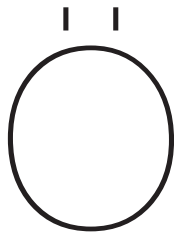


Tıp eğitimi: Ölçme ve değerlendirme; öğrenmek için değerlendirme

Dr. Ahmet Murt



1986 yılında İskenderun'da doğdu. Ortaöğrenimini İstiklal Makzume Anadolu Lisesi'nde tamamladıktan sonra İÜ Cerrahpaşa Tıp Fakültesi'ne girdi. Mayıs 2008'de Cerrahpaşa Tıp Fakültesi'nde öğrencilere yönelik Tıp Eğitimi Kongresi projesini hayata geçirdi. 2008-2009 akademik yılında TurkMSIC Genel Başkanlığı ve Uluslararası Tıp Öğrencileri Birliği Derneği Yönetim Kurulu Başkanlığı yaptı. Yine aynı dönemde Avrupa Tıp Öğrencileri Birliği'nde (EMSA) tıp eğitimi komitesinden sorumlu yönetim kurulu üyesi olarak görev yaptı. Kasım 2009'dan bu yana Avrupa Komisyonu destekli MEDINE (Medical Education in Europe) akademik işbirliği projesinin yönetim kurulu üyeliği görevini yürütmektedir. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi'nden geçen yıl mezun olan ve zorunlu hizmetini Hakkâri, Yüksekova'da tamamlayan Dr. Murt, halen Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Anatomi Anabilim Dalında asistan doktor olarak görev yapmaktadır.



Ölçme ve değerlendirme, 2000 yılı aşkın bir süredir birçok farklı toplum ve kültürün bir parçası olagelmektedir. Sanırım tarihsel süreç içerisindeki en yaygın rolünü, "seçme" merkezli oynamıştır. Bunun en eski örneklerini Han Hanedanı (Çin, MÖ 206 – MS 220) tarafından devlet işlerinde kullanılmak üzere yapılan seçmelerde görmekteyiz. Tıpta değerlendirmenin ilk örneklerini sunan Ortaçağ İslam kültüründe tıp mesleğini

icra edecek hekimler bir yeterlik testinden geçmek zorundaydılar. Tıpta tam olarak kurumsal yapıya kavuşturulmuş değerlendirmelerin ilk adımı Viyana ve Fransız tıp okullarında internlere yönelik sınavların yapılmasıyla atılmıştır denebilir. 1788'den itibaren ise Paris'te programlara girebilmek için bazı yazılı ve sözlü sınavlarla yapılacak olan yarışmada başarı gösterilmesi şartı yazılı kurallara bağlanmıştır. Öğrencilerin tıp fakültesini bitirmek için sınavlardan geçmeleri gerekliliğinin ilk örneklerini 1850'lerde Britanya'da Oxford ve Cambridge Üni-

versitelerinde görüyoruz. 1858'de Britanya'da kurulan Genel Tıp Konseyi (General Medical Council) sınavların yapılmasını 1861'den itibaren bir standart olarak belirlemiştir. Bu uygulama 19. yüzyılın sonuna gelindiğinde tüm Avrupa'ya yayılmıştır.

Atlantik'in öte tarafında, Birleşik Amerika'da ise durum biraz daha farklıdır. 1800'lerden itibaren gerek eliyile gerekse özel sektör tarafından kurularak sayıları artmaya başlayan tıp fakülteleri; öğretim, eğitim ve değerlendirme



Fotoğraflar: Levent Karabağlı

dirme standartlarında büyük farklılıklar arz etmeye başladılar ki, bu durum 1910'da meşhur Abraham Flexner raporu ile de belirtilir. Bu rapor kademeli bir reform sürecini başlatırken, 1912'de "Federation of State Medical Boards" kurulur. Federasyon, işleyişinde Amerikan Tabipler Birliği'nin Tıp Eğitimi Konseyi'nin standartlarını esas almaktadır. (Şunu da not edelim ki, Flexner daha az etki oluşturan bir başka raporunu 1912'de Avrupa, İngiltere ve İskoçya'daki tıp eğitiminin o zamanki durumu ile ilgili yayınlamıştır). 1930'lare gelindiğinde ABD'de tıp eğitimi artık belirli standartlara kavuşmuş, fakülteler hem laboratuvar tabanlı hem de hastane tabanlı pratik eğitimlere ağırlık vermiş ve bitirme sınavları eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olmuştur.

Geçtiğimiz 50 yıl içinde ölçme ve değerlendirme adına çıkarımlar yapabileceğimiz büyük değişimler yaşanmıştır. Bu değişimi şu dört başlıkta özetleyebiliriz:

- Her biri farklı bir tıbbi yeterliği ölçebilecek geniş yelpazede ölçme/değerlendirme araçlarının geliştirilmesi
- Yeni öğrenme ve öğretme tekniklerinin geliştirilerek uygulanması
- Psikometrinin giderek artan karmaşıklığının farklı metotlara uygulanmasının güçlüğü
- Ölçme ve değerlendirmenin bir bileşeni olarak bilgisayarın artan rolü

Birçok eğitimci, önüne veya arkasına not (puan) iliştilenmiş herhangi bir şeyin öğrenciler tarafından yapılmaya-çağından dem vurur. Yanlış da bir tespit değildir belki. Genel anlamda eğitimin merkezinde öğrencinin sınavlardan alacağı notlar yer aldığından, ne yazık ki öğrenciler neyi ne kadar öğrendiklerine veya yapabildiklerine odaklanmaktansa, bunların ne kadarını sınavlarda kullanacaklarının hesabını yaparlar. Elbette; sadece belli edilebilecek bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından geliştirilmesi bu döngünün kaçınılmaz sonucu olmaktadır. "Her öğrenci öyle midir?" sorusunu düşündüğümüzde aklımıza bazı farklı örnekler geliyor olsa da; değişen yaşam koşullarının sebep olduğu ekonomik ve sosyal baskılar "sınav için ders çalışma" eğilimini her geçen gün biraz daha arttırmaktadır.

Yükseköğrenim gören öğrencileri bu bağlamda değerlendirecek olursak; çok büyük bir kesimin performans hedeflerine kilitlenerek "puanı alma", "sınıfı geçme" veya "sınavı kazanma" gibi son noktaya odaklandıklarını görürüz. Azınlıkta kalan daha küçük bir öğrenci kesimi ise öğrenme hedeflerinin farkın-



da olarak içeriği idrak etme amacını taşımaktadır. Öğrenciler arasındaki bu farkın temelinde yatan sizce nedir peki?

Dilerseniz, kendimizi biraz zorlayarak öğrencilerin davranışsal karakterlerini inceleyelim. Önceliği çoğunluğa verelim. Eğitim sürecinin son noktasına odaklanmış öğrenciler, aldığı yüksek notlarla mutlu olurlar. Bu yüksek notları olabildiğince tekrarlayabilmeyi hedeflerler. Her yeni sınavla yeteneklerini bir kez daha ispatlamak isterlerken olası en ufak bir düşüşse kendilerini kötü hissetmelerine sebebiyet verir. Bundan ötürü, bugüne kadar sınavlardan yüksek not almalarını sağlamış yöntemleri kullanıp risk almamaya çalışırlar. Tam olarak idrak edemedikleri kısımlarda dahi "iyi görünerek" sınavı yapan veya soruyu soran hocanın istediklerini sunar ve yeterli olduklarını hissettirirler. Öncelikli olarak öğrenmeyi hedefleyen ve azınlıkta kalan diğer öğrenci grubu ise biraz farklıdır. Bu arkadaşlar, yeteneği gelişen bir kavram olarak kabul etmektedirler. Düşük notları onlar da çok sevmezler belki ama fazla önemsemezler. Eksiklerini belirleyip, hocalarına danışarak kendilerini geliştirebileceklerine inanırlar. Onları mutlu eden öğrenme süreci ve anladıklarını hissetmeleridir. Kendi kapasitelerini geliştireceğini düşündükleri noktalar için risk almaktan kaçınmazlar. Sınavlardan alınan puanları hiçbir zaman kendi yeterlikleri veya zekaları için bir son karar olarak görmezler.

Psikolog Dweck'e göre öğrenciler yukarıda bahsetmiş olduğum iki farklı tutumdan birine yönelirler. Bu konuda kendince haklı olsa da, öğrencileri nasıl eğittiğimiz ve öğrettiklerimizi nasıl sorguladığımız (ölçme ve değerlendirme yaklaşımımız) bence öğrenci tutumlarını değiştirip geliştirebilir. Yükseköğrenim sistemimizde sınav puanlarının bir "ödül" olarak algılanması, sınıf geçmelerin neredeyse tamamen sınav notlarına bağımlı olması ve sadece ne kadar bilindiğine yönelik (summative – birikimsel) sınav yapılması öğrencilerin genelde sona odak-

Ölçme ve değerlendirmenin ilk izlerini Han Hanedanı (Çin, MÖ 206 – MS 220) tarafından devlet işlerinde kullanılmak üzere yapılan seçmelerde görmekteyiz. Tıpta değerlendirmenin ilk örneklerini sunan Ortaçağ İslam kültüründe tıp mesleğini icra edecek hekimler bir yeterlik testinden geçmek zorundaydı. Viyana ve Fransız tıp okullarında internlere yönelik sınavlar, tıptaki değerlendirmeyi kurumsallığa kavuşturmuştur. Bu uygulama 19. yüzyılın sonuna gelindiğinde tüm Avrupa'ya yayılmıştır.

lanmasına sebebiyet vermektedir. Peki ya bizler, öğrencilerin öğrenim hedeflerinin bilincinde olmalarını sağlayıp bunlara önem vermelerine öncülük etsek nasıl olur? Onlardan ne kadar bildiklerini göstermelerini istemeden önce, pratik yaklaşımlarla onlara rehberlik edip, geri ve ileri beslemelerle (feed-back, feed-forward) kendi kendilerinin farkında olmalarını ve kendilerini nasıl geliştirerek öğrenim hedeflerine ulaşabileceklerini sunmaya çalışsak onları bu mesleğe daha net bir şekilde bağlamış olmaz mıyız?

1970'lerde Amerikan Tıp Profesörleri Birliği Başkanlığı yapmış Ludwig Eichna, emekli olduktan sonra da eğitimin gelişmesi üzerine çalışmalarına devam ederek ilginç bir yöntem imza atmış ve tıp fakültesine yeniden başlamıştır. Derin birikimsel tecrübesi ile öğrenciler arasına dahil olduğunda şu tarihi cümlesini kurmuştur: "Eğitim süresi boyunca bir defa dahi gözlemlenmemiş hekimler mezun ediyoruz."

Öğrenmek için değerlendirme

Yeni bir konuya daha değinmiş olduk. Öğrencilerin kapasitelerinin gelişmesini sağlayacağını iddia ettiğimiz "program süresince değerlendirme." Bu konuya girerken yanlış anlaşılma istemem. Ders veya program sonu sınavlar elbette ki öğrencilerin değerlendirilmesinde olmazsa olmazlardır. Bu değerlendirmelerin nasıl daha geçerli ve güvenilir olabilecekleri de izleyen bölümlerde ele alınacaktır. Ne var ki bu bölümde "program süresince değerlendirme", başka bir deyişle "öğrencinin kapasitesini ölçmek için değil geliştirmek için değerlendirme"ye; biraz daha toparlarsak "öğrenilenin değerlendirilmesi değil, öğrenmek için değerlendirme" kavramına değineceğim.

Öğrenmek için değerlendirme öğesinin

Grafik 1: Doğru işleyen danışmanlıkta akademisyenin öğrenciyeye yaklaşımı



en başına "danışmanlık" yaklaşımını almayı uygun gördüm. Sanırım danışman terimi de hiç kimse için yeni bir terim olmayacaktır. Farklı tanımlamalar söz konusu olsa da "öğrenmenin ve gelişimin sağlanması için kurulan ilişki" denmesinde bir görüş birliği vardır. Doğru algılanıp, incelikleriyle uygulanırsa özellikle yükseköğrenim öğrencilerinin eğitiminde yadsınmaz faydaları vardır. Hocanın, onun bir konuda uzman olmasını sağlayan bilgilerden, bize aktardıkları ile öğrenmeye çalışmak, tecrübe ettiklerinden yapacağımız çıkarımlarla kıyaslandığında oldukça gerilimli bir işidir. Çünkü tecrübeler insanidir; anlaşılabilir, ulaşılabılır ve hatta gözle görülebilirler. Diğer taraftan bilgiler yığını karmaşıktır ve iç dünyamıza bayağı bir uzaktır.

Yetişkin insanlar, kendi içsel düşüncelerinin oluşturmuş olduğu kişisel rezonans çerçevesinde harekete geçmeyi akılcı bulurlar. Bu gerçeklik düşünüldüğünde sunulan farklı kaynakların oluşturacağı geniş rezonans aralığı, yetişkinin girişim repertuarına da çeşitlilik katacaktır. Doğru danışmanlık; sınırları ortadan kaldırır, öğrenci gelişiminde başlangıç noktalarını belirler ve gelişimin devam etmesi için süreklilik arz eden alternatifler oluşmasını sağlar.

Danışmanlık için iki geniş fonksiyon kategorisi tanımlayabiliriz. Bunlardan biri, mesleki gelişimin sağlanması, diğeri ise psikolojik - sosyal destektir. Mesleki gelişim kendi içerisinde öğrenciyeye koçluk yapılması ve öğrenciyi kamçılayıcı görevlerin ona verilmesi gibi alt başlıkları barındırır. Bu arada; **koçluk** ile **danışmanlık** terimlerinin karıştırılmaması gerekir. Danışman, öğrenciyi şekillendiren değerlendirmelerin bütünü yöneten kişidir. Koç ise bu süreçte herhangi bir hedefe ulaşabilmesi için öğrenciyeye yoldaşlık edendir. Koç, danışmanın doğrudan kendisi olabileceği gibi, onun tarafından uygun görülen bir asistanı ve hatta bir diğer öğrenci dahi olabilir. Psikolojik ve sosyal destek; öğ-

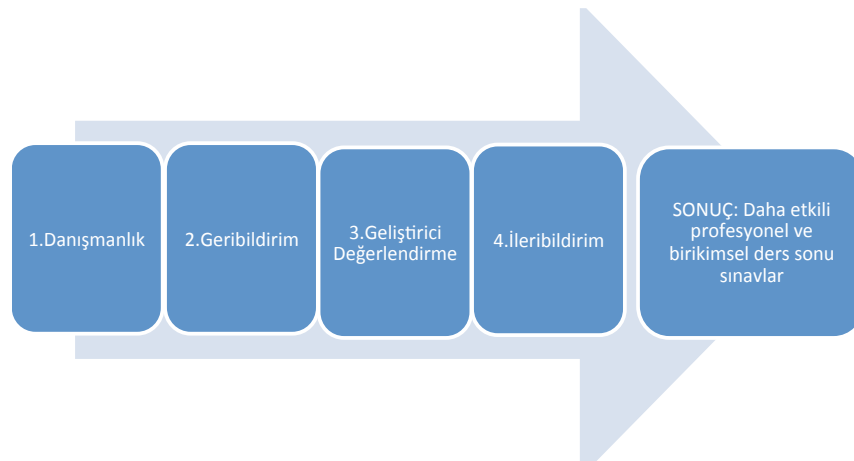
rencinin yeterlik duygusunun geliştirilmesini, kişilik özelliklerinin belirginleşmesini ve daha verimli çalışmasını sağlayacak modeller olmayı, onlara bazı tavsiyelerde bulunmayı ve en önemlisi arkadaşlık etmeyi gerektirir. Birçok farklı araştırma göstermiştir ki, doğru danışmanlık; öğrencinin davranışlarını doğru yönde geliştirmiş, ders çalışma ve pratik uygulamalara karşı tutumlarını sağlamlaştırmış, kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlayarak özgüven ve özsaygılarını arzulanan noktaya getirmiştir. Tüm bunların yanında faydalar sadece öğrenci cephesinden düşünülmemeli, akademisyenin kazanacakları unutulmamalıdır. Bu sayede; öğrencinin mesleki gelişimine oldukça yakından tanıklık edecek olan akademisyen, program sonu değerlendirme metotları ile ilgili daha yaratıcı çözümler üretebilecektir.

Bu açıklamalar ışığında danışmanlık programının anahtar odaklarını şöyle özetleyelim:

- Akademik beceri, bilgi ve idrak kapasitesinin geliştirilmesi
- Öğrenciyeye yardımcı tutum ve alışkanlıkların kazandırılması (kendine güven, sorgulayabilme gibi)
- Potansiyelini daha doğru anlayıp tam olarak yansıtılmasını engelleyen unsurların belirlenip azaltılması
- Kişisel değer ve hedeflerin açıkça ortaya konması
- Kuruma daha çok bağlılığın sağlanması (Öğrencinin kendini fakültesinin gerçek bir parçası gibi hissetmesi)

Büyük faydalar sağlayacağını düşündüğümüz gerçek **danışmanlık** sisteminin oluşturulmasının önünde bazı engeller vardır. Bunlardan en öncelikli olanı "yapısal" engeldir. Akademisyen kadronun çalışma saatlerinin öğrenci ile buluşmayı kolaylaştıracak şekilde

Grafik 2: Daha etkili birikimsel değerlendirmelere ulaşabilmek için hazırlık süreci



yeniden yapılandırılması gerekir. Tabii öğrencinin ders ve hatta sınav programları da “danışmanından azami faydanın” temin edebilmesi için yeniden düzenlenmelidir. Tabii sadece zaman ve ders planlamasının yapılandırılması da yetmeyecektir. Belki de daha fazla önem arz eden ikinci konu; **danışman** olarak görev yapacak akademisyenlerin rollerinin ne olduğunu ve ne olmadığını onlara aktarabilmektir. Ayrıca sistemin gerçekten işleyebilmesi için, gerek hazırlık sürecinin gerekse öğrenciye danışmanlık yapılacak sürecin eğitim/öğretim faaliyetlerinin çekirdek bileşenlerine dahil edilmesi uygun olacaktır. Bu sayede öğrenciler de sistemin anahtar rollerinin farkında olacaklardır.

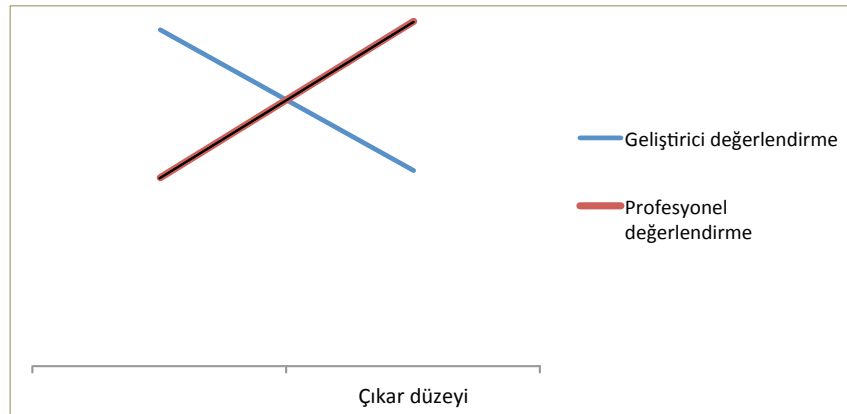
Bir başka önemli konu da öğrencilerin **kendi kendilerini değerlendirmeleri**ni sağlamaktır. Kendi kendini değerlendirme şeması “Nereye gideceğim?”, “Neler yaptım?”, “Şu an ne yapmalıyım?” sorularını kapsamalıdır. Öğrenci bir dersin veya stajın başında gitmek istediği yeri belirleyerek hocasının bu konuda önerilerini almalıdır. Hocasının önerileri ile de neler yapması gerektiğini bir liste haline getirerek kendi yapabileceklerini kendi; hocası ile yapması gerekenleri hocası ile yapma yollarını aramalıdır. Staj sonunda da hocasına listesinden yaptıklarını ve yapamadıklarını sunarak yine onunla birlikte bundan sonra yapması gerekenler için tavsiyeler toplamalıdır. Buna benzer bir uygulama fakültede oluşturulacak merkezi bir danışmanlık sistemine uygunluk çalışması olarak denenebilir. Bu çalışmayı her anabilim dalının değerlendirerek raporlaması zayıf yönlerin, eksikliklerin ve tehditlerin oraya konarak gerekli önlemlerin alınmasına öncülük edebilecektir.

Geribildirim (feed-back) de “öğrenmek için değerlendirme” yaklaşımının önemli bir parçasıdır. 1970’lerde Amerikan Tıp Profesörleri Birliği Başkanlığı yapmış Ludwig Eichna, emekli olduktan sonra da eğitimin gelişmesi üzerine çalışmalarına devam

ederek ilginç bir yöntemle imza atmış ve tıp fakültesine yeniden başlamıştır. Derin birikimsel tecrübesi ile öğrenciler arasına dahil olduğunda şu tarihi cümlesini kurmuştur: “Eğitim süresi boyunca bir defa dahi gözlemlenmemiş hekimler mezun ediyoruz.” Bu saptama büyük bir sorunu gündeme getirmektedir. Çünkü kavramsal, psiko-motor ve hissi davranışların bir bileşkesi olan klinik becerilerin gösterilmesi, onları anlatmaktan daha akılcıdır. Aynen yeni bir dansın öğrenilmesi gibi klinik beceriler de en iyi aynanın karşısında öğrenilebilir. Geribildirim de öğrencinin yapmış olduklarının sonuçlarını kavraması adına onun için bir ayna niteliğindedir. Geribildirim sunmak da ciddi bir iştir, dikkat edilmesi gereken bazı incelikleri vardır. Etkili geribildirim sunabilmenin öncelikli koşulu gözleyen süreci baş koyması, gönül vermesidir. Ayrıca gözlenecek yeterlik veya beceriler ile alakalı standartların oluşturulmuş olması gerekir. Geribildirim zamanlaması uygun olmalı ve birinci elden verilere dayanmalıdır. Daha çok değiştirilebilir davranışlar ön plana alınmalı, tanımlayıcı bir yaklaşım kullanılmalı ve genellemeler yerine spesifik performanslarla ilgilenilmelidir. Son aşama ise gözlemlerin öğrenciye doğru yöntemler kullanılarak aktarılmasıdır. Şunun altını çizmek gerekir ki; geribildirim olmadan hatalar düzeltilemez, iyi performanslar geliştirilemez ve klinik yeterlik kazanılmaz (kazanılabileceğini kabul etmek ampirik bir yaklaşımdan öteye gitmeyecektir).

Bugün artık daha fazla önem kazanmaya başlayan **ileri-bildirim (feed-forward)** yaklaşımının da fonksiyonuna değinmek gerekir. Burada önemli olan, gelecek projeksiyonu ile öğrencinin kapasitesinin gelişmesinin önünde bir süre sonra engel teşkil edebilecek unsurların belirlenerek kaldırılması veya en aza indirilmesidir. Bu fonksiyonun gerçekleştirilebilmesi yukarıda bahsettiğimiz danışmanlık sisteminin yerleştirilmesi ile yakından bağlantılıdır.

Grafik 3: Sınavdan öğrencinin elde edeceği çıkar düzeyi arttıkça geliştirici değerlendirmenin uygulanabilirliği azalır



Peki, buraya kadar saydığımız “kapasiteyi geliştirmeye yönelik” metotları, değerlendirmede doğrudan kullanabilir miyiz? Danışman akademisyeninin elindeki inisiyatif bazı öznel değerlendirmelere sebebiyet vermez mi? Bu soruların herkesin aklına geldiğini tahmin edebiliyorum. Ancak düşüncem şu ki, “çok daha iyi” hekimler yetiştirebilmek için öğrencilerin kapasitelerini genişletmeye mecburuz. Bu metotların, öğrencinin program sonu değerlendirilmesinden (birikimsel-summative) bağımsız olarak uygulanması benim önerimdir. Öğrencinin değerlendirilmeden elde edeceği çıkar ve mesleğe yönelik riskler çok yüksek değilse (vize notu, seçmeli dersler gibi) birincil değerlendirme metodu olarak da kullanılabilirler.

Diğer tarafta, öğrencinin değerlendirmeden elde edeceği çıkar ve mesleğe yönelik riskler fazla ise (okulu bitirme, mesleki lisansı hak etme, mezuniyet sonrası eğitime devam etme gibi) bu yöntemler sadece eğitim sürecine yandaş olarak kapasiteyi geliştirmek amaçlı uygulanmalıdır.

Kaynaklar

- Amin Z & Khoo H.E. (2003) Overview of Assessment and Evaluation. Basics in Medical Education, 251-260 (World Scientific Publishing Company, Singapore)
- Assessment Reform Group, U.K. (1999). Assessment for learning: beyond the black box. Cambridge, U.K.: University of Cambridge School of Education
- Dweck, C. S. (2000) Self theories: their roles in motivation, personality and development Philadelphia, Psychology Press
- Eichna LW. Medical School Education 1975-1979 : A student's perspective. N Eng J Med 1980, 303: 727-734
- Ende J. Feedback in Medical Education (1983) Journal of American Medical Association 250: 777-780
- Ferguson E & James D (2002) Factors associated with success in medical school. British Medical Journal; 324:952-957
- Lesky E. (1970) Medical Education in the Millenium. First ed. Ox:Oxford University Press
- Meggison, D. & Garvey, B. (2004) Odysseus, Telemachus and Mentor: stumbling into, searching for and signposting the road to desire International Journal of Mentoring and Coaching, 2 (1), 2-10
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218
- Norcini J. (2005) Current perspectives in assessment: The assessment of performance at work. Medical Education; 39:880-889
- Ottawa Conference Notes (2010) Assessment of Competence, Theme Group 1 Consensus Draft