

Öğrencilerin Sesini Dinlemek: Eğitimin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi

Özlem Sarıkaya*, Mehmet Ali Gülpınar*, Devrim Keklik*, Sibel Kalaça*

ÖZET

Değerlendirme öğrenme hedeflerine eğitim öğretim uygulamaları ile ne derecede ulaşılabildiğini saptamaya amaçlar. Öğrencilerin öğrenme ve gelişmelerinin ölçülmesinin yanı sıra öğrenme deneyimleri sırasındaki memnuniyetlerini de değerlendirmek öğrenci merkezli eğitimin ana unsurlarından biridir.

Çalışmamızda, Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi (MÜTF) dördüncü sınıf klinik stajları öğrenci geribildirimleriyle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin klinik stajların organizasyon ve planlaması ile öğrenci-öğretim üyesi arasındaki iletişim açısından pozitif düşünceye sahip oldukları, objektif ölçme-değerlendirme ve bilgi ve beceri öğrenmedeki yeterlilik açısından kararsız görüşte oldukları görülmüştür. Yapılandırılmamış sözlü sınavların eğiticiler arasında tutarlılık ve standardizasyon göstermediği, öğrenciler arasında ayırt edicilik niteliğinin düşük olduğu, klinik beceri ve bireysel performansı değerlendirmede, staj öğrenme hedefleri ile tam olarak örtüşmediği belirtilmiştir. OSCE tipi yapılandırılmış değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı stajlarda objektif ölçme-değerlendirme kategorisi olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Sonuç olarak, MÜTF 2001-2002 dördüncü sınıf klinik stajlarının öğrenci geribildirimleriyle değerlendirilmesinin eğitimde değişiklik ve gelişmelere yön vermek anlamında anlamlı ipuçları içerdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Değerlendirme, Geribildirim, Müfredat, OSCE

GİRİŞ

Tıp eğitimi müfredatlarının katı yapısı son yıllarda teknik bilgiyi tamamlayan klinik beceri ve tutum kazandırma yönünde uyarlamalarla daha esnek nitelikler kazanmaktadır. Eğitim programlarının eğitici merkezli yapısından öğrenci merkezli bir yapıya doğru yön değiştirmesi müfredatın gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında öğrencinin rolünü arttırmaktadır. Bu anlamda eğitim değişiklikleri karşısında yaşanacak zorlukları aşmak ve akademik personelle öğrenciler arasındaki iletişimi sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için öğrenci geribildirimlerinin değerlendirilmesi kritik önem kazanmaktadır (1).

Değerlendirme, eğitim program ve hazırlıklarının daha iyiye doğru geliştirilmesine yardımcı olmak amacıyla, eğitimin sonuçlarının konuyla ilgili tüm tarafların işbirliğiyle sadece son noktada değil, sürecin kritik gelişim basamakları sırasında ölçülebilmesine olanak yaratmaktadır.

Dr. Özlem Sarıkaya, Marmara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı
Tıbbiye Cd. Haydarpaşa 81326, Kadıköy-İstanbul
e-posta: ozlemsarika@ixir.com

* Marmara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, Kadıköy-İstanbul

Bir başka deyişle, geribildirim ve değerlendirme, süreç sırasındaki yanlış düşüncelerden ve sürecin sonundaki istenmeyen sürprizlerden korunabilmek için yardımcı bir araçtır (2-4).

Geribildirim, bireylerin öğrenme sürecinde geliştirdikleri tutum ve içgörülerle orantılıdır. Tutum, “bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul veya reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi” olarak tanımlanabilir. Tutuma genellikle bireysel kanı ve duygular eşlik eder ve değerlendirmede gözlenebilir olan uygun davranışlar ortaya konulur (5). Aslında geribildirim en ilgi çekici yanı, öğrencinin aktüel performansı ile istenen performansı arasındaki “bilişsel uyumsuzluktur”. Bu uyumsuzluğun, öğrenen kişiyi performansının istenen sonuca ulaşması için ayarlaması gereken değişikliklere dikkat etmek konusunda motive ettiği kabul edilmektedir (2).

Öğrencilerin öğrenme ve gelişmelerinin ölçülmesinin yanı sıra öğrenme deneyimleri sırasındaki memnuniyetlerini de değerlendirmek öğrenci merkezli eğitimin ana unsurlarından biridir (6,7).

Günümüze kadar benimsenen değerlendirme yaklaşımlarını öğrenci merkezli, program merkezli, kurumsal merkezli ve tıp ortamının tarafları merkezli (öğrenci, hasta, sağlık sistemi, vb) olmak üzere dört grupta toplamak olasıdır (4).

Değerlendirme, hedeflerde belirtilen istendik davranışlara, eğitim öğretim uygulamaları ile ne derecede ulaşılabildiğini saptamaya amaçlar. Diğer bir deyimle değerlendirme, tasarlanan “istendik” davranışlarla, “aktüel” yaşantıların bir karşılaştırmasıdır. Böylece aktüel öğretim yaşantılarının, hedefleri gerçekleştirme yönünde ne derecede etkili olduğu araştırılmış olur (5). Ancak değerlendirmenin amaçlarına uygun hazırlanması için özellikle değerlendirilecek ana tema ve kategorilerin ve bunlarla ilişkili olabilecek alt konuların uygun seçilmesi ve yapılandırılmış kişisel değerlendirme formlarının tutum değerlendiren yönü dikkate alınarak buna uygun ölçek geliştirilmesi gereklidir (5-7).

Değerlendirme anketlerini değişik yollarla geliştirilmektedir. Bunlardan biri, öncelikle öğrencilerle odak grup görüşmeleri gibi niteliksel yöntemleri kullanarak öğrencilerin ilgi alanlarına uygun değerlendirme konuları belirlemektir. Bunların üzerinden geliştirilecek anket formlarının öğrenciler tarafından daha fazla benimseneceği ve cevaplanma oranının artacağı düşünülmektedir (8,9).

Değerlendirmelerde en sık, öğrenme oturumlarındaki kolaylaştırıcıların, öğrenme stilleri ve stres gibi konuları içeren psikometrik ölçümlere ve tıp okullarında öğrenci memnuniyeti değerlendirmelerine rastlamaktayız. (4). Omotani ve arkadaşlarının yaptığı bir çalışmada, mesleki gelecek beklentisi olan eğiticilerin daha motive olmaları nedeniyle değerlendirme skorlarının diğer eğiticilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu ve eğiticilerin performans değerlendirmeleri için öğrenci geribildirimlerinin güvenle kullanılacağı sonucuna varılmıştır (10). Benzer bir çalışmada , (ABD, San Francisco) geribildirim alan eğiticilerin herhangi bir bildirim almayanlara göre eğitim süreci sonunda ideal eğitici değerlendirme kriterleri açısından anlamlı olarak daha yüksek skora sahip oldukları saptanmıştır (11).

Klasik değerlendirme teknikleri daha çok öğrenciler veya eğiticilerden alınan geribildirimlerin değerlendirmeden sorumlu ünite tarafından toplanması, değerlendirilerek yorumlanması şeklindedir. Ancak teknolojik gelişim değerlendirme sonuçlarının eğitim ortamının ayrılmaz bir parçası olarak sürekliliği sağlanan bir döngüyle paylaşılmasını olanaklı

kılmaktadır. Sidney Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada, elektronik ortamdan toplanan geribildirimler Tıp Eğitimi Anabilim Dalı tarafından (TEAD) yorumlanarak o programdan sorumlu öğretim elemanına, oradan da kolaylaştırıcı (tutor) öğretim üyesine aktarılmaktadır. Öğrenciden gelen mesaja TEAD ve ilgili öğretim elemanının yanıtıyla geri dönebilmekte ve böylece sürecin aktif ve katılımlı olması sağlanmaktadır (12).

YÖNTEM

Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi (MÜTF) eğitim programındaki değişiklikler çerçevesinde Faz I, dikey ve yatay entegrasyon anlayışıyla 1,2,3. yıllarını ve ağırlıklı olarak temel tıp bilimlerini ve bunlara entegre klinik tıp bilimlerinin sorumluluğunda yürütülen Ders Kurullarını, özel interaktif çalışma modülleri ile temel tıp bilimlerinin laboratuvar uygulamalarını ve Klinik Uygulamaya Giriş derslerini (ilkyardım, klinik beceri laboratuvar eğitimleri, iletişim becerileri, araştırma teknikleri, tıp etiği vd.) içermektedir (13). Faz II, tıp fakültesi 4,5. yılları ve klinik stajlar ve multidisipliner bir klinik modülü, Faz III ise intern çalışma yılını kapsamaktadır.

Öğrenci geribildirimlerinin eğitim değişiklikleri için uygun bir değerlendirme aracı olarak kullanılabileceği düşüncesi ve eğitimde planlanan değişikliklere yön verebilmek amacıyla 1998-99 MÜTF mezunlarına eğitimle ilgili değerlendirme anketleri gönderildi. Çalışmadan özellikle eğitim öğrenme yaklaşımlarında aktif yöntemlerin benimsenmesi, beceride yeterlilik, derslerde kullanılan görsel işitsel malzemelerin daha etkin kullanımı, sözlü sınavların değiştirilmesi, özel konularda çalışma modüllerinin yapılması gibi konularda önemli sonuçlar elde edildi. 2001-2002 eğitim-öğretim yılı öğrenci geribildirim anketlerinin değerlendirme kategorileri belirlenmesinde bu çalışmadan büyük ölçüde yararlanıldı (14) (Şekil 1).

Bu yazıda MÜTF dördüncü sınıf klinik stajlarına ait öğrenci geribildirimlerinin değerlendirme sonuçlarının yorumlanmasına yer verildi. Anketteki değerlendirme kategorileri; klinik stajın organizasyon ve planlaması, öğrenci-öğretim üyesi arasındaki iletişim, objektif ölçme-değerlendirme, bilgi ve beceri öğreniminde yeterlilik olarak belirlendi. Kategorilere ait alt konular Likert tipi ölçeklendirme ile 1 den 5 e kadar derecelendirildi (1=kesinlikle hayır, 2= hayır, 3=fikrim yok, 4=evet, 5=kesinlikle evet). Anketlerde ayrıca öğrencilerin düşüncelerini yazabilecekleri bir bölüm yer aldı. Veriler Tıp Eğitimi Anabilim Dalı tarafından değerlendirilerek klinik staj sorumluları ve anabilim dalları başkanlıkları ile paylaşıldı. Anketlerin içtutarlılığı Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak hesaplandı.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Dördüncü sınıf klinik stajlarının tümü ele alındığında geribildirim anketleri için iç tutarlılık katsayısı, Cronbach Alfa 0,96 idi. Alt kategorilerin kendi aralarındaki iç tutarlılıkları ise değişkenlik göstermekteydi (klinik stajların organizasyon ve planlaması=0,95, Öğrenci-öğretim üyesi iletişimi=0,86, objektif ölçme-değerlendirme=0,67, stajdan öğrenilen bilgi ve becerilerin yeterliği=0,92). Sonuçların değerlendirilmesi kategorilerin iç tutarlılığı gözetilerek dikkatle yorumlandı.

Öğrenci geribildirimlerinin modül, kurs, klinik staj gibi eğitim süreci içindeki yoğun ve kısa zamanlı programlar için daha kullanışlı olduğu bilinmektedir. Çeşitli çalışmalarda, eğitim program içeriği, eğitim amaçlarının ve kurumsal eğitim materyallerinin uygunluğu, eğitim-öğrenim metodolojisinin uygunluğu, ölçme tekniklerinin uygunluğu ve program/kurs organizasyonu gibi değerlendirme kategorilerinin kullanıldığı görülmektedir (15,16). Bizim

çalışmamızda özellikle kategorilerden biri kursun genel olarak organizasyonu ve planlanmasına, diğeri ise, eğitim ortamlarında aktif katılım, tartışma ve rahat iletişim için olanak yaratma anlamında eğiticilerin performansının değerlendirilmesine ayrılmıştır. Bu kategoriler açısından olumsuz olarak değerlendirilen bazı stajların (örn.B ve C stajları) aynı zamanda yeterli bilgi ve beceri öğrenme kategorisi açısından da olumsuz değerlendirildiği görülmektedir. Buna karşılık bazı stajlar için (örn.E ve F) öğrencilerin tüm değerlendirme kategorilerinde olumlu görüş bildirdikleri ve ayrıca bu stajlara ait açık uçlu değerlendirme bölümlerinde de öğrencilerin memnuniyetlerini belirttikleri görülmektedir. Tüm değerlendirme kategorileri ile stajlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p=0,00$) (Tablo1).

Öğrencilerin özellikle objektif ölçme-değerlendirme kategorisinde olumsuz veya kararsız düzeyde görüş bildirdikleri stajların açık uçlu değerlendirme bölümleri incelendiğinde; klinik staj sonu yapılan ölçme ve değerlendirmenin yapılandırılmamış sözlü sınavlar şeklinde gerçekleştiği görülmüştür. Öğrenciler bu tür ölçme ve değerlendirmenin öğretim üyeleri arasında tutarlılık ve standardizasyon göstermediğini, bilgi yeterliliği açısından öğrenciler arasında ayırt edicilik niteliğinin düşük olduğunu, klinik beceri ve bireysel performansı değerlendirmede, staj amaç ve öğrenme hedefleri ile tam olarak örtüşmediğini belirtmişlerdir. Buna karşılık objektif ölçme-değerlendirme kategorisi açısından olumlu değerlendirilen stajlarda OSCE tipi yapılandırılmış objektif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanıldığı görülmüştür. Öğrenciler özellikle klinik bilgi ve beceri değerlendirilmesi açısından bu tür sınavların eğiticiler arasında standardizasyonu sağladığını, bilgi ve beceri yeterliliği açısından öğrencileri iyi bir şekilde ayırt ettiğini, stajın amaç ve öğrenme hedefleri ile uyumlu olduğunu belirtmişlerdir.

SONUÇ

Eğiticiler, neyi, nasıl öğretecekleri konusunda dışarıdan gelen yorumların kendi sorumlulukları olarak gördükleri eğitim ortamı için müdahale olarak yorumlarlar. Ancak yetişkin öğrenme özelliklerinin iş, problem ve yaşantı merkezli olduğunun, öğrenmede karşılıklı değişim, eleştirel yaklaşım, paylaşma, destek, ve risk alma gibi özelliklerin motivasyonu etkilediğinin bilindiği günümüzde bu düşüncelere karşı direncin aşılması zorunludur (15). Değerlendirmenin etkili ve eğitimin gelişimine hizmet edebilmesi için geribildirim ve değerlendirmelerin öğrenciler, eğiticiler, eğitim programı sorumluları ve yöneticilerle paylaşılması gereklidir (4). Bunun için değerlendirmelerin doğru adrese yönlendirilmesi, yorumlanması, istendiğinde ve gerektiğinde yorumların değerlendirmeyi yapana geri dönerek değerlendirme sürecinin biyolojik çevriminin tamamlanmasına özen gösterilmelidir.

MÜTF 2001-2002 dördüncü sınıf klinik stajlarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilen öğrenci geribildirim anketlerinin eğitimde amaçlanan değişiklik ve gelişmelere yön vermek anlamında anlamlı ipuçları içerdiği görülmektedir. Öğrenci geribildirim anketlerinin değerlendirme raporlarının anabilim dallarına ulaşmasından sonraki izlenimler olumludur. Ancak öğrenci geribildirimlerinin yanı sıra öğretim üyesi geribildirimlerinin de geliştirilmesi ve eğitim programı değerlendirme sürecini bir başka yönden beslemesi sağlanmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin geribildirim sonuçlarının eğitime yansımalarını izleyebilmelerini sağlamak amacıyla yeni projeler geliştirilmelidir.

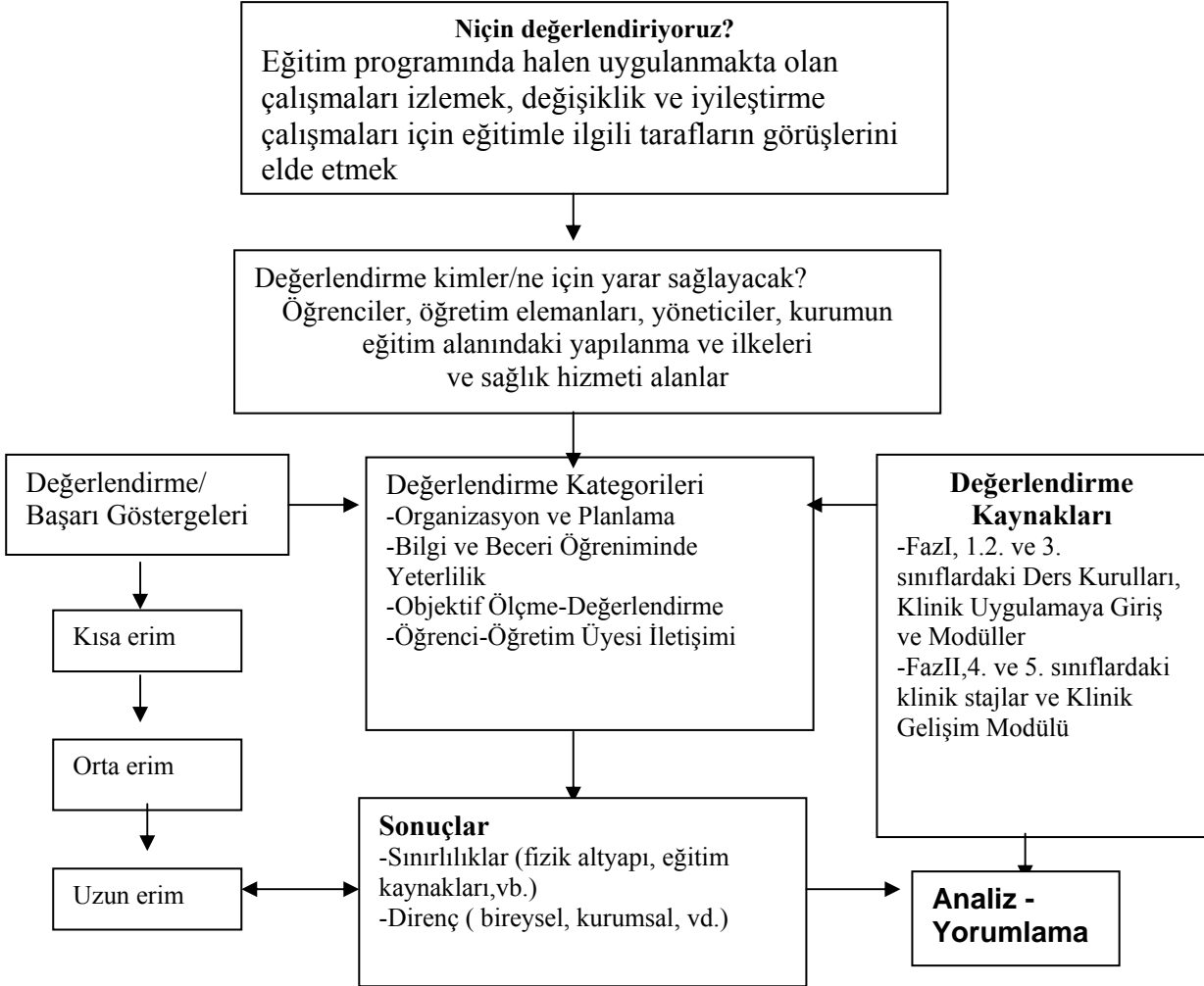
Kaynaklar

- 1) Jones R. *Changing Face of Medical Curricula*. *Lancet* 2001; 357: 699-703.
- 2) Brown MG, Hodges B, Wakefield J. *Points For Giving Effective Feedback*, *Evaluation Methods: A Resource Handbook*. Chapter 1.3. *McMaster University Program for Educational Development, Program for Faculty Development, and Educating Future Physicians of Ontario*, 1995:15-22.
- 3) Glasgow NA. *New Curriculum for New Times, A Guide Student-Centered, Problem-Based Learning*. Corwin Press, California, 1997:146-152.
- 4) Wilkes M, Bligh J. *Evaluating educational interventions*. *BMJ* 1999; 318: 1269-1272.
- 5) Özgüven İE. *Psikolojik Testler*. PDREM Yayınları, Ankara 2000:47-48, 141-143, 354-370
- 6) Palomba CA, Banta TW. *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and Improving Assessment in Higher Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1999:179-196.
- 7) Linn RL, Gronlund NE. *Measurement and Assessment in Teaching*. Prentice-Hall Inc, New Jersey 2000:333-336.
- 8) Geall V. *The Expectations and Experience of First-Year Student at City University of Hong Kong*. *Quality in Higher Education* 2000; 6(1):77-89.
- 9) De Angelis CD(Ed.). *Evaluation of the Curriculum*. *The John Hopkins University School of Medicine Curriculum for the Twenty-first Century*. The John Hopkins University Press 1999:210-236.
- 10) Omotani Les M, Manatt RP. *Student ratings belong in total teacher performance evaluation systems*. *People & Education Sep* 1993; 1(3):266-284.
- 11) Tuckman BW, Yates D. *Evaluating the Student Feedback Strategy for Changing Teacher Style* *Journal of Educational Research* November/December 1980;74(2):74-77
- 12) Hendry GD., Cumming RG., Lyon PM., Gordon J. *Student-centered Course Evaluation in a Four-year, Problem Based Medical Programme: issues in collection and management of feedback*. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 2001; 26(4):327-339.
- 13) Kalaca C, Arzik A, Kalaca S, Unalan P. *Introduction to Clinical Practice: An Important Contribution of General to Medical Education*. *Marmara Medical Journal*. October 2001;14(4): 255-258.
- 14) Kalaca S, Kan B, Cakın A, Güney I, Tozun N. *Student' Perception on Medical Education at Marmara University School of Medicine*. *Marmara Medical Journal*. July 2000;13(3): 131-136.
- 15) Panasuk RM, Lebaron J. *Student Feedback: A Tool for Improving Instruction in Graduate Education*. *Education Winter* 99; 120: 356-369.
- 16) Lennox A, Petersen S. *Development and evaluation of a community based, multiagency course for medical students: descriptive survey*, *BMJ* 1998; 316: 596-599.

Tablo.1. MÜTF 2001-2002 Yılı Dördüncü Sınıf Klinik Stajlar Hakkında Öğrenci Değerlendirmelerinin Değerlendirme Kategorileri ile Klinik Stajlara Göre Dağılımı

Değerlendirme Kategorileri/ Değerlendirme Puanları	MUTF Dördüncü Sınıf Klinik Stajlar					
	A	B	C	D	E	F
Klinik Stajın Organizasyon ve Planlaması						
1 (Kesinlikle hayır)	2(%3,2)	20(%40,8)	5(%15,2)	-	-	-
2 (Hayır)	6(%9,7)	15(%30,6)	15(%45,5)	7(%12,3)	-	-
3 (Fikrim yok)	16(%25,8)	12(%24,5)	12(%36,4)	22(%38,6)	9(%25,7)	8(%12,1)
4 (Evet)	35(%56,5)	2(%4,1)	1(%3,0)	26(%45,6)	17(%48,6)	29(%43,9)
5 (Kesinlikle evet)	3(%4,8)	-	-	2(%3,5)	9(%25,7)	29(%43,9)
Öğrenci-Öğretim Üyesi Arasındaki İletişim						
1 (Kesinlikle hayır)	2(%3,2)	15(%30,6)	3(%9,1)	-	-	-
2 (Hayır)	5(%8,1)	17(%34,7)	11(%33,3)	2(%3,5)	3(%8,6)	-
3 (Fikrim yok)	17(%27,4)	11(%22,4)	16(%48,5)	18(%31,6)	8(%22,9)	4(%6,1)
4 (Evet)	31(%50,0)	6(%12,2)	2(%6,1)	29(%50,9)	14(%40,0)	27(%40,9)
5 (Kesinlikle evet)	7(%11,3)	-	1(%3,0)	8(%14,0)	10(%28,6)	35(%53,0)
Objektif Ölçme-Değerlendirme						
1 (Kesinlikle hayır)	9(%14,5)	16(%32,7)	12(%36,4)	4(%7,0)	1(%2,9)	-
2 (Hayır)	20(%32,3)	17(%34,7)	8(%24,2)	15(%26,3)	5(%14,3)	-
3 (Fikrim yok)	24(%38,7)	10(%20,4)	12(%36,4)	35(%61,4)	14(%40,0)	4(%6,1)
4 (Evet)	8(12,9)	6(%12,2)	-	3(%5,3)	7(%20,0)	24(%36,4)
5 (Kesinlikle evet)	1(%1,6)	-	1(%3,0)	-	8(%22,9)	38(%57,6)
Bilgi ve Beceri Öğreniminde Yeterlilik						
1 (Kesinlikle hayır)	1(%1,6)	15(%30,6)	6(%18,2)	-	-	-
2 (Hayır)	8(%12,9)	21(%42,9)	13(%39,4)	1(%1,8)	6(%17,1)	1(%1,5)
3 (Fikrim yok)	36(%58,1)	12(%24,5)	12(%36,4)	29(%50,9)	10(%28,6)	10(%15,2)
4 (Evet)	16(%25,8)	1(%2,0)	2(%6,1)	24(%42,1)	13(%37,1)	31(%47,0)
5 (Kesinlikle evet)	1(%1,6)	-	-	3(%5,3)	6(%17,1)	24(%36,4)
Genel Toplam	62(%100,0)	49(%100,0)	33(%100,0)	57(100,0)	35(%100,0)	66(%100,0)

Şekil 1 - Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Değerlendirme Süreci



Tablo.1. MÜTF 2001-2002 Yılı Dördüncü Sınıf Klinik Stajlar Hakkında Öğrenci Değerlendirmelerinin Değerlendirme Kategorileri ile Klinik Stajlara Göre Dağılımı

Şekil 1 - Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Değerlendirme Süreci