

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME (PSİKOMETRİ) PROGRAMI**

**TIP EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME**  
**YAKLAŞIMINDA ÖĞRENCİ ÖZDEĞERLENDİRME**  
**BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**- Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği-**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ayşen Melek Aytuğ Koşan**

**Ankara**

***Haziran 2007***

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME (PSİKOMETRİ) PROGRAMI**

**TIP EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME  
YAKLAŞIMINDA ÖĞRENCİ ÖZDEĞERLENDİRME  
BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ  
- Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği-**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Ayşen Melek Aytuğ Koşan**

**Danışman: Prof Dr. Nizamettin Koç**

**Ankara**

***Haziran 2007***

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu alışma jürimiz tarafından Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında  
YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof.Dr. Nizamettin Koç

Üye

Prof.Dr. Ezel Tavşancıl

Üye

Prof. Dr. Özden Palaoğlu

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2007

Prof.Dr.Ayşe akır İlhan  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin emeği ve desteği vardır. Çalışma boyunca değerli görüş ve deneyimlerini benimle paylaşan, bana rehberlik eden, her zaman motive edici ve pozitif olan değerli danışmanım Prof. Dr. Nizamettin KOÇ'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bilim insanı olma yolunda bana yol gösteren, çalışmam boyunca ihtiyaç duyduğum her zaman beni destekleyen, daima yüreklendiren değerli hocam Prof. Dr. Özden PALAOĞLU'a ve değerli arkadaşım Uz. Dr. Meral DEMİRÖREN'e teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim.

Bu süreçteki desteğinden ve yardımlarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU'na

Bu uzun çalışma süresi boyunca bana sabır ve sevgi ile destek olan eşim Dr. Murat KOŞAN'a teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim.

Araştırma süresince yardımlarını gördüğüm isimlerin sayamadığım herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

### **TIP EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMINDA ÖĞRENCİ ÖZDEĞERLENDİRME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ - Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği-**

Dr. Ayşen Melek AYTUĞ KOŞAN

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Nizamettin KOÇ

Haziran 2007, 121 sayfa

Bu araştırmada, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem I ve III öğrencilerinin; Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) etkinliklerindeki performanslarına ilişkin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında tutarlılık düzeylerinin ortaya konması ve çeşitli değişkenler göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında yürütülen çalışmaya 340 Dönem I, 301 Dönem III ve bu dönemlerde PDÖ yönlendiriciliği yapan 64 öğretim üyesi katılmıştır.

Araştırma için veriler beş dereceli yirmi maddeden oluşan PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, Dönem I öğrencilerinin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin puanları arasında manidar bir ilişki bulunmazken, Dönem III öğrencileri için istatistiksel olarak manidar, ancak düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin kendi performanslarını değerlendirirken eğitici değerlendirmelerinden oldukça fazla uzaklaştıkları görülmektedir. Hem Dönem I hem de Dönem III öğrencileri için yanlılık indeksi puanları negatif olarak saptanmıştır. Diğer bir deyişle, her iki dönemde

öğrencilerin öz değerlendirme puanları eğiticilerin verdikleri puanlardan daha düşüktür.

Öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyi cinsiyete göre irdelendiğinde; sadece Dönem III erkek öğrencilerde öz değerlendirme ve eğitici değerlendirmeleri arasında istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yanlılık indeksi puanları hem Dönem I hem de Dönem III erkek ve kız öğrenciler için negatif bulunmuştur.

Dönem I ve III öğrencilerinin, mezun oldukları orta öğretim programına göre sapma indeksi ve tüm gruplar için negatif hesaplanan yanlılık indeksi puanları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olmadığı saptanmıştır.

Hem Dönem I, hem de Dönem III'de alt düzey akademik başarı grubunda olan öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğiticilerin değerlendirmeleri arasında manidar bir ilişki bulunmamıştır. Her iki dönem öğrencileri arasında üst düzey akademik başarı gösteren grupta, pozitif yönde istatistiksel olarak bir manidar ilişki saptanmıştır.

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinde kendilerini eğiticilerine göre daha düşük olarak değerlendirenlerin oranı üst düzey akademik başarı grubunda daha yüksek bulunmuştur.

Dönem III'de eğitici değerlendirmesinden en fazla sapmayı alt grup göstermiştir. Dönem I öğrencilerinde akademik başarı düzeylerine göre sapma indeksinde bir farklılık saptanmamıştır.

Dönem I öğrencilerinde, alt, orta ve üst akademik başarı düzeyi gruplarının hepsinde yanlılık indeksi negatif olarak bulunmuştur. Yanlılık indeksinin pozitif olduğu tek grubun Dönem III alt akademik başarı düzeyinde bulunan grup olduğu görülmektedir. Diğer iki gruptan farklı olarak alt akademik

başarı grubundaki öğrenciler kendilerine eğitimcilerine göre daha yüksek puan vermişlerdir.

PDÖ sürecine, bu beceriye yönelik açık ve net hedeflerin, planlanmış eğitim etkinliklerinin ve sürekli uygulamaların yerleştirilmesi, öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesi için önemli bir ilk adım olabilir.

**ABSTRACT**  
**ASSESSMENT OF STUDENTS' SELF ASSESSMENT SKILL IN PROBLEM  
BASED LEARNING APPROACCH IN MEDICAL EDUCATION**  
**- Ankara University School of Medicine Sample-**

In this study, it is aimed to expose the coherence level between Ankara University, School of Medicine year I and year III students' self assessment about their performance in Problem Based learning (PBL) activities and the tutors' assessment; and to investigate it according to different kinds of variables.

The study was performed through 2005-2006 academic year in Medical School of Ankara University and consist of 340 Year I, 301 Year III students and 64 tutors who directed PBL through this period.

For the study, data were collected by Problem Based Learning Performance Assessment Inventory. This inventory consisting of 20 items scored on a 5-point scale.

According to the results of the study, while there was not any corelation between Year I students' self assessment scores and tutors' score; statistically significant but a low level positive corelation was determined for Year III students.

It was seen that Year I and III students' self assessment deviate highly from the tutors' assessment on PBL. Bias index scores were determind to be negative for both Year I and III students. This indicated that, both Year I and III students underestimate their performance.

When the coherence level between the students self assessment and tutors assessment was examined according to sex; a statistically significant correlation was determined only between Year III male students' self assessment and tutors' assessment. Bias index scores were found negative for Both Year I and III male and female students.



There is not a statistically significant difference was not determined between deviation index for Year I and III students according to the schools which they graduated and bias index scores and bias index scores which were calculated as negative for all groups.

For both Year I and III, a correlation between the students' self assessment who belonged to low grade academic success group and tutors' assessment was not determined for both Years, statistically significant correlation was determine among the students who belonged to high grade academic success group.

Among Year III students, highest ratio of students who had lower self assessment scores than the tutors' were seen to belonging to high grade academic success group. In Year III, the highest deviation score was seen in low grade academic success group. In Year III students, a statistically difference was not determined in deviation index scores relating to academic success grades.

Bias index scores were found negative in low, median and high grade academic success groups of Year I students. The only positive bias index score was found in low grade success group of Year III. Different from other two groups, low grade academic success group students' self assessment scores were higher than the tutors' scores.

In PBL process, to place clear objectives, planned educational activities and continuous application concerning self assessment, is important to evolve it.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ UYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ .....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xiv
BÖLÜM I .....	1
GİRİŞ .....	1
Problem.....	1
Araştırmanın Amacı .....	13
Önem .....	14
Varsayımlar .....	16
Sınırlılıklar .....	16
Tanımlar.....	16
BÖLÜM II .....	19
ÖZ DEĞERLENDİRME KAVRAMI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	19
Öz değerlendirme .....	19
Öz değerlendirme Kapsamında Kullanılan Diğer Kavramlar .....	21
Öz değerlendirme Becerisine İlişkin Varsayımlar .....	22
Öz değerlendirmenin Avantaj ve Dezavantajları .....	23
Öz değerlendirme Uygulama Yöntemleri .....	27
Öz değerlendirmenin Biçimlendirici Değerlendirme ve Belgeleyici	
Değerlendirme Amaçlı Kullanımı .....	28
Öz değerlendirmenin Genel Kullanım Başlıkları.....	29
Öz değerlendirmenin Bireysel Öz değerlendirme Dışındaki Formları .....	30
Öz değerlendirmenin Tutarlılığını Etkileyen Faktörler .....	30
Öz değerlendirme nasıl geliştirilebilir?.....	34
Öz değerlendirmenin Tutarlılığına İlişkin Çalışmalar.....	39
BÖLÜM III .....	54
YÖNTEM.....	54
Araştırma Modeli .....	54
Çalışma Grubu.....	54
Veriler ve Toplanması .....	57

PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği .....	57
Verileri Çözümleme Teknikleri ve Yorumlanması.....	63
BÖLÜM IV .....	68
BULGULAR VE YORUMLAR.....	68
BÖLÜM V .....	108
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	108
Sonuçlar .....	108
Öneriler .....	111
KAYNAKÇA .....	114
EKLER .....	122
EK 1 PDÖ ÖĞRENCİ ETKİNLİK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (EĞİTİCİ FORMU) .....	122
EK. 2 PDÖ ÖĞRENCİ ETKİNLİK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ .....	123
(ÖĞRENCİ FORMU) .....	123
EK. 3 ÖRNEK PROGRAM .....	124

## ÇİZELGELER LİSTESİ

<b>Çizelge 1.</b> Öz değerlendirilmede Uygun ve Uygun Olmayan Uygulama Özellikleri.....	26
<b>Çizelge 2.</b> Öz değerlendirilme Yaparken Kullanılabilecek Farklı Değerlendirilme Yöntemleri – Yaklaşımları ve Kullanılan Standartlar .....	27
<b>Çizelge 3.</b> Araştırma Grubunu Oluşturan Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin, Cinsiyete Göre Dağılımı .....	55
<b>Çizelge 4.</b> Araştırma Grubunu Oluşturan Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin, Mezun Oldukları Orta Öğretim Programına Göre Dağılımı.....	56
<b>Çizelge 5.</b> Dönem I ve III Dönem Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları .....	57
<b>Çizelge 6.</b> “PDÖ Performans Değerlendirilme Ölçeği- Eğitici Formu” Faktör Analizi Sonucu .....	60
<b>Çizelge 7.</b> “PDÖ Performans Değerlendirilme Ölçeği-Öğrenci Formu” Faktör Analizi Sonucu .....	62
<b>Çizelge 8.</b> Dönem I ve III Öğrencilerin PDÖ Performansı Öz değerlendirilme Puanları ve Eğiticilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlarının Kolmogorov–Smirnov Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	65
<b>Çizelge 9.</b> Dönem I ve III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Öz değerlendirilme Puanları ile Eğiticilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlar Arasında Hesaplanan Spearman’ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları.. ..	69
<b>Çizelge 10.</b> Dönem I ve III Öğrencilerinin PDÖ Performanslarını Eğiticilere Göre Daha Düşük, Daha Yüksek ve Eşit Değerlendirmelerine Göre Dağılımı.....	74
<b>Çizelge 11.</b> Dönem I ve III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Öz değerlendirilme ve Eğitici Değerlendirilme Puanları ve Tutarlılık Ölçütleri (Yanlılık ve Sapma İndeksleri).....	75
<b>Çizelge 12.</b> Dönem I ve III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Değerlendirilme Sapma İndeksi ( $IX_{\text{öz değerlendirilme puanı}} - X_{\text{eğitici puanı}}$ ) ve Yanlılık İndeksi	

( $X_{\text{öz değerlendirme}}$ - $X_{\text{eğitici puanı}}$ ) Üzerinden Yapılan Mann Whitney U- Testi Sonucu .....	76
<b>Çizelge 13.</b> Dönem I ve Dönem III'de ki Kız ve Erkek Öğrencileri PDÖ Performansı Öz değerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlar Arasında Hesaplanan Spearman'ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları .....	81
<b>Çizelge 14.</b> Dönem I ve III'deki Kız ve Erkek Öğrencilerin PDÖ Performansı Öz değerlendirme ve Eğitici Değerlendirme Puanları ve Tutarlılık Ölçütleri (Yanlılık ve Sapma İndeksleri) .....	82
<b>Çizelge 15.</b> Dönem I ve Dönem III Kız ve Erkek Öğrencilerinin PDÖ Performansı Değerlendirme Sapma İndeksleri ( $IX_{\text{öz değerlendirme}}$ - $X_{\text{eğitici puanı}}$ ) Üzerinden Yapılan Mann Whitney U-testi Sonucu ....	83
<b>Çizelge 16.</b> Dönem I ve Dönem III Kız ve Erkek Öğrencilerinin PDÖ Performansı Değerlendirme Yanlılık ( $X_{\text{öz değerlendirme}}$ - $X_{\text{eğitici puanı}}$ ) İndeksi Üzerinden Yapılan Mann Whitney U-testi Sonucu .....	84
<b>Çizelge 17.</b> Mezun Olunan Orta Öğretim Programına (Lise Türüne) Göre Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Öz değerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlar Arasında Hesaplanan Spearman'ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları .. .....	87
<b>Çizelge 18.</b> Mezun Olunan Olunan Orta Öğretim Programına Göre Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Öz değerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlardan Hesaplanan Spearman'ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları ve Fisher'in Z Testinden Elde edilen Sonuçlar .....	88
<b>Çizelge 19.</b> Dönem I ve III Öğrencilerinin Mezun Olunan Orta Öğretim Programına (Lise Türüne) Göre PDÖ Performansı Öz değerlendirme ve Eğitici Değerlendirme Puanları ve Tutarlılık Ölçütleri .....	89

<b>Çizelge 20.</b> Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Mezun Olunan Orta Öğretim Programına (Lise Türüne) Göre PDÖ Performansı Değerlendirme Sapma ( $\sqrt{X_{öz}^2 - X_{eğitici}^2}$ ) İndeksi Üzerinden Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu .....	91
<b>Çizelge 21.</b> Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Mezun Oldukları Orta Öğretim Programına (Lise Türüne) göre PDÖ Performansı Değerlendirme Yanlılık ( $\sqrt{X_{öz}^2 - X_{eğitici}^2}$ ) İndeksi Üzerinden Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu .....	92
<b>Çizelge 22.</b> Akademik Başarı Düzeylerine göre Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Özdeğerlendirme Puanları ile Eğitimcilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlardan Hesaplanan Spearman'ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları .....	94
<b>Çizelge 23.</b> Akademik Başarı Düzeylerine göre Dönem III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Özdeğerlendirme Puanları ile Eğitimcilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlardan Hesaplanan Spearman'ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları ve Fisher'in Z Testinden Elde Edilen Sonuçlar .....	96
<b>Çizelge 24.</b> Dönem I ve III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Kendi PDÖ Performanslarını Eğitimcilerin Göre Daha Yüksek, Daha Düşük Eşit Değerlendirme Durumuna Göre Dağılımı .....	97
<b>Çizelge 25.</b> Dönem I Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri Göre Kendi PDÖ Performanslarını Eğitimciler Göre Daha Düşük ve Daha Yüksek Değerlendirenlere İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları .....	98
<b>Çizelge 26.</b> Dönem III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Kendi PDÖ Performanslarını Eğitimciler Göre Daha Düşük, Daha Yüksek veya Eğitici Puanları ile Eşit Değerlendirenlere İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları .....	99
<b>Çizelge 27.</b> Dönem I ve III Akademik Başarı Düzeylerine göre Öğrencilerin PDÖ Performans Öz değerlendirme ve Eğitici değerlendirme Puanları ve Tutarlılık Ölçütleri .....	100
<b>Çizelge 28.</b> Dönem I ve III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyine göre PDÖ Performansı Değerlendirme Sapma ( $\sqrt{X_{öz}^2 - X_{eğitici}^2}$ ) İndeksi Üzerinden Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonucu .....	102

<b>Çizelge 29.</b> Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyine göre PDÖ Performansı Değerlendirme Yanlılık ( $X_{\text{öz değerlendirme}}$ - $X_{\text{eğitici puanı}}$ ) İndeksi Üzerinden Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonucu .....	103
<b>Çizelge 30.</b> Dönem III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyine göre PDÖ Performansı Değerlendirme Yanlılık Puanları Üzerinden Yapılan Dunn post-hoc Testi .....	103

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenme Çıktıları için Üç Halkalı Çerçeve.....10



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

#### Problem

Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir.

Ölçme, bireylerin ya da nesnelerin belirli özelliklere sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin belirlenerek sonuçların sayı ve sembollerle ifade edilmesi, değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçütle kıyaslayarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci olarak tanımlanabilir (Tekin, 1996).

Değerlendirme;

- Öğrencilerin programa başlamadan önce mevcut bilgi, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerinin belirlenmesi [tanısal (diagnostik) amaç],
- Öğretim programına geribildirim sağlamak ve iyileştirici önlemler almak için kontrol sistemi oluşturmak ve öğrenme güçlüklerini ortaya koyarak geliştirmek amacı ile sürecin takip edilmesi ve denetlenmesi [biçimlendirici (formatif) amaç],
- Eğitim programının sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini belirlemeye yönelik veri sağlanması [Belirleyici-belgeleyici (summatif) amaç]

amaçları ile yapılır (Tekin, 1996; Demirel, 2000).

Ölçme yöntemi seçilirken öncelikle, neyin ölçüleceği sorusunun sorulması gerekir. Bu soruya cevap verebilmek için de ölçmenin yapılacağı bağlam içinde eğitimin hedeflerinin neler olduğu ortaya konmalıdır. Öğrenim hedefleri, çok genelden özele doğru pek çok farklı boyutta sınıflanabilir. Jenerik/temel hedefler; öğrencileri, bilgiyi bağımsız biçimde elde edip analiz edebilen, beklenmedik durumlarda ortaya çıkan problemlere çözüm getirmek için bilgiyi organize ederek kullanan, öğrenme ortamında sorumluluk alan, işbirliği yapabilen, kendi öğrenmesini planlayan ve kendi kendilerine öğrenebilen bağımsız ve özerk öğrenenler olmaları için hazırlamak olarak tanımlanabilir.

Bireylerin bu özellikleri sergileyebilmesi için bilişsel yeterliliklere, üst bilişsel (meta biliş) yeterliliklere, sosyal yeterliliklere ve duyarlılığa sahip olmaları gerekmektedir (Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999; Segers ve Dochy, 2001).

Bilişsel yeterlilikler;

- Problem çözmeyi,
- Eleştirel düşünmeyi,
- Sorular oluşturabilmeyi,
- Bilgi edinmeye yönelik araştırmalar yapmayı,
- Kendini gözleme ve değerlendirmeyi,
- Bilgiyi etkili kullanmayı,
- Gözlem yapabilmeyi,
- Veriler arasında bağlantı kurarak bilgiyi sunabilmeyi,
- Sözel ve yazılı olarak bildiklerini ifade edebilmeyi

içerir.

Üst bilişsel (meta biliş) yeterlilikler ise bireyin kendi zihinsel faaliyetlerinin farkında olması, izleyebilmesi, öğrenmenin özdenetimi ve yönlendirilmesi gibi yetenekleri içerir (Meichenbaum, 1986 aktr: Boyce ve arkadaşları,1997). Üst biliş, bireyin öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeterliliklere sahip olmayı da beraberinde getirir.

Sosyal yeterlilikler: etkili iletişim, içsel olarak güdülenme, sorumluluk alma, işbirliği yapabilme, grup halinde çalışabilme gibi yeterlilikleri kapsamaktadır.

Duyarlılık eğilimi (Affective disposition): azim, iç motivasyon, sorumluluk, öz yeterlilik, bağımsızlık, esneklik ve zor durumlarla başa çıkabilme becerisi olarak sıralanabilir (Dochy, Segers ve Sluismans, 1999; Segers ve Dochy, 2001).

Bilgi çağının hedeflediği bu beklentilerin, geleneksel eğitim ortamlarında gerçekleşmesinin güç olması nedeniyle yeni eğitim yaklaşımları ve yeni değerlendirme yaklaşımları gündeme gelmiştir.

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, son yıllarda önemli değişim gösteren alanlardan biri olmuştur. “Test etme kültürü”nden “değerlendirme” kültürüne bir geçiş yaşanmaktadır. Eğitim ile ölçme ve değerlendirme arasındaki ilişki ürün değerlendirmeden süreç değerlendirmeye doğru kaymaktadır. Bu değişimle birlikte, değerlendirme süreci içinde öğrenci pasif, güçsüz konumdan sürecin sorumluluğunu paylaşan, aktif katılımcı, öz değerlendirme yapabilen, işbirliği yapabilen ve eğitici ile sürekli diyalog içinde olan bir konuma gelmiştir. Bu süreçte değerlendirmenin işlevi ve biçimi değişmiş ve zenginleşmiştir. Gerçek hayat ile daha uyumlu ve çok çeşitli değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Değerlendirme yapılan görevler anlamlı, otantik ve çaba gerektiricidir. Değerlendirme, öğrencilerin sadece puanlardan elde edilen profiline dayandırılmayıp resmin bütününe görebilme çabasına dönüşmektedir. (Birenbaum, Dochy, 1996)

1980’lerin ortalarından sonra yaygınlaşan yeni değerlendirme anlayışı, performans değerlendirme, otantik değerlendirme, doğrudan değerlendirme, yapılandırmacı değerlendirme, informal değerlendirme, eğitim programı temelli değerlendirme gibi yeni terimlerle değerlendirme literatürünün genişlemesini sağlamıştır.

## Geleneksel yaklaşım

Geleneksel eğitimde, eğitim faaliyeti genellikle öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir bilgi aktarımı şeklinde olmaktadır. Burada ön planda eğitim programı ve öğretmen ve onun ne öğrettiği bulunmaktadır. Öğrencinin katılımı beklenmemektedir, öğrencilerden sessizce dinlemeleri aktarılanları almaları, tekrarlamaları ve hatırlamaları beklenir.

Bu eğitim anlayışı doğrultusunda değerlendirme genellikle aktarılan bilgilerin ne kadarının hafızada kaldığının ölçülmesi yoluyla yapılmaktadır ve en yaygın ölçme araçları olarak öğretmenin öğrettiklerine ve ders materyallerine dayalı sözlü uygulamalar ile kağıt kalem (çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, doğru yanlış soruları, eşleştirme soruları) testleri, kullanılmaktadır. Bu türden araçlar daha çok alt düzey bilişsel yeterlilikleri ölçebilmektedir. Bu şekilde yapılan değerlendirmenin en önemli sınırlılığı, ölçülmesi başarı testleri ile sınırlı alt düzey bilişsel yeterlilikleri destekleyip, üst düzey bilişsel yeterliliklerin gözardı etmesidir. Eğitim, sınav için çalışmaya ya da sınavda sorulabileceklerin öğrenilmesine dönüşür. Bu durumda, eğitim ölçme tarafından yönlendirilmektedir (Birenbaum, Dochy, 1996).

Geleneksel eğitim sistemi içerisinde, uygulanan testlerden elde edilen puan öğrencinin öğrendiklerinin bir kanıtı olarak ele alınır. Oysa çoğu durumda bu testler öğrencilerin gerçek öğrenme yaşantılarının tüm boyutlarını yansıtmazlar. Psikometrik teorinin ve uygulamalarının gelişmesini sağlayan bakış açısı, başarı testi puanlarının evrensel olduğu varsayımdır. Belirli bir standart testten alınan aynı puanın, bu puanı alan tüm öğrenciler için aynı anlama geldiği varsayılır. Diğer bir bakış açısı da, hedefler ile bu hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemlerin ayrı olarak düşünülmesidir. Eğiticiler, eğitim sürecini yönlendirmekten daha çok başarı testleri geliştiren ve bunları analiz eden uzmanlara dönüşmektedir. Değerlendirmede “test kültürü” olarak adlandırılabilir olan bu yaklaşımın özellikleri şunlardır (Birenbaum, Dochy, 1996):

- Eğitim ve değerlendirme ayrı etkinlikler olarak ele alınır.
- Değerlendirme sadece eğiticinin sorumluluğundadır.

- Testin planlanması, geliştirilmesi, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi ve puanlama süreci aşamalarından hiçbirine öğrenciler dahil edilmezler.
- Değerlendirme araçları/görevleri, gerçek hayat ile bağlantılı değildir. ve daha çok kağıt/kalem türü araçlar/testler kullanılır.
- Ürün değerlendirilirken, süreç değerlendirmesi gözönüne alınmaz.
- Sonuçlar genellikle tek bir toplam puan olarak elde edilir.

## **Yeni Yaklaşım**

Daha çok davranışçı öğrenme teorilerine dayanan geleneksel yaklaşımdan farklı olarak, çağdaş eğitim yaklaşımı bilişsel öğrenme teorilerinden temel almaktadır. Çağdaş eğitim yaklaşımı, her bireyin nasıl öğrenileceğini öğrenebileceğini ve öğrencilerin tümü için tek bir iyi öğretme metodunun olmadığını belirtmektedir. Yine bu yaklaşım bilişsel becerilerin yanı sıra metabilişsel becerilerin de dikkate alınması gerektiği ve zekanın/bilginin doğrudan öğretmekle değil, metabilişsel komponentin gelişimi sonucunda gelişeceğini vurgulamaktadır. Bilginin birbiri ile ilgili küçük parçalara ayrılarak öğrencilere aktarılması ve bu yolla öğrencilerin bu parçaları kendi zihinlerinde üst üste koyarak bütünü ulaşabilecekleri görüşü geçerliliğini kaybetmiştir (Birenbaum, Dochy, 1996).

Çağdaş eğitim yaklaşımı için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturan yapılandırmacılığa göre bilgi duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanalları ile edilgen olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir olgu olmayıp, öğrenen tarafından yapılandırılır, üretilir (Açıkgöz, 2004). Yapılandırmacılık, insanların kendi anlam ve anlayışlarını, daha önceden bildiklerini yeni deneyimleriyle birleştirerek oluşturduklarını öngörür. Bu süreçte bireyler, zihinlerinde, bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturdukları anlamı kendilerine mal etmeye çalışırlar. Öğrenmeyi, kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar. Diğer bir deyişle yapılandırmacılığa göre, bireyin, öğretme–öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılması ve öğrenmesi söz konusudur. Bu türden bir öğrenme programı öğrenme edimi açısından; eğiticinin ve öğrencinin nitelik, işlev ve rollerinde önemli değişiklikleri öngörmektedir

(Brooks ve Brooks, 1993; akt: Şimşek, 2004; Kivinen ve Ristela, 2003; Oğuz, 2005).

Yeni yaklaşımda, eğiticilerin didaktik öğretmenlerden, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişilere dönüşmeleri gerekmektedir. Eğiticiler, öğrencilere yeni konuları anlayabilmeleri için halihazırda bildiklerini kullanma için fırsatlar yaratan yönlendiriciler olmalıdırlar. Eğiticilerden, öğrencinin öğrenme deneyimleri ile uyumlu, öğrenme stratejilerini geliştirebileceği ve anlamasını arttırabileceği anlamlı görevler sağlamaları, sürekli değerlendirmeyi eğitim sürecinin bir parçası haline getirmeleri, değerlendirme kriterlerini paylaşmaları, düzenli geribildirimler vermeleri beklenir. Bu süreçte öğrenciler aktif katılımcıdırlar, öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindirler, öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. Öğrenmeye eğitici ile birlikte yön verilir. Diğer öğrenciler ve eğiticileri ile etkileşim ve iletişim içindedirler. Hem süreç hem de sonuç değerlendirmesi sırasında, performanslarını değerlendirmeye yönelik standart ve kriterlerin geliştirilmesine katılırlar. (Birenbaum, Dochy, 1996).

“Değerlendirme kültürü”n de eğitim ve değerlendirme arasındaki entegrasyonunun güçlü olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

Bu yaklaşım içinde;

- Tek tek tanımlanmış davranışların kazanılması değil, birçok davranışın bir araya gelmesinden oluşan yapılandırılmış ve karmaşık üst düzey becerilerin kazandırılması,
- Yalnızca sonuca/ürüne önem veren değerlendirmeler yerine, sürecin de değerlendirilmesi,
- Bilginin hatırlanmasının değil, bilginin uygulanmasının değerlendirilmesi,
- Öğrenciye çoktan seçmeli testler, yazılı sınavlar gibi yazıya dayalı görevler yerine, otantik (authentic) olarak tanımlanan gerçek dünya ile ilişkili problemler ve görevler verilmesi,
- Öğrencinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterlerin belirli ve açık olması, yalnızca eğitimin sonunda değil, öğretim süresi boyunca da değerlendirme yapılması,

- Tek bir değerlendirme yöntemine bağlı kalınmayıp, çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılması ve aralıklarla değil, sürekli değerlendirme yapılması, hedeflenmektedir.

Bu durumda, ölçme ve değerlendirme çalışmaları için geleneksel yöntemlerin yanı sıra, başka ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması da ağırlık kazanmıştır. Tamamlayıcı değerlendirme denilen bu yaklaşımlar, *performans değerlendirme*, *tümel değerlendirme (portfolyo)*, *öz değerlendirme (self assesment)*, *akran değerlendirme (peer assesment)*, *proje değerlendirme*, *öğrenci günlükleri*, *kavram haritaları (consept maps)*, *ve diyagramları*, *görüşme (mülakat)*, *sözlü sunum*, *gösteri gibi değerlendirme yaklaşımlarını* ve tekniklerini içermektedir.

Bütün bu tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri içinde öz değerlendirme hem eğitim süreci hem de değerlendirme süreci içinde önemli bir yere sahiptir. Revize Bloom Taksonomisinin bilgi boyutunun en üst düzeyini üst bilişsel (meta bilişsel) bilgi oluşturmaktadır. Meta biliş; meta kavrama, kendi kendini izleme, denetleme ve kendi öğrenmesini yönlendirme kavramlarının altında toplandığı bir şemsiye terimdir. Meta biliş işlevlerin kontrolü için, kendi kendini denetleme ve gözlemlenme önemlidir. Öz bilgi (self-knowledge) meta bilişsel bilginin önemli bir yönünü oluşturur ve biliş ve öğrenme ile ilişkili olarak bireyin kendi güçlü ve zayıf yönlerine dair bilgisini içerir. Öz bilginin (self knowledge) doğruluğu (accuracy) öğrenme için temeldir. Bilgi düzeylerine ve yeterliliklerine ilişkin doğru algı ve yargıda bulunabilmeleri öğrenciler için önemlidir. Eğer öğrenciler neyi bildiklerini bilmezlerse, yeni bilgiler edinmek için çaba göstermede istekli olmayacaklardır. Bu nedenle, öğrencilerinin doğru olarak öz değerlendirme yapmaları temel gerekliliklerdendir (Pintrich ve Schunk,1996 aktr: Sundström, 2005).

Öz değerlendirme, öğrencilerin aktif katılımcılar olarak kendi öğrenmelerinde rol almalarını artırmanın bir yolu olarak değerlendirilebilir.

Öz değerlendirme probleme dayalı öğrenme, otantik öğrenme gibi yapılandırmacı eğitim yöntemleri için uygun bir değerlendirme aracı olmanın yanı

sıra, öğrencilerin öğrenmeleri üzerine de çeşitli şekillerde olumlu etki sağlamaktadır. Öz değerlendirme;

- Öğrencilerin kendi performansları/yaptıkları üzerinde daha çok düşünmelerini ve öğrenmelerini izlemelerini sağlayan,
- Öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf noktalarının farkına varmalarını sağlayarak, kendi performanslarının kalitesi hakkındaki farkındalıklarını artıran,
- Öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını ve bağımsız öğrenenler olmalarını sağlayan,
- Olumlu öğrenme ortamlarının oluşmasına katkı sağlayan
- Öğrencilerin eğitim ve değerlendirme sürecine katılımlarını sağlayarak, öğrenme için motivasyonlarını artıran
- Öğrencilerin değerlendirme becerilerini artıran,

bir araç olarak hizmet etmektedir.

Öz değerlendirme, performansın düzeyi hakkında karar vermeye yönelik olarak kişisel ya da kişilerarası ölçütler koyma konusunda öğrencilere fırsat verir. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar. Öz değerlendirme ile öğrencinin, sürecin bir parçası olduğunu hissetmeleri sağlanır (Docy, Segers ve Sluijsmans, 1999).

Yukarıda değinilen noktalar gözönüne alındığında öz değerlendirmenin eğitim ve değerlendirme sürecinin bir parçası haline getirilmesi ve etkili olarak kullanılmasına ilişkin çaba gösterilmesi eğitim etkililiğini arttıracak, istenen hedeflere ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Daha önce de değinildiği gibi çağdaş eğitim, öğrencinin kendi öğrenmesini değerlendirerek yönlendirebilmesi ve bu yönde bağımsız ve özerk öğrenme becerileri gibi metabilşsel becerileri kazanabilmesini de hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda yapılacak değerlendirme de öğrencilerin metabilşsel becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır (Shepard, 2000). Bu da öğrencilere tamamlayıcı bir yöntem olan öz değerlendirme yapma imkanı verildiğinde sağlanabilir. Bu bağlamda, öz değerlendirme, hem öğrenme çıktılarını değerlendirmeye yönelik bir yöntem hem de kazanılması gereken bir beceri olarak ele alınmalıdır.



## **Tıp Eğitimindeki Gelişmeler ve Öz değerlendirmenin Yeri**

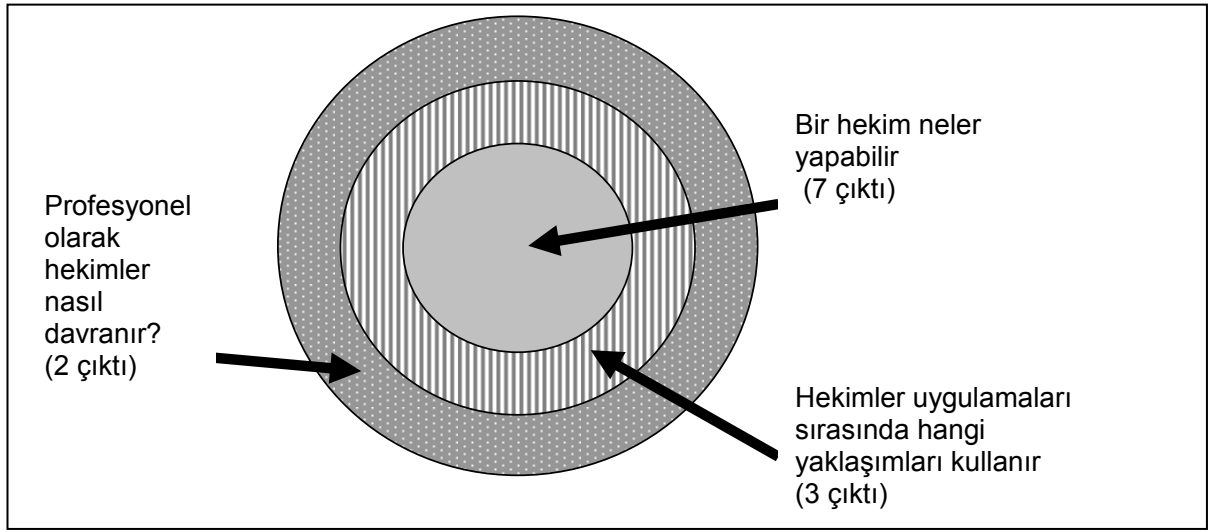
Eğitim alanında yukarıda özetlenen gelişime ve değişime paralel olarak Tıp Eğitiminde de değişim ve yeniden yapılanma gereksinimleri ortaya çıkmıştır. Bu alandaki en önemli dönüm noktası 1988 yılında toplanan Tıp Eğitimi Uzmanları'nın yayınladığı "Edinburg Bildirgesi" olmuştur. Edinburg Bildirgesi'nde tıp eğitiminin amacı; "tüm insanların sağlık düzeylerini yükseltecek hekimler yetiştirmek" olarak belirtilmiştir (World Federation for Medical Education, 1988).

Dünya Tıp Eğitimi Federasyonu "Tıp Eğitiminin Yeniden Yönlendirilmesi için Uluslararası İşbirliği Programı"nın kapsamını genişleterek eğitimsel ilkelerin kurum düzeyinde uygulanması amacıyla bazı kararlar almıştır. Öncelikli hedef, her bir eğitim kurumunu, kendi gereksinimlerini saptayarak tıp eğitimi reformu için uluslar arası standartlara uygun eğitim programı geliştirme yönünde uyarmak ve güdülemektir. İkinci hedef ise, tüm dünyadaki tıp okullarının asgari kalite gereksinimlerini garanti edilebilir duruma getirerek tıp doktorlarının uluslar arası düzeyde onanmasını ve tıp öğrencisi değişimini sağlamaktır (Özkan, 2002).

Bu kararlar, Ekim 1997'de İspanya'nın Madrid şehrinde toplanan 39'uncu Dünya Hekimler Birliği Rancho Mirage Bildirgesi'nin "Tıp eğitimi yaşam boyu öğrenme sürecidir, amacı da tıp öğrencilerini, masa başı hekimlerini ve uygulama hekimlerini insan hastalıklarının önlenmesi ve tedavisi ile günümüzde tedavisi mümkün olmayan hastalıkların hafifletilmesi için son bilimsel ilerlemeleri uygulamak için hazırlamaktır" ifadelerine yer veren görüşlerini desteklemektedir (Dicle, 2001).

Tıp eğitimini yeniden yapılandırma çalışmaları sırasında, tıp eğitiminin asgari temel gereksinimlerini tanımlayan çekirdek müfredat kavramı gündeme gelmiştir. Çekirdek müfredat Tıp eğitiminde içerik standardını, bir tıp fakültesinden mezun olup pratisyen hekimlik yapacak veya uzmanlık eğitime başlayacak hekimlerin kazanmış olmaları gerekli bilgi, beceri ve tutumları tanımlar. İngiltere'de, tıp fakültelerinin ortak çalışması ile Uluslararası Tıp Eğitimi Enstitüsü tarafından tanımlanan öğrenme çıktıları, değerlendirmeye de temel

olacak bir çerçeveye yerleştirilmiştir. Bu üç çemberli bir modeldir (Shumway ve Harden, 2003). Bu model aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.



### Şekil 1. Öğrenme Çıktıları için Üç Halkalı Çerçeve

*Bir hekim neler yapabilir?* (En içteki çember); Klinik beceriler; uygulama süreçleri (practical procedures); hastanın incelenmesi (patient investigation); hasta yönetimi; sağlığı geliştirme ve hastalıktan koruma; iletişim; bilgi yönetim becerilerini içerir.

*Hekimler uygulamaları sırasında hangi yaklaşımları kullanırlar?* (Ortadaki çember); Sosyal, temel ve klinik bilimlerin prensipleri; karar verme, klinik akıl yürütme; tutum; etik ve yasal sorumluluklar konusundaki yeterliliklerini içerir.

*Profesyonel olarak doktorlar nasıl davranır?* (En dıştaki çember); Bu çember doktorların kişisel gelişimini temsil eder; profesyonellik rolü ve kişisel gelişim (Yaşam boyu öğrenme, Kendi öğrenmesini yönlendirme, Öz farkındalık) ile ilgili yeterlilikleri içerir. Bu çemberdeki yeterliliklerin büyük kısmı metabilisel yeterliliklerle örtüşmektedir.

Yeni yapılandırılan eğitim programı kapsamında yer alan değişikliklerin önemli parçasını, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının en önemlilerinden biri olan “Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ)” oluşturmuştur. 1969 yılında McMaster Üniversitesi’nde tıp eğitiminde reform niteliğinde gelişmeler olmuş ve üç yıllık bir

hazırlıktan sonra PDÖ'e tıp ilk kez eğitiminde uygulanmaya başlanmıştır (Terzi, 2001) ve dünyada giderek yaygınlaşmıştır.

Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan PDÖ değerlendirildiğinde aşağıdakileri içerdiği görülmektedir:

1. Öğrenci merkezli: PDÖ, aktif öğrenme, öz düzenleme, yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmesini ve korunmasını sağlar.
2. Evrensel yeterlilikler: PDÖ, öğrencilerin gelecekteki uygulamalarında istenebilen evrensel tutum ve becerilerin gelişmesine izin verir.
3. Entegrasyon: çekirdek programın entegrasyonunu kolaylaştırır.
4. Motivasyon: PDÖ, öğrenciler ve yönlendiriciler için eğlencelidir ve süreç tüm öğrencilerin öğrenme sürecine yönelmelerini gerektirir.
5. Derin öğrenme: PDÖ derin öğrenmeyi sağlar.
6. Yapılandırıcı yaklaşım: Öğrenci, önceki bilgilerini kullanır ve var olan kavramsal bilgi yapıları üzerine inşa eder (Wood, 2003).

PDÖ orijinal yaklaşımında öğrenciler, kağıt üzerinde sunulan klinik bir vaka üzerinde çalışırlar. Öğrenciler, klinik vakanın birbirini takip eden her adımı veya durumu için, problemin çözümüne yardımcı olabilecek bilgiye ulaşmak için soruları yapılandırır, gerekçelendirir ve olası yanıtlar üzerinde çalışırlar. Belirlenen öğrenme ihtiyaçları veya konuları yazı tahtasında sıralanır ve oturumun sonuna kadar biriktirilir. Grup, belirlenen bu konuları tartışır ve önceliklendirir, genellikle birkaç gün olan iki oturum arasındaki sürede bu bilgilere ulaşmanın stratejisini belirler. Grupça belirlenen bu "öğrenme sözleşmesi", öğrencilerin bağımsız öğrenme periyodunda ulaştıkları bilgileri her öğrencinin sunduğu bir sonraki oturumun ilk bölümünün temelini oluşturur. Yönlendirici rehberliğindeki tartışmalarla öğrenciler, akranları ile bilgilerini karşılaştırabilir ve yeni öğrenmelerini belleklerdekiyle bütünleştirebilir. Bu arada sözel tartışma becerilerini kazanır ve uygular, internet de dahil olmak üzere bir çok bilgi kaynağının kullanımını öğrenirler ve kullanırlar.

PDÖ ile, ulaşılması beklenen içerik hedeflerinin yanı sıra problem çözme, ekip çalışması, değişikliklerle baş etme, hayat boyu öğrenme, kendi kendini

yönlendirerek öğrenme ve kendi kendini değerlendirme gibi becerilerin geliştirmesi de hedeflenmektedir.

Pew Sağlık Komisyonu (Pew Health Profession Commission) bir çoğu informal ve gizli eğitim programında bulunan yeterlilikler tanımlamıştır (Pew Health Commission, O'Neil, 1998). Profesyonel yeterliliğin geliştirilmesine, eğitim programının; formal informal ve gizli (hidden) eğitim programı bileşenlerinin herbiri katkı sağlar. Eleştirel düşünme ve yansıtma, iletişim becerileri, liderlik, grup çalışması, akran değerlendirmesi, öz değerlendirme ve hayat boyu öğrenme becerileri, formal eğitim programında yer alabilse de çoğu zaman informal eğitim programında yer alır. Kültür temelli gizli eğitim programı ise etik davranışlar, kanıta dayalı uygulamalar, sürekli gelişim ve dürüstlük, adanmışlık, dayanışma gibi davranışlar geliştirmeyi kapsar. PDÖ formal, informal ve gizli eğitim programı içeriklerinin birlikte yer alabileceği bir eğitim yöntemi olarak bu üç eğitim programının hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlar (Chaves, 2006).

Bu açıklamalarda da görüldüğü üzere, PDÖ, öğrencilerin kendi kendine öğrenme, öz düzenleme becerilerini geliştirir ve bu özellik yaşam boyu devam eden bir alışkanlığa dönüştürülebilir (Terzi, 2001).

PDÖ'de öz değerlendirmenin, geliştirilmesi gerekli bir beceri olarak altı çizilmektedir. Her ne kadar öz değerlendirme PDÖ'ün entegre bir parçasıysa da, PDÖ uygulamaları ile bu becerinin geliştirilmesine ne ölçüde katkı sağlandığını ortaya koyacak çalışmalara gereksinim vardır. Öğrencilerin kendini değerlendirme becerisine ne derece sahip oldukları, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinde değişimin olup olmadığı ve bu değişimin nedenleri irdelenmelidir. Öz değerlendirmenin değerine ve önemine yapılan vurgulamalara kıyasla bu konuda yapılan araştırmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Fitzgerald, White ve Gruppen, 2003, Dent, 2005; Rees ve Shepherd, 2005).

Tıp eğitiminde öz değerlendirmeye ilişkin literatürün büyük çoğunluğunda, tıp öğrencilerinin öz değerlendirme becerilerinin gelişen bir beceri bileşenini olmakla birlikte, diğer belirli becerilerde ulaşılan başarının gerisinde kaldığı vurgulanmaktadır ve bu alanda daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Fitzgerald, White, Gruppen, 2003, Mattheos, Nattestad ve Nilsson, 2004). Literatür incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığın zayıf-orta düzeyde olduğu görülmektedir (Falchikov ve Bound, 1989; Scalbassi ve Woelfel, 1984; Tuosignant ve ark. 2002.; Sullivan ve ark., 1999; Woolliscroft ve ark.1993). Ancak öz değerlendirme ile eğitici değerlendirmeleri arasında tutarlılığın yüksek bulunduğu çalışmalar da görülmektedir (Gordon ve ark., 1991; Regehr ve ark.,1996).

Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığı ve bu tutarlılığı etkileyen öğrenci özellikleri (akademik başarı, cinsiyet, daha önceki eğitim durumu vb.) açısından da farklı sonuçlar bulunduğu gözlenmektedir. Öz değerlendirmenin tutarlılığına ilişkin çalışmaların bu konuya henüz yeteri kadar açıklık getiremediği gözlenmektedir. Ayrıca, incelenen literatürde, öz değerlendirme çalışmalarının farklı kültürlerde ve farklı eğitim alanlarında yapıldığı, Türkiye’de yapılan çalışmaların da tıp eğitimini kapsamadığı görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, Ankara Üniversitesi Tıp Fakóltesi Dönem I ve III öğrencilerinin; Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) etkinliklerindeki performanslarına ilişkin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında tutarlılık düzeylerinin ortaya konması ve bunun çeşitli değişkenler göre incelenmesidir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmiştır;

1. Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyi nedir? Öğrencilerin buldukları eğitim dönemleri bakımından (Dönem I ve Dönem III) değerlendirmelerin tutarlılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan manidar bir farklılık var mıdır?
2. Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyleri;
  - a- Cinsiyete
  - b- Mezun olunan ortaöğretim programına (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve diğer)  
göre istatistiksel bakımdan manidar farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyleri öğrencilerin akademik başarılarına göre (yüksek, orta ve düşük akademik başarı) istatistiksel açıdan manidar bir farklılık göstermekte midir?

## Önem

Bilgi çağında, bilgiyi bağımsız biçimde elde edip, analiz edebilen, beklenmedik durumlarda problemlere çözüm getirmek için bilgiyi organize bir biçimde kullanan, öğrenme ortamında kendi üzerine düşeni üstlenen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Dochy, Segers ve Sluijsmans, 1999).

Bu doğrultuda, yaşam boyu öğrenen, kendi kendine öğrenme becerisine sahip, hızla artan bilgi miktarı ve bilgi gereksinimi ile baş edebilen öğrenciler yetiştirme, çağdaş eğitim programının temel hedeflerini içinde yer almaktadır (Taras, 2002).

Klasik tıp eğitiminin bir hekimin sahip olması gereken temel yeterlilikleri kazandırmada yetersiz kalması, tıp eğitiminde değişim ihtiyacını doğurmuştur. PDÖ, klasik eğitime alternatif olarak dünya genelinde yaygın olarak kullanılmaya

başlanan ve son 30-40 yılda tıp eğitiminde çok büyük etki yapan bir öğrenme modelidir.

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinde kuruluşundan (1945) itibaren klasik eğitim modeli uygulanmıştır. Ancak Eğitim alanındaki gelişmeler dikkate alınarak, mezuniyet öncesi eğitim, 2002-2003 Eğitim-Öğretim Yılında Dönem I'den itibaren Öğrenci merkezli; Probleme dayalı; Entegre; Topluma dayalı; Yeterliğe dayalı; Seçmelilere yer veren, sistematik (SPICES) eğitim yaklaşımı ilkeleri doğrultusunda yapılandırılmıştır ve yeni bir eğitim modeli uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim programı kapsamında yer alan öğretim etkinlikleri içinde PDÖ önemli bir bileşendir.

PDÖ ile içerik hedeflerinin yanı sıra problem çözme, ekip çalışması, değişikliklerle baş etme, ömür boyu veya kendi kendini yönlendirerek öğrenme ve öz değerlendirme gibi becerilerin geliştirmesi de hedeflenmektedir.

Bu beceriler içinde öz değerlendirme, hem geliştirilmesi gereken bir beceri olarak hem de Tıp Eğitiminde kazandırılması hedeflenen temel yeterliliklerinin değerlendirilmesinde kullanılması gereken değerlendirme yöntemlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencinin kendi yeterliliğini ve başarılarını/başarısızlıklarını doğru ve yeterli olarak değerlendirebilmesi becerisi (öz değerlendirme becerisi), geliştirmesi istenen bir beceri olarak ortaya konduğu gibi diğer beceri ve yeterliliklere paralel olarak da değerlendirilmelidir.

Bu araştırmanın sonuçlarının, tıp eğitiminde ve PDÖ uygulamalarında eğitimciler ve öğrencilere, öz değerlendirme becerileri, ve bunun gelişimi ve etkileyen değişkenler hakkında bilgi sağlayacağı beklenmekte olup araştırma bu bakımdan önemli bulunmaktadır. Ayrıca Türkiyede Tıp Eğitimi alanında yapılan ilk öz değerlendirme çalışması olması nedeniyle, içinde bulunulan kültür ve tıp eğitimine yönelik olarak, öz değerlendirme becerilerine ilişkin önemli girdiler sağlayarak alana katkıda bulunacağı ön görülmektedir.

## Varsayımlar

Bu araştırmanın iki temel varsayımı şunlardır;

1. Eğiticiler, PDÖ performans değerlendirme formunu yansız puanlamışlardır.
2. Öğrencilerin Dekanlıktan sağlanan “Yapı İşlev Bilgisi (Dönem I) ve Yapı İşlev Bozuklukları (Dönem III)” başarı notları, ilgili yönetmeliğin esasları çerçevesinde belirlenmiştir.

## Sınırlılıklar

- Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem I ve III öğrencileri ile sınırlıdır. Dönem I öğrencilerinin PDÖ uygulamalarının başlangıcında olmaları, Dönem III öğrencileri ise, PDÖ uygulamalarının yapıldığı son Dönemde olmaları nedeniyle araştırmaya dahil edilmişlerdir.

- Araştırma, öğrencilerin PDÖ'nün uygulamalarındaki performanslarının değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

## Tanımlar

Bu çalışmada geçen temel kavramlar aşağıda açıklanmış olup, diğer bazı kavramlar da yeri geldikçe araştırma raporunun ilgili kısmında tanımlanmıştır.

**Öz değerlendirme:** Öz değerlendirme öğrenenlerin kendi öğrenmeleri, özellikle de kendi başarıları ve öğrenme çıktıları hakkında yapılan değerlendirmelere/yargılara katılmalarını, kendi kendilerini değerlendirmelerini ifade eder.



**Dönem, Modül, Alt Modül:** Her ders yılı “Dönem” olarak adlandırılmaktadır. Dönem I’de eğitim programı üç Modül, Dönem III’de ise dört modül olarak yapılandırılmıştır. Dönem I’de altı alt modülden oluşan birinci modül dışında, her modül, herbiri iki hafta süren dört alt modülden oluşmaktadır. Her alt modül, kuramsal dersler (sunumlar, paneller, probleme dayalı öğrenme oturumları, seminerler), uygulamalar (klinik, laboratuvar ve alan çalışmaları) ve benzeri eğitim etkinliklerinin bütünleştirilmesiyle oluşmaktadır.

**Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ):** Öğrencilerin, küçük gruplar halinde, bir olgu üzerinde çalışarak problemi çözerken hangi bilgileri edinmeleri gerektiğine karar vermeleri ve bunlara ulaşmalarını temel alan bir öğrenme yöntemidir.

**PDÖ Oturumları:** İki hafta süreli bir alt modül programında, her biri ikişer saat süren üç PDÖ oturumu yer almaktadır ve bu süre boyunca bir senaryo tartışılmaktadır. Her PDÖ grubu, on öğrenci ve bir yönlendirici öğretim üyesinden oluşmaktadır. PDÖ gruplarına öğrenci seçimi rastgele yapılmakta ve her modül (dört alt modül- sekiz hafta) sonunda PDÖ grupları yeniden düzenlenmektedir. PDÖ yönlendiricileri bir modül boyunca görevlendirilmektedir.

*PDÖ Oturum Süreci (İki hafta süren 1 alt modül süresince)*

*1. Başlangıç:*

- Tanışma
- Ortamı oluşturma
- Yazıcının belirlenmesi
- PDÖ süreci için kullanılacak dörtlü tablo başlıklarının (sorunlar, hipotezler, gerekli ek bilgiler, öğrenim hedefler) büyük yazı tahtasına yazılması
- Karşılıklı beklentiler, ve grup kurallarının kağıt tahtasına yazılması
- Yönlendirici ve öğrencinin rollerinin belirlenmesi.

*2. Birinci Oturum (iki saat); Senaryoya Başlama*

- Senaryonun kapak sayfasının dağıtılması ve tartışılması
- Senaryonun ilk sayfasının dağıtılması

İlk sayfada yer alan senaryo bölümünün ve sorularının sırayla okunarak tartışılması ve tabloya; sorunlar, hipotezler, gerekli ek bilgiler, öğrenim hedefleri başlıkları altında işlenmesi

- Senaryonun izleyen sayfalarının da aynı yöntemle tartışılması ve tabloya işlenmesi
- Senaryonun özeti ve ulaşılan nokta
- Geribildirim verme - alma

### *3. Kendi Kendine Çalışma (12 saat)*

Öğrencilerin oturumlarda ortaya koydukları öğrenim hedeflerine yönelik olarak bireysel çalışma yapmaları.

### *4. İkinci ve Üçüncü Oturumlar (ikişer saat)*

- Önceki oturumun özetlenmesi
- Önceki oturumda belirlenmiş öğrenim hedeflerinin öğrenciler tarafından aktararak tartışılması (yararlanılan kaynaklar ile birlikte)
- Öğrenilen bilgiler doğrultusunda bir önceki oturumda tanımlanan hipotezlerin gözden geçirilmesi
- Senaryo sayfalarının önceki oturum için tanımlandığı şekilde dağıtılması, okutulması, tartışılması ve tabloya işlenmesi
- Senaryonun özetlenmesi ve ulaşılan nokta
- Geribildirim verme - alma

## BÖLÜM II

### ÖZ DEĞERLENDİRME KAVRAMI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### Öz değerlendirme

“Öz değerlendirme, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri, özellikle de kendi başarıları ve öğrenme çıktıları hakkında yapılan değerlendirmelere katılımını ifade eder” (Docy, Segers ve Sluijsmans, 1999).

Boud ve Falchikov (1989), öz değerlendirmeyi, yapılacak çalışmaya ilişkin standartların ve kriterlerin belirlenmesi ve yapılan çalışmanın bu kriterleri ne kadar karşıladığı hakkında yargıda bulunulması olmak üzere iki bileşenli bir süreç olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlamada, öğrencilerin kriterleri anlamaları ve eğer mümkünse bu kriterlerin oluşturulma sürecine dahil edilmeleri gerekliliği vurgulanmaktadır.

Dent ve Harden'e (2005) göre öz değerlendirme süreçleri şunları içerir:

- Öğrencilerin kendi performanslarını gözden geçirmeleri
- Yürütülen süreçlere ilişkin öğrenci açıklamaları
- Öğrencilerin belirlenmiş kriterlere göre kendi performanslarını değerlendirmeleri
- Öğrencilerin kendi gelişimlerine yönelik açıklamaları
- Öğrencilerin kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleri.

Öz değerlendirmenin eğitimin doğrudan bir parçası olmadığı durumlarda da öğrenmede önemli rol oynadığını, çünkü öğrencilerin her durumda kendilerini değerlendirdikleri belirtilmektedir. Buna örnek olarak, tıp öğrencilerinin anatomi kitabını kapatıp doğru anlayıp anlamadıklarını test etmek için gördüklerini çizmeleri veya matematik kitaplarında öğrenmelerini kontrol etmeleri için öğrencilere sorular sağlanması gösterilebilir. Ancak bu türden öz değerlendirme öğrenmenin sıradan, geçici bir parçasıdır ve formal değerlendirme

sürecinin dışında yer alır. Öz değerlendirme becerisinin gelişmesi için bilinçli ve sistematik olarak ele alınması gerekmektedir (Boud, 1995).

Phil Race (2001) çalışmasında öğrenmeyi destekleyen faktörleri şöyle sıralamıştır:

- Öğrenme isteği (içsel motivasyon):
- Öğrenme ihtiyacı (dışsal motivasyon)
- Yaparak öğrenme (uygulama, deneme yanılma)
- Geribildirim yolu ile öğrenme (yapıcı eleştiriler)
- Öğrenilen şeyin anlamlandırılması

Öğrencinin öz değerlendirme yapması bu faktörlerle ilişkili görülmektedir. Öz değerlendirme, öğrencinin başarılarını değerlendirme kriterleri ile karşılaştırma fırsatı bulmasını, daha üst düzeyde başarıya ulaşma isteği ve bunun nasıl yapılacağına ilişkin ipuçları sağlayarak hem motivasyonlarını, hem de öğrenmelerinin derinliğini arttıracaktır. Öğrencilerin değerlendirme kriterlerini yaptıkları işler için kullanmaları ve değerlendirmede bulunmaları öğrenme gereksinimlerini kendi başlarına algılamalarına yardımcı olur. Öğrenciler öğrenme süreci ve değerlendirme süreci ile öğrenme çıktıları arasında bağlantı kurarak daha etkin biçimde öğrenebilirler.

Öz değerlendirmede yukarıda belirtilen iki aşamanın olması gerektiği vurgulanmaktadır. Sadece ikinci aşamanın olması, öz değerlendirmenin sınırlı bir şekli oluşturur. Öğrencilerin kriterlerin/standartların ne kadarını karşıladıklarına bakmaları da öz değerlendirme becerisinin gelişmesini sağlayabilir. Ancak sadece bu bileşene önem verilmesi öğrencilerin kriter oluşturma ve bu kriterleri dikkate almalarını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencilerin öz değerlendirme ile kendi çalışmalarını puanlamalarından daha fazlasını yapmaları beklenebilir. Bu nedenle de, verilen bir durum için neyin iyi bir iş olduğunu tanımlama sürecine katılmaları gerekir .

Konunun teknik bilgi ve kavramsal olarak başlangıçta öğrenciye karmaşık gelebilecek yönlerinin olması nedeniyle, öğrencilerin kriter belirleyebilmeleri özellikle başlangıç düzeyinde pratik olmayabilir. Bu nedenle, sıklıkla

öğrencilerden başkaları tarafından geliştirilmiş kriterlerin uygulanabilirliğini değerlendirmeleri istenir. Ancak bu şekilde öz değerlendirme yapmak öğrencilerin kriterler ve standartlara uyumunu zayıflatabilir ve aynı zamanda da öz değerlendirmenin kısıtlı bir şeklini kullanmak anlamına gelebilir. Ancak bazı durumlarda öz değerlendirme çalışmasına bu şekilde başlanması gerekebilir. Bu durumlar şöyle sıralanabilir:

- Öz değerlendirme çalışmalarının ilk aşamaları ise,
- Öğrenciler için yeni bir alansa, neyin iyi çalışma olduğuna dair görüşleri yoksa yok ise (model ve örneklerin oluşturulması gerekebilir),
- Öğrencilere, kendi çalışmalarını farklı bir gözle inceleyebilmelerine yönelik farklı bir bakış açısı kazandırmak amaçlanıyor ise,
- Çalışma genel olarak değil de, alt başlıklar halinde değerlendirilecek ise (örn. spesifik kontrol listeleri ya da detaylandırılmış puanlama listesi)
- Ölçeğin tümü ve ölçek üzerindeki puanlamalar herkes için açık ve net ise

### **Öz değerlendirme Kapsamında Kullanılan Diğer Kavramlar**

Öz değerlendirme kavramı, literatürde kullanılan genel kavram olmakla birlikte, temelde sistematik bir farklılık göstermedikleri için öz değerlendirmenin eş anlamlısı olarak kullanılan başka kelimeler de benimsenmiştir (Boud, 1991).

*Otodeğerlendirme (Self-evaluation-Auto-evaluation);* Öz değerlendirmenin puanlama bileşenini içermeyen şekli olarak tanımlanmakla birlikte, temel süreçler açısından farklılık göstermediği için, öz değerlendirmenin (self-assessment) eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır.

*Öz ölçme (Self-measurement - Self-testing);* öğrenme çıktısı olarak tanımlanmış bir performansı ölçmek için nesnel, dışsal standartların kullanılmasıdır (test maddeleri gibi). Öz ölçme, performansın ölçülmesini içerirken öz değerlendirmenin bileşenlerinden biri olan performansın yorumlanması aşamasını içermez.

Kendini Yansıtma (*Self-reflection*); performansın değerlendirilmesinden çok yürütülmesine ilişkin duygu ve motivasyona odaklanan bir süreçtir. Yansıtma (*Reflection*), bir uygulama deneyimini tanımlayabilmek, analiz etmek, değerlendirmek ve uygulama ile ilişkili öğrenmeleri konusunda fikrini söylemek amacı ile uygulamayı gözden geçirme sürecidir. Bütün öz değerlendirme uygulamaları yansıtma aşamasını içermekle birlikte yansıtma süreçlerinin hepsi öz değerlendirme süreçlerinin tümünü içermeyebilir (Bose, Oliveras, ve Edson, 2001).

Shrauger ve Osberg (1981) Öz tahmin (*self-appraisal*) ve öz raporlamayı (*self report*). Mabe and West (1982) öz değer biçme ve öz raporlamayı (*self-evaluation, self-report*), Ackerman, Beier ve Bowen (2002). Öz yargıyı (*self-estimates*), öz kavramayı (*self-concepts*) öz puanlamayı (*self-rating*) öz değerlendirmenin eş anlamlısı olarak kullanmışlardır.

### **Öz değerlendirme Becerisine İlişkin Varsayımlar**

- *Öz değerlendirme hayat boyu öğrenme becerisi için gereklidir*; Öğrenme, ancak öğrenenlerin neyi bildikleri, neyi bilmeleri gerektiği ve bu ikisi arasındaki köprüyü sağlayabilmek için neye ihtiyaçları olduğunu belirledikleri durumlarda etkili olarak sürdürülebilir. Eğitim ortamlarının koruyucu kalkanı altında öğrenciler kendi öğrenmelerini planlamadan, organize etmeden öğrenme gerçekleşebilirse de profesyonel hayatta bu pek mümkün değildir. Öz değerlendirme, formal eğitimlerini tamamlayanlar için, eğitimlerine devam edenler için, hayat boyu öğrenenler olarak kariyerler oluşturmak için anahtar beceridir.

Bu beceriyi geliştirmiş olan mezunlar daha büyük olasılıkla;

- öğrenmeyi sürdürmeye istekli,
- bunun nasıl yapılacağını bilen,
- sabit bir referans olmadan da kendi performanslarını izleyebilen,
- tüm etkinliklerinin ve yargılarının sorumluluğunu alabilen

bireyler olacaklardır.

- *Öz değerlendirme üniversite eğitimi sırasında geliştirilmelidir*; Her ne kadar bu becerinin eğitimin erken aşamalarında geliştirilmesi beklenirse de öğrenciler

yüksek öğretimle bu becerileri tamamen gelişmiş olarak başlamamaktadırlar. Yüksek eğitim sırasında öz değerlendirme sadece genel bir beceri olarak değil, aynı zamanda eğitimin yapıldığı alana özel becerilerle ilişkili olarak geliştirilmelidir.

- *Öz değerlendirme etkili öğrenme için gereklidir*; Öz değerlendirme, öğrencinin otonomite kazanabilmesi, bağımsız öğrenen olabilmesi ve öz düzenleme (self regulation) becerisi geliştirebilmesi için önemli bir bileşendir. Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenciler ne yaptıklarını izlemeli ve öğrenme stratejilerini uygun olarak değiştirmelidirler. Bu türden bir öz değerlendirme bilişsel öğrenme teorisinin dayanağını oluşturan meta bilişin bir parçasını oluşturur (Boud, 1995).

### **Öz değerlendirmenin Avantaj ve Dezavantajları**

#### *Öz değerlendirmenin avantajları:*

Öz değerlendirme çeşitli avantajlara sahiptir. Bu avantajlar aşağıda özetlenmiştir.

- Öz değerlendirme ile bireyler kendi haklarında yorumda bulunmayı sağlayabilecek bilgiyi, dışsal değerlendirmecilerin elde edebileceklerinden çok daha kapsamlı olarak elde edebilirler. Bireyler, davranışlarını etkileyen, tutumlarında ve motivasyonlarındaki değişimlerin farkına varabilirler. Ayrıca çaba gösterme gibi performansın önemli bazı boyutlarına ilişkin bilgiler elde edilebilir ki, bu bilgiye dış gözlemciler aracılığı ile ulaşmak daha güçtür (Shrauger ve Osberg, 1981)

- Öz değerlendirme eğitimciler zaman tasarrufu sağlayabilir.

- Öz değerlendirme yapılması, yaşam boyu öğrenme, öz düzenleme becerileri için gerekli olan öz değerlendirme becerisini ve özeleştirici becerisini geliştirir (Dochy ve McDowell, 1997).

- Öz değerlendirme yapma, öğrencilerin çalışma sonunda kendilerinden ne beklediğini anlamalarını kolaylaştırır. Bu da öğrencilerin başarılarına ve performanslarının gelişimine katkı sağlar.

- Öz değerlendirme, öğrencilerin kendilerini diğer öğrenciler ile karşılaştırılmaları yerine, kendi erişilerine odaklanmaları konusunda cesaretlendirir.

- Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve eğitici değerlendirmesi arasındaki farklılıkların öğrenciler ve eğiticiler tarafından irdelenerek tartışılması, eğiticilere öğrencilerin düşünme sistematığına ve daha sonraki öğrenmelerini engelleyici yanlış anlamalarına ilişkin fikir verir (Ross, 2006).

Race (2001) çalışmasında öğrencilerin öz değerlendirmeye katılmalarının nedenlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Öğrenciler doğal olarak, halihazırda kendilerini ve akranlarını değerlendirmektedirler. Öğrenciler hem sınıfta hem de sınıf dışı ortamlarda birbirlerinden oldukça fazla şey öğrenirler. Doğal olarak başarılarını diğerleri ile kıyaslarlar ve bunu öğrenmelerini arttırmak için kullanırlar. Öz değerlendirmenin, diğer değerlendirme yöntemleri içerisine dahil edilmesi öğrencilerin zaten spontan olarak yapmış olduklarını meşrulaştırmayı ve daha etkin öz değerlendirme yapmaları konusunda öğrencilerin desteklenmesini sağlar.

- Eğiticilerin değerlendirmeleri yeterince geçerli, güvenilir ve açık olmayabilir.

- Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini derinleştirir; öğrencilerin yaptıklarını (yazılı sınav, rapor, sunum) değerlendirme kriterleri doğrultusunda incelemeleri, öğrenciye değerlendirme sonuçlarının gösterilmesinden daha derin öğrenme deneyimi kazandırır. Öğrenciler, kendi çalışmalarını/sınavlarını değerlendirme kriterlerini gözönünde bulundurarak irdelemeleri sonucunda, konu hakkında çok şey öğrenebilirler. Öğrencilerin öz değerlendirme yaptıkları görevlerde, belgeleyici değerlendirme yapıldığında (yazılı sınav gibi) beklenenden daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

- Öğrencinin değerlendirme kültürüne yaklaşmasını sağlar; öğrencinin öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yapması, eğiticinin değerlendirmeyi nasıl yaptığını anlamasına yardım eder. Öğrencinin kendi yaptıklarını, değerlendirme kriterleri açısından irdemesi de daha formal biçimde yapılan eğitici değerlendirme sürecini algılamasına yardımcı olur. Ayrıca öğrencinin



değerlendirme kriterlerini oluşturulmasına katılımı, yüksek öğretimde değerlendirme kültürü hakkında daha çok şey öğrenmelerini sağlar.

- Öğrenciler kendi kendine öğrenme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur; yüksek eğitimin temel amaçlarından bazıları öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmak, kendi öğrenmelerini düzenleyebilme, zaman yönetimi, görev yapılandırma ve yönetme, problem çözme gibi anahtar becerileri elde etmelerini sağlamaktır. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi gelişmeleri hakkında düşünme, irdelene ve kendi gelişimlerinin boyutunu belirleyebilmelerinin en temel yoludur. Yaşam boyu öğrenme becerisinin geliştirilmesinde öğrenciye yardım eder.

Öz değerlendirme eğitici açısından da değerlidir: öz değerlendirme öğrencinin kendi çalışması hakkında düşünmesini ve yansıtmasını sağlayarak üretken bir eğitici-öğrenci diyaloğu gelişimine katkıda bulunur.

#### Öz değerlendirmenin dezavantajları

Öz değerlendirmenin dezavantajları da vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Öz değerlendirmenin geçerliliğine ilişkin eleştirilerin olması; bu eleştiriler iki temel fikirden kaynaklanır. Birincisi bireyler bazı özellikleri ve değerleri hakkında farkındalığa sahip olamayabilirler. İkincisi de bireylerin taraflı olabileceğidir (Shrauger ve Osberg, 1981).

- Eğitici değerlendirmeleri ve öğrencilerin öz değerlendirmeleri arasındaki tutarsızlığa ilişkin eleştirilerin olması: bunun nedenlerinin bir kısmı masum nedenlerdir. Örneğin; öğrenciler performanslarına ilişkin geriye dönük değerlendirme yaparken, tam olarak ne yaptıklarını hatırlamakta güçlük çekebilirler; öğrenciler yüksek performansın ne olduğuna ilişkin bilgi sahibi olmayabilirler veya değerlendirme kriterlerini anlamamış olabilirler ya da bu kriterleri, işlerine uygulamaya ilişkin becerilere sahip olmayabilirler. Tutarsızlığa ilişkin nedenlerden bazıları bu kadar masum olmayabilir; öğrenciler sosyal beğenilirlik vb. nedenlerle kendi başarılarını isteyerek abartabilirler (Ross, 2006).

Race (2001) öz değerlendirme ve akran değerlendirilmesinde eğiticiler için zaman yükünü güçlük olarak ortaya koymaktadır. Başlangıçta zaman yükü bir problem oluştursa da, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi konusunda

deneyim arttıkça bu konu problem olmaktan çıkmaktadır. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi öğrenciler için zaman alıcı görünmekle birlikte, bu konu öğrenme kazanımları gözönüne alınarak değerlendirilmelidir.

Öz değerlendirme uygulamalarında görülen uygun ve uygun olmayan özellikler Çizelge 1'de verilmiştir.

**Çizelge 1. Öz değerlendirmede Uygun ve Uygun Olmayan Uygulama Özellikleri**

Öz değerlendirmede uygun uygulamalar	Öz değerlendirmede uygun olmayan uygulamalar
Yürütülmesindeki motivasyon, öğrenmenin geliştirilmesidir.	Yürütülmesindeki motivasyon, kurumsal ya da dışarıdan kaynaklanan gerekliliklerdir.
Öğrencilere açık ve akılcı biçimde sunulur ve öğrencilerin fikirleri alınır, tartışma için fırsat yaratılır.	Eğitimin gerekliliklerinden biri gibi sunulur.
Öğrencilerin sürece ilişkin algıları sürece başlamadan önce dikkate alınır.	Bir başka yerde işlemiş öz değerlendirme sürecinin/aracının hiç bir değişiklik yapılmadan uygulanabileceği varsayılır.
Kriterlerin oluşturulmasında öğrencilerin de katkıları vardır.	Öğrencilere başkaları tarafından oluşturulmuş kriterler uygulanır.
Öğrenciler süreci doğrudan etkilerler.	Süreç öğrencilere empoze edilir.
Sürecin her aşaması için kılavuzlar oluşturulur.	Değerlendirme izlenimsel olarak yapılır.
Öz değerlendirme yapılan konu ile ilgili özel öğrenmeler gerçekleştirilir.	Öz değerlendirme iletişim becerileri gibi jenerik öğrenme süreçleri için kullanılır.
Öğrenciler öğrendiklerini ve değerlendirmelerini nitel yollar ile ifade edebilirler.	Değerlendirme, boyutları/birimleri çok iyi açıklanmamış puanlama ölçekleri ile yapılır.
Gereçlendirilmiş spesifik değerlendirme yapılır.	Gereçleri açıklanmamış genel değerlendirme yapılır.
Öğrenciler değerlendirmelerine ilişkin açıklamada bulunurken bağlam ve diğer katılımcılardan elde ettikleri bilgileri kullanabilirler.	Etkinlikler, otantik ortamda elde edilebilecek türden veriler ortaya çıkaramaz.
Formal karar verme sürecini destekleyen katkılar sağlar.	Ortaya konan çıktılarına yönelik olarak kullanılamaz.
Kendi kendine öğrenmeyi ve yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmek için birbirini tamamlayan bir dizi stratejiden biridir.	Diğer stratejilerden izole olarak sadece işlenmekte olan konu ile ilişkilendirilmiştir.
Uygulanması tüm eğitim sürecine yayılır.	Konunun bir parçası olarak algılanarak burada sınırlı kalır.
Eğiticiler kontrolü paylaşmak konusunda isteklidirler ve böyle de yaparlar.	Eğiticiler tüm kontrolü ellerinde tutarlar.

(Boud, 1995)

## Öz değerlendirme Uygulama Yöntemleri

Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin hepsi öz değerlendirme uygulamaları olarak kullanılabilir. Ancak öğrencilere kendi değerlendirmelerini karşılaştırmaları için dışsal güvenilir ölçme kriteri sağlanmalıdır. Eğiticiler ya da uzmanlar öğrenci değerlendirmeleri için global standartlar sağlayabildikleri gibi, akran değerlendirmeleri de, öğrencilerin öz değerlendirmelerini karşılaştırabilecekleri diğer bir standart türü olabilir. Performans alanı için önceden geliştirilmiş ve öğrenciler tarafından bilinen kriterler de, öğrencilerin kendi değerlendirmelerini karşılaştırmaları için kullanabilecekleri kriterler olabilir (Dent, Harden, 2005). Çizelge 2’de öz değerlendirme yapılırken kullanılacak değerlendirme yöntemleri ve bu değerlendirme yöntemleri ile ilişkili olarak öğrencilerin öz değerlendirmelerini karşılaştırabilecekleri dışsal değerlendirme kriterlerine örnekler verilmiştir.

### Çizelge 2.

#### Öz değerlendirme Yaparken Kullanılabilecek Farklı Değerlendirme Yöntemleri – Yaklaşımları ve Kullanılan Standartlar

Değerlendirme Yöntemleri	Önerilen Standartlar	Standartın özelliği
Çoktan Seçmeli Sınavlar	Eğitici değerlendirmesi	Objektif
Doğru –Yanlış Soruları ile yapılan sınavlar	Eğitici değerlendirmesi	Objektif
Yazılı sınavlar	Eğitici değerlendirmesi	Objektif
Performans- Kontrol listeleri ile	*Standardize-simüle hastalar/eğitici/ akran	Objektif/subjektif
Performans-Video ile	Performans Kriterleri/ eğiticiler	Objektif/subjektif
Öğrenci Karneleri	Performans Kriterleri/ eğiticiler	Objektif/subjektif
Portfolyo	Performans Kriterleri/ eğiticiler	Subjektif

(Dent, Harden,2005)

\* Simüle ve standardize hastalar, bir hastanın rolünü uygun ve doğru olarak oynayan, seçilmiş ve eğitilmiş kişilerdir. Lane, J. L., Slavin, S., Ziv, A. (2001)

Race (2001), öz değerlendirmenin, öğrencilerin yazılı sınavları, raporları, sunumları, performansları, projeleri, tezleri üzerinden yapılabileceğini, ancak özellikle etkinlik planları, yansıtıcı karneler, günlük gibi daha kişisel çalışmalarda daha da değerli hale geleceğini vurgulamıştır.

### **Öz değerlendirmenin Biçimlendirici Değerlendirme ve Belgeleyici Değerlendirme Amaçlı Kullanımı**

Öz değerlendirme hem biçimlendirici (formative) değerlendirme hem de belirleyici/belgeleyici (summative) değerlendirme amacı ile kullanılabilir. Ancak araştırmacılar, öz değerlendirmenin biçimlendirici değerlendirme için kullanılabileceği konusunda fikir birliğine varmışlarken, belirleyici/belgeleyici değerlendirme amacı ile kullanımı konusunda tartışmalar vardır. Öz değerlendirmenin belirleyici değerlendirme amacı ile kullanılmasına ilişkin tartışmaların ana fikri, ödül ve cezanın sürece katıldığı durumlarda bireylerin kendilerini değerlendirmek istemelerinin haksız ve sonuçta da yanlış olacağı düşüncesidir. Nesnel olmanın ve dürüst olmanın kişisel bedeli yüksek olabilir (Fuhrmann and Weissburg 1978, akt. Best et al. 1990; Arthur 1995).

Akran ve öz değerlendirmenin yapılması ile ilgili sorunlardan birisi de öğrencinin öz değerlendirme puanlarının belgeleyici değerlendirmede kullanılmasının güç olduğu düşüncesidir. Hem eğitimciler hem de öğrenciler tarafından eğitimcinin verdiği puan, mutlak olarak doğru kabul edilmektedir. Değerlendirmede, hem eğitimci hem de öğrenciler tarafından bilinen açık kriterlerin kullanılması ve puanlamanın nasıl yapıldığının öğrenci ile paylaşılması bu sorunu azaltacaktır. Bu sıkıntılara rağmen puanlama konusunda risk almanın, öğrencileri kendi yaptıkları işle ilgili kaliteli, objektif yargıda bulunabilme ve bu konuda kendilerini geliştirme fırsatından uzaklaştırmaktan daha iyi olduğunu belirtilmektedir (Orsmond P., Merry S. ve Reilling K., 1997).

Öz değerlendirmenin belirleyici/belgeleyici değerlendirme amacı ile kullanılabileceğini savunanlar, öğrencilerin doğru olarak öz değerlendirme yapabileceklerini belirtmektedirler ve belirleyici öz değerlendirmenin iş

performansını değerlendirme sürecini geliştirebileceğini öne sürmektedirler (Thornton 1980)

Öz değerlendirme literatürde en sık rastlanan biçimlerinden biri eğiticinin kriterleri belirlediği ve öğrencilerin bu kriterlere göre kendilerini değerlendirip puan verdikleri süreçtir. Öz değerlendirmenin diğer bir biçimi de öğrencilerin kendilerinin belirledikleri kriterleri temel alarak kendilerini değerlendirdikleri biçimdir. Öğrencilerin değerlendirmeleri ve kriterleri önemli bulunarak genellikle dikkate alınmakla birlikte, eğiticinin yaptığı değerlendirmenin yerini almamakta ancak ona ek bir değerlendirme olarak düşünülmektedir (Dochy ve McDowell, 1997)

Eğer öğrenci tarafından oluşturulan puanlar resmi değerlendirme kayıtlarının bir parçası olacaksa, öğrencilerin, eğiticiler tarafından kabul edilebilir puanlar verebileceklerini göstermeleri gerekir (bunun genellikle anlamı eğiticinin verdiği puan ile öğrencinin kendisi için öngördüğü puan arasında yüksek tutarlılığın olmasıdır) vurgulanmaktadır. Kanıtlanması gereken diğer bir özellik de öğrencinin öz değerlendirme puanlarının resmi puan sistemine dahil olup olmamasına göre değişiklik gösterip göstermeyeceğidir.

### **Öz değerlendirmenin Genel Kullanım Başlıkları**

- *Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi:* Öz değerlendirme, öğrencilerin eğiticilerle aralarındaki iletişimi arttırarak, kendi kendine öğrenmenin gelişimine katkıda bulunur. Öğrencilere geliştirmeleri gereken alanları ve daha fazla eğitime ihtiyaçları olup olmadığını belirlemede yardımcı olur. Bu bilgiler bireylerin daha fazla bilgi edinmeleri için kılavuzluk eder.

- *Performansın geliştirilmesi:* Genel olarak öz değerlendirmenin geçerliliği yüksek bulunmamakla birlikte performansın geliştirilmesi ile ilişkili görülmektedir. Bireylerin davranışlarına ilişkin algılarını değiştirerek davranışlarını değiştirmelerine yardım eder. Bu öz değerlendirmenin, bireye performansına ilişkin düşünme ve gelişmesine yönelik plan yapma fırsatı veren etkili bir araç olmasından kaynaklanır. Öz değerlendirme öğrenci ve eğitici arasındaki iletişimi arttırmaktadır. Pozitif yönde artan iletişim bireyin

kendi performansı üzerinde daha fazla kontrol sahibi olduğu düşüncesini yaratarak performans gelişim sürecine olumlu etki yapar (Gordon 1992).

- *Performansın izlenmesi ve değerlendirilmesi*: Performansın dışsal izlem ve denetlenmesine destekleyici olarak eğitim sırasında gözden geçirilmesinde kullanılır.

- Bilişsel ve meta bilişsel yeteneklerin ve becerilerin eğitimden sonra da sürdürülmesi; Öğrencilerin performanslarındaki değişimin eğitimden sonra da devamlılığının sağlanması için kullanılır (Bose ve ark., 2001).

### **Öz değerlendirmenin Bireysel Öz değerlendirme Dışındaki Formları**

Literatürde, daha çok bireysel öz değerlendirme üzerine odaklanılmaktadır. Bunun yanı sıra öz değerlendirme gruplar, kurumlar ve organizasyonlar tarafından da kendi performanslarını değerlendirmek için yapılabilir.

Sağlık alanında grup öz değerlendirmeleri: organizasyonel performansı artırmak, pozitif öğrenmeleri stimüle etmek, programı geliştirmek ve değerlendirmek gibi pek çok amaçla yapılabilir.

Grup öz değerlendirmeye ilişkin hedefler genellikle toplam kalite yönetimi girişimleri ile gündeme gelmiştir ve bireysel öz değerlendirme ile büyük paralellik gösterir. Burada da güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerin belirlenmesine ve öz değerlendirme yapma becerisinin geliştirilmesine odaklanılır (Pitt 1999 akt: Bose ve ark., 2001).

### **Öz değerlendirmenin Tutarlılığını Etkileyen Faktörler**

Martin (1998) Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile diğer değerlendiricilerin değerlendirmeleri arasındaki düşük korelasyonun 3 genel nedeni olabileceğini öne sürmüştür:

1. Bireyler kendilerini uzmanlara göre performansın farklı boyutlarında değerlendiriyor olabilirler (Hughes, 1997)
2. Öz değerlendirme yapan öğrenciler yeterliliği bütün boyutları ile göremedikleri için yaptıkları işin niteliği için uzmanlardan daha farklı kriter/referans (benchmark) kullanıyor olabilirler.
3. Farklı bireyler aynı puanları farklı olarak algılıyor olabilirler (örn: 10 üzerinden 7 birileri için oldukça iyi puan sayılırken, başka birileri tarafından ortalama bir puan olarak algılanabilir)

Öz değerlendirmenin tutarlılığını olumlu yönde etkileyen spesifik faktörler şunlardır (Gordon 1991):

- Değerlendirilecek sürece ilişkin açık kriterler ve standartlar
- Öz değerlendirme konusunda deneyim
- Öz değerlendirmenin geçerliliğinin sağlanacağına dair inanç

Ward, Gruppen ve Regehr (2002) öz değerlendirmenin geçerliliğine ilişkin tartışmaları çeşitli metodolojik temellerde eleştirmişlerdir:

- *Değerlendirme standartları ile ilgili problemler:* Öz değerlendirme ile ilgili çalışmalarda genellikle, başarı testi puanları, eğitici değerlendirmeleri temel standart olarak alınmaktadır. Uzmanların verdikleri puanlarla öz değerlendirme puanlarını karşılaştıran çalışmalarda, eğiticilerin puanlama güvenilirliği de hesaba katılmalıdır.

- *Görevle ilişkili problemler:* Uzun süreli görevlerin ayrıntılı/kapsamlı puanlaması daha düşük güvenilirliğe, dolayısıyla öz değerlendirme ile daha az tutarlılığa neden olmaktadır. Göreceli olarak da basit görevlerin değerlendirilmesinde, eğitici puanlaması ile daha iyi uyum sağlanabilir.

- *Ölçek ile ilgili problemler:* Öz değerlendirme ve eğitici değerlendirmesi arasında ilişki aranırken puanlama ölçeğinin her birey tarafından benzer bir şekilde kullanıldığı varsayılmaktadır. Ancak bazı bireyler ölçekteki en yüksek ya da en düşük puanları kullanmada daha sınırlı davranıyor olabilirler. Bireyler arası bu sistematik farklılık korelasyonu düşürebilir.

- *Grup düzeyinde analizle ilgili problemler:* Genel korelasyon düşükken örneklem içinde iyi değerlendirmeci olan öğrenciler olabilir ancak diğer zayıf

değerlendirmeciler yüzünden başarıları gözden kaçıyor olabilir (Ward, Gruppen ve Regehr 2002).

Ayrıca, tüm bu çalışmalar da dolaylı olarak, çalışmaya katılan bireylerin öz değerlendirme becerisine sahip oldukları varsayılmaktadır. Diğer taraftan, eğer öz değerlendirme öğrenilebilir bir beceriyse ve çok az birey bu konuda eğitim aldıysa, bu çalışmalar, cebir dersi almayan kişilerde cebir becerisini ölçme çalışmalarına benzetilebilir (Eva, Cunnington, Reiter, Keane ve Norman, 2004).

Diğer bir alternatif açıklama da, bilgiye ilişkin öz değerlendirme ile performansa ilişkin öz değerlendirmenin birbirinden farklı boyutları olduğu ve farklı bilgi gerektiriyor olması olabilir.

Cunnington, Norman, Blake, Dauphinee ve Blackmore (1996) tarafından yapılan çalışmalar, tıp öğrencilerinin, üst düzey kavramsal sorularda olduğundan çok, hatırlama düzeyindeki sorularda kendi becerilerini daha iyi değerlendirmeyi başardıklarını göstermektedir (akt. 4. Kevin W.EVA ve diğerleri, 2004).

Boud ve Falchikov (1989), öz değerlendirmenin tutarlılığını etkileyen faktörleri şöyle sıralamışlardır:

- Öğrencilerin kendileri için, izlenimsel olarak tahmin etmeleri istenen puanların, eğiticilerin çok boyutlu değerlendirmeden elde ettikleri puanlarla karşılaştırılması.
- Öğrencilerin ve eğiticilerin kullanacağı açık kriterlerin olmaması.
- Değerlendirme yapılırken öğrencinin sarf ettiği çaba ile gösterdiği performansın ayırımının bazı çalışmalarda çok iyi yapılmamış olması
- Öğrencinin kendisine puan vermesi istediğinde ne anladığının önemini fark edilmesi gerekmektedir (öğrenci bazen kendisinden istenenin, eğiticinin ona ne puan vereceğini/onu nasıl gördüğünü tahmin etmek olarak algılayabilir). Aynı zamanda öğrencinin kendini mutlak standartlara göre mi yoksa normlara göre mi değerlendirdiğinin her zaman açık olmaması.
- Eğiticilerin puanları, öğrencinin öz değerlendirmesinin yargılanacağı bağımsız değişken olarak ele alınmaktadır. Yani öz değerlendirmenin



doğruluğunu eğiticinin değerlendirmesi belirlemektedir. Ancak buradaki önemli problem eğitici puanlamalarının her zaman güvenilir olmaması olabilir.

- Eğitici ve öğrenciler arasında neyin önemli olduğu konusunda algı farklılıkları olması (Bu durum, özellikle öğrencilerin kendi çabalarını, eğiticilerin de bu çabaların sonunda ortaya çıkan ürünleri değerlendirdiklerinde ortaya çıkar).

Aşağıda sıralanan faktörler de öz değerlendirmenin tutarlılığına ilişkin bulgular üzerinde etkilidir (Falchikov ve Bound, 1989):

- *Çalışma tasarımının kalitesi*: Daha iyi tasarlanmış çalışmalarda öz değerlendirme ve eğitici değerlendirmesi arasındaki uyum, iyi tasarlanmamış çalışmalara göre daha yüksek bulunmuştur.
- *Değerlendirmenin yapıldığı eğitim düzeyi*: Daha yüksek sınıflardaki öğrencilerin öz değerlendirmelerindeki eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyi daha yüksek bulunmuştur.
- *Çalışma alanı*: Fen bilimi alanlarında yürütülen çalışmalarda diğer alanlarda yürütülen çalışmalara göre öz değerlendirme ve eğitici değerlendirmeleri arasında daha yüksek tutarlılık olduğu görülmüştür.
- *Değerlendirmeye temel olacak kriterler*: Kriterler ne kadar açıksa ve öğrenciler tarafından ne kadar iyi anlaşılırsa, kriterlerin oluşturulmasında öğrencilerin katkıları ne kadar çoksa öz değerlendirme ve eğitici değerlendirmesi arasındaki tutarlılık o kadar artacaktır.

Farklı disiplinlerde eğitim alan öğrencilerin öz değerlendirme performansları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Tıp öğrencileri daha yaygın olarak kendi becerilerini, gözlemcileri ve eğiticilere göre daha düşük olarak değerlendirmektedirler (Falchikov ve Bound, 1989; Sclabassi and Woelfel 1984).

Johnson ve Westberg geleneksel değerlendirme sistemlerinin özeleştirici becerisinin gelişmesine zarar verdiğini ve öğrencileri, eksiklikleri kendilerinden bile saklama arayışı içine sokarak, öz koruma ve uyum konusunda cesaretlendirdiğini belirtmişlerdir (akt. Gordon 1991).

Ayrıca, Kruger and Dunning (1999) “özel bir alandaki yeterliliği meydana getiren beceriler genellikle bu alandaki yeterliliği değerlendirmek için gereken aynı beceriler” olduğunu vurgulamaktadır. Değerlendirmenin yapıldığı alandaki yetersizliğin sadece düşük düzey performansa neden olmakla kalmayıp, aynı zamanda yetersizliğin algılanmasında beceriksizliğe neden olacağı vurgulanmaktadır.

### **Öz değerlendirme nasıl geliştirilebilir?**

Fuhrmann ve Weissburg (1978), son zamanlara kadar öz değerlendirme becerisinin doğrudan öğretilmeyeceği, bu becerinin çok önemli olmadığı ve bu nedenle uğraşmaya gerek olmadığı düşünülmesini belirtmişlerdir. Bunun yerine eğiticilerin öz bilgi (self-knowledge), öz sınav (self-examination) mecazları kullandıklarını ve öz değerlendirme becerisinin, öğrencileri profesyonellere çeviren diplomalarla birlikte verilecekmiş gibi davranıldığını vurgulamışlardır. Bu çıkarım sağlık profesyoneli yetiştiren eğiticilerin önemli bir sorumluluğu göz ardı ettiklerini belirtmektedir. Fuhrmann ve Weissburg, doğru öz değerlendirmenin üzerinde düşünülmüş, iyi planlanmış bir eğitim gerektirdiğini ve uygulama sırasında baş edilmesi gereken iki varsayım olduğunu vurgulamaktadır. Bunlardan birincisi, öz değerlendirmenin, yansıtıcı, düşünen insanlarda bulunan, kökleşmiş, yerleşik bir alışkanlık olarak düşünülmesidir. Ancak, bu varsayımın doğru olması durumunda, birçoğu zeki, hedefe odaklı, yansıtıcı, içgörüsü olan tıp öğrencilerinin, kendi yeterliliklerini sürekli olarak doğru ölçüyor olmaları beklenirdi. İkinci varsayım, öz değerlendirmenin formal müfredat içinde yer almasa da, hasta vizitleri, bilimsel tartışmalar ve kıdemli eğiticilerin rol model davranışları ile klinik eğitim içinde yerini aldığı düşünülmesidir (akt: Gordon 1991).

Öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesinde atılacak ilk yararlı adım, yüksek eğitimin temel hedeflerinden biri olarak ortaya konması ve açık olarak öz değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesidir. Öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesi süreci de diğer öğretim ve değerlendirme yöntemleri gibi dikkatlice uygulamaya dönüştürülmelidir. İlk defada mükemmel uygulamayı yakalamak çok nadirdir. Öz değerlendirmenin yapılması, öğrencilerin bu konuya ilgilerinin

çekilmesi ve tekrar değerlendirme yapıp döngüsel bir süreç izlenerek öz değerlendirme geliştirilmelidir (Boud, 1995).

Tıp eğitimi boyunca öz değerlendirme becerilerinde gelişimi gösteren sınırlı bulgunun olması; ya öz değerlendirmenin daha çok çocukluk döneminde geliştiği ve yetişkinlerde öz değerlendirmenin durağan bir özellik taşıdığına ya da öğrencilerin öz değerlendirmeleri konusunda yeterli pratiğin olmadığına işaret edebilir (Fitzgerald, White, Gruppen, 2003).

Öğrencilerin, eğer sadece bilgilendirilen olma durumundan öz değerlendirme yapar duruma geçeceklerse, yaptıkları işi çok iyi anlamalıdır. Bunun için de kapsamlı olarak geribildirim almaları gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin, öz değerlendirmeye ilişkin sistematik uygulama yapmaları ve açık biçimde eğitim almaları zaman içinde geribildirim alma ihtiyacını da azaltacaktır. Eğiticilerin işlevleri, kendi fikirleri ve değerlendirmelerini empoze etmekten ziyade, öğrencilere kendi gelişimleri ve otonomite kazanmaları için yol göstermeye kayacaktır (Taras, 2001). Ayrıca net hedeflerin ve açık geribildirim öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesinde çok önemli olduğu belirtilmiştir (Gordon,1991).

Öz değerlendirmeye yönelik olarak verilen geribildirimlerin sadece öğrencinin yaptığı işe yönelik olmayıp, aynı zamanda yaptıkları iş konusundaki düşüncelerine yönelik olması gerektiği belirtilmektedir. Yaptıkları iş kadar, ne kadar nesnellikle öz değerlendirme yapabildikleri hakkında da eğitimcilerinden geribildirim almak, öğrencilerin geribildirimini ciddiye almalarını sağlar. Öğrenciler bu yolla aynı zamanda da geribildirim almaya karşı olumlu tutum geliştirir (Race, 2001).

Kendilerini olduğundan daha düşük düzeyde değerlendiren öğrencilere verilen geribildirimler, öğrencilerin çalışmalarında güvenini artırır. Kendilerini olduğundan daha yüksek düzeyde değerlendiren öğrenciler suçlayıcı nitelikteki geribildirimlerden daha çok açıklamaya yönelik geribildirimlerden fayda görürler.

Ayrıca, öz değerlendirme öğrencinin yakın bir zamanda gerçekleştirdiği özel bir göreve odaklı olmalıdır ve öz değerlendirme sürecini izlemeyi sağlayacak değerlendirmeler de yapılmalıdır (“bu görevde en iyi neyi yaptığını düşünüyorsun, en az neyi iyi yaptığını düşünüyorsun? Bu görevin en zor kısmı neydi? Bu görevden öğrendiğin en önemli şey nedir” gibi).

Eğiticilerin, öz değerlendirme çalışmaları sırasındaki yönlendiricilik rolleri bu becerinin gelişiminde dikkate alınmalıdır: Eğiticiler öz değerlendirme çalışmalarına olması gerektiğinden daha fazla yönlendirirlerse, öğrenciler öz değerlendirme yaparlarken kendileri konusunda nesnel olmak konusunda yeterince istekli davranmazlar ve kendilerini olduklarından daha düşük ya da daha yüksek düzeyde değerlendirmelerinin eğitici tarafından düzeltileceğine güvenirlir. Eğer eğitici öz değerlendirme üzerinde hiçbir yönlendirmede bulunmazsa bu durumda da değerlendirmelerin tutarlılığının sağlanması konusunda riskler ortaya çıkabilir (Race, 2001).

Öz değerlendirme eğitimin bir parçası olarak eğitimin doğası/ yapısı ile uyumlu olmalıdır, aksi halde izole bir deneme olarak ya da eğitime/derse anlamlı bir katkı sağlamayan eklenti olarak kalacaktır. Öz değerlendirme genel değerlendirme ve öğrenme içeriği birlikte ele alınmalıdır.

Değerlendirme çalışmaları içinde öz değerlendirme uygulamalarında dikkate alınması gereken yönler şunlardır:

- *Diğer değerlendirme çalışmaları ve öğrenciden beklenen görevler:* Öz değerlendirme çalışmalarını yapmış olmak daha sonraki formal değerlendirme görevlerini yerine getirmede öğrencilere yardımcı olacak mıdır? Öğrencilerin toplam iş yükü ile uyumlu mu? Öğrencilerin o zamana kadarki öğrenmelerini pekiştirecek mi?

- *Konuya ilişkin eğitim hedefleri:* Temel düşünce ve kavramlar ile ilişkili mi? Konunun temel bilgilerini kendilerine mal etmeleri konusunda öğrencilere yardımcı olacak mı?

- *Öz değerlendirme yapma konusunda öğrencilerin deneyimleri:* Öğrencilerin, öz değerlendirmenin değeri konusunda ikna edilmeleri gerekmekte

midir? Belirlenen kriterler doğrultusunda pratik yapmaya ihtiyaçları var mıdır? Öz değerlendirmeye ilişkin ne tür bir kılavuza ihtiyaç olacaktır.

- *Eğitimdeki/dersteki rekabetçi veya işbirlikli ortam*: Öz değerlendirme çalışmasının formal puanlamanın bir parçası olmadığı bazı durumlarda öğrenciler öz değerlendirme yapmaya karşı dirençli olabilirler. Bu genellikle eğiticinin doğrudan etkilemesinin güç olduğu rekabetçi ya da işbirlikli öğrenme ortamlarında ortaya çıkar.

Her ne kadar öz değerlendirmenin kendisi başlı başına değerli bir etkinlikse de formal puanlama sisteminin bir parçası olması konusu da dikkate alınmalıdır. Yüksek öğretimde gittikçe artan şekilde gündeme gelen “sürekli” değerlendirme unsuru öğrencileri yaptıkları her şeyin puanlanması ve bu puanlamanın genel puanlamaya katkısının olması konusunda cesaretlendirmektedir. Eğiticilerin istedikleri ama puan vermedikleri görevler/ödevler, puan verilen ödevlere kıyasla öğrenciler tarafından daha az ciddiye alınmaktadır. Öğrenciler dışsal bir ödül olmayan çalışmalara katılmak konusunda daha isteksiz davranmaktadırlar. Bu durumda her ne kadar öz değerlendirme egzersizlerinin yararı konusunda bilgilendirilmiş olsalar da bazı öğrencilerin formal değerlendirmenin bir parçası olmayacak ise öz değerlendirme çalışmalarına katılmakta isteksiz davrandığı gözlenmektedir (Boud, 1995).

Değerlendirme aynı zamanda öğrenme sürecini de biçimlendirir ve öğrencilerin neye zaman ayıracıklarını belirler. Öz değerlendirme hem bir değerlendirme hem de öğrenme etkinliği olarak görülmelidir.

Öz değerlendirmenin kullanılabilirliğini arttırmak için, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirirken dört boyuta dikkat edilmesi gerekir. Bu boyutlar aşağıda özetlenmiştir (Ross, 2006):

- Birinci olarak, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirecekleri kriterlerin belirlenme sürecine katılımları, değerlendirmenin geçerliliğini ve güvenilirliğini artıracaktır. Bu sürece öğrencilerin katılması, öğrencilerde kendilerinden yapmaları beklenenlere ilişkin daha derin bir anlayış geliştirebilir.

- İkinci olarak öğrencilere bu kriterlerin nasıl uygulanacağını gösterilmesi; öz değerlendirmenin güvenilirliğini arttıracaktır. Her bir kriterin açıklanması ve kriterleri uygulama konusunda eğiticilerin model olması ve öğrencilere kriterleri uygulama konusunda pratik yapma fırsatı verilmesi öğrencilerin kriterleri uygulamalarını kolaylaştıran stratejiler olarak sayılabilir.
- Üçüncü olarak aynı kriterlere dayanarak, eğitici ve akran değerlendirmeleri göz önünde bulundurularak öğrencilere yaptıkları öz değerlendirme konusunda geribildirim verilmesi öz değerlendirmenin tutarlılığını arttıracaktır. Öğrencilerle değerlendirmeler arasındaki farklılıkların tartışılması, kanıtlara dayanmaya dikkat çekeceği gibi bireyin kendini yanıltma düzeyini de azaltabilir.
- Dördüncü olarak öğrenciler kendi öz değerlendirme verilerini, performanslarını geliştirmek için kullanmaları konusunda desteklenmesi. öz değerlendirme konusunda duyarlılığı ve motivasyonu artırabilir.

İngiltere’de yeni kurulmuş bir üniversitede ileri düzey çeviri ve tercümanlık eğitiminin son sınıfında okuyan 24 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma bulguları, öz değerlendirmenin, geribildirim bileşeni olmadan öğrencilere kendi yetersizlikleri ve hatalarının farkında olmak konusunda yardım edemeyeceği vurgulanmaktadır. Ayrıca, bu araştırma, öğrencilerin yaptıkları çalışmalar için bekledikleri puanları ile ilgili beklentilerinin, harcadıkları emek ve zaman miktarı ile yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle eğiticilerin geribildirimde bulunma bileşenini de içeren öz değerlendirme yapmanın, öğrencilerin gerçekçi olmayan beklentileri ile başa çıkmalarına yardım eder ve işi üretmek için gereken girdilerden daha çok başardıklarına odaklanmalarını sağlayabilir (Taras, 2003).

Öz değerlendirmeye ilişkin literatürü incelendiğinde öğrencilerin, öz değerlendirmenin eğitici değerlendirmeleri ile tutarlılığı ve tutarlılığı etkileyen öğrenci özellikleri (akademik başarı, cinsiyet, daha önceki eğitim durumu vb) öz değerlendirmenin etkileri, öz değerlendirme yöntemleri ve içeriği, eğitimde geçirilen sürenin öz değerlendirmenin tutarlılığına etkisinin incelenme konusu yapıldığı görülmektedir. Sözü edilen tutarlılık çalışmaları aşağıda özetlenmiştir.

## Öz değerlendirmenin Tutarlılığına İlişkin Çalışmalar

Öz değerlendirmeye ilişkin birçok çalışmada “öz değerlendirme ve diğerleri tarafından yapılan dışsal nesnel değerlendirme arasındaki tutarlılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır

Akademik ortamlarda yapılan öz değerlendirme çalışmalarında karşılaştırma eğitici değerlendirmeleri, standart testler ve sınavlarla yapılmaktadır. Karşılaştırma yapılan standartların değerlendirmeye esas alınması gereken standart olup olmadıkları tartışma konusudur.

Stuart ve arkadaşları (1980) 56 aile hekimi tıpta uzmanlık öğrencisi/asistanı ile eğitimlerinin birinci, ikinci ve üçüncü yılında çalışmışlardır. Asistanların iki farklı simule hasta ile görüşmelerinin video kayıtları alınmıştır. Tıpta uzmanlık öğrencileri bilgi, beceri ve tutum boyutlarını içeren 8 değerlendirme kategorisinde önceden belirlenmiş kriterlere göre kendilerini değerlendirmişlerdir. Tıpta uzmanlık öğrencilerinin danışmanları ve farklı iki eğitici de aynı kriterleri kullanarak tıpta uzmanlık öğrencilerinin video kayıtlarındaki performanslarını değerlendirmişlerdir. Tıpta uzmanlık öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile üç eğiticinin değerlendirmelerinin ortalamaları alınarak karşılaştırılmıştır. Her boyutta, İstatistiksel olarak manidar ancak zayıf bir ilişki bulunmuştur ( en yüksek  $r = 0.39$ ). Sonuç olarak öğrencilerin öz değerlendirme ile kendilerine verdikleri puanlar eğiticilere göre daha düşük ve daha geniş aralıkta değişim göstermektedir.

Sciabassi ve Woelfe (1984), çalışmalarında Pittsburgh üniversitesi'nde 3. sınıfa devam eden 130 tıp öğrencisi, üç haftalık anestezi rotasyonunu tamamlamalarının ardından, eğiticileri tarafından hazırlanan bir form aracılığı ile değerlendirilmişlerdir ve eş zamanlı olarak öz değerlendirme yapmışlardır. Bu çalışmada 7 kategoriden oluşan bir değerlendirme formu kullanmışlardır (bilgi, motivasyon, eleştirileri kabul etme, kişiler arası ilişkiler, problem çözme, genel klinik beceriler ve isteklilik). Öz değerlendirmenin, öz beklentide artışın görüldüğü erken klinik eğitim sırasında gelişeceğini belirtmişlerdir. 13 ardışık klinik rotasyon sırasında çalışmalarını yürütmüşlerdir. 130 öğrencinin öz değerlendirmesi ile

eğitici değerlendirmeleri arasında bir ilişki bulmamışlar, ayrıca öğrencilerin sistematik olarak kendilerini eğitimcilerine göre daha düşük düzeyde değerlendirdiklerini saptamışlardır.

Arnold, Willoughby, Calkins (1985), Missouri, Kansas City (UMKC) Tıp Fakültesinde boylamsal bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada 211 öğrencinin öz değerlendirme çalışmaları dört yıl boyunca izlenmiştir. Öğrenciler altı yıllık tıp eğitiminin son dört yılında her klinik rotasyonun bitiminde öz değerlendirme yapmışlardır. Öğrenciler 11 özelliğe (tıbbi kavramlar, tıbbi bilgiler, beceriler, akranları ile ilişkiler, hasta raporları, olgunlaşma vb.) ilişkin olarak, eğitimcilerin kullandıkları aynı değerlendirme formunu kullanarak kendilerini değerlendirmişlerdir. Üçüncü yıldan altıncı yıla doğru öğrencilerin öz değerlendirme puanlarında sürekli ancak çok hafif bir artış gözlenmiştir. Üçüncü sınıftaki öğrencilerin öz değerlendirme puanları eğitimcilerden biraz yüksekken (öz değerlendirme puanı ortalaması= 6.5, eğitici puan ortalaması.= 6.4) diğer yıllarda öz değerlendirme puanları, eğitici puanlarının çok az altında kalmıştır (altıncı sınıfta, öz değerlendirme puanı ortalaması= 6.9, eğitici puan ortalaması= 7.4). Eğitimcilerin verdikleri puanlarla öğrencilerin öz değerlendirme puanları karşılaştırıldığında, erken klinik dönemde öğrenci öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki korelasyon (3. sınıfta  $r = 0.25$ ,  $p < 0,5$ ; 4. sınıfta  $r = 0.29$ ,  $p < 0,5$ ) düşük- orta düzeyde bulunurken, ileri sınıflara doğru düşerek (5. sınıfta  $r = 0.22$ ,  $p < 0,5$ ; 6. sınıfta  $r = 0.10$ ) son sınıfta en düşük seviyeye ulaşmış ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır .

Çalışmada, öz değerlendirme açısından cinsiyete, kırsal kentsel bölgede bulunmaya göre, mezun oldukları liseye göre bir farklılık bulunmamıştır.

Rezler (1989), problem çözme becerisi ve iletişim becerilerinin önemli yerinin bulunduğu PDÖ gruplarındaki 54 tıp öğrencisi ile çalışmışlardır. Her öğrenme grubunda 4- 6 öğrenci ve bir eğitici, 60-90 saat süren ünitelerde birlikte çalışmışlardır. Gruplar tıp fakültesinin ilk iki yılında ardışık altı ünite için rastgele oluşturulmuştur. Öğrenciler akranlarından ve eğitimcilerinden düzenli olarak, akıl yürütme, bilgi, iletişim konularında düzenli geribildirim almışlardır. Çalışmada birinci ve altıncı ünitelerden elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır ve öğrencilerin



bilgi ve akıl yürütme konusundaki öz değerlendirme puanlarının manidar düzeyde arttığını, ancak iletişim ve kişiler arası becerilere ilişkin öz değerlendirme puanlarında bir artış olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki korelasyon birinci ünite de  $r=0.61$  iken altıncı ünite de  $r=0.29$  olarak bulunmuştur. Altıncı ünite de öğrencilere eğiticiler için verilen puanlarla, Ulusal Tıp Öğrencileri Mesleki Yeterlilik Sınavı (NBME I) puanları ile manidar ilişkili bulunurken, öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile başarı puanları arasında manidar ilişki saptanmamıştır.

Falchikov and Boud'un(1989) meta-analizinde, çalışmada öğrenci ile eğitici puanları arasındaki farkların incelendiği 48 kantitatif çalışma gözden geçirilmiştir. Bu çalışmada öz değerlendirme çalışmasında öğrencilerin kendilerini eğiticilere göre olduklarından daha yüksek olarak değerlendirdikleri gösterilmiştir. Öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğitici puanları arasındaki korelasyonun  $-0.5$  ile  $0.82$  arasında değiştiğini gösterilmiştir ve ortalama korelasyon  $r= 0.39$  olarak hesaplanmıştır. Bu da öz değerlendirme yapan öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmede zayıfla orta düzey arasında olduğunu göstermektedir.

Gordon (1991) sağlık hizmeti sunanların öz değerlendirmelerinin değerlendirildiği 18 makaleyi incelemiştir. Bilgiye dayalı öz değerlendirme yapılan bu çalışmalarda korelasyonlar  $0.02$  ile  $0.65$  arasında değişmektedir. Performans değerlendirmede de global öz değerlendirme tutarlılığı düşük bulunmuştur.

Lichtenstein ve Fischhoff (1977) mezuniyet öncesi ve sonrasında yürüttükleri beş çalışmada bireylerin kendi uzmanlık alanları ve alanları dışı konularda öz değerlendirme becerilerini incelemiştir. Genel bir eğilim olarak öğrenciler kendilerine, eğiticilere göre daha yüksek puan vermişlerdir. Ancak bilgi düzeyi daha düşük olanların daha fazla özgüven içinde, daha yüksek başarı grubunda olan bireylerin daha az özgüven içinde olduğu görülmüştür. Missouri Üniversitesi dahili tıp stajı sonunda 211 öğrencinin tekrarlı öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin öz değerlendirme puanlarında yıllık olarak gelişme görmüşler ancak öz değerlendirme puanlarındaki artış eğiticilerin öğrencilerde gözledikleri gelişimden

daha düşük düzeyde kalmıştır. Öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasındaki korelasyonun dört yıllık izlemede ( $r=0.25$ ,  $r=0.29$ ,  $r=0.22$ ,  $r=0.10$ ) istatistiksel olarak manidar olmayan bir seviyeye düştüğü görülmüştür. Üstelik bu çalışmadaki veriler, eğitici ve öğrencilerin sürekli iletişim halinde oldukları, eğiticilerin değerlendirmelerinin geçerliliği ve güvenilirliğinin gösterildiği ve öz değerlendirme formlarının dört yıl boyunca her stajın sonunda doldurulduğu durumda elde edilen sonuçlardır (akt. Gordon 1991).

Rusci ve arkadaşları (1989) benzer şekilde tasarladıkları çalışmada, bilişsel ve bilişsel olmayan (non-cognitive) 10 alanda, 32 tıpta uzmanlık öğrencisinin (asistan) öz değerlendirme becerilerini araştırmışlardır. Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile akran değerlendirmeleri, eğiticilerin değerlendirmeleri ve Amerika Cerrahi Eğitim İçerik Yeterlilik Sınavı (ABSİTE) arasındaki korelasyona bakılmıştır. Tıpta uzmanlık öğrencisi için yapılan akran değerlendirmeleri ve eğitici değerlendirmeleri arasındaki korelasyon  $r=0.66$  ile  $r=0.86$  arasında değişmiştir. Buna karşın öz değerlendirme ve eğitici ve akran değerlendirmeleri ve Amerika Cerrahi Eğitim İçerik Yeterlilik Sınavından alınan puanlar arasındaki korelasyon istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır (akt: Gordon 1991).

Cochran ve Spears (1980), diyetetik öğrencilerinin, öz değerlendirmelerinin eğitici değerlendirmelerine yaklaşılabileceği tezinden yola çıkmışlar ve kritik olay (critical incident) tekniğini kullanmışlardır. Belirli davranışların öğrencileri cesaretlendirmeye ya da geliştirmeye yarayıp yaramadığına bakmışlardır. Eğiticilerin, öğrenci performanslarını nesnel olarak değerlendirecekleri 10 etkinlik belirlenmiştir. Eğitimin 16 haftalık bölümünde öğrenciler kritik olay ile ilgili davranış gösterdiklerinde geribildirim almışlardır. 5 haftalık periyotlarla öğrenciler ve eğiticiler bağımsız olarak, öğrenci performanslarını değerlendirdikleri formu doldurmuşlar ve farklılıkları görmek için karşılaştırmışlardır. 43 öğrenci ile eğiticileri arasındaki tutarlılık birinci periyottan üçüncü periyota doğru fark edilir derecede gelişmiştir ( $r=0.45$ ,  $r=0.74$ ,  $r=0.80$ ) (akt: Gordon, 1991).

Henbest ve Fehrsen (1985) aile hekimliği stajındaki öğrencilerin, değerlendirmeye dahil tüm boyutlarına katılımlarını sağlamayı planlamışlardır. Öğrencilere, kendilerinin de katkılarının bulunduğu değerlendirme kılavuzları vermişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilere sorumlu tutulacakları 100 maddeli performans kriterlerini de bildirmişlerdir. Öğrenciler ve eğiticiler staj boyunca geribildirimler aracılığı ile karşılıklı etkileşime girmişlerdir. Final değerlendirmesi, birbirlerinden bağımsız olarak, eğiticiler, sözlü sınavı uygulayan bölüm şefi ve öğrenciler tarafından yapılmıştır. 19 öğrencinin final öz değerlendirme ortalamaları eğiticilerinin verdikleri puanlar çok yakın bulunmuştur. 19 öğrencinin kendilerine verdikleri puan ile eğiticilerin verdikleri puan arasındaki korelasyon katsayısı  $r=0.74$  ( $p < 0.01$ ) bulunmuştur. Açık ve net değerlendirme kriterlerinin belirlenmiş olduğu bu çalışmalarda öz değerlendirme ile öğrenci başarısının yanı sıra, eğitici değerlendirmeleri ile öz değerlendirme arasındaki tutarlılığın geliştiği de görülmüştür. Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğiticilerin değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık geleneksel gözetmen eşliğinde yapılan ya da özel bir özendirme olmadan yapılan öz değerlendirmeler ile gelişmemekte, ancak açık kriterlerin olduğu, kasıtlı teşvikin bulunduğu ve düzenli geribildirim verildiği durumlarda artmaktadır (akt. Gordon 1991).

Woolliscroft, TenHaken, Smith ve Calhoun (1993) Michigan Üniversitesi'nde 137 üçüncü sınıf öğrencisine iç hastalıkları eğitiminin ilk ve son gününde klinik beceriler, klinik ortamda bilginin kullanılması, hasta bakım sorumluluğu alma boyutlarını içeren öz değerlendirme ölçeği uygulamışlardır. Aynı zamanda öğrencilere eğiticilerin verdikleri puanlar, okul başarı ortalamaları, stajın başında ve sonunda uygulanan standart sınavlardan aldıkları puanlarda çalışmada dışsal kriterler olarak kullanılmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin öz değerlendirmeleri arasında tutarlılığın düşük olduğu (en yüksek korelasyon tıbbi bilgi boyutunda olmuştur  $r=0.26$   $p < 0.01$ ) ve yüksek başarı grubundaki öğrencilerin kendilerini daha düşük düzeyde değerlendirirken düşük başarı grubundaki öğrencilerin kendilerini olduklarından daha yüksek değerlendirdikleri görülmüştür.

Regehr, Hodges, Tiberius ve Lofchy (1996), Toronto üniversitesindeki tıp eğitiminin üçüncü yılında psikiatri stajı yapan 25 stajyer öğrencide öz

değerlendirme çalışması yapmışlar ve öz değerlendirme puanları ile eğitici puanları arasında ilişki ( $r=0,43$ ) bulmuşlardır. Daha sonra eğiticilerden kaynaklanan hataları düzeltmek için hazırladıkları bir düzeltme faktörünü analize saktuklarında öğrenci öz değerlendirmesi ile eğitici değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi ( $r= 0,58$ ) diğer araştırmaların pek çoğuna göre daha yüksek bulmuşlardır. Ancak bu düzeltmeye rağmen buldukları korelasyonun yeterince yüksek olmadığını düşünerek, öğrenci ve eğitici arasındaki tutarlılığı etkileyen potansiyel faktör olarak, uzman eğiticilerin öğrencilerden farklı kriterle kullanmış olabileceğini öne sürmüşlerdir. Uzman eğiticiler gösterilen performansın bütünü hakkında daha çok bilgi ve deneyime sahip olarak öğrenciyi değerlendirmektedir.

Orsmond, Merry ve Reilling (1997) yaptıkları çalışmada, Staffordshire Üniversitesi 1. sınıf biyoloji öğrencilerinden ikili gruplar halinde (105 öğrenci), sinir fiziyojisi ile ilgili spesifik bir konuda bir poster ödevi hazırlamalarını istemişlerdir. Eğiticiler ve öğrenciler hazırlanan aynı değerlendirme ölçeğini kullanarak poster çalışmalarını değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin % 85'inin öz değerlendirmeleriyle eğitici değerlendirmesi arasında tutarsızlık görülmüştür. Öğrencilerin % 56'sı kendilerini eğiticilerin değerlendirmelerine kıyasla daha yüksek değerlendirirken, % 30'u daha düşük değerlendirmiştir. Genel olarak öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık (agreement) zayıf görünmektedir ve düşük başarı grubundaki öğrenciler kendilerini olduklarından daha yüksek değerlendirirken yüksek puan grubundaki öğrenciler daha düşük değerlendirmektedirler.

Fitzgerald ve Gruppen (1997) yılında Michagan üniversitesinde tıp fakültesi birinci sınıf öğrencilerinde (toplam 170 öğrenciden 137-164 öğrenci çalışmaya katılmıştır) kış döneminde gerçekleştirilen beş kısa sınav üzerinden yaptıkları öz değerlendirme çalışmasında, doğruluk indeksi (öğrencilerin kendilerini olduklarından düşük ya da yüksek değerlendirip değerlendirmedikleri ve bunun miktarı hakkında bilgi vermek üzere), ve kalibrasyon indeksi (öğrenci ve eğitici değerlendirmesi arasındaki korelasyon) kullanarak analiz yapmışlardır. Ortalama doğruluk indeksini (tahmin edilen eksi gerçek performans)  $-1.05 \pm 5.00$  olarak bulunmuş ve öğrencilerin kendi puanlarını oldukça doğru olarak değerlendirebildikleri belirtilmiştir. Ancak öğrenci değerlendirmeleri ile eğitici

değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi (kalibrasyon indeksi)  $r= 0.35$  olarak bulmuşlardır. Puanlarına bakıldığında genel olarak öğrencilerin kendi puanlarını tahmin etmede oldukça başarılı oldukları görülmüştür. Ancak öz değerlendirme sonuçları eğiticilerin verdikleri puanla orta düzeyde ilişki göstermektedir. Öğrencilerin kendi performanslarını tahmin etmedeki değişim ile eğiticinin verdiği puanlar arasındaki değişimin ilişkili olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, yüksek doğruluk oranının iyi gelişmiş öz değerlendirme becerisinin göstergesi olabileceğini ancak bu yorumu yapmadan önce dikkat edilmesi gereken konunun; öğrencilerin bu çalışmada kullanılan kısa sınavlar gibi bilgiyi ölçmeye yönelik testlerde epeyce tecrübeli olduklarıdır. Yüksek doğruluk oranı çarpıcıdır ve iyi gelişmiş öz değerlendirme becerisinin göstergesi olabilir, ancak dikkat edilmesi gereken bazı konular vardır. Bu çalışmada ki kısa sınavlar gibi bilgiyi ölçmeye yönelik testlerde öğrenciler oldukça tecrübelidirler.

Fitzgerald, White, Gruppen (2003) çalışmalarını, Michagan Üniversitesi, Tıp Fakültesi öğrencilerinde boylamsal (longitudinal) olarak 1999 (n=163), 2000 (n=169) ve 2001 (n=168) yıllarında üç yıl boyunca yürütmüşlerdir. Öğrencilere kış ve güz dönemlerinde her sınavın (kısa sınavlar ve laboratuvar sınavı) ardından kendi performanslarını, oluşturulan ölçekle tahmin etmeleri istenmiştir. Öğrenciler üçüncü sınıfa geldiklerinde Nesnel Yapılandırılmış Klinik Sınav (NYKS) içinde öz değerlendirme yapmışlardır. Öz değerlendirme tutarlılığı indeksleri olarak; yanlılık indeksi (bias index), sapma indeksi (deviation index) gerçek-tahmin edilen puanlar arası korelasyon (covariation index) değişkenlerini kullanmışlar ve analizlerini yapmışlardır. Birbirini takip eden yıllar içinde öz değerlendirme, tutarlık indeksleri ve öğrencilerin başarı puanlarının değişim gösterdiğini bulmuşlardır.

Yanlılık indeksi her üç dönemde de negatif olarak kalmış ancak 3. sınıfta pozitif hale gelmiştir (birinci sınıf kış dönemi= -2.8, ikinci sınıf sonbahar dönemi= -2.7, ikinci sınıf kış dönemi= -2.2, üçüncü sınıf (NYKS)= 1.6). Üçüncü sınıftaki öğrenciler NYKS uygulamasında, ortalama olarak kendi performanslarını eğiticilerine göre daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Sapma indeksi ve korelasyon katsayısındaki değişim örüntüsü de yanlılık indeksi örüntüsüne benzemektedir. İlk üç dönemde göreceli olarak sabit kalırken üçüncü sınıfta sapma indeksi (birinci sınıf kış dönemi= 7,8, ikinci. sınıf sonbahar dönemi=7.5,

ikinci sınıf kış dönemi=7,8, üçüncü. sınıf (NYKS)= 12,9) üçüncü sınıfta artmış; Öz değerlendirme-gerçek performans korelasyonu ise düşmüştür (birinci sınıf kış dönemi= 0.41, ikinci. sınıf sonbahar dönemi=0.37, ikinci sınıf kış dönemi=0.36, üçüncü. sınıf (NYKS)= 0.26).

Jansen, Grol, Crebolder, Rethans, Vleuten (1998), dört klinik beceri için eğitim alan altmış genel pratisyen üzerinde çalışmalarını yapmışlardır. Pratisyen hekimler iki gruba ayrılmışlardır. Birinci gruptaki hekimler kursa üç ay, ikinci gruptaki hekimler altı ay devam etmişlerdir. Öz değerlendirme ve başarı testi puanları arasındaki korelasyon başlangıçta düşükken ( $r= 0.19$ ) üçüncü ayda artmış ( $r=0.46$ ) ve altıncı ayda tekrar düşme göstermiştir ( $r=0.21$ ). Öz değerlendirme puanı ile başarı testi puanları arasındaki farka bakılarak elde edilen yanlılık düzeyleri düşük başarı grubundaki katılımcıların, yüksek başarı grubuna göre olduklarından kendilerini daha yüksek olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur (öz değerlendirme puanından eğitici puanı çıkarılarak elde edilen puan farkı z dönüştürmesinden sonra; düşük başarı grubunda=  $0.72 \pm 0.88$ , yüksek başarı grubunda=  $-0.53 \pm 0.85$ ). Zaman içinde öz değerlendirme becerisinde gelişme olduğunu, önce bilgiye ilişkin yapılan öz değerlendirmenin geliştiği, performans/ beceriye ilişkin yapılan öz değerlendirmenin daha sonra geliştiğini bulmuşlardır. Ancak yine de öz değerlendirme ile objektif puanlar arasındaki korelasyonun düşük- orta düzey olarak kaldığını saptamışlardır. Çalışmada, başarı testi puanları, beceri puanları, öz değerlendirme puanları açısından cinsiyete, çalışma sürelerine, yaşa göre bir farklılık görülmemiştir.

Calhoun ve ark.'ları (1988) 2. sınıfa devam eden tıp öğrencilerinde öz değerlendirme çalışması yapmışlardır. Öğrenciler fizik muayene yapma becerilerini değerlendirmişler ve bu değerlendirmelerini eğiticilerin değerlendirmeleri ile karşılaştırmışlardır. Öğrencilerin kendilerini doğru olarak değerlendiremediği sonucuna varmışlardır. Morton ve Macbet cerrahi staj yapan 4. sınıf öğrenciler arasında öğrenciler, akran ve eğitici değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir ve öğrencileri değerlendirmeleri ile akran değerlendirmesi arasında ( $r=0.24$ ) ve öğrenci ve eğitici değerlendirmesi arasında ( $r=0.32$ ) düşük düzeyde bir ilişki bulmuşlardır (akt. Sullivan, M. E ve ark., 1999).

Kruger ve Dunn (1999), öğrencilerin, sınavla değerlendirildikleri ve öz değerlendirme yaptıkları dört çalışmayla, başarılı ve başarılı olmayan öğrenciler arasında öz değerlendirme açısından fark olup olmadığına bakmışlardır. Çalışmanın mantıksal akıl yürütme ile ilişkili kısmına Cornell Üniversitesi Psikoloji mezunu 45 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar, önce 20 maddeli akıl yürütme testini cevaplamışlardır. Daha sonrada katılımcılardan yüzde eğrileri üzerinden becerileri ve test puanları hakkında tahminde bulunmaları istenmiştir. Test puanlarına göre alt yüzde çeyreklikte bulunan katılımcılar yüzde eğrileri üzerinde kendilerini olduklarından 12 birim daha (% 12) daha yüksek değerlendirmişlerdir. Testten alabileceklerini tahmin ettikleri puanlar (tahmini test puanı=14.2), testten aldıkları puandan (test puanı=9.6) daha yüksek olmuştur. Üst yüzde çeyreklikte bulunan öğrenciler ise kendi düzeylerini tahmin ettiklerinde, kendilerini 68. yüzdeye yerleştirirken, gerçek performanslarına göre 86. yüzdede bulunmaktadırlar. Üst başarı grubunda bulunan bu öğrenciler test puanlarını tahmin ederken de kendilerini olduklarından daha düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Testten alabileceklerini tahmin ettikleri puanlar (tahmini test puanı=14.0), testten aldıkları puandan (test puanı=16.9) daha düşük olmuştur.

Hodges, Regehr ve Martin (2001), eğitimlerinin birinci yılında, 24 aile hekimi tıpta uzmanlık öğrencisi/asistanı ile “kötü haber verme” senaryosunda standardize hasta ile görüşmeleri üzerinden öz değerlendirme çalışması yapmışlardır. Tıpta uzmanlık öğrencileri ve iki uzman eğitici altı boyut içeren değerlendirme ölçeği ile (bilgi, raporlama, duygusal kontrol, esneklik, soru sorma becerisi ve genel bölüm) tıpta uzmanlık öğrencilerinin/asistanların video kayıttaki hasta görüşmelerini değerlendirmişlerdir. Daha sonra tıpta uzmanlık öğrencileri/asistanlar aynı standardize hasta senaryosu için çok iyi ve yetersiz görüşmelerin yapılmış olduğu dört video kayıt izletilerek kendilerine verdikleri puanları tekrar gözden geçirme ve düzeltme şansı verilmiştir.

Araştırmacılar daha yüksek puanı olan öğrencilerin kendi becerilerini daha düşük olarak değerlendirdiklerini, ancak başkalarının uygulamalarını izledikten sonra değerlendirmelerini düzelttiklerini (rekalibrate), orta düzeyde puanı olan öğrencilerin kendilerini değerlendirmede daha doğru olduklarını ve başkalarının performanslarını izledikten sonra da böyle kaldıklarını gözlemişlerdir. Düşük puanı olan öğrenciler ise kendilerini olduklarından daha yüksek değerlendirmiş

oldukları görülmüş ve başkalarının performanslarını izledikten sonrada kendilerini doğru olarak değerlendirmede yetersiz kalmışlardır.

Sonuç olarak, yüksek performans gösteren öğrencilerin diğerlerinin performansını izleyerek öz değerlendirme becerilerini geliştirdikleri saptanmıştır (eğitici puanlarına doğru değişim miktarı için hesaplanan z puanları düşük performans grubunda  $0.37 \pm 0.24$ ,  $p=0.24$ ). Düşük performans gösteren öğrencilerin kendi yetersizliklerine ilişkin içgörü kazanmada da biraz daha yetersiz kaldıkları saptanmıştır (z puanları düşük performans grubunda  $0.16 \pm 0.28$ ,  $p= 0.74$ )

Bu iki çalışma, karşılaştırmalı değerlendirmeye maruz bırakılmanın daha iyi öz değerlendirme yapılmasını sağlayabileceğini göstermektedir (Kruger ve Dunning, 1999 ve Hodges, Regehr ve Martin, 2001).

Ward, MacRae, Mamazza, Poulin, Reznick (2003), laparoskopik girişim uygulamasında öz değerlendirmenin doğruluğunu ve öz değerlendirme becerisinin geliştirilip geliştirilemeyeceğini incelemiştir. Çalışmada asistanların (uzmanlık öğrencileri) öz değerlendirmeleri ile uzman eğiticilerin değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır. Asistanlar uygulamadan sonra kendi performanslarını videodan izlemişler ve kendi performanslarını 3 aşamada değerlendirmişlerdir: performanstan hemen sonra, videoda kendi performanslarını izledikten hemen sonra ve kıyaslama yapabilmeleri için izletilen 4 farklı video kaydını izledikten sonra. Uzman eğiticilerin değerlendirmeleri ile asistanların başlangıçtaki öz değerlendirmeleri arasındaki korelasyon ( $r= 0.50$ ) orta düzeyde bulunmuştur. Asistanların kendi performanslarını videoda izledikten sonra yaptıkları öz değerlendirme ile uzman eğiticinin değerlendirmesi arasındaki korelasyon istatistiksel olarak manidar bir yükselme göstererek  $r= 0.63$  olmuştur. Bu da bireylere kendi performanslarını izleme fırsatı verildiğinde öz değerlendirmenin doğruluğunun artacağını düşündürmüştür. Ancak kıyaslamaya yönelik olarak izletilen 4 video kayıttan sonra asistanların öz değerlendirmeleri ile uzman eğiticilerin değerlendirmeleri arasında ki korelasyonda manidar bir farklılık görülmemiştir ( $r= 0.66$ ).



Chaves, Baker, Chaves ve Fisher (2006), yaptıkları çalışmaya 1999-2000 yılında master programına kayıtlı 26 hemşirelik öğrencisi ve iki eğitici alınmış, çalışma 10 PDÖ olgusu ile yürütülmüş ve her PDÖ olgusu sonunda öğrenciler biçimlendirici ve belirleyici olarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya katılan PDÖ değerlendirmecisi, beş boyuta odaklanmıştır; uyum/saygı, iletişim becerileri, sorumluluk, öz farkındalık/ öz değerlendirme ve bilgi edinme. Öğrenciler de bu 5'li likert ölçeğini kullanarak bu boyutlarda hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmesi yapmışlardır (1=zayıf, 5= çok iyi). Öğrenciler ve eğiticiler değerlendirmeyi her olgudan sonra yapmışlardır. 10 PDÖ olgusu içinde her beş boyut için öğrencilerin öz değerlendirme puanları eğiticilerinin puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Uyum/saygı boyutu hem eğiticiler hem de öğrenciler tarafından en yüksek puanın verildiği boyut olmuştur. Yine en yüksek tutarlılık öz farkındalık/ öz değerlendirme boyutunda görülmüştür; eğiticilerin ve öğrencilerin öz değerlendirmelerinde en düşük puan bu boyuta verilmiştir.

Tuosignant ve Des Marchais (2002) Sherbrooke Tıp Fakültesinde PDÖ programına kayıtlı 3. sınıf öğrencilerinde (n=70) öz değerlendirme çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmada öz değerlendirme ölçeği kullanılarak öğrencilerden sözlü sınav öncesinde başarılarını tahmin etmeleri ve ardından da sınav sonrası başarılarını tahmin etmeleri istenmiş ve sınavda gösterdikleri performans ile tahminleri karşılaştırılmıştır. Sınav öncesi yapılan öz değerlendirme ile sözlü sınav sonuçları karşılaştırıldığında tutarlılığın ( $r= 0.04$  ile  $r= 0.24$  arası) düşük olduğu görülmüştür. Her ne kadar tutarlılık sınav sonrası yapılan öz değerlendirmede artmaktaysa da ( $r=0.26$  ile  $0.33$ ) hala düşük düzeylerde olduğu belirtilmiştir.

Sullivan, Hitchcock, ve Dunningon (1999) yapmış oldukları, çalışmaya Güney Kaliforniya Üniversitesi 1996-1997 eğitim yılında cerrahi stajı yapan 3. sınıf tıp fakültesi öğrencileri (n=154) katılmıştır. Tüm öğrenciler PDÖ öğrenme grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Her grup 6 kez bir araya gelmiş ve üç farklı olguyu tartışmışlardır. Eğiticiler her olgunun ikinci oturumunda öğrenciler için değerlendirme formunu doldurmuşlardır. Öğrenciler kendilerini, akranlarının ve eğiticilerin değerlendirmelerinden daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir (öz değerlendirme puanları: problem çözme alanı 4.37, grup katılımı 4.47, bağımsız

öğrenme 4.29; eğitici puanları: problem çözme alanı 3.89, grup katılımı 3.91, bağımsız öğrenme 4.0). En yüksek korelasyon akran ve eğiticiler arasında bulunmuştur. En düşük korelasyon öz değerlendirme ve eğitici değerlendirmeleri arasında bulunmuştur (problem çözme alanında  $r=0.11$ , grup katılımında  $r=0.18$ , bağımsız öğrenme  $r=0.24$ .  $p<0.001$ ). Üç madde için öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi arasında düşük ama istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunmuştur (problem çözme alanında  $r=0.18$ , grup katılımında  $r=0.23$ , bağımsız öğrenmede  $r=0.21$ ).

Bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak araştırmacılar aşağıdaki sonuçları çıkarmışlardır;

1. Eğitici ve akranları ile kıyaslanınca, öğrenciler kendilerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyememektedirler.

2. Akran değerlendirmesi ile eğitici değerlendirmeleri arasında orta düzeyde ilişki bulunurken, öz değerlendirme, eğitici değerlendirmesi ve öz değerlendirme akran değerlendirmesi arasındaki ilişki düşük düzeyde bulunmuştur. Bu da, literatürdeki diğer çalışmaların bulguları ile uyumlu görülmektedir.

Mc Master üniversitesinde tıp eğitimi gören 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden Şubat 2002 yılında gelişim testine giren 345 öğrenci üzerinde öz değerlendirme çalışması yapılmıştır. Öğrencilerden sınav öncesi ve sonrası kendi başarılarını değerlendirmeleri istenmiştir. Genel olarak öğrenciler kendi başarılarını olduğundan biraz daha düşük tahmin etmişlerdir (sınav sonrası için; birinci sınıfta öz değerlendirme puanı=22.1, sınav puanı=25.4; üçüncü sınıfta öz değerlendirme puanı=60.6 sınav puanı=60.9). Çalışma, kendi kendine öğrenme ve öz değerlendirme yapma konusuna önem veren, bu konuda çaba harcayan bir okulda yapılmıştır. Ayrıca öz değerlendirme çalışmasının yapıldığı sınavın; güvenilir, öğrencilerin alışık oldukları ve bu sınavla ilgi olarak öğrencilerin yılda üç kere geribildirim aldıkları bir sınav olduğu belirtilmektedir. Bütün bu olumlu şartlara rağmen öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile gerçek puanları arasındaki korelasyon orta düzeyde bulunmuştur (sınav öncesi,  $r= -0.12$  ile  $0.51$  arası sınav sonrası  $r= 0.34$  ile  $0.62$  arası). Sınıf düzeyi arttıkça korelasyon hafifçe

düşmektedir ancak korelasyona yönelik olarak sınıf düzeyleri arasında farklılık bulunmamıştır (Eva, Cunnington, Reiter, Keane ve Norman, 2004).

Sydney üniversitesinde 2004 yılında tıp fakültesi, üçüncü sınıf öğrencilerinde öz değerlendirme ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmaya katılan 175 öğrenciye, biçimlendirici değerlendirme amacıyla olgu tabanlı kısa yazılı sınav uygulanmıştır. Verilen örnek cevap kitapçığı ve puanlama kriterleri doğrultusunda kendilerinin ve akranlarının değerlendirmeleri istenmiştir. Öz değerlendirme puanları ile eğitici puanları arasındaki korelasyon  $r=0.50$  olarak bulunmuştur. Öğrenciler kendilerini eğiticilere göre biraz daha düşük olarak değerlendirmişlerdir (eğitici puanı ortalaması=58.3, öz değerlendirme puanı ortalaması=56,8; öz değerlendirme-eğitici puan ortalaması farkı=1.5). Öz değerlendirmedeki tutarlılık (eğitici puanı- öz değerlendirme puanı) düşük başarı düzeyindeki grupta -3.6, orta başarı düzeyindeki grupta 1.0, yüksek başarı grubunda 4.1 olarak bulunmuştur.

Düşük başarı düzeyindeki grupta bulunan öğrenciler kendilerini (öz değerlendirme ile eğitici değerlendirmesi arasındaki fark 3.6'dır ve bu farklılık istatistiksel olarak manidardır) ve akranlarını olduklarından daha iyi olarak değerlendirmişlerdir. Yeterli düzeyde (orta düzeyde) performans gösteren öğrencilerin kendi performanslarını ve arkadaşlarının performanslarını daha doğru olarak değerlendirebilmektedirler. Yüksek düzey başarı grubunda bulunan öğrenciler ise kendilerini olduklarından daha düşük değerlendirirken akranlarını doğru olarak değerlendirebilmişlerdir. Yüksek başarı grubundaki öğrencilerin değerlendirme kriterlerini arkadaşlarına daha doğru olarak kullanmaları, işe ilişkin standartları dış değerlendirmeciler ile karşılaştırıldığında, doğru olarak değerlendirebilme becerileri olduğunu göstermektedir. Ancak aynı kriterleri kullanarak kendi işlerini değerlendirmede çok daha katı davranmışlardır (Langendyk, 2006).

Das, Dunn (1998) Birleşik Arap Emirliği Üniversitesi, Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde PDÖ temelli eğitim alan ve 1994 yılında eğitime başlayan 27 öğrenci ile 1995 öğretim yılında eğitime başlamış olan 37 öğrencilerden oluşan toplam 64 öğrenci ile öz değerlendirme çalışması yapmışlardır. Birinci sınıf

öğrencilerinin eğitimleri bir yıl süresince dört modül içermektedir. Çalışmada son modüldeki beş temanın her birinden sonra öğrenciler eğitimcilerin de kullandığı değerlendirme formlarını kullanarak kendilerini değerlendirmişlerdir. İki yıllık yığılmalı verilerde öğrencilerin genel puanlamada öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin sene sonunda bilgi düzeyleri, akıl yürütme becerileri ve eleştirel analiz yapabilme becerilerini ölçen yazılı sınav puanları da çalışmaya değişken olarak alınmıştır. Yıl sonu başarı sınavında yüksek başarı grubunda bulunan öğrenciler düşük başarı düzeyindeki öğrencilere göre öz değerlendirmelerinde kendilerine daha az puan vermişlerdir. Kız öğrencilerin öz değerlendirme puanları erkek öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Öz değerlendirme puanları modül boyunca yüksek bulunmuş ve birinci temadan beşinci tema boyunca bir değişim göstermemiştir.

Phillips ve Zimmerman (1990) erkekler ve kızlar arasında yeterliliklerin algılanması konusunda farklılıkların olduğunu, kızların genellikle becerilerini olduğundan daha düşük olarak değerlendirirken, erkeklerin olduğundan daha yüksek olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Nyström (2004), matematik dersinde, kız öğrenciler ve erkek öğrencilerin kendi algıladıkları yeterliliklerini araştırmıştır. Kızların %2'si, kendilerini olduklarından daha yüksek değerlendirirken bu oranın erkeklerde %16 olduğunu bildirmiştir. Kızların %41 kendilerini olduklarından daha düşük değerlendirmişlerdir. Bu oran erkeklerde %22'dir (aktr. Sundström, 2005).

Mattheos ve ark. (2004) çalışmalarında, 1998 yılında Malmö Üniversitesi, Ağız Sağlığı Bilimleri Merkezin Periodontoloji Bölümünde 3. sönestr öğrencilerine (n=52) 7 aşamadan oluşan belgeleyici değerlendirmeye yönelik interaktif sınav uygulamışlardır. Sınavın aşamaları şunlardır;

- Klinik beceriye yönelik öz değerlendirme,
- Yazılı sınav,
- Öğrencinin yazılı sınava verdiği cevapları, uzman cevapları

karşılaştırması ve irdelemesi (öğrencinin, uzman yanıtları ile kendi yanıtları arasında farklılıkları belirlemeleri ve bu doğrultudaki öğrenme hedefleri koymaları değerlendirilmektedir),

- Bireysel görüşme-tartışma (bilgi düzeyi, teorik bilgiyi klinik senaryo ile ilişkilendirme ve kritik düşünme temel alınarak yapılan sözlü değerlendirme),
- Sürece ilişkin öğrenci görüşleri,
- Her öğrenci için kişisel geribildirim -Öğrencinin değerlendirmesi,
- Puanlama

Öğrenciler; bireysel görüşmedeki performansları ve öğrencinin yazılı sınava verdiği cevapları uzman cevapları ile karşılaştırması ve irdelemesi (öğrencinin, uzmanla kendi cevabı arasındaki önemli farklılıkları belirleyebilmesi ve bu doğrultudaki uygun öğrenme hedefleri koyabilmesi) boyutlarından puan almışlardır.

Klinik beceri değerlendirmesinde, öğrencilerin % 39'u kendilerine klinik eğiticiye göre daha yüksek puan verirken, öğrencilerin % 11'i kendilerini daha düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Kendilerini eğiticiye göre daha düşük olarak değerlendiren öğrencilerin, daha çok sözlü sınavdan yüksek puan alan, eğiticiye göre daha yüksek düzeyde değerlendirenlerin ise sözlü sınavda başarıları düşük olan öğrenciler olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğrencinin cinsiyeti grup ve eğitici ile kendini değerlendirme örüntüsü arasında (çoklu lineer regresyon analizi) ilişki bulunmamıştır.

Literatür incelendiğinde, öz değerlendirme ile eğitici değerlendirmeleri arasında korelasyonun geniş bir aralıkta olduğu görülmektedir (-0.05 ile 0.82) öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığın yüksek bulunduğu çalışmalar da bulunmakla birlikte genel olarak öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığın zayıf-orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığı ve bu tutarlılığı etkileyen akademik başarı, cinsiyet, daha önceki eğitim durumu gibi öğrenci özellikleri açısından da farklı sonuçlar bulunduğu gözlenmektedir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veriler ve toplaması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması alt bölümlerine yer verilmiştir.

#### Araştırma Modeli

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin; Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) etkinliklerindeki performanslarına ilişkin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeylerinin ortaya ve bu tutarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan bu araştırma, tarama modelinde bir araştırma olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

#### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılı Dönem I ve III öğrencileri ile bu dönemlerde PDÖ yönlendiricisi olarak görev alan öğretim elemanları oluşturmuştur.

Dönem I öğrencileri tıp eğitiminin henüz başında olmaları, Dönem III öğrencileri ise, PDÖ uygulamalarının yapıldığı son Dönemde olmaları ve yeterli PDÖ deneyimine sahip olduklarının düşünülmesi nedeniyle çalışma kapsamına alınmıştır. Dönem III'den sonraki eğitim klinik eğitimi kapsamaktadır ve PDÖ oturumları bulunmamaktadır.

Bu çerçevede, araştırmanın çalışma gruplarını;

- Dönem I öğrencileri (340 öğrenci)
- Dönem III öğrencileri (301 öğrenci)
- Bu dönemlerde PDÖ yönlendiriciliği yapan öğretim üyeleri (64 öğretim üyesi)

oluşturmaktadır.

Uygulama sırasında Dönem I'de 283 (%83.7), Dönem III'de 277 (%92.1) öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamına, tıp eğitiminin henüz başlarında olan Dönem I öğrencileri ve PDÖ oturumlarını yapıldığı son yılda olan ve yeterli PDÖ deneyimine sahip oldukları düşünülen Dönem III öğrencileri alınmıştır. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, 2002-2003 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Dönem I'den itibaren yeni yapılandırılmış eğitim programı uygulamaya başlamıştır. Bu programa başlayan ilk öğrenciler 2005-2006 öğretim yılında Dönem IV öğrencileri olmuşlardır. Dönem IV'de klinik eğitimin verildiği dönemdir ve PDÖ oturumları bulunmamaktadır.

Çalışma grubuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler Çizelge 3 ve 4'de verilmiştir.

**Çizelge 3.**

**Araştırma Grubunu Oluşturan Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin,  
Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Dönem				Toplam
	I		II		
	Sayı	%	Sayı	%	
Kız	146	51.6	148	53.4	294
Erkek	137	48.4	129	46.6	266
Toplam	283	100	277	100	560

Çalışma grubundaki Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin yaklaşık yarısı kız, yarısı erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

**Çizelge 4.****Araştırma Grubunu Oluşturan Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin, Mezun Oldukları Orta Öğretim Programına Göre Dağılımı**

Mezun Olunan Orta Öğretim Programı	Dönem				Toplam
	I		III		
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı
Anadolu Lisesi	143	50.5	162	58.5	305
Fen Lisesi	100	35.3	57	20.9	157
Lise (Genel)	40	14.2	58	20.6	98
Toplam	283	100	277	100	560

Dönem I öğrencilerinin % 50.5'inin Anadolu Liselerinden, % 35.3'nün Fen Liselerinden, % 14.2'sinin Devlet Liselerinden mezun oldukları saptanmıştır. Dönem III öğrencilerinin % 58.5'i Anadolu Lisesi, % 20.9 ile Fen Lisesi, % 20.6 Genel Lise mezunudur.

**Modül Sonu Başarı Puanı**

Öğrencilerin akademik başarılarının belirleyicisi olarak modül sonu başarı puanları da değerlendirmeye alınmıştır. Modül sonu başarı puanı 3 bileşenden oluşmaktadır;

1. Teorik Sınav (%60)
2. Nesnel Yapılandırılmış Uygulama Sınavı (%30)
3. PDÖ performans değerlendirme puanı (%10)

Dönem I öğrencilerinin akademik başarı puan (modül sonu başarı puanı) ortalaması  $76.1 \pm 8.99$ , Dönem III öğrencilerinin  $79.4 \pm 7.71$ 'dir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı puanları, Ortalama  $\pm 1$  Standart Sapma temel alınarak akademik başarı düzeyleri alt, orta ve yüksek olmak üzere üçe ayrılmıştır (Tekin,1996).



Çizelge 5'de dönemlere göre alt, orta ve üst grupta bulunan öğrencilerin sayı ve yüzdeleri görülmektedir.

**Çizelge 5.**  
**Dönem I ve III Dönem Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları**

Dönem	Akademik Başarı Düzeyi	Öğrenci	
		Sayı	%
Dönem I	Alt	54	19.1
	Orta	178	62.9
	Üst	51	18.0
	Toplam	283	100
Dönem III	Alt	57	20.2
	Orta	164	59.2
	Üst	56	20.6
	Toplam	277	100

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin yaklaşık % 60'ı orta, %20'si alt ve %20'si üst başarı düzeyi grubunda yer almaktadır.

### Veriler ve Toplanması

Bu araştırma çerçevesinde ihtiyaç duyulan veriler aşağıdaki kaynaklardan elde edilmiştir;

- PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği (Eğitici ve Öğrenci Formu)
- Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi WEB sitesi öğrenci bilgileri veri tabanı

### ***PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği***

- PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği, daha önce bu amaçla geliştirilmiş ve kullanılmış olan ölçekler incelenerek ve uzman görüşleri alınarak

Tıp Eğitimi ve Bilişimi Ana Bilim Dalı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi ve kriterlerin belirlenmesi sürecine öğrenciler katılmamışlardır.

Ölçeğin, çalışma grubu dışında kalan Dönem II öğrencileri ve PDÖ yönlendiricilerine uygulanmasında elde edilen verilerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmanın sonuçları aşağıda açıklanmıştır.

Ölçek, öğrencilerin PDÖ oturumları sırasında göstermeleri beklenen *profesyonel tutum, gruba etkileşim/gruba katılıma, bilgi kazanmaya, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünmeye* yönelik performanslarına ilişkin yirmi maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin maddeleri, "1: Hiçbir zaman, 2: Nadiren, 3: Ara sıra, 4: Sıklıkla ve 5: Her zaman" olmak üzere beşli dereceleme ile cevaplanmaktadır.

Sekiz hafta süren her modül sonunda PDÖ yönlendiricisi olan eğiticiler, kendi grubundaki öğrencileri WEB ortamında bulunan PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirmektedir. Değerlendirme toplam yüz puan üzerinden yapılmaktadır. Eğiticilerin, Dönem I öğrencileri için Modül 1 sonu ve Dönem III öğrencileri için Modül 2 sonunda yaptıkları PDÖ performans değerlendirmeleri sonuçları Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi öğretim üyeleri, öğretim elemanları ve araştırma görevlilerine çeşitli düzeylerde verilen kullanım yetkisinden yararlanılarak 20 Ocak tarihinde WEB ortamından alınmıştır.

Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ise, aynı ölçeğin öğrenci formu kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek Dönem I öğrencilerine Modül 1 sonunda 9 Ocak 2006 tarihinde, Dönem III öğrencilerine de Modül 2 sonunda 11 Ocak 2006 tarihinde son PDÖ oturumlarını tamandıktan sonra araştırmacı tarafından çalışmanın amacı açıklanarak uygulanmıştır.

- Öğrencilere ilişkin diğer bilgilere de (cinsiyet, mezun olunan orta öğretim programı) yine aynı veri tabanından ulaşılmıştır.

Çalışma grubu dışında kalan Dönem II öğrencilerinden (n=246) 10 Ocak 2006 tarihinde PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği kullanarak veri toplanmıştır. Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve eğiticilerin aynı ölçeği kullanarak bu öğrenciler için yapmış oldukları değerlendirmelerden (n=243) elde edilen veriler üzerinde ayrı ayrı “PDÖ Performans Değerlendirme Formu”nun geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Öncelikle ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, hem öğrenci hem de eğitici formları için açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır.

### ***PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği- Eğitici Formu için Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları***

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek üzere yapılan faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. KMO değeri, seçilen örneklem verilerinin faktör çıkarmak için uygun olup olmadığına karar vermenin ölçüsü olarak kullanılmaktadır. KMO değerinin 0.50’den yüksek olması, faktör analizine devam edilebileceği anlamına gelir. Ancak oran ne kadar yüksek olursa, veri seti faktör analizi yapmak için o kadar uygundur denilebilir (Bu analizde KMO değerinin 0.96 olduğu saptanmıştır. Bu da “çok uygun” olarak nitelendirilebilir (Kalaycı, 2005). Yine aynı amaçla uygulanan Barlett Küresellik Testi değerinin de anlamlı olduğu [ $\chi^2=5108.23$ ; sd=190, P<0.01] belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, veri setinin faktör analizi yapmak için uygun olduğuna karar verilmiştir (Kalaycı, 2005; Şencan, 2005).

Çizelge 6 eğiticiler için “PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği”ne ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları yer almaktadır.

**Çizelge 6.**  
**“PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği- Eğitici Formu” Faktör Analizi**  
**Sonucu**

<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yük Değeri</b>	<b>Madde-Toplam Korelasyonu</b>
1.Tartışma başlatıyor.	0.782	0.760
2.Tartışmalara yerinde soru ve fikirlerle katkıda bulunuyor.	0.867	0.852
3.Dinleme ve konuşma rolünü dengeliyor.	0.782	0.759
4.Geçerli öğrenim hedefi belirliyor.	0.842	0.824
5.Bağımsız olarak araştırma yapıyor.	0.845	0.826
6. Kaynakları eleştirel olarak analiz ediyor.	0.868	0.851
7.Verileri önceliklendirerek sistematik bir şekilde sunabiliyor.	0.868	0.852
8.Düşüncelerini ve bildiklerini açık ve anlaşılır bir şekilde dile getiriyor.	0.835	0.817
9.Yazılı materyal veya şekilleri açık ve anlaşılır bir şekilde sunabiliyor.	0.835	0.816
10. Grup üyelerinin katkılarını bireysel görüşleri olarak algılıyor ve saygı duyuyor.	0.701	0.669
11.Bağımsız olarak hipotez üretiyor.	0.855	0.838
12.Hipotezleri geçerli kanıt kullanarak gözden geçiriyor.	0.859	0.842
13.Temel bilgi ve klinik kavramları entegre ediyor.	0.880	0.863
14.Normal ve patolojik koşulların farklarını tanımlayabiliyor.	0.856	0.837
15.Tanı ve tedavi araçlarının, nerede ve neden kullanılabileceğini anlıyor.	0.846	0.825
16.Hastaları etkileyen psiko sosyal etkenlere duyarlılık gösteriyor.	0.774	0.747
17.Tüm grup üyelerine meslektaş gibi davranıyor.	0.694	0.661
18.Geri bildirimleri uygun şekilde kabul ediyor.	0.763	0.735
19.Geri bildirimlere uygun olarak kendini geliştirmeye çalışıyor.	0.865	0.846
20.Grup üyelerine uygun bir şekilde geri bildirim veriyor.	0.805	0.782
<b>Açıklanan Varyans: %67.77</b>		
<b>Cronbach-Alpha: 0.96</b>		
<b>Özdeğer: 13.55</b>		

Bu analizde öz değerlendirme ölçeğinin faktör yapısı incelendiğinde, tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Faktör sayısını belirlemenin bir

ölçütü olan özdeğer incelendiğinde, bu değer 13.55 olduğu görülmektedir. Kaiser kuralına göre faktör sayısını belirlemenin bir ölçütü, özdeğeri 1'den büyük olan faktörlerin dikkate alınmasıdır. Özdeğer, bir faktörün toplam varyans içinde sorumlu olduğu varyans miktarını açıklar. İstatistiksel olarak değişkenlerin sütun bazında faktör yükü karelerinin toplamından oluşur. (Kalaycı, 2005; Şencan, 2005). Bu ölçekte de özdeğerin 13.55 olduğu görülmektedir.

Maddelerin seçiminde, 0.32 faktör yük değeri ölçüt olarak alınmıştır (Tabachnick, 1996).

Tek boyutlu "PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği"nde 20 madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.69 ile 0.88 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise, 0.66 ile 0.85 arasında değiştiği görülmektedir. Hiç bir madde, 0.32'nin altında faktör yüküne sahip olmadığından, ölçekten çıkartılmamıştır. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %67.77 ve Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı ise 0.96'dır.

### ***PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği- Öğrenci Formu için Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları***

PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeğinin Öğrenci Formu için de geçerliliği incelemek üzere faktör analizi yapılmıştır.

Önce örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. Bu analizde KMO değerinin 0.87 olduğu saptanmıştır. Bu değer de "çok uygun" olarak nitelendirilebilir. Barlett Küresellik Testi değerinin anlamlı olduğu [ $\chi^2 = 1636.83$ ;  $sd=190$ ,  $P<0.01$ ] belirlenmiştir.

Çizelge 7'de, öğrenciler için "PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği"ne ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonuçları yer almaktadır.

**Çizelge 7.**  
**“PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği-Öğrenci Formu” Faktör Analizi**  
**Sonucu**

<b>Maddeler</b>	<b>Faktör Yük Değeri</b>	<b>Madde-Toplam Korelasyonu</b>
1.Tartışmayı başlatırım.	0.488	0.413
2.Tartışmalara yerinde soru ve fikirlerle katkıda bulunurum.	0.621	0.546
3.Dinleme ve konuşma rolümü dengelerim.	0.624	0.545
4.Geçerli öğrenim hedefi belirlerim.	0.600	0.520
5.Bağımsız olarak araştırma yaparım.	0.468	0.401
6.Kaynakları eleştirel olarak analiz ediyorum.	0.601	0.533
7.Verileri önceliklendirerek sistematik bir şekilde sunabilirim.	0.647	0.565
8.Düşüncelerimi ve bildiklerimi açık ve anlaşılır bir şekilde dile getiririm.	0.630	0.548
9.Yazılı materyal veya şekilleri açık ve anlaşılır bir şekilde sunabilirim.	0.624	0.538
10.Grup üyelerinin katkılarını bireysel görüşleri olarak algılar ve saygı duyarım.	0.325	0.280
11.Bağımsız olarak hipotez üretirim.	0.597	0.513
12.Hipotezleri geçerli kanıt kullanarak gözden geçiririm.	0.619	0.543
13.Temel bilgi ve klinik kavramları entegre ederim.	0.619	0.560
14.Normal ve patolojik koşulların farklarını tanımlayabilirim.	0.579	0.516
15.Tanı ve tedavi araçlarının, nerede ve neden kullanılabileceğini anlarım.	0.432	0.372
16.Hastaları etkileyen psiko sosyal etkenlere duyarlılık gösteririm.	0.562	0.491
17.Tüm grup üyelerine meslektaşısı gibi davranırım.	0.440	0.386
18.Geri bildirimleri uygun şekilde kabul ederim.	0.437	0.389
19.Geri bildirimlere uygun olarak kendini geliştirmeye çalışırım	0.500	0.449
20.Grup üyelerine uygun bir şekilde geri bildirim veririm.	0.377	0.321
<b>Açıklanan Varyans: % 30.05</b>		
<b>Cronbach-Alpha: 0.872</b>		
<b>Özdeğer: 6.01</b>		

Bu analizde de öz değerlendirme ölçeğinin faktör yapısının tek boyutlu olduğu görülmüştür. Özdeğer değeri 6.01 olduğu görülmektedir. “PDÖ

Performans Değerlendirme Ölçeği'nin yirmi maddesinin faktör yük değerleri 0,69 ile 0,88 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise, 0.33 ile 0.65 arasında değiştiği görülmektedir. Bütün maddelerin faktör yükü 0.32'nin üstündedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %30.07 ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.87'dir.

PDÖ Performans değerlendirme Ölçeği Öğrenci formunun tek faktörlü yapısının tek başına açıkladığı varyans kabul edilebilir sınırlarda olmakla birlikte eğitici formuna göre daha düşük bulunmuştur. Ancak eğitici formu ile karşılaştırılabilirliğinin sağlanması için geliştirilmesine yönelik müdahalede bulunulmamıştır.

### Verileri Çözümleme Teknikleri ve Yorumlanması

Bu çalışmada, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin değerlendirilmesinde Fitzgerald J.T ve ark.'nın (2003) öz değerlendirme becerisinin tutarlılığını/doğruluğunu saptamak için geliştirdikleri üç indeks kullanılmıştır. Bu belirtilen indekslere ilişkin kısa bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Yanlılık indeksi (Bias Index): Bir ya da bir dizi gözlemde, öğrencinin kendi performansına yönelik tahmini (öğrencinin kendi için tahmin ettiği puan:  $x_o$ ) ile gerçek performansları (eğiticinin verdiği puanlar:  $x_e$ ) arasındaki ortalama farkı gösterir.

$$\text{Yanlılık indeksi (bias index)} = \sum \frac{x_o - x_e}{n}$$

$x_o$ =öğrencinin kendi için tahmin ettiği puan

$x_e$  = eğiticinin verdiği puanlar

$n$ = öğrenci sayısı

Bu indeks, öğrencilerin kendi performanslarını olduğundan eksik ya da fazla tahmin edip etmediği hakkında bilgi verir. İndeksten elde edilen değer

negatif ise öğrencilerin kendilerini olduklarından daha düşük, pozitif ise olduklarında daha yüksek olarak değerlendirdikleri yorumu yapılır.

Sapma indeksi (Deviation Index): öğrencinin kendi performansına yönelik tahmini (öğrencinin kendi için tahmin ettiği puan:  $x_{\delta}$ ) ile gerçek performansları arasındaki farkın mutlak değeridir. Yanlılık indeksinden farklı olarak fazla ve eksik tahminlerin birbirini götürmesini engelleyerek öğrencinin değerlendirmesinin gerçek performansından ne kadar uzaklaştığına ilişkin bilgi sağlar. Diğer bir deyişle uzaklaşmanın/sapmanın yönüne bakmaksızın miktarı hakkında bilgi sağlar.

$$\text{Sapma indeksi (deviation index)} = \sum \frac{|x_{\delta} - x_e|}{n}$$

$x_{\delta}$ =öğrencinin kendi için tahmin ettiği puan

$x_e$  = eğiticinin verdiği puanlar

$n$ = öğrenci sayısı

Gerçek puanlar ile tahmin edilen puanlar arası korelasyon: Öğrencilerin tahmin ettikleri performansları ile gerçek performansları arasındaki korelasyon olarak ifade edilebilir. Bu indeksle öğrencilerin gerçek performanslarındaki değişimlerle, tahmin ettikleri performanslarındaki değişimlerin ne kadar paralel olduğu belirlenir. Her gözlem için öğrencilerin gerçek ve tahmin ettikleri puanların korelasyonuna bakılarak hesaplanır.

Araştırmanın sorularına cevap aranırken tutarlılığa ilişkin ölçütler olarak; yanlılık indeksi, sapma indeksi ve korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Öğrencilerin kendi başarılarına ilişkin yaptıkları öz değerlendirmeler ile eğiticilerin öğrenci başarılarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişki (korelasyon indeksi) *Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı* kullanılarak saptanmıştır.



Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı; eldeki verilerin sürekli veri (en az aralıklı ölçek ya da oranlı ölçek düzeyinde ölçülmüş olma) olduğu, verilerin evrende normal dağıldığı, iki değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu durumlarda hesaplanır (Baykul, 1999; Büyüköztürk, 2003; Green, Salkind, ve Akey, 1997).

Bu bilgiler ışığında ilk olarak PDÖ Performans Değerlendirme ölçeğinden öğrencilerin kendilerine verdikleri puanlar ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanların normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bunu test edebilmek için *Kolmogorov–Smirnov Tek Örneklem Testi*'nden yararlanılmıştır. Bu testte dağılımın normalden farklı olduğu yargısı  $H_1$  hipotezini temsil etmektedir (Kalaycı, 2005). Bu nedenle SPSS'de yapılan analiz sonunda bulunan istatistiksel manidarlık değerinin .05'den büyük olması normalliği kanıtlamaktadır. Kolmogorov–Smirnov Tek Örneklem Testi bir iyi uyum testidir. Bu test, bir küme örneklem değeriyle (gözlenen puanlarla) belirli bir teorik dağılımdaki uyum derecesini inceler. Teorik dağılıma göre ortaya çıkabilecek birikimli frekans dağılımını belirleyip bunu gözlenen birikimli frekans dağılımıyla kıyaslar (Siegel, 1977).

### Çizelge 8.

#### Dönem I ve III Öğrencilerin PDÖ Performansı Öz değerlendirme Puanları ve Eğiticilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlarının Kolmogorov–Smirnov Normal Dağılım Testi Sonuçları

Dönemler	Değişken	n	Sd	p
Dönem I	Öğrenci Öz Değerlendirme	283	289	.001
	Eğiticilerin Değerlendirme	283	289	.000
Dönem III	Öğrenci Öz Değerlendirme	277	279	.200
	Eğiticilerin Değerlendirme	277	279	.000

Dönem III öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının normal dağılım gösterdiği ( $p>.05$ ) görülmektedir. Ancak Dönem I öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve Dönem I ve III eğitici değerlendirmeleri normal dağılım

göstermemektedir ( $p < .05$ ) (Çizelge 8). Bu durumda Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniği yerine Spearman'ın Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Tekniği ile analize devam edilmiştir.

Elde edilmiş iki korelasyon katsayısının arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığını test ederken Fisher Z Testi'nden faydalanılmaktadır. Fisher'in ortaya koyduğu Z Testi yardımı ile "r" değerinin  $\pm 1.00$ 'i aşması engellenmekte ve standart hatanın belirlenmesi daha kolay olmaktadır (Howell, 1987). Fisher Z Testi SPSS'de yapılamadığı için aşağıda verilmiş olan formül yardımı ile hesaplanmıştır.

Fisher Z Testi Formülü

$$Z = \frac{r^1_1 - r^1_2}{\sqrt{\frac{1}{N_1 - 3} + \frac{1}{N_2 - 3}}}$$

Standart Hata Hesaplama Formülü

$$SH_{r'} = \frac{1}{\sqrt{N - 3}}$$

Dönem I ve III öğrencilerinin "yanlılık ( $\sum \frac{x_o - x_e}{n}$ )" ve "sapma indeksi" puanları ( $\sum \frac{|x_o - x_e|}{n}$ ) arasındaki farkın manidarlığını belirleyebilmek için *İlişkisiz Örneklemeler İçin t-testi* yapılması planlanmıştır. İlişkisiz Örneklemeler için t-test; ilgilenilen değişkene ait ölçme sonuçları en az aralık ya da oran ölçeğinden elde edildiğinde, karşılaştırmaya esas iki grubun ortalamalarının aynı değişkene (akademik başarı gibi) ait olduğunda, ilgilenilen özelliğin evrende normal dağıldığı varsayıldığı durumlarda ve ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemeler ilişkisiz olduğunda hesaplanır (Baykul, 1999; Büyüköztürk, 2003; Green, Salkind, ve Akey, 1997; Kalaycı, 2005).

Ancak Dönem I ve Dönem III eğitici değerlendirme puanları ile Dönem I öğrenci öz-değerlendirme puanları normal dağılım göstermediği için analize ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi ile devam edilmiştir.

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin cinsiyeti, mezun oldukları ortaöğretim programları (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve diğer), akademik başarılarına (yüksek ve düşük akademik başarı) göre yanlılık ve sapma indeksi puanları arasındaki farkın manidarlığını belirleyebilmek için ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır.

Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını görmek post hoc test olarak Dunn kullanılmıştır. Dunn, tukey'in parametrik karşılaştırmalar için önerdiği hsd'nin nonparametrik karşılığıdır.

$$z = \frac{1.\text{grubunsıruortalaması} - 2.\text{grubunsıruortalaması}}{\sqrt{[(n*(n+1)/12*(1/n_1 + 1/n_2))]}$$

n = toplam kişi sayısı

n<sub>1</sub>=1. gruptaki kişi sayısı

n<sub>2</sub>= 2. gruptaki kişi sayısı

Bulunan değerlerin manidarlığı test etmek için kullanılan kritik z değeri bulmak için manidarlık düzeyini (0,05) karşılaştırma sayısına (3) bölünmesi ve elde edilen değere (0,0166) karşılık gelen z değerinin bulunması gerekir (2,13).

Çalışmada elde edilen istatistiklerin manidarlık testinde asgari 0.05 düzeyi temel alınmıştır.

Elde edilen sayısal verilerin tablolaştırılmasında ve raporlaştırılmasında tamsayıdan sonra iki basamak esas alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Ankara Üniversitesi Tıp fakültesi I. Dönem ve III. Dönem öğrencilerinin; Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) etkinliklerindeki performanslarına ilişkin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyini ortaya koymayı (korelasyon, sapma ve yanlılık indeksleri incelenerek) ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulguları sunulmuştur. Bulguların sunulduğunda araştırmada cevaplandırılması planlanan soruların ele alınış sırası temel alınmış; önce her soru hatırlatılmış ve daha sonra da sorulara ilişkin bulgular sunulularak tartışılmıştır.

**1.“Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyi nedir? ve “Öğrencilerin buldukları eğitim dönemleri bakımından (Dönem I ve Dönem III) değerlendirmelerin tutarlılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan manidar bir farklılık var mıdır?”**

Bu soruya ilişkin bulgular alt başlıklarda verilmiş ve tartışma ve yoruma ana başlığın sonunda yer verilmiştir

***1.a. Öğrenci Öz değerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Verdikleri Puanlar Arasındaki Korelasyon***

Çizelge 9’da Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki korelasyon düzeylerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerinin sonuçları sunulmuştur.

### Çizelge 9.

#### Dönem I ve III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Öz değerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlar Arasında Hesaplanan Spearman'ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	n	r <sub>s</sub>
Dönem I Öğrenci Öz değerlendirmeleri-Eğitici Değerlendirmeleri	283	0.05
Dönem III Öğrenci Öz değerlendirmeleri-Eğitici Değerlendirmeleri	277	0.23*

\* p< 0.05

Çizelge 9 incelendiğinde Dönem I öğrencilerinin kendilerine verdikleri puanlarla, eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki olmadığı ( $r=0.05$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir. Dönem III öğrencilerinin kendilerine verdikleri puanlarla, eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki olduğu ( $r=0.23$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Aynı sıra numarasını almış olan bireyler olduğu gözönüne alınarak Spearman'ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayı için düzeltme formülü kullanılmıştır ancak katsayıda farklılık gözlenmemiştir.

Gordon ve ark.'nın (1991) gözden geçirme çalışmaları kapsamındaki 12 çalışmada, araştırma grubu bilgi düzeyini ölçmeye dayalı değerlendirilmiştir ve öz değerlendirme ve dış değerlendirmecilerin (external) değerlendirmeleri arasındaki korelasyonun 0.02 ile 0.65 arasında değiştiği görülmüştür. Performansın değerlendirildiği 6 çalışmada ise korelasyon 0.32'den küçük bulunmuştur.

Yine, 1989 da Falchikov ve Bound, yüksek eğitimde öz değerlendirme çalışmalarının meta analizini yapmışlardır. Bu çalışmada tıp, hukuk, mühendislik, davranış bilimleri ve psikolojiyi içeren alanlarda yapılan 44 öz değerlendirme çalışmasını incelemişlerdir. Öz değerlendirme ve dış değerlendirmecilerin (external) değerlendirmeleri arasındaki korelasyonun -0.05 ile 0.82 arasında değiştiğini ortaya koymuşlardır. Elde edilen korelasyonların ortalamasını 0.39

olarak hesaplamışlardır. Bu ortalama da, öz değerlendirme yapanların, kendi performanslarını değerlendirme becerisi açısından zayıf ve orta düzey arasında olduğunu göstermektedir.

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde performansa dayalı olarak yapılan çalışmaya katılan Dönem I ve III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ve eğitici değerlendirmeleri arasındaki korelasyonlar (sırasıyla 0.05 ve 0.23) literatürdekine benzer şekilde geniş bir aralık içinde yer almaktadır.

Literatür incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığın zayıf-orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Woolliscroft ve arkadaşları, (1993) Michigan Üniversitesi'nde üçüncü sınıfta bulunan ve içhastalıkları eğitimi alan 137 öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmesi arasındaki ilişki düşük bulunmuştur.

Pittsburgh Üniversitesinde, üçüncü sınıfta bulunan 130 tıp öğrencisinde, anestezi rotasyonu sırasında yürütülmüş olan öz değerlendirme çalışmasında, öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında ilişki bulunmamıştır (Scalbassi S. E ve Woelfel S.K, 1984). Anestezinin öğrenciler için yeni bir disiplin olduğu, hem teknik hem de bilişsel becerileri içerdiği, dolayısı ile öz değerlendirmelelerini doğru yapmakta zorlanmış olabilecekleri vurgulanmaktadır.

Güney Kaliforniya Üniversitesi cerrahi stajı yapan 154 üçüncü sınıf tıp fakültesi öğrencisinde yapılan çalışmada öz değerlendirme ve eğitici değerlendirmeleri arasında düşük-orta düzeyde korelasyon bulunmuştur. Geleneksel eğitim müfredatı içinde özdeğerlendirme becerisinin rutin olarak öğretilen bir beceri olmamasının bu düşük düzeydeki ilişkiyi açıklayacağı bildirilmiştir (Sullivan M. E. ve ark., 1999).

Yine Toronto üniversitesindeki tıp eğitiminin üçüncü yılında psikiatri stajı yapan 25 stajer öğrencisi ile yapılan çalışmada öz değerlendirme puanları ile eğitici puanları arasındaki ilişki orta düzeyde bulunmuş, düzeltme faktörü kullanılarak yapılan hesaplamalarda korelasyon değeri yeterince yükselmemiştir. Araştırmacılar, öğrenci ve eğitici arasındaki tutarlılığı etkileyen potansiyel faktör olarak uzman eğiticilerin öğrencilerden farklı kriterler kullanmış olabileceğini öne sürmüşlerdir. Uzman eğiticiler gösterilen performansın bütünü hakkında daha çok bilgi ve deneyime sahip olarak öğrenciyi değerlendirmektedir yorumunu yapmışlardır (Regehr ve ark., 1996).

Sherbrooke Tıp Fakültesinde PDÖ programına kayıtlı üçüncü sınıf öğrencilerinde yürütülen öz değerlendirme çalışmasında ise sınav öncesi ve sonrasında yapılan öz değerlendirme ve sınav başarısı arasındaki korelasyonun düşük olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, öğrenme bağlamında özdeğerlendirme ile sınav bağlamında yapılan öz değerlendirme arasında farklılık olabileceğini, belgeleyici (sumative) değerlendirmeye ilişkin stresin, öğrencinin kendi bilgisi konusunda, yanlılığa sebep olabileceğini belirtmektedirler (Tuosignant ve ark., 2002).

Öz değerlendirme ile eğitici değerlendirmesi arasındaki korelasyonun yüksek bulunduğu bir çalışma, Henbaest ve Fehrsen'in aile hekimliği stajında öğrencilerinde hazırlanmasında katkı sağladıkları ve değerlendirme öncesi ellerinde bulunan kriterlere dayalı olarak yaptıkları öz değerlendirme çalışmasıdır. Bu çalışmadaki 19 öğrencinin kendilerine verdikleri puan ile eğiticilerin verdikleri puan arasındaki ilişki diğer çalışmalardan farklı olarak yüksek bulunmuştur (akt. Gordon, 1991).

Orta-yüksek arası korelasyon Sydney üniversitesinde 2004 yılında tıp fakültesi üçüncü sınıf öğrencilerde kısa sınav ile yapılan öz değerlendirme çalışmasında görülmektedir (Lagendyk, 2006). Yine, Michagan Üniversitesi tıp fakültesi 1. sınıf öğrencilerinde yapılan çalışmada öğrenci değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki ilişki orta düzeyde ( $r=0.35$ ) bulunmuştur (Fitzgerald ve ark., 1997).

Ankara Üniversitesi Tıp fakültesinde yürütülen bu çalışmada, Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki düşük düzeydeki ilişki, bahsedilen literatür çalışmalarının büyük çoğunluğu ile uyumlu görülmektedir. (Falchikov ve Bound, 1989; Scalbassi ve Woelfel, 1984; Tuosignant ve ark. 2002.; Sullivan ve ark., 1999; Woolliscroft ve ark.1993)

Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında görülen korelasyon her ne kadar istatistiksel olarak manidar bulunmakla birlikte, bu çalışmanın, öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesini de hedefleyen PDÖ kapsamında yürütüldüğü gözönüne alınırsa bu ilişki düzeyi oldukça düşüktür.

Dönem I öğrencilerinde öz değerlendirme ile eğitici değerlendirmesi arasında bir ilişki bulunamamış olmasının nedeni, bu grubun eğitimin çok başında olmaları ve öğrencilerin eğitim ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimsizliği olarak açıklanabilir.

Dönem III öğrencilerinin, PDÖ sürecine ilişkin daha fazla deneyim sahibi oldukları ve bu yolla hedeflenen öz değerlendirme becerisini kazanmaya ilişkin etkiye daha fazla maruz kaldıkları düşünülebilir. Ancak öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki düşük düzeydeki tutarlılık PDÖ oturumlarında, sürece ilişkin yapılan değerlendirmelerin, öz değerlendirmeyi geliştirmek için yeterli olmadığının bir göstergesi olabilir. Öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesi için, PDÖ süreci içinde sürece ilişkin geribildirim almak ve vermek dışında, ne kadar doğru olarak, değerlendirme ve öz değerlendirme yapabildiklerine ilişkin de geribildirim almaları gereklidir. Ayrıca bu becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların da herkes için açık ve net olmaması düşük tutarlılık düzeyini açıklayacak bir neden olabilir. Bu bağlamda Dönem III öğrencileri sistematik uygulamalarla, öz değerlendirme yapabilme konusunda yeterince deneyim kazanamamış olabilirler. Ayrıca, daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin, bu çalışmada kullanılan ölçeğin geliştirme sürecine katılmamış



olmaları ve kriterlere ilişkin önbilgiye sahip olmamaları da tutarlılığın düşük düzeyi için bir açıklama olabilir. Diğer bir açıklama da, bu çalışmada öz değerlendirmenin performans değerlendirilmesi olarak yürütülmüş olması olabilir. Literatürde bilgiye dayalı doğru öz değerlendirme yapabilmenin performansa ilişkin doğru öz değerlendirme yapabilmekten daha erken geliştiği görülmektedir (Jansen, Grol, Crebolder, Rethans ve Vleuten, 1998).

Dönem I'de eğitici değerlendirmeleri ile öz değerlendirme arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamazken, düşük düzeyde de olsa Dönem III'de bir ilişkinin bulunması öz değerlendirme tutarlılığının eğitim aşamaları içinde gelişim gösterdiğini düşündürülebilir. Bu konuda literatürde farklı bulgulara rastlanmaktadır.

Cochran ve Spears'ın, diyetetik öğrencilerinde 5 periyotta yaptıkları çalışmalarında öz değerlendirme ile eğitici değerlendirmesi arasındaki tutarlılığın birinci periyottan üçüncü periyoda doğru geliştiğini raporlamışlardır ( $r=0.45$ ,  $r=0.74$ ,  $r=0.80$ ). (akt. Gordan, 1991)

Ancak, Missouri, Kansas City Tıp Fakültesinde 3-6. sınıf boyunca 211 öğrenci ile her klinik rotasyonun sonunda yürütülen öz değerlendirme çalışmasında, erken klinik dönemde öğrenci öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki korelasyon düşük- orta düzeyde bulunurken, ileri sınıflara doğru düşerek son sınıfta en düşük seviyeye ulaştığı belirtilmiştir (Arnold ve ark., 1985).

### ***1.b Öz değerlendirme becerisinin tutarlılığına/doğruluğuna ilişkin indeksler: Yanlılık ve Sapma İndekslerine ilişkin bulgular.***

Öncelikle Dönem I ve III öğrencilerinin PDÖ performans değerlendirme ölçeğinde kendilerini eğiticilere göre daha düşük, daha yüksek ve eşit olarak değerlendirmelerine ilişkin yüzde dağılımlarına bakılmıştır (Çizelge 10).

**Çizelge 10.****Dönem I ve III Öğrencilerinin PDÖ Performanslarını Eğiticilere Göre Daha Düşük, Daha Yüksek ve Eşit Değerlendirmelerine Göre Dağılımı**

Öğrencilerin Kendi Performanslarını Eğiticilere Değerlendirme Durumu	Dönem I		Dönem III	
	Öğrenci Sayısı	%	Öğrenci Sayısı	%
Daha düşük	227	80.2	177	63.9
Daha yüksek	51	18.0	92	33.2
Eşit	5	1.8	8	2.9
Toplam	283	100	277	100

$$X^2 = 18,53, sd=2 \quad p < .05$$

Çizelge 10'da öğrencilerin kendi performanslarını eğiticilere göre yüksek, düşük ya da eğiticiler ile benzer şekilde değerlendirme durumlarının öğrencilerin bulunduğu sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ki kare testi sonuçları görülmektedir. Dönem I öğrencilerinin % 80'inin Dönem III'de % 64'ünün kendilerini eğiticilerine göre daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Performanslarını eğiticilerden daha yüksek değerlendirme oranı Dönem I'de % 18 iken Dönem III'de % 33.2'dir.

Eğiticiye göre olduğundan daha yüksek ya da düşük değerlendirme oranı açısından Dönemler arasında fark olup olmadığına da bakılmıştır. Dönem I öğrencileri içinde kendilerini eğiticilere göre daha düşük düzeyde değerlendirenlerin oranı Dönem III'e göre daha yüksek, kendilerini eğiticilere göre daha yüksek düzeyde değerlendirenlerin oranı ise Dönem III'e göre daha düşük olarak saptanmıştır. Gözlenen bu fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur ( $X^2_{(2)} = 18.53, p < .05$ ).

Ancak her iki dönemde de kendilerini eğiticilerine göre daha düşük olarak değerlendiren öğrenci oranı, daha yüksek olarak değerlendirenlerin oranından fazladır (Dönem I için  $X^2_{(1)} = 111.4, p < .05$ , Dönem III için  $X^2_{(1)} = 26.85, p < .05$ ).

**Çizelge 11.****Dönem I ve III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Öz değerlendirme ve Eğitici Değerlendirme Puanları ve Tutarlılık Ölçütleri (Yanlılık ve Sapma İndeksleri)**

Dönemler	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Öz değerlendirme Puanı $\bar{X} \pm SD$	Eğiticilerin Değerlendirme Puanları $\bar{X} \pm SD$	Sapma İndeksi $\bar{X} \pm SD$	Yanlılık İndeksi $\bar{X} \pm SD$
Dönem I	283	60.3 ± 10.16	69.8 ± 11.3	14.3 ± 10.2	-10.1 ± 14.3
Dönem III	277	62.8 ± 11.39	67.8 ± 11.4	11.85 ± 9.1	-4.8 ± 14.1

Öğrencilerin tahmin ettiği performansı ile gerçek performansları arasındaki farkın mutlak değeri olan sapma indeksi puan ortalamaları Dönem I öğrencileri için 14.3, Dönem III öğrencileri için 11.8 olarak hesaplanmıştır (Çizelge 11). Sapma indeksinin öğrencinin, eğiticinin değerlendirmesinden ne kadar uzaklaştığına (negatif ya da pozitif yönde olup olmadığına bakılmaksızın) ilişkin bilgi sağladığı gözönüne alınırsa Dönem I öğrencilerinin Dönem III öğrencilerine göre kendi performanslarını değerlendirirken eğiticilerin yaptıkları değerlendirmeden çok daha fazla uzaklaştıkları gözlenmektedir.

Dönem I öğrencilerinin, öz değerlendirme puanlarından eğiticilerin verdikleri puanların çıkarılması ile elde edilen yanlılık indeksi puanı ortalamaları -10.2, Dönem III öğrencilerinin yanlılık indeksi puanı ortalamaları ise -4.8'dir. Her iki grup için yanlılık indeksi negatif olarak bulunmuştur. Her iki dönemde de öğrenciler genel olarak kendi performanslarını olduğundan daha düşük olarak değerlendirmekle birlikte bu özellik Dönem I'de daha belirgindir.

Sapma ve yanlılık indeksi açısından öğrencilerin sınıflarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Çizelge 12'de gösterilmiştir.

**Çizelge 12.**

**Dönem I ve III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Değerlendirme Sapma İndeksi ( $X_{\text{öz değerlendirme puanı}} - X_{\text{eğitici puanı}}$ ) ve Yanlılık İndeksi ( $X_{\text{öz değerlendirme}} - X_{\text{eğitici puanı}}$ ) Üzerinden Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonucu**

Dönem		Öğrenci Sayısı	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Sapma Puanları	Dönem I	283	296.97	84041.50	33969.5	.009
	Dönem III	275	261.53	71919.50		
Yanlılık Puanları	Dönem I	283	247.51	70045.0	29859.0	.000
	Dönem III	277	312.42	85916.0		

Yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi sonucunda Dönem I ve III öğrencilerinin PDÖ değerlendirme sapma puanları ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu ( $U=33969.5$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında Dönem I (14.29) öğrencilerinin Dönem III (11.85) öğrencilerine göre sapma indeksi puanları daha yüksektir. Dönem I öğrencilerin Dönem III öğrencilerine göre gerçek puandan sapma düzeyleri (kendi performanslarını eğitimcilerine göre fazla ya da eksik değerlendirmeleri) daha yüksektir.

Her iki dönemde de öğrenciler için hesaplanan yanlılık indeksi puanı negatif bulunmuştur. Yani her iki dönemde de öğrencilerin öz değerlendirme puanları eğitimcilerin verdikleri puanlardan daha düşük olmuştur. Ancak eğitimcilerine göre kendi performansını daha düşük değerlendirme düzeyi Dönem III öğrencilerinde (-4.75) Dönem I (-10.14) öğrencilerine göre daha düşüktür.

Sonuç olarak, ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi sonucunda Dönem I ve III öğrencilerinin PDÖ değerlendirme yanlılık puanları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu ( $U=29859.0$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir.

*Yanlılık ve sapma indekslerine ilişkin bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:*

- Sapma indeksi puan ortalamaları, Dönem I ( $\bar{X} = 14.3$ ) ve Dönem III ( $\bar{X} = 11.9$ ) öğrencilerinin kendi performanslarını değerlendirirken eğitici değerlendirmelerinden oldukça fazla uzaklaştıklarını göstermektedirler. Başka bir deyişle, eğitici değerlendirmeleri kriter olarak alındığında, her iki dönemdeki öğrencilerin kendi performanslarını doğru olarak değerlendiremedikleri görülmektedir. Dönem I öğrencilerinin öğrencilerinin eğitici puanlarından sapma miktarı, Dönem III öğrencilerinden daha fazladır ve bu fark istatistiksel olarak manidardır.

- Eğitici puanına göre sapmanın yönüne bakıldığında öğrencilerin kendilerini eğitimcilerine göre daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

- Kendilerini eğitimcilerine göre daha düşük değerlendiren öğrencilerin oranı Dönem I'de (% 80) Dönem III'e (% 64) göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak her iki dönemde de kendilerini eğitimcilerine göre daha düşük olarak değerlendiren öğrenci oranı (underestimate), daha yüksek olarak değerlendirenlerin oranından (overestimate) daha fazladır. Her iki dönemde de öz değerlendirme puanı eğitici puanı ile aynı olan öğrenci oranı çok düşüktür.

- Her iki dönemde de öğrencilerin öz değerlendirmelerinin eğitici değerlendirmelerinden uzaklaşma yönünü miktarı ile birlikte gösteren yanlılık indeksi puanı negatiftir. Bu negatif değer, her iki dönemde de öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının eğitimcilerin verdikleri puanlardan daha düşük olduğunu göstermektedir. Dönem I'de negatif yanlılık indeksi puanı Dönem III'e göre istatistiksel olarak manidar şekilde daha yüksektir.

Literatürde sapma ve yanlılık indeksi puanları incelenmiştir. Sydney üniversitesinde tıp fakültesi üçüncü sınıf öğrencileri ile yürütülen öz değerlendirmeye ilişkin çalışmada, eğiticinin verdiği puandan öz değerlendirmeyi çıkararak elde edilen doğruluk puanı ortalamasını 1.5 (yanlılık indeksi=-1.5) olarak hesaplanmıştır. Öğrenciler kendilerine eğitimcilerin verdikleri puanlara göre

az puan vermişlerse de, öz değerlendirmeleri eğiticilerin değerlendirmelerine oldukça yakın bulunmuştur (Lagendyk, 2006). Yine Missouri, Kansas City Tıp Fakültesinde 211 öğrenci ile 4 yıl boyunca yürütülen çalışmada öz değerlendirme puanları eğiticileri verdikleri puanlara yakın bulunmuş, üçüncü sınıfta yanlılık indeksi pozitifken, diğer yıllarda negatif olarak hesaplanmıştır (Arnold L. ve ark., 1985).

Staffordshire Üniversitesinde 1. sınıf biyoloji öğrencileri ile yürütülen çalışmada, öğrencilerin % 85'in öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmesi arasında tutarsızlık görülmüştür. Öğrencilerin % 56'sı kendilerini eğiticilerin değerlendirmelerine kıyasla daha yüksek değerlendirirken, % 30'u daha düşük değerlendirmiştir (Orsmond ve ark., 1997).

Pittsburgh Üniversitesi Tıp Fakültesinde, 3. sınıfa devam eden öğrencilerle 13 ardışık klinik rotasyon sırasında yürütülen çalışmada Öğrencilerin % 53.1 kendilerine eğiticilerinin verdikleri puandan daha düşük puan, % 42.3'ü kendilerine eğiticilerin verdiklerinden daha yüksek puan ( $\bar{X}=4.8$ ) vermişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sistematik olarak kendilerini eğiticilerine göre daha düşük düzeyde değerlendirdiklerini saptamışlardır (Sclabassi, Woelfel, 1984).

Michagan Üniversitesi, Tıp Fakültesinde üç ardışık dönemde yürütülen çalışmada öğrencilerin özdeğerledirmeleri ve eğitici değerlendirmeleri karşılaştırılmış ve yanlılık indeksi her üç dönemde negatif olarak kalmış ancak 3. sınıfın sonunda pozitif hale gelmiştir. Sapma indeksi ilk 3 dönemde göreceli olarak sabit kalmış (birinci sınıf kış dönemi= 7.8, ikinci. sınıf sonbahar dönemi=7.5, ikinci sınıf kış dönemi=7.8 ) ancak üçüncü sınıfta artmıştır (12.9). Ancak üçüncü sınıftaki öğrenciler, diğer sınıflardaki uygulanandan farklı bir sınav olan kendi Nesnel Yapılandırılmış Klinik Sınav'da ortalama olarak kendi performanslarını eğiticilerine göre daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir. Diğer sınıflara göre üçüncü sınıftaki ilişkin bulgu yorumlanırken bu uygulama farklılığı gözönüne alınmalıdır (Fitzgerald ve ark., 2003).

Literatür incelendiğinde öğrencilerin öz değerlendirmelerini eğitici değerlendirmelerine göre hem düşük hem de yüksek olarak değerlendirildiğine ilişkin bulgular saptanmaktadır. Ancak farklı disiplinlerde yapılan çalışmalar incelendiğinde, Tıp öğrencilerinin daha yaygın olarak kendi becerilerini eğitimcilerine göre daha düşük olarak değerlendirdikleri görülmüştür (Sclabassi ve Woelfel 1984; Fincher ve ark., 1993; Frye ve ark., 1991; Morton and Macbeth 1977; aktr. Bose, 2001).

Mc Master üniversitesi tıp fakültesi öğrencileri ile, gelişim testleri üzerinden yürütülen öz değerlendirme çalışmasında genel olarak öğrenciler performanslarını olduğundan biraz daha düşük tahmin ettikleri gösterilmiştir. Gerçek puan ile tahmin edilen puan arasında ki korelasyon yüksek olarak bulunmuştur. Sınıf düzeyleri arasında farklılık bulunmamıştır (Eva, 2004).

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yapılan bu çalışmada elde edilen, her iki dönem öğrencilerinin öz değerlendirmelerinin ortalama olarak kendi performanslarını eğitimcilerine göre daha düşük olarak değerlendirdiklerine ilişkin bulgu, literatürün büyük kısmı ile uyumlu görülmektedir.

Öz değerlendirme becerisinin zaman içinde değişmeden kaldığına ilişkin bulguların yanısıra, zaman arttığına dair bulgularda bulunmaktadır (Arnold ve ark., 1985; Gordon, M.A., 1991)

Dönem I öğrencilerinin sapma ve yanlılık indeksi (negatif) puanlarının her ikisi de Dönem III öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak manidardır. Öğrencinin üzerinde çalıştığı konuya aşinalığı öz değerlendirmenin doğruluğunu artıracak faktörlerden biri olarak sayılmaktadır (Fitzgerald, 2003). Bu da, sapma indeksi puanı her ne kadar iki dönem için yüksekse de, Dönem I ve III öğrencileri arasındaki farkı açıklayabilir. Dönem III öğrencileri Dönem I öğrencilerine göre, PDÖ süreçleri için daha fazla deneyime sahiptirler. Ancak Dönem III'deki yüksek sapma gözönüne alındığında, bunun öz değerlendirme becerisinin gelişmesinden daha çok, öğrenci ile eğitici arasında meydana gelen, süreci tanıma ile ortaya çıkan uzlaşmadan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Her iki Dönem Öğrencilerinde görülen yüksek sapmanın nedenleri, öğrencilerin yüksek performansa ilişkin bilgiye sahip olmamaları ve değerlendirme kriterlerini çok iyi anlamamış olmaları olabilir. Ayrıca bu kriterleri kullanmak konusunda öğrenciler ve eğiticiler arasındaki farklılıklar olabileceği, eğiticilerin değerlendirme yaparken ilgili yeterliliği bütün boyutları ile görebilirlerken, öğrencilerin kendilerini değerlendirmede kriter aldıkları kaynakları daha dar çerçeveli olabileceği de gözönünde bulundurulmalıdır.

Ayrıca her iki Dönem öğrencilerinin negatif yanlılık indeksleri öğrencilerin, öz değerlendirme yapmış oldukları PDÖ süreçleri ile ilişkili olmayan faktörler (benlik algısı, özgüven, kendini yüceltmeye ilişkin sosyal normlar, meslek eğitimindeki değerlendirme kültürü ve gerçekçi olmayan hedefler gibi) nedeni ile ortaya çıkmış olabilir.

## **2.0 “Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyleri;**

### **2.1 Cinsiyete**

### **2.2 Mezun olunan ortaöğretim programına (Lise Türüne) göre istatistiksel bakımdan manidar farklılıklar göstermekte midir?”**

Araştırmada cevap aranmaya çalışılan bu ikinci soruya ilişkin bulgular aşağıdaki üç ayrı alt başlık altında ele alınmıştır.

### **2.1 Cinsiyete Göre Farklılıklara İlişkin Bulgular**

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin kendi performanslarına ilişkin yaptıkları öz değerlendirmeler ile eğiticilerin öğrenci performanslarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığa öncelikle cinsiyet değişkeni dikkate alınarak bakılmıştır.

#### ***2.1.a. Dönem I ve III Kız ve Erkek Öğrencilerin Öz değerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Verdikleri Puanlar Arasındaki Korelasyonlar***

Tutarlılık göstergelerinden korelasyon indeksi için Spearman'ın Sıra Farkları Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. İki gruptan elde edilen korelasyon



katsayıları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını test etmek amacıyla da Fisher'in Z dönüştürmesinden yararlanılmıştır (Howell, 1987). Bu çerçevede elde edilen korelasyonlar Çizelge 13'de verilmiştir.

**Çizelge 13.**

**Dönem I ve Dönem III'de ki Kız ve Erkek Öğrencileri PDÖ Performansı Öz değerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlar Arasında Hesaplanan Spearman'ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları**

Dönemler	Cinsiyet	N	$r_s$
Dönem I	Kız	146	0.07
	Erkek	137	0.13
Dönem III	Kız	148	0.14
	Erkek	129	0.30*

\* $p < 0.05$

Çizelge 13 incelendiğinde Dönem I kız ve erkek öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin kız ve erkek öğrencilere verdikleri puanlar arasındaki ilişkinin istatistiksel bakımdan manidar olmadığı ( $r=0.07$ ,  $p>.05$ ;  $r=0.13$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir. Dönem III kız öğrencilerinin öz değerlendirme puanı ile, eğiticilerin kız öğrencilere verdikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki yok iken Dönem III erkek öğrencilerinin kendilerine verdikleri puanlar ile, eğiticilerin erkek öğrencilere verdikleri puanlar arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki olduğu ( $r=0.30$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir.

**2.1.b Kız ve erkek öğrencilerin öz değerlendirme becerisinin tutarlılığına/doğruluğuna ilişkin indeksler: yanlılık ve sapma indeksine ilişkin bulgular:**

Çizelge 14'de Dönem I ve III'deki kız ve erkek öğrencilerinin kendi performanslarına ilişkin değerlendirmeleri ile eğiticilerin değerlendirmeleri arasındaki ortalama farkı gösteren yanlılık indeksi (bias index) ile

uzaklaşmanın/sapmanın yönüne bakmaksızın miktarı hakkında bilgi sağlayan sapma indeksi'ne ilişkin (deviation index) bulgular gösterilmiştir.

#### Çizelge 14.

### Dönem I ve III'deki Kız ve Erkek Öğrencilerin PDÖ Performansı Öz değerlendirme ve Eğitici Değerlendirme Puanları ve Tutarlılık Ölçütleri (Yanlılık ve Sapma İndeksleri)

Dönem	Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Öz değerlendirme Ortalama Puanı $\bar{X} \pm SD$	Eğiticilerin Değerlendirme Ortalama Puanı $\bar{X} \pm SD$	Sapma İndeksi $\bar{X} \pm SD$	Yanlılık indeksi $\bar{X} \pm SD$
I	Kız	146	61.2± 9.9	72.4± 9.9	15.6±9.3	-12.1±13.5
	Erkek	137	59.4±10.4	67.1±12.0	12.9±9.8	-8.1±14.8
III	Kız	148	63.7±10.6	70.1±10.6	11.9±8.7	-6.3±13.4
	Erkek	129	61.7±12.2	65.2±14.1	11.7± 9.5	-3.0±14.7

Her iki dönemde de eğiticiler, kız öğrencilerin PDÖ performanslarına erkek öğrencilere göre daha yüksek puan vermiştir. Dönem I'de kız öğrencilerin sapma indeksi puanları (15.6) erkek öğrencilerin sapma indeksi puanlarından (12.9) daha yüksek bulunmuştur. Dönem III'de kız öğrencilerin sapma puanları (11.9) ile erkek öğrencilerin (11.7) sapma puanları birbirine çok yakın olduğu görülmektedir (Çizelge 14).

Dönem I öğrencilerinin öz değerlendirme puanlarından eğiticilerin verdikleri puanların çıkarılması ile elde edilen yanlılık indeksi puanı ortalamaları kız öğrenciler için -12.1, erkek öğrenciler için ise -8.1 olarak bulunmuştur. Dönem III 'de yanlılık indeksi puanı ortalamaları kız öğrencilerde -6.28 erkek öğrencilerde -3.0 olarak hesaplanmıştır. Her iki dönemde hem kız hem de erkek öğrenciler kendilerine eğiticilerden daha düşük puan vererek performanslarını olduğundan daha düşük olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum her iki dönemde kız öğrencilerde daha belirgin olarak gözlenmektedir.

Sapma ve yanlılık indeksi açısından Dönem I ve III öğrencilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney U-testi sonuçları Çizelge 15'de gösterilmiştir.

### Çizelge 15.

#### Dönem I ve Dönem III Kız ve Erkek Öğrencilerinin PDÖ Performansı Değerlendirme Sapma İndeksleri (IX<sub>öz değerlendirme</sub>- X<sub>eğitici puanı</sub>) Üzerinden Yapılan Mann Whitney U-testi Sonucu

Dönem	Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dönem I	Kız	146	155.6	22723.5	8009.5	.004
	Erkek	137	127.5	17462.5		
Dönem III	Kız	148	138.1	20443.5	9417.5	.847
	Erkek	129	140.0	18059.5		

Çizelge 15'de Dönem I ve III'deki kız ve erkek öğrencilerin öz değerlendirmelerinin eğitici değerlendirmelerinden ne kadar uzaklaştığını gösteren sapma indeksi puanı ortalamaları arasında farkın manidarlığını test etmek için yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi sonuçları görülmektedir. Yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi sonucunda Dönem I kız ve erkek öğrencilerinin PDÖ değerlendirme sapma puanları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu (U=8009.5, p<.05) görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında Dönem I kız öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının gerçek puandan (eğitici değerlendirmelerinden) sapma düzeyleri daha yüksektir.

Dönem III'de ise kız ve erkek öğrencilerin PDÖ değerlendirme sapma indeksi puanları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olmadığı (U=9417.5, p>.05) görülmüştür.

Çizelge 16'da Dönem I ve Dönem III'de kız ve erkek öğrencilerinin PDÖ değerlendirme yanlılık indeksleri ortalamalarının ilişkisiz ölçümler için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 16.**

**Dönem I ve Dönem III Kız ve Erkek Öğrencilerinin PDÖ Performansı Değerlendirme Yanlılık ( $X_{\text{öz değerlendirme}} - X_{\text{eğitici puanı}}$ ) İndeksi Üzerinden Yapılan Mann Whitney U-testi Sonucu**

	Cinsiyet	Öğrenci Sayısı	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dönem I	Kız	146	127.7	18667.5	7936.5	.003
	Erkek	137	157.1	21518.5		
Dönem III	Kız	148	132.2	19571.5	8545.5	.132
	Erkek	129	146.8	18931.5		

Çizelge 16'da görüldüğü gibi Dönem I'de erkek öğrencilerin yanlılık indeksi puanları (-8.1) ile kız öğrencilerin yanlılık indeksi puanları ortalamaları (-12.1) arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark ( $U=7936.5$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Erkek öğrenciler de kız öğrenciler gibi kendi performanslarını olduğundan (eğiticilerinden) daha düşük tahmin etmektedirler. Ancak erkek öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının eğiticilerin değerlendirmelerine göre düşük olma düzeyi (negatif yanlılık indeksi) kız öğrencilere göre daha az bulunmuştur.

Dönem III'de her iki cinsiyette de öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının eğiticilerden daha düşük olduğu görülmektedir (kız öğrenciler= 6.28 erkek öğrenciler= -3.0). Yapılan ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney U-testi sonucunda Dönem III kız ve erkek öğrencilerin PDÖ değerlendirme yanlılık puanları ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olmadığı ( $U=8545.5$ ,  $p>.05$ ) görülmüştür.

*Yanlılık ve sapma indekslerine ilişkin bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.*

- Eğitcilerin verdikleri puanlarla, Donem I kız ve erkek ogrencilerin oz değerlendirme puanları arasındaki ilişki istatistiksel bakımdan manidar bulunmamıştır.

Donem III kız ogrencilerinin oz değerlendirme puanı ile, eğiticilerin kız ogrencilere verdikleri puanlar arasında ilişki istatistiksel bakımdan manidar bulunmazken Donem III erkek ogrencilerinde duŐuk düzeyde, pozitif yonde ve istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki olduğu ( $r=0.30$ ,  $p<.05$ ) gorlmektedir.

-Donem I'de kız ogrencilerin sapma indeksi puanları erkek ogrencilerin sapma indeksi puanlarından daha yüksek bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur.

Donem III'de kız ogrencilerin sapma puanları ile erkek ogrencilerin (11.7) sapma puanları birbirine çok yakın olarak hesaplanmıştır ve aralarında istatistiksel olarak manidar bir farklılık saptanmamıştır.

- Yanlılık indeksi puanı ortalamaları, Donem I'deki kız ogrenciler için 12.1, erkek ogrenciler için ise -8.1 olarak hesaplanmıŐ ve bu iki grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan manidar bir fark olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ).

Donem III 'de yanlılık indeksi puanı ortalamaları kız ogrencilerde -6.3 erkek ogrencilerde -3.0 olarak hesaplanmıştır ve bu iki grubun yanlılık puanları ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olmadığı  $p>.05$  gorlmuŐtur.

Ankara Üniversitesi Tıp Fakltesin'de performansa dayalı olarak yapılan çalıŐmanı bulguları incelendiğinde Donem I'de kız ogrencilerin kendi performanslarını erkek ogrencilere kıyasla çok daha duŐuk olarak değerlendirdikleri (negatif yonde daha büyük oranda yanlılık) gorlmektedir. Ayrıca Donem I'deki kız ogrencilerin ozdeğerlendirme puanları eğiticilerin puanlarından daha fazla uzaklaŐmaktadır (yüksek sapma indeksi puanı). Donem III de kız ve erkek ogrenciler arasında sapma indeksi ve yanlılık indeksi açısından farklılık saptanmamıştır.

Öz değerlendirme becerileri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında farklılık olup olmadığına ilişkin araştırmalarda, farklı bulgulara rastlanmaktadır.

Missouri Üniversitesi Tıp Eğitimi programına devam eden öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada (Arnold ve ark.,1985), klinik beceri eğitim alan genel pratisyenlerle yapılan çalışmada (Jansen, 1998) ve yılında Malmö Üniversitesi, Ağız Sağlığı Bilimleri Merkezinde yapılan çalışmada (Mattheos ve ark. 2004) kız ve erkek öğrenciler arasında öz değerlendirme becerileri arasında farklılık saptanmamıştır.

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinde yürütülmüş olan çalışmada Dönem I kız ve erkek öğrencilerin öz değerlendirmelerine ilişkin bulgularla uyumlu olarak, Birleşik Arap Emirliği Üniversitesi, Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde 1. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada kız öğrencilerin kendilerine erkek öğrencilere kıyasla daha düşük puan verdikleri saptanmıştır (Das, Mpofu, Dunn, 1998). Yine Nyström (2004), tarafından matematik dersinde yürütülen çalışmada, kız öğrencilerin, erkeklere oranla kendilerini olduklarından daha düşük değerlendirmişlerdir.

Yapılan çalışmada, eğitimlerinin henüz başında olan Dönem I'de kız öğrencilerin negatif öz değerlendirme yapmaya daha fazla eğilimleri olduğu görülmüştür. Bu, içinde yaşanan kültür ve toplumsal değerler ve kadın ve erkeklere atfedilen rollerle ilişkili olabilir. Kız öğrenciler, kendini yüceltmeye ilişkin sosyal normlara karşı daha fazla duyarlılık gösteriyor olabilirler.

## ***2.2 Mezun Olunan Orta Öğretim Programına (Lise Türüne) Göre Öğrencilerin Öz değerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Verdikleri Puanlara İlişkin Bulgular***

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeler ile eğiticilerin öğrenci başarılarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki korelasyona mezun olunan orta öğretim programı değişkeni dikkate alınarak bakılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**2.2.a. Mezun Olunan Orta Öğretim Programına (Lise Türüne) Göre Öğrencilerin Öz değerlendirme Puanları ile Eğitimcilerin Verdikleri Puanlar Arasındaki Korelasyonlar**

Çizelge 17’de Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin mezun oldukları ortaöğretim programına (lise türüne) göre öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki korelasyon düzeylerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları sunulmuştur.

**Çizelge 17.**

**Mezun Olunan Orta Öğretim Programına (Lise Türüne) Göre Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Öz değerlendirme Puanları ile Eğitimcilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlar Arasında Hesaplanan Spearman’ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları**

	Öz değerlendirmeleri-Eğitici Değerlendirmeleri	n	r <sub>s</sub>
Dönem I	Anadolu Lisesi Mezunu Öğrencileri	143	0.03
	Fen Lisesi Mezunu Öğrencileri	100	0.08
	Lise (Genel) Mezunu Öğrencileri	40	0.06
Dönem III	Anadolu Lisesi Mezunu Öğrencileri	162	0.18*
	Fen Lisesi Mezunu Öğrencileri	57	0.28*
	Lise (Genel) Mezunu Öğrencileri	58	0.34*

\* p< 0.05

Çizelge 17’de görüldüğü gibi Dönem I’de Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Lise (Genel) mezunu öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğitimcilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında hesaplanan korelasyonlar (sırasıyla r=0.03, r=0.08, r=0.06) istatistiksel bakımdan manidar bulunmamıştır. Dönem III’de, mezun olunan orta öğretim programına göre öğrencilerin korelasyon indeksine bakıldığında, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Lise (Genel) mezunu öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğitimcilerin öğrencilere verdikleri

puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan manidar ilişkiler olduğu (sırasıyla  $r=0.18$ ,  $r=0.28$ ,  $r=0.34$ ) görülmektedir.

Dönem I ve Dönem III Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Lise (Genel) için elde edilen üç korelasyon katsayısı arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığı Fisher Z Testi'nden faydalanarak test edilmiştir (Çizelge 18).

**Çizelge 18.**

**Mezun Olunan Olunan Orta Öğretim Programına Göre Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Öz değerlendirme Puanları ile Eğitimcilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlardan Hesaplanan Spearman'ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları ve Fisher'in Z Testinden Elde edilen Sonuçlar**

	Öz değerlendirmeleri-Eğitici Değerlendirmeleri	Spearman'ın Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı $r_s$	Elde edilen Z değerleri
Dönem I	Anadolu Lisesi Mezunu Öğrenciler	0.03	0.36
	Fen Lisesi Mezunu Öğrenciler	0.08	
	Anadolu Lisesi Mezunu Öğrenciler	0.03	0.16
	Lise (Genel) Mezunu Öğrencileri	0.06	
	Lise (Genel) Mezunu Öğrencileri	0.06	0.087
	Fen Lisesi Mezunu Öğrencileri	0.08	
Dönem III	Anadolu Lisesi Mezunu Öğrencileri	0.18	1.07
	Fen Lisesi Mezunu Öğrencileri	0.28	
	Anadolu Lisesi Mezunu Öğrencileri	0.18	0.67
	Lise (Genel) Mezunu Öğrencileri	0.34	
	Lise (Genel) Mezunu Öğrencileri	0.34	0.33
	Fen Lisesi Mezunu Öğrencileri	0.28	

Hesaplama sonucu bulunan z değerlerinin hepsi  $H_1$  hipotezini kabul edebilmek için referans değer olan  $\pm 1.96$  değerinden küçüktür. Dönem I ve Dönem III'de Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Lise (Genel) mezunu olan öğrencilerin tutarlılığa ilişkin korelasyonlar arasında istatistiksel olarak manidar farklılık bulunmamaktadır.



Ankara Üniversitesi Tıp fakültesinde yürütülen bu çalışmada, mezun olunan orta öğretim programına göre öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitimcilerin verdikleri puanlar arasındaki korelasyonlar arasında istatistiksel olarak manidar farklılık olmamasının nedeni, liselerin hiçbirinde öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik açıkça ortaya konmuş, sistematik eğitim programının olmaması olabilir.

**2.2.b Mezun olunan orta öğretim programına (Lise Türüne) göre öz değerlendirme becerisinin tutarlılığına/doğruluğuna ilişkin indeksler: Yanlılık ve Sapma İndekslerine ilişkin bulgular.**

Çizelge 19'da Dönem I ve III öğrencilerinin mezun oldukları orta öğretim programına göre modül sonunda PDÖ performans değerlendirmesinden aldıkları puanlar ve öz değerlendirme ortalama puanları, sapma ve yanlılık indeksi puanları yer almaktadır.

**Çizelge 19.**

**Dönem I ve III Öğrencilerinin Mezun Olunan Orta Öğretim Programına (Lise Türüne) Göre PDÖ Performansı Öz değerlendirme ve Eğitici Değerlendirme Puanları ve Tutarlılık Ölçütleri**

Dönem	Mezun Olunan Lise	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Öz değerlendirme puanı $\bar{X} \pm SD$	Eğiticilerin Değerlendirme Puanları $\bar{X} \pm SD$	Sapma indeksi $\bar{X} \pm SD$	Yanlılık indeksi $\bar{X} \pm SD$
I	Anadolu	143	59.8±10.7	70.1±11.0	15.2±10.6	-10.5±15.2
	Fen	100	60.5±9.8	70.1±11.8	13.7±9.9	-10.4±13.5
	Lise (Genel)	40	61.7±8.9	68.1±11.3	12.5±8.9	-8.23±13.1
III	Anadolu	162	63.4±11.4	68.1±11.9	11.4±9.2	-4.79±13.7
	Fen	57	63.0±10.5	67.5±13.1	12.7±8.1	-4.47±14.5
	Lise (Genel)	58	63.0±10.5	65.8±14.8	11.9±9.7	-4.87±14.7

Çizelge 19'da görüldüğü gibi Dönem I'de eğitimcilerin değerlendirmeleri puan ortalamaları en düşük Lise (Genel) mezunu öğrencilerde görülürken (68.1), Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin eğitici değerlendirme puan ortalamalarının aynı olduğu görülmektedir (70.1). Dönem III'de her üç grubun eğitici değerlendirmelerindeki en yüksek puan ortalaması Anadolu lisesi mezunu öğrencilerine ait olmaktadır (68.1). Bunu 67.5 ile Fen lisesi ve 65.8 ile Lise (Genel) mezunu öğrenciler izlemektedir.

Dönem I'de sapma indeksi puanının en yüksek olduğu grup Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerdir (15.2). Bunu 13.7 ile Fen lisesi ve 12.5 ile Lise (Genel) mezunları izlemiştir. Dönem III'de öğrencinin eğitici değerlendirmesinden ne kadar uzaklaştığını gösteren sapma indeksi puanları açısından tüm gruplar benzerlik göstermektedir.

Dönem I'de öğrencilerin, öz değerlendirme puanlarından eğitimcilerin verdikleri puanların çıkarılması ile elde edilen yanlılık indeksi puanı ortalamaları tüm mezun olunan lise gruplarında negatif olarak bulunmuştur (Anadolu lise mezunları, -10.52, Fen Lisesi mezunları, -10.35, Lise (Genel) mezunları -8.23). Yine aynı şekilde Dönem III de de yanlılık indeksi puan ortalamaları tüm mezun gruplarında negatif olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin öz değerlendirmelerinin eğitici değerlendirmelerinden ne kadar uzaklaştığını gösteren sapma indeksi ortalamaları arasında Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin Mezun Olunan orta öğretim programına (Lise Türüne) göre manidar bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H testinin sonuçları Çizelge 20'de görülmektedir.

**Çizelge 20.**

**Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Mezun Olunan Orta Öğretim  
Pogramına (Lise Türüne) Göre PDÖ Performansı Değerlendirme Sapma  
(IX<sup>öz değerlendirme</sup>- X<sup>eğitici puanı</sup>) İndeksi Üzerinden Yapılan Kruskal Wallis H Testi  
Sonucu**

	Mezun olunan Lise	Öğrenci Sayısı	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Dönem I	Anadolu	143	149.07	2	2.37	0.31
	Fen	100	136.80			
	Lise (Genel)	40	129.75			
Dönem III	Anadolu	162	136.63	2	1.25	0.54
	Fen	57	149.51			
	Lise (Genel)	58	135.29			

Çizelge 20’de görüldüğü gibi Dönem I öğrencilerinin mezun oldukları orta öğretim programına göre, PDÖ değerlendirme sapma indeksi puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamaktadır ( $\chi^2 (2) = 2.37, p > .05$ ). Yine aynı şekilde Dönem III öğrencilerinin, mezun oldukları orta öğretim programına göre PDÖ değerlendirme sapma indeksi puanları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olmadığı ( $\chi^2 (2) = 1.25, p > .05$ ) görülmektedir

Çizelge 21’de Dönem I ve III için öğrencilerinin öz değerlendirmelerinin eğitici değerlendirmelerinden eksik ya da fazla olup olmadığı hakkında bilgi veren PDÖ değerlendirme yanlılık puanları ortalamaları arasında Mezun Olunan Orta Öğretim Pogramına (Lise Türüne) göre manidar bir farklılık olup test etmek için yapılan ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H testinin sonuçları görülmektedir.

**Çizelge 21.**

**Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Mezun Oldukları Orta Öğretim Programına (Lise Türüne) göre PDÖ Performansı Değerlendirme Yanlılık ( $X_{\text{öz değerlendirme}}$ -  $X_{\text{eğitici puanı}}$ ) İndeksi Üzerinden Yapılan Kruskal Wallis H Testi Sonucu**

	Mezun olunan Lise	n	Sıra ortalaması	sd	$X^2$	p
Dönem I	Anadolu	143	138.66	2	0.987	0.61
	Fen	100	142.29			
	Lise (Genel)	40	153.19			
Dönem III	Anadolu	162	138.83	2	0.043	0.98
	Fen	57	137.71			
	Lise (Genel)	58	140.74			

Çizelge 21’de ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H testi sonucunda yanlılık indeksi puanlarının Dönem I öğrencilerinin mezun oldukları orta öğretim programına (lise türüne) göre manidar olarak farklı olmadığı görülmektedir ( $X^2(2) = 0.99$ ,  $p > .05$ ).

Dönem I’de olduğu gibi Dönem III’de de mezun oldukları orta öğretim programına (lise türüne) göre yanlılık indeksi puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ( $X^2(2) = 0.04$ ,  $p > .05$ ).

Özetle; - Dönem I’de Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Lise (Genel) mezunu öğrencilerinin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında hesaplanan korelasyonlardan hiçbiri istatistiksel bakımdan manidar bulunmamıştır (sırasıyla  $r=0.03$ ,  $r=0.08$ ,  $r=0.06$ ).

Dönem III de, mezun olunan orta öğretim programına göre öğrencilerinin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasındaki korelasyona bakıldığında (Çizelge 17), Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Lise (Genel) Mezununu öğrencilerinin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin

öğrencilere verdikleri puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki olduğu (sırasıyla  $r=0.18$ ,  $p<.05$ ,  $r=0.28$ ,  $p<.05$ ,  $r=0.34$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Ancak bu üç korelasyon arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmamaktadır.

-Dönem I'de en yüksek sapma indeksi puanı Anadolu lisesi mezunlarında görülürken, Dönem III'de Fen Lisesi mezunlarında saptanmıştır. Ancak, Dönem I ve III öğrencilerinin, mezun oldukları orta öğretimi programına göre PDÖ değerlendirme sapma indeksi puanları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olmadığı saptanmıştır.

- Dönem I ve III'de öğrencilerin, yanlılık indeksi puanı ortalamaları tüm mezun olunan orta öğretim programı (lise türleri) gruplarında negatif olarak bulunmuştur. Dönem I ve Dönem III'de mezun oldukları orta öğretim programına (lise türüne) göre yanlılık indeksi puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır.

Literatüde, öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim programına göre analizleride içeren çalışmalar çok bulunmamaktadır. Ancak öz değerlendirme becerisinin eğitimin erken aşamalarında şekillenmeye başladığı gözönüne alındığında, mezun olunan orta öğretim programına değişkenini irdelemek önem kazanmaktadır.

Arnold ve ark. (1985), Missouri, Kansas City Tıp Fakültesinde 4 yıl boyunca yürüttükleri boylamsal (longitudinal) bir çalışmada, klinik rotasyonların sonunda yapmış oldukları değerlendirme ve öz değerlendirme çalışmalarında, öğrencilerin öz değerlendirme ve puanları ile mezun oldukları program arasında bir ilişki bulunmamıştır.

Ankara Üniversitesi Tıp fakültesinde yürütülen bu çalışmada, mezun olunan orta öğretim programına göre özdeğerlendirme becerisine ilişkin değişkenler (yanlılık, sapma indeksleri) arasında istatistiksel açıdan fark olmadığı görülmüştür.

**3. Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlık düzeyleri öğrencilerin akademik başarılarına göre (yüksek, orta ve düşük akademik başarı) istatistiksel bakımdan manidar farklılıklar göstermekte midir?**

Araştırmada cevaplandırılması planlanan bu soruya ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

**3.a. Öğrencilerin Akademik Başarılarına göre Öğrenci Öz değerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Verdikleri Puanlar Arasındaki Korelasyonlar**

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğiticilerin öğrenci başarılarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki korelasyonlar, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri dikkate alınarak hesaplanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen korelasyonlar Çizelge 22’de verilmiştir.

**Çizelge 22.**

**Akademik Başarı Düzeylerine göre Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Özdeğerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlardan Hesaplanan Spearman’ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları**

	Öz değerlendirme-Eğitici Değerlendirmesi	Öğrenci Sayısı	$r_s$
Dönem I	Alt Düzey Akademik Başarı	54	0.12
	Orta Düzey Akademik Başarı	178	0.02
	Üst Düzey Akademik Başarı	51	0.17*
Dönem III	Alt Düzey Akademik Başarı	57	0.28
	Orta Düzey Akademik Başarı	164	0.17*
	Üst Düzey Akademik Başarı	56	0.42*

\*  $p < 0.05$

Çizelge 22 incelendiğinde Dönem I'de alt ve orta akademik başarı düzeyine ilişkin gruplarda öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar ilişkiler (alt düzeyde  $r=0.12$ ,  $p>.05$ , orta düzeyde  $r= 0.02$ ,  $p> .05$ ) bulunmamışken, üst akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki saptanmıştır ( $r=0.17$ ,  $p < .05$ ).

Dönem III'de alt düzey başarı grubunda bulunan öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında manidar ilişki bulunmamıştır. Bununla beraber orta düzey başarı grubunda bulunan öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki olduğu ( $r=0.17$ ,  $p<.05$ ) görülmektedir. Yine üst düzey grupta bulunan öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki ( $r=0.42$ ,  $p<.05$ ) bulunmuştur.

Dönem III'de öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak manidar ilişki bulunan orta düzey ve üst düzey gruplar için elde edilen korelasyon katsayısı arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olup olmadığını test etmek için Fisher Z Testi'nden faydalanılmıştır. Dönem I'de sadece üst akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki olması nedeniyle bu hesaplama gerek olmamıştır. Dönem III orta düzey ve üst düzey gruplar için elde edilen korelasyon katsayılarına ilişkin olarak hesaplanan Z değeri Çizelge 23'de gösterilmiştir.

**Çizelge 23.**

**Akademik Başarı Düzeylerine göre Dönem III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Özdeğerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Öğrencilere Verdikleri Puanlardan Hesaplanan Spearman'ın Sıralama Farkı Korelasyon Katsayıları ve Fisher'in Z Testinden Elde Edilen Sonuçlar**

Dönem	Öz değerlendirmeleri-Eğitici Değerlendirmeleri	Spearman'ın Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı $r_s$	Elde edilen Z değeri
III	Üst Düzey Akademik Başarı	0.418	1.54
	Orta Düzey Akademik Başarı	0.168	

Akademik başarı düzeylerine ilişkin üst ve orta düzey akademik başarı grupları için hesaplanan z değerleri  $H_1$  hipotezini kabul edebilmek için referans değer olan  $\pm 1.96$  değerinden küçüktür. Bu durumda Dönem III'de orta ve üst düzey akademik başarı düzeyinde olan öğrencilerin, tutarlılığa ilişkin korelasyon katsayıları arasında istatistiksel olarak manidar farklılık bulunmamaktadır (Çizelge 23).

Hem Dönem I, hem de Dönem III'de alt düzey akademik başarı grubunda olan öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğiticilerin değerlendirmeleri arasında ilişki bulunmamıştır.

Her iki dönem öğrencileri arasında üst düzey akademik başarı gösteren grupta, istatistiksel olarak manidar ilişki vardır. Dönem III üst grup öğrencilerin öz değerlendirme ve eğitici değerlendirmesi arandaki ilişkinin derecesi orta düzeye çıkmaktadır. Ancak Dönem III orta ve üst düzey akademik başarı grubunun korelasyon katsayıları arasında istatistiksel olarak manidar fark yoktur.

Düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri aralarındaki bu farklılık Kruger ve Dunning'in (1999) "Özel bir alanda yeterlilik oluşumunu sağlayan beceriler, aynı zamanda o alandaki yeterliliklerin değerlendirilmesi için de gerekli becerilerdir" önermesi ile birlikte



düşünülebilir. Düşük başarı düzeyindeki öğrenciler hem yeterince bilgiye sahip olmamak hem de ne bildiklerini bilmemek gibi bir paradoks içindedirler. Kendi performansını doğru olarak değerlendirme becerisinden yoksun olan öğrencilerin doğru hedefler koymada, bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejiler belirlemede ve bu hedeflere ulaşip ulaşmadıklarını test etmede güçlükleri bulunmaktadır.

**3.b Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre öz değerlendirme becerisinin tutarlılığına/doğruluğuna ilişkin Yanlılık ve Sapma İndekslerine ilişkin bulgular.**

Dönem I ve III öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre PDÖ performans değerlendirme ölçeğinde kendilerini eğiticilere göre daha düşük, daha yüksek ve eşit olarak değerlendirmelerine ilişkin yüzde dağılımlarına bakılmıştır (Çizelge 24).

**Çizelge 24.**

**Dönem I ve III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Kendi PDÖ Performanslarını Eğiticilerin Göre Daha Yüksek, Daha Düşük Eşit Değerlendirme Durumuna Göre Dağılımı**

Dönem	Akademik Başarı Düzeyleri	Öğrenci Sayısı	Eğiticilere göre Performans Değerlendirme Durumu		
			Daha düşük değerlendirme	Daha yüksek değerlendirme	Eşit değerlendirme
			Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Yüzdesi
I	Alt	54	70.4	25.9	3.7
	Orta	178	82.0	16.3	1.7
	Üst	51	84.3	15.7	0
III	Alt	56	42.9	55.4	1.8
	Orta	164	65.9	31.7	2.4
	Üst	57	78.9	15.8	5.3

Çizelge 24’de Dönem I ve III’deki öğrencilerin çok küçük bir kısmının (% 0-5,3 arasında değişen oranlarda) kendi performanslarını, eğitici değerlendirmelerine benzer şekilde değerlendirdikleri görülmektedir.

Dönem I ve III’de öğrencilerin kendi performanslarını eğiticilerin değerlendirmelerine göre daha düşük ya da daha yüksek değerlendirmelerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak için Kay-kare testi uygulanmıştır (Çizelge 25).

**Çizelge 25.**

**Dönem I Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyleri Göre Kendi PDÖ Performanslarını Eğiticilere Göre Daha Düşük ve Daha Yüksek Değerlendirenlere İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

	Akademik Başarı Düzeyleri	Eğiticilere göre Performansı Değera lendirme Durumu			
		Düşük Değerlendiren Öğrenciler		Yüksek Değerlendirme Öğrenciler	
		Sayı	%	Sayı	%
Dönem I	Alt	38	73.1	14	26.9
	Orta	146	83.4	29	16.6
	Üst	43	84.3	8	15.7
	Toplam	227	81.7	51	18.3

$$X^2= 3.16 \text{ sd}=2 \text{ p}=0.21$$

Çizelge 25, Dönem I’de öğrencilerin kendi performanslarını eğiticilerin değerlendirmelerine göre daha düşük ya da daha yüksek değerlendirmelerinin akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Ki-kare testi sonuçlarını göstermektedir. Çizelge incelendiğinde Performansını eğiticilere göre daha yüksek değerlendirme oranı akademik başarı düzeyi olarak alt gruba dahil olanlarda % 26.9, “orta” gruba dahil olanlarda %16.6 üst gruba dahil olanlarda ise % 15.7 olarak görülmektedir. Akademik başarı düzeyi ile

öğrencilerin kendi performanslarını eğiticilere göre düşük yada yüksek değerlendirme durumu arasında bağımlılık ilişkisi bulunmamıştır ( $X^2_{(2)} = 3.16$   $p > .05$ ).

Çizelge 26'da Dönem III Öğrencilerin kendi performanslarını eğiticilere göre yüksek, düşük ya da eğiticiler ile benzer şekilde değerlendirme durumlarının öğrencilerin akademik başarı düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Kay Kare testi sonuçları görülmektedir.

**Çizelge 26.**

**Dönem III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerin Göre Kendi PDÖ Performanslarını Eğiticilere Gören Daha Düşük, Daha Yüksek veya Eğitici Puanları ile Eşit Değerlendirenlere İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları**

Değişken	Akademik Başarı Düzeyleri	Eğiticilere göre Performansı Değerlendirme Durumu			
		Daha Düşük Değerlendiren Öğrenciler		Daha Yüksek Değerlendirme Öğrenciler	
		Sayı	%	Sayı	%
Dönem III	Alt	24	43.6	31	56.4
	Orta	108	67.5	52	32.5
	Üst	45	83.3	9	16.7
	Toplam	177	65.8	92	34.2

$X^2 = 14.59$   $sd = 2$   $p = 0.00$

Çizelge 26'da Dönem III'de performansını eğiticilere göre daha yüksek değerlendirenlerin oranının, alt düzey akademik başarı grubundaki öğrencilerde % 56.4, orta düzey grubundakilerde %32.5 üst düzey grubundakilerde ise % 16.7 olduğu görülmektedir. Performansını eğiticilere göre daha düşük düzeyde değerlendirme oranı üst düzey grubundaki öğrencilerde % 83.3, orta düzey grubundaki öğrencilerde % 67.5 ve alt düzey grubunda % 43.6 bulunmuştur. Buna göre öz değerlendirme puanları eğiticilere göre daha düşük olan öğrenciler

en çok üst grupta bulunmaktadır. Dönem III'de akademik başarı düzeyi ile öğrencilerin kendi performanslarını eğiticilere göre düşük yada yüksek değerlendirme durumu bağımlıdır ve bu bağımlılık istatistiksel olarak manidardır ( $X^2_{(2)}= 14.59$   $p < .05$ ). Bağımlılık derecesine ilişkin contingency katsayısı 0.23 bulunmuştur.

Çizelge 27'de öğrencilere eğiticiler tarafından verilen modül sonu PDÖ performans değerlendirme ortalama puanlarının ve öz değerlendirme puanlarının, sapma ve yanlılık indekslerinin Dönem I ve Dönem III'deki alt, orta ve üst düzey akademik başarı grubundaki öğrencilere göre dağılımları görülmektedir.

**Çizelge 27.**

**Dönem I ve III Akademik Başarı Düzeylerine göre Öğrencilerin PDÖ Performans Öz değerlendirme ve Eğitici değerlendirme Puanları ve Tutarlılık Ölçütleri**

Dönem	Akademik Başarı Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Öz değerlendirme puanı $\bar{X} \pm SD$	Eğiticilerin Değerlendirmeye Puanları $\bar{X} \pm SD$	Sapma indeksi $\bar{X} \pm SD$	Yanlılık indeksi $\bar{X} \pm SD$
I	Alt	54	60.7±9.9	66.4±12.1	12.9±8.7	-6.2±14.3
	Orta	178	59.6±10.4	70.5±10.6	15.2±10.8	-11.5±14.7
	Üst	51	62.5±9.2	70.9±12.6	12.7±8.9	-9.5±12.2
III	Alt	56	61.4±11.8	60.3±12.7	12.0±9.4	1.1±15.2
	Orta	164	63.2±10.7	68.5±12.1	11.9±8.4	-5.2±13.7
	Üst	57	62.9±12.8	73.3±9.0	11.1±10.6	-9.3±11.7

Dönem I'de eğiticilerin öğrenci performanslarına verdikleri puanlar akademik başarı düzeyi ile uyumlu görülmektedir. Eğiticiler en düşük puanı akademik başarı alt düzey grubuna vermişlerdir (66.4). Bunu akademik başarı düzeyi orta (70.5) ve üst olan (70.9) gruplar izlemiştir. Dönem III'de de benzer

şekilde eğitimciler PDÖ performans değerlendirmesinde en düşük puanı alt akademik başarı düzeydeki öğrencilere verirken (60.3), en yüksek puanı üst düzeydeki öğrencilere vermişlerdir (üst düzey=73.3). Sapma indeksinin öğrencinin, eğiticinin değerlendirmesinden ne kadar uzaklaştığına ilişkin bilgi sağladığı gözönüne alınırsa Dönem I'de orta gruptaki öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken eğitimcilerin değerlendirmelerinden en fazla uzaklaşan grup olduğu görülmektedir (15.2). Bunu alt grup (12.9) ve üst grup (12.7) izlemiştir. Dönem III'de eğitici değerlendirmesinden en fazla sapmayı alt grup göstermiştir (12.2). Bunu orta grup (11.9) ve üst grup (11.1) izlemiştir.

Dönem I'de akademik başarı düzeyinin herbiri için yanlılık indeksi negatif olarak bulunmuştur. Öğrencilerin kendi performanslarını eğitimcilere göre daha düşük olarak değerlendirdiklerini gösteren bu durum, en çok orta düzey öğrencilerde görülmüştür (-11.5). Öğrencilerin kendilerine, eğitimcilere göre daha düşük puan verme durumu alt başarı düzeydeki öğrencilerde diğer iki gruba göre daha düşüktür (-6.2). Dönem III'de akademik başarı alt düzeydeki öğrencilerin yanlılık indeksi puanları pozitif olarak bulunmuştur. Bu gruptaki öğrenciler genel olarak kendi performanslarını eğitimcilere göre daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir (1.1). Orta ve alt düzeyde yanlılık indeksi negatif olarak bulunmuştur. Bu iki gruptaki öğrenciler kendi performanslarını olduğundan daha düşük olarak değerlendirmektedirler. Bu durum akademik başarı üst düzey grubunda daha belirgin olarak gözlenmektedir (-9.29).

Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin akademik başarı düzeyine göre öğrencilerin sapma indeksi puanı ortalamaları arasında farkın manidarlığını test etmek için kullanılan ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H testi sonuçları Çizelge 28'de görülmektedir.

**Çizelge 28.**

**Dönem I ve III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyine göre PDÖ Performansı Değerlendirme Sapma ( $X_{\text{öz değerlendirme}} - X_{\text{eğitici puanı}}$ ) İndeksi Üzerinden Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonucu**

	Akademik başarı düzeyi	N	Sıra ortalaması	sd	$X^2$	p
Dönem I	Alt	54	133.19	2	2.57	.277
	Orta	178	147.95			
	Üst	51	130.57			
Dönem III	Alt	56	136.53	2	0.08	.96
	Orta	164	139.97			
	Üst	57	138.65			

Çizelge 28'de Dönem I öğrencilerinin, akademik başarı düzeylerine göre PDÖ performansı açısından kendilerini değerlendirmelerinde eğitimcilerden ne kadar uzaklaştıklarını gösteren sapma indeksi puanları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olmadığı ( $X^2(2) = 2.57, p > .05$ ) görülmüştür. Aynı şekilde Dönem III öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri için de sapma indeksini puanları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olmadığı ( $X^2(2) = 0.08, p > .05$ ) saptanmıştır.

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin yanlılık indeksi puanlarının akademik başarılarına göre farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 29'da gösterilmiştir.

**Çizelge 29.**

**Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyine göre PDÖ Performansı Değerlendirme Yanlılık ( $X_{\text{öz değerlendirme}}$ -  $X_{\text{eğitici puanı}}$ ) İndeksi Üzerinden Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonucu**

	Akademik Başarı Düzeyi	N	Sıra ortalaması	sd	$X^2$	p
Dönem I	Alt	54	162.80	2	5.35	0.07
	Orta	178	134.14			
	Üst	51	147.40			
Dönem III	Alt	56	173.58	2	16.95	0.00
	Orta	164	136.48			
	Üst	57	112.29			

Dönem I öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre yanlılık puanları arasında manidar olarak farklılık olmadığı görülmüştür ( $X^2(2) = 5.35$ ,  $p > .05$ ). Dönem III öğrencilerinin akademik başarı düzeylerine göre yanlılık indeksi puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık görülmektedir ( $X^2(2) = 16.95$ ,  $p < .05$ ) (Çizelge 29).

Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını incelemek için Post hoc test olarak Dunn kullanılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 30'da gösterilmiştir.

**Çizelge 30.**

**Dönem III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyine göre PDÖ Performansı Değerlendirme Yanlılık Puanları Üzerinden Yapılan Dunn post-hoc Testi**

(Akademik başarı düzeyi)	Z değeri
Üst - Orta	-2.46*
Üst - Alt	-9.94*
Orta - Alt	-3.77*

\*  $p < 0.05$

Dönem III öğrencilerinin, yanlılık indeksi puanları ortalamaları üst-orta ve alt akademik başarı düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Alt düzey akademik başarı grubundaki öğrenciler kendi performanslarını eğiticilere göre daha yüksek değerlendirmektedir. Bu gruptaki öğrenciler, kendi performanslarını eğiticilere göre olduğundan daha düşük değerlendiren üst ve orta akademik başarı düzeylerinden farklı olarak (sırasıyla yanlılık indeksi; -9.29, -5.15, Çizelge 27) kendi performanslarını eğiticilerinden daha yüksek olarak değerlendirmişlerdir (1.09). Alt akademik başarı düzeyindeki öğrenciler için hesaplanan yanlılık indeksi ile hem üst hem de orta akademik başarı düzeyleri için hesaplanan yanlılık indeksi arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Üst ve orta akademik başarı düzeyindeki grupların ikisinde de yanlılık indeksi negatif olarak bulunmuştur. Diğer bir deyişle her iki grupta kendi performanslarını eğiticilerine göre olduğundan daha düşük olarak değerlendirmişlerdir. Ancak bu durum üst akademik düzeyde daha belirgindir ve bu gruplar için hesaplanan yanlılık indeksi puanları (üst akademik başarı düzeyi yanlılık indeksi= -9.29, alt başarı düzeyi yanlılık indeksi=-5.15) arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur.

*Yanlılık ve Sapma İndekslerine ilişkin bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar özetle şöyledir:*

- Eğitici puanına göre sapmanın yönüne bakıldığında öğrencilerin kendilerini eğiticilerine göre daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Dönem I öğrencileri arasında alt grup akademik başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin %73'ü orta grupta bulunan öğrencilerin % 83'ü, üst grupta bulunan öğrencilerin ise % 82'si kendilerine eğiticilerine göre daha düşük puan vermişlerdir. Gruplar arasında kendini daha düşük ya da daha yüksek değerlendirme oranı açısından istatistiksel bakımdan fark bulunmamıştır.

- Dönem III öğrencileri arasında ise alt grup akademik başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin %44'ü kendilerine eğiticilerine göre daha düşük puan verirken bu oran orta grupta bulunan öğrencilerde % 68'i, üst grupta bulunan öğrencilerde ise % 83 olarak bulunmuştur. Öz değerlendirme puanlarını eğiticilere göre daha düşük veren öğrenci oranının en yüksek olduğu grubun üst düzey akademik başarı grubunda olduğu görülmektedir.



- Öğrencinin, eğiticinin değerlendirmesinden ne kadar uzaklaştığına ilişkin bilgi veren sapma indeksine bakıldığında, Dönem I'de öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken eğiticilerin değerlendirmelerinden en fazla uzaklaşan grubun orta akademik başarı düzeyi grubu olduğu görülmektedir. Bunu alt grup ve üst grup izlemiştir. Üç gruptaki öğrencilerin hepsinin öz değerlendirme puanları eğiticilerin verdiği puandan büyük miktarda uzaklaşmıştır ve sapma indeksi için gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmamıştır.

- Dönem III'de eğitici değerlendirmesinden en fazla sapmayı alt grup göstermiştir. Bunu orta grup ve üst grup izlemiştir. Sapma indeksi ortalamaları açısından bu üç grupta istatistiksel açıdan manidar bir farklılık bulunmamıştır.

- Öz değerlendirme puanlarının, eğiticinin verdiği puanlara göre uzaklaşma yönünü gösteren yanlılık indeksi Dönem I öğrencilerinde, alt, orta ve üst akademik başarı düzeyi gruplarının hepsinde negatif olarak bulunmuştur. Her üç grupta eğiticilerine göre kendilerini daha düşük olarak değerlendirmiştir. Bu durum en çok alt grupta belirgin olmakla birlikte, yanlılık indeksi puan ortalamaları açısından bu üç grup arasında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmamıştır.

- Dönem III öğrencilerinden alt akademik başarı düzeyinde bulunan öğrencilerin yanlılık indeksi pozitif olarak bulunmuştur. Bu gruptaki öğrenciler kendilerine eğiticilerine göre daha yüksek puan vermişlerdir (Orta ve üst grubun yanlılık indeksi ortalamaları ile alt grubun yanlılık indeksi ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak manidardır). Orta ve üst akademik başarı grubundaki öğrenciler kendi performanslarını eğiticilerine göre daha düşük değerlendirmişlerdir. Üst ve orta akademik başarı düzeyleri için hesaplanan yanlılık indeksi arasındaki fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur. Üst akademik başarı grubundaki öğrenciler kendilerinin, eğiticilerine göre en düşük değerlendiren grup olmuştur.

Bu alanda yapılan çeşitli araştırmalarda en sık karşılaşılan sonuç, yüksek başarı grubundaki öğrencilerin kendilerini olduğundan daha düşük, düşük başarı grubundaki öğrenciler ise kendilerini olduklarından daha yüksek olarak

değerlendirmeleridir. (Orsmond ve ark.1997; Jacobus ve ark. 1998; Arnold, 1985; Mattheos ve ark., 2004; Das, Dunn, 1998,). Bu araştırmada da bunu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir.

Cornell Üniversitesi Psikoloji mezunu öğrencilerle yapılan çalışmada, test puanlarına göre alt çeyrek yüzdelerde bulunan öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının test puanlarından daha yüksek olduğu, üst çeyrek yüzdede bulunanların ise kendilerini, testten aldıkları puanlara göre daha düşük düzeyde değerlendirdikleri belirlenmiştir (Kruger ve Dunn, 1999),

Hodges ve ark (2001) aile hekimliği dalında tıpta uzmanlık öğrencisi/asistanı olan öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında, daha yüksek puanı olan öğrencilerin kendi becerilerini daha düşük olarak değerlendirdiklerini, orta düzeyde puanı olan öğrencilerin kendilerini değerlendirmede daha tutarlı olduklarını ve düşük puanı olan öğrencilerin ise kendilerini olduklarından daha iyi değerlendirdiklerini saptamışlardır. Ancak yüksek performans gösteren öğrencilerin diğerlerinin performansını izleyerek öz değerlendirme becerilerini geliştirirken, düşük performans gösteren öğrencilerin kendi yetersizliklerine ilişkin içgörü kazanmada da biraz daha yetersiz kaldıkları da belirlenmiştir.

Jacobus ve ark. (1998), 4 klinik beceri için eğitim alan 60 genel pratisyen hekim ile yaptıkları çalışmada, öz değerlendirme puanı ile bilgi sınavı puanları arasındaki fark bakılarak elde edilen doğruluk düzeyleri düşük başarı grubundaki katılımcıların, yüksek başarı grubuna göre kendilerini olduklarından daha yüksek olarak değerlendirdikleri görülmüştür (öz değerlendirme puanından eğitici puanı çıkarılarak elde edilen puan farkı z dönüştürmesinden sonra; düşük başarı grubunda=  $0.72 \pm 0.88$ , yüksek başarı grubunda=  $-0.53 \pm 0.85$  olarak bulunmuştur).

Sydney Üniversitesi Tıp Fakültesinde üçüncü sınıf öğrencilerinin öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi ile ilgili olarak yürüttükleri çalışmada, benzer bulgular görülmektedir. Bu çalışmada düşük başarı grubundaki öğrenciler kendilerini ve akranlarını olduklarından daha yüksek olarak değerlendirmişler, orta başarı düzeyindeki öğrenciler kendilerine ve akranlarına daha tutarlı puanlar

vermişlerdir. Yüksek başarı grubundaki öğrenciler akranlarına eğitimcilerle tutarlı puan vermişler ancak kendilerine eğitimcilerden daha düşük puanlar vermişlerdir. Başarılı öğrenciler değerlendirme yaparken akranlarına daha yüksek puanlar verirken öğrenciler kendilerini eğitimcilerine göre daha düşük olarak puanlamaktadırlar (Langendyk, 2006).

Literatürde, yüksek başarı grubundaki öğrencilerin kendilerini eğitimcilerine göre daha düşük değerlendirmelerinin nedenlerine ilişkin yeterli sayıda açıklayıcı tartışmalar yapılmamıştır. Evans ve arkadaşları yüksek başarı grubundaki öğrencilerin kendi potansiyelleri ile ilgili olarak kendilerini değerlendirirken dış standartları yükseltme eğiliminde olabileceklerini öne sürmektedirler (akt. Langendyk, 2006). Bu çalışmada da görüldüğü üzere yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler fakültenin koymuş olduğu kriterleri/standartları kendi öğrenmelerini yönlendirebilmek için sorumluluk alarak yukarı doğru çekiyor olabilirler. Diğer bir açıklamada, daha başarılı olan öğrencilerin kendilerini eğitimcilerinden daha katı olarak değerlendirdikleri ve kendilerini, buldukları gruptaki akranları ile kıyaslayarak değil, kendi potansiyellerini gözönünde bulundurarak değerlendiriyor olabileceklerdir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ve bulguların ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Bu alt bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmektedir.

- Öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin puanları arasında Dönem I için bir ilişki bulunamazken, Dönem III için istatistiksel olarak manidar ancak düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

- Sapma indeksi puan ortalamalarına bakıldığında, Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin kendi performanslarını değerlendirirken eğitici değerlendirmelerinden oldukça fazla uzaklaştıkları görülmektedir. Dönem I öğrencilerinin eğitici puanlarından sapma miktarı, Dönem III öğrencilerinden daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak manidar bulunmuştur.

- Her iki dönem öğrencileri arasında kendilerini eğiticilerine göre daha düşük olarak değerlendiren öğrenci oranı (underestimate), daha yüksek olarak değerlendirenlerin oranından (overestimate) daha fazla bulunmuştur. Hem Dönem I hem de Dönem III öğrencileri için yanlılık indeksi puanları negatiftir. Her iki dönemde de öğrencilerin öz değerlendirme puanları eğiticilerin verdikleri puanlardan daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu durum Dönem I'de daha belirgindir ve dönemler arası fark istatistiksel olarak manidardır.

- Dönem I kız ve erkek öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin kız ve erkek öğrencilere verdikleri puanlar arasındaki ilişkilerin istatistiksel bakımdan manidar olmadığı saptanmıştır. Dönem III erkek

öğrencilerinin kendilerine verdikleri puanlar ile eğitimcilerin erkek öğrencilere verdikleri puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır ancak Dönem III kız öğrencileride istatistiksel bakımdan manidar ilişki bulunmamıştır.

- Dönem I'de kız öğrencilerin sapma indeksi puanları (15.6) erkek öğrencilerin sapma indeksi puanlarından (12.9) daha yüksek bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak manidardır. Dönem III'de kız öğrencilerin sapma puanları (11.9) ile erkek öğrencilerin (11.7) sapma puanları aralarında istatistiksel olarak manidar bir farklılık saptanmamıştır.

- Yanlılık indeksi puanı ortalamaları, Dönem I'deki kız öğrenciler için -12.1, erkek öğrenciler için ise -8.1 olarak hesaplanmıştır. Bu iki grubun ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan manidar olduğu saptanmıştır. Dönem III 'de yanlılık indeksi puanı ortalamaları kız öğrencilerde -6.3 erkek öğrencilerde -3.0 olarak hesaplanmıştır ve bu iki grubun yanlılık puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel bakımdan manidar bulunmamıştır.

-Dönem I'de mezun olunan orta öğretim programına göre (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Lise (Genel) öğrencilerinin öz değerlendirme puanları ile eğitimcilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasındaki hesaplanan korelasyonlardan hiçbiri istatistiksel bakımdan manidar bulunmamıştır.

Dönem III de, mezun olunan orta öğretim programına göre öğrencilerin korelasyon indeksine bakıldığında, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Lise (Genel) Mezununu öğrencilerinin öz değerlendirme puanları ile eğitimcilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki olduğu görülmekte fakat bu üç korelasyon indeksi arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmamaktadır.

- Dönem I ve III öğrencilerinin, mezun oldukları orta öğretim programına göre PDÖ değerlendirme sapma indeksi puanları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olmadığı saptanmıştır. Dönem I ve III'de öğrencilerin, yanlılık indeksi puanı ortalamaları tüm mezun olunan orta öğretim programı (lise türleri)

gruplarında negatif olarak bulunmuştur. Dönem I ve Dönem III'de de mezun oldukları orta öğretim programına (lise türüne) göre yanlılık indeksi puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark saptanmamıştır.

- Dönem I'de sadece üst akademik başarı düzeyindeki öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında düşük düzeyde ve istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki saptanmıştır.

Dönem III'de, üst düzey ve orta düzey akademik başarı gruplarında bulunan öğrencilerin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin öğrencilere verdikleri puanlar arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan manidar bir ilişkiler bulunmuştur.

Dönem I öğrencilerinde, alt, orta, üst akademik başarı düzeyi grupları arasında kendi performanslarını eğiticilere göre daha düşük ya da daha yüksek değerlendirenlerin oranları arasında istatistiksel olarak fark bulunmamışken Dönem III öğrencileri arasında öz değerlendirme puanlarını eğiticilere göre daha düşük veren öğrenci oranının en yüksek olduğu grubun üst düzey akademik başarı grubunda olduğu görülmektedir.

- Her iki dönem için öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken eğiticilerin değerlendirmelerinden en az uzaklaşan grubun üst akademik başarı grub olduğu saptanmıştır. Dönem I ve III'de sapma indeksi ortalamaları açısından bu üç grupta istatistiksel açıdan manidar farklılıklar bulunmamıştır

- Dönem I öğrencilerinde, yanlılık indeksi her üç akademik başarı düzeyi grubunda negatif olarak bulunmuştur ancak bu üç grup arasında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmamıştır.

Dönem III öğrencilerinde, orta ve üst akademik başarı grubundaki öğrenciler kendi performanslarını eğiticilerine göre daha düşük değerlendirirken alt akademik başarı düzeyinde bulunan öğrencilerin yanlılık indeksi pozitifdir. Diğer iki gruptan farklı olarak alt akademik başarı grubundaki öğrenciler kendilerine eğiticilerine göre daha yüksek puan vermişlerdir. Üst akademik başarı

grubundaki öğrenciler kendilerini eğitimcilerine göre en düşük değerlendiren grup olmuştur.

### Öneriler

Bu alt bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

1. Öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesinin ilk basamağı, bu becerinin programın temel hedeflerinden biri olarak ortaya konmasıdır. PDÖ'de geliştirilmesi hedeflenen becerilerden biri de öz değerlendirme becerisidir. PDÖ sürecine, bu becerinin geliştirilmesine yönelik olarak açık ve net hedefleri, planlanmış eğitim etkinlikleri ve sürekli uygulamaları olan bir beceri olarak yerleştirilmesi, öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesi için önemli bir ilk adım olabilir.
2. Öğrencilerin ve eğitimcilerin öz değerlendirme becerisinin eğitim süreci içindeki yeri ve önemi konusunda bilgilendirilmesi öz değerlendirme çalışmalarının yapılması konusunda güdülenmelerini artırabilir.
3. Öz değerlendirme becerisinin, öğrencilere başlangıçta kavram olarak aktarılması, uygulamaların basit görevlerden karmaşık görevlere/etkinliklere doğru yapılması ve bu konuda yeterliliğe ulaşmalarını sağlayacak şekilde sürekli uygulama fırsatı verilmesi bu becerinin geliştirilmesinde etkili olabilir. Ayrıca bu süreç içinde eğitimcilerin öğrencilere rehberlik etmesi ve öz değerlendirme yapılan sürecin her aşamasına yönelik yazılı kılavuz oluşturulması öz değerlendirmenin tutarlılığını artırabilir.
4. Öz değerlendirme çalışmaları yapılırken, öz değerlendirmenin sürecine uygun olarak, öğrencilerin öz değerlendirme çalışmasının planlama aşamasından, değerlendirme kriterlerinin geliştirilmesi, değerlendirme sonuçlarının nasıl kullanılacağına kadar bu sürecin tümüne katılmaları bu

becerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Buna paralel olarak, öğrencilerin eksikliklerinden kaygı duyma ve özkoruma gibi duygulanım ve davranışlarını destekleyebilen geleneksel eğitim sistemden geldiği gözönünde bulunarak, öğrencilerin öz değerlendirme çalışmalarını yapmaları konusunda güdüleyici, cesaret verici, güvenli öğrenme ortamları yaratılması tutarlılığı arttırabilir.

5. Eğiticilerin, öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesi açısından rollerinin öneminin farkında olması kritik öneme sahiptir. Eğiticiler hayat boyu öğrenme ve öz değerlendirme becerilerini de içeren metabilşsel becerilerin geliştirilmesinde model olmalıdır. Bunun için eğiticilerin öğrencileri değerlendime sürecine katmaları, öğrencilerin değerlendimelerinin güvenilirliğine ilişkin sorgulama yapmalarını sağlamaları ve önerilerde bulunmaları bu becerinin gelişimine katkı sağlayabilir.
6. Araştırma bulguları açık, duruma özel geribildirim verilmesinin öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesinde kritik önem sahip olduğunu vurgulamaktadır. Geribildirim alma ve verme PDÖ sürecinin temel bileşeni olmakla birlikte, özellikle tıp eğitiminin başlarında, geleneksel eğitim sisteminden gelen ve iki yönlü geribildirim almaya ve vermeye alışkın olmayan öğrencilerin bu sürece uyum sağlamalarında sıkıntı yaşanabileceği gözönünde bulundurulmalıdır. Eğiticiler, sürece ilişkin kapsamlı, yapıcı, duruma özel ve zamanında geribildirim vermenin yanı sıra öğrencilere özdeğerlendirme becerilerine özel geribildirim vermeleri önemlidir. Ayrıca eğiticilerin bu geribildirimlerden yararlanma konusunda öğrencilerine rehberlik yapmaları bu becerinin geliştirilmesine katkı sağlamanın yanısıra, öğrencilerin öz değerlendirmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini de sağlayabilir.
7. Bu araştırmadan yola çıkarak; Öğrencilerin öz değerlendirme becerisi kazanımlarının periyodik olarak izlenmesine yönelik araştırmaların planlanması ve uygulanması önerilebilir. Aynı göreve yönelik farklı



gruplarda ya da aynı gruba yönelik olarak zaman içinde tekrarlı çalışmaların yapılması öz değerlendirme becerisine ilişkin önemli bilgiler sağlayabilir.

8. Öz değerlendirme becerilerin ortaya koymanın yanısıra, geliştirilmesine katkı sağlamak üzere tutarsızlığı açıklayabilecek, öz değerlendirme becerisini etkileyen değişkenlere (kişilik özellikleri, kültürel faktörler, sosyal normlar gibi) yönelik araştırmaların planlanması ve uygulanması önerilebilir.
9. Öz değerlendirme becerisinin kazandırılması yönünden farklı uygulamaların (farklı değerlendirme araçları, eğitim kazanımları farklı değerlendirme amaçları; biçimlendirici, belirleyici değerlendirme, öz değerlendirmeden alınan puanların formal puan sistemine dahil olup olmaması v.b.) karşılaştırılması katkı sağlayıcı olabilir.

## KAYNAKÇA

- Ackerman, P. L., Beier, M. E., Bowen, K. R. (2002). What we really know about our abilities and our knowledge. ***Personality and Individual Differences***, **33**, 587-605.
- Albanase, M. (2000). Problem-based Learning: Why Curricula are Likely to Show Little Effect on Knowledge and Clinical Skills. ***Medical Education***, **34**, 729-738.
- Arnold, L., Willoughby, T. L., Calkins, E. V. (1985). Self- evaluation in Undergraduate Medical Education: A longitudinal Perspective. ***Journal of Medical Education***, **60**, 21–28.
- Artur H. (1995). How useful, how valid. ***International Journal of Nursing Studies***, **32** (3), 271-276.
- Baykul, Y. (1999). ***İstatistik metodlar ve uygulamalar***. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Best, M. (1990). Self evaluation for nursing student. ***Nursing Outlook***, **38**, (4), 172-77.
- Birenbaum, M., Dochy, F. J.R.C. (1996). ***Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge***. Kluwer Academic Publishers. Boston,London.
- Bose, S., Oliveras E., Edson, W. N. (September, 2001). How Can Self-Assessment Improve the Quality of Healthcare? ***QA Operations Research***, **2** (4), 1-28.
- Boud D., Falchikov N. (1989). Quantitative studies of student-self-as sessment in higher education: A critical analysis of findings. ***Higher Education***, **18**, 529–49.

- Boud D. (1995). **Enhancing Learning Through Self-Assessment**. Published Routledge, United Kingdom
- Boyce, N. L. Van-Baska, J., Burruss, JD., Sher, BT., Johson, D.T. (1997). A problem based curriculum: Parallel learning opportunities for students and teachers. **Journal for Education of Gifted**, **20** (4), 363-379.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı**. Pegema Yayıncılık: Ankara
- Chaves, J. F., Baker, C.M., Chaves, J.A., Fisher, M. L. (2006). Self- peer and tutor assessment of MSN competencies using the PBL –evaluator. **Journal of Nursing Education**, **45** (1), 25-31
- Das M., Mporfu, Dunn, (1998). Self and tutor evaluations in problem based learning tutorials: is there a relationship. **Medical Education**, **32** (4) 411-418
- Davis, M.H. & Harden, R.M. (1999). AMEE Medical Education Guide No.15: Problem-based Learning: A Practical Guide. **Medical Teacher**, **21** (2), 130-140.
- Darendeliler, F. (2000). Daha İyi Bir Tıp eğitimi İçin Tartışılan Güncel Görüşler. **Tıp Eğitimi Dünyası Dergisi**, **I** (1), 3-4.
- Demirel, Ö. (2000). **Planlamadan uyulamaya öğrenme ve öğretme sanatı**. Pegema Yayıncılık. Ankara
- Dent, J., Harden R. (2005). **Practical Guide for Medical Teacher**. Elsevier, Edinburg, London, Second Edition.
- Dicle, O. (2001). Bilgi Çağında Tıp Eğitimi ve Yeni Açılımlar. **Toplum ve Hekim Dergisi**, **XVI** (3), 205-212.

- 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
- Dochy, F., & McDowell, L. (1997). Introduction assessment as a tool for learning. **Studies in Educational Evaluation**, **23** (4), 279-298.
- Eshach, H., Bitterman, H. (2003). From Case-based Reasoning to Problem-based Learning. **Academic Medicine**, **78** (5), 491-496.
- Eva, K. W., Cunnington, J. P.W., Reiter, H. I., Keane, D. R., Norman, G. R. (2004). How can I know? What I dont know? Poor self assessment in a well-defined domain. **Advances in Health Sciences Education**, **9**, 211-224.
- Falchikov, N., Bound D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. **Review of Educational Research**, **59** (4), 395-430
- Fitzgerald, J. T., White, C. B., Gruppen, L. D. (2003). A longitudinal study of self-assessment accuracy. **Medical Education**, **37**, 645-649.
- Fitzgerald, T. J., Gruppen L. D., White. C., Davis, W. K. (March,1997). Medical Student self assessment abilities: accuracy and calibration. **Annual meeting of American Educational research association. Chicago IL.** 24-28
- Green, S.B., Salkind, N.J. ve Akey, T.M. (1997). **Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data.** Prentice Hall. New Jersey.
- Gordon, M.J. (1991). A review of the validity and accuracy of self-assessments in health professions training. **Academic Medicine**, **66**, 762–769.
- Gordon, M.J. (1992). Self-assessment programs and their implications for health professions training. **Academic Medicine**, **67** (10), 672-679.

- Hodges, B., Regehr, G., Dawn, M. (2001). Knowing What We Know. **Academic Medicine**, **76**, (10, suppl.), 87–89
- Howell, D. C. (1987). **Statistical methods for psychology (second edition)**. Duxbury Press. USA
- Hughes R E. (1997). Self evaluation with and without feedback as a predictor of attribution. **Psychological Reports**, **80**, 1075-1085.
- Institute for International Medical Education. (2002). Global Minimum Essential Requirements in Medical Education. **Medical Teacher**, **24** (2), 130-135.
- Jansen, J. J. M., Grol, R. P. T. M., Crebolder, H. F. J. M., Rethans, J. J., van der Vleuten C. P. M. (1998). Failure of Feedback to enhance self assessment skills of general practitioners. **Teaching and Learning in Medicine**, **10** (3), 145–151.
- Kalaycı, Ş. (2005). **SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri**. Asil Yayın Dağıtım: Ankara
- Kern, D. E., Thomas, P. A., Howard, D. M., Bass, E. B. (1998). **Curriculum Development For Medical Education, A Six-Step Approach**. The John Hopkins University Press.
- Kruger J., Dunning D., (1999). Unskilled and Unaware of it: How difficulties in Recognizing One's Own Incompetence leads to inflated self assessment. **Journal of Personality and Social Psychology**, **77** (6), 1121-1134.
- Langendyk V. (2006). Not Knowing that they do not know: self assessment accuracy of third year medical students. **Medical Education**, **40**, 173-179.
- Lane, J. L., Slavin, S., Ziv, A. (2001). Simulation in medical education: A review. **Simulation and Gaming** **32**, 297-314

- Mabe, P. A., West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and metaanalysis. **Journal of Applied Psychology**, **67**, 280-296.
- Mattheos, N., Nattestad, Anders., Nilsson, E. F., Attström, R. (2004). The interactive examination: assessing students' self-assessment ability. **Medical Education**, **38** (4), 378–389.
- Miller, G.E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. **Academic Medicine**, **65**, (9 Suppl.), 63-67.
- O'Neil, E.H., **Pew Health Profession Commission. (1998)**. Recreating health professional practice for a new century. San Francisco: Pew Health Professions Commission.
- Orsmond P., Merry, S., Reilling K. (December 1997). A study in self assessment: Tutor and students' perceptions of performance criteria. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, **22**, (4), 357-369.
- Özkan, S., (2002). **Tıp Fakültelerindeki Öğretim Üyelerinin Tıp Eğitimini ve Sorunlarını Algılamalarına Yönelik Bir Durum Araştırması**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özvarış, Ş.B., Demirel, Ö. (2002). **Öğrenen Merkezli Tıp Eğitimi Eğitici Rehberi**. Türk Tabipler Birliği Merkez Konseyi, Ankara.
- Race, P. (2001). Assessment: **A Guide for Students. Assessment Series No.4. Learning And Teaching Support Network, Generic Centre. 1-25**  
<http://www.phil-race.com/files/student%20guide%20to%20assessment.pdf>
- Regehr, G., Hodges, B., Tiberius, R., Lofchy, J. (1996). Self- Education for Professionals Measuring self assessment Skills: An innovative Relative Ranking Model. **Academic Medicine**, **71** (10 Suppl.), 52- 54.

Rezler, A.G., (1989). Self assessment in problem based group.

**Medical Teacher, 12** (2), 151-156

Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment, Practical Assessment. **Research and Evaluation, 11** (10), 1-13.

Sciabassi S. E, Woelfe S K., (1984). Development of self assessment skills in medical students. **Medical Education, 84**, 226-231.

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), 327-339

Shrauger, S. J., Osberg, T. M. (1981). The relative accuracy of selfprediction and judgements by others in psychological assessment. **Psychological Bulletin, 90**, 322-351

Shumway, J.M., Harden R.M. (2003). AMEE Medical Education Guide No.25: The Assessment of Learning Outcomes for the Compenent and Reflective Phisicians. **Medical Teacher, 25**, 569-584.

Siegel, S. (1977). **Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistikler** (Çev.: Yurdal Topsever). Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih–Coğrafya Fakültesi Yayınları. No: 274. Ankara Üniversitesi Basımevi

Sullivan, M. E., Hitchcock, M. A., Dunnington, G. L. (1999). Peer and self assessment during problem based tutorials. **Am J Surgery, 177** (3), 266-69.

Sundström, A., (1995) **Self-assessment of knowledge and abilities- A literature Study, 1-32.**

<http://www.umu.se/edmeas/publikationer/pdf/EM541.pdf>

Şahin Ç., Genç Z. (Nisan 2001). Problem Çözme Yönteminin Niteliği ve İlköğretim Okulları Hayat Bilgisi Dersinde Kullanılışı. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, **275**, 35-39.

Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. **Yaşadıkça Eğitim**, **74-75**, 49-52.

Şencan, H. (2005). **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (1996). **Using Multivariate Statistics**. Third Edition. Harper Collins College Publishers.

Taras, M. (2001). The use of tutor feed back and student self assessmern in summative assessment tasks: towards transparency for students and for tutors. **Assesment and Evaluation in Higher Education**, **26** (6), 605-614

Taras, M. (2003). To Feedback or not to Feedback in Student Self assessment. **Assessment and Evaluation in Higer Education**, **28** (5), 549-565.

Tekin, H. (1996). **Eğitimde ölçme ve değerlendirme**. Yargı Yayınları. Ankara

Terzi, C. (2001). **Tıp Eğitimi**. İletişim Yayıncılık. İstanbul,

Thornton, G C. (1980). Psychometric properties of self-appraisals. **Personnel Psychology**, **33**, 263-71.

Tuosignant, M., Des Marchais, 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 Science Education**, **7**, 19-27.

Ün Açığöz, K. (2004). **Aktif Öğrenme**. Eğitim Dünyası Yayınlar; 6. Baskı, İzmir.

Ward, M., Gruppen, L., Regehr, G. (2002). Measuring Self- assessment: Current State of Art. **Advances in Health Sciences Educations**, **7**, 63-80.



- 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.
- Wee, K. L., Kek, Y.M. A., Sim, C.M. (9-12 December 2001). **Crafting Effective Problems For Problem-Based Learning**, PBL Conference 2001.
- Wood, D.F. (2003). Problem Based Learning. **British Medical Journal**, 326, 328-330.
- Woolliscroft, J.O., TenHaken, J., Smith J, Calhoun JG., (1993). Medical student's clinical self assessments: comparisons with external measures of performance and students' self assessment of overall performance and effort. **Academic Medicine**, 68 (4), 285-294.
- World Federation for Medical Education (1988), **"Report of the World Conference on Medical Education."**, Edinburg, 7-12 August 1988.

**EKLER****EK 1****PDÖ ÖĞRENCİ ETKİNLİK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (EĞİTİCİ FORMU)**

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Dönem:

Modül:

Tarih:

		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
<b>GRUPLA ETKİLEŞİM / GRUBA KATILIM</b>						
1.	Tartışma başlatıyor					
2.	Tartışmalara yerinde soru ve fikirlerle katkıda bulunuyor					
3.	Dinleme ve konuşma rolünü dengeliyor					
<b>BİLGİ KAZANMA</b>						
4.	Geçerli öğrenim hedefi belirliyor					
5.	Bağımsız olarak araştırma yapıyor					
6.	Kaynakları eleştirel olarak analiz ediyor					
<b>İLETİŞİM</b>						
7.	Verileri önceliklendirebiliyor ve sistematik bir şekilde sunabiliyor					
8.	Düşüncelerini ve bildiklerini açık ve anlaşılır bir şekilde dile getiriyor					
9.	Yazılı materyal veya şekilleri açık ve anlaşılır bir şekilde sunabiliyor					
10.	Grup üyelerinin katkılarını bireysel görüşleri olarak algılıyor ve saygı duyuyor					
<b>PROBLEM ÇÖZME VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME</b>						
11.	Bağımsız olarak hipotez üretiyor					
12.	Hipotezleri geçerli kanıt kullanarak gözden geçiriyor					
13.	Temel bilgi ve klinik kavramları entegre ediyor					
14.	Normal ve patolojik koşulların farklarını tanımlayabiliyor					
15.	Tanı ve tedavi araçlarının, nerede ve neden kullanılabileceğini anlıyor					
<b>PROFESYONEL TUTUM</b>						
16.	Hastaları etkileyen psiko sosyal etkenlere duyarlılık gösteriyor					
17.	Tüm grup üyelerine meslektaş gibi davranıyor					
18.	Geri bildirimleri uygun şekilde kabul ediyor					
19.	Geri bildirimlere uygun olarak kendini geliştirmeye çalışıyor					
20.	Grup üyelerine uygun bir şekilde geri bildirim veriyor					

## EK. 2

**PDÖ ÖĞRENCİ ETKİNLİK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**  
(ÖĞRENCİ FORMU)

Öğrencinin Adı, Soyadı:

Dönem:

Modül:

Tarih:

		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
<b>GRUPLA ETKİLEŞİM / GRUBA KATILIM</b>						
1.	Tartışma başlatırım.					
2.	Tartışmalara yerinde soru ve fikirlerle katkıda bulunurum.					
3.	Dinleme ve konuşma rolünü dengelerim					
<b>BİLGİ KAZANMA</b>						
4.	Geçerli öğrenim hedefi belirlerim.					
5.	Bağımsız olarak araştırma yaparım.					
6.	Kaynakları eleştirel olarak analiz ederim.					
<b>İLETİŞİM</b>						
7.	Verileri önceliklendirebilirim ve sistematik bir şekilde sunabilirim.					
8.	Düşüncelerimi ve bildiklerimi açık ve anlaşılır bir şekilde dile getirebilirim.					
9.	Yazılı materyal veya şekilleri açık ve anlaşılır bir şekilde sunabilirim.					
10.	Grup üyelerinin katkılarını bireysel görüşleri olarak algılar ve saygı duyarım.					
<b>PROBLEM ÇÖZME VE ELEŞTİREL DÜŞÜNME</b>						
11.	Bağımsız olarak hipotez üretirim.					
12.	Hipotezleri geçerli kanıt kullanarak gözden geçiririm					
13.	Temel bilgi ve klinik kavramları entegre ederim					
14.	Normal ve patolojik koşulların farklarını tanımlayabilirim					
15.	Tanı ve tedavi araçlarının, nerede ve neden kullanılabileceğini anlarım.					
<b>PROFESYONEL TUTUM</b>						
16.	Hastaları etkileyen psiko sosyal etkenlere duyarlılık gösteririm.					
17.	Tüm grup üyelerine meslektaşım gibi davranırım.					
18.	Geri bildirimleri uygun şekilde kabul ederim.					
19.	Geri bildirimlere uygun olarak kendimi geliştirmeye çalışırım.					
20.	Grup üyelerine uygun bir şekilde geri bildirim veririm.					

## EK. 3

**ÖRNEK PROGRAM**  
(2 haftalık 1 alt modül)

1. HAFTA	PAZARTESİ			SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE			CUMA
08.30-09.20	PDÖ			BÇ	BÇ	MB	KDT	BÇ	BÇ
09.30-10.20									
10.30-11.20	MB	KDT	BÇ	Sunum	Sunum	PDÖ			Sunum
11.30-12.20									
14.00-14.50	MB	KDT	BÇ	Laboratuvar	Laboratuvar	MB	ALAN	BÇ	Laboratuvar
15.00-15.50									
16.00-16.50	MB	BÇ		5 I	5 I	MB	BÇ		5 I
17.00-17.50									

2. HAFTA	PAZARTESİ	SALI			ÇARŞAMBA		PERŞEMBE		CUMA
08.30-09.20	BÇ	PDÖ			Sunum	MB	BÇ		BÇ
09.30-10.20									
10.30-11.20	Sunum	MB	BÇ		Laboratuvar	MB	KDT	BÇ	DEĞERLENDİRME
11.30-12.20									
14.00-14.50	Laboratuvar	MB	ALAN	BÇ	5 I	KDT	BÇ		OLGU TARTIŞMASI
15.00-15.50									
16.00-16.50	5 I	MB	BÇ		5 I	MB	KDT	BÇ	5 I
17.00-17.50									

**MB: Mesleksek Beceri**  
**KDT: Kanıt Dayalı Tıp**  
**BÇ: Bireysel Çalışma**  
**5 I: Diğer zorunlu dersler (örn: yabancı dil,**