

**T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Tutumları İle
Özyönetimli Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişki**

**Mustafa Onur YURDAL
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL**

**Çanakkale
Haziran, 2015**

Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Tutumları İle Özyönetimli Öğrenmeye İlişkin Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

13.01/2016

Adı SOYADI

İmza




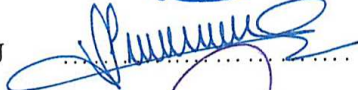

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Mustafa Onur Yurdal tarafından hazırlanan çalışma, 30/06/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10078966

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	İlke EVİN GENCEL	
Üye	Prof. Dr.	Asuman Seda SARACALOĞLU	
Üye	Doç. Dr.	Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN	
Üye
Üye

Tarih: ..13.01.2016.....

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

XIX. ve XX. Yüzyıllardan günümüze dek insanlık tarihindeki gelişmelere baktığımızda teknolojik açıdan en çok arayış ve ilerlemenin önce askeri alanlarda daha sonra ise sağlık alanında olduğunu gözlemlemekteyiz. Özellikle İkinci Cihan Harbi sırasında Almanlar, denekler üzerinde çeşitli deneylerle yeni yöntemler uygulayarak insanı sağlık bakımından mükemmelleştirmenin yollarını aramışlardır. Günümüzde ise tıp doktorlarının birçok bilgi içerisinde hastalara anında ve doğru müdahale ederek bir nevi otomatikleşen hareketler sergilemeleri belenmektedir. Hekimlerden bu beklenenleri kusursuzca yapabilmeleri için şüphesiz aynı şekilde neredeyse kusursuz bir eğitim almaları gerekmektedir. Bu nedenle Tıp Fakültelerinde verilen eğitimin iyileştirilmesi ve hekim adaylarının ihtiyaçlarının gözetilerek onlara en doğru bilgi ve becerilerin kazandırılması için Eğitim Bilimleri uzmanlarının da katkılarıyla Tıp Eğitiminin geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın tamamlanması ve iyileştirilmesi pek çok kişinin katkılarıyla mümkün olmuştur. Bu anlamda; en çok katkıyı sağlayan, akademik yaşamımda beni yönlendiren ve eğitim alanında çalışmama olanak sağlayan, yol göstermekten bıkmayıp, desteğini esirgemeyen, birçok yoğunluğuna rağmen bu araştırmayı “öz işi” sayarak beni mahcup eden saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. İlke Evin Gencel ve eşi sevgili hocam, hayat öğretmenim Ufuk Gencel’e, tezimi ayrıntılı şekilde inceleyip, cesaretlendiren ve çalışmamı tamamlamam hususunda motive eden Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu’na, tezimi inceleyerek katkılarını sağlayan Doç. Dr. Çiğdem Şahin Taşkın’a, verilerin çözümlenmesi aşamasında yakın desteğini gördüğüm Arş. Gör. Dilek Güzel Candan’a özellikle teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmam için uygulama ortamı sağlayan ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğretim Üyelerine ve personeline, özellikle de PDÖ uygulamalarını yakından izlememi sağlayıp, PDÖ uygulamaları hakkında kapsamlı bilgiler sunan Prof. Dr. Öztürk Özdemir’e şükranlarımı sunuyorum.

Son olarak; beni bu dünyaya getiren ve büyüten, büyüdükten sonra da küçük bir çocuk gibi üzerime eğilmekten sakınmayan sevgili annem Medine Yurdal’a desteklerini esirgemeyen babam Ali Yaman Yurdal ve kardeşlerim Burak ve Emrah Yurdal’a ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Çanakkale, 2015
Mustafa Onur Yurdal

Özet

Bu araştırmanın amacı, Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin uygulandığı tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumları ile özyönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu araştırma karşılaştırma türü ilişkisel tarama yöntemine dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi olarak belirlenmiştir. 2014-2015 Eğitim Yılı birinci, ikinci ve üçüncü dönem öğrenci sayısı 336 kişidir. PDÖ etkinlikleri 33 grup üzerinden yapılmıştır. Her bir grupta yaklaşık 10-12 öğrenci yer almaktadır. Öğrenciler gruplara seçkisiz olarak atanmaktadır. Araştırma rastgele seçilen 11 adet PDÖ etkinliği grubu öğrencilerini kapsamaktadır. Onbir grubun üçü (26 öğrenci) dönem 2 ve diğer sekiz grup (85 öğrenci) dönem 3 öğrencilerinden oluşuyor olup araştırma grubunu oluşturmuş, bu gruplara PDÖ etkinlikleri yapılmıştır. PDÖ etkinliklerine katılan toplam 111 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma verileri Fisher ve arkadaşları tarafından 2001 yılında geliştirilen ve Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanma çalışmaları ile (Self- Directed Learning Readiness Scale/SDLRS)'nin Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenerek Türkiye koşullarına uyarlanma çalışmaları yapılan Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunusluk Ölçeği (ÖYÖHÖ) ve de Kemahlı ve Alper tarafından 2006 yılında geliştirilen Tıp Fakültelerine Yönelik Probleme Dayalı Öğrenmeye Karşı Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizinde aritmetik ortalama, (\bar{x}) standart sapma (s), frekans (f), yüzde (%), çift yönlü korelasyon analizi (r) ve normallik testi yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda; öğrencilerin % 64'ünün puanı 150'nin üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu puan ortalaması; ölçeği geliştiren Fisher ve arkadaşları'nın (2001) belirlediği puanları Özyönetimli Öğrenmeye Hazıroluş düzeyi için kesme noktası puanının üzerinde olduğu, öğrencilerin PDÖ'ye yönelik toplam puanları ile ÖYÖH toplam arasında negatif

yönde, anlamlı olmayan bir ilişki olduğu saptanmıştır. ÖYÖH ölçeğinin alt boyutları olan özyönetim ile PDÖ ölçeğinin alt boyutları problem çözme ve grup çalışması arasında, aynı ölçeklerin öğrenme istekliliği ve problem çözme ve de grup çalışması alt boyutları arasında, anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Summary

The objective of this research is to examine the relationship between the self-directed learning levels and their attitude towards the problem based learning of the students of faculty of medicine where Problem Based Learning has been applied. The comparison type of the research is relational screening method. The work group of the research is the students of the Faculty of Medicine of Çanakkale Onsekiz Mart University. The total number of the first, second and third grade of 2014-2015 academic year is 336. Problem Based Learning activities have been made on the 33 group students. Each group contains circa 10-12 students. The students have been appointed to the groups randomly. The research involves the students of Problem Based Learning activity group of 11 randomly selected. The research group consists of students from the three groups out of eleven groups from the second grade (26 students) and other eight groups (85 students) from the third grade and these groups have been applied Problem Based Learning activities. Total 111 students that attending the Problem Based Learning activities form the work group. The research data has been gathered with the Self-Directed Learning Readiness Scale(SDLRS) developed by the Fisher et al in 2001 and adopted into Turkish by the Şahin and Erden(2009) and Attitude Scale Towards the Problem Based Learning Toward the Faculties of Medicine developed by the Kemahlı and Alper in 2006. The research data has been applied normality test, its arithmetic mean(\bar{x}), standard deviation (s), frequency (f), percentage values (%) have been specified and bi-directional correlation analysis has been conducted (r) and Pearson Chi Square test has been applied.

As a result of the research; it has been observed that self-directed learning readiness scale score average of 64% of the students is above 150. It has been specified that this score average is above the breaking point for the Self-Directed Learning Readiness level specified by the Fisher et al (2001) and there is an insignificant negative relationship between the total score of Problem Based Learning and Self-Directed learning Readiness total score of the

students. There are significant relations between the self direction that is the sub dimension of the Self Directed Learning Readiness and problem solving and group work that are the sub dimension of the Problem Based Learning and eagerness to learn and problem solving and group work of the same scales.

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Summary.....	v
1.Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	7
1.3 Sınırlılıklar.....	7
1.4. Tanımlar.....	7
1.5. Kısaltmalar.....	8
2. Kuramsal Temeller.....	9
2.1.Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi.....	9
2.1.1. Probleme Dayalı Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	12
2.1.2. Probleme Dayalı Öğrenmede Problem Senaryoları.....	13
2.1.3. Probleme Dayalı Öğrenmenin Basamakları.....	15
2.1.4. Probleme Dayalı Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirme.....	18
2.1.5 Probleme Dayalı Öğrenmenin Avantajları, Dezavantajları ve Uygulama Zorlukları.....	19
2.2. Özyönetimli Öğrenme.....	21
2.3. İlgili Literatür.....	29
2.3.1. Probleme Dayalı Öğrenme Üzerine Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	29
2.3.2. Probleme Dayalı Öğrenme Üzerine Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	32
2.3.3. Özyönetimli Öğrenme Üzerine Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	33
2.3.4. Özyönetimli Öğrenme Üzerine Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	35
3.Yöntem.....	40
3.1. Araştırmanın Deseni.....	40
3.2. Araştırmanın Örneklemi.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	40
3.3.1. Tıp Fakültelerine Yönelik Probleme Dayalı Öğrenmeye Karşı Tutum Ölçeği.....	41
3.3.2. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÖYÖHÖ).....	42
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Verilerin Analizi.....	43
3.4. Araştırma Bulguları.....	43

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler	50
4.1 Tartışma	50
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	50
4.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.	51
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.	51
4.2. Sonuç ve Öneriler	52
4.2.1. Sonuç.....	52
4.2.1. Öneriler.	53
KAYNAKLAR.....	55
EKLER	65
EK 1. İLGİLİ ARAŞTIRMANIN YAPILABİLMESİ İÇİN UYGULAMA YAPILAN FAKÜLTEDEN ALINAN RESMİ İZİN BELGESİ.....	66
EK 2. İLGİLİ ARAŞTIRMANIN YAPILABİLMESİ İÇİN ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL BAŞKANLIĞI'NDAN ALINA ETİK KURUL ONAY BELGESİ.....	68
EK 3. ARAŞTIRMACININ PDÖ ETKİNLİKLERİNİ İZLEYEBİLMEK İÇİN ALDIĞI “PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM (PDÖ) YÖNLENDİRİCİSİ EĞİTİMİ” SERTİFİKASI	70
EK 4. PDÖ UYGULAMALARINDA KULLANILAN TIP FAKÜLTESİ DÖNEM 3 PDÖ SENARYOSU	72
EK 5. ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ FORMU (40 MADDE) (FISHER, MURAY, KING, JENNIFER, TAGUE, GRACE. 2001)	86
EK 6. TIP FAKÜLTELERİNE YÖNELİK PDÖ TUTUM ÖLÇEĞİ (38 MADDE) (KEMAHLI VE ALPER, 2006)	89

1.Giriş

1.1. Problem Durumu

Tıp Eğitimi; insan yaşamında var olan düzeninin korunması, iyileştirilmesi ve iyi oluş durumunun devamlılığının sağlanması, öğrenim hedeflerinin kazandırılmasını amaçlayan bir öğrenme, araştırma ve uygulama alanıdır. Özellikle uygulama becerileri açısından hekim adaylarının eğitim sürecinde gerçek yaşam deneyimleri ya da gerçek yaşama yakın deneyimleri yaşaması ve gerçek yaşama yakın problemlerle karşılaşması öğrenim sürecinde ulaşılmak istenen kazanımlarını sağlanması noktasında oldukça önemlidir.

Öğrencinin okul öğrenmeleri sırasında edindiği bilgi, başta teknolojideki hızlı gelişmeler olmak üzere birçok nedenle yetersiz kalabilmektedir. İş hayatında olsun, günlük aktivitelerde olsun yeni bilgiye anında ulaşmak gerekmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarının en önemli hedeflerinden biri “öğrenmeyi öğretme” “kendi kendine öğrenebilen bireyler yetiştirme” haline gelmiştir (Altınok, 2004).

Günümüz toplumları yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, başka bir deyişle sürekli olarak bilgisini yenileyebilen, değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra bilgi üretebilen bireylere gereksinim duymaktadır. Toplumun gereksinim duyduğu insan profiline uygun bireyler yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan eğitim kurumlarından beklenen ise bilgi becerileriyle donatılmış (bilgiye ulaşabilen, kullanabilen, iletebilen ve üretebilen), teknolojiyi kullanabilen ve kendi kendisine öğrenebilen (öğrenmeyi öğrenmiş) bireyler yetiştirmeleridir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003).

Maker ve Nielson (1995) öz-yönetimli öğrenme becerilerinin öğrencilerde kazandırılması için gerçek hayat problemlerine başvurulması gerektiğini belirtmiştir.

Bu nedenle 1960'ların sonundan itibaren tıp fakültelerinde eğitim sürecinde geliştirilen Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yöntemi ile hekim adaylarına gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem deneyimlerini yaşatmak amaçlanmıştır.

Özyönetimli öğrenme ise; öğrenenin öğrenme faaliyetleri üzerinde kontrole ve öğrenmenin hem amaçlarının hem de araçlarının seçilmesi sorumluluğuna sahip olması anlamına gelmektedir (Mocker ve Spear, 1982).

Baden'e (2003) göre PDÖ; öğrencilere özyönetimli öğrenme, bağımsız çalışma, sorgulama, problem çözme becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan, bireylerin yaşamlarında karşılaşacakları durumların benzetmesi sayılabilecek koşullarla karşı karşıya getirildiği, bu durumları çözmelerine rehberlik edilerek kendi kendilerine araştırmalarının ve öğrenmelerinin sağlanmaya çalışıldığı bir yöntemdir.

Holen (2000) ise öğrencilerin öğretimin başlangıcında bazı çalışma becerilerine sahip olarak uygulamaya başladıklarını ve bu becerileri öğrenciler kişisel özelliklerinden ve önceki öğrenme yaşantılarından edindiklerini ifade etmiş ancak bu becerilerin yanında öğrencilerin kazanmaları beklenen yaşam boyu öğrenme, özyönetimli öğrenme, problem çözme becerilerinin PDÖ uygulamalarındaki grup çalışmalarıyla kolaylıkla elde edilebileceğini belirtmiştir.

Diğer taraftan Kaufman (2003) da Tıp Eğitiminde özyönetimli öğrenme, özyeterlilik, yansıtıcı uygulama gibi öğrenme boyutlarını öne çıkaran yöntem ve ortamların kullanımının daha etkili olduğunu ileri sürmüştür.

Kemahlı ve Alper (2006) bu çalışmada da kullanılan tıp fakülteleri için PDÖ'ye yönelik tutum ölçeğini geliştirme çalışmalarında probleme dayalı öğrenme ve özyönetimli öğrenme ile ilgili olarak; PDÖ sürecinde özyönetimli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme gibi çeşitli becerilerin yanında problem çözme becerisi de kazandırılabilirliğini ve eğer

öğrenci özyönetimli öğrenme becerisi ve problem çözme becerisi kazanmış ise başlangıçta problemle ilgili bilgisi olmasa da onu çözmekte zorlanmayacağını belirtmişlerdir.

Branda (1990) ; özyönetimli öğrenmenin, PDÖ'nün tamamlayıcı bir parçası olduğunu ve biri olmadığında diğerinin de tam anlamıyla var olamayacağını ileri sürmüştür.

Probleme dayalı öğrenme dört temel basamağı içerir: problem analizi, kendi kendini yönlendirerek öğrenme, beyin fırtınası ve çözümün test edilmesi (Massa, 2008).

Özyönetimli öğrenme, bireylerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için kendilerine uygun strateji ve yöntemler seçebildiği bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreç, bireylerin yaşamları boyunca devam etmektedir (Hollis, 1991,46).

Bireyler, öğrenme başarılarını nasıl ölçebileceklerine de bu süreçte kendileri karar verebilmektedirler. Bireyler bağımsız ve esnek bir öğrenme çevresinde yer aldıklarında özyönetimli öğrenmeyi daha etkili olarak gerçekleştirebilirler (Şahin,2010).

Eğitim yönlendiricileri öğrencilerin probleme dayalı öğrenme sürecinde iletişim becerisi ve birlikte çalışma, birlikte öğrenme becerisi kazandığını dile getirmekte, öğrenciler de bu düşünceye katılmaktadırlar. Bunların yanında öğrenciler araştırma becerisini, sorumluluğu ve mantıklı düşünme becerisini; eğitim yönlendiricileri ise özyönetimli öğrenme, ifade ve dil gelişimi, tartışma ve problem çözme becerisini probleme dayalı öğrenmenin bireye kazandırdığı beceriler olarak görmektedirler.

Kelly ve Boyer' e göre (2005) özyönetimli öğrenme süreci yaşam boyu devam eden sosyal bir sistemdir. Bu sisteme göre öz yönetimli öğrenme, girdiler, süreçler, çıktılar ve dönütlerden oluşan döngüsel bir düzendir. Bu sistemin girdi öğelerini; kişisel ilgiler, bireysel öğrenme biçimleri, teknolojik deneyimler, içerik bilgisi ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyi oluşturmaktadır. Sistemin süreç öğelerini; yürütücü biliş stratejilerini kullanma, etkileşimde bulunma ve katılım düzeylerini belirleme, özyönetimli öğrenme süreci, otantik öğrenme süreci, yansıtma ve sürekli dönüt meydana getirmektedir. Sistemin çıktı

öğelerini ise öğrenme ürünlerinin özellikleri, değerlendirme biçimleri, öğrenmenin etkililik düzeyi ve bilgiyi yaşama transfer edebilme düzeyleri oluşturmaktadır. Bu sistemin özellikleri dikkate alındığında, bireylerin özyönetimli öğrenmeyi meslek yaşamlarında da sürdürebildikleri anlaşılmaktadır. Bireyler özyönetimleri sayesinde hangi mesleki alanlarda eksiklikleri olduğunu belirleyebilirler. Eksikliklerini gidermek için sürekli öğrenebilirler ve kendilerini geliştirerek alanlarında daha yeterli olabilirler.

Marquez ve arkadaşları (2014); hekimlerin kendi öğrenme deneyimlerini düzenleyebilmeleri gerektiğinden özyönetimli öğrenme becerilerinin özellikle Tıp Eğitimi açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Barrows (1983), PDÖ'yu öğrenenin daha çok sorumluluk ve denetimine izin veren bir yaklaşım olarak görmektedir. PDÖ, özyönetimli öğrenme becerisinin gelişimini kolaylaştırmada bir yol olarak tanımlanmaktadır (Dunlap 1997; Ryan 1993; Barrows 1985). Etkili problem çözme ve kendi kendine öğrenme Probleme Dayalı Öğrenmenin temelidir (Ersoy ve Başer, 2011).

Buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi; PDÖ ve özyönetimli öğrenme tıp fakültesi öğrencileri için iki önemli değişken durumundadır. Öte yandan Baden'in belirttiği gibi PDÖ'nün öğrencilere özyönetimli öğrenme becerisinin kazandırılması noktasındaki katkısının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesiyle birlikte öğrenme-öğretme sürecinin ve eğitim programlarının etkililiğini artırmaya yönelik çalışmaların öğrenme stilleri, stratejileri, zeka alanları gibi bireysel farklılıklara yoğunlaştığı gözlenmektedir. Öte yandan yaşamboyu öğrenme kavramının öneminin artması, bilimsel araştırmalarda daha çok öğrenen özelliklerine odaklanılmasına neden olmuştur (Gencel, 2013).

Günümüzde öğrencilerin kapsamlı ve esnek bir bilgi tabanı yapılandırmalarına olanak sağlayan, kendi kendine ve yaşam boyu öğrenme becerileri kazandıran ve üst düzey düşünme

becerilerini geliştiren öğrenen merkezli yaklaşımlardan başında problem dayalı öğrenme gelmektedir (Demirel ve Turan, 2010).

PDÖ, öğrencilere öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırmayı ve öğrenme kapasitelerini artırmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Öğrenciler bu yaklaşımda kendi kendilerini yönlendirerek, gerçek dünya problemlerini çözmek için 5-7 kişiden oluşan gruplar halinde çalışırlar. Geleneksel öğretimde ise öğrencilerin bireysel beceri ve yetenekleri dikkate alınmadan, bütün öğrencilerin aynı yeterliklere sahip olduğu varsayımıyla eğitim verilmektedir. Bu durum, öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma yapma gibi becerilerinin gelişmesine engel olmaktadır (Dahlgren, Castensson ve Dahlgren, 1998; Ngeow ve Kong, 2001).

Probleme dayalı öğrenme sonucu kazanılan bilgilerin kalıcılığı daha yüksektir. Öğrencilerin özyönetimli öğrenme becerilerini geliştirir. Bu da öğrenmeyi kolaylaştırır (Tatar, 2007).

Özyönetimli öğrenmeye hazırlaş düzeyi yüksek olan öğrencilerin; öğrenmede sorumluluklarının bilincinde oldukları, başkalarının yardımı olmaksızın bağımsız hareket ettikleri, meraklı, istekli, kendine güvenen öğrenciler oldukları, zamanı etkili bir şekilde organize ettikleri ve işlerini tamamlamak için plan yapma yeteneğine sahip oldukları belirtilmektedir (Hewitt-Taylor 2001, Williams 2001).

Aynı zamanda Probleme Dayalı Öğrenme yönteminin öğrencilere en önemli katkılarından biri problem çözme becerilerinin gelişmesidir. Saracaloğlu ve Kanmaz (2012); problem yaratan değil, problem çözebilen bir nesil yetiştirebilmek için, bireylere eğitim süreci içerisinde problem çözme becerilerini kazandırmak gerektiğini ifade etmektedir. Öğrencilerin problem çözme becerileri ve problem çözme yaklaşımlarının belirlenmesi yoluyla eğitimcilere, öğrencilerin problemlerinin çözümünde ve daha etkili öğretim yapmalarında yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Öğrencilerin ise kendi problem çözme becerilerinin

farkında olmaları öğrenme sürecindeki kuvvetli ve zayıf yönlerini tanımlarına ve etkin bir problem çözücü durumuna gelmelerine yarar sağlayacaktır. Bu da öğrencinin okul başarısına ve aynı zamanda yaşam sürecindeki başarısına olumlu katkılar getirecektir.

Bilişim ve iletişim çağının başka bir söylemle küreselleşen bir dünyada sürekli öğrenmenin önemini bilen, bilgiyi, nerede ve nasıl bulup kullanacağını öğrenen ve bunların gereklerini yerine getiren, sorunların üstesinden gelebilen; kendi içsel motivasyonu ile hareket eden, kendini yönlendirerek bireysel ve grupla öğrenmesini bilen ve çaba gösteren, kendi öğrenmesini, etkinliklerini ve davranışlarını izleyerek kontrol eden, işbirliğine dayalı çalışma ilkelerine uyum sağlayan modern bireyin eğitim ve öğretiminde olması gereken özellikler görülmektedir. (Duman, 2002)

Tıp Fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler, yetişkin bireyler olarak kabul edildiği için “yetişkin” kavramını tanımlamak gerekmektedir. Yetişkin birey, sorumluluk alabilen, kimlik duygusu oluşmuş, kendi yaşantıları ve deneyimleri olan, öz sorumluluk duygusu gelişmiş birey olarak tanımlanmaktadır. Yetişkinlik yasal, biyolojik, toplumsal ve psikolojik öğeleri içeren bir süreç olarak öngörülmektedir. Yetişkin eğitimi için temel alınan, psikolojik yetişkinliktir. Toplumsal ve psikolojik açıdan yetişkinlik, kendi yaşamından sorumlu olma, öz-yönetimli bir benliğe kavuşmuş olma, sorumluluklarının bilincinde olma halidir. O halde; öğrencilerimiz ileride üstlenecekleri “hekimlik mesleğinin sorumluluklarının bilincinde mi?” sorusunu sormak yerinde olacaktır (Özdemir, 2003).

Son olarak; ülkemizde özellikle özyönetimli öğrenmeye ilişkin çalışma sayısının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Tıp eğitiminde probleme dayalı öğrenme ve özyönetimli öğrenme ilişkisinin araştırılması ve geliştirilmesini amaçlayan bu araştırma ile alanyazına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, PDÖ yönteminin uygulandığı tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumları ile özyönetimli öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Katılımcılar PDÖ tutum puanları bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Katılımcılar özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Katılımcıların PDÖ tutum puanları ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. PDÖ Yönelik tutum ölçeği ile ÖYÖH ölçeği alt boyutları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3 Sınırlılıklar

Araştırma,

1. 2014-2015 akademik yılı ile,
2. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi ikinci ve üçüncü dönem öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Probleme Dayalı Öğrenme (Problem Based Learning): Profesyonel bilgi alanında özel öğrenme gereksinimlerinin karşılanmasında kullanılan öğrenci merkezli yaklaşım. Bu yöntem, öğrenenin yaşamında karşılaşacağı durumlara benzer koşullarla yüzleştiği, problemin değişik boyutlarını ele alırken küçük grup dinamiğiyle yürütülen, eğiticinin kolaylaştırıcı rolü üstlendiği, öğrenme hedeflerine bir problemin çözümü sırasında ulaşıldığı, işbirlikli, öz yönetimli öğrenme yöntemlerinden biridir (Baden, 2003).

Kendi kendine öğrenme kavramının tarihi çok eskiye dayanmakla birlikte kavramın eğitim bilimleri alanında sıkça tartışılmaya başlanması 1960'lı yıllara rastlamaktadır (Hiemstra, 1994).

Öğrenmenin kendisini amaç edinen öğrenme odaklı öğrenenler "özyönetimli öğrenenler" olarak adlandırılmıştır (Brockett ve Hiemstra, 1991; Hiemstra, 1994; Merriam, 2001; Derrick ve Carr, 2003; Halpern, 2003; Guglielmino, Long ve Hiemstra, 2004).

1.5. Kısaltmalar

PDÖ: Probleme Dayalı Öğrenme

ÖYÖHÖ: Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği

2. Kuramsal Temeller

2.1. Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi

Barrows'a (2002) göre PDÖ, problem çözme becerilerini kazandırırken aynı zamanda bireysel ve takım çalışması ile farklı konu alanları ve disiplinlerden bilginin öğrenilmesini de sağlayan bir yöntemdir. PDÖ, öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözerken, altında yatan konu, ilke ve yasaları anlamalarını sağlayan bir öğretme stratejisidir (Spencer ve Jordan,1999). Bu özelliği ile yapılandırmacı öğrenme-kuramını tam anlamıyla karşılayan önemli örneklerden biridir.

Krynock ve Robb'a (1999) göre PDÖ yapılandırmacı yaklaşımın bizzat kendisidir. PDÖ'de öğretmenin bilgiyi öğrenciye aktaran durumunda olmadığı, toplumsal etkileşimi ön plana alarak öğrencinin bilgiyi bireysel olarak yapılandırmasını destekleyen bir kolaylaştırıcı olduğu görülmektedir. Bu model, insanların yeni bilgilerini önceki bilgileriyle birlikte yapılandırıldığını ileri sürmektedir.

Boud ve Feletti' ye (1991) göre PDÖ; öğrenenlerin değişik kaynaklardan edindikleri bilgi ve becerileri kullanmalarını sağlayan, bir disiplin alanı kapsamında muhakeme ve problem çözme becerilerini, öz-yeterliklerini geliştiren bir yöntemdir.

Baden'e (2003) göre PDÖ; öğrencilere özyönetimli öğrenme, bağımsız çalışma, sorgulama, problem çözme becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları durumların benzetmesi sayılabilecek koşullarla karşı karşıya getirildiği, bu durumları çözmelerine rehberlik edilerek kendi kendilerine araştırmalarının ve öğrenmelerinin sağlanmaya çalışıldığı bir yöntemdir.

Probleme dayalı öğrenme, karmaşık ve gerçek hayat problemlerinin araştırılması ve çözümü etrafında organize edilmiş ve bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif katılımlarını gerektiren, tecrübeye dayalı öğrenmeyi temsil etmektedir (Kılınç, 2007).

Probleme dayalı öğrenme, etkin öğrenmeyi sağlayan, problem çözme becerisini geliştiren, anlamaya ve problem çözmeye dayanan, öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemidir (Mayo, Donnelly, Nash, Schwartz, 1993). De Grave, Schmidt, Boshuizen (2005) ise problemi analiz etmeye odaklanan bir model olan PDÖ'nun, kendi kendine öğrenerek bilgiyi uygulamak olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenenler “ne bildikleri” ve “neyi bilmeye gereksinim duydukları” üzerinde düşünür, mevcut bilgilerine odaklanarak önceki öğrenme stratejilerini sınavabilirler (Duch, 1996). Böylece bu yöntem öğrencilerin neyi niçin öğrendikleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlar (Chin ve Chia, 2004).

Temellerini Kilpatrick ve Dewey'den alan ve oldukça uzun bir geçmişe sahip olan probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımı, öğrenmede gerçek yaşam problemlerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin problemleri çözümlenerek deneyimler kazanmalarına, okulda öğrendikleri bilgileri kullanmalarına (Hmelo-Silver, 2004) ve öğrenme sürecine aktif katılarak öğrenmelerine olanak sağlar (Chin ve Chia, 2004; Sonmez ve Lee, 2003).

PDÖ; öğrenme hedeflerinin bir probleme aktarıldığı, öğrencilerin bu problemi analiz ettiği, küçük grup tartışmaları ile problemin altında yatan temel ilke ve süreçlerin anlaşılmasına çalışıldığı, tartışmalarda yanıtlanmayan soruların öğrenme konuları olarak belirlendiği ve bunların bağımsız ve kendi kendine yönlendirilen öğrenmeye rehberlik ettiği bir süreçtir (Dolmans ve Schmidt, 1994).

Ayrıca PDÖ uygulamalarının amaçlarından biri de öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, üst düzey düşünme ve kendi kendine öğrenme becerilerini kazandırmaktır (Alper ve Deryakulu, 2008).

PDÖ'de öğrenciler gerçek yaşam problemleri ve yarı yapılandırılmış problemlerle karşılaşır. Öğrenciler öncelikle öğrenme durumları ve hedefleri ile ilgili yardım alırlar.

Daha sonra çeşitli araştırmalar yapar, bilgilerini paylaşır ve çözümleri tartışır (Chun ve Chon, 2004).

Öğrenme süreçleri, öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenenden aldıkları geri bildirim ve açıklamalara dayanarak sürekli gözden geçirilir. Bu süreçler içerisinde PDÖ, öğrencilerin problem çözme, isteklendirme, kendi kendine öğrenme, bağımsız öğrenme gibi özelliklerinin gelişmesinde etkili olmaktadır. Öğrencilere kendi problemlerini oluşturmalarında, bilgileri nereden, nasıl toplayacakları ve nasıl değerlendirecekleri gibi konularda bilgiler verilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin neyi, niçin öğrendikleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlar (Chin ve Chia, 2004).

Duman (2007); süreç temelli öğrenme modelini; öğrencinin bağımsız olarak düşünme, karar alma, problem çözme, özyönetimli öğrenmeyi nasıl öğreneceğini, becerilerini nasıl geliştireceğini planlar yaparak sağlamayı öneren eleştirel, yaratıcı, planlamaya ve problem çözmeye dayalı bir düşünme modeli olarak tanımlamıştır.

Geleneksel yaklaşımların aksine bu modelde bilgi öğrenciye öğretmen tarafından direkt aktarılmaz. Bunun tersine kavramlar hakkında problem durumlar oluşturulur ve öğrencilerden bu problem durumlara çözüm üretmeleri istenir. Öğrenci problemin çözümü sürecinde hedefteki bilgiye de ulaşır (Şenocak ve Taşkesenligil, 2005).

PDÖ yaklaşımında öğrenciler problemle ilgili bilgilerini ortaya koyarak ve daha sonra ne tür bilgilere gereksinim duyduklarını belirler. Yeni öğrendikleri bilgileri gruplarına getirerek tartışır ve bunun sonucu olarak yeni araştırmalara yönelirler. Bu durum öğrencilerin problemlere çözüm bulmalarına kadar devam eder. PDÖ doğru uygulandığı takdirde aktif öğrenmenin “kontrollü” bir şekilde gerçekleşebileceği en uygun yöntemdir. PDÖ’ nün temel eğitim gerecini, gerçek yaşamla uyumlu sorunların yer aldığı “kurgulanmış olgu” diye adlandıracağımız “senaryolar” oluşturur. Senaryolar, öğrenme süreci içerisinde belirlenen hedeflere ulaşmada yol gösterici ve yönlendirici araçlardır. Senaryolarla öğrenciler, çeşitli

problemlerle karşılaşır, bu problemi çözmek için çoklu yollar üretirler ve sürekli olarak öğrenmeye istekli olurlar (Peterson ve Eagest,1998).

Öğrenciler önceki bilgi ve deneyimlerini kullanarak ve yeni bilgiler elde ederek senaryodaki özel problemlere olası cevaplar oluşturur. Problemler, öğrencilere var olan bilgilerinin işlevselliğini ve öğrenme stratejilerinin etkinliğini belirlemede yardımcı olmalıdır. Bununla birlikte öğrencileri öğrenmeye motive etmelidir. İyi bir problem, öğrencileri araştırmaya sevk etmeli, basit çözümü olmamalı, çoklu çözümler içermeli, açık uçlu olmalı, çözümü yüksek düşünme becerileri gerektirmeli ve gerçek yaşamla ilgili çeşitli yansımalar içermelidir. Ayrıca öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamalı, çoklu disiplinlerle ilişkili olmalı ve etkili işbirliğini gerektirmelidir (Hmelo ve Silver, 2004).

PDÖ’de öğrenciler gruplar halinde çalışır ve öğretmen öğrenme olayında rehber, yönlendirici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı roledir. Bu yaklaşım, öğrencilerin;

- (1) Bilgiyi anlamlandırmalarına,
- (2) Etkili problem çözme becerilerinin gelişmesine,
- (3) Kendi kendine ve yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmalarına,
- (4) Verimli bir işbirliği geliştirmelerine,
- (5) Öğrenmede iç motivasyonların gelişmesine ve üretken bireyler olmalarına yardımcı olur (Hmelo ve Silver, 2004).

2.1.1. Probleme Dayalı Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.

Temellerini Dewey’in yaparak-yaşayarak öğrenme görüşünden alan PDÖ, ilk olarak 1969 yılında Kanada McMaster Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde uygulanmıştır. 1970’lerin başında Maastricht ve Newcastle Üniversitesi Tıp Fakülteleri’nde kullanılmaya başlanmıştır. Bu köklü değişim ile Tıp eğitiminin geleneksel yöntemden, gerçek hayat problemlerini temel alan bir yaklaşıma geçmesi hedeflenmiştir. İlk denemelerde öğrencilerden küçük gruplar oluşturulmuş, problemle durum arasında karar vermeleri beklenmiştir (Rhem, 1998).

Öğretim programının en önemli özelliği, derslerin tartışma oturumları haline dönüşmesi ve her öğrenciyi aktif bir şekilde öğrenen haline getirmesi olarak ifade edilmektedir (Parker, 1995). İlk mezunlarını 1972’de vermesinin ardından, popülaritesi artarak başta New Mexico Üniversitesi olmak üzere altmıştan fazla tıp fakültesinde, geleneksel yönetime alternatif olarak PDÖ yöntemi uygulanmaya başlanmıştır. 1990’ lı yıllara gelindiğinde, ABD ve Kanada’ da bulunan Tıp Fakültelerinin yaklaşık %80’i bu yöntemi kullanır hale geldi (Vernon ve Blake, 1993; Bridges ve Hallinger, 1991).

Türkiye’de ise ilk kez 1997-1998 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde uygulanmıştır. Daha sonra Hacettepe, Pamukkale ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Fakülteleri tüm öğretim programlarını PDÖ’ ye göre uyarlamıştır. Türkiye’de bazı üniversitelerin işletme, hukuk ve mühendislik fakültelerinde bu yöntem kullanılmaktadır (Çelik, 2013).

Öğretmen yetiştirme programlarına bakıldığında ise diğer alanlara göre PDÖ’ nün daha az kullanıldığı ve yurt dışında bu yöntemin çok az sayıda üniversitede (Kanada’da British Columbia, ABD’de Samford, Mississippi Eyalet ve Delaware, Avustralya’da ise Monash ve Augusta Üniversiteleri) uygulandığı görülmektedir (Çelik, 2013).

2.1.2. Probleme Dayalı Öğrenmede Problem Senaryoları.

Öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duydukları bilgileri öğrenmeleri, ancak gerçek öğrenme durumlarıyla sağlanabilir. Senaryolar üzerinde çalışan öğrenciler, konulara ilişkin temel kavramları daha iyi öğrenmenin yanında, işbirlikli çalışma becerileri ve gerçek yaşam deneyimleri kazanırlar (Dahlgren ve Öberg, 2001).

PDÖ’nün en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin gelecekteki hayatlarında karşılaşılabilecekleri problemlerle daha önceden yüz yüze gelmesini sağlamak ve bu sayede sorunlarla nasıl baş edilebileceğini öğretmektir. Bu yüzden PDÖ senaryolarında öğretimsel

amaçlara hizmet eden, öğrencilerin öğrendiklerini sentezleyip kullanmalarına elverişli olan, onları düşünmeye yönelten ve merak uyandıran, gerçek yaşamdan alınmış problemlerin kullanılması gerekmektedir (Açıkgöz, 2003: 222).

Bu sebeple; PDÖ' de kullanılan eğitim araçları, gerçek yaşam problemleridir. Bu problemler öğrencilere sunulurken; senaryo, drama video vb. yöntemlere başvurulur (Fogarty, 1997).

Yazılı senaryolar bölümler halinde hazırlanırlar. Görsel senaryolar ise bir röntgen filmi, video görüntüsü, fotoğraf veya slaytlar ya da bir sinema filmi olabilir. Bunlar genellikle tutum, davranış ve iletişimle ilgili eğitim sırasında kullanılırlar (Çelik, 2013).

PDÖ senaryolarının temelini problemler oluşturur. Bingham' a (1998) göre problem, kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. İlgili literatür incelendiğinde problemlerin genellikle iyi yapılandırılmış ve iyi yapılandırılmamış olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. (Çelik, 2013).

Senaryonun gerçek yaşama uygun şekilde hazırlanması, amaçlanan öğrenme hedeflerine ulaşmayı sağlayacak veriler ile donatılması, gereksiz ve konudan uzaklaşmaya yol açacak bilgiler içermemesi, merak ve motivasyonu artırıcı öğeleri barındırması ve düzgün anlaşılır bir dille yazılması son derece önemlidir (Abacıoğlu, Akalın, Atabey, Dicle, Miral, Musal ve Sarıoğlu, 2002).

PDÖ senaryolarında zaman, mekân ve kimlik bilgileri açık bir şekilde ifade edilmelidir. Çünkü senaryonun konusu ve anlatımı öğrencilere gerçek ya da gerçeğe çok yakın bir durumla karşı karşıya olduklarını hissettirmelidir (Abacıoğlu ve diğerleri, 2002).

Senaryoların belirlenen öğrenme hedefleri doğrultusunda yazılması, uygulama yapılacak öğrenci düzeyine uygun olması ve ne kadar zamanda tamamlanacağını önceden kestirilmesi son derece önemlidir (Çelik, 2013).

2.1.3. Probleme Dayalı Öğrenmenin Basamakları.

PDÖ modelinde öğretim, özellikle küçük öğrenci gruplarında eğitim yönlendiricisi eşliğinde gerçekleştirilen problem çözme oturumlarına dayalı olarak yürütülür (Açıkgöz, 2002: 223).

PDÖ' de oluşturulan grupların yapısı ve büyüklüğü, eğitim yönlendiricilerinin, öğrencilerin ve oturumların gerçekleştirileceği sınıfların sayısına göre değişim gösterebilir. İlgili literatür incelendiğinde araştırmacıların PDÖ gruplarını içinde bulunduğu koşullar doğrultusunda sekiz ya da daha az sayıda tercih ettikleri görülmektedir. Ancak bazı çalışmalarda en üretken grubun beş kişiden oluşması gerektiği ifade edilmektedir. Çünkü sayının giderek artması, grup içinde öğrencilere verilen rolleri kısıtlamakta ve konuşma, tartışma fırsatlarını sınırlamaktadır (Çelik, 2013).

Kaliteli bir problem belirlendikten sonra yapılması gereken problemin çözümüne geçmektir. Probleme dayalı öğrenme stratejisinin uygulama aşamasında kimi basamaklar bulunmaktadır. Bu basamaklar farklı kişiler tarafından farklı şekillerde oluşturulmuştur. Ancak genelde ufak ayrıntılar dışında birbirlerinin aynısı oldukları gözlenir. Bazı bilim adamları genel olarak ifade etmiş, bazıları ise stratejinin basamaklarını daha da özelleştirmiştir (Kılınç, 2007).

Şekil 1.1

Orlich ve Kneeland'a göre PDÖ Basamakları

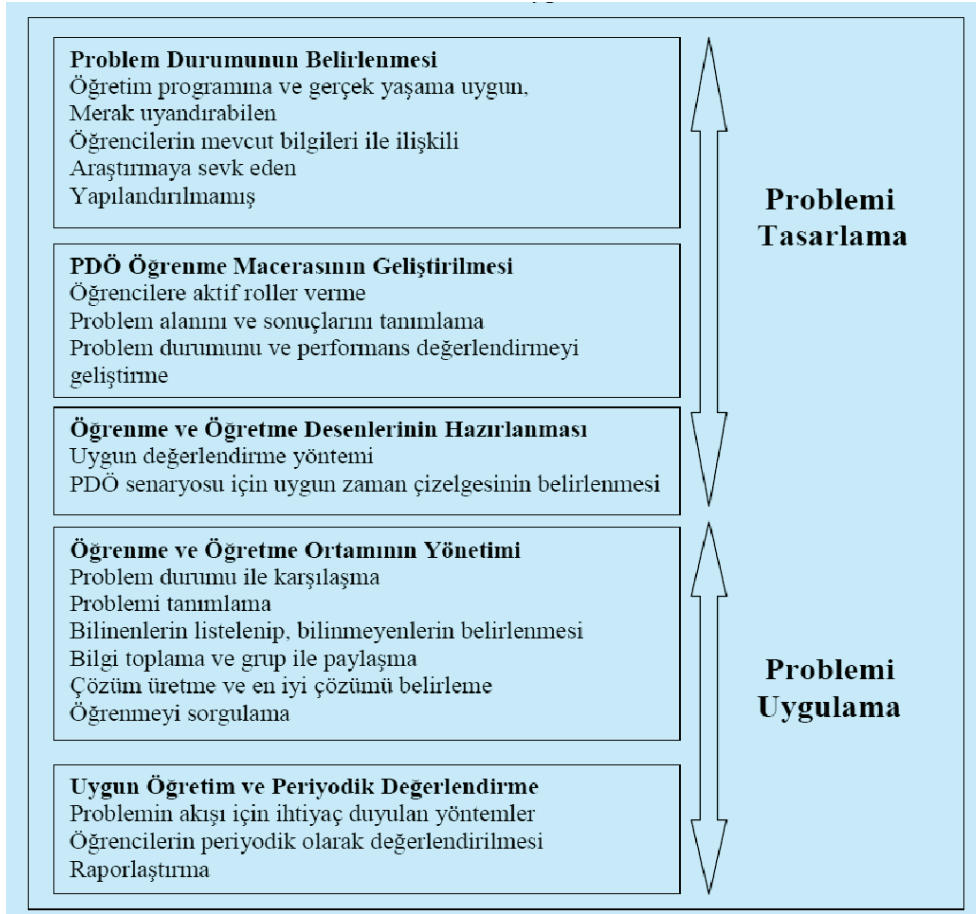
	ORLICH	KNEELAND
1	Problem olarak adlandırılabilir bir durum ile karşılaşma	Problemın anlaşılması
2	Problemın tüm koşullarının tanımlanması	Gerekli bilgilerin toplanması
3	Koşullara bütüncül olarak bakma	Problemın köktüne inme
4	Problemın sınırlarının çizilmesi	Çözüm yollarını ortaya koyma
5	Problemi analiz için alt bölümlere ayırma	En iyi çözüm yolunun tespit edilmesi
6	Problem ile ilgili tüm bilgilerin toplanması	Problemi çözme
7	Toplanan bilgilerden hataları veya ön yargıları ayıklama	
8	Elde edilen bilgileri anlamlı bir bütün haline getirme	
9	Problemın çözümü ve genelleme	
10	Rapor haline getirme	

(Kılınç, 2007:566)

Problem tanımlanır ve bilinmeyen terimler belirlenerek, listelenir. Önceki bilgiler kullanılarak, problem analiz edilir ve beyin fırtınası tekniği ile çözüme yönelik önerilerde bulunulur, hipotezler oluşturulur. Hipotezler grupça tartışılır ve problemın çözümüne ulaşılmaya çalışılır. Bireysel çalışma için öğrenme konuları formüle edilir. Edinilen bilgiler grupla paylaşılır. Senaryoda açıklanan olgular elde edilen bilgilerle bütünleştirilmeye çalışılır ve problemın çözümüne ulaşılır (Lehtinen, 2002).

Şekil 1.2

PDÖ Uygulama Süreci



(Çelik, 2013:21)

PDÖ'de öğretmen, geleneksel yöntemde olduğu gibi tek bilgi kaynağı olan, bilgi aktaran ve sürecin merkezinde yer alan kişi değildir. Aksine, öğrencilere rehberlik eden, onların amaçları anlamasına, öğrenme malzemesini kavramasına, gerekli soruları sormasına, ilgili kaynaklara ulaşmasına, problemleri çözmesine, geri bildirim alma ve vermesine kısacası öğrenmesine yardımcı olan kişidir (Açıkgöz, 2003: 224).

Eğitim yönlendiricisi her bir öğrencinin tartışmaya aktif olarak katılmasına ve aktarılan bilgilerin doğru olduğuna dikkat etmelidir. Oturuma yeterince hazırlanmamış öğrencilere cesaretlendiği sorular yöneltilir (Çelik, 2013).

2.1.4. Probleme Dayalı Öğrenmede Ölçme ve Değerlendirme.

Öğrenci değerlendirmesi, geleneksel yaklaşımda öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle programın sonunda gerçekleşir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise süreç boyunca öğretmen gözlemleri ve öğrenci çalışmalarının sergilenmesi şeklinde yapılır (Saban, 2004).

PDÖ öğrenenlerin kendi bilgilerini aktif bir şekilde oluşturdukları bir yöntem olduğu için, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanmaktadır (Ronis, 2001: 37). Savery ve Duffy de (1995) PDÖ' nün yapılandırmacı öğrenme kuramının en önemli örneklerinden biri olduğunu vurgulamaktadır.

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 Akt: Turan ve Demirel, 2011).

Probleme dayalı öğrenmede bilginin yapılandırılması geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olduğundan, değerlendirme ölçütleri de farklı ve daha karmaşıktır. Çünkü PDÖ' de sadece ortaya çıkan ürünün değil, aynı zamanda sürecin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Ürünü değerlendirirken öğrenciler tarafından ortaya konan çözümün, senaryoda geçen problemin çözümü ile örtüşüp örtüşmediğine bakılır. Ancak bu değerlendirme türünde amaca ulaşabilmek için ezberlenen bilgilerin değil, derinlemesine öğrenilip öğrenilmediğinin test edilmesi gerekmektedir (Davis ve Harden, 1999). Süreci değerlendirmede ise öğrencilerin sergiledikleri tutum ve davranışlar dikkate alınır (Hsu, 1999).

Probleme dayalı öğrenme stratejisi öğretimin hedeflerinden, öğrenci davranışına, kullanılacak yöntem ve teknikten, yapılacak olan ölçme ve değerlendirme işlemlerine kadar

problemi merkeze alan bir yaklaşımdır. Bu nedenle böyle bir yaklaşımda hedeflerin ve davranışların öncelikli olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bu belirleme yapıldıktan sonra problemi çözme aşamasında kullanılacak yöntem ve tekniklerin tespit edilmesi gerekecektir (Kılınç, 2007).

2.1.5 Probleme Dayalı Öğrenmenin Avantajları, Dezavantajları ve Uygulama

Zorlukları.

Yapılan araştırmalar, eğitimi çağımızın ihtiyaçlarına göre şekillendirme gayretinde olup, eğitimin; öğrenci merkezli olması gerektiğini; bilimsel okur-yazarlığı, eleştirel düşünme, mantıksal düşünme, problem çözme gibi temel ihtiyaçları karşılaması gerektiği konusunda birleşmektedir. Bu noktada öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlayan ve çağın gerektirdiği becerileri ön planda tutan birçok yöntem ve yaklaşım bulunmaktadır. Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) bunlardan biridir (Kaptan & Korkmaz, 2001).

PDÖ, aynı zamanda günümüzün ihtiyaçlarına da birçok açıdan cevap verebilen bir yaklaşım ve aynı zamanda bir yöntem olmaya adaydır. PDÖ yaklaşımının lisans düzeyinde kullanılması ve öğretmen merkezli olan geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili sonuçlar vermesi ise öğrenci merkezli eğitime iyi bir örnek olduğu düşünülmektedir (Yaman, 2005).

PDÖ, bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve çalışmalarına kendilerinin yön vermesine olanak sağlaması nedeniyle, bilginin kazanılması ve kalıcılığının artmasında etkilidir (Yaşar, 1998).

PDÖ'de seçilen problemlerin gerçek yaşam ile ilişkili olması, öğrencilerin gerek meslek gerekse de iş yaşamlarında karşılaşılabileceği problemleri çözme becerisine katkı sağlar (Ryan ve Koschmann, 1994).

Geleneksel eğitim sistemlerinin kullanıldığı günümüz okulları, çağdaş toplumların gereksinimlerine uygun, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirememektedir. Çünkü bu okullarda sadece akademik başarı konusu dikkate alınmakta; bireylerin sosyal ve kişisel yönden gelişmesini sağlayacak uygulamalar ihmal edilmektedir (Açıköz, 2003).

PDÖ'de kullanılan gerçek yaşam ile ilişkili problemler ise, sadece öğrenmeyi daha derin, etkileyici ve sürekli yapmakla kalmaz, aynı zamanda yeteneklerin ve bilginin sınıftan iş hayatına transfer edilebilmesini de sağlar (Gallagher, Stepien, ve Rosenthal, 1992).PDÖ öğrenmeye yönelik motivasyonu artırır ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Torp ve Sage, 2002).

Öğrenciler PDÖ senaryosunda geçen problemin çözümüne ulaşabilmek için yazılı ve elektronik kaynaklardan araştırmalar yaparak, edindikleri bilgileri grup arkadaşları ile paylaşarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenirler (Vernon ve Blake, 1993 ve Albanese ve Mitchell, 1993).

PDÖ'nün literatürde geçen çok sayıda yararının bulunmasına rağmen, bir takım sınırlılıkları da mevcuttur. Bunlar genellikle zaman, maliyet, senaryo ve uygun öğrenme ortamını bulma gibi uygulamada karşılaşılan zorluklardan ve gerek öğrencilerin gerekse de öğretmenlerin PDÖ yaklaşımı hakkında deneyimlerinin az olmasından kaynaklanmaktadır (Çelik, 2013).

PDÖ'nün en önemli dezavantajı olarak görülen kısmı; hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamasının geleneksel öğretime göre daha fazla zaman almasıdır (Uden ve Beaumont 2006). Öğretmenlerin tamamen bu yöneme olan değişimi istememelerinin en önemli sebeplerinden biri de budur (Vernon, 1995).

Öğretmenler genellikle geleneksel yöntemlere aşina olduğundan, PDÖ uygulamalarında deneyimli eğitimci bulabilmek de son derece zordur (Johnson ve Finucane, 2000).

PDÖ'de öğretmen geleneksel yöntemde olduğu gibi bilgiyi aktaran değil, öğrencilere rehberlik eden, yol gösteren kişidir. Süreç boyunca öğrencilerin bilgilerini sorgulama, yanlış öğrenmelerini düzeltmek için yollar arama ve araştırma yapmaları için onları yönlendirme gibi konulara yoğunlaşmalıdır. Ancak bir bilgi bütünüünün öğrenciye aktarılması görevine adapte olmuş öğretmenlerin, PDÖ'deki rollerine alışmaları oldukça zor olmaktadır (Hung, Bailey ve Jonassen, 2003).

PDÖ'de yönlendirici, öğrenciyi hem süreç hem de ürün açısından değerlendirmelidir. Ancak farklı değerlendirme tekniklerini (öğrenci performansını değerlendirme, sözlü sunumlar, akran değerlendirmesi, kendini ve eğitim yönlendiricisini değerlendirme, raporlar, portfolyeler vb.) kullanırken güçlük çekebilir. Ayrıca ezberlenen bilginin değil, derinlemesine öğrenilip öğrenilmediğinin değerlendirildiğine dikkat etmelidir (Çelik, 2013).

2.2. Özyönetimli Öğrenme

Kendi kendine öğrenme kavramının tarihi çok eskiye dayanmakla birlikte kavramın eğitim bilimleri alanında sıkça tartışılmaya başlanması 1960'lı yıllara rastlamaktadır (Hiemstra, 1994).

Öğrenmenin kendisini amaç edinen öğrenme odaklı öğrenenler "özyönetimli öğrenenler" olarak adlandırılmıştır (Brockett ve Hiemstra, 1991; Hiemstra, 1994; Merriam, 2001; Derrick ve Carr, 2003; Halpern, 2003; Guglielmino, Long ve Hiemstra, 2004). Houle'un (1961) çalışmasının ardından, özyönetimli öğrenme kavramının özellikle Kuzey Amerika'da yetişkin eğitimi alanında en çok tartışılan ve araştırılan konulardan biri olduğu görülmektedir (Hiemstra, 1994).

Özyönetimli öğrenen bireyler, açık fikirliliğe, düşünmeye, eleştirmeye ve aktif öğrenmeye teşvik etme, öğretmen ve öğrenci arasındaki bilgi alışverişini artırma şeklinde özetlenebilir. Tüm bu avantajlar bilginin işlenmesi ve kalıcılığında olumlu rol oynayan faktörlerdir (Ersoy ve Başer, 2011).

Özyönetimli öğrenme; bireyin, pek çok yönü ile öğrenme sürecine hâkim olmasını, araştırma ve sorgulama becerilerinin gelişmesini ve özgüven kazanmasını sağlamaktadır. Bu sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi, özyönetimli öğrenme yönteminin tanınmasına ve bireyin kendi kendine öğrenmeye hazır olmasına bağlıdır. Bireylerin kendi kendine öğrenmeye başlayabilmeleri için sahip olmaları gereken özellikler; kendine güvenme, başarıya motive olabilme gibi kişilik özellikleri ve gözlem yapma, okuma, problem çözme gibi becerileridir (Long, 2005).

Öğrenme bir süreçtir ve yoğun olarak özyönetimsel becerileri gerektirir. Kişinin ne bildiğini, ne bilmediğini değerlendirmesi, ne bilmek istediğine karar vermesi, bunu nasıl yapabileceğinin yollarını araştırmasıdır. Dış çevreyle etkileşime girecek öğrenci öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyen aktif bir katılımcıdır, bilgi üretme sürecine öğrencinin aktif katılımını sağlayan ise öğrencinin bilişsel farkındalığıdır. Bilişsel farkındalık bir düşünme sistemidir (Demir ve Doğanay, 2009).

Öğrenmeyi öğrenme; dikkatini odaklama, yapılacak işi adım adım planlama, öğrenme sürecinin her aşamasını değerlendirme, gerekli düzeltme ve düzenlemeyi yapma işidir. Bilişsel farkındalık becerileri öz yönetim becerilerini kapsadığı için uygulamalara bakıldığında bilişsel farkındalık becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında dört yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bunlar; bilişsel farkındalığın doğrudan öğretilmesi, ders içerisinde rehberli öğrenme desteğiyle öğretilmesi, uzman bilişsel koçlar tarafından öğretilmesi ve kubaşık öğrenme yöntemiyle öğretilmesidir (Paris ve Winograd, 1990).

Özyönetimli öğrenme; öğrenenlerin, başkalarının yardımıyla veya yardımı olmadan, öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmede, öğrenme amaçlarını belirlemede, öğrenme için insan ve materyal kaynaklarını tanımlamada, uygun öğrenme stratejilerini seçme ve uygulamada ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmede inisiyatif aldıkları bir süreçtir (Knowles, Akt: O'Shea, 2003).

Özyönetimli öğrenen, bir dizi öğrenme teknikleri ve süreçlerinde ana rolü oynayan kişidir. Bu noktada, özyönetimli birey kavramı ile “kendini gerçekleştiren insan” kavramı arasında da doğrusal bir ilişki kurulmaktadır (Gültekin, 2007).

Pilling-Cormich (1996:2) ise özyönetimli öğrenmeyi ; bireylerin, kendi önceliklerini belirlediği ve ulaşılabilir çeşitli kaynaklardan seçtikleri bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

Özyönetimli öğrenme, öğrencinin kendi belirlediği hedefleri başarmak için, kendi öğrenmelerinin farkında olması, yönetmesi ve projelerini tanımlamasıdır. Bunu gerçekleştirmek için öğretmenin öğrencilere, seçenekler sunması ve materyaller sağlaması şeklinde düşünülen, öğrenenin kontrol ettiği bir mekanizmadır.

Özyönetimli öğrenen kişi, öğrenmede kendi öğrenme sorumluluğunu alan, bağımsız olan, istikrarlı davranan, zorluklara ve problemlere mücadele olarak bakan, iç disipline sahip, ileri düzeyde merak eden, öğrenmeye ve değişmeye istekli, kendine güveni olan bireylerdir. Öğretmenlerin, gerek bilgi teknolojilerinin kullanımı, gerek öğretim yöntemleri, gerekse uzmanlık alanları ile ilgili meydana gelen yenilikleri takip etmeleri ve bu değişimlere ayak uydurmaları beklenmektedir. Bilgi toplumunda öğretmen, bireyi öğrenme ortamının merkezine alarak, bilgiye nasıl ulaşılacağını ve bundan nasıl yararlanılacağını, uygun ortamlar hazırlayarak öğretmektedir. Öğretmenler, öğrenci için, öğrenmeyi öğrenmek anlamına gelen temel bilgiyi öğrenciye kazandırabilmelidir. Bu nedenle öğretmen, öncelikle öğrencisini iyi tanımalı, onun öğrenme düzeyine uygun öğrenme imkânları sunmalı, öğrenmeyi öğrencisine kolaylaştırarak, onu doğru olarak yönlendirmelidir (Alkan ve Erdem, 2013).

Öğretimsel bir süreç olarak ele alındığında özyönetimli öğrenmenin, öğrenme üzerinde etkili olan, öğrenenin dışındaki toptumsal-bağlamsal etmenlere odaklandığı görülmektedir. Seksenli yıllara gelindiğinde ise özyönetimli öğrenmenin süreç olarak yorumlanması görüşünün giderek zayıfladığı dikkat çekmektedir. Özyönetimli öğrenmenin sosyal-bağlamsal

faktörler dışında ruhsal ya da bilişsel boyutunun olması gerekliliği görüşünün giderek yaygınlaşmaya başladığı ve özyönetimli öğrenme kavramına yönelik hem çevresel hem de ruhsal faktörleri içerisine alan birçok modelin geliştirildiği görülmektedir (Tarhan ve Saraç, 2006).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde, kendilerini yönlendirebilmelerine ve kendi kendilerine öğrenme becerileri kazanmalarına olanak sağlayan öğrenme stratejileri genelde, okulda ve okul dışındaki yaşantılarda, deneme yanılma yoluyla ya da çevredeki bireylerin önerileriyle öğrenilmektedir (Erden ve Akman, 1995: 154).

Özyönetimli öğrenme ile yetişkinler “olmak, “terfi etmek”, “ait olmak” arayışına girerler. Bu öğrenme biçimi daha ziyade yapılandırılmamış öğrenmeye örnektir (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Yetişkin eğitimi ilkeleri doğasına uygun bir model olarak kabul edilen “probleme dayalı öğrenme” ve “özyönetimli öğrenme” yöntemleri ile ilgili bildirilen olumlu sonuçlara karşın, bu yöntemin etkinliği veya doğruluğu konusunda şüpheler de mevcuttur. Bu öğrenme modelinin öğrencileri merak etmeye ve deneye dayalı öğrenmeye teşvik etmekle beraber; her öğrencinin basitçe bilmesi gereken, kabul edilmiş bir bilgi bütünlüğünün bulunmasının gerekliliğini göz ardı ettiği ifade edilmiştir (Monkhouse ve Farrell, 1999).

Özünde öğrenciyi temel alan, gereksinimlerin, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda en yüksek düzeyde karşılanmasının amaçlandığı bir modeldir. Bu öğrenme modelinde öğrencilere “özyönetimli öğrenme” yani “öğrenmeyi öğrenme”, bağımsız çalışma, sorgulama, problem çözme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Dolmans ve Schmidt, 1996).

Chene (1983) özyönetimli öğrenmenin biri ruhsal diğeri öğrenme yöntemiyle ilişkili olan iki farklı anlamı olduğuna dikkat çekmiştir. Özyönetimli öğrenme kontrol odağı gibi bireysel özelliklerle ilişkilidir (Duman ve Şengün, 2011).

Kendi kendine öğrenme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri ve farkında olmaları ile gelişir. Kendini yönlendirerek öğrenmede “ne bilmeye ihtiyacım var?”, “ne biliyorum?” ve “ne bilmiyorum?” gibi sorular cevaplanmaya çalışılır (Yaman ve Yalçın; 2005).

Brookfield (1984) içsel bir değişim süreci olan öğrenme ile bu içsel değişimi kolaylaştıran dışsal faktörleri yönetme süreci olan eğitim kavramlarının ayırt edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Özyönetimin ruhsal boyutunun özyönetimli öğrenme, süreç boyutunun ise özyönetimli eğitim olarak adlandırılması gerektiğini önermiştir. Ruhsal ya da bilişsel boyutu olmadan özyönetimli öğrenme öğrenme odaklı değil öğretme odaklı olacaktır (Long, 1989).

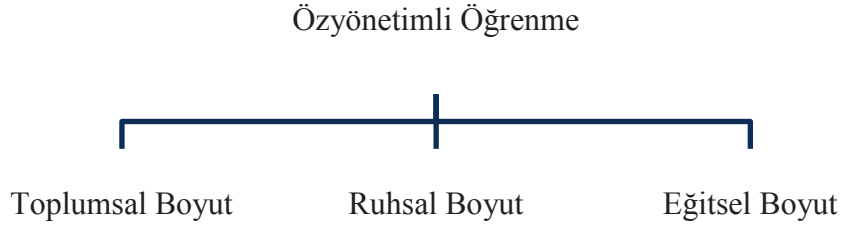
Zaten “öğrenme merkezlerinin dayandığı başlıca ilke, öğretmenin, öğrencisini, kendi kendini yönlendirerek öğrenme yaşantılarının sonucunda anında yankı verebilen bireyler olarak yetiştirmesine imkan vermektir (McNeil,1987).

Öğrenmenin odak noktası, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmesi için onlara sorumluluklar vererek, bireysel olarak kendini geliştirmedir. Öğrenme deneyimleri, öğrencilerin kendilerini kontrol etme kapasitelerini geliştirmeli, işbirliği içinde çalışmalarını sağlayacak biçimde öğrenme süreçleri içine aktif olarak sokmalıdır (Karakuş,2006).Özyönetimli öğrenmenin en önemli boyutu toplumsal değişken ya da eğitsel etken değil ruhsal değişkendir (Garrison, 1997; Canipe, 2001).

Özyönetimli öğrenme boyutu öğrenen ve öğretim sürecine dikkat çekmektedir. Bu kısımda öğrenen, kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alırken öğretmenin veya gerecin görevi, öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırmaktır. Öğrenenin özyönetimi ise, kişinin bireysel özelliklerinin önemini vurgulamaktadır. Özyönetimli öğrenme, öğrenenin dışında düşünülürken öğrenenin özyönetimi, bir öğrenen özelliği olarak düşünülmektedir. (Tarhan ve Saraç, 2006).

Şekil 1.3

Long'un Özyönetimli Öğrenme Modeli (Long,1989)



Long'un özyönetimli öğrenme modelinde yer alan toplumsal boyut öğrenenin yalıtılmışlığına, yani öğrenenin öğrenme görevlerini bağımsız olarak yürütmesine; eğitsel boyut eğitimsel bağlamdaki uygulamalara, yani öğrenenin öğrenme sürecinde yaptığı etkinliklere; ruhsal boyut ise öğrenenin zihinsel durumuna işaret etmektedir. Özyönetimli öğrenmenin süreç boyutu, Long'un modelindeki toplumsal ve eğitsel boyutların her ikisini de içermektedir (Akt: Tarhan ve Saraç, 2006).

Bir bireyin özyönetimli öğrenmeye hazırlık durumuna katkıda bulunan sekiz önemli faktör ileri sürülmüştür (Mocker & Spear, 1982);

1. Öğrenme fırsatlarına açıklık,
2. Etkili bir öğrenen olarak benlik kavramı,
3. Öğrenme girişimi ve bağımsızlığı,
4. Bilgilendirilmiş sorumluluk kabulü,
5. Öğrenme aşkı,
6. Yaratıcılık,
7. Geleceğe yönelim,
8. Temel çalışma ve problem çözme becerilerini kullanma yeteneği.

Iwasiw ise (1987) özyönetimli öğrenme sürecini beş aşamalı olarak tanımlamaktadır. Bunları da öğrencilerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, öğrenme hedeflerini belirlemesi, öğrenme kaynaklarını tanımlaması, öğrenme stratejilerini tanımlaması ve öğrenme ürününün değerlendirilmesi şeklinde ifade etmektedir.

Patterson, Crooks ve Lunyk-Child (2002) bireyde öz yönetimli öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için, bireyin altı özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Bunlar; öğrenme ihtiyacının farkında olunması, öğrenme için hazırbulunuşluk, bilginin alınması, bilginin yönetimi, eleştirel düşünebilme ve eleştirel değerlendirebilme olarak ifade edilmektedir.

Çetintaş ve Genç (2005); öğrencilere özyönetimli öğrenme tekniklerinin öğretilmesi ve onların bu bilgi ve becerileri ömür boyu kullanmak için yararlanmaları genel olarak bütün eğitim sistemi içerisinde bu tekniklerin öğretimi ve uygulanmasına olanak verecek düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Özyönetimli öğrenmeyi yapılandırmacı bir bakış açısıyla ele alan Candy (1991), özyönetimli öğrenmeyi yeterlik (competence). kaynaklar (resources) ve haklar (rights) olmak üzere üç boyutlu bir kavram olarak modellemiştir (Canipe, 2001). Bu modelde belirleme, zaman yönetimi, merak, eleştirel düşünme, özdeğerlendirmeyi kapsayan yeterlik boyutu ile bireyin özyönetimli öğrenmede sahip olduğu özgüveni anlamına gelen haklar boyutu, özyönetimli öğrenmenin ruhsal boyutunu oluşturur. Özyönetim yetilerinin gelişmesine yardımcı olmak için var olan kütüphaneler, kaynak merkezleri, deneylikler, bilgisayarlar, belgeler, bilgisayar donanımı, zaman, para, iş bulma gibi öğeleri içeren kaynaklar boyutu ise özyönetimli öğrenmenin süreç boyutuna işaret etmektedir (Tarhan, 2005: 21-2).

Garrison (1997) özyönetimli öğrenmenin özyönetim ve öğrenme olmak üzere iki boyutunun bulunduğunu öne sürmüştü ve alanda yapılmış olan çalışmaların sadece özyönetim yani öğrenme görevlerinin öğrenen tarafından yönetilmesi boyutuna odaklanmış olmasını

eleştirmiştir. Öğrenme boyutunun göz ardı edilmiş olmasından duyduğu rahatsızlığı dile getirerek kapsamlı bir özyönetimli öğrenme modeli oluşturmuştur. Garrison, modelini geliştirirken Long (1989)'un modelinin toplumsal, eğitsel ve ruhsal ayrımından yola çıkmış (Garrison, 1997) ve toplumsal ve eğitsel boyutlardan oluşan süreç boyutu ile ruhsal boyut arasında arabuluculuk etkisine sahip olduğunu ileri sürdüğü güdüyü de özyönetimli öğrenmenin bir boyutu olarak ele almıştır (Akt: Tarhan ve Saraç, 2006).

Özyönetimli öğrenme, yaşamboyu öğrenmenin içeriğini oluşturan önemli bir faktördür ve okul sonrası dönemde de öğrenme yaşantılarında başarılı olabilmek için kazanılması gereken bir yetenektir (Levett-Jones 2005).

Yapılacak eğitim insanların olabilecek yeni koşullara hazırlıklı olmalarını sağlamalıdır. Bu nedenle eğitim, yaşam boyu sürekli araştırma süreci olarak tanımlanmak zorundadır. Böylece herkes için (hem yetişkinler hem çocuklar) en önemli öğrenme, özyönetimli araştırma becerileri kazandırarak nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesidir (Akbaş ve Özdemir, 2002, Knowles, 1996).

Kelly ve Boyer (2005) de özyönetimli öğrenme sürecini yaşam boyu devam eden sosyal bir sistem olarak ele almışlardır.

Özyönetimli öğrenmeyi etkileyen yaklaşımlara baktığımızda Yalın (2010) bu yaklaşımların Hümanizm, Davranışçı Yaklaşım, Eleştirel Yansıtma Teorisi ve Yapılandırmacılık olduğunu belirtmiştir.

Bilişsel öğrenme kuramları da özyönetimli öğrenme yönteminde olduğu gibi öğrenen kişinin öğrenme sorumluluğunu yüklenmesi ve öğrenmeye etkin olarak katılması gereği üzerinde durmaktadır. Özyönetimli öğrenme ortamında kendi hareketlerini seçen ve kendini pozitif olarak yönlendiren öğrencilerin öğrenmede daha fazla kontrol ve sorumluluk sahibi oldukları vurgulanmaktadır (Levett-Jones 2005, Linares 1999, Lunyk-Child et al. 2001).

Bireyin öz yönetimli öğrenme becerilerini kazanabilmesi için, öncelikle hazırbulunmuşluğunun sağlanması ve bunun gerçekleşebilmesi için ise, gerekli olan ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların kazandırılması gerekir (Karataş ve Başbay,2014).

Özyönetimli olarak,problem çözme sürecinin tüm aşamalarını öğrencilerin gerçekleştirmesi beklenir (Baptiste,2003)

Öz-yönetimli öğrenme becerilerinin kazanılması, günümüz insanının temel ihtiyaçlarından biridir. Öğrenme ihtiyaçlarını tanımlayabilen, bununla ilgili öğrenme kaynaklarını belirleyip onlardan yararlanan, kendi eğitimiyle ilgili planlama, uygulama, değerlendirme süreçlerini yönetebilen bağımsız öğrenenler topluluğuna yeni üyeler eklemek eğitim sisteminin öncelikli görevi olmalıdır (Gültekin, 2007).

Tıp eğitiminde özyönetimli öğrenme, özyeterlilik, yansıtıcı uygulama gibi öğrenme boyutlarını öne çıkaran yöntem ve ortamların kullanımının daha etkili olduğu ileri sürülmekte ve kullanılmaları önerilmektedir (Kaufman, 2003).

Yüksek seviyede üstbilişsel bilgiyi gerektiren üstbilişsel inançları sergileyen doktorlar, kendi kendini yönlendirerek-düzenleyerek öğrenen ve bunu hayatları boyunca devam ettiren kişiler olmalarının yanı sıra hastalarının deneyimlerini de göz önünde bulunduracak, onların gereksinimlerini ve hedeflerini, en uygun tedavi planına dâhil edeceklerdir (Gönüllü, 2010: 122).

2.3. İlgili Literatür

2.3.1. Probleme Dayalı Öğrenme Üzerine Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.

Mete ve Gerçek (2005); yaptıkları araştırmada Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerine PDÖ yönteminin etkisini incelemiştir. Araştırmaya 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu'nda öğrenim gören

toplam 192 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Tanıtıcı Bilgi Formu, empatik eğilim ve becerilerini değerlendirmek için Dökmen (1994) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim (EE) ve Empatik Beceri (EB) ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin PDÖ yöntemi ile aldıkları eğitimle birlikte empatik becerilerinde artış olduğu belirlenmiştir.

Yaman ve Yalçın (2005) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerini geliştirmede probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisini belirlemektir. Çalışma 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesinde uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda 105, kontrol grubunda ise 115 öğrenci yer almıştır. Çalışmada farklı yöntemlerle öğrenim gören öğretmen adaylarının problem çözme ve öz-yeterlik inanç düzeyleri karşılaştırılmıştır. İşlem öncesi ve sonrası öğrencilerin test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, deney grubundaki öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha fazla geliştiğini göstermiştir. Bu sonuçlar, PDÖ yaklaşımının öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğunu ifade etmektedir.

Demirören (2005), tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla betimsel bir araştırma yapmış ve veriler anket yoluyla toplanmıştır. Anketin sonunda açık uçlu bir soru ile öğrencilerin PDÖ uygulamalarının geliştirilmesine ilişkin önerileri sorgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler PDÖ'nün problem çözme, analiz-sentez ve iletişim gibi becerileri geliştirdiğini düşünmektedir. Çalışma grubunun %68.5'i PDÖ sürecinde bilgi eksikliğinin farkına varılmasının öğrenmeye motive ettiğini vurgulamıştır. PDÖ sayesinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldığını düşünen öğrencilerin oranı %71.8 dir.

Onan (2011); yaptığı araştırmada, probleme dayalı ağsal öğrenme uygulamalarının tıp fakültesi öğrencilerinin öğrendiklerini transfer etme becerilerine ve probleme dayalı öğrenmeye yönelik özyeterlilik algılarına etkileri incelenmiştir. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin 3.dönem oluşan 96 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışma her biri yaklaşık 15 öğrenciden oluşan toplam 6 grup ile gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmede aktif katılım gösteren 61 öğrencinin verileri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, PDÖ etkinliği tüm gruplarda özyeterlilik algısını yükseltmekte, ağsal öğrenme grubun özyeterlilik algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. PDÖ etkinliği tüm gruplarda transfer becerilerini yükseltmekte, gruplar arasında transfer becerileri ortalamaları arasında fark görünmemektedir. Öğrencilerin önbilgileri kontrol altına alındığında, ağsal öğrenen grup lehine fark oluştuğu, bu farkın testin ikinci boyutu olan transfer becerisi ortalamaları ile açıklandığı görülmüştür.

Kuzey (2013); yaptığı araştırmada; probleme dayalı öğretim modeli esas alınarak deney yöntemi ile kimya eğitimi lisans öğrencilerine “Kimyasal Kinetik” konusunun öğretimi ve bu modelin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Atatürk Üniversitesi Kimya Eğitimi Anabilim Dalı Fizikokimya Laboratuvarı-I dersini alan 14 kız, 17 erkek olmak üzere toplam 31 öğrenci oluşturmaktaydı. Uygulama sonunda örneklem grubun başarı düzeyinde istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Buna göre, geleneksel laboratuvar uygulamaları yerine probleme dayalı öğretim modeline uygun deneysel uygulamaların öğrenci başarısı açısından daha etkili olduğu, öğrencilerde problem durumu tanımlama, ölçme, hipotez kurma ve sonuç çıkarma, kritik yapma gibi belli başlı bilimsel süreç becerilerinin gelişim düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

2.3.2. Probleme Dayalı Öğrenme Üzerine Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.

Valaitis, Sword, Jones ve Hodges (2005) çalışmalarında hemşirelik ve ebelik bölümü öğrencilerinin çevrim içi PDÖ ortamındaki öğrenme ve grup sürecine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Katılımcılar PDÖ konusunda tecrübeli ancak çevrim içi öğrenme konusunda herhangi bir deneyime sahip değildir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrenciler çevrim içi PDÖ'nün öğrenme ortamının esnekliğini arttırdığını, daha derinlemesine öğrenmenin gerçekleşmesine imkan sağladığını ve ilgili kaynaklara erişimi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler çevrim içi ortamda daha fazla iş yükü üstlendiklerini ve grup kararı almakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Tiwari, Chan, Wong, Wong, Chui, Wong ve Patil (2006) çalışmalarında PDÖ yönteminin, hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. 187 öğrencinin katıldığı araştırmada kontrol grupsuz on test-son test modeli kullanılmış ve öğrencilerin PDÖ deneyimlerini belirlemek için, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak 20 maddeden oluşan R-SPQ-2F (2 Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği) ölçeği kullanıldı. Yapılan faktor analizi sonucunda ölçekteki maddelerin derinsel ve yüzeysel öğrenme olmak üzere iki boyutta toplandığı belirlendi. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise derinsel öğrenme alt boyutu için 0,73; yüzeysel öğrenme alt boyutu için 0,64 olarak saptandı. Sonuçta öğrencilerin son test derinsel puanlarının on teste göre istatistiksel açıdan daha yüksek olduğu, ancak yüzeysel puanlarında on testten son teste önemli bir fark olmadığı saptandı. Yarı- Yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda da öğrencilerin PDÖ deneyimlerini öğrenmeye motive olma, kendi kendine öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme ve zevkle öğrenme olmak üzere 4 başlık altında topladıkları belirlendi.

Pepper (2008) tarafından yapılan araştırma, 2006 yılında Fen Fakültesi'nde PDÖ yöntemini kullanmaya başlayan bir üniversitede gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar 1. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuş ve araştırmanın verileri, anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Sonuçta PDÖ uygulamalarının başarılı bir strateji olarak algılandığı saptanmıştır.

2.3.3. Özyönetimli Öğrenme Üzerine Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.

Şahin (2010) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmaya Bursa ilinin Osmangazi, Nilüfer ve Mudanya ilçelerindeki okullardan seçilen 50 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada Özyönetimli Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Öğretim Stili Envanteri ve Öğretmen Mesleki Yeterlik Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tüm mesleki yeterlik boyutlarında sınıf öğretmenlerinin daha çok “orta düzey” mesleki yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ve özyeterlik puanları ile mesleki yeterlik puanları arasında yüksek düzey bir ilişkinin olduğu tespit edilirken, sadece uzman öğretim stilini tercih edişleri bakımından orta düzey bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Karataş ve Başbay (2013) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları ile öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve eleştirel düşünme eğilimleri, genel öz yeterlikleri ve akademik başarıları açısından öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini yordama derecesini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma grubunu Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 649 öğrenci oluşturmuş, üç ayrı ölçek aracılığıyla veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Önem sırasına göre eleştirel düşünme eğilimi, akademik

başarı ve genel öz yeterlik değişkenlerinin öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, akademik başarıları ve genel öz yeterlikleri arttıkça öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının da artacağı ve eleştirel düşünme eğilimlerine, akademik başarılarına ve genel öz yeterliklerine bakılarak öz yönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluklarının kestirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Sarmasoğlu ve Görgülü (2014) yaptıkları araştırmada, hemşirelik öğrencilerinin Özyönetimli Öğrenmeye Hazıroluş düzeylerinin belirlenmesi amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Araştırma 2008–2009 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü'nde temel meslek derslerine kayıtlı 256 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Tanıtıcı Özellikler Formu ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazıroluş Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin % 76.6' sının ölçek toplam puanları Özyönetimli Öğrenmeye Hazıroluş hazıroluş düzeyi için kesme noktası puanı olarak kabul edilen 150 puanın üzerinde ve puan ortalamalarının da 160.7 ± 21.4 olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre hemşirelik lisans eğitim programında, öğrencilerin kendilerini geliştirme davranışlarını destekleyici öğretim yöntemlerinin (Örn. vaka çalışması, vb.) kullanımına ağırlık verilmesi ve öğrencilerin Özyönetimli Öğrenme becerilerini kullanabilecekleri öğrenim yaşantıları düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Koçdar (2015) tarafından yapılan araştırmada çevrimiçi ortamlarda öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleme ve yönetme becerisine sahip olmalarını sağlayabilecek öz-yönetim becerilerinin tasarımcılar ve öğreticiler tarafından hangi stratejiler ve araçlar kullanılarak ve nasıl kazandırılacağı, sosyal bilişsel öz-yönetim kuramları çerçevesinde incelenmiştir. Bu araştırmanın ders tasarımında öğrenenlerin öz-yönetim süreçlerini

geliştirecek stratejilerin ve araçların kullanımı konusunda Türkiye’de çevrimiçi ders tasarımcılarına ve öğretilere yol göstermesi hedeflenmiştir.

2.3.4. Özyönetimli Öğrenme Üzerine Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.

Hutchins (2000) tarafından 8 doktora öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye yönelik bakış açıları, öğrenme durumlarını daha kolay hale getirmede özyönetimin etkisi ve uygulamada karşılaştıkları zorluklar karşısında özyönetimli öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme aşamalarında kendi yaşantısal deneyimlerini önemli bir etken gördükleri, öğrenme aşamalarında bağımsız olmak istediklerini ve özyönetimli öğrenmede işbirliği yapmayı önemli bir etken olarak buldukları ortaya çıkmıştır.

Wilcox (2000) tarafından üniversite öğretim elemanları üzerinde yapılan araştırmada ise öğretim elemanlarının tamamına yakınının özyönetimli öğrenmeyi desteklemedikleri, özyönetimli öğrenmeyi tamamiyle destekleyen az sayıdaki fakülte öğretim elemanının ise, yapılan ders uygulamalarında öğrencileri özyönetimli öğrenmeye teşvikleriyle ilgili güçlü inançlarının her zaman oluşmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, özyönetimli öğrenmenin yetişkin eğitimi alanında ve yüksek öğretim aşamasında teşvik edilmesinin gerekli olduğu vurgulanmıştır. Canipe (2001’den aktaran Beswick,2002,6) tarafından üniversite mezunu 260 yetişkin üzerinde yapılan araştırmada, özyönetimli öğrenme istekliliği ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenerek özyönetimli öğrenme istekliliğinin tüm öğrenme stillerinin kullanımı ile meydana çıkmakta olduğu ve özyönetimli öğrenme istekliliğinin öğrenme stillerini ortaya koymada etkili olduğu belirlenmiştir.

Jiraporn (2002) tarafından 33 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, özyönetimli öğrenme, özyeterlik, karakteristik değerler, kaygı ve akademik amaçlar ile İngilizce dil başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda; özyeterlik,

karakteristik değerler ve kaygı düzeyinin özyönetimli öğrenme düzeylerinin gelişmesi için potansiyel kaynaklar oldukları belirlenmiştir. Ancak İngilizce dil başarısı ile özyönetimli öğrenme düzeyi, karakteristik değerler ve kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Lee (2002) tarafından 8 stajyer üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin özyeterlikleri, beceri yeterlikleri ve stajyerlik özelliklerinin, özyönetimli öğrenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmada özellikle öğrencilerin stajyerlik özelliklerinin, özyeterliği ve özyönetimli öğrenmeyi sağlamada yüksek oranda etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Abou (2002) tarafından yapılan araştırmada, Suudi Arabistan'daki üniversite öğrencileri ile Amerikan üniversitesindeki Suudi öğrencilerinin özyönetimli öğrenme isteklilik düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda bu öğrencilerin bireysel öğrenme yöntem ve stratejilerini belirlemede yeterince etkili olamadıkları ve başarılı olmak için bağımlı bir öğrenme çevresinin daha önemli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca Amerikan üniversitesindeki Suudi öğrencilerin özyönetimli öğrenme istekliliklerinin Suudi Arabistandaki üniversite öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beswick (2002) özyönetimli öğrenmenin kültürle, öğrenme şekilleri ve yaratıcılıkla olan ilişkisini açıklamayı amaçladığı araştırması için 3 farklı doktora tezinin özyönetimli öğrenmeye ilişkin bulgularını ve 114 devlet lisesi öğrenci görüşlerini incelenmiştir. Çalışma sonucunda özyönetimli öğrenme istekliliğinin tüm öğrenme stillerini kullanımı ile meydana çıkmakta olduğu ve özyönetimli öğrenme istekliliğinin öğrenme stillerini ortaya koymada etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaratıcılık ile özyönetimli öğrenme istekliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçları özyönetimli öğrenmenin kültürle,

öğrenme stilleriyle ve yetişkin öğrenenlerin yaratıcılıkları ile de ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Cox (2002) tarafından 114 lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrenenlerin yaşları ve yaratıcılık özellikleri ile özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaratıcılık özellikleri ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, özyönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ware (2003) tarafından 84 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazır oluş düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin özyönetimli öğrenmeye hazır bulunuşlukları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gearhart (2003) tarafından yapılan araştırmada, uzaktan eğitim ile özyönetimli değerlendirme yapma istekliliği ve başarı arasındaki ilişki incelenmiş; öğrencilerin özyönetimli öğrenme isteklilikleri ile özyönetimli değerlendirme yapma ve ders başarıları arasında olumlu yönde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Robinson (2003) tarafından Eğitim Fakültesi, Sağlık Fakültesi ve İnsan Bilimleri Fakültesinden 148 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma sonucunda, öğrencilerin özyönetimli öğrenme istekliliği ile kişisel becerileri ve yaşamı kabullenme esneklikleri arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca özyönetimli öğrenme istekliliği ile yaş arasında da pozitif bir ilişki bulunmuş ve kişisel becerilerin % 43'ünün özyönetimli öğrenme istekliliği ile açıklanabileceği belirtilmiştir.

Gan (2003) iki farklı sosyal çevre içindeki (Mainland China ve Hong Kong) yabancı dil öğrenen üniversite öğrencilerinin özyönetimli öğrenme hakkındaki algıları ve dil

öğrenmedeki başarı ve başarısızlıkları arasındaki muhtemel davranışsal farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda Çindeki öğrencilerin, Hong Konglu öğrencilere göre özyönetimli öğrenme istekliliğine yönelik tutumlarında, farklı stratejiler kullanmalarında ve öğrenmeye karşı güdülenmelerinde daha yeterli oldukları bulunmuştur.

Thomas (2004) tarafından 121 yüksek öğrenim öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin, hazırbulunuşluk, özyönetimli öğrenme ve merak durumlarının sınıftaki öğrenme performanslarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin özyönetim ve öğrenme performansları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca özyönetimli öğrenme istekliliğinin, öğrenme performansının tahmin edilmesinde en güçlü değişken olduğu; yaş, cinsiyet ve ırksal özelliklerinin de, özyönetimli öğrenme istekliliğini ve merak duygusunu etkileyen olası unsurlar oldukları belirlenmiştir.

Sumedi (2004) tarafından yapılan araştırmada ise, Rusya, Orta ve Doğu Asya'dan 12 farklı ülkeden araştırmaya katılan yetişkinlerin öğrenmeye yönelik yeni bakış açıları, kültürel çatışma ve özyönetimli öğrenme davranışlarının farklı kültürlerle çatışmasının nedenleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, kültürel bağlantılar ile özyönetim ve öğrenme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Farklı uluslardaki öğrenenlerden elde edilen görüşlere göre öğrenme hırsları ve özyönetimin daha etkili bir biçimde desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Kim (2005) tarafından yapılan uzaktan özyönetimli öğrenmede yetişkin öğrenenlerin motivasyonunun incelendiği araştırmada; 12 görüşmeci ile başlıca motivasyon faktörlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda öğrenenlerin motivasyonunun etkili bir öğrenme ortamı için önemli olduğu ve bununla birlikte motivasyon eksikliği konusunun, teoride ve uygulamada başarılı bir uzaktan öğrenme çevresini kolaylaştırmada temel bir unsur

olduğu belirlenirken, öğrenenlerin özyönetimli öğrenme çalışmasına kişisel yada mesleki gelişimleri için başladıkları ve uzaktan öğrenmeyi esnekliği, kolaylığı ve rahatlığı için seçtikleri belirlenmiştir. Ayrıca uzaktan öğrenmede motivasyon eksikliğinin ve devamında da zaman kısıtlılığının özyönetimli öğrenmeyi gerçekleştirmede önemli bir sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Marquez ve arkadaşları (2014) yaptıkları araştırmada 120 erkek ve 79 kızdan oluşan Tıp Fakültesi 1. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve stratejileri ile özyönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerini belirlemek için Schmeck Öğrenme Stratejileri Ölçeği kullanılırken, öğrencilerin özyönetimli öğrenme becerilerini ölçmek için Bağımsız Öğrenmeye Hazırlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kuramsal öğrenme stili ve derin işlemsel öğrenme stratejisi ile özyönetimli öğrenme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

3.Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, öğretim materyalleri, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yönelik bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Çalışma, karşılaştırma türü ilişkisel tarama niteliğinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama denemesi olmayan fakat ona en yakın araştırma düzenidir. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede en az iki değişken vardır. Bilinen çeşitli sınırlılıkları olmakla birlikte karşılaştırmalı taramaların yaygın bir uygulama alanı vardır. Deneme modellerinin kullanılmadığı durumlarda en iyi seçenek sayılırlar (Karasar, 2009).

3.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın çalışma evreni Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi olarak belirlenmiştir. 2014-2015 Eğitim Yılı birinci, ikinci ve üçüncü dönem öğrenci sayısı 336 kişidir. PDÖ etkinlikleri 33 grup üzerinden yapılmıştır. Her bir grupta yaklaşık 10-12 öğrenci yer almaktadır. Öğrenciler gruplara seçkisiz olarak atanmaktadır. Araştırma rastgele seçilen 11 adet PDÖ etkinliği grubu öğrencilerini kapsamaktadır. Onbir grubun üçü (26 öğrenci) dönem 2 ve diğer sekiz grup (85 öğrenci) dönem 3 öğrencilerinden oluşuyor olup araştırma grubunu oluşturmuş, bu gruplara PDÖ etkinlikleri yapılmıştır. PDÖ etkinliklerine katılan toplam 111 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin PDÖ etkinliklerine yönelik tutumlarını ölçmek için PDÖ' ye yönelik Tutum Ölçeği, Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunusluk düzeylerini ölçmek için (ÖYÖHÖ) uygulanmıştır. Ölçekleri tanımlayıcı bilgiler aşağıda özetlenmiştir.

3.3.1. Tıp Fakültelerine Yönelik Probleme Dayalı Öğrenmeye Karşı Tutum

Ölçeği.

Öğrencilerin PDÖ'ye yönelik tutumlarını ölçmek üzere geliştirilen ölçek kullanılmıştır (Kemahlı, Alper, 2006). Ölçek, PDÖ uygulamasını yürüten Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin 1. ve 2. sınıfına devam eden 452 öğrencinin katılımı ile geliştirilmiştir. Verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla değişkenler arasındaki kısmi korelasyonların dağılımının faktör analizine yeterliğini test eden Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) değerine bakılmış ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere döndürülmüş temel bileşenler analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda birden çok faktörde toplanan ve faktör yük değerleri .30'un altında olan 11 madde ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 38 madde altı alt boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar araştırmacılar tarafından;

1. Problem çözmeye yönelik tutum,
2. Grup çalışmasına yönelik tutum,
3. Web ortamına yönelik tutum,
4. Kendi kendini yönlendirerek öğrenmeye yönelik tutum,
5. Ders konusuna yönelik tutum,
6. Yönlendiriciye (rehber) yönelik tutum olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur. Bu güvenilirlik değerleri, ölçekte yer alan maddelerin aynı özelliği ölçtüğü ve ölçek maddelerinin tesadüfi hataların olabildiğince arınık olduğu biçiminde yorumlanmıştır.

3.3.2. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÖYÖHÖ).

Öğrencilerin Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerini belirlemek amacıyla aynı adla adlandırılan Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÖYÖHÖ) kullanılmıştır (Fisher, King ve Tague , 2001). Ölçek; Sydney üniversitesi, hemşirelik fakültesinden seçilen 201 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada geliştirilmiştir. Fisher ve arkadaşları (2001) daha önceden geliştirilen özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeklerinden seçilen maddelere de yer vererek 93 maddelik bir banka oluşturmuştur. Daha sonra Delphi tekniği ile uzman görüşü alarak özgün ölçeğin 93 maddesinden 41'ini elemiş, kalan 52 madde üzerinde ise genel bir faktörü aramak için Varimax rotasyonu uygulamışlardır. Analiz sonuçlarına dayalı olarak, 52 maddenin 10 tanesini elemişler ve kalan 42 madde ile temel bileşenler analizi uygulamışlardır. Hesaplanan istatistiksel analiz sonuçları 42 maddelik ölçeğin hem geçerli hem de güvenilir olduğunu göstermiştir. Uygulanan faktör analizi özyönetim, öğrenme isteği ve özkontrol olmak üzere 3 alt ölçek üretmiştir ve belirtilen örneklem grubu için elde edilen toplam puanlar normal dağılım göstermektedir.

Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği Şahin ve Erden (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan (Self- Directed Learning Readiness Scale/SDLRS)'nin Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenerek Türkiye koşullarına uyarlanma çalışmaları yapılmıştır.

Cronbach alfa değerleri özyönetim alt ölçeği için 0.87, öğrenme isteği alt ölçeği için 0.86 ve özkontrol becerileri alt ölçeği için 0.79 olarak hesaplanmıştır. Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeğinin 52 ve 40 maddelik iç tutarlık güvenilirlik katsayıları açısından birbiriyle benzer değerleri aldığı ve 40 maddelik envanterin güvenilirliğinin ve geçerliğinin yüksek olduğu ve mevcut haliyle kullanılmasının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinde uygulanmak üzere ilgili Fakültenin Dekanlığı'ndan alınan gerekli resmi izinler ve İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan "Etik Kurul Onay"ı alınarak çalışmalara başlanmıştır.

Ölçeklerin uygulaması 2014 yılı Tıp Fakültesi Dönem 2 ve Dönem 3 öğrencilerine Güz yarıyılı içerisinde gerçekleşen PDÖ uygulamalarının ardından gerçekleşmiştir. Bu PDÖ etkinliklerine araştırmacı katılabilmek için öncesinde aynı Fakülte tarafından düzenlenen "Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ) Yönlendiricisi Eğitimi ve Sertifikasyonu" programına bizzat katılarak "Katılım Belgesi" almıştır. Ardından Dönem 2 ve Dönem 3 öğrencileri için düzenlenen PDÖ etkinliklerine "İzleyici" olarak katılmıştır.

Bu etkinliklerin ardından katılımcılara "Onam Formu" ile sunulan Tıp Fakültelerine Yönelik Probleme Dayalı Öğrenme Tutum Ölçeği ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği birlikte uygulanmıştır. Böylece, araştırma sorularının sınanması için gerekli karşılaştırma verileri elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde aritmetik ortalama, (\bar{x}) standart sapma (s), frekans (f), yüzde (%), çift yönlü korelasyon analizi (r) ve normallik testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından SPSS 18.00 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

3.4. Araştırma Bulguları

Bu bölümde, Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Tutumlar ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri ile ilgili ve araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara ilişkin yorumlar sunulmaktadır.

Tablo 1.*Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımları.*

	f	%
2. Sınıf Öğrencileri	26	22,0
3. Sınıf Öğrencileri	85	78,0
Toplam	111	100

Uygulamalara katılan öğrencilerin sınıflara göre dağılımları ve frekansları Tablo 1’de sunulmuştur. Anket uygulanan 111 öğrencinin % 22’sini oluşturan 26 öğrenciyi Tıp Fakültesi Dönem 2 öğrencileri oluştururken, %78’ini 85 öğrenciyle Dönem 3 öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 2.*Normallik testi sonuçları.*

	<i>Kolmogorov-smirnov istatistik değeri</i>			<i>Shapiro-Wilk İstatistik değeri</i>		
	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
ÖYÖHÖ						
2. Sınıf	,18	26	,25	,92	26	,04
3. Sınıf	,09	85	,25	,92	85	,00
PDÖ						
2. Sınıf	,09	26	,20	,98	26	,89
3. Sınıf	,19	85	,00	,85	85	,00

p>,05

Tablo 2'ye bakıldığında 2. Sınıf öğrencilerinin sayısı 30'un altında olduğu için Shapiro-Wilk test sonuçlarına bakılmıştır. Shapiro-Wilk test sonucuna göre ($p < 0,05$ olduğundan) 2. sınıf öğrencilerinin ÖYÖHÖ puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. 3. sınıf öğrencilerinin sayısı 30'un üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov test sonucuna göre ($p < 0,05$ olduğundan) 3. sınıf öğrencilerinin ÖYÖHÖ puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Tablo 2 PDÖ puanları açısından değerlendirildiğinde 2. Sınıf öğrencilerinin sayısı 30'un altında olduğu için Shapiro-Wilk test sonuçlarına bakılmıştır. Shapiro-Wilk test sonucuna göre ($p > 0,05$ olduğundan) 2. sınıf öğrencilerinin PDÖ puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. 3. sınıf öğrencilerinin sayısı 30'un üzerinde olduğu için Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarına bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov test sonucuna göre ($p < 0,05$ olduğundan) 3. sınıf öğrencilerinin PDÖ puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Tablo 3.

Öğrencilerin ÖYÖHÖ ve PDÖ puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	S	\bar{x} -ortalama	minimum	maksimum
ÖYÖHÖ	111	11,30	153,76	95,00	200,00
PDÖ	111	21,38	119,81	83,00	148,00

Tablo 3'te araştırmanın alt problemleri olan öğrencilerin ÖYÖHÖ ve PDÖ puanlarının dağılımı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin ÖYÖHÖ ve PDÖ puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri açısından Tablo 3'e bakıldığında ÖYÖHÖ puanlarına ilişkin ortalamasının 153,76 olduğu, standart sapmanın ise 11,30 olduğu görülmektedir. ÖYÖHÖ'den

elde edilebilecek en yüksek puan 200, en düşük puan ise 85'tir. Tablo 3'e göre ÖYÖHÖ puanlarından elde edilen ortalamanın (153,75) olduğu ve bu ortalamanın likert derecelendirmede "katılıyorum" ifade eden 4' e denk geldiği görülmüştür.

PDÖ'den alınabilecek en yüksek puan 148, en düşük puan ise 35 tir. Tablo 3, PDÖ puanları açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin PDÖ puanlarının ortalamasının 119,81 olduğu, bu ortalamanın ise likert derecelendirmede "katılıyorum" ifade eden 4' e denk geldiği görülmüştür.

Tablo 4.

ÖYÖHÖ ve PDÖ puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon tablosu

		PDÖ
ÖYÖHÖ	Spearman korelasyon katsayısı (r)	-.140
	Anlamlılık (p)	.143
	N	111

Tablo 4'te araştırmanın problemi olan öğrencilerin ÖYÖHÖ ve PDÖ puanları arasındaki ilişkiye ait bulgular verilmiştir. Tablo 4'e bakıldığında öğrencilerin PDÖ'ye yönelik toplam puanları ile ÖYÖHÖ toplam arasında negatif yönde, anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 5.

ÖYÖHÖ ve PDÖ alt boyut puanları arasındaki ilişkiye ait korelasyon tablosu

	Özyönetim	İstekliliği	Becerileri	Çözme	Çalışması Kendini Yönlendirerek Öğrenme	Ortamında Öğrenme	Konusu Yönlendirici		
ÖYÖHÖ	1. Özyönetim								
	2. Öğrenme	-							
	İstekliliği	,12*							
PDÖ	3. Özkontrol Becerileri	,71**	-,03						
	4. Problem Çözme	,25**	,30**	,33**					
	6. Grup Çalışması	-,29**	,15	-,31**	-,16				
	7. Kendi Kendini Yönlendirerek Öğrenme	,02	,68**	,06	,24*	,00			
	8. Web Ortamında Öğrenme	,01	,61**	-,04	,19*	-,06	,27**		
	9. Ders Konusu	,07	,29**	,06	,30**	-,13	,29**	,27**	
	10. Yönlendirici	-,02	-,03	-,03	,25**	-,06	-,10	-,05	,11

p<,05).

Tablo 5'te ölçeklerin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri belirtilmiştir. Bu tabloya bakıldığında ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Özyönetim ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan problem çözme arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r=,25$, $p<,05$).

Tablo 5'e bakıldığında ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Özyönetim ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Grup Çalışması arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r=-,29$, $p<,05$).

PDÖ'nin bir alt boyutu olan Kendi Kendini Yönlendirerek Öğrenme ile ÖYÖHÖ'nin alt boyutu olan Özyönetim arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=,02$, $p<,05$).

Tablo 5 incelendiğinde PDÖ'nin bir alt boyutu olan Web Ortamında Öğrenme ile ÖYÖHÖ'nin alt boyutu olan Özyönetim arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=,01$, $p<,05$).

Tablo 5'e bakıldığında PDÖ'nin bir alt boyutlarından Ders Konusu ($r=,07$, $p<,05$) ve Yönlendirici ($r=-,02$, $p<,05$) alt boyutları ile ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Özyönetim arasında anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmemiştir.

Tablo 5'te ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Öğrenme İstekliliği ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Problem Çözme arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r=,30$, $p<,05$).

Tablo 5'te ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Öğrenme İstekliliği ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Grup Çalışması arasında anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmemiştir ($r=-,15$, $p<,05$).

Tablo 5'i incelediğimizde ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Öğrenme İstekliliği ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Kendi Kendini Yönlendirerek Öğrenme arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r=,68$, $p<,05$).

Tablo 5'te ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Öğrenme İstekliliği ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Web Ortamında Öğrenme arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r=,61$, $p<,05$).

Tablo 5'e baktığımızda ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Öğrenme İstekliliği ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Ders Konusu arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r=,29$, $p<,05$).

Tablo 5'te ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Öğrenme İstekliliği ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Yönlendirici arasında anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmemiştir ($r=-,03$, $p<,05$).

Tablo 5'te ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Özkontrol Becerileri ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Problem Çözme arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r=,33$, $p<,05$).

Tablo 5'te ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Özkontrol Becerileri ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Grup Çalışması arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmiştir ($r=-,31$, $p<,05$).

Tablo 5'i incelediğimizde ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Özkontrol Becerileri ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Kendi Kendini Yönlendirerek Öğrenme arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır ($r=,06$, $p<,05$).

Tablo 5'te ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Özkontrol Becerileri ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Web Ortamında Öğrenme arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır ($r=-,04$, $p<,05$).

Tablo 5'e baktığımızda ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Özkontrol Becerileri ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Ders Konusu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmemiştir ($r=,06$, $p<,05$).

Tablo 5'te ÖYÖHÖ'nin bir alt boyutu olan Özkontrol Becerileri ile PDÖ'nin bir alt boyutu olan Yönlendirici arasında anlamlı düzeyde bir ilişki gözlenmemiştir ($r=-,03$, $p<,05$).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4.1 Tartışma

Bu araştırmada, tıp fakültesi öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye yönelik tutumları ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Buna bağlı olarak bu bölümde araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular, alanyazın bulguları ışığında tartışılmıştır. Yorumlar alt problemlere göre düzenlenmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.

Araştırmanın birinci alt probleminde, katılımcıların PDÖ'ye yönelik tutumları puanları bakımından ele alınmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin PDÖ puanlarının ortalamasının 119,81 olduğu, bu ortalamanın ise likert derecelendirmede "katılıyorum" ifade eden 4' e denk geldiği görülmüştür. Bu bulgu öğrencilerin; PDÖ yöntemini benimsedikleri ve bir öğretim yöntemi olarak öğrenimleri esnasında kullanılmasını olumlu karşıladıkları söylenebilir.

Tıp fakültesi öğrencileri birer hekim adayları olarak meslek yaşamlarında gerçek vakalarla karşılaşacaklardır. Kimi zaman bu vakalar bir yaşamın devamı ve iyileştirilmesi gibi kritik durumlarda olabilecektir. Bu sebeple öğrenciler öğrenme yaşantıları sırasında bu sorunlara en yakın problemlerle karşılaşmak istiyor diyebiliriz. Nitekim PDÖ, öğrenciyi gerçek yaşamda karşılaşılabileceği problemlerle karşı karşıya getirerek, gereksinim duyabileceği kaynakları ve rehberliği sağlayarak, öğrencinin derinlemesine düşünmesini böylece konuyu problem çözme süreci içinde kendi kendine öğrenmesini, ayrıca problem çözme becerilerini de kazanmasını sağlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır (Hoffman ve Ritche, 1997; Barrows, 1985; Barrows ve Tamblyn, 1980).

4.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.

Araştırmanın bir diğer alt probleminde Öğrencilerin ÖYÖHÖ puanlarına ilişkin ortalamanın 153,76 olduğu, standart sapmanın ise 11,30 olduğu görülmektedir. ÖYÖHÖ'den elde edilebilecek en yüksek puan 200, en düşük puan ise 85'tir. ÖYÖHÖ puanlarından elde edilen ortalamanın (153,75) olduğu görülmüştür.

Bir diğer bulguya göre öğrencilerin % 64'ünün puanı 150'nin üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu puan ortalaması; ölçeği geliştiren Fisher ve arkadaşları'nın (2001) belirlediği puanları Özyönetimli Öğrenmeye Hazıroluş düzeyi için kesme noktası puanının üzerindedir.

Kocaman ve arkadaşları (2006) da ÖYÖH ölçeğinin Türkiye'de kullanılmak üzere geçerlik ve güvenirlik çalışmasını 1. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin ÖYÖH ölçeği puan ortalamalarını 157.9 olarak bulmuşlardır.

Sarmasoğlu ve Görgülü (2014) yaptıkları araştırmada elde ettikleri bulgulara göre hemşirelik lisans öğrencilerinin % 76.6' sının ölçek toplam puanları Özyönetimli Öğrenmeye Hazıroluş düzeyi için kesme noktası puanı olarak kabul edilen 150 puanın üzerinde ve puan ortalamalarının da 160.7 ± 21.4 olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiğinden tıp fakültesi öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri doğrulanmıştır.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.

Araştırmanın bir diğer ve son alt probleminde öğrencilerin PDÖ ve ÖYÖH ölçeği tam puanları ve ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre PDÖ ve ÖYÖHÖ arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Fakat alt boyutların bazıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

PDÖ ölçeğinin bir alt boyutlarından biri olan problem çözme ile ÖYÖH ölçeğinin bir tüm alt boyutları; özyönetim, öğrenme istekliliği, özyönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Holen (2000) de öğrencilerin öğretimin başlangıcında bazı çalışma becerilerine sahip olarak uygulamaya başladıklarını ve bu becerileri öğrenciler kişisel özelliklerinden ve önceki öğrenme yaşantılarından edindiklerini söylemiş ancak bu becerilerin yanında öğrencilerin kazanmaları beklenen yaşam boyu öğrenme, özyönetimli öğrenme, problem çözme becerilerinin PDÖ uygulamalarındaki grup çalışmalarıyla kolaylıkla elde edilebileceğini belirtmiştir.

Baden (2003) ise PDÖ'yü öğrencilere özyönetimli öğrenme, bağımsız çalışma, sorgulama, problem çözme becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan, bireylerin yaşamlarında karşılaşacakları durumların benzetmesi sayılabilecek koşullarla karşı karşıya getirildiği, bu durumları çözmelerine rehberlik edilerek kendi kendilerine araştırmalarının ve öğrenmelerinin sağlanmaya çalışıldığı bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

Tıp fakültesi öğrencilerinin PDÖ uygulamaları ile özyönetim becerilerinin geliştiği ve bundan dolayı PDÖ ölçeğinin alt boyutu olan problem çözme ile ÖYÖH ölçeğinin tüm bir alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazında yer alan araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiğinden tıp fakültesi öğrencilerinin PDÖ uygulamaları ile özyönetim arasındaki ilişki doğrulanmıştır.

4.2. Sonuç ve Öneriler

4.2.1. Sonuç.

Tıp fakültesi öğrencilerinin PDÖ'ye yönelik tutumları ve ÖYÖH düzeylerinin ilişkisinin incelendiği bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Tıp fakültesi öğrencilerinin özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk bakımından oldukça iyi bir düzeyde oldukları belirlenmiştir.
2. Öğrencilerin probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumlu ve iyi düzeyde olduğu bulunmuştur.
3. Araştırmada PDÖ ölçeğinin bir alt boyutlarından grup çalışması ile ÖYÖH ölçeğinin bir alt boyutları; özyönetim ve özyönetim becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
4. PDÖ yönelik tutum ölçeğinin bir alt boyutlarından kendi kendini yönlendirerek öğrenme ile ÖYÖH ölçeğinin bir alt boyutu olan öğrenme istekliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
5. PDÖ yönelik tutum ölçeğinin bir alt boyutlarından web ortamında öğrenme ile ÖYÖH ölçeğinin bir alt boyutu olan öğrenme istekliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
6. PDÖ yönelik tutum ölçeğinin bir alt boyutlarından ders konusu ile ÖYÖH ölçeğinin bir alt boyutu olan öğrenme istekliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.2.1. Öneriler.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak göre tıp fakültesi eğitim programında, özyönetim gibi öğrencilerin kendilerini geliştirme becerilerini destekleyici öğretim yöntemlerinin (Örn. vaka çalışması, vb.) kullanımına ağırlık verilmesi ve öğrencilerin özyönetimli öğrenme becerilerini geliştirici öğrenim yaşantıları düzenlenmesi önerilmektedir.

PDÖ'nün dezavantajı ve ya sınırlılıklarından sayılan zaman ve yönlendirici etmenlerinden ötürü PDÖ uygulamalarının tıp fakültelerinin bir çoğunda yapılamadığı bilinmektedir. Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğrencilerin öğrenme istekliliği ve web ortamında öğrenme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca dayalı

olarak PDÖ uygulamalarının oturumlarının ve sınavlarının web ortamında yapılarak zaman ve yönlendirici gibi yöntemi uygulamayı sınırlayıcı etmenler ortadan kaldırılabilir.

PDÖ ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin deneysel bir çalışma ile araştırılması önerilmektedir.

Tıp fakültelerinde PDÖ uygulamaları temel tıp eğitimi aldıkları 1., 2. ve 3. dönemlerde yapılmaktadır. PDÖ savunucularının belirttiği gibi PDÖ uygulamaları ile özyönetimli öğrenmenin gelişmesi arasındaki ilişkinin boylamsal bir çalışma ile araştırılması önerilmektedir.

Ülkemizde özyönetimli öğrenme ile ilgili olarak sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu nedenle yabancı alanyazında self-directed olarak geçen terimin Türkçe çalışmalarda “özyönetimli öğrenme” ve “kendi kendini yönlendirerek öğrenme” olarak iki farklı terimlerle kullanıldığı görülmüştür. Araştırmacıların çalışmalarında bu terimlerden en kısa ve öz olan “özyönetimli öğrenme” terimini kullanması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M., 2002. *Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme*. Milli Eğitim Dergisi. Sayı 155-156.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Alkan, F., & Erdem, E. (2013). Kendi Kendine Öğrenmenin Laboratuvarında Başarı, Hazırbulunuşluk, Laboratuvar Becerileri Tutumu Ve Endişeye Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44).
- Alper, A. & Deryakulu, D. (2008). *Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerine Etkisi*. Eğitim ve Bilim, 33(148), 49-63.
- Avdal, E. Ü. (2013). The effect of self-directed learning abilities of student nurses on success in Turkey. *Nurse education today*, 33(8), 838-841.
- Barrows, H. (2002). Is it truly possible to have such a thing as dPBL?. *Distance Education*, 23(1), 119-122.
- Beswick, D. M., Chuprina, L., Canipe, J. B., & Cox, B. (2002). Investigating Self-Directed Learning in Culture, Learning Styles, and Creativity.
- Biber, M., & Baser, N. E. (2012). Probleme Dayalı Öğrenme Sürecine Yönelik Nitel Bir Değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 12.
- Bloom, S.W. (1988). Structure and Ideology in Medical Education: An Analysis of Resistance to Change. *Journal of Health and Social Behavior*, Vol. 29, (4), 294-306.

- Boyer, N., & Kelly, M. (2005). *Breaking the institutional mold: Blended instruction, self-direction, and multi-level adult education. International Journal of Self-directed Learning*, 2(1), 1-17.
- Boud, D., & Feletti, G. (1998). *The challenge of problem-based learning*. Psychology Press.
- Büyüköztürk, Şener. 2003. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Cain, J.C. (1979). Continuing Medical Education. *JAMA*, 242, (11), 1145-1146.
- Can, A. (2013). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Akademi, Ankara*.
- Chin, C., & Chia, L. G. (2004). Problem-based learning: Using students' questions to drive knowledge construction. *Science Education*, 88(5), 707-727.
- Çetintaş, B., & Genç, A. (2005). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29).
- Dahlgren, M. A., Castensson, R., & Dahlgren, L. O. (1998). PBL from the teachers' perspective. *Higher Education*, 36(4), 437-447.
- Demir, Ö., & Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(4), 601-624.
- Demirel, M., & Turan, B. A. (2010). Probleme dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).

- Dolmans, D. H., & Schmidt, H. G. (1994). What drives the student in problem-based learning?. *Medical Education*, 28(5), 372-380.
- Dolmans D, Schimidt H, The advantages of Problem-based Curricula. *Postgrad Med J* 1996; 72:535-8.
- Dolmans, Diana HJM, et al. "Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research." *Medical education* 39.7 (2005): 732-741.
- Duch, B. (1996). Problems: A key factor in PBL. *About teaching*, 50, 78.
- Duman, B. (2002). Küreselleşme Sürecinde Öğrenme Öğretme Nasıl Yapılmalıdır?. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9).
- Duman, B. (2011). Süreç Temelli Öğrenme-Öğretim Modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19).
- Duman, Z. Ç., & Şengün, F. (2011). Hemşirelik Öğrencilerinde Kontrol Odağı İle Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluş Düzeyi Arasındaki İlişki. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 14(3).
- Ersoy, E., & Başer, N. E. (2011). Probleme dayalı öğrenme yönteminde uygulanan senaryoların kalıcılığa etkisi.
- Erden, M. ve Y. Akman (1995). Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Evin Gencel İ., "Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Tercihleri: Türkiye-Abd Karşılaştırılması.", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, vol.8, pp.635-648, 2013.

- Fisher, M., King, J., & Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse education today*, 21(7), 516-525.
- Gearhart, Deborah L. 2003. The Effect Of Self-Directed Learning Skills on The Successful Completion of An Online Course. Ph.D. Capella University. ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3075773. s. 1-111.
- Gönüllü, İ. (2010). Tıp fakültesi öğrencilerinde öğretimle yönlendirilmenin metabilşsel farkındalığa etkisi. [The impact of metacognition training on metacognitive awareness of medical students].Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Eğitim Psikolojisi Programı, Ankara.
- Gültekin, G. G. (2007). Yetişkin Eğitimi Bilimi Işığında Mesleki Eğitim. *Nwsa: Education Sciences*, 2(1), 1-14.
- Hewitt-Taylor J. Self-Directed Learning: Views of Teachers and Students *Journal of Advanced Nursing* 2001; 36(4): 496-504.
- Hiemstra Roger, Ralph G. Brockett. 1991. [14.04.2007]. A Conceptual Framework For Understanding Self-Direction In Adult Learning' In *Self-Direction In Adult Learning: Perspectives On Theory, Research, And Practice*, London And New York: Routledge. Reproduced In The Informal Education Archives: [Http://Www.Infed.Org/Archives/E-Texts/Hiemstra_Self_Direction.Htm](http://www.infed.org/archives/e-texts/Hiemstra_Self_Direction.htm). S. 1-15.
- Hiemstra Roger, Ralph G. Brockett. 1994. [14.04.2007]. From Behaviorism To Humanism: Incorporating Self-Direction In Learning Concept Into The Instructional Design Process. In H.B. Long & Associates, *New Ideas About Self-Directed Learning*. Oklahoma Research Center For Continuing Professional And Higher Education, University Of Oklahoma-USA.

- Hiemstra, Roger, 1987. [22.06.2014]. Self-Directed Learning [Http://Home.TwcnY.Rr.Com/Hiemstra/Sdlhdbk.P:235-238](http://Home.TwcnY.Rr.Com/Hiemstra/Sdlhdbk.P:235-238)
- Hiemstra, Roger. 1994. [14.04.2007]. Self-Directed Learning. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia Of Education (Second Edition)*, Oxford: Pergamon Press. Reprinted here by permission. <http://home.twcnY.rR.com/hiemstra/sdlhdbk.s.1-12>
- Hiemstra, Roger., Ralph Grover Brockett. 1991. *Self-Direction In Adult Learning: Perspectives On Theory, Research And Practice. Theory And Practice Of Adult Education In North America*, Hardcover. London And New York: Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational psychology review*, 16(3), 235-266.
- Hollis, V. (1991). Self-directed learning as a post-basic educational continuum. *The British Journal of Occupational Therapy*, 54(2), 45-48.
- Hutchins, E. (2000). Distributed cognition. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Elsevier Science*.
- Iwasiw,C. (1987) The role of the teacher in self directed learning. *Nurse Education Today*, 7, 222- 227.
- Karataş, K., & Başbay, M. (2014). Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyinin Eleştirel Düşünme Eğilimi, Genel Öz Yeterlik Ve Akademik Başarı Açısından Yordanması. *Ilkogretim Online*, 13(3).
- Karakuş, U. (2006). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal Bilgiler Derslerinde Uygulanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).

- Kaufman, D.M. (2003, January)., ABC Of Learning And Teaching In Medicine, Applying Educational Theory In Practice. *BMJ*, Vol. 326, 213-216.
- Kemahlı, S., & Alper, A. (2006). Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği. *Journal Of Educational Sciences & Practices*,5(10).
- Knowles, M., 1996. Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim, Çeviren: Serap Ayhan, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, s.168.
- Kocaman G, Dicle A, Üstün B, Çimen S. Kendi Kendine Öğrenmeye Hazıroluşluk Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. DEÜ 3. Aktif Eğitim Kurultay Kitabı 245–256; 2006 3–4 Haziran; İzmir, Türkiye
- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 561-578.
- Krynock, K., Robb, L .(1999). Problem solved: How to coach cognition. *Educational Leadership*, 57(3), 29-32.
- Levett-Jones T. Self-Directed Learning: Implications and Limitations for Undergraduate Nursing Education. *Nurse Education Today* 2005; 25(5): 363-368.
- Linares ZA. Learning Styles of Students and Faculty in Selected Health Care Professions. *Journal of Nursing Education* 1999; 38(9): 407-415.
- Long, H.B. (2005). Skills for self-directed learning. Erişim: 05.06.2009 <http://faculty-staff.ou.edu/L/Huey.B.Long-1/Articles/sd/selfdirected.html>
- Lunyk-Child OI, Crooks D, Ellis PJ, Ofasu C, O'Mara L, Rideout E. Self-Directed Learning: Faculty Student Perceptions. *Journal of Nursing Education* 2001; 40(3): 116-123.

- Maker, C.J. & Nielson, A.B. (1995) Teaching models in education of the gifted (2nd Ed.). Texas: Pro-Ed.
- Márquez, C., Fasce, E., Pérez, C., Ortega, J., Parra, P., Ortiz, L., ... & Ibáñez, P. (2014). Aprendizaje autodirigido y su relación con estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina. *Revista médica de Chile*, 142(11), 1422-1430.
- Massa, N. M. (2008). Problem based learning. *New England Journal of Higher Education* Vol. 22 Issue 4, p19-20, 2p.
- Mayo, P., Donnelly, M. B., Nash, P. P., & Schwartz, R. W. (1993). Student perceptions of tutor effectiveness in a problem-based surgery clerkship. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 5(4), 227-233.
- McNeil, J. D. (1977). Curriculum: a comprehensive introduction. Çev: Gürbüz Türk, O. (1987). Öğretmenler tarafından kullanılan program yapıları (birkaç örnek). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1-2), 395-404
- Mocker, D. W., & Spear, G. E. (1982). Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal, and Self-Directed. Information Series No. 241.
- Monkhouse WS, Farrell TB. Tomorrow's doctors: Today's mistakes? *Clin Anat* 1999; 12:131-4.
- Ngeow, K. & Kong, Y.S. (2001). Learning to learn: Preparing teachers and students for problem-based learning, *Career World*, 29(4), 18-19.
- Onan, A. (2013). Probleme Dayalı Ağsal Öğrenmenin Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Özyeterlik Algılarına Etkisi. *Journal Of Educational Sciences & Practices*, 12(24).

- O'Shea, E. (2003). Self-directed learning in nurse education: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 43(1), 62-70.
- Özdemir, S. T. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(2), 25-28.
- Patterson C, Crooks D, Lunyk-Child O.(2002). A new perspective on competencies for self directed learning. *Journal Nurse Education*,41(1),25-31.
- Pilling-Cormich, J. (1996). *Development of the self-directed learning perception scale (Unpublished Doctoral Dissertation)*. Toronto University, Toronto.
- Saracaloglu, A. S., & Kanmaz, A. (2012). Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Genel Bir Bakış. *NWSA: Education Sciences*, 7(2), 683-699.
- Sarmasoğlu, Ş., & Görgülü, S. (2014). Hemşirelik Öğrencilerinin Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırlık Düzeyleri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Nursing Journal*, 1(3).
- Savin-Baden, M. (2003). *Facilitating Problem-Based Learning*. McGraw-Hill Education (UK).
- Sonmez, D., & Lee, H. (2003). Problem-based learning in science. *Columbus, OH: Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education:(ERIC Reproduction Service No. ED482714)*.
- Spencer, J. A., & Jordan, R. K. (1999). Learner centred approaches in medical education. *BMJ: British Medical Journal*, 318(7193), 1280.

- Şahin, E. (2010). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin, Öğretim Stili Tercihlerinin, Cinsiyetlerinin, Mesleki Kıdemlerinin, Özyeterlik Algılarının ve Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Mesleki Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). *Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul*.
- Şahin, E., & Erden, M. (2009). Özyönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin (Öyöhö) Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *NWSA: Education Sciences*, 4(3), 695-706.
- Şenocak, E.& Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme ve Fen Eğitiminde Uygulanabilirliği, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 359-366 .
- Şimşek, Nurettin. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretme eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3, (5), 115-139.
- Tagawa, M. (2008). Physician self-directed learning and education. *The Kaohsiung journal of medical sciences*, 24(7), 380-385.
- Tarhan, B., & Saraç, S. B. Öğrenmede Özyönetimlilik Ve Özerklik Kavramlarına Artsüremlili Bir Bakış.
- Tatar, E. (2007). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Termodinamiğin I. Kanununu Anlamaya Etkisi, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (Journal of Higher Education and Science)*, 2(2), 69-91.
- Tortop, H. S., & Eker, C. (2014). Why should selfregulated learning skills take place in gifted education programs. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 23-41.

- Turan, S., & Demirel, Ö. (2011). Hacetepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ve Görüşleri Hacetepe University Medical School Studentsâ Views On And Atitudes Towards Problemöbased Learning. *Education*, 36(162).
- Paris, S. G. ve Winograd P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction, (Edt: B. F. Jones ve L. Idol), Dimension of Thinking and Cognitive Instruction, New Jersey: NCREL-Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ware, Sandra Moore. 2003. An Investigation of The Relationships of Self-Directed Learning And Learning Styles Among Developmental Reading Students, Ed.D ProQuest Dissertations & Theses. AAT 3081608. s: 1-111.
- Wilcox, Susan. 2000. Fostering Self Directed Learning in The University Setting. *Studies Higher Educations*. c. 21, s. 2: 165-176.
- Williams B. The Theoretical Links Between Problem-Based Learning And Self-Directed Learning For Continuing Professional Nursing Education. *Teaching in Higher Education* 2001; 6: 138-145.
- Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*,4(1).

EKLER

EK 1. İLGİLİ ARAŞTIRMANIN YAPILABİLMESİ İÇİN UYGULAMA YAPILAN FAKÜLTEDEN ALINAN RESMİ İZİN BELGESİ

EK 2. İLGİLİ ARAŞTIRMANIN YAPILABİLMESİ İÇİN ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL BAŞKANLIĞI'NDAN ALINA ETİK KURUL ONAY BELGESİ

EK 3. ARAŞTIRMACININ PDÖ ETKİNLİKLERİNİ İZLEYEBİLMEK İÇİN ALDIĞI "PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM (PDÖ) YÖNLENDİRİCİSİ EĞİTİMİ" SERTİFİKASI

EK 4. PDÖ UYGULAMALARINDA KULLANILAN TIP FAKÜLTESİ DÖNEM 3 PDÖ SENARYOSU

EK 5. ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ FORMU (40 MADDE) (FISHER, MURAY, KING, JENNIFER, TAGUE, GRACE, 2001)

EK 6. TIP FAKÜLTELERİNE YÖNELİK PDÖ TUTUM ÖLÇEĞİ (38 MADDE) (KEMAHLI VE ALPER, 2006)

**EK 1. İLGİLİ ARAŞTIRMANIN YAPILABİLMESİ İÇİN UYGULAMA YAPILAN
FAKÜLTEDEN ALINAN RESMİ İZİN BELGESİ**



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Tıp Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 30566003-929/ 124/
Konu : Anket

13../05/2014

Sayın Yrd.Doç.Dr. İlke EVİN GENCEL
Araştırma Sorumlusu

Fakültemizde eğitim programı çerçevesinde uygulanan PDÖ Modülleri ile ilgili "Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Öz Yönetimli Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu "Anket" uygulama talebiniz Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Hüseyin ÖZDEMİR
Dekan V.

**EK 2. İLGİLİ ARAŞTIRMANIN YAPILABİLMESİ İÇİN ÇANAKKALE ONSEKİZ
MART ÜNİVERSİTESİ KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL
BAŞKANLIĞI'NDAN ALINA ETİK KURUL ONAY BELGESİ**



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Klinik Araştırmalar Etik Kurul Başkanlığı

Sayı : KLİ.ARŞ.ETİK.KURUL.BŞK./050.99-**94**
 Konu : Başvuru İncelemesi

30./04/2014

Sayın Yrd. Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL

Yürütücülüğünü yapmış olduğunuz “Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı EK-2014-54 nolu projeniz ile ilgili olarak Klinik Araştırmalar Etik Kurulunun almış olduğu 30/04/2014 tarih ve 08-05 nolu kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. Emine COŞAR
Klinik Araştırmalar
Etik Kurul Başkan

Karar Tarihi : 30.04.2014 15:00

Karar No : 2014-08

Karar-05) EK-2014-54 no’lu araştırma ile ilgili olarak, Proje yürütücüsü Yrd. Doç. Dr. İlke EVİN GENCEL’in çalışması ile ilgili olarak, raportörün hazırladığı değerlendirilmenin okunması sonrasında yapılan oylamada **“ETİK KURUL ONAYINI ALIR.”** kararı verilmiştir.

**EK 3. ARAŞTIRMACININ PDÖ ETKİNLİKLERİNİ İZLEYEBİLMEK İÇİN ALDIĞI
“PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM (PDÖ) YÖNLENDİRİCİSİ EĞİTİMİ”
SERTİFİKASI**



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİ DEKANLIĞI



Probleme Dayalı Öğretim (PDÖ) Yönlendiricisi Eğitimi ve Sertifikasyonu

Katılım Belgesi

Mustafa Onur YURDAL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi bünyesinde 16-17 Haziran 2014 tarihlerinde düzenlenen Probleme Dayalı Öğretim (PDÖ) Yönlendiricisi Eğitimi ve Sertifikasyonu kursuna katılmıştır.

Prof. Dr. Hüseyin ÖZDEMİR
Dekan

**EK 4. PDÖ UYGULAMALARINDA KULLANILAN TIP FAKÜLTESİ DÖNEM 3
PDÖ SENARYOSU**

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

FIRTINA ÖNCESİ SESSİZLİK



ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ

2013-2014 Eğitim Öğretim Dönemi

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR**Modül Uygulayıcıları****Prof Dr. Hüseyin ÖZDEMİR**

(Dekan)

Prof.Dr.Mustafa SAÇAR

(Eğitimden sorumlu Dekan Yrd)

Modül Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Öztürk ÖZDEMİR(PDÖ Koordinatörü)

Prof.Dr. Handan Işın Özaşık KARAMAN

Doç.Dr. Kubilay ÜKİNÇ

Doç.Dr.Erkan Melih ŞAHİN(Başkoordinatör)

Doç. Dr. Mehmet AŞIK (Başkan)

Yrd.Doç.Dr.Şükri TAŞ

Yrd.Doç.Dr.Emine BINNETOĞLU

Yrd.Doç.Dr.Meral Gülay KADIOĞLU KOÇAK

Eğitim Yönlendiricileri

Prof.Dr. Hakkı Engin AKSULU

Prof.Dr.Mahmut COŞKUN

Prof.Dr. Ali Rıza ERDOĞAN

Doç.Dr.Nihal KILINÇ

Doç.Dr.Coşkun BAKAR

Doç.Dr.Coşkun SILAN

Doç.Dr.Alper AKÇALI

Doç.Dr.Dilek Ülker ÇAKIR

Yrd.Doç.Dr. Ferhat GÖKMEN

Yrd.Doç.Dr. Yusuf Haydar ERTEKİN

Yrd.Doç.Dr. Hakan TÜRKÖN

Yedek Eğitim Yönlendiricileri

Yrd.Doç.Dr. Semra ÖZDEMİR

Yrd.Doç.Dr.Ayşegül ULUDAĞ

Yrd.Doç.Dr.Hasan ŞAHİN

DÖNEM III 1. PDÖ MODÜLÜ UYGULAMA PROGRAMI

I. Oturum	19 Ocak 2014	Saat: 08: 30 - 12:15
II. Oturum	21 Ocak 2014	Saat: 08:30 - 12:15
III. Oturum	22 Ocak 2014	Saat: 08: 30 - 12:15

PDÖ DEĞERLENDİRMESİ (CORE Sınavı)**23 Ocak 2014****Saat: 10.00-12.00**

ÖNEMLİ NOT: I-III Oturumlar -Eğitim Yönlendiricisi Toplantıları; Aynı gün, saat 13:30'da PDÖ sınıfı NO:5 de yapılacaktır. Eğitim - Öğretim Koordinasyon Kurulu Kararlarına göre; tüm eğitim yönlendiricilerinin PDÖ geri bildirimleri ve eğitim yönlendiricisi toplantılarına katılımları zorunludur.

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

1. OTURUM 1. Bölüm

Dr. Sevgi Hanım İç Hastalıkları servisinde yatmakta olan 24 yaşındaki Aysel Yaşar'ın dosyasını inceliyordu. “ Karışık bir tablo” dedi içinden. Aysel Hanım 5 hafta önce yaptığı doğumdan hemen sonra beklemediği olaylarla karşılaşmıştı. Önce durmayan bir vaginal kanaması olmuş, ardından bilinç kaybı ile hastaneye yatırılmıştı. Kan transfüzyonları ile kendine gelen Aysel Hanım'da şimdi de aşırı halsizlik, soğuğa tahammülsüzlük (üşüme), bol miktarda idrar yapma yakınmaları ortaya çıkmıştı. Çok su içmesine karşın ağzının kuru kalması kendisini sıkıntıya sokuyordu.

1) Aysel Hanım'ın şu anki başlıca yakınmaları nelerdir ?

- Aşırı halsizlik
- Soğuğa tahammülsüzlük,
- Bol idrar yapma,
- Ağız kuruluğu

2) Aysel Hanım'ın sorunları nelerden kaynaklanmaktadır? Bu sorunları açıklayıcı hipotezlerinizi mekanizmaları ile tartışınız.

Semptomlar nonspesifik olup tek tek ele alındığında çok sayıda hipotez çıkarılabilir: Ancak genel patofizyolojik mekanizmalara yaklaşımda kullanılacak VINDICATE-P (Vasküler, infeksiyöz, neoplastik, dejeneratif, inflamatuvar, kardiyolojik, otoimmün, travmatik, endokrinolojik, psikiyatrik nedenler) yaklaşımı kullanılarak öğrencilerin endokrinolojik nedenler üzerinde durması sağlanabilir.

- Aşırı halsizlik: Anemi, başta diabetes mellitus, diabetes, insipitus ve adrenal yetmezlik olmak üzere endokrin hastalıklar, psikolojik nedenler, malignite vs.
- Soğuğa tahammülsüzlük : Hipotiroidi, anemi, romatizmal hastalıklar vs.
- Bol idrar yapma: Diabetes Mellitus ve Diabetes insipitus ve psikojenik polidipsi, vs.
- Ağız kuruluğu: Diabetes Mellitus ve Diabetes insipitus, ilaç kullanımı, ağız açık uyuma vs olabilir.

Semptomların tümü birlikte değerlendirildiğinde ve doğum sonu aşırı kanama göz önüne alındığında; **panhipopituitarizm** ve bunun komponentleri olan **sekonder adrenal yetmezlik**, santral **diabetes insipitus** ve **sekonder hipotiroidi** düşünülür. Öğrencilerin bu hipotezi çıkarmaları beklenmemektedir. Öğrenciler bu aşamada çoklu semptomatoloji karşısında multiple endokrin sorunla karşı karşıya olduklarını düşünebilirler. Bol su içme ve çok idrara çıkma üzerinden daha önce yüzeysel olarak glomerulonefrit modülünde gördükleri ADH-renal konnektör sistem-hipofiz arasındaki ilişki tartışılabilir. Hormonal bir hipotez varsa bunun üzerinden **hormon nedir, etkilerini nasıl oluşturur, nasıl sentezlenir** gibi diabetes mellitusta yüzeysel olarak öğrendikleri konular tartışılabilir ve grubun ihtiyacına göre öğrenme konusu olarak çıkarılabilir.

3) Aysel Hanım'la ilgili başka hangi bilgilere gereksinim duyarsınız?

Doğum öncesi herhangi bir sağlık sorunu olup olmadığı, çok su içip içmediği, kanamasının durup durmadığı, doğan çocuğun sağlığı, idrar yaparken yanma, koku, renk değişikliği gibi bulguların olup olmadığı, ailesinde diyabet öyküsü olup olmadığı, doğum sonrası sütünün gelip gelmediği

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

I. OTURUM 2. Bölüm

İki çocuk annesi Aysel Hanım Çanakkale merkez ilçesine bağlı Koyunlu köyünde yaşıyordu. Son çocuğunun doğumu evinde ve ebe kontrolünde gerçekleşmişti. Öz ve soy geçmişinde bir özellik yoktu. Aysel Hanım'ın son zamanlardaki bir başka şikayeti de hareketlerinin yavaşlaması idi. Onu en çok üzen şey ise memesinde şişlik, ağrı, renk değişikliği gibi bulguların olmamasına rağmen sütünün gelmemesiydi bu nedenle de bebeğini sık sık emzirmeye başlamıştı ama yine de sonuç alamıyordu. Dr. Sevgi Hanım günlük muayenesini yaptıktan sonra aşağıdaki fizik muayene bulgularını dosyaya ekledi.

Kan basıncı: 85/55 mmHg (N: < 130/ 80mmHg)
 Nabız: 98 atım / dakika (N: 60-100 atım/dakika)
 Soluk ve yorgun görümlü.
 Mukozaları kuru, dehidrate görünümde
 Diğer sistem muayeneleri ve meme muayenesi normaldi.

1)Yeni bulguları özetleyiniz, bu semptom ve bulguların ortaya çıkış mekanizmalarını tanışınız

- Emzirmesine karşın sütünün gelmiyor (prolaktin eksikliğine bağlı süt oluşumunda yetersizlik)
 - Hareketlerinde yavaşlama mevcut (TSH eksikliğine bağlı tiroid hormonlarının yetersizliği)
 - Kan basıncı düşük (Intravasküler volüm eksikliğine bağlı. ACTH ve ADH eksikliği)
 - Nabız üst sınırdadır, soluk ve yorgun görümlü (TSH, ACTH ve ADH eksikliği)
 - Mukozaları kuru, dehidrate görünümde (Intravasküler volüm eksikliğine bağlı ACTH ve ADH eksikliği)
- Bu aşamada hormonların adlarını ve mekanizmaları çıkarmaları beklenmemektedir. Bazı gruplarda süt salgılanması- prolaktin-meme bezi arasındaki ilişki tartışılabilir.

2) Hipotezlerinizi tekrar gözden geçiriniz, eklemek yada çıkarmak istediklerinizi gerekçeleri ile tartışınız.

Yeni bulgular multipl endokrin sorunları ön plana çıkarmaktadır.

3) Bu bulguları açıklamak amacıyla hangi incelemeleri yapmayı düşünürsünüz?

DM için AKŞ, İdrar dansitesi için tam idrar tetkiki, Böbrek fonksiyonlarının kontrolü için BUN, kreatinin, Anemi için tam kan sayımı, Multiple endokrin sorunlar için tiroid fonksiyon testleri, prolaktin, LH, FSH, estradiol (E2), bazal kortizol

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

1. OTURUM 3. Bölüm

Ortaya çıkan klinik bulgular Aysel Hanım'ın hormon metabolizmasında bir bozukluk olabileceğini düşündürüyordu. Bu bozukluğun kökenini ve düzeyini belirlemek için yapılmış olan incelemelerden bazılarının sonucu aşağıdaki gibiydi.

- AKŞ: 84 mg/dL(N:70-110 mg/dL)
- BUN: 14 mg/dL (N: 10-20 mg/dL)
- Kreatinin: 0,7 mg/dL (N: 0.5-1.3 mg/dL)
- Tam kan sayımı: Hemoglobin: 11.8 g/dL (N: 12-16g/dL),
Hematokrit: %33.5 (N: %37-47),
Lökosit: $6.8 \times 10^9/L$ (N: 4.8-10.8/L),
Trombosit: $320.000/mm^3$ (N: 130.000-400.000/ mm^3)
MCV(=mean corpuscular volume): 81 fL (N: 81-89fL)
- Kan Hormon Düzeyleri: Prolaktin: lng/mL (N: 1.8-20.3)
Serbest T3 (FT3): 1.0 pg/mL (N: 2.3-4.2)
Serbest T4(FT4): 0.6 ng/dL (N: 0.8-1.5)
TSH: 0.5 mIU/mL (N: 0.35-5.5)
FSH: 1 mIU/mL(N: 1.1-9.6)
LH: 1 mIU/mL (N:1.9-12.5)
Estradiol: 15 pg/mL (N:28-172)
Sabah kortizol: 4 mg/dL (N:4.3-22.4)

Tam İdrar Tetkiki: Dansite: 1002 (N: 1005-1030)
Glukoz: negatif (N: negatif)
Protein: negatif (N: negatif)
Aseton: negatif (N: negatif)
Ürobilinojen: normal (N: normal)

İdrar sedimenti: her sahada nadir eritrosit ve lökosit (N: nadir eritrosit ve lökosit)

1) Yeni bilgileri özetleyiniz.

- Kan şekeri, BUN değerleri normal.
- Hafif düzeyde anemisi var
- Tiroid hormonları, prolaktin, FSH, LH estradiol düzeyleri düşük, sabah kortizol düzeyleri düşük
- İdrar dansitesi düşük

2) Laboratuvar bulguları hangi mekanizmalarla ortaya çıkmış olabilir. Açıklayınız.

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

Doğum sonrası gelişen aşırı kanama ve vasküler kollaps hipofiz damarlarında vazospazm ve iskemiye yol açarak hipofizer nekroza yol açmıştır. Bu nedenle hipofizer hormonların eksikliği söz konusudur. TSH eksikliğine bağlı tiroid hormonları, FSH/LH eksikliğine bağlı estradiol, ACTH eksikliğine bağlı kortizol düzeyleri düşük bulunmuştur. Erken postpartum dönemde emzirmeye çalışılmasına rağmen (meme başı uyarısı) prolaktin beklenen değerin çok altında düşük bulunmuştur. ADH'nın böbrek tubulusları üzerindeki su tutucu etkisinin kaybolmuş olmasına bağlı idrar dansitesi düşük bulunmuştur

Bu aşamada verilen her bir hormon için "X" hormonu nedir, etkileri nelerdir sorusunu öğrenme konusu olarak çıkarabilirler.

Bu aşamada hormon değerlerinin düşüklüğünün ortak bir nedene bağlı olarak meydana gelip gelemeyeceği sorgulanarak hipofizer yetmezliğe yönelmeleri sağlanabilir.

3) Laboratuvar bulguları ile klinik tabloyu nasıl bağdaştırabilirsiniz? Tartışınız.

Hastada postpartum hipofiz nekrozuna bağlı olarak hipofizer hormonlarda yetersizlik söz konusudur.

- Prolaktin salgı yetersizliğine bağlı sütünün olmaması, çocuğunu emzirememesi
 - Tiroid hormonlarının düşüklüğüne bağlı halsizlik, hareketlerinde yavaşlama, soğuğa tahammülsüzlük
 - Kortizol eksikliğine bağlı halsizlik, tansiyon düşüklüğü
- ADH eksikliğine bağlı aşırı idrar yapma, dehidratasyon, halsizlik, hipotansiyon

4) Başka ne tür incelemeler yapmak istersiniz? Gerekçeleri ile açıklayınız.

Bu hastada hipofizdeki patolojiyi araştırmaya yönelik görüntüleme yapılabilir. Manyetik rezonans görüntüleme, hipofiz bezini görüntülemeye yönelik en duyarlı yöntemdir.

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

1. OTURUM 4. Bölüm

Dr. Sevgi Hanım dosyayı gözden geçirme işlemini tamamladıktan sonra grafilere de göz attı. Dosya içindeki MRG incelemesi dikkat çekici idi..

MRG raporu: Hipofiz bezine yönelik incelemede, hipofiz bezinde **infarkt** ile uyumlu sinyal değişiklikleri saptandı. Bulgular Sheehan sendromu ile uyumludur.

1) MRG incelemesini değerlendiriniz. Konulan tanı hastanın bulgularını nasıl açıklamaktadır? Tartışınız.

Postpartum hipofiz nekrozunu destekleyen radyolojik bulgular hastanın klinik bulgularıyla uyumludur. Doğum sonrası gelişen aşırı kanama ve vasküler kollaps hipofiz damarlarında vasospazm ve iskemiye yol açarak hipofizer nekroza yol açmaktadır. Burada klinik tabloya MR görüntülemenin veriliş amacı hipofizi öğrenme hedefi olarak çıkarmalarını ve bezin verilen hormon değerleri ile ilişkisini kurmalarını sağlamak, ve diğer patolojileri ekarte etmektir.

2) Bu hastada uygulanacak olan tedavi hangi mekanizmaların düzeltilmesine yönelik olmalıdır ?

Hipofiz fonksiyonları geri dönüşümü mümkün olmayan bir biçimde bozulmuştur. Hipofiz fonksiyonlarının tekrar geri kazandırılması mümkün değildir. Eksikliği gelişen hormonların yerine konulması amaçlanmaktadır.

3) Neleri Öğrenmeliyim?

- Hormon nedir ve etkisini nasıl oluşturur ?
- Hipofiz bezi ile FSH, LH, TSH, kortizol, tiroid hormonları ve prolaktin arasındaki ilişki nasıldır ?
- FSH, LH, TSH, kortizol, ve prolaktin'in etkileri nelerdir ?
- Serbest T3 ve serbest T4 nedir?
- Sheehan sendromu nedir ?
- Süt salgılanması ile hipofiz bezi arasındaki ilişki nedir?
- Çok miktarda idrara çıkma, kan basıncı düşüklüğü ile hipofiz bezinin ilişkisi nedir ?

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

2. OTURUM 1. Bölüm

Tanısı kesinleşmiş olan hastanın tedavi planlaması yapılır. Buna göre hastaya intranazal vazopressin ve steroid, östrojen ve tiroid hormonları içeren yerine koyma (replasman) tedavisi başlanır. Bir haftalık yakın izlemden sonra yakınmaları önemli ölçüde azalan Aysel Hanım aylık kontrollere gelmek üzere evine gönderilir.

1) Verilen tedaviyi değerlendiriniz.

Uygulanacak olan tedavi eksik olan uç hormonların yerine konulması şeklinde olacaktır. Eksik olan hipofizer hormonların direkt yerine konulması yerine normal koşullarda onların oluşumunu sağladığı uç hormonlar yerine konur. Peptid yapıda olan hormonlar per oral uygulamaz. Tirozin derivesi tiroid hormonları ve steroid yapıdaki kortikosteroidler, östrojen ve progesteron deriveleri per oral alınabilir. Peptid yapıdaki trofik hormonlar yalnızca parenteral uygulanabilir olmalarının yanı sıra pahalıdır. Aynı etki uç hormonun direkt verilmesiyle de sağlanabilmektedir. Bu nedenle TSH yerine per oral tiroksin, ACTH yerine kortikosteroid preparatlar, FSH/LH yerine östrojen ve progesteron tedavileri tercih edilmektedir. ADH replasmanı gerektiren hastalarda ddAVP parenteral ve nasal formuyla kullanılabilir. Yakın zamana kadar erişkin bireylerde GH replasman tedavisi onaylanmamaktaydı. Ancak son dönemde yapılan çalışmaların verileri ışığında erişkinlerde de belli kriterlere sahip GH eksikliği olan bireylere subkutan GH tedavisi uygulanabilmektedir.

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

2. OTURUM 2. Bölüm

Yakınmalarının geçmesiyle iyiden iyiye rahatlayan Aysel Hanım köyüne geri döndü. Zaman çok hızla geçmekte ve hızla büyüyen iki çocukla ilgilenmek Aysel Hanım'ın tüm yaşamını doldurmaktaydı. Öyle ki, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nden taburcu olalı dört ay olmasına rağmen aylık gitmesi gereken kontrolleri aksattığının farkına varmamıştı. Aslında son birkaç aydır gittikçe artan sinirlilik, çarpıntı, iyi yemesine rağmen zayıflama ve sıcağa tahammülsüzlük gibi yakınmaları vardı.

Aysel Hanım bu yakınmalarla günlük hasta sayısı oldukça fazla olan Devlet Hastanesi İç Hastalıkları polikliniğine başvurdu. Dr. Kürşat Bey Aysel Hanım'a kısa bir süre ayırarak yakınmalarını dinledi. Bu yakınmaların tiroid hormonlarının yüksekliği ile ilgili olabileceğini düşündü. SerbestT3 , Serbest T4 ve TSH istedi. İncelemeleri sonuçları ile birlikte tekrar görmek istediğini belirtti.

1) Dr. Kürşat Bey'in hastanın bu yakınmalarıyla tiroid hormon yüksekliği düşünmesinin sizce nedeni nedir? Mekanizmalarıyla açıklayınız.

Hastanın yakınmalarının tamamı temelde tiroid hormonlarının bazal metabolik hızı artırmalarına bağlıdır.

2) Dr. Kürşat Bey'in hastasını değerlendirmede izlediği yöntem hakkında ne düşünüyorsunuz?

Burada öğrencilerin modülün mesleki hedeflerinden biri olan ihmal ve bilgi ve beceri eksikliğinin tartışmaları istenmektedir. Öğrencilerin bu tartışmada bir öğrenme hedefi çıkarmaları beklenmemektedir. Ancak hekimin yeterli öykü almasının önemi, yeterli öykü almadan ve fizik muayene yapmadan hastasını tetkike yönlendirmesinin sakıncaları bu örnek üzerinden tartışılabilir. Bu konuda, sizce doktor bu hastanın değerlendirmesinde neyi eksik bırakmıştır sorusu ile bir tartışma ortamı yaratılabilir.

3) Dr. Kürşat Bey ayrıntılı bir fizik muayene yapmış olsaydı ne gibi bulgular beklerdiniz?

Artmış tiroid hormonlarının etkisine bağlı taşikardi, ellerde titreme, terleme, motor ve psikik anksiyete gibi bulgular beklenir.

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

2. OTURUM 3. Bölüm

Aysel Hanım istenilen tetkikleri yaptırdı. Ancak oldukça huzursuzdu. Dört ay önce yaşadıklarını hatırladı. Şu anki yakınmaları farklı bile olsa istenen aylık kontrollere gitmemesinin bu sorunlara yol açmış olabileceğini düşünerek pişmanlıkla Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi Endokrinoloji Bilim Dalı polikliniğine başvurdu.

Uzman Doktor Oykun Bey, Aysel Hanım'ın öyküsünü aldı, fizik muayenesini yaptı, dosyasını ve elindeki son tetkik sonuçlarını inceledi:

Aysel Hanım, dört ay önce Sheehan sendromu tanısıyla izlenmiş ve eksik olan hormonları yerine koyma tedavisi önerilerek taburcu edilmişti. Önerilen aylık kontrollere gelemediği gibi, kendisine önerilen ilaçları da bir süre sonra doktorlarının belirttiği şekilde değil kendi hatırlayabildiği şekilde kullanmaya başlamıştı. Son zamanlarda gergin olduğunu ve çevresindeki insanları çok küçük nedenlerle kırdığını fark etmiş, son 2 ay içinde iştahının iyi olmasına ve her zaman olduğundan daha fazla yemesine karşın yaklaşık olarak 4 kg kadar zayıflamıştı. Bunların dışında aşırı yorgunluk, halsizlik ve ellerinde titreme yakınmaları olduğunu da ifade etmekteydi.

Fizik muayene bulguları ve inceleme sonuçları şu şekildeydi:

Kan basıncı: 140/85 mmHg
Nabız: 120/dk
Boy: 160 cm, Vücut ağırlığı: 54 kg
Deri ince ve nemli, alın terli. Ellerinde bilateral ince tremor var.
Boyun muayenesi: Tiroid bezi ele gelmedi..
Diğer sistem muayeneleri normaldi. Ayrıca hastanın anksiyetesi mevcuttu.

TSH: 0.01mIU/ml (N:0,35-5,5)
Serbest T3 (FT3): 5.3 (2.3-4.2pg/mL)
Serbest T4 (FT4):2.4 (0.89- 1.80ng/mL)

Dr. Oykun Bey fizik muayene bulguları ve hormon sonuçlarına göre ileri incelemeler istedi.

1.Hastadaki fizik muayene ve hormon sonuçlarını özetleyiniz. Tiroid hormon değerleri ile fizik muayene bulgularını nasıl ilişkilendirirsiniz? Mekanizmalarıyla tartışınız.

Hastada serbest T3 ve serbest T4 hormonları normalden yüksek, TSH ise düşüktür. Burada hastanın TSH 'sındaki düşüklük Sheehan sendromu ile ilişkili olabilir. Öğrenciler bunu tartışabilir. Ancak tiroid hormonlarının hem hipotalamus hem de hipofiz üzerine olan negatif feed-back etkisi ile hastada Sheehan sendromu olmasaydı da TSH azalmış olarak bulunacaktı. Bu konu "Eğer bu hastada Sheehan sendromu olmasaydı TSH nasıl olurdu?" sorusu ile tartışılarak tiroid hormonları ile hipofiz ve hipotalamus arasındaki ilişki öğrenme hedefi olarak çıkartılabilir.Ayrıca tiroid hormon fazlalığının nedeni ne olabilir sorusuyla öğrencilerin hastanın verilen tedaviyi uygun kullanmamış olabileceğini düşünmesini isteyebilirsiniz. Hastada tanımlanan fizik muayene bulguları artmış tiroid hormonlarının hedef organlardaki etkilerine bağlıdır.

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

2. OTURUM 4. Bölüm

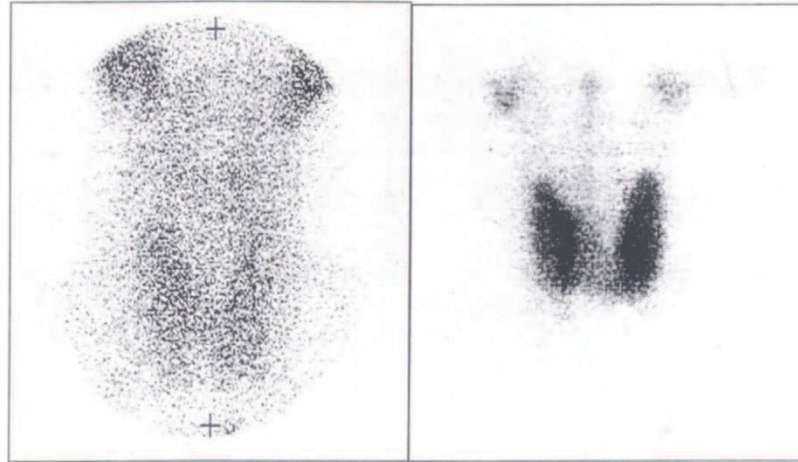
Aysel Hanım, Dr. Oykun Bey'in istediği ileri incelemelerin sonuçları ile tekrar başvurdu. İnceleme sonuçları aşağıdaki gibiydi:

Tiroid USG: Sağ ve sol tiroid lobu ve isthmus normal boyut ve ekojenitededir. Nodül saptanmamıştır.

Radyoaktif İyot uptake: Tiroid bezinde düşük İyot 131 (I-131) tutulumuna bağlı olarak 4. ve 24. saat uptake değerleri normalden düşük olarak bulundu.

Tiroid sintigrafisi: Tiroid bezinde genel olarak düşük düzeyde radyoaktif madde (Teknesyum 99m - Tc99m) tutulumu izlendi (Şekil 1).

Dr. Oykun Bey tüm incelemeleri gördükten sonra Aysel Hanım'a daha önce verilen eksikleri yerine koyma tedavisini yanlış uyguladığını anlattı ve tiroid hormonu dozunu azaltması gerektiğini belirtti. Tedavi planını oluşturduktan sonra 15 gün içinde tekrar kontrole gelmesi gerektiğini ve Aysel Hanımın sormak istediği bir şeylerin olup olmadığını sordu. Bu sorunun üzerine Aysel Hanım, Dr. Oykun Bey'e Nükleer tıp asistanı doktor hanım'ın kendisine radyoaktif bir madde verildiğini bu nedenle tetkikten sonra bir gün süre ile hamile hanım ve çocuklardan mümkün olduğunca uzak durmasını, verilen madde idrarla atıldığı için tuvaleti kullandıktan sonra bol su ile yıkamasını söylediğini anlattı.



Hastaya ait tiroid sintigrafisi

Normal sintigrafisi

Şekil 1: Tc99m ile yapılan tiroid sintigrafisinde, tiroid bezinde genel olarak düşük aktivite tutulumuna bağlı suprese görünüm izlenmektedir. (Açıklama: Vücuda verilen radyoaktif madde tarafından salınan gama ışınlarının sayılarak görüntülenmesi temeline dayanan sintigrafide sayımın yoğun olduğu alanlar koyu renk olarak görünmektedir.

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

1) Düşük radyoaktif I^{131} uptake'i hangi mekanizmalarla ortaya çıkmaktadır.

Radyoaktif iyot (I^{131}) vücuda alındıktan sonra diyetle alınan iyodun davranış özelliklerini gösterir. Bu bakımdan bu soru öğrencilerin tiroid bezinde iyodun tutulması, oksidasyonu, hormon yapımına katılması aşamalarının tartışılması amacıyla yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu hastada TSH düşüklüğü nedeniyle iyodun hücre içine alınımı ve organifikasyonu azalmıştır. Dolayısıyla tiroid bezinde normalden çok daha düşük radyoaktif iyot tutulumu saptanmıştır.

2) Nükleer tıp asistanının verdiği bilgiler Aysel Hanım'ı kendisine uygulanan radyoaktif madde konusunda endişelendirmiştir. Sizce Aysel Hanım endişelerinde haklı mıdır, tartışınız.

Bu soru ile radyoaktivite kavramı ve insan vücudu üzerine etkilerinin tartışılması hedeflenmektedir. Tiroid sintigrafisinde ve uptake testinde kullanılan radyoaktivite miktarı ve bununla ilişkili olarak hastanın aldığı radyasyon dozu düşük olduğundan hastanın radyasyona bağlı olarak ortaya çıkabilecek etkiler açısından endişe etmesi gereksizdir.

3) Neleri Öğrenmeliyim?

Tiroid bezinin yapısı nasıldır?
Tiroid hormonlarının etkileri nelerdir?
Serbest T3 ve Serbest T4 ile TSH arasındaki ilişki nedir?
Tiroid bezinde iyot tutulumu nasıl olmaktadır ve hangi faktörlere bağlıdır?
Radyoaktivite nedir? İnsan vücuduna etkileri nelerdir?
Anksiyete nedir?

EĞİTİM YÖNLENDİRİCİSİ İÇİNDİR

3. OTURUM 1. Bölüm

Aysel Hanım 15 gün sonra kontrole gelmiş ve Dr. Oykun Bey, Aysel Hanım'a her şeyin şu anda yolunda olduğunu, ancak ilaçlarını reçeteye uygun kullanmasının zorunlu olduğunu belirtmiştir. Aysel Hanım hastaneden ayrılmadan önce aklına takılan bir soruyu doktoruyla paylaşmak ister. Benzer yakınmaları olan bir komşusuna doktoru iyotlu tuz kullanmasının zararlı olacağını söylemiştir. Aysel Hanım bundan sonra tedavisine çok dikkat etmeye ve kendisine zararlı olabilecek bir şey kullanmamaya kararlıdır. Dr. Oykun Bey'e iyotlu tuz kullanmasının kendisine zarar verip vermeyeceğini sorar.

1) Sizce Dr. Oykun Bey'in yanıtı ne olmalıdır? Tartışınız.

Aysel Hanım' da temel patoloji hipofizer nekroza bağlı TSH yetersizliğidir. TSH iyodun folikül hücrelerine girişinde ve organifiye edilmesinde görevli olan bir hormondur. Dolayısıyla TSH yetersizliğinde tiroid bezinin iyodu kullanması beklenmemektedir. Aysel Hanım'ın dışarıdan iyot almasının veya almamasının bu anlamda bir önemi bulunmamaktadır. Ancak Basedow Graves hastalığı, Toksik multinodüler guatr, toksik adenom, subklinik tirotoksikoz, TSH alt sınırda olup tirotoksikozla yakınlığı olan nodüler veya otoimmün tiroid hastalığı bulunanlar iyotlu tuz kullanmamalıdır.

3) Türkiye'deki içme sularındaki iyot düzeyinin illere göre dağılımını gösteren haritayı inceleyerek Aysel Hanım'ın yaşadığı bölge göz önüne alındığında ailesi için iyotlu tuz kullanımı konusunda nasıl bir öneri getirirsiniz ? Neden?

Sunulan harita Türkiye'de bir çok ilde içme sularında iyot düzeyinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durum tam olarak bölgesel bir özellik göstermemekle birlikte, Karadeniz ve Marmara Bölgelerinde iyot düzeyinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Doğu Anadolu, Ege ve İç Anadolu Bölgelerinde bulunan kimi illerde de aynı sorunun yaşandığı anlaşılmaktadır. Türkiye'deki illerin 1/3'ünde içme sularında yeterli düzeyde iyot bulunurken, 2/3'ünde orta ya da ileri düzeyde iyot yetersizliği vardır. İzmir de içme sularında yetersiz düzeyde iyot bulunan iller arasındadır. Diyetle alınan iyot miktarı 10 mg/L altına düştüğü zaman tiroid hormon sentezi düşer. Bunun sonucu olarak TSH salgısı artar ve tiroid hiperplazisi (Guatr) gelişir. Türkiye'de yapılmış bir çalışmada sulardaki iyot içeriğinin düşmesi ile endemik guatr prevalansının arttığı gösterilmiştir. Sulardaki iyot miktarı her zaman güvenilir olmamakla birlikte, günlük iyot ihtiyacının önemli bir kısmı sulardan karşılandığı için iyot yetersizliğini göstermede önemli bir gösterge olarak kullanılabilir (Not: İyot metabolizması ve iyot yetersizliğinin önemi fizyoloji derslerinde anlatılmıştır. Halk sağlığının vereceği sunumla desteklenecektir.)

EK 5. ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ FORMU (40 MADDE) (FISHER, MURAY, KING, JENNIFER, TAGUE, GRACE. 2001)

ÖZYÖNETİMLİ ÖĞRENME HAZIRBULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ FORMU (40 Madde)
(Fisher, Muray, King, Jennifer, Tague, Grace. 2001)

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Soru / bulmaca çözmeyi severim					
2	Zamanımı iyi yönetirim					
3	İyi yönetim becerilerine sahibim					
4	Zaman planlamamı titizlikle belirlerim					
5	Kendi öğrenmemi planlamayı tercih ederim					
6	Kendi öğrenmemi yönetmeyi tercih ederim					
7	Öğrenmelerimde sistematik bir süreç izlerim					
8	Sınıfta yaptığım uygulamaları sıklıkla gözden geçiririm					
9	Bir şeyin nedenini bilme ihtiyacı duyarım					
10	Yeni fikirleri eleştirel olarak değerlendiririm					
11	Kendi öğrenme amaçlarımı belirlemeyi tercih ederim					
12	Hatalarımdan öğrenirim					
13	Elde edilen sonuçlara göre uygulamalarımı değiştirebilirim					
14	Yeni öğrenme fırsatlarına açığım					
15	Yeni fikirlere açığım					
16	Çözemediğim bir problemle karşılaştığımda yardım isterim					
17	Sorumluluk sahibiyim					
18	Yaptıklarımı değerlendirmeyi severim					
19	Yüksek kişisel beklentilere sahibim					
20	Kişisel standartlarım yüksektir.(Yüksek kişisel standartlara sahibim)					
21	Yeteneklerime çok güvenirim					

22	Sınırlılıklarımın farkındayım					
23	Atılganım					
24	Çalışmaktan hoşlanırım					
25	Öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
26	Mücadeleden hoşlanırım					
27	Yeni bilgileri öğrenmek isterim					
28	Yeni bilgileri öğrenmekten hoşlanırım					
29	Öz disiplinliyim					
30	Bir karar vermeden önce bilgi toplamayı severim					
31	Düzenliyim					
32	Sistemliyim					
33	Kendi performansımı değerlendiririm					
34	Kendi karar ve eylemlerimden kendim sorumluyum					
35	Öğrenmelerimi izleyebileceğime güvenirim					
36	Kendim için bilgi toplayabilirim					
37	Kararlarımı kendim vermekten hoşlanırım					
38	Kendi hedeflerimi belirlemeyi tercih ederim					
39	Kendi hayatımı kontrol ederim					
40	Öğrendiklerimi kontrol etme ihtiyacı duyarım					

**EK 6. TIP FAKÜLTELERİNE YÖNELİK PDÖ TUTUM ÖLÇEĞİ (38 MADDE)
(KEMAHLI VE ALPER, 2006)**

Tıp Fakültelerine Yönelik PDÖ Tutum Ölçeği (38 Madde)
(Kemahlı ve Alper, 2006)

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim Yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Problem Çözme					
1. (2)**Problemlerin çözümüne yönelik çeşitli hipotezler üretebilirim.	()	()	()	()	()
2. (3)Problemin çözümüne başlamadan önce hipotezleri elemekte zorlanmam.	()	()	()	()	()
3. (4)Problemi çözmeme yardımcı olabilecek ön bilgilerimi kullanırım.	()	()	()	()	()
4. (5)Gerçek sorunlarla ilgili konuları çalışmak beni motive eder.	()	()	()	()	()
5. (6)Problemin çözümünde farklı konu alanlarına ait bilgileri bir arada kullanamam.	()	()	()	()	()
6. (7)Öğrenmek için gereken sorumluluğu alabilirim	()	()	()	()	()
7. (10)Problemi çözmek için edindiğim bilgileri kendim değerlendiremem.	()	()	()	()	()
Grup Çalışması (Kooperatif Öğrenme)					
8. (11)Grup içinde ortak çalışmaktan hoşlanmam.	()	()	()	()	()
9. (12)Grup arkadaşlarımı dinlemek daha iyi öğrenmemi sağlamıyor.	()	()	()	()	()
10. (13)Problemi çözmek için başkalarıyla yarışmaktan hoşlanmam.	()	()	()	()	()
11. (14)Farklı çözümleri olan bir problemle uğraşırken grupla çalışmak istemem.	()	()	()	()	()
12. (15)Grup çalışması yapmak zaman kaybıdır.	()	()	()	()	()
13. (16)Grup çalışmalarında aktif rol almak istemem.	()	()	()	()	()
14. (17)Problemi çözmek için grupla birlikte çalışmak isterim.	()	()	()	()	()
15. (19)Grup arkadaşlarımla problemle ilgili tartışmalarımı yönlendiricinin izlemesinden rahatsız olurum.	()	()	()	()	()
16. (20)Grup çalışmalarında çeşitli sorumluluklar almak istemem.	()	()	()	()	()
17. (21)Bundan sonraki yıllarda PDÖ ile çalışmak isterim.	()	()	()	()	()
Kendi Kendini Yönlendirerek Öğrenme (Self Directed Learning)					
18. (22)Senaryodan çıkartılan hedef bilgilere her zaman ulaşabilirim	()	()	()	()	()
19. (23)Hedef bilgilere yönelik uygun kaynakları bulabilirim.	()	()	()	()	()
20. (24)Çeşitli öğretim materyallerini yönlendiricinin yardımı olmadan kendim çalışarak öğrenemem.	()	()	()	()	()
21. (27)Yeni verilen bir konuyu kendi gayretimle öğrenebilirim	()	()	()	()	()
22. (29)Yönlendiricinin bilgi vermesi yerine hedeflere kendim ulaşmayı tercih ederim.	()	()	()	()	()
23. (30)Problemi çözmek için grupta herkesin elinden geleni yaptığına inanmıyorum.	()	()	()	()	()
Web Ortamı (Web Based)					
24. (32)Web ortamında arama motorlarından bilgi edinebilirim	()	()	()	()	()

25. (33)Web ortamında sınav olmayı <u>istemem.</u>	()	()	()	()	()
26. (37)Web ortamındaki ders notlarından ve okuma parçalarından bilgi edinmekten <u>hoşlanmam.</u>	()	()	()	()	()
27. (38)Verilen senaryodaki hedef bilgileri araştırarak öğrendiğim *..... konusunu uzun süre <u>hatırlayabilirim.</u>	()	()	()	()	()
28. (39)*..... ilgili sorunları web ortamında araştırarak çözmek <u>istemem.</u>	()	()	()	()	()
29. (40)Web ortamında *..... çalışmak beni motive eder.	()	()	()	()	()
Ders Konusu					
30. (41)*..... konusunda öğrendiğim bilgilerin çoğu gelecekte kullanılabilir türdür.	()	()	()	()	()
31. (42)*..... konusunda edindiğim bilgiler tıp eğitimim için yararlıdır.	()	()	()	()	()
32. (43)*..... konusunda öğrendiklerim önceden bildiklerimi destekledi	()	()	()	()	()
33. (44)*..... konusunda yeni bilgiler edindim.	()	()	()	()	()
34. (45)*..... konusunda öğrendiklerim benim için ilginç <u>değildi.</u>	()	()	()	()	()
Yönlendirici (Guide-Coach)					
35. (46)Yönlendiricimiz olumlu bir eğitim ortamı sağladı.	()	()	()	()	()
36. (47)Yönlendirici uygun kaynakları bulmamızda yardımcı oldu.	()	()	()	()	()
37. (48)Yönlendiricimizle PDÖ oturumları dışında kolay iletişim kurabileceğime <u>inanmıyorum.</u>	()	()	()	()	()
38. (49)Yönlendirici tüm grup üyelerinin etkin katılımını <u>sağlamadı.</u>	()	()	()	()	()