

**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**  
**DOKTORA TEZİ**

**ÖZ VE AKRAN DEĞERLENDİRMENİN TEMEL İLETİŞİM BECERİLERİ**  
**ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**Sema ÖZAN**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan**

**İzmir**  
**2008**

**T.C.**  
**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**  
**DOKTORA TEZİ**

**ÖZ VE AKRAN DEĞERLENDİRMENİN TEMEL İLETİŞİM BECERİLERİ**  
**ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

**Sema ÖZAN**

**İzmir**

**2008**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından .....

Eğitim Bilimleri ..... Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Y¼retim ..... Bilim Dalında

DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. İşik G¼r¼nsele

¼ye : Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan (Danışman)

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Namık Özt¼rk

¼ye : Yrd. Doç. Dr. Harun Sahin

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

03 07  
..... / ..... / 2008

Prof. Dr. Sedef G¼DENER  
Enstit¼ M¼d¼r¼

## YEMİN

Doktora tezi olarak sunduğum “Öz ve Akran Deđerlendirmenin Temel İletişim Becerileri Üzerindeki Etkileri” isimli çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gōsterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

01 / 07 / 2008

**Sema ÖZAN**



## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde pek çok kişinin emeği olmuştur;

Araştırmanın her aşamasında değerli önerileri ve katkıları bulunan danışmanım  
Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a,

Değerli katkılarından ve yapıcı eleştirilerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay  
ve Doç. Dr. Işık Gürşimşek'e,

Çalışma boyunca grup eğitimlerinde yer alarak bana destek olan çalışma  
arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Yücel Gürsel ve Yrd. Doç. Dr. Sevgi Timbıl'a,

Çalışmam sırasında görüş ve önerilerini benimle paylaşan Dokuz Eylül  
Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki değerli çalışma  
arkadaşlarım Prof. Dr. Berna Musal, Yrd. Doç. Dr. H.Cahit Taşkıran'a, önerilerini  
almak için sık sık odalarına daldığım Yrd. Doç. Dr. Sevgi Timbıl ve Öğr. Gör. Dr.  
Serpil Velipaşaoğlu'na en içten dileklerle teşekkür ederim.

Ayrıca, tüm süreçlerde olduğu gibi tez çalışmam sürecinde de maddi ve manevi  
destek ve katkılarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Sevgi Timbıl'a yeniden ve evde  
de devam eden yoğun çalışma tempomda beni sürekli destekleyen, varlığı ile bana  
güç veren sevgili oğlum Özgür'e en içten dileklerle teşekkür ederim.

Sema ÖZAN

## İÇİNDEKİLER

<b>TEŞEKKÜR</b> .....	i
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	ii
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	vi
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	viii
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	ix
<b>ÖZET</b> .....	x
<b>ABSTRACT</b> .....	xii
<b>BÖLÜM I</b>	
<b>GİRİŞ</b> .....	1
Problem Durumu .....	1
Öğrenme .....	2
Yaşam Boyu Öğrenme .....	3
Değerlendirme .....	6
Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları .....	11
Özdeğerlendirme .....	12
Akran Değerlendirme .....	17
Grup Dinamikleri .....	23
Destekleyici Ortamda Gözlenen Davranışlar .....	24
Savunmacı Ortamda Gözlenen Davranışlar .....	25
İletişim.....	26
Tıpta İletişim Becerileri.....	27
Tıp Fakültelerinde İletişim Becerileri Eğitimi .....	30
Tıp Fakültelerinde İletişim Becerileri Eğitiminden Örnekler .....	32
Yurtdışından Örnekler .....	32
Türkiye’den Örnekler .....	33
Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde İletişim Becerileri Eğitimi .....	34
Araştırmanın Amacı ve Önemi .....	35
Amaç .....	35
Araştırmanın Önemi .....	35

Problem Cümlesi .....	37
Alt Problemler ve Hipotezler .....	37
Sayıtlılar .....	40
Sınırlılıklar .....	40
Tanımlar .....	40
Kısaltmalar .....	41
<b>BÖLÜM II</b>	
<b>İLGİLİ YAYINLAR ve ARAŞTIRMALAR</b> .....	42
Özdeğerlendirme Uygulamalarının Kullanıldığı Çalışmalar .....	43
Akran Değerlendirme Uygulamalarının Kullanıldığı Çalışmalar .....	47
Öz ve Akran Değerlendirme Uygulamalarının Birlikte Kullanıldığı Çalışmalar .....	48
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>YÖNTEM</b> .....	52
Araştırmanın Modeli .....	52
Katılımcılar .....	53
Grupların Oluşturulması .....	53
Çalışmada Yer Alan Öğretim Elemanları .....	56
Çalışmanın Yürütülmesi .....	57
Eğitim Sürecinin ve Denel İşlemlerin Açıklanması .....	64
Temel İletişim Becerileri Eğitiminde Öğrencilerin Değerlendirilmesi Süreci (Ön ve Son Ölçüm) .....	70
Değerlendirmeler (Ön ve Son Ölçüm) Sırasında Canlandırmada Rol Alan Kişilerin Eğitimi ve Standardizasyonu .....	71
Değerlendirmelerde (Ön ve Son Ölçüm) Sorumlu Olan Eğiticilerin Standardizasyonu .....	71
Veri Toplama Araçları .....	72
I- Öz ve Akran Değerlendirme Formu .....	73
Öz/akran Değerlendirme Formu Puanının Belirlenmesi .....	76
II- Temel İletişim Becerileri Değerlendirme Rehberi .....	76
III- İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) .....	79
İBDÖ' nin Çalışmada Kullanımı .....	80



IV- Öğrenci Geribildirim Formu .....	80
Verilerin Çözümlemesi .....	81
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>BULGULAR ve YORUM</b> .....	82
Öz ve Akran Değerlendirmenin Öğrencilerin Temel İletişim Becerileri Başarılarına Etkileri .....	82
Öğrencilerin Özdeğerlendirme Sonuçları ile Akranları Tarafından Değerlendirilmelerinden Elde Edilen Sonuçlar Arasındaki İlişkiler .....	86
Öğrencilerin Özdeğerlendirme Sonuçları ile Temel İletişim Becerilerindeki Başarıları Arasındaki İlişki .....	89
Öğrencilerin Akran Değerlendirme Sonuçları ile Temel İletişim Becerilerindeki Başarıları Arasındaki İlişki .....	90
Öğrencilerin İBDÖ'yü Kullanarak Kendilerini Değerlendirmelerinden Elde Edilen Sonuçların, Deney ve Kontrol Grubu İçin Temel İletişim Becerileri Eğitimi Öncesi ve Sonrası Değişimi .....	92
Eğitim Öncesi ve Sonrasında İBDÖ Uygulamasından Elde Edilen Puanlar ile Ön ve Son Ölçümlerde Saptanan Puanlar Arasındaki İlişki .....	95
Öğrencilerin Ön ve Son İBDÖ'nden Elde Edilen Puanları İle Özdeğerlendirmelerden Elde Edilen Puanlar Arası İlişki .....	96
Öğrencilerin Öz ve Akran Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Düşünceleri .....	97
<b>BÖLÜM V</b>	
<b>TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....	106
<b>Tartışma</b> .....	106
Öz ve Akran Değerlendirme Uygulamalarının Öğrencilerin Temel İletişim Becerileri Başarısına Etkisi .....	107
Öz ve Akran Değerlendirme Sonuçları Arasındaki İlişki .....	110
Öğrencilerin Özdeğerlendirme Sonuçları ile Temel İletişim Becerilerindeki Başarıları Arasındaki İlişki .....	114
Öğrencilerin Akran Değerlendirmeleri İle Temel İletişim Becerileri Başarısı Arasındaki İlişki .....	119
Öğrencilerin Öz ve Akran Değerlendirmeleri İle Temel İletişim Becerileri	

Başarısı Arasındaki İlişki .....	121
İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Sonuçlarının Temel İletişim Becerileri Eğitimleri Sonrasında Değişimi .....	125
İBDÖ'den Elde Edilen Veriler ile Özdeğerlendirmelerinden Elde Edilen Veriler Arasındaki İlişki Nasıldır? .....	126
Öğrencilerin Öz ve Akran Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Düşünceleri .....	127
<b>Sonuç</b> .....	133
<b>Öneriler</b> .....	135
<b>KAYNAKLAR</b> .....	137
<b>İNTERNET KAYNAKLARI</b> .....	152

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Sağlıklı ve İşlev Bozukluğu Olan Gruplar/Ailelerde Gözlenen Yaklaşımlar .....	26
<b>Tablo 2:</b> Araştırmanın Deney Modeli .....	52
<b>Tablo 3:</b> Çalışmada Yer Alan Öğrencilere ve Eğiticilere İlişkin Bilgiler .....	55
<b>Tablo 4:</b> Dönem I Temel İletişim Becerileri Eğitim Takvimi ve Yürütülen Eğitim Etkinliklerine İlişkin Bilgiler .....	60
<b>Tablo 5:</b> Değerlendiriciler Arası Güvenilirlik Çalışması Sonuçları .....	72
<b>Tablo 6:</b> Formdan Elde Edilen Toplam Puanın Hesaplanmasında Kullanılan Maddelerin Puan Değerleri .....	76
<b>Tablo 7:</b> Öğrencilerin Ön ve Son Ölçümde Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Sonuçları .....	82
<b>Tablo 8:</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları .....	84
<b>Tablo 9:</b> Deney Grubu Öğrencilerinden Elde Edilen Öz ve Akran Değerlendirme Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları .....	86
<b>Tablo 10:</b> Deney Grubu Öğrencilerinin Öz ve Akran Değerlendirme Puanları Arasındaki İlişkiler .....	87
<b>Tablo 11:</b> Deney Grubu Öğrencilerinin Öz ve Akran Değerlendirme Puanları Arasındaki Farkın Bağımlı Gruplarda T Test İle Karşılaştırılması .....	88
<b>Tablo 12:</b> Deney Grubu Öğrencilerinin Özdeğerlendirme Puanları İle Bu Grupta Yapılan Ön ve Son Ölçümlerden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları .....	89
<b>Tablo 13:</b> Deney Grubu Öğrencilerinin Akran Değerlendirme Puanları İle Bu Grupta Yapılan Ön ve Son Ölçümlerden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları .....	91
<b>Tablo 14:</b> Öğrencilerin Ön ve Son İBDÖ'den Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Sonuçları .....	92
<b>Tablo 15:</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son İBDÖ'den Elde Ettikleri Puanlara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları .....	94
<b>Tablo 16:</b> Her İki Grup İçin Ön-Son Ölçüm Başarı Puanları İle Ön ve Son İBDÖ Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi	96

Sonuçları .....	
<b>Tablo 17:</b> Ön ve Son İBDÖ Puanları İle Öz Değerlendirme Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları .....	97

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

<b>Şekil 1:</b> 2006-2007 Öğretim Yılı Dönem I Öğrencileri .....	54
<b>Şekil 2:</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine Göre “Grup*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım .....	85
<b>Şekil 3:</b> Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son İBDÖ’den Elde Ettikleri Puanlara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları .....	95

**EKLER**

<b>Ek 1:</b> İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) .....	154
<b>Ek 2:</b> Öğrenci Bilgilendirmesi Metni .....	156
<b>Ek 3a:</b> Öz ve Akran Değerlendirme Formu (Taslak) .....	158
<b>Ek 3b:</b> Öz ve Akran Değerlendirme Formu (Kullanılan) .....	160
<b>Ek 4:</b> Öğrenci Geribildirim Formu .....	162
<b>Ek 5:</b> Öğrenci Yönergesi .....	164
<b>Ek 6:</b> Canlandırılan Kişinin Bilgilendirilmesi .....	165
<b>Ek 7:</b> Dönem I Temel İletişim Becerileri Değerlendirme Rehberi .....	167

## ÖZET

Araştırmanın amacı, tıp fakültesi öğrencilerinde temel iletişim becerileri eğitimi programında kullanılan öz ve akran değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin temel iletişim becerileri üzerine etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmada, hipotezleri test etmek için öntest–sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi, 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde, temel iletişim becerileri dersini alan 79 Dönem I öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney grubunda 40, kontrol grubunda 39 öğrenci araştırmada yer almıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri aynı temel iletişim becerileri eğitimine katılmışlardır. Her iki grupta da öntest, sontest uygulanmış ve İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubu öğrencileri denel işlem olarak öz ve akran değerlendirmelerini kullanmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere, uygulama sürecine ilişkin geribildirimlerini almak için nitel sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, öz ve akran değerlendirmelerinin öğrencilerin temel iletişim becerilerine etkisini araştırmak için, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son ölçümlerdeki başarı puanları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki uyum, öz ve akran değerlendirmeleri ile temel iletişim becerileri başarısı arasındaki uyum pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi ile incelenmiştir. Öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki farkın çözümlenmesinde bağımlı gruplarda t test kullanılmıştır. Öğrencilerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arası ilişkiler, tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Öğrencilerin temel iletişim becerilerini değerlendirmek amacı ile yapılan ön ve son ölçümlerden elde edilen sonuçlarda; hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin temel iletişim becerilerinde son ölçümlerden elde ettikleri başarı puanlarının ön ölçümdeki puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artmış olduğu saptanmıştır (F: 251,57;  $p<0,001$ ). Öz ve akran değerlendirmelerini kullanan

deney grubundaki öğrencilerin temel iletişim becerileri başarılarındaki artış, kontrol grubu öğrencilerinin başarılarındaki artıştan istatistiksel olarak daha anlamlı bulunmuştur (F: 14,49;  $p < 0,001$ ).

Öz ve akran değerlendirme puanları arasında  $p=0,001$  düzeyinde ( $r: 0,525$ ) anlamlı ilişki olduğu, anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Öz değerlendirme ile son ölçüm sonuçları arasında ve akran değerlendirme ile son ölçüm sonuçları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Nitel sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun öz ve akran değerlendirme uygulamalarına olumlu yaklaştıkları, yararlı buldukları, kendilerini ve birbirlerini anlama açısından katkısını vurguladıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, temel iletişim becerileri eğitiminde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarını artırdığı saptanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** özdeğerlendirme, akran değerlendirme, temel iletişim becerileri, grup dinamikleri, tıp eğitimi



## ABSTRACT

The purpose of the research is to argue the effects of self-assessment and peer-assessment used in the basic communication skills educational program on basic communication skills. In order to test the hypotheses, a pre-test and post-test model with control group was used. The research was carried out with Year I students attending the basic communication skills educational program in the first term of 2006-2007 academic year at Dokuz Eylul University School of Medicine. There was 40 students in the experimental group and 39 students in the control group. Students in the experimental and control groups participated in the basic communication skills education program. In both groups, pre-test and post-test were applied and Basic Communication Skills Scale was used. The students in the experimental group used self- and peer-assessment as experimental transaction. A survey, composed of qualitative questions, was administrated to the students in experimental group in order to receive their feedback related to the application process.

To investigate the effect of self- and peer-assessment on students' basic communication skills, experimental and control group pre- and posttest achievement scores' were analysed by using two-way variance analysis for repeated measurements. The relation between self-assessment and peer assessment, self- and peer-assessment and basic communication skills achievement scores were analyzed by Pearson product moment correlation coefficient. Paired samples t-test was used for the comparison of self-assessment and peer-assessment scores. The interrelation between the students' scores obtained from the communication skills evaluation scale was analyzed by two-way variance analysis for repeated measurements.

To evaluate the students' basic communication skills, pre-and post-test was used and the scores obtained from these tests showed that both experimental and control groups' post-test achievement scores were significantly higher than pre-test scores (F: 251.57,  $p < 0.001$ ). Students of the experimental group who performed self-and peer assessment had a significantly higher score increase in basic communication skills than the control group students (F: 14,49,  $p < 0,001$ ).

There was a meaningful correlation between self-assessment and peer-assessment average scores ( $p=0,001$ ;  $r: 0,525$ ); and no significant difference was found between these average scores. There was no meaningful correlation between self-assessment scores and post-test scores; peer-assessment scores and post-test scores.

Most of the students' views on self- and peer-assessment practice was positive, they found this practice useful, and they think that it would be helpful in understanding themselves and each other.

In conclusion, it was found that using self- and peer-assessment practice in basic communication skills training increases the achievement of students' basic communication skills.

**Key words:** self-assessment, peer-assessment, basic communication skills, group dynamics, medical education

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara, tanımlara ve kısaltmalara yer verilmektedir.

#### **Problem Durumu**

İçinde bulunduğumuz çağ öğrenme sürecinde öğrencilerin daha etkin rol almasını, öğrenmenin yaşam boyu süren bir etkinlik olmasını, bu becerilerin öğrencilere kazandırılması sürecinde değerlendirme yöntemlerinde de değişimin gerekliliğini gündeme getirmektedir.

Tıp öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanmaları, gelecekteki meslek yaşamlarında karşılaşacakları sorunların çözümünde, sağlık alanında sürekli değişen ve artan bilgi ile baş edebilmede kendilerine büyük katkı sağlayacaktır.

Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından olan öz ve akran değerlendirmelerinin kullanılması yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimini desteklemenin yanı sıra birçok açıdan öğrencilerin başarılarını artırmaktadır.

Hekimlerin hastaları ile iletişimlerinin ve iletişim becerileri iyi olan hekimler yetişmesinin önemi tartışılmaz bir gereklilik olarak önümüzde durmaktadır. Bu amaçla hemen tüm tıp fakültelerinde mezuniyet öncesi dönemde iletişim becerileri eğitimi sürdürülmektedir. Bu süreçte farklı yöntemler uygulanmakla birlikte grup çalışmaları ile sürdürülen eğitim etkinlikleri yaygın olarak kullanılmaktadır.

Yapılan çalışmanın temelinde tıp fakültesinde iletişim becerileri eğitimi ile öz ve akran değerlendirme uygulamalarının birleştirilmesi yer almaktadır. Problem durumu kapsamında aşağıda, konu ile ilişkili olarak öğrenme, yaşam boyu öğrenme, değerlendirme, alternatif değerlendirme yaklaşımları, öz ve akran değerlendirme, grup dinamikleri, iletişim becerileri, tıp fakültelerindeki iletişim becerileri eğitimi konularında bilgiler sunulmaktadır.

## **Öğrenme**

Öğrenmenin ne olduğuna ve nasıl gerçekleştiğine ilişkin eski çağlardan bu ana farklı tanımlamalar ve yaklaşımlar bulunmaktadır (Özvarış ve Demirel, 2002: 33). Aşağıda öğrenme için yapılmış tanımlardan bazıları verilmektedir:

- Wittrock’a göre öğrenme, “anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride yaşantı yoluyla meydana gelen ve belli bir süre kalıcılığı olan değişiklikler oluşturma sürecidir” (Açıkgöz, 1998: 8).
- Öğrenme, yaşantı ürünü ve az çok kalıcı izli olan davranış değişikliğidir (Demirel, 2001: 92)
- Bower ve Hilgard’a göre öğrenme, doğuştan getirilen davranışları, eğilimleri, olgunlaşmayı ve yorgunluk, ilaç vb etkilerle meydana gelen organizmanın geçici durumlarını kapsamayan, çevredeki etkileşimler yoluyla davranışların oluşması ya da değiştirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 1998: 94).
- Gagne öğrenmeyi sadece büyüme sürecine atfedilmeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişme olarak tanımlamıştır (Senemoğlu, 1998: 94).
- Mayer ve Woolfolk’a göre öğrenme, bir kişinin bilgisinde ya da davranışında yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişikliktir (Açıkgöz, 1998: 8).

Tıpsal psikoloji ise öğrenmeyi, içgüdü olarak tanımlanan ve doğuştan sahip olunan yetiler ile herhangi bir gereksinime yanıt olarak sonradan kazanılan uygun ve doğru davranış değişikliklerinin bütünü olarak tanımlamıştır (Koptagel'den akt. Özdemir, 2003).

### **Yaşam Boyu Öğrenme**

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı, sürekli ve dinamik değişiklikleri ile kendini göstermektedir. Bireyler çağın gereği olarak, bilişsel, bilişüstü ve sosyal yetenekleri ile, çoklu ortamları kullanma, yaşam boyu öğrenme zorunluluğu ile ve iş dünyasındaki değişimler gibi farklı birçok strese yanıt verme gereğiyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Harvey ve Gren'den akt. Segers ve Dochy, 2001). Eğitim ve öğrenme sürecini, hayatlarının belli bir bölümüne sıkıştırmak yerine, evde, işte, kafede vb. birçok yerde ve bütün yaşamları boyu sürecek bir süreç haline dönüştürmektedirler. Yaşam boyu öğrenme olarak tanımlanabilen bu kavram, aynı zamanda temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere ikinci bir fırsat yaratabilmek ve daha ileri düzeylerde öğrenim imkanları sunmak anlamına da gelmektedir (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006).

Yaşam boyu öğrenme becerisinin kazanılmasında üniversitelerin önemli rolü bulunmaktadır. Yüksek öğretimin ana hedefi yıllar boyunca, öğrencilerin belli bir alanda bilgili hale getirilmesi, onlara temel bilgilerin kazandırılması olarak algılanmıştır. Günümüzde ise bilimsel bilgi üretimindeki hızlı artış, modern iletişim teknolojisinin kullanımı gibi gelişmeler yeni yöntemlerin uygulamaya koyulmasını yüreklendirmiştir (Dochy ve McDowell, 1997). Okulda alınan eğitim çoğu kişi tarafından, kariyerlerini sürdürmede ya da meslek yaşamlarına hazırlanmada katkısı olan bir süreç olarak görülmekte iken, çalışma yaşamına atıldığı zaman bu algının yanlışlığı ortaya çıkmaktadır. Çalışma yaşamında zaman zaman meslek değiştirme, kullanılan bilgi ve becerilerin 5-10 yıl içinde değişim geçirmesi, üniversite eğitiminin çalışma yaşamına hazırlamada yetersiz kalması, yeni şeyler öğrenme

gereksinimi hissedip nasıl yapacağını bilememe gibi nedenlerle eğitim süreci tek başına yeterli olamamaktadır (Sanson-Fisher ve Cockburn, 1997). Çağımızın bu özellikleri bireylerde yaşam boyu öğrenme becerisinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Yaşam boyu öğrenme, yalnızca bağımsız çalışmayı gerekli kılmakla kalmayıp aynı zamanda bireylerin kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini de zorunlu hale getirmektedir (Yurdabakan, 2005). Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilmelerinin, bilgi, beceri ve tutumlarındaki boşlukları belirleyebilmek için uygun öğrenme deneyimlerini edinmelerinin yaşam boyu öğrenme için gerektiği vurgulanmakta (Brown, Hodges ve Wakefield, 1995), yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilmeleri için kendilerini eleştirel değerlendirme yeteneklerini de geliştirmeleri beklenmektedir (Sullivan ve Maurice, 1999).

Yaşam boyu öğrenme dinamik bir süreçtir. Bireylerin sürekli olarak kendi mesleki uygulamalarının sonuçlarını değerlendirmelerine, mükemmele ulaşmada bireysel öğrenme gereksinimlerini tanımlamasına olanak sağlamaktadır (Mattheos, Nattestad, Falk-Nilsson ve Attström, 2004). Bu süreçlerde öğrencilerin rolü de değişmiş, birçok öğretmenin de amacı öğrencilerini kendi öğrenmelerinde etkin rol almaları için yüreklendirmek olmuştur (Boud ve Falchikov, 2005). Üniversiteler için dönüm noktası olan Bologna Süreci'nde de yaşamboyu öğrenmenin gerçekleştirilmesinde yüksek öğretimin önemli katkısı olduğu, yaşam boyu öğrenmenin yüksek öğretim faaliyetinin ayrılmaz bir parçası olması gerektiği vurgulanmaktadır (Bologna Process, 2005).

Tıp alanında da diğer alanlarda olduğu gibi hızlı bir bilgi birikimi söz konusudur. Bu birikime ayak uydurma gücünün açık bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Sağlık alanında çağdaş bir eğitim programı, sadece nitelikli hekimler yetiştirmeyi değil, aynı zamanda bağımsız olarak öğrenen, giderek artan bilgi birikimi ve meslek yaşamında gerek duyacağı öğrenme gereksinimi ile başa çıkabilen hekimler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Mattheos ve diğer., 2004). Ağustos 1988'de tıp eğitimini değerlendirmek

amacıyla bir araya gelen Dünya Tıp Eğitimi Birliği'nin Edinburgh toplantısında oybirliğiyle bir bildirme yayınlamıştır (Edinburg Bildirgesi, 1988). Bu bildirmede mezuniyet öncesi eğitimin, geleceği sorgulayan, sorunları çözebilen ve mesleki uygulamalarına kendi bilgilerini aktarabilen hekimler yetiştirmeyi hedeflemesi, didaktik yöntemlere verilen aşırı ağırlığın değişmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bildirmede ayrıca, asıl ağırlığın öğrencinin özgür bırakıldığı ve kendi kendini yönlendirdiği çalışmalara, öğretmenle öğrencinin birebir ilişkide olduğu yöntemlere kaydırılarak, yaşam boyu öğrenimin sürekliliğinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca ders ve sınav sistemlerinin de, bilginin yalnızca zihinde tutulması ve anımsanmasına yönelik değil, mesleki yeterliliğin ve toplumsal değerlerin de kazandırılmasına yönelik yapılandırılması önerilmiştir.

Yaşam boyu mesleki gelişimi sürdürmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip hekimlerin yetişmesini sağlamak, artık tıp eğitiminin önemli bir hedefi olarak görülmektedir (Gordon, 1997; Rudy, Fejfar, Griffith ve Wilson, 2001). İngiltere'deki Genel Tıp Konseyi Eğitim Komitesi'nin (Education Committee of the General Medical Council [ECGMC], 2003) müfredat değişikliğine ilişkin temel önerileri arasında, öğrencilerin kendi sorumluluklarını alarak öğrenmelerinin ve işbirlikli çalışmanın yüreklendirilmesinin gereği yer almaktadır. Giderek daha çok tıp fakültesi, bu gereklilikler doğrultusunda eğitimlerinde farklı yöntemlerle küçük grup çalışmalarını kullanmaktadır. İngiltere'de 21 tıp fakültesini kapsayan bir çalışmada küçük grup çalışması yöntemlerinde, ağırlıklı olarak probleme-dayalı öğrenme olmak üzere, özel öğretmenlerle çalışan gruplar, proje çalışması, küçük grupta öğretme, probleme-dayalı projeler, özel çalışma modülleri, uygulamalı iş/sınıflar, iletişim becerileri, toplum kursu, bilgisayar çalışması, hasta ile karşılaşma çalışması, portfolyo öğrenme ve işbirlikli poster çalışmaları kullanılmaktadır (Shue, Arnold ve Stern, 2005).

## Değerlendirme

Değerlendirme bir karar verme işlemidir. Eğitimde uygulanan ve öğrenmelerin değerlendirilmesini amaçlayan etkinliklerde, öğrenciyi tanıma ve yerleştirme, öğrenme eksikleriyle bunlara yol açan güçlükleri belirleyerek ortadan kaldırma, öğrenme düzeyini belirleyerek not, sertifika (belge) vb. verme gibi amaçlar söz konusudur (Özçelik, 1998: 8). Huba ve Freed değerlendirmeyi, “öğrencilerin eğitimsel tecrübelerinin bir sonucu olarak ne bildiklerini, ne anladıklarını ve bilgileriyle ne yapabileceklerini anlamalarını sağlayacak derin bir anlayış geliştirmek için çoklu ve farklı kaynakları toplama ve tartışma süreci” olarak tanımlamışlardır (Freeman ve Dyrenfuth, 2004). Eisner’e göre değerlendirme süreci, öğrenciye sadece diploma vermek için bir araç değildir. Bu etkinlikler aynı zamanda öğrencide gelişime yol açmalı ve gerekirse öğrenciyi daha iyi öğrenme etkinliklerine yönlendirebilmelidir (Yurdabakan, 2005).

Değerlendirme etkinlikleri, elde etmeyi hedefledikleri sonuçlara göre farklı tanımlanmaktadır. Bir programa girdikten sonra, öğrencilerin süreç içindeki öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmelere biçimlendirici değerlendirme denilmektedir (Demirel, 2001: 175). Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin sonuçtaki başarısını yargılamaktan çok öğrenmedeki gelişimine odaklanmaktadır (McDonald ve Boud, 2003). Bu değerlendirme yaklaşımı öğretim sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Temel işlevi, öğretim sürüp giderken, her bir üniteye öğrenme eksikliklerinin ve güçlüklerinin belirlenmesi, bu eksikliklerin ve yetersizliklerin giderilmesi, yani ünitenin daha iyi öğrenilebilmesi için her öğrenciye ayrı ayrı önerilerde bulunulmasıdır (Tekin, 1984: 25). Boulmetis ve Dutwin, bu değerlendirme türünün var olanlar yanı sıra değişen sürece ilişkin de geribildirim vermeyi kapsadığını belirtmektedir (Reese-Durham 2004). Yargılayıcı ve tehdit edici olmadan öğrenmeyi desteklemek ve rehber olmak, öğrenenlerde dürüstlüğü, kendini açık olarak değerlendirmeyi, zorluklarını kabul etmeyi ve tartışmak için serbest



hissetmeyi yüreklendirmek biçimlendirici değerlendirmenin amaçları arasındadır. Öğrenenlerin, problemlerini saklamak yerine açığa koyabilmeye, bunları hissetmeye, eksiklerini tamamlamak için de yardıma gereksinimleri vardır. Oysa geleneksel tıp eğitiminde yaygın olan öğrenme kültürü çoğunlukla cezalandırıcıdır ve öğrenenleri eksiklerini kabul etmekten çok gizlemeye yöneltir. Öğrenenlerin bu değerlendirmeden yararlanmaları için, bu konuda istekli olan öğretmenleri tarafından desteklenmeye ve kendilerini güvende hissetmeye gereksinimleri vardır (Kurtz, Silverman ve Draper, 1998: 169).

Biçimlendirici değerlendirme, öğrenmeyi ve anlamayı destekleme gereksiniminden kaynaklanmıştır. Öğrenciler kendilerine gerekli olan şeyi bilmeli, öğrenme ortamı da öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını kullanma fırsatlarını sunabilmelidir (McAleer, 2001). Burada eğitimcilerle ilişkilerin rolü büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler ile öğretmenler arası diyalogun olmaması biçimlendirici değerlendirmenin etkinliğine zarar vermektedir (McAleer, 2001). Bu değerlendirme ile ayrıca, eğitim programına da sürekli geribildirim sağlanmakta ve iyileştirici önlemlerin alınması için bir kontrol sistemi de oluşturulmaktadır (Demirel, 2002: 175).

Elde edilmesi hedeflenen sonuçlara göre tanımlanmış olan diğer değerlendirme etkinliği, bir programın sonunda öğrencilerce kazanılmış davranışları, özellikleri ve becerileri ölçmeye yarayan düzey belirleyici değerlendirme değildir. Bu değerlendirme yaklaşımıyla, eğitim programının öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından yeterli olup olmadığı hakkında yargıya varılması olası görülmektedir (Demirel, 2002: 175). Genellikle öğretim devresinin sonunda, ara ara da öğretim devresi içinde, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenciye, öğretmene ve programa ilişkin yargılarda bulunmaktadır (Tekin, 1984: 27). Bu değerlendirmede öğrenciler genellikle bir derece ya da not almakta, bu da onların ne öğrenmiş olduğunu göstermektedir (McAleer, 2001). Düzey belirleyici değerlendirme, biçimlendirici değerlendirmenin aksine bir

öğrenme deneyimi sonucunda kazanılan bilgiye dayanmaktadır. Geleneksel olarak da öğrenenlere basitçe, geçme-kalma ya da derece yargısı sağlamaktadır. Bu tür değerlendirmenin öğrenme açısından sağladığı katkı genellikle düşük olmaktadır (Kurtz ve diğer., 1998: 170). Barrett, değerlendirmenin öğrenme sürecinin çok önemli bir parçası olduğunu vurgulamaktadır (Reese-Durham, 2005). Yapılan araştırmalar değerlendirmenin yapısının, öğrenmenin yapısını, öğrencilerin nasıl öğrendiğini, öğrenmeye uyumlarındaki yaklaşımlarını etkilediğini göstermiştir (Cunnington, 2002; Beckwith, 1991; Frederiksen'den akt. Schuwirth ve Van der Vleuten, 2004). Uygun şekilde kullanılan, öğrenciyi etiketlemekten ve tehdit etmekten çok, uygun hazırlanmış ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla kullanılan değerlendirmeler öğrenme sürecinin göstergesi olma eğilimindedirler (Gronlund, 2003: 10). Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının ise bunun tersine, olumsuz etkiye bulunabildiği belirtilmektedir (Beckwith, 1991).

Eğitim öğrenci merkezli ise ve öğrencinin kendi öğrenmesinde etkin rol almasını gerektiriyorsa, değerlendirmenin öğretmenlerin özel alanı olmayı sürdürmesi uygun görülmemektedir. Birçok eğitim programı mezunlarından, mezuniyet sonrasında yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak kendi öğrenme gereksinimlerini değerlendirmeyi sürdürmelerini beklemektedir. Öğrencilerin mezuniyetleri sonrasında kaçınılmaz olarak kendi öğrenmelerini değerlendirmede etkin rol almaları gerekecektir. Bu nedenle eğitim programları öğrencilerine eğitimleri sırasında özdeğerlendirme deneyimini kazanma olanağı sağlamalıdır (Schuwirth ve Van der Vleuten, 2004). Bu amaçla eğitimleri sırasında onlara bu becerilerini farklı alanlarda geliştirebilmeleri için uygulamalar yapma fırsatları verilmeli, etkin katılımları sağlanmalı, onlara katkıda bulunarak değerlendirme sürecini anlamaları sağlanmalıdır (Boud ve Falchikov, 2005).

Günümüzde tıp eğitiminde ve genel olarak yüksek eğitimde değerlendirmeye olan ilgi giderek artmaktadır (Fowell, Maudsley, Maguire, Leinster ve Bligh,

2000). Modern toplumda görülen yaşam boyu öğrenme gereksinimi, bireylerin çalışma yaşamına girişlerinden itibaren öğrenme gereksinimlerini artıracaktır. Böylesi bir ortamda, geleneksel test metotlarının kullanılması yaşam boyu öğrenme hedefine, yansıtıcı düşünmeye, eleştirel olmaya, problem çözmeye ve kişinin kendisini değerlendirme kapasitesini geliştirmeye uygun olmayacaktır (Dochy ve Moerkerke'den akt. Sluijsmans, 2002).

Değerlendirme ilkelerini ortaya koyan birçok rehber bulunmaktadır. Brown ve arkadaşlarınca geliştirilen değerlendirme manifestosunda şu vurgular yer almaktadır:

- Değerlendirme, eğitimin önemli bir parçası olmalıdır.
- Değerlendirme, öğrencinin nasıl öğrendiğini anlamaya dayanmalı ve öğrenmesinde olumlu rol oynamalıdır.
- Değerlendirme süreçleri ve gereçleri öğrencinin yaratıcılığına ve özgünlüğüne açık olmalı, bunları yüreklendirmelidir.
- Tüm değerlendirme gereçleri, öğrencilerin öğrenmelerine ve performanslarına ilişkin geribildirim sağlamalıdır.
- Değerlendirme, gelişimi destekleyen bir etkinlik olmalıdır.
- Değerlendirmenin amaçları açık ve net olarak açıklanmalı, ortaya konulmalıdır.
- Değerlendirme, eğitici ve öğrencilere, kendi uygulamaları ve öğrenmeleri üzerine yansıtma yapma fırsatları sağlamalıdır.
- Değerlendirmenin miktarı uygun olmalı, öğrenme aşırı değerlendirme yükleri ile engellenmemelidir.
- Değerlendirme ölçütleri anlaşılabilir, açık ve genel olmalıdır.
- Öğrencilere her bir değerlendirme yönteminde kendilerinden ne istendiği anlatılmalıdır (Shue ve diğer., 2005)

Değerlendirmeye ilişkin vurgular, İngiltere'deki Genel Tıp Konseyi'nin yarının doktorlarına yaptığı öneriler arasında da yer almaktadır. Konsey'in değerlendirmeye ilişkin olan önerileri şöyle özetlenebilir (ECGMC, 2003):

- Değerlendirmeler öğrenciye bilgisinin derinliğini ve genişliğini gösterme fırsatı sağlamalı, yapabildiğini göstermeli, profesyonel tutumlarını ve davranışlarını da değerlendirmelidir.
- Değerlendirme planları açık ve adil olmalı, gerekli standartları karşılamalıdır.
- Öğrenciler herhangi bir sınav ya da değerlendirmede kendilerinden neler beklendiği konusunda bilgilendirilmelidir.

Eisner'e göre de eğitimde kullanılması uygun olan yeni değerlendirme özellikleri için şu öneriler getirilebilir (Sluijsmans, 2002):

- Değerlendirmeler öğrencileri sadece okul ile sınırlamamalı, onları okul dışındaki dünya ile de karşı karşıya getirmelidir.
- Değerlendirme öğrencilerin çözümü göstermesi ile sınırlı olmamalı, öğrencilerin çözüme nasıl ulaştığını da açığa çıkarmalıdır.
- Değerlendirme, konuların köken aldığı entelektüel topluluğun değerlerini yansıtmalıdır.
- Değerlendirme, sadece tek bir edimle sınırlandırılmamalıdır,
- Değerlendirme işi bir probleme birden çok kabul edilebilir çözüm sunabilmeli ve aynı zamanda her soruya birden çok kabul edilebilir yanıt verebilmelidir.
- Değerlendirme, eğitim programı ile bağlantılı olmalı, fakat bunu sadece öğretilenle sınırlamamalıdır.
- Değerlendirme işi öğrencinin öğrendiklerini gösterebileceği bir sunma yolu ve yöntemi seçmesine izin vermelidir.

### **Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları**

Öğrenmenin doğasının daha iyi anlaşılması eğitimde farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gündeme getirmiştir. Değerlendirmenin amacı öğrencilere sadece not vermek ve buldukları aşamadan bir sonrasına geçişleri hakkında karar vermek olarak değil, kendi içinde buldukları aşamaları ve geliştirmeleri gereken eksiklerini görmelerini sağlayan etkinliklerin yapıldığı bir süreç olarak da görülmelidir (Yurdabakan, 2005).

Biggs, öğrencilerin nasıl değerlendirildiklerini düşünüyorlarsa, öğrendikleri şeylerin ve nasıl öğrendiklerinin bu düşüncelerinden etkilendiğini belirtmektedir (Tan, 2004). Segers ve arkadaşları, yüksek öğrenimde öğrenci değerlendirmelerinin geleneksel olan bilginin test edilmesi yaklaşımından öğrenmenin değerlendirilmesine doğru kaydığını ifade etmektedirler (Lindblom-Ylance, Pihlajamaki ve Kotkas, 2006). Test kültüründe önemli olan kök bilginin ve alt düzey bilişsel becerinin değerlendirilmesinin yerine, öğrencilerin değerlendirilmesinde üst düzey düşünme sürecinin ve yeteneklerin kazanılması amaçlanmaktadır (Birenbaum ve Dochy'den; Gulikers ve diğer.'den akt. Lindblom-Ylance ve diğer., 2006). Üniversitelerin eğitim planlarında, değerlendirme ile yaşam boyu öğrenme arasında bağ oluşturma, farklı değerlendirme rollerini, özellikle de özdeğerlendirmeyi geliştirme sorumluluğunun yer almasının gerektiği vurgulanmaktadır (Boud ve Falchikov, 2005). Yetişkin eğitiminde öz ve akran değerlendirme gibi öğrencilerin de katıldığı değerlendirme modellerinin kullanılması, öğrencileri çalışma dünyasına daha iyi hazırlayacak olan aktarılabilir, taşınabilir becerilerin geliştirilmesi önem taşımaktadır (Fowell ve diğer., 2000).

Sadler, son elli yılda, öğrencilere neler yaptıklarına ilişkin nitelikli geribildirim vermeye yönelik stratejilerin daha çok kullanılmaya başladığını bildirmektedir (McDonald ve Boud, 2003). Bununla bağlantılı olarak da öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmede daha etkin rol almaya başladıkları saptanmıştır (Butler ve Winne, 1995). Portfolyo, öz ve

akran değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarının bu konuda destekleyici katkıları bulunmaktadır. Bu değerlendirmeler öğrencilerin öğrenmeye daha derin yaklaşımlarını, ilgilerinin sürekli olmasını destekleyen değerlendirme yaklaşımlarıdır. Yansıtma, geribildirim, öğrenme ile değerlendirmenin integrasyonu, bu yaklaşımların temelinde yer almaktadır (Dochy ve McDowell, 1997).

Bir sınıfta alternatif değerlendirme yöntemlerini uygulamanın birçok yolu bulunmaktadır. Farklı da olsa bu yollar için ortak bazı noktalar söz konusudur. Bu noktalar şu şekilde özetlenebilmektedir:

- Öğrencilerden bir şey yapmaları, yaratmaları ya da üretmeleri istenir,
- Öğrencilerin öz-yansıtma yapmalarını yüreklendirir,
- Üst düzeyde düşünme ve problem çözme becerilerine yöneliktir,
- Anlamlı öğretim etkinliklerini içeren işler içerir,
- Gerçek yaşamdan uygulamaları kullanır
- Puanlamada makineleri değil insani yargıları kullanır,
- Öğretmenlerin yeni öğretimsel ve değerlendirmeci rolleri almalarını gerektirir,
- Öğrencilere özdeğerlendirme yapma fırsatları sağlar,
- Hem bireysel hem de grup çalışması yapma fırsatları verir,
- Öğrencileri ödevleri tamamlamanın da ötesinde öğrenme etkinliğini sürdürme konusunda cesaretlendirir,
- Performans ölçütlerini açık olarak tanımlar,
- Değerlendirmeyi program ve öğretim kadar önemli hale getirir (About Alternative Assessment)

### **Özdeğerlendirme**

Alternatif değerlendirme yöntemlerinden birisi olan özdeğerlendirme uygulamaları, yüksek öğretimde artarak kullanılmaktadır (Lindblom-Ylänne ve diğer., 2006). Özdeğerlendirme, sadece yeni bir yöntem değil, öğrencilerin kendi öğrenmelerine etkin olarak katılmadaki rollerini artırmanın da bir

yoludur (Boud, 1995). Klenowski özdeğerlendirmenin, öğrenmede bağımsızlığı, yapılacak işlerle ilişkili kararlarda sorumluluk almayı geliştirdiğini belirtmektedir (Sluijsmans, 2002). Bu değerlendirme sıklıkla kişilerin kendi öğrenme süreçleri ve sonuçları hakkında yansıtma yapmalarını geliştirmek amacıyla biçimlendirici değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır (Sluijsmans, Dochy ve Moerkerke, 1999).

Wooliscroft ve arkadaşlarına göre bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini doğru olarak değerlendirebilmeleri yaşam boyu öğrenmenin gerçekten kazanılması açısından temel bir beceridir (Rudy ve diğer., 2001). Bu becerinin kazanılmasında kişinin kendisini eleştirel olarak değerlendirme becerisini geliştirmesi beklenmektedir (Sullivan, Hitchcock ve Dunnington, 1999). Özdeğerlendirmenin bu açıdan öğrencilere önemli katkıları bulunmaktadır. Sadler özdeğerlendirmeyi, öğrencilerin kendi etkinliklerini bilişsel, entelektüel ve pedagojik süreçleri kullanarak değerlendirmeleri olarak tanımlamaktadır (Taras, 2002).

Özdeğerlendirme yapmak, öğrenenlerin başarılı olmaları için gerekli olan standartları tanımlamaları ve bunları yaptıkları işlerde kullanmaları için, öğrendikleri şeyler hakkında eleştirel düşünmelerini gerektirmektedir (Sluijsmans ve Moerkerke, 1999). Öğrenciler, gelişmelerinde anahtar bir rolü olan özdeğerlendirme sürecinde (McAleer, 2001), kendi öğrenmelerini, özellikle başarılarını ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmektedirler (Lindblom-Ylänne ve diğer., 2006, 52). Öğrencilerde yansıtma yapmayı teşvik etmesi ve kendi öğrenme planlarını geliştirmelerini sağlaması bu değerlendirmenin güçlü yönlerindedir (Epstein, 2007). Öğrenme sürecindeki her aşamada öğrencinin sorumluluk almasını yüreklendirmekte, yaptığı işin kabul edilebilir standartlarda olup olmadığına ilişkin yargıda bulunma becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Başarılı bir özdeğerlendirme yapabilmek için hem öğrencinin hem de öğretmenin sürecin sorumluluğunu sahiplenmesi beklenmektedir (McAleer, 2001).

Özdeğerlendirme uygulamalarının kullanımında dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde belirtilmektedir (McAleer, 2001):

- Özdeğerlendirme yapmanın temel amacı, öğrenmeyi artırmak olmalıdır.
- Özdeğerlendirme uygulamalarında kullanılan ölçütlerin belirlenmesinde öğrenciler doğrudan yer almalıdır.
- Öğrenciler özdeğerlendirmeyi neden yaptıklarını anlamalıdır.
- Özdeğerlendirme yapmak öğrencilere zorla kabul ettirilmemeli, onlara dayatılmamalıdır.
- Özdeğerlendirme uygulamalarında nitelikli geribildirim kullanılmalıdır.
- Özdeğerlendirme uygulamaları diğer değerlendirme yöntemlerinin yerini almamalıdır.
- Öğrenciler öğrenme sürecinin içerisinde de etkin olarak yer almalıdır.
- Öğrenciler ve eğiticiler arasında dostça, iyi ilişkiler ve karşılıklı anlayış olmalıdır.

Birçok eğitim programında, öğrencilere nasıl öğreneceklerini öğretmek giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bireyler nasıl öğreneceklerini öğrenmek için bilgi ve becerilerindeki eksiklerini değerlendirebilme yeteneklerini geliştirmelidir. Rosendahl öz yönlendirme ile bağlantısı nedeniyle, olgun ve içsel güdüsü olan yetişkinlerin öğrenmesinde özdeğerlendirmenin diğer yöntemlerden daha uygun bir yerini olduğuna inanmaktadır (Arthur ve MacFadyen, 1995; Boud'dan akt. Regehr Hodges, Tiberius ve Lofchy, 1996).

Özdeğerlendirmenin biçimlendirici amaçlı kullanımının, düzey belirleyici değerlendirme amaçlı kullanımına göre daha yararlı olduğu ifade edilmektedir. Fuhrmann ve Weissburg'e göre özdeğerlendirme sadece, öğrencinin öğrenme gereksinimini değerlendirmeye yardımcı olmak amacıyla kullanılması durumunda uygundur (Arthur ve MacFadyen, 1995). Arnold ve arkadaşlarına göre de bilişsel olmayan yetenekler, profesyonel gelişim ve



öğrenme için uyaran olarak kullanıldığında eğitimsel olarak değerli katkıları bulunmaktadır (Arthur ve MacFadyen, 1995). Stuart ve arkadaşlarına göre de özdeğerlendirme eğitim için bir reçete sağlamaktadır (Arthur ve MacFadyen, 1995).

Yüksek öğrenimde özdeğerlendirme, öğretme süreçlerinin normal ve düzenli bir parçası olarak 1980'lerin sonlarından bu yana daha çok kullanılmaktadır (Tan, 2002). Yüksek öğrenimdeki kullanımına ilişkin yapılmış araştırmalarda geniş, kapsamlı ve eklektik bilgiler bulunmakla birlikte bunlar arasında üç çarpıcı özellik göze çarpmaktadır. İlki; farklı yollarla uygulanması, ikincisi; sadece bir değerlendirme yöntemi olmayıp, yüksek öğrenimin hedefleri ile ve öğrenme ile önemli bağlantısının da olması, üçüncüsü ise; bu konudaki araştırmaların daha çok, niceliksel bir yaklaşımla öğrencilerin özdeğerlendirme notlarının doğruluğuna, tamlığına odaklanmasıdır (Tan, 2002).

Oldfield, öğrencilerin kendi öğrenme yeteneklerini değerlendirebilmelerini yüksek öğretimde mezuniyet öncesi eğitimin niteliğinin bir göstergesi olarak tanımlamıştır (Tan, 2002). Öğrencilerin özdeğerlendirme yapmayı bazen zor bulabildikleri, kendi performanslarını değerlendirmenin olanaklı olmadığını hissedebildikleri belirtilmektedir (Lindblom-Ylance ve diğer., 2006). Teh (2006), öğrencilerin özdeğerlendirme yapmayı zor bulmalarının, geçmişte daha didaktik öğretme yöntemleriyle karşılaşmış olmalarına ve formal özdeğerlendirme uygulamaları ile fazla karşılaşmamış olmalarına bağlı olabileceğini belirtmektedir.

Öğrencinin güdülenmesi özdeğerlendirmenin doğruluğunu etkilemektedir (Longhurst ve Norton, 1997). Güdünün, özdeğerlendirme uygulamalarının eğitim sürecinin doğal bir parçası olması durumunda artırılacağı vurgulanmaktadır (Zoller ve Ben-Chaim'den akt. Dochy ve diğer., 1999). Ayrıca rahatlatma, güven verme, iyi bir ön hazırlık ardından uygulama yapmanın anksiyeteyi azalttığı, öğrencilerde kendilerini değerlendirme güveni

oluşturduğu saptanmıştır (Boud ve Falchikov, 2005). Doğru ve kusursuz özdeğerlendirme yapma becerisi doğal bir yetenek olmayıp daha çok öğrenilebilen, geliştirilebilen bir beceri olarak belirtilmektedir (Brown ve diğer.’den akt. Mattheos ve diğer., 2004; Fitzgerald, Gruppen ve White, 2000).

Sağlıklı özdeğerlendirme yapılabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bu amaçla, öğrencilerin özdeğerlendirme yaparken değerlendirecekleri davranış ve özelliklerin sayısının sınırlı tutulması önerilmektedir. Değerlendirme hangi düzeyde yapılacaksa o düzeye uygun ve sadece o konuyla ilgili, öğrencilerin gereksinimlerine ve yeteneklerine uygun değerlendirme ölçütleri seçilmeli, bu ölçütler açık olarak ifade edilmeli ve ölçütlerin herkes tarafından anlaşıldığından, yeterince açıklandığından emin olunmalıdır. Özdeğerlendirme için yüreklendirici bir atmosfer oluşturulmalı ve sürdürülmeli, uygulamalar yapılmalı, akranlarının ve eğitimcilerinin yorumlarını almak için fırsatlar sağlanmalıdır (Arthur ve MacFadyen, 1995). Boud ve Falchikov 1932-1988 arasındaki çalışmalarını çözümledikleri yazılarında, öğrencilerin kendilerine ilişkin yaptıkları özdeğerlendirme puanlamalarını incelemişlerdir. Sonuçta iyi öğrencilerin kendilerine düşük puan verme eğiliminde iken, zayıf öğrencilerin yüksek puanlar verme eğiliminde olduklarını rapor etmişlerdir (Sluijsmans ve Moerkerke, 1999).

Özdeğerlendirme amacı ile kullanılmakta olan farklı değerlendirme gereçleri bulunmaktadır. Harrington’un bildirdiği üç özdeğerlendirme gereçinden ilki, yeteneklerin tanımlandığı, “kendinizi en iyi ya da en güçlü hissettiğinizi işaretleyin” şeklinde bir yönlendirmenin yapıldığı basit bir liste, ikincisi Likert ölçeği şeklinde bir formdur. Üçüncüsü ise, her bir yeteneğin uygulanışıyla ilgili olarak farklı örnekleri veren, böylece bireylerin kendi performanslarını yüksekten alçağa doğru puanladığı ve sonuçta bütün örneklerden toplam bir puanın elde edildiği formdur (Sluijsmans ve Moerkerke, 1999).

Sağlık alanında çalışanlar için de hem kendi yeteneklerini hem de sürekli eğitim gereksinimlerini saptamak için sınırlarının farkına varma gereksinimi söz konusudur. Doktorlar mesleklerinde etkin olabilmek için kendi klinik performanslarını değerlendirebilmelidirler. Tıp fakültelerinde öğrencilerin bu konudaki gelişimlerini sağlayacak eğitimlere fazla yer verilmemektedir. Özdeğerlendirme uygulamaları doktorların kendi performanslarını değerlendirebilmeleri açısından gelişmelerini sağlamada değerlidir. Özdeğerlendirme yapmanın doktorlarda bilgi, beceri ve performans gelişimini desteklediği kadar moral ve güdü artışı sağladığı da vurgulanmaktadır (Evans ve diğer., 2002).

Kuramsal olarak özdeğerlendirmeye erken yaşlarda başlanmasının ve daha sık özdeğerlendirme fırsatları sağlanmasının öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı belirtilmektedir (Langendyk, 2006). Gordon, özdeğerlendirme uygulamalarında öğrencilerin kendilerine aşırı güvenleri konusunda dikkat etmek gerektiğini, onların gelişimlerini sağlamak için eğitimin, açık ve net öğrenme hedeflerinin ve geribildirim sağlanması gerektiği sonucuna varmıştır (Langendyk, 2006).

### **Akran Değerlendirme**

Akran değerlendirme, akranların arkadaşlarının başarılarını, öğrenme sonuçlarını ya da performanslarını değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır (Lindblom-Ylanne ve diğer., 2006). Bu değerlendirmede bir sınıfın üyeleri akranlarının performansını ya da yaptığı işi uygun ölçütleri kullanarak derecelendirmektedir (Falchikov, 2001). Akran değerlendirmenin, yüksek öğrenimde kullanımı yeni değildir (Weaver ve Cotrell'den akt. English, Brookes, Avery, Blazeby ve Ben-Shlomo, 2006) ve özdeğerlendirme uygulamalarında olduğu gibi giderek daha yaygın kullanılmaktadır (Lindblom-Ylanne ve diğer., 2006). Bu artışta, akran değerlendirmelerinin öğrenmeyi artırmada yararlı olduğunu rapor eden Falchikov ve Boud gibi araştırmacıların çalışmalarının etkili olduğu belirtilmektedir (Smith, Cooper

ve Lancaster, 2002). Bu değerlendirme yöntemi, hemen hemen tüm profesyonel yeterlilik alanlarının değerlendirilmesinde kullanılabilir (Norcini 2003, 539).

Akran değerlendirmenin önemine, yararlarına ilişkin şu vurgular yapılmaktadır:

- Keaten ve arkadaşları, akran değerlendirmelerinin öğrencileri akranlarına yönelik yargılarında adil, doğru, titiz ve dikkatli olmaya yönlendirdiğini, bu nedenle onlarda üst düzeyde sorumluluğun gelişimini teşvik ettiğini rapor etmişlerdir (Dochy ve diğer, 1999).
- Weaver ve Cotrell, akran değerlendirmesinin öğrencilerde becerilerin ve mükemmelliğin gelişimini desteklediğini, geribildirim sağladığını, katılımı ve devamı teşvik ettiğini, sorumluluklarını öğrettiğini vurgulamışlardır (Dochy ve diğer, 1999).
- Ellis (2001), akran değerlendirmelerinin, meslek yaşamında bağımsız öğrenme becerilerini kullanan bireyler olmayı, öğrenilenleri bir bağlamdan diğerine transfer etme becerilerinin gelişimini desteklediğini belirtmektedir.
- Akran değerlendirmeleri, öğrenme sürecinin bir parçası olarak farklı becerilerin gelişimini desteklediği için bir öğrenme aracı olarak değerlendirilebilmektedir. (Lindblom-Ylänne ve diğer., 2006).
- Profesyonel sorumluluk, yargılama ve otonomi için gerekli becerileri artıran, öğrenme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin sorumluluğuna vurgu yapan geribildirim alma ve vermeyi içerdiği için öğrencinin öğrenmesinde yararı bulunmaktadır (Lindblom-Ylänne ve diğer., 2006).
- Somervell'e (1993) göre sadece bir dereceleme işlemi değil, becerilerin de gelişimini sağlayan bir süreçtir.
- Diğer değerlendirme gereçleri ile birlikte uygulanarak düzey belirleyici değerlendirme kapsamında yer alabilmektedir (Dochy ve diğer, 1999).

- Öğrenme çıktılarını artırması, öğrenende kendi öğrenmesini denetlemeyi, akranlarına geribildirim vermeyi ve değerlendirmeyi öğretmesi, öğrenmeye derin yaklaşımı geliştirmesi yararları arasında sayılmaktadır (Kirkpatrick ve Fuller, 1995).
- Hem öz hem de akran değerlendirme, öğrencilerin sadece kendilerinin ya da akranlarının işini değerlendirmeleri değil bundan daha fazlasıdır. Burada öğrenciler, değerlendirmesini yaptıkları durum için üst düzey öğrenmenin ne olduğunu saptama sürecinde yer almaktadırlar (Boud'dan; Brown ve diğer.'den; Topping'den akt. Lindblom-Ylanne ve diğer., 2006; Dochy ve diğer, 1999).

Öğrencilerin akran değerlendirme yapmayı zor bulabildikleri, kendilerine güvenemeyebildikleri de bildirilmektedir. Bu nedenle onlardan gözlemlemedikleri şeyi değerlendirmeleri istenmemeli, eğitimin ve değerlendirmenin gerçekleştirildiği ortam onlar için tehdit edici olmamalıdır. Akran değerlendirmenin kendilerine yararlarını anlamaları sağlanabilirse bu değerlendirmeleri yapma konusundaki istekliliklerinin artırılabilirliği belirtilmektedir. Öğrenciler için kendileri hakkında geribildirim vermek ve akranlarından geribildirim almak, özellikle de kendilerini yarışmacı bir ortamda hissediyorlarsa kolay değildir. Bu nedenle akranlarından alacakları geribildirim temelinin, mantığını anlamalarına yardımcı olmak gerekmektedir. Akranlarının çalışması hakkında yansıtıcı olmak, kendi çalışmaları hakkında da daha yansıtıcı olmalarını sağlayacaktır. Diğerlerinden geribildirim alabilmenin kendileri için en kolay nasıl olacağına kendilerine sorulabileceği, bu konuda tartışmalarının istenebileceği belirtilmektedir (Westberg ve Hilliard, 1996).

Akran değerlendirme uygulamalarında da farklı formlar kullanılabilir. Kane ve Lawler, grup üyelerinin bir ya da daha çok etmen üzerinden birbirlerini en iyiden kötüye sıraladığı sıralama formlarını; belli bir özellik ya da performans alanı açısından grup içinde en iyi kişinin seçildiği formları ve her bir grup üyesine bireysel özellikler ya da performans seti üzerinden puan

verilen dereceleme ölçeklerini örnek olarak belirtmektedirler (Sluijsmans, 2002). Rushton ve arkadaşlarının geliştirdiği gibi, akran değerlendirmelerinin bilgisayar üzerinden yapılmasını sağlayacak programlar da bulunmaktadır (Sluijsmans ve diğer., 1999).

Norcini (2003) akran değerlendirmesinde, güvenilirlik, ilişkiler, riskler ve eşitlik gibi etmenlerin sonuçları etkileyebileceğini belirtmektedir. Güvenilirlik açısından; gözlenen başarıların, katılan akranların ve değerlendirilen uzmanlık alanlarının sayısı önem taşımaktadır. İlişkiler açısından; farklı sosyal, ekonomik ve iş ilişkileri olan akranların değerlendirmeleri arasında anlamlı farkların saptanmadığı belirtilmektedir. Riskler açısından; sürecin gerçekleştiği ortamdaki risk düzeyinin değerlendirme sonuçlarında düşük ya da yüksek ortalamalara yol açabildiği, eşitlik açısından ise; akranların farklı etkinlikleri yapmaları ya da etkinliklerin karmaşıklığının farklı düzeylerde olması ve akran grupları arasında farklılıklar olmasının önem taşıdığı ifade edilmektedir.

Coffman ile De Groot akran değerlendirmelerinde, değerlendirmeyi yapanlar arasında standartlar ve dereceleme stilleri açısından bireysel farklılıklar olabildiğini bildirmektedirler (Sluijsmans, 2002). Bu nedenle puanlamalarda farklılıklar olabilmektedir. Ayrıca bu değerlendirmeler sırasında ortaya çıktığı belirtilen bazı puanlama hataları da bildirilmektedir. Bu hataların akran değerlendirmeleri sonuçlarına yansımaları farklı olmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir (Brown ve Knight'ten akt.; Pond ve ul-Haq, 1997; Sluijsmans ve Moerkerke, 1999):

- Yumuşaklık: Akranına yüksek puan verme şeklinde ortaya çıkmaktadır.
- Arkadaşlık puanı: Akranına yüksek puan verme şeklinde ortaya çıkmaktadır.
- Sertlik: Akranına düşük puan verme şeklinde ortaya çıkmaktadır.

- Anlaşmalı puan verme: Grup içinde farklılıkların ortadan kalkması şeklinde ortaya çıkmaktadır.
- Şiddet puanlaması: Grupta baskın olanın yüksek puan alması şeklinde ortaya çıkmaktadır.
- Parazit puanlama: Öğrencinin gruba katkısı az olsa da, grup puanlamasından yararlanması şeklinde ortaya çıkmaktadır.
- Hale etkisi: Öğrencinin bir özelliği ile ilgili değerlendirmenin tüm diğer özellikleri de etkilemesidir.
- Anlamlandırma etkisi: Öğrencilerin iyi performansın ne olduğu hakkında farklı görüşlerinin olması şeklinde ortaya çıkmaktadır.
- Değerlendirme politikası: Her öğrencinin kendine özgü bir değerlendirme politikasına sahip olmasıdır.

Bu tür problemlerin akran değerlendirmesinin, öz ve eğitici değerlendirmeleri ile bir arada kullanılarak önlenebileceği belirtilmektedir (Sluijsmans, 2002). Ayrıca, öğrencilere akranlarını nasıl değerlendirebilecekleri ve ölçütleri nasıl oluşturacakları konusunda eğitim verilmesi de önemlidir (Cheng ve Warren, 1997; Sluijsmans ve Moerkerke, 1999). Öğrencilerin bu konuda eğitilebilecekleri bildirilmektedir (Sluijsmans, 2002).

Akran değerlendirmelerine ilişkin çalışmaların çoğunluğu öğrencilerin ortaya koydukları performansların, bir grup projesine ya da bir tartışma grubuna katkının akranlarca puanlanması, grup çalışmalarında sunumların, dönem ödevlerinin değerlendirilmesi şeklinde olduğu, görece az sayıda araştırmannın ise üniversite öğrencilerinin çalışmalarının ürünleri üzerine olduğu bildirilmektedir (Smith ve diğer., 2002; Strachan, Wilcox, 1996 ).

Akran değerlendirme uygulamaları birçok alanda kullanılabilir. Öğretmenlik eğitimi bu alanlardan birisidir. Aday öğretmenlerin, eğitimleri sırasında akranlarının, ileride de öğrencilerinin performanslarını değerlendirmeyi öğrenmeleri, bu tür değerlendirmeleri tasarlayabilmeleri beklenmektedir (Sluijsmans, 2002).

Akran değerlendirmelerinin tıp öğrencilerinde de, özellikle tutumlar ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde kullanıldığı bildirilmektedir (Shumway ve Harden, 2003). Sağlık alanında çalışan bireyler çalışma surelerinde yakınlarındaki akranlarını gerçek klinik ortamlarda görevlerini yaparken ve işlem basamaklarını yerine getirirken gözlemeleme avantajına sahiptirler. Bu yüzden akranların, birbirlerinin performanslarını gözlemeleme şanslarının ğretim üyelerinin gözlemeleme şansına göre daha fazla olduğu belirtilmektedir (Shumway ve Harden, 2003; Somervell, 1993). Akran değerlendirmenin gelecekteki akademik ve klinik performans ile uyumlu oluşu güçlü yönlerinden olarak belirtilmektedir (Epstein, 2007). Batı Virginia Üniversitesi Tıp Fakültesi ğrencilerinin mesleki değerler ve beceriler gibi alanlarda değerlendirilmesinde akran değerlendirmesi kullanan fakülteler arasındadır (Cottrell ve diğer., 2006; Shue ve diğer., 2005).

z ve akran değerlendirmeleri birlikte de kullanılabilmekte ve birlikte kullanımın olumlu etkileri olarak şunlar vurgulanmaktadır (Dochy ve diğer, 1999):

- Öğrencinin güveninde artma,
- Öğrencinin yaptığı işin niteliğine ilişkin farkındalığında artma,
- Öğrencinin kendi davranışı ya/ya da performansı hakkındaki yansıtma becerisinde artma,
- ğrenme ıktısının niteliğinde, ğrenci performansında artma,
- ğrenmeye yaklaşımda daha etki olma,
- ğrenme sorumluluğunu alma,
- Öğrenci memnuniyetinde artma,
- ğrenme ortamında iyileşme.

Öğrencilerin bu değerlendirmeleri yapabilmek için zaman, deneyim ve desteğe gereksinimleri bulunmaktadır (Orsmond, Merry ve Reiling, 2000). Ayrıca, z ve akran değerlendirmelerinin eğitimin erken dönemlerinde başlamasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Helfer bu uygulamalara erken



başlamanın, yöntemlerin kabulünü kolaylaştırdığını, yaşam boyu öğrenmenin gereği olan kendine eleştirel yaklaşarak sorgulama ve değerlendirme alışkanlığını erken dönemde kazanmayı desteklediğini ve bu eleştirel becerilere ilişkin erken dönemlerde verilen biçimlendirici geribildirimlerin öğrencilerin davranışlarında değişimi sağladığını belirtmektedir (Rudy ve diğer., 2001). Bu değerlendirmeler, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ve kendilerini değerlendirmeye daha etkin katılımlarını sağlayarak da değişimlerine katkıda bulunmaktadır.

### **Grup Dinamikleri**

Günlük yaşamda bireyler genellikle aile, eğitim ortamları, sosyal etkinliklerin sürdürüldüğü gruplar gibi farklı gruplar içerisinde yer almaktadır. Bu gruplarda bireyler biyopsikososyal özellikleri ile birbirlerini karşılıklı olarak etkilemekte, her bireyin grubu algılayışı ve grup ile ilişkisi kendine özgü olmaktadır. Gruptaki kişilerin kendilerini ifade ediş şekilleri, grup içi iletişim ve etkileşimler, grup atmosferi gibi durumlar grup üyelerini ve grubun oluşumunu karşılıklı olarak etkilemektedir (Abacıoğlu, Akalın, Atabey, Dicle, Miral, Musal ve Sarıoğlu, 2002, 61). Verimli bir eğitim sürecinin yaşanabilmesi için grupta yer alan kişilerin sorumluluk alması beklenmektedir. Verimli eğitim gruplarının oluşabilmesi ve sürdürülebilmesi için beklenen belli özellikler bulunmaktadır. Westberg ve Hilliard (1996, 23), bu özellikleri şu şekilde belirtmektedirler:

- Grupta yer alan üyeler birbirlerine güvenirlere ve saygılıdır, karşılıklı saygı ve güven temeldir.
- Grup üyeleri eğitimcilerine ve birbirlerine karşı açık ve dürüsttür.
- Grup herkesin etkin olarak katılımına yardımcıdır.
- Üyeler grup çalışmalarına düzenli ve zamanında katılırlar. Düzensiz ya da geç katılım, süreci böler, dağıtır.
- Öğrenenler gruptaki rollerini ve sorumluluklarını kavramıştır, bu konuda açık ve nettirler.

- Grup üyeleri gruba ve birbirlerine karşı sorumluluk hissederler.
- Grup üyeleri etkinliklere katkıda bulunurlar.
- Grup üyeleri herkesin sürece katıldığından, katılabildiğinden emin olmaya çalışırlar.

Uygun ve destekleyici ortam oluşturmaya yardımcı olmak gruptaki herkes için önemli bir görevdir, fakat eğitim ortamlarında özellikle eğiticilerin bu konudaki liderliği önemlidir ve herkesin çabasına karşın çıkabilecek beklenmedik zorluklarla uğraşma sorumlulukları vardır. Gibb'in küçük grup tartışmalarının sekiz yıllık kaydının incelenmesine dayanan çalışması, destekleyici bir grup ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi açısından yararlı bir kaynak sunmaktadır. Gibb bu çalışmasında altısı destekleyici, altısı da savunucu olan davranış kategorileri tanımlamış ve aşağıda belirtildiği şekilde gruplamıştır (Kurtz ve diğer., 1998: 102).

### **Destekleyici Ortamlarda Gözlenen Davranışlar**

1. Duyguların, algıların, olayların yargılayıcı olmadan sunulması, iyi ya da kötü gibi terimlerden sakınılması.
2. İşbirliği, herhangi birinin yaptığı şeyi anlatmasından çok karşılıklı olarak problemleri çözme ve tanımlama.
3. Spontanlık, esneklik. Gizli planlardan, hilelerden uzak olma, açık-doğru sözlülük
4. Bilgi ya da yeteneklerdeki farklılıkları inkar etmeden, her bir kişinin değerini, katılımını, katkısını tanımlamak anlamında eşitlik.
5. Diğer kişilere katılmaya istekli olma, problemleri karşılıklı olarak tanımlama ve çözme, güç ya da yetenek farklılıklarına vurgu yapmama.
6. Deneme-kararsızlık, kesin olmama hakkı. Açık fikirlilik, alternatif eylem planları ya da görüş açılarını araştırmaya istekli olma.

### **Savunmacı Ortamlarda Gözlenen Davranışlar**

1. Yargıda bulunma, sorumlu tutma, suçlama, eleştirme ya da övme, standartları sorgulama.
2. Kontrol. Diğer kişilere nasıl ve ne düşünmeleri, hissetmeleri gerektiğini anlatma.
3. Stratejik davranma, gizli planların ve hilelerin kullanımını kışkırtma, gizli niyetler taşıma.
4. Nötr olma. İlgisizlik, kayıtsızlık, ayrılma, soğukluk, uzaklık, diğer kişileri çalışmanın bir nesnesi gibi görme.
5. Üstünlük. Diğer kişilerin değerini tanımama, onlarda yetersizlik duygularını uyandırma, harekete geçirme.
6. Kesinlik, kuşkusuzluk. Alternatifleri değerlendirmeye dirençli olma, problemi çözmekten çok bir noktayı kanıtlamaya çalışma.

Sağlıklı grupların sağlıklı aileler gibi oldukları, sağlıklı öğrenme ve kişisel gelişimin böyle gruplarda ve ailelerde gözleendiği de vurgulanmaktadır (Westberg ve Hilliard, 1996: 27). Tablo 1 sağlıklı ve işlev bozukluğu olan gruplardaki/ailelerdeki yaklaşımları özetlemektedir.

**Tablo 1**  
**Sağlıklı ve İşlev Bozukluğu Olan Gruplar/Ailelerde Gözlenen**  
**Yaklaşımlar**

Sağlıklı gruplar/aileler	İşlev bozukluğu olan gruplar/aileler
Diğerlerinin duygularına, düşüncelerine saygı vardır	Diğerlerinin duygularını, düşüncelerini küçük düşürme, önemsememe, görmezden gelme söz konusudur
Bireysel farklılıklar yüreklendirilir	Bireylerden uyum, birbirine benzeme beklenir
Açık iletişim hakimdir	Üyelerin gizledikleri şeyler vardır
Dinamiktir, değişkendir, akıcıdır	Statik, katıdır
Tartışmanın ardından kararlara ulaşılır, alınır	Kararlar tek yanlı olarak alınır ya da tekrar tekrar ertelenir
Esnek kurallar vardır	Gelenekler ya da bir kişi tarafından katı kurallar dayatılır
Problemler açıkça tartışılır	Problemlerin yadsınması, yok sayılması söz konusudur
Açıklık, empati vardır	Agresyon, kararlarında bağımlı olma, umutsuzluk vardır
Yetkilendirilme duygusu vardır	Kurban edilme, mağdur olma duygusu vardır

### İletişim

İletişim, sistemler arası bilgi üretme, bilgiyi aktarma ve anlamlandırma sürecidir. Nitelikleri ne olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi iletişim olarak kabul edilmektedir (Dökmen, 1996: 19). Kişiler arasındaki iletişim, rahatlama, problem çözme, stresi giderme, bilgi verme, ilişkileri biçimlendirme ve sürdürme, duyguları açıklama, ikna etme, karar verme gibi birçok amaca hizmet etmektedir (Lloyd ve Bor, 1996: 4). Yapılan çalışmalar, iletişimde başarılı olmanın kişisel deneyimlerle ilgili olduğu kadar eğitim

süreciyle de ilişkili olduğunu göstermiştir (Batenburg ve Smal, 1997). Etkili iletişim becerilerine sahip olmak bireysel olarak kişilerin ve kişiler arası bilgi alışverişinin sağlıklı olmasını sağlamaktadır. İletişim becerilerini öğrenmek diğer becerileri öğrenmekten farklıdır, çünkü iletişim kendilik algısına ve öz saygıya yakından bağlıdır. Öğrenenlerin iyi iletişim kurabilen bireyler olabilmeleri için kendilerine yapılan önerileri, kişiliklerine yönelik yapılmış bir tehdit olarak algılamamalarının sağlanması, bunun için destekleyici, uygun bir ortam sağlandığından emin olunması için fazladan çaba harcanması önerilmektedir (Kurtz ve diğer., 1998: 48).

### **Tıpta İletişim Becerileri**

Günümüzde insana biyopsikososyal bir bütün olarak yaklaşmak çağdaş sağlık hizmetlerinin temel ilkeleri arasında kabul edilmektedir. Bu açıdan kişilerarası iletişim kadar iletişim becerileri iyi olan hekimlerin yetişmesi de yaşamsal öneme sahiptir. Bugüne dek yapılmış birçok çalışma, sağlık hizmetlerinden yararlanan kişilerin sağlık personeliyle ilişkilerinden büyük ölçüde hoşnutsuz olduğunu göstermekte, iletişimin ve iletişim becerilerinin önemini vurgulayan örnekler ortaya konmaktadır. Hastalar geçmişten farklı olarak artık, hekimlerinin iletişim becerilerinin iyi olmasını istemekte, hasta merkezli iletişim yaklaşımı yaygınlaşmakta, bu tarz iletişimin hastanın hekimine ve tedavisine uyumuna, dolayısıyla memnuniyetine, bunlara bağlı olarak da daha iyi sağlık sonuçlarına yol açtığı görülmektedir (Leinster, 2002; Platt, Gaspar, Coulehan, Fox, Adler, Weston, Smith ve Stewart, 2001). Hastanın kişiliğine, görüşlerine önem verilmemesi yetersiz klinik öykü alınmasına, hastanın hekimine ve tedavisine daha az uymasına yol açarak sonuçları olumsuz şekilde etkilemektedir (Roter ve diğer., 1995; Smith ve Hoppe, 1991; Stewart, 1995). Hastaların her biri kendi hastalığını kendine özgü yaşamaktadır. En iyi hasta bakımı hastanın değerlerine ve isteklerine, düşünce ve duygularına, kendi hastalık deneyimine dikkat edilmesinden, özen gösterilmesinden geçmektedir (Platt ve diğer., 2001). Geçmişin “iyi hasta” kavramı değişmiştir. Artık, hekimin önerilerini ve kararlarını sorgulamaya

cesaret edemeyen, daha çok pasif olan hasta iyi hasta olarak tanımlanmamaktadır. Geleceğin “iyi hasta”sı; sorularına anlayabileceği tanımlarla yanıt bekleyen, kendi sağlık bakımı ile ilgili kararlarda kendi katılımını da önemseyen, tüm sağlık kayıtlarını görmeyi ve paylaşmayı, tedavi sürecini olumsuz etkilemeksizin ikinci bir hekim görüşüne başvurma hakkını, konsültasyonlar dışında da hekimi ile iletişime girebilmeyi isteyen kişi olarak tanımlanmaktadır (Jadad, Rizo ve Enkin, 2003).

Yapılan çalışmalar, sağlık hizmetlerine ilişkin yaşanan memnuniyetsizlik nedenlerinden bazılarının hekim-hasta iletişimi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Yeni mezun hekimlerin öykü alma sırasında hastalarının psikososyal kaygılarına karşı hazırlıksız olmaları, yetersiz empati yapmaları ve hastaları ile onların kişisel konularını tartışmakta yetersiz kalmaları gibi iletişim sorunlarının bu açıdan önemli olduğu saptanmıştır (Rahman, 2000). Hastalarla sağlık sorunlarına, planlanan tanı ve tedavi girişimlerine ilişkin bilgilerin paylaşılması, hastanın sağlık sürecine uyumunu ve paylaşımını artırmakta ve hastalık kaygısını azaltmaktadır. Ayrıca, hekimin iletişim becerileri geliştikçe, iş stresi azalmakta, mesleki performansı ve memnuniyeti de artmaktadır (Maguire ve Pitceathly, 2002; Neufeld, 1998).

Karşıt görüşler bulunmasına karşın, gelişmiş hekim-hasta iletişimi hastayla geçirilen zamanda artışa neden olmamakta, hatta tedavi sürecinde, hastanede kalış süresinde azalma, ağrı kesicilerin daha az kullanımı, hekim hatasından kaynaklanan durumlara ilişkin davalarda düşüş gibi olumlu sonuçlar da sağlamaktadır (Schweickert, 2003). Hasta ile bireysel görüşme sırasında zaman yönetimi açısından en verimli tekniğin hekimin iletişim becerilerinin geliştirilmesi olduğu belirtilmektedir (Dugdale, Epstein ve Pantilat, 1999). İletişim becerisindeki zayıflık ise, yanlış tanı ve tedaviyle, iyileşme süresinin uzamasıyla, hekimin bilgi ve yeteneğine kuşkuyla yaklaşılmasıyla, hasta ve hekim için sıkıntı ve hoşnutsuzlukla sonuçlanabilmektedir (Fallowfield, 1996; Lloyd ve Bor, 1996: 3;).

Hekimin hastası ile uygun iletişim kurabilmesi, doğru tanı koyabilmeyi, hasta ve hekimin genel hoşnutluğunu destekleyen temel bir klinik beceri olarak görülmektedir (Lloyd ve Bor, 2002: 3; Silverman ve diğer., 1999: 1). Hastalarıyla iletişimi iyi olan hekimlerin hastalarının stresini, anksiyeteye ve depresyona duyarlılıklarını azaltabildikleri, bunların sonucu olarak hekimlerin de kendilerini daha iyi hissettikleri (Roter ve diğer., 1995), işlerinden daha hoşnut oldukları ve iş streslerinin ise daha düşük olduğu bildirilmektedir (Maguire ve Pitceathly, 2002).

Tüm bu ve benzeri nedenlere bağlı olarak; hekim-hasta iletişiminin, hekimlerin iyi iletişim kurmalarının, öğrencilerin eğitimleri sırasında farklı durumlardaki iletişim deneyimlerini yaşamalarının, iyi iletişim kurabilen hekimler yetiştirmenin önemi ve gerekliliği (Edinburgh Declaration, 1988; Maguire ve Pitceathly, 2002; UÇEP 2001; Van Dalen, Bartholomeus, Kerkhofs, Lulofs ve Van der Vleuten, 2001), hatta iletişim becerileri yeterli olmayan öğrencilerin mezun olamaması gerektiği de vurgulanmaktadır (Leinster, 2002, 14).

Tıp fakültelerinin eğitim programları kapsamında, geleceğin hekim adayları olan tıp öğrencilerine iletişim becerileri kazandırmaya yönelik eğitim etkinliklerine özel önem verilmekte ve önceleri alt başlık olarak değerlendirilmekteyken günümüzde temel bir klinik beceri olarak ele alınmaktadır (Kurtz ve diğer., 1998: 4; Silverman ve diğer., 1999: 1). Öğrencilerin ve hekimlerin iletişim becerileri konusunda eğitilmelerine ve değerlendirilmelerine ilişkin tıp alanındaki uluslararası kuruluşlarca alınmış kararlar, hazırlanmış rehberler bulunmaktadır (Association of American Medical Colleges, 1998; General Medical Council, 2003). Türkiye’de de Ankara, Dokuz Eylül, Gazi, Hacettepe, İstanbul (İstanbul ve Cerrahpaşa) ve Marmara Üniversiteleri Tıp Fakülteleri temsilcilerinden oluşan grubun geliştirdiği Ulusal Çekirdek Eğitim Programında (UÇEP, 2001) iyi hekimlik uygulamaları için öğrencilere kazandırılması gereken tutum ve davranışlar listelenmiştir. Bu listede hasta ve hasta yakınları ile sağlıklı iletişim ve empati

kurma, hekim–hasta etkileşiminde dürüst ve güvenilir hekim modeli oluşturma, bir ekip çalışması gerektirmesi nedeniyle sağlık hizmeti verme aşamalarındaki üyelere karşı açık, dürüst ve paylaşımcı davranış sergileme gibi iletişim öğelerine ilişkin tutum ve davranışlar yer almaktadır.

### **Tıp Fakültelerinde İletişim Becerileri Eğitimi**

İletişim becerileri, uygun yöntem ve programların kullanılmasıyla, eğitim ve uygulama sürecinde kazanılabilen, öğrenilebilen, öğretilen ve geliştirilebilen becerilerdendir (Aspegren, 1999; Fallowfield, 1996; Kurtz ve diğer., 1998: 8.; Silverman ve diğer., 1999: 2). Birçok tıp fakültesi iletişim becerileri eğitimini, programları içerisinde nasıl integre edeceğini değerlendirmekte, integrasyonun önemi, tüm tıp eğitimi boyunca desteklenmesi, güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Craig, 1992; Davis ve Nicholaou, 1992; Laidlaw, MacLeod, Kaufman, Langille ve Sargeant, 2002). Yaygın yaklaşım, iletişim becerileri eğitiminin, kendi içinde yapılandırılmış bir kurs olarak uygulanmayıp, tıp eğitimi programı içerisinde etkin olarak yapılandırılması ve tüm eğitim programı sürecinde yer almasıdır (Van Dalen ve diğer., 2001). İletişim becerileri eğitimi pek çok ülkede, klinik eğitimi öncesindeki yıllardan başlatılmakta ve klinik eğitimi sürecinde devam edecek şekilde planlanmakta, uygulamada ise geleneksel/klasik yöntemler yerine, farklı sağlık durumlarına özgü eğitim etkinlikleri kullanılmaktadır (Aspegren, 1999; Maguire ve Pitceathly, 2002; Van Dalen ve diğer., 2001). Ayrıca, iletişim becerilerinin gelişiminde deneyimin tek başına yetersiz olduğu, herhangi bir eğitimin hiç eğitimin olmamasından daha iyi olduğu da vurgulanmakta ve eğitim yöntemi olarak uygulamalı eğitimin geleneksel eğitim yöntemlerinden daha etkin olduğu belirtilmektedir (Van Dalen ve diğer., 2001). Gözlem, yapıcı geribildirim, prova, video-kaset kayıtları ile çalışmalar, küçük grup çalışmaları, katılımcı sunumlar, canlandırmalar, gerçek hastalarla, simüle hastalarla çalışma, makale okuma, metin okuma, akran ve eğitici geribildirimleri, yayınlarda iletişim becerileri programında kullanıldığı belirtilen eğitim yöntemleridir (BMA, 2004; Kurtz ve diğer.,



1998: 38; Laidlaw ve diğ er., 2002; Maguire ve Pitceathly 2002; Silverman, 2002; Van Dalen ve diğ er., 2001).

Tıp fakültelerinde iletişim becerilerinin uygun klinik bağ lam içerisinde öğ retilmesi önerilmektedir (Sanson-Fisher ve Cockburn, 1997). İletişim becerileri eğ itiminin etkili olabilmesi için, becerilerin kontrollü ve uygun koş ullar altında uygulanması, öğrencilerin performanslarına ilişkin yapıcı geribildirimler verilmesi, engellenen herhangi bir davranış için nedenlerin paylaşılması gerektiğ i belirtilmektedir (Maguire ve Pitceathly, 2002).

İletişim becerileri eğ itimi süreçlerinde, farklı disiplinlerden eğ iticilerin yer alabileceğ ini, bu eğ iticilerin verdikleri eğ itimlerin sonuçlarında sistematik farklılıkların saptanmadığ ını belirten çalışmalar olduğ u gibi, genel pratisyenlerin, davranış bilimcilerin ve klinisyen hekimlerin iletişim becerilerinin öğ renilmesine katkıları açısından farklılıklar olabildiğ i ve bu konuda ek çalışmalar yapılması gerektiğ i de vurgulanmaktadır (Van Dalen, Hout ve Wolfhagen, 1999; Van Dalen ve diğ er., 2001). İletişim becerileri eğ itiminde, eğ iticilerin uzmanlık alanları ve performanslarından çok, eğ itimin kapsamının, içeriğ inin, kazanılan beceri ve tutumun önemli olduğ u da vurgulanmaktadır (Aspegren 1999, 564; Van Dalen ve diğ er., 1999, 309).

Öğrencilerin iletişim becerileri alanındaki performanslarının ayrı olarak değ erlendirilmesinin ve bu alandaki yeterliliklerinin saptanmasının gerekliliğ i savunulmaktadır (Bligh, 2000; De Haes, Oort, Oosterveld ve Ten Cate, 2001). İletişim becerileri eğ itimlerinin planlanan öğ renim hedeflerine uygun olarak değ erlendirilebilmesi için çok çeş itli yöntemler kullanılmaktadır. Beceri ve tutumların doğ rudan gözlemi (kontrol listeleri ile), videoya kaydedilen simüle veya gerçek hasta görüşmelerinin geliştirilen ölç eklerle izlenmesi, öğrencinin hazırladığ ı görüşme raporlarının değ erlendirilmesi, nesnel yapılandırılmış klinik sınavlar gibi yöntemler bunlar arasındadır (Hodges ve Turnbull, 1995). Ayrıca bazı çalışmalarda örnekleri sunulduğ u gibi, hastaların öğrencinin performansını ölç ekler yardımıyla değ erlendirmesi ya da sağ lik sonuçlarının

iletişim unsurları açısından yorumlanması gibi dolaylı değerlendirme yöntemleri de kullanılmaktadır (Aspegren 1999; Maguire ve Pitceathly 2002; Ten Cate ve De Haes, 2000).

## **Tıp Fakültelerindeki İletişim Becerileri Eğitiminden Örnekler**

### **Yurtdışından Örnekler**

Nottingham Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde, ECGMC'nin önerilerine de uygun olarak, öykü alma eğitimi ve uygulamaları yer almaktadır. Eğitim etkinlikleri arasında; sunumlar, seminerler, videoteyp kayıtları, bu kayıtlar üzerinden öğrencilerle yapılan tartışmalar, geribildirim, simüle hastalarla görüşmeler kullanılmaktadır. İletişim becerileri eğitimi kapsamında; sözlü iletişim, sosyal etkileşim, sözsüz iletişim, çocuk, yaşlı, dil sorunu olanlar gibi özel gruplarla iletişim, bilgi verme, açıklama ve empatiyi içeren rapor oluşturma gibi konular yer almaktadır. Değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi, bilgilerini gerçek durumlara yansıtma ile ilgili yapılan yazılı değerlendirmeler, nesnel örgün klinik sınavlar kapsamında öykü alma istasyonlarının kullanılması şeklinde uygulanmaktadır (Rees ve Garrud, 2001; Rees ve Sheard, 2003).

Bristol Üniversitesi'nde, beş yıl boyunca süren bir eğitim vardır. Doktor-hasta ilişkisi, yaşlıların bakımı, birincil bakım, hafifletici, rahatlatıcı bakım, ekip çalışması gibi konular işlenmektedir. Yöntem olarak sunumlar, canlandırmalar, simüle hastalarla eğitim sürdürülmektedir. Değerlendirme, farklı aşamalarda biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmeler şeklinde yapılmaktadır (BMA, 2004).

İngiltere'de Leeds Tıp Fakültesinde; eğitimin ilk üç yılında kişisel ve profesyonel gelişim eğitimi kapsamında iletişim becerileri eğitim hedeflerinin kazandırılması planlanmıştır ve uygulanmaktadır (Thistlethwaite ve Ewart 2003).

Cambridge’de klinik kurs şeklinde dikey olarak yayılmış bir eğitim sürdürülmektedir. Geleneksel klinik yöntemlerin iletişim becerileri eğitimi ile integre edildiği tıbbi görüşme becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Eğitimlerde sunumlar, küçük grup çalışmaları, gerçek hastalar ya da hasta rolü yapan kişilerle eğitim, deneyim kazandıran uygulamalar, video kayıtları kullanılmaktadır. Kültürel ve sosyal farklılıklar, kötü haber verme, yaşlı ve duysal sorunlu hastalarla iletişim, tıbbi görüşmede klinik sorgulama, cinsel öykü alma, çocuk ve ebeveynle görüşme, organ bağıışı, ani ölüm, ekip çalışması gibi konular farklı zaman ve farklı klinik ortamlarda işlenmektedir. Değerlendirmede geribildirim verilerek biçimlendirici ve nesnel örgün klinik sınavlarla düzey belirleyici değerlendirmeler kullanılmaktadır (BMA, 2004).

Maastricht Tıp Fakültesinde iletişim becerileri eğitimi ağırlıklı olarak klinik öncesi yıllarda sürdürülmekte, beceri laboratuvarında küçük grup çalışmaları ile yürütülmektedir. Eğitim etkinlikleri arasında alıştırımlar, canlandırmalar ve kısa video gösterimleri gibi farklı etkinlikler yer almaktadır. Öğrenciler eğitim sürecinde zaman zaman simüle hastalar ile görüşmekte ve bu görüşmeler videoya kaydedilerek daha sonra eğitimcileri ile birlikte bu görüşmeleri izleyerek üzerinde tartışılmaktadır. Eğitimciler arasında davranış bilimciler ve farklı disiplinlerden hekimler yer almaktadır (Van Dalen ve diğer., 2001).

### **Türkiye’den Örnekler**

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde 2004-2005 öğretim yılında öğrencilere iyi bir hekimin gereksinimi olan beceri ve tutumun kazandırılmasını amaçlayan “İyi Hekimlik Uygulamaları” adı altında üç yıllık dikey bir program başlatılmıştır. İletişim becerileri eğitimi bu program kapsamında yer almaktadır ve üç aşamalı olarak planlanmıştır. İlk yılda etkin hasta görüşmesi basamaklarına uygun temel iletişim becerileri, ikinci yılda farklı yaş ve cinsiyetteki, farklı sistemlere yönelik yaklaşımı olan hastalarla görüşme yapma becerisi, üçüncü yılda da zor hastayla görüşme yapma (kötü

haber verme, kızgın hasta, sessiz hasta) becerisinin kazandırılması hedeflenmektedir (Elçin, Odabaşı ve Sayek, 2004).

Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde, 1999-2000 öğretim yılında başlatılan iletişim becerileri eğitimi birinci sınıfta başlamakta, öğrencilerin iletişimin temel bileşenlerini bilişsel düzeyde kavramaları, beceri ve tutum kazanmaları yoluyla hasta-hekim iletişiminin esaslarını öğrenmeleri, grup içi iletişim ve grup dinamikleri deneyimleri yaşamaları ve aktarım becerileri kazanmaları hedeflenmektedir. Ölçme-değerlendirme, bireysel performans, grup temelli değerlendirme ve grup içi bireysel performans değerlendirmeleri yoluyla yapılmaktadır (Sarıkaya, Uzuner, Gülpınar, Keklik ve Kalaça, 2004).

Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde de eğitim programı içerisinde iletişim becerileri ve toplumu tanımaya yönelik derslere ve uygulamalara yer verilmektedir (Şenol, Gürpınar, Erengin, Öztürk ve Tümtürk, 2006).

Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi iletişim becerileri eğitimini 2005-2006 eğitim-öğretim yılında başlatmış, eğitim ilk sınıftan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Fakülte, Dönem I programında temel iletişim becerilerinin kazandırılmasını, Dönem II'de ağırlıklı olarak çatışma çözümlerinin ele alınmasını, ileri dönemlerde de kazanılan temel becerilerin hasta hekim ilişkisinde kullanımına yönelik konuların çalışılmasını hedeflemiştir (Uluoğlu ve diğer., 2007).

### **Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde İletişim Becerileri Eğitimi**

Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde (DEÜTF) "İletişim Becerileri Eğitimi" Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ) sisteminin başladığı 1997-1998 akademik yılından bu yana sürdürülmektedir. Programın hedefleri ilk yıl 'Temel İletişim Becerileri'ni, 2. ve 3. yıllarda hasta-hekim iletişimi, ekip iletişimi ve sorunlu durumlardaki iletişim becerilerini içermektedir. İlk yıl

‘Temel İletişim Becerileri’ kapsamında dinleme, sözlü-sözsüz iletişim, empati, asertivite ve etkin geribildirim alma-verme becerileri yer almaktadır. İkinci yılın hedefleri arasında cinsel yaşam öyküsü alma, hasta yakınlarıyla iletişim, çocukla iletişim, hastaya bilgi verme, sağlık personeli ile iletişim konuları yer almaktadır. Eğitim etkinliği olarak sunumlar, tartışmalar, film gösterimleri şeklinde sürdürülmektedir. Üçüncü yılın hedefleri arasında da sorunlu çocukla iletişim, girişim uygulanacak hasta, tedaviyi reddeden hasta, anksiyeteli hasta, saldıran hasta, hastalık hastası, cinsel sorunları olan hastaya yaklaşım, anne-baba ile görüşme ve empati, ölmekte olan hasta, ekip çalışması ve sorunlu kişi gibi özgül durumlara ilişkin iletişim konuları yer almakta ve eğitim ağırlıklı olarak sunumlarla sürdürülmektedir. Dördüncü ve beşinci yılın eğitim süreçlerinde öğrencilerle buldukları bölümlerde ve kliniklerde ilişkili iletişim konuları tartışılmaktadır (Akvardar ve diğer., 2005; Miral, 2001, 65; Özan ve diğer., 2004; ).

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

#### **Amaç**

Bu çalışmada, DEÜTF Dönem I öğrencilerinin “Temel İletişim Becerileri Eğitimi” programında öz ve akran değerlendirmelerinin kullanılmasının etkisinin araştırılması amaçlanmaktadır.

#### **Araştırmanın Önemi**

Bu başlık altında, çalışmanın yapılmasında, temel problemin oluşturulmasında ve problemin araştırılmasında güdüleyici olan noktalar aşağıda belirtilmektedir.

Hekimler, sağlık hizmeti veren ekip içerisinde birincil derecede öneme sahiptir. Hekimlerin iyi iletişim becerilerine sahip olması, sağlık göstergelerini olumlu yönde etkilemesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bu konuda yapılacak eğitimlerin mezuniyet sonrasında bırakılması, iyi iletişim kurabilen hekimlerin hizmet verebilmelerini sağlamak açısından çok geç olacaktır. Bu nedenle, geleceğin hekimleri olan tıp öğrencilerinin temel iletişim becerileri eğitimlerinin etkinleştirilmesi, daha verimli hale getirilmesi önemlidir. Çalışmanın verilerinin bu eğitimin etkinliğinin, verimliliğinin artırılması doğrultusunda atılacak adımlara ışık tutması umulmaktadır.

İçinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olma özelliği, bilginin sürekli değişen, artan doğası, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde kendi sorumluluklarını almasını gerekli kılmaktadır. Planlanan çalışma ile öğrencilerimizin, öz ve akran değerlendirmeleri kullanmalarının öğrenme süreçlerinde kendi sorumluluklarını almaları açısından kazanımlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme gerekliliği öğrencilerin, eğitimleri süresince ve ilerideki meslek yaşamlarında kendi güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilmelerini, bilgi, beceri ve tutumlarındaki boşlukları değerlendirebilme becerisi kazanmalarını gerektirir. İnsan sağlığı gibi son derece önemli ve hassas bir konuda temel rolü olan hekimlerin, mesleki bilgi ve becerilerini sürekli olarak geliştirme sorumluluğunu almaları zorunludur. Bu sorumluluğun kazanılması için yapılacak eğitim etkinliklerinin mezuniyet öncesi tıp eğitimi döneminde başlatılması uygun olacaktır. Yapılan bu çalışma ile öğrencilerimizin yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişimine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Eğitimde öz ve akran değerlendirmenin kullanılması öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinde artış, kendi çalışmalarına ilişkin farkındalıklarında artma, yansıtma becerilerinde gelişme, eğitim sonu performanslarında artış, öğrenme ortamında iyileşme, öğrenci memnuniyetinde, güdülenmesinde artış sağlamaktadır. Bu çalışma ile öğrencilerimizin sözü edilen alanlarda gelişimlerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma verilerinin çözümlenmesi ile elde edilecek sonuçların DEÜTF’de iletişim becerileri eğitiminin iyileştirilmesinde, öğrenci kazanımlarının artırılmasında büyük rol oynayacağı düşünülmektedir.

Tıp eğitimi alanında öz ve akran değerlendirmelerin kullanımının az olduğu rapor edilmiştir. Ülkemizde tıp öğrencilerinde bu alanda yapılmış ve yayınlanmış çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların paylaşılmasının ülkemizdeki tıp fakülteleri için bir örnek oluşturabileceği düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi**

Temel İletişim Becerileri dersinde kullanılan öz ve akran değerlendirmesinin Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem I öğrencilerinin temel iletişim becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?

### **Alt Problemler ve Denenceler**

**1. Öz ve akran değerlendirmenin öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarına etkileri nasıldır?**

**Denence 1:** Hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrası başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış beklenmektedir.

**Denence 2:** Deney grubundaki öğrencilerde öz ve akran değerlendirmenin kullanılmasının olumlu katkı yapması, bu öğrencilerin eğitim sonu başarılarındaki artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artıştan anlamlı düzeyde yüksek olması beklenmektedir.

2. Öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile akranları tarafından değerlendirilmelerinden elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkiler nasıldır?

**Denence:** Deney grubunda yer alan öğrencilerin öz ve akran değerlendirme sonuçları arasında uyum bulunmaktadır.

3. Öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki nasıldır?

**Denence 1:** Öğrencilerin özdeğerlendirme puanları ile ön ölçümdeki temel iletişim becerileri başarıları arasında uyum beklenmemektedir.

**Denence 2:** Öğrencilerin özdeğerlendirme puanları ile son ölçümdeki temel iletişim becerileri başarıları arasında uyum beklenmektedir.

4. Öğrencilerin akran değerlendirme sonuçları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki nasıldır?

**Denence 1:** Öğrencilerin akran değerlendirme sonuçları ile ön ölçümdeki temel iletişim becerileri başarıları arasında uyum bulunmamaktadır.

**Denence 2:** Öğrencilerin akran değerlendirme sonuçları ile son ölçümdeki temel iletişim becerileri başarıları arasında uyum bulunmaktadır.

5. Öğrencilerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)'ni kullanarak kendilerini değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlar, temel iletişim becerileri eğitimleri sonrasında her iki grup için nasıl değişim göstermektedir?



**Denence 1:** Hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrası İBDÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış beklenmektedir.

**Denence 2:** Deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonu İBDÖ puanlarındaki artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin İBDÖ puanlarındaki artıştan anlamlı düzeyde yüksek olması beklenmektedir.

6. Öğrencilerden eğitim öncesi ve sonrası İBDÖ uygulamasından elde edilen puanlar ile ön ve son ölçümlerde saptanan başarı puanları arasındaki ilişki nasıldır?

**Denence:** Her iki grupta da son İBDÖ puanları ile son ölçümde saptanan başarı puanları arası uyumun, eğitim sonrası öğrencilerin kendi iletişim becerilerinin ve bu konudaki farkındalıklarının gelişmiş olacağı düşünülerek, ön İBDÖ verileri ile ön ölçümdeki başarı puanları arası uyumdan daha güçlü olması beklenmektedir.

7. Öğrencilerin İBDÖ'den elde edilen verileri ile özdeğerlendirmelerinden elde edilen veriler arasındaki ilişki nasıldır?

**Denence:** Deney grubunda eğitim sonrası İBDÖ uygulamasından elde edilen verilerin özdeğerlendirme verileri ile uyumu, eğitim öncesi İBDÖ uygulamasından elde edilen verilerin özdeğerlendirme verileri ile uyumundan daha güçlüdür.

8. Öğrencilerin öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin düşünceleri nasıldır?

### **Sayıtlar**

Yapılan araştırmanın temelinde aşağıdaki sayıtların yer aldığı varsayılmaktadır:

- Öğrencilerin öz ve akran değerlendirme formlarını doldururken gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları kabul edilmektedir.
- Araştırmadaki kontrol edilemeyen değişkenler, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencileri aynı derecede etkilediği düşünülmektedir.
- Çalışma kapsamındaki öğrenciler dışarıdan sonuçları etkileyecek bir yardım almadıkları düşünülmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında DEÜTF’de Dönem I’e devam etmekte olan öğrenciler arasında yer alan ve Temel İletişim Becerileri Eğitimi yürütmekte olan üç öğretim elemanının eğitimi birlikte yürüttükleri öğrenci grubundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

**Akran Değerlendirme:** Akranların, benzer durumda olan diğerlerinin öğrenme çıktılarını ya da ürünlerinin başarısını, düzeyini, derecesini ya da değerini değerlendirmek için akranların yaptığı düzenlemedir (Topping, Smith, Swanson ve Elliot, 2000).

**İletişim:** Nitelikleri ne olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi iletişim olarak kabul edilmektedir (Dökmen, 1996; 19 ).

**Özdeğerlendirme:** Öğrencilerin kendi etkinliklerini bilişsel, entelektüel ve pedagojik süreçleri kullanarak değerlendirmeleridir (Sadler’den akt. Taras, 2002).

**Kısaltmalar**

**AO:** Aritmetik Ortalama

**DEÜTF:** Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi

**ECGMC:** Education Committee of the General Medical Counsel  
(Genel Tıp Konseyi Eğitim Komitesi)

**I. İBDÖ:** Öğrenciler tarafından TİBE öncesi doldurulan İBDÖ

**II. İBDÖ:** Öğrenciler tarafından TİBE sonrası doldurulan İBDÖ

**İBDÖ:** İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği

**PDÖ:** Probleme Dayalı Öğrenim

**SS:** Standart Sapma

**TİBE:** Temel İletişim Becerileri Eğitimi

## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYINLAR ve ARAŞTIRMALAR

Son elli yılda tıp eğitiminde, öğrencilerin ve doktorların değerlendirilmesi alanında yapılan araştırmalarda önemli değişimler görülmüştür (Schuwirth ve Van der Vleuten, 2004). Öz ve akran değerlendirmelerine ilişkin yapılmış araştırmalar bunlar arasındadır. Tıp eğitimi alanında da öz ve akran değerlendirme yöntemlerine ilişkin araştırmalara rastlanmakla birlikte bu değerlendirme yöntemlerinin az kullanıldığı rapor edilmiştir. Bu yöntemlerin kullanımları daha çok küçük gruplarda iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde ve probleme dayalı öğrenim gibi diğer öğrenme etkinliklerinde görülmektedir (Fowell ve diğer., 2000).

İngiltere’de 21 tıp fakültesi ile yapılan bir araştırmanın sonucunda, özdeğerlendirme uygulamasına 15 tıp fakültesinin eğitim programları kapsamında yer verildiği, çoğunun da bu değerlendirmeyi biçimlendirici amaçlı kullandığı belirtilmiştir. Diğer altı fakülte, okullarında özdeğerlendirmenin herhangi bir ögesini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada, 16 fakülte akran değerlendirmeyi kullandığını belirtmekle birlikte, bunlardan 13’ü eğitim programı içerisinde sınırlı bir bölümde kullandığını işaret etmiş, fakültelerden biri kendi öğrencilerinin bu değerlendirme yöntemine katılma konusunda dirençli olduğunu, altısı da akran değerlendirmeyi düzey belirleme amaçlı kullandığını belirtmiştir (Fowell ve diğer., 2000).

Aşağıda tıp alanında ve bazı diğer alanlarda öz ve akran değerlendirme uygulamalarına ilişkin yapılmış çalışmalardan örnekler yer almaktadır.

### Özdeğerlendirme Uygulamalarının Kullanıldığı Çalışmalar

Yapılan çalışmalar özdeğerlendirme yapmanın öğrenilebilen bir beceri olduğunu göstermekle birlikte, bu becerinin gelişiminin daha çok çocuklukta olduğu, öğrencinin tıp fakültesine girmesi aşamasına kadar bu becerideki gelişimin sabitlendiği de ifade edilmektedir (Woolliscroft ve diğer.den akt. Fitzgerald ve diğer., 2000).

Fitzgerald, White ve Grupen (2003) Michigan Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin ilk üç sınıfındaki öğrencilerle çalışmışlar ve öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin yaptıkları özdeğerlendirmenin doğruluğunu uzunlamasına bir çalışma ile araştırmışlardır. Veriler değerlendirildiğinde ilk iki yıl ardarda yapılan özdeğerlendirmelerde görece olarak sabitlik saptanmıştır. Araştırmacılar bu sabitliğin gerçek performans ile karşılaştırılabilir olduğunu saptamışlardır. Aynı çalışmada öğrencilerin üçüncü yılda yaptıkları özdeğerlendirme sonuçlarında düşüş gözlenmiş, bu düşüşün öğrencilerin alıştıkları sınıf temelli eğitimden oldukça farklı olan klinik eğitime geçiş ve klinik performanslara bağlanabileceğini düşünmüşlerdir.

Fitzgerald ve arkadaşları (2000) Michigan Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yaptıkları bir başka araştırmada tıp öğrencilerinin farklı eğitim etkinliklerindeki özdeğerlendirme becerilerini karşılaştırmışlardır. Bu çalışmalarında öğrencilerin standardize hastadan öykü alma uygulamasındaki performansları ile öyküleri ve test sonuçlarını yorumlayarak klasik sınav sorularına yanıt vermeye dayanan bilişsel etkinliklerine ilişkin özdeğerlendirme becerileri çalışılmıştır. Sonuçlar, eğitim etkinliğinin yapısının, ne tür bir etkinlik olduğunun, öğrencinin özdeğerlendirme becerilerini etkilemediğini göstermiştir.

Kanada'da Sherbrooke Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yapılan bir çalışmada, öğrencilerin özdeğerlendirme becerilerinin doğruluğu araştırılmıştır. Bu

amaçla öğrencilerin kendi yaptıkları özdeğerlendirmeler ile eğitimcilerce değerlendirilen performansları karşılaştırılmıştır. Çalışmada, öğrenciler ilki standart bir sözlü sınavın öncesinde, ikincisi ise yine aynı sınavın ardından olmak üzere iki kez özdeğerlendirme anketi doldurmuşlardır. İlk aşamada öğrencilere kendilerine verilmiş olan problemi çözebileceklerini düşünüp düşünmedikleri, ikinci aşamada problemi yanıtladıktan sonra yanıtlarının doğruluğundan emin olup olmadıkları sorulmuştur. Özdeğerlendirmenin doğruluğu da özdeğerlendirme sonuçları ile öğrencilerin performansları arasındaki ilişki çözümlenerek araştırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin sınav öncesi özdeğerlendirmeleri ile sınav performansları arasında uygunluk sağlanamazken, sınav sonrasındaki özdeğerlendirmeleri ile olan uygunluk, ilişki düşük kalmakla birlikte, hafifçe yükselmiştir (Tousignant ve DesMarchais, 2002).

İngiltere’de Peninsula Tıp Fakültesi’nde, kişisel ve profesyonel davranışların özdeğerlendirme yolu ile değerlendirilmesine ilişkin, öğrencilerin ve değerlendiricilerin tutumları odak grup görüşmeleri ile araştırılmış, değerlendirilmeciler ve öğrenciler, doğru, yanlış özdeğerlendirme yapmanın öğrenciler için zor olduğunu, kişisel ve profesyonel davranışların özdeğerlendirmesini doğru yapabilmek, bu konuda gelişebilmek için geribildirim çok yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirmede görevli eğitimciler, bazı öğrencilerin kendi performanslarından beklentilerinin gerçekçi olmayacak kadar yüksek olduğunu, bunun da akademik başarı, cinsiyet gibi etmenlerce etkilenebileceğini düşünmüşlerdir. Bu eğitimciler, kendi performanslarından yüksek beklentisi olan öğrencilerin, eğer beklentilerinin altına düşerlerse alıngan davranışlar gösterdiklerini hissetmişlerdir. Öğrenciler ise, okulun ve değerlendiren eğitimcilerin kendilerinden yüksek düzey kişisel ve profesyonel davranış beklentisinde olduklarını, bu nedenle performanslarının düşük değerlendirildiğini düşündüklerini belirtmişlerdir (Rees ve Shepherd, 2005).

Birleşik Arap Emirlikleri Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde 64 öğrenci ile yapılan bir çalışmada öğrencilerin PDÖ oturumlarındaki performanslarına ilişkin kendilerini değerlendirebilecekleri bir form kullanılmıştır. Formda, öğrencilerin süreçteki sorumlulukları, bilgi paylaşımı sürecine katılımları, iletişimleri, eleştirel çözümlene becerileri ve kendilerine ilişkin farkındalıkları başlıkları altında 15 madde yer almıştır. Eğiticiler de benzer bir form ile öğrencileri değerlendirmişlerdir. Daha sonra öz ve eğitici değerlendirmeleri karşılaştırılmış, öz değerlendirmeler ile eğitim yönlendiricisi değerlendirmeleri benzer bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin yılsonu sınavındaki başarıları ile PDÖ oturumlarındaki öz ve akran değerlendirmeleri de karşılaştırılmıştır. Burada, hem eğiticilerin PDÖ değerlendirmelerinin hem de özdeğerlendirmelerin yıl sonu sınavındaki başarıları ile arasında anlamlı korelasyon saptanmamıştır (Das, Mpofu, Dunn ve Lanphear, 1998).

Ward ve arkadaşları (2003) tıp alanında cerrahi performansa ilişkin bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında, asistanların özdeğerlendirme becerisini geliştirme amacıyla yapılan etkinliklerin, özdeğerlendirmenin doğruluğuna etkisini araştırmışlardır. Yöntem olarak asistanlardan kendi yaptıkları laparoskopik cerrahideki performanslarını video kayıttan izleyerek değerlendirmelerini istemişlerdir. Asistanlar özdeğerlendirmeyi üç farklı zamanda yapmışlardır. İlki hemen operasyonun ardından, ikincisi yine operasyon sonrası fakat video kaydında kendilerini izleyerek, üçüncüsünde de karşılaştırmalı olarak video kayıtlarını izlemenin ardından. Asistanların özdeğerlendirme becerileri uzmanlarının yaptığı değerlendirme ile karşılaştırıldığında, ilk özdeğerlendirme sonuçları ile uyum bulunamamışken ( $r=0,50$ ), asistanların kendi performanslarının kaydını izledikten sonra yaptıkları özdeğerlendirme ile uyumun arttığı ( $r=0,63$ ), üçüncü değerlendirmenin sonucunda da uyumunun iyi olduğu fakat çok değişmediği ( $r=0,66$ ) bulunmuştur. Sonuç olarak araştırmacılar, asistanların kendi performans kayıtlarını izlemelerinin özdeğerlendirmelerin doğruluğunu artırdığını saptamışlardır (Sundström, 2005).

Zoller ve Ben-Chaim biyoloji bölümünde dördüncü yıla devam eden 71 öğrencide öz değerlendirme becerisini araştırmışlardır. Çalışmada bilim, teknoloji, çevre ve toplumla ilgili sorulardan oluşan, likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmış bir özdeğerlendirme anketi kullanılmış, öğrenciler ölçek üzerinden kendi bilgi ve anlamalarını değerlendirmişlerdir. Veriler, öğrencilerin kendilerini oldukça bilgili olarak değerlendirdiğini, öğrencilerin %75'inin öz ve akran değerlendirmede kendilerine güvendiğini düşündüğünü göstermiştir. Çözümlemelerde öğrenci ve öğretmen değerlendirmeleri arasında farklılık saptanmıştır. Araştırmacılar bu farklılığı, güncel fen eğitiminde değerlendirme ve öğrenme arasında integrasyon olmamasına bağlamışlardır (Sluijsmans ve diğer., 1999).

Griffee, bir üniversitede birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin özdeğerlendirmelerinde farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Bütün sınıflar için öğrencilerin, okul yılının başlangıcında kendilerini daha düşük değerlendirme eğilimindeyken yılın ilerleyen aşamalarında daha yüksek değerlendirme eğiliminde oldukları saptanmış, yılın ilerleyen aşamalarında öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı görülmüştür. Çözümlemelerde genel olarak sınıflar arasında farklılık olmadığını saptamışlardır (Sluijsmans ve Moerkerke, 1999).

Anderson ve Freiberg bir eğitim fakültesinde on öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin kendi öğretme etkinliklerini yansıtabilmeleri, çözümlemesini yapabilmeleri amacıyla bir öz değerlendirme formu geliştirmişlerdir. Çalışmanın başlangıcında süreç hakkında öğrencilerle görüşülmüş ve gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrenciler önce bir ders sırasında kendilerini kayda almış, daha sonra bu kaydın çözümlemesini ve özdeğerlendirmeyi yapmışlardır. Özdeğerlendirmelerin tamamlanmasının ardından da her öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacılar özdeğerlendirme gereçlerinin kullanımı sonunda öğrencilerin daha bağımsız olduklarını, onlara geribildirim sağlandığını ve öğrencileri kendi öğretme



etkinlikleri için yansıtma yapmaya yönlendirdiğini bildirmişlerdir (Sluijsmans ve Moerkerke, 1999).

### **Akran Değerlendirme Uygulamalarının Kullanıldığı Çalışmalar**

Risucci ve arkadaşları tıp alanında akran değerlendirmesini, teknik yetenekler, temel bilim bilgisi, klinik bilgi, yargılama, akran ilişkileri, hasta ilişkileri, güvenilirlik, çalışkanlık, kişisel görünüm ve zor durumlara tepki verme gibi farklı alanlarda kullanmışlardır (Norcini, 2003).

Ramsey ve arkadaşları da pratisyen hekimlerin acil bakım becerileri, karmaşık problemlerin yönetimi, hastanede yatan hastaların yönetimi, problem çözme, dürüstlük, hastalığın psikososyal etkilerine karşı duyarlılık, sevecenlik, sorumluluk ve genel yeteneğe ilişkin sorular içeren ve akran değerlendirme amacıyla kullanılacak bir ölçek geliştirmişlerdir (Norcini, 2003).

Orsmond ve Stephen (1996) bir poster hazırlama uygulamasında öğrencilerden akran değerlendirmesi yapmalarını istemişlerdir. Posterlerin nasıl hazırlanacağı konusunda önceden bilgilendirilen öğrenciler, ikişer kişi çalışarak posterlerini tamamlamışlardır. Posterler, hem akran değerlendirmeleri yoluyla öğrenciler tarafından, hem de bağımsız olarak eğiticiler tarafından değerlendirilmiştir. Çözümlemelerde, eğiticilerle öğrenciler arasında %18'lik fikir birliği olduğu, öğrencilerin %56'sının yüksek, %26'sının da düşük puanlama yaptığı bulunmuştur. Eğiticilerin değerlendirmeleri ile akran değerlendirmeleri arasındaki korelasyon 0.54 olarak saptanmıştır. Öğrencilerin %76'sı uygulamaların ardından doldurdukları ankette akran değerlendirmelerinin daha çok düşünmelerini sağladığını, çalışmalarını daha yapılandırılmış bir şekilde yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Kwan ve Leung (1996) otel personeli eğitiminde bir çalışma yapmışlar, çalışmalarında bir simulasyon uygulamasında 96 öğrencinin performansı hem eğiticiler hem de akranlar tarafından değerlendirilmiştir. Öğrenciler beş gruba bölünmüşler, her bir grupta bir de eğitici yer almıştır. Daha sonra gruplardaki öğrenciler eşleşmişler ve her bir öğrenci partneri ile birlikte izleyici bir öğrenci için bir öğretim oturumu yapılandırmıştır. Her öğrencinin performansı bir kontrol listesi ile eğitici ve akranları tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçlar eğitici ve akran değerlendirmeleri arasında, istatistiksel olarak anlamlı olmayan düşük düzeyde fikir birliği olduğunu göstermiştir. Bunun gerekçesinin, akran değerlendirmesi yapmanın öğrenciler için yeni, ilk kez yaptıkları bir uygulama olması, öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi sürecine katılmamış olmaları ve değerlendirme ölçütlerini anlamak için eğiticileri ile tartışmalarını olabileceğini düşünmüşlerdir.

Rushton, Ramsey ve Rada, 1995'te geliştirdikleri bilgisayar tabanlı akran değerlendirme gereci ile çalışmışlardır. Çalışmalarında akran ve eğitici değerlendirmelerini karşılaştırmışlar ve sonuçta akranlar tarafından yapılan puanlandırmaların, eğiticilerce verilen puanlara benzer olduğunu bulmuşlardır (Sluijsmans ve diğer., 1999 ve Sluijsmans, 2002).

### **Öz ve Akran Değerlendirme Uygulamalarının Birlikte Kullanıldığı Çalışmalar**

Sydney Üniversitesi'nde tıp öğrencileri ile yapılan bir çalışmada, 175 üçüncü sınıf öğrencisine, integre, kısa-sorulu, öyküye dayalı soruları kapsayan biçimlendirici amaçlı bir değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sonrasında soruların yanıtları ve değerlendirme ölçütleri öğrencilere verilerek hem kendi yanıtlarını hem de akranlarından birinin yanıtlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Aynı yanıtlar öğretim üyeleri tarafından da değerlendirilmiştir. Böylece her bir öğrenci için birer tane özdeğerlendirme, eğitici değerlendirmesi, akran değerlendirmesi ve akranları için yaptıkları

değerlendirme verileri elde edilmiştir. Öz ve akran değerlendirme verileri öğrencilerin akademik performansı ile karşılaştırılmış, veriler değerlendirildiğinde; başarısı düşük olan öğrencilerin kendilerini ve akranlarını cömert, eli açık değerlendirirken, yüksek başarılı öğrencilerin ise kendilerini değerlendirmede eğiticilerinin kendileri için yaptıkları değerlendirmeden daha insafsız oldukları, akranlarını hak ettiklerine uygun değerlendirdikleri saptanmıştır. Söz konusu çalışmanın sonunda başarısı düşük olan üçüncü sınıf öğrencilerinin biçimlendirici amaçla yapılan yazılı değerlendirmede kendi yanıtlarının ve akranlarının yanıtlarının niteliğini değerlendirmede yetersiz oldukları düşünülmüştür (Langendyk, 2006).

Burnett ve Cavaye'nin beşinci sınıf tıp öğrencilerinde yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerden sınavlarının bir parçası olarak akranlarını ve kendi performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuçta akran değerlendirmelerinin öğrencilerin final puanları ile ve eğitici değerlendirmeleri ile, özdeğerlendirmelerin de akran değerlendirmeleri ile yüksek düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır (Dochy ve diğer, 1999 ve Sluijsmans ve diğer., 1999).

Türkiye'de bir üniversitede hemşirelerle yapılan çalışmada özdeğerlendirme uygulaması hemşirelerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarını araştırmak amacıyla kullanılmıştır. Hemşirelerin kendi problem çözme becerilerini nasıl değerlendirdiklerini öğrenmenin, bu becerilerinin ve liderlik rollerinin gelişmesine olanak sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca elde edilen verilerin, hemşirelerin bir profesyonel olarak kendilerinden beklenenleri yerine getirme potansiyellerini anlamaya ışık tutabileceği, bu becerilerin geliştirilmesi için yapılacak girişimleri planlamada, hizmet içi eğitim ve uyum programlarında kullanılacak eğitimi ve içeriği belirlemede yol gösterici olacağı düşünülmüştür (Abaan ve Altıntoprak, 2005).

Kocaeli Üniversitesi Sağlık Meslek (Hemşire ve Ebe) Yüksek Okulu'nda da öğrencilerin problem çözme becerileri ve hemşirelik ve ebelik değerlerine ilişkin algılarını saptamak için bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin problem çözme becerisine ilişkin algıları bu konu için özel hazırlanmış olan öz değerlendirme formu ile alınmıştır (Altun, 2003).

Öz ve akran değerlendirmesi uygulamalarının tıp ve sağlık dışı alanlarda da kullanıldığı ve çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Boud, New South Wales Üniversitesi'nde birinci sınıfta yer alan "Yasal Sistem" dersinde öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirme becerilerini çalışmışlardır. Değerlendirme ölçütlerini kendilerinin belirleyebilmelerini desteklemek için öğrencilere bir ön eğitim verilmiş, öğrenciler kullanacakları ölçütleri belirledikten sonra kendilerinin ve akranlarının performanslarını değerlendirmişlerdir. Çalışmada iki tür ölçek kullanılmıştır. Yöntem A'da kullanılan 10'lu ölçekte (1-10) geçer not 5 olarak belirlenmiştir. Yöntem B'de, -2,-1, 0, 1, 2 şeklinde değerlendirmenin yapılacağı bir ölçek kullanılmıştır. Uygulamaların sonunda iki ölçekten de, her bir öğrenci için öz, akran ve eğitici puanlamaları elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinin kendileri tarafından oluşturmasını çok yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler kendilerini, akranlarının kendileri için verdiklerinden daha yüksek puanlarla, öğretmenlerinin Yöntem A'da verdikleri puandan da az daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Yöntem B'de ise eğiticilerin yaptığı değerlendirmeden daha yüksek puanlar vermişlerdir. Genelde, eğitici ve akran tarafından verilen puanlar arasında çok yüksek düzeyde fikir birliği olduğu saptanmıştır (Sluijsmans ve diğer., 1999).

Cutler ve Price coğrafya programına devam eden ilk 3 yıl öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, sunumların ve seminerlerin yer aldığı eğitimde öğrencilerden öz ve akran değerlendirme yapmalarını istemişlerdir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin çoğunun akranları tarafından değerlendirilmekten mutlu ve kendilerine de güvenli olduklarını

saptamışlardır. Ayrıca öğrencilerin yarısının, akranlarının kendileri için yaptıkları değerlendirilmelerin tam-doğru olduğunu hissettiklerini bildirmişlerdir (Sluijsmans ve diğer.,1999).

Bu alanda yapılmış araştırmalar sonucunda öğrencilerin akranlarını değerlendirirken eleştirel olmayı zor bulabildikleri (Lindblom-Ylanne ve diğer., 2006), öz ve akran değerlendirmeye kuşkulu yaklaşabildikleri, değerlendirme ölçütlerini dürüst, hak edildiği gibi ve uygun kullanma açısından kendi kapasitelerinden emin olmayabildikleri belirtilmektedir (Falchikov, 2001). Tıp öğrencilerinde akran değerlendirme için belirtilen olası engeller arasında, eğiticinin niyetine güvenmeme, diğerlerinin derecelemesinden zarar görme, arkadaşlıkların bozulması endişesi yer almaktadır (Gordon, 1992; Van Rosendaal ve Jennett'den akt.: Rudy ve diğer., 2001).

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli tanıtılmış, deney planı, denel işlemler, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ele alınmıştır.

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deneme modelleri neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak için, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2000: 87). Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde, her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmaktadır (Karasar, 2000: 97). Bu çalışmada da Tablo 2’de verildiği gibi kontrol ve deney grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Her iki gruba da denel işlem öncesi ve sonrası temel iletişim becerilerindeki başarılarını belirlemek üzere ön ve son ölçümler yapılmıştır.

**Tablo 2**

**Araştırmanın Deney Modeli**

Grup	Deney Öncesi	Denel İşlemler	Deney Sonrası
	<b>Ön-test</b>		<b>Son-test</b>
<b>Deney</b>	Ön ölçüm ön-İBDÖ	TİBE Özdeğerlendirme Akran değerlendirme	Son ölçüm son-İBDÖ Öğrenci geribildirim formu
<b>Kontrol</b>	Ön ölçüm ön-İBDÖ	TİBE	Son ölçüm son-İBDÖ

### **Katılımcılar**

Araştırma, 2006-2007 eğitim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Dönem I'e devam etmekte olan öğrencilerin yarısı ile yapılmıştır. Çalışmada örneklem seçimi yapılmamış, Dönem I Temel İletişim Becerileri Eğitimi'nde deneyimli üç öğretim elemanının eğitim gruplarındaki öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırma kapsamındaki öğrenciler, araştırmanın modeline uygun olarak deney ya da kontrol grubunda yer almışlardır (Şekil 1).

### **Grupların Oluşturulması**

2006-2007 öğretim yılının başında Dönem I öğrencilerinden sorumlu olan öğrenci işleri sekreterliğinden öğrenci listesi ve öğrencilere ilişkin bazı demografik bilgiler alınmıştır. Bu bilgiler arasında; cinsiyet, öğrencinin yıl tekrarı alıp almadığı, yabancı uyruklu olup olmadığı, fakülteye giriş puanları gibi özellikler yer almaktadır. Grupların belirlenmesi süreci, araştırmada yer alan II. eğitici tarafından gerçekleştirilmiştir. Grupların olanaklı olduğunca heterojen olmasına ve tüm gruplarda kız/erkek oranının yaklaşık olarak benzer olmasına dikkat edilmiştir (Tablo 3). Grupların karma yapıda olmasının amacı, sosyal yaşam içinden bir örneğin canlandırılabilmesi, Probleme Dayalı Öğrenimin sürdürüldüğü Fakülte'de PDÖ gruplarının karma yapısına uygun gruplar oluşturma isteği, öğrencilerin ilerideki meslek yaşamlarında farklı yapıda meslektaş, hasta, hasta yakını, sağlık çalışanı ile birlikte çalışacak olmaları gibi nedenlere dayanmaktadır. Hem kontrol grubunda hem de deney grubunda benzer şekilde yabancı uyruklu olan ve yıl tekrarı almış öğrenci yer almamıştır.





2006-2007 öğretim yılında 165 öğrenci Dönem I'e başlamıştır. Temel İletişim Becerileri Eğitimi ilk yarıyıl boyunca ve çoğunlukla haftada bir gün 2 ders saati olacak şekilde ve altı öğretim elemanının katılımı ile sürdürülmektedir. Eğitime her hafta dönüşümlü olarak sınıfın bir yarısı (A ve B) katılmaktadır. Sınıfın A yarısında 83 (26 kız, 57 erkek), B yarısında 82 (39 kız, 43 erkek) öğrenci yer almaktadır. Bu gruplama öğrenci işleri birimi tarafından belirlenmekte ve öğretim yılı boyunca öğrenciler tüm uygulamalı eğitim etkinliklerine bu gruplama doğrultusunda katılmaktadırlar. Bu nedenle gruplar oluşturulurken, eğitimde altı eğiticinin yer alması ve A ve B grupları ile dönüşümlü olarak çalışılması nedeniyle, her bir yarı 6 küçük gruba ayrılmıştır. Bu durumda eğiticiler, bir hafta sınıfın A yarısı içinden bir grup ile çalışırken, diğer hafta B yarısından bir başka grup ile çalışmışlardır. Eğitim süresince gruplar ve eğiticiler değişmemektedir. Çalışma kapsamındaki öğrencilerden, sınıfın A yarısında olanlar kontrol grubunu oluştururken, B yarısında olanlar deney grubunu oluşturmuşlardır (Şekil 1). Araştırmada yer alan öğrencilere ait özellikler Tablo 3'de belirtildiği gibidir.

**Tablo 3**  
**Çalışmada Yer Alan Öğrencilere ve Eğiticilere İlişkin Bilgiler**

	Kontrol	Kontrol	Kontrol	Deney	Deney	Deney	Genel Toplam
	Grubu	Grubu	Grubu	Grubu	Grubu	Grubu	
	(A)	(A)	(A)	(B)	(B)	(B)	
	Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam	
<b>I.</b> <b>Eğitici</b>	4	9	13	7	7	14	27
<b>II.</b> <b>Eğitici</b>	4	9	13	7	6	13	26
<b>III.</b> <b>Eğitici</b>	4	9	13	7	6	13	26
<b>Toplam</b>	12	27	39	21	19	40	79

2006-2007 öğretim yılında Dönem I'e devam eden öğrenciler Fakülte'yi 2005 ve 2006 ÖSS'si ile kazanmış olan öğrencilerden oluşmaktadır. 2005 yılındaki ÖSS ile Fakülte'ye giren öğrencilerin 2006-2007 öğretim yılında Dönem I'e devam etmelerinin nedeni, yıl kaybı olan öğrenciler dışında, ilk yıl İngilizce hazırlık okuyan öğrenciler olmalarıdır. 2005 yılındaki ÖSS ile DEÜTF'yi kazanmış olan öğrencilerin puan aralığı 372,742 - 361,765, 2006 ÖSS ile DEÜTF'yi kazanmış olan öğrencilerin puan aralığı ise 360,856 - 348,512 olarak belirlenmiştir. Çalışmada yer alan kontrol grubu öğrencilerinden 2005 ÖSS girişli olanların puan aralığı 363,652 - 361,765 iken, 2006 ÖSS girişli olanların puan aralığı 350,280 - 349,116 şeklindedir. Deney grubunda yer alan öğrencilerde ise 2005 ÖSS girişli olanların puan aralığı 363,371 - 363,105 iken 2006 ÖSS girişlilerde 355,939 – 348,659 olarak saptanmıştır.

Grupların denkliği ile ilgili olarak, çalışmanın bağımlı değişkeni olan temel iletişim becerilerindeki başarıları açısından deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında eğitim öncesinde fark olmadığı (F: 0,091,  $p>0,01$ ) (Tablo 8) saptanmıştır. Deney ve kontrol grubunun çalışma başlangıcında temel iletişim becerilerindeki başarıları açısından denk gruplar olduğu anlaşılmaktadır.

Gruplar İBDÖ'den aldıkları puanlar açısından incelendiğinde, TİBE öncesinde İBDÖ puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında (F: 6,870,  $p<0,05$ ) düzeyinde fark olduğu (Tablo 15), İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Ek 1) puanları açısından grupların TİBE öncesinde başlangıçta denk olmadığı saptanmıştır.

### **Çalışmada Yer Alan Öğretim Elemanları**

Dönem I Temel İletişim Becerileri Eğitimi, başlatıldığı günden bu yana Psikiyatri, Çocuk Psikiyatrisi, Halk Sağlığı, Tıp Eğitimi Anabilim Dallarından öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir. Eğitimlere etkin olarak altı öğretim elemanı katılmaktadır. Bir sonraki yılın eğitimlerine

katılamayacağı belirlenmiş olan öğretim elemanının yerini almak üzere, başka bir öğretim elemanı bir eğitim dönemi boyunca eğitimlere izleyici olarak katılmakta ve daha sonraki öğretim yılında eğitici kadroya katılmaktadır.

Bu araştırmada yer alan I. öğretim elemanı, tez çalışmasının sorumlusudur. Tıp Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim üyesi olarak çalışmakta ve 2001-2002 öğretim yılından bu yana DEÜTF İletişim Becerileri Kurulu'nda görevli olup, Dönem I Temel İletişim Becerileri Eğitimi'nde etkin olarak yer almaktadır. Araştırmaya eğitim sürecinde katılan diğer iki öğretim elemanı, Temel İletişim Becerileri Eğitimi'nde en az 3 yıldır yer alan bu konuda deneyimli olan, DEÜTF İletişim Becerileri Kurulu'nda görevli olan öğretim elemanlarıdır.

### **Çalışmanın Yürütülmesi**

Çalışma, DEÜTF'de fakülteye yeni başlayan öğrencilerle öğretim yılının ilk yarısı boyunca sürdürülmekte olan Temel İletişim Becerileri Eğitimi sırasında yapılmıştır. Dönem I Temel İletişim Becerileri Eğitiminin hedefleri kapsamında dinleme, sözlü iletişim, sözsüz iletişim, empati, açık iletişim ve etkin geribildirim alma ve verme becerilerinin kuramsal temellerinin ve uygulama örneklerinin öğrencilerle gruplar halinde çalışılması, bu konularda onların farkındalıklarının artırılması ve beceri kazandırılması yer almaktadır. Eğitimlerde ilgili konuyla bağlantılı ısınma çalışmaları, küçük grup çalışmaları, film gösterimi, canlandırmalar, uygulamalarda kullanılmak üzere konu ile ilgili değerlendirme rehberleri, etkileşimli yöntemlerle yapılan, kuramsal bilgilerin paylaşıldığı sunumlar ve özet el notları kullanılmaktadır.

Canlandırmalar, iletişim becerileri eğitiminde avantaj sağlamak için kullanılan değerli yöntemlerden birisidir (Kurtz ve diğer., 1998: 68). Bu etkinlikler, grup üyelerine, uygun ortamda farklı yaklaşımları uygulama, deneyim kazanma olanağı sağlar. Canlandırma uygulamalarında öğrenciler kendilerini oynayabildikleri gibi, yine kendilerini belirtilen özel bir durumda

hayal ederek, o role girerek de canlandırma yapabilirler. Cerrahi girişim öncesi yatan bir hasta ile görüşme yapan klinisyen rolü, meslektaşları ile bir hasta hakkında tartışan bir doktor rolü gibi canlandırmalar bu yöntemin örnekleridir. Öğrenciler canlandırma uygulamalarında doktor dışı, hasta, sağlık çalışanı, yönetici vb rollerine de girebilirler ve bu rollerdeki kişilerin konumundan durumlara bakma fırsatı kazanabilirler.

2006-2007 eğitim yılı Dönem I öğrencileri için 25 Eylül 2006'da başlamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler için Temel İletişim Becerileri Eğitimi Tablo 4'de belirtilen takvime uygun olarak yürütülmüştür. Tüm öğrenciler aynı eğitim programına katılmışlardır. Deney grubunda yer alan öğrencilerle standart eğitim programına ek olarak özdeğerlendirme, akran değerlendirme eğitimi ve uygulamaları sürdürülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencileri ayrıca, ön ve son ölçüm aşamalarında İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Ek 1)'ni doldurmuşlardır.

Deney grubu ile 17 Ekim 2006 tarihinde, “dinleme becerisi” konulu dersin sonunda çalışmanın amacına, öz ve akran değerlendirme kavramlarına, öz ve akran değerlendirme formlarına ilişkin bilgilendirme görüşmesi yapılmıştır. Bu bilgilendirme, çalışmanın sorumlusu olan I. eğitici tarafından, üç eğiticinin deney grubunda yer alan 40 öğrenciye aynı anda ve önceden hazırlanmış bir metne bağlı kalarak yapılmıştır (Ek 2).

Deney grubu, öz ve akran değerlendirme formlarını (Ek 3b) eğitim boyunca, Tablo 4'de belirtilen derslerde 4 kez doldurmuştur. Her bir öğrenci bu dört ayrı derste, hem kendisini hem de üç farklı arkadaşını değerlendirmiştir. Öz ve akran değerlendirme formları öğrencilere ilgili dersin tamamlanmasının ardından ve kapalı zarf içerisinde verilmiştir. Öğrenciler aldıkları zarf içerisinde bulunan, üzerinde hangi arkadaşlarını değerlendireceklerini belirten üç formu kullanarak akran değerlendirmelerini yapmışlar ve ayrıca kendileri için verilen özdeğerlendirme formunu doldurmuşlardır. Formlar doldurulduktan sonra yine zarflar içerisinde grubun eğitici tarafından teslim

alınmıştır. Formlardaki veriler üç gün içerisinde çalışmanın sorumlusu olan I. eğitici tarafından oluşturulan veri tabanına aktarılmıştır. Öğrencilere arkadaşlarının kendileri için doldurduğu akran değerlendirme formları ve kendi doldurdukları öz değerlendirme formu bir sonraki derse gelmeden önce eğitimcileri tarafından ulaştırılmıştır. Doldurulmuş olan akran değerlendirme formları ait olduğu öğrenciye verilirken değerlendirmeyi yapan öğrencinin ismi silindiği için, öğrencilerin kendilerini değerlendiren arkadaşlarının kim olduğu bilgisini edinmemeleri sağlanmıştır. Bir sonraki dersin başında günün konusuna geçmeden önce akran değerlendirmelerine ilişkin kısa bir geribildirim ve değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir.

Son ölçümün yapıldığı gün, öğrencilerin uygulanan yönetime ilişkin düşünceleri, bu amaçla hazırlanmış olan bir form (Ek 4) aracılığıyla alınmıştır.

**Tablo 4: Dönem I Temel İletişim Becerileri Eğitim Takvimi ve Yürütülen Eğitim Etkinliklerine İlişkin Bilgiler**

Takvim	Grup	Konu	Amaç	Eğitim etkinlikleri
26.09.06 1. hafta	Tüm sınıf	* İlk karşılaşma	* Tanışma * Programın ve hedeflerin tanıtımı * Eğiticilerin tanıtımı	* Isınma çalışması * Grup çalışmaları * Katılımcı sunum
03.10.06 2. hafta	Tüm sınıf	* Ön Değerlendirme * ön-İBDÖ uygulaması	* Eğitim öncesinde öğrencilerin temel iletişim becerileri açısından değerlendirilmesi * Öğrencilerin kendi iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak	* Öğrencilerin, sınıf arkadaşları rolündeki kişi ile görüşmeleri sırasında temel iletişim becerileri açısından değerlendirilmesi (ön test) * İBDÖ'nin doldurulması (I. uygulama)
10.10.06 3. hafta	A (kontrol) grubu	* Dinleme ve sözsüz iletişim	* Dinleme ve sözsüz iletişim becerilerinin çalışılması	* Isınma çalışması * Grup çalışmaları, canlandırmalar * Katılımcı sunum
17.10.06 4. hafta	B (deney) grubu	* Dinleme ve sözsüz iletişim	* Dinleme ve sözsüz iletişim becerilerinin çalışılması * Öz ve akran-değerlendirme konusunda bilgilendirme	* Isınma çalışması * Grup çalışmaları, canlandırmalar * Katılımcı sunum * Öz ve akran değerlendirme eğitimi ve formun paylaşılması

**Tablo 4: Dönem I Temel İletişim Becerileri Eğitim Takvimi ve yürütülen eğitim etkinliklerine ilişkin bilgiler (Devam)**

<b>Takvim</b>	<b>Grup</b>	<b>Konu</b>	<b>Amaç</b>	<b>Eğitim etkinlikleri</b>
31.10.06 5. hafta	A (kontrol) grubu	* Sözlü iletişim	* Sözlü iletişim becerilerinin çalışılması	* Isınma çalışması * Grup çalışmaları, canlandırmalar * Katılımcı sunum
07.11.06 6. hafta	B (deney) grubu	* Sözlü iletişim	* Sözlü iletişim becerilerinin çalışılması	* Isınma çalışması * Grup çalışmaları, canlandırmalar * Katılımcı sunum * Öz ve akran değerlendirme uygulaması
14.11.06 7. hafta	A (kontrol) grubu	* Empati	* Empati becerisinin çalışılması	* Isınma çalışması * Grup çalışmaları, canlandırmalar * Katılımcı sunum
21.11.06 8. hafta	B (deney) grubu	* Empati	* Empati becerisinin çalışılması	* Isınma çalışması * Grup çalışmaları, canlandırmalar * Katılımcı sunum * Öz ve akran değerlendirme uygulaması

**Tablo 4: Dönem I Temel İletişim Becerileri Eğitim Takvimi ve yürütülen eğitim etkinliklerine ilişkin bilgiler (Devam)**

<b>Takvim</b>	<b>Grup</b>	<b>Konu</b>	<b>Amaç</b>	<b>Eğitim etkinlikleri</b>
28.11.06 9. hafta	A (kontrol) grubu	* Açık iletişim	* Açık iletişim becerisinin çalışılması	* Isınma çalışması * Grup çalışmaları, canlandırmalar * Katılımcı sunum
05.12.06 10. hafta	B (deney) grubu	* Açık iletişim	* Açık iletişim becerisinin çalışılması	* Isınma çalışması * Grup çalışmaları, canlandırmalar * Katılımcı sunum * Öz ve akran değerlendirme uygulaması
12.12.06 11. hafta	A (kontrol) grubu	* Geribildirim alma ve verme	* Geribildirim alma ve verme becerisinin çalışılması	* Isınma çalışması * Grup çalışmaları, canlandırmalar * Katılımcı sunum
19.12.06 12. hafta	B (deney) grubu	* Geribildirim alma ve verme	* Geribildirim alma ve verme becerisinin çalışılması	* Isınma çalışması * Grup çalışmaları, canlandırmalar * Katılımcı sunum * Öz ve akran değerlendirme uygulaması



**Tablo 4: Dönem I Temel İletişim Becerileri Eğitim Takvimi ve yürütülen eğitim etkinliklerine ilişkin bilgiler (Devam)**

<b>Takvim</b>	<b>Grup</b>	<b>Konu</b>	<b>Amaç</b>	<b>Eğitim etkinlikleri</b>
26.12.06 13. hafta	Tüm sınıf	* Geribildirim * Film izlemi	* Yazılı geribildirim alınması * Film izlenmesi	* Geribildirim formlarının doldurulması * “Patch Adams” filminin izlenmesi
14. hafta	Tüm sınıf	* Son değerlendirme * son-İBDÖ uygulaması	* Öğrencileri eğitimin sonunda temel iletişim becerileri açısından değerlendirmek. * Öğrencilerin kendi iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak	* Öğrencilerin, sınıf arkadaşları rolündeki kişi ile görüşmeleri sırasında temel iletişim becerileri açısından değerlendirilmesi (son test) * İBDÖ’nin doldurulması (II. uygulama) * Yönteme ilişkin öğrenci algısı formunun doldurulması

## **Eğitim Sürecinin ve Denel İşlemlerin Açıklanması**

**1. Çalışma Haftası:** Öğrencilerin ilk kez bir araya geldikleri ve konferans salonunda gerçekleştirilen iki saatlik bir eğitim sürecidir. Amaç, genel olarak tanışma, programın ve eğitici ekibin öğrencilere tanıtılması, dersin hedeflerinin paylaşılmasıdır. Bu süreçte her eğitici kendi öğrenci grubu ile konferans salonunun önceden hazırlanan köşesinde toplanarak çalışmasını yürütmüştür. Bu ilk derste tüm sınıf bir arada olduğu için, gruplarda sınıfın A ve B yarısından gelen öğrenciler birlikte çalışmışlardır. Grup çalışmasında tanışma amaçlı yapılan ısınma etkinliğinin ardından öğrenciler, “Sizce tıp eğitimi içinde iletişim becerilerinin yeri, önemi nedir?” ve “İletişim becerileri eğitiminden beklentileriniz nelerdir?” başlıkları altında kendi düşüncelerini kağıt tahtasında cümleler halinde yazılı olarak kaydetmişlerdir. Daha sonra her grubun kendi içinden seçtiği birer sözcü aracılığı ile grubun oluşturduğu cümleler tüm sınıfa sunulmuştur. Grupların sunumunun ardından bir eğitici tarafından, iletişimin genel olarak önemine, özel olarak da sağlık alanında ve hasta-hekim ilişkileri açısından önemine, Dönem I TİBE'nin genel içeriğine ve amaçlarına ilişkin sunum yapılmıştır.

Bu dersin sonunda öğrencilere bir sonraki hafta yapılacak olan ön değerlendirme ile ilgili açıklama yapılmıştır. Açıklamada uygulamanın nasıl yapılacağı, ön değerlendirmenin yapılacağı yer ve saatler hakkında gerekli bilgiler verilmiştir.

**2. Çalışma Haftası:** Ön değerlendirmenin (ön ölçüm) yapıldığı haftadır. Amaç, eğitim yılının başında henüz temel iletişim becerileri eğitime başlamadan ve herhangi bir ön hazırlık yapmadan öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarının değerlendirilmesidir. Öğrenciler değerlendirmelere tek tek ve eğitim sürecinde birlikte çalışacakları eğitici tarafından alınmışlardır. Değerlendirme öncesinde öğrencilere birer yönerge dağıtılmıştır. Yönergede; değerlendirme sırasında iletişim becerilerini kullanarak, girecekleri odada bulunan ve arkadaşları rolünde olan kişi ile

konuşmalarının istendiği ve konuşmayı kendilerinin başlatmasının beklendiği, içerideki kişinin sorununu kendileriyle paylaşabileceği fakat onlardan bu kişinin sorununa çözüm bulmalarının beklenmediği, iletişim becerilerini kullanarak bu kişiyle 5-6 dakika kadar konuşmalarının istendiği belirtilmektedir (Ek 5). Değerlendirme, öğrencinin senaryoda yer alan öyküyü (Ek 6) canlandıran kişi ile konuşması sırasında, öğrencinin dahil olduğu grubun eğitici tarafından, temel iletişim becerilerinin kritik öğelerinin yer aldığı bir rehber üzerinden yapılmıştır.

Ön değerlendirmeden çıkan öğrenciler, dışarıdaki bir odada İBDÖ'yü doldurarak o odada bulunan kutuya atmışlardır. Öğrenciler bu ölçeği doldururken isimlerini de yazmışlardır.

**3.-4. Çalışma Haftası:** Amaç, dinleme ve sözsüz iletişim becerilerinin çalışılmasıdır. Ders konferans salonunda yapılmıştır. 3. hafta sınıfın A yarısından (kontrol grubu), 4. hafta B yarısından (deney grubu) öğrencilerle çalışılmıştır. Gruplar konferans salonunda kendileri için hazırlanmış köşelerde eğiticileri ile birlikte çalışmışlardır. İlk etkinlik olan ısınma çalışmasının ardından, canlandırmaların yapıldığı, dinleme ve sessiz iletişime ilişkin eğitim rehberlerinin kullanıldığı 3-4 kişilik alt grup çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sırasında her alt grupta bir öğrenci diğer bir arkadaşına herhangi bir yolun ya da yemeğin tarifini yapmıştır. Tarif tamamlandıktan sonra bu kez dinleyen öğrenci, kendisine tarif yapan arkadaşına yine bir yol ya da yemek tarifi yapmıştır. İki öğrenci birbirine bu tarifleri yapar ve diğeri dinlerken alt grupta gözlemci konumundaki diğer öğrenci/öğrenciler de rehber aracılığı ile arkadaşlarını değerlendirmişlerdir. Alt grup çalışmalarının tamamlanmasının ardından eğitici ve grup birlikte, bu süreç ve rehberde yer alan maddeler hakkında konuşmuşlardır. Tüm gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra hep birlikte Dünya Sağlık Örgütü'nün "Papua Yeni Gine'de İshal" konulu filmi izlenmiştir. Filmin ardından bir eğitici tarafından temel dinleme davranışları, etkin ve edilgin dinleme, iletişimde kullanılan sözsüz iletiler, bedenin konumu, yüz ifadeleri ve göz

ilişkisi, el-kol hareketleri (jestler) ve söyleyiş tarzı öğelerinin işlendiği sunum yapılarak o günkü eğitim etkinliği tamamlanmıştır.

**Deney Grubu İçin:** Normal sürecin tamamlanmasının ardından öğrenciler konferans salonundan ayrılmadan önce, çalışmanın sorumlusu olan I. eğitici tarafından, deney grubunda yer alan 40 öğrenci ile toplanılmıştır. Çalışmanın sorumlusu, genel olarak çalışma hakkında ve kendilerinden istenenler konusunda öğrencilere bilgi vermiş (Ek 2) ve birlikte taslak halindeki öz ve akran değerlendirme formları (Ek 3a) gözden geçirilmiştir. Formda yer alan maddeler üç deney grubundan gelen görüş ve önerileri de göz önüne alınarak sadeleştirilmiş ve madde sayısı 10'a indirilmiştir (Ek 3b). Maddeler üzerinde öğrencilerle birlikte konuşulması, bu konuda yapılmış çalışmalardaki “öz ve akran değerlendirmelerde yer alacak ölçütlerin, öğrencilerle birlikte saptanmasının formun daha iyi çalışmasını sağladığı” bilgisine dayanarak planlanmıştır (Dochy ve diğer, 1999).

**5.-6. Çalışma Haftası:** Amaç, sözlü iletişim becerilerinin çalışılmasıdır. 5. hafta sınıfın A yarısından (kontrol grubu), 6. hafta ise B yarısından (deney grubu) öğrencilerle çalışılmıştır. Her bir grup, dersi ayrı dersliklerde işlemiştir. İlk etkinlik olan ısınma çalışmasının ardından, canlandırmaların yer aldığı ve sözlü iletişime ilişkin eğitim rehberlerinin kullanıldığı 3-4 kişilik alt grup çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışma sırasında alt gruptan iki öğrenci yaklaşık 4-5 dakika kadar “kadın erkek ilişkileri” ya da “medyanın yaşamımızdaki yeri” konulu bir sohbet sürdürmüşlerdir. Bu sırada alt grubun gözlemci konumundaki diğer bir/iki üyesi, sohbet eden ikiliyi izlemişler ve ellerindeki sözlü iletişim rehberi üzerinden arkadaşları için değerlendirme yapmışlardır. Alt grup çalışmaları tamamlandıktan sonra grup olarak bu süreç ve rehberde yer alan maddeler hakkında konuşulmuştur. Daha sonra eğitici tarafından, sözlü iletişim davranışları, soru sorma yöntemleri, bir konuşmanın başlatılması, ilettilmesi, sonlandırılması gibi sözlü iletişimdeki öğelerin ve anahtar noktaların gözden geçirildiği, birlikte tartışıldığı bilgi paylaşımında bulunulmuştur.

**Deney Grubu İçin:** 6. haftada dersin normal işlenişi tamamlandıktan sonra deney grubunda her öğrenciye birer zarf verilmiştir. Öğrenciler sınıftan ayrılmadan önce özdeğerlendirme formlarını ve gruptaki üç arkadaşları için verilmiş olan akran değerlendirme formlarını doldurarak yine zarf içinde eğitimcilerine teslim etmişlerdir.

Öğrencilerden alınan öz ve akran değerlendirme formları, araştırma sorumlusu (I. eğitici) tarafından oluşturulan veri tabanına geçirilmiş ve formlar bir hafta içerisinde ait oldukları öğrencilere ulaştırılmıştır.

**7.-8. Çalışma Haftası:** Amaç, empati becerisinin çalışılmasıdır. 7. hafta sınıfın A yarısından (kontrol grubu), 8. hafta ise B yarısından (deney grubu) öğrencilerle çalışılmıştır. Eğitim ayrı dersliklerde yapılmıştır. Isınma çalışmasının ardından gruplarda öğrencilere, örnek bir öykü verilmiş ve herhangi bir arkadaşlarının bu öyküdeki sıkıntısını kendilerine aktardığını düşünmeleri istenmiştir. Öykünün okunmasının ardından bu arkadaşlarına yaklaşımlarına, söylemeyi düşüneceklerine ilişkin akıllarına gelen cümleleri yazmaları istenmiştir. Cümleler oluşturulduktan sonra bu kez öğrencilerden, eğer öyküdeki sıkıntıyı yaşayan kendileri olsaydı, oluşturulan cümlelerden hangilerini duymak isteyecekleri sorulmuş ve cümlelerin yarattığı etkiler üzerinde konuşulmuştur. Daha sonra empatinin tanımının, empati kurulabilmesi için gerekli unsurların, aşamalı empati sınıflamasının gözden geçirildiği, tartışıldığı, empati rehberinin tanıtıldığı kuramsal bilgi ve örneklerin paylaşımı yer almıştır. Öğrenciler bilgi paylaşımının ardından oluşturdukları cümleleri empatik yaklaşım açısından yeniden gözden geçirerek eğitici eşliğinde değerlendirmişlerdir.

**Deney Grubu İçin:** Öğrenciler dersin normal işlenişine geçmeden önce arkadaşlarının kendileri hakkında yapmış oldukları değerlendirmelere ilişkin paylaşım sürecini yaşamışlardır. Dersin normal işlenişi tamamlandıktan sonra her öğrenciye birer zarf verilmiştir. Öğrenciler ayrılmadan önce özdeğerlendirme formlarını ve gruptaki üç arkadaşları için verilmiş olan

akran değerlendirme formlarını doldurarak yine zarf içinde eğitimcilerine teslim etmişlerdir.

Öğrencilerden alınan öz ve akran değerlendirme formları, araştırmanın sorumlusu tarafından oluşturulan veri tabanına geçirilmiş ve formlar bir hafta içerisinde ait oldukları öğrencilere ulaştırılmıştır.

**9.-10. Çalışma Haftası:** Amaç, açık iletişim becerisinin çalışılmasıdır. Ders konferans salonunda işlenmiştir. 9. hafta sınıfın A yarısından (kontrol grubu), 10. hafta B yarısından (deney grubu) öğrencilerle çalışılmıştır. Gruplar konferans salonunda kendileri için hazırlanmış köşelerde eğitimcileri ile birlikte çalışmışlardır. Isınma çalışmasının ardından gruplar kendilerine verilen ve sorun oluşturacağını düşünecekleri bir olgu üzerinden cümleler oluşturarak doğal yaklaşımlarını belirtmişlerdir. Daha sonra bir eğitimci tarafından açık iletişim kavramının, insanın duygu ve düşüncelerini, yani kendisini ifade etmesi, suçlu hissetmeksizin hayır diyebilmesi, hakkını araması, pasif, saldırgan ve açık iletişime uygun yaklaşımlar çerçevesinde irdelendiği sunum yapılmıştır. Sunumun ardından gruplar yeniden bir araya gelerek, örnek olguya ilişkin yaklaşımlarını açık iletişim açısından değerlendirmişler, kendi cümlelerini gruplandırmışlardır. Her gruptan bir sözcünün tüm sınıfa grup ürününü sunmasının ardından ders tamamlanmıştır.

**Deney Grubu İçin:** Öğrenciler dersin normal işlenişine geçmeden önce arkadaşlarının kendileri hakkında yapmış oldukları değerlendirmelere ilişkin paylaşım sürecini yaşamışlardır. Dersin normal işlenişini tamamladıktan sonra her öğrenciye birer zarf verilmiştir. Öğrenciler ayrılmadan önce özdeğerlendirme formlarını ve gruptaki üç arkadaşları için verilmiş olan akran değerlendirme formlarını doldurarak yine zarf içinde eğitimcilerine teslim etmişlerdir.

Öğrencilerden alınan öz ve akran değerlendirme formları, araştırmanın sorumlusu tarafından oluşturulan veri tabanına geçirilmiş ve formlar bir hafta içerisinde ait oldukları öğrencilere ulaştırılmıştır.

**11.-12. Çalışma Haftası:** Amaç, etkin geribildirim alma ve verme becerisinin çalışılmasıdır. Ders konferans salonunda işlenmiştir. 11. hafta sınıfın A yarısından (kontrol grubu), 12. hafta B yarısından (deney grubu) öğrencilerle çalışılmıştır. Gruplar konferans salonunda kendileri için hazırlanmış köşelerde eğitimcileri ile birlikte çalışmışlardır. Isınma çalışmasının ardından, öğrenciler birisi eğitimcileri, diğeri bir arkadaşları olmak üzere iki farklı kişi için geribildirim cümleleri oluşturmuşlardır. Geribildirimi kim için verdiklerini söylememeleri özellikle istenmiş, böylece herhangi bir kısıtlama duygusu yaşamaları engellenmiştir. Daha sonra bir eğitici tarafından geribildirim tanımı, geribildirim alma ve verme önündeki engeller, geribildirim zamanlaması, geribildirim veren ve alan kişinin, iletilen mesajın özelliklerinin vurgulandığı bir sunum yapılmıştır. Sunumun ardından, gruplarında yeniden bir araya gelen öğrenciler önceden oluşturdukları cümleleri tek tek gözden geçirmiş ve sunumda paylaşılan bilgiler ışığında değerlendirmişlerdir.

**Deney Grubu İçin:** Öğrenciler dersin normal işlenişine geçmeden önce arkadaşlarının kendileri hakkında yapmış oldukları değerlendirmelere ilişkin paylaşım sürecini yaşamışlardır. Dersin normal işleniş tamandıktan sonra her öğrenciye birer zarf verilmiştir. Öğrenciler ayrılmadan önce özdeğerlendirme formlarını ve gruptaki üç arkadaşları için verilmiş olan akran değerlendirme formlarını doldurarak yine zarf içinde eğitimcilerine teslim etmişlerdir.

Öğrencilerden alınan öz ve akran değerlendirme formları, araştırmanın sorumlusu tarafından oluşturulan veri tabanına geçirilmiş ve formlar bir hafta içerisinde ait oldukları öğrencilere ulaştırılmıştır.

**13. Çalışma Haftası:** Bu derste öğrenciler son kez ve tüm sınıf olarak konferans salonunda bir araya gelmişlerdir. Öğrencilerden, eğitimcilerden, eğitimin içeriğine, eğitim yöntemlerine, eğitimin kendilerine katkısına ilişkin yazılı geribildirimleri alınmış ardından hep birlikte sağlık alanında mesleksi

değerler ve iletişime ilişkin önemli vurguları olan “Patch Adams” isimli film izlenerek eğitim sonlandırılmıştır.

**14. Çalışma Haftası:** Son değerlendirmenin (son ölçüm) yapıldığı haftadır. Akademik takvime uygun olarak bildirilen bir yarım gün içerisinde yapılmaktadır. Son değerlendirme, ön değerlendirme ile eşdeğer olacak şekilde yapılandırılmıştır. Değerlendirmenin ardından her öğrenci yine isimlerini de yazarak bir kez daha İBDÖ’yi (son-İBDÖ) doldurmuştur. Öğrencilerden ayrıca öz ve akran değerlendirmelere ilişkin görüşlerinin alındığı formları (Ek 4) doldurmaları istenmiştir.

### **Temel İletişim Becerileri Eğitiminde Öğrencilerin Değerlendirilmesi Süreci (Ön ve Son Ölçüm)**

Temel İletişim Becerileri Eğitim Programının tamamlanmasının ardından yapılan değerlendirmede amaç, öğrencilerin eğitim süreci sonunda temel iletişim becerileri açısından kazanımlarının değerlendirilmesidir. Değerlendirme, öğrencinin kendi sınıf arkadaşı rolünü oynayarak bir öyküyü (Ek 6) canlandıran kişi ile 5-6 dakikalık bir konuşmayı sürdürmesi sırasında yapılmaktadır. Öğrenciler değerlendirmelere tek tek ve eğitim sürecinde birlikte çalıştıkları eğiticileri tarafından alınmışlardır. Değerlendirme, öğrencinin ve canlandırmayı yapacak kişinin rahat bir şekilde ve karşılıklı oturabilecekleri, birbirlerini görebilecekleri şekilde uygun bir düzenin sağlandığı odalarda yapılmıştır. Değerlendirmeyi yapan eğitici, aynı odada bulunmakta, konuşmayı rahatlıkla duyabileceği, öğrencinin beden dilini görebileceği ve süreci etkilemeyeceği bir konumda oturmaktadır. Değerlendirme öncesinde öğrencilere birer yönerge dağıtılmıştır. Yönergede, değerlendirme sırasında iletişim becerilerini kullanarak, girecekleri odada bulunan ve arkadaşları rolünde olan kişi ile konuşmalarının beklendiği, konuşmayı kendilerinin başlatacağı, içerideki kişinin sorununu onlarla paylaşacağı fakat öğrencilerden bu kişinin sorununa çözüm bulmalarının beklenmediği, iletişim becerilerini kullanarak bu kişiyle 5-7 dakikalık bir süre



boyunca konuşmalarının istendiği belirtilmektedir (Ek 5). Değerlendirme, öğrencinin öyküyü canlandıran kişi ile konuşması sırasında, kritik iletişim becerileri öğelerinin yer aldığı bir değerlendirme rehberi üzerinden ve puanlama 1 ile 5 arasında olacak şekilde yapılmaktadır. Burada 1 puan, öğrencinin ilgili maddedeki beceriyi en düşük yeterlilik düzeyinde, 5 ise ilgili maddedeki beceriyi en yüksek yeterlilik düzeyinde ortaya koyması durumunu temsil etmektedir.

### **Değerlendirmeler (Ön ve Son Ölçüm) Sırasında Canlandırmada Rol Alan Kişilerin Eğitimi ve Standardizasyonu**

Canlandırmalarda rol alan kişiler Fakülte’de çalışmakta ya/ya da eğitimini sürdürmekte olan asistan doktor, sekreter, doktora öğrencileridir. Bu kişilere önceden yazılı bir metin verilmiştir. Metinde, canlandırılacakları öyküdeki temel sorun, öykü ve ayrıntıları, değerlendirme sırasında öğrencinin olası sorularına karşın verebilecekleri yanıtlar ve ek bir not yer almaktadır. Bu notta, konuşmayı öğrencinin başlatmasının beklendiği, kendilerinin sorulmadan ayrıntılı bilgiler vermemeleri, öyküyü genişletmemeleri gerektiği belirtilmektedir (EK 6). Metni okumalarının ardından bu kişilerle öykü ve değerlendirme süreci hakkında konuşulmuş, varsa soruları yanıtlanarak ayrıntılı olarak bilgilendirilmeleri sağlanmıştır. Öyküyü aktaracak kişilerin standardizasyonu için ayrıca bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sırasında bu kişilerle birer canlandırma provası yapılarak, değerlendirme aşamasındaki süreci yaşamaları sağlanmış ve ardından yeniden süreç üzerinde tartışılarak gereksinim duyulan açıklamalar yapılmıştır.

### **Değerlendirmelerde (Ön ve Son Ölçüm) Sorumlu Olan Eğiticilerin Standardizasyonu**

Değerlendirme formunun değerlendiriciler arası güvenilirliğini test etmek için 11 Eylül 2006 tarihinde, çalışmada yer alan üç öğretim elemanının katıldığı bir ön çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada her üç değerlendirici, eş zamanlı

olarak çalışma kapsamında olmayan 17 öğrenciyi değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sırasında öğrenciler, ön ve son değerlendirmenin aslına uygun olarak, standart öyküyü canlandıran bir kişi ile 5-6 dakikalık görüşme yapmışlardır. Her bir öğrenci, aynı form üzerinden üç değerlendirici tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmelerin tamamlanmasının ardından verilerin çözümlenmesi yapılmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirliği araştırmak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5**  
**Değerlendiriciler Arası Güvenilirlik Çalışması Sonuçları**

	Puanlar AO±SS	Değerlendirmeciler Arası Güvenilirlik		
		I. Eğitici	II. Eğitici	III. Eğitici
<b>I. Eğitici</b>	78,59±12,18	r: 1,000	r: 0,788 p: 0,000	r: 0,796 p: 0,000
<b>II. Eğitici</b>	79,88± 8,79	r: 0,788 p: 0,000	r: 1,000	r: 0,663 p: 0,004
<b>III. Eğitici</b>	76,35± 9,70	r: 0,796 p: 0,000	r: 0,663 p: 0,004	r: 1,000

Eğiticiler arasındaki uyumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu ( $p < 0.001$  ve  $p < 0.005$ ), I. eğitici ile II ve III. Eğitici arasındaki uyuma göre, II. ve III. eğitici arasındaki uyumun daha düşük olduğu görülmektedir. Değerlendirme formundaki maddeler, bu çalışmanın ardından eğiticiler arasında yeniden gözden geçirilerek üzerinde yeniden tartışılmış, değerlendirme formunda yer alan maddelerin anlamaları yeniden gözden geçirilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada, veri toplama amacı ile dört farklı gereç kullanılmıştır. Bunlar; öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmeleri amacıyla “Öz ve

Akran Değerlendirme Formu (Ek 3b)", öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarını değerlendirmek için eğitimciler tarafından kullanılan "Temel İletişim Becerileri Değerlendirme Rehberi (Ek 7)", öğrencilerin kendi iletişim becerilerini değerlendirmeleri amacıyla "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Ek 1)" ve deney grubunda yer alan öğrencilerin öz ve akran değerlendirmesi uygulamalarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla "Öğrenci Geribildirim Formu (Ek 4)"dur. Çalışmanın bu bölümünde veri toplama araçları hakkında bilgi verilmektedir.

### **I- Öz ve Akran Değerlendirme Formu (Ek 3a - Ek 3b)**

Yapılmış çalışmalarda öz ve akran değerlendirmeleri yapmak amacıyla anket, yazılı sorular, Likert tipi ölçekler, kontrol listesi, derecelendirme ölçekleri, internet üzerinden değerlendirme gibi farklı değerlendirme gereçleri kullanıldığı görülmektedir (Tousignanat ve DesMarchais, 2002; Shumway ve Harden 2003, Dannefer ve diğer., 2005).

Alanyazında da ölçütlerin açık olarak belirlenmesinin ve öğrencilere yönelik iyi bir hazırlık eğitiminin öz ve akran değerlendirmelerin doğruluğunu artırdığı belirtilmektedir (Buchy ve Quinlan'dan, Miller'den, Rust ve diğer.'den, Sluijsmans ve diğer.'den akt. Lindblom-Ylanne ve diğer., 2006; Taras 2001; Teh, 2006). Öğrencilerin dereceleme nasıl yapacakları, ölçütlerin nasıl değerlendirileceği gibi konularda bilgilendirilmeleri, maddelere ilişkin açıklık ve netleşme önem taşımaktadır. Böylece öğrencilerin kendileri ve akranları için değerlendirme yapma konusundaki becerilerinin geliştirilmesinin, yeni yaklaşımı kullanma konusundaki kuşkularının azalmasının sağlanacağı ve kendi yeteneklerine güvenlerinin kazandırılması açısından öğrencilere katkıda bulunulacağı vurgulanmaktadır (Falchikov, 2001).

Değerlendirmeye dayanak oluşturacak ölçütlerin belirlenmesinin, akran ve özdeğerlendirmesinde kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini artırdığı

bulunmuştur. Değerlendirme ölçütleri bir standart oluşturmakta, beklenen performansın düzeyini göstermektedirler (Shumway ve Harden, 2003). Akran değerlendirmelerinde ölçütlerin önceden belirlenmesi gerektiği, ölçütler öğrenci ve eğitici tarafından birlikte saptandığında bu değerlendirmelerin daha iyi çalıştığı gösterilmiştir. Ayrıca deneyimli değerlendiricilerin bile tam olarak aynı olayı gözlemlediklerinde farklı görüşleri olabildiği, bu nedenle güvenilir sonuç elde etmek için farklı akranlar tarafından değerlendirme yapılmasının uygun olacağı belirtilmektedir. Eğer çok sayıda ölçüm yapılacaksa, değerlendirici sayısının derecelemelerin güvenilirliği üzerine etkisinin, gözlenen durum sayısının etkisinden daha az olduğu bulunmuştur (Dochy ve diğer., 1999). Akran değerlendirmesinde güvenilirlik için, ölçekteki soruların ifade ediliş biçimi, kullanılan puanlama tarzı, her bir puanın tanımlanıp tanımlanmaması gibi görece etkisi düşük olan birçok etmen de bulunmaktadır. Bu konular üzerinde kolaylıkla manipüle edilebildiği ve görülebilir olduğu için gereğinden çok zaman da harcandığı, oysa bu konularda daha az uğraşmanın, zamanı akranların eğitimi ve katılımı için harcamanın daha iyi olduğu da vurgulananlar arasındadır (Dochy ve diğer., 1999). Ölçütlerin net olarak belirlenmesinin, öğrencilere verilecek eğitimin öz ve akran değerlendirmelerin doğruluğunu artırdığını vurgulayan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Taras, 2001; Teh, 2006).

Arthur ve MacFadyen (1995) de özdeğerlendirme formlarına ilişkin şu önerileri getirmişlerdir:

- Öğrencilerden özdeğerlendirme yapmalarının isteneceği davranış ve özelliklerin sayısı sınırlı tutulmalı,
- Programın her bir düzeyinde sadece konu ile ilgisi olan, öğrencilerin gereksinimlerine ve yeteneklerine uygun değerlendirme ölçütleri seçilmeli,
- Ölçütler açık olarak ifade edilmeli, herkes tarafından anlaşıldığından ve yeterince açıklandığından emin olunmalı
- Özdeğerlendirme için iyi bir rol model olunmalı,
- Yürekendirici bir atmosfer oluşturularak sürdürülmeli,

- Akran ve eğitimcilerin yorumlarını almak için fırsatlar sağlanmalı.

Bu çalışmada kullanılan öz ve akran değerlendirme formunun geliştirilmesinde, eğitici görüşlerine başvurulmuş ve başarılı ve etkili eğitim gruplarında yaşanan süreçler göz önüne alınmıştır (Abacıoğlu ve diğer., 2002, 61; Kurtz ve diğer., 1998: 102; Westberg ve Hilliard, 1996, 27). Çalışmanın sorumlusu tarafından taslak olarak geliştirilen formun ilk halinde beş başlık altında toplam 26 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin grup çalışmasındaki motivasyonuna, grupta iletişimin gelişmesini destekleyici davranışlarına, grup çalışmasındaki beden diline, grup çalışmaları sırasında yaptıkları değerlendirmelere, grubun ilerlemesine engel olacak davranışlara ilişkin olan bu başlıkların her birisi altında başlığa uyan davranışların somutlandığı, tanımlandığı, örneklendiği maddeler yer almaktadır (Ek 3a). Taslak form, deney grubunda yer alan öğrencilere tanıtılarak onların görüş ve önerileri alınmıştır. Öğrenciler madde sayısının çok olması halinde, formun hem kendileri hem de arkadaşları için doldurulmasının zor, yorucu ve bıktırıcı olacağını, bunun da yapacakları değerlendirmedeki verimi ve güvenilirliği bozacağını, kendilerini üstünkörü değerlendirmeye iteceğini belirtmişlerdir. Çalışmanın sorumlusu tarafından bu geribildirimler değerlendirilmiş, öğrencilerin öneri ve talepleri doğrultusunda formda değişiklik yapılarak madde sayısı azaltılmış, 10'a indirilmiştir. Formun çalışmada kullanılan son halinde yedi olumlu (katılmaya isteklilik, aktif katılım, grup üretimini destekleme, grup iletişimini destekleme, dinleme, göz teması, beden duruşu), üç olumsuz (grubu olumsuz etkileme, yargılama, diğerlerini baskılama) temel başlık yer almıştır. Bu başlıklar, taslak formda yer alan maddeler arasından grup çalışması süreçleri için özellikle önemli maddeler olarak belirlenmiştir. Her bir başlık, anlamının daha iyi kavranması, hangi davranış örneklerini yansıttığının daha net anlaşılması için ayrıca açıklanmıştır. Bu açıklamalar, taslak formda yer alan maddeleri de içermektedir (Ek 3b).

### Öz/Akran Değerlendirme Formu Puanının Belirlenmesi

Öz/akran değerlendirme formundan alınacak puanın hesaplanması amacıyla, öğrencilerden form üzerinde değerlendirme yaparken her bir maddeyi 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmiştir. 1; hiç katılmıyorum, 5; tamamen katılıyorum anlamını taşımaktadır. Formda bulunan 10 maddenin ilk 7 tanesi olumlu, son 3 tanesi ise olumsuz ifadelerdir. Öğrencilerin verdikleri puanlar veri tabanına geçirilir ve formdan elde edilen toplam puan hesaplanırken maddelerin bu özelliği dikkate alınmıştır. Olumlu ifadeler verilen puanlar aynen korunurken, olumsuz ifadeler verilen puanlar ters çevrilerek kaydedilmiştir (Tablo 6). Sonuç olarak, formdan elde edilen toplam puan en yüksek 50 olmaktadır.

**Tablo 6:**  
**Formdan Elde Edilen Toplam Puanın Hesaplanmasında**  
**Kullanılan Maddelerin Puan Değerleri (Tezbaşaran 1997)**

Seçenek	Olumlu ifade puanı	Olumsuz ifade puanı
Kesinlikle katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen katılıyorum	5	1

### II- Temel İletişim Becerileri Değerlendirme Rehberi (Ek 7)

Öğrencilerin temel iletişim becerileri açısından değerlendirilmesi amacıyla oluşturulmuş olan değerlendirme rehberi, Fakülte'de iletişim becerileri eğitiminde katkıları ve katılımları olan öğretim üyelerinin danışmanlıkları ile ve eğitimde ulaşılması planlanan hedefler temel alınarak hazırlanmıştır. Rehber, 2002-2003 öğretim yılından bu yana Fakülte'deki birinci sınıf

öğrencilerinde, temel iletişim becerileri eğitiminin tamamlanmasının ardından yapılan öğrenci değerlendirmesinde kullanılmaktadır. Rehberdeki maddeler, eğitim programında yer alan temel beceri başlıklarından biri ya da birkaçı ile doğrudan ilişkili olmakla birlikte, iletişimin gerçekte bir bütün ve iletişim öğelerinin de birbiri ile ilişkili olması nedeniyle, iletişim becerileri açısından kritik, özellikle önemli olan maddelerdir. Rehberde 10 madde yer almakta ve öğrenciler her bir maddede ortaya koydukları başarıları açısından 1: en düşük başarı düzeyi, 5: en yüksek başarı düzeyi olacak şekilde değerlendirilmektedirler. Değerlendirme rehberinden elde edilebilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10'dur (Ek 7).

Aşağıda, öğrenci değerlendirme rehberindeki her bir madde ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir:

**1-Uygun beden dili kullanmak:** Bu madde, sözsüz iletişimin en temel öğelerinden olup eğitim sürecinde anlamı, kapsamı ayrıntılı olarak tartışılmakta, örnekler üzerinden işlenmektedir. Uygun beden dili kullanımı, aynı zamanda özellikle sözlü iletişim, empati, dinleme gibi temel iletişim öğeleri ile yakından ilişkilidir.

**2-Konuşan kişinin sözünü kesmemek:** Bu madde, dinleme becerisinin en temel öğelerinden olup eğitim sürecinde anlamı, kapsamı ayrıntılı olarak tartışılmakta, örnekler üzerinden işlenmektedir. Konuşan kişinin sözünü kesmemek aynı zamanda özellikle sözlü iletişim, empati gibi temel iletişim öğeleri ile yakından ilişkilidir.

**3-Açık uçlu sorularla konuşmayı geliştirmek:** Bu madde, sözlü iletişimin en temel öğelerinden olup eğitim sürecinde anlamı, kapsamı ayrıntılı olarak tartışılmakta, örnekler üzerinden işlenmektedir. Aynı zamanda geribildirim, empati, açık iletişim gibi temel iletişim öğeleri ile yakından ilişkilidir.

**4-Yönlendirici soru sormamak:** Bu madde, empati ve sözlü iletişimin becerisinin en temel öğelerinden olup eğitim sürecinde anlamı, kapsamı ayrıntılı olarak tartışılmakta, örnekler üzerinden işlenmektedir.

**5-Konuşmayı cesaretlendirici ve destekleyici sözler kullanmak:** Bu madde, sözlü iletişimin en temel öğelerinden olup eğitim sürecinde anlamı, kapsamı ayrıntılı olarak tartışılmakta, örnekler üzerinden işlenmektedir. Ayrıca empati, geribildirim alma-verme becerileri gibi temel iletişim öğeleri ile de yakından ilişkilidir.

**6-Anlatılanları anladığını sözel olarak ifade etmek:** Bu madde, sözlü iletişim ve empati becerisinin en temel öğelerinden olup eğitim sürecinde anlamı, kapsamı ayrıntılı olarak tartışılmakta, örnekler üzerinden işlenmektedir. Madde ayrıca, geribildirim alma-verme becerisi ile de yakından ilişkilidir.

**7-Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmek:** Bu madde, açık iletişimin en temel öğelerinden olup eğitim sürecinde anlamı, kapsamı ayrıntılı olarak tartışılmakta, örnekler üzerinden işlenmektedir. Ayrıca, sözlü iletişim, geribildirim alma-verme becerileri gibi temel iletişim öğeleri ile de yakından ilişkilidir.

**8-Yargılayıcı ifadeler kullanmamak:** Bu madde, empati ve geribildirim alma-verme becerilerinin en temel öğelerinden olup eğitim sürecinde anlamı, kapsamı ayrıntılı olarak tartışılmakta, örnekler üzerinden işlenmektedir. Sözlü iletişim ve açık iletişim gibi temel iletişim öğeleri ile de yakından ilişkilidir.

**9-Geçirtmek amacıyla cesaret vermemek:** Bu madde, empati becerisinin en temel öğelerinden olup eğitim sürecinde anlamı, kapsamı ayrıntılı olarak tartışılmakta, örnekler üzerinden işlenmektedir. Ayrıca, geribildirim alma-verme, açık iletişim gibi temel iletişim öğeleri ile de yakından ilişkilidir.



**10-Öğüt vermemek:** Bu madde, empati becerisinin, geribildirim alma-verme becerisinin en temel öğelerinden olup eğitim sürecinde anlamı, kapsamı ayrıntılı olarak tartışılmakta, örnekler üzerinden işlenmektedir. Ayrıca açık iletişim, sözlü iletişim gibi temel iletişim öğeleri ile de yakından ilişkilidir.

### III- İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ) (Ek 1)

Çalışmada kullanılan İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Korkut tarafından öncelikle lise öğrencileri için geliştirilmiş olup daha sonra üniversite öğrencileri ve yetişkinlere yönelik olarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır (Korkut, 1999). Ölçek, bireylerin kendi iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamayı amaçlamaktadır. Ölçekte yer alan maddeler olumlu iletişim becerilerine ilişkin davranış, yaklaşım, düşünce ve duygu ifadelerini içermektedir. Ölçeğin üniversite öğrencileri ile ve test-tekrar yöntemi ile yapılan güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik katsayısı 0.78 ( $p < .001$ ), iç tutarlılık katsayısı olan alfa değeri ise 0.86 olarak verilmiştir. Ölçeğin geçerliliğinin sınanması amacıyla benzer ölçekler geçerlilik yöntemi kullanılarak, Öztan'ın Türkçeye uyarlamış olduğu Kişilerarası İlişkiler Tarzı Ölçeği ile yapılan çalışmada geçerlilik katsayısı 0.54 olarak bulunmuştur. Çalışmalar sonucunda ölçeğin üniversite öğrencileri için kullanılabilirliği düşünülmüştür. 25 maddeden oluşan ölçek, 5'li Likert tipinde yapılandırılmıştır ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan 25'tir. Elde edilecek puanın yüksek oluşu kişilerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir (Korkut 1999, 210) (Ek 4).

Bu çalışmada kullanımı öncesinde, ölçek 2006-2007 akademik yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 2. ve 3. döneme devam etmekte olan 265 öğrencinin 186'sına (%70.19) uygulanarak güvenilirlik çalışması yapılmıştır ( $\alpha = 0.79$ ). Bu öğrenciler de Dönem I'e devam ettikleri süreçte Temel İletişim Becerileri eğitimini tamamlamış olan öğrencilerdir.

### **İBDÖ' nün Çalışmada Kullanımı**

Çalışmada İBDÖ'nün iki farklı zamanda ve farklı amaçla kullanılması planlanmıştır. İlk uygulamada amaç, öğrencilerin eğitim yılının başında henüz temel iletişim becerileri eğitimine başlamadan kendi iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamaktır. Bu uygulama öğrencilerin temel iletişim becerilerinin ön değerlendirmesi ile aynı zamanda yapılmıştır (ön-İBDÖ). Ön değerlendirmeyi tamamlayan öğrenci, ölçeği bireysel olarak doldurabileceği bir odaya alınarak ölçek uygulanmıştır. İkinci uygulamada amaç, öğrencilerin temel iletişim becerileri eğitimini tamamladıktan sonra kendi iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamaktır. Bu kez öğrenciler son değerlendirmeye girmeden önce İBDÖ'yü doldurmuşlar (son-İBDÖ) ve ardından değerlendirmeye alınmışlardır. Ölçeğin her iki uygulamasında da daha sonra yapılacak olan karşılaştırmalar nedeniyle ölçeğe isimlerini yazmışlardır.

Geçerliliği ve güvenilirliği sınanmış bir ölçek olarak kullanılan İBDÖ ile elde edilen verilerin deney grubundaki öğrencilerin özdeğerlendirme, ön ve son ölçüm verileri ile karşılaştırılması, ayrıca her iki grupta yer alan öğrencilerin İBDÖ uygulamasından elde edilen verilerinin grup içi ve gruplar arasında farklılığının araştırılması planlanmıştır.

### **IV- Öğrenci Geribildirim Formu (Ek 4)**

Eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından deney grubundaki öğrencilerden öz ve akran değerlendirme yöntemini kullanmalarına ilişkin düşüncelerini almak amacıyla hazırlanmış olan formdur. Öğrenciler formu ikinci değerlendirmenin (son ölçüm) yapıldığı gün doldurmuşlardır. Öğrencilere formun amacı hakkında bilgi verilmiş, formda yer alan sorular hakkında açıklama yapılmıştır. Öğrenciler formu değerlendirmeye girmeden önce doldurmuşlar, arkasından değerlendirmeye alınmışlardır. Öğrencilerden formu doldururken isimlerini yazmamaları istenmiştir.

## Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan veri toplama gereçlerinden elde edilen niceliksel veriler bir istatistik programına kaydedilmiş ve aşağıda belirtilen testler kullanılarak çözümlenmeler yapılmıştır:

1. Aritmetik ortalama: Araştırmadaki verilerin betimsel olarak çözümlenmesi sürecinde kullanılmıştır.
2. Standart Sapma: Araştırmadaki verilerin betimsel olarak çözümlenmesi sürecinde kullanılmıştır.
3. Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi: Araştırmanın ilk ve beşinci alt probleminde yer alan soruların yanıtlanması amacı ile kullanılmıştır.
4. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi: Öğrencilerin özdeğerlendirme ve akran değerlendirme puanları arasındaki ilişki, özdeğerlendirme puanları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki, akran değerlendirme puanları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki, İBDÖ puanları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki ve İBDÖ puanları ile özdeğerlendirmelerden elde edilen puanlar arası ilişkinin çözümlenmesinde kullanılmıştır.
5. Bağımlı gruplarda t testi: Öğrencilerin özdeğerlendirme puanları ile akranları tarafından değerlendirilmelerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmıştır.

Öğrencilerin “Öğrenci Geribildirim Formu”nda verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından dikkatle incelenerek çözümlenmesi yapılmış ve gruplandırılarak kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, çalışma sürecinde elde edilen veriler ve ilişkili yorumlar daha önce tanımlanmış olan alt problemlere uygun düzende yapılmış açıklamalarla, tablolar ve şekiller aracılığıyla sunulmuştur.

#### **Öz ve Akran Değerlendirmenin Öğrencilerin Temel İletişim Becerileri Başarılarına Etkileri**

Bu başlık çalışmanın ilk alt problemi ile ilişkilidir. Bu problem “öz ve akran değerlendirme öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarına etkileri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Problemde konu olan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son ölçümden elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapmaları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7**

#### **Öğrencilerin Ön ve Son Ölçümde Elde Ettikleri Puanların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapma Sonuçları**

	N	Ön ölçüm		Son ölçüm	
		AO	SS	AO	SS
<b>Deney grubu</b>	40	61,65	11,80	82,65	9,99
<b>Kontrol grubu</b>	39	65,03	11,42	77,90	11,53

Tablo 7’de görüldüğü gibi temel iletişim becerilerinin ön ölçümünden elde edilen başarı puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması deney grubu öğrencileri için 61,65+11,80, kontrol grubu öğrencileri için 65,03+11,42 olarak saptanmıştır. Temel iletişim becerilerinin son ölçümünden elde edilen başarı puanlarının aritmetik ortalaması ve standart

sapması ise deney grubu öğrencileri için 82,65+9,99, kontrol grubu öğrencileri için 77,90+11,53 olarak saptanmıştır.

Çalışmanın bu ilk alt probleminin çözülebilmesi için elde edilen verilerin, bu alt problemdeki denencelere uygun aşamalarla incelenmesi gerekmektedir. Bu problemdeki ilk denence; “hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrası başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış beklenmektedir” şeklindedir. Bu denencenin test edilmesi için grupların kendi içlerinde ön ölçüm ve son ölçümlerdeki başarı puanlarının ortalamaları arasındaki farkların önemli olup olmadığını araştırmak gerekmektedir. Bu amaçla yapılan çözümlemede *Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi* testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de gösterilmektedir. Tablo 8 incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrenciler için temel iletişim becerileri başarı puan ortalamalarında son ölçümlerde saptanan artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu (F: 251,57,  $p<0,001$ ) görülmektedir. Bu bulgu, birinci denencenin doğru olduğunu, grupların eğitim sürecinin sonundaki temel iletişim becerileri başarı puanlarının arttığını göstermektedir.

Çalışmanın ilk alt probleminin ikinci denenceyi; “deney grubundaki öğrencilerde öz ve akran değerlendirmenin kullanılmasının olumlu katkı yapması, bu öğrencilerin eğitim sonu başarılarındaki artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artıştan anlamlı düzeyde yüksek olması beklenmektedir” şeklindeydi. Bu denencenin test edilmesi için *Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi* testi sonuçlarını incelemek gerekmektedir. Tablo 8 incelendiğinde, farklı işlem grubunda olmakla tekrarlı ölçümler faktörlerinin başarı üzerindeki ortak etkilerinin deney grubu lehine anlamlı bir fark (F: 14,49,  $p<0,001$ ) yarattığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, yapılan deneysel işlemin önemli bir fark meydana getirdiğini göstermektedir. Yani, kurulan denenceye uygun olarak, temel iletişim becerileri eğitiminde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının kullanılmasını, bu değerlendirmelerin uygulanmaması durumuna göre

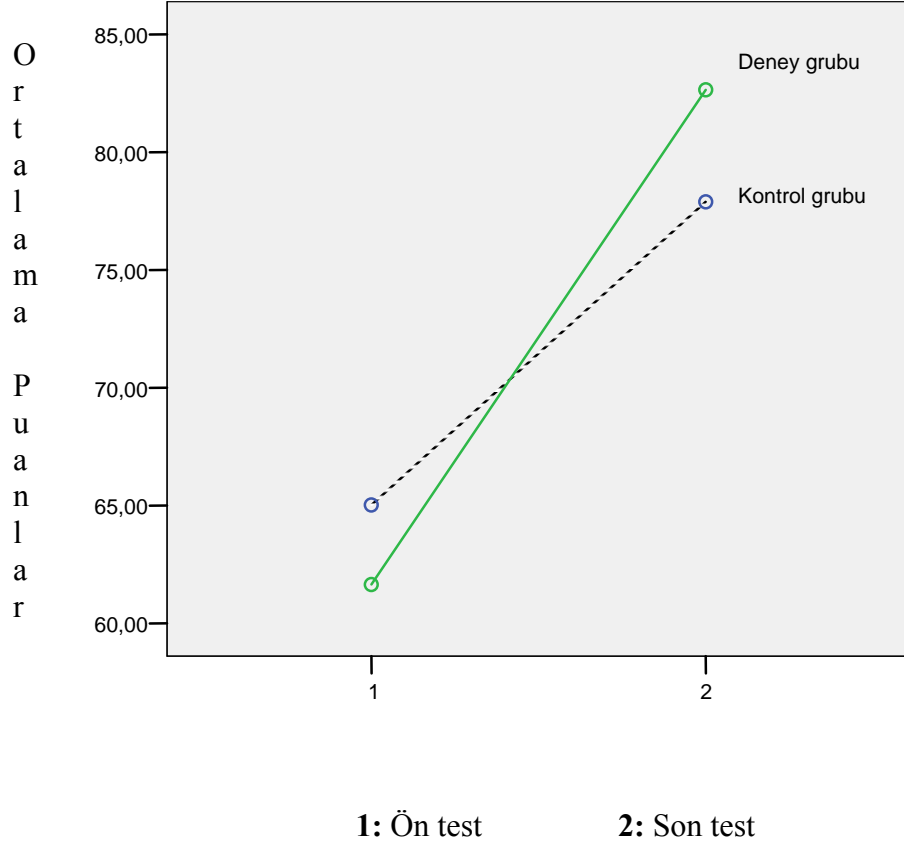
öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarını artırmada olumlu etki yaratmıştır.

**Tablo 8**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine**  
**Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Karelerin toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	Önem denetimi
<b>Denekler arası</b>					
Grup	18,72	1	18,72	0,091	0,764
Hata	15861,59	77	206,00		
<b>Denekler içi</b>					
Ölçüm(öntest-sontest)	11327,76	1	11327,76	251,57	0,000*
Grup-ölçüm	652,31	1	652,31	14,49	0,000*
Hata	3467,18	77	45,03		
<b>Toplam</b>					

\* p<0,001

Deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçümlerine göre “grup\*ölçüm” etkileşimine ilişkin dağılım Şekil 2 ile de gösterilmiştir.



**Şekil 2**

**Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine  
Göre “Grup\*Ölçüm” Etkileşimine İlişkin Dağılım**

## **Öğrencilerin Özdeğerlendirme Sonuçları İle Akranları Tarafından Değerlendirilmelerinden Elde Edilen Sonuçlar Arasındaki İlişkiler**

Araştırmanın ikinci alt problemi “öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile akranları tarafından değerlendirilmelerinden elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkiler nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problem için oluşturulan denence; “deney grubunda yer alan öğrencilerin öz ve akran değerlendirme sonuçları arasında uyum bulunmaktadır” şeklindedir. Bu denencenin test edilebilmesi için gerekli olan öz ve akran değerlendirme puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9**  
**Deney Grubu Öğrencilerinden Elde Edilen Öz ve Akran Değerlendirme Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

	Özdeğerlendirme		Akran değerlendirme	
	AO	SS	AO	SS
<b>Dört Uygulamanın Ortalaması</b>	42,35	3,48	42,19	2,48
<b>1. değerlendirme</b> n = 37-38	42,46	4,60	40,99	3,71
<b>2. değerlendirme</b> n = 38-38	42,32	3,71	41,78	3,50
<b>3. değerlendirme</b> n= 38-38	42,39	4,76	42,73	3,15
<b>4. değerlendirme</b> n = 37-37	42,08	4,37	43,06	3,46

İlk değerlendirmenin yapıldığı derste 2 öğrenci gelmemiş, bir öğrencinin de arkadaşları için değerlendirme yaptığı fakat öz değerlendirme yapmayı unuttuğu görülmüştür. Bu nedenle bu ilk değerlendirmede öz ve akran değerlendirme verileri Tablo 9’da belirtildiği gibi sırasıyla 37 ve 38 öğrenci



için elde edilmiştir. 2. değerlendirmenin yapıldığı derste 2 öğrenci gelmediği için bu öğrencilere ait öz ve akran değerlendirme verileri elde edilememiştir. 3. derste de yine gelmeyen 2 öğrencinin öz ve akran değerlendirmeleri bulunmamaktadır. Son değerlendirmenin yapıldığı derste 3 öğrenci gelmemiştir. Bu nedenle bu öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeleri yer almamaktadır.

Bu problemdeki denencenin çözümü için, özdeğerlendirme ve akran değerlendirme puanları ile yapılan her bir öz ve akran değerlendirme puanları arasındaki ilişki *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi* ile araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10**  
**Deney Grubu Öğrencilerinin Öz ve Akran Değerlendirme Puanları**  
**Arasındaki İlişkiler**

	Özdeğerlendirme		Akran değerlendirme		r	p
	AO	SS	AO	SS		
<b>Dört</b>						
<b>Uygulamanın Ortalaması</b>	42,35	3,48	42,19	2,48	0,525	0,001*
<b>1. değerlendirme</b>	42,46	4,60	40,99	3,71	0,008	0,965
<b>2. değerlendirme</b>	42,32	3,71	41,78	3,50	0,355	0,029**
<b>3. değerlendirme</b>	42,39	4,76	42,73	3,15	0,404	0,012**
<b>4. değerlendirme</b>	42,08	4,37	43,06	3,46	0,250	0,135

p < 0.001 \*\* p < 0.05

Yapılan dört uygulamadaki öz ve akran değerlendirme ortalama puanları arasında, bu problem için oluşturulan denenceyle uyumlu olarak p=0,001 düzeyinde (r: 0,525) anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin yaptıkları her bir değerlendirme için ayrı ayrı bakıldığında ise; ilk değerlendirmeler arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Öğrencilerin 2. ve 3. değerlendirme puanları arasında  $p < 0,05$  düzeyinde (sırasıyla:  $r = 0,355$  ve  $r = 0,404$ ) anlamlı ilişki saptanmıştır.

Öğrencilerin sonuncu öz ve akran değerlendirme uygulamalarından elde edilen puanlar arasında ise anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Yine bu problemde, öğrencilerin özdeğerlendirme puanları ile akranları tarafından değerlendirilmelerinden elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla her bir değerlendirmenin puanları ve ortalama puanlar *bağımlı gruplar için t istatistiği* ile karşılaştırılmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen veriler Tablo 11’de verilmektedir.

**Tablo 11**  
**Deney Grubu Öğrencilerinin Öz ve Akran Değerlendirme Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farkın Bağımlı Gruplar İçin T Test İle Karşılaştırılması**

	Özdeğerlendirme		Akran değerlendirme		t	p
	AO	SS	AO	SS		
<b>Dört</b>						
<b>Uygulamanın Ortalaması</b>	42,35	3,48	42,19	2,48	<b>0,348</b>	<b>0,730</b>
<b>1. değerlendirme</b>	42,46	4,60	41,04	3,75	-1,459	0,153
<b>2. değerlendirme</b>	42,32	3,71	41,78	3,50	-0,811	0,422
<b>3. değerlendirme</b>	42,39	4,76	42,73	3,15	0,460	0,648
<b>4. değerlendirme</b>	42,08	4,37	43,06	3,51	1,225	0,229

Öğrencilerin dört derste yaptıkları öz ve akran değerlendirmelerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Aynı şekilde her bir derste yapılan öz ve akran değerlendirme ortalamalarına bakıldığında da anlamlı fark saptanmamıştır.

### **Öğrencilerin Özdeğerlendirme Sonuçları İle Temel İletişim Becerilerindeki Başarıları Arasındaki İlişki**

Bu başlık çalışmanın üçüncü alt problemi ile ilişkilidir. Bu problem “öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu problemin çözümü için, *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi* kullanılarak deney grubunda yer alan öğrencilerin temel iletişim becerilerinin ön ve son ölçümünden elde edilen başarı puanları ile özdeğerlendirme puanları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 12’de görülmektedir.

**Tablo 12**

#### **Deney Grubu Öğrencilerinin Özdeğerlendirme Puanları İle Bu Grupta Yapılan Ön ve Son Ölçümlerden Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları**

	Ön ölçüm		Son ölçüm	
	r	p	r	p
<b>Öz değer.-ort.</b>	-0,105	0,517	-0,053	0,747
<b>1. öz değerl.</b>	0,140	0,410	0,125	0,463
<b>2. öz değerl.</b>	-0,104	0,533	-0,172	0,303
<b>3. öz değerl.</b>	-0,110	0,511	-0,001	0,993
<b>4. öz değerl.</b>	-0,152	0,370	-0,057	0,737

Bu problem için oluşturulmuş olan ilk denence, “öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile ön ölçümdeki temel iletişim becerileri

başarıları arasında uyum beklenmemektedir” şeklindeydi. Tablo 12’de görüldüğü gibi bu denence gerçekleşmiş, dört özdeğerlendirme uygulamasının ortalamasından elde edilen puanlar ile ön ölçüm sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır. Her bir özdeğerlendirme için bakıldığında da yine özdeğerlendirme puan ortalamaları ile ön ölçümden elde edilen puanlar arasında da anlamlı ilişki görülmemektedir.

Bu problem için oluşturulmuş olan ikinci denence, “öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile son ölçümdeki temel iletişim becerileri başarıları arasında uyum beklendiği şeklindeydi. Tablo 12’de görüldüğü gibi bu denence gerçekleşmemiştir. Özdeğerlendirme sonuçları ile son ölçüm sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki saptanmamıştır. Yine her bir değerlendirme için bakıldığında da, özdeğerlendirme uygulamasından elde edilen puanlar ile son ölçümlerden elde edilen puanlar arasında da anlamlı ilişki görülmemektedir.

Bu verilerden yola çıkıldığında, öğrencilerin yaptığı özdeğerlendirmelerin, eğitimciler tarafından öğrencilerin temel iletişim becerilerine ilişkin yapılan değerlendirmelerle uyumlu olmadığı görülmektedir.

### **Öğrencilerin Akran Değerlendirme Sonuçları İle Temel İletişim Becerilerindeki Başarıları Arasındaki İlişki**

Bu başlık çalışmanın dördüncü alt problemi ile ilişkilidir. Bu problem “Öğrencilerin akran değerlendirme sonuçları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde ifade edilmektedir. Problemin çözümü için, deney grubunda yer alan öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarının ön ve son ölçümünden elde edilen puanlar ile akran değerlendirme puanları arasındaki ilişkiler *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi* ile araştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 13’de görülmektedir.

**Tablo 13**  
**Deney Grubu Öğrencilerinin Akran Değerlendirme Puanları İle Bu**  
**Grupta Yapılan Ön ve Son Ölçümlerden Elde Edilen Puanlar Arasındaki**  
**Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları**

	Ön ölçüm		Son ölçüm	
	r	p	r	p
<b>Akran değr.- ort.</b>	0,090	0,580	0,241	0,134
<b>1. akran değerl.</b>	0,053	0,756	0,161	0,340
<b>2. akran değerl.</b>	-0,130	0,435	-0,198	0,233
<b>3. akran değerl.</b>	-0,109	0,513	0,020	0,904
<b>4. akran değerl.</b>	-0,008	0,962	-0,133	0,432

Bu problem için oluşturulmuş olan ilk denence “öğrencilerin akran değerlendirme sonuçları ile ön ölçümdeki temel iletişim becerileri başarıları arasında uyum bulunmamaktadır” şeklindeydi. Tablo 13’de görüldüğü gibi bu denence gerçekleşmiş, dört uygulamadaki akran değerlendirmelerinin ortalama puanları ile ön ölçüm puanları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Aynı şekilde, her bir akran değerlendirme uygulamasından elde edilen puanlar ile ön ölçümden elde edilen puan arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Bu problem için oluşturulmuş olan ikinci denence, “öğrencilerin akran değerlendirme sonuçları ile son ölçümdeki temel iletişim becerileri başarıları arasında uyum bulunmaktadır” şeklindeydi. Tablo 13’de görüldüğü gibi bu denence gerçekleşmemiş, akran değerlendirme puanları ile son ölçüm puanları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Yine, her bir akran değerlendirme uygulamasından elde edilen puanlar ile son ölçümden elde edilen puanlar arasında da anlamlı ilişki saptanmamıştır.

Bu verilerden yola çıkıldığında, öğrencilerin yaptığı akran değerlendirmelerinin, eğiticiler tarafından öğrencilerin temel iletişim becerilerine ilişkin yapılan değerlendirmelerle uyumlu olmadığı görülmektedir.

**Öğrencilerin İBDÖ'yü Kullanarak Kendilerini  
Değerlendirmelerinden Elde Edilen Sonuçların, Deney ve Kontrol Grubu  
İçin Temel İletişim Becerileri Eğitimi Öncesi ve Sonrası Değişimi**

Bu başlık çalışmanın beşinci alt problemi ile ilişkilidir. Bu problemde konu olan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son İBDÖ'den elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapmaları Tablo 14'de verilmiştir.

**Tablo 14**  
**Öğrencilerin Ön ve Son İBDÖ'den Elde Ettikleri Puanların Aritmetik  
Ortalaması ve Standart Sapma Sonuçları**

	N	ön-İBDÖ		son-İBDÖ	
		AO	SS	AO	SS
<b>Deney grubu</b>	38-37	100,11	10,63	102,72	8,07
<b>Kontrol grubu</b>	35-35	93,43	11,30	100,06	9,67

Çalışmanın bu alt probleminin çözülebilmesi için elde edilen verilerin, bu problemdeki denencelere uygun aşamalarla incelenmesi gerekmektedir. Buradaki ilk denence; “hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonrası İBDÖ puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış beklenmektedir” şeklindedir. Bu denencenin test edilmesi için iki ayrı grupta yer alan öğrencilerin temel iletişim becerileri eğitimi öncesi ve sonrasındaki İBDÖ puanlarındaki artışın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla *Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi* testi kullanılmıştır.

Çözümleme sonucunda elde edilen veriler Tablo 15’de gösterilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde, her iki grupta da ön ve son İBDÖ sonuçlarına bakıldığında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin temel iletişim becerileri eğitimi sonrasında İBDÖ puanlarında saptanan artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F: 10,852,  $p<0,005$ ). Bu bulgu, ikinci denencenin doğru olduğunu, hem deney hem de kontrol grubunda son-İBDÖ’den elde edilen puan ortalamalarının, ön-İBDÖ’den elde edilen puan ortalamalarından yüksek olduğunu göstermektedir.

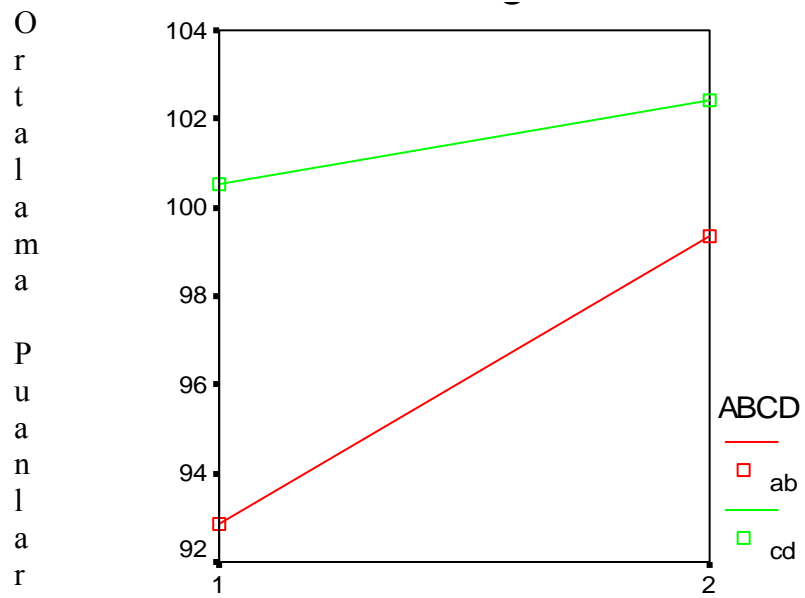
Çalışmanın bu alt probleminin ikinci denenceyi; deney grubundaki öğrencilerde öz ve akran değerlendirme kullanılması olumlu katkı yapacağı, dolayısıyla bu öğrencilerin eğitim sonu İBDÖ puanlarındaki artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin İBDÖ puanlarındaki artıştan anlamlı düzeyde yüksek olmasının beklendiği şekildeydi. Bu denencenin test edilmesi için bu verilerle yapılmış olan *Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi* testi sonuçlarına bakmak gerekmektedir. Tablo 15 incelendiğinde, farklı işlem grubunda olmakla tekrarlı ölçümler faktörlerinin İBDÖ puanları üzerindeki ortak etkilerinin deney grubu lehine anlamlı bir fark yaratmadığı (F: 3,223,  $p=0,077$ ) görülmektedir. Bu bulgu, yapılan deneysel işlemin önemli bir fark meydana getirmediğini göstermektedir. Bu durumda, üçüncü denence doğrulanmamıştır. Yani, temel iletişim becerileri eğitiminde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer almasının öğrencilerin İBDÖ puanlarını artırmada anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

**Tablo 15**  
**Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son İBDÖ'den Elde**  
**Ettikleri Puanlara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans**  
**Analizi Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Karelerin ortalaması	F	Önem denetimi
<b>Denekler arası</b>					
Grup	955,654	1	955,654	6,870	0,011
Hata	9041,943	65	139,107		
<b>Denekler içi</b>					
Ölçüm(öntest-sontest)	591,763	1	591,763	10,852	0,002
Grup*ölçüm	175,763	1	175,763	3,223	0,077
Hata	3544,371	65	54,529		
<b>Toplam</b>					

Deney ve kontrol gruplarının ön ve son İBDÖ'den elde ettikleri puanlara göre *Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi* sonuçları ayrıca Şekil 3'de de gösterilmektedir.





ab: Kontrol grubu cd: Deney grubu

### Şekil 3

#### Deney ve Kontrol Gruplarının Ön ve Son İBDÖ'den Elde Ettikleri Puanlara Göre Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

#### Eğitim Öncesi ve Sonrasında İBDÖ Uygulamasından Elde Edilen Puanlar İle Ön ve Son Ölçümlerde Saptanan Puanlar Arasındaki İlişki

Çalışmanın altıncı alt problemi için oluşturulmuş olan denence; “her iki grupta da son-İBDÖ puanları ile son ölçümde saptanan başarı puanları arası uyumun, eğitim sonrasında öğrencilerin kendi iletişim becerilerine ilişkin farkındalıklarının gelişmiş olacağı düşünülerek, ön-İBDÖ verileri ile ön ölçümdeki başarı puanları arası uyumdan daha güçlü olması beklenmektedir” şeklindeydi.

Bu denencenin test edilmesi amacıyla, hem deney hem kontrol grubunun ön ve son ölçümlerinden elde edilen başarı puanları ile bu grupların ön ve son

İBDÖ puanları arasındaki ilişki *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi* ile araştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16**  
**Her İki Grup İçin Ön-Son Ölçüm Başarı Puanları İle Ön ve Son**  
**İBDÖ Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı**  
**Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları**

		ön-İBDÖ puanları	son-İBDÖ puanları
<b>Deney grubu</b>	<b>Ön ölçüm</b>	r=0,022 p=0,895	r=-0,108 p=0,526
	<b>Son ölçüm</b>	r=-0,010 p=0,952	r=0,006 p=0,973
<b>Kontrol grubu</b>	<b>Ön ölçüm</b>	r=0,310 p=0,070	r=0,323 p=0,059
	<b>Son ölçüm</b>	r=0,390 p=0,021	r=0,367 p=0,030

Çözümleme sonuçlarına bakıldığında, bu problem için oluşturulmuş olan denencenin sadece kontrol grubundaki öğrenciler için gerçekleştiği görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön ve son İBDÖ puanları ile son ölçümde saptanan başarı puanları arasında  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı ilişki görülmektedir. Bu anlamlı ilişki deney grubu öğrencileri için saptanmamıştır.

### **Öğrencilerin Ön ve Son İBDÖ’den Elde Edilen Puanları İle** **Özdeğerlendirmelerden Elde Edilen Puanlar Arası İlişki**

Çalışmanın yedinci alt problemi “öğrencilerin İBDÖ’den elde edilen verileri ile özdeğerlendirmelerinden elde edilen veriler arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde ifade edilmektedir. Bu problem için oluşturulmuş olan denence;

deney grubunda eğitim sonrası İBDÖ uygulamasından elde edilen verilerin özdeğerlendirme verileri ile uyumu, eğitim öncesi İBDÖ uygulamasından elde edilen verilerin özdeğerlendirme verileri ile uyumundan daha güçlü olmasının beklendiği şeklindeydi. Bu denenceyi test etmek için, İBDÖ puanları ile özdeğerlendirme puanları arasındaki ilişkiler *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi* ile araştırılmıştır. Çözümleme sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17**  
**Ön ve Son İBDÖ Puanları İle Özdeğerlendirme Puanları Arasındaki**  
**Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi Sonuçları**

	ön-İBDÖ	son-İBDÖ
<b>Özdeğerlendirme</b>	r = 0,294	r =0,547
	p =0,074	p =0,000

Çözümleme sonuçları bu problem için kurulmuş olan denence ile uyumlu görülmektedir. Deney grubunda eğitim sonrasındaki İBDÖ uygulamasından elde edilen puanların ortalaması, özdeğerlendirmelerden elde edilen puanların ortalaması ile anlamlı ilişki göstermektedir. Bu anlamlı ilişki, eğitim öncesi İBDÖ uygulamasından elde edilen veriler ile özdeğerlendirme verileri arasında gözlenmemektedir.

### **Öğrencilerin Öz ve Akran Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Düşünceleri**

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğrencilerin öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin düşünceleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin görüşlerini almak için hazırlanan form 37 öğrenci (% 92,5) tarafından doldurulmuştur. İlk soruya (*Bu uygulamalar hakkında düşüncelerinizi gerekçeleri ile yazınız*) 34, ikinci soruya (*Bu değerlendirmeler sizin ve arkadaşlarınızın iletişim becerileri eğitimindeki*

*etkinliklere katılımınızı nasıl etkiledi?)* 32, üçüncü soruya (*Bu değerlendirmelerin kendini tanıma, fark etme vb özellikler açısından size ve arkadaşlarınıza etkisi nasıl oldu?)* 30 ve dördüncü soruya (*Ekleme istediğiniz olumlu ya da olumsuz düşüncelerinizi ve önerilerinizi not ediniz*) 19 yanıt yazılmıştır. Sorulara verilen yanıtlar ve yapılan yorumlar araştırmacı tarafından dikkatle incelenmiş, ilk ve dördüncü soruya verilen yanıtların daha genel olduğu, dördüncü soruya verilen yanıtlarda temel iletişim becerileri dersine ilişkin görüşlerin ve önerilerin bulunduğu görülmüştür. İkinci ve üçüncü soruların daha belirgin şekilde öz ve akran değerlendirme uygulamalarına yönelik olmasına bağlı olarak bu uygulamalara ilişkin yanıtlar verildiği görülmüştür. Tüm yanıtlar içinde 13 olumsuz ifade yer almaktadır. Öğrencilerin tüm sorulara verdikleri yanıtların farklı başlıklar altında ele alınabileceği ve gruplandırılabilceği görülmüştür. Yapılan inceleme ve değerlendirme sonunda yanıtlar araştırmacı tarafından şu 7 başlık altında boyutlandırılmıştır:

- 1- Dışarıdan değerlendirme almak
- 2- Kendini değerlendirmek/anlamak/tanımak
- 3- Birbirini anlamak/tanımak
- 4- Kendini anlatabilmek (ifade edebilmek)
- 5- Katılıma etki
- 6- Genel olarak değerlendirmelere ilişkin
- 7- Öneriler

Aşağıda bu başlıklar ve ilgili başlıklar altında ele alınan öğrenci görüşlerinden örnekler yer almaktadır:

### **1- Dışarıdan değerlendirme almak**

Öğrenciler, bu boyut altında ifade ettikleri görüşlerinde, ağırlıklı olarak eğitimcileri dışındaki kişiler olarak arkadaşları tarafından değerlendirilmenin kendilerine olan etkilerinden ve katkılarından söz

etmektedirler. Aşağıda bu doğrultudaki öğrenci ifadelerinden örnekler verilmektedir:

“Ben, kendimin çevremdeki insanlar tarafından nasıl görüldüğümü acaba kendimi doğru ifade edebiliyor muyum diye zaman zaman merak ederim. Bunu görebilmek olanağı olmuş oldu. Bu nedenle iyiydi.”

“Arkadaşlarımdan, beni daha kolay anlayacaklarını tahmin ettiğim kişilerden kendim hakkında değerlendirme almak büyüklerden daima nasihat dinlemekten daha iyi.”

“...Kendimiz hakkında dışardan görüş almak faydalıydı.”

“Arkadaşlarımla değerlendirmeleri benim için yol göstericiydi. İletişimde yaptığım yanlışlıkların farkına vardım”

“Davranışlarımızın başka insanların üzerinde nasıl bir etki yarattığına dair bir fikrimiz oldu.”

“Arkadaşlarımla değerlendirmesinin benim için yapıcı olduğunu düşünüyorum. Arkadaşımı değerlendirmek iletişim kavramına farklı yaklaşmamı sağladı.”

## **2- Kendini değerlendirmek/anlamak/tanımak**

Öğrenciler, bu boyut altında ifade ettikleri görüşlerinde, ağırlıklı olarak yapılan değerlendirmelerin kendimi değerlendirme, eksiklerini fark etme, kendini anlama ve tanıma yönleriyle katkılarından söz etmektedirler. En çok örneğin bu boyut altında toplandığı görülmektedir. Aşağıda bu doğrultudaki öğrenci ifadelerinden örnekler verilmektedir:

“Benim kendimi değerlendirip, eksik yanlarımı doldurmaya çalışabilmem gelişimim açısından çok önemli.”

“Faydalı olduğunu düşünüyorum. İnsanlarla iletişim kurarken nasıl davrandığımı, nelere dikkat etmem gerektiğini öğrendim.”

“Uygulamalarımızın, davranışlarımızı değerlendirebilmek, doğru mu yoksa yanlış mı yaptığımızı daha iyi anlamak açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”

“Uygulamaların öğrenmemiz gereken şeylerle alakası yok. Dersler gereksiz uzuyor. Birbirimizi değerlendirmek kendimizi tanımamız ve seviyemiz hakkında bilgi sahibi olmamıza neden oldu.”

“Kendimi tanıma ve değerlendirme olanağı sağladı.”

“Eksiklerimi görme ve tamamlama imkanı verdi.”

“Bu değerlendirmeler kendimizin iletişim konusunda ne seviyede olduğumuzu görmemiz açısından çok faydalı olduğuna inanıyorum.”

“Kendimizi sorgulayıp, çevreyi gözlemlemeye başladığımızı düşünüyorum.”

“Kendimi sorgulamaya başladım. Ne kadar anlayışlı olup olmadığını değerlendirdim. Eksiklerimin farkına vardım.”

“Pek değişiklik olmadı açıkçası. Çünkü dikkat ve özenle yapılmamış değerlendirmeler vardı. Ben de o değerlendirmeleri pek özenle incelemedim. *Ancak doğruluğunu hissettiğim ve özenle yapılmış olanları değerlendirip eksiklerimi gözden geçiriyorum.*”

“Ben birkaç kusurumu saptadım gerçekten. Konuştuğum birkaç arkadaşım da öyle. Bunları düzeltmeye uğraşıyorum ve başaracağımı umut ediyorum. Hatta oldukça ilerlediğimi düşünüyorum.”

“Ben kendimi daha iyi tanıyıp anladığımı düşünüyorum. Arkadaşlar da kendilerini bu sayede daha iyi tanıdılar.”

“Arkadaşlarım açısından bilmiyorum ama ben dikkat etmem, özen göstermem gereken başka noktaları da fark etmiş oldum.”

“Kendimi daha iyi tanıyorum artık. Neyi ne için yaptığımı daha iyi anlıyorum.

“Kendimi tanımada, iletişim kurmadaki özelliklerimi fark etmede yarar sağladığını düşünüyorum.”

“Kendimi tanımama ve geliştirmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.”

“Kendimi tanıdım ama bu benim için pekiyi olmadı. Çünkü özgüvenimi yitirdim. Ama bu sorunu aşacağıma eminim.”

“Bence çok olumluydu. Kendini tanıma ve iletişimde nelere dikkat etmem gerektiği konusunda bana yardımcı oldu.”

“Bu uygulamalar kişisel gelişim için çok yararlı. İletişim günlük hayatta vazgeçilmez bir kavram olduğu için iletişimi becerebilmek bence çok önemli.”

“Yarım dönem boyunca kişisel gelişim hususunda büyük bir ivme kazanmama neden olan hem bana hem de meslek hayatım boyunca muhataplarıma faydası olacağını düşündüğüm uygulamalardı.”

“Ben birkaç kusurumu saptadım gerçekten. Konuştuğum birkaç arkadaşım da öyle. Bunları düzeltmeye uğraşıyorum ve başaracağımı umut ediyorum. Hatta oldukça ilerlediğimi düşünüyorum.”

“Kendimin bazen gereğinden fazla açık sözlü olduğunu fark ettim. Daha ılımlı yaklaşabilirim bazı konulara. Arkadaşlarım adına da iyi olduğunu düşünüyorum.”

“Geribildirim kağıtları grup içi davranışlarımızı iyiye götürmemize yardımcı oldu.”

“Kendimi tanımama ve geliştirmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.”

“Kendimi tanıdım ama bu benim için pekiyi olmadı. Çünkü özgüvenimi yitirdim. Ama bu sorunu aşacağıma eminim.”

### **3- Birbirini anlamak/tanımak**

Öğrenciler, bu boyut altında ifade ettikleri görüşlerinde, ağırlıklı olarak yapılan değerlendirmelerin grup çalışmaları sırasında arkadaşları ile karşılıklı olarak birbirlerini anlama, tanıma, değerlendirme açısından fark katkılardan söz etmektedirler. Aşağıda bu doğrultudaki öğrenci ifadelerinden örnekler verilmektedir:

“Arkadaşlarımı takip ettiğim için ders boyunca onları daha iyi tanıma imkanım oldu.”

“Bunlar karşıdaki insanı daha iyi anlamamızı sağladı. İletişimi kolaylaştırdı.”

“...İnsanları anlayabilmenin ve onlara kendimi anlatabilmenin çaba gerektirdiğini anladım....”

“Birbirimizi daha iyi anlayabilmemizi sağladı.”

“İletişim kurduğum insanlara karşı dikkatli (hal ve hareketlerine) davranmaya çalışırım çoğunlukla. Özellikle bir sorun karşısında kendimi onun yerine koymaya, olaylara onun açısından bakmaya çalışırım. Bu yaptığımız uygulamalar bu konuda bana yardımcı oldu ve daha başka dikkat etmemiz gereken noktaları gösterdi.”

“Ben insanlarla konuşurken onları anlatmaya nasıl sevk edebilirim sorusunun cevabını aldım bu derste. Dahası karşımdaki insanı bireysel farklılıklarını göz önüne alarak değerlendirmeyi öğrendim.”

“Değerlendirmeler bize birbirimizi özenlice değerlendirmek için olanak sağladı. Birbirimizi daha dikkatli inceledik, tanıdık.”

“Kendimce konuşmalarında neye dikkat etmem gerektiğini daha girişken olmayı ayrıca arkadaşlarımı daha iyi tanımamı sağladı.”

“Kendimizi sorgulayıp, çevreyi gözlemlemeye başladığımızı düşünüyorum.”

“Birbirimizi daha iyi tanıyabildik.”

“Arkadaşlarımızla iletişim seviyemiz yükseldi. Birbirimizi biraz daha iyi anlayabiliyoruz.”

“Arkadaşlarımla olan iletişimde bana yardımcı oldu.”

#### **4- Kendini anlatabilmek (ifade edebilmek)**

Öğrenciler, bu boyut altında ifade ettikleri görüşlerinde, karşısındakini anlamak, kendini anlamak, iyi iletişim kurabilmek gibi katkıların ötesinde kendilerini anlatabilmek, ifade edebilmek açısından neler yaşadıklarını ifade etmektedirler. Aşağıda bu doğrultudaki öğrenci ifadelerinden örnekler verilmektedir:

“Bu uygulamaların çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü insana kendini daha iyi ifade edebilme yeteneği kazandırıyor.”

“Daha iyi ifade ediyoruz hissettiklerimizi, kendimizi.”



“İnsanlarla daha rahat biçimde açık iletişim kurmama çok yarar sağladı. İnsanları anlattıklarım üzerine odaklama, düşündürebilme ve onların zihninde bazı şeyler canlandırabilme şeklinde çok yararlı etkileri oldu .”

“Olumlu etkiledi. Anlaşılabilir olmak için bu değerlendirmeleri göz önünde tuttum. Benim açımdan faydalıydı. Arkadaşları bilmiyorum. Ama sordum şimdi, onlar da iyi, güzeldi diyorlar.”

“İnsanları etkileyip etkileyemediğimi daha iyi bi şekilde anlayabiliyorum.”

“Güzeldi, eğlenceli geçti. Karşıdaki insanla iletişime geçtiğinde nelere dikkat etmem gerektiğini ya da hangi hareketimin kişi üstünde hangi etki oluşturacağını öğrendim.”

### **5- Katılıma etki**

Öğrenciler, bu boyut altında ifade ettikleri görüşlerinde, ağırlıklı olarak yapılan değerlendirmelerin grup çalışmalarına katılımı artırdığı ve artıracığı doğrultusundaki görüşlerini ifade etmektedirler. Aşağıda bu doğrultudaki öğrenci ifadelerinden örnekler verilmektedir:

“Katılımı artırdığımı düşünüyorum. Eğlenceli hale getirilen her şeyde katılım artar bence.”

“Bence çok faydalıydı. İleride bir hekim olacağımız için ve hekimin de sürekli insanlarla iletişim kurması gerektiğinden iletişim becerileri gerekli bir aktiviteydi. Bu arada öz-akran değerlendirmesi en önemli etkinlikti ve bence ileride bunlar öğrenci başarı değerlendirmesini etkilemeli ki katılım daha iyi olsun. Bence mantıklı olan bu.”

“Hem ben hem de arkadaşlarım çalışmalara daha fazla katılmaya başladı. Birbirimizle olan iletişimimizin geliştiğini görüm”

“Bu değerlendirmeler kendimizin iletişim konusunda ne seviyede olduğumuzu görmemiz açısından çok faydalı olduğuna ders katılımını artırdığına inanıyorum.”

“Katılımı artırdı.”

“Benim katılıma pek katkısı olmadı. Genel olarak arkadaşlara teşvik edici nitelikteydi.”

“Arkadaşlarım açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Ama benim için pek öyle olmadı.”

“Hem ben hem de arkadaşlarım çalışmalara daha fazla katılmaya başladı. Birbirimizle olan iletişimimizin geliştiğini görüm.”

### **6- Genel olarak değerlendirmelere ilişkin**

Öğrenciler bu boyut altında daha çok, genel olarak yapılan değerlendirmelere ilişkin olumlu ya da olumsuz görüşlerini ifade etmektedirler. Aşağıda bu doğrultudaki öğrenci ifadelerinden örnekler verilmektedir:

“Uygulamalar bizim için yararlıydı.”

“Eğlenceli ve merak uyandırıcıydı.”

“Çok yüzeyseldi, kendim de dahil çoğu grup üyesinin düşünsel olarak uygulama yerinde olduğunu düşünmüyorum.”

“Değerlendirmede sorulan sorular çok belirleyici değil.”

“Uygulamalarda birbirimizi çok tanımadığımızdan dolayı doğru tespitlerde bulunamadığımızı düşünüyorum.”

“Akran değerlendirmesi eğitim etkinliğinde çok yeterli değildi. Daha iyi tasarlanmış ve daha kapsamlı olmalı.”

### **7- Öneriler**

Bu boyut altında ağırlıklı olarak, temel iletişim becerileri dersine ve öz-akran değerlendirmelerine ilişkin önerileri toplanmaktadır. Aşağıda bu doğrultudaki öğrenci ifadelerinden örnekler verilmektedir:

“Yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim. Artılarımın arttığını eksiklerimi gördüğümü düşünüyorum. Fakat pratiklerin daha fazla olması daha geliştirici olur. Bu konuyu değerlendirmenizi umarım.”

“Derslerin zevk vermesi için öğrencilerin rahat olabileceği aktiviteler yapılabilir.”

“Ders notları daha düzenli ve etkili bir şekilde verilebilir. İyi ama az olduğu için pek yararlı olamıyor. Ayrıca kuramsal sınavlarda, verilen notların sorulması da yararlı olabilir. Ben sınava hep en son sırada girdim. Çok bekliyoruz. Sıralar her sınavda karıştırılırsa daha iyi olabilir.”

“Uzun süren sunumlar kaldırılırsa iyi olur. Ek olarak zevkli oyunlarla renklendirilebilir.”

“İletişim becerileri dersi her sene haftada bir kez mutlaka olmalı. Sadece üniversitelerde değil, bütün eğitim kurumlarında gerçekleştirilmeli. Daha genel değil de kişiye daha da yönelmeli (çekinenler, kendini en iyi şekilde ifade edemeyenler için).”

“Teşekkür ederim. Dersler güzeldi ve devamı da gelirse iyi olacağını düşünüyorum.”

“Bence bu dersler arttırılmalı çünkü beni çok fazla açamadı. Çünkü bu tür teke tek diyaloglarda çok heyecanlanıyorum.”

“Genel olarak yararlı olduğunu söyleyebilirim ama bence sunumlu olan uygulamamızda sunum önceden gelse dinleme oranımız artar. Böylece bunlardan maksimum fayda sağlayabiliriz.”

“Bence iletişim becerilerinde verilen kuramsal bilgilerin uygulamalı olarak ve video ya da film gösterimiyle de gösterilmesi çok daha yararlı olur.”

“Bu uygulamaların bana çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Aklımda kalan bir örneği size sunmak istiyorum. Karşınızdakine akıl vermeden, onun içini dökmesini, kendi içinde sorunu çözmesini onu dinleyip, destekleyerek sağlamak kendimiz ve arkadaşımız için yaptığımız uygulamalar bence yararlı bir yöntem. Ancak bütün arkadaşlar bence tam olarak duygularını iyi yansıtmıyor. Bunun için arkadaşlara daha çok zaman verilip, hatta evlerine götürüp orada doldurmaları söylenmeli. Böylece daha yararlı ve arkadaşları daha iyi değerlendirmiş oluruz. Sakin kafa ile ve iyice düşünerek. Benim kendimi değerlendirip, eksik yanlarımı doldurmaya çalışabilmem gelişimim açısından çok önemli.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak çıkarılan sonuçlar, ilgili diğer araştırmalar ışığında ve karşılaştırılarak tartışılmakta, sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

#### **Tartışma**

Bu araştırmada öncelikli olarak, 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde I. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin, Temel İletişim Becerileri dersinde öz ve akran değerlendirme etkinliklerini kullanmaları durumunda başarılarının nasıl etkilendiği araştırılmıştır. Bu amaçla deney grubunda yer alan öğrenciler, temel iletişim becerileri eğitimi sırasında grup çalışmalarına katılımlarına ilişkin hem kendilerini hem de arkadaşlarını değerlendirmişlerdir. Kontrol grubu ile yapılan karşılaştırmalarla da bu uygulamaların deney grubundaki öğrencilerin eğitim sonu başarılarına etkisi araştırılmıştır.

Alanyazında genel olarak üniversite öğrencilerinde, özel olarak da tıp fakültesi öğrencilerinde kullanılan öz ve akran değerlendirmelerine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların ağırlıklı olarak öz ve akran değerlendirmelerinin doğruluğuna ilişkin olduğu dikkat çekmektedir. Tıp öğrencilerinin iletişim becerileri eğitimi sürecinde bu değerlendirmeleri kullanmalarının, onların eğitim sonu çıktılarına etkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Birçok çalışmada da, öz ve akran değerlendirmelerinde kullanılan formların ve değerlendirilen öğelerin, bu çalışmada uygulanan farklı olarak, eğiticiler tarafından kullanılan değerlendirme formlarıyla ve değerlendirilen öğelerle aynı olduğu görülmektedir.

Bu bölümde, çalışmanın verilerinin incelenmesi ile elde edilen bulguların, araştırmanın problemleri ile bağlantılı olarak alanyazın ışığında tartışılması, yorumlanması sunulmaktadır.

### **Öz ve Akran Değerlendirme Uygulamalarının Öğrencilerin Temel İletişim Becerileri Başarısına Etkisi**

Bu çalışmada, temel iletişim becerileri eğitiminin ardından, ister deney grubunda ister kontrol grubunda olsunlar, tüm öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarının arttığı görülmüştür. Öğrencilerimizin başarılarındaki bu artış alanyazın ile uyumlu görünmektedir. Bugüne dek yapılmış çalışmaların sonuçları da, uygun yöntem ve programların kullanılmasıyla, iletişim becerilerinin öğretilbildiğini, kazandırılabilirdiğini ve geliştirilebildiğini göstermiştir (Aspegren 1999; Fallowfield, 1996; Kurtz ve diğer., 1998: 8; Silverman ve diğer., 1999: 2). Akvardar ve arkadaşlarının (2002) Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Dönem I öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada da, iletişimin en temel öğelerinden olan empati becerisinin, öğrencilerin iletişim becerileri eğitimi almasının ardından arttığı saptanmıştır.

Çalışmanın ana problemi, temel iletişim becerileri eğitiminde öz ve akran değerlendirmelerinin kullanılmasının öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarını nasıl etkilediği sorusuydu. Elde edilen bulgular ışığında, bu değerlendirmelerin kullanılmasının, kullanılmaması durumuna göre öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarını olumlu yönde etkilediği, kullanmayan gruba göre başarıyı daha fazla artırdığı saptanmıştır.

Bu çalışmadakine benzer şekilde, öz ve akran değerlendirmelerinin öğrencilerin farklı alanlardaki başarısına olan olumlu etkilerine ilişkin yapılmış çalışmalar alanyazında da karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmalarda, öz ve akran değerlendirmelerinin bir arada kullanılabilirdiği gibi tek olarak da kullanılabilirdiği görülmektedir. Burada, alanyazında bu konuda yapılmış bazı çalışmaların sonuçlarından örnekler verilmektedir. Söz konusu çalışmalarda,

öz ve akran değerlendirmelerinin birlikte kullanımının öğrenme çıktısının niteliğinde, öğrenci performansında artış sağladığı, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ve öğrenme etkinlikleri üzerindeki yansımalarını, aynı sınıf ya da grupta olup kullanmayan arkadaşlarına kıyasla güçlendirdiği (Dochy ve diğer., 1999), kendisine ilişkin yansıtma becerisi yanında, kendisini gruptaki diğer kişilerle karşılaştırmasına yol açarak öğrenmesini aktive ettiği belirtilmiştir (Sluijsmans ve diğer., 1999). Bu değerlendirme yöntemleri ister tek tek ister birlikte kullanılsın, öğrencilerin yaptıkları işin niteliğine ilişkin farkındalıklarında, öğrenme çıktılarının niteliğinde ve performanslarında artış sağlaması, öğrenmeye yaklaşımlarının daha etkili olması ve kendi öğrenme sorumluluklarını almaları gibi olumlu etkileri de bildirilmektedir (Dochy ve diğer., 1999). Ayrıca, özdeğerlendirmenin öğrencilerde öğrenme planlarını geliştirici etkileri de vurgulanmaktadır (Epstein, 2007). Hanrahan ve Isaacs (2001), özdeğerlendirmenin öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini oluşturmalarına dolayısıyla öğrenmelerine, akran değerlendirmenin de işbirliği içinde çalışma sürecinde daha yapıcı olmalarına katkı sağladığını, Klenowski (1995) öğrencilerin öğrenmede bağımsızlıklarını, yaptıklarıyla ilgili karar alma sorumluluklarını, inisiyatiflerini, kendi işlerinin denetimini almalarını geliştirdiğini belirtmişlerdir (Sluijsmans ve diğer., 1999).

Özdeğerlendirme uygulamalarının öğrencilerin eğitimini sürdürdükleri alanlardaki başarılarına etkisini araştıran çalışmalarda, bu değerlendirmeye katılan öğrencilerin testlerde daha yüksek puanlar alma eğiliminde oldukları bildirilmektedir (Sluijsmans ve Moerkerke, 1999). Martens ve Dochy'nin (1997) çalışmalarında da özdeğerlendirme yöntemlerini kullanan öğrencilerin final sınavlarında daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

Lise öğrencileri ve öğretmenleri ile yaptıkları çalışmalarında McDonald ve Bound (2003) da özdeğerlendirme uygulamasını kullanmışlar ve bu değerlendirmelerin öğrencilerin sadece sınavlara hazırlanmalarında değil, öğrenme algıları üzerinde, özellikle de kendi performanslarını açığa

çıkarmalarında anlamlı katkısı olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmacılar, özdeğerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme çıktılarına katkısı olabildiği sonucuna da varmışlardır.

Çukurova Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğrencileri ile yapılan bir sunum hazırlama çalışmasında, kullanılan öz değerlendirme uygulamasının öğrencilerde etkili sunu becerilerine ilişkin bilişsel farkındalığı geliştirmekle kalmayıp, kendilerine güvenlerini de artırdığı ve onları daha iyi sunu yapabilmeye güdülediği saptanmıştır (Aldağ ve Gürpınar, 2007).

Akran değerlendirmelerinin öğrenci başarısına etkisini inceleyen çalışmalarda ise; Lindblom-Ylance ve arkadaşları (2006), akran değerlendirmesinin öğrencilerde becerilerin gelişimini sağlayan bir süreç olduğunu, Weaver ve Cotrell mükemmelliğin gelişimine yardım ettiğini, öğrencilere geribildirim sağladığını, katılımı ve devamı teşvik ettiğini, sorumluluklarını öğrettiğini (Dochy ve diğer., 1999), Somervell (1993) öğrencinin öğrenmesine katkısı olduğunu, Rudy ve arkadaşları (2001) akran değerlendirmesinin öz ve eğitici değerlendirmesi olmadan tek başına kullanıldığında bile öğrenciye güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin önemli geribildirim sağlayarak, sürekli profesyonel gelişimden emin olmada önemli bir yöntem olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin birbirlerini değerlendirmelerinin, öğrenilecek bilgi ve becerilerin öğrenilme düzeylerini yükselteceği birçok akademisyen tarafından da savunulmuştur (Ashcroft ve Palacio'dan ve Brown, Bull ve Pendlebury'dan aktaran; Aldağ ve Gürpınar, 2007).

Pond ve ul-Haq (1995) İngiltere Loughborough Üniversitesi Bankacılık ve Finans Bölümünde 1993-1994 öğretim yılından başlayarak üç yıl boyunca, öğretmenin de aralarında bulunduğu gruplar halinde çalışma sırasında akran değerlendirmelerinin öğrencilerde öğrenmenin niteliğine etkisi üzerine çalışmışlardır. Çalışmalarında, öğrencilerle beş ya da altı kişilik gruplar oluşturulmuştur. Akran değerlendirmelerindeki ölçütlerin belirlenmesi

sürecine öğrencilerin de katılması sağlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde bu değerlendirmelerin kullanılmasının öğrencilerin öğrenmelerini zenginleştirdiği, öğrenme ve grup çalışması üzerine olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Warkentin ve arkadaşları araştırmalarında öz ve akran değerlendirmelerini bir arada kullanmışlardır. Eğitim psikolojisi alanındaki 83 öğrenci ile yaptıkları çalışmada bu değerlendirmelerin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına olumlu etkisi olmadığını saptamışlardır. Araştırmacılar, bu sonuca karşın, öz ve akran değerlendirme uygulamalarına katılan öğrencilerin bu değerlendirme yöntemlerine yaklaşımlarının olumlu olduğunu, öğrenmelerine katkısı olduğunu düşündüklerini bulmuşlardır (Sluijsmans ve diğer., 1999).

Bu çalışmada da öğrencilerimiz alanyazında sözü edilen öğelere benzer olarak, grup çalışmaları sırasında hem kendilerinin hem de arkadaşlarının eğitim süreçlerine bireysel katılımlarını ve gruba katıklarına ilişkin davranışlarını değerlendirmişlerdir. Elde edilen bulgular ışığında, yaptıkları tüm değerlendirmelerin kendileri ve arkadaşları için geribildirim sağladığı, eğitim sürecinde sorumluluk almalarını desteklediği, eğitime katılımlarını, eğitimden kazanımlarını artırdığı, sonuç olarak da temel iletişim becerilerinin gelişimine olumlu katkısı olduğu düşünülmüştür.

### **Öz ve Akran Değerlendirme Sonuçları Arasındaki İlişki**

Öz ve akran değerlendirmelerinden elde edilen sonuçların birbiri ile uyumunun araştırılması çalışmanın ikinci alt problemde sorgulanmaktadır. Süreç sonunda, öğrencilerin grup çalışmalarında kendileri için yaptıkları değerlendirmeler, arkadaşlarının onlar için yaptığı değerlendirmelerle uyumlu bulunmuştur. Çalışma kapsamındaki öğrenciler bugüne dek bu tür değerlendirme yöntemi ile karşılaşmamışlardır, bu onlar için ilk uygulamadır. Çalışma, öğrencilerin her uygulamada farklı arkadaşlarını değerlendirmelerini sağlayacak şekilde planlanmıştır. Ayrıca öğrenciler süreç içinde kendilerini



değerlendiren arkadaşlarının kim olduğunu da bilmemektedirler. Bunlara rağmen, arkadaşları tarafından yapılan değerlendirmelerin kendileri için yaptıkları değerlendirmelerle uyumlu bulunması, onların eğitimleri sırasındaki grup çalışmaları süreci için nesnel değerlendirmeler yapabildiklerini düşündürmüştür. Uygulamanın planlanma şeklinin, öğrencilerin arkadaşlarını değerlendirirken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığı düşünülmektedir. Alanyazında da, akran değerlendirmesinin riskli olabileceği, bazı öğrenciler tarafından uygun olmayan ve incitici yorumlar yapılabileceği, böyle geribildirimlerin de yorumlanması, kullanılmasının zor olabileceği, bu nedenlerle, güven ortamının ve gizlilik kurallarının oluşturulmasının önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Dannefer ve diğer., 2005). Çalışmada öz ve akran değerlendirmeler için uygulanan yöntem ve sonuçta elde edilen veriler bir arada ele alındığında öğrencilerin kendileri ve arkadaşları için yaptıkları değerlendirmeler arasında saptanan uyum olumlu bir sonuç olarak düşünülmektedir.

Yapılan her bir değerlendirmeye ayrı ayrı bakıldığında; ilk yapılan öz ve akran değerlendirmeleri arasında anlamlı ilişki bulunmazken, anlamlı farkın da saptanmadığı görülmektedir. Bu bulgu öğrencilerin grup içi süreçlerde kendilerini algılamalarının arkadaşları tarafından algılanmalarından önemli bir farklılık taşımadığını göstermektedir. Bu durum ilk kez yapılan bir uygulama için olumlu bir veri olarak düşünülmüştür.

İkinci ve üçüncü öz ve akran değerlendirme uygulamalarından elde edilen sonuçlar arasında ise anlamlı ilişki saptanmış ve anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Bu veriler bir arada alındığında, öğrencilerin akranlarından gelen ilk değerlendirmeleri kendilerine geribildirim olarak aldıkları ve sonraki iki özdeğerlendirmeyi bu geribildirimlerin de ışığında yaptıkları düşünülebilir.

Dördüncü uygulamada ise değerlendirmeler arasında, ilk değerlendirmelerde olduğu gibi, anlamlı ilişki olmamasına karşın anlamlı fark da bulunmamaktadır. Bu değerlendirme “etkin geribildirim alma ve verme” konusunun işlendiği derste yapılmıştır ve dersin önemli bir özelliği bulunmaktadır. Öğrenciler bu ders işlenirken, etkin geribildirim alma ve verme konusunda çalışmanın sorumlusu olan I. eğitici tarafından yapılan sunum ile kavram bilgisini almadan önce, bir arkadaşları ve bir eğitimcileri hakkında geribildirim cümleleri oluşturarak uygulama yapmışlardır. Eğitcinin konuya ilişkin yaptığı sunumun ardından da kendi oluşturdukları geribildirim cümlelerini yeniden gözden geçirmişlerdir. Bu ders sonunda öğrenciler, o güne dek ve bu uygulamada kendi geribildirim cümlelerinde çoğunlukla olumsuz ifadeler kullandıklarını, çok eleştirel olduklarını, geribildirimlerinin olumsuzu vurgulamaya odaklı olduğunu fark etmekte ve bunu dile getirmektedirler. Bu derste ayrıca geribildirim vermede önemli olan Pendelton kuralı (Rowland-Morin ve Carroll, 1990) ve sandviç yöntemi de (Lang, Everett, McGoven ve Bennard, 2000) anlatılmaktadır. Bu kural ve yöntemde geribildirim verirken olumlu yönleri de belirtmenin önemi vurgulanmakta, olumlu-olumsuz-olumlu vurguların ardarda yapılmasının daha geliştirici olacağı belirtilmektedir. Öğrenciler dersteki bu deneyimlerinin de etkisi ile bu dersin sonundaki akran değerlendirmelerini yaparken olumlu öğeyi düşünerek arkadaşlarına daha olumlu puanlar verme eğilimine girmiş olabilirler. Bu derste, öz ve akran değerlendirmeler arasındaki uyum bu yüzden de bozulmuş olabileceği düşünülmektedir.

Bugüne dek yapılmış çalışmalarda akran ve özdeğerlendirmeleri arasındaki uyuma ilişkin farklı sonuçlar verilmektedir. Rudy ve arkadaşlarının Kentucky Üniversitesinde ilk sınıftaki tıp öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öz, akran ve eğitici değerlendirmeleri kullanılmış, değerlendirmeler arası uyum araştırılmıştır. Hasta ile görüşme ve iletişim becerileri konusundaki eğitimde, öğrencilerin standardize hastalarla yaptıkları görüşmeler kayda alınmış ve eş zamanlı olarak birlikte izlenerek değerlendirilmiştir. Sonuçta öz, akran ve eğitici değerlendirmeleri arasında orta düzeyde korelasyon bulunmuş,

öğrencilerin arkadaşları için daha dengeli değerlendirme yaparken, kendi performanslarını değerlendirmekte daha çok zorlandıkları saptanmıştır (Rudy ve diğer., 2001). Bu zorlanmanın muhtemel açıklaması olarak da öğrencilerin kendi performansları hakkında olumlu şey söylemekte rahat olmamaları ve alçakgönüllülük göstermeleri, ayrıca deneyim eksikliğine bağlı olarak kendi eğitim düzeylerine ilişkin gerçekçi olmayan hedef ve beklentilere sahip olabilmeleri gösterilmiştir (Stackhouse ve Furnham'dan akt. Rudy ve diğer., 2001).

Calhoun ve arkadaşları (1988) da Michigan Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde ikinci sınıf öğrencileriyle öz ve akran değerlendirme uygulamalarını çalışmışlardır. Çalışma sürecinde öğrencilerin yaptıkları fizik muayeneler videoya kaydedilerek daha sonra izlemeleri sağlanmış ve kendi performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler ayrıca arkadaşlarının kayıtlarını da izlemişler ve arkadaşlarını da değerlendirmişlerdir. Değerlendirme sonuçları incelendiğinde öğrencilerin kendileri için yaptıkları değerlendirmelerin akranlarının yaptıkları değerlendirmelerle benzer olduğu bulunmuştur (Rudy ve diğer., 2001).

Linn'in doksan sekiz tıp öğrencisi ile yaptığı bir çalışmada öğrenciler kendilerini ve arkadaşlarını bilgi ve ilişki boyutları olan Hekim Performansı Dereceleme Ölçeği üzerinden değerlendirmişlerdir. Sonuçta, öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki ilişki düşük düzeyde anlamlı bulunmuştur. Öğrenciler kendilerini, özellikle ilişki boyutunda yer alan maddelerde akranlarının yaptıklarına göre daha düşük değerlendirmişlerdir (Falchikov, 2001).

Falchikov'un bir çalışmasında da yine öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki uyum araştırılmıştır. Çalışmada gelişimsel psikoloji eğitimini sürdürmekte olan yedi öğrenci, birlikte grup çalışması yürütmüşlerdir. Bu grup süreci için, öğrencilerle birlikte çalışılarak öz ve akran değerlendirme formu geliştirilmiştir. Formda, grup çalışmasında yapılacak işe ilişkin

etkinliklerle ve öğrencilerin sürece katılımlarıyla ilgili olmak üzere toplam 24 madde yer almış, değerlendirmelerin yüksek, orta, düşük düzey olacak şekilde yapılması istenmiştir. Formun öğrencilerin de katılımı ile hazırlanmasının, öğrencilerin değerlendirmelere daha yakın olmalarını sağladığı belirtilmiştir. Öğrenciler öz ve akran değerlendirmeleri kursun bitimi ardından yapmışlardır. Formlardan elde edilen veriler karşılaştırıldığında, öz ve akran değerlendirmeleri arasında üst düzeyde fikir birliği olduğu saptanmıştır (Dochy ve diğer., 1999 ve Sluijsmans ve diğer., 1999).

Farklı olarak ise Warkentin, Griffin, Quinn, ve Griffin öz ve akran değerlendirmelerinin hem birbiri ile hem de öğrencilerin testteki başarıları ile ilişkili olmadığını bulmuşlardır (Dochy ve diğer., 1999).

Alanyazından verilen örneklerden de görüldüğü gibi, öz ve akran değerlendirmelerinin sonuçları arasındaki uyuma ilişkin farklı veriler olduğu, fikir birliği bulunmadığı görülmektedir.

### **Öğrencilerin Özdeğerlendirme Sonuçları ile Temel İletişim Becerilerindeki Başarıları Arasındaki İlişki**

Bu çalışmanın üçüncü alt problemi “öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki nasıldır?” sorusu olarak ifade edilmiştir. Bu soruya yanıt olarak öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu konuda kurulan hipotez, eğitim sürecinde öğrencilerin kendileri için yaptıkları değerlendirmelerde gelişme olacağı, eğitim süreci ilerledikçe daha gerçek değerlendirmeler yapacakları, dolayısı ile eğitim sonrası başarıları ile özdeğerlendirme puanları arasında anlamlı ilişki saptanabileceği varsayımına dayandırılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda bu varsayımın gerçekleşmediği saptanmıştır. Bu konuya ilişkin yapılmış çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda

özdeğerlendirmenin niteliğini araştırmak için yaygın olarak kullanılan yöntem, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile uzmanların onlar için yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılmasıdır (Regehr ve diğer., 1996). Ulaşılan sonuçlar farklılıklar göstermekte ve özdeğerlendirme ile eğitici değerlendirmelerinin uyumuna ilişkin net ve tek bir doğru belirtilmemektedir. Falchikov ve Boud, öğrenci ile eğitici arasında fikir birliği olmasa da, özdeğerlendirme uygulamalarının, değerli bir eğitim etkinliği olabileceğini, öğrenciye hem öğrenmesi hem de eğitimsel ve profesyonel standartlar için güçlü, etkin bir geribildirim sağlayabileceğini vurgulamaktadır (Sluijsmans ve diğer., 1999).

Calhoun ve arkadaşlarının daha önce de sözü edilen Michigan Üniversitesi Tıp Fakültesi ikinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin özdeğerlendirme becerilerinin doğruluğu araştırılan noktalardan birisidir. Bu amaçla, öğrencilerin kendi video kayıtlarını izleyerek yaptıkları değerlendirmeler, eğiticileri tarafından da yapılmıştır. Eğiticiler de aynı video kayıtlarını izleyerek öğrencileri için değerlendirme yapmışlardır. Sonuçta öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile öğretim üyelerinin yaptığı değerlendirmeler arasında yüksek korelasyon görülmediği saptanmıştır (Rudy ve diğer., 2001).

Michigan Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yapılan bir başka araştırmada öğrencilerin farklı eğitim etkinliklerinde yaptıkları özdeğerlendirme becerileri araştırılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada öğrenciler standardize hastadan öykü almışlar ve ardından buradaki kendi performansları için özdeğerlendirme yapmışlardır. Öğrencilere ayrıca bir klasik sınav da uygulanmıştır. Bu klasik sınavda öğrencilerden, verilen öyküleri ve test sonuçlarını yorumlamaları istenmiştir. Öğrenciler bu sınavda da bilişsel etkinliklerdeki kendi başarılarını değerlendirmişlerdir. Sonuçlar, özdeğerlendirme ister uygulamaya dayalı beceri temelli, isterse bilişsel temelli etkinlikler için yapılsın, etkinliğin yapısının öğrencilerin özdeğerlendirme becerilerini etkilemediğini ortaya çıkarmıştır (Fitzgerald ve

diğer., 2000). Elstein ve arkadaşlarının klinik performansa ilişkin yaptıkları bir çalışmada ise farklı bulgu olarak, özdeğerlendirme becerisinin bir işten diğerine transfer edilebilirliğinin sınırlı olduğu saptanmıştır (Fitzgerald ve diğer., 2000).

Pensilvania State Üniversitesi'nde yapılan bir başka çalışmada, 3. sınıfın 6 haftalık Obstetri/Kadın Doğum stajı sonunda öğrencilerin bilgi düzeyleri, bireysel tutumları, klinik problem çözme becerileri, yazılı/sözlü becerileri ve teknik becerileri 5'li Likert tipi ölçek üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler, özdeğerlendirme ve eğitici değerlendirmesi şeklinde yapılmıştır. Karşılaştırmalarda öğrenci ve öğretim üyesi değerlendirmeleri sadece yazılı/sözlü becerilerde ve teknik becerilerde anlamlı düzeyde uyumlu bulunurken diğerlerinde uyum saptanmamıştır. Öğrencilerden ayrıca Ulusal Tıp Eğitimi Düzey Belirleme Sınavı sonuçlarını da tahmin etmeleri istenmiş ve tahminlerinin gerçek sonuçlar ile uyumlu olmadığı saptanmıştır. Sonuç olarak araştırmacılar, hekimlerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini anlamadıkları, dolayısıyla kişisel ve profesyonel sınırlarını bilmeyebildikleri tahminini yapmışlardır (Weiss, Koller, Hess ve Wasser, 2005).

Kanada'da Sherbrooke Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin standart bir sözlü sınavın öncesinde ve sonrasında, bir özdeğerlendirme formu ile bu sınav için kendi başarılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler sözlü sınav sorularını yanıtlamadan önce, o sorulara verecekleri yanıtlar için tahmin ettikleri başarılarını anket üzerinden değerlendirmişler ve aynı değerlendirmeyi soruları yanıtladıktan sonra yeniden yapmışlardır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin sınav öncesi özdeğerlendirmeleri ile gerçek sınav başarıları arasında uygunluk sağlanamazken, sınav sonrasındaki özdeğerlendirmeleri ile uygunluğun ilişki düşük kalmakla birlikte hafifçe yükseldiği saptanmıştır. Sonuç olarak bu fakülte'deki üçüncü sınıf öğrencilerinin özdeğerlendirmelerinin eğitimcilerce belirlenen başarı düzeyleri ile uyumunun zayıf kaldığı belirtilmiştir (Tousignant ve DesMarchais, 2002).

Longhurst ve Norton (1997) psikoloji öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin kendi yazdıkları ödevler için yaptıkları özdeğerlendirmeyi, öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerle karşılaştırmışlardır. Araştırmalarının sorularını, öğrencilerin kendi ödevlerini ne derece doğru değerlendirdikleri, değerlendirme ölçütlerini ne derece doğru anlayabildikleri, güdünün özdeğerlendirme üzerinde ne derece etkisi olduğu şeklinde belirlemişlerdir. Öğrenciler özdeğerlendirme yapmak için Likert tipi bir ölçek kullanmışlardır. Öğrencilerin yaptıkları değerlendirmeleri görmeden öğretmenler de aynı ödevleri değerlendirmişlerdir. Çözümlemeler sonucunda, öğrencilerin kendi ödevleri için yaptıkları özdeğerlendirmeler ile öğretmenlerinin yaptığı değerlendirme arasında anlamlı fark bulunmadığı, öğrencilerin özdeğerlendirmeyi doğru yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca, yeterince güdülenmemiş öğrencilerin de özdeğerlendirme ölçütlerini tam olarak anlamamış olduklarını bulmuşlardır.

Öğrenci özdeğerlendirmelerinin uygunluğunu araştıran bazı çalışmalarda, başarılı öğrencilerin kendilerini gerçek performanslarının altında değerlendirirken, daha zayıf olanların gerçek performanslarının üstünde değerlendirdiği görülmüştür (Dochy ve diğer., 1999; Lejk ve Wywill, 2001). Ayrıca farklı seviyedeki öğrencilerin özdeğerlendirme becerilerindeki gelişime bağlı olarak özdeğerlendirme sonuçlarının doğruluğunun değişebildiği, ileri seviyelerdeki öğrencilerin acemi öğrencilere göre kendi başarıları düzeylerini daha iyi tahmin edebildikleri görülmüştür (Dochy ve diğer., 1999).

Öğrencilerin özdeğerlendirme becerilerinin uygunluğunun araştırıldığı çalışmalarda ön planda eğitici değerlendirmelerinin ölçüt alındığı görülmektedir. Diğer yandan, eğitici değerlendirmelerinin bu araştırmalarda “altın standart” olarak kullanılmasının ne derece doğru olduğu da tartışılmakta, uzman eğitimcilerin güvenilirliği konusunda önemli problemler olduğu bu nedenle de geleneksel olan, altın anahtar, yanılmaz, şaşmaz uzman değerlendirici düşüncesine bir derece şüphecilikle bakılabileceği, uzman ve

özdeğerlendirmeler arası düşük korelasyonların yorumlarında önemli sınırlılıklar olarak düşünülebileceği de vurgulanmaktadır. Özellikle, bilişsel olmayan, profesyonizm, iletişim becerileri gibi alanlarda gerçek bir altın standart geçerliliğinin olmadığı, bu nedenle de uzman değerlendirmesinin geçerliliğinin sağlanabilmesinin zor ve şüpheli olduğu belirtilmektedir (Ward ve diğer., 2003).

Cushing'in bir çalışmasında ise öğrencilerin yaptıkları özdeğerlendirmelerin eğitimi değerlendiricilerin derecelendirmeleriyle orta düzeyde uyumlu olduğu bulunmuştur (Shumway ve Harden, 2003).

Alanyazından verilen örneklerden de görüldüğü gibi, özdeğerlendirme sonuçları ile eğiticilerin değerlendirmeleri arasındaki uyuma ilişkin tek bir doğru sonuç olmadığı, yapılan özdeğerlendirme ve eğitici değerlendirmeleri arasında hiç uyum bulunamayabildiği gibi, zayıf ya da güçlü uyum saptanan çalışmaların da var olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmadaki verilere göre de öğrencilerimizin özdeğerlendirme sonuçları ile eğitici değerlendirmeleri arasında uyum bulunmamıştır. Örnekler böyle olsa da, Falchikov ve Boud öz ve eğitici değerlendirmeleri arasında uyumun olmaması durumunda bile özdeğerlendirme uygulamalarının değerli bir öğrenme etkinliği olabileceğini, öğrenciye hem öğrenmesi hem de eğitimsel ve profesyonel standartlar hakkında güçlü, etkili geribildirim sağlayabileceğini belirtmişlerdir (Sluijsmans ve diğer., 1999).

### **Öğrencilerin Akran Değerlendirmeleri İle Temel İletişim Becerileri Başarısı Arasındaki İlişki**

“Öğrencilerin akran değerlendirme sonuçları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki nasıldır?” sorusu bu çalışmanın dördüncü alt problemidir. Bu sorunun araştırılması sonucunda, bu problem için kurulan ikinci hipotezin yani, öğrencilerin akran değerlendirme sonuçları ile son ölçümdeki temel iletişim becerilerindeki başarılarının uyumlu olduğu



varsayımının doğrulanmadığı görülmüştür. Bu konuda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğunda farklı eğitim düzeylerindeki öğrencilerle çalışıldığı, öz, akran ve eğitici değerlendirmelerinin bir arada kullanıldığı ve öz/akran değerlendirmelerinin doğruluğunun araştırıldığı görülmektedir.

Schwartz ve arkadaşları, probleme dayalı eğitimin uygulandığı cerrahi stajındaki öğrencilerin bilgi kazanımlarını araştırmışlardır. Çalışmalarında öğrencilerin probleme dayalı öğrenme oturumlarındaki performansları akranları ve eğiticileri tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan inceleme sonunda, öğrencilerin akranları tarafından değerlendirilmeleri ile bilgi kazanımları arasında ( $r=0,51$ ), eğiticiler tarafından değerlendirilmeleri ile bilgi kazanımları arasında var olandan ( $r=0,18$ ) daha yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır (Sullivan ve Maurice, 1999).

Tıp alanındaki akran değerlendirme uygulamaları öğrencilerin yanı sıra hekimlerin, asistanların klinik performanslarını ölçmeye yönelik de kullanılabilir. Ramsey ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada akran değerlendirmelerinin güvenilirliği üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada, klinik performansın iki önemli alanı olan bilişsel/klinik yönetme-yönlendirme ile hümanistik/psikoosyal alanlarda akran değerlendirmelerinin geçerli ve güvenilir bir yöntem olduğunu göstermişlerdir (Dannefer ve diğer.,2005). Asistanlarla yapılan bazı çalışmalarda ise teknik beceriler için kullanılan akran değerlendirmelerinin, eğiticinin değerlendirmesi ile pozitif ilişkili iken, hümanistik ve kişilerarası becerilerde daha düşük ilişkinin var olduğu bulunmuştur (Dannefer ve diğer., 2005).

Akran değerlendirmelerine ilişkin asistanlarla yapılmış bir başka çalışmada asistanların yaptıkları akran değerlendirmelerinin, hasta-hekim ilişkilerini ve ekip çalışmasındaki ilişkileri, öğretme yeteneklerini ve fizik muayene becerilerini yargılama konusunda öğretim üyelerinin yaptıkları değerlendirmeden daha ayırt edici oldukları vurgulanmaktadır. Bunun nedeni

olarak da öğretim üyeleri asistanları sürekli ve direkt olarak gözlemleyemezken, asistanların akranlarının çalışma süreçlerini daha yakından gözlemleyebildiği, kavrayabildiği, anlayabildiği görüşü ileri sürülmüştür (Thomas, Gebo ve Hellmann, 1999; Van Rosendaal ve Jennett'den akt. Rudy ve diğer., 2001). Aynı davranış ve becerilerin akranlar ve eğiticiler tarafından değerlendirilmesi durumunda aradaki ilişkiyi yüksek düzeyde saptamış olan çalışmalar da bulunmaktadır (Gray 'den akt. Shumway ve Harden, 2003).

Strachan ve Wilcox (1996), Mikroklimatoloji kursuna katılan üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerden üçer kişilik gruplar halinde çalışmalarını ve birlikte bir seminer hazırlığı yapmalarını istemişlerdir. Bu sürecinin sonunda grupların projeleri için akran ve eğitici değerlendirmeleri yapılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin ve eğiticilerin yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırıldığında puanlamalar arasında anlamlı farklar olmadığını saptamışlardır.

Rushton ve arkadaşları ise bilgisayar tabanlı bir akran değerlendirme gereci geliştirmişlerdir. Bilgisayar bölümünden 32 öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerden bu gereci kullanarak, “akran değerlendirmesinin uygulanabilirliği” konulu bir deneme yazmalarını istemişlerdir. Sınıf üç-dört kişilik gruplara bölünmüş, her bir grup üyesi gruptaki akranlarının yazdığı denemeleri bilgisayar üzerinden değerlendirmiştir. Çözümlemelerde beklentilerin aksine, akranlar tarafından yapılan puanlandırmaların, eğiticilerce verilen puanlara benzer olduğu bulunmuştur. Sonuçta araştırmacılar, akran ve eğitici değerlendirmelerinin eşit derecede güvenilir değerlendirme yöntemleri olduğunu rapor etmişlerdir (Sluijsmans, 2002).

Orpen 1982'de yaptığı çalışmada organizasyonel davranış kursu ile politik felsefe kursunda 21'er öğrenci ile çalışmıştır. Kurslarda öğrencilerden birer ödev yazmaları istenmiştir. Ödevlerin yıl içinde beş eğitici tarafından değerlendirilmesi, final dereceleri de eğiticilerin ve arkadaşlarının verecekleri

notların ortalaması olacak şekilde planlanmış ve bu konuda öğrencilere önceden bilgi verilmiştir. Notlandırmada ölçüt olarak; ilgili materyalin kapsamı, yapılan tartışmanın tutarlılığı ve gücü, anlatımın akıcılığı ve açıklığı öğeleri kullanılmıştır. Öğrencilerin ve eğitimcilerin verdikleri ortalama notlar arasında, notların varyasyonları arasında, kurs sonu sınavlarda onların notları ve ödevi yazanın performansı arasındaki ilişkide farklılık saptanmamıştır. Bu bulgular ışığında, belirli ve net durumlar geçerli olduğunda, öğrenme açısından sınıf arkadaşlarınınca değerlendirilmenin öğrenci ve öğretmenler için hem avantaj hem de dezavantajları olabileceği düşünülmüştür.

Bu çalışmada, akran ve eğitici değerlendirmeleri arasında görüldüğü bildirilen uyum saptanmamıştır. Bunun olası bir açıklamasının, eğitimciler ile akranların kullandıkları değerlendirme formlarının farklı olmasının olabileceği düşünülmüştür.

### **Öğrencilerin Öz ve Akran Değerlendirmeleri ile Temel İletişim Becerileri Başarısı Arasındaki İlişki**

Bu başlık altında, öz ve akran değerlendirmelerini bir arada kullanan ve eğitici değerlendirmeleri ile karşılaştıran çalışma örneklerine yer verilmiştir.

Morton ve MacBeth 1977'de Yeni Zelanda'da cerrahi stajına devam eden dördüncü sınıf öğrencileri ile çalışmışlar, öz, akran ve eğitici değerlendirmelerini karşılaştırmışlardır. Sonuçta öz-akran ( $r=0,29$ ) ve öz-eğitici değerlendirmeleri arası korelasyonları düşük ( $r=0,32$ ), akran ve eğitici değerlendirmeleri arası korelasyonu orta düzeyde ( $r=0,53$ ) uyumlu bulmuşlardır. Akran ve eğitici değerlendirmeleri arasında buldukları korelasyon, Risucci ve arkadaşlarının akran ve eğitici değerlendirmeleri arasında bulduğu korelasyondan ( $r=0,92$ ) daha düşük olarak değerlendirilmiş ve bunun olası açıklaması eğitimcilerle akranların farklı bir alanı değerlendirmeleri olarak bildirilmiştir (Sullivan ve Maurice, 1999).

Sullivan ve Maurice (1999) Southern California Üniversitesi'nde üçüncü sınıf tıp öğrencileri ile öz, akran ve eğitici değerlendirmeleri konusunu çalışmışlardır. PDÖ oturumları sonunda öğrencilerin problem çözme, bağımsız öğrenme, grup katılımı öğeleri üzerinden değerlendirilmesi hedeflenmiş, öğrenciler bu öğeler üzerinden kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmişler, aynı değerlendirme eğiticiler tarafından da yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalarda akran ve eğitici değerlendirmeleri arasında orta düzeyde ilişki bulunurken, öz-akran ve öz-eğitici değerlendirmeleri arasında düşük düzeyde korelasyonlar saptanmıştır (Sullivan ve Maurice, 1999).

Burnett ve Cavaye'nin 5. sınıf tıp öğrencilerinde yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerden sınavlarının bir parçası olarak akranlarını ve kendi performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda, akran değerlendirmelerinin öğrencilerin final puanları ve eğitici değerlendirmeleri ile özdeğerlendirmelerin de akran değerlendirme verileri ile yüksek düzeyde uyumlu olduğu saptanmıştır (Dochy ve diğer., 1999).

İngiltere İşletme Yüksek Okulu'nda, iki ayrı birinci sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada öz, akran ve eğitici değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır. Öğrenciler, "biyokimyasal teknikler" eğitimi kapsamındaki bir laboratuvar uygulama projesi için yazılı rapor hazırlamışlardır. Raporlar, laboratuvar uygulamasının ardından yedi gün içerisinde yazılmış, değerlendirmeler de bu raporlar için yapılmıştır. Tüm raporlar eğiticilerce puanlanmış ve bu puanlar öğrencilere bildirilmemiştir. Çalışmada yer alan iki sınıftan birisinde öz değerlendirme, diğerinde akran değerlendirme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Akran değerlendirmelerinde, öğrencilere kendilerini değerlendiren arkadaşlarının kim olduğu bildirilmemiştir. Çalışmanın sonunda öz değerlendirmelerle eğitici değerlendirmeleri ( $r=0,93$ ) ve akran değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında ( $r=0,89$ ) yüksek düzeyde ilişki bulunduğu saptanmıştır. Sonuçta bu çalışmanın, öğrencilerin kendi yeteneklerini gerçekçi olarak algıladıklarını, akranlarının ürünlerini de

gerçekçi olarak değerlendirebildiklerini gösterdiği vurgulanmıştır (Stefani, 1994).

Liu ve Yuan'ın 2002'de Bilgisayar İşletim Sistem dersi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öz, akran ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki ilişkiler ve farklar araştırılmıştır. Çalışmada öğrenciler, seçecekleri açık uçlu beş soruyu yazılı sunumlarla yanıtlamışlar ve sonunda bir final projesi hazırlamışlardır. Sürecin başında öğrenciler öz ve akran değerlendirmenin eğitimsel amaçları ve yararları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Böylece öğrencilerin süreç boyunca ve sonunda kazanacakları yeni öğrenmelere etkin katılımcılar olarak hazırlanmaları sağlanmış olmaktadır. Ayrıca öğrenciler, konuyu işbirliği içinde tartışmışlar, değerlendirme ölçütlerini ve düzeltmeleri nasıl yapacaklarına karar vermişlerdir. Elde edilen veriler incelendiğinde, akran değerlendirmesinin özdeğerlendirmeye oranla öğretmen değerlendirmesi ile daha ilişkili, özdeğerlendirmenin akran değerlendirmesine oranla daha yüksek ve akran değerlendirmesinin de öğretmen değerlendirmesine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır (Cihanoğlu, 2008).

Aday öğretmenlerin etkili sunu becerilerini etkileyen etmenleri araştırmak amacıyla Çukurova Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrencilerle bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerden sunum geliştirmeleri istenmiş ve buna ilişkin yeterlilikleri öz, akran ve eğitici değerlendirmeleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler, videoya çekilen sunumların izlenmesinin ardından yapılmıştır. Özdeğerlendirmelerin öğretmen ve akran değerlendirmeleri ile oldukça tutarlı olduğu gözlenmiştir. Öz değerlendirmenin etkili sunum becerilerine ilişkin bilişsel farkındalığı geliştirmekle kalmayıp, öğrencilerin kendilerine güvenini de artırdığı ve onları daha iyi sunum yapabilmeye güdülediği saptanmıştır (Aldağ ve Gürpınar, 2007).

Lejk ve Wyvill (2001) öğrencilerin dörderli ya da beşerli gruplar halinde oluşturdukları seminer gruplarındaki başarılarını, öz, akran ve öğretmen değerlendirmeleri ile değerlendirmişlerdir. Değerlendirmelerde ölçüt olarak, güdülenme/sorumluluk/zaman yönetimi, uyum, yaratıcılık/özgünlük, iletişim becerileri, genel takım becerileri, teknik beceriler yer almıştır. Verilerin çözümlenmesinde; daha iyi öğrenciler kendilerini düşük değerlendirme eğiliminde iken, daha zayıf öğrencilerin yüksek değerlendirme eğiliminde olduğunu, özdeğerlendirme kullanılmadığında puanlamaların daha geniş bir dağılım gösterdiğini, daha adil ve ayırt edici olabileceğini, gizli yapılan akran değerlendirmelerinin açık ve fikir birliği ile yapılanlara göre daha geniş puan dağılımı gösterdiğini saptamışlardır.

Öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki uyumu araştıran çalışmalarda farklılıklar ve saptanan düşük korelasyonların olası açıklaması, Sullivan ve Maurice (1999) tarafından, özdeğerlendirme becerilerinin geleneksel eğitim programlarında öğrencilere öğretilmemesi olarak ifade edilmiştir. Yazarlar öğrencilerde diğer beceriler gibi bu becerinin de geliştirilebilmesi için onlardan değerlendirme uygulamaları yapmaları istenmeden önce bir giriş eğitimi ve ardından uygulama yapmak gerektiğini, ancak bunun sonrasında öğrencilerin rahat olabileceklerini, aksi durumlarda onlardan özdeğerlendirme becerilerinin gelişimi açısından herhangi bir farklılık beklememek gerektiğini belirtmektedirler. Ayrıca, akran değerlendirmelerindeki uyumsuzluklarda değerlendirme hatalarının etkileri olabileceği belirtilmekle birlikte, Burnett ve Cavaye'nin beşinci sınıf tıp öğrencileri ile yaptıkları çalışmada akran değerlendirmelerindeki hatalardan birisi olan arkadaşlık puanlamasının çok büyük bir problem olarak alınmayabileceği belirtilmiştir (Sluijsmans, 2002).

Bu çalışmada öğrencilerimizin yaptığı öz ve akran değerlendirmelerin öğretim üyeleri tarafından yapılan değerlendirmelerle uyumlu olmamasının, alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çalışmada önemli bir nokta, öğrencilerin ve eğiticilerin kullandıkları değerlendirme

formlarının aynı olmamasıdır. Öğrencilerin kullandığı değerlendirme formunda yer alan maddeler, onların eğitimleri sırasındaki grup içi davranışlarını değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Öğretim üyelerince ön ve son ölçümde kullanılan temel iletişim becerileri değerlendirme rehberi ise öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarını ölçmeye yönelik maddeleri içermektedir. Öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeyi kullanmaları öğrenci başarısını anlamlı düzeyde etkilemiş fakat öğrencilerin eğitimleri sırasında grup içi davranışlara yönelik yaptıkları değerlendirmeler öğretim üyelerinin temel iletişim becerilerindeki başarıları için yaptıkları değerlendirmelerle uyumlu bulunmamıştır. Değerlendirme formlarında değerlendirilen maddelerin aynı olmaması öz ve akran değerlendirmelerinin eğitici değerlendirmeleri ile uyumlu görülmemesinde etkili bir etmen olabilir. Öz ve akran değerlendirme formlarında yer alan maddeler, eğitici değerlendirme formlarındaki maddelerle bire bir aynı olmasa da özünde iletişim becerileri ile ilişkili olan davranış öğelerinden oluşmaktadır. Öğrencilerimiz ve eğitimcilerimiz aynı süreçleri değerlendirirler ve aynı değerlendirme gereçlerini kullanmış olsalardı öz-akran değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki uyum nasıl olurdu sorusu, bu çalışma kapsamında yanıtlanabilecek bir soru değildir.

### **İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Sonuçlarının Temel İletişim Becerileri Eğitimleri Sonrasında Değişimi**

Araştırmanın beşinci alt problemi, “öğrencilerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)’ni kullanarak kendilerini değerlendirmelerinden elde edilen sonuçlar, temel iletişim becerileri eğitimleri sonrasında her iki grup için nasıl değişim göstermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin özdeğerlendirme uygulaması yanı sıra, kendilerini temel iletişim becerileri eğitimi öncesinde ve sonrasında Korkut tarafından geliştirilmiş olan İBDÖ ile de değerlendirmeleri bu çalışmanın kapsamında yer almaktaydı. Sağlık alanında, çağdaş bir eğitim programı, sadece nitelikli hekimler yetiştirmeyi değil, aynı zamanda bağımsız olarak

öğrenen, giderek artan bilgi birikimi ve meslek yaşamı boyunca yaşayacağı öğrenme ihtiyacı ile başa çıkabilen hekimler yetiştirmeyi de amaçlamaktadır (Mattheos ve diğer., 2004). Bu çalışmada, alanyazında da belirtilen gereksinimlerin ışığında öğrencilerimizin iletişim becerilerini geliştirmek için eğitim ortamı oluştururken, geçerlilik ve güvenilirliği sınanmış bir gereç yardımıyla da verdiğimiz eğitimin katkısının araştırılması planlandı. Çalışma sonunda tüm öğrencilerin İBDÖ'den aldıkları puanlarda artış görüldüğü, kendilerini iletişim becerileri açısından daha olumlu değerlendirdikleri saptandı. Çalışmaya katılan deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta İBDÖ değerleri açısından, deney grubu lehine var olan farklılığın kalktığı görüldü. Eğitim sonrasında her iki grubun da kendilerini anlamlı düzeyde daha olumlu değerlendirdikleri anlaşıldı. Aradaki farkın kalkması kontrol grubundaki öğrencilerde görülen artışın daha yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Deney grubundaki öğrencilerin ikinci değerlendirmede kendilerini daha yüksek puanla değerlendirmelerine karşın, ilk değerlendirmeye göre var olan artışın (100,11±10,63'den 102,72±8,07'ye), kontrol grubu öğrencilerindeki artıştan (96,90±11,38'dan 101,43±8,93'e) daha az olduğu görülmektedir (Şekil 3). Deney grubundaki öğrencilerde artışın daha az olması onların temel iletişim becerileri eğitimine ek olarak, öz ve akran değerlendirmelere katılmalarına bağlı olarak farkındalıklarında artmadan, kendilerini daha temkinli değerlendiriyor olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

### **İBDÖ'den Elde Edilen Veriler ile Özdeğerlendirmelerinden Elde Edilen Veriler Arasındaki İlişki Nasıldır?**

Araştırmanın altıncı alt problemi, “öğrencilerden eğitim öncesi ve sonrası İBDÖ uygulamasından elde edilen puanlar ile ön ve son ölçümlerde saptanan başarı puanları arasındaki ilişki nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt oluşturmak için öğrencilerin İBDÖ'den elde edilen verileri ile özdeğerlendirmelerinden elde edilen veriler arasındaki ilişki araştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin eğitim öncesi İBDÖ puanları ile



özdeğerlendirme puanları arasında uyum bulunmazken, eğitim sonrasında bu puanlar arasında uyum olduğu görülmüştür. Eğitim sonrasında saptanan bu uyum, öğrencilerin kendilerine yine kendi pencerelerinden bakıyor olsalar da, eğitim sürecinde farkındalıklarındaki artıştan kaynaklanabileceği ve olumlu bir veri olduğu düşünülmüştür.

### **Öğrencilerin Öz ve Akran Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımına İlişkin Düşünceleri**

Araştırmanın yedinci ve son alt problemi olan “öğrencilerin İBDÖ’den elde edilen verileri ile özdeğerlendirmelerinden elde edilen veriler arasındaki ilişki nasıldır?” sorusunun yanıtlanabilmesi amacı ile öğrencilerden form aracılığı ile alınan yazılı geribildirimleri incelenmiştir. Geribildirimlerden öğrencilerin, genel olarak bu uygulamalara olumlu yaklaştıkları, kendilerine olan olumlu katkılarını vurguladıkları görülmüştür.

Öğrencilerin yanıtları arasında bu değerlendirmelerin, arkadaşlarının kendilerini nasıl algılandığını anlamalarını sağlamış olması, kendilerinin de arkadaşlarını anlamalarını sağlaması açısından katkısının vurgulanması özellikle dikkati çekmektedir. Bir öğrenci tarafından, *katılıma etki* başlığı altında bu değerlendirmelerin düzey belirleyici değerlendirmeye katkı yapmasının önerilmesi, *öneriler* başlığı altında da duyguların daha iyi yansıtılabilmesini sağlaması açısından değerlendirme formlarının doldurulması için daha uzun zaman tanınmasının talep edilmesi olumlu vurgulardır. Yine bir öğrenci tarafından *dışarıdan değerlendirme almak* başlığı altında arkadaşlarından kendisi hakkında değerlendirme almanın büyüklerden nasihat almaktan daha iyi olduğunun vurgulanması dikkat çekmektedir. Asch ve arkadaşlarının 3. sınıf tıp öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada da öğrencilerin, akranlarından geribildirim almanın profesyonel tutum ve davranışlarının gelişimi açısından, eğitimcilerden aldıkları geribildirimden daha anlamlı olduğunu belirttikleri ifade edilmektedir (Dannefer ve diğer., 2005).

Öğrencilerin ifadelerinde zaman zaman olumlu ve olumsuz vurgunun bir arada kullanıldığı dikkati çekmektedir. Bir öğrencinin *kendini değerlendirmek/anlamak/tanımak* başlığı altında yaptığı değerlendirmede, bir yandan hoşnutsuzluğunu ifade ederken, diğer yandan da özdeğerlendirmenin, yapılmış birçok araştırmada belirtilene benzer olarak, kendilerini tanıma ve düzenleri hakkında bilgi sahibi olmada olumlu katkısını vurguladığı görülmektedir. Öğrenciler öz ve akran değerlendirmelerinin, kendileri ve arkadaşlarının iletişim becerileri eğitimindeki etkinliklere katılımlarına etkisini çoğunlukla olumlu değerlendirmişlerdir. Önceki soru için olduğu gibi burada da kendilerini ve arkadaşlarını tanımaya, etkinliklere katılıma, birbirleri ile iletişimlerinin gelişimine olumlu etkisini vurgulamışlardır.

*Kendini değerlendirmek/anlamak/tanımak* başlığı altında bir başka öğrenci, bir yandan değerlendirmelerin özensiz yapıldığını belirtirken diğer yandan da, doğruluğunu ve özenli yapılmış olduğunu hissettiği değerlendirmeleri kullanıp eksiklerini gidermeye çalıştığını belirtmektedir.

*Katılıma etkisi* başlığı altında iki öğrencinin bu değerlendirmelerin kendilerine değil de arkadaşlarına katkısı olduğunu ifade etmiş olmaları dikkati çekmektedir.

Öğrencilerin öz ve akran değerlendirmelerinin özellikle kendini tanıma, fark etme vb açısından kendilerine ve arkadaşlarına etkisine ilişkin çok olumlu yorumlar yaptıkları görülmüştür. Kendisi ve bazı arkadaşlarının birkaç kusurunu fark edip uğraşmak, kendini tanımak, kendini daha iyi ifade edebilmek, kendi davranışlarının diğer insanlar üzerindeki etkisi hakkında fikir sahibi olmak gibi, öz ve akran değerlendirmelerin öğrencilere olumlu katkılarına ilişkin yapılan vurguların öğrencilerimiz tarafından da paylaşılması olumlu bir sonuçtur. Hanrahan ve Isaacs (2001) da çalışmalarında, öğrencilerin özdeğerlendirmeyi kendi eksiklerini tanıma açısından olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dördüncü soruya verdikleri yanıtlar daha az sayıdadır. Bunda, sorunun öğrencilerin genel düşüncelerini almaya yönelik açık uçlu bir soru oluşunun önemli etkisinin olduğu düşünülmüştür. Bu soruya verilen yanıtlarda genel olarak iletişim becerileri eğitime ilişkin olumlu görüşlerin ağırlıkta olması olumlu olarak düşünülmüştür. Çoğunlukla *öneriler* başlığı altında değerlendirilen bu yanıtlarda genel olarak eğitimin etkinliğinin geliştirilmesine ilişkin öneriler dikkati çekmektedir. Bunlar arasında, derslerin sayısının artırılması, konferans salonunun daha sık kullanılması, derslerde dağıtılan bilgi notlarının daha da artırılarak verilmesi ve hatta kuramsal sınavlarda da sorulması, sunumların süresinin kısaltılıp oyunların ve yapılan pratiklerin artırılması, kavramların daha anlaşılır aktarılmaya çalışılması gibi yapıcı öneriler bulunmaktadır.

Alanyazında da öz ve akran değerlendirmelerine ilişkin olumlu öğrenci yaklaşımları verilmektedir. Sambell ve McDowell (Sluijsmans ve diğer., 1999) ile Dochy ve arkadaşlarının (1999) çalışmalarında öğrencilerin genel olarak öz ve akran değerlendirme süreçlerine olumlu baktıkları, bu değerlendirmelerin kendilerinde önemli becerilerin gelişimine katkısını yüksek buldukları belirtilmiştir. Cheng ve Warren (1997) Honkong Politeknik Üniversitesi İngilizce bölümü öğrencilerinin, akran değerlendirmelerine ilişkin tutumlarını, uygulamaların öncesi ve sonrasında dört soruluk bir anket ile değerlendirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin tutumlarının çoğunlukla olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, az sayıda öğrencinin başlangıç aşamasında doğruluk ve güvenilir olma anlamında kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Williams (1992), Galler Politeknik Üniversitesi'nde "İşletme Etütleri" dersinde ilk yıl öğrencilerinin kendi yazılı ödevleri için yaptıkları öz ve akran değerlendirmeye ilişkin tutumlarını araştırmış, öğrencilerin çoğunun öz ve akran değerlendirmesini yararlı, ilgi çekici ve eğlenceli bulduğunu saptamıştır. Öğrenciler, arkadaşlarını değerlendirirken kendi yaptıklarına daha objektif bakabildiklerini, kendi ödevlerinde var olan olumlu ve olumsuz yanları, arkadaşlarının ödevlerinde de güçlü ya da zayıf yanları görebildiklerini ifade

etmişlerdir. Az sayıda öğrenci bu değerlendirmelerin eğitimin farklı yerlerinde de olmasını istemişlerdir. Akran değerlendirmesine ilişkin olumsuzluk olarak, bunu arkadaşlarını eleştirmek olarak görmenin rahatsızlığını ve bazı keyfi, rastgele yapılmış puanlamaları belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerimiz tarafından böyle bir rahatsızlık ifade edilmemiştir. Bunda akran değerlendirmelerde isimlerin bilinmemesinin, değerlendirmelerin düzey belirleyici amaçlı kullanılmamasının etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Conway, Kember, Sivan ve Wu (1993) Hong Kong Politeknik’de optometri kursundaki öğrencilerle akran değerlendirmelerini çalışmışlardır. Öğrencilerin belirli konularda grup sunumları hazırladıkları çalışma sürecinde, iki farklı akran değerlendirme formu hazırlanmıştır. İlk form her bir grup sunumunun sınıftaki diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesi amacıyla, diğeri ise öğrencilerin gruplarındaki arkadaşlarını projeye katkıları açısından değerlendirebilmeleri için kullanılmıştır. Çalışma sonunda öğrenciler akran değerlendirmelerinin iyi bir yöntem olduğunu ve yeterince adil olduğunu hissetmişlerdir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin, değerlendirmenin daha nesnel yapılabilmesi için kendilerinin de değerlendirmenin bir bölümünde yer almaları gerektiğini hissettikleri rapor edilmiştir.

İngiltere’de Staffordshire Üniversitesi birinci sınıf biyoloji öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öz ve akran değerlendirmeleri uygulanmış, öğrencilerden gruplar halinde bir poster hazırlamaları istenmiştir. Poster hazırlığı tamamlandıktan sonra öz, akran ve eğiticiler tarafından posterler değerlendirilmiştir. Sürecin sonunda bir anket ile öğrencilerden öz ve akran değerlendirmelerinin kendilerine katkılarını ifade etmeleri istenmiştir. Bu ankette elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin öz ve akran değerlendirmelerinin kullanılması sayesinde kendilerini daha eleştirel hissettikleri, daha sistematik çalıştıkları, yaptıkları işi daha dürtükleyici, ilgi

çekici buldukları ve düşünmek için daha cesaretli hissettikleri rapor edilmiştir (Orsmond ve diğer., 2000).

Strachan ve Wilcox'un 1996'da Mikroklimatoloji kursuna katılan üçüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerden üçer kişilik gruplar halinde çalışmaları ve birlikte bir seminer çalışması yapmaları istenmiştir. Öğrenciler ayrıca, akran değerlendirmesi yapacakları ve değerlendirme ölçütlerini kendilerinin geliştireceği konusunda bilgilendirilmişlerdir. Öğrenciler kullandıkları öz ve akran değerlendirme formlarını birlikte oluşturmuşlardır. Bu sürecinin sonunda öğrencilere değerlendirme yöntemine ilişkin görüş ve önerilerini almak üzere basit bir form dağıtılmıştır. Bazı öğrenciler, numara vererek değerlendirmek yerine yazılı değerlendirme yapmayı tercih ettiklerini, bazıları da grup çalışmalarında zaten herkesin belli sorumluluğu olduğu için bu değerlendirmelerin gerekli olmadığını hissettiklerini belirtmişlerdir. Formların sayıca geri dönüşü az olmuş, bunun nedeninin, formların öğrencilerin gergin, stresli oldukları sınav ile aynı zamanda dağıtılması olarak düşünülmüştür. Araştırmacılar sonuçta, öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini geliştirmede etkin rol almalarının ve sürecin nitelikli öğrenme ürünü kadar önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Pond ve ul-Haq'ın 1995'te İngiltere Loughborough Üniversitesi Bankacılık ve Finans Bölümünde üç yıl ardışık olarak yaptıkları grup çalışmaları sırasında akran değerlendirmelerinin kullanımına ilişkin çalışmada, öğrencilerden geribildirim de alınmıştır. Öğrencilerin geribildirimlerinden, akran değerlendirmelerinin kendi öğrenmeleri üzerine olumlu etkisi olduğu, grup çalışmasını olumlu etkilediğini ve yararlı bulduklarını, ayrıca da bu değerlendirmelerin devam etmesini istedikleri anlaşılmıştır.

Warkentin, Griffin, Quinn, ve Griffin'in eğitim psikolojisi öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin grup çalışması sürecinde uyguladıkları öz ve akran değerlendirmelerini olumlu bulduklar ve öğrenmelerine katkısı olduğunu düşündükleri rapor edilmiştir (Sluijsmans, 2002).

Divaharan ve Atputhasamy (2002), işbirlikli öğrenme sürecine katılımın etkinliğini arttırmada akran değerlendirmesinin rolünü incelemişlerdir. Eğitim alanında Lisans Üstü öğrenimlerini sürdürmekte olan öğretmenlik öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrenciler iki akran değerlendirmesi yapmışlardır. İlkinde, gruplar diğer grupların sunumlarını değerlendirmişler, aynı değerlendirme bağımsız olarak eğiticiler tarafından da yapılmıştır. İkincisinde de öğrenciler grup içindeki arkadaşlarını değerlendirmişlerdir. Süreç sonunda ise öğrencilerden bir form aracılığı ile bu değerlendirmelere ilişkin duyguları ve görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda; öğrencilerin işbirlikli grup çalışması ve akran değerlendirmelerine yaklaşımlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Öğrenciler akran değerlendirmelerini kullanmanın işbirlikli grup çalışmasının yararlarını önemsemelerine ve yüreklenmelerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Akran değerlendirmelerinin grupla çalışma konusunda kendilerini motive ettiğini, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri için cesaretlendirdiğini, onlara başarı duygusunu kazandırdığını, kendilerine ve akranlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşımlarını sağladığını belirtmişlerdir.

Sambell ile McDowell öz ve akran değerlendirmelerini içeren altı olgu çalışması yapmışlardır. Çalışmalarında, öğrencilerin genel olarak değerlendirme sürecine olumlu yaklaştıklarını, öz ve akran değerlendirmelerinin kendilerinde problem çözme gibi önemli becerilerin gelişimine katkıda bulunduğuna ilişkin farkındalıklarının yüksek olduğunu bildirmişlerdir (Sluijsmans ve diğer., 1999).

Alanyazından verilen örneklerden anlaşıldığı üzere, öğrencilerin öz ve akran değerlendirmelerini kullanmaya ilişkin yaklaşımlarının çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen öğrenci geribildirimleri de yapılmış çalışmaların birçoğu ile benzerlik göstermekte ve öğrenciler tarafından öz ve akran değerlendirmelerinin olumlu katkıları belirtilmektedir.

## Sonuç

Bu araştırmada 2006-2007 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakóltesi'nde I. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin, Temel İletişim Becerileri dersinde öz ve akran değerlendirme etkinliklerini kullanmalarının başarılarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Bu amaçla, ön-test son-test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Hem deney, hem de kontrol grubunda temel iletişim becerileri eğitimi sürdürölmüş, eğitim öncesi ve sonrasında ön ve son ölçümler yapılarak İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği uygulanmıştır. Deney grubunda farklı olarak, öz ve akran değerlendirmeleri kullanılmış, süreç sonunda bu öğrencilerden değerlendirmelere ilişkin yazılı geribildirimleri alınmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi, yorumlanması ve tartışılması ile ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Çalışmada, öz ve akran değerlendirmenin öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarına etkilerinin nasıl olduğunu sorgulayan ilk alt problem için oluşturulan her iki denencenin de doğrulandığı saptanmıştır. Çözümlenmeler sonucunda, hem tüm öğrencilerin eğitim sonrası başarılarında anlamlı artış olduğu, hem de öz ve akran değerlendirmelerini kullanan deney grubu öğrencilerinin temel iletişim becerilerindeki başarılarında, kontrol grubunda olup kullanmayan öğrencilere göre anlamlı bir artış olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin bu değerlendirmeleri kullanmalarının eğitim sürecindeki kazanımlarını olumlu etkilediği düşünölmüştür.

Öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile akranları tarafından değerlendirilmelerinden elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkinin sorgulandığı ikinci alt problem için oluşturulan denencenin doğrulandığı, öz ve akran değerlendirmeler arasında anlamlı ilişki olduğu görölmüştür. Öğrenciler temel iletişim becerileri eğitimindeki grup çalışmaları sonrasında, birbirlerinden bağımsız olarak ve aynı maddeler üzerinden kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirdiklerinde değerlendirmeler arasında uyum saptanmıştır.

Öğrencilerin özdeğerlendirme ve akran değerlendirme sonuçları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki çalışmanın üçüncü ve dördüncü alt probleminde sorgulanmaktadır. Veriler incelendiğinde, özdeğerlendirme sonuçları ile eğitici değerlendirmeleri arasında ve akran değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında uyum saptanmamıştır. Bunun olası bir açıklamasının, eğiticiler ile öğrencilerin kullandıkları değerlendirme formlarında yer alan maddelerin farklı olması olabileceği düşünülmüştür. Sonuçta alanyazında da belirtildiği gibi, öz ve akran değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında uyumun olmaması durumunda bile bu değerlendirme uygulamalarının önemli bir öğrenme etkinliği olduğu, öğrenciye hem öğrenmesi hem de eğitimsel ve profesyonel standartlar hakkında güçlü, etkili geribildirim sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın yedinci alt probleminde, Öğrencilerin İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen verileri ile özdeğerlendirmelerinden elde edilen veriler arasındaki ilişki sorgulanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucu, öğrencilerin temel iletişim becerileri eğitiminin öncesinde, ölçekten elde edilen puanları ile özdeğerlendirme puanları arasında uyum bulunamamış, eğitim sonrasında ise bu puanlar arasında uyum olduğu görülmüştür. Uyumun eğitim sonrasında saptanmasının eğitim sürecinde kendilerine ilişkin farkındalıklarındaki artıştan kaynaklanabileceği ve olumlu bir veri olduğu düşünülmüştür.

Çalışmanın son alt problemi olarak, öğrencilerin öz ve akran değerlendirmelerini kullanmaya ilişkin yaklaşımları sorgulanmıştır. Bu problemin çözümü için elde edilen nitel veriler incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu, bu değerlendirmelerin kendilerine birçok açıdan olumlu katkıları olduğunu ifade ettikleri saptanmıştır.



## Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları ve alanyazından elde edilen sonuçlar ışığında bu alanda araştırma yapacak bilim insanları için öneriler sunulmuştur.

1. Öğrencilerimiz mezuniyetleri sonrasında da sürekli olarak kendilerini geliştirme, değerlendirme gereksinimini duyacaklardır. Bunun en etkin yolu, sürekli öğrenme sürecini gerçekleştiren, yansıtma yapan, kendisini ve ekip ortamında hizmet veren diğerlerini değerlendiren bir özellik kazanmalıdırlar. Bu amaçla, mezuniyet öncesi dönemde eğitim programının kapsamında, mutlaka öz ve akran değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi gerekmektedir.
2. Öğrencilerimizi meslek yaşamlarında çok geniş ve zorlu bir hizmet süreci beklemektedir. Bu nedenle onlara eğitimleri sürecinde, sadece iletişim becerileri alanında değil, farklı bilgi, beceri, tutum alanlarında da öz ve akran değerlendirme uygulamaları yapma fırsatları yaratılmalıdır.
3. Öz ve akran değerlendirmelerinin doğru uygulanabilmesi ve beklenen kazanımların elde edilebilmesi için öğrencilerin süreci sahiplenmeleri ve doğru anlamaları gerekmektedir. Bu amaçla, bu değerlendirme uygulamalarının kullanımı öncesinde, öğrencilere gerekli ve yeterli bilgilendirmelerin ve örnek uygulamaların yapılması gerekmektedir.
4. Öz ve akran değerlendirme uygulamalarını tam ve doğru yapabilmeleri, hataların en aza indirilebilmesi için kendilerinden bekleneni, neleri ve nasıl değerlendireceklerini tam ve doğru anlamaları önemlidir. Bu amaçla, öğrencilerin öz ve akran değerlendirmelerinde kullanılacak olan formların hazırlanmasında etkin rol almaları gerekmektedir.

5. Öz ve/veya akran değerlendirmelerinin ardından uygun olan bir zamanda, eksiklerin saptanması ve gelişimin desteklenmesinde katkısı olması için öğrencilerin hem birbirleri hem de eğiticileri ile değerlendirilen öğelere ilişkin geribildirimlerini paylaşmaları gerekmektedir.
6. Değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, nesnel değerlendirme yapabilmelerini sağlayacak önlemlerin alınması, gerçekten bir güven ortamının yaratılması önemle üzerinde durulması gereken bir noktadır.
7. Öz ve/veya akran değerlendirme yapma konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilere yönelik rehberlik/danışmanlık desteği verilmesi uygun olacaktır.
8. Öz ve akran değerlendirmeleri çağdaş, alternatif değerlendirme yöntemleridir. Bu yöntemlerin doğru olarak uygulanabilmesi ve öğrencilerin kazanım sağlayabilmeleri için her şeyden önce eğiticilerin bu konularda kendilerini sorgulamaya, yeni yöntemleri araştırmaya, değişmeye açık olmaları gerekmektedir. Bu amaçla mutlaka eğiticilerin de eğitimlerinin planlanması ve uygulanması gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

- Abaan S. ve Altıntoprak, A. (2005). Hemşirelerde problem çözme becerileri: öz değerlendirme sonuçlarının analizi. **Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**. 62–76.
- Abacıoğlu, H., Akalın, E., Atabey, N., Dicle, O., Miral S., Musal, B. ve Sarıoğlu, S. (2002). **Probleme dayalı öğrenim**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (1998). **Etkili öğrenme ve öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akvardar, Y., Demiral, Y., Günay, T., Gencer, Ö., Kıran, S. ve Ünal, B. (Yayına hazırlayanlar). Miral, S., Musal, B. (Danışman Öğretim Üyeleri) (2005). **Temel iletişim becerileri eğitimi**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Akvardar, Y., Ünal, B., Günay, T., Kıran, S., Bozabalı, Ö. ve Demiral, Y. (2002). Empati öğrenilebilir mi? Tıp Fakültesi Dönem I Öğrencilerinde iletişim becerileri kursunun empatik yanıt verme becerisi üzerine etkisi. **DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi**. 16(3):167-172.
- Altun, İ. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Nurse Education Today*. 23: 575-584
- Arthur, H. ve MacFadyen, J. (1995). Self assessment skills. Chapter 6.1. In: **Evaluation Methods: A resource handbook**. McMaster University Program for educational development program for faculty development and educating future physicians of Ontario (EFPO) Project: 79-86.
- Aspegren, K. (1999). Teaching and learning communication skills in medicine: a review with quality grading of articles. **Medical Teacher**. BEME Guide No.2 (21):563-570.

- Batenburg, V. ve Smal, J. A. (1997). Does a communication course influence medical students' attitudes? **Medical Teacher**. 19(4):263-269.
- Beckwith, J. B. (1991). Approaches to learning, their context and relationship to assessment performance. **Higher Education**. 22: 17-30.
- Bligh, J. (Ed.). (2000). Report of findings: Student assessment in undergraduate medical education in the United Kingdom 1998. **Medical Education**. 34 (supp 1):1-49.
- Butler, D. L. ve Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. **Review of Educational Research**. 65 (3):245-281.
- Bologna Process. Bergen 2005. <http://www.bologna-bergen2005.no/>. (10 Haziran 2007)
- Boud, D. ve Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond Higher education. In research and Development in Higher Education 28,. Brew A. and Asmar C. (Eds.), Sydney: HERDSA, 34-41.
- Boud, D. (1995) Assessment and the promotion of academic values. *Studies in Higher Education* 1990;15:101-111. İçinde: Regehr G, Hodges B, Tiberius R, Lofchy J. Self-education for professionals. **Academic Medicine**. October Supplement, 71(10).
- Brown, M. G., Hodges, B. ve Wakefield, J. (1995). Points for giving effective feedback. Chapter 1.3. In: *Evaluation Methods: A resource Handbook*. McMaster University Program for educational development program for faculty development and educating future physicians of Ontario (EFPO) Project 1995:15-22.

- Cihanoğlu, M. O. (2008). Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Cheng, W. ve Warren, M. (1997). Having second thoughts: student perceptions before and after a peer assessment exercise. **Studies in Higher Education**. 22: 233–239.
- Conway, R., Kember, D., Sivan, A. ve Wu, M. (1993). Peer assessment of an individual's contribution to a group project. **Assessment and Evaluation in Higher Education**. 18: 45–56.
- Cottrell, S., Diaz, S., Cather, A. ve Shumway, J. (2006). Assessing medical student professionalism: an analysis of a peer assessment. **Medical Education Online**. 11:8.
- Craig, J. L. (1992). Retention of interviewing skills learned by first-year medical students: a longitudinal study. **Medical Education**. 26:276-281.
- Cunnington, J. (2002). Evolution of student assessment in McMaster University. **Medical Teacher**. 24(3):254-260.
- Dannefer, E. F., Lindsey, C. Henson, S Beth Bierer, Tana A Grady-Weliky, Sean Meldrum, Anne C. Nofziger, Barclay, C. ve Epstein, R. M. (2005). Peer assessment of professional competence. **Medical Education**. 39:713–722.
- Das, M., Mpofu, D., Dunn, E. ve Lanphear, J. H. (1998) Self and tutor evaluations in problem-based learning tutorials: is there a relationship? **Medical Education**. 32(4):411-418.

Davis, H. ve Nicholaou, T. (1992) A comparison of the interviewing skills of first and final year medical students. **Medical Education**. 26: 441-447.

De Haes, J. C.J. M., Oort, F., Oosterveld, P. ve Ten Cate, O. (2001) Assessment of medical students' communicative behaviour and attitudes: estimating the reliability of the use of the Amsterdam attitudes and communication scale through generalisability coefficients, **Patient Education and Counselling**. 45:35-42.

Demirel, Ö. (2001) Eğitim sözlüğü. Pegem A Yayınevi. Şubat, 16, 92

Demirel, Ö. (2002) Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Pegem A Yayıncılık. Ankara. 4. baskı.

Divaharan, S. ve Atputhasamy L. (2002) An attempt to enhance the quality of cooperative learning through peer assessment. **Journal of Educational Enquiry**. 3(2): 72-83.

Dochy, F. J. R. C. ve McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. **Studies in Educational Evaluation**. 23:279-298.

Dochy, F., Segers, M. ve Sluijsmans, D. (1999) The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. **Studies in Higher Education**. 24(3):331-350.

Dökmen, Ü. (1996). **Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati**. Sistem Yayıncılık.

Dugdale, D. C., Epstein, R. ve Pantilat, S. Z. (1999). Time and the patient-physician relationship. **JGIM**. 14 January (Suplement 1):34-40.

Edinburgh Decleration (1988). World Conference on Medical Edication Edinburgh,

August 12.

Elçin, M., Odabaşı, O. ve Sayek, İ. (2004) İyi hekimlik uygulamaları. **Hacettepe Tıp Dergisi**. 35:179-181.

Ellis, G. Looking at Ourselves—Self-Assessment and Peer Assessment: practice examples from New Zealand. *Reflective Practice*. (2)3: (2001)

English, R., Brookes, S. T., Avery, K., Blazeby, J. M. ve Ben-Shlomo, Y. (2006). The effectiveness and reliability of peer-marking in first-year medical students. **Medical Education**. 40: 965–972.

Epstein, R.M. (2007) Assessment in medical education. **The New England Journal of Medicine**. January 25: 356;4S: 387-396.

Evans, A. W., McKenna, C. ve Oliver, M. (2002). Self assessment in medical practice. **Journal of the Royal Society of Medicine**. 95:511-513.

Falchikov, N. (2001). **Learning together: peer tutoring in higher education**. Florence. Routledge, USA.

Fallowfield, L. J. (1996). Things to consider when teaching doctors how to deliver good, bad and sad news. **Medical Teacher**. 18:27-30.

Fitzgerald, J. T., Gruppen L. D. ve White C. B. (2000). The influence of task formats on the accuracy of medical students' self-assessments. **Academic Medicine**. 75(7):737-741.

Fitzgerald, J. T., White, C. B. ve Gruppen, L. D. (2003). A longitudinal study of self-assessment accuracy. **Medical Education**. 37:645-649.

Fowell, S. L., Maudsley, G., Maguire, P., Leinster, S. J. ve Bligh, J. (2000). Student

assessment in undergraduate medical education in the United Kingdom, 1998. **Medical Education**. 34(Suppl 1): 1-49.

Freeman S. A. ve Dyrenfurth, M. C. (2004). Using peer assessment in team activities. **Journal of Industrial Technology**. 20:2-8.

Gordon, T. ve Edwards W. S. (1997). Doktor-hasta işbirliği. (1. basım). Çev: Emel Aksay. Sistem Yayıncılık. İstanbul

Gronlund, N. E. (2003) Assessment of student achievement. (7th edition). Allyn and Bacon. Boston

Hanrahan, S. J. ve Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: the students' views. **Higher Education Research & Development**. 20(1):54-70.

Hodges, B. ve Turnbull, J. Communication skills. Chapter 6.2. In: Evaluation Methods: A resource Handbook. McMaster University Program for educational development program for faculty development and educating future physicians of Ontario (EFPO) Project 1995:87-94.

Jadad, A. R, Rizo, C. A. ve Enkin, M. W. (2003) Good patient. I am a good patient, believe it or not. **British Medical Journal**. 14 (326):1293-1295.

Karasar, N. Bilimsel araştırma yöntemi. (15. baskı). Ankara. Nobel yayınları.

Korkut, F. Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 4. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1076, Eğitim Fakültesi Yayınları No: 51. Eskişehir, 1999:208-218

Kurtz, S., Silverman, J. ve Draper, J. (1998) Teaching and learning communication skills in medicine. Radcliffe Medical Pres, UK



- Kwan, Kam-Por, Leung ve Roberta. (1996). Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 21(3):205-214
- Laidlaw, T. S, MacLeod, H., Kaufman, D. M, Langille, D. B. ve Sargeant, J. (2002) Implementing a communication skills programme in medical school. **Medical Education**; 36:115-124
- Lang, F., Everett, K., McGoven, R. ve Bennard, B. (2000) Faculty development in communication skills instruction: insights from a longitudinal program with “real-time feedback”. **Academic Medicine**, 75:1222-1228
- Langendyk, V. (2006) Not knowing that they do not know: self-assessment accuracy of third-year medical students. **Medical Education**, 40:173–179
- Leinster, S. (2002) Medical education and the changing face of healthcare delivery. **Medical Teacher**, 24(1):13-15
- Lejk, M. ve Wyvill, M. (2001). The effect of the inclusion of self-assessment with peer assessment of contributions to a group project: a quantitative study of secret and agreed assessments. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 26(6), 551-561.
- Lindblom-Ylanne, S., Pihlajamaki, H. ve Kotkas, T. (2006) Self, -peer- and teacher-assessment of student essays. **Active learning in higher education**, 7(1):51-62
- Lloyd, H. ve Bor, R. (1996) *Communication skills for medicine*. London: Churcill Livingston Inc.
- Longhurst, N. ve Norton, L. S. (1997) Self-assessment in coursework essays **Studies**

**İn Educational Evaluation**, 23(4):319-330

- Maguire, P. ve Pitceathly, C. (2002) Key communication skills and how to acquire them. **British Medical Journal**; 325:697-700.
- Mattheos, N., Nattestad, A., Falk-Nilsson, E. ve Attström, R. (2004). The interactive examination: assessing students' self-assessment ability. **Medical Education**. 38:378-389.
- McAleer, S. (2001). Formative and summative assessment. In: A practical guide for medical teachers. Edited by: Dent J.A. Harden R.M. Churchill Livingstone. China, 293-302.
- McDonald, B. ve Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: the effect of self-assessment training on performance in external examinations. **Assessment in Education**. 10(2):209-220.
- Miral, S. (2001). Tıp eğitiminde iletişim becerileri: çağdaş yöntem ve teknikler. **DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi**. Özel Sayı: Aktif Eğitim, 63-66.
- Neufeld, V. R. (1998). Physician as humanist: Still an educational challenge. **Canadian Medical Association Journal**. 159 (7): 787-788.
- Norcini, J. J. (2003). Peer assessment of competence. **Medical Education**. 37:539-543.
- Orpen, C. (1982). Student versus lecturer assessment of learning: a research note. **Higher Education**. 11: 567-572.
- Orsmond P., Merry S. ve Reiling, K. (2000). The Use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. 25(1):23-38.

Orsmond, P. ve Stephen, M. (1996). **The importance of marking criteria in the use of peer assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education.** 21(3)

Özan, S., Gürsel, Y., Günay, T., Demiral, Y., Akvardar, Y., Gencer, Ö., Kıran, S., Arkar, H., Musal, B. ve Miral, S. (2004). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Temel iletişim becerileri programına ilişkin öğrenci geri bildirimleri ve programda yapılan değişiklikler. **Tıp Eğitimi Dünyası.** 17(4): 35-42.

Özçelik, D. A. (1998). **Ölçme ve değerlendirme.** Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdemir, S. T. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. **Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi.** 29(2):25-28.

Özvarış, B. ve Demirel, Ö. (2002). **Öğrenen merkezli tıp eğitimi.** Ankara: Türk Tabipleri Birliği.

Platt, F. W., Gaspar, D. L., Coulehan, J. L., Fox, L., Adler, A. J., Weston, W. W., Smith, R. C. ve Stewart, M. (2001). "Tell me about yourself": The Patient-Centered Interview. **Annals of Internal Medicine.** Jun 5; 134(11):1079-1085.

Pond, K. ve Ul-Haq, R. (1997). Learning to assess students using peer review. **Studies in Education Evaluation.** 23(4):331-348.

Rahman, A. (2000). Initial assessment of communication skills of intern doctors in history-taking. **Medical Teacher.** 22:184-188.

Reese-Durham, N. (2005). Peer evaluation as active learning technique. **Journal of Instructional Psychology.** 32(4):338-345.

- Rees, C. E. ve Garrud, P. (2001). Identifying undergraduate medical students' attitudes towards communication skills learning: a pilot study. **Medical Teacher**. 23:400–406.
- Rees, C. ve Sheard, C. (2003). Evaluating first-year medical students' attitudes to learning communication skills before and after a communication skills course. **Medical Teacher**. 25(3):302–307.
- Rees, C. ve Shepherd, M. (2005) Students' and assessors' attitudes towards students' self-assessment of their personal and Professional behaviours. **Medical Education**. 39:30–39.
- Regehr, G., Hodges, B., Tiberius, R. ve Lofchy, J. (1996). Self-education for professionals. **Academic Medicine**. October Supplement, 71(10)
- Roter, D. L., Hall, J. A., Kern, D. E., Barker, L. R., Cole, K. A. ve Roca, R. P. (1995). Improving physicians' interviewing skills and reducing patients' emotional distress. A randomized clinical trial. **Archives of Internal Medicine**. 155:1877-1884.
- Rowland-Morin, P.A. ve Carroll, G. J. (1990). Verbal communication skills and patient satisfaction: A study of doctor-patient interviews. **Evaluation & The Health Professions**. 13(2):168-185.
- Rudy, D. W., Fejfar, M. C., Griffith, C. H. ve Wilson, J. F. (2001). Self- and peer assessment in a first-year communication and interviewing course. **Evaluation & the Health Professions**. 24: 436-445.
- Sanson-Fisher, R. ve Cockburn, J. (1997). Effective teaching of communication skills for medical practice selecting an appropriate clinical context. **Medical Education**. 31:52–57.

- Sarıkaya, Ö., Uzuner, A., Gülpınar, M. A., Keklik, D. ve Kalaça, S. (2004). İletişim becerileri eğitimi: İçerik ve değerlendirme. **Tıp Eğitimi Dünyası**. 14:28-37.
- Schuwirth, L. W. T. ve Van der Vleuten, C. P. M. (2004). Changing education, changing assessment, changing research? **Medical Education**. 38:805-812.
- Segers, M. ve Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. **Studies in Higher Education**. 26(3): 327-
- Senemoğlu, N. (1998). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Özsen Matbaası.
- Shue, C. K., Arnold, L. ve Stern, D. T. (2005). Maximizing participation in peer assessment of professionalism: The student speak. **Academic Medicine**. October Supplement, 80(10):1-5.
- Shumway, J. M. ve Harden, R. M. (2003). AMEE guide 25: the assessment of learning outcomes for the competent and reflective physician. **Medical Teacher**. 25(6):569-584.
- Silverman, J., Kurtz, S. ve Draper, J. (1999). **Skills for communicating with patients**. UK: Radcliffe Medical Press.
- Sluijsmans, D., Dochy, F. ve Moerkerke, G. (1999). Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. **Learning Environment Research**. 1:293-319.
- Smith, H., Cooper, A. ve Lancaster, L. (2002). Improving the quality of undergraduate peer assessment: A case for student and staff development. **Innovations in Education and Teaching International**. 39 (1):71-81.

- Smith, R. C. ve Hoppe, R. B. (1991).The patient's story: integrating the patient-and physician-centered approaches to interviewing. **Annals of Internal Medicine**. 115:470-477.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self-, peer and collaborative assessment. **Assessment and Evaluation in Higher Education**. 18 (3):221-233.
- Soran H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006) Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. 30:201-210.
- Stefani, L. A. J. (1994). Peer, self and tutor assessment: Relative reliabilities. **Studies in Higher Education**. 19(1)
- Stewart, M. A. (2001). Towards a global definition of patient centred care. The patient should be the judge of patient centred care. Editorials. **British Medical Journal**. 24 (322):444-445.
- Stewart, M. A. (1995). Effective physician-patient communication and health outcomes: a review. **Canadian Medical Association Journal**. 152:1423-1433.
- Strachan, Ian B. ve Wilcox, S. (1996). **Journal of Geography in Higher Education**. 20(3):343-353.
- Sullivan, M. E., Hitchcock, M. A. ve Dunnington G. L. (1999). Peer and Self Assessment during Problem-based Tutorials. **The American Journal Of Surgery** 177:266–269.
- Sullivan, M. E. ve Hitchcock, M. A. (1999). Peer and self assessment during problem-based tutorials. **The American Journal of Surgery**. 177:266-269.
- Şenol, Y., Gürpınar, E., Erengin, H., Öztürk, H. ve Yılmaz Tümtürk, T. (2006).

İletişim, etik ve sağlık ocağı konularını içeren probleme dayalı öğrenim modülü: Öğrenci değerlendirmesi. **Tıp Eğitimi Dünyası**. 21:17-20.

Tan, K. H. K. (2004) Does student self-assessment empower or discipline students? **Assessment & Evaluation in Higher Education**. 29(6): 651-662

Taras, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment tasks: toward transparency for students and for tutors. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. 26(6):605-614.

Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. 27(6):501-510.

Teh, S. T. (2006). Implementing student self-assessment-tools for learning and reflection. **EABR&ETLC**: 1-7

Tekin, H. (1984). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**. Ankara: Has-Soy Matbaası.

Ten Cate, T. J. ve De Haes, J. C. J. M. (2000). Summative assessment of medical students in the affective domain. **Medical Teacher**. 22:40-43.

Thistlethwaite, J. E. ve Ewart, B. R. (2003). Valuing diversity: helping medical Students explore their attitudes and beliefs. **Medical Teacher**. 25(3):277–281.

Thomas, P. A, Gebo, K. A. ve Hellmann, D. B. (1999). A pilot study of peer review in residency training. **Journal of General Internal Medicine**. 14:551-554.

Topping K. J., Smith, E. F., Swanson, I. ve Elliot, A. (2000). Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students **Assessment & Evaluation in Higher Education**. 25 (2)

Tousignant, M. ve DesMarchais, J. E. (2002). Accuracy of Student Self-Assessment Ability Compared to Their Own Performance in a Problem-Based Learning Medical Program: A Correlation Study. **Advances in Health Sciences Education**. 7:19–27.

Uluoğlu, C., şahin, F., Yüce, S., Yamaç, D., Güney, H. Z., Çırak Yalınay, M., Tekin, E., Çakır, N., Dursun, A. ve Tunaoğlu, F. S. (2007). Temel iletişim becerileri: Amaç ve öğrenim hedefleri: “Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde Dönem I uygulamaları”. **Tıp Eğitimi Dünyası**. 24:39-45.

Van Dalen, J., Bartholomeus, P., Kerkhofs, E., Lulofs, R. ve Van der Vleuten, C. P. M. (2001). Teaching and assessing communication skills in Maastricht: the first twenty year. **Medical Teacher**. 23(3):245-251.

Van Dalen, J., Hout, J. C. H. M, Wolfhagen, H. A. P., Scherpbier A. J. J. A. ve Vleuten C. P. M. V. D. (1999). Factors influencing the effectiveness of communication skills training: Programme contents outweigh teachers skills. **Medical Teacher**. 21:308-310.

Ward, M., MacRae, H., Schlachta, C., Mamazza, J., Poulin, E., Reznick, R. (2003). Resident self-assessment of operative performance. **The American Journal of Surgery**. 185: 521-524.

Weiss P. M., Koller C. A., Hess, W. L. ve Wasser, T. (2005). How do medical student self-assessments compare with their final clerkship grades? **Medical Teacher**. 27(5):445–449.

Westberg, J. ve Hilliard, J. (1996). **Fostering learning in small groups**. USA: Springer Publishing Company.



Williams, E. (1992). Student attitudes towards approaches to learning and assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**. 17(1):45-58.

Yurdabakan, İ. (2005). Yapılandırmacı kuram, aktif öğrenme ve eğitimde alternatif değerlendirme yaklaşımları arasındaki ilişki. **II. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı**. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

## İNTERNET KAYNAKLARI

About Alternative Assessment. [http://www.aurbach.com/alt\\_assess.html](http://www.aurbach.com/alt_assess.html) Erişim tarihi: 10 Haziran 2007.

Aldağ H. ve Gürpınar, K. Üniversite öğrencilerinin sunu becerilerini etkileyen faktörler. <http://Ab.Org.Tr/Ab07/Bildiri/205.Doc> Erişim tarihi: 20 Mart 2008.

Association of American Medical Colleges (1998). Report I: Learning objectives for medical student education guidelines for medical schools. Medical School Objectives Project January 1998.  
<http://www.aamc.org/meded/msop/msop1.pdf> Erişim tarihi: 10 Ocak 2007.

BMA (British Medical Education) Board of Medical Education. Communication skills education for doctors: an update. November 2004.  
<http://faculty.ksu.edu.sa/nadalyousefi/communication%20skills/Communication%20skills.pdf> Erişim tarihi: 20 Ocak 2007.

ECGMC (Education Committee of the General Medical Council). (2003).  
Tomorrow's doctors. Recommendations on undergraduate medical education.  
February  
[http://www.gmc-uk.org/med\\_ed/tomdoc.htm#The%20main%20recommendations](http://www.gmc-uk.org/med_ed/tomdoc.htm#The%20main%20recommendations)  
Erişim tarihi: 26 Ağustos 2004.

Kirkpatrick, D. ve Fuller, R. The challenge of peer assessment. İçinde: Summers, L. (Ed) (1995). *A Focus on Learning*. Proceedings of the 4th Annual Teaching Learning Forum, Edith Cowan University, February 1995. Perth: Edith Cowan University. <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1995/contents.html>  
Erişim tarihi: 12 Kasım 2007.

Schweickert, T. Communication (training) in medical curricula. MM 2003 Pärnu.

<http://www.ifmsa.org/scome/files/communication.ppt> Erişim tarihi: 26 Ağustos 2004.

Silverman J. (2002) Why study Communications skills?

<http://www.skillscascade.com/jskillsfiles/frame.htm> Erişim tarihi: 1 Eylül 2004.

Sluijsmans, D. (2002) Student involvement in assessment, The training of peer assessment skills. ISBN: 90-52-78-345-2. Open Universiteit Nederland

<http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/1034/1/dissertation%20Sluijsmans%20%202002.pdf> Erişim tarihi: 27 Mart 2008

Sluijsmans, D. ve Moerkerke, G. (1999). Student involvement in performance assessment: A research project.

[http://www.eurodl.org/materials/contrib/1999/assessment\\_issue/sluijsmans/index.html](http://www.eurodl.org/materials/contrib/1999/assessment_issue/sluijsmans/index.html)  
Erişim tarihi: 20 Ocak 2008.

Sundström, A. Self-assessment of knowledge and abilities. A literature study. EM No 54, 2005. 1-36. <http://www.umu.se/edmeas/publikationer/pdf/EM541.pdf>

Erişim tarihi: 10 Mayıs 2007.

Tan, K. H. K. (2002) Different ways of understanding the quality of student self-assessment.

<http://www.ecu.edu.au/conferences/herdsa/main/papers/nonref/pdf/KelvinTan.pdf>  
Erişim tarihi: 10 Temmuz 2007.

UÇEP 2001 (Ulusal Çekirdek Eğitim Programı)

<http://www.medinfo.hacettepe.edu.tr/tebad/docs/CEP/ULUSAL-%C3%87EP.pdf>  
Erişim tarihi: 1 Eylül 2004.

**EK 1****İLETİŞİM BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (İBDÖ)**

	1	2	3	4	5
1- Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.					
2- Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.					
3- Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim.					
4- Sosyal ilişkide bulunduğum insanları oldukları gibi kabul edebilirim.					
5- İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.					
6- Birisiyle ilgili bir karara ulaşmadan önce onunla ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm.					
7- İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.					
8- İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyarım.					
9- İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.					
10- Olaylara değişik açılardan bakabilirim.					
11- Düşüncelerimle yaptıklarım birbirleriyle tutarlıdır.					
12- İlişkilerimin daha iyiye gitmesi için bana düşenleri yapmaya özen gösteririm.					
13- Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim.					
14- Arkadaşarımla beraberken kendimi rahat hissederim.					
15- Yaşadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalarına iletebilirim.					
16- İlişkilerim nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırırım.					

**İLETİŞİM BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (İBDÖ) (DEVAM)**

	1	2	3	4	5
<b>17-</b> Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.					
<b>18-</b> Benimle özel olarak konuşmak isteyen bir arkadaşım olduğunda konuyu ayaküstü konuşmamaya özen gösteririm.					
<b>19-</b> Birisini anlamaya çalışırken sakın bir ses tonuyla konuşurum.					
<b>20-</b> İlişkilerimi zenginleştiren eğlenceli, keyifli bir yanım var.					
<b>21-</b> Birisine bir öneride bulunurken, onun öneri vermemi isteyip istemediğine dikkat ederim.					
<b>22-</b> Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım					
<b>23-</b> İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim.					
<b>24-</b> Bir yakınımınla sorunum olduğunda bunu onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için girişimde bulunurum.					
<b>25-</b> Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınırım.					

**EK 2****ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRMESİ METNİ**

Sevgili öğrenciler, sizlerle birlikte, dünyada birçok tıp fakültesinde uygulanmakta olan fakat Fakülte’imizde hatta ülkemizde henüz yerleşmemiş bir yöntemi hayata geçireceğiz. Yani bu anlamda sizler ilk olacaksınız. Bu hem bir çalışmanın parçası hem de dersimizin bir parçası olacak. Şu anda sınıfınızdaki iletişim eğitimini sürdürmekte olan 3 grup bu süreci götürecektir. Fakülteye başladığınızdan bu yana Probleme Dayalı Öğrenim oturumlarında, uygulamalarda, mesleksi becerilerde, iletişim becerilerinde gruplar halinde çalışıyorsunuz. Üniversite öncesi dönemlerde de zaman zaman bu şekilde çalışma deneyimleriniz, bu süreçlerde dikkatinizi çeken tavırlar, yaklaşımlar olmuştur. Ne gibi mesela? Size iyi geldiğini düşündüğünüz, sizi motive eden, canlandıran, dikkatinizi toplamanızı sağlayan, öğrenmenizi kolaylaştıran davranışlar ya da nedenini merak ettiğiniz, sıkıldığınız, zorlandığınız, dikkatinizi dağıtan, motivasyonunuzu azaltan davranışlar gibi. Aslında her grup çalışmasında, sürecin verimli, yararlı, keyifli geçmesi için grup üyelerinin uyması beklenen kurallar vardır. Bunlar gerçekleştiği ölçüde, grup çalışması herkes için daha verimli ve keyifli geçer. İşte yapacağımız çalışmanın özü de burada. Sizlerle birlikte, buradaki grup çalışması süreçlerinde hem birbirinize hem de kendinize olumlu katkı sağlayabileceğiniz bir yöntem uygulayacağız. Çalışmalarınız sonrasında hem kendiniz hem de 3 arkadaşınız için birer form doldurmanızı istiyoruz. Her defasında farklı 3 arkadaşınızı değerlendireceksiniz. Doldurduğunuz formları, her çalışma sonrasında sizlerden alıp, birkaç gün sonra, dolduran kişinin ismini yok ederek ait oldukları kişilere vereceğiz. Herkes bir sonraki grup çalışmasına kendisi için doldurulmuş formları yanında getirecek. Bir sonraki çalışmamızın başında herkes için yapılan değerlendirmeleri gözden geçireceğiz. O gün için değerlendirmesini yapacağınız arkadaşların ismini dersin sonunda sizlere vereceğimiz zarflar içinde bulacaksınız. Çalışmayı tümüyle izleyebilmeniz için kimleri değerlendireceğinizi başlangıçta söylemiyorum. Yoksa ister istemez,

eğitim sürecinden uzaklaşma, sadece o arkadaşlarınıza yönelme, izleme olasılığınız artacaktır. Şimdi bu formu tanıtmak ve üzerinde konuşmak istiyorum sizlerle. Maddelere ilişkin görüş ve önerilerinizi de not etmek istiyorum. Değerlendirmeleri yapan sizler olacağınız için her bir maddenin sizler için anlaşılır ve açık olması gerekiyor.

Bu çalışmanın, hem kendiniz hem de arkadaşlarınız için yapacağınız bu tür değerlendirmelerin ve bunların geribildirim olarak paylaşılmasının önemli kazanımları olduğundan söz etmişim başta. Biraz onları açayım. Bu süreç, kendinizin ve arkadaşlarınızın ne yaptıklarını ya da yapmadıklarını düşünme, yine kendinizin ve arkadaşlarınızın öğrenme süreçlerinizi, başarı düzeylerinizi, çalışmalarınızın niteliğini değerlendirebilme, kendinizi yönlendirebilme becerilerinizin gelişmesini sağlıyor. Bu yöntemle rekabete dayalı öğrenme yerine işbirliğine dayalı çalışmanız kolaylaşıyor ve aranızdaki güven duygusuna olumlu katkısı oluyor. Zaten yaşamınız boyunca arkadaşlarınızın yaptıkları çalışmaları değerlendirme ihtiyacı duyacaksınız, bu uygulama bu anlamda da çok işinize yarayacak. Böylece eğiticileriniz dışında bir yerden de geribildirim almış olacaksınız. Tabii ki her şeyden önce, çok önemli olan bir nokta, 4 uygulamamızın sonunda yapmanızı istediğim bu yöntemi ciddiye almanız, kendinize ve arkadaşlarınıza güvenmeniz ve gerçek gözlemlerinizi formlarda yansıtmanız.

## EK 3a

**ÖZ / AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU (TASLAK)**

Tarih: ..... Konu: .....

Değerlendirmeyi yapan öğrenci: .....

Değerlendirmesi yapılan öğrenci: .....

(Değerlendirmelerinizi, 1 ile 5 arasında ve 1: hiç katılmıyorum, 5: tamamen katılıyorum olacak şekilde yapınız.)

	1	2	3	4	5
<b>Grup çalışmasındaki motivasyonuna ilişkin</b>					
Grup sürecine katılımında istekli olduğunu hissettiriyor					
Diğer grup üyelerinin katılımını motive edici davranıyor					
Grup çalışması kapsamındaki ısınma, cümleler oluşturma, rol yapma, rehberleri tartışma gibi etkinliklere aktif katılıyor					
Grubun üretimini destekleyecek, artıracak yaklaşımları var					
Fikir veriyor, sorular soruyor, açıklamalar yapıyor vb.					
<b>Grupta iletişimin gelişmesini destekleyici davranışlara ilişkin</b>					
Paylaşımca, yüreklendirici, destekleyici, yol gösterici davranıyor					
Grup üyelerinin duygularına, düşüncelerine saygı duyuyor					
Yapıcı, geliştirici öneriler getiriyor					
Gruptaki süreçleri, eğiticiyi izliyor, anlamaya çalışıyor					
Arkadaşlarının anlatılanları anlayıp anlamadığını önemsiyor					
Arkadaşlarını dinliyor					
Arkadaşlarına görüş bildirme şansı tanıyor					
<b>Grup çalışmasındaki beden diline ilişkin</b>					
Çalışmalarımızı önemsedğini, ilgili olduğunu hissettiren bir duruşu var					
Eğiticisiyle, gruptaki diğer öğrencilerle göz teması kuruyor					
Oturuş şekli aramızda olduğunu hissettiriyor					



**ÖZ / AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU (TASLAK ) (DEVAM)**

	1	2	3	4	5
Mimikleri olumlu, yakın, açık olduğunu hissettiriyor					
<b>Grup çalışmaları sırasındaki değerlendirmelerine ilişkin</b>					
Gruba ve kişilere yönelik değerlendirmeler yapıyor					
Değerlendirmeleri anlaşılır, gözlenebilir davranışlara yönelik oluyor					
Yargılayıcı olmayan ifadeler kullanıyor					
Kendi özelliklerini de değerlendirip gruba açıkça ifade ediyor					
<b>Grubun ilerlemesine engel olacak davranışlara ilişkin</b>					
Konuyu amacından saptırmaya ya da çıkmaza sürüklemeye çalışıyor					
Dalga geçiyor, uygun olmayan yerlerde ve dozda espri yapıyor					
Konuyla ilgilenmiyor, başka şeylerle ilgileniyor, sessiz kalıyor					
Çalışmalara düzensiz katılıyor, sık sık geç kalıyor					
Ön planda olmaya çalışıyor, diğer grup üyelerini baskılayıcı şekilde davranıyor, söz kesiyor					
Kendisine bir şey söylendiğinde direnç gösteriyor					

## EK 3b

## ÖZ / AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU (KULLANILAN)

Tarih: ..... Konu: .....

Değerlendirmeyi yapan öğrenci: .....

Değerlendirmesi yapılan öğrenci: .....

(Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi kendiniz / arkadaşınız için 1 ile 5 arasında bir sayıyı işaretleyerek belirtiniz. 1: hiç katılmıyorum, 5: tamamen katılıyorum anlamındadır).

Konu	Açıklama	1	2	3	4	5
<b>Katılmaya isteklilik</b>	Grup sürecine katılmaya istekli olduğunu hissettiriyor / hissettiriyorum.					
<b>Aktif katılım</b>	Grup çalışmasına aktif katılıyor / katılıyorum (ısınma, cümleler oluşturma, rol yapma, rehberleri tartışma gibi etkinlikler).					
<b>Grup üretimini destekleme</b>	Davranışları ile grup üretimini destekliyor / destekliyorum (fikir verme, sorular sorma, açıklamalar yapma vb.).					
<b>Grup iletişimini destekleme</b>	Grup iletişimini destekleyici davranıyor, öneriler getiriyor / getiriyorum (paylaşımçı, yüreklendirici, destekleyici, yol gösterici, duraklamaları canlandırıcı davranış ve öneriler).					
<b>Dinleme</b>	Arkadaşları dinliyor / dinliyorum.					
<b>Göz teması</b>	Grup üyeleriyle göz teması kuruyor / kuruyorum.					
<b>Beden duruşu</b>	İletişime açık bir beden duruşu sergiliyor / sergiliyorum (mimikler, el-kol hareketleri, bacaklar ile vb).					

**ÖZ / AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU (KULLANILAN) (DEVAM)**

<b>Konu</b>	<b>Açıklama</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Grubu olumsuz etkileme</b>	Dalga geçerek, uygun olmayan yerde ve tarzda espriler yaparak süreci olumsuz etkiliyor / etkiliyorum.					
<b>Yargılama</b>	Grup üyelerinin ifadelerini yargılayıcı şekilde yaklaşıyor / yaklaşıyorum ( <i>sözle, davranışla, ses tonu ile - küçümseyici, önemsemez, beğenmez, takmaz vb. tavırlar</i> ).					
<b>Diğerlerini baskılama</b>	Davranışı (davranışım) ile diğer grup üyelerini baskılıyor / baskılıyorum ( <i>söz kesme, dinlememe, ön planda olmaya çalışma vb.</i> ).					

## EK 4

**Öğrenci Geribildirim Formu**

Sevgili öğrencimiz, Temel İletişim Becerileri Eğitiminiz sırasında kendiniz ve arkadaşlarınız için yapmış olduğunuz değerlendirmelere katıldığınız ve bu süreci bizlerle paylaştığınız için teşekkür ederiz. Sizlerden, aşağıda yer alan soruları cevaplayarak, yaptığınız değerlendirme uygulamaları ile ilgili görüşlerinizi almak istiyoruz. Sizlerin görüş ve önerileri, ilerideki uygulamalarımıza ışık tutacaktır. Aşağıdaki soruların eksiksiz cevaplanması bu açıdan da önem taşımaktadır. Başarılar diliyoruz.

Dr. Sema Özcan, Dr. Yücel Gürsel, Dr. Sevgi Tımbıl

Temel İletişim Becerileri Eğitiminiz sırasında, **kendiniz ve arkadaşlarınız için yapmış olduğunuz değerlendirme uygulamalarını** göz önüne aldığınızda;

-Bu uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz, gerekçelerinizle açıklayınız.

.....

.....

.....

-Bu değerlendirmeler sizin ve arkadaşlarınızın iletişim becerileri eğitimindeki etkinliklere katılımınızı nasıl etkiledi?

.....

.....

.....

**Öğrenci Geribildirim Formu (Devam)**

-Bu değerlendirmelerin kendini tanıma, fark etme vb özellikler açısından size ve arkadaşlarınıza etkisi nasıl oldu?

.....  
.....  
.....

-Eklemek istediğiniz olumlu ya da olumsuz düşüncelerinizi ve önerilerinizi not ediniz.

.....  
.....  
.....

**Teşekkürler**

**EK 5****ÖĞRENCİ YÖNERGESİ****Ön Değerlendirme İçin**

Uygulama sırasında iletişim becerilerinizi kullanarak, **birkaç hafta önce tanıştığınız sınıftan** bir arkadaşınız ile konuşmanız istenmektedir. Arkadaşınız, gireceğiniz odada oturmaktadır. Bu odayı, arkadaşınız ile karşılaşmış olabileceğiniz amfi, kantin gibi bir mekan olarak canlandırın. Görüşeceğiniz arkadaşınızın adı odanın kapısında yazılıdır. Odada görüşmenizi izleyecek olan eğiticiniz de bulunacaktır. Arkadaşınız biraz sıkıntılı görünüyor. Sizinle sıkıntısını paylaşabilir. Sizden arkadaşınız ile *5-6 dak. kadar* bir süre konuşmanızı istiyoruz. Ancak arkadaşınızın sorunu için bir çözüm yolu bulmanız beklenmiyor. Konuşmayı ilk sizin başlatmanızı beklenmektedir.

**Son Değerlendirme İçin**

Uygulama sırasında iletişim becerilerinizi kullanarak, **sınıftan bir arkadaşınız** ile konuşmanız istenmektedir. Arkadaşınız, gireceğiniz odada oturmaktadır. Bu odayı, arkadaşınız ile karşılaşmış olabileceğiniz amfi, kantin gibi bir mekan olarak canlandırın. Görüşeceğiniz arkadaşınızın adı odanın kapısında yazılıdır. Odada görüşmenizi izleyecek olan eğiticiniz de bulunacaktır. Arkadaşınız biraz sıkıntılı görünüyor. Sizinle sıkıntısını paylaşabilir. Sizden arkadaşınız ile *5-6 dak. kadar* bir süre konuşmanızı istiyoruz. Ancak arkadaşınızın sorunu için bir çözüm yolu bulmanız beklenmiyor. Konuşmayı ilk sizin başlatmanızı beklenmektedir.

## EK 6

### CANLANDIRAN KİŞİNİN BİLGİLENDİRİLMESİ

#### ÖYKÜ

**Temel sorun:** Yurttan ayrılıp arkadaşlarınızla eve çıkmak istiyorsunuz, ama aileniz konuya sıcak bakmıyor.

Konuya başlarken, öğrenci ne oldu, sıkıntın ne, ne var, ne oldu gibi sorarsa; “Yaa, belki yılın başında konuşmuşuzdur seninle, bir ev sorunun, eve çıkma sorunun vardı, yeniden gündeme geldi” gibi giriş yapabiliriz. Böylece öğrenciler, yılın başında yapılan uygulamadaki sorunla tekrar karşılaşmış olmalarına rağmen konuyu bir süreç olarak algılayabilirler, daha fazla sahiplenebilir, ilgilenebilirler.

**Öykü:** Tıp fakültesi 1. sınıf öğrencisisiniz. Geçen yıl hazırlık okuduğunuz surede ve bu yıl öğrenci yurdunda kaldınız. Önümüzdeki yıl arkadaşlarınızla eve çıkmak istiyorsunuz. Aslında bu yılın başında da bu isteğiniz vardı ve arkadaşlarınızla beraber bir ev bulmuştunuz ama aileniz eve çıkmanıza izin vermemişti. Şimdi aynı konuyu yeniden gündeme getireceksiniz ve yine kabul etmeme olasılıkları var. Geçenlerde telefon açtığınızda annenize konuyu açtınız, itiraz etti.

**Ayrıntılar :** Yılın başında birlikte eve çıkmayı planladığınız arkadaşlar artık kendilerine bir ev tutmuş durumdadır, bu yüzden onlarla beraber çıkma şansınız kalmadı. Evlerinde sizin de kalabileceğiniz fazla odaları yok. Bu arada sınıftan başka iki arkadaş ile buralara yakın bir yerde kiralık bir ev daha buldunuz. Bu arkadaşlarla da aranız çok iyi. Tüm yarı yıl boyunca birbirinizi iyi tanıdığınızı, iyi anlayacağınızı düşünüyorsunuz. Bulduğunuz ev, üst sınıflardan mezun olacak intörnlerin boşaltacakları bir ev. Evin kirası 600 YTL ve 3 kişi paylaşırsa 200'er YTL olacak. Ailenizin maddi durumu iyi, yani karşı çıkış nedenleri maddi gerekçe değil. Eğer tutacak olursanız sömestr tatilinde bu işle de ilgilenmeniz gerekiyor. 29 Ocakta ikinci dönem başlamadan birkaç gün önceden gelip, temizlik, eşya ayarlama, yerleşme falan için uğraşılacak. Eğer

siz kabul etmezseniz arkadaşlarınız iki kişilik, daha uygun fiyatlı ev arayacaklar kendilerine.

**Olası soru ve cevaplar:**

***Öğrenci yurttan ayrılmak isteme nedenlerinizi sorarsa:***

Odalar dörder kişilik, kendi sınıfınızdan öğrenciler yok, çalışma, yatma, sohbet zamanları, etüt odasının soğuk olması, yurda giriş çıkış saatleri vs. gibi sorunlarınız var... Yurt yönetimine başvurduunuz ama başka bir odaya geçmenize izin vermediler.

***Ailenizi daha önce ikna edememiştiniz, şimdi nasıl olacak...?***

Yılın başında konu gündeme geldiğinde sadece telefon ile konuşabilmişim. Daha sonra yüz yüze konuşamadım, fırsatım olmadı. Bayramda ve ÖBD sınavı öncesinde de memlekete gitmeyip burada çalıştım. Şimdi sınavlar bitince (12 Ocak öğleden sonra sınavları bitiyor) gideceğim. Yüzyüze de konuşma fırsatım olacak. Bütün kış yurttan yine zorlandığımı, etüt odasının soğuk olduğunu, sık hastalandığımı falan da söyleyeceğim onlara. Bulduğumuz ev de jeotermalli, daha sıcak, belki anneler kıyamaz bana. Bu durumda daha ikna edici olabilirim, onların itirazlarına karşı daha dirençli durabilirim.

***Öğrenci, ailen neden eve çıkmanı istemiyor diye sorarsa:***

*Canlandırılan bayan ise:* Aileniz kız olduğunuz için çekiniyor, yurttan kalırsanız daha güvende olacağınızı düşünüyor. Aileniz çok tutucu değil ama yine de huzursuz oluyorlar

*Canlandırılan erkek ise:* Aileniz yurt dışında olunca güvenlik sorunları olabileceğini, uygun olmayan arkadaşlıklarınızın olabileceğini düşünüyor ve başınıza birşey gelmesinden tedirgin oluyor

Bundan sonrası kendi akışında olabilir, öğrencinin sorularına doğal yanıtlar verilmeli. Öğrenciye destek olsun diye düşünerek, özellikle yumuşak yaklaşma, soru sorabilirsin vs. tarzı yönlendirmeler yapma olmamalı.

***Anne-baban senin iyiliğini isterler, kalsan daha iyi olmaz mı diye sorarlarsa??***

Tabii ki kendilerince benim iyiliğimi istiyorlardır. Benimle aynı koşullarda yaşamadıkları için yeterince fark edemiyorlar, bunları anlatmaya çalışacağım.



**Canlandırın kişiye not:** Konuşmayı 6đrencinin başlatması beklenmektedir.  
Sorulmadan ayrıntılı bilgiler vermemeli, 6đküyü genişletmemelidir.

## EK 7

**DÖNEM I TEMEL İLETİŞİM BECERİLERİ  
DEĞERLENDİRME REHBERİ**

(Başarı açısından; 1:en düşük, 5:en yüksek) >>>>	1	2	3	4	5
1-Uygun beden dili kullanmak					
2-Konuşan kişinin sözünü kesmemek					
3-Açık uçlu sorularla konuşmayı geliştirmek					
4-Yönlendirici soru sormamak					
5-Konuşmayı cesaretlendirici ve destekleyici sözler kullanmak					
6-Anlatılanları anladığını sözel olarak ifade etmek					
7-Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmek					
8-Yargılayıcı ifadeler kullanmamak					
9-Geçişirmek amacıyla cesaret vermemek					
10-Öğüt vermemek					
<b>TOPLAM</b>					