

## ARAŞTIRMA

## ÖZ VE AKRAN DEĞERLENDİRMENİN TEMEL İLETİŞİM BECERİLERİ BAŞARISI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ\*

The Effects of Self and Peer-Assessment on Basic Communication Skills Achievement

Sema Özan<sup>1</sup>, İrfan Yurdabakan<sup>2</sup>

## ÖZET

**Amaç:** Tıp öğrencilerinin meslek yaşamlarında karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmelerinin, kendi eksiklerini ve öğrenme gereksinimlerini saptayabilmelerinin geliştirilmesinde alternatif değerlendirme yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bu yöntemlerden öz ve akran değerlendirmelerinin, birçok katkısı yanında öğrencilerin başarılarını da artırdığı bildirilmektedir. Araştırmanın amacı, tıp öğrencilerinde temel iletişim becerileri eğitimi programında kullanılan öz ve akran değerlendirme uygulamalarının, temel iletişim becerileri başarısı üzerine etkilerinin araştırılmasıdır.

**Gereç ve Yöntem:** Araştırmada, öntest–sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 79 Dönem I öğrencisi ile çalışılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri aynı temel iletişim becerileri eğitimine katılmışlar, her iki grupta da öntest, sontest uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinde denel işlem olarak öz ve akran değerlendirmeleri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi, bağımlı gruplarda t test kullanılmıştır.

**Bulgular:** Her iki gruptaki öğrencilerin eğitim sonrası temel iletişim becerilerindeki başarılarının anlamlı düzeyde arttığı (F: 251,57; p<0,001), öz ve akran değerlendirmelerini kullanan deney grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artıştan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır (F: 14,49; p<0,001). Öz ve akran değerlendirme puanları arasında anlamlı ilişki olduğu, anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Öz ve akran değerlendirmeleri ile eğitim sonu temel iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır.

**Sonuç:** Temel iletişim becerileri eğitiminde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarına olumlu katkısı saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Özdeğerlendirme, akran değerlendirme, temel iletişim becerileri, grup dinamikleri, tıp eğitimi.

## ABSTRACT

**Background** Alternative assessment methods are used to improve medical students' ability to cope with problems they may encounter in future professional life, and to improve their ability to identify their learning needs and deficiencies. It is known that self- and peer-assessment, besides many other positive effects, also increases student achievement. 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.

**Methods:** A pre-test and post-test model with control group was used in this research. The research was carried out with Year I students (N=79) at Dokuz Eylül University School of Medicine. The experimental and control groups participated in the same basic communication skills educational program. In both groups, pre-test and post-test were applied. The students in the experimental group used self- and peer-assessment as experimental transaction. Two-way variance analysis for repeated measurements, Paired samples t-test and Pearson product moment correlation coefficient was used for analysing of data.

**Results:** Basic Communication Skills achievement scores of both groups' students after the training were significantly higher (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 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.

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

**Keywords:** Self-assessment, peer-assessment, basic communication skills, group dynamics, medical education.

<sup>1</sup> Yard.Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi AD, İzmir.

<sup>2</sup> Yard.Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri AD, İzmir.

\* Bu çalışma DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde tamamlanmış olan Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı tezinden üretilmiştir.

## GİRİŞ VE AMAÇ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağı, yaşam boyu öğrenme zorunluluğunu, iş dünyasındaki değişimler vb streslere yanıt verme gereğini ortaya çıkarmaktadır<sup>1</sup>. Tıp alanında da birçok alanda olduğu gibi hızlı bir bilgi birikimi söz konusudur ve sağlık alanında çağdaş bir eğitim programı, sadece nitelikli hekimler yetiştirmeyi değil, bağımsız olarak öğrenen, giderek artan bilgi birikimi ve meslek yaşamında gerek duyacağı öğrenme gereksinimi ile de başa çıkabilen hekimler yetiştirmeyi amaçlamaktadır<sup>2</sup>. Dünya Tıp Eğitimi Birliği, Edinburg Bildirgesi'nde mezuniyet öncesi eğitimin geleceği sorgulayan, sorunları çözebilen ve mesleki uygulamalarına kendi bilgilerini aktarabilen hekimler yetiştirmeyi hedeflemesi, ağırlığın öğrencinin özgür bırakıldığı ve kendi kendini yönlendirdiği çalışmalara, öğretmenle öğrencinin birebir ilişkide olduğu yöntemlere kaydırılarak, yaşam boyu öğrenimin sürekliliğinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir<sup>3</sup>.

Bu gereklilikler eğitimde değerlendirme yöntemlerinin de gözden geçirilmesine yol açmıştır. Günümüzde tıp eğitiminde ve genel olarak yüksek eğitimde değerlendirmeye olan ilgi giderek artmaktadır<sup>4</sup>. Modern toplumda görülen yaşam boyu öğrenme gereksinimi, bireylerin çalışma yaşamına girişlerinden itibaren öğrenme gereksinimlerini arttıracaktır. 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<sup>5</sup>. Üniversitelerin eğitim planlarında, değerlendirme ile yaşam boyu öğrenme arasında bağ oluşturma, farklı değerlendirme rollerini, özellikle de özdeğerlendirmeyi geliştirme sorumluluğunun yer almasının gerekliliği vurgulanmaktadır<sup>6</sup>. 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<sup>4</sup>.

Alternatif değerlendirme yöntemlerinden birisi olan özdeğerlendirme uygulamaları, yüksek öğretimde artarak kullanılmaktadır<sup>7</sup>. Özdeğerlendirme sadece yeni bir yöntem değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi öğrenmelerine etkin olarak katılmadaki rollerini artırmanın da bir yoludur<sup>8</sup>. Sıklıkla, kişilerin kendi öğrenme süreçleri ve sonuçları hakkında yansıtma yapmalarını geliştirmek amacıyla biçimlendirici değerlendirme yöntemi olarak kullanılmaktadır<sup>9</sup>. Özdeğerlendirme yapmanın doktorlarda bilgi, beceri ve performans gelişimini desteklediği kadar, moral ve güdü artışı da sağladığı vurgulanmaktadır<sup>10</sup>.

Diğer bir alternatif değerlendirme yöntemi akran değerlendirmesidir. Akranların arkadaşlarının başarılarını, öğrenme sonuçlarını ya da performanslarını değerlendirmeleri olarak tanımlanan akran değerlendirme de özdeğerlendirme gibi giderek daha yaygın kullanılmaktadır<sup>7</sup>. Hemen hemen tüm profesyonel yeterlilik alanlarının değerlendirilmesinde kullanılabilen akran değerlendirme yöntemi<sup>11</sup>, meslek yaşamında bağımsız öğrenme becerilerini kullanan bireyler olmayı, öğrenilenleri bir bağlamdan diğerine transfer etme becerilerinin gelişimini desteklemektedir<sup>12</sup>. Akran değerlendirmelerine ilişkin çalışmalarda çoğunlukla, öğrencilerin bir grup projesine ya da bir tartışma grubuna katkılarının, ortaya koydukları performansların akranları tarafından puanlandığı, grup çalışmalarındaki sunumların, dönem ödevlerinin değerlendirildiği görülmektedir<sup>13,14</sup>. Sağlık alanında çalışan bireyler de gerçek klinik ortamlarda görevlerini yaparken ve işlem basamaklarını yerine getirirken akranlarını gözlemleme avantajına sahiptirler. Bu yüzden akranların birbirlerinin performanslarını gözlemleme şanslarının, öğretim üyelerinin gözlemleme şansına göre daha fazla olduğu belirtilmektedir<sup>15,16</sup>. Akran değerlendirmenin gelecekteki akademik ve klinik performans ile uyumlu oluşu da güçlü bir yönüdür<sup>17</sup>. 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<sup>18</sup>. 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<sup>19</sup>.

Öz ve akran değerlendirmeleri birlikte de kullanılabilir. Birlikte kullanımlarının; öğrencinin kendine güveninde, yaptığı işin niteliğine ilişkin farkındalığında, kendi davranışı ya/ya da performansı hakkındaki yansıtma becerisinde, öğrenme çıktısının niteliğinde, öğrenci performansında, memnuniyetinde artma, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımında daha etkin olması, öğrenme sorumluluğunu alması gibi olumlu katkılarında söz edilmektedir<sup>20</sup>. Ayrıca, bu değerlendirmelerin eğitimin erken dönemlerinde uygulanmaya başlatılması önerilmektedir. Helfer erken uygulamaya 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<sup>21</sup>.

Tıp eğitimi alanında öz ve akran değerlendirmelerinin daha çok küçük gruplarda iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde ve probleme dayalı öğrenim gibi diğer öğrenme etkinliklerinde kullanıldıkları görülmektedir<sup>4</sup>. Shumway ve Harden de akran değerlendirmelerinin tıp öğrencilerinde, özellikle tutumlar ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde kullanıldığını belirtmektedirler<sup>15</sup>. İletişim becerileri tıp fakültelerinin eğitim programları kapsamında özel önem taşımakta, günümüzde temel bir klinik beceri olarak ele alınmaktadır<sup>22,23</sup>. Ulusal Çekirdek Eğitim Programında iyi hekimlik uygulamaları için öğrencilere kazandırılması gereken tutum ve davranışlar arasında, 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<sup>4</sup>. Ayrıca, öğrencilerin ve hekimlerin iletişim becerileri konusunda eğitilmelerine ve değerlendirilmelerine ilişkin tıp alanında uluslararası kuruluşlarca alınmış kararlar ve hazırlanmış rehberler bulunmaktadır<sup>25,26</sup>.

Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde (DEÜTF) de "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, ikinci yıl ise 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<sup>27,28,29</sup>.

Bu çalışmada, birinci yıl öğrencileri ile sürdürülmekte olan Temel İletişim Becerileri Eğitimi sırasında öz ve akran değerlendirmeleri uygulanmıştır. Çalışma ile Temel İletişim Becerileri Eğitiminde öz ve akran değerlendirmelerinin kullanılmasının öğrencilerin başarısına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır.

## GEREÇ VE YÖNTEM

2006-2007 eğitim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Dönem I'e devam etmekte olan 165 öğrencinin 79'u araştırmaya katılmış, deney grubunda 40, kontrol grubunda

39 öğrenci yer almıştır. Grupların oluşturulmasında, eğitim yılının başında fakültenin öğrenci işleri tarafından gönderilen liste ve sürdürülmekte olan eğitimin yapısı temel alınmıştır. Eğitim, öğretim yılının ilk yarısı boyunca, altı eğiticinin katılımı ile yürütülmekte, her bir eğitici süreç boyunca sabit bir öğrenci grubu ile çalışmaktadır. İki ders dışında gruplar ikiye bölünmekte ve her bir yarı dönüşümlü olarak aynı eğitimi almaktadır (Tablo 1). Çalışma eğitime katılan eğiticilerden sadece üçü ile yürütülmüştür. Bu eğiticilerin, Dönem I Temel İletişim Becerileri Eğitimi'nde en az üç yıllık deneyimi olmasına önem verilmiş, diğer eğiticilerin eğitimde yer aldıkları sürenin daha az olması nedeniyle bu eğiticiler ve gruplarındaki öğrenciler çalışmaya dahil edilmemişlerdir. Bu durumda çalışma sürecinde yer alan üç eğitici de biri deney diğeri kontrol grubundan olmak üzere iki gruptan da öğrencilerle eğitimi sürdürmüşlerdir.

**Tablo 1:**Dönem I Temel İletişim Becerileri Eğitim Takvimi ve Yürütülen Eğitim Etkinliklerine, Denel İşlemlere İlişkin Bilgiler

Takvim	Grup	Ders / Amaç	Denel işlemler (TİBE dışındaki)
1. hafta	Tüm sınıf	* Tanışma * Programın ve hedeflerin tanıtımı * Eğiticilerin tanıtımı	
2. hafta	Tüm sınıf	* Eğitim öncesinde öğrencilerin temel iletişim becerileri açısından değerlendirilmesi	* Ön test
3. hafta	A (KG)	* Dinleme ve sözsüz iletişim becerileri	
4. hafta	B (DG)	* Dinleme ve sözsüz iletişim becerileri * Öz ve akran-değerlendirme konusunda bilgilendirme	* Öz / akran değerlendirme eğitimi ve formun öğrencilerle paylaşılması
5. hafta	A (KG)	* Sözlü iletişim becerilerinin çalışılması	
6. hafta	B (DG)	* Sözlü iletişim becerilerinin çalışılması	* Öz / akran değerlendirme uygulaması
7. hafta	A (KG)	* Empati becerisinin çalışılması	
8. hafta	B (DG)	* Empati becerisinin çalışılması	* Öz / akran değerlendirme uygulaması
9. hafta	A (KG)	* Açık iletişim becerisinin çalışılması	
10. hafta	B (DG)	* Açık iletişim becerisinin çalışılması	* Öz / akran değerlendirme uygulaması
11. hafta	A (KG)	* Geribildirim alma/verme becerisinin çalışılması	
12. hafta	B (DG)	* Geribildirim alma/verme becerisinin çalışılması	* Öz / akran değerlendirme uygulaması
13. hafta	Tüm sınıf	* Yazılı geribildirim alınması * Film izlenmesi	
14. hafta	Tüm sınıf	* Öğrencileri eğitimin sonunda temel iletişim becerileri açısından değerlendirmek.	* Son test

**KG:** Kontrol Grubu, **DG:** Deney Grubu, **TİBE:** Temel İletişim Becerileri Eğitimi

Araştırmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Tüm öğrenciler aynı temel iletişim becerileri eğitimine katılmış, her iki grupta da öntest-sontest (ön ölçüm-son ölçüm) uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinde denel işlem olarak öz ve akran

değerlendirmeleri kullanılmış, her iki gruba da denel işlemler öncesi ve sonrası temel iletişim becerilerindeki başarılarını belirlemek üzere ön ve son ölçümler yapılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

### Öz ve Akran Değerlendirme Formu

Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmeleri amacıyla kullanılmıştır. Formun geliştirilmesinde, eğitici görüşlerine başvurulmuş, başarılı ve etkili eğitim gruplarında yaşanan süreçler göz önüne alınmıştır<sup>22,30,31</sup>. Formun, taslak olarak geliştirilen ilk halinde, öğrencilerin grup çalışmasındaki motivasyonuna, gruptaki iletişimin gelişmesini destekleyici davranışlarına, grup çalışmasındaki beden diline, grup çalışmaları sırasında yaptıkları değerlendirmelere, grubun ilerlemesine engel olacak davranışlara ilişkin 26 madde yer almaktadır. 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. Bu geribildirimler değerlendirilmiş, öğrencilerin öneri ve talepleri doğrultusunda formda değişiklik yapılarak madde sayısı azaltılarak 10'a indirilmiştir. (Ek-2). Formun çalışmada kullanılan son halinde yedi olumlu, üç olumsuz temel başlık yer almıştır. Bu başlıklar, taslak formda yer alan maddeler arasından grup çalışması süreçlerinde özellikle önemli olan 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. Formdan elde edilecek puanın hesaplanmasında, olumlu ifadeler verilen puanlar aynen korunurken, olumsuz ifadeler verilenler ters çevrilerek kaydedilmiştir. Formdan elde edilen en yüksek puan 50, en düşük puan 10'dur.

Öz ve akran değerlendirme formları, dört farklı dersin sonunda, dersin normal işlenişinin tamamlanmasının ardından deney grubunda yer alan her öğrenciye birer zarf içerisinde verilmiştir (Tablo 1). Öğrenciler sınıftan ayrılmadan önce hem özdeğerlendirme formlarını, hem de gruptan üç arkadaşları için akran değerlendirme formlarını doldurarak yine zarf içinde eğitimcilerine teslim etmişlerdir. Öğrenciler akran değerlendirmelerini zarfın içinden çıkan formların üzerinde isimleri belirtilen arkadaşları için yapmışlardır. Formlardaki veriler önceden oluşturulmuş olan veri tabanına geçirilmiş ve sonraki hafta içerisinde ait oldukları öğrencilere ulaştırılmıştır. Formlar öğrencilere geri verilirken özdeğerlendirmelerdeki kendi isimleri korunmuş, arkadaşlarının onlar için yaptıkları akran değerlendirmeleri de değerlendirmeyi yapan öğrencinin ismi kesilerek verilmiştir. Böylece öğrencilerin kendileri için değerlendirme yapan arkadaşlarının kimliğini öğrenmemeleri sağlanmıştır. Ayrıca, akran değerlendirmelerinin planlanması öğrencilerin her bir ders sonunda daha önce değerlendirmedikleri üç farklı arkadaşlarını değerlendirecekleri şekilde yapılmıştır.

### Temel İletişim Becerileri Eğitici Değerlendirme Rehberi

Öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarını değerlendirmek için eğitimciler tarafından kullanılmıştır. Fakülte'de iletişim becerileri eğitiminde katkıları ve katılımları olan öğretim üyelerinin danışmanlıkları ile ve eğitimde ulaşılması planlanan hedefler temel alınarak hazırlanmıştır. 2002-2003 öğretim yılından bu yana Fakülte'nin birinci sınıf öğrencilerinde, temel iletişim becerileri eğitiminin tamamlanmasının ardından yapılan öğrenci değerlendirmesinde kullanılmaktadır. Rehberdeki maddeler, eğitim programında yer alan temel iletişim becerileri 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 ve 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. Rehberden elde edilebilecek puanın 100'e tamamlanması amacı ile puanlar iki ile çarpılmaktadır. En yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir (Ek-1).

### **Eğiticiler arası standardizasyon çalışması**

Bu çalışma, Temel İletişim Becerileri Eğitici Değerlendirme Rehberinin değerlendirmeciler/eğiticiler arası güvenilirliğini test etmek için yapılmıştır. Çalışma sürecinde yer alan üç öğretim elemanı katıldığı bir ön çalışmadır. Ön çalışmada her üç değerlendirmeci, eş zamanlı ve birbirlerinden bağımsız olarak, çalışma kapsamında olmayan 17 öğrenciyi değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmede kullanılan olgu ile öğrencilere uygulanan ön ve son değerlendirmelerde kullanılan olgular aynıdır. Değerlendirme sırasında öğrenciler, ön ve son değerlendirmenin (ön-son ölçüm) aslına uygun olarak, standart öyküyü canlandıran bir kişi ile 5-6 dakikalık görüşme yapmışlardır. Değerlendirmelerin tamamlanmasının ardından verilerin çözümlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmıştır. Sonuçta, eğiticiler arasındaki uyumun [I.-II. Eğitici arası,  $r:0,788$ ,  $p:0,000$ ; I.-III. Eğitici arası,  $r:0,796$ ,  $p:0,000$ ; II.-III. Eğitici arası,  $r:0,663$ ,  $p:0,004$ ] istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

### **Ön ve Son Değerlendirme**

Ön ve son değerlendirmelerde (ön-son ölçüm), eğiticiler arası standardizasyon çalışmasındaki sürece benzer bir süreç işletilmiştir. Öğrenciler değerlendirmelere tek tek ve eğitim sürecinde birlikte çalıştıkları eğitici tarafından alınmışlardır. Değerlendirme öncesinde öğrencilere birer yönerge dağıtılmıştır. Yönergede; a) değerlendirme sırasında iletişim becerilerini kullanarak, girecekleri odada bulunan ve arkadaşları rolünde olan kişi ile konuşmalarının istendiği, b) konuşmayı kendilerinin başlatmasının beklediği, c) içerideki kişinin sorununu kendileriyle paylaşabileceği fakat onlardan bu kişinin sorununa çözüm bulmalarının beklenmediği, d) iletişim becerilerini kullanarak bu kişiyle 5-6 dakika kadar konuşmalarının istendiği belirtilmektedir. Değerlendirme, öğrencinin odada bulunan ve standart bir öyküyü canlandıran kişi ile konuşması sırasında, öğrencinin dahil olduğu grubun eğitici tarafından Temel İletişim Becerileri Eğitici Değerlendirme Rehberi kullanılarak yapılmıştır.

### **Verilerin çözümlenmesi**

Verilerin çözümlenmesinde; öz ve akran değerlendirmelerin kullanılmasının öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarına etkilerinin araştırılması amacıyla *Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi* testi, öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile akranları tarafından değerlendirilmelerinden elde edilen sonuçlar arasındaki ilişkilerin ve öz ve akran değerlendirme sonuçları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişkilerin araştırılması amacı ile *Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi*, öğrencilerin öz ve akran değerlendirme puanları arasındaki farklılığın araştırılması amacıyla da *Bağımlı Gruplar İçin t İstatistiği* kullanılmıştır.

### **BULGULAR VE TARTIŞMA**

Bu başlık altında elde edilen veriler ile yapılan analizlerin sonuçları ve sonuçların ilgili alanyazın ışığında tartışılması yer almaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön ve son ölçümden elde edilen puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2:** 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 2’de görüldüğü gibi her iki grupta da son ölçümde temel iletişim becerilerindeki başarı puanlarında farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığının, öz ve akran değerlendirmenin öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarına etkilerinin araştırılması amacı ile *Tekrarlı Ölçümler İçin İki Faktörlü Varyans Analizi* yapıldığında; her iki gruptaki öğrencilerin de eğitim sonrasındaki başarı puanlarında anlamlı artış olduğu (F:251,57,  $p<0,001$ ) ve 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 (Tablo 3). Bu bulgular, temel iletişim becerileri eğitiminin öğrencilerin bu alandaki becerilerinde artış sağladığını ve yapılan deneysel işlemin, yani öz ve akran değerlendirme uygulamalarının kullanılmasının, kullanılmaması durumuna göre öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarını arttırmada olumlu etki yarattığını göstermektedir.

**Tablo 3:** 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>	<b>15880,31</b>	<b>78</b>			
Grup	18,72	1	18,72	0,091	0,764
Hata	15861,59	77	206,00		
<b>Denekler içi</b>	<b>15447,25</b>	<b>79</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>	<b>31327,56</b>	<b>157</b>			

\*  $p<0,001$

Öğrencilerimizin temel iletişim becerileri başarılarındaki bu artışın alanyazın ile uyumlu olduğu düşünülmektedir. Bugüne dek yapılmış çalışmalarda, uygun yöntem ve programların kullanılmasıyla, iletişim becerilerinin öğretilerildiği, kazandırılabilir ve geliştirilebilir gösterilmiştir<sup>22,23,32,33</sup>. Öz ve akran değerlendirmelerinin kullanılmasının öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarılarını arttırmada olumlu etki yaratmış olması da alanyazında belirtilen katkılarla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda, öz ve akran değerlendirmelerinin birlikte kullanımının öğrenme çıktısının niteliğinde, öğrenci performansında artış sağladığı, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ve öğrenme etkinlikleri üzerindeki yansıtılmalarını, aynı sınıf ya da grupta olup kullanmayan arkadaşlarına kıyasla güçlendirdiği<sup>11</sup>, kendisine ilişkin yansıtma becerisi yanında, kendisini gruptaki diğer kişilerle karşılaştırmasına yol açarak öğrenmesini aktive ettiği belirtilmiştir<sup>9</sup>. 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, özdeğerlendirmenin öğrencilerde öğrenme planlarını geliştirici etki yapması gibi olumlu etkileri de bildirilmektedir<sup>17,20</sup>. Hanrahan ve Isaacs<sup>34</sup>, özdeğerlendirmenin öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini oluşturmalarına dolayısıyla öğrenmelerine, akran değerlendirmenin de işbirliği içinde çalışma sürecinde daha yapıcı olmalarına katkı sağladığını, Klenowski<sup>35</sup> öğrencilerin

öğrenmede bağımsızlıklarını, yaptıklarıyla ilgili karar alma sorumluluklarını, inisiyatiflerini, kendi işlerinin denetimini almalarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğrencilerimiz alanyazında sözü edilen öğelere benzer olarak, grup çalışmaları sırasında hem kendilerinin hem de arkadaşlarının eğitim süreçlerine bireysel katılımlarını ve gruba katkılarına 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.

Çalışmada, öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki ilişkiler de araştırılmıştır. Öğrencilerin öz ve akran değerlendirme puanlarının ortalaması, ardışık olarak dört farklı zamanda elde edilen öz ve akran değerlendirme puanlarının ortalamasının alınması ile elde edilmiştir. Özdeğerlendirme puanlarının ortalaması ve standart sapması  $42,35 \pm 3,48$ , akran değerlendirme puanlarının ortalaması ve standart sapması  $42,19 \pm 2,48$  olarak saptanmıştır. Öz ve akran değerlendirme puanları arasında  $p=0,001$  düzeyinde ( $r:0,525$ ) anlamlı ilişki olduğu, anlamlı fark bulunmadığı saptanmıştır. Bugüne dek yapılmış çalışmalarda öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki uyuma ilişkin farklı sonuçlar verildiği, bu konuda fikir birliği bulunmadığı görülmektedir. Alanyazında akran değerlendirmelerinin riskli olabileceği, bazı öğrenciler tarafından uygun olmayan ve incitici yorumlar yapılabileceği, bunların da yorumlanmasının, kullanılmasının zor olabileceği, bu gibi nedenlerle güven ortamının ve gizlilik kurallarının oluşturulmasının önem taşıdığı vurgulanmaktadır<sup>36</sup>. Bu çalışma kapsamındaki öğrenciler bugüne dek bu tür değerlendirme yöntemi ile karşılaşmamışlardır, bu onlar için ilk uygulamadır. Çalışma, öğrencilerin her uygulamada farklı arkadaşlarını değerlendirmelerini sağlayacak, süreç boyunca hangi arkadaşları tarafından değerlendirildiklerini bilmeyecekleri şekilde planlanmıştır. Uygulamanın planlanma şeklinin, öğrencilerin arkadaşlarını değerlendirirken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığı düşünülmektedir. 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.

Çalışma kapsamında ayrıca öz ve akran değerlendirme sonuçları ile öğrencilerin temel iletişim becerilerindeki başarıları arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Öğrencilerin özdeğerlendirme sonuçları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasında ( $p:0,747$ ;  $r:-0,053$ ) ve akran değerlendirmeleri sonuçları ile temel iletişim becerilerindeki başarıları arasında ( $p:0,134$ ;  $r:0,241$ ) uyum olmadığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, öz ve akran değerlendirmelerinin tek tek ya da ayrı ayrı kullanıldığı görülmektedir. Özdeğerlendirmenin niteliğini, doğruluğunu araştırmak için yaygın olarak öğrencilerin kendileri için yaptıkları değerlendirmeler ile uzmanların onlar için yaptıkları değerlendirmelerin karşılaştırılması kullanılmaktadır<sup>37</sup>. Ulaşılan sonuçlar farklılıklar göstermekte ve özdeğerlendirme ile eğitici değerlendirmelerinin uyumuna ilişkin net ve tek bir doğru belirtilmemektedir. Falchikov ve Boud<sup>38</sup>, 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. Öz ve akran değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki uyumu araştıran çalışmalarda farklılıklar ve saptanan düşük korelasyonların olası açıklaması, Sullivan ve Maurice<sup>39</sup> tarafından, geleneksel eğitim programlarında öğrencilere özdeğerlendirme becerilerinin öğretilmemesi olarak ifade edilmiştir. Oysa öğrencilerde diğer beceriler gibi bu becerinin de geliştirilebilmesi için, değerlendirme yapmaları istenmeden önce bir giriş eğitimi ve ardından uygulama yapmak gerektiği, ancak bunun sonrasında onların rahat olabilecekleri, aksi durumlarda onlardan özdeğerlendirme becerilerinin gelişimi açısından herhangi bir farklılık beklememek gerektiği belirtilmektedir. Akran değerlendirmeleri sırasında ortaya çıktığı belirtilen yumuşaklık, arkadaşlık puanı, sertlik, hale etkisi, değerlendirme politikası gibi puanlama hataları da bildirilmektedir<sup>40,41</sup>. Burnett ve Cavaye ise, beşinci sınıf tıp öğrencileri ile



yaptıkları çalışmada akran değerlendirmelerindeki hatalardan birisi olan arkadaşlık puanlamasının çok büyük bir problem olarak alınmayabileceğini belirtmişlerdir<sup>42</sup>.

Bu çalışmada önemli bir nokta, öğrencilerin ve eğiticilerin kullandıkları değerlendirme formlarının aynı olmamasıdır. 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. Öğrencilerin kullandığı formdaki maddeler, onların eğitimleri sırasındaki grup içi davranışlarını değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Öğretim üyelerince ön ve son değerlendirmede kullanılan temel iletişim becerileri eğitici 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 yer alan maddelerin aynı olmaması öz ve akran değerlendirmelerinin eğitici değerlendirmeleri ile uyumlu bulunmamasında etkili olabilir. Öğrencilerimiz ve eğiticilerimiz 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.

## SONUÇ

Tıp Fakültesi'nde I. sınıfa devam etmekte olan öğrencilerin, Temel İletişim Becerileri Eğitiminde öz ve akran değerlendirmelerinin kullanılmasının etkisinin araştırıldığı çalışmada; tüm öğrencilerin eğitim sonrası başarılarında anlamlı artış olduğu, öz ve akran değerlendirmelerini kullanan deney grubu öğrencilerinin başarılarındaki artışın bu değerlendirme yöntemlerini kullanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artışa göre daha anlamlı olduğu saptanmıştır. Öz ve akran değerlendirmeleri arasında uyum bulunduğu, aynı uyumun eğitici değerlendirmeleri ile öz ve akran değerlendirmeleri arasında var olmadığı görülmüştür.

Çalışmanın ve alanyazından kaynaklanan verilerin ışığında;

- Mezuniyet öncesi eğitim kapsamında öz ve akran değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi,
- Bu uygulamaların sadece iletişim becerileri değil, farklı bilgi, beceri, tutum alanlarında da kullanılması,
- Uygulamalar öncesinde öğrencilere gerekli ve yeterli bilgilendirmelerin ve örnek uygulamaların yapılması,
- Değerlendirme formlarının hazırlanmasında öğrencilerin de etkin rol almalarının sağlanması,
- İlgili süreçlerde öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, nesnel değerlendirme yapabilmelerini sağlayacak önlemlerin alınması,
- Uygulamaların ardından geribildirim süreçlerinin işletilmesi
- Her şeyden önce mutlaka eğiticilerin de eğitimlerinin planlanması ve uygulanmasının önerilebileceği düşünülmüştür.

**KAYNAKLAR**

1. Harvey L ve Green D. *Quality In Higher Education Project: Employer Satisfaction Summary Report* (Birmingham, University Of Central England), 1994. İçinde: Segers, M. ve Dochy, F. *New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. Studies in Higher Education.* 2001;26(3):327-343
2. Mattheos N, Nattestad A, Falk-Nilsson E, Attström R. *The interactive examination: assessing students' self-assessment ability. Medical Education.* 2004;38:378-389.
3. *Edinburgh Declaration. World Conference on Medical Education Edinburgh, 1988, August 12.*
4. Fowell SL, Maudsley G, Maguire P, Leinster SJ, Bligh J. *Student assessment in undergraduate medical education in the United Kingdom, 1998. Medical Education.* 2000;34(Suppl 1): 1-49.
5. Dochy F, Moerkerke G. *The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. International Journal of Educational Research,* 1997;27:415-432. İçinde: Sluijsmans D. *Student involvement in assessment, The training of peer assessment skills.* 2002, 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
6. Boud D, Falchikov N. *Redesigning assessment for learning beyond Higher education. In research and Development in Higher Education* 28. Brew A. and Asmar C. (Eds.), 2005, Sydney: HERDSA, 34-41.
7. Lindblom-Ylänne S, Pihlajamäki H, Kotkas T. *Self-, peer- and teacher- assessment of student essays. Active learning in higher education,* 2006;7(1):51-62
8. Boud D. *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,* 1995;71(10).
9. Sluijsmans D, Dochy F, Moerkerke G. *Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. Learning Environment Research.* 1999;1:293-319.
10. Evans AW, McKenna C, Oliver M. *Self assessment in medical practice. Journal of the Royal Society of Medicine.* 2002;95:511-513.
11. Norcini JJ. *Peer assessment of competence. Medical Education.* 2003;37:539-543.
12. Ellis G. *Looking at Ourselves-Self-Assessment and Peer Assessment: practice examples from New Zealand. Reflective Practice.* 2001;(2)3:289-302.
13. Smith H, Cooper A, Lancaster L. *Improving the quality of undergraduate peer assessment: A case for student and staff development. Innovations in Education and Teaching International.* 2002;39 (1):71-81.
14. Strachan Ian B, Wilcox S. *Journal of Geography in Higher Education.* 1996;20(3):343-353.
15. Shumway JM, Harden RM. *AMEE guide 25: the assessment of learning outcomes for the competent and reflective physician. Medical Teacher.* 2003;25(6):569-584.
16. Somervell H. *Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self-, peer and collaborative assessment. Assessment and Evaluation in Higher Education.* 1993;18(3): 221-233.
17. Epstein RM. *Assessment in medical education. The New England Journal of Medicine.* 2007, January 25: 356;4S: 387-396.
18. Risucci DA, Tortolani AJ, Ward RJ. *Ratings of surgical residents by self, supervisors and peers. Surg Gynecol Obstet* 1989;169:519-26. İçinde: Norcini JJ. *Peer assessment of competence. Medical Education.* 2003;37:539-543.
19. Ramsey PG, Carline JD, Blank LL, Wenrich MD. *Feasibility of hospital-based use of peer ratings to evaluate the performance of practising physicians. Academic Medicine.* 1996; 71:364-70. İçinde: Norcini JJ. *Peer assessment of competence. Medical Education.* 2003; 37: 539-543.

20. Dochy F, Segers M, Sluijsmans D. *The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review. Studies in Higher Education.* 1999;24(3):331-350.
21. Helfer RE. (). *Peer evaluation: Its potential usefulness in medical education. British Journal of Medical Education.* 1972;6, 224-231. İçinde: Rudy DW, Fejfar MC, Griffith CH, Wilson JF. *Self- and peer assessment in a first-year communication and interviewing course. Evaluation & the Health Professions.* 2001;24: 436-445.
22. Kurtz S, Silverman J, Draper J. *Teaching and learning communication skills in medicine.* 1998, Radcliffe Medical Pres, UK
23. Silverman J, Kurtz S, Draper J. *Skills for communicating with patients.* 1999, UK: Radcliffe Medical Press.
24. UÇEP 2001 (Ulusal Çekirdek Eğitim Programı)  
<http://www.medinfo.hacettepe.edu.tr/tebad/docs/CEP/ULUSAL-%C3%87EP.pdf>  
Erişim tarihi: 1 Eylül 2004.
25. Association of American Medical Colleges. *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.
26. ECGMC (Education Committee of the General Medical Council). *Tomorrow's doctors. Recommendations on undergraduate medical education. February. 2003*  
[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.
27. Akvardar Y, Demiral Y, Günay T, Gencer Ö, Kıran S, Ünal B. (Yayına hazırlayanlar). Miral, S., Musal, B. (Danışman Öğretim Üyeleri) *Temel iletişim becerileri eğitimi. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.* 2005
28. Miral S. *Tıp eğitiminde iletişim becerileri: çağdaş yöntem ve teknikler. DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi. Özel Sayı: Aktif Eğitim.* 2001;63-66.
29. Özcan S, Gürsel Y, Günay T, Demiral Y, Akvardar Y, Gencer Ö, Kıran S, Arkar H, Musal B, Miral, S. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Temel iletişim becerileri programına ilişkin öğrenci geri bildirimleri ve programda yapılan değişiklikler. Tıp Eğitimi Dünyası.* 2004;17(4):35-42.
30. Abacıoğlu H, Akalın E, Atabey N, Dicle O, Miral S, Musal B, Sarioğlu S. *Probleme dayalı öğrenim.* 2002, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
31. Westberg J, Hilliard J. *Fostering learning in small groups.* 1996, USA: Springer Publishing Company.
32. Aspegren K. *Teaching and learning communication skills in medicine: a review with quality grading of articles. Medical Teacher. BEME Guide No.2.* 1999;(21):563-570.
33. Fallowfield LJ. *Things to consider when teaching doctors how to deliver good, bad and sad news. Medical Teacher.* 1996;18:27-30.
34. Hanrahan SJ, Isaacs G. *Assessing self- and peer-assessment: the students' views. Higher Education Research & Development.* 2001;20(1):54-70.
35. Klenowski V. *Student self-evaluation processes: empowering students in learner-centered contexts. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 1995, April, San Francisco, CA. İçinde: Sluijsmans D, Dochy F, Moerkerke G. Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. Learning Environment Research.* 1999;1:293-319.
36. Dannefer EF, Lindsey C, Henson, S Beth Bierer, Tana A Grady-Weliky, Sean Meldrum, Anne C Nofziger, Barclay C. ve Epstein R. M. *Peer assessment of professional competence. Medical Education.* 2005;39:713-722.
37. Regehr G, Hodges B, Tiberius R; Lofchy, J. *Self-education for professionals. Academic Medicine. October Supplement, 1996, 71(10)*

38. Falchikov N, Boud D. Student self-assessment in higher education: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 1989;59, 395–430. İçinde: Sluijsmans D, Dochy F, Moerkerke G. Creating a learning environment by using self-, peer- and co-assessment. *Learning Environment Research*. 1999;1:293–319.
39. Sullivan ME, Hitchcock MA, Dunnington GL. Peer and self assessment during problem-based tutorials. *The American Journal of Surgery*. 1999;177:266-269.
40. Brown S, Knight P. Assessing learners in higher education. In J. Stephenson (Ed.), *Teaching and higher education series*. London: Kogan Page. 1994 İçinde: Pond K. ve Ul-Haq R. Learning to assess students using peer review. *Studies in Education Evaluation*. 1997; 23(4):331-348.
41. Sluijsmans D, Moerkerke G. Student involvement in performance assessment: A research project. 1999  
[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.
42. Burnett W, Cavaye G. Peer assessment by fifth year students of surgery. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 1980;5, 273–278. İçinde: Sluijsmans D. Student involvement in assessment, The training of peer assessment skills. 2002, 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

## EK 1

## DÖNEM I TEMEL İLETİŞİM BECERİLERİ EĞİTİCİ 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					
TOPLAM					

## EK 2

## ÖZ / AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

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
Katılmaya isteklilik	Grup sürecine katılmaya istekli olduğunu hissettiriyor / hissettiriyorum.					
Aktif katılım	Grup çalışmasına aktif katılıyor / katılıyorum (ısınma, cümleler oluşturma, rol yapma, rehberleri tartışma gibi etkinlikler).					
Grup üretimini destekleme	Davranışları ile grup üretimini destekliyor / destekliyorum (fikir verme, sorular sorma, açıklamalar yapma vb.).					
Grup iletişimini destekleme	Grup iletişimini destekleyici davranıyor, öneriler getiriyor / getiriyorum (paylaşımçı, yüreklendirici, destekleyici, yol gösterici, duraklamaları canlandırıcı davranış ve öneriler).					
Dinleme	Arkadaşları dinliyor / dinliyorum.					
Göz teması	Grup üyeleriyle göz teması kuruyor / kuruyorum.					
Beden duruşu	İletişime açık bir beden duruşu sergiliyor / sergiliyorum (mimikler, el-kol hareketleri, bacaklar ile vb).					
Grubu olumsuz etkileme	Dalga geçerek, uygun olmayan yerde ve tarzda espriler yaparak süreci olumsuz etkiliyor / etkiliyorum.					
Yargılama	Grup üyelerinin ifadelerini yargılayıcı şekilde yaklaşıyor / yaklaşıyorum (sözle, davranışla, ses tonu ile - küçümseyici, önemsemez, beğenmez, takmaz vb. tavırlar).					
Diğerlerini baskılama	Davranışı (davranışım) ile diğer grup üyelerini baskılıyor / baskılıyorum (söz kesme, dinlememe, ön planda olmaya çalışma vb.).					