



**T.C.  
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ  
DİŞ HEKİMLİĞİ FAKÜLTESİ**

**BİTİRME TEZİ**

**TIP VE DİŞ HEKİMLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYO-  
DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ, EĞİTİM  
MOTİVASYONLARI VE GELECEK BEKLENTİLERİ**

**AĞIZ, DİŞ VE ÇENE CERRAHİSİ ANABİLİM DALI**

**Burak CÖRÜT**

**0801160142**

**Danışman**

**Prof. Dr. Ayşegül APAYDIN**

**Mayıs, 2021**

**İstanbul**

## ÖNSÖZ

Tıp ve diş hekimliği diğer branşlar arasında oldukça zor ve özveri gerektiren bir eğitimidir. Tıp ve diş hekimliği öğrencileri eğitim süreçleri boyunca kendilerine sunulan bilgileri en iyi şekilde öğrenmek, girdikleri sınavlarda başarılı olmak, ilerleyen sınıflarda da hastaları en iyi şekilde tedavi etmek için çaba gösterirler. Bu çabanın en büyük destekçisi ve güç kaynağı da motivasyondur. Bu gücü kendinde barındıran bir öğrenci eğitim döneminden en iyi şekilde faydalanmaya çalışır. Bu durum ise çeşitli yollarla sağlanabilir. Kimi öğrenci çevresinden duyacağı güzel bir cümleyle daha istekli olabilirken kimi öğrenci ise gösterdiği çabanın karşılığını alınca daha mutlu ve arzulu olmaktadır. Önemli olan ne şekilde olursa olsun motivasyonun sağlanmasıdır. Her öğrencinin gerçek kapasitesi ve yetenekleri bu içsel gücün sağlanmasıyla ortaya çıkar. Bunun için birey, hevesini kıracak unsurlardan uzak durmaya çalışıp daha istekli olmaya çaba göstermesi gerekir. Böylelikle her öğrenci hedeflerine ulaşabilmek için azimlerinin de etkisiyle motivasyonlarını daha yükseklere taşımalıdır.

Tez hazırlığım süresince benden yardımlarını esirgemeyen, bana her daim yol gösteren ve hem mesleki hem de manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim Ağız, Diş ve Çene Cerrahisi Anabilim Dalı öğretim üyesi değerli hocam Prof. Dr. Ayşegül Apaydın'a ve değerli asistanı Dt. Canberk Kocaefe'ye, araştırmamın istatistiksel analizinde yardımları bulunan Abidin Arman'a, sonsuz güven ve destekleriyle hep yanımda olan sevgili aileme ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
Şekiller ve Tablolar Listesi.....	v
1.GİRİŞ.....	1
2. GENEL BİLGİLER.....	2
2.1. Eğitim ve Öğrenme.....	2
2.1.1. Eğitim.....	2
2.1.2. Eğitim Stilleri.....	2
2.1.2.1. Disipline Dayalı Eğitim.....	2
2.1.2.2. Yeterliğe Dayalı Eğitim.....	3
2.1.2.2.1. Davranış Modeli (Sosyal Öğrenme Teorisi).....	4
2.1.2.3. Hümanistik Eğitim.....	4
2.1.2.4. Probleme Dayalı Eğitim ve Öğrenme.....	5
2.1.2.4.1. Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğretmenin Görevi.....	6
2.1.2.4.2. Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğrencinin Rolü.....	6
2.1.2.5. Modüler Eğitim.....	7
2.1.2.6. Akran Eğitimi.....	8
2.1.3. Öğrenme ve Öğrenme Stilleri.....	9
2.1.4. Tıp ve Diş Hekimliği Eğitimi.....	10
2.2. Meslek Seçimi ve Meslek Seçiminde Etkili Olan Faktörler.....	11
2.3. Tıp ve Diş Hekimliği Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar.....	12
2.3.1. Stres.....	12
2.3.1.1. Stresin Evreleri.....	13
2.3.1.2. Stresin Belirtileri.....	13
2.3.1.3. Stresle Başa Çıkma Yöntemleri.....	14
2.3.1.3.1. Bireysel Yöntemler.....	14
2.3.1.3.2. Örgütsel Yöntemler.....	15
2.3.1.4. Tıp ve Diş Hekimliği Eğitiminde Stres.....	15
2.3.2. Tükenmişlik.....	15
2.3.2.1. Tükenmişliğin Nedenleri.....	16
2.3.2.1.1. Kişisel Nedenler.....	16
2.3.2.1.2. Çevresel Nedenler.....	16
2.3.2.2. Tükenmişliğin Belirtileri.....	16
2.3.2.3. Tükenmişliği Önleme ve Başa Çıkma Yolları.....	17
2.3.2.3.1. Bireysel Düzeyde Yapılması Gerekenler.....	17
2.3.2.3.2. Örgütsel Düzeyde Yapılması Gerekenler.....	17

2.3.2.4. Tıp ve Diş Hekimliğinde Tükenmişlik.....	18
2.3.3. Psikolojik Problemler.....	18
2.3.3.1. Anksiyete.....	18
2.3.3.2. Depresyon.....	18
2.3.4. Hasta Saldırganlığı.....	19
2.4. Motivasyon.....	19
2.4.1. Motivasyonun Tanımı.....	19
2.4.2. Motivasyon Teorileri.....	20
2.4.2.1. Geleneksel Yaklaşımlar ve Kapsam Teorileri.....	20
2.4.2.1.1. Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi Teorisi.....	20
2.4.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi.....	22
2.4.2.1.3. McClelland'ın Başarma Gereksinimi Teorisi.....	23
2.4.2.2. Süreç Teorileri.....	23
2.4.2.2.1. Adams'ın Eşitlik Teorisi.....	23
2.4.2.2.2. Vroom'un Beklenti Teorisi.....	24
2.4.2.2.3. Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Beklenti Teorisi.....	25
2.4.2.2.4. Locke'un Amaç Teorisi.....	25
2.4.3. Motivasyon Türleri.....	25
2.4.3.1. İçsel Motivasyon.....	26
2.4.3.2. Dışsal Motivasyon.....	27
2.4.3.3. Motivasyonsuzluk.....	28
2.4.4. Eğitimde ve Öğrenmede Motivasyon.....	28
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	31
3.1. Araştırmanın Tipi.....	31
3.2. Araştırmanın Evreni.....	31
3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.3.1. Sosyo-Demografik Soru Formu.....	31
3.3.2. Motivasyonu Belirlemeye Yönelik Soru Formu.....	31
3.3.3. Gelecek Beklentilerini Belirlemeye Yönelik Soru Formu.....	31
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süresi.....	32
3.5. Verilerin Analizi.....	32
4. BULGULAR.....	33
4.1. Araştırma Kapsamına Giren Öğrencilerin Sosyo-demografik Yapısı.....	33
4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Motivasyon Faktörleri.....	36
4.3. Sosyo-Demografik Özellikler ile Motivasyon Faktörleri Arasındaki İlişkiler.....	39
4.4. Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Ölçeği.....	43

4.5. Sosyo-Demografik Özellikler ile Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Arasındaki İlişkiler .....	44
4.6. Gelecek Beklentileri .....	46
4.7.Sosyo-demografik Özellikler ile Gelecek Beklentileri Arasındaki İlişkiler .....	48
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	52
5.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Karşılaştırılması .....	52
5.2. Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerin Değerlendirilmesi.....	52
5.3. Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Eğitim Düzeylerinin İncelenmesi.....	52
5.4. Ailede Hekim Bulunması ve Etkisinin İncelenmesi .....	53
5.5. Öğrencilerin Meslek Seçimindeki Motivasyonlarının İncelenmesi.....	53
5.6. Öğrencilerin Stres Seviyelerinin İncelenmesi.....	54
5.7. Öğrencilerin Eğitimlerindeki Motivasyonlarının İncelenmesi .....	55
5.8. Öğrencilerin Uzmanlık Hakkında Düşüncelerinin İncelenmesi .....	55
5.9. Öğrencilerin Gelecek Kaygılarının İncelenmesi.....	56
5.10. Öğrencilerin Eğitim Sonrası Beklentilerinin İncelenmesi .....	57
5.11. Sonuçlar .....	57
KAYNAKLAR.....	58
EKLER .....	71
ÖZGEÇMİŞ.....	79

## Şekiller ve Tablolar Listesi

Şekil 1: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi [108].....	21
Şekil 2: Herzberg'in Hijyen ve Motivasyon Faktörleri [115] .....	22
Tablo 1: Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve medeni duruma göre dağılımı.....	33
Tablo 2: Öğrencilerin aldıkları eğitim ve buldukları sınıfa göre dağılımı .....	34
Tablo 3: Öğrencilerin mezun olduğu liselere göre dağılımı.....	34
Tablo 4: Öğrencilerin gelirleri, buldukları ev ve yaşama ortamlarına göre dağılımı.....	35
Tablo 5: Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ve ailede hekim bulunma durumu .....	35
Tablo 6: Öğrencilerin fakülteyi seçme sebebi ve meslek seçimindeki motivasyonları.....	36
Tablo 7: Öğrencilerin sosyal aktivite durumları ve fakültenin yeterliliği .....	37
Tablo 8: Öğretim üyesi ve sağlık personellerinin motivasyona etkisi.....	37
Tablo 9: Öğrencilerin yaşadıkları stres ve stresin yönetimi .....	38
Tablo 10: Öğrencilerin ders çalışma motivasyonları ve sıklığı.....	38
Tablo 11: Fakülteyi seçme sebebinin cinsiyetlere göre dağılımı .....	39
Tablo 12: Meslek seçimindeki motivasyonun cinsiyete göre dağılımı .....	40
Tablo 13: Meslek seçimindeki motivasyonun ailede hekim varlığına göre dağılımı.....	41
Tablo 14: Yaşanılan stresin cinsiyete göre dağılımı.....	41
Tablo 15: Stresin yaşama ortamına göre dağılımı .....	42
Tablo 16: Stresin eğitim yıllarına göre dağılımı.....	42
Tablo 17: Öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar .....	43
Tablo 18: Motivasyon türlerine aritmetik ortalaması .....	44
Tablo 19: Motivasyon türlerinin cinsiyete göre dağılımı .....	45
Tablo 20: Öğrencilerin uzmanlık isteme durumu ve uzmanlık düşünceleri.....	46
Tablo 21: Öğrencilerin gelecek kaygıları .....	47
Tablo 22: Öğrencilerin gelecek beklentileri .....	47
Tablo 23: Uzmanlık düşüncesinin cinsiyete göre dağılımı .....	48
Tablo 24: Uzmanlık istemenin cinsiyete göre dağılımı.....	48
Tablo 25: Uzmanlık istemenin eğitim yıllarına göre dağılımı .....	49
Tablo 26: Uzmanlık istemenin ailede hekim varlığına göre dağılımı .....	49
Tablo 27: Gelecek kaygılarının cinsiyete göre dağılımı.....	50
Tablo 28: Gelecek kaygılarının eğitim yılına göre dağılımı.....	51

## 1.GİRİŞ

Eğitim, doğumdan başlayıp hayatın sonuna kadar devam eden bir süreç olup, insanların temel hak ve özgürlüklerinden bir tanesidir. Eğitim; ailede başlar, okulda devam eder ve okul dönemi bitince de yaşam boyu devam etmelidir. İlköğretim ve ortaöğretimde öğrencilere belirli bir öğretim programı içinde temel bilgiler verilirken üniversite eğitiminde ise her bireyin tercih ettiği alana yönelik bir eğitim verilir. Bu eğitimin sonucunda da öğrencinin hayatını idame ettirmesi için bir meslek edinmesi amaçlanır.

Tıp ve diş hekimliği bölümleri ise üniversiteler içinde en uzun ve en zorlu eğitim ve öğrenimlerden bir tanesidir. Üniversite çatısı altındaki tıp ve diş hekimliği eğitiminin asıl amacı hastaların sağlık sorunlarını anlayabilen, bu sağlık sorunlarının üstesinden gelmek için bilgi, beceri, düşünce ve davranışları edinmiş, araştırmacı ve sorgulayıcı hekimler yetiştirmektir. Bu dönemde hekimlik eğitiminin yalnızca temelleri atılmış olur. Öğrenciliklerini tamamlayan bireyler kendilerini geliştirmeye devam edip eğitimlerini mesleki yaşamları boyunca sürdürmelidir.

Üniversitedeki eğitim döneminin ilk yıllarında öğrencilere daha çok teorik bilgiler sunulurken, ilerleyen yıllarda ise öğrencilerden edindikleri bilgileri ve becerileri uygulamaları istenir. Bu dönemde artık öğrenciler klinikte hastalarla baş başa olup mesleki tecrübe kazanmaya başlarlar. Aynı zamanda öğrenciler mesleki uygulamalar yönünden de beceriler edinirler ve eğitimcileri gözlemleyerek onların davranışlarını kendilerine örnek alırlar. Bu süreçte öğrenciler, yaşadıkları performans baskısı, bilgi yüklerinin fazla olması, klinik sorumluluklar, hasta, hasta yakınları ve akademik çevre ile kurulan iletişimde zorluklar gibi eğitimlerinde bazı problemlerle karşılaşır.

Öğrenciler hem eğitimlerini tamamlamaya çalışırken hem de karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmelidirler. Bu mücadelede öğrencilerin motivasyonu en önemli araçtır. Motivasyon, kısaca belirlenmiş bir hedefe ulaşmak için çaba göstermek olarak tanımlanabilir. Her öğrencinin bir motivasyonu vardır. Fakat bunu ortaya çıkaracak motive edici faktörleri farklıdır. Örneğin kimi öğrenci yüksek not almak için ders çalışırken kimi öğrenci de dersten kalmamak için ders çalışır. Burada önemli olan bireyin kendindeki itici gücün farkında olmasıdır. Bu durum sağlandığı takdirde etkili bir öğrenme gerçekleşebilir.

Öğrencilerin eğitim hayatında karşılaştıkları zorluklara, iyi bir akademik performans sergilemeye, eğitimlerini en iyi şekilde tamamlamaya karşı duydukları heves ve istek, onların gelecek yaşamlarını da etkileyecektir. Motivasyonu düşük bir öğrenci mesleğe yönelik gelecek beklentilerini düşük tutarken, motivasyonu yüksek bir öğrenci daha büyük beklentiler içine girer ve bunu gerçekleştirmek için daha çok çaba gösterir. Böylelikle motive olmuş bir öğrenci beklentilerini karşılayana kadar artan bir şekilde istekliliğini sürdürmeye devam eder.

Tüm bunlardan yola çıkarak tıp ve diş hekimliği öğrencilerinde motivasyon, hekimlik mesleğini yapmaya karar verme sürecinde, buldukları üniversiteyi tercih etme sürecinde, öğrenme ve ders çalışma sürecinde, karşılaşılan zorluklarla mücadele sürecinde, performanslarında ve mesleki yaşamlarında önemli etkiye sahip bir olgudur.

Bu çalışmada, eğitim ve öğretim, hekimlik eğitimi, öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve motivasyon gibi kavramları irdeleyip; tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin sosyo-demografik yapısını belirlemek, eğitimlerindeki motivasyon faktörlerini saptamak, gelecekte beklenen beklentilerini öğrenmek ve aynı zamanda tüm bu unsurların birbirleriyle olan ilişkilerini inceleyerek, motivasyonlara olan etkilerini saptamak amaçlanmıştır.

## **2. GENEL BİLGİLER**

### **2.1. Eğitim ve Öğrenme**

Eğitim, bireylerin kendi yaşantıları yoluyla davranışlarında değişimler meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ile bireylere bilgi kazandırmak ve kazandırılan bilginin pratiğe geçirebilme yeteneğinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Eğitimin sonucunda ise meslek öğrenimi gerçekleşmektedir [1].

#### **2.1.1. Eğitim**

Eğitim, okul öncesi dönemden başlayıp ilk, orta ve yüksek eğitim döneminden sonra yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Okul öncesi eğitimi, ilkökul çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim döneminde çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal yönden gelişmeleri ve iyi alışkanlıklar kazanmaları, onların ilkökula hazırlanmaları, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaları üzerinde durulmaktadır.

İlkokul ve ortaokul dönemi ise 6-14 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim döneminde çocuklara iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklarını kazandırmak; onları milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; onları ilgi ve yetenekleri yönünden geliştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak amaçlanmaktadır.

Lise dönemi ise ortaokul eğitimini tamamlamış öğrencilerin dört yıllık eğitim sürecini kapsar. Bu süreç ortaöğretim süreci olarak da adlandırılır. Ortaöğretimde temel olarak bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde ortak bir genel kültür vermekle birlikte kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve hem sosyal hem de kültürel açıdan bilinç kazandırmak amaçlanmaktadır. Ortaöğretimin bir diğer amacı da öğrencileri çeşitli program ve okullara hem ilgi hem de yetenekleri doğrultusunda üniversite dönemine yani yükseköğretime hazırlamaktır.

Yükseköğretimin amacı ise öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hem bilim dünyasına hem de toplumun yüksek seviyedeki ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmektir. Ayrıca ülkenin bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunlarını çözmek için bilimlerini genişletip derinleştirecek araştırmalarda bulunmak, elde edilen bütün sonuçları toplumun yararlanmasına sunmak, bilimin ilerlemesini sağlayan her türlü yayınları yapmak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmak amaç edinmiştir [2].

#### **2.1.2. Eğitim Stilleri**

Eğitim ve öğrenim çok karmaşık kavramlardır. Her ülke kendi sosyolojik ve kültürel özelliklere göre eğitim planlamalarını yapmaktadır. Eğitim planlamalarını yaparken öğrencilerin tercihleri ve öğrenme stilleriyle birlikte okullarda mevcut olan öğrenci ve öğretmen sayısı, okulun fiziksel imkanları ve materyaller dikkate alınmalıdır. İnsan sağlığını ilgilendiren eğitim yöntemleri ise öğrencileri sadece bilgi gelişimi olarak değerlendirmek yerine, öğrenme becerileri ve yeterliği de hedeflemelidir [3].

##### **2.1.2.1. Disipline Dayalı Eğitim**

Bu eğitim yönteminde temel unsur öğretim üyesidir. Öğrenciler öğretim üyesinin öğretmek istediği konuları öğrenirler. Bu yöntemin amacı ise önceden belirlenmiş programa dayalı bilgiye göre öğrencileri mezun etmektir [4].

Disipline dayalı eğitim, geleneksel eğitim ve öğrenim modeli içerisinde yer almaktadır. Öğretim üyeleri, geleneksel öğrenimde dersleri kalabalık sınıf ortamlarında sunmaktadır. Böylelikle bilgi tek seferde birçok öğrenciye ulaşmış olur. Ama bu yöntemde öğrencilerin derse

odakları ve motivasyonları kaybolabilir. Aynı zamanda öğrenciler öğrenmek için yeterli çaba göstermeyebilirler. Disipline dayalı ve eğitmen odaklı hekimlik eğitimindeki eksiklikler nedeniyle yeterliğe dayalı eğitim sistemi gelişmiştir [5].

### 2.1.2.2. Yeterliğe Dayalı Eğitim

Yeterlik, bir becerinin belli şartlar altında ve belirlenmiş kurallara uygun olarak yapılabilmesidir. Bilgilerin, becerilerin ve davranışların mesleğin bireysel yönlerine uygun olarak karışımıdır [6]. Türk Dil Kurumuna göre yeterlilik terimi “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik” olarak, yeterlik eğitimi ise “bir görev dalında veya belli bir konuda ön bilgili ve yetenekli kişilerin, bu bilgi ve yeteneklerini güçlendirmeye yarayan eğitim” olarak tanımlanmıştır [7].

Tıp ve diş hekimliğinde yeterlik ise yeni mezun olmuş bir hekimden beklenen davranıştır. Bu davranışlar anladıklarını uygulamayı, beceriler geliştirmeyi, karşılaşılan durumlara tepki verebilmeyi ve mesleki değerleri içerir [8]. Yeterliğe dayalı eğitim, bilgi, beceri, değerler ve davranış biçimlerinde yetenekli ve yeterli olan hekimler yetiştirmeyi güvence altına alan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yöntem de öğrenciler yaparak öğrenme anlayışıyla öğrenirler [9].

Disipline dayalı eğitimde temel belirleyici etken öğretim üyesi iken yeterliğe dayalı eğitimde temel etken öğrencidir. Öğrenciler kendi öğrenmeleri hakkında karar alabilmekte ve öğrenimlerini yönlendirebilmektedirler. Böylelikle yeterliğe dayalı eğitim, öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye hazırlayabilmektedir. Bu eğitim yönteminde öğretim üyesi, bilgileri kolay yoldan aktaran ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir eğitmen görevindedir. Öğrencinin bilgisine kıyasla beceri ve performanslarına daha fazla dikkat gösterir [10].

Yeterliğe dayalı eğitimin özellikleri [3]:

- Yeni mezunlar için gerekli bilgi, profesyonel beceri ve davranış üzerinde yoğunlaşır.
- Temel öğrenim çıktıları tanımlandığında, geniş kapsamlı olan disipline dayalı eğitim programı azaltılabilir.
- Yeterlikler dikkatlice seçilir ve bunlara uygun olan değerlendirme yöntemleri belirlenir.
- Eğitime pasif bağımlılığı azaltmak için öğrencilere takım çalışmaları yaptırılır ve öz-değerlendirme cesaretlendirilir.
- Elde edilecek beceri ve performanslar, temel bilgilerin öğrenilmesi ile desteklenir.
- Yöntemler tam kontrollü öğrenmeyi kapsar, her bir öğrenci gerek duyulan bilgi ve beceriyi yeterli zamanda öğrenmelidir.
- Öğrenciler becerinin bir aşamasında başarılı olmadan, diğer bir aşamaya geçemez.
- Büyük grup yöntemleri, küçük grup aktiviteleri ve bireysel çalışmalar gibi uyarlanabilir eğitim yaklaşımları ana öğeler olmalıdır.
- Eğitim materyalleri; yeterliğin kazanılmasına yönelik olmalı, bilgi ve becerinin kazanılmasını destekleyici nitelikte tasarlanmalıdır.
- Öğrenilecek beceriye yönelik olarak yazılı, görsel, işitsel materyaller ve simülatörler gibi destekleyici elemanlar kullanılmalıdır.
- Eğitimin tatmin edici şekilde bitirebilmesi, önceden tarif edilen beceri ve yeterliklerin kazanılmasına dayanır.

### 2.1.2.2.1. Davranış Modeli (Sosyal Öğrenme Teorisi)

Yeterliğe dayalı eğitimin merkezinde davranış modeli (sosyal öğrenme) kavramı yer almaktadır. Sosyal öğrenme teorisinde, bireyler başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Gözleyerek öğrenme denilen bu öğrenmeye göre insanlar, deneme yanılmaya başvurmadan, genel öğrenme kalıplarını kazanabilmektedir. Sosyal öğrenme teorisine göre öğrenmenin, tepkilere verilen sonuçlar yoluyla ve model alma yoluyla gerçekleştiği belirtilmektedir. Model alma yolu ile öğrenme, bilgi aktarma yolu ile gerçekleşir. Gözlemleyen kişi, yapacağı gözlemi sırasında, uygun davranışlara yol gösterici olan, model aldığı davranışların bir kısmını kazanmaktadır. Buna göre model almaya dayalı öğrenme birbirine bağlı dört aşamalı bir sürece dayanmaktadır. Bu süreçler şöyle sıralanmaktadır [11]:

1. Dikkat süreci: Öğrenciler model alacağı kişiye ilk olarak dikkatini yoğunlaştırmalıdır.
2. Hatırda tutma süreci: Öğrenciler gözlemlenen davranışı benimseyip akılda tutmalıdır.
3. Uygulama veya davranışı meydana getirme süreci: Öğrenciler gözlemlenen davranışı tekrarlayabilme yeteneğine sahip olmalıdır.
4. Güdülenme süreci: Öğrenciler öğrendiklerini uygulamaya istekli olmalıdır.

### 2.1.2.3. Hümanistik Eğitim

Hümanist felsefede asıl olan insandır. Bu öğretimde insanlık sevgisi ve insanın yüceliği amaç edinilir. İnsanlar diğer canlılara göre farklı kavrama yeteneklerine sahiptir. Kendi başına anlamlı bir bütündür. Temel olan şey insanın ilgileri, değerleri ve ihtiyaçlarıdır. Hümanizm ise insana ve değerlerine yoğunluk gösteren düşünsel bir yaklaşımdır. Hümanizme göre insanlar her zaman kasıtlı ve değerli davranışlar sergileyebilirler. Hümanistler, insanı bir bütün olarak ele almanın gerektiğine inanırlar. İnsanlar yaşamları boyu edindikleri tecrübelerle içinde buldukları çevre ve sahip oldukları özel ilgi ve motivasyonla bir bütündür [12].

Hümanist eğitim, öğretme ve öğrenme sürecinin tüm yönlerinin kişilerin özgürlüğüne, değerine, haysiyetine ve bütünlüğüne önem verdiği eğitim uygulamasıdır. Böylelikle hümanist eğitim, öğrenci merkezli bir eğitimidir. Bu eğitimde öğrencilerin buluşlar yapmasına olanak tanınmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin duygularına, düşüncelerine ve tercihlerine saygı duyulması önem kazanır. Performansa yönelik veya sınav ağırlıklı eğitime ise karşıdır [13].

Gage ve Berliner [14], hümanistik eğitim anlayışının beş temel hedefi olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

- Kişisel yönlendirme ve bağımsızlığı teşvik
- Ne öğrenilmesi gerektiğini seçme sorumluluğunun verilmesi
- Yaratıcılığın geliştirilmesi
- Kuşkuculuk
- Sanatsal bir yön

Yine Gage ve Berliner'e [14] göre ve Stewart'a [15] göre hümanistik yaklaşımın bu hedeflere ulaşmak için eğitim programlarına koyduğu ilkeler ise aşağıdadır;

- Tam bağımsız birey yetiştirmek amaçlanır.
- Zorlama ve direktif yoktur, ilgi ve saygı vardır.
- Öğrenci aktif olmaya özendirilir ve kendi tercihlerini yapmalarına teşvik edilir.
- Öğrenciler öğrenmek istedikleri ve ihtiyaç duydukları şeyleri en iyi öğrenirler.

- Nasıl öğrenileceğini bilmek çok miktarda bilgi almaktan daha değerlidir.
- Eğitim öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını temel almalıdır.
- Kuralları, kaynakları ve uygulamaları öğrenci belirlemelidir.
- Düşüncede çeşitlilik ödüllendirilir.
- Öğrenci başarısı için en anlamlı değerlendirme öğrencinin öz değerlendirmesidir.
- Duygular da gerçekler kadar önemlidir.

#### 2.1.2.4. Probleme Dayalı Eğitim ve Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme, ilk defa 1950 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Case Westem Reserve Üniversitesi'nde başlayarak, 1960 yılında Kanada'da McMaster Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin programlarında uygulanmıştır. Probleme dayalı eğitim, daha sonra faydaları görülüp diğer fakültelere de uyarlanan bir eğitim yöntemidir [16].

Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözme becerisini, öğrenme gereksinimlerini fark edip belirleyebilmelerini, bilgiyi işlevsel hale getirebilmelerini, takım çalışmasını yürütebilmelerini tetikleyen ve konuların derinlemesine, bütünlük içinde anlaşılmasını sağlayan bir öğrenme yöntemidir [17].

Probleme dayalı eğitim, öğrenciyi merkeze alan bir eğitim yöntemidir. Problemin çözümü ya da anlaşılması yoluyla uygulama sürecinden sonuç çıkaran bir öğrenmedir. Öğrenciler problemle ilk defa öğrenme sürecinde karşılaşılırlar. Probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı öğrenciler eğitimleri için daha fazla sorumluluk alma eğilimindedirler. Öğrenciler zamanla öğretmenlerinden daha bağımsız olurlar. Yaşam boyu öğrenmeye devam edebilen bağımsız öğrenenler olurlar [18].

Probleme dayalı öğrenme, hayatın içinde karşılaşılan sorunları tanımak, bu sorunların önemini bilmek, sorunların ortaya çıkış sebeplerini anlamak, sorunları çözüme kavuşturmak ve sorunları öngörüp önceden gidermek amacına dayanır. Bu eğitimde öğrenmenin yeterliğe dayalı olması vurgulanmıştır. Bu sebeple bir problem ele alınır ve buradan yola çıkarak problemin çözümü sırasında gereksinim duyulan bilgiler, öğrenme hedefi olarak belirlenir. Bu bilgiler ise öğrencinin problemi çözmek için yapacağı araştırmalar sonucunda elde edilir. Böylelikle bu eğitimde amaç sadece problemin çözüme kavuşması değil, o problem aracılığıyla meydana gelen öğrenme hedeflerinin ortaya çıkarılması ve problemi çözmek için sorgulama, araştırma gibi becerilerin edinilmesidir [19].

Bu yöntemde tek bir doğru cevabı olmayan karmaşık bir problem üzerinde durulur. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırabilir. Bu eğitim yönteminin öğrencilerin sınav performanslarını arttırmasının yanında algı kapasitelerini arttırdığı, bilgilerin pekiştirilmesini ve motivasyon sağladığı belirtilmiştir [20, 21].

Probleme dayalı öğrenmenin süreçleri şu şekildedir [22]:

- Öğrencilere bir problemden bahsedilir.
- Öğrenciler probleme dayalı öğrenme dersi içerisinde küçük gruplar halinde bu problemi tartışılırlar. Problemin ne olduğunu tanımlarlar. Kendi bilgilerine dayanarak beyin fırtınası ile fikir alışverişinde bulunurlar. Problem üzerine çalışabilmek için daha fazla neler öğrenmeleri gerektiğini, neleri bilmediklerini belirlerler. Böylece sorunun sebeplerini anlar ve problem üzerinde çalışabilmek için bir hareket planı belirlerler.

- Öğrenciler ders dışında öğrenmeleri gereken konuyla ilgili bağımsız çalışmalar yürütürler. Kullandıkları bilgi kaynakları ise kütüphane, veri tabanları, internet ve kaynak olabilecek bilgiye sahip kişileri içerir.
- Probleme dayalı öğrenme dersine geri geldikleri zaman elde ettikleri bilgileri paylaşırlar ve problem üzerine birlikte çalışırlar.
- Problemin giderilmesi için buldukları çözümleri sunarlar ve üzerinde tartışırlar.
- Problem üzerine çalıştıkları sırada neler öğrendiklerini gözden geçirirler ve problemin sonucuna ulaşmaya çalışırlar. Bu sürece dahil olan herkes yani kişinin kendisi, sınıf arkadaşları ve öğretmen; probleme dayalı öğrenme sürecini ve bu sürece diğerlerinin nasıl katkısı olduğunu gözden geçirirler.

#### **2.1.2.4.1. Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğretmenin Görevi**

Probleme dayalı öğrenmede öğretmenin görevi, öğrencilere uygun materyalleri sağlamak ve öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olarak onlara rehberlik etmektir. Öğretmenin geleneksel öğretimdeki bilgi dağıtıcılık rolü, probleme dayalı öğrenmede rehberliğe dönüşmektedir. Probleme dayalı öğrenmenin merkezinde öğretmenin rehberlik rolü yer alır. Öğretmen, bu rolünün gereği olarak öğrencilere çeşitli sorular yöneltir ve onların öğrenmelerine yardımcı olur. Bu sebeple öğretmen, öğrencilerin düşünmelerini, problem çözmelerini ve yaptıkları çalışmaları yönlendirmelerini sağlar [16].

Böylelikle öğretmen probleme dayalı öğrenmede sadece bir eğitmen değil öğrencilerin öğrenmesini sağlayan bir kolaylaştırıcıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin iki ana hedefi vardır. Bunlar; konunun öğrenilmesinde herhangi bir eksiklik olmaması ve her öğrencinin eşit şartlarda olmasıdır. [23, 24]. Eğitim veren kişilerin bu öğrenme yönteminde etkili bir rehberlik yapmaları için, öğrenim gören öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenebilecekleri, öğrenmelerini kolaylaştırıcı ve aktif olarak katılabilecekleri bir ortam hazırlamaları gerekmektedir. Bunun yanında eğitim veren kişiler, öğrenenlerin bireysel öğrenme süreçlerini dikkatle gözlemlemesi, öğrencilerin düşünmesine yardımcı olması ve sonuçları değerlendirirken grup tartışmasını yönetmesi gerekmektedir. Grubun işleyişini bozan girişimlerden kaçınılmalı, gruba motivasyon sağlamalı fakat öğreten merkezli olmamaya da özen göstermelidir [25].

#### **2.1.2.4.2. Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğrencinin Rolü**

Öğrenciler probleme dayalı öğrenme sürecinde kendilerine sunulan problemi çözmeye uğraşan kişiler konumundadır. Öğrenciler bu süreç içerisinde kendi aralarında gruplar oluşturarak sunulan problemi çözmek için çaba gösterirler. Aynı zamanda; öğrenciler kendi öğrenmeleri için de sorumluluk alırlar. Böylece problem çözme yetenekleri ve öğrenme becerileri gelişir. Öğrenciler etkin bir şekilde problemin çözümü ile ilgili araştırmalar yaparlar. Bu araştırmaların sonucunda bilgi toplarlar ve problemi çözmek için fikir ve öneriler getirirler. Son olarak ise yaptıkları çalışmaları sınıfa ve diğer gruplara sunarlar [18].

Probleme dayalı öğrenme sürecinde, öğrenmeye ait sorumluluk bütünüyle öğrencilerin kendilerine aittir ve öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme gerçekleştirilir. Öğrenciler edilgen konumdan etkin konuma geçer. Öğrenciler araştıran, düşünen, bilen, problemleri çözen bireylerdir. Bir başka ifadeyle, probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrenciler şu etkinlikleri üstlenir [16]:

- Bir problemle baş etmeye çalışırlar.
- Araştırma ve problem çözme süreçlerine katılırlar.
- Arkadaşları ve öğretmeniyle iş birliği yaparlar.
- Problem durumu ile ilgili bilgi toplar, problemin çözümü için öneriler getirirler.

- Grup çalışması sırasında, kendisinin ve arkadaşlarının grup çalışmasına katkısını değerlendirirler.
- Çalışmalarını rapor haline getirip sınıfa sunarlar.

### 2.1.2.5. Modüler Eğitim

Öğrenciyi merkeze alan eğitim yöntemlerinden biri de modüler eğitim modelidir. Bu eğitim yöntemi, öğrencilere esnek bir öğrenme ortamı sunan, öğrencilerin katılımının etkili olmasını sağlayan, öğrencilere kendi hızlarında ilerleme olanağı tanıyan ve öz değerlendirme yapabilmelerini sağlayan bir modeldir. Böylelikle öğrencilerin özellikleri doğrultusunda bir eğitim gerçekleştirilmiş olur [26].

Modül, kelime anlamı olarak bir bütünün bölünebilen parçası olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle, kendi içinde anlam bütünlüğü olan küçük bir birimdir. Modüler eğitim açısından modül ise ulaşılmak istenen öğrenme hedeflerini davranışsal olarak gösteren, hedeflere ulaşabilmek için gereksinim duyulan etkinlikleri belirleyen, hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını denetleme olanağı sunan ve değişik öğrenme koşulları içinde bulunan bireylerin öğretiminde etkili biçimde kullanılma özelliği taşıyan, kendi içinde bütünlüğü olan bir öğrenme elemanı olarak tanımlanmaktadır. Modüler eğitim ise öğrenme ve öğretme etkinliklerinin kendi kendine öğrenme olanağı sağlayacak biçimde, bir bütünlük ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayacak nitelikte bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır [27].

Modüler eğitim için bir tasarım yapılmadan önce; modüller ile ilgili bilgilerin toplanması gerekmektedir. Bu bilgiler toplanmadığı takdirde ise modüller, modüler eğitim için uygun özellikler taşımaz. Böyle bir modül geleneksel eğitimdeki gibi öğretmenin anlatmak istediği konuyu parçalara bölmesiyle benzerlik göstermiş olur. Dolayısıyla bir beceriyi öğrenciye aktarabilmek ve kazandırabilmek için tasarlanan bir öğretim ünitesi olarak ifade edilebilen modüller, içeriğinde; “öğretme ve öğrenme konusu, öğretim ve öğrenme yöntemleri, öğretme ve öğrenme amaçları, gerekli donanım, değerlendirme metodu” gibi pek çok bileşen taşıyan kapsamlı bir kavramdır ve bu kavram uygulamada beş temel şartı içermektedir [28]:

- Eğitim programı kendi içinde bağımsız olmalı ve öğrenme üniteleri iyi yapılandırılmalıdır. Öğrenci ne yapacağını ya da bir sonraki materyalin ne olacağını sormak için öğreticiye başvurmak zorunda kalmamalıdır. Gerekli bilgi ve direktifler modülün içinde bulunmalıdır.
- Modüller öğrenciler için farklı giriş seviyelerinde olmalı ve farklı öğrenme stillerine hitap edebilmelidir. Her öğrenci modülde kendi hızında ilerleyebilmeli, her bir modüldeki ilerlemesi hakkında değerlendirme alabilmelidir.
- Öğretmenler, modülleri farklı yöntem ve teknikleri kullanarak hazırlamalı ve öğrencilere sunmalıdır. Hazırlanan etkinlikler öğrencileri belirli amaçlarda uzmanlaştırmak için desteklemeli, okuma ve dinlemede rol oynayan ve birlik içinde çalışan öğrenci katılımını sağlamalıdır.
- Öğrenme materyalleri öğretme sürecinde önemli roller üstlendiğinden öğrenci seviyesine ve ilgisine göre seçilerek hazırlanmalıdır.
- Her bir modül bir değerlendirme sistemine sahip olmalıdır.

Modüler eğitimde verilen eğitimin öğrenciyi merkeze alarak sunulması; öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri doğrultusunda öğretimi yönlendirmeye çalışılması olarak ifade edilir. Öğretmenler öğrencilere rehberlik veren ve öğrencilerin davranışlarını yönlendiren kişi rollerini üstlenerek, eşit ve demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına yardımcı olurlar. Böyle bir ortamın sağlandığı sınıfta öğrenci kendi öğrenme hızını belirleyip buna göre ilerleyerek etkin

bir öğrenme süreci geçirmektedir. Öğrenci eğitimi boyunca değerlendirilmekte, değerlendirmeler hayatın içinden veya çalışma ortamından seçilmiş problemlerin çözümüyle yapılmaktadır [29].

Modüler eğitimin temel nitelikleri şöyle özetlenebilir [30]:

- Program içeriği bireylerin farklı durumlarına ve gereksinimlerine uygulanabilir esneklikte düzenlenebilir.
- Bireye ilgi ve isteğine göre seçme şansı tanınır.
- Farklı programlar arasında geçiş yapma olanağı vardır.
- Bireysel öğretime olanak sağlamaktadır.
- Örgün ve yaygın eğitim kurumları arasında geçiş yapma olanağı söz konusudur.
- Eğitim uygulamalarına farklı bir anlayış kazandırmaktadır.
- Hazırlanan öğrenme modüllerini bilgisayar destekli öğretim, uzaktan öğretim gibi sistemlere uyarlamak mümkündür.

#### **2.1.2.6. Akran Eğitimi**

Akran, kelimesinin kökeni Arapçadan gelir. Genel anlamı ile akran; yaş, cinsiyet, eğitim gibi çeşitli açılardan aynı sosyal gruba dahil insanları anlatmak için kullanılmaktadır. Akran eğitimi, mesleği öğretmen olmayan eğiticiler tarafından, birbirine eş veya benzer gruplarda olan insanların karşılıklı etkileşimlerde bulunarak ve birbirlerine yardımcı olarak; bilgi ve becerileri öğrendikleri bir eğitim yöntemidir. Aynı zamanda akran eğitimi, ortaklaşmayı barındıran ve bireylerin birbirlerine yardımcı olduğu öğretim ve öğrenme stratejisi olarak tanımlanan bir terimdir. Öğrenciler bu süreçte eşitlik içinde olup öğrenme sürecine etkin olarak katılması istenir. Öğrenciler birbirlerini yönlendirip yol göstermekte, yaptıkları ve düşündükleri uygulamalarda birbirlerine paylaşım yapmakta, tartışma sürecine ve geri bildirim sürecine etkili bir biçimde katılmaktadır [31, 32].

Bu eğitim yönteminin temelleri ise Yunan felsefesine dayandığı inanılmakta olup bu felsefede önemli bir filozof olan Sokrates ise kendisinin bilge veya öğreten biri olmadığını ifade ederek bilgiye ve gerçeğe ulaşmanın yolundaki en önemli etkenin karşılıklı konuşma olduğunu ortaya koymuştur [33].

Akran eğitiminin geleneksel eğitim yöntemlerinden farkları vardır. Geleneksel eğitim yöntemleri hiyerarşik bir ilişki içerisinde olup eğitim veren kişiler ile öğrenciler arasında güç dengesizliği oluşturmaktadır. Geleneksel eğitimde bilginin iletim yolu eğiticiden öğrenciye doğru tek yönlüdür [34]. Akran eğitiminde ise; akranların birbirlerine ödül veya ceza vermeye yönelik etkilerinin olmaması, birbirlerine yakın bir dil kullanıyor olmaları ve birbirlerini etkilemeleri uygun bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaktadır [31].

Akran eğitiminin; öğrenciye bilişsel ve sosyal yönden birçok kazanımı vardır. Akran eğitimi, öğrencilerin akademik yönden gelişiminin yanında sosyal ve duygusal becerilerinin (okula karşı tutum, davranış ve öz saygı) gelişiminde de etkili olmaktadır. Bununla birlikte akran öğretiminde öğrenciler bir problemin çözümünü grupta bulunan çalışma arkadaşlarıyla tartışıp, probleme farklı çözüm yolları üretebilirler. Grup çalışmalarında öğrenciler birbirlerine destek olup araştırmaya ve öğrenmeye teşvik ederler. Bunun sonucunda edindikleri bilgilere değer verirler ve dayanışma içerisinde bu süreci yürütürler. Bu durum öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasına yardımcı olur. Öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi ve iletişimi artırarak dersi daha kolay anlaşılır ve eğlenceli hale getirir [35].

Akran eğitimi sürecinde eğitim veren kişi ve öğrenen olarak etkin rol alan öğrencilerin, benzer toplumsal rollere ve gruplara sahip olmaları nedeniyle bilgi akışının daha kolay olduğu

vurgulanmaktadır [36, 37]. Akran eğitiminde, akranların birbirlerine cesaret ve güç vermesinden, öğrenenlerin akranları yanında kendilerini daha rahat hissetmelerinden, belirli bir otorite karşısında yapamadıkları uğraşları akran grubunda yapıyor olmalarından, kendi düşüncelerini, yargılarını akran grubunda daha rahat ifade etmelerinden faydalanılır. Akran eğitimi veren kişiler fikir veren ya da yargılayan konumunda olmaktan çok, öğrenci olmanın anlamını ve zorluklarını bilen, bazı konularda daha bilgili ve dolayısıyla tavsiyelerde bulunan bir arkadaş olarak algılanmaktadır [38].

### 2.1.3. Öğrenme ve Öğrenme Stilleri

Öğrenme, bireyin yaşantılar sonucu davranışlarında meydana gelen oldukça uzun süreli değişimlerdir. Öğrenme, eğitim süreci içerisindeki temel bir davranış şekli olarak tanımlanmıştır. Öğrenmede ön plana çıkan, değişimin ortaya çıktığı bireydir [1].

Günümüzde tıp ve diş hekimliği eğitiminde birçok eğitim yaklaşımı, prensibi ve yöntemi uygulanmaktadır. Hangi yaklaşım uygulanırsa uygulansın hepsinin ortak amacı bilginin etkili bir şekilde aktarılması, eleştirel düşünme ve problem çözümü gibi öğrenme özelliklerinin gelişimini teşvik etmektir. Bu yaklaşımların genelinde eğitim, öğrenciyi merkeze alarak gerçekleştirilir. Bu yüzden eğitim ve öğretim planlamasında öğrencilerin farklı öğrenme stilleri göz önüne alınmalıdır [3].

Öğrenme stili doğuştan sahip olunan, kişiden kişiye farklılık gösteren ve akademik başarıya katkı sunan bir özelliktir. Öğrenme stilleri, bireylerin bilgiyi alma ve işleme basamaklarında izledikleri bir tür yol olarak tanımlanabilir. Öğrenme stilleri kavramı oldukça tartışmalı olmakla birlikte 70'in üzerinde öğrenme stili tanımlanmıştır. Bu sınıflamalar arasında Kolb'un öğrenme stili modeli yaygın şekilde kullanılmış ve pek çok alanda Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri de en çok tercih edilen ölçeklerden biri olmuştur [39, 40].

Kolb Öğrenme Stili, deneysel öğrenme modeline dayanmaktadır. Kolb modelinde birbiri ile bağlantılı yaklaşımlar yer almaktadır ve öğrenme stilleri bir döngü halindedir. Bu döngü içinde 4 öğrenme biçimi bulunmaktadır. Bunlar somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıdır. Her bir öğrenme biçimini temsil eden öğrenme yolları ise farklıdır. Bunlar sırasıyla somut yaşantı için hissederek öğrenme, yansıtıcı gözlem için izleyerek öğrenme, soyut kavramsallaştırma için düşünerek öğrenme ve aktif yaşantı için yaparak öğrenmedir [40, 41, 42].

- Somut Yaşantı (Hissederek Öğrenme): Bu yolla öğrenen kişiler; yeni görüşlere açık, sezgilerine dayanarak karar verme eğiliminde, kişilere ve hissedilenlere karşı duyarlılıkları oldukça gelişmiş olan bireylerdir.
- Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek Öğrenme): Bu bireyler olay ve olguların temelindeki düşünceyi anlama çabasıdadır. Ayrıca öğrenilen konu ve yaptıkları gözlemleri derinlemesine düşünerek farklı bakış açıları geliştirebilen kişilerdir. Bu bireylerde neden ve niçin önemli sorulardır.
- Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek Öğrenme): Bu bireylerde mantık yürütme, düşünce ve kavramlar üzerine odaklanma önem kazanmaktadır. Bu bireyler nasıl sorusunun cevabını arayıp bilginin sıralı ve mantıklı olarak sunulmasını isterler.
- Aktif Yaşantı (Yaparak Öğrenme): Bu bireyler başladıkları işi bitiren, hedefe ulaşmayı seven ve daha çok uygulamaya dayalı öğrenmeyi tercih eden kişilerdir.

Kolb, belirtilen 4 yaklaşımın her birinin birbiri ile bağlantılı olmasının öğrenmede etkili olduğunu belirtmiştir. Bu öğrenme yollarının birleşimleri ise kişinin öğrenme stilini belirtmektedir. Bu bileşenler sonucu 4 farklı öğrenme stili bildirmiştir. Bunlar değiştiren öğrenci, özümseyen öğrenci, ayrıştıran öğrenci ve yerleştiren öğrencidir [40, 41, 42].

- Değiştiren öğrencilerde somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem ağırlıktadır. Yani hissederek ve izleyerek öğrenmeye meyillidirler. Bu öğrenciler somut olan kavramları, kendi duygu ve düşüncelerinin etkisiyle beyin fırtınası yaparak kendilerine göre yorumlarlar. Yaratıcılık yetenekleri çok iyi olup yaşadıkları deneyimler öğrenmelerinde büyük rol oynar.
- Özümseyen öğrencilerde soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem ağırlıktadır. Yani düşünerek ve izleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Bu öğrenciler öğrenmeleri sırasında soyut kavramlara ve fikirlere yönelirler. Mevcut olan bilgileri teorilere ve şekillere dökerek öğrenmeyi tercih ederler.
- Ayırıştırıcı öğrencilerde soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı ağırlıktadır. Bu öğrenciler düşünerek ve yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Detaylara önem verirler, bilgileri değerlendirip bu bilgileri deneyerek ve uygulayarak öğrenirler.
- Yerleştiren öğrencilerde somut yaşantı ve aktif yaşantı ağırlıktadır. Bu öğrenciler yaparak ve hissederek öğrenirler. Değişimlere açıktırlar. Araştırmaya ve bir şeyler keşfetmeye yatkındırlar. Elde ettiklerini de uygulamak isterler.

Kolb öğrenme stillerine ek olarak Marton ve Säljö kendi teorilerinde derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme gibi kavramları ortaya koymuşlardır. Derin öğrenmeyi benimseyen öğrencilerin konuları en ince ayrıntısına kadar anlamaya çalıştığını, öğrendikleri bilgileri karşılaştıkları problemlerin çözümlerinde kullanmaya çalıştıklarını, kendilerine verilen göreve büyük ilgi duyduklarını ve çalışmalarda fikirleri tartışmayı istediklerini belirtmişlerdir. Yüzeysel öğrenmeyi benimseyen öğrencilerin ise başarılı olmaktan çok başarısızlığı önleme çabasında olduklarını, verilen bilgileri anlayıp değerlendirmek yerine onları ezberlemeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu iki kavram karşılaştırıldığında yüzeysel öğrenme kısa vadeli bir yaklaşımken derin öğrenme tıp ve diş hekimliğinde olması gereken hayat boyu öğrenme ilkesine yardımcı olan bir kavramdır. Bu yüzden fakültelerde yapılması gereken vurgu öğrencileri derin öğrenmeye motive etmek ve desteklemek üzerine olmalıdır [43, 44].

Derin öğrenmeyi teşvik edici yollarından birisi probleme dayalı öğrenmedir. Probleme dayalı öğrenmede öğrenciye bir problem sunulur ve bu problemi çözmek için gerekli bilgiler verilir. Öğrenci bu problemi çözmek için verilen bilgileri benimser ve onları uygun şekilde kullanmaya çalışır. Böylelikle öğrencinin motivasyonu ve ilgisi arttırılmaya çalışılır [44].

Tıp ve diş hekimliği fakültelerinde eğitim uzun ve zorlu bir süreçtir. Derslerin önemli bir kısmının kalabalık amfilerde işlendiği ve pratik eğitimin usta-çırak ilişkisi ile verildiği bir eğitim programı yürütülmektedir. Bu nedenle eğitim programı içindeki etkinlikleri planlarken; öğrencilerin öğrenme stillerini bilmek ve buna uygun uygulamalara yer vermek, öğrencilerin kendi öğrenme stillerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmalarını sağlamak ve öğrencilerin öğrenme stilleri konusunda eğiticileri bilgilendirmek eğitimin kalitesini arttırmada önemlidir [40].

#### **2.1.4. Tıp ve Diş Hekimliği Eğitimi**

Hekimlik eğitimi yaşam boyu süren bir eğitimidir. Bu eğitime ise üniversitede başlanmaktadır. Bu yüzden bu dönemin ulaşılabilir amaç ve hedefleri olmalıdır. Hekimlik eğitiminin amacı; toplumdaki bireylerin hastalıklarını belirleyip bu hastalıkların tedavisinde kullanılacak bilgi, beceri, tutum ve davranışları barındıran, kendini her daim geliştiren hekim adayları yetiştirmektir [45]. Bu hedeflerin sağlanması için uygun bir eğitim ortamının sağlanması, eğitim içeriğinin ulusal gereksinimlere yetecek şekilde belirlenmesi, eğitimin etkin, sürekli, multidisipliner olması, teorik ve klinik uygulamaların entegre edilmesi gibi çeşitli unsurların sağlanması gerekmektedir [46].

*Tıp ve diş hekimliği eğitimi* öğrencilerden teorik bilgi birikimi, toplumsal iletişim becerisi ve zorlu bir klinik eğitimi başarıyla tamamlamaları gibi birçok özelliğe sahip olmalarını istemektedir [47]. Bunun için tıp ve diş hekimliği fakülteleri, hekim adaylarına sadece teorik bilgilerin verildiği, uygulamaya yönelik becerilerin kazandırıldığı bir mesleki yüksekokul değil, mesleki değerler sisteminin de aktarıldığı üniversite yapısında eğitim kurumlarıdır [48].

*Tıp ve diş hekimliği fakülteleri* denildiğinde genellikle akla ilk gelen klinik eğitim dönemidir. Klinik eğitim dönemi, öğrencilerin hastalar ve sorunlarıyla karşılaşarak mesleki bilgi, beceri ve tutum kazandıkları, öğrendiklerini uygulama fırsatı buldukları tıp ve diş hekimliği eğitiminin en önemli dönemidir. Klinik eğitiminin önemi; mesleki uygulamaların gerçek sorunlara dayanması ve öğrenenleri bu yönüyle motive etmesi, bununla birlikte öğrenenlerin mesleki düşünme, davranış ve tutum özellikleri edinmesi için eğitimcileri gözlemleyebilme imkânı vermesidir. Fakat bu süreç hasta bakımı ve eğitim hizmeti, kalabalık öğrenci grupları, hastane işleyişinin öğrenmeye uygun olmaması, eğitimcilerin veya öğrencilerin motivasyon eksikliği ve kaynak yetersizliği gibi klinik eğitim ortamı ile ilişkili sorunlar yüzünden sıklıkla zorlu geçen bir süreçtir. Klinik eğitim döneminde öğrencilerden sadece konu alanı ile ilgili görevler değil profesyonel düşünme, profesyonel tutum ve davranışlar da beklenilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin mesleklerine yönelik tutumları önem kazanmaktadır [49].

Yetenek, karakter, eğilimler ve kişinin kendini tanıması gibi unsurlar öğrencinin meslek hayatındaki başarısını etkileyen önemli etkenlerdir. Hekimlik mesleğinde el becerisi gibi yeteneklere sahip olan, sosyal ilişkilerinde başarılı olan, insanlarla iyi iletişim kurabilen ve bilgiyi yenileme isteği bulunan bireyler daha başarılı olmaktadır. Bu yüzden bu yetenek ve özelliklerin tıp ve diş hekimliği eğitiminde oluşturulması ve geliştirilmesi önem kazanmaktadır [50].

## **2.2. Meslek Seçimi ve Meslek Seçiminde Etkili Olan Faktörler**

Meslek; bireylerin hayatlarını kazanmak için uğraştığı, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan bilgi ve becerilere dayalı etkinliklerin bütünü olarak tanımlanabilir [51]. Meslek, kişinin kimliğini oluşturan en önemli unsurlardan biri olup, onun çevresinden saygı görmesine, başkaları ile ilişki kurmasına, toplumda belirli bir yer edinip, iş yaradığı duygusunu kazanmasına yardımcı olur [52].

Meslek seçimi, gençler için yaşamlarındaki en önemli kararlardan birisi olmakla birlikte birçok unsurdan etkilenen belirsizlik içeren karmaşık bir süreçtir. Bireyin bu karar sürecinde etkilendiği değer yargısı, ilgi ve inançları söz konusudur. Belirsizliğin nedeni, bireyin hayatını bütünüyle etkileyecek olan meslek seçiminin taşıdığı potansiyel sonuçlardan kaynaklanmaktadır. Birey bu süreçte olası bazı senaryolar kurar, geleceğe yönelik planlar yapar ve hatta gelecekte bütün bu belirsizliğin azaldığını veya yok olduğunu düşler. Öte yandan bu süreci karmaşıklaştıran ise, bireyin son karara varmadan önce dikkate almak zorunda olduğu, mesleğin getireceği gelir, tatmin düzeyi, sağlayacağı güvenlik ve istikrar durumu, başarı durumu gibi çok sayıda etkenin olmasıdır [53].

Meslek seçimi bireyin yapmak istediği meslekler arasından birini ayırması ve söz konusu mesleği uygulayabilecek güce ve yeteneğe ulaşabilmesi için çaba göstermesidir. Meslek seçimi bireyin bütün yaşamını etkileyen bir süreçtir. Bir kişi meslek belirlerken aynı zamanda kendisine belirli bir çalışma ve yaşam biçimi belirlemiş olur. Meslek seçimine bireyin ilgi alanları, kazanılan puan, hedef ve hayaller, aile etkisi, sosyoekonomik durum gibi çok sayıda unsur etki etmektedir [54].

Hekimlik, insanın var oluşu ile başlayan ve insanlara sağlıkları ile ilgili yardımcı olabilmek için onlarla devamlı iletişim halinde bulunması gereken önemli bir meslek grubudur [55]. Hekimlik mesleğini seçerken öğrencilerin etkilendikleri kaynaklar hakkında ülkemizde ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda öğrenciler genel olarak insanlara yardım etme isteği, gelecek beklentileri, toplumda saygınlığı olan bir meslek olması, bilgi ve bilimsel merak, çevresindeki hekimlerden etkilenmeleri, aile isteği, hedef ve hayalleri gibi nedenlerle tercih yaptıkları görülmüştür [54].

### **2.3. Tıp ve Diş Hekimliği Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklar**

Tıp ve diş hekimliği eğitiminde öğrencilerin karşılaştığı bazı durumlar ve zorluklar vardır. Bunlar doğrudan veya dolaylı olarak öğrencilerin başarılarını etkileyebilir. Performans baskısı, psikolojik problemler, anksiyete, stres, tükenmişlik ve hastalardan kaynaklı iletişim problemleri bu durumlara örnek gösterilebilir.

#### **2.3.1. Stres**

Stres sözcüğünün kökeni Latince'den gelmektedir. Stres, 17. yüzyılda felaket, bela, musibet, dert, keder, elem gibi anlamlarda kullanılmıştır. 18 ve 19. yüzyıllarda ise, kavramın anlamı değişmiş ve güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye, organlara ve ruhsal yapıya yönelik olarak kullanılmıştır. Buna bağlı olarak da stres, nesne ve kişinin bu tür güçlerin etkisi ile biçiminin bozulmasına, çarpıtılmasına karşı bir direnç anlamında kullanılmaya başlamıştır [56].

Günlük yaşamda herkesin dile getirdiği bir kavram olan stresin bireylere göre tanımı, belirtileri ve sonuçları değişkendir. Bireyler üzerinde olumlu veya olumsuz etkiler oluşturan stres farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Selye (1956) stresi; her türlü isteme, vücudun uyum sağlamak için gösterdiği biyolojik bir tepki olarak tanımlanmıştır [56]. Sınha (2012)'ya göre stres; bireyin yaşadığı rahatsızlık durumudur. Duygusal istikrar kaybının stresin genel ifadesi olduğunu belirterek tek bir biyolojik bozukluk yaşadığında genellikle belirgin olduğunu, stres ile yaş, yaşam tarzları, zaman kısıtlamaları ve meslek niteliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir [57]. Cüceloğlu (2002) stresi; bireyin, fiziki ve sosyal çevreden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayret olarak tanımlarken; Robbins (1992) kişilerin karşı karşıya kaldıkları fırsat, sınırlama veya istemlerin belirsiz ve önemli olan dinamik koşullarının sonucu olarak tanımlanmıştır [58, 59].

Stres, sonucu önem taşıyan ve baştan belli olmayan herhangi bir durum ya da olguyla ilişkili bir fırsat, zorlama veya bir istem karşısında bireyin yaşadığı bir durumdur. Stres, aşırı ve genellikle istenmeyen uyarılara ve çevredeki tehdit edici olaylara karşı bireyde gelişen fizyolojik ve psikolojik tepkileri ifade eder [60]. Kavramsal olarak stres ise, algılanan çevresel tehditlere karşı kişinin hem fiziksel hem de ruhsal bir tepki verme eylemi olarak ifade edilmektedir [61].

Stres, insanlar üzerinde etkisi olan ve onların davranışlarını, diğer insanlarla ilişkilerini etkileyen bir kavramdır. Stres, aniden veya kendiliğinden meydana gelen bir durum değildir. Stresin oluşması için insanın içinde bulunduğu veya yaşamını devam ettirdiği ortam ve çevrede meydana gelen değişimlerin insanı etkilemesi gerekir. Meydana gelen değişikliklerden her birey etkilenir ancak, bazı bireyler bu değişimlerden daha çok, daha hızlı veya daha yavaş etkilenmektedirler [62].

### 2.3.1.1. Stresin Evreleri

Hans Selye, organizmanın strese tepkisinin üç evrede gerçekleştiğini bildirmiştir ve bu üç aşamalı tepkiyi "genel uyum sendromu" adı altında toplamıştır. Bunlar alarm, direnme ve tükenme evreleridir [63, 64].

**Alarm Evresi:** Birey bir stres kaynağı ile karşı karşıya kaldığında, sempatik sinir sistemi etkin hale gelir ve beden savaş ya da kaç tepkisi gösterir. Bu tepki sürecinde bedende oluşan fiziksel ve kimyasal değişiklikler etkisiyle kişi, stres kaynağı ile yüzleşmeye veya kaçmaya hazır hale gelir. Bu durumun sonucunda kalp atışlarının hızlanması, tansiyonun yükselmesi, solunumun hızlanması ve ani adrenal salgılanması gibi durumlar gelişir. Bu tepkinin ortaya çıktığı dönem, "alarm evresi" olarak adlandırılır. Bu dönemde stresi yaratan kaynaklar ve bunların yoğunluğu arttığı ölçüde stresin düzeyi ve ortaya çıkışı da artmaktadır.

**Direnme Evresi:** Alarm sürecinden sonra direnme evresi ortaya çıkar. Eğer stres kaynağına uyum sağlanırsa her şey normal seyrinde ilerler. Bu aşamada kaybedilen enerji yeniden kazanılmaya ve bedendeki hasar giderilmeye çalışılır. Stresle başa çıkma sağlandığında parasempatik sinir sistemi etkin hale gelmeye başlar. Kalp atışı, tansiyon, solunum düzene girer, kas gerilimi azalır. Direnme evresinde birey, strese karşı koymak için elinden gelen tüm çabayı ortaya koyar. Bu dönemde bireyde stresli bir insanın davranışları gözlemlenmektedir. Belirli bir süre bireyin davranışlarında ve yaşantısında bu durum devam edebilir.

**Tükenme Evresi:** Direnme sürecindeki gerilim kaynakları ve bunların yoğunlukları azalmadığında veya artış gösterdiği durumlarda bireyin sarf ettiği çaba yetersiz kalır. Bu durumda, bireyin davranışlarında önemli derecede sapmalar ve hayal kırıklıklarının olduğu bir döneme girilir. Eğer stres kaynağı ile başa çıkılmaz ve uyum sağlanamaz ise tükenme evresine geçilir. Bu evrede, parasempatik sinir sistemi etkindir. Kişi kendini tükenmiş hisseder ve stres kaynağı mevcudiyetini sürdürür. Uzun süreli stres kaynakları ile mücadele edilmekte zorlanılır ve kişi başka stres kaynaklarının etkilerine de açık hale gelir.

### 2.3.1.2. Stresin Belirtileri

Stresle ilgili olarak vücutta psikolojik ve fiziksel birçok rahatsızlıklar ortaya çıkmakta ve bunlar çalışma ortamında beklenen performansın düşmesine davranışların istenilen biçimde sürdürülmesine engel oluşturmaktadır [65].

Stresin belirtileri fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal olmak üzere dört grupta toplanabilir [56].

- **Fiziksel Belirtiler:** Baş ağrısı, düzensiz uyku, sırt ağrıları, çene kasılması veya diş gıcırdatma, kabızlık, ishal ve kolit, döküntü, kas ağrıları, hazımsızlık ve ülser, yüksek tansiyon veya kalp krizi, aşırı terleme, iştahta değişiklik, yorgunluk veya enerji kaybı, kazalarda artış.
- **Duygusal Belirtiler:** Kaygı veya endişe, depresyon veya çabuk ağlama, ruhsal durumun hızlı ve sürekli değişmesi, gerginlik, özgüven azalması veya güvensizlik hissi, aşırı hassasiyet veya kolay kırılabilirlik, öfke patlamaları, saldırganlık veya duygusal olarak tükendiğini hissetme.
- **Zihinsel Belirtiler:** Konsantrasyon ve karar vermede güçlük, unutkanlık, zihin karışıklığı, hafızada zayıflık, aşırı derecede hayal kurma, tek bir fikir veya düşünceyle meşgul olma, mizah anlayışı kaybı, düşük verimlilik, iş kalitesinde düşüş, hatalarda artış.
- **Sosyal Belirtiler:** İnsanlara karşı güvensizlik, başkalarını suçlamak, randevulara gitmemek veya çok kısa zaman kala iptal etmek, insanlarda hata bulmaya

çalışmak ve sözle rencide etmek, haddinden fazla savunmacı tutum, birçok kişiyle küs olmak veya konuşmamak.

### **2.3.1.3. Stresle Başa Çıkma Yöntemleri**

İnsanlar günlük yaşantılarında birçok nedenden dolayı stres yaşamaktadır. Korku duyulan, öfkelenilen veya endişelenilen zamanlarda vücut birtakım kimyasal maddeler salgılayarak bireyi rahatsız eden güçlüklerle karşı bünyelerini hazırlar. Bu kimyasal maddeler vücutta az veya çok salgılanırsa zararlı olabilir. İnsan hiçbir şekilde stresin veya gerilimin olmadığı bir ortamda yaşayamaz. Bu durum hem imkânsızdır hem de bazı fonksiyonların yerine getirilmesi için bir miktar stres duymak gerekir. Strese neden olan etkenler ise kimi zaman bireysel, kimi zamanda örgütsel kaynaklı olabilir. İnsan hayatından tamamen çıkarılması mümkün olmayan stresle başa çıkmayı öğrenmek, yaşam kalitesini arttırmak için büyük bir önem arz etmektedir [66].

Stresle başa çıkmak veya başka bir ifadeyle stres yönetimi, stresi uygun bir düzeyde tutmayı ifade etmektedir. Stres yönetimi, stres kaynaklarının oluşturduğu duygusal gerilimi azaltma, yok etme veya bu gerilime direnmek amacı ile gösterilen davranış ya da duygusal tepkileri güçlendirmeyi içerir [67].

Stresle başa çıkma yöntemleri iki grupta toplanabilir. Bunlar bireysel yöntemler ve örgütsel yöntemlerdir.

#### **2.3.1.3.1. Bireysel Yöntemler**

Bireyler dört farklı yöntemle stresle başa çıkabilir. Bunlar [68, 69]:

- Bedensel başa çıkma yolları: Gevşeme teknikleri uygulamak ve değişik beden egzersizleri yapmak.
- Zihinsel başa çıkma yolları: Uyumsuzluğa ve gerilime neden olan faaliyetlerden uzak durmak.
- Davranışsal başa çıkma yolları: Kendini kontrol etmek, beslenme biçimlerini düzenlemek, sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılmak.
- İnançsal başa çıkma yolları: Dua ve ibadet ile manevi olarak yükselmek.

Stresle bireysel olarak başa çıkmanın en bilinen yöntemlerinden biri de Değiştir, Kabul Et, Boş Ver, Yaşam Tarzını Yönet (DKBY) modelidir. Bu modelin her adımı yaşanan stresin zararlı etkilerinden yarar sağlamayı amaçlar [56, 68].

İlk adım 'Değiştir' yaklaşımıdır. Mümkün olduğu takdirde strese sebep olan ortamın, çevrenin ve koşulların değişimini içerir. Böylelikle bireyin stres kaynağından uzakta bulunmasını önerir.

İkinci adım 'Kabul Et' yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, değiştirilmesi mümkün olmayan koşulların kabul edilmesi amacına dayanır. Bu adımda kontrol edilemeyen, bireyin gücünün ve sınırlarının dışında gelişen etkenleri olumsuz düşüncelere kapılmadan, pozitif bir yaklaşımla kabul etmeyi önerir.

Üçüncü adım 'Boş Ver' yaklaşımıdır. Boş vermek duygusal, zihinsel ve ruhsal açıdan işe yarayan etkili bir yöntemdir. Değiştirilmesi mümkün olmayan durumları kontrol etmeye çalışmak stresi daha da arttıracığından bu yaklaşımın uygulanması yararlıdır.

Dördüncü adım ise 'Yaşam Tarzını Yönet' yaklaşımıdır. Bu adım ise çeşitli egzersiz ve gevşeme yöntemleri kullanılarak stres kaynaklarını ortadan kaldırmayı amaçlar. Hem sosyal

hem de duygusal açıdan destek sağlayarak stres oluşturan etkenleri ortadan kaldırmayı hedefleyen bir yaklaşımdır.

### **2.3.1.3.2. Örgütsel Yöntemler**

Bu yöntemler çalışma yaşamından kaynaklanan stresle başa çıkma stratejilerini içerir. Bu stratejiler iş görenlerin stresini azaltmak veya önlemek için örgüt düzeyindeki stres kaynaklarının kontrol edilmesi ve azaltılması için yapılan yönetsel düzenlemelerdir. Bunlar içinde destekçi bir ortam yaratmak, yapılacak işleri çeşitlendirmek ve zenginleştirmek, görevsel düzenlemeler yapmak, yaşanabilecek çatışmaları azaltmak, çalışma ortamını neşeli bir hale getirmek ve mesleki gelişim yollarını planlamak yer alır [56, 68, 70].

### **2.3.1.4. Tıp ve Diş Hekimliği Eğitiminde Stres**

Tıp ve diş hekimliği en zor eğitimler içinde olup duygusal açıdan da uzun ve yorucu bir süreçtir. Bu durum öğrenciler için sürekli bir stres etkeni oluşturmaktadır. Öğrencilerin eğitim yılları yükseldikçe yaşanan performans baskısı ve artan iş yükleri nedeniyle karşılaştıkları stres etkenleri de artmaktadır. Bu etkenlerin zamanla fazlalaşması öğrencilerin yaşadıkları stresin de daha çok olmasına sebep olmaktadır. Genel olarak ise tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin yaşadıkları stresin temel nedenleri öğrenciler arasındaki rekabetin öğrencilere daha fazla yük bindirmesi, aşırı bilgi yükü, öğrenilen bilgilerin mezuniyet sonrası insan sağlığıyla doğrudan ilgili olarak kullanılacak olması yani bilginin tamamen doğru öğrenilmesi zorunluluğu, ailelerin beklentilerinin çok yüksek olması, performans baskısı, mali konular, gelecek kaygıları, uyumlu olmayan hastalarla uğraşmak, rahatlamak için yetersiz zaman ve azalan tatiller gibi unsurlardır. Fakat özellikle sınav dönemlerinde yaşanan stres ders çalışmak için olumlu bir motivasyon kaynağı olsa da artan stres, öğrencinin performansının azalması ile sonuçlanmakla beraber; yüksek seviyelerdeki stres, çeşitli fiziksel ve psikolojik şikayetlere yol açmaktadır. Tıp ve diş hekimliği eğitiminin amacı ise sağlıklı birer sağlık personeli yetiştirmektir. Bu yüzden eğitimin stresli yönlerini belirlemek ve bunları en aza indirmek önemlidir [71, 72, 73, 74].

### **2.3.2. Tükenmişlik**

Tükenmişlik, ilk olarak 1974 yılında psikolog Herbert J. Freudenberger tarafından; "enerji, güç veya kaynaklar üzerindeki aşırı taleplerden dolayı tükenmeye başlamak" olarak ifade edilmiştir. Ancak tükenmişliğin farklı tanımlamalarına da rastlanır. Başka bir tanımlamaya göre tükenmişlik; duygusal yüklerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, çalışma ortamında işlerini yapan insanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar geliştirilmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği bir durum olarak belirtilmiştir. Tükenmişlik konusunda çalışmalara öncülük eden kişi ise Maslach'tır. Onun tanımlamasına göre tükenmişlik; yorucu ve problemlili insanlarla yoğun olarak ilgilenenlerin gösterdiği zorlanma tepkisidir [75, 76, 77].

Günümüzde en yaygın kabul gören tükenmişlik tanımı Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen üç farklı boyutu barındıran tanımlamadır. Maslach ve Jackson'a göre tükenmişlik; bireylerin yaptıkları meslek gereği karşılaştıkları kişilere karşı duyarsızlaşmaları, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri ve kişisel başarı duygularının azalması şeklinde tanımlanmaktadır [77, 78, 79].

Duygusal Tükenme: Tükenmişlik sendromunun en belirgin şekilde gözlenebilen boyutudur. Tükenmişliğin içsel boyutunu oluşturur. İnsanlar kendilerinin ya da başkalarının yıpranma, enerji kaybı, bitkinlik veya yorgunluklarını ifade etmek için bu boyuttan söz ederler. Bu boyutta kişi yaptığı işler nedeniyle duygusal olarak kendini çok fazla yüklenmiş ve tükenmiş hisseder [80, 81].

Duyarsızlaşma: Kendinden ve yaptığı işten uzaklaşan insanlar, yaptıkları işe yönelik ideallerini ve coşkularını kaybederler. Karşısındaki insanlara aldırış etmeme ve düşmanlık içeren olumsuz tepkilerde bulunma sıklıkla görülen davranış biçimleridir. Başka bir ifadeyle kişinin hizmet verdiği diğer kişilere karşı, onların bir birey olduklarını dikkate almaksızın; duygudan yoksun tutum ve davranışlar sergilemesidir. Bu boyut ise tükenmişliğin kişiler arası boyutunu ifade eder [80, 81].

Kişisel Başarının Azalması: Duygusal ve fiziksel olarak tükenen, hizmet verdiği insanlara ve kendine yönelik olumsuz davranışta bulunan kişiler, yaptıkları işlerin gerektirdiği talepleri yerine getirmekte güçlük çektiklerinden kişisel yeterlilik duyguları azalır. Böylelikle bu kişiler karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmekte güçlük çekerler ve kendilerini yetersiz görürler [80, 81].

### **2.3.2.1. Tükenmişliğin Nedenleri**

Tükenmişliğe etki eden unsurlar incelendiğinde birçok nedenden söz edildiği görülmüştür. Bu nedenlerden bir kısmı kişisel, bir kısmı ise örgütsel yani çevreseldir.

#### **2.3.2.1.1. Kişisel Nedenler**

Yaş, evlilik, çocuk sayısı, eğitim, kendini işe adama ve işine çok fazla bağlılık duyma, kişisel hedeflerin ve beklentilerin yüksek oluşu, bireyin kendine verdiği değeri, duygusal denge durumu, özel hayatta karşılaşılan stres kaynakları gibi pek çok kişisel neden sayılabilir [82].

#### **2.3.2.1.2. Çevresel Nedenler**

Yapılan işin niteliği, çalışma ortamı, çalışma saatleri, çalışma düzeni, işyerinin özellikleri, fazla iş yükü, çalışma ortamındaki rol ya da rollerin belirsizliği, üstlerinden yeterli desteğin olmaması, iş koşulları, nöbet ve fazla mesai gibi durumların yeterince ödüllendirilmemesi, hastalar ve idareciler tarafından gerekli takdiri görememe, idari baskı, yetersiz eğitim, yapılan işin yüksek performans gerektirmesi, hizmet verilenlerin nitelikleri, yetersiz görevli sayısı, kullanılan malzemelerin yetersiz olması gibi pek çok neden bulunmaktadır [82, 83].

### **2.3.2.2. Tükenmişliğin Belirtileri**

Tükenmişlik belirtileri başlangıçta algılanmayabilir ancak gün geçtikçe giderek şiddetlenir ve belirgin hale gelir. Tükenmişlik; fiziksel, duygusal ve davranışsal bulgu ve belirtiler içerir [81, 82, 84].

Fiziksel Belirtiler:

- Günün büyük kısmında yorgunluk ve bitkinlik hissi
- Güçsüzlük, enerji kaybı
- Hastalıklara daha hassas olma
- Uyku bozuklukları
- Baş, boyun ve bel ağrısı
- İştah bozuklukları ve kilo kaybı
- Solunum güçlüğü

Duygusal Belirtiler:

- Başarısızlık hissi ve kendinden şüphe etme
- Çaresizlik, kapana sıkışmış ve yenik düşmüş hissi
- Yalnızlık ve çevreden kopukluk hissi

- Motivasyon kaybı
- Şüpheli ve olumsuz bakış açısı
- Giderek azalan başarı ve tatmin duygusu
- Kızgınlık, sabırsızlık, huzursuzluk gibi negatif duygulanımlarda artış
- Nezaket, saygı ve arkadaşlık gibi pozitif duygulanımlarda azalma
- Alınganlık, takdir edilmediğini düşünme

Davranışsal Belirtiler:

- Sorumluluktan kaçma
- Kendini izole etme
- Yakın çevre ile sorunlar yaşama
- İşleri savsaklama veya daha uzun sürede yapma
- Sorunlarla başa çıkmak için alkol veya uyuşturucu ilaca başvurma
- Hayal kırıklıklarının acısını başkalarından çıkartma
- Çabuk öfkelenme
- Öz saygı ve öz güvende azalma

### **2.3.2.3. Tükenmişliği Önleme ve Başa Çıkma Yolları**

Tükenmişlik sadece tükenmişliği yaşayan kişiyi değil; kişinin hizmet verdiği insanları, çalıştığı ortamı, aile ve arkadaş çevresini ve içinde bulunduğu toplumu da etkiler. Tükenmişliği önlemek ve üstesinden gelmek için bireysel düzeyde ve örgütsel düzeyde yapılması gereken durumlar belirtilmektedir [84, 85].

#### **2.3.2.3.1. Bireysel Düzeyde Yapılması Gerekenler**

- Tükenmişlik seviyesine gelmiş olan bireyin en önemli ihtiyacı güç ve inançtır. Bu aşamadan çıkış için bakış açılarının, düşünce sisteminin, değerler sıralamasının değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekir.
- İşe başlamadan önce kişi yaptığı işin zorluklarını ve risklerini öğrenmelidir.
- Tükenmenin ne olduğunu ve belirtilerinin bilinmesi kişinin kendindeki durumu erkenden tanımasını ve çözüm aramaya yönelmesini sağlayacaktır.
- Kişinin insan olarak sınırlılıkları olan bir birey olduğunu ve sorumluluklarının sınırlarını bilmesi, gereksiz ve kaldıramayacağı yüklerin altına girmesini önleyebilir.
- İş dışındaki aktivitelere de katılmak için istekli olmak gereklidir.
- Tatil ve dinlenme olanaklarını mutlaka kullanmalıdır.
- Rutin alışkanlıkları bırakmak ve monotonluğu azaltmak yararlı olabilir.
- Nefes alma, gevşeme teknikleri ve meditasyon yapılabilir.

#### **2.3.2.3.2. Örgütsel Düzeyde Yapılması Gerekenler**

- Kurum yöneticileri aldıkları ve uyguladıkları kararlarda, çalışanların gereksinimlerini ve beklentilerini göz ardı etmemelidir.
- Çalışanların bireysel istekleri karşılanmalıdır.
- Personel seçimine özenle yapılmalıdır.
- Isı, ses ve ışık düzeyleri çalışanlar için en uygun seviyeye getirilmelidir.
- Strese karşı eğitim verilmelidir.
- Çalışma ortamı zaman zaman değiştirilmelidir.

### **2.3.2.4. Tıp ve Diş Hekimliğinde Tükenmişlik**

Tükenmişlik sendromuna en yüksek risk oluşturan meslekler içinde hekimler yer almaktadır. Hastalarındaki sağlık problemlerinin stres etkenleri ile yakından ilişkili olduğunu bilen doktorlar, kendi istekleri ile tercih ettikleri ve doyum aldıkları mesleklerinin kendilerini olumsuz etkileyebileceğini çoğu zaman düşünmeyebilirler. Hasta tedavi sürecinin yarattığı kaygılar, hastalar ile iyi bir iletişim ve ilişkinin kurulması aynı zamanda bu ilişkinin sürdürülmesi zorunluluğu, mesleğin getirdiği yenilikleri takip etme gereği, fazla iş yükü, düzensiz ve uzun çalışma saatleri, sıkıntıda olan insanlarla empati yapma ve belirsizlik karşısında sorumluluk alma zorunlulukları, rol belirsizliği ve zamana karşı yarış gibi unsurlar sağlık çalışanlarının karşılaştığı güçlükler arasındadır [86].

Hekimlik mesleği başkalarını önemsemeyi gerektiren stresli bir meslektir. Mevcut olan mesleki stresin tükenmişlikte rol oynayan en önemli etken olduğu bildirilmiştir. Eğitim süresi boyunca bu tükenmişlik giderek artan bir hal alır. Yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerde görülen tükenmişliğin sadece akademik başarıyı etkilemekle kalmayıp uyuşukluk, yorgunluk, yeme bozuklukları, uyku bozuklukları, migren, depresyon, sigara ve alkol kullanımı gibi olumsuz faktörlere neden olabileceği gösterilmiştir [87, 88].

### **2.3.3. Psikolojik Problemler**

Tıp ve diş hekimliği öğrencileri eğitimin getirdiği stres ve tükenmişliğin etkisiyle anksiyete ve depresyon gibi psikolojik problemler yaşayabilmektedirler. Eğitim ile ilgili bu sorunlara ilave olarak; geleceğe yön verme idealleri, yeni bir okula, yeni bir kente ve yabancı bir çevreye uyum sağlama çabası öğrencilerde değişik psikolojik sorunların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Yapılan çalışmalarda sosyal yaşamdan hoşnutsuzluk, öğrencilere yönelik sosyal faaliyetlerin yetersiz olması, sınıf arttıkça artan çalışma yükü de psikolojik sağlığı olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bu çalışmalar neticesinde koruyucu psikolojik yardım ve sosyal aktiviteleri arttıran öğrenci danışmanlığı hizmetinin yararlı olabileceği bildirilmiştir [89, 90, 91].

#### **2.3.3.1. Anksiyete**

Anksiyete; bireyin kendini tehdit altında hissettiği çeşitli durumlarda ortaya çıkan sıkıntı, endişe ve bunalma duyguları ile birlikte bazı bedensel tepkilerin olduğu bir durumdur. Herkes tarafından zaman zaman yaşanan ve normal bir durum olarak kabul edilen anksiyete, bazen ağırlaşarak patolojik bir duruma dönüşebilmektedir. Anksiyetenin yaşamın her döneminde ortaya çıkabileceği ve çeşitli durumların sıklığını ve şiddetini artırabileceği bilinmektedir [91].

Anksiyetenin bedensel, bilişsel ve davranışsal bileşenleri vardır. Anksiyete kişinin düşünme, algılama ve öğrenme yetilerini bozar. Kişide dikkatini toplayamama, öğrendiğini anımsayamama ve olaylar arasında bağlantı kuramama görülür [92].

Gelecekle ilgili belirsizlikler ve çeşitli problemlerle karşılaşabilme düşüncesi, üniversite hayatının önemli bir parçası olan sınavlar öğrencilerin anksiyete düzeylerini artırabilir. Hafif düzeyde anksiyete kişilerin daha dikkatli olmasını sağlayarak başarıyı artırır, buna karşılık ağır anksiyete kişinin günlük yaşamını ve başarıyı olumsuz yönde etkiler [93].

#### **2.3.3.2. Depresyon**

Depresyon, kişide kasvetli ruh hali, suçluluk duygusu, kendini aşağılama, bozulmuş uyku ve iştah, düşük motivasyon, dikkat dağınıklığı ve intihar eğilimi gibi belirtilerin hepsi ya da bazılarıyla karakterize, toplumda yaygın görülen bir ruhsal hastalıktır [94].

Depresyon; en az iki hafta boyunca günlük aktiviteleri gerçekleştirmede yetersizlik, sürekli bir üzüntü hali ve ilgi kaybı ile karakterize bir durumdur. Depresyon olan kişide; üzünlük, kederli hissetme veya normalde zevk aldığı şeylere karşı ilgisini kaybetme, kişisel bakımda azalma, çok uyuma ya da hiç uyuyamama, iştah kaybı ya da iştah artışı, konsantrasyon problemleri, karar verme yetisinde azalma, kendini değersiz hissetme, kendini suçlama, enerji kaybı yaşama, intihara meyilli olma gibi belirtiler görülmektedir [92].

### **2.3.4. Hasta Saldırıcılığı**

Tıp ve diş hekimliği öğrencilerini psikolojik açıdan zorlayan bir diğer etken hastalardan gelen şiddet ve saldırıcılıktır. Sağlık kurumlarındaki şiddet “hasta, hasta yakınları ya da diğer herhangi bir bireyden gelen, sağlık çalışanı için risk oluşturan; tehdit davranışı, sözel tehdit, ekonomik istismar, fiziksel saldırı ve cinsel saldırıdan oluşan durum” olarak tanımlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda, sağlık kuruluşlarında en çok görülen şiddetin sözel şiddet olduğu belirtilmektedir. Bu şiddet öğrenciler üzerinde korku, güven kaybı, kendini suçlama, stres bozukluğu ve anksiyete gibi sonuçlar getirmektedir. Klinik ortamın özellikleri, uzun bekleme süreleri, kalabalık bir ortam hastanın saldırıcılığına katkıda bulunabilir. Öğrenciler hekimlik eğitimi alırken deneyimli hekimlerden daha yavaş çalışabilirler ve hastalarla iletişim konusunda daha zayıf olabilirler. Toleransı olmayan hastalar bu gibi durumlarda şiddete yönelebilmektedirler. Öğrencilere verilebilecek hasta saldırıcılığı eğitimi, şiddet durumu meydana geldiğinde onunla başa çıkma yeteneği kazandırabilir. Şiddeti önlemek ve başa çıkmak için etkili bir iletişimin de önemi vurgulanmıştır [95, 96, 97].

### **2.4. Motivasyon**

Tıp ve diş hekimliği öğrencileri zorluklarla mücadele etmeyi de öğrenmelidirler. Bu konuda öğrencilerin eğitim motivasyonları büyük rol oynamaktadır.

#### **2.4.1. Motivasyonun Tanımı**

Motivasyon kelimesinin kökeni Latince’den gelmektedir. Latince’de motivasyon kelimesi “movere” olarak ifade edilmektedir. Bu kelimenin karşılığı ise hareketlendirme ve hareket ettirme olarak ifade edilmektedir. Motivasyon genel bir ifadeyle, davranışı uyandıran, yönlendiren ve sürdüren içsel bir durum olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon kavramı psikoloji literatüründe inceleme altına alınmış ve araştırmalar yapılmış bir olgudur. Bu yüzden de motivasyon ile ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır [98]. Aşağıda bu tanımlamalardan bazılarına yer verilmiştir.

Fındıkçı (2000) tarafından motivasyon, kişiyi harekete geçiren ve hareketlerinin yönlerini belirleyen, onların düşünceleri, umutları, inançları, kısaca arzu, ihtiyaç ve korkuları olarak ifade edilmiştir [99].

Şimşek ve diğ. (1998) motivasyon, kişilerin belirli bir hedefi gerçekleştirmek için kendi arzu ve istekleri ile davranışları olarak tanımlanmıştır [98].

Sabuncuoğlu ve Tüz (1998) motivasyonu; bireyleri, onların özel bir davranışla hareket etmelerine teşvik eden; kendilerinden veya çevrelerinden kaynaklanan çeşitli güdü ve güdüler topluluğu olarak ifade etmişlerdir [98].

Sağlam (2008) motivasyonu; kişileri belli bir amaç için harekete geçiren güç olarak görmektedir ve kişinin kendisi için gelecekte yeterince memnun olabileceği bir durumun hayalini kurmak olarak belirtmektedir [100].

Banger (2008) ise motivasyonu öğrenme kavramıyla ele alarak; kişiyi biliş ve davranış boyutunda harekete geçiren, kişinin öğrenmesini sağlayan itici bir güç olarak tanımlamıştır [100].

Bu tanımlamalardan yola çıkarak motivasyon, hedeflere ulaşmak için harekete geçme ve bunu sürdürme gücüdür. Aynı zamanda motivasyon tercihleri etkileyen, davranış ve gayreti başarıya dönüştüren önemli bir psikolojik faktördür [101, 102, 103]. Bir başka ifadeyle motivasyon, bireylerin belli bir yönde davranmasına neden olan ve bir işi yapmaya istekli kılan iç durumunun harekete geçirilmesidir. Bireylerin belli bir işi yapabilmesi için gerekli olan gayretin ve enerjinin oluşturulması işlemi, bireyleri istenilen nitelikte ve nicelikte görevini yapması için etkileme işlemi de motivasyon olarak tanımlanmaktadır [104].

Motivasyon yerine motive olmak ifadesi de kullanılabilir. Motive teriminin karşılığı güdü ve harekete geçirici olarak belirtilmektedir. Güdü ise bir insanı belirli amaç için harekete geçiren güç demektir. Böylece, motive olmak; harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yönlendirici olmak üzere üç temel özelliğe sahip bir güçtür. Buradan türetilen güdüleme kavramı ise, bir veya birden çok insanı, belirli bir hedefe doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan gayretlerin toplamıdır [105].

## **2.4.2. Motivasyon Teorileri**

Motivasyonu tanımlarken çeşitli teorilerde bulunulmuştur. Bu teoriler iki ana grupta toplanmıştır. Birincisi içsel faktörlere ağırlık veren kapsam teorileri (geleneksel teoriler), ikincisi ise dışsal faktörlere ağırlık veren süreç teorileri (modern teoriler) olarak belirtilmiştir [106].

Kapsam teorileri, insanların gereksinimlerine, insanları motive eden şeylere ve bireyi belirli bir yönde davranış geliştirmeye yönlendiren unsurları kapsamaya ağırlık gösterirken; süreç teorileri daha çok yaşanan süreç ile ilgilenerek, kişilerin davranışlarının nasıl harekete geçirilip, yönlendirileceği ve belirli bir davranışın tekrarının nasıl sağlanabileceği ile ilgilenmektedir [107].

### **2.4.2.1. Geleneksel Yaklaşımlar ve Kapsam Teorileri**

Geleneksel motivasyon yaklaşımları, insanların içinde, onların davranışlarını tetikleyip yönlendiren ve devamını sağlayan etkenlerin olduğunu kabul eder. Bu yaklaşımlar önemli içsel unsurları tanımlayıp ve bu içsel unsurların insanlarda ne şekilde ve hangi derecede ortaya çıktığını açıklamaya çalışmıştır [98].

Kapsam teorileri adı altında gruplanan üç adet motivasyon teorisi bulunmaktadır. Bunlar: Abraham Maslow tarafından geliştirilen Gereksinim Hiyerarşisi Teorisi; Frederick Herzberg tarafından geliştirilen Çift Faktör Teorisi (Hijyen-Motivasyon Teorisi) ve son olarak David McClelland tarafından geliştirilen Başarma Gereksinimi Teorisidir.

#### **2.4.2.1.1. Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi Teorisi**

Bu teoride sağlıklı bir kişiliğin gün geçtikçe nasıl geliştiği, büyüdüğü ve motive edilmiş davranışlarda kendini ne yönde açığa vurduğu belirtilmeye çalışılır. Maslow, bireyleri gereksinimlerine göre davranışlarının şekillendiği, devamlı istekleri olan varlıklar olarak tanımlamaktadır. Maslow'un teorisine göre insanların davranışlarının etkilenmesi, gereksinim duyduğu unsurların giderildiği zamana kadar devam edecektir ve bu gereksinimler en yüzeysel biçimden en ileri kademeye kadar hiyerarşik bir biçimde gruplandırılmaktadır [108].

Bu gereksinimleri önem derecesine göre kademelere ayırarak ve bir hiyerarşi sağlanarak insanların birinci (temel) veya ikinci (tamamlayıcı) derecedeki gereksinimlerinin daha iyi

bilinmesi, kavranması ve tatmin olması sağlanabilmektedir. İnsanların gereksinimlerinin önem derecesini belirleyip bunları kesin bir şekilde gruplara ayırmak çok zor olsa da bazı psikologlar, bireylerin bazı gereksinimlere diğerlerine göre daha çok öncelik verdiklerini belirtmişlerdir. Bu öncelik durumunu göz önüne alıp insanların birinci derecedeki gereksinimlerini karşılamadan ikinci derecede önem taşıyan gereksinimleri karşılayamayacağını öne sürmüşlerdir. Buradan yola çıkarak öncelik verilen bir gereksinim giderilmeden ve tatmin edilmeden sonraki kademede gelen bir gereksinimin tatmini de gecikmiş olacaktır [109].

Maslow bu teorisinde psikologların öne sürdüğü kademeli gereksinimlerden yararlanmıştı. Maslow'un gereksinim teorisine göre, bir kişinin alt düzeydeki bir gereksinimi giderilmediği sürece, daha üst seviyede olan gereksinimi gidermesi mümkün olmayacaktır. Maslow'un öne sürdüğü bu gereksinimler; fizyolojik gereksinimlerden, güvenlik gereksinimlerine, sosyal gereksinimlere, kendini gösterme gereksinimine ve kendini tanımlama gereksinimine doğru aşağıdan yukarıya olmak üzere beş ayrı kademe biçiminde incelenebilir [110].



Şekil 1: Maslow'un Gereksinim Hiyerarşisi Piramidi [108]

- Fizyolojik Gereksinimler: Şekil 1'de görüldüğü gibi, Maslow'a göre en temel gereksinimler, nitelikleri göz önüne alınarak fizyolojik gereksinimler olarak belirtilmiştir. İnsanlar, fizyolojik gereksinimlerini gidermek için duyduğu istekleri az bir miktarda bile olsa gideremezse yaşamlarında çok büyük sıkıntılar yaşarlar. İnsanlar biyolojik yaşantılarını devam ettirebilmek için mutlaka bu gereksinimleri karşılamak zorundadırlar [111].
- Güvenlik Gereksinimleri: Fizyolojik gereksinimler giderildikten sonra bir üst kademede gereksinimler kendini göstermektedir. İnsanlar yaşantısını devam ettirmek için bedensel gereksinimlerini karşıladıktan sonra güven içinde olmayı bekleyecektir. Böylelikle yaşadığı çevrede veya geleceği hakkında bir güven oluşmasını isteyecektir [112].
- Sosyal Gereksinimler: Bu gereksinimler ise diğer kişilerle beraber olma, sevmek, sevilme isteği, başka insanlar tarafından kabul edilmek ve dostluk gibi olgulardır. İnsanlar bir toplum içerisinde yaşarlar ve insanlığın doğası gereği diğer kişiler tarafından kabul edilmeyi isterler. Kabul edilme duygusunun giderilmemesi sonucunda insanlarda yalnızlık duyguları ağırlık kazanır. Bu durumun üstesinden gelinmeden bir üst seviyedeki kendini gösterme veya saygı duyulma gereksinimine ulaşamaz [113].
- Kendini Gösterme Gereksinimi: İnsanlar yalnızca sevmek veya sevilme gibi şeyler istemezler. Bunlara ilave olarak saygı görmek, övgü almak gibi durumlara

da gereksinimleri vardır. Maslow'a göre insanlar fizyolojik, güvenlik ve sosyal gereksinimlerini gıderdikten sonra tanınma, sosyal mevki ve statü sahibi olma, başarı elde etme, takdir edilme ve saygı görme gibi gereksinimlere ilgi gösterirler [106].

- Kendini Tamamlama Gereksinimi: Bunlar Maslow'un piramidinin en üst basamağında yer alırlar. Kişinin ulaşabileceği en iyi konumda olması anlamını taşımaktadır. Bu gereksinimin temelinde kişinin kendini çok iyi ifade edebilmesi ve içinde barındırdığı potansiyeli dışarıya yansıtması yer alır. Bu gereksinimini karşılayan bir bireyin kapasitesi, yapmak istediği her şey için yeterli düzeydedir [114].

#### 2.4.2.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Teorisi

Herzberg insanları ekonomik, sosyal ve duygusal varlıklar olarak ifade ederken yaptıkları işlerden duydukları tatminleri bu üç kavram tarafından şekillendiğini belirtmiştir. Yaptığı çalışmalar sonucunda kişilerin işlerinden duyduğu tatminleri artıran unsurlar ile onların bu işlerde mutsuz olmasına sebep olan unsurların aynı olmadığını tespit etmiştir. Buradan yola çıkarak bireylerin tatmin düzeylerini etkileyen faktörleri iki ana grupta toplamıştır. Bunlardan birincisini tatmin edici faktörler (motivasyon faktörleri) olarak isimlendirmiş ve ikinci grubu ise tatmin sağlamayan faktörler (hijyen faktörleri) olarak belirtmiştir [106].

Hijyen Faktörleri	Motivasyon Faktörleri
Şirket Politikası ve Yönetimi	Başarı
Yöneticiyle İlişkiler	Tanınma
Çalışma Koşulları	İşin Kendisi
Ücret	Sorumluluk
İş Arkadaşlarıyla Olan İlişkiler	İlerleme
Özel Hayat	Gelişme ve Büyüme
İş Güvenliği	
Statü	

Şekil 2: Herzberg'in Hijyen ve Motivasyon Faktörleri [115]

Herzberg'in bu teorisine göre, motivasyon faktörleri işe özgü olup yapılan işe karşı olumlu tutumlara yol açar. Çünkü bu faktörler büyüme veya kendini gerçekleştirme ihtiyacını karşılar. Motivasyon faktörleri bir kişinin işe karşı duyduğu tatmin ile ilgilidir ve ilerleme, işin kendisi, gelişme ve büyüme olasılığı, sorumluluk, tanınma ve başarıyı içerir [116, 117].

Hijyen faktörleri ise çalışan kişinin motivasyonunu ve memnuniyetini direkt etkileyen motivasyon faktörlerine karşın işlere karşı duyulan tatminsizlik düzeyini azaltmakla ilişkili yani olumlu durumları artırmak yerine olumsuz durumları azaltmayı amaçlayan değişkenlerdir. Hijyen faktörleri, işin yapılmasını etkileyen çevresel şartlarla ilgilidir. Herzberg bu teorisinde hijyen faktörlerinin işe ait olduğunu bildirmiştir. Bu faktörler hem çevrede hem de iş ortamında olumsuzluklardan ve hoşnut olunmayan durumlardan kaçınma ihtiyacı nedeniyle meydana geldiğini belirterek bunun sonucunda bu faktörlerin işe ait tatminsizlik duygusunu önlemeye çalıştığını ifade eder. Hijyen faktörleri; iş arkadaşlarıyla olan ilişkileri, kazanılan ücreti veya maaşı, şirket politikalarını ve yönetimi, yöneticilerle olan ilişkileri, çalışma koşullarını, özel hayatı, iş güvenliğini ve statüyü içerir [116, 117].

### 2.4.2.1.3. McClelland'ın Başarım Gereksinimi Teorisi

Bu teoride, Maslow ve Herzberg'den farklı olarak insanların başka gereksinimlere yönelikleri ve bunları giderdiği ölçüde tatmin olacaklarını ifade etmiştir. McClelland, üç farklı insan gereksinimi üzerinde durmuştur. Bunlar [114, 118];

**Bağlılık Gereksinimi:** Bu gereksinimin temelinde kişinin kendi etrafındaki insanlar veya gruplar ile ilişkilerde bulunması yer alır. Buradan yola çıkarak bağlanma isteği, aile, arkadaş çevresi ve sosyal ortama yönelik olan gereksinimdir. İnsanların bazılarında çevresindeki kişilere karşı iletişim kurma becerileri kuvvetli iken bazılarında ise bu beceri zayıf olup toplum içinde zorluk yaşarlar. Kısaca bağlanma isteği yüksek olan bireyler yalnız kalmak veya tek başlarına iş yapmak yerine diğer insanlarla beraber olmak ve grup halinde çalışmak isterler.

**Güçlü Olma Gereksinimi:** Bu gereksinim insanların çevreleriyle olan ilişkilerinde, etkileşim araçlarının tümünü elinde bulundurup bunları kullanarak yer aldıkları ortamda egemen olmayı istemesini ifade etmektedir. Bu gereksinimin etkisiyle bireyler çevresel ilişkilerinde etkin olmak için veya seslerini duyurmak için her türlü araca başvurmaktan çekince duymazlar. Fakat bu durumun sonucunda güçlü olma isteği fazla olan bir kişi diğerleri ile çekişme veya çatışma yaşayabilir. McClelland'a göre güçlü olma gereksinimini karşılama yöntemi, bireyin kendi egosunu tatmin etmek yerine örgütsel etkinliği başarmaya çalışmaktır.

**Başarı Gereksinimi:** Bu gereksinim büyük hedeflerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Bundan dolayı insanlar daha çok çaba gösterir ve aynı zamanda daha çok mutlu olurlar. Başarı güdüsünün yüksek olduğu toplumlar, sosyal ve ekonomik yönden büyük ilerlemeler gösteren toplumlardır. Başarı güdüsü yüksek olan insanlar ise mücadele ruhunun fazla olduğu, başarı arzusu gibi düşüncelerin yoğun olduğu insanlardır. Başarılı olma isteği ve güdüsü düşük olan insanlar ise maddi kazanım gibi başarının getirdiği sonuç için çalışırlar.

### 2.4.2.2. Süreç Teorileri

Bu teoriler, genel anlamda herhangi bir davranışın oluşma sürecini, yönlendirilmesinin nasıl gerçekleştiğini ve nasıl sürdürüldüğünü açıklığa kavuşturmaktadır. Bu teoriler, edinilen davranışların derinliklerine inerek bunların psikolojik etkilerine odaklanır. Böylelikle bireylerin karar verme sürecinin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışır [110].

Süreç teorileri: Eşitlik Teorisi, Beklenti Teorisi, Geliştirilmiş Beklenti Teorisi ve Amaç Teorisi olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır.

#### 2.4.2.2.1. Adams'ın Eşitlik Teorisi

Eşitlik teorisinde motivasyon, eşit ve adil ilgi görme algısından etkilenir. Bu teoride eşitlik kavramı adalet olarak ifade edilirken; eşitsizlik ise adaletsizlik olarak tanımlanmaktadır. Bu teoriye göre kişi, yaptığı işin girdilerini ve çıktılarının hesabını yapmaktadır. Bir kişinin işi için verdiği gayretler ve yaptığı fedakarlıklar girdi olarak ifade edilir. Bunun sonucunda elde ettiği değerler ise çıktı olarak adlandırılır. Bu iki kavramın arasındaki denge büyük önem taşımaktadır [119, 120]. Girdiler, kişinin ustalığı, verdiği emeği, aldığı eğitimi ve tecrübeleri gibi bireyin çalıştığı yere verdikleri iken; çıktılar ise, saygınlık, alınan ücret, takdir görme ve mesleğinde ilerleme gibi çalışılan ortamın bireye verdikleridir [121].

Eğer girdiler ve çıktılar eşit ise denge sağlanmış demektir. Bir başka ifadeyle, kişi verdiği emeğin, gösterdiği çabanın ve yaptığı işin karşılığını aldığını düşünüyordur. Bu durum bireyin tatmin olmasını sağlar. Fakat bireyler, yaptıkları işle aynı işi yapan başka insanlarla kendilerini karşılaştırırlar. Bunun sonucunda ise sadece kendi girdilerinin ve çıktılarının eşit

olmasının yanı sıra bireyler arasında da konulan kuralların herkese eşit şekilde uygulanmasını ve eşit çıktılar beklemektedirler [122].

Adams'ın Eşitlik Teorisi'nde, eğer girdiler ve çıktılar arasında bir dengesizlik var ise yani kişiye hak ettiğinden fazla veya az ödül sunulduğunda kişi, bu durumdan rahatsızlık duymaktadır ve bu sonuçtan tatmin olmamaktadır. Hak ettiğinden fazla ödül alan kişi, bu durumdan suçluluk duyarken, hak ettiğinden az ödüllendirilen kişi ise adaletsiz tutumlar gösterir. Bütün bunların sonucunda, dengesizliğin ve eşitsizliğin kişilerde çelişki yarattığı, zihninde rahatsızlık oluşturduğu ve bireyi hem fiziksel hem de psikolojik olarak telafi aramaya ittiği bildirilmiştir [123].

Sonuç olarak, eşitlik teorisinin temel kavramları; bir işe kişilerin yaptıkları katkılar, elde ettikleri ödüller ve cezalar, çalışanların kendi girdilerini ve çıktılarını diğer kişilerle karşılaştırması, eşitlik durumunda yapılan işe karşı tatmin olmak ve doyumluğa ulaşmak, eşitsizlik durumunda ise kişilerin göstereceği davranışsal ve psikolojik tepkileri içermektedir [124].

#### **2.4.2.2.2. Vroom'un Beklenti Teorisi**

Yale Üniversitesi'nden Victor Vroom 1964 yılında, çalışan kişilerin motivasyon düzeyleriyle performansları arasındaki bağlantıyı inceleyen Beklenti Teorisi'nin ilk temellerini ortaya atmıştır. Vroom'a göre kişilerin gösterdikleri performansın onların beklentileriyle örtüştüğü bildirilmiştir. Başka bir ifadeyle Vroom, bireylerin verdiği emeğin ve gösterdikleri fazla gayretin iyi bir performansla, bu durumun da istenilen beklentiye yani ödüle ulaşacağına inandıkları takdirde, bireylerin daha motive olmuş bir şekilde yaptıkları işe odaklanmalarını sağlayacağını savunmaktadır. Buradan yola çıkarak Vroom'un savunduğu bu teori, kişilerin gösterdikleri çaba ve bu çabadan elde ettikleri performans ile kazanımlar arasında bağlantı olduğu düşüncesine dayanan bilişsel bir süreç motivasyon teorisidir. Gösterilen çaba ile elde edilen performans arasında olumlu bir ilişki vardır. Bunun sonucunda iyi bir performans ödülü beraberinde getirecek ve bu durum da kişinin övülme, saygı duyulma beklentisini ve gereksinimini karşılayacaktır. Bunun karşılanma isteği de çabayı daha değerli kılacaktır [125].

Vroom, bu teoride motivasyonun ürünü olarak üç unsur olduğunu belirtmiştir. Bunlar valens (değer), araçsallık (ilişki) ve beklentidir [126].

- Valens: İnsanlar yaptıkları işlerde başarıya, takdir edilme, saygı duyulma gibi içsel çıktılara ve kariyerinde yükselme, yüksek ücret almak gibi dışsal çıktılara ulaşmak için davranışlarında seçimler yaptıkları söylenebilir. Valens, kişilerin herhangi bir davranışının veya gösterdikleri performanslarının sonucunda elde edeceği çıktıya arzu duyması veya ondan kaçınması olarak tanımlanmıştır. Eğer kişi, bu çıktıyı olumlu buluyorsa ve onu arzuluyorsa pozitif bir valense, bundan kaçırıyorsa negatif bir valense sahiptir.
- Araçsallık: Beklenti teorisinde gösterilen çabanın veya davranışların bir takım birinci düzey çıktılara, bunların da bir takım ikinci düzey çıktıları doğuracağı savunulmaktadır. Birinci düzey çıktılar ile ikinci düzey çıktılar arasındaki ilişki ise araçsallık olarak belirtilmiştir. Dolayısıyla araçsallık, ikinci düzey çıktıları (ödül) elde etmek için birinci düzey çıktıların (performansın) ne derece işlevsel olduğuna dair bireyin inancı olarak tanımlanabilir.
- Beklenti: Kişilerin bir davranışı göstermesinin ardından belirli bir sonucu elde etme olasılığına dair başlangıçtaki inancı şeklinde ifade edilmektedir. Gösterilen çabaya karşın elde edilmek istenen performans beklentisi olarak ifade edilen bu inancı etkileyen unsurlar arasında öz-yeterlilik, işin zorluğu, bireyin konuya

hakimiyeti ve bireyin kontrolü dışında yer alan örgütsel ve çevresel unsurlar bulunmaktadır.

#### **2.4.2.2.3. Lawler ve Porter'ın Geliştirilmiş Beklenti Teorisi**

Lawler ve Porter, Vroom' un beklenti teorisini biraz geliştirerek bu teoride olmayan bazı değişkenleri kendi teorilerinde ele almışlardır. Lawler ve Porter gösterilen gayretin ve verilen emeğin direkt olarak performansı sağlamadığını, eğer birey gerekli bilgi, beceri ve deneyimlere sahip değilse ne kadar çaba sarf ederse sarf etsin yüksek bir performans sergileyemeyeceğini ifade etmektedir. Bu teoride performansın bireyin doyumunu sağladığı belirtildiği için, performansın sonucunda kazanılan ödüller ve bunların nasıl algılandığı kişinin tatmin olma düzeyini belirleyecektir [127].

Porter ve Lawler'in teorisinde, ödülün değeri, elde edilmek istenen sonuçların çekiciliğini ifade etmektedir. Bu ödüller bireylerin temel gereksinimlerini veya isteklerini karşıladığı takdirde değer kazanırlar. Porter ve Lawler, ödülleri; içsel ödüller ve dışsal ödüller olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. İçsel ödüller; bir sorunun çözümüne ulaşmak, bir işi bitirmek için daha çok çalışmak ve çaba harcamak gibi bireyin kendi davranışları sonucunda elde edebileceği ödüllerken, dışsal ödüller; terfi etmek, makam odasına sahip olmak, ekstra ücret almak gibi daha çok çevre ve örgüt tarafından verilen ödüllerdir. Burada önemli olan nokta, bu ödülleri alan kişinin tatmin olup olmaması konusundaki algısını belirleyen beklentisidir. Başka bir ifadeyle, kişinin gösterdiği emek karşılığında edinmeyi beklediği ödül ile almış olduğu ödülün birbirine yakınlığıdır. Eğer kişi beklediğinden daha az ödüllendirildiğini düşünürse bu durum o kişide mutsuzluk yaratacak ve doyumsuzluk oluşacaktır. Herhangi bir ödül almak bireyin tatmin olması için yeterli olmaz. Kişinin tatmin olması için başlangıçta beklediği ödüle ulaşması gerekmektedir [128].

#### **2.4.2.2.4. Locke'un Amaç Teorisi**

Latham ve Locke tarafından geliştirilen bu teoride, kişilerin performanslarının yüksek düzeyde olmasında kişisel amaçların büyük bir etken olduğu düşünülmektedir. İnsanların kendilerine edindikleri amaçları gerçekleştirme arzusu aynı zamanda performanslarını artırması yönünde de motivasyonunu sağlamaktadır [129].

Bu teoriye göre, kişilerin hedeflemiş olduğu amaçlar onların motivasyon düzeylerini de belirlemektedir. Ancak burada önemli olan durum kişilerin belirlemiş oldukları amaçların ulaşılabilirlik seviyeleridir. Belirlenen amaçlar kişiye, nelerin yapılması gerektiği ve bu doğrultuda ne kadar çaba gösterilmesi gerektiği konusunda bilgi vermektedir. Yüksek ve ulaşılması zor bir amaç belirlemiş olan birey, ulaşılabilirliği kolay amaçlar belirleyen kişiye göre daha fazla motive olmakta ve bunun sonucunda bu amaca ulaşmak için daha fazla performans gösterebilmektedir [118].

#### **2.4.3. Motivasyon Türleri**

Ryan ve Deci (2000) motivasyon kaynaklarını özerklik teorisini temel alarak içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olmak üzere üç tür motivasyon tanımlamıştır. Özerklik, kişinin verdiği tercihleri tecrübe etmesi ve buna göre tercihlerde bulunması anlamını taşımaktadır. Teori olarak özerklik ise, kişinin kendi hedeflerini koyması, bu hedeflerine ulaşabilmek için önceliklerini belirleyip kendi motivasyonunu sağlaması ve sorumluluk üstlenmesi biçiminde ifade edilir [130].

### 2.4.3.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, kişinin yaptığı bir işten zevk aldığı ve yaptığı işi ilginç bulduğu için kendi isteğiyle ve içtenlik duyarak yapması durumunu ifade eder [130]. İçsel motivasyona göre kişilerin sergilediği davranışlar ilgi, merak, ihtiyaç, keyif alma gibi duygularla kendiliğinden oluşmaktadır [131]. Böylece içsel motivasyona sahip bir kişide yaptığı işin keyif vermesi ve tatmin edici olması ile davranış gerçekleştirilmektedir [132]. İçsel motivasyonda ilgi duyma ve eğlenceli bulma kavramları önem kazanmıştır. Davranış herhangi bir sonuca ulaşmak için yapılmaz; davranışın nedeni bireyin kendi içindedir [133].

İçsel motivasyon bireyler üzerinde önemli etkilere sahiptir. Yapılan çalışmalarda, kişinin içsel motivasyon seviyesindeki yükselişe bağlı olarak öznel iyi oluş seviyesinin de yükseldiğini ortaya koyulmuştur. Öznel iyi oluş, kişilerin kendisine ve yaşantılarına dair olumlu ölçümlerinin genel bir değerlendirmesidir. Buradan yola çıkarak, içsel motivasyon seviyesindeki yükselişin bireyi olumlu yönde etkileyeceği ifade edilmektedir [134].

İçsel olarak motive olan kişilerde yaratıcılık da ön plana çıkar ve bununla birlikte bu kişiler çok farklı stratejiler kullanabilmekte olup, akademik olarak daha iyi performans gösterirler [135]. Aynı zamanda bu kişiler kendilerini bağımsız hissederler ve sergiledikleri davranışların kendilerini ifade ettiklerini savunurlar. Kendilerine verilen görevleri de keyifle yaparlar [136].

İçsel motive olan öğrenci, çalışmanın ve öğrenmenin harcanan çabaya değdiğini düşündüğü için daha çok çalışırlar. İçsel motivasyonda içsel güdüler rol oynamaktadır. İçsel güdüler kişilerin ilgi, merak, ihtiyaç gibi içinden gelen etkilerle ortaya çıkar. Merak, öğrenme ihtiyacı, yeterli olma isteği, gelişme arzusu içsel güdülere örnek gösterilebilir [137]. İçsel güdülenmenin en belirgin özelliği ise bireyin kendisini dışsal faktörlerden bağımsız olarak harekete geçirebilmesidir [100].

İçsel motivasyon etkenleri şunlardır [100]:

- Sırtını okşama
- Cesaretlendirici görevler
- Belli becerilerin üstesinden gelme arzusu
- Destekleyici çalışma ve yaşama ortamı
- Kişinin istekli olması
- İş veya eğitim yaşantısından hoşnut olma
- Becerilerine inanma
- Umutsuzluktan kaçınma
- Başarı fırsatları yaratma
- Kişileri birey olarak değerlendirme
- Risk alma davranışını cesaretlendirme
- İlgiyi iletişime katma
- Kendini değerli algılamasını oluşturma
- Güvenle kabul etme
- Merak

İçsel motivasyon bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon olmak üzere üç alt başlığa ayrılmıştır [138].

Bilmeye yönelik içsel motivasyonda yapılan işe karşı duyulan zevk önem kazanmıştır. Öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesi ve yüksek düzeyde başarı elde etmek için bu

kavram çok önemlidir. Bunun nedeni ise öğrenme işlemi gerçekleşirken bireyin bu süreçte keyif alması sağlanır. Böylelikle yapılan öğrenme aktivitesi kişinin içinden gelerek yaptığı bir eyleme dönüşür. Örneğin, bir öğrencinin yeni bir şeyler öğrenmekten keyif aldığı için araştırma yapması bilmeye yönelik içsel motivasyonunun yüksek olduğunu göstermektedir [107, 132, 138].

Başarmaya yönelik içsel motivasyon, kendisine verilen bir görevi başarıyla sonuca ulaştırma ve yeni bir şeyler üretmekten keyif alma halini ifade etmektedir. Burada verilen görevin ya da öğrenme sürecinin başarı ile tamamlanması sonucunda kişi tarafından hissedilen mutluluk üzerine kurulmuş motivasyon söz konusudur. Örneğin, bazı öğrenciler sınavlarda başarılı olmaktan dolayı mutlu oldukları için derslerine iyi çalışırlar [107, 132, 138].

Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ise heyecan hissetmek veya uyarım yaşamak için davranış gerçekleştirmeyi belirtmektedir. Gerçekleştirilen veya gerçekleştirilmek istenen davranış sonucunda duyulan heyecan hissi kişiyi davranışı gerçekleştirmeye yönlendirmektedir. Örnek olarak ise öğrencilerin okula, sınıftaki tartışmalara katılmaktan zevk aldığı için gitmesi verilebilir [107, 132, 138].

#### **2.4.3.2. Dışsal Motivasyon**

Dışsal motivasyon, davranışların bir sonuç elde etmek amacıyla sergilendiği motivasyon türüdür. Dışsal motivasyona sahip kişi davranışı, davranıştan ziyade meydana getirdiği sonuçlar için sergilemektedir [139]. Dışsal motivasyonda dışsal güdülerin etkisi vardır. Dışsal güdüler dışarıdan verilen ödül, ceza, baskı veya rica gibi olumlu veya olumsuz etkilerle ortaya çıkar. Bu motivasyonun etkisi geçicidir ve edinilen davranışın kalıcılığı da yetersizdir [137].

Bireyler yaşantılarının ilk dönemlerinde içsel motivasyonun etkisiyle davranışlar gösterir. İlerleyen dönemlerde bireyin çevresiyle kurduğu ilişkiler sonucunda içsel motivasyonun etkisinde azalma meydana gelir. Bu durumun sonucunda kişinin sergilediği davranışlar dışsal motivasyon etkenlerinin etkisi altına girer. Böylelikle sergilenen davranışlar, doyum sağlamak veya tatmin olmak yerine dışarıdan ödül veya ceza almak istenmesiyle gerçekleşir [133].

Bireyler dışsal motivasyon etkenlerinden olumlu veya olumsuz şekilde etkilenirler.

Olumlu dışsal motivasyon etkenleri şunlardır [100]:

- Not
- Ödül
- Sertifika
- Kupa
- Madalya
- Kulüp veya dernek üyeliği
- Tasdik edilme ve benimsenme duygusu

Olumsuz dışsal motivasyon etkenleri şunlardır [100]:

- Alay
- Aşağılama
- Sözlü olarak incitme
- Saldırma
- Cezalandırma
- Haklarını geri alma

Dışsal motivasyon, kendi içinde üç farklı şekilde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflar; belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon dış düzenlemeden oluşmaktadır.

Belirlenmiş dışsal motivasyonda kişi bireysel fayda sağlamak ve kişisel önemi için davranışta bulunmak ister. Özerk bir dışsal motivasyon türüdür. Bir davranış, o davranıştan hoşlanılması sonucu birey tarafından değer verildiği için ortaya çıkar [107, 130, 138]

İçe yansıyan dışsal motivasyon ise yapılacak olan davranışın suç olarak görülüp görülmemesi veya bireyin kişisel beklentilerinin karşılanmasına bağlı olarak değişmesi ile ilgilidir. Bireyi zorlama ve korkulacak durumlardan kaçınmak için yapılan davranışlara yönlendirmektedir. Yani önceki deneyimlere dayanarak içselleştirme söz konusudur. Alınan sonuçlara göre bir sonraki motivasyon da şekillenir. Fakat burada yapılan davranış keyif almak için değil zorunlu olması sebebiyle sergilenir [107, 130, 138].

Dışsal motivasyon dış düzenleme; bireyin dışsal bir ödül elde etmek ya da bir cezadan kaçınmak amacıyla bir davranışla ilgilenmesi halinde ortaya çıkmaktadır. Sonucunda elde edilecek ödül ya da sebep olunacak cezaya göre davranışa olan motivasyon değişimi söz konusu olacaktır [107, 130, 138].

#### **2.4.3.3. Motivasyonsuzluk**

Motivasyonsuzluk, bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik ne içsel ne de dışsal herhangi bir isteğin veya güdünün bulunmaması durumu olarak ifade edilmektedir [140]. Motivasyonsuzluk, kişinin davranışa değer vermemesi, davranışı gerçekleştirmek için dışsal herhangi bir baskı hissetmemesi ve davranışın sonucuyla ilgili bir beklentisi olmaması durumunda gerçekleşmektedir. Birey motivasyonsuzlukta hem kendini yetersiz hisseder hem de davranışları üzerinde kontrol sağlayamadığını veya çok az sağladığını hisseder. Bunun sonucunda zaman geçtikçe motivasyonsuzluk içeren davranışları sergilememeye başlar [141].

Motivasyonsuzlukta kişi, yapacağı aktivite ile sergileyeceği davranış arasında ilişki kurmadığı için o davranışı gerçekleştirme isteği bulunmaz. Yani kişi kendinde aktiviteyi yapacak yeterliliği hissetmez [131]. Bir başka ifadeyle motivasyonsuzluk halinde kişiler kendi eylemleriyle elde edecekleri sonuçlar arasında bağlantı kuramayıp kendilerini yetersiz görme ve olanları kontrol edemeyecekleri hissine kapılma duygularını yaşarlar [135].

#### **2.4.4. Eğitimde ve Öğrenmede Motivasyon**

Motivasyon öğrenciler üzerinde üretkenliğe, öğrenme stilini belirlemesine ve akademik başarıya etki eden önemli bir unsurdur. Bu motivasyon güdülenmeyle etkinlik kazanır. Motivasyon ve güdülenme kavramları öğrenmeyi doğrudan ilgilendiren kavramlardır. Bu kavramlar belirlenmiş bir hedef doğrultusunda düşünceleri eyleme dönüştüren, bu eylemi sürdüren ve yönlendiren kuvvetler olarak tanımlanmaktadır. Güdülenme, yapılacak eylemin hem başlatılmasını hem de sürdürülmesini sağlayıp bu süreçte başarının ve verimliliğin ortaya çıkmasında en önemli etkidir. Genellikle başarısız olmuş bir öğrencide etkili bir güdülenmeden bahsedilemez. Güdülenmiş veya yeterince güdülenmemiş öğrenciler farklı davranışlarda bulunurlar. Öğrenmenin etkin bir biçimde gerçekleşmesi için öğrencilerin öğrenme süreçlerini istekli ve etkili şekilde katılması gerekmektedir. Güdülenme, istenilen hedefe varabilmek için bir ivme kazanma durumu olarak düşünüldüğünde, sınıfta yeterince güdülenmemiş öğrencilerde; derslere düzenli şekilde devam etmeme, konular üzerinde odaklanma sorunları yaşama, anlatılanlara dikkatini verememe, dikkatini toplamada güçlük çekme, karşılaşılan sorunlarla savaşmak yerine kaçmak gibi istenmeyen davranışlar gözlemlenebilir. Güdülenme sıkıntısı yaşamayan öğrencilerde ise; derse ilgi duyma ve hazırlıklı gelme, öğretmene sorular sorma, tartışmalara katılım, konulara yoğunlaşma, hedefe ulaşmak

için çaba gösterme ve gerekli zamanı yaratma isteği, güçlüklerle mücadele azmi, süreklilik ve kararlı davranışlar gözlenir [142].

Öğrencilerden bazıları derse, konuya veya karşılaştıkları problemlere çözüm üretmede istekli iken, bazıları ise hem derslere karşı isteksiz tutumlarda bulunurlar hem de karşılaştıkları problemlere çözüm üretmek yerine kaçmayı tercih ederler. Öğrenciler arasındaki bu farkın oluşmasındaki en önemli etken güdülenmedir. Eğer öğrenci yeterli miktarda güdülenmiş ise öğrenmek için daha hazır hale gelmiştir. Bunların yanında güdülenmiş öğrenciler de bazı derslere diğerlerine göre daha fazla ilgi gösterirler. Öğrenciler ilgi duydukları dersleri daha kolay öğrenme eğiliminde olup bu derslere daha fazla motive olurlar. Bu durum da başarıyı beraberinde getirir. Buradan yola çıkarak motivasyon ile öğrencinin başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Fakat aynı ders veya konu üzerine ilgi göstermiş ve başarılı olmuş iki öğrencinin çalışma nedenleri farklı olabilir. Bir öğrenci konuya ilgi duyup kendini geliştirmek için çalışırken diğer öğrenci başarılı olduğu takdirde arkadaşları veya ailesi tarafından övgü almak için çalışabilir. Burada rol oynayan etken öğrencilerin bireysel farklılıkları ve benimsedikleri motivasyondur [137].

Motivasyonun sağlanmasının yanında bu motivasyonun desteklenmesi de çok önemlidir. Motivasyon farklı kaynaklardan desteklenebilir. Bu kaynaklar, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için cesaret vermek, onların yaratıcı becerilerini göstermelerine olanak sağlamak, başarıları karşısında teşvik veya ödül vermek, beğenilme ya da takdir edilme ihtiyaçlarını gidermek olarak sıralanabilir. Öğrenciler hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik oldukları zaman daha çok motive olurlar. Öğrencileri motive etmek onların becerilerini güçlendirmek ve amaçlarına ulaşmalarını sağlamak için gereklidir [143]. Bu nedenle öğrencilere sağlanan destekleyici sınıf ortamı ve başarıya götüren amaçlar ile motivasyon arasında pozitif bir ilişki belirlenmiştir [144]. Ayrıca motivasyon, öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair tutumlarının oluşmasını sağlayan önemli bir faktördür [145].

Öğrencideki yüksek motivasyonla birlikte eğitim ortamındaki motivasyonu destekleyen unsurların öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Diğer yandan düşük motivasyon ve ortamın motivasyonu artırma anlamında yetersiz olması ise akademik başarıyı düşüren unsurlar olarak tanımlanabilmektedir [146].

Motivasyon aynı zamanda öğrenci performansını en fazla etkileyen akademik katılım olarak da değerlendirilmektedir. Hatta bazı durumlarda motivasyon başarılı öğrenci tanımı içinde yer almaktadır. Başarılı öğrenci ise, okulun sosyal ve akademik yönünü etkin bir şekilde dengeleyebilen, sosyal olarak yeterli, amaç odaklı ve içsel olarak motive olan öğrencidir [107].

İçsel motivasyona sahip öğrenciler sorunlarla mücadele ve rekabet arayışlarına girmekteyken, motive olmayan öğrenciler herhangi bir etkinliğe katılmamayı tercih etmekte veya katılmış olduğu herhangi bir etkinlikten ayrılmaya eğilim göstermektedir [147].

İçsel motive olmuş öğrencilerin dışsal motive olmuş öğrencilerden daha başarılı oldukları savunulmaktadır. Ancak, her durumda içsel motivasyon sağlanamayabileceği bildirilip; bazı durumlarda dışsal motive edici faktörlerin içsel motivasyonu etkileyebileceği ve içsel motivasyonun gelişimine katkı sağlayabileceği belirtilmiştir. Bu sebeple iki motivasyon türünün de birbirinden tamamen bağımsız olması mümkün değildir [148].

Eğitimcilerin, öğrencilerin ne şekilde motive olabileceği hakkında bilgi sahibi olmaları, öğrenmenin gerçekleşmesinde büyük katkı sağlayacaktır. İstenilen öğrenme bazen negatif olaylar neticesinde gerçekleşebilir. Buna negatif motivasyon denir. Örneğin; sınıfta kalmamak veya disiplin cezası almamak gibi kaygı verici, istenmeyen bir durumla karşılaşmamak için gerçekleşen öğrenme negatif ya da diğer bir ifade ile dış kaynaklı motivasyondur. Bu türden

motivasyon tercih edilmese de etkili sayılabilecek bir öğrenme metodudur. Pozitif motivasyon ise daha içsel duyguların harekete geçmesi ile oluşan, insanların öğrenme merakları veya bir hedef uğruna sergilenen davranıştır. Pozitif motivasyon çoğu insana göre negatif motivasyondan daha güçlü ve etkili öğrenmeyi sağlayacak bir duygudur [137].

Motivasyon, sadece öğretmenin çabalarıyla gerçekleşecek bir durum değildir. Öncelikle öğrenci öğrenmeyi içtenlikle istemelidir [149]. Öğrenmeyi ve akademik başarıyı etkileyen en önemli faktörlerden biri öğrenmeye yönelik motivasyondur. Öğrenmeye motive olan bir öğrenci, bütün davranışlarını o konuyu öğrenmek için düzenler ve okulda daha fazla kalmaya, daha fazla öğrenmeye ve sınavlarda daha başarılı olmaya eğilimlidir [150].

Öğrenme motivasyonu, öğrenen bireyin, öğrenme etkinliklerini anlamlı ve değerli bulması, bunlardan fayda sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal etkenler vardır. İçsel etkenler öğrenmeye karşı tutumlar, ilgiler, dikkat ve kişilik özellikleri gibi duygusal, sosyal ve fiziksel durumlar ile ilgilidir. Öğrenme motivasyonunun sağlanmasında işini seven biriyle çalışmak, isteklilik, beklentileri karşılayan eğitim süreci, bilgi ve becerilerin kullanma becerisi rol oynar [137].

### **3. GEREÇ VE YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırmanın Tipi**

Çalışma, tıp ve diş hekimliği fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyo-demografik yapısını ve eğitim sürecindeki motivasyonlarını belirlemek, aynı zamanda bu faktörlerin öğrencilerin gelecek beklentileriyle ilişkilerini saptamak amacıyla yürütülen tanımlayıcı bir araştırmadır.

#### **3.2. Araştırmanın Evreni**

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde yer alan İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi ve İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi'nde 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Evrende yer alan öğrencilerin tümüne anket formu ulaştırılmış 303 öğrenciden dönüş sağlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 303 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya 77 tıp öğrencisi ve 276 diş hekimliği öğrencisi olmak üzere toplam 303 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara Ek-1'de sunulan anket uygulanmıştır.

#### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Uygulanan anket formu 28 sorudan ve üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ait sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise motivasyon faktörlerini belirlemeye yönelik sorulara ilave olarak Acat ve Yenilmez'in Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Ölçeği [151] yer alırken, üçüncü bölümde ise öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerini ve kaygılarını içeren sorular yer almaktadır.

##### **3.3.1. Sosyo-Demografik Soru Formu**

Araştırmaya katılanların bazı kişisel bilgilerini edinmeye yönelik hazırlanmış olan bu form öğrencilerin yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir durumu, yaşama ortamı, aldığı eğitim gibi durumları sorgulayan 13 sorudan oluşmaktadır.

##### **3.3.2. Motivasyonu Belirlemeye Yönelik Soru Formu**

Bu formda iki aşamadan oluşan 11 soru yer almaktadır. İlk kısımda öğrencilerin fakülteyi seçme motivasyonları, sosyal aktivite durumları, ders çalışma motivasyonları gibi durumlar sorgulanmıştır. İkinci kısımda ise Acat ve Yenilmez'in "Öğretmede Motivasyon Kaynakları ve Motivasyon Sorunları Ölçeği" kullanılmıştır [151]. Bu ölçek tıp ve diş hekimliği fakültesi öğrencilerine yönelik olarak yeniden düzenlenerek uyarlanmıştır ve öğrencilerden "1 = Kesinlikle Katılmıyorum" ve "5 = Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerinden oluşan beşli Likert Ölçeği ile soruları cevaplamaları istenmiştir. Uyarlanan ölçeğin geçerliliğini kontrol etmek amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuş, gelen öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin uygulanabilirliğini test etmek üzere 30 kişiye pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda da bazı kısımlar düzeltilip son haline ulaştırılmıştır.

##### **3.3.3. Gelecek Beklentilerini Belirlemeye Yönelik Soru Formu**

Bu formda ise öğrencilerin mezuniyet sonrası beklentileri ve kaygılarını içeren 4 soruya yer verilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süresi**

Araştırma verilerinin toplanması İstanbul'da eğitim gören tıp ve diş hekimliği öğrencilerine internet ortamında ve şahsen dağıtılarak yapılmıştır. Araştırma verileri Mart-Nisan 2021 tarihleri arasında bir araya getirilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır.

Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) yanı sıra niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, gruplar arası karşılaştırmalarında bağımsız örnekler (independent samples) t testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü (one way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. İki bağımsız değişkeni incelemek için ki kare testi ve Fisher's exact testi kullanılmıştır. Ölçek boyutları arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

#### 4. BULGULAR

Bu bölümde; araştırma kapsamına giren 303 tıp ve diş hekimliği öğrencisinin sosyo-demografik özellikleri, öğrencilerin eğitimlerindeki motivasyon faktörleri, sosyo-demografik özellikler ile motivasyon faktörleri arasındaki ilişkileri, motivasyon kaynakları ve sorunları ölçeği, sosyo-demografik özellikler ile motivasyon kaynakları ve sorunları ölçeği arasındaki ilişkileri, gelecek beklentileri, sosyo-demografik özelliklerin gelecek beklentileri ile ilişkileri olmak üzere yedi alt başlık altında sunulmuştur.

##### 4.1. Araştırma Kapsamına Giren Öğrencilerin Sosyo-demografik Yapısı

Araştırma kapsamına giren tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin yaş, cinsiyet, medeni durumlarına göre dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1: Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve medeni duruma göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	194	64
Erkek	109	36
<b>Yaş</b>		
18	6	2,0
19	15	5,0
20	37	12,2
21	53	17,5
22	74	24,4
23	78	25,7
24	20	6,6
25	6	2,0
26	3	1,0
27	5	1,6
28	5	1,6
30	1	0,3
<b>Medeni Durum</b>		
Evli	5	1,7
Bekar	298	98,3
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin %2’si 18, %5’i 19, %12,2’si 20, %17,5’i 21, %24,4’ü 22, %25,7’si 23, %6,6’sı 24, %2’si 25, %1’i 26, %1,6’sı 27, yine %1,6’sı 28 ve %0,3’ü ise 30 yaş grubundadır. Araştırmaya katılanların %64’ü kadın, %36’sı erkektir. Ayrıca öğrencilerin %1,7’si evli, %98,3’ü bekadır.

Araştırmaya katılan tıp ve dış hekimliği öğrencilerinin aldıkları eğitim ve buldukları sınıfları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin aldıkları eğitim ve buldukları sınıfa göre dağılımı

Eğitim Yılı		Alınan Eğitim			
		Tıp		Dış Hekimliği	
		n	%	n	%
1.sınıf	6	2,0	22	7,3	
2.sınıf	5	1,7	35	11,6	
3.sınıf	6	2,0	30	9,9	
4.sınıf	9	3,0	65	21,5	
5.sınıf	45	14,9	74	24,4	
6.sınıf	6	2,0	0	0,0	
<b>Toplam</b>	<b>77</b>	<b>25,4%</b>	<b>226</b>	<b>74,6%</b>	

Öğrencilerin %25,4’ü tıp eğitimi almakta; %74’6’sı dış hekimliği eğitimi almaktadır. Tıp eğitimi alan öğrencilerin ise %2’si birinci sınıf, %1,7’si ikinci sınıf, %2’si üçüncü sınıf, %3’ü dördüncü sınıf, %14,9’u beşinci sınıf, %2’si ise altıncı sınıf öğrencisidir. Dış hekimliği eğitimi alan öğrencilerin ise %7,3’ü birinci sınıf, %11,6’sı ikinci sınıf, %9,9’u üçüncü sınıf, %21,5’i dördüncü sınıf, %24,4’ü ise beşinci sınıf öğrencisidir.

Öğrencilerin mezun oldukları liseler incelenmiş olup elde edilen bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin mezun olduğu liselere göre dağılımı

Mezun olunan lise	n	%
Fen Lisesi	106	35,0
Anadolu Lisesi	157	51,8
Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	0,3
Açık Öğretim Lisesi	2	0,7
Özel Lise	32	10,6
Diğer	5	1,7
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin %35’i fen lisesi, %51,8’i anadolu lisesi, %0,3’ü anadolu imam hatip lisesi, %0,7’si açık öğretim lisesi, %10,6’sı özel lise mezunudur. Araştırmaya katılan öğrencilerin %1,7’si ise diğer seçeneğini belirtip, düz lise ve yabancı liselerden mezun olduklarını ifade etmiştir.

Tıp ve dış hekimliği öğrencilerinin sosyoekonomik durumları ile ilgili özellikleri Tablo 4’te izlenmektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin gelirleri, buldukları ev ve yaşama ortamlarına göre dağılımı

<b>Aylık ortalama gelir</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
≤500 TL	37	12,2
500-1000 TL	153	50,5
1000-2000 TL	73	24,1
≥2000 TL	40	13,2
<b>Kaldığınız ev</b>		
Kendinize ait	154	50,8
Kira	118	38,9
Lojman	6	2,0
Diğer	25	8,3
<b>Yaşama Ortamı</b>		
Aileyle	191	63,0
Yurtta	26	8,6
Arkadaşlar ile evde	62	20,5
Tek başına evde	20	6,6
Diğer	4	1,3
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin %12,2'si aylık gelirlerinin 500 TL'den az, %50,5'i 500-1000 TL arasında, %24,1'i 1000-2000 TL arasında ve %13,2'si 2000 TL'den fazla olduğunu bildirmiştir.

Öğrencilerin yaşama ortamları değerlendirildiğinde %63'ü aileyle, %8,6'sı yurtta, %20,5'i arkadaşları ile evde, %6,6'sı tek başına evde, %1,3'ü ise diğer seçeneğini işaretleyip kardeşleri ile evde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere kaldıkları ev sorulduğunda ise %50,8'i kendilerine ait olduğunu, %38,9'u kirada, %2'si ise lojmanda kaldıklarını belirtmiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler ise yurtta kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ve ailelerinde hekim varlığı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ve ailede hekim bulunma durumu

<b>Annenin eğitim düzeyi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
İlkokul	79	26,1
Ortaokul	26	8,6
Lise	92	30,4
Üniversite	93	30,7
Yüksek Lisans	12	4,0
Diğer	1	0,3
<b>Babanın eğitim düzeyi</b>		
İlkokul	34	11,2
Ortaokul	36	11,9
Lise	83	27,4
Üniversite	114	37,6
Yüksek Lisans	34	11,2
Diğer	2	0,7
<b>Aile veya yakın çevrede hekim varlığı</b>		
Var	142	46,9
Yok	161	53,1
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100</b>

Buna göre annelerinin eğitim düzeyi sorulduğunda öğrencilerin %26,1'i ilkökul, %8,6'sı ortaokul, %30,4'ü lise, %30,7'si üniversite, %4'ü yüksek lisans düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir.

Babalarının eğitim düzeyi sorulduğunda ise %11,2'si ilkökul, %11,9'u ortaokul, %27,4'ü lise, %37,6'sı üniversite, %11,2'si ise yüksek lisans düzeyinde eğitim gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %46,9'u aile veya yakın çevresinde hekim bulunduğunu, %53,1'i ise aile veya yakın çevresinde hekim bulunmadığını belirtmiştir.

#### 4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Motivasyon Faktörleri

Öğrencilerin fakülteyi seçme sebepleri ve meslek seçimindeki motivasyonları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin fakülteyi seçme sebebi ve meslek seçimindeki motivasyonları

<b>Fakülteyi seçme sebebi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kendi isteğim ve ideallerim	178	58,7
Ailem yönlendirdi	55	18,2
Puanım buna yetti	45	14,9
Tesadüfen	23	7,6
Diğer	2	0,7
<b>Meslek seçimindeki motivasyon</b>		
Saygın bir meslek olması	87	28,7
Çok para kazanılacağını düşünmek	30	9,9
İş garantisinin olması	62	20,5
Kendi kendinin patronu olabilmek	23	7,6
İnsanlara faydalı olmak	85	28,1
Diğer	16	5,3
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin %58,7'si buldukları fakülteyi kendi isteği ve idealleri ile tercih ettiğini belirtmiştir. %18,2'si ise ailesinin yönlendirdiğini, %14,9'u puanın buna yettiğini, %7,6'sı ise tesadüfen denk geldiğini ifade etmiştir.

Meslek seçimindeki motivasyonları incelendiğinde ise %28,7'si saygın bir meslek olması, %9,9'u çok para kazanılacağını düşünmek, %20,5'i iş garantisinin olması, %7,6'sı kendi kendinin patronu olabilmek ve %28,1'i ise insanlara faydalı olmak seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öğrencilere diğer seçeneği de sunulmuş olup, %5,3'ü bu seçeneği işaretlemiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğrenciler ilgileri oldukları için, mesleki tatmin yaşamak istedikleri için, başka bir mesleğe göre daha yetkin olacağını hissettikleri için, ailelerinin istediği için gibi ifadeleri belirtmişlerdir.

Öğrencilerin herhangi bir sosyal aktivitede yer alıp almadıkları Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin sosyal aktivite durumları ve fakültenin yeterliliği

<b>Sosyal aktivite durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Çeşitli hobiler (resim, müzik vb.)	140	46,2
Kulüp üyelikleri (dans kulübü, gezi kulübü vb.)	20	6,6
Çeşitli sosyal sorumluluk projeleri	26	8,6
Sosyal aktivitede bulunmuyorum	117	38,6
<b>Fakülteyi sosyal aktivite yönünden yeterli bulma durumu</b>		
Evet	15	5,0
Kısmen	98	32,3
Hayır	190	62,7
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100</b>

Buna göre %46,2’si çeşitli hobilerle uğraşmakta olduğunu, %6,6’sı fakültelerinde bulunan kulüplerde üyeliklerinin olduğunu, %8,6’sı çeşitli sosyal sorumluluk projelerinde yer aldıklarını, %38,6’sı ise sosyal aktivitede bulunmadıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler içinde buldukları fakültenin sosyal aktivite bakımından sağladığı olanakları, imkanları ve fiziki mekânı yeterli bulanlar %5’lik kısmı oluştururken, kısmen yeterli bulanlar %32,3, yeterli bulmayanlar ise %62,7’lik kısımda yer almaktadır.

Tablo 8’de öğretim üyesi ve sağlık personellerinin motivasyona etkisi gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretim üyesi ve sağlık personellerinin motivasyona etkisi

<b>Öğretim üyesi ile ilişkilerin motivasyona etkisi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Evet	255	84,2
Kısmen	41	13,5
Hayır	7	2,3
<b>Sağlık personellerinin davranışlarının motivasyona etkisi</b>		
Evet	262	86,5
Kısmen	35	11,6
Hayır	6	2,0
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100</b>

Buna göre %84,2’sinin öğretim üyesi ile ilişkilerin derse dair motivasyonunu etkilediğini, %13,5’i kısmen etkilediğini, %2,3’ü etkilemediğini ifade etmiştir. Teknisyen, hemşire, sekreter gibi sağlık personellerinin davranışlarının motivasyona etkisi incelendiğinde ise %86,5’i motivasyonlarına etki ettiğini, %11,6’sı kısmen etkilediğini, %2’si ise etkilemediğini belirtmiştir.

Tablo 9’da öğrencilerin yaşadıkları stres ve bu stresi yönetebilme durumları gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin yaşadıkları stres ve stresin yönetimi

<b>Eğitimde yaşanan stres durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Çok fazla	251	82,8
Orta derecede	47	15,5
Stres yaşamıyorum	5	1,7
<b>Stresi yönetebilme durumu</b>		
Evet	59	19,5
Kısmen	178	58,7
Hayır	66	21,8
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin %82,5’i çok fazla stres yaşadıklarını, %15,5’i orta derecede stres yaşadıklarını, %1,7’si ise stres yaşamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden karşılaşılan stresi yönetebildiğini düşünenlerin oranı %19,5, kısmen yönetebildiğini düşünenlerin oranı %58,7, stresi yönetemeyenlerin oranı ise %21,8 olarak bulunmuştur.

Tablo 10’da öğrencilerin ders çalışma motivasyonları ve sıklığı gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin ders çalışma motivasyonları ve sıklığı

<b>Ders çalışmadaki en etkili faktör</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Mesleği iyi öğrenmek	214	70,6
Yüksek not almak	57	18,8
Rekabet	18	5,9
Aile kaygısı	14	4,6
<b>Ders çalışma sıklığı</b>		
Her yeni konuya düzenli çalışırım	62	20,5
Vize ve final zamanları çalışırım	221	72,9
Sadece derste öğrenmeye çalışırım	11	3,6
Pek fazla çalışmam, hafızama güvenirim	9	3,0
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin %70,6'sı mesleklerini iyi öğrenmek için, %18,8'i yüksek not almak için, %5,9'u rekabet duygusu ile ders çalıştığını ifade ederken, %4,6'sı ise aile kaygısı sebebiyle ders çalıştığını ifade etmişlerdir.

Aynı zamanda ders çalışma sıklığı da incelendiğinde %20,5'i her yeni konuya düzenli çalıştığını, %72,9'u yalnızca vize ve final dönemlerinde ders çalıştıklarını belirtirken; %3,6'sı sadece derste öğrenmeye çalıştığını, %3'ü ise pek fazla çalışmayıp hafızalarını güvendiğini ifade etmiştir.

### 4.3. Sosyo-Demografik Özellikler ile Motivasyon Faktörleri Arasındaki İlişkiler

Öğrencilerin buldukları fakülteyi seçme sebebinin cinsiyetlere göre farklılığı Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Fakülteyi seçme sebebinin cinsiyetlere göre dağılımı

		Cinsiyetiniz			
		Kadın	Erkek	Toplam	
<b>Fakülteyi Seçme Sebebiniz</b>	Kendi isteğim ve idealimdi.	Sayı (n)	115	63	<b>178</b>
		Yüzde (%)	59,3	57,8	<b>58,7</b>
	Aile veya çevremdeki meslek sahibinden etkilendim.	Sayı (n)	31	24	<b>55</b>
		Yüzde (%)	16,0	22,0	<b>18,2</b>
	Puanım buna yetti.	Sayı (n)	34	11	<b>45</b>
		Yüzde (%)	17,5	10,1	<b>14,9</b>
	Tesadüfen.	Sayı (n)	12	11	<b>23</b>
		Yüzde (%)	6,2	10,1	<b>7,6</b>
	Diğer	Sayı (n)	2	0	<b>2</b>
		Yüzde (%)	1,0	0,0	<b>0,7</b>
<b>Toplam</b>		<b>Sayı (n)</b>	<b>194</b>	<b>109</b>	<b>303</b>
		<b>Yüzde (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Buna göre kadın öğrencilerin %59,3'ü kendi isteği ve idealiyle buldukları fakülteyi tercih etmişken, benzer şekilde erkek öğrencilerin de %57,8'i kendi isteği ve idealleriyle tercih ettiğini ifade etmiştir. Fakülteyi seçme sebebinin cinsiyetlere göre farklılık durumları ve anlamlılığı ki kare testi ile analiz edilmiş olup  $p>0,05$  bulunmuştur. Böylelikle fakülteyi seçme sebebinin cinsiyetlere göre farklılığı anlamlı bulunmamıştır.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile meslek seçimindeki motivasyonları arasındaki ilişki Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Meslek seçimindeki motivasyonun cinsiyete göre dağılımı

		Cinsiyet		Toplam	
		Kadın	Erkek		
<b>Meslek seçimindeki motivasyon</b>	Saygın bir meslek olması	Sayı (n)	48	39	<b>87</b>
		Yüzde (%)	24,7	35,8	<b>28,7</b>
	Çok para kazanılacağını düşünmek	Sayı (n)	11	19	<b>30</b>
		Yüzde (%)	5,7	17,4	<b>9,9</b>
	İş garantisinin olması	Sayı (n)	52	10	<b>62</b>
		Yüzde (%)	26,8	9,2	<b>20,5</b>
	Kendi kendinin patronu olmak	Sayı (n)	12	11	<b>23</b>
		Yüzde (%)	6,2	10,1	<b>7,6</b>
	İnsanlara faydalı olmak	Sayı (n)	60	25	<b>85</b>
		Yüzde (%)	30,9	22,9	<b>28,1</b>
	Diğer	Sayı (n)	11	5	<b>16</b>
		Yüzde (%)	5,7	4,6	<b>5,3</b>
<b>Toplam</b>	<b>Sayı (n)</b>	<b>194</b>	<b>109</b>	<b>303</b>	
	<b>Yüzde (%)</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Kadın öğrencilerin %30,9’unun mesleği seçme motivasyonları, insanlara faydalı olmak olarak en fazla; erkeklerin ise %35,8’inin mesleği seçme motivasyonları, saygın bir meslek olması olarak en fazla bulunmuştur. Öğrencilerin meslek seçimlerindeki motivasyonlarının cinsiyetlere göre farklılık durumları ve farkın anlamlılığı ki kare testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda  $p < 0,05$  bulunmuştur. Böylelikle meslek seçimindeki motivasyonların cinsiyetlere göre farklılığı anlamlı bulunmuştur.

Tablo 13'te öğrencilerin meslek seçimindeki motivasyonlarının ailelerinde hekim bulunup bulunmamasına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 13: Meslek seçimindeki motivasyonun ailede hekim varlığına göre dağılımı

			Aile veya Yakın Çevrede Hekim Varlığı		Toplam
			Var	Yok	
<b>Meslek Seçiminizdeki Motivasyonunuz</b>	Saygın bir meslek olması	Sayı (n)	33	54	<b>87</b>
		Yüzde (%)	23,2	33,5	<b>28,7</b>
	Çok para kazanılacağını düşünmek	Sayı (n)	19	11	<b>30</b>
		Yüzde (%)	13,4	6,8	<b>9,9</b>
	İş garantisinin olması	Sayı (n)	28	34	<b>62</b>
		Yüzde (%)	19,7	21,1	<b>20,5</b>
	Kendi kendinin patronu olmak	Sayı (n)	10	13	<b>23</b>
		Yüzde (%)	7,0	8,1	<b>7,6</b>
	İnsanlara faydalı olmak	Sayı (n)	47	38	<b>85</b>
		Yüzde (%)	33,1	23,6	<b>28,1</b>
	Diğer	Sayı (n)	5	11	<b>16</b>
		Yüzde (%)	3,5	6,8	<b>5,3</b>
<b>Toplam</b>	<b>Sayı (n)</b>		<b>142</b>	<b>161</b>	<b>303</b>
	<b>Yüzde (%)</b>		<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Ailesinde hekim bulunan öğrencilerin %33,1'i insanlara faydalı olmak için hekimlik mesleğini seçmiştir. Hekim bulunmayan öğrencilerin ise %33,5'i saygın bir meslek olduğu için seçtiklerini belirtmişlerdir. Bu iki değişken ki kare testi ile analiz edilmiş olup  $p>0,05$  bulunmuştur. Böylelikle öğrencilerin ailesinde hekim bulunup bulunmamasının meslek seçimindeki motivasyona göre farklılığı anlamlı bulunmamıştır.

Eğitimde yaşanan stres dereceleri ile cinsiyet arasındaki ilişki Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Yaşanılan stresin cinsiyete göre dağılımı

			Cinsiyetiniz		Toplam
			Kadın	Erkek	
<b>Eğitiminizde stres etkeni ile fazla karşılaştığınızı düşünüyor musunuz</b>	Evet	Sayı (n)	167	84	<b>251</b>
		Yüzde (%)	86,1	77,1	<b>82,8</b>
	Kısmen	Sayı (n)	26	21	<b>47</b>
		Yüzde (%)	13,4	19,3	<b>15,5</b>
	Hayır	Sayı (n)	1	4	<b>5</b>
		Yüzde (%)	0,5	3,7	<b>1,7</b>
<b>Toplam</b>	<b>Sayı (n)</b>		<b>194</b>	<b>109</b>	<b>303</b>
	<b>Yüzde (%)</b>		<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Bu iki değişken ki kare testi ile analiz edilmiştir. Kız öğrencilerin eğitimde karşılaştıkları stres düzeyiyle erkek öğrencilerin eğitimlerinde karşılaştıkları stres düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Böylelikle kız öğrenciler erkeklere oranla daha fazla stres yaşamaktadır.

Tablo 15’te karşılaşılan stresin yaşama ortamına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 15: Stresin yaşama ortamına göre dağılımı

		Yaşama Ortamınız					Diğer	Toplam
		Aileyle	Yurtta	Arkadaşlar ile evde	Tek başına evde			
<b>Eğitiminizde stres etkeni ile fazla karşılaştığınızı düşünüyor musunuz</b>	Evet	Sayı (n)	150	25	53	19	4	<b>251</b>
		Yüzde (%)	78,5	96,2	85,5	95,0	100,0	<b>82,8</b>
	Kısmen	Sayı (n)	39	0	8	0	0	<b>47</b>
		Yüzde (%)	20,4	0,0	12,9	0,0	0,0	<b>15,5</b>
	Hayır	Sayı (n)	2	1	1	1	0	<b>5</b>
		Yüzde (%)	1,0	3,8	1,6	5,0	0,0	<b>1,7</b>
<b>Toplam</b>	<b>Sayı (n)</b>	<b>191</b>	<b>26</b>	<b>62</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>303</b>	
	<b>Yüzde (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Ailesiyle yaşayan öğrencilerin %78,5’i, yurttta yaşayanların %96,2’si, arkadaşları ile evde kalanların %85,5’i ve tek başına evde kalanların %95’i eğitimlerinde fazla stres yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları stresin yaşama ortamlarına göre farklılık durumları ve anlamlılığı istatistiksel olarak analiz edilmiştir ve  $p>0,05$  bulunmuştur. Böylelikle öğrencilerin yaşama ortamlarıyla karşılaştıkları stres arasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin yaşadıkları stres ile eğitim yılları Tablo 16’da olduğu karşılaştırılmıştır.

Tablo 16: Stresin eğitim yıllarına göre dağılımı

		Eğitim Yılıınız						Toplam	
		1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf		
<b>Eğitiminizde stres etkeni ile fazla karşılaştığınızı düşünüyor musunuz</b>	Evet	Sayı (n)	19	32	30	64	101	5	<b>251</b>
		Yüzde (%)	67,9	80,0	83,3	86,5	84,9	83,3	<b>82,8</b>
	Kısmen	Sayı (n)	9	6	6	8	17	1	<b>47</b>
		Yüzde (%)	32,1	15,0	16,7	10,8	14,3	16,7	<b>15,5</b>
	Hayır	Sayı (n)	0	2	0	2	1	0	<b>5</b>
		Yüzde (%)	0,0	5,0	0,0	2,7	0,8	0,0	<b>1,7</b>
<b>Toplam</b>	<b>Sayı (n)</b>	<b>28</b>	<b>40</b>	<b>36</b>	<b>74</b>	<b>119</b>	<b>6</b>	<b>303</b>	
	<b>Yüzde (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

1.sınıf öğrencilerinin %67,9 u eğitimlerinde stres etkeni ile fazla karşılaştıklarını belirtirken; diğer sınıflarda bu oran %80 ve üzerindedir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin

karşılaştıkları stresin eğitim yıllarına göre farklılık durumları ki kare testi ile analiz edilmiştir ve  $p>0,05$  bulunmuştur. Böylelikle öğrencilerin eğitim yılları ile karşılaştıkları stres düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

#### 4.4. Öğrencilerinin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Ölçeği

Tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin aldıkları eğitime ilişkin motivasyon kaynakları ve sorunları ile ilgili olarak sorulan 23 soruya verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17: Öğrencilerin motivasyon kaynakları ve sorunlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar

Ölçek maddeleri	n	x	s
1.Hekimliği ilgi duyduğum için seçtim.	303	3,91	1,09
2.Hekimlikle ilgili bilgileri içtenlikle öğreniyorum.	303	3,89	0,94
3.Kendimi hekimliği öğrenecek yeterlilikte hissediyorum.	303	4,06	1,01
4.Hekimlik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak.	303	3,56	1,08
5.Hekimliği öğrendiğimde kendimi bulmuş olacağım.	303	3,16	1,16
6.Hekimlik yetenek işidir ama bu bende sınırlı.	303	2,27	0,99
7.Aldığım eğitim daha çok insana ulaşmamı sağlayacak.	303	4,03	0,87
8.Aldığım eğitim gelecekte kolay iş bulmamı sağlayacak.	303	3,67	1,01
9.Aldığım eğitim, yapacağım araştırmalarda kaynaklara kolay ulaşabilmemi sağlayacak.	303	3,67	0,95
10.Aldığım eğitim kariyerimde yükselmemi sağlayacak.	303	3,81	0,92
11.Hekimliği öğrendiğimde ailem mutlu olacak.	303	4,31	0,89
12.Hekimlik arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor.	303	3,48	1,10
13.Yeterli çaba göstermediğim için öğrenemiyorum.	303	2,50	1,13
14.Öğrenmeye çabalarırken gergin ve unutkan olduğum için öğrenemiyorum.	303	2,63	1,17
15.Mesleği öğrenmede işini seven biriyle çalışmak beni motive eder.	303	4,45	0,95
16.Hekimlik ile ilgili çalıştığım dokümanların ilgi çekici olması önemlidir.	303	4,32	0,93
17.Birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler.	303	4,18	0,99
18.Mesleği öğrenmeye karşı bir dirence sahibim.	303	2,30	1,06
19.Beklentilerimi karşılayacak bir eğitim istekliliğimi artırır.	303	4,35	0,91
20.Öğrendiğim bilgileri kullanacağımı bilmek beni motive ediyor.	303	4,31	0,93
21.Öğrenmek yerine ezberlemeyi tercih ederim.	303	1,93	0,91
22.Aldığım eğitimin yaşam kalitemi artıracığına inanıyorum.	303	3,89	1,02
23.Gelecekte hekimlik mesleği vazgeçilmez bir meslek olacak.	303	3,20	1,20

Tablo 17’de görüldüğü gibi en yüksek ortalamaya sahip madde “Mesleği öğrenmede işini seven biriyle çalışmak beni motive eder.” ( $X=4,45$ ) maddesi olmuştur. Bunu takip eden en yüksek ortalamaya sahip maddeler de yine öğrenme çevresiyle ilgili 19. madde ( $X=4,35$ ), 16. madde ( $X=4,32$ ) ve 20. maddedir ( $X=4,31$ ). “Hekimliği öğrendiğimde ailem mutlu olacak” maddesi 4,31’lik ortalamayla en yüksek ortalamaya sahip maddeler arasında yer almaktadır. “Birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler.” maddesi ( $X=4,18$ ) ve “Kendimi hekimliği öğrenecek yeterlilikte hissediyorum.” maddesi ( $X=4,06$ ) yüksek ortalamalarıyla dikkat çeken maddeler arasında yer almaktadır.

Ölçekte yer alan 1., 2., 3., 5. ve 23. maddeler içsel motivasyonu; 4., 7., 8., 9., 10., 11., 12. ve 22. maddeler dışsal motivasyonu; 15., 16., 17., 19. ve 20. maddeler öğrenme motivasyonunu; 6., 13., 14., 18. ve 21. maddeler ise negatif motivasyonu temsil etmektedir. Bu durum Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Motivasyon türlerine aritmetik ortalaması

Motivasyon Türleri	n	x
İçsel Motivasyon	303	3,64
Dışsal Motivasyon	303	3,80
Öğrenme Motivasyonu	303	4,32
Negatif Motivasyon	303	2,32

Bu tabloya göre öğrencilerin en çok öğrenme motivasyonuna sahip oldukları görülmektedir. Bunu dışsal motivasyon takip etmektedir. Üçüncü sırada ise içsel motivasyon yer alıp negatif motivasyon belirgin şekilde düşük bulunmuştur.

Öğrencilerin içsel motivasyonlarını etkileyen 1., 2., 3., 5. ve 23. maddelere bakıldığında iki madde hariç 3,50’nin üstünde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bunların arasında en yüksek ortalamaya sahip madde ise “Kendimi hekimliği öğrenecek yeterlilikte hissediyorum” maddesi (X=4,06) olmuştur. “Hekimliği öğrendiğimde kendimi bulmuş olacağım” maddesi (X=3,16) ve “Gelecekte hekimlik mesleği vazgeçilmez bir meslek olacak” maddesi (X=3,20) araştırmaya katılan tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin motivasyonlarında önemli bir etkiye sahip olmadığı bildirilmiştir.

Öğrencilerin dışsal motivasyonlarını temsil eden 4., 7., 8., 9., 10., 11., 12. ve 22. maddelere bakıldığında bir madde hariç tamamının 3,50’nin üstünde ortalamaya sahip olduğu belirtilmiştir. Bu maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip madde ise “Hekimliği öğrendiğimde ailem mutlu olacak” maddesi (X=4,31) olmuştur. “Hekimlik, arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor” maddesinin (X=3,48) ise öğrencilerin motivasyonlarına etkisinin düşük olduğu görülmüştür.

Öğrenme motivasyonlarını belirten 15., 16., 17., 19. ve 20. maddelere bakıldığında tamamının 3,50’nin üstünde ortalamaya sahip olduklarını “Mesleği öğrenmede işini seven biriyle çalışmak beni motive eder” maddesinin (X=4,45) ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

Motivasyonu olumsuz etkileyen 6., 13., 14., 18. ve 21. maddelere bakıldığında, tamamının 3.00’ün altında ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durumların tıp ve diş hekimliği fakültesi öğrencilerinin motivasyonları açısından önemli bir sorun oluşturmadıkları görülmektedir. Bunların arasında en düşük ortalamaya sahip madde, “Öğrenmek yerine ezberlemeyi tercih ederim” maddesi (X = 1,93) olmuştur.

#### 4.5. Sosyo-Demografik Özellikler ile Motivasyon Kaynakları ve Sorunları Ölçeği Arasındaki İlişkiler

Tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları ölçeği maddelerinden aldıkları puanların cinsiyetlere göre farklılaşma durumu ve farkın anlamlılığı t testi ile analiz edilmiştir. Yalnızca 6 maddenin cinsiyetlere göre farklılığı anlamlı bulunmuştur.

“Hekimliği öğrendiğimde kendimi bulmuş olacağım” maddesinde kadın öğrenciler lehine (X=3,29) anlamlı fark bulunmuştur (p<0,05). Böylelikle kadınların hekimlik mesleğine ilişkin bilgi ve becerilerin, kendilerini daha çok yansıttığını düşündükleri söylenebilir.

“Aldığım eğitim daha çok insana ulaşmamı sağlayacak” maddesinde yine kadınlar yönünde (X=4,11) anlamlı fark bulunmuştur (p<0,05). Kadınların hekimlik eğitiminin insanlarla iletişimde ve daha çok insana ulaşmada destek sağlayacağına, erkeklere oranla daha fazla inandıkları ifade edilebilir.

“Öğrenmeye çabalarırken gergin ve unutkan olduğum için öğrenemiyorum” maddesinde de kadınlar lehine (X=2,63) anlamlı fark bulunmuştur (p<0,05). Kadınlar öğrenme süreçlerinde erkeklere göre daha gergin olduğu düşünülebilir.

“Mesleği öğrenmede işini seven biriyle çalışmak beni motive eder” maddesinde kadınlar lehine (X=4,59) anlamlı fark bulunmuştur (p<0,05). Böylelikle kadınların birlikte çalıştığı kişiden etkilenmesinin erkeklere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

“Hekimlik ile ilgili çalıştığım dokümanların ilgi çekici olması önemlidir” maddesinde kadınlar lehine (X=4,42) anlamlı fark bulunmuştur (p<0,05). Buna göre kadınların çalışılan materyalin ilginçliği konusunda erkeklere göre daha duyarlı olduğu ifade edilebilir.

“Beklentilerimi karşılayacak bir eğitim istekliliğimi artırır” maddesinde de kadınlar yönünde (X=4,44) anlamlı fark bulunmuştur (p<0,05). Böylelikle kadınların eğitimden beklentilerinin motivasyonlarına etkisinin erkeklere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin motivasyon türlerinin cinsiyetlere göre değişimi tablo 19’da incelenmiştir.

Tablo 19: Motivasyon türlerinin cinsiyete göre dağılımı

	Cinsiyet	N	X	S	t	p
İçsel Motivasyon	Kadın	194	3,67	0,69	0,86	0,38
	Erkek	109	3,59	0,89		
Dışsal Motivasyon	Kadın	194	3,83	0,62	0,78	0,43
	Erkek	109	3,75	0,87		
Öğrenme Motivasyonu	Kadın	194	4,42	0,67	2,45	0,01
	Erkek	109	4,15	1,03		
Negatif Motivasyon	Kadın	194	2,41	0,65	3,03	0,00
	Erkek	109	2,17	0,68		

Kadınların erkeklere göre motivasyonları, bütün motivasyon türlerinde yüksektir. Fakat bu fark içsel motivasyon ve dışsal motivasyonda anlamlı bulunmamıştır (p>0,05). Kadınların öğrenme motivasyonlarının erkeklere göre daha fazla olması ise anlamlı bulunmuştur (p<0,05). Kadınların negatif motivasyonu erkeklere oranla daha yüksek bulunmuştur ve bu durum da anlamlı bir sonuç vermiştir (p<0,05)

Araştırmaya katılan tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunlarının buldukları sınıfa göre istatistiksel olarak analizi yapılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin analiz sonuçlarına göre üç maddede gruplar arasında fark bulunmuştur. Diğer maddelerde anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır.

Dördüncü maddede yer alan “Hekimlik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak” ifadesine 1.sınıf öğrencileri (X=4,03) daha fazla katılırken 2.sınıf öğrencileri (X=3,22) daha az katılmışlardır. Aralarındaki fark anlamlı bulunmuştur (p<0,05). Böylelikle 1.sınıf öğrencileri mesleğinin toplumda kabul görmesi için önemli bir faktör olduğunu düşünürken, 2.sınıf öğrencilerinin bu konuda bazı sorunları olduğu düşünülebilir.

Altıncı maddede yer alan “Hekimlik yetenek işidir ama bu bende sınırlı” ifadesine 1.sınıf öğrencileri (X=2=85), 4.sınıf (X=2,18) ve 5.sınıf (X=2,15) öğrencilerine göre daha fazla katılmıştır. 1.sınıf öğrencilerinin 4.sınıf ve 5.sınıf öğrencilerine göre farkı anlamlı bulunmuştur (p<0,05). Böylelikle birinci sınıf öğrencilerinin 4. ve 5. sınıflara göre yeteneklerini yeterli bulmadığı ifade edilebilir.

Hekimliği öğrendiğimde ailem mutlu olacak maddesine 3.sınıf öğrencileri (X=4,72), 4.sınıf öğrencilerine göre (X=4,17) daha fazla katılmıştır. Bu iki durum arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (p<0,05). Böylelikle 3.sınıf öğrencilerinin ailesinin motivasyonlarına etkisinin daha fazla olduğu düşünülebilir.

#### 4.6. Gelecek Beklentileri

Öğrencilerin uzmanlık isteme durumları ve uzman olmamanın gerekliliği hakkında düşünceleri Tablo 20’de belirtilmiştir.

Tablo 20: Öğrencilerin uzmanlık isteme durumu ve uzmanlık düşünceleri

Mezun olduktan sonra uzmanlık isteme durumu	n	%
Evet	202	66,7
Karar vermedim	90	29,7
Hayır	11	3,6
Uzman olmanın gerekliliği hakkında düşünceler		
Mesleki tatmin açısından gereklidir	137	45,2
Kariyer yapma açısından gereklidir	76	25,1
Daha çok kazanç elde edebilme açısından gereklidir	45	14,9
Statü açısından gereklidir	20	6,6
Aile ve çevre baskısı açısından gereklidir	1	0,3
Gerekli değildir	24	7,9
Toplam	303	100

Öğrencilerin %66,7’si uzmanlık yapmak isterken, %29,7’si ise henüz karar vermemiştir. Yalnızca %3,6’sı ise uzmanlık istemediğini belirtmiştir. Uzman olmanın gerekliliği hakkında düşünceleri sorgulandığında ise %45,2’si mesleki tatmin için, %25,1’i kariyer yapmak için, %14,9’u daha çok kazanç elde edebilmek için, %6,6’sı statü için ve %0,3’ü aile ve çevre baskısı için gerekli olduğunu ifade ederken, %7,9’u ise uzmanlığın gerekli olmadığını ifade etmiştir.

Tablo 21’de tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin gelecek kaygılarını belirten soruya verdikleri cevaplar belirtilmiştir.

Tablo 21: Öğrencilerin gelecek kaygıları

Mesleki yaşama ilişkin gelecek kaygısı	n	%
Taşımıyorum	35	11,6
Uzmanlık sınavını kazanamama kaygısı	86	28,4
Hastayla baş başa kalma kaygısı	14	4,6
Hastalara kasıtsız zarar verme kaygısı	67	22,1
Hastalara yanlış tanı koyma kaygısı	19	6,3
Acil hastayla baş etme kaygısı	13	4,3
Yeterli maddi kazanç elde edememe kaygısı	38	12,5
İşsiz kalma kaygısı	31	10,2
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100</b>

Bu tabloya göre öğrencilerin %11,6’sı gelecek kaygısı yaşamadığını belirtirken; %28,4’ü uzmanlık sınavını kazanamama kaygısı, %4,6’sı hastayla baş başa kalma kaygısı, %22,1’i hastalara kasıtsız zarar verme kaygısı, %6,3’ü hastalara yanlış tanı koyma kaygısı, %4,3’ü acil hastayla baş etme kaygısı, %12,5’i yeterli maddi kazanç elde edememe kaygısı ve %10,2’si ise işsiz kalma kaygısı yaşadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin gelecek beklentilerine ilişkin düşünceleri Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Öğrencilerin gelecek beklentileri

Eğitim sonrası mesleki beklenti	n	%
Uzmanlık sınavını kazanarak uzman olmak	126	41,6
İyi bir araştırmacı olmak	14	4,6
İyi bir hekim olmak	135	44,6
Hemen para kazanabilmek	20	6,6
Herhangi bir beklentim yok	8	2,6
<b>Toplam</b>	<b>303</b>	<b>100</b>

Buna göre öğrencilerin %41,6’sı uzmanlık sınavını kazanarak uzman olmayı, %4,6’sı iyi bir araştırmacı olmayı, %44,6’sı iyi bir hekim olmayı, %6,6’sı hemen para kazanabilmeyi isterken, %2,6’sı ise herhangi bir beklentilerinin olmadığını belirtmiştir.

#### 4.7.Sosyo-demografik Özellikler ile Gelecek Beklentileri Arasındaki İlişkiler

Tablo 23'te öğrencilerin uzman olmanın gerekliliği hakkında düşüncelerinin cinsiyetle ilişkisi gösterilmiştir.

Tablo 23: Uzmanlık düşüncesinin cinsiyete göre dağılımı

			Cinsiyetiniz		
			Kadın	Erkek	Toplam
<b>Uzman olmanın gerekliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir</b>	Mesleki tatmin açısından gereklidir.	Sayı (n)	88	49	137
		Yüzde (%)	45,4	45,0	45,2
	Kariyer yapma açısından gereklidir.	Sayı (n)	52	24	76
		Yüzde (%)	26,8	22,0	25,1
	Daha çok kazanç elde edebilme açısından gereklidir.	Sayı (n)	29	16	45
		Yüzde (%)	14,9	14,7	14,9
	Statü açısından gereklidir.	Sayı (n)	14	6	20
		Yüzde (%)	7,2	5,5	6,6
	Aile ve çevre baskısı için gereklidir.	Sayı (n)	1	0	1
		Yüzde (%)	0,5	0,0	0,3
<b>Toplam</b>	Gerekli değildir.	Sayı (n)	10	14	24
		Yüzde (%)	5,2	12,8	7,9
		<b>Sayı (n)</b>	<b>194</b>	<b>109</b>	<b>303</b>
		<b>Yüzde (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Görüldüğü gibi hem kadınlar (%45,4) hem de erkekler (%45) uzmanlığın en fazla olarak mesleki tatmin açısından gerekli olduğunu düşünmüştür. Diğer ifadelerde erkeklerin ve kadınların oranları yakındır. Fakat erkeklerin %12,8'i, kadınların ise %5,2'si uzmanlığın gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Uzmanlığın gerekliliğinin cinsiyetlere göre değişimi ki kare testi ile analiz edilmiş olup  $p>0,05$  bulunmuştur. Böylelikle öğrencilerin uzmanlığın gerekliliği hakkında düşünceleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 24'te uzmanlık istemenin cinsiyetlere göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 24: Uzmanlık istemenin cinsiyete göre dağılımı

			Cinsiyetiniz		
			Kadın	Erkek	Toplam
<b>Mezun olduktan sonra uzmanlaşmak istiyormusunuz?</b>	Evet	Sayı (n)	128	74	202
		Yüzde (%)	66,0	67,9	66,7
	Karar vermedim	Sayı (n)	61	29	90
		Yüzde (%)	31,4	26,6	29,7
	Hayır	Sayı (n)	5	6	11
		Yüzde (%)	2,6	5,5	3,6
<b>Toplam</b>	<b>Sayı (n)</b>	<b>194</b>	<b>109</b>	<b>303</b>	
	<b>Yüzde (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Buna göre kadın öğrencilerin %66'sı ve erkek öğrencilerin %67,9'u olmak üzere büyük bir kısım uzmanlık istemektedir. Mezun olduktan sonra uzmanlık istemenin cinsiyetlere göre farklılığı ve anlamlılığı ki kare testi ile analiz edilmiş olup  $p>0,05$  bulunmuştur. Böylelikle uzmanlık istemenin cinsiyetlere göre farkı anlamlı değildir.

Uzmanlık istemenin eğitim yıllarına göre dağılımı Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25: Uzmanlık istemenin eğitim yıllarına göre dağılımı

		Eğitim Yılı						Toplam	
		1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf		
<b>Mezun olduktan sonra uzmanlaşmak istiyor musunuz?</b>	Evet	Sayı (n)	19	24	24	49	83	3	202
		Yüzde (%)	67,9	60,0	66,7	66,2	69,7	50,0	66,7
	Karar vermedim	Sayı (n)	9	16	11	22	30	2	90
		Yüzde (%)	32,1	40,0	30,6	29,7	25,2	33,3	29,7
	Hayır	Sayı (n)	0	0	1	3	6	1	11
		Yüzde (%)	0,0	0,0	2,8	4,1	5,0	16,7	3,6
<b>Toplam</b>	<b>Sayı (n)</b>	<b>28</b>	<b>40</b>	<b>36</b>	<b>74</b>	<b>119</b>	<b>6</b>	<b>303</b>	
	<b>Yüzde (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Görüldüğü gibi uzmanlık isteyenlerin oranı her eğitim yılında belirgin şekilde yüksek bulunmuştur. Fakat uzmanlık istemeyenlerin oranı ise sınıf arttıkça daha da fazlaştığı görülmektedir. Mezun olduktan sonra uzmanlık istemenin eğitim yıllarına göre farkının durumu ve anlamlılığı istatistiksel olarak analiz edilmiş olup  $p>0,05$  bulunmuştur. Böylelikle uzmanlık isteme ile öğrencilerin buldukları sınıf arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrencilerin uzmanlık isteme durumlarının ailelerinde hekim varlığına göre değişimi Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26: Uzmanlık istemenin ailede hekim varlığına göre dağılımı

		Aile veya Yakın Çevrenizde Hekim var mı			
		Var	Yok	Toplam	
<b>Mezun olduktan sonra uzmanlaşmak istiyor musunuz?</b>	Evet	Sayı (n)	100	102	202
		Yüzde (%)	70,4	63,4	66,7
	Karar vermedim	Sayı (n)	33	57	90
		Yüzde (%)	23,2	35,4	29,7
	Hayır	Sayı (n)	9	2	11
		Yüzde (%)	6,3	1,2	3,6
<b>Toplam</b>	<b>Sayı (n)</b>	<b>142</b>	<b>161</b>	<b>303</b>	
	<b>Yüzde (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Buna göre ailesinde hekim bulunanların %70,4'ü uzmanlık isterken %23,2'si karar vermemiştir. Ailesinde hekim bulunmayanların %63,4'ü uzmanlık isterken, %35,4'ü karar vermemiştir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra uzmanlık isteme durumunun ailede hekim bulunmasına göre farkının durumu ve anlamlılığı istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda  $p>0,05$  bulunmuştur. Böylelikle tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin uzmanlık isteme durumu ile ailelerinde hekim bulunması arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır.

Öğrencilerin gelecek kaygılarının cinsiyetlere göre değişimi Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27: Gelecek kaygılarının cinsiyete göre dağılımı

		Cinsiyetiniz			
			Kadın	Erkek	Toplam
<b>Mesleki yaşamınıza ilişkin gelecek kaygısı taşıyor musunuz</b>	Taşımıyorum.	Sayı (n)	5	30	35
		Yüzde (%)	2,6	27,5	11,6
	Uzmanlık sınavını kazanamama kaygısı	Sayı (n)	65	21	86
		Yüzde (%)	33,5	19,3	28,4
	Hastayla baş başa kalma kaygısı	Sayı (n)	10	4	14
		Yüzde (%)	5,2	3,7	4,6
	Hastalara kasıtsız zarar verme kaygısı	Sayı (n)	53	14	67
		Yüzde (%)	27,3	12,8	22,1
	Hastalara yanlış tanı koyma kaygısı	Sayı (n)	12	7	19
		Yüzde (%)	6,2	6,4	6,3
	Acil hastayla baş etme kaygısı	Sayı (n)	12	1	13
		Yüzde (%)	6,2	0,9	4,3
	Yeterli maddi kazanç elde edememe kaygısı	Sayı (n)	16	22	38
		Yüzde (%)	8,2	20,2	12,5
İşsiz kalma kaygısı	Sayı (n)	21	10	31	
	Yüzde (%)	10,8	9,2	10,2	
<b>Toplam</b>	<b>Sayı (n)</b>	<b>194</b>	<b>109</b>	<b>303</b>	
	<b>Yüzde (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Kız öğrencilerin %33,5'i uzmanlık sınavını kazanamama kaygısı duyarken, erkek öğrencilerin %27,5'i ise herhangi bir kaygı taşımadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin gelecek kaygılarının cinsiyete göre farklılığının durumu ve anlamlılığı ki kare testi ile analiz edilmiş olup  $p<0,05$  bulunmuştur. Böylelikle öğrencilerin yaşadıkları kaygı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Araştırmaya katılan tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin gelecek kaygılarının buldukları sınıfa göre incelenmesi Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28: Gelecek kaygılarının eğitim yılına göre dağılımı

		Eğitim Yılı						Toplam	
		1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf		
<b>Mesleki yaşamınıza ilişkin gelecek kaygısı taşıyor musunuz</b>	Taşımıyorum.	Sayı (n)	1	7	6	6	13	2	35
		Yüzde (%)	3,6	17,5	16,7	8,1	10,9	33,3	11,6
	Uzmanlık sınavını kazanamama kaygısı	Sayı (n)	10	5	8	23	39	1	86
		Yüzde (%)	35,7	12,5	22,2	31,1	32,8	16,7	28,4
	Hastayla baş başa kalma kaygısı	Sayı (n)	0	2	2	5	5	0	14
		Yüzde (%)	0,0	5,0	5,6	6,8	4,2	0,0	4,6
	Hastalara kasıtsız zarar verme kaygısı	Sayı (n)	4	9	14	15	24	1	67
		Yüzde (%)	14,3	22,5	38,9	20,3	20,2	16,7	22,1
	Hastalara yanlış tanı koyma kaygısı	Sayı (n)	3	2	0	4	10	0	19
		Yüzde (%)	10,7	5,0	0,0	5,4	8,4	0,0	6,3
	Acil hastayla baş etme kaygısı	Sayı (n)	1	0	2	2	8	0	13
		Yüzde (%)	3,6	0,0	5,6	2,7	6,7	0,0	4,3
	Yeterli maddi kazanç elde edememe kaygısı	Sayı (n)	4	5	3	12	12	2	38
		Yüzde (%)	14,3	12,5	8,3	16,2	10,1	33,3	12,5
	İşsiz kalma kaygısı	Sayı (n)	5	10	1	7	8	0	31
		Yüzde (%)	17,9	25,0	2,8	9,5	6,7	0,0	10,2
<b>Toplam</b>	<b>Sayı (n)</b>	<b>28</b>	<b>40</b>	<b>36</b>	<b>74</b>	<b>119</b>	<b>6</b>	<b>303</b>	
	<b>Yüzde (%)</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Öğrencilerin işsiz kalma kaygısı 1.sınıf ve 2.sınıfta diğer sınıflara göre belirgin şekilde yüksek bulunmuştur. 1.sınıf, 4.sınıf ve 5.sınıf öğrencileri en çok uzmanlık sınavını kazanamama kaygısı duyarken 2.sınıf öğrencileri işsiz kalma kaygısı, 3.sınıf öğrencileri ise hastalara kasıtsız zarar verme kaygısı duymaktadır. Öğrencilerin duydukları kaygıların buldukları sınıfa göre farklılığının durumu ve anlamlılığı ki kare testi ile analiz edilmiş olup  $p < 0,05$  bulunmuştur. Buna göre tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin gelecek kaygıları ile buldukları sınıf arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

### 5.1. Öğrencilerin Cinsiyetlerinin Karşılaştırılması

Küçükeşmen ve Kırzıoğlu [50], Lafta ve diğ. [152], Lefevre ve diğ. [153] ve Dhima ve diğ. [154] ülkemizde ve dünyadaki tıp ve diş hekimliği fakültelerinde yaptıkları araştırmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu saptamışlardır. Buna karşın Vehid ve diğ. [155] tarafından 1998 yılında ve Edirne ve diğ. [156] tarafından 2008 yılında yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla olduğu belirtilmiştir. Tıp ve diş hekimliği öğrencileri arasında kız öğrencilerin fazla olduğunu ifade eden çalışmalar olduğu gibi erkek öğrencilerin fazla olduğunu ifade eden çalışmalar da vardır. Fakat çalışmaların çoğunda kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla olduğu görülmüştür. Bizim çalışmamızda da kız öğrencilerin erkeklere oranla belirgin bir şekilde daha fazla olduğu görülmüştür. Böylelikle yaptığımız çalışmada elde ettiğimiz veriler ile bu alanda yapılmış diğer çalışmalar benzerlik göstermektedir. Bu verilere dayanarak çalışmalar yıllara göre incelendiğinde eski yıllara ait çalışmalarda kızların daha az sayıda olduğu, buna karşın güncel çalışmalarda kız öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak kız öğrencilerin gün geçtikçe sağlık alanına ilgisinin daha da arttığı söylenebilir.

### 5.2. Öğrencilerin Mezun Oldukları Liselerin Değerlendirilmesi

Köşker ve Kaya [54] ve Alper ve Özdemir [157] tıp ve diş hekimliği öğrencilerinde yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun anadolu lisesi ve fen liselerinden mezun olduklarını belirtmiştir. Bizim çalışmamızda ise %51,8'i anadolu lisesinden ve %35'i fen lisesinden diğerleri ise özel lise, açık öğretim lisesi gibi liselerden mezun oldukları saptanmıştır. Ülkemizde hekimlik mesleğini yapmak isteyen öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarında yüksek puanlar alması gerekmektedir. Anadolu liseleri ve fen liseleri de ortaokulu tamamlamış öğrencilerin liselere yerleşmek için girdiği sınavlardan yüksek puanlar alması, eğitim süreçlerinin diğer liselere göre daha zorlu ve yoğun olması bu liselerden mezun olan öğrencilerin üniversiteye giriş sınavında diğer liselere göre başarılı olmaları sonucunu doğurmaktadır. Bu nedenle yüksek puanla öğrenci alan tıp ve diş hekimliği fakültelerini kazanan öğrencilerin ağırlıklı olarak anadolu ve fen liselerinden mezun olmaları beklenen bir sonuçtur.

### 5.3. Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Eğitim Düzeylerinin İncelenmesi

Sadıkoglu ve diğ. [158] 2001 yılında yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin annelerinin büyük kısmının ilkokul ve lise seviyesinde eğitim aldığını belirtirken; babalarının büyük çoğunluğunun ise lise ve üniversite seviyesinde eğitim aldığını saptamıştır. Cansever ve diğ. [159], 2014 yılında yaptıkları çalışmada da öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerinin 2001 yılında yapılan çalışmaya benzer olduğunu belirtmiştir. Fakat özellikle üniversite mezunu olan ebeveyn oranında belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Bizim yaptığımız çalışmada ise öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeylerini değerlendirdiğimizde %26,1'i ilkokul, %8,6'sı ortaokul, %30,4'ü lise, %30,7'si üniversite ve %4'ü yüksek lisans eğitimi almışlardır. Babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde ise %11,2'i ilkokul, %11,9'u ortaokul, %27,4'ü lise, %37,6'sı üniversite ve %11,2', yüksek lisans eğitimi aldıkları görülmüştür. Yapılan diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri yıllar geçtikçe daha iyiye gittiği görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerinin annelerine göre biraz daha iyi durumda oldukları görülmüştür.

#### 5.4. Ailede Hekim Bulunması ve Etkisinin İncelenmesi

Cansever ve diğ. [159] ve Millan ve diğ. [160], yaptıkları çalışmalarda ailesinde hekim bulunan öğrencilerin bulunmayanlara göre belirgin bir şekilde daha az olduğunu belirtip bu oranın yaklaşık ¼ olduğunu saptamışlardır. Buna karşın Bailey ve diğ. [161] yaptıkları çalışmada ise ailesinde hekim bulunan öğrencilerin bulunmayanlara göre belirgin bir şekilde daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Köşker ve Kaya [54], Vehid ve diğ. [155], Açık ve diğ. [162] ve Odunsaya ve diğ. [163] yaptıkları çalışmalarda ise tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin ailesinde hekim veya sağlık çalışanın olmasının mesleği ve fakülteyi seçmelerinde önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Bizim çalışmamızda ise öğrencilerin %46,9'u ailesinde hekim bulunduğunu ifade ederken %53,1'i ailesinde hekim bulunmadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin fakülteyi seçme sebebi değerlendirildiğinde %58,7'si kendi isteği ve idealleri olarak belirtirken %18,2'si ailesinin yönlendirdiğini ifade etmiştir. Bu veriler sonucunda anne ve babaların öğrencilerin tercih aşamasında etkilerinin olduğunu göstermekle beraber ailede hekim bulunup bulunmaması da öğrencilerin tercihlerini etkileyen bir unsur olarak görünmektedir. Her ne kadar öğrenciler kendi istekleriyle tıp ve diş hekimliği fakültesini tercih etseler de aileler onların tercihinde etkili bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle anne ve babaların eğitim düzeyleri ve buldukları meslekler gençlerin kariyer planlamasını etkilediği düşünülebilir.

#### 5.5. Öğrencilerin Meslek Seçimindeki Motivasyonlarının İncelenmesi

Hyppola ve diğ. [164], 1998 yılında Finlandiya'da yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin meslek seçimine etkili olan faktörler içinde saygın bir meslek olması, insanlarla ilgilenme ve iyi kazanç sağlayan meslek olması gibi etkenlerin büyük rol oynadığı belirtilmiştir.

Khami ve diğ. [165], İran'da diş hekimliği öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin meslek seçimlerindeki motivasyonların en çok mesleğe duydukları ilgi ve mesleğin getirdiği yüksek sosyal statü olduğunu bildirmiştir.

Karibe ve diğ. [166], yaptıkları çalışmada Birleşik Krallık ve İsrail'deki öğrencilerin meslek seçimindeki birincil motivasyonlarının statü, maddi gelir ve iş güvenliği olduğunu ifade etmişlerdir.

Bernabe ve diğ. [167], Peru'da yaptıkları çalışmada öğrencilerin meslek seçimindeki motivasyonlarında kendi kendinin patronu olmanın diğer tüm hususlarda daha ağır bastığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Marino ve diğ. [168], Avustralya'da yaptıkları bir çalışmada ise öğrenciler için en baskın motivasyonların başkalarına hizmet etmek, bağımsız olmak, mali güvence elde etmek olduğunu bildirmiştir.

Yan ve diğ. [169], Çin'de yaptıkları araştırmada öğrencilerin seçimlerinin temel olarak finansal nedenler ve prestijden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Al-Bitar ve diğ. [170] Arap öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada prestij ve insanlara yardım etme isteğinin önemli motive edici faktörler olduğunu bildirmiştir.

Crossley ve Mubarik [171] tıp ve diş hekimliği öğrencilerinde yaptığı bir çalışmada, hekimliğin meslek olarak seçilmesindeki motivasyonların büyük bir bölümünü başkalarına yardım etme isteği, yüksek maddi kazanç elde etmek ve hekimliğe duyulan ilginin oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

Clack ve Head [172] yaptıkları çalışmada yine benzer bir şekilde insanlara yardım etme isteğinin meslek seçiminde önemli bir motivasyon olduğu bildirilmiştir.

Nikolovska ve diğ. [173] yaptıkları çalışmada hekimliği meslek olarak seçmenin nedenlerini sorguladıklarında en sık nedenin mesleğin olumlu imajı olduğu, ikinci nedenin ise gelir beklentisi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Aditya [174] yaptığı bir çalışmada meslek olarak hekimliği seçme nedenlerinin analizinde en önemli unsurların aile tavsiyesi, yüksek statüye sahip prestijli bir meslek olması, sağlık alanına ilgi, insanlara yardım etme isteği olduğunu saptamıştır.

Yarış ve diğ. [175] tıp fakültesinde yaptıkları bir çalışmada meslek seçimindeki motivasyonlarında mesleğe duyulan ilgi, insanlara yardım etme isteği, mesleğin saygı ve maddi getirisi etkili olduğu belirtilmiştir.

Alper ve Özdemir [157] yaptıkları çalışmada öğrencilerin mesleği tercih etme nedenleri arasında ilk sırayı insanları sevmek ve yardım etmek isteği alırken, ikinci sırada mesleğin geleceği garanti bir meslek olarak görülmesi yer almıştır.

Ülkemizde ve dünyada öğrencilerin hekimliği meslek olarak tercih etmesinde birçok unsurun etkili olduğu görülmüştür. Bizim çalışmamızda ise öğrencilerin hekimlik mesleğini tercih etmesindeki motivasyonu ve nedenleri incelendiğinde benzer bir şekilde büyük çoğunluğunu saygın bir meslek olması, insanlara faydalı olmak ve iş garantisinin olması gibi etkenlerin oluşturduğu görülmüştür. Böylelikle öğrencilik döneminde başlayıp, yaşam boyu devam eden bir eğitimin varlığı ve büyük bir özveri gerektiren hekimlik mesleğini, öğrencilerin insanlara yardım etmek amaçlı seçmeleri, mesleğin zorluklarına karşı motivasyon sağlamalarının en büyük nedeni olabilir. Hem bizim yaptığımız hem de yapılan diğer araştırmalarda öğrencilerin hekimlik mesleği ile ilgili düşünceleri göz önüne alındığında mesleğin manevi yönünün daha ön planda ve önemli olarak algılandığı görülmektedir.

## **5.6. Öğrencilerin Stres Seviyelerinin İncelenmesi**

Shamsuddin ve diğ. [176], Rivzi ve diğ. [177] ve Dyrbye ve diğ. [178] yaptıkları çalışmalarda tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin yaşadıkları stresi irdelleyip kız öğrencilerin stres düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bizim çalışmamızda da yapılan çalışmalara benzer şekilde kız öğrencilerinin eğitimlerinde karşılaştıkları stresin, erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda yapılan analizlerde bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Tunç ve Yapıcı [92], yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin %32,3'ü yurttan, %22,9' u ise arkadaşları ile evde yaşadıklarını belirtmiştir. Aynı zamanda çalışmada yer alan öğrencilerin yaşama ortamlarının eğitimlerindeki stresle ilişkisini incelediklerinde ise arkadaşlarıyla yaşayanların yaşadıkları stresin evde tek başına, ailesiyle veya yurttan yaşayanlara göre daha az olduğunu ifade etmişlerdir. Bizim çalışmamızda ise öğrencilerin yaşama ortamları incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin %63'ü ailesiyle evde kalırken bunu %20,5 ile arkadaşlarıyla evde kalanlar takip etmiştir. Yaptığımız çalışmada yurttan kalanların sayısı diğer çalışmalara göre belirgin şekilde düşük olduğu görülmüştür. Bunun sebebi günümüzde yaşanan pandemi süreciyle ilgili olduğu düşünülebilir. Yaşama ortamlarının stresle ilişkisini incelediğimizde ise ailesiyle ve arkadaşlarıyla yaşayanların yaşadıkları stresin yurttan ve evde tek başına yaşayanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak evde tek başına yaşayanların eğitimlerinde karşılaştıkları zorlukların yanında evde karşılaşılan sorunlarla ve yemek, temizlik, bulaşık gibi durumlarla da tek başına mücadele etmek zorunda olmaları stres kaynağı oluşturabilir. Yurttan yaşayanların yaşadıkları stresin fazla olması ise yurtların belirli kurallarının olması, bir odada çok kişiyle kalmak gibi durumlar sebebiyle olabilir.

Aboalshamat ve diğ. [179] tıp ve diş hekimliği öğrencilerinde yaptıkları çalışmada eğitim yıllarının stresle ilişkisini incelemişlerdir ve son sınıf öğrencilerinin yaşadığı stresin diğer sınıflara göre daha düşük olduğunu bildirmişlerdir. Henzi ve diğ. [180] yaptıkları çalışmada ise diş hekimliği 1.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerinin stres durumunu karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre 4.sınıf öğrencilerinin 1.sınıf öğrencilerine göre stres seviyeleri daha yüksek bulunmuştur. Bizim çalışmamızda ise en düşük stres seviyeleri 1.sınıf öğrencilerinde görülürken diğer sınıflarda birbirine yakın seviyelerde yüksek stres belirtilmiştir. Fakat bu farklılık yapılan analizlerde anlamlı bulunmayıp 1.sınıf öğrencilerinin henüz eğitimlerinde yeterince zorlukla karşılaşmadıkları için streslerinin daha az olduğu düşünülebilir.

### **5.7. Öğrencilerin Eğitimlerindeki Motivasyonlarının İncelenmesi**

Vallerand ve Bisonnette [181], yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin içsel motivasyonlarının dışsal motivasyonlarına göre daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Erkeklerin ise dışsal motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Hulsman ve diğ. [182] ise yaptıkları çalışmada öğrencilerin motivasyon gücünün cinsiyete göre değişkenlik göstermediğini bildirmiştir.

Sarkis ve diğ. [183], yaptıkları çalışmada içsel motivasyonun tüm akademik yıllarda baskın olduğunu göstermiştir. Ancak en yüksek seviyesinin ikinci yılda, en düşük seviyesinin ise beşinci yılda olduğunu bildirmiştir. Ayrıca motivasyonun cinsiyetlere göre değişimi ise anlamlı bulunmamıştır. Kusrkar ve diğ. [184], tıp öğrencilerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin sahip oldukları motivasyon gücünün yaşla birlikte arttığını bildirmişlerdir. Silva ve diğ. [185], tıp fakültesinde yaptıkları çalışmada ise eğitim döneminin ilk yıllarında içsel motivasyonu yüksek bulurken son yıllarda dışsal motivasyonu fazla bulmuşlardır.

Karadağ ve diğ. [186] tarafından yapılan çalışmada da tıp öğrencilerinin birincil olarak öğrenme motivasyonuna, ikincil olarak da içsel motivasyona sahip oldukları belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin motivasyonlarının eğitim yıllarına göre farklılığı da inceleniş olup birinci sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Yine aynı çalışmada öğrencilerin içsel motivasyonlarının fakülteyi kendi isteğiyle seçenlerde anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Bizim çalışmamızda ise öğrencilerin birincil motivasyonları öğrenme motivasyonu olarak bulunmuştur. Fakat ikincil olarak öğrencilerin dışsal motive oldukları görülmüştür. Öğrencilerin eğitim yıllarına göre motivasyonlarında bir farklılık saptanmayıp fakülteyi isteyerek seçenlerin içsel motivasyonları anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Böylelikle tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeyi benimsemesi için yapılması gereken öğrenme motivasyonunun sağlanması çalışmamızda gerçekleşmiş görülmektedir. Öğrenciler herhangi bir ödül elde etmek veya kendilerini tatmin etmek için değil mesleği en iyi şekilde öğrenmek için çaba gösterdikleri düşünülebilir. Buldukları fakülteyi isteyerek seçenlerin içsel motivasyonlarının anlamlı bir şekilde yüksek çıkması ise öğrencilerin tercih aşamasındaki ideallerinin ve isteklerinin karşılanmasının sonucunda bir tatmin olma duygusu oluştuğu düşünülebilir.

### **5.8. Öğrencilerin Uzmanlık Hakkında Düşüncelerinin İncelenmesi**

Bakır [187] Ankara'da yaptığı bir çalışmada öğrencilerin %92,8'inin uzmanlık yapmak istediğini belirtirken yalnızca %1,5'inin uzmanlık yapmayı düşünmediğini belirtmiştir. Aynı çalışmada uzmanlık yapmak istemelerinin nedenleri araştırıldığında ise daha iyi hizmet verebilmek, daha fazla bilimle uğraşabilmek ve daha çok maddi kazanç elde etmek ağırlık kazanmıştır.

Taşsöker ve Çelik [188] yaptıkları çalışmada öğrencilerin %5,9'unun uzmanlık yapmayı düşünmediğini, geri kalanın ise uzmanlık yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğrenciler uzmanlığın statü açısından ve daha çok kazanç elde edebilmek için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir.

Kaygusuz ve Erensoy [189] yaptıkları çalışmada öğrencilerin yalnızca %5,6'sının uzmanlık düşünmediğini saptamışlardır. Aynı çalışmada uzmanlığın gerekliliği hakkında öğrencilerin düşünceleri incelendiğinde ise ilk sırada mesleki tatmin açısından gerekli olduğu düşüncesi yer almıştır. Bunu ise uzmanlığın statü ve akademik kariyer için gerekli olduğu düşüncesi takip etmiştir.

Gasiorowski ve diğ. [190] yaptıkları çalışmada uzmanlığın daha kolay iş bulmak için, kariyer yapmak için, statü ve prestij kazanmak için, yüksek kazanç elde etmek için yapıldığını ifade etmişlerdir.

Aggarwal ve diğ. [191] yaptıkları çalışmada öğrencilerin %79,1'i uzman olmak istediğini belirtirken uzmanlığın gerekliliği hakkında düşünceleri ise en çok mesleki statü kazandırması sonra yüksek gelir beklentisi olduğunu belirtmişlerdir.

Ergin ve diğ. [192] tarafından yapılan çalışmada ise uzmanlık yapmak istemenin sebebi değerlendirildiğinde ilk sırayı mesleki tatmin ikinci sırayı maddi olanakların daha iyi olması yer almaktadır.

Dörtüol [193] yaptığı çalışmada da uzmanlık yapmayı etkileyen en önemli unsurun mesleki tatmin olduğunu belirtirken bunu kariyer yapma ve daha çok kazanç elde edebilme takip etmektedir.

Bizim çalışmamız da yapılmış olan çalışmalara benzerlik gösterip ankete katılan öğrencilerin yalnızca %3,6'sı uzmanlık istemediğini belirtmişlerdir. Çalışmamıza katılan öğrencilerin uzman olmanın gerekliliği hakkında düşünceleri incelendiğinde ise ilk sırayı %45,2 ile mesleki tatmin açısından gerekli olduğunu düşünürken ikinci sırayı %25,1 ile kariyer yapma açısından, üçüncü olarak da %14,9 ile daha çok kazanç elde edebilmek için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin uzmanlık istemesinin bu kadar yüksek olması iki açıdan irdelenebilir. Bunlardan birincisi öğrencilerin hedeflerinin yüksek olması ikincisi ise öğrencilerin kendisini yetersiz hissetmesi olarak düşünülebilir. Öğrencilerin uzmanlığı düşünmesindeki en önemli etkenin mesleki tatmin sağlaması için olması mesleğin geleceği için önemli bir nitelik olarak düşünülebilir.

## **5.9. Öğrencilerin Gelecek Kaygılarının İncelenmesi**

Kaygusuz ve Erensoy [189], Mayda ve diğ. [194], Yalçınoğlu ve diğ. [195], Yeniçeri ve diğ. [196] ve Canbaz ve diğ. [197], yaptıkları çalışmalarda tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin gelecek kaygılarını incelemiş olup uzmanlık sınavını kazanamama, acil hastayla baş etme, hastalara yanlış tanı koyma ve yeterli maddi kazanç elde edememe kaygılarının ön plana çıktığı bulgularına ulaşmışlardır. Bizim yaptığımız çalışmada ise tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin mesleki gelecek kaygıları incelendiğinde diğer çalışmalara benzer şekilde %28,4 ile uzmanlık sınavını kazanamama kaygısı, %22,1 ile hastalara kasıtsız zarar verme kaygısı taşırken yeterli maddi kazanç elde edememe ve işsiz kalma kaygıları bunları takip etmektedir. Yapılan çalışmalarda görüldüğü gibi uzmanlık sınavı öğrenciler için çok büyük bir önem taşımaktadır. Bunun yanında hastalara kasıtsız zarar verme, yanlış tanı koyma, yanlış tedavi verme, acil hastaya yaklaşımda yetersizlik gibi düşünceler ise gerek öğrenciler gerekse eğitimciler tarafından eğitim döneminde farkına varılıp giderilmesi için eğitim programında değişikliğe gidilmesinin ve yeterliliğin sağlanmasının önemli olduğu görülmektedir.

## 5.10. Öğrencilerin Eğitim Sonrası Beklentilerinin İncelenmesi

Aggarwal ve diğ. [191], Alper ve Özdemir [157] ve Cansever ve diğ. [159] yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin eğitim sonrası beklentilerini incelemişlerdir. Bunun sonucunda ise öğrencilerin büyük bir kısmının hemen uzmanlık sınavını kazanarak uzman olmayı istediğini ve buna ek olarak sırayla iyi bir hekim olmak, iyi bir araştırmacı olmak ve hemen para kazanabilmek gibi beklentilerin önem kazandığını belirtmişlerdir. Bizim çalışmamızda ise tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin eğitim sonrası beklentilerini ifade edilmesi istendiğinde %41,6'sı uzmanlık sınavını kazanarak uzman olmak, %44,6'sı ise iyi bir hekim olmak istediğini belirtmiştir. Bu beklentiler diğerlerine göre belirgin bir şekilde fazla iken iyi bir araştırmacı olmak ve hemen para kazanabilmek düşük bulunmuştur. Bu sonuçlar diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin iyi bir hekim olma isteği verilen eğitimin nitelikli olduğunu ve öğrencilerde mesleğe karşı duyulan sevgiyi gösterebilir. Bu durumun uzmanlıkla desteklenmesi de öğrencilerin hedeflerinin toplumun gelecekteki sağlık seviyesinin yukarıya doğru çıkmasını sağlayabileceğini düşündürülebilir.

## 5.11. Sonuçlar

Tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin motivasyonları, üniversite hayatına başlamadan önce başlayıp eğitimleri boyunca devam eden ve gelecek planlarını yaparken önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenciler, ders çalışırken, öğrenmeye çabalarırken, hekimlik mesleğini kariyer olarak seçerken, akademik performans sergilerken, uzmanlığa karar verirken ve eğitimin devamında motivasyonun çok büyük bir etkisi vardır.

Öğrenciler tıp ve diş hekimliğini seçerken çok çeşitli unsurlarla motive olduklarını gösterilmiştir. Erkekler mesleğin saygınlığının etkisinin önemini daha çok vurgularken, kız öğrenciler ise insanlara faydalı olmanın daha yüksek etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin eğitim dönemindeki motivasyonu ise iç ve dış faktörlerin karmaşık bir etkisi altındadır. Çalışmanın sonuçları olarak tıp ve diş hekimliği öğrencilerinin en çok öğrenmeye motive oldukları görülmüştür. Bunu gerçekleştirirken de dışsal motivasyon faktörlerini içsel motivasyon faktörlerine kıyasla daha çok kullandıkları görülmüştür.

Öğrencilerin hem meslek seçimindeki hem de eğitimlerindeki motivasyonları onları gelecek için farklı hedefler koymaya iter. Her öğrencinin iyi bir hekim olarak yetişmesini sağlamanın yanında, onların hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için motivasyonlarına ilişkin anlayışlar hakkında bilgi sahibi olunması ve değerlendirilmesi önemli olabilir.

Çevresel, sosyal ve politik faktörler öğrencilerin gelecek hakkında kurdukları hayallerinde ve beklentilerinde büyük rol oynar. Bunların dışında sosyoekonomik durum, arkadaş çevresi ve diğer pek çok unsur da öğrencilerin gelecek düşüncelerini etkilemektedir.

Öğrencilerin gelecekleri hakkında kurdukları hayalleri ve beklentilerinin olduğunu fakat bunların yanında bazı konularda da tedirgin olup kaygı duydukları görülmüştür. Eğitim sürecinde olumsuz faktörlerin oluşturduğu kaygı içeren düşüncelerin en aza indirilmesi ve motivasyonlarının artırılarak, hevesle hayallerinin peşinden koşmasını sağlamak konusunda aile ve eğitimcilerin iş birliği içerisinde sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir. Bunun sağlanmasında kişisel bilgi, eğitim ve dürtülerin de büyük rolü vardır.

## KAYNAKLAR

1. ÖZDEMİR, S.T., 2003, Tıp Eğitimi ve Yetişkin Öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.
2. ERDOĞAN, İ., 2017, Gelenekten Geleceğe Eğitim Bilimi Kuram ve Uygulama, Sümer Kitapevi Yayınları, İstanbul, 9786056516641
3. AKALTAN, F., 2019, Diş Hekimliği Eğitiminde Güncelleme: Eğitim ve Öğrenim Yöntemleri. *Selcuk Dental Journal*, 6(5), 1-20.
4. YIP, H.K., SMALES, R.J., NEWSOME, P.R., CHU, F.C., CHOW, T.W., 2001, Competency-based education in a clinical course in conservative dentistry. *British Dental Journal*, 191(9), 517-522.
5. PLASSCHAERT, A.J., MANOGUE, M., LINDH, C., MCLOUGHLIN, J., MURTOMAA, H., NATTESTAD, A., SANZ, M., 2007, Curriculum content, structure and ECTS for European dental schools. Part II: methods of learning and teaching, assessment procedures and performance criteria. *Eur J Dent Educ*, 11(3), 125-136.
6. AKALTAN, K.F., 2019, Diş Hekimliği Eğitiminde Beceri ve Yeterliğin Değerlendirilmesi I: Kontrol Listeleri ve Ölçekler. *Selcuk Dental Journal*, 6(5), 52-71.
7. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 03.03.2021.
8. YIP, H.K., SMALES, R.J., 2000, Review of competency-based education in dentistry. *Br Dent J*, 189(6), 324-326.
9. SÖYLEMEZOĞLU, F., SÖKMENSÜER, C., SUNGUR, A., 2009, Yeterliğe Dayalı Patoloji Uzmanlık Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Deneyimi. *Türk Patoloji Dergisi*, 25(2), 35-40.
10. HARRIS, P., SNELL, L., TALBOT, M., HARDEN, R.M., 2010, Competency-based medical education: implications for undergraduate programs. *Medical teacher*, 32(8), 646-650.
11. DEMİRBAŞ, M., YAĞBASAN, R., 2005, Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
12. ŞAHİN, İ., 2005, Humanizm ve Eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 3(11), 47-55.
13. LYON, L., ITAYA, L.E., HOOVER, T., BOOTH, M.T., NADERSHAHI, N., 2017, Humanism in Dental Education: A Comparison of Theory, Intention, and Stakeholder Perceptions at a North American Dental School. *Journal of dental education*, 81(8), 929-936
14. GAGE, N., BERLINER, D., 1991, Educational Psychology (5th ed.) Boston: Houghton, Mifflin
15. STEWART, W., 2003, Foundations of Education (Educ 2112, lesson notes). Oklahoma Panhandle State University
16. DEVECİ, H., 2002, Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. Yayınlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

17. CANTÜRK-GÜNHAN, B., BAŞER, N., 2009, Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.
18. KAPTAN, F., KORKMAZ, H., 2001, Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 185-192.
19. CHIN, C., CHIA, L. G., 2004, Problem-based learning Using students' questions to drive knowledge construction. *Science Education*, 88(5), 707-727.
20. IMANIEH, M.H., DEGHANI, S.M., SOBHANI, A.R., HAGHIGHAT, M., 2014, Evaluation of problem-based learning in medical students' education. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2(1), 1-5.
21. NORMAN, G.R., SCHMIDT, H.G., 1992, The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence. *Academic medicine : journal of the Association of American Medical Colleges*, 67(9), 557-565.
22. YÖRÜK, B., TÜRKER, İ., ÖZEN, E., ÖZBOZDOĞANLI, D., MÜEZZİNOĞLU, M., FINDIK, D., BİLECEN, A., DİKER COŞKUN, Y., 2017, Dış Hekimliği Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kullanılmasına İlişkin Bir Durum Çalışması. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(8), 54-68.
23. CAMP, G., 1996, Problem-based learning: A paradigm shift or a passing fad. *Medical Education Online*, 1(1).
24. DAVIS M.H., HARDEN, R.M., 1999, AMEE Medical Education Guide No. 15: Problem-based learning: a practical guide. *Medical teacher*, 21(2), 130-140.
25. BAŞER, A., VATANSEVER, K., 2018, Probleme Dayalı Öğrenme: Tıp ve Dış Hekimliği Eğitiminde Bir Öğrenme Yaklaşımı. *Smyrna Tıp Dergisi*, 69-74.
26. GÖMLEKSİZ, M.N., 2002, An individual approach in English language teaching: an evaluation of modular teaching environment and modular teaching. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2(2) 420-424.
27. ALKAN, C., 2019, Modüler Programlama ve Türkiye’de Uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 13-22.
28. CENGİZHAN, S., 2013, Modüler Öğretim Tasarımının Farklı Öğrenme Stiline Sahip Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Öğrenme Kalıcılığına Etkisinin Belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 98-116.
29. ÖZKAN, H., 2010, Öğrenme Öğretme Modelleri Açısından Modüler Öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.
30. ŞADIYE, K., TAŞPINAR, M., 1993, Modüler Öğretim Yaklaşımı ve Fırat Üniversitesi’nde Yapılan Çalışmalar. *Eğitim ve Bilim*, 17(90), 24-34.
31. ÜNVER, V, AKBAYRAK, N., 2013, Hemşirelik Eğitiminde Akran Eğitim Modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 214-217.
32. TOPPING, K.J., 1996, The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education* 32(3): 321-345.
33. CIBIR, S., 2020, Çocuklar hayat kurtarıyor: "Akran eğitimi modeli" ile ortaokul öğrencilerine uygulanan temel yaşam desteği programının etkinliğinin

değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak

34. WANDELL, D.L., DUNN, N., 2005, Peer coaching: The next step in staff development. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 36(2), 84–89
35. TÜRKMEÑOĞLU, M., BAŞTUĞ, M., 2017, İlkokulda Akran Öğretimi Aracılığıyla Okuma Güçlüğü'nün Giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66
36. EBREO, A., FEIST-PRICE, S., SIEWE, Y., ZIMMERMAN, R.S., 2002, Effects of peer education on the peer educators in a school-based HIV prevention program: where should peer education research go from here?. *Health education & behavior: the official publication of the Society for Public Health Education*, 29(4), 411–423.
37. KELLY, J.A., 2004, Popular opinion leaders and HIV prevention peer education: resolving discrepant findings, and implications for the development of effective community programmes. *AIDS care*, 16(2), 139–150.
38. BULDUK, S., 2009, Gençlerde Okula-Dayalı Akran Eğitimi Girişimlerinin HIV/AIDS Risk Davranışlarını Azaltma Üzerine Etkisi. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
39. DÜZGÜN, S., 2018, Türkçeye Çevrilmiş VARK Öğrenme Stilleri Envanterinin Doğrulamalı Faktör Analizi Modeli İle Doğrulanması: Öğretmenler Örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(11), 1619-1634.
40. KAZANCI, F., KAZANCI, E.E., MEMDUHOĞLU, H.B., SEVİMLİ, Ş., 2014, Tıp ve Diş Hekimliği Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 24(1), 67-73.
41. AKKOYUNLU, B., AŞKAR, P., 1993, Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
42. BÜYÜKDERE, A.K., 2018, Diş Hekimliği Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin İki Farklı Yöntemle Analizi. *Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 28(3), 371-376.
43. HAGHPARAST, H., GHORBANI, A., ROHLIN, M., 2017, Dental students' perception of their approaches to learning in a PBL programme. *European Journal of Dental Education*, 21(3), 159-165.
44. LEE, J., KIM, R., CHOI, H., 2020, Most surface learning in the third year: Dental student learning approaches and implications for curriculum and assessment. *Journal of Dental Education*, 84(4), 464-472.
45. BAHŞI, İ., ÇETKİN, M., ORHAN, M., KERVANCIOĞLU, P., SAYIN, S., AYAN, H., 2017, Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Dikkat-Motivasyon Düzeyleri, Çalışma Ortam ve Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *European Journal of Therapeutics*, 23(1), 1-7.
46. SAYEK, İ., KILIÇ, B., 1997, Mezuniyet Öncesi Tıp Eğitimi Raporu 1997, Türk Tabipleri Birliği Yayınları. Ankara.
47. POLYCHRONOPOULOU, A., DIVARIS, K., 2005, Perceived Sources of Stress Among Greek Dental Students. *Journal of Dental Education*, 69, 687-692
48. AKKAŞ, E., ERDEM, R., 2017, Hekimlik Meslek Kültürünü Belirleyen Olguların Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(17), 47-57.

49. YILMAZ, N.D., YALÇINKAYA, M., 2018, Tıp Öğrencilerinin Öğrenme İklimi Algılarının; Akademik Özyeterlik, Hekimlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 17(53), 13-23.
50. KÜÇÜKEŞMEN, Ç., KIRZIOĞLU, Z., 2012, SDÜ Diş Hekimliği Fakültesi Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Etkili Olan Faktörlerin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 39(3), 117-128.
51. YANIKKEREM E, ALTINPARMAK S, KARADENİZ G., 2004, Gençlerin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler ve Benlik Kaygıları: Manisa Sağlık Yüksekokulu Örneği. *Hemşirelik Forumu*, 7, 61-62.
52. SARIKAYA T, KHORSHID L., 2009, Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi:Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 393-423.
53. TOKAR, D.M., FISHER, A.R., SUBICH, L.M., 1998, "Personality and Vocational Behavior: A Selective Review of the Literature", 1993-1997. *Journal of Vocational Behavior*, 53,115- 153
54. KÖŞKER, P., KAYA, A.D., 2014, Öğrencilerin Diş Hekimliği Fakültesini Tercih Nedenleri ve Fakülte ile İlgili İzlenimleri. *Ege Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 35(2), 32-36.
55. ÖZTÜRK, D.Ç., DAĞDEVİREN, H.N., 2018, Hekimlik Pratiğinde Etkili İletişimin Yeri. *Euras J Fam Med*, 7(2), 41-46.
56. GÜÇLÜ, N., 2001, Stres Yönetimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 91-109.
57. SINHA, R., 2012, Stress management- a comparative study of selected public & private sector organization in chhattisgarh. *International Journal Of Research In Commerce & Management*, 3(3), 126-130.
58. CÜCELOĞLU, D., 2019, *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 9789751418692.
59. ROBBINS, S.P., JUDGE, T.A., 2013, *Essentials of organizational behavior*, Prentice Hall, USA, 9780132968508.
60. TINAZ, P., 2013, *Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar*, Beta Basım Yayın, İstanbul, 9786053778332
61. ÖZMUTAF, N.M., 2006, Örgütlerde İnsan Kaynakları ve Stres: Ampirik Bir Yaklaşım. *E.Ü. Su Ürünleri Dergisi*, 23(1-2), 75-81
62. AYDIN, İ., 2020, *İş Yaşamında Stres*. Pegem Yayınları, Ankara, 9789756802113
63. BALTAŞ, Z., BALTAŞ, A., 2016, *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Remzi Kitabevi, İstanbul, 9789751401786.
64. BALCI, A., 2006, *Öğretim Elemanlarının İş Stresi. Kuram ve Uygulama*. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 9789755911526.
65. ÜNAL, S., 1999, Okullardaki Stres Kaynakları Verimlilik İlişkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 365-372.

66. ÖMEROĞLU, M., 2015, Anaokulu Öğretmenlerinin Okuldaki Stres Belirtileri, Stres Kaynakları, Bu Stres Kaynakları İle Başa Çıkma Yolları ve Yaşadıkları Örgütsel Stresin Performanslarına Etkisi Nedir?, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
67. AKSOY, A., KUTLUCA, F., 2010, Çalışma Hayatında Stres Kaynakları, Stres Belirtileri ve Stres Sonuçlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 0(49), 457-486.
68. OKUTAN, M., TENGİLİMOĞLU, D., 2002, İş Ortamında Stres ve Stresle Başa Çıkma Yöntemleri: Bir Alan Uygulaması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(3), 15-42.
69. İŞTAR, E., 2012, Stres ve Verimlilik İlişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 0(33), 1-21.
70. PEHLİVAN, İ., 2019, Stresle Başa Çıkmada Bireysel ve Örgütsel Stratejiler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 27(2), 803-815
71. DÖRTER, C., KARADUMAN, I., YAMAN, B.C., 2010, Dişhekimliği Öğrencileri Arasında Dişhekimliği Eğitimi Stresinin Belirlenmesi. *İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 44(2), 63-74.
72. FARES, J., SAADEDDIN, Z., TABOSH, H.A., ARIDI, H., MOUHAYYAR, C.E., KOLEILAT, M.K., CHAAYA, M., ASMAR, K.E., 2016, Extracurricular activities associated with stress and burnout in preclinical medical students. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 6(3), 177-185.
73. STANGVALTAITE-MOUHAT, L., PURIENE, A., CHALAS, R., HYSI, D., KATROVA, L., NACAITE, M., NIKOLOVSKA, J., OANCEA, R., BERLIN, V., 2020, Self-reported psychological problems amongst undergraduate dental students: A pilot study in seven European countries. *European Journal of Dental Education*, 24(2), 341-350.
74. TARIQ, S., TARIQ, S., TARIQ, S., JAWED, S., 2020, Perceived stress, severity and sources of stress among female medical students in a private medical college in Pakistan. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 70(1), 162-167.
75. FREUDENBERGER, H.J., 1974, Staff Burnout. *J Soc Issues*, 30(1), 159-165.
76. FREUDENBERGER, H.J., 1975, The staff burn-out syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 12(1), 73-82.
77. MASLACH, C., JACKSON, S.E., 1981, The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
78. ŞIKLAR, E., TUNALI, D., 2012, Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Eskişehir Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 75-84.
79. OTACIOĞLU, S.G., 2008, Müzik Öğretmenlerinde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
80. GÜNDÜZ, B., 2005, İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166
81. VERİMER, T., 2016, Tıp Doktoru, Diş Hekimi ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Depresyon. *Aydın Sağlık Dergisi*, 2(1), 1-15.

82. YILMAZ, T.D., 2009, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastaneleri'nde tıpta uzmanlık öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve ilişkili etmenler. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
83. HARE, J., PRATT, C.C., ANDREWS, D., 1988, Predictors of burnout in professional and paraprofessional nurses working in hospitals and nursing homes. *International journal of nursing studies*, 25(2), 105–115.
84. ORUÇ, S., 2007, Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin. Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
85. KAÇMAZ, N., 2011, Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. *Journal of Istanbul Faculty of Medicine*, 68(1), 29-32.
86. HARAN, S., HALİSE, D.Ö., ÖLMEZ, Ş., SAYIL, I., 1998, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastaneleri ve Ankara Numune Hastanesinde Çalışan Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik Düzeyleri. *Kriz Dergisi*, 6(1), 75-84.
87. BONI, R.A., PAIVA, C.E., DE OLIVEIRA, M.A., LUCCHETTI, G., FREGNANI, J.H., PAIVA, B.S., 2018, Burnout among medical students during the first years of undergraduate school: Prevalence and associated factors. *PLoS One*, 13(3), e0191746.
88. DYRBYE, L.N., THOMAS, M.R., HUNTINGTON, J.L., LAWSON, K.L., NOVOTNY, P.J., SLOAN, J.A., SHANAFELT, T.D., 2006, Personal Life Events and Medical Student Burnout: A Multicenter Study. *Academic Medicine*, 81(4), 374-384.
89. LUNA, D., URQUIZA-FLORES, D.I., FIGUEROLA-ESCOTO, R.P., CARRENO-MORALES, C., MENESES-GONZALEZ, F., 2020, Academic and sociodemographic predictors of anxiety and psychological well-being in Mexican medical students. A cross-sectional study. *Gaceta Medica de Mexico*, 156(1), 40-46.
90. USKUN, E., ÖZTÜRK, M., AYDIN, Ü., ÜÇTAŞLI, S., 2005, Süleyman Demirel Üniversitesi Dış Hekimliği Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal ve Psikolojik Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Dış Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 32(1), 35-44.
91. YILDIRIM, T.T., KARAMAN, T., 2017, Dış Hekimliği Fakültesi Preklinik Öğrencilerinin Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Dental Sciences*, 23(3), 155-165.
92. TUNÇ, A.Y., YAPICI, G., 2019, Bir Tıp Fakültesindeki Öğrencilerin Depresyon, Anksiyete ve Stres Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 17(2), 153-168.
93. PESEN, A., MAYDA, A.S., 2020, Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Depresyon, Anksiyete, Stres Düzeyleri ve İlişkili Faktörler. *Sakarya Tıp Dergisi*, 10(2), 240-252.
94. ÖNCÜ, B., ŞAHİN, T., ÖZDEMİR, S., ŞAHİN, C., ÇAKIR, K., ÖCAL, E., 2013, Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete ve Stres Düzeyleri ve İlişkili Etmenler. *Kriz Dergisi*, 21(1), 1-10.
95. ANNAGÜR, B., 2010, Sağlık Çalışanlarına Yönelik Şiddet: Risk Faktörleri, Etkileri, Değerlendirilmesi ve Önlenmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(2), 161-173.

96. İLHAN, M. N., ÖZKAN, S., KURTCEBE, Z.Ö., AKSAKAL, F.N., 2009, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesinde Çalışan Araştırma Görevlileri ve İntörn Doktorlarda Şiddete Maruziyet ve Şiddetle İlişkili Etmenler. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 28(3), 15-23.
97. RHOADES, K.A., HEYMAN, R.E., EDDY, J.M., FAT, S.J., HAYDT, N.C., GLAZMAN, J.E., DISPIRITO, Z.F., RASCON, A.N., GUERRERA, C.M., WOLFF, M.S., 2020, Patient aggression toward dental students. *Journal of Dental Education*, 84(5), 586-592.
98. ÇÖĞÜR, H.Ç., 2010, *İnşaat Sektöründe Proje Yönetiminin Kullanabileceği Motivasyon Araçları*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
99. ÖRÜCÜ, E., KANBUR, A., 2008, Örgütsel-Yönetimsel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 85-97.
100. KORKMAZ, S., 2008, Hastanelerde Doktor, Hemşire ve Ebelerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler: Bir Uygulama. *Yüksek Lisans Tezi, T.C. Çığ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin*.
101. WILSON, J.I., 2009, A two factor model of performance approach goals in student motivation for starting medical school. *Issues in Educational Research*. 19(3):271-281.
102. PASTOR, M.A., LOPEZ-ROIG, S., SANCHEZ, S., HART, J., JOHNSTON, M., DIXON, D., 2009, Analysing motivation to do medicine cross-culturally: The international motivation to do medicine scale. *Escritos de Psicologia*, 2(2), 3-9.
103. KUSURKAR, R., CROSET, G., KRUITWAGEN, C., TEN CATE, O., 2011, Validity evidence for the measurement of the strength of motivation for medical school. *Advances in Health Sciences Education: Theory and practice*, 16(2), 183-195.
104. ASLAN, M., DOĞAN, S., 2020, Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
105. KÜÇÜKÖZKAN, Y., 2015, Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
106. YEŞİL, A., 2016, Liderlik ve Motivasyon Teorilerine Yönelik Kavramsal Bir İnceleme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 158-180.
107. ERGİN, A., KARATAŞ, H., 2018, Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
108. KAPLAN, M., 2007, Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İşgören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
109. LUTHANS, F., 2008, *Organizational Behaviour*, McGraw Hill, U.S.A., 9780073530352.
110. ÖNEN, S., KANAYRAN, H., 2016, Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.

111. EREN, E., 2020, *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul, 9786052428177
112. ÖZKALP, E., KESER, A., ACAR, P., VAROĞLU, D., KIREL, A.Ç., 2013, *Organizasyonlarda Davranış*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 9789750615016.
113. ZOR, M.H., 2020, *Okul Yöneticilerinin İş Motivasyon Düzeyleri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
114. YILMAZ, K., 2020, *Öğrencilerin Müzik Dersine İlişkin Motivasyonlarını Artırmaya Yönelik Müzik Öğretmeni Çalışmalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
115. GÜZEL, F., 2010, Turizm Öğrencilerinin Staj Döneminde Edindikleri Motivasyonun Herzberg Teorisine Göre Değerlendirilmesine Yönelik bir Araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(20), 3415-3429
116. ALSHMEMRI, M., SHAHWAN-AKL, L., MAUDE, P., 2017, Herzberg's Two-Factor Theory. *Life Science Journal*, 14(5), 12-16.
117. RUTHANKOON, R., OGUNLANA, S.O., 2003, Testing Herzberg's two-factor theory in the Thai construction industry, *Engineering, Construction and Architectural Management*, 10(5), 333-341.
118. SEVİNÇ, H., 2015, Kamu Çalışanlarının Motivasyonunda Kullanılan Araçlar, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 944-964.
119. AL-ZAWAHREH, A., AL-MADI, F.N., 2012, The Utility of Equity Theory in Enhancing Organizational Effectiveness. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, (46), 158-170.
120. HUSEMAN, R.C., HATFIELD, J.D., MILES, E.W., 1987, A New Perspective on Equity Theory: The Equity Sensitivity Construct. *The Academy Of Management Review*, 2(12), 222-234.
121. ADAMS, J.S., 1963, Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436.
122. BARLING, J., MICHELLE, P., 1993, Interactional, Formal and Distributive Justice in The Workplace: An Exploratory Study. *The Journal of Psychology*, 127(6), 649-656.
123. MCCOLLOUGH, M.A., 2000, The Effect of Perceived Justice and Attributions Regarding Service Failure and Recovery on Post-Recovery Customer Satisfaction and Service Quality Attitudes. *Journal of Hospitality and Tourism Research*, 24(4), 423-447.
124. BOLINO, C.M., TURNLEY, H.W., 2008, Old Faces, New Places: Equity Theory in Cross-Cultural Contexts. *Journal of Organization Behavior*, 29(1), 29-50.
125. DUYMAZ, A.Ş., ÇELİKKALELİ, Ö., 2019, *Bilim Dünyasında Multidisipliner Çalışmalar*. Berikan Yayınevi, Ankara, 9786057634665.
126. TAĞ, M.N., ÇETİNKAYA, B., 2019, Öznel İyi Oluş Hali, Başkasına Güven ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişki: Beklenti Teorisi Çerçevesinde Çok Düzeyli Analiz. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(3), 858-888.

127. ÖZTÜRK, Z., ILIMAN, E., 2015, Sağlık Yönetimi ve İşletmeciliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Bölümü Tercih Nedenleri ile Beklenti ve Motivasyon Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 71-93.
128. CİHANGİROĞLU, N., ŞAHİN, B., 2010, Organizasyonlarda Önemli Bir Fenomen: Psikolojik Sözleşme. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 6(11), 1-16.
129. YILDIRIM, F., 2019, Bürokratik yapının ve işleyişinin çalışanların motivasyonu üzerine etkisi: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi'nde bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
130. RYAN, R.M., DECI, E.L., 2000, Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
131. GERİ, S., 2013, Kırgızistan'daki Üniversite Öğrencilerinin Beden Eğitimi ve Spor Servis Dersine Tutumları ile Akademik Motivasyonlarının İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 31-46.
132. GÖMLEKSİZ, M., SERHATLIOĞLU, B., 2014, Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.
133. DECI, E.L., RYAN, R.M., 2000, The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
134. OKTUĞ, Z., ÖZDEN, M., 2013, Bireycilik/Toplulukçuluk ile Bireysel Yenilikçilik Eğilimi Arasındaki İlişkide İçsel Motivasyonun Biçimlendirici Rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 1-22.
135. KARAGÜVEN, H., 2012, Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe 'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(4), 2599-2620.
136. KARA, A., 2008, İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 59-78.
137. AKBABA, S., 2006, Eğitimde Motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (13), 343-361.
138. VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., BLAIS, M.R., BRIERE, N.M., SENEAL, C., VALLIERES, E.F., 1992, The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
139. DECI, E.L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G. VE RYAN, R.M., 1991, Motivation and education: The selfdetermination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
140. RYAN, R.M., DECI, E.L., 2000, Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
141. GÜDÜL, D.M., 2015, Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon profillerinin psikolojik ihtiyaç doyumu, akademik erteleme ve yaşam doyumu ile ilişkisi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
142. DİLEKME, M., VE ADA, Ş., 2005, Öğrenmede Güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.

143. ALI, Z., TATLAH, A.I., SAEED, M., 2011, Motivation and student's behaviour: A tertiary level study. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(2), 29-32.
144. HARDRE, P.L., CHEN, C.H. HUANG, S.H., CHIANG, C.T, JEN, F.L. WARDEN, L., 2006, Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pasific Journal of Education*, 26(2), 189-207.
145. AFZAL, H., ALI, I., KHAN, M.A., HAMID, K., 2010, A study of university students' motivation and its relationship with their academic performance. *International Journal of Business and Management*, 5(4), 80-88
146. ATAY, D., 2004, İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 99-108.
147. KARATAŞ, H., ERDEN, M., 2012, Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlilik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 983-1003.
148. UYULGAN, M.A., AKKUZU, N., 2014, Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış. Dokuz Eylül Üniversitesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 7-32.
149. YAZICI, H., ALTUN, F., 2013, Üniversite öğrencilerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynakları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *International Journal of Social Science*, 6(6), 1241-1252.
150. YURT, E., BOZER, E.N., 2015, Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 669-685.
151. ACAT, Y., DEMİRAL, İ., 2002, Türkiye'de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 312-329.
152. LAFTA, R., AL-ANI, W., DHIAA, S., CHEREWICK, M., HAGOPIAN, A., BURNHAM, G., 2018, Perceptions, experiences and expectations of Iraqi medical students. *BMC Med Educ*. 18, 53.
153. LEFEVRE, J.H., ROUPRET, M., KERNEIS, S., KARILA, L., 2010, Career choices of medical students: a national survey of 1780 students. *Medical education*, 44(6), 603-612.
154. DHIMA, M., PETROPOULOS, V.C., HAN, R. K., KINNUNEN, T., WRIGHT, R.F., 2012, Dental students' perceptions of dental specialties and factors influencing specialty and career choices. *Journal of dental education*, 76(5), 562-573.
155. VEHİD, S., KÖKSAL, S., ERGİNÖZ, E., YETİŞYİĞİT, T., 2001, Tıp eğitimi seçmede ailede hekim bulunmasının rolü. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 32, 91-96.
156. EDİRNE, T., DEVECİ, A., KOLUSARI, A., CAN, T., 2008, Tıp Fakültesi Dönem 2 Öğrencileri ve Tıp Eğitimi. *Van Tıp Dergisi*, 15(1), 18-22.
157. ALPER, Z., ÖZDEMİR, H., 2004, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesini Tercih Eden Öğrencilerin Kimi Sosyo-Demografik Özellikleri ve Mesleğe Bakış Açıları. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 93-96.
158. SADIKOĞLU, G., ÖZÇAKIR, A., UNCU, Y., ALPER, Z., ÖZDEMİR, H., BİLGEL, N., 2003, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi'ni 2001 yılında tercih eden öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 23(1), 14-17.

159. CANSEVER, Z., AVŞAR, Ü.Z., ACEMOĞLU, H., ÇAYIR, Y., AVŞAR, Ü., 2014, Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Tıp Fakültesini Tercih Nedenleri ve Tıp Eğitiminden Beklentileri. *Konuralp Medical Journal*, 6(1), 17-21.
160. MILLAN, L.R., AZEVEDO, S.R., MARCO, L., MILLAN, M.P.B., ARRUDA P.C.V., 2005, What is Behind A Student's Choice For Becoming A Doctor?. *Clinics*, 60(2), 143-150.
161. BAILEY, N., MANDEVILLE, K.L., RHODES, T., MIPANDO, M., MUULA, A. S., 2012, Postgraduate career intentions of medical students and recent graduates in Malawi: a qualitative interview study. *BMC medical education*, 12(87).
162. AÇIK, Y., OĞUZÖNCÜ, F., POLAT, A., GÜNGÖR, Y., 2002, Fırat Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Tıp Eğitimi ve Mezuniyet Sonrası Hakkındaki Düşünceleri. *Toplum ve Hekim*, 17, 195-201.
163. ODUSANYA, O.O., ALAKIJA, W., AKESODE, F.A., 2000, Socio Demographic Profile and Career Aspirations of Medical Students in a New Medical School. *Nigerian Postgraduate Medicine Journal*, 7(3), 112-115.
164. HYPPOLA, H., KUMPUSALO, E., NEITTAANMAKI, L., MATTILA, K., VIRJO, I., KUJALA, S., LUHTALA, R., HALILA, H., ISOKOSKI, M., 1998, Becoming A Doctor: Was It The Wrong Career Choice?. *Social Science and Medicine*, 47(9), 1383-1387.
165. KHAMI, M.R., MURTOMAA, H., JAFARIAN, M., VEHKALAHTI, M.M., VIRTANEN, J.I., 2008, Study motives and career choices of Iranian dental students. *Med Princ Pract*. 17(3), 221-226.
166. KARIBE, H., SUZUKI, A., SEKIMOTO, T., SRITHAVAJ, M.L., IAMAROON, A., WARITA, S., KAWAKAMI, T., OGATA, K., SHIRASE, T., NAKAHARA, S., 2007, Cross-cultural comparison of the attitudes of dental students in three countries. *Journal of dental education*, 71(11), 1457-1466.
167. BERNABE, E., ICAZA, J.L., DELGADO-ANGULO, E.K., 2006, Factors for choosing dentistry as a career: a study involving male and female first-year students in Peru. *Eur J Dent Educ*, 10(4), 236-241.
168. MARINO, R., AU-YEUNG, W., HABIBI, E., MORGAN, M., 2012, Sociodemographic Profile and Career Decisions of Australian Oral Health Profession Students. *J Dent Educ*, 76(9), 1241-1249.
169. YAN, X., ZHANG, X., JINNO, Y., TACHIBANA, K., GAO, J., KOYANO, K., AI, H., SHEN, Y., 2014, Career choice and future design of dental students in China and Japan. *Int Dent J*, 64(2), 68-75.
170. AL-BITAR, Z.B., SONBOL, H.N., AL-OMARI, I.K., 2008, Reasons for choosing dentistry as a career by Arab dental students. *Eur J Dent Educ*, 12(4), 247-245.
171. CROSSLEY, M.L., MUBARIK, A., 2002, A Comparative Investigation of Dental and Medical Student's Motivation Towards Career Choice. *British Dental Journal*, 193(8), 471-473.
172. CLACK, G.B., & HEAD, J.O., 1998, Why Do Students Want To Do Medicine? *Medical Education*, 32, 219-220.

173. NIKOLOVSKA, J., EATON, K.A., KENIG, N., HYSI, D., PETRICEVIC, N., 2020, Motivation to Follow a Career in Dentistry of Students in Three South-East European Countries. *Acta stomatologica Croatica*, 54(2), 175–185.
174. ADITYA S., 2013, Motivations and future aspirations of dental interns: A cross-sectional study. *SRM J Res Dent Sci* 4(3), 114-118.
175. YARIŞ, F., TOPBAŞ, M., ÇAN, G., ÖZORAN, Y., 2001, Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Tıp Eğitimi Hakkındaki Düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 18(4), 233-241.
176. SHAMSUDDIN, K., FADZIL, F., ISMAIL, W.S., SHAH, S.A., OMAR, K., MUHAMMAD, N.A., JAFFAR, A., ISMAIL, A., MAHADEVAN, R., 2013, Correlates of depression, anxiety and stress among Malaysian university students. *Asian journal of psychiatry*, 6(4), 318–323.
177. RIZVI, F., QURESHI, A., RAJPUT, A.M., AFZAL, M., 2015, Prevalence of Depression, Anxiety and Stress (by DASS Scoring System) among Medical Students in Islamabad, Pakistan. *BJMMR* 8(1), 69-75.
178. DYRBYE, L.N., THOMAS, M.R., SHANAFELT, T.D., 2006, Systematic Review of Depression, Anxiety, and Other Indicators of Psychological Distress Among U.S. and Canadian Medical Students. *Acad Med*, 81(4), 354-373.
179. ABOALSHAMAT, K., JAWHARI, A., ALOTIBI, S., AL-ZAHRANI, K., AL-MOHIMEED, H., ALZAHRANI, M., RASHEDI, H., DENTIST, S.A., 2017, Relationship of self-esteem with depression, anxiety, and stress among dental and medical students in Jeddah, Saudi Arabia. *Journal of International Medicine and Dentistry*, 4(2), 61-68.
180. HENZI, D., DAVIS, E., JASINEVICIUS, R., HENDRICSON, W., 2006, North American dental students' perspectives about their clinical education. *Journal of dental education*, 70(4), 361–377.
181. VALLERAND, R.J., BISONNETTE, R., 1992, Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620.
182. HULSMAN, R.L., VAN DER EINDE, J.S.J., OORT, F.J., MICHELS, R.P.J., CASTEELLEN, G., GRIFFIOEN, F.M.M., 2007, Effectiveness of selection in medical school admissions: evaluations of the outcomes among freshmen. *Medical Education*, 41, 369–377.
183. SARKIS, A. S., HALLIT, S., HAJJ, A., KECHICHIAN, A., KARAM SARKIS, D., SARKIS, A., NASSER AYOUB, E., 2020, Lebanese students' motivation in medical school: does it change throughout the years? A cross-sectional study. *BMC medical education*, 20(1), 94
184. KUSURKAR, R., KRUITWAGEN, C., CATE, O.T., & CROISSET, G., 2010, Effects of age, gender and educational background on strength of motivation for medical school. *Advances in Health Sciences Education*, 15(3), 303-313.
185. SILVA, G., BORGES, A.R., EZEQUIEL, O., LUCCHETTI, A., LUCCHETTI, G., 2018, Comparison of students' motivation at different phases of medical school. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 64(10), 902–908.

186. KARADAĞ, M., TEKE, A., ABUHANOĞLU, H., IŞIK, O., 2014, Gülhane Askeri Tıp Fakültesi Öğrencilerini Hekimlik Mesleğine Motive Eden Faktörler. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 13(2), 115-124.
187. BAKIR, B., 1994, Bir Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Mezuniyet Sonrası Beklentileri, *Toplum ve Hekim*, 9(60), 63-67.
188. TAŞSÖKER, M., ÇELİK, M., 2019, Diş hekimliği öğrencilerinde mezuniyet sonrası kariyer ve uzmanlık motivasyonu. *Selcuk Dental Journal*, 6(4), 108-111.
189. KAYGUSUZ, T.Ö., ERENŞOY, A., 2019, Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Tıp Eğitimi ile İlgili Görüşleri ve Mesleki Beklentileri. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 33(3), 127-135.
190. GAŞIOROWSKI, J., RUDOWICZ, E., SAFRANOW, K., 2015, Motivation towards medical career choice and future career plans of Polish medical students. *Adv Health Sci Educ* 20, 709-725.
191. AGGARWAL, A., MEHTA, S., GUPTA, D., SHEIKH, S., PALLAGATTI, S., SINGH, R., SINGLA, I., 2012, Dental students' motivations and perceptions of dental professional career in India. *Journal of dental education*, 76(11), 1532-1539.
192. ERGİN, A., DİKBAŞ, E., BOZKURT, A., ATÇEKEN, G., GÜRBÜZ, H., YILMAZ, C., ÇÖLBE, S., TAŞCI, U., GÜLDAMLA, L., DEMİRCAN, H., 2011, Tıp Fakültesi Öğrencilerin Mezuniyet Sonrası Kariyer Seçimi ve Etkileyen Faktörler. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 32(32), 8-17.
193. DÖRTYOL B.G., 2017, Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Mezuniyet Sonrası ile İlgili Düşünceleri, Kariyer Seçimleri ve Etkileyen Faktörler. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 16(50), 12-21.
194. MAYDA, A., YILMAZ, M., BOLU, F., DELER, M., DEMİR, H., DOĞRU, M., EKİCİ, E., FIRAT, A., GUKSU, S., 2014, Bir Tıp Fakültesi 4, 5 ve 6. Sınıf Öğrencilerinde Gelecek ile İlgili Kaygı Durumunun Değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(3), 7-13.
195. YALÇINOĞLU, N., KAYI, İ., IŞIK, Ş., AYDIN, T., ZENGİN, Ş., KARABEY, S., 2013, İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Tıp Eğitimi ile İlgili Görüşleri. *Journal of Istanbul Faculty of Medicine*, 75(3), 41-45.
196. YENİÇERİ N., MEVSİM V., ÖZÇAKAR N., ÖZAN S., GÜLDAL D., BAŞAK O., 2007, Tıp Eğitimi Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Meslek Yaşamları ile İlgili Yaşadıkları Anksiyete ile Sürekli Anksiyetelerinin Karşılaştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 21(1), 19-24.
197. CANBAZ, S., SÜNTER, A.T., AKER, S., PEKŞEN, Y., 2007, Tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyi ve etkileyen faktörler, *Genel Tıp Dergisi*, 17(1), 15-19.

## **EKLER**

Ek-1: Tıp ve Diş Hekimliği Öğrencilerine Dağıtılan Anket Formu

## **EK-1**

Sayın Katılımcı,

Bu anket, “Tıp ve Diş Hekimliği Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Yapısı, Eğitim Motivasyonları ve Gelecek Beklentileri”ni araştırmak amacıyla düzenlenmiştir.

Ankette yer alan kişisel bilgileriniz hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır. İhtiyaç halinde iletişime geçebilmek adına istenmiştir.

Ankete içtenlikle vereceğiniz cevaplar, katılımınız ve değerli zamanınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Burak CÖRÜT**

**“Tıp ve Diş Hekimliği Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Yapısı, Eğitim Motivasyonları ve Gelecek Beklentileri”ni Belirlemeye Yönelik Anket Formu**

**Lütfen tercihlerinizi ilgili seçeneğin yanındaki parantezli bölüme çarpı (x) işareti koyarak belirtiniz.**

### **1. Cinsiyetiniz?**

( ) Kadın

( ) Erkek

### **2.Yaşınız?**

.....

### **3. Medeni durumunuz?**

( ) Evli

( ) Bekar

### **4. İkamet ettiğiniz ilçe?**

.....

### **5. Kaldığınız ev?**

( ) Kendinize ait

( ) Kira

( ) Lojman

( ) Diğer:.....

### **6. Yaşama ortamınız?**

( ) Aileyle

( ) Yurtta

( ) Arkadaşlar ile evde

( ) Tek başına evde

( ) Diğer:.....

**7. Mezun olduğunuz lise?**

- Fen Lisesi  
 Anadolu Lisesi  
 Anadolu İmam Hatip Lisesi  
 Açık Öğretim Lisesi  
 Özel Lise  
 Diğer:.....

**8. Hangi eğitimi almaktasınız?**

- Tıp  
 Diş Hekimliği

**9. Eğitim yılınız?**

- 1.sınıf  
 2.sınıf  
 3.sınıf  
 4.sınıf  
 5.sınıf  
 6.sınıf

**10. Aylık ortalama geliriniz? (kendinize ait harçlık, burs, maaş vb.)**

- ≤500  
 500-1000  
 1000-2000  
 ≥2000

**11. Annenizin eğitim düzeyi?**

- İlkokul  
 Ortaokul  
 Lise  
 Üniversite  
 Yüksek Lisans  
 Diğer:.....

**12. Babanızın eğitim düzeyi?**

- İlkokul  
 Ortaokul  
 Lise  
 Üniversite  
 Yüksek Lisans  
 Diğer:.....

**13. Aile veya yakın çevrenizde hekim var mı?**

- Var  
 Yok

**14. Fakülteyi seçme sebebiniz?**

- Aile veya çevremdeki meslek sahibinden etkilendim.  
 Benim idealimdi.  
 Puanım buna yetti.  
 Tesadüfen.  
 Diğer:.....

**15. Meslek seçiminizdeki motivasyonunuz?**

- Saygın bir meslek olması  
 Çok para kazanılacağını düşünmek  
 İş garantisinin olması  
 Kendi kendinin patronu olabilmek  
 İnsanlara faydalı olmak  
 Diğer:.....

**16. Herhangi bir sosyal aktivitede yer alıyor musunuz?**

- Çeşitli hobiler (resim, müzik, tiyatro vb.)  
 Kulüp üyelikleri (dans kulübü, gezi kulübü vb.)  
 Çeşitli sosyal sorumluluk projeleri  
 Sosyal aktivitede bulunmuyorum.  
 Diğer:.....

**17. Fakültenizin sosyal aktivite bakımından size sağladığı olanakları, imkanları ve fiziki mekânı yeterli buluyor musunuz?**

- ( ) Evet  
( ) Kısmen  
( ) Hayır

**18. Öğretim üyesi ile ilişkilerinizin iyi olması ders dair ilginizi ve motivasyonunuzu arttırır mı?**

- ( ) Evet  
( ) Kısmen  
( ) Hayır

**19. Sağlık personellerinin davranışları sizin motivasyonunuzu etkiler mi? (Hemşire, teknisyen, sekreter vb.)**

- ( ) Evet  
( ) Kısmen  
( ) Hayır

**20. Eğitiminizde stres etkeni ile fazla karşılaştığınızı düşünüyor musunuz?**

- ( ) Çok fazla  
( ) Orta derecede  
( ) Hayır

**21. Stresi yönetebildiğinizi düşünüyor musunuz?**

- ( ) Evet  
( ) Kısmen  
( ) Hayır

**22. Ders çalışmanızdaki en etkili faktör hangisidir?**

- ( ) Mesleğimi iyi öğrenmek  
( ) Yüksek not almak  
( ) Rekabet  
( ) Aile kaygısı

**23. Ders çalışma sıklığınız nasıldır?**

- ( ) Her yeni konuya düzenli çalışırım.  
( ) Vize ve final zamanları çalışırım.  
( ) Sadece derste öğrenmeye çalışırım.  
( ) Pek fazla çalışmam, hafızama güvenirim.

**24. Aşağıdaki ifadelerden kendinize uygun olanları işaretleyiniz.**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Hekimliği ilgi duyduğum için seçtim.					
2. Hekimlikle ilgili bilgileri içtenlikle öğreniyorum.					
3. Kendimi hekimliği öğrenecek yeterlilikte hissediyorum.					
4. Hekimlik mesleği toplumda kabul görmemi sağlayacak.					
5. Hekimliği öğrendiğimde kendimi bulmuş olacağım.					
6. Hekimlik yetenek işidir ama bu bende sınırlı.					
7. Aldığım eğitim daha çok insana ulaşmamı sağlayacak.					
8. Aldığım eğitim gelecekte kolay iş bulmamı sağlayacak.					
9. Aldığım eğitim, yapacağım araştırmalarda kaynaklara kolay ulaşabilmemi sağlayacak.					
10. Aldığım eğitim kariyerimde yükselmemi sağlayacak.					

11. Hekimliği öğrendiğimde ailem mutlu olacak.					
12. Hekimlik arkadaşlarım arasında bana prestij kazandırıyor.					
13. Yeterli çaba göstermediğim için öğrenemiyorum.					
14. Öğrenmeye çabalarken gergin ve unutkan olduğum için öğrenemiyorum.					
15. Mesleği öğrenmede işini seven biriyle çalışmak beni motive eder.					
16. Hekimlik ile ilgili çalıştığım dokümanların ilgi çekici olması önemlidir.					
17. Birlikte eğitim aldığım grubun istekliliği beni etkiler.					
18. Mesleği öğrenmeye karşı bir dirence sahibim.					
19. Beklentilerimi karşılayacak bir eğitim istekliliğimi artırır.					
20. Öğrendiğim bilgileri kullanacağımı bilmek beni motive ediyor.					
21. Öğrenmek yerine ezberlemeyi tercih ederim.					

22. Aldığım eğitimin yaşam kalitemi artıracığına inanıyorum.					
23. Gelecekte hekimlik mesleği vazgeçilmez bir meslek olacak.					

**25. Mesleki yaşamınıza ilişkin gelecek kaygısı taşıyor musunuz?**

- ( ) Taşımıyorum.
- ( ) Uzmanlık sınavını kazanamama kaygısı
- ( ) Hastayla baş başa kalma kaygısı
- ( ) Hastalara kasıtsız zarar verme kaygısı
- ( ) Hastalara yanlış tanı koyma kaygısı
- ( ) Yeterli maddi kazanç elde edememe kaygısı
- ( ) İşsiz kalma kaygısı

**26. Mezun olduktan sonra uzmanlaşmak istediğiniz bir dal var mı?**

- ( ) Evet
- ( ) Karar vermedim
- ( ) Hayır

**27. Uzman olmanın gerekliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?**

- ( ) Mesleki tatmin açısından gereklidir.
- ( ) Kariyer yapma açısından gereklidir.
- ( ) Daha çok kazanç elde edebilme açısından gereklidir.
- ( ) Statü açısından gereklidir.
- ( ) Aile ve çevre baskısı açısından gereklidir.
- ( ) Gerekli değildir.

**28. Eğitim sonrası mesleki beklentiniz nedir?**

- ( ) Uzmanlık sınavını kazanarak uzman olmak
- ( ) İyi bir araştırmacı olabilmek
- ( ) İyi bir hekim olmak
- ( ) Hemen para kazanabilmek
- ( ) Herhangi bir beklentim yok

## **ÖZGEÇMİŞ**

06.05.1998 tarihinde İstanbul'da doğdum. İlköğrenimime Tekirdağ'ın Çerkezköy ilçesinde yer alan Sanayiciler İlköğretim Okulu'nda başlayıp İstanbul'un Başakşehir ilçesinde yer alan Cahit Zarifoğlu İlköğretim Okulu'nda tamamladım. Lise öğrenimimi ise Fahreddin Kerim Gökay Anadolu Lisesi'nde 2016 yılında mezun olarak tamamladım. 2016 yılından beri İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi'nde öğrenimimi sürdürmekteyim.