

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakóltesi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Görüşleri*

Hacettepe University Medical School Students' Views on and Attitudes towards Problem-Based Learning

Sevgi TURAN** Özcan DEMİREL***

Hacettepe Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada tıp fakóltesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye (PDÖ) ilişkin tutumları ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel yöntemin yanı sıra nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakóltesi ilk üç yıl öğrencileri (810 öğrenci) katılmıştır. Üç (3) odak grup görüşmesinde on beş (15) öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada PDÖ'ye yönelik tutum ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Ortaöğretim sırasında öğrenen merkezli uygulamalara yer verildiğini belirten öğrencilerin ve Dönem I ve Dönem II öğrencilerinin tutum puanları daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark belirlenmemiştir. Odak grup görüşmelerinde, öğrencilerin PDÖ sürecinde yönlendirici ve öğrenci için tanımladıkları rollerin alanyazında belirlenen rollerle örtüştüğü belirlenmiştir. Öğrenciler hazırlanan senaryo ve materyallerle birlikte, değerlendirme ve PDÖ'nün yürütülmesine ilişkin sorunların PDÖ'de öğrenme sürecini etkilediğine ilişkin görüşler bildirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Probleme dayalı öğrenme, tutum, öğrenci görüşleri, tıp öğrencileri.

Abstract

The aim of this study is to describe medical students' views on and attitudes towards problem based learning (PBL). Both quantitative and qualitative methods were used in this descriptive study. First, third year students (n=810) of Hacettepe University, Faculty of Medicine took part in the study. Fifteen students were interviewed in three (3) focus group interviews. Data gathering instruments were the attitude scale towards PBL and an interview form. The attitude score of students who reported learner-centered method was used at the secondary school and the attitude score of the first and second year students were found higher. There was no significant difference on attitude scores between genders. It was observed that students and tutor roles explained during focus group interviews overlap with the described roles in PBL literature. Students stated that the problems about conducting PBL and evaluation in PBL as well as PBL scenarios and materials have effect on learning process.

Keywords: Problem based learning, attitude, students' views, medical students

Summary

Purpose

Studies on knowledge-based assessments of curriculum outcomes have reported little or no difference in students graduating from problem-based learning (PBL) or traditional curricula. On

* Bu çalışma, "Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutumlar, Öğrenme Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler" isimli doktora çalışmasından yararlanılarak yazılmıştır. Çalışma Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi tarafından (Proje No. 06D02704001) desteklenmiştir.

** Doç. Dr. Sevgi TURAN, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakóltesi, Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD sturan@hacettepe.edu.tr

*** Prof. Dr. Özcan DEMİREL, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim AD demirel@hacettepe.edu.tr

the other hand, students from PBL curricula seem to have better knowledge retention. PBL also generates a more stimulating and challenging educational environment (Wood, 2003). It is not easy to implement PBL because of the changes in roles and behaviors of students and tutors. In this study, students' views on and attitudes towards PBL were investigated in order to understand the difficulties in practice.

Method

In this descriptive study, both quantitative and qualitative methods were used. The study was carried out with the first, second, and third year students at Hacettepe University, Faculty of Medicine. Eight-hundred-ten students (89.7% of them in total) took part in the study. Moreover, 3 focus group interviews were carried out. Fifteen students were chosen through convenient sampling in the focus group interviews. The attitude scale toward PBL was used. The attitude scale covers 20 items and was rated on a five-point Likert scale. The Cronbach's alpha coefficient was .95. A structured interview form was used in focus group interviews. The form covers 12 questions. The study was also carried out at the end of the PBL sessions in the last subject committee in 2005-2006 academic year. A t-test was applied to compare attitude scores between gender and whether or not learner-centered method was used at the secondary school. Analysis of variance was applied to compare attitude scores between phases. Thematic coding was done for the qualitative data analysis.

Results and Discussions

The views of students were assembled in the three groups as "positive", "negative" and "moderate". It was observed that the relationship between having self-regulated learning skills and positive comments about PBL. The views of students regarding PBL have been investigated in many different studies. Some of these studies have reported that students have a negative attitude (Birgegard & Lindquist, 1998) whereas others have declared students' positive opinion towards PBL (Caplow, Donaldson, Kardash & Hosokowa, 1997; Bhattacharya, 1998; Guilbert, 1998; Dolmans et al., 2005). The studies on the other areas of health have reported that students have positive views (White, Amos & Kouzekanani, 1999; Reynolds, 2003).

There was no significant difference on attitude scores according to gender ($p > 0.01$). The attitude score of students who reported learner-centered method was used at the secondary school were found higher ($p < 0.01$). This difference might be explained by importance of implementing learner-centered approaches in early school years. Similar to this view, Biley and Smith (1999) have identified that students do not find easy to comply with student-centered approaches because of their previous experience on traditional methods.

There was significant difference on attitude scores according to phases ($p < 0.01$). The low score of the third year students may be due to the difficulties experienced in the PBL. During the interviews students indicated that the problems implementing of PBL were barriers to their learning. Five themes were determined about implementing PBL and problems: the roles of tutors, the roles of students, PBL materials, evaluation of PBL and the roles of administrators. Students indicated that desired attributes for tutors were "facilitating", "guiding" and "being democratic". Students also described how their tutors' negative attributes affect on process of learning and teaching. Students' roles in PBL were described as "investigative", "participatory" and "self-directed learner". Students also stated their opinions about PBL scenarios, films and students guide. They mentioned that the students' guide was limited in terms of guiding learning process and to the resources. Besides, students indicated their opinions about assessment of learning process by tutors and assessments of students by multiple choices questions.

Conclusion

In this study, the problems in PBL process were explored through interviews. Two variables have been identified associated with attitudes towards PBL. First, when the students' phases

increased, their attitudes level decreased. Studying senior students' expectations of PBL in more detailed can be useful. Second findings is that the relationship between attitudes towards PBL and early encountering with learner-centered learning. Implementing learner-centered approaches in early stages of education might be helpful in attaining life-long learning skills and affective attributes.

Giriş

Probleme dayalı öğrenmenin (PDÖ) etkinliğini inceleyen çalışmalar, PDÖ ve geleneksel eğitim programından mezun öğrenciler arasında bilgi düzeyinde çok az ya da hiç fark olmadığını bildirmektedir (Vernon ve Blake, 1993, Albanese ve Mitchell, 1993). Öte yandan PDÖ öğrenme için çok sayıda uyarıcının bulunduğu bir eğitim ortamı sağlamakta ve PDÖ uygulanan gruplarda bilginin kalıcılığının daha iyi olduğu belirtilmektedir (Wood, 2003). Ancak PDÖ gibi öğrenen merkezli uygulamaların eğitici ve öğrenci rol ve davranışlarında gerektirdiği değişiklikler nedeniyle eğitim programlarına uygulanması her zaman kolay olmamaktadır. Bu çalışmada bu güçlüğün anlaşılmasına yardımcı olmak için öğrencilerin PDÖ ile ilgili tutumları incelenmiştir.

PDÖ kuramsal açıdan yapılandırmacılığa (constructivism) dayanmaktadır (Torp ve Sage, 1998; Plucker, 1999; Wood, 2003; Dolmans, De Grave, Wolfhagen ve van der Vleuten, 2005). Yapılandırmacılık yaklaşımı, bilginin mutlak olmadığını, ancak kişinin eskiye dayanan bilgi ve dünya görüşü zemininde oluştuğunu varsaymaktadır (Eggen ve Kauchak, 2001). Dolayısıyla, öğrenenin kendisi için bilgiyi araştırıp bulması, başkalarının bilgisi ile karşılaştırması ve deneyimle beraber bilgisini yeniden yapılandırması ile öğrenme gerçekleşir. Ayrıca, öğrenmenin belli bir bağlam içerisinde gerçekleştiğini ve bu bağlamın gerçek yaşam koşullarına yakınlığının öğrenmenin transferini kolaylaştıracağını ileri süren bağlamsal öğrenme (contextual learning), bilgiyi işleme kuramı, kendi davranışını belirleme kuramı (self-determination) ve kontrol kuramı (control theory) PDÖ ile ilgili uygulamalara yön vermektedir (Dolmans ve ark., 2005).

PDÖ'de de öğrencilerin yapılandırdıkları bilgileri daha uzun süre akılda tuttukları, temel tıp ve klinik bilimlerin bütünleştirilmesini gerektiren durumlarda daha iyi bir yaklaşım uygulayabildikleri ve yeni problemleri daha iyi çözebildikleri, bunun yanı sıra PDÖ'nün, öğrencilerin öğrenme yeteneklerini ve güdülenmelerini artırdığı bildirilmektedir (Camp, 2003). PDÖ uygulanan gruplarda öğrencilerin, konunun mesleki yaşamları ile ilgisini kurdukları, ekip çalışmasının ve problemi çözmede sebat etmenin değerini öğrendikleri (Levin, 2001), özdüzenleyici öğrenme becerileri (Paris ve Paris, 2001; Sungur ve Tekkaya, 2006) ve klinik akıl yürütme stratejilerini geliştirdiği (Hmelo, Gotterer ve Bransford, 1994) bildirilmektedir.

PDÖ'nün uygulanmasında sayılan olumlu yönlerin yanı sıra etkililiği konusunda şüpheler de mevcuttur. Bazı derleme çalışmalarda PDÖ'nün öğrenme için tanımlanmış olumlu yönleri olmakla birlikte bu programlardan mezun öğrencilerin temel bilimlerde bilgi düzeyini ölçmek için düzenlenen sertifika sınavlarında geleneksel programdaki öğrenciler kadar performans gösteremedikleri belirtilmektedir (Vernon ve Blake, 1993, Albanese ve Mitchell, 1993). Öğitmenler de özellikle temel bilimlerde bilgi kazanmanın geleneksel programda daha iyi sağlandığı görüşündedir (Tavanaiepour, Schwartz ve Loten, 2002). Buna rağmen bazı yazarlar, bilginin ve klinik becerilerin kazanılmasında geleneksel yöntemlere göre bir gelişme sağlayamayacak olsa da PDÖ'nün oluşturduğu eğitim ortamının eğitmen ve öğrencilerde memnuniyet yarattığını belirterek, tek başına eğitmen ve öğrencilerin çalışma koşullarını desteklemiş olmasının bile PDÖ'nün uygulanması için yeterli neden olduğu görüşündedir (Albanese, 2000).

PDÖ yaklaşımı geleneksel eğitim ile karşılaştırıldığında, öğrenme sorumluluğunu öğrenene yükleyerek öğrenci davranışlarında önemli değişiklikler getirmektedir. Birçok uygulamada öğrencilerin bu değişime uyum sağlamasında güçlükler bildirilmektedir. Öğrencilerin bu yaklaşıma ilişkin olumsuz görüşleri olduğunu bildiren çalışmalar olmakla birlikte (Birgegard ve Lindquist, 1998), bu öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerde direnmeye sebep olabileceği, ancak bu yöntemler dikkatle ve ilkelerine uygun uygulanırsa direnme ile baş edilebileceği de

vurgulanmaktadır (Felder, 1995). Bu araştırmada PDÖ uygulanan programlara ışık tutması amacıyla Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumları ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin öğrencilerin tutum düzeyleri devam ettikleri dönemlere göre farklılık göstermekte midir?
- Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin öğrencilerin tutum düzeyleri cinsiyetlere göre farklılık göstermekte midir?
- Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin öğrencilerin tutum düzeyleri ortaöğretim sırasında öğrenen merkezli uygulamalara yer verilmesine göre farklılık göstermekte midir?
- Probleme dayalı öğrenme ile ilgili öğrencilerin görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırmada betimsel yöntemin yanı sıra nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Öğrencilerin PDÖ'ye yönelik tutumları ile ilgili veriler geliştirilen bir ölçek ile toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin görüşlerini betimleyebilmek için nitel yöntem kullanılarak öğrenciler ile grup görüşmeleri yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi klinik öncesi dönem (I, II ve III dönem) öğrencileridir. Araştırmanın yapıldığı 2005-2006 öğretim yılında bu dönemlerde Türkçe grupta 470, İngilizce grupta 433 olmak üzere toplam 903 öğrenci bulunmaktaydı. Araştırmada örneklem alınmaksızın klinik öncesi dönemdeki tıp fakültesi öğrencilerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak, öğrencilerin %89,7'si araştırmaya katılmıştır (810 öğrenci).

Nitel veri toplamak için öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelere katılacak öğrencilerin belirlenmesinde kolay ulaşılabilir (uygun) örnekleme yöntemi (İşçil, 1977) kullanılmıştır. Bu yöntemde örnekleme seçilecek bireyler, araştırmacının kişisel görüşüne göre belirlenir. Bireyler evrenin her yerinden, temsil gücü yüksek, ulaşılması ve bilgilerin toplanması kolay olduğu umulanlar arasından seçilir. Bu nedenle görüşmelere katılacak öğrenciler araştırmacının gözlemlerinin yanı sıra derslere giren öğretim üyelerinin ve öğrenci temsilcilerinin görüşlerine başvurularak belirlenmiştir. Araştırmada 3 odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak gruplara 5'er öğrenci katılmıştır. Odak grupları dönem I, II ve III öğrencileri, kız ve erkek öğrenciler bulunacak şekilde oluşturulmuştur. Tüm odak grup görüşmelerine katılan 15 öğrencinin 5'i dönem I, 5'i dönem II, 5'i dönem III öğrencisidir. Bu öğrencilerin 7'si erkek 8'i kadındır.

Veri Toplama Araçları

PDÖ'ye İlişkin Tutum Ölçeği: Ölçek olumlu ve olumsuz önerme sayısı eşit olan 20 önermeden oluşmaktadır (Turan ve Demirel, 2009). Likert tipi 5 dereceli bir ölçek ile yanıtlanmaktadır. Alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür. Cronbach α katsayısı 0,95'tir.

Ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlayabilmek için geliştirme aşamasında 25 öğrencinin yazdığı kompozisyonlara dayalı olarak 60 önermeden oluşan bir ölçek oluşturulmuş ve bu ölçeğin 761 öğrenciye uygulanmasından elde edilen sonuçlarına göre ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin geçerliği için alt ve üst grup (%27) ortalamaları arasındaki fark iç ölçüt olarak kabul edilerek ölçüt geçerliği ile ilgili kanıt elde edilmeye çalışılmış ve istatistiksel olarak önemli bulunmuştur ($p < 0,001$). Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde edebilmek için faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin hem tek (genel faktör) hem de iki faktörlü özellik gösterdiği belirlenmiştir. Ölçekte olumlu maddeler ve olumsuz maddeler iki ayrı

boyutta toplanmıştır. Bu iki faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %61,32'dir. Ancak faktör matrisinde maddelerin tamamının birinci faktör yük değerinin 0,639 ve üzerinde değer almaları ve döndürme işlemi öncesinde 1. faktörün yol açtığı varyansın %49,95 olması, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2007).

PDÖ Görüşme Formu: Yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Formda 12 temel soru bulunmaktadır. Bu sorulardan 8'inin altında ayrıntılı bilgi elde etmeyi sağlayacak ek sorular bulunmaktadır. Soruların belirlenmesinde alanyazın taramasından elde edilen bilgilerin yanı sıra uzman görüşünden yararlanılmıştır. Form hazırlandıktan sonra 3 uzmanın formla ilgili görüşleri alınmış ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Formda bulunan sorular PDÖ'de öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, PDÖ'de öğrenci, eğitmen ve yönetimin rolü, kullanılan materyaller, değerlendirme, PDÖ'nün olumlu ve olumsuz yönleri, bu yöntemde kendi öğrenmeleri ile ilgili değerlendirmeleri, uygulamada okuldan kaynaklanan sorunlar, öğrencilerin duyguları ve önerilerini içermektedir. Aşağıda görüşme formunda yer alan sorulardan örnekler bulunmaktadır:

1. Sizce probleme dayalı öğrenme, öğrenmenin gerçekleşmesi yönünden nasıl bir yöntem?
 - 1a. Öğrenmeyi nasıl sağlıyor?
 - 1b. Neleri öğrenmeyi sağlıyor?
 - 1c. Ne düzeyde öğrenmeyi sağlıyor?
2. Bu yöntemde öğrencinin rolleri sizce neler?
 - 2a. Öğrencilerin yapması gereken davranışlar sizce neler olmalı?

Veri Toplama Süreci

Araştırma 2005-2006 öğretim yılında her dönemin son ders kurulunda yer alan PDÖ oturumunun sonunda uygulanmıştır. Uygulama için eğitim yönlendiricilerinin yardımı alınmıştır. PDÖ ön hazırlık toplantısında araştırma ile ilgili eğitmenlere açıklama yapılmıştır. Araştırma ile ilgili bilgi, öğrencilere eğitmenler tarafından verilmiş ve katılım için onayları alınmıştır.

Görüşmeler için öğrenciler derse geldiklerinde amfide ziyaret edilerek konu anlatılmış ve görüşmeye katılmaları rica edilmiştir. Görüşmenin amacı ve hangi koşullarda gerçekleşeceği, yaklaşık ne kadar süreceği açıklanarak görüşmeye başlanmıştır. Öğrencilerden, araştırmada isimlerin saklı kalacağı belirtilerek kayıt cihazı kullanılması için izin istenmiştir. Görüşme formundaki sorular öğrencilere aynı sıra ile yönlendirilmiştir. Sorulara verilen yanıtlar sırasında farklı görüşteki öğrencilerin görüşlerini birbirlerine gerekçeleri ile açıkladıkları gözlenmiştir. Bazen araştırmacının konu ile ilgili görüşünü doğrudan yönlendirdikleri sorularla almak istedikleri, bazı durumda ise kendi görüşlerini onaylatmak istedikleri gözlenmiştir. Bu durumda araştırmacı kendi görüşünü açıklamak yerine soruyu farklı şekilde ifade ederek yeniden gruba yönlendirmiş, tarafsız davranmak için olumlu ya da olumsuz görüşleri destekleyecek ifadelerde bulunmamış, her görüşün araştırma için önemli olduğunu vurgulamıştır. Görüşmeler 55 ile 60 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin PDÖ'ye yönelik tutumlarının cinsiyet ve ortaöğretim sırasında öğrenen merkezli uygulamalara yer verilmesine göre fark gösterip göstermediği t-testi, dönemlere göre fark gösterip göstermediği ise tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Nitel verilerin çözümü için tematik kodlama yapılmıştır. Kodlamada bağlamı ele alabilmek için birim olarak paragraf belirlenmiştir. Her birimin yanına görüşme kayıt sırası ve görüşülen öğrencilerin özellikleri yazılmıştır. Her bir görüşme konusu için yazılı hale getirilen kayıtlar bir dosyada birleştirilmiştir. Oluşturulan bu dosya kodlama kolaylığı sağlamak amacıyla Microsoft Excel çalışma tablosuna aktarılmıştır. Bu çalışma tablosunda her bir paragraf bir hücrede yer almış, bu paragrafın ait olduğu öğrencinin özellikleri yanındaki hücrede belirtilmiştir. Çalışma

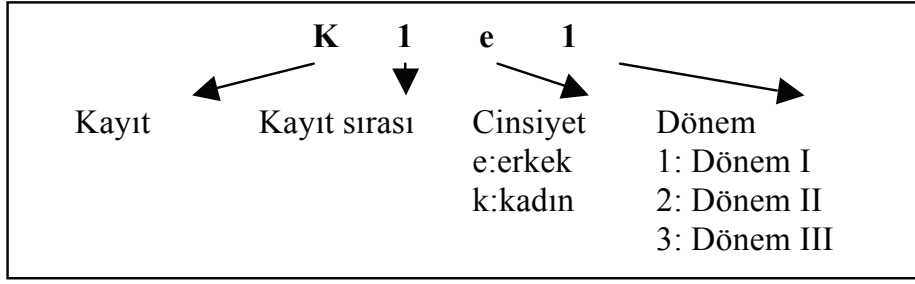
tablosundan paragraflar okunarak kodlar oluşturulmuştur. Tablo 1’de araştırmada kullanılan Microsoft Excel çalışma tablosunun “Sizce probleme dayalı öğrenme, öğrenmenin gerçekleşmesi yönünden nasıl bir yöntem?” sorusuna verilen yanıtlar için bir örneği sunulmuştur. Daha sonra temalar belirlenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Tablo 1.

Nitel Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Excel Tablosunun Örneği

Kayıt Cinsiyet	Dönem	Görüş	Kod 1	Kod 2	Kod 3
1	k	3	Tanım	Öğrenmeyi Sağlama	Uygulama
		<p>Farklı bir yöntem. Çünkü PDÖ en başta bize şöyle anlatıldı: Kendiniz araştıracaksınız, kendiniz bulacaksınız, biz sadece yardımcı olacağız diye anlattılar, sonra işler özellikle 2. dönemde birbirine benzemeye başladı, 2. dönemde yaptığımız şey sadece dersin tekrarını ve konu paylaşımını yapıp onun özetini birbirimize anlatmakla yükümlüydük; yani asıl dersin tekrarına dönüştü. Çünkü hiçbir klinik bilgimiz yok; önünüze bir hasta geliyor ve klinik bilginiz olmadan sadece o adamın molekülleri üzerine konuşuyorsunuz ve söyleyebileceğiniz şey genelde derste öğrendiklerinizden çok da farklı olmuyor.</p> <p>Eksileri artıları olan bir yöntem. Genel yapıya göre de değişiyor PDÖ’den zevk almamız. Şöyle ki sunumu yapılacak hocaların oturumlarına girmek büyük işkence; sonra bir sunum hazırlamak hoşumuza gitmiyor. Onun yerine biz oturalım konuyu araştıralım ve öyle tartışalım istiyoruz. Eğitim yönlendiricisi de bizi yönlendirsin.</p> <p>Biz yapalım yine; hocamızın anlatmasını istemiyoruz. Ama herkes powerpoint sunumu yapacak şekilde bir zorunluluk hoşumuza gitmiyor ve zevk almıyoruz. Biri sunum yaparken dinlemiyoruz bile. Kendi sunumunuzu düşünüyoruz. Çok fazla sunum yapmaktan hoşlanmıyoruz; ama kendimiz bir şey bulursak onları arkadaşlarımıza gösteriyoruz, animasyon gibi şeyleri. Onun dışında vakalardan hoşlanıyoruz, kliniğe hazır olmamız açısından o kısımları güzel.</p>			
2	k	2	Uygulama	Öneri	Eğitim Yönlendiricisi

Nitel bulguların sunumunda görüşmelere katılan öğrenciler ile ilgili alıntılar öğrenci isimleri kodlanarak sunulmuştur. Ancak okuyucunun alıntı ile ilgili yorumunu kolaylaştırmak için öğrenci kimliği belirli olmayacak şekilde cinsiyeti ve dönemi ile ilgili kodlar kullanılmıştır. Bu kodlamada kullanılan harflerin anlamı aşağıda verilmiştir:



Bulgular ve Tartışma

Öğrencilerin PDÖ'ye ilişkin tutum puanlarının ortalaması 67,88, standart sapması 14,55'tir. Tutum puanları ± 1 standart sapma arasında olanlar orta (54-82 arasında puan alanlar), 1 standart sapmanın üzerinde puan alanlar olumlu, 1 standart sapmanın altında puan alanlar olumsuz kabul edildiğinde bu puan orta düzeydedir. Araştırmada odak grup görüşmelerinde genel olarak belirtilen görüşler "olumlu", "olumsuz" ve "orta" olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Geleneksel yöntemle yatkın öğrenciler PDÖ için daha olumsuz görüşler bildirirken, araştırarak öğrenmenin daha verimli olduğunu düşünen öğrenciler olumlu görüş bildirmiştir:

"Ben katılmıyorum. Daha faydalı olduğuna inanıyorum. Benim öğrenme stilime daha uygun araştırıp bir şeyler bulmak. Bugün bir PDÖ var. Dün gecedeki bilgisayar başındayım, internette. Elimdeki kaynaklar çok mu bilmiyorum bu komiteye. Araştırarak öğrenmek daha iyi geliyor bana. Ama zamanlama konusunda bazı komitelerde sorun oluyor." K3e3

Bu araştırmanın bulgularıyla da desteklendiği gibi, PDÖ'de öğrenci görüşlerini inceleyen çalışmalar öğrencilerin bazı gruplarda bu uygulamadan memnun (Caplow, Donaldson, Kardash ve Hosokowa, 1997; Bhattacharya, 1998; Guilbert, 1998; Dolmans ve ark., 2005), bazı uygulamalarda ise memnun olmadıklarını (Birgegard ve Lindquist, 1998) bildirmektedir. Sağlığın diğer alanlarında yapılan çalışmalarda ise öğrenci görüşlerinin olumlu yönde olduğu bildirilmektedir (White, Amos ve Kouzekanani, 1999; Reynolds, 2003).

Araştırmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre tutum puanlarında anlamlı fark belirlenmemiştir (Tablo 2). Reynolds (2003), bu araştırmaya benzer şekilde PDÖ ile ilgili tutumlarda erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı fark olmadığını, Demirören (2005) ise aksine olumlu görüş olarak sayılabilecek PDÖ'nün üstünlüklerine erkek öğrencilerin daha yüksek puan verdiğini belirlemiştir.

Tablo 2.

Bazı Değişkenlere Göre Öğrencilerin Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutum Puanlarının Ortalaması ve Standart Sapmaları

	\bar{x}	SS
Cinsiyet		
Kadın (n=350)	68,91	13,53
Erkek(n=454)	67,06	15,25
t-testi	t=1,81; p>0,05	
Ortaöğretim Sırasında Öğrenen Merkezli Uygulamalara Yer Verilmesi		
Evet	70,15	14,63
Hayır	66,41	14,36
t-testi	t=3,56; p<0,01	
Dönem		
I (n=213)	70,38	14,22
II (n=280)	70,82	14,64
III (n=317)	63,60	13,65
Varyans analizi	F=23,85; p<0,01	
Fark bulunan gruplar	Dönem I-Dönem III, Dönem II-Dönem III	p<0,01

Ortaöğretim sırasında öğrenen merkezli uygulamalara yer verilmesine göre öğrencilerin tutum puanlarında fark bulunmuştur ($p<0,01$) (Tablo 2). Bu soruya evet diyenlerin tutum puanlarının yüksek bulunması, tutumların oluşmasında erken dönemlerde öğrenen merkezli uygulamaların içinde olmanın önemini düşündürmektedir. Biley ve Smith (1999) bu görüşe benzer şekilde daha önceki geleneksel yöntem deneyimleri nedeniyle öğrencilerin öğrenen merkezli yaklaşıma uyumu kolay bulmadıklarını belirlemiştir. Görüşmeler sırasında PDÖ ile ilgili olumsuz yönde görüş bildiren bir öğrenci bu görüşünü daha önceki öğrenme deneyiminin farklı olması ile ilişkilendirmiştir:

"... PDÖ'de kendim de tabii ki araştırıyorum ama çok yararlı olmuyor benim için. Bizim liseden beri gelen öğrenme biçimimize aykırı bir şey olduğu için belki. Hocalarımız da çok bilinçli değiller sanırım, onlar da aynı şekilde. Bu nedenle faydalı olmuyor." K3k1

Bu çalışmada öğrenciler PDÖ'de kazanılan becerileri "araştırma becerileri", "öğrenmeyi öğrenme", "iletişim becerileri", "bilgiye ulaşma" ve "işbirliği yapma" olarak sıralamıştır. PDÖ'de ulaşılan amaçlar ile ilgili 12 öğrenci görüş bildirmiştir. Araştırma, bilgiye ulaşma ve öğrenmeyi öğrenme becerilerinin kazanılmasında PDÖ'nün etkisini bir öğrenci şöyle açıklamıştır:

"Biz şu an bir şeyi nasıl öğreneceğimizi bilmiyoruz. Daha doğrusu tıpta bir şeyi nasıl öğrenirsin bunu bilemiyorsun. İnterneti açıyorsun neye güveneceğini bilemezsin bir kere. Vaka anlatan siteler senin anlamını sağlıyor ama orada bilimsel bir şey yazmıyor. Sonra başka bir şeyi açtığında saygın bir yer olabilir ama bilmiyorsun bir şeyi doğru mu yazıyor yanlış mı? ... Yani nerede bulurum ben bu bilgiyi. Yani dahiliye kitabını mı açıp okumalıyım yoksa benim okuduğum fizyoloji kitabı yeterli gelir mi? Bunları bilmiyorsunuz. Bunları öğrenmek böyle böyle emekleyerek oluyor ve bence PDÖ bu konularda gayet yararlı." K1k2

Görüşmelerde PDÖ ile kazanılan bilgilerin daha kalıcı olduğu, anlamlı öğrenmeyi sağladığı, klinikle (yani gerçek yaşam ile) bağlantı ve aktif katılımı sağladığı, ayrıca özgüven kazandırdığı söylenmiştir:

"Zannediyorum bu PDÖ ve KGT'lerde**** aktif olarak konuşmalara katılma sonucu oldu bu. Arkadaşlar bu şekilde, ben de, güven kazandık, hepimiz kısmen yol aldık. Öğrenciyi aktifleştirmek güzel bir şey." K3e2

"Ben kalıcı olduğunu düşünüyorum öğrendiklerimizin. Çünkü amfi derslerinde çok yoğun oluyor dersler. Birçok şey anlatmaya çalışıyor hocalar. O yüzden akılda kalmıyor. Bir de amfi derslerini ezberleyerek öğrenmeye çalışıyorduk o yüzden de akılda kalmıyor, komiteye kadar öğreniyoruz sonra unutuyoruz. O yüzden PDÖ kalıcı...Klinik örnekler görmemize faydası oluyor." K3k3_1

Tıp alanında PDÖ ile ilgili görüşleri inceleyen çalışmalarda bu çalışmayla benzer şekilde öğrencilerin; PDÖ'nün özyönetimli, işbirliğine dayalı ve yapılandırmacı öğrenmeye yönlendirdiğini, bilgiyi ilişkilendirdiğini, bilginin bütünleşmesini sağladığı, bilginin transferini kolaylaştırdığı, dolayısıyla mesleğe hazırladığı, problem çözme dolayısıyla derinlemesine çalışmayı, iletişim becerilerini geliştirdiğini belirttikleri bildirilmektedir. Ayrıca öğrenciler PDÖ'nün etkin rol almayı, grup etkileşimini sağladığı ve öğrenmeyi daha ilginç hale getirdiği görüşündedir (Hadwin, 1996; Caplow ve ark., 1997; Dolmans ve ark., 2005; Demirören, 2005). Mezunların görüşlerine dayalı olarak yapılan çalışmalar (Prince ve ark. 2005; Hill ve ark. 1998), sağlığın tıp dışındaki diğer alanları (White ve ark., 1999; Morales-Mann ve Kaitell, 2001) ve sağlık dışındaki alanlardaki uygulamalarda da öğrenciler benzer becerilerin kazanıldığına işaret etmektedir (Erdem, 2006).

Araştırmada öğrencilerin devam ettikleri dönemlere göre tutum puanlarında anlamlı fark belirlenmiştir ($p<0,01$) (Tablo 2). Dönem III öğrencilerinin tutum puanlarındaki düşüklük PDÖ'nün uygulamasında yaşanan güçlüklerin görüşlere yansımalarının sonucu olabilir. Öğrenciler de PDÖ'nün uygulanmasından kaynaklanan sorunları öğrenme(leri) önünde engel

**** Küçük grup tartışması.

olarak belirtmiştir. Bu sorunlar beş tema altında toplanmıştır: Eğitim yönlendiricilerinin rolü, öğrenenlerin rolü, materyaller, değerlendirme ve yönetimin rolü.

Eğitim Yönlendiricilerinin Rolü

Araştırmada eğitim yönlendiricisinin özellikleri ile ilgili 5 öğrenci görüş bildirmiştir. PDÖ'de eğitim yönlendiricisinin istendik özellikleri; yönlendirici, düzenleyici ve demokratik olma olarak belirtilmektedir. Bunların yanı sıra "kendi deneyimlerini aktarma", "farklı bakış açıları getirme", "güler yüzlü olma" ve "istekli olma" eğitim yönlendiricisinin olumlu özellikleri arasında sayılmaktadır. Baskın olmama ve merkezde yer almama, öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme sürecini gerçekleştirebilmeleri için önemli niteliklerden sayılmıştır:

"En son oturumda çok güzel tartışma şeklinde yapmıştık. Hocamız gerçekten yönlendirdi, kendisi hiç anlatmadı. Sorular yöneltti. Bazen hocanın sormasına kalmadan biz sorduk..." K2k2

"...ve açıkçası burada bireylerin kendi kendine öğrenmesi, gerçekten yönlendirici olması için öğrencilerin tamamen serbest bırakılması gerekiyor." K1k3

Eğitmenin bu süreçte davranışlarını nasıl düzenlemesi gerektiği alanyazında geniş bir şekilde tanımlanmıştır (Dolmans, Wolfhagen ve Schmidt, 1993; De Grave, Dolmans ve van der Vleuten, 1998; De Grave, Dolmans ve van der Vleuten, 1999; Maudsley, 1999; Carder, Willingham ve Bibb, 2001; Levin, 2001; Dolmans ve ark., 2002; Bridges ve Hallingewr, 2003; Wood, 2003; Baptiste, 2003). Eğitim yönlendiricisinin en önemli iki rolü "kolaylaştırıcılık" ve "yönlendiricilik" olarak sayılabilir. Öğrencilerle yapılan bir çalışmada eğitmenin yardımcı olan davranışları "esneklik", "bağımsızlığı destekleme", "öğrenme için öğrencilere sorumluluk verme" ve "öğrencileri öğrenme için destekleme" olarak bildirilmiştir (White ve ark., 1999). Bu çalışmada öğrenci görüşleri alanyazındaki tanımla uyumlu şekilde bulunmuştur. Araştırmada eğitim yönlendiricisinin davranışlarının öğrenme-öğretme etkinliklerini nasıl etkileyebileceği ile ilgili 11 öğrenci görüş bildirilmiştir. Eğitim yönlendiricisinin dersi anlatması, kendi alanını önemsemesi, PDÖ'nün nasıl uygulanacağı ile ilgili deneyimsizliği, değerlendirme ile ilgili baskı oluşturmaması, oturumlar sırasında baskıcı olması olumsuz özellikler olarak sıralanmaktadır:

"Ortadaki grupların hocaları klinik hocaları. Dersi, diyelim diyabet olsun bu, o öğrencilere çok güzel anlatmışlar, tartışma değil anlatmışlar. Her şeyi bilerek çıktılar PDÖ'den. Tabii bu PDÖ değil hoca anlatmış oluyor. Herkes kendi dalı ile ilgili bir şeyler söylüyor ve herkes kendi dalı üzerinde duruyor. Patologsa en çok patoloji önemlidir onu çalışsınız. Hocaların deneyimsizliğinden kaynaklanıyor, nasıl PDÖ oturumu yapılacağını bilmiyor... Bazı hocalar ellerinde kalem, bu konuştu, bu konuştu, bu konuşmadı diye işaretliyor. Ben hocanın eline bakıyorum, acaba beni işaretledi mi işaretlemedi mi diye." K2k3

Görüşmelerden elde edilen bulgular, öğrenciler arasında eğitim yönlendiricisinin uzman olup olmaması konusunda görüş ayrılığını ortaya koymaktadır. Eğitim yönlendiricisinin uzmanlığı ile ilgili 8 öğrenci görüş bildirmiştir. Özellikle elde edilen bilginin doğruluğuna ilişkin kaygı duyulduğunda öğrenciler, yönlendiricinin uzman olması gerektiğini düşünmektedir. Diğer görüş ise PDÖ'de uzman kişilerin baskın rol oynayacağından yönlendiricinin konu alanı dışından biri olması gerektiğidir:

"Fasilitator konuyla ilgili olmasa da olur deniyor ama bence ilgili olmalı aslında... Bence o konu ile ne kadar ilgili olursa PDÖ o kadar verimli geçiyor." K1e1

"Bence PDÖ'ye gelen kişi kesinlikle uzman olmamalı ki insanlar alışmaya başlasın ve ciddi bir değerlendirme yapılsın..." K2e3

Araştırmada bu ikisinin arasında yer alan uzlaştırmacı görüş ise eğitim yönlendiricilerinin PDÖ'lere hazırlanarak gelmesidir. Diğer çalışmalar, konu alanı uzmanlarının, grup tartışmasını yönlendirmekten çok kendi uzmanlıklarını kullanma eğiliminde oldukları, uzman olmayan yönlendiricilerin ise süreci yönlendirme konusunda uzmanlıklarını kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Dolmans ve ark., 2002). Bu çalışmada görüşülen öğrenciler de

bilgiye ulaşmada kaygı duyduklarında uzman yönlendiricileri tercih ettiklerini bildirmişlerdir.

PDÖ'de eğitmen rolünün geleneksel eğitim yöntemleri ile kıyaslandığında önemli ölçüde değişikliğe uğraması, bu değişimin hayata geçirilmesinde çoğu zaman zorluklarla karşılaşılmasına yol açmaktadır (Goldie, Schwartz ve Morrison, 2000). Öğrenciler eğitmenin PDÖ'de kritik bir rol oynadığı konusunda hem yardım eden hem de engelleyenler arasında sayarak birleşmektedir (Caplow ve ark., 1997). Bu durum öğrencilerde karışıklığa neden olabilmektedir. Örneğin Biley ve Smith (1999)'in çalışmasında eğitmenin rolüne ilişkin iki farklı görüş belirtilmiştir. Bir grup daha çok müdahaleci olmasını, diğer grup ise olmamasını tercih etmiştir. Öğrenciler yönlendiricilerin performansını etkileyen etkenin yönlendiricilik becerileri ile ilgili yeterli deneyiminin olmaması ve yeterli PDÖ hazırlığının olmamasını belirtmektedir (Morales-Mann ve Kaitell, 2001). Bu çalışmada eğitim yönlendiricisinin uzman olması ile ilgili elde edilen bulgular bu çalışmaları desteklemektedir.

Öğrenenlerin Rolü

Araştırmada öğrenciler PDÖ'de öğrenciyi "araştırmacı", "katılımcı" ve "öğrenme için kendi kendini yönlendirebilen" bir birey olarak tanımlamıştır. PDÖ'de öğrenci özellikleri ile ilgili 6 öğrenci görüş bildirmiştir. Ancak uygulamada bu rollerin her zaman gerçekleşmediği de vurgulanmıştır. PDÖ uygulamasında öğrenci davranışlarının nasıl olduğu ile ilgili 12 öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrenciler PDÖ'ye araştırma yapılmadan, hazır materyallere ulaşmaya çalışılarak geldiğini ve PDÖ süresince not alma kaygısı ile yüzeysel bir katılım göstererek devam edildiğini ve tanımlanan bu süreç içinde öğrenme ve öğrenmenin desteklenmesi için işbirliği sağlanamadığını belirtmiştir:

"Ben üç senedir PDÖ'lere katılıyorum. Farklı farklı odalardaydım sürekli değiştiği için. Eğer 15 kişilik bir grup varsa 2 ya da 3 kişi şunu bir araştırıyım bakayım bu nedir diye çıkıyor. Bunun sebebi nedir? Çünkü ne olur araştırmazsam hoca doldurur, zaten hoca da puanı veriyor, diye düşünülüyor. Temel sorun bizim araştırmaya eğilimimiz olmaması ve bunu bilemiyor olmamız." K3e3

Süreç içerisindeki değerlendirmeden not alabilmek için oturumlar sırasındaki konuşmalara katılabilmek, onların ifadeleri ile "*Hocanın gözüne girebilmek (K3e3)*", öğrencilerin birbirleri ile rekabet etmesine ve gruptaki diğer öğrencilerin kızgınlık duymasına neden olabilmektedir. Bazı öğrenciler baskın özellik gösterebilmekte ve bu özellikler grup ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir:

"Bazı hocaların şey tekniği var; bu şimdi konuştu, bu oturumda ona işaret koyuyor ki ona öyle not veriyor, yani bazıları çok sessiz kalıyor bu şeye dönüşüyor: 'Hocam bakın ben konuştum.' Yani gereksiz de olsa bir şeyler söylüyorsunuz. Onun için sadece o kağıttan okuyorsunuz, sadece oraya bir işaret koysun diye." K1k2

PDÖ öğrenci merkezlidir. Bu nedenle, özyönetimli olarak, problem çözme sürecinin tüm aşamalarını öğrencilerin gerçekleştirmesi beklenir (Baptiste, 2003). Hadwin (1996)'in çalışmasında elde ettiği bulgular bu çalışma ile büyük benzerlik göstermektedir. Hendry ve arkadaşlarının (2003) çalışmasında da öğrenciler grup sürecinde öğrenci açısından sorunları "sessiz öğrenciler" ve "baskın öğrenciler" olarak belirtmiştir. Öğrencilere bu sorunların öğrenmelerini nasıl etkilediği sorulmuş ve iyi düzenlenmemiş öğrenme süreci, grubun problemi yüzeysel çalışmaya yönlendirmesi, baskın öğrenci ve grubun sonucu hızla belirleme ya da erken bitirme için oturumda acele etmesi önermelerine yüksek puanlar verildiği belirlenmiştir (Hendry, Ryan ve Haris, 2003). Bu çalışmanın bulgularıyla diğer çalışmalar arasındaki bu benzerlik, PDÖ'de yaşanan sorunların ortak olduğuna işaret etmektedir.

PDÖ'de Kullanılan Materyaller

Araştırmada PDÖ'de kullanılan senaryolar ile ilgili 9 öğrenci, filmler ile ilgili 7 öğrenci, öğrenci rehberleri ile ilgili 3 öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrencilere verilen öğrenci rehberlerinin

öğrencileri kaynaklara yönlendirme ve süreci yönlendirme açısından sınırlı kaldığına değinmiştir:

“Materyal olarak da elimize rehber olması için sadece bir sayfa veriliyor. Rehberde kaynaklar yeterli olarak gösterilmeli, biz onlara ulaşalım, en azından ulaşalım, gereksiz yerlere gitmeyelim. İnternette girdiğimizde halktan birinin de okuyabileceği bir şey çıkabiliyor karşımıza, kolay bulduk diye getiriyoruz sınıfa. Bize belirli kaynaklar verilmeli ve yeterli kaynaklar verilmeli..” K3k3_1

PDÖ’de kullanılan senaryolarla ilgili özellikle erken dönemlerde tedavisi olmayan durumların öğrencilere verilmesinin çaresizlik duygusuna yol açtığı dile getirilmiştir. Aynı senaryonun tekrar kullanılması durumunda öğrencilerin eğitimler için hazırlanmış rehberlere ulaşmasına, öğrencinin problemin çözümü ile ilgili aşamaları bir üst sınıflardan öğrenmesine ve PDÖ’de problem çözme sürecinin daha başında kesintiye uğramasına neden olmaktadır:

“Hastalığın ne olduğu sorusunda, bizim bir problemi çözmemiz bekleniyor, bir hastalığa tanı koymamız, ama biz zaten koymuşuz onu üst sınıflar vermiş bize bitmiş tamam, manasız yani.” K1k1

Ayrıca kullanılan filmlerin problem sunma açısından ve teknik açıdan niteliği ve öğrenci rehberlerinin yönlendirme açısından yetersizliği belirtilmiştir. PDÖ’de sunulan senaryonun iyi kaliteli olması başarısını etkileyen etmenlerden biridir (Wood, 2003; Dolmans Snellen-Balendong, Wolfhagen ve van der Vleuten, 1997). PDÖ’de yapılandırılmış problemler öğrencileri öğrenmeye yönleltmeyecektir (Dolmans ve ark., 2005). Hadwin (1996), öğrencilerle yaptığı görüşmelerde PDÖ’de materyalin öğrenmede belirleyici olduğunu bildirmektedir.

Değerlendirme

Araştırmanın yapıldığı fakültede PDÖ’de öğrenci değerlendirmesi eğitimler tarafından öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi ve ders kurulu sınavlarında çoktan seçmeli sorular ile yapılmaktadır. Sürece yönelik yapılan değerlendirme ile ilgili 12 öğrenci, ders kurulu sınavları ile yapılan değerlendirmeye yönelik 3 öğrenci görüş bildirmiştir. Öğrenciler süreç içerisinde değerlendirilmede nesnellik konusunda kuşku duyduklarını belirtmiştir. Bu, özellikle gruplar kalabalık olduğunda eğitmenin tüm öğrencileri izlemesinin güç olması nedeniyle ortaya çıkmaktadır.

“Değerlendirme açısından standartlara uyulmadığı sürece yapılmamalı. Mesela hocanın biri geliyor ciddi anlamda puanlama yapıyor. Bazıları herkese tam veriyor. Ya bir üst tarafından kontrol edilecek o herkesi aynı standarda getirmek için. Eğer standart olacaksa derste değerlendirmenin bir manası olur. Ama hocalar arasında farklar olacaksa olmaz.” K2e3

Eğitmen davranışına bağlı olarak bazı durumlarda sürecin değerlendirilmesinin öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğu belirtilmiştir. Süreç değerlendirmede bir diğer sorun ölçütlerle ilgilidir. Oturumlar sırasında öğrencinin tartışmalarda konuşması ile belirlenen PDÖ’ye açık katılım gibi bazı ölçütler grup sürecini etkileyerek sorun olabilmektedir. Özellikle dıştan gözlenemeyen örtük katılım, düşünme süreci gibi ölçütler süreç içinde değerlendirmeyi güçleştirmektedir.

“Herkes konuşmak istemeyebilir, herkes konu anlatmak istemeyebilir. Bunda ben anlayım başkaları öğrenmesin diye düşünmek değil de sadece söylemek istemiyordur ve hocanın ona o karakter özelliği nedeniyle not vermemesi çok yanlış...” K1k3

PDÖ’nün bilgi düzeyindeki çoktan seçmeli sorular ile değerlendirilmesi öğrenciler arasında tartışma yaratmıştır. Özellikle gruplar arasında farklı süreçlerin gerçekleşmesi, bazı gruplarda bu soruların dolaylı ya da doğrudan verilmesi öğrenciler arasında eşitsizlik yaratıldığı düşüncesine yol açmaktadır. Ayrıca bu durumda “bilgi düzeyinin belirlenmesi” ile PDÖ’de ölçme amaçlarının (Bridges ve Hallinger, 2003; Wood, 2003) birine ulaşılmaktadır:

“...Hangi konuya nasıl önem vereceğimizi hocanın eğilimine göre belirliyorduk. Ondan sonra hocanın elinde kağıt var, çocuklar şöyle şöyle diye bilgiler var, sorularınız çıkarsa buradan çıkar haberiniz olsun diye söylüyor. Bu durumda PDÖ’yü niye yaptık, bakmak lazım...” K1k3

Öğrencilerle yapılan diğer çalışmalarda değerlendirme ile ilgili, küçük gruptaki çalışmalarının düzey belirleyici değerlendirmelerinin bir parçası olmasını önerdikleri, ayrıca öğrencilerin grup sürecinde değerlendirme için nasıl bir etkileşim içinde oldukları ve problem üzerinde çalışmalarının değerlendirilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir (Willis ve ark., 2002). Değerlendirmenin amaçlarla uyumlu olması beklenir. Bu ve yapılan diğer çalışmalar öğrenciler için de öğrenme hedefleri ile öğrenmenin gerçekleşmesi ve değerlendirme arasında bağlantının önemli olduğunu göstermektedir. PDÖ'nün değerlendirilmesiyle unvan veya sertifika sınavlarında başarılı olma arasındaki ilişkinin zayıf olarak algılanmasının, öğrencilerin bu yaklaşım yerine eğitmen merkezli yaklaşımı tercih etmesine neden olabileceğine işaret edilmektedir (Biley ve Smith, 1999). Bu nedenle PDÖ'de değerlendirme; bilginin kalıcılığı ve transferinin desteklenmesini, yansıtmayı geliştirmesini, bilgi ve becerilerin uygun şekilde kullanımını, problem çözme becerisini, işbirliğini, özyönetimli öğrenme becerisini belirlemeli ve aynı zamanda programın gözden geçirilmesini sağlamalıdır (Bridges ve Hallinger, 2003; Wood, 2003).

Yönetimin Rolü

Bu çalışmada yapılan görüşmelerde PDÖ'nün yürütülmesi için alınan yönetsel kararlar ve örgütsel etkinliklerin PDÖ sürecini etkilediği ifade edilmiştir. Yönetsel kararlar ile ilgili 7 öğrenci, örgütsel etkinliklerle ilgili 6 öğrenci görüş bildirmiştir. PDÖ'lerin düzenlenmesinde, öğrenci gruplarının oluşturulması, öğretim üyelerinin belirlenmesi, kullanılacak materyal ve araç gereçlerin hazırlanması ve kullanılabilir duruma getirilmesi, ortamın düzenlenmesi, oturumlar sırasındaki sorunların çözülmesi, geribildirimlerin alınması ve değerlendirmesi gibi bir dizi örgütsel etkinlik gerekmektedir. Uygulamada bu aşamalarda yaşanan sorunlar süreci olumsuz etkileyebilmektedir:

“Organizasyonda eksiklikler oluyor. Hocalar gelmiyor, bazen bir oturuma geliyor. Hoparlörlerde sorun oluyor, bazen videolar yerleştirilmemiş oluyor. Ama en başta hoca. Hoca ne kadar istekli gelirse, biz de o kadar istekli oluruz.” K2e3

Ayrıca PDÖ'nün nasıl uygulanacağı ile ilgili yönetim tarafından alınmış ders programının ağırlığı ve değerlendirme, PDÖ için seçilen konular, öğretim üyesinin derse devamı, geribildirimlerin alınış biçimi ve öğretim dili ile ilgili kararların uygulamayı etkilediği belirtilmiştir. Ders programının bağımsız çalışmalara olanak bırakmaması, PDÖ'nün çoktan seçmeli sorularla değerlendirmede yer alması, öğretim üyelerinin derse devamsızlığı, elektronik olarak alınan geribildirimlerde kimlik bilgilerinin açık olması, bu grupta belirtilen sorunlardır. Ders programlarının yoğunluğu ve bağımsız öğrenme için zamansızlık diğer çalışmalarda da bildirilmiştir (Guilbert, 1998).

Dolmans ve arkadaşları (2005), PDÖ'nün her bir değişkenin birbirini karşılıklı etkilediği karmaşık bir öğrenme ortamı sunduğunu ve çoğunlukla da bu ortamda PDÖ'nün yanlış uygulanmasından kaynaklanan sorunlarla karşılaşıldığını düşünmektedir. Çalışmalarında bu sorunlar üç ana başlıkta toplanmıştır; senaryoların yapılandırılmış olması, yönlendiricinin baskın olması ve işlevsiz grup çalışması. Onlara göre uygulamadan kaynaklanan sorunlar PDÖ'nün işe yaramadığı eleştirisine yol açmaktadır (Dolmans ve ark., 2005). Bu çalışmada da öğrenci görüşleri, PDÖ uygulamasında yaşanan sorunların, PDÖ'nün etkinliğinin sorgulanmasına neden olduğunu göstermiştir.

Sonuç

Bu çalışmada tutum düzeyi ile ilişkili iki değişken belirlenmiştir. İlk olarak öğrencilerin dönemleri yükseldikçe tutum düzeyleri düşmektedir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda üst sınıf öğrencilerinin PDÖ'den beklentilerinin daha ayrıntılı bir şekilde çalışılması yarar sağlayabilir. Eğitim programları ve öğrenme açısından önemli ikinci bulgu ise öğrenen merkezli uygulamalarla erken dönemde karşılaşmanın tutumlarla ilişkisidir. PDÖ ve benzeri yaklaşımlar

özdüzenleyici öğrenme becerilerin gelişimini gerektirdiğinden, bu becerilerin erken dönemde gelişmesini destekleyen yaklaşımların eğitim programlarında bulunması, öğrencilere bu becerilerin kazandırılması ve duyuşsal özelliklerin gelişmesine yardımcı olabilir.

Öğrenci görüşmelerinde ise, öğrencilerin PDÖ sürecinde yönlendirici ve öğrenci için tanımladıkları rollerin alanyazında belirlenen rollerle örtüştüğü, hazırlanan senaryo ve materyallerle birlikte, değerlendirme ve PDÖ'nün yürütülmesine ilişkin sorunların PDÖ'de öğrenme sürecini etkilediğine ilişkin görüşler belirlenmiştir. PDÖ'nün uygulanmasından kaynaklanan sorunların giderilmesi, öğrencilerin olumsuz deneyim ve görüşlerinin azaltılmasında yardımcı olabilir. Bu amaçla PDÖ uygulanan programlarda eğitmen ve öğrencilerin yeni rollere uyumunun desteklenmesi için geliştirilecek materyaller ve programlardan yararlanılması, senaryonun sunumunda kullanılan materyallerin ve rehberlerin yeniden düzenlenmesi ve değerlendirmenin PDÖ'nün tüm hedeflerini içerecek şekilde gözden geçirilmesi yararlı olacaktır.

Bu çalışma bir tıp fakültesinde yapılan PDÖ uygulamasını ve öğrencilerini kapsamı nedeniyle elde edilen sonuçlar sınırlıdır. Farklı öğretim düzeylerinde yapılacak çalışmalar, araştırma sorusunun daha kapsamlı açıklanmasına yarar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Albanese, M. (2000). Problem-based learning: Why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills. *Medical Education*, 34, 729-738.
- Albanese, M.A. ve Mitchell, S. (1993). Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68, 52-81.
- Baptiste, S. (2003). Problem-based learning: A self-directed journey. Thorofare (USA): SLACK Incorporated.
- Bhattacharya, N. (1998). Students' perceptions of problem-based learning at the B.P. Koirala Institute of Health Sciences, Nepal. *Medical Education* 32, 407-410.
- Biley, F.C. ve Smith, K.L. (1999). Making sense of problem-based learning: The perceptions and experiences of undergraduate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 30(5), 1205-1212.
- Birgegard, G. ve Lindquist, U. (1998). Change in student attitudes to medical school after the introduction of problem-based learning in spite of low rating. *Medical Education*, 32, 46-49.
- Bridges, E. ve Hallingewr, P. (2003). Problem-based learning in educational leadership. İçinde W.G. Cunningham ve P.A. Cordeiro (2003, sf: 334-335). *Educational Leadership A Problem-Based Approach* (2nd Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum, 6. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camp, G. (2003). Probleme Dayalı Öğrenme Nedir, Ne Değildir? F. Darendeliler (Çev.) *Tıp Eğitimi Dünyası*, 2.
- Caplow, H.A.J., Donaldson, J.F., Kardash, C.A ve Hosokowa M. (1997). Learning in a problem-based curriculum: Students conceptions. *Medical Education*, 31, 440-447.
- Carder, L., Willingham, P. ve Bibb, D. (2001) Case-based, problem learning information literacy for the real world. *Research Strategies*, 8, 181-190.
- De Grave, W.S, Dolmans, D.H.J.M. ve van der Vleuten, C.P.M. (1998). Tutor intervention profile: Reliability and validity. *Medical Education*, 1998; 32:262-268.
- De Grave, W.S., Dolmans, D.H.J.M., van der Vleuten, C.P.M. (1999), Profiles of effective tutors in problem-based learning: Scaffolding student learning. *Medical Education*, 33, 901-906.
- Demirören, M. (2005), *Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenme Uygulamalarına İlişkin*

Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.

- Dolmans, D. H. J. M., De Grave W. S., Wolfhagen I. H. A. P. ve van der Vleuten C. P. M. (2005). Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, 39, 732-741.
- Dolmans, D. H. J. M., Snellen-Balendong, H., Wolfhagen, I. H. A. P. ve van der Vleuten, C. P. M. (1997). Seven principles of effective case design for a problem-based curriculum. *Medical Teacher*, 19(3), 185-189.
- Dolmans, D.H.J.M., Gijsselaers, W.H., Moust, J.H.C., De Grave, W., Wolfhagen, I.H.A.P. ve van der Vleuten C. (2002). Trends in research on tutor in problem-based learning: Conclusion and implication for educational practice and research. *Medical Teacher*, 24(2),173-180.
- Dolmans, D.H.J.M., Wolfhagen, I. ve Schmidt, H. (1993, April), *Validation of a rating scale for tutor evaluation in a problem-based medical curriculum*. Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, Atlanta.
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (2001). *Learning and Teaching: Research Based Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Erdem, E. (2006). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine ve Özyeterlik Algı Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Felder, R. M. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College Teaching*, 44, 43-47.
- Goldie J., Schwartz L. ve Morrison J. (2000). A process evaluation of medical ethics education in the first year of a new medical curriculum, *Medical Education*, 34, 468-463.
- Guilbert, J.J. (1998). Comparison of the students and teachers concerning medical education programmes in Switzerland. *Medical Education*, 32:65-69.
- Hadwin, A. F. (1996, April). *Promoting self-regulation: examining the relationships between problem-based learning in medicine and strategic content learning approach*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Hendry, G.D., Ryan, G. ve Haris, J. (2003). Group problems in problem-based learning. *Medical Teacher*, 25(6), 609-616.
- Hill, J., Rolfe, I. E., Pearson SA ve Heathcote A. (1998). Do junior doctors feel they are prepared for hospital practice? A study of graduates from traditional and non-traditional medical schools. *Medical Education*, 32, 19-24.
- Hmelo, C., Gotterer, G.S. ve Bransford J.D. (1994, April). *The cognitive effects of problem-based learning: a preliminary study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- İşçil, N. (1977). *Örnekleme Yöntemleri*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Levin, B. B. (2001). *Energizing education and professional development with problem based learning*. Association for Supervision and Curriculum web sayfasından 09.10.2003 tarihinde alındı: <http://www.samford.edu/schools/education/EDUC320.htm>
- Maudsley, G. (1999). Education and debate: roles and responsibilities of the problem based learning tutor in the undergraduate medical curriculum, *BMJ*, 318.
- Morales-Mann, E. T. ve Kaitell, C.A. (2001). Problem-based learning in a new Canadian curriculum. *Journal of Advanced Learning*, 33 (1):13-19.

- Paris, S.G. ve Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Plucker, J.A. (1999). How to use problem based learning in the classroom (Book Plucker 1999). *Roeper Plucker*, 22(1), 69-70.
- Prince, K. J. A. H., van Eijs, P. W. L. J., Boshuizen, H. P. A., van der Vleuten, C. P. M. ve Scherpbier, A. J. J. A. (2005). General competencies of problem-based learning (PBL) and non-PBL graduates. *Medical Education*, 39, 394–401.
- Reynolds, F. (2003). Initial experiences of inter professional problem-based learning: a comparison of male and female students' views. *Journal of Interprofessional Care*, 17(1), 35-44.
- Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2006). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *The Journal of Educational Research*, 99(5), 307-17.
- Tavanaiepour, D., Schwartz, P.L. ve Loten, E.G. (2002). Faculty opinions about pre-clinical curriculum. *Medical Education*, 36, 299-302.
- Torp, L. ve Sage, S. (1998). *Problems as possibilities: problem-based learning for k-12 education*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Turan, S. ve Demirel, Ö. (2009). Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 34(152): 15-29.
- Vernon, D.T. ve Blake, R.L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Medicine*, 68, 550–556.
- White, M.J., Amos, E. ve Kouzekanani, K. (1999). Problem-based learning: an outcomes study. *Nurse Educator*, 24(2), 33-36.
- Willis, S.C., Jones, A., Bundy, C., Burdett, K., Whitehouse, C.R. ve O'Neill, P.A. (2002). Small-group work and assessment in a PBL curriculum: a qualitative and quantitative evaluation of student perceptions of the process of working in small groups and assessment. *Medical Teacher*, 24(5), 495-501.
- Wood, D. F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine problem based learning. *BMJ*, 326, 328-330.