

---

## Kliniğe Giriş Uygulamalarında Yeni Bir Yöntem: Akran Eğitimi

Neşe Yeniçeri\*, N. Özçakar \*, V. Mevsim\*, D. Güldal\*\*

---

### ÖZET

Akran eğitimi, öğrencilerin diğer öğrencilerin eğiticiliği aracılığı ile öğrenmeleridir. Bu yöntemin bilişsel ve zihinsel becerileri, etkileşim aracılığı ile geliştirdiği, bilgi ve kavramada artışa yol açtığı düşünülmektedir. Bu çalışmada akran eğitiminin klinik beceri eğitimlerindeki yararının araştırılması hedeflenmiştir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinden iki öğrenci, üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan iki küçük gruba klinik uygulama eğitimi vermişlerdir. Eğitim sonrasında öğrencilerden beşli Likert ölçeğine dayalı yazılı geribildirimlerin yanı sıra öğrenci, akran eğitici ve gözlemcilerden de sözlü geribildirimler alınmıştır.

Yazılı geribildirimlerde en yüksek puan ortalamaları, akran eğiticinin olmasının uygulamalara katılım açısından motive etmesi (4,27), diğer uygulamalara göre daha rahat ve huzurlu hissedilmesi (4,18), daha rahat soru sorulabilecek bir ortamın olması (4,18), arkadaşça, resmi olmayan bir ortamın varlığı (4,18) konularında; en düşük puan ortalaması ise, öğrencilerin ileride eğitici olma istekleri (3,27) konusunda saptanmıştır. Sözlü geribildirimlerde en çok göze çarpan, akran eğiticilerinin öğrencilerin motivasyonu, kendine güvenini ve yeterliliğini artırması olmuştur.

Sonuç olarak akran eğitimi yönteminin, hem alt sınıf öğrencilerinin, hem de eğitici olan üst sınıf öğrencilerinin eğitimlerine katkı sağlayacağı ve bu yöntemin daha büyük gruplarda sürdürülmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Akran eğitimi, klinik beceri eğitimi, tıp eğitimi

---

\*Öğr.Gör.Dr. Neşe Yeniçeri, Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Aile Hekimliği Anabilim Dalı, İzmir  
e-posta: nese.yeniceri@deu.edu.tr

\*\*Doç Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Aile Hekimliği Anabilim Dalı, İzmir

---

## GİRİŞ

Akran eğitimi “eşit statüde olanlar arasında etkin yardım ve destek aracılığı ile bilgi ve becerilerin gelişimi” şeklinde tanımlanmaktadır (1). Tıp eğitiminde öğrencilerin diğer öğrenciler aracılığı ile öğrenmesini sağlamaya yönelik bir eğitim stratejisidir. Akran eğitimi yöntemini kullanan uygulamacılar, bu tür bir eğitimin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, eleştirel düşünmeyi ve öğrencilerin deneyimlerini yansıtmalarını özendirildiğini, bilişsel becerilerini geliştirdiğini, kendi performanslarını değerlendirmelerine yardımcı olduğunu ve iletişim becerilerini artırdığını belirtmektedirler. Ayrıca akran eğitiminin, motivasyonu artırdığı, devam durumunu olumlu etkilediği, bilgilerin akılda tutulmasını sağladığı ve işbirliği becerilerini geliştirdiği ileri sürülmektedir (2). Bu konudaki ilk uygulamalar 1951 yılında Berlin Free Üniversitesi tarafından bildirilmiş ve “akran” terimi, "benzer yaş ve eğitim düzeyindeki öğrenciler" olarak tanımlanmıştır. Akran eğitimi, bu konuda deneyimler henüz sınırlı olmakla birlikte tıp eğitiminde giderek artan bir şekilde uygulanmaktadır (2). ABD’de, bu konuda görece daha fazla deneyimi olan tıp fakültelerinde, akran eğitiminin öğrencilerin sınav başarılarını artırdığı gösterilmiştir. İskoçya’da Dundee Üniversitesinde iki yıldan beri üst sınıf öğrencilerinin alt sınıf öğrencilerinin sınavlara hazırlanmasına yardımcı olmaları temelinde bir program yürütülmektedir (1). Akran eğitiminin, tıp eğitimi dışında da, özellikle sigara kullanımının önlenmesi ve cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunmaya yönelik eğitim gibi konularda da başarı ile kullanılabileceğini gösteren yayınlar vardır (3,4).

Genel olarak öğrencilerin "diğer öğrencilerin eğiticiliği aracılığı ile öğrenmeleri" tanımı çerçevesinde, öğrenciler tarafından yapılan seminer, olgu sunumu ve tartışma gibi etkinliklerin her biri akran eğitiminin değişik boyuttaki uygulamaları olarak görülebilir.

Ülkemizde Köy Enstitüleri’nde ve birleştirilmiş sınıflarda, üst sınıflardaki öğrencilerin alt sınıftakilerin öğrenmesine yardımcı oldukları kaydedilmiştir (5). Son yıllarda tıp eğitiminde probleme dayalı öğrenimin yaygınlaşması sonucunda ülkemizde akran eğitimi bu alanda da bir çok eğitim etkinliğinde uygulanmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada akran eğitiminin yeni bir alan olarak klinik beceri eğitimlerinde uygulanabilirliğinin ve yararlarının araştırılması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

2002-2003 öğrenim yılının başında, Dokuz Eylül Tıp Fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerinin eğitim programı kapsamında yapılan sistemik fizik muayene uygulamasında bir yıl önce aynı programı tamamlamış öğrencilerin eğitici olarak görev almaları planlanmıştır. Bunun için üçüncü sınıf öğrencilerinin yedişer kişilik 16 gruba ayrılarak her bir gruba, bir eğitici tarafından simüle hasta üzerinde sistemik fizik muayene uygulaması gösterilmesi tasarlanmış ve iki grupta eğitici görevi, bir üst sınıf öğrencileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitici olarak, bir yıl önce toplam altı kez sistemik fizik muayene yapan dönem dört öğrencilerinden gönüllü olan ve uygulama sırasında başka bir dersi olmayan iki öğrenci seçilmiştir. Uygulamadan önce, eğitici olacak dördüncü sınıf öğrencilerine yapılacak eğitimle ilgili bilgi verilerek, sistemik

fizik muayene ile ilgili eğitim materyalleri üzerinde çalışmaları istenmiştir. Akran eğitimcilerinin sorulacak sorular konusunda bilgi eksikliklerinin üstesinden gelebilmeleri için, bu öğrencilere, herşeyi bilemeyeceklerini akademik bir dürüstlikle kabul etmeleri ve bunu, yabancı oldukları bir konuda soru sorulduğunda dürüstçe ifade etmeleri önerisi yapılmıştır. Uygulama başlangıcında akran eğitimcilerinin her biri eğitimini yürütecekleri gruba tanıtılmış ve daha sonra akran eğitimcilerinin gruplarını kendi istedikleri gibi yürütmelerine izin verilmiştir. Bir saat süren eğitim sırasında, gözlemci olarak bulunan "Kliniğe Giriş - KG" eğitimcileri, gerekli bazı bilgileri vurgulayarak ve akran eğitimcilerinin söylemeyi veya göstermeyi unuttukları bazı konuları hatırlatarak katkıda bulunmuşlardır. KG eğitimcileri gözlemlerini, öğrencilerin soru sorma, izleme, merak ve sıkılma gibi parametreleri üzerinden yapmışlardır.

Uygulamaya, dokuz kız, dört erkek olmak üzere toplam 13 öğrenci katılmış, uygulama sonunda öğrencilerden, akran ve kliniğe giriş eğitimcilerinden geribildirim alınmıştır. Öğrencilerden uygulamaya ilişkin duygu ve düşüncelerini araştıran beşli Likert ölçeğine göre hazırlanmış 10 soruluk bir değerlendirme formunu doldurmaları, ayrıca duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmeleri amacı ile sözlü olarak da geribildirim vermeleri istenmiştir. Toplam 11 kişinin verdiği yazılı, geribildirimler SPSS 8.0 istatistik programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Sözlü geribildirimler de ise, aynı ifadeler birleştirilerek öğrencilerin değerlendirmeleri dokuz başlıkta, akran eğitimcilerinin değerlendirmeleri dört başlıkta toplanmış, kliniğe giriş görevlilerinin sözlü geribildirimleri de doğrudan kaydedilmiştir.

## BULGULAR

Üçüncü sınıf öğrencilerden alınan sözlü geribildirimlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Akran eğitimcilerinin olması beni motive etti.”

“Bir üst sınıfa geçince bu muayeneleri kendimin de yapabileceğini bilmek bana güven verdi.”

“Sorularımızı rahatça sorabildik.”

“Akran eğitimciler, üst sınıfta nelerle karşılaşabileceğimiz konusunda bizi bilgilendirdi.”

“Kliniğe giriş uygulamalarının önemini daha iyi anladım.”

“Akran eğitiminin çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”

“Ben de ileride eğitici olmak isterim.”

“Değişik bir uygulamaydı, öğrencilerin eğitici olabileceklerini düşünmemiştim.”

“Eğitici olabileceğimi sanmıyorum.”

Akran eğitimcilerinden alınan sözlü geribildirimlerden bazıları:

“Uygulamadan önce eğitim materyallerine tekrar baktığımda bazı muayenelerin ayrıntılarını unuttuğumu fark ettim.”

“Çalışınca bilgilerimi pekiştirmiş oldum.”

“Eğitici olmak heyecanlıydı.”

“Eğitici olmaktan zevk aldım.”

KG eğitimcilerin gözlemlerine göre ise, akran eğitimcilerinin olduğu uygulamalarda

“Öğrencilerin daha çok soru sordukları”

“Daha merakla izledikleri”

“Daha az sıkıldıkları” belirtildi.

Öğrencilerin yazılı olarak sorulan sorulara verdikleri yanıtların ortalamaları Tablo 1’de gösterilmiştir. Yazılı geribildirimlerde en yüksek puan ortalamaları, akran eğiticinin olmasının uygulamalara katılım açısından motive etmesi (4,27), diğer uygulamalara göre daha rahat ve huzurlu hissedilmesi (4,18), daha rahat soru sorulabilecek bir ortamın olması (4,18), arkadaşça, resmi olmayan bir ortamın varlığı (4,18) konularında, en düşük puan ortalaması ise, öğrencilerin ileride eğitici olma istekleri (3,27) konusunda saptanmıştır.

**Tablo - 1** Öğrenci yazılı geribildirim sonuçları (n=11)

Değerlendirme ölçüleri	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Diğer uygulamalara göre daha rahat ve huzurlu hissedilmesi	4,18	0,60	3,00	5,00
Daha rahat soru sorulabilecek bir ortamın olması	4,18	0,60	3,00	5,00
Arkadaşça, resmi olmayan bir ortamın rahatlatması	4,18	0,60	3,00	5,00
Eğitimin karşılıklı etkileşim şeklinde olması	4,09	0,70	3,00	5,00
Akran eğiticinin, öğrencilerin karşılaşılabileceği zorlukları anlayabileceğinin düşünülmesi	4,09	0,53	3,00	5,00
Akran eğiticinin varlığının uygulamalara katılım açısından motive etmesi	4,27	0,78	3,00	5,00
Akran eğiticinin varlığının yıl sonunda ulaşılması gereken noktanın kavranmasını sağlaması	3,72	0,64	3,00	5,00
Akran eğiticinin konu hakkında bilgisinin yeterli olması	3,81	0,75	2,00	5,00
Akran eğiticilerin eğitime katılmasının uygunluğu	3,90	0,53	3,00	5,00
Öğrencilerin ileride eğitici olmak konusunda istekliliği	3,27	1,00	1,00	5,00

## TARTIŞMA

Birçok çalışmada öğrencilerin, akran eğiticiler aracılığı ile eğitimi olumlu karşıladıkları ortaya konmuştur (5). Bizim çalışmamızda da, alt sınıf öğrencilerinin üst sınıf öğrencilerini eğitici olarak görmeye alışık olmamalarına karşın, akran eğiticilerin eğitime katılmasının oldukça yararlı olduğunu belirtmişlerdir (3,90/5). Öğrencilerin sözlü geribildirimleri sırasındaki “Akran eğitiminin çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”, “Değişik bir uygulamaydı, öğrencilerin eğitici olabileceklerini düşünmemiştim.” ifadeleri de bu görüşü destekler niteliktedir.

Deneyimi olmayan akran eğiticilerinin olumlu olarak değerlendirilmesinin nedenini açıklayan başlıca iki teoriden bahsedilmektedir (6). Bunlardan bilişsel yakınlık teorisine göre , acemi olanlar ve uzman olanlar farklı bilişsel yapıya sahiptirler. Akran eğitici ve öğrenciler arasında bilişsel yapı farklılığı olmayıp bu durum akran eğiticinin öğrencinin bilgilerini daha iyi değerlendirmesine ve genel kavramları açıklamak için daha uygun bir dil kullanmasına yol açmaktadır. Nitekim bizim çalışmamızdaki bazı bulgular bu teoriyi doğrular niteliktedir. Öğrenciler öğrenme sürecinde karşılaşacakları

zorlukları akran eğiticinin anlayabileceğini düşünmekte (ort 4,09 puan), ortamı diğer uygulamalara göre daha rahat ve huzurlu (ort. 4,18 puan) ve daha rahat soru sorabilecekleri bir ortam (ort. 4,18 puan) olarak değerlendirdiklerini belirtmektedirler. Sözlü geribildirimlerde belirtilen “Sorularımızı rahatça sorabildik.” ve “Kliniğe giriş uygulamalarının önemini daha iyi anladım.” ifadeleri de bu teoriyi desteklemektedir. Öğrencilerin akran eğiticileri zorlukları anlamada daha yakın görmeleri, öğrenmenin önündeki önemli engellerden biri olan, eğiticinin, öğrencinin öğrenmeyle ilgili problemlerini farketmemeleri tehlikesini de ortadan kaldırmaktadır.

Bu konudaki diğer bir teori olan rol teorisinde ise akran eğitici ve öğrenciler arasındaki rol benzerliğinin hem eğitici ve hem de öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ileri sürülmektedir (6). Bizim çalışmamızda da öğrenciler, akran eğitici ile çalışmanın motivasyonlarını artırdığını belirtmişler (ort 4,27 puan), eğitime gözlemci olarak katılan eğiticiler de aynı görüşü paylaşmışlardır. Sözlü geribildirimlerde de “Bir üst sınıfa geçince bu muayeneleri kendimin de yapabileceğini bilmek bana güven verdi” ifadesi, rol model oluşturmanın önemini göstermektedir.

Akran eğiticinin konu hakkında bilgisinin yeterli olmasına ilişkin verilen ortalama puanın 3.81 olarak saptanması da eğitici ve eğitilen arasındaki bilişsel yapı yakınlığını göstermesi açısından önemlidir. Eğitim sırasında KG eğiticileri gerekli bazı bilgileri vurgulamış, akran eğiticilerin söylemeyi veya göstermeyi unuttukları konularda da katkıda bulunmuşlardır. Böylece öğrencilere aktarılan bilgi ve becerilerin standart olması sağlanmıştır. Akran eğiticilerinin uygulama öncesi yalnızca eğitim materyallerini okumaları ile yetinilmeyip, bu eğiticilere KG eğiticileri tarafından yapılacak eğitim etkinliği konusunda daha kapsamlı bir eğitimin verilmesi ile bilgi ve becerilerinin geliştirilebileceği ileri sürülebilir. Ancak bu halde, akranlar arası bilgi yakınlığını bozacağı ve eğitici ile eğitilen ayırımını belirginleştireceği düşünülürse, akranlığın anlamı bozulabilir. Nitekim akran eğiticinin bilgi ve becerilerinin kıdemli bir eğitici durumuna getirilmesi, öğrencilerin yıl sonunda ulaşılması gereken noktayı yanlış olarak kavramasına yol açabilir. Bu çalışmada da akran eğiticinin yıl sonunda ulaşılması gereken düzeyin kavranmasına katkısı tam olarak anlaşılmamıştır (3,75/5). Ancak öğrencilerin bir kısmı, sözlü geribildirimlerinde bir üst sınıfa geçince nelerle karşılaşabilecekleri konusunda bilgi sahibi olduklarını belirterek hangi hedeflere ulaşılması gerektiği konusunda fikir sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Çalışmamızda "öğrencilerin bir kısmının ileride eğitici olmak konusunda istekli olduklarını" (3.27/5) saptanmıştır.

Akran eğitimi yönteminin yürütüldüğü programlara yönelik deneyimler sonucunda bu yöntem için geliştirilen önerilerden biri de eğiticilerin gönüllüler arasından seçilmesidir (1). Sözlü geribildirimlere ilişkin sonuçlarımız da bazı öğrencilerin eğitici olma konusunda isteksiz, bazı öğrencilerin istekli olduklarını göstermektedir. Bu programların amacı, gönüllü eğiticiler aracılığı ile hem alt hem de üst sınıflar için yarar sağlamaktır. Akran eğitimi, eğitici eksikliğini kapatma ya da ucuz iş gücü olarak değil, ek bir eğitim stratejisi olarak değerlendirilmelidir. Akran eğitiminin ödüllendirilmesine ilişkin görüşler mevcuttur (1). Bu ödüllerin, dışsal (ücretlendirme, akademik) ve içsel (memnuniyet, güven, yeni rol edinme) olabileceği belirtilmiştir.

Eğiticilik görevi öğrencilerin bilgilerini hatırlama, pekiştirme ve eksiklerini farketmeleri yanı sıra, onlara eğitici özelliklerini tanıma ve geliştirme fırsatını da vermektedir. Çalışmamızda da eğitici öğrenciler bu tür kazanımlar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca akran eğitimi uygulamasının eğiticilere eğitim süreci konusunda içgörü kazandırdığı, eğiticilerin öğrencilere karşı duydukları sorumluluğu anlamalarını sağladığı ve öğretmen-öğrenci işbirliğini geliştirdiği de ileri sürülmektedir (4). Akran eğitiminin öğrencilerin gelecekte mesleki yaşamları için gerekli olacak işbirliği becerilerini geliştirdiği gösterilmiştir (7). Doktor, 'docere = öğretmek' sözcüğünden kaynaklanmaktadır. Doktor, akademik olarak profesyonel yetenekleri olan bir eğitici olmasa da çalışma hayatı boyunca, sağlık personeline, diğer hekimlere, hastalara ve personeline eğitim vermek durumunda olduğu için, eğiticilik becerilerinin kazanılmasına tıp eğitiminin erken dönemlerinde başlanması yararlı olacaktır.

Sonuç olarak bu çalışma bize akran eğitiminin klinik becerilerin geliştirilmesinde de yararlı bir eğitim stratejisi olabileceğini düşündürmüştür. Bu nedenle önümüzdeki dönemde klinik beceri eğitiminde akran eğitimi uygulamalarının ve bu alandaki araştırmaların artırılarak deneyimlerin paylaşılmasının yararlı olacağına inanıyoruz.

#### **Kaynaklar**

- 1) Wadoodi A, Crosby JR. Twelve tips for peer-assisted learning: a classic concept revisited. *Medical Teacher* 2002; 24: 241-44
- 2) Falchikov N. *Learning Together : Peer Tutoring in Higher Education*. Florence, Routledge, USA. 2001; (1-6), (67-84).
- 3) Abernathy TJ, Bertrand LD Preventing cigarette smoking among children: results of a four year evaluation of the PAL program. *Can J Public Health* 1992; 83(3):226-9
- 4) Daniels, Harry. *Special Education Reformed : Inclusion : Beyond Rhetoric?*. In: "Peer and cross-age tutoring and mentoring schemes". Falmer Press, Limited (UK). 1999;204-223.
- 5) Açıkgöz, K.Ü. *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, araştırma, uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası. 1992
- 6) Solomon P, Crowe J. Perceptions of student peer tutors in a problem-based learning programme. *Medical Teacher* 2001;23: 181-6
- 7) Gibson D.R., Campbell R.M. The role of cooperative learning in the training of junior hospital doctors: a study of paediatric senior house officers. *Medical Teacher* 2000; 22: 297-30