015.
62. Kaban A, Science. University Students' Attitudes Towards Distance Education. 2021;5(3):311-22.
63. Tüzün F, Toraman N. Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Memnuniyetini Etkileyen Faktörler. 2021;14(3):822-45.
64. Keskin M, Derya Ö. COVID-19 Sürecinde Öğrencilerin Web Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Geri Bildirimlerinin Değerlendirilmesi. 2020;5(2):59-67.
65. Kürtüncü M, Aylin K. COVID-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar. 2020;7(5):66-77.
66. Chao T, Saj T, Tessier F. Establishing A Quality Review For Online Courses. 2006;29(3):32.
67. Lloyd SA, Byrne MM, Mccoy T, Teaching. Faculty-Perceived Barriers Of Online Education. 2012;8(1).
68. Seaman J, Universities L-G. Online Learning As A Strategic Asset. Volume II: The Paradox Of Faculty Voices--Views And Experiences With Online Learning. Results Of A National Faculty Survey, Part Of The Online Education Benchmarking Study Conducted By The Aplu-Sloan National Commission On Online Learning. 2009.
69. Genç MF, Gümrükçüoğlu S. Koronavirüs (Covıd-19) Sürecinde İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları. 2020;15(4).
70. Dick GN, Case TL, Burns OM. Adopting Distance Education--What Do The Students Think? 2001.
71. Kışla T, İzmir. Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları. 2005.

72. Fidan M. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Ve Epistemolojik İnançları Distance Education Students' Attitudes Towards Distance Education And Their Epistemological Beliefs.
73. Sezer B. Faculty Of Medicine Students' Attitudes Towards Electronic Learning And Their Opinion For An Example Of Distance Learning Application. 2016;55:932-9.
74. Tekinarslan E. Attitudes Of Turkish Distance Learners Toward Internet Based Learning: An Investigation Depending On Demographical Characteristics. 2008;9(1):67-84.
75. Ateş A, Altun E. Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. 2008;28(3).
76. Çiftci S, Güneş E, Üstündağ M, Sciences B. Attitudes Of Distance Education Students Towards Web Based Learning–A Case Study. 2010;2(2):2393-6.
77. Durmusa A, Kaya S. Computer And Instructional Technologies Preservice Teachers' Attitudes Regarding Distance Education. 2011;28:661-6.
78. Altuntaş Yılmaz N. Yükseköğretim Kurumlarında Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitim Durumu Hakkında Öğrencilerin Tutumlarının Araştırılması: Fizyoterapi Ve Rehabilitasyon Bölümü Örneği. 2020;3(1):15-20.
79. Özdemir Ö, Erdoğan İ. Covid-19 Pandemisi Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. 2021(12):11-41.
80. Özkul A, Aydın C. Öğrenci Adaylarının Açık Ve Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Görüşleri. 2012:1-3.
81. Kiliç E, Baran B, Bakar A, Çağiltay K, Knukseven Eİ, Yalabik N Et Al. Üniversite Öğretim Üyelerinin İnternet Üzerinden Eğitim Konusundaki Görüşleri. 2006(22).
82. Yiğit T, Bingöl O, Armağan H, Çolak R, Aruğaslan E, Yakut G Et Al. Öğrenci Ve Öğretim Elemanının Uzaktan Eğitime Bakış Açısı. 2010;10:21-7.
83. Kantoğlu B, Torkul O, Altunışık RJB, Journal ER. Öğrenmede Öğrenci Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Model Önerisi. 2013;4(1).
84. Bedriye Ö, Şahin T, Özdemir S, Şahin C, çakir K, Ezgi Ö. Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete Ve Stres Düzeyleri Ve İlişkili Etmenler. 2013;21(1):1-10.
85. Marakoğlu K, Çivi S, ŞAHSIVAR Ş, Özdemir S. Tıp Fakültesi Birinci Ve İkinci Sınıf Öğrencilerinde Sigara İçme Durumu Ve Depresyon Yaygınlığı Arasındaki İlişki. 2006;7(3):129-34.
86. Yakar B, Kaygusuz Tö, Pirinççi E, Önalın E, Ertekin Y, Care P. Knowledge, Attitude And Anxiety Of Medical Students About The Current Covid-19 Outbreak In Turkey. 2020;5(2):36-44.
87. Wang X, Hegde S, Son C, Keller B, Smith A, Sasangohar Fjjomir. Investigating Mental Health Of US College Students During The COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Survey Study. 2020;22(9):E22817.

88. Kleiman EM, Yeager AL, Grove JL, Kellerman JK, Kim JSJMH. Real-Time Mental Health Impact Of The Covid-19 Pandemic On College Students: Ecological Momentary Assessment Study. 2020;7(12):E24815.
89. Power E, Hughes S, Cotter D, Cannon M. Youth Mental Health In The Time Of Covid-19. 2020;37(4):301-5.
90. Okuyan C, Karasu F, Polat F. Covid-19'un Hemşirelik Öğrencilerinin Sağlık Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkisi'. 2020;13:45-52.
91. Son C, Hegde S, Smith A, Wang X, Sasangohar F. Effects Of Covid-19 On College Students' Mental Health In The United States: Interview Survey Study. 2020;22(9):E21279.
92. Özdin S, Bayrak Özdin Ş. Levels And Predictors Of Anxiety, Depression And Health Anxiety During COVID-19 Pandemic In Turkish Society: The Importance Of Gender. 2020;66(5):504-11.
93. Aslan I, Ochnik D, Çınar Ojjoer, Health P. Exploring Perceived Stress Among Students In Turkey During The Covid-19 Pandemic. 2020;17(23):8961.
94. Ceviz N, Tektaş N, Basmacı G, Tektaş M. Covid 19 Pandemi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin Analizi. 2020;3(2):312-29.
95. Güdük M, Erol Ş, Yağcıbulut Ö, Uğur Z, Özvarış ŞB, Aslan D. Ankara'da Bir Tıp Fakültesinde Okuyan Son Sınıf Öğrencilerde Tükenmişlik Sendromu. 2005;14(8):169-73.
96. Şenol Y, Yıldırım Ç, Gürpınar E. Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem 6 Öğrencilerinde Tükenmişlik Sendromu Ve Etkileyen Etmenler. 2007;25(25):10-6.
97. Özişik L. Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinde Tükenmişlik Sendromu Ile Öğrenme Yaklaşımları, Eğitim Ortamı Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. 2019.
98. Pınar ŞE, Bilgiç D, Demirel G, Akyüz MB, Karatepe C, Sevim D. Sağlık Alanlarında Okuyan Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki. 2015;14(4):284-92.
99. Serinken M, Ergör A, Çımrın A, Ersoy Gjtvh. İzmir İlindeki Acil Servis Hekimlerinin Tükenme Düzeyleri. 2003;18(4):293-9.
100. Ergin C, 22th September Ankara. Doktor Ve Hemşirelerde Tukenmislik Ve Maslach Tukenmislik Olceginin Uyarlanmasi. 1992.
101. Aslan H, Aslan R, Kesepara C, Alparslan N, Ünal M. Kocaeli'nde Bir Grup Sağlık Çalışanında İşe Bağlı Gerginlik, Tükenme Ve İş Doyumu. 1997;12(82):24-9.
102. Güler M, Demirci K, Karakuş K, Kişioğlu AN, Zengin E, Yozgat Z Et Al. Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Umutsuzluk-Depresyon Sıklığı Ve Sosyodemografik Özellikler Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. 2014;2(1):32-7.
103. Özdel L, Bostancı M, Özdel O, Oğuzhanoğlu N. Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler Ve Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi. 2002;3(3):155-61.

104. Bakır B, Yılmaz R, Yavaş İ, Toraman R, Güleç N. Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Sorun Alanları Ve Sosyodemografik Özelliklerle Depresif Belirtilerin Karşılaştırılması. 1997;10(1):5-12.
105. Öztürk Eny, Mehmet U, Yücel M, Şahin Tk, Türker S. Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Depresyon Ve Anksiyete Düzeylerinin Saptanması Ve Bu Düzeyleri Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. 2020;5(3):418.
106. Toprak TB, Arıcağ OT, Yavuz KF. Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Tükenmişlik Derecesi Psikolojik Esneklik Ve Değerler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. 2020.
107. Schaufeli WB, Martinez IM, Pinto AM, Salanova M, Bakker A. Burnout And Engagement In University Students: A Cross-National Study. 2002;33(5):464-81.
108. Shirom AJW, Stress. Reflections On The Study Of Burnout. 2005;19(3):263-70.
109. Jennings M. Medical Student Burnout: Interdisciplinary Exploration And Analysis. 2009;30(4):253-69.
110. Galán F, Sanmartín A, Polo J, Giner Ljiaoo, Health E. Burnout Risk In Medical Students In Spain Using The Maslach Burnout Inventory-Student Survey. 2011;84(4):453-9.
111. Almeida Gdc, Souza Hrd, Almeida Pcd, Almeida Bdc, Almeida Ghjaocp. The Prevalence Of Burnout Syndrome In Medical Students. 2016;43:6-10.
112. Chang E, Eddins-Folensbee F, Coverdale JJ. Survey Of The Prevalence Of Burnout, Stress, Depression, And The Use Of Supports By Medical Students At One School. 2012;36(3):177-82.
113. Pagnin D, De Queiroz V, Carvalho Y, Dutra AS, Amaral MB, Queiroz TT. The Relation Between Burnout And Sleep Disorders In Medical Students. 2014;38(4):438-44.

EKLER

EK 1. Etik Kurulu Karar Formu



TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR
ETİK KURULU KARAR FORMU



BAŞVURU BİLGİLERİ	Araştırmanın Açık Adı	Namık Kemal Üniversitesi Tıp Fakültesi Stajyer ve Intern Doktorlarının Covid-19 Pandemisi Dönemindeki Tıp Eğitimine Bakış Açuları Ve Tükenmişlik Düzeyleri		
	Koordinatör / Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Eda Çelik Güzel / TNKÜ Tıp Fakültesi Aile Hekimliği		
	Etik Kurul Toplantı Tarihi	30.11.2021		
	Araştırma Protokol Numarası	2021.263.11.07		
	Araştırmanın Türü	Prospektif <input checked="" type="checkbox"/>	Retrospektif <input type="checkbox"/>	Diğer:
	Araştırmanın Destekleyicisi	TÜBİTAK <input type="checkbox"/>	TNKÜ BAP <input type="checkbox"/>	Araştırmacı <input checked="" type="checkbox"/> Diğer:
	Araştırmanın Bütçesi	100 ₺		
Araştırmanın Merkezi	Tek Merkezli <input checked="" type="checkbox"/>	Çok Merkezli <input type="checkbox"/>		
KARAR BİLGİLERİ	Yukarıda bilgileri verilen başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın/çalışmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş ve uygun bulunmuş olup, araştırmanın/çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik bilimsel sakınca bulunmadığına, toplantıya katılan etik kurul üye tam sayısının oy birliği ile karar verilmiştir.			

ETİK KURULUN ÇALIŞMA ESASI	İlaç ve Biyolojik Ürünlerin Klinik Araştırmaları Hakkında Yönetmelik, İyi Klinik Uygulamaları Kılavuzu
-----------------------------------	--

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Araştırma ile İlişkili		Katılım *		İmza
Prof. Dr. Ali Rıza KIZILER	Biyofizik	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. M. Metin DONMA	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Savaş GÜZEL	Tıbbi Biyokimya	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Yakup ALBAYRAK	Ruh Sağlığı ve Hastalıkları	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Prof. Dr. Sibel ÖZKAN GÜRDAL	Genel Cerrahi	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Ayşin NALBANTOĞLU	Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Doç. Dr. Sonat Pınar KARA	İç Hastalıkları	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Aliye ÇELİKKOL	Tıbbi Biyokimya	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Berna ERDAL	Tıbbi Mikrobiyoloji	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Birol TOPÇU	Biyoistatistik	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ümit ÇETİN	Ortopedi ve Travmatoloji	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Naile Esra SAKA	Adli Tıp	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KURTULUŞ TOSUN	İç Hastalıkları Hemsireliği	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Mahluga JAFAROVA DEMIRKAPU	Tıbbi Farmakoloji	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	
Dr. Öğr. Üyesi Ayhan ŞAHİN	Anesteziyoloji ve Reanimasyon	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	E <input checked="" type="checkbox"/>	H <input type="checkbox"/>	

*: Toplantıda bulunma.

Etik Kurul Başkanının

Unvanı/Adı/Soyadı: Prof. Dr. Ali Rıza KIZILER

İmza:

EK 2

ANKET FORMU

Sayın katılımcı, bu anket formu Namık Kemal Üniversitesi'nde yürütülmekte olan "Namık Kemal Üniversitesi Tıp Fakültesi Stajyer ve İtern Doktorlarının Covid-19 Pandemisi Dönemindeki Tıp Eğitimine Bakış Açuları ve Depresyon Düzeyleri" başlıklı tez çalışması için yapılmaktadır. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

1- Yaşınız :

2- Cinsiyetiniz : Erkek () Kadın ()

3- Kardeş sayısı :

4- Anne-baba eğitim düzeyi:

Anne : okur-yazar değil() ilkokul () lise () lisans () yüksek lisans ()

Baba: okur-yazar değil() ilkokul () lise () lisans () yüksek lisans ()

5- Annenizin mesleği: 1-Memur 2-İşçi 3-Serbest Meslek 4-Emekli 5-Ev hanımı
Babanızın mesleği: : 1-Memur 2-İşçi 3-Serbest Meslek 4-Emekli 5-Çalışmıyor

6- Ailede sağlık çalışanı var mı? : Evet () Hayır ()

7- Hanenizin aylık geliri: 0-2500 () 2501-5000() 5001-7500() 7500-1000 (4)
10001 ve üzeri()

8- Tıp fakültesinde kaçınıcı sınıfsınız:

4.sınıf (1) 5.sınıf(2) 6.sınıf()

9- Üniversite sınavı tercihlerinizde tıp fakültesi kaçınıcı sıradaydı:

10- İkinci bir tercih şansı olsa tıp fakültesini seçer miydiniz:

Evet() Hayır() Kararsızım()

11- Pandemi döneminde nerede ikamet ettiniz? :

Aile evi () Öğrenci evi () Yurt() Diğer ()

Aşağıdaki sorular pandemi döneminde aldığınız uzaktan/online eğitim ile ilgilidir.

12- Uzaktan eğitimde kullandığınız program:

Zoom () Google Meet () Adobe Connect() Skype() Diğer()

13- Uzaktan eğitimde verilen dersleri en çok hangi elektronik cihazdan takip ediyorsunuz?

Kendi bilgisayarım () Kendi akıllı telefonum () Kendi tabletim ()

Bir başkasının bilgisayarını () Bir başkasının akıllı telefonu () Bir başkasının tableti ()

14- Uzaktan eğitim sürecinde aylık kullanabildiğiniz internet kotanız ne kadar?

0-5 gb () 5-10 gb () 10-50 gb () 50 gb ve üstü ()

15- Öğretmenleriniz online eğitimde hangi kaynakları kullandı?

Çevrimiçi canlı yayın ()

- PDF,Word,Powerpoint sunumu ()
 Ders kayıtları ()
 Çevrimdışı video kayıtları()
 Kendi notları ()
 Başka bir öğretim üyesinin notları ()

16- COVID-19'un genel olarak psikolojinizi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

- İyi yönde () Kötü yönde () Etkilemedi () Kararsızım()

17- Bugünden itibaren eğitim sisteminizi seçme şansınız olsaydı hangisinin seçerdiniz?

- Online() Yüz yüze() Online + yüz yüze ()

1-26.sorularda verilen önermelerle ilgili fikrinizi kutucukları işaretleyerek belirtiniz.

SORU NO		Kesinlikle	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle
1	Üniversitenin fiziki şartlarının yeterli olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
2	Eğitim aldığım fakültede yeterli sayıda öğretim görevlisi olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
3	Fakültede edindiğim teorik bilgiler hakkında kendimi yeterli hissediyorum.	()	()	()	()	()
4	Fakültede edindiğim pratik bilgiler hakkında kendimi yeterli hissediyorum.	()	()	()	()	()
5	Aldığım teorik ve pratik eğitimin hastanede çalışmak için yeterli olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
	6-26.sorular pandemi döneminde aldığınız uzaktan/online eğitim ile ilgilidir. İlgili kutucuğu işaretleyerek fikrinizi belirtiniz.	Kesinlikle	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
6	Online eğitimde dersler interaktif bir şekilde ilerledi.	()	()	()	()	()
7	Okulun uzaktan eğitim sistemini öğrenirken zorlandım.	()	()	()	()	()

8	Online eğitimlerde teknik sorunlar yaşadım.	()	()	()	()	()
9	Uzaktan eğitimde karşılaşılabileceğiniz teknik sorunlar için üniversitede ulaşabileceğimiz özel bir birim/sistem vardı.	()	()	()	()	()
10	Online eğitimlere ben ve dönem arkadaşlarım tarafından yeterince katılım sağlandı.	()	()	()	()	()
11	Online eğitimlerde dersi dinleme konusunda sıkıntı yaşadım.	()	()	()	()	()
12	Online yapılan dersler kaydedilip bir platforma yüklendi.	()	()	()	()	()
13	Pandemi sonrası online derslerin devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
14	Pandemi döneminde yapılan online dersler için telafi yapılması gerektiğini düşünüyorum.	()	()	()	()	()
15	Pandemi dönemimde eğitimin aksayacağını düşündüm.	()	()	()	()	()
16	Uygulamaya dayalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()
17	Sınavların online olmasını tercih ederim.	()	()	()	()	()
18	Sınavların yüz yüze olmasını tercih ederim.	()	()	()	()	()
19	Derslerde öğretim görevlilerinin kamera açmamı talep etmesini doğru buluyorum.					
20	Sınavlarda öğretim görevlilerinin kamera açmamı talep etmesini doğru buluyorum.	()	()	()	()	()
21	Uzaktan eğitim ve pandemi süreci nedeniyle okulun uzayacağını düşündüm.	()	()	()	()	()
22	Uzaktan eğitim ve pandemi süreci ile baş etmekte güçlük yaşamam nedeniyle okulu dondurmayı düşündüm.	()	()	()	()	()
23	Pandemiden sonra da üniversite eğitiminin tümüyle online verilmesini desteklerim.	()	()	()	()	()
24	Yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında, uzaktan eğitimde verilen notların adaletli olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()

25	Uzaktan eğitimde yapılan online sınavlar, sınıf ortamındaki sınavlara göre öğrencinin dersi öğrenip öğrenmediğini yeterince ölçebiliyor.	()	()	()	()	()
26	Pandemi dönemindeki uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden daha verimli olduğunu düşünüyorum.	()	()	()	()	()

Açıklama

Bu ankette yedi grup ifade bulunmaktadır. Her gruptaki ifadeleri dikkatle okuduktan sonra bugün dahil olmak üzere **son iki haftadaki** duygu durumunuzu en iyi açıklayan ifadeyi seçiniz. Seçtiğiniz ifadenin yanındaki sayıyı daire içerisine alınız. Eğer bir grupta birden fazla ifade sizin durumunuza uyuyorsa en yüksek puanı alan ifadeyi seçiniz.

1. Üzüntü

- 0 Üzgün değilim
- 1 Zaman zaman üzgünüm.
- 2 Her zaman üzgünüm.
- 3 Dayanamayacak kadar üzgün ve mutsuzum

2. Kötümserlik

- 0 Gelecekte umutsuz değilim.
- 1 Geleceğim hakkında eskisinden daha umutsuzum.
- 2 Gelecekte çok umutsuzum.
- 3 Gelecekte beklediğim hiçbir şey yok.

3. Geçmişteki başarısızlıklar

- 0 Kendimi başarısız görmüyorum.
- 1 Yapabileceğim kadar başarılı olamadım.
- 2 Geriye baktığımda pek çok başarısızlık görüyorum.
- 3 Kendimi bir insan olarak tamamen başarısız görüyorum.

4. Kendini beğenmeme

- 0 Kendi hakkımda her zamanki gibi hissediyorum.
- 1 Kendime olan güvenim azaldı.
- 2 Kendimle ilgili hayal kırıklığı yaşıyorum.
- 3 Kendimden nefret ediyorum.

5. Kendini suçlama

- 0 Kendimi her zamankinden fazla eleştirmiyorum ve suçlamıyorum.
- 1 Kendimi her zamankinden fazla suçluyorum.
- 2 Kendimi bütün hatalarım için suçluyorum.
- 3 Her kötü olayda kendimi suçluyorum.

6. İlgili kaybı

- 0 Diğer insanlara ve olaylara olan ilgimi kaybetmedim.
- 1 Diğer şeyler ve insanlar eskisine göre daha az ilgimi çekiyor.
- 2 Diğer şeyler ve insanlara olan ilgimin çoğunu kaybettim.

3 Herhangi bir Őeye ilgi duymakta çok zorlanıyorum.

7. İntihar dűŐüncesi veya isteęi

0 Kendimi öldürme gibi dűŐüncelerim yok.

1 Kendimi öldürme dűŐüncem var ama bunu yapmam.

2 Kendimi öldürmek isterdim.

3 Fırsatını bulsam kendimi öldürürüm.

