

Uzmanlık Eğitiminde Ölçme Değerlendirmenin Önemi

Süleyman Görpeliolu, Canan Emiroğlu, Cenk Aypak

<https://doi.org/10.33880/ejfm.2019080302>

Original Research / Orijinal Araştırma

AUTHORS / YAZARLAR

Süleyman Görpeliolu
(Corresponding Author)

sgorpeliolu@yahoo.com

Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dışkapı Yıldırım Beyazıt
Eğitim Araştırma Hastanesi
Aile Hekimliği Kliniği,
Ankara

ORCID iD:
0000-0003-4579-5970

Canan Emiroğlu

Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dışkapı Yıldırım Beyazıt
Eğitim Araştırma Hastanesi
Aile Hekimliği Kliniği,
Ankara

ORCID iD:
0000-0003-2543-4246

Cenk Aypak

Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Dışkapı Yıldırım Beyazıt
Eğitim Araştırma Hastanesi
Aile Hekimliği Kliniği,
Ankara

ORCID iD:
0000-0002-8381-790X

Date of submission
11.04.2019

Date of acceptance
24.09.2019

ÖZ

Amaç: Bir uzmanlık eğitim programının amaçlarına erişip erişmediğine, yetiştirdiği uzmanların, beklenen bilgi, beceri ve davranışları kazandığının gösterilmesi ile karar verilir. Bu kararda kullanılan ölçme araçları hazırlayıcıda bazı özel bilgi ve beceriler bulunmasını gerektirir. Bu çalışmada bir sınavda sorulan soruların analiz edilerek eğitim bilimleri açısından uzmanlık öğrencilerinin ve eğitim programının değerlendirilmesine uygunluğunu araştırmak amaçlanmıştır.

Yöntem: Aile Hekimliği uzmanlık öğrencilerinin ülke genelinde kıdemlerine göre yapılan ve 50 maddeden oluşan bir çoktan seçmeli test sınavında verdikleri yanıtlar; soruların eğitim hedefleri ile bağlantısı, zorluk derecesi, ayırtırma ve çeldirici gücü yönünden analiz edilmiştir.

Bulgular: Sorulan 150 sorudan toplam 20 tanesi öğrenim hedeflerinde bulunmamıştır. Güçlük analizinde soruların 105'inin kolay ve çok kolay sorulardan oluştuğu; buna karşın ayırtırıcılık analizinde 150 sorudan 27'sinin ayırtırıcılık açısından yeterli olduğu; çeldiriciler yönünden ise 19 sorunun tüm çeldiricilerinin çalıştığı görülmüştür.

Sonuç: Yapılan sınav çoktan seçmeli sınav yöntemiyle bilgi ölçümüne dayalı olup yetkinlik temelli olmaması, ölçülen öğrenim hedefleri içinde yer almaması, bilenle bilmeyeni ayırtabilen soruların azlığı ve sorularda kullanılan çeldiricilerin büyük bir çoğunlukla çalışmaması nedeniyle hem kişilerin hem de programın değerlendirilmesi için uygun değildir. Bu durumların önüne geçilmesi için aile hekimliği eğitimcilerinin asistan ve program değerlendirme yetkisini almadan önce eğitimde ölçme değerlendirme yeri ve önemi konularını kapsayan bir eğitimden geçirilmeleri uygun olacaktır.

Anahtar kelimeler: tıbbi uzmanlık, eğitsel değerlendirme, Aile Hekimliği

Importance of Assessment in Medical Specialty Education

ABSTRACT

Aim: Whether a specialization training program achieves its objectives or not is decided by showing that the graduates of the program have gained the expected knowledge, skills and behaviors. The measurement tools used in this decision require some specific knowledge and skills. The aim of this study was to analyze the questions asked in an examination and to investigate the suitability of the assistants and the education program in terms of educational sciences.

Methods: Responses of Family Medicine residents to a multiple-choice test that consists of 50 items, conducted throughout the country. The questions were analyzed in terms of the connection with the educational objectives, the degree of difficulty, separation and distraction power.

Results: Of the 150 questions asked, 20 were not found in the learning objectives. In the analysis of difficulties, 105 of the questions were easy and very easy questions; on the other hand, in the analysis of distraction, 27 out of 150 questions are sufficient for discriminating; in terms of distractors, all the distractors of the 19 problems were found to be functional.

Conclusion: The examination is not suitable for the evaluation of both the residents and the program, because it is based on knowledge measurement by multiple choice quiz method, not being competency based, the questions are not included in the learning objectives, the disaggregation of the questions are weak, and the distractors are not working in a large majority. In order to avoid these situations, it would be appropriate for the family medicine trainers to undergo a training including the role and importance of measurement and assessment in education before taking the authority of assistant and program evaluation.

Keywords: medical specialty, educational assessment, Family Practice

How to cite / Atıf için: Görpeliolu S, Emiroğlu C, Aypak C. Uzmanlık eğitiminde ölçme değerlendirme önemi. Euras J Fam Med 2019;8(3):99-106. doi:10.33880/ejfm.2019080302

Conflict of interest: No conflict of interest was declared by the authors.

Financial disclosure: No financial disclosure was declared by the authors.

Giriş

Eğitimde önceden belirlenmiş hedeflerle yola çıkılıp, bu hedefler doğrultusunda davranış değişikliklerinin meydana gelmesi için gerekli olan eğitim ve öğretim aktiviteleri gerçekleştirilir (1). Aile Hekimliği uzmanlık eğitiminde de aynı şekilde yola çıkılmış ve Türkiye Aile Hekimliği Yeterlilik Kurulu tarafından bir aile hekimliği uzmanında olması gereken bilgi ve beceriler göz önüne alınarak “Aile Hekimliği Uzmanlık Eğitim Çerçeve Programı” yayınlanmış; oluşturulan program Tıpta Uzmanlık Kurulu Müfredat Oluşturma ve Standart Belirleme Sistemi (TUKMOS) tarafından 15.11.2017 tarihinden itibaren Aile Hekimliği Uzmanlık Eğitim Çekirdek Müfredatı olarak kabul edilmiştir (2,3).

Öğretimin gerçekleştirilmesinden sonra şu sorularla karşılaşmaktadır. Uzman olan kişilerde beklenen davranış değişiklikleri beklentiler ile uyumlu olarak gerçekleşti mi? Düzenlenen eğitimler başarılı oldu mu? Bu soruların cevapları ancak değerlendirme ile verilebilir. Yani değerlendirme vasıtasıyla, düzenlenen eğitim aktiviteleri ile hedeflerin ne ölçüde gerçekleştiğini tespit etmek ve buna bağlı olarak düzenlenen eğitim aktivitelerinin yeterli olup olmadığı ortaya konmaktadır (4). Değerlendirme yapılmadığı takdirde hedeflere ne düzeyde ulaşabildiği, ulaşılmış ise, ne düzeyde ulaşıldığını saptamak, eğitim ortamının yeterliliği için karara varmak mümkün olmaz.

Ölçme birçok farklı araçla yapılabilir. Ölçme araçlarının bazıları, hazırlayıcıda bazı özel bilgi ve beceriler bulunmasını gerektirir. Bu bilgi ve becerilere sahip olmayan eğitimcilerin hazırladıkları araçlardan çoğu zaman hatalı sonuçlar elde edilir (5). Bu hatanın kaynakları gözlemci, ortam ve koşullar, gözlem birimleri, ölçme yöntemi ve ölçme aracı olabilir (6).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının anlamlandırılmasına, karşılaştırma yapılarak karar verilebilmesine, yorum yapılmasına dayanır. Bu inceleme sırasında birçok konu test edilmekle birlikte en önemli ayrılar soruların zorluk derecesi, bilenle bilmeyeni ayırıştırma gücü ve çeldiricilerin gücüdür. Yapılan değerlendirme sonunda hedeflere ulaşamadığı, diğer bir deyişle öğrencide istenilen davranış değişikliklerinin oluşmadığı ortaya konursa

hedefler, yaşantılar tekrar gözden geçirilir ve düzenlenir. Bu anlamda eğitimin yapıldığı ortamda (sistemde, programda, araç-gereç ve yöntemlerde) çeşitli değişiklikler yapılarak; yine gözden geçirilir ve gerekirse yeniden düzenleme yapılır.

Eğitimi ölçmek ve değerlendirmek için kullanılan araçların geçerli ve güvenilir olması beklenir. Geçerlik, ölçme-değerlendirme uygulamalarının ve değerlendirme sonuçlarının amaçlarına ne düzeyde uygun olarak kullanıldığının göstergesidir. Güvenirlik ise, yapılan ölçümün tutarlılığını ve doğruluğunu belirten bir kavramdır. Sistematik ve rastlantısal hataların azlığı oranında güvenilirlik artar. Bir ölçüm sonucunun güvenirliliği, bu ölçüm sonuçlarının geçerliliği ve genellenebilirliğinin gösterilebilmesi için mutlak gereken bir özelliktir ve farklı yöntemlerle değerlendirilebilir.

Eğitim kurumları uzmanlık öğrencilerinin performans ölçümü süreçlerinin sistematik ve rastlantısal hatadan arındırılmış olmasına çalışmalı ve bunun kanıtlarını gösterebilmelidir (7). Buradan yola çıkarak tıpta uzmanlık eğitimi veren birçok eğitim kurumu farklı yöntemlerle uzmanlık öğrencilerini formatif ve sumatif olarak değerlendirmektedir.

Formatif değerlendirme eğitim ve öğretim süreci devam ederken yapılır. Amaç öğrencilerin eksiklik ve yanlışlıklarını gidermektir. Başarı notu amacı güdülmez. Asıl hedef eğitimin biçimlendirilmesidir. Sumatif değerlendirme ise eğitim sonunda istenilen hedefe ulaşma derecesini ölçmeyi amaçlar. İki önemli özelliği eğitim ve öğretimin sonunda yapılması ve not verilmesidir (1).

Sağlık Bilimleri Üniversitesi (SBÜ) Tıpta Uzmanlık Eğitimi Yönergesine göre uzmanlık öğrencilerinin değerlendirilmesi için merkezi kuramsal sınav yapılmaktadır. Çoktan seçmeli test formatında uygulanan bu sınavda uzmanlık öğrencilerine kıdemlerine göre birinci, ikinci ve üçüncü kıdem uzmanlık öğrencileri olarak ayrılmakta ve her bir kıdeme ayrı ayrı 50 sorudan oluşan bir sınav uygulanmaktadır. Üçüncü kıdemdeki uzmanlık öğrencilerine yapılan sınav “sumatif”; diğer uzmanlık öğrencilerine yapılan sınavlar ise “formatif” sınav olarak tanımlanmaktadır (8).

Bu çalışmanın amacı yapılan sınavda sorulan soruların zorluk derecesi, bilenle bilmeyeni ayırıştırma gücü ve çeldiricilerin gücü yönünden analiz edilerek eğitim bilimleri açısından uzmanlık öğrencilerinin ve eğitim programının değerlendirilmesine uygunluğunun araştırılmasıdır.

Yöntem

7 Haziran 2018 tarihinde kıdemlerine göre ülke genelinde Sağlık Bilimleri Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Merkezi (SUAM) Aile Hekimliği Kliniklerinde eğitim görevlisi olarak çalışan tüm eğitimcilerin katkılarıyla hazırlanan sorulardan oluşan soru bankasından rastgele seçilen sorularla hazırlanan 50'şer çoktan seçmeli soru ile sınava giren uzmanlık öğrencilerinin test sorularına verdikleri yanıtlar; soruların eğitim hedefleri ile

Hesaplamalar

Madde güçlüğü analizi için aşağıdaki formüller kullanılmıştır:

$$\text{Madde Güçlük Endeksi : } \frac{\text{İlgili maddeyi üst grupta doğru cevaplayanların sayısı} + \text{İlgili maddeyi alt grupta doğru cevaplayanların sayısı}}{\text{Üst gruptaki öğrenci sayısı} + \text{Alt gruptaki öğrenci sayısı}}$$

Madde ayırt edicilik analizi için

$$\text{Madde Ayırt Edicilik Endeksi : } \frac{\text{İlgili maddeyi üst grupta doğru cevaplayanların sayısı}}{\text{Üst gruptaki öğrenci sayısı}} - \frac{\text{İlgili maddeyi alt grupta doğru cevaplayanların sayısı}}{\text{Alt gruptaki öğrenci sayısı}}$$

Maddelerin değerlendirilme ölçütleri

Madde Güçlük İndeksine bağlı madde değerlendirme kararı

İndeks Değer	Karar
0-0,20	Çok zor
0,21- 0,40	Zor
0,41-0,60	Uygun zorlukta
0,61-0,80	Kolay
0,81-1,00	Çok kolay

Madde Ayırıcılık İndeksine bağlı madde değerlendirme kararı

İndeks Değer	Karar
-1,00-0.19	Ayırıcılığı yok
0.20 ile 0.29	Ayırıcılığı az
0.30 ile 0.39	Oldukça ayırıcı
0.40 ve daha yüksek	Ayırıcılığı yüksek

Çeldiriciler için üst grupta daha az, alt grupta daha fazla oranda işaretlenmiş olması ve soruya yanlış

bağlantısı, zorluk derecesi, bilenle bilmeyeni ayırıştırma gücü ve çeldiricilerin gücü yönünden analiz edilmiştir.

Uzmanlık öğrencilerinin hangi kıdem grubuna gireceğine kadrolu uzmanlık öğrencilerinin (AHU) her yılı için 1 kıdem; sözleşmeli aile hekimliği uzmanlık öğrencilerinin (SAHU) ise her 2 yılı 1 kıdem olarak kabul edilmiştir.

Analiz için uzmanlık öğrencileri kıdemlerine uygun olarak girdikleri sınavda ve aldıkları puana göre büyükten küçüğe doğru sıralanmış, sonuçların olabildiğince anlamlı çıkması için tüm asistanların sınav sorularına verdiği yanıtlar çalışmaya dahil edilmiştir. En yüksek puan alan yaklaşık %50'lik grup "üst grup"; en düşük puan alan diğer grup "alt grup" olarak isimlendirilmiştir.

cevap verenler arasında her çeldiricinin yaklaşık aynı oranda işaretlenmesi kriterleri esas alınarak verilmiştir.

Bulgular

Sınava 17'si 1.yıl; 42'si 2.yıl ve 16'sı 3.yıl olmak üzere toplam 75 asistan katılmıştır. Bunların 44'ü AHU, 31'i SAHU idi. Meslekteki kıdemleri AHU'lar için ortalama 4,2±0,6; SAHU'lar için 19,4±1,2 yıldır. Sınavdan alınan notların ortalamaları uzmanlık öğrencilerinin kıdemleri göz ardı edilerek hesaplandığında AHU'ların 74,2±1,4; SAHU'ların ise 66,0±1,7 ortalama not aldıkları görüldü.

Tüm uzmanlık öğrencilerinin kıdemlerine göre girdikleri sınavlara verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımı, maddelerin güçlük ve ayırıştırıcılık endeksleri sırasıyla Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 1. Birinci kıdem asistanlarının verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımı, işlemeyen seçenek sayısı, maddenin güçlük ve ayırıştırıcılık endeksleri

Soru	Verilen yanıtların seçeneklere dağılımı (n=17)					İşlemeyen seçenek sayısı	Maddenin güçlük endeksi	Maddenin ayırıştırıcılık endeksi
	A	B	C	D	E			
1	1	5	4	7*	0	1	0,41	0,64
2	1	6	10*	0	0	2	0,59	0,31
3	14*	0	0	0	3	3	0,82	0,10
4	3	5	6*	3	0	1	0,35	0,28
5	3	10*	0	1	3	1	0,59	0,78
6	1	0	0	0	16*	3	0,94	0,11
7	0	0	17*	0	0	4	1,00	0,00
8	0	0	0	0	17*	4	1,00	0,00
9	0	0	0	0	17*	4	1,00	0,00
10	1	4	0	12*	0	2	0,71	0,32
11	15*	1	1	0	0	2	0,88	-0,01
12	2	15*	0	0	0	3	0,88	-0,01
13	1	3	11*	2	0	1	0,65	0,43
14	0	0	2	4*	11	2	0,24	0,03
15	1	1	0	1	14*	1	0,82	0,10
16	3	1	5	7*	1	0	0,41	0,17
17	0	17*	0	0	0	4	1,00	0,00
18	0	1	1	3	12*	1	0,71	0,00
19	0	0	16*	0	1	3	0,94	0,00
20	2	0	6	3	6*	1	0,35	0,28
21	0	0	0	3	14*	3	0,82	0,10
22	0	7*	0	10	0	3	0,41	0,00
23	14*	2	1	0	0	2	0,82	-0,14
24	0	0	16*	1	0	3	0,94	0,11
25	1	0	0	16*	0	3	0,94	0,11
26	1	2	0	6	8*	1	0,47	0,06
27	0	0	17*	0	0	4	1,00	0,00
28	0	0	0	15*	2	3	0,88	-0,01
29	6	0	0	2	9*	2	0,53	-0,42
30	2	1	0	1	13*	1	0,76	-0,03
31	2	11*	4	0	0	1	0,65	0,67
32	0	1	3*	2	11	1	0,18	0,43
33	0	0	0	0	17*	4	1,00	0,00
34	14*	1	1	0	1	1	0,82	-0,03
35	17*	0	0	0	0	4	1,00	0,00
36	14*	1	1	1	0	1	0,82	0,10
37	16*	0	0	0	1	3	0,94	0,11
38	0	0	0	17*	0	4	1,00	0,00
39	7	9*	1	0	0	2	0,53	0,42
40	1	1	15*	0	0	2	0,88	0,22
41	0	0	0	14*	3	3	0,82	0,33
42	9*	0	1	1	6	1	0,53	0,89
43	0	0	17*	0	0	4	1,00	0,00
44	0	0	17*	0	0	4	1,00	0,00
45	2	5	1	8*	1	0	0,47	0,53
46	5	0	0	5	7*	2	0,41	0,64
47	0	0	4	2	11*	2	0,65	0,19
48	0	0	13*	3	1	2	0,76	-0,03
49	1	8*	0	6	2	1	0,47	-0,18
50	3*	0	2	11	1	1	0,18	0,38

*Doğru yanıt

Tablo 2. İkinci kıdem asistanlarının verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımı, işlemeyen seçenek sayısı, maddenin güçlük ve ayırıştırıcılık endeksleri

Soru	Verilen yanıtların seçeneklere dağılımı (n=42)					İşlemeyen seçenek sayısı	Maddenin güçlük endeksi	Maddenin ayırıştırıcılık endeksi
	A	B	C	D	E			
1	1	0	0	40*	1	2	0,95	0,05
2	8	9	23*	2	0	1	0,55	0,17
3	1	1	34*	0	6	1	0,81	0,04
4	11	17*	7	4	3	0	0,40	0,26
5	12	9*	4	14	3	0	0,21	0,06
6	2	0	2	38*	0	2	0,90	-0,15
7	21	5	12*	3	1	0	0,28	0,21
8	5	0	0	14	23*	2	0,55	0,47
9	8	10	3	4	17*	0	0,40	0,46
10	1	1	40*	0	0	2	0,95	0,05
11	4	2	34*	1	1	0	0,81	0,24
12	6	0	15	20*	1	1	0,48	0,51
13	1	0	0	37*	2	2	0,88	0,09
14	1	3	36*	2	0	1	0,86	0,14
15	1	6	0	33*	2	1	0,79	-0,01
16	4	27*	2	2	7	0	0,64	0,28
17	0	3	33*	6	0	2	0,79	0,19
18	4	36*	1	1	0	1	0,86	0,14
19	5	5	32*	0	0	2	0,76	-0,06
20	0	40*	1	0	1	2	0,95	0,05
21	0	0	42*	0	0	4	1,00	-0,05
22	28*	0	5	8	1	1	0,67	0,37
23	1	0	1	3	37*	1	0,88	0,09
24	0	31*	4	5	2	1	0,74	0,08
25	5	6	14	0	17*	1	0,40	0,07
26	4	37*	0	1	0	2	0,88	-0,10
27	14	1	1	23*	3	0	0,55	0,27
28	0	7	1	34*	0	2	0,81	0,04
29	16	26*	0	0	0	3	0,62	0,23
30	41*	1	0	0	0	3	0,98	0,00
31	2	13	0	22*	5	1	0,52	-0,07
32	9	3	11	3	16*	0	0,38	0,12
33	29*	3	1	4	5	0	0,69	0,28
34	5	0	25*	2	10	1	0,60	-0,12
35	5	32*	2	0	3	1	0,76	0,04
36	33*	0	2	6	1	1	0,79	0,09
37	2	17*	6	4	13	0	0,40	0,26
38	2	4	2	22*	12	0	0,52	-0,07
39	1	3	31*	3	4	0	0,74	0,28
40	5	0	20	6	11*	1	0,26	0,06
41	12	0	30*	0	0	3	0,71	0,13
42	8	8	1	12*	13	0	0,29	0,31
43	0	0	38*	1	3	2	0,90	-0,90
44	1	41*	0	0	0	3	0,98	0,00
45	40*	2	0	0	0	3	0,95	-0,05
46	5	33*	2	1	1	0	0,79	0,28
47	0	10	1	30*	1	1	0,71	0,33
48	1	1	38*	2	0	1	0,90	0,05
49	9	0	6	12*	15	1	0,29	0,31
50	16	25*	0	1	0	2	0,60	0,27

*Doğru yanıt

Tablo 3. Üçüncü kıdem asistanlarının verdikleri yanıtların seçeneklere dağılımı, işlemeyen seçenek sayısı, maddenin güçlük ve ayırıştırıcılık endeksleri

Soru	Verilen yanıtların seçeneklere dağılımı (n=16)					İşlemeyen seçenek sayısı	Maddenin güçlük endeksi	Maddenin ayırıştırıcılık endeksi
	A	B	C	D	E			
1	2*	3	0	0	11	2	0,13	-0,03
2	15*	1	0	0	0	3	0,94	0,14
3	2	0	0	1	13*	2	0,81	-0,33
4	13*	0	0	3	0	3	0,81	0,43
5	3	5*	4	3	1	0	0,31	0,30
6	0	0	0	0	16*	4	1,00	0,00
7	3	9*	2	0	2	1	0,56	0,24
8	1	2	11*	1	1	0	0,69	-0,05
9	0	0	13*	3	0	3	0,81	0,17
10	15*	0	1	0	0	3	0,94	0,14
11	0	12*	0	0	4	3	0,75	0,32
12	0	2	14*	0	0	3	0,88	0,03
13	1	0	3	0	12*	2	0,75	0,06
14	1	2	1	11*	1	0	0,69	-0,05
15	0	9*	3	4	0	2	0,56	0,24
16	0	0	0	15*	1	3	0,94	-0,11
17	0	15*	0	0	1	3	0,94	0,14
18	1	1	2	12*	0	1	0,75	0,32
19	1	15*	0	0	0	3	0,94	-0,11
20	1	0	0	0	15*	3	0,94	0,14
21	0	3	5*	1	7	1	0,31	0,05
22	1	14*	1	0	0	2	0,88	0,29
23	11*	0	2	3	0	2	0,69	0,46
24	7	1	6*	2	0	1	0,38	0,16
25	13*	1	1	0	1	1	0,81	0,17
26	0	1	0	0	15*	3	0,94	-0,11
27	5	9*	1	1	0	1	0,56	0,49
28	13*	1	0	1	1	1	0,81	0,43
29	1	2	11*	0	2	1	0,69	0,46
30	0	0	0	14*	2	3	0,88	0,29
31	0	0	13*	2	1	2	0,81	0,17
32	2	0	10*	4	0	2	0,63	0,10
33	1	15*	0	0	0	3	0,94	0,14
34	0	1	0	15*	0	3	0,94	0,14
35	0	0	16*	0	0	4	1,00	0,00
36	15*	1	0	0	0	3	0,94	-0,11
37	0	0	15*	0	1	3	0,94	-0,11
38	14	0	0	0	2*	3	0,13	0,22
39	0	0	0	0	16*	4	1,00	0,00
40	1	0	15*	0	0	3	0,94	0,14
41	4	2	0	9*	1	1	0,56	0,24
42	3	11*	0	2	0	2	0,69	0,21
43	13*	0	0	1	2	2	0,81	-0,08
44	3	0	0	0	13*	3	0,81	0,17
45	6	3	6*	0	1	1	0,38	0,16
46	1	14*	1	0	0	2	0,88	0,29
47	0	15*	0	1	0	3	0,94	-0,11
48	0	0	0	16*	0	4	1,00	0,00
49	0	2	14*	0	0	3	0,88	0,29
50	6	0	0	10*	0	3	0,63	0,10

*Doğru yanıt

Soruların eğitim hedefleri ile bağlantısı incelendiğinde 1. kıdem asistanlarına sorulan sorulardan 8; 2. kıdem asistanlarına sorulan sorulardan 7; 3. kıdem asistanlarına sorulan sorulardan 5 tanesi SBÜ Asistan Karnesindeki öğrenim hedeflerinde bulunamamıştır.

Tartışma

Soruların güçlük analizi yapıldığında 1. kıdem sorularının %66'sının (n=33); 2. kıdem sorularının %64'ünün (n=32) ve 3. kıdem sorularının %80'inin (n=40) kolay ve çok kolay sorulardan oluştuğu; buna karşın ayrıştırıcılık analizinde 1. kıdem sorularının %26'sının (n=13); 2. kıdem sorularının %14'ünün (n=7) ve 3. kıdem sorularının %14'ünün (n=7) ayrıştırıcılık açısından yeterli olduğu görülmüştür. Kıdemlere göre uygun zorlukta olan soru sayısı ise sırasıyla 12 (%24), 8 (%16) ve 4 (%8)'tür. Bu sonuçlar eğitim bilimleri açısından değerlendirildiğinde yapılan sınavın asistanların bilgi düzeyini ölçmek açısından uygun olmadığı düşünülmüştür.

Sorular çeldiriciler yönünden incelendiğinde; 1. kıdem sorularından %4'ünün (n=2); 2. kıdem sorulardan %28'inin (n=14) ve 3. kıdem sorularından %6'sının (n=3) tüm çeldiricilerinin çalıştığı görülmüştür. Buna karşın hiçbir çeldiricisi çalışmayan soru sayısı kıdemlere göre sırasıyla 10 (%20), 1 (%2) ve 4 (%8)'tür. Bu sonuçlar sorulan çoktan seçmeli soruların çeldiricilerin gücü açısından büyük oranda yetersiz olduğunu ve eğitimin değerlendirilmesinde kullanılamayacağını ortaya koymuştur.

Eğitim değerlendirme sistemleri esas olarak

yetkinlik temelli ve biçimlendirici (formatif) yapıda olmalıdır. Ancak formatif değerlendirmelerin en önemli özelliği her bir uzmanlık öğrencisine dürüst, yardımsever ve zamanında geri bildirim verilerek ve not yerine geçecek herhangi bir sonuçtan ziyade uzmanlık öğrencisinin kendi bilgi/beceri/tutum açığını ortaya koyacak şekilde yapılmasıdır. Hem klinik hem de klinik olmayan tüm ilgili faaliyetler değerlendirilmeli ve bu değerlendirme, aile hekimliğinin yeterlilik hedeflerini yansıtan etkinliklere odaklı olmalıdır (9).

Sonuç

Sonuç olarak yapılan sınavların çoktan seçmeli sınav yöntemiyle bilgi ölçümüne dayalı olup yetkinlik temelli olmaması, ölçülen bilgilerin bir kısmının SBÜ Aile Hekimliği Uzmanlık Eğitimi Karnesinde belirtilen öğrenim hedefleri içinde yer almaması, formatif olduğu belirtilen 1.ve 2. kıdem sınavlarında not verilmesi, sumatif olduğu belirtilen 3. kıdem sınavının eğitimin sonunda değil "son yılında" yapılması, soruların çoğunlukla "kolay-çok kolay" olması; bilenle bilmeyeni ayırabilen soruların azlığı ve sorularda kullanılan çeldiricilerin büyük bir çoğunlukla çalışmaması nedeniyle ölçme ve değerlendirme için uygun değildir. Bu durumun önüne geçilmesi için Aile Hekimliği eğitimcilerinin uzmanlık öğrencisi değerlendirme yetkisini almadan önce eğitimde ölçme değerlendirmenin yeri ve önemi konularını kapsayan bir eğitimden geçirilmeleri uygun olacaktır. Bu konuda üniversite ve sivil toplum kuruluşlarına önemli görevler düşmektedir.

Kaynaklar

1. Yılmaz U [Internet]. Eğitimde ölçme ve değerlendirme [cited 2018 Jun 21]. Available from: <https://kaanonaran.files.wordpress.com/2015/02/ec49fitimde-c3b6lc3a7me-dec49ferlendirme.pdf>
2. Türkiye Aile Hekimliği Yeterlilik Kurulu [Internet]. Aile Hekimliği uzmanlık eğitimi çerçeve programı [cited 2018 Jun 26]. Available from: <https://www.tahud.org.tr/file/ad628fbc-a777-434a-9b3b-770ac9a5fe3a/Aile%20Hekimligi%20Uzmanlik%20Egitimi%20M%3%BCfredat%4%B1k%20E%4%9Fitimi%20M%3%BCfredat%4%B1%202013.pdf>
3. T.C. Sağlık Bakanlığı Tıpta Uzmanlık Kurulu [Internet]. Aile Hekimliği uzmanlık eğitimi çekirdek müfredatı v.2.1 [cited 2018 Jun 26]. Available from: <https://tuk.saglik.gov.tr/TR,31209/aile-hekimligi.html>
4. Akturk Z. A DIAMOND approach for keeping medical curriculum live and healthy, Euras J Fam Med

- 2012;1(2):81-4.
5. Turgut MF. Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Saydam Matbaacılık, 1984:44-6.
6. Demir E [Internet]. Eğitimde ölçme ve değerlendirme ders notlarım [cited 2018 Jun 21]. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/313650935>
7. Türk Tabipleri Birliği Uzmanlık Dernekleri Eşğüdüm Kurulu. Tıpta uzmanlık eğitimi ulusal standartları. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları, 2011:23-6.
8. Sağlık Bilimleri Üniversitesi [Internet]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi Tıpta Uzmanlık Eğitimi Yönergesi [cited 2019 Apr 7]. Available from: http://www.sbu.edu.tr/FileFolder/Dosyalar/226a44f5/2017_7/saglik-bilimleri-universitesi-tipta-uzmanlik-egitimi-yonergesi-4e44fe54.pdf.