

T.C
DOKUZEYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİNDE PROBLEME DAYALI
ÖĞRENİM SÜREÇLERİNİN İŞLEYİŞ VE
ETKİNLİĞİ**

HAYRİYE DİLEK AKDOĞAN

**TIP EĞİTİMİ
DOKTORA TEZİ**

İZMİR-2018

TEZ KODU: DEU.HSI.PhD - 2013970112

T.C
DOKUZEYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
TIP FAKÜLTESİNDE PROBLEME DAYALI
ÖĞRENİM SÜREÇLERİNİN İŞLEYİŞ VE
ETKİNLİĞİ**

**TIP EĞİTİMİ
DOKTORA TEZİ**

HAYRİYE DİLEK AKDOĞAN

Danışman Öğretim Üyesi: Prof. Dr. Berna MUSAL
İkinci Danışman Öğretim Üyesi: Dr. Öğr. Üye. Serpil VELİPAŞAOĞLU

TEZ KODU: DEU.HSI.PhD - 2013970112

Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tıp Eğitimi Anabilim Dalı, Tıp Eğitimi Doktora programı öğrencisi Hayriye Dilek AKDOĞAN '**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM SÜREÇLERİNİN İŞLEYİŞ VE ETKİNLİĞİ**' konulu Doktora tezini 17.07.2018 tarihinde başarılı olarak tamamlamıştır.


Prof. Dr. Berna MUSAL

BAŞKAN

(Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi)


Prof. Dr. Gül AKDOĞAN

Prof. Dr. Oğuz KILINÇ

ÜYE

(İ. Ekonomi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü)

ÜYE

(Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi)


Prof. Dr. Halil İbrahim DURAK


Doç. Dr. Esin ERGÖNÜL

ÜYE

(Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi)

ÜYE

(Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi)


Prof. Dr. Gönül Dinç HORASAN

Prof. Dr. Sema ÖZAN

YEDEK ÜYE

(İ. Ekonomi Üniversitesi Tıp Fakültesi)

YEDEK ÜYE

(Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi)

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
TABLO DİZİNİ	iii
KISALTMALAR	v
ÖZET.....	1
ABSTRACT.....	3
1. GİRİŞ VE AMAÇ	5
1.1. Problemin Tanımı ve Önemi	5
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	6
2. GENEL BİLGİLER	7
3. GEREÇ VE YÖNTEM	27
3.1. Araştırmanın tipi	27
3.2. Araştırmanın yeri ve zamanı	27
3.3. Araştırmanın evreni ve örneklemi	27
3.4. Çalışma materyali	27
3.5. Araştırmanın değişkenleri.....	27
3.6. Veri toplama araçları.....	28
3.7. Araştırma planı.....	29
3.8. Verilerin değerlendirilmesi.....	30
3.9. Araştırmanın sınırlılıkları	30
3.10. Tezin Bütçesi.....	30
3.11. Etik Kurul Onayı.....	30
4. BULGULAR	31
5. TARTIŞMA	61
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	77
7. KAYNAKLAR	82
8. EKLER	90

- Ek 1. Anket Formu
- Ek 2. Etik kurul kararı
- Ek 3. Özgeçmiş



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Dönemlere Göre Cinsiyet Dağılımı.....	31
Tablo 2. Öğrencilerin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Puanlarının Dağılımı.....	32
Tablo 3. Öğrencilerin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması.....	33
Tablo 4. Dönem 1 Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Puanlarının Dağılımı.....	34
Tablo 5. Dönem 3 Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Puanlarının Dağılımı.....	35
Tablo 6. Dönem 1 ve 3 Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Puanlarının Karşılaştırılması.....	36
Tablo 7. Öğrencilerin PDÖ Oturumlarındaki Performanslarına İlişkin Görüşleri.....	37
Tablo 8. PDÖ Oturumlarındaki Performansların Değerlendirilmesi Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması.....	38
Tablo 9. Dönem 1 Öğrencilerinin PDÖ Oturumlarındaki Performanslarına İlişkin Görüşleri.....	39
Tablo 10. Dönem 3 Öğrencilerinin PDÖ Oturumlarındaki Performanslarına İlişkin Görüşleri.....	39
Tablo 11. Dönem 1 ve 3 Öğrencilerin PDÖ Oturumlarındaki Performansların Değerlendirilmesi Puanlarının Karşılaştırılması.....	40
Tablo 12. Öğrencilerin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri.....	42
Tablo 13. PDÖ Sürecini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesine İlişkin Görüş Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması.....	43
Tablo 14. Dönem 1 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri.....	45
Tablo 15. Dönem 3 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri.....	46

Tablo 16. Dönem 1 ve 3 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesine İlişkin Görüş Puanlarının Karşılaştırılması.....	47
Tablo 17. Öğrencilerin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin DEÜTF' deki Uygulama Düzeylerini Değerlendirmeleri.....	49
Tablo 18. PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin DEÜTF' deki Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması.....	50
Tablo 19. Dönem 1 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin DEÜTF' deki Uygulama Düzeylerini Değerlendirmeleri.....	51
Tablo 20. Dönem 3 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin DEÜTF' deki Uygulama Düzeylerini Değerlendirmeleri.....	52
Tablo 21. Dönem 1 ve 3 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin DEÜTF' deki Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
Tablo 22. Öğrencilerin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesi ve DEÜTF' deki Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	54
Tablo 23. Dönem 1 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesi ve DEÜTF' deki Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	55
Tablo 24. Dönem 3 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesi ve DEÜTF' deki Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	56
Tablo 25. Öğrencilerin PDÖ Yönteminin Öğrencilere Sağladığı Kazanımlar Konusundaki Görüşleri.....	57
Tablo 26. PDÖ Yönteminin Öğrencilere Sağladığı Kazanımların Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 27. Dönem 1 Öğrencilerinin PDÖ Yönteminin Öğrencilere Sağladığı Kazanımlar Konusundaki Görüşleri.....	58
Tablo 28. Dönem 3 Öğrencilerinin PDÖ Yönteminin Öğrencilere Sağladığı Kazanımlar Konusundaki Görüşleri.....	59
Tablo 29. Dönem 1 ve 3 Öğrencilerinin PDÖ Yönteminin Öğrencilere Sağladığı Kazanımlar Puanlarının Karşılaştırılması.....	59
Tablo 30. Dönem1 ve 3 Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri İle PDÖ Performans Algılarının Karşılaştırılması.....	60

KISALTMALAR

PDÖ.....Probleme Dayalı Öğretim

DEÜTF.....Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi



TEŞEKKÜR

Teşekkür etmek istediğim pek çok kişi var hayatımda, onlara hayatımda oldukları için şükranlarımı sunuyorum. Öncelikle tıp eğitimi sürecinde ve tez aşamasında görüşleri, önerileri, eleştirel yaklaşımlarıyla beni destekleyen, akademik ve insani yaklaşımları ile bana her zaman örnek olan danışman hocalarım Prof. Dr. Berna MUSAL ve Dr. Öğretim Üyesi Serpil VELİPAŞAOĞLU'na, akademik hayata başlamam konusunda beni yüreklendiren ve doktora sürecim boyunca hep yanımda olup destekleyen eşim Ilgaz AKDOĞAN'a, onlarla geçireceğim süreleri akademik çalışmalarım için kullanmama izin veren, güzel yürekli çocuklarım, canlarım Yaren ve Ceren AKDOĞAN'a, fedakârlıkları hiçbir zaman unutulmayacak olan anne ve babalarım, yapıcı, ufuk açıcı yönlendirmelerinden ve çalışmanın niteliğini artıran değerli katkılarından dolayı tez izleme jürisinde bulunan hocalarım Prof. Dr. Gül AKDOĞAN ve Prof. Dr. Oğuz KILINÇ'a, bu yolculukta bana yol arkadaşlığı yaparak yanımda olan doktora arkadaşlarım, can dostlarım Dr. İzlem KABALI ve Dr. Hanım Ahu URAL'a, İlk doktora öğrencileri içerisinde olmakla her zaman gurur ve mutluluk duyduğum Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyeleri Prof. Dr. Sema ÖZAN, Doç. Dr. Esin ERGÖNÜL, Dr. Öğretim Üyesi Sevgi TIMBİL, Dr. Öğretim Üyesi Serap KONAKÇI, bölüm sekreterimiz, diğer çalışanlar ve enstitü bünyesi öğrenci işlerinde çalışan arkadaşlara süreç boyunca gösterdikleri güler yüz, destek, paylaşım ve anlayış için minnettarım çok teşekkür ederim.

Hayriye Dilek AKDOĞAN

Haziran 2018

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ'NDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM SÜREÇLERİNİN İŞLEYİŞ VE ETKİNLİĞİ

Hayriye Dilek AKDOĞAN

Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi AD, İnciraltı, İzmir

ÖZET

Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ), merkezinde öğrencinin olduğu bir aktif eğitim yöntemidir. PDÖ'nün öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini ve öğrenme motivasyonlarını arttırması, problem çözme becerisi kazandırması gibi önemli kazanımları vardır. Bu çalışmada; PDÖ eğitim modeli uygulanan Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde öğrencilerin PDÖ süreçleri işleyişi ve kazanımlarına ilişkin algıları ile özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, PDÖ kazanımları ve performans algılarının Dönem 1'e göre Dönem 3 lehine yüksek olduğu, cinsiyetler arasında ise anlamlı fark olmadığı hipotezine dayandırılmıştır.

Araştırma kesitsel ve analitik tiptedir. 2015-2016 akademik yılı sonunda Dönem 1 ve 3 programını tamamlayan öğrencilere, demografik özellikler, bağımlı ve bağımsız değişkenlere yönelik sorular ve beş ölçekten oluşan anket formu uygulanmıştır. Dönem 1 öğrencilerinin % 68.8' ine, Dönem 3 öğrencilerinin %62.9' una ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 15.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testleri ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda, öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme becerileri puanlarının genel olarak yüksek olduğu, yedi parametrede kadın öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu, dört parametrede Dönem 3 öğrencilerinin Dönem 1 öğrencilerine göre kendilerini daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. PDÖ oturumlarındaki performansları açısından kendilerini genel olarak olumlu değerlendirdikleri saptanmıştır. Bir parametrede kadın öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dönemlere göre PDÖ

oturumlarındaki performanslarına ilişkin puanları karşılaştırıldığında; Dönem 3 öğrencilerinin Dönem 1 öğrencilerine göre 'sözel iletişimde başarı' ve 'grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma' açılarından performanslarını daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

PDÖ'nün kazanımları konusunda tüm parametrelerde öğrencilerin orta değer üzerinde puanlar verdikleri belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Probleme dayalı öğrenim(PDÖ), tıp eğitimi, özdüzenlemeli öğrenme



EFFICIENCY AND FUNCTIONING OF THE PROBLEM BASED LEARNING PROCESS IN DOKUZ EYLÜL UNIVERSITY FACULTY OF MEDICINE

Hayriye Dilek AKDOĞAN

**Dokuz Eylül University Medical Faculty, Department of Medical Education,
Inciralti, Izmir**

ABSTRACT

Problem Based Learning(PBL) is a student centered active learning method. PBL plays a critical role in development of self regulated learning skills and increasing learning motivation of students as well as the inspiration of problem solving skills. In this study it was aimed, the evaluation of medical students at Dokuz Eylül University concerning the process and outcomes of PBL and the evaluation of self regulated learning skills.

The study is based on the hypothesis that PBL outcomes and performance perceptions are in favor of the Grade 3 rather than the Grade 1 and there is no meaningful difference between genders. The study is cross sectional and analytic. At the end of 2015-2016 academic year, the students who complete the Grade 1 and Grade 3 were given a questionnaire form consist of five different scales and various questions on demographic features and dependent and independent variables.

Of all the students, 68.8 % of the Grade 1 and 62.9 % Grade 3 were reached. The data collected in the study was analysed by using SPSS 15.0 statistic program. In data evaluation of the data, descriptive analysis, student t test and the correlation analysis were used.

As a result of the study, it was understood that the students had usually high points of self-regulated learning skills and female student points relatively higher than male students in seven parameters and the Grade 3 students evaluated themselves as more positive than the Grade 1 students in four parameters.

It was also detected that the students usually evaluated themselves as positive in terms of their performance. In one parameter, it was seen that the points of female

students higher than male students. Compared with the evaluation points of performance based on PBL session, it was detected that the Grade 3 students perceive their performance in a positive way to support their “verbal communication success” and “group dynamics”.

It was also understood that all the students gave higher points than the average rate in all parameters concerning PBL outcomes.

Keywords: Problem based learning(PBL), medical education, self regulating learning



1. GİRİŞ ve AMAÇ

Probleme Dayalı Öğretim (PDÖ), merkezinde öğrencinin olduğu çağdaş bir öğrenim yöntemidir. PDÖ'de klinik bir problem ya da hastalıklar senaryo üzerinden tartışılır, konuya yönelik hedefler çıkarılır, öğrenciler sorunu çözmek için güncel kaynakları kullanarak araştırma yaparlar, bağımsız çalışma sürecinde edindikleri bilgileri eğitim ortamında akranları ile paylaşır tartışarak sonuca bağlarlar. Yoğun grup dinamiklerinin yaşandığı PDÖ'de eğitim yönlendiricisi kolaylaştırıcı pozisyonundadır. PDÖ'nün öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini ve öğrenme motivasyonlarını arttırması, problem çözme becerisi gibi önemli kazanımları vardır (Musal B ve ark., 2002; Albanese M A ve ark., 1993; Bate E ve ark., 2014; Saban A, 2000; Choon M ve ark., 2009).

PDÖ ilk kez 1960'lı yılların sonuna doğru Kanada Mc Master Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde uygulanmaya başlanmıştır. Ülkemizde ilk kez Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde (DEÜTF) yenilikçi bir atılımla, 1997- 1998 akademik yılından itibaren tıp eğitimi programının ilk üç yılında PDÖ merkezli bir program uygulanmaya başlanmıştır (Musal B ve ark., 2002). Sonrasında Pamukkale, Ondokuz Mayıs ve Ankara Üniversitesi Tıp Fakültelerinde PDÖ merkezli program uygulanmıştır. Halen ülkemizde çok sayıda tıp fakültesinde PDÖ bir eğitim yöntemi olarak kullanılmaktadır (Musal B ve ark., 2009).

Bu çalışmada; DEÜTF öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerileri, PDÖ oturumlarındaki performansları, PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesi, PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin fakülte'deki uygulama düzeyleri ve PDÖ'nün öğrencilere sağladığı kazanımlara ilişkin algılarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu verilere ulaşmak üzere bağımsız değişkenler olarak yaş, dönem ve cinsiyet; bağımlı değişkenler olarak özdüzenlemeli öğrenme becerileri, PDÖ oturumlarındaki performanslara ilişkin algılar, PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesinin değerlendirilmesi, PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin fakülte'deki uygulama düzeylerine ilişkin değerlendirmeler, PDÖ'nün öğrencilere sağladığı kazanımlara ilişkin değerlendirmeler kullanılmıştır.

Çalışma PDÖ kazanımları ve performans algılarının Dönem 1'e göre Dönem 3 lehine yüksek olduğu, cinsiyete göre ise anlamlı fark olmadığı hipotezine dayandırılmıştır.



2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde tez çalışmasına temel oluşturan PDÖ ve özdüzenlemeli öğrenmeye ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

2.1. Probleme Dayalı Öğrenim

2.1.1. Probleme Dayalı Öğrenim Nedir?

Tıp eğitiminde PDÖ, mezuniyet öncesi öğrencilerin gelecekteki mesleki yaşamlarında karşılaşacakları problemleri bilmek, bu problemlerin önemini kavramak, ortaya çıkış mekanizmalarını anlamak, problem çözme becerisini ortaya çıkararak çözmek, koruyucu hekimlik açısından düşünebilme stratejisine dayalı, öğrenmenin tam ve yeterli olması temelli, küçük gruplarda gerçekleştirilen bir eğitim modelidir (Norman G R ve ark., 2000).

Bu eğitim modelinde bir problemden yola çıkılarak problemin çözümünde kullanılacak olan temel bilgiler öğrenme hedefi olarak öğrenciler tarafından çıkarılır. Amaç sadece problemi çözmek değil, aynı zamanda öğrencinin bilgiye ulaşabilme, sorgulayarak eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, tartışabilme, grup içinde iletişime geçebilme ve özdüzenleme becerilerini kazanmasıdır (Norman G R ve ark., 2000; Ward J D ve ark., 2002; Bate E ve ark., 2014; Çelik S ve ark., 2005; Prince K J ve ark., 2005).

Eğitim alanında pek çok eğitim programı modeli uygulandığı gibi tıp eğitiminde de farklı eğitim modelleri kullanılmaktadır. PDÖ bunların içinde en önemlilerinden biridir. Konu hakkında soru sorarak eleştirel düşünmeyi başlatmak problemi çözmek için bir adım atılmasını sağlar (Özden Y, 2014-153).

PDÖ eğitimi ilk kez McMaster Üniversitesi'nde (1969) uygulanmıştır (Neville A J ve ark., 2007). Sonrasında Hollanda Maastricht Üniversitesi, New Mexico, Southern Illinois Üniversitelerinde de uygulanmaya başlanmış ve günümüzde dünya üzerinde yaygınlaşarak tercih edilir duruma gelmiştir. Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre dünyada 1700'ün üzerinde Tıp Fakültesinde PDÖ eğitimi yapılmaktadır (Musal B ve

ark., 2002; Musal B, 2015; Musal B ve ark., 2012; Norman G R, 1992; Davis M H ve ark., 1999; Selçuk G S ve ark., 2008).

Dünya Tıp Eğitimi Birliği 1988 yılında Edinburgh Bildirgesini oluşturmuş ve tıp eğitimine ilişkin çeşitli temel ilkeler tanımlanmıştır. Edinburgh Bildirgesi doğrultusunda eğitim kalitesinin artmasının önemi ön plana çıkmış ve aktif eğitim sistemi kapsamında PDÖ tıp eğitimi programları içerisinde yaygınlaşmaya başlamıştır (Baskan S, 1997; Musal B, 2015).

Tıp eğitimi açısından, gün geçtikçe artan öğrenci sayısı ve mesleğini seven kalifiye hekim ihtiyacı; sorgulayıcı, araştırmacı, merak eden, iletişimci, hümanist, sosyal ve çoklu zekâ kullanabilen, öğrendiklerini hastalarına ve ekip arkadaşlarına doğru aktarabilen öğrenci yetiştirmenin de önemini ortaya koymuştur. Bu bağlamda PDÖ eğitim modelinin önemi daha da öne çıkmıştır (Musal B, 2015).

PDÖ, merkezinde öğrenci olan bir eğitim sistemidir. Öğrenciler bu sistemde kendi öğrenme sorumluluklarını alırlar ve öğrenmeyi öğrenirler, yani özdüzenleme becerilerini kullanırlar (Thomas R E, 1997). Bu şekilde konuyu anlama, sentez ve analiz ederek aktarma, edindikleri bilgileri değerlendirme, kullanma, sorgulama ve problem çözme becerisi kazanma, grup olabilmenin yanı sıra iletişim becerilerini geliştirme gibi pek çok kazanım elde ederler (Norman G R ve ark., 1992; Kılınc A, 2007; Kong L ve ark., 2013; Ibrahim N K ve ark., 2014; Musal B, 2015; Davis M H ve ark., 1999; Schmidt H G ve ark., 2006).

PDÖ'nün yapılandırmacılık kuramı, bilişsel öğrenme ve bilgiyi işleme kuramı, motivasyon, sosyal yapılandırmacı kuram gibi pek çok öğrenme kuramı ile ilişkisi vardır (Musal B, 2015; Kılınc A, 2007; Schmidt H G, 1993; Musal B, 2016; Dolmans H J M ve ark., 2005).

2.1.2. PDÖ'nün İlişkili Olduğu Öğrenme Kuramları

2.1.2.1. Bilişsel Öğrenme Kuramı ve PDÖ

Davranışçı kuramlar bireysel farklılıkları açıklamakta yeterli olmadığından, bilişsel kuramcılar merkeze insanı koyarak sadece onlara özgü zihinsel süreçlerin bulunduğunu, öğrenmenin doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel süreçler olduğunu belirtmişlerdir (Özden Y, 2014, 23-27).

Piaget, Vygotsky ve Bruner bu akımın temsilcilerindendir. Yapılan bazı araştırmalara göre öğrenenler aldıkları bilgiyi karşı tarafa aynen aktarmak yerine kendi bilişsel süzgeçlerinden geçirip sunmaktadır.

Bilişsel kuramcılara göre öğrenme kişinin çevresinde olan olayları kendi zihinsel süreçlerinden geçirerek ortaya koymasidir (Özden Y, 2014, 23-27).

Bu zihinsel Süreçler;

- Uyarıcıların algılanması,
- Uyarıcıların kodlanması,
- Yeni bilgilerin eskilerle karşılaştırılması,
- Belleğe depolama ve
- Hatırlamayı içerir.

Bilişsel Kuramların Öğrenme İlkeleri

Bilişsel öğrenme kuramına göre;

- Yeni öğrenmeler öncekilerin üzerine eklenir.
- Öğrenme bir anlam yükleme çabasıdır.
- Öğretme bir otorite figürü olmamalıdır. Öğrenmede öğretmen ve öğrenci karşılıklı etkileşim içinde olmalıdır.

Bu anlayış öğrencilerin daha etkili anlamlar üretebilmesini amaçlar. PDÖ'de sorunlara yönelik hipotezler önceki bilgiler doğrultusunda oluşturulur. Sonraki süreçlerde de var olan bilgilerinin üzerine yeni bilgiler eklenerek oturumlar tamamlanır. Tartışma ve sorgulama gibi bilişsel süreçler yoğun olarak kullanılır (Senemoğlu N, 2000; Musal B, 2015). Bilgi işleme kuramı ise, bilişsel yaklaşımın en önemli kuramlarından biridir.

Bu kurama göre öğrenci öğrendiklerini pasif olarak almaz, aktif olarak zihinsel süreçlerinden geçirip kendine göre anlamlandırdıktan sonra ortaya koyar, yani şekillendirir.

Öğrencinin kendisine gelen bilgilere yaklaşımında ön bilgi, öğrenci ve eğitici beklentileri, öğrencinin öğrenmeye karşı yaklaşımı ve öğrencinin kültürel ve sosyal çevresinden oluşan dört etmen rol oynamaktadır (<http://oguzcetin.gen.tr/ogrenme-kuramlari.html> 29 Haziran 2016 ulaşım tarihi).

Bilgiyi işleme kuramı, ön bilginin etkinleştirilmesi, kodlama özgünlüğü, bilginin işlenmesi unsurlarını içerir. Bu unsurların PDÖ oturumlarıyla ilişkisi aşağıda tanımlanmıştır:

- Ön bilginin etkinleştirilmesi: Öğrenci önceden sahip olduğu bilgilere dayanarak senaryo ile ilgili soru sorabilir, beyin fırtınası yöntemi ile hipotezler ortaya koyabilir.
- Kodlama özgünlüğü: Öğrenme materyali öğrenilecek duruma benzerse öğrenme daha etkin olur. PDÖ'de senaryolarda kullanılan olgular gerçek yaşamdan kesitler içerir ve akılda kalıcılığı artırır.
- Bilginin işlenmesi: PDÖ oturumlarında tüm bu paylaşılanlar, grup dinamikleri gözetilerek uygun bir tartışma ortamında soru ve yanıt şeklinde tartışılır (Albanese M A ve ark., 1993; Musal B ve ark., 2012).

Bu kurama göre eğitimin ana amacı, öğrencilerin daha yeterli, daha kapsamlı, daha güçlü ve daha doğru anlamlar üretebilmesidir. PDÖ eğitim modeli için bu amaç oldukça değerlidir. Çünkü PDÖ'de basamaklar şeklinde önce beyin fırtınası yapılarak hipotezler üretilir. Sonra bilgiler ışığında hipotezler daraltılır. Gerçek hayatla uygunluk kapsamındaki problemler, problem çözme becerisini artırır, böylece anlamlandırma ve kodlama devreye girer. Sonrasında bu bilgiler sık tekrar ve bilgi örgütlenmesi ile uzun erimli belleğe atılır ve gerektiğinde çağırılır. Uzun erimli belleğin anlamsal bellek, anısal bellek ve işlemsel bellek üzere üç ögesi vardır. Anlamsal bellek açısından, akılda tutmayı artıran şekil ve şemaların kullanılmasına yönelik öneri, PDÖ'de yararlanılan kavram haritaları ile örtüşmektedir (Albanese M A ve ark.,1993; Musal B ve ark., 2012; Özden Y, 2014).

2.1.2.2. Yapılandırmacılık Kuramı ve PDÖ

Yapılandırmacılığı benimseyen ilk eğitimcinin 18. yy.da İtalya'da yaşayan Giambattista Vico olduğu ileri sürülmektedir. Ancak, Vico'nun yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri, o yüzyılda eğitimcilerin fazla dikkatini çekmemiştir. Günümüzde yapılandırmacılık, Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu gibi konularla ilgili yaptığı çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır (Musal B ve ark., 2012; Özden Y, 2014).

John Dewey, Piaget ve Vygotsky yapılandırmacılığı zaman içerisinde daha da şekillendirmişlerdir. Vygotsky çağdaş yapılandırmacılığı başlatan kişidir. Ona göre bireyler arası etkileşim öğrenmenin temelidir. PDÖ eğitim modelinde etkileşim ve grup dinamikleri öğrenmede oldukça önemlidir.

Yapılandırmacılık kuramı, öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine dayalı olarak gelişmeye başlamış ancak zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline dönüşmüştür. Bu kuramda bilginin transferi ve bilginin yeniden yapılandırılması önemlidir. Öğrenenler bilgiyi olduğu gibi kabul etmez, bilginin nasıl ortaya çıktığını sorgulayarak, görüşlerini savunarak, fikirlerini paylaşarak öğrenme sürecine aktif olarak katılırlar. PDÖ oturumlarında öğrenciler aktif durumdadır.

Öğrencinin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığı önemlidir. Öğrenen, daha önceki bilgileriyle yeni karşılaştığı bilgileri harmanlayarak ortaya kendisinin anlam verdiği bir bilgiyi çıkarır. Böylelikle öğrenen öğrenme sürecinde daha aktif olur ve kendi kararını kendisi verebilir (Özden Y, 2014).

Yapılandırmacılığın Temel İlkeleri

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ön planda olup, öğrenci bu planın merkezindedir. Öğrenci konuşabileceği, sorgulayabileceği, dinlendiğini bildiği bir ortamda olmalıdır. Öğrenme zihinsel bir süreçtir ve yaşantılar, tutum ve inançlar süreçte önemli yer tutar. Bu bağlamda eğitici öğrenciye rehberlik ederek öğrencinin analiz ve sentez yapabilmesi için uygun ortam hazırlar. Sonucunda öğrenci nasıl öğreneceğini öğrenir (Özden Y, 2014,55-73).

Yapılandırmacılık; bilişsel ve sosyal olarak ikiye ayrılır. Bilişsel yapılandırmacılıkta bilgiyi anlama ve işleme önemli iken, sosyal yapılandırmacılıkta ise öğrenmede kültürün ve dilin yerinden söz edilmektedir.

PDÖ ve yapılandırmacılık ilişkisi aşağıdaki ifadelerde yer alan özelliklerle değerlendirilebilir:

- Yapılandırmacılıkta öğrenme PDÖ'deki gibi aktif bir süreçtir.
- Öğrenciler öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler. Yani kendi öz düzenlemelerini yaparlar.
- Anlam oluştururken zihinsel faaliyetler devrededir.
- Kişinin kullandığı dil, yetiştiği kültürel ortam da öğrenmeyi etkiler.
- Öğrenme sosyal bir etkileşimdir. Oturumlarda öğrenciler birbirlerinden etkilenirler ve grup dinamiği önemlidir.
- Öğrenme bağlamsaldır. Önceki bilgi, yorum ve inançlarımız oturumlarda etkilidir.
- Öğrenmek için bilgiye ihtiyaç duyulur. Yani ne kadar biliniyorsa o kadar öğrenmeye motive olunur.
- Öğrenme zaman alır. Anlamlı öğrenme için öğrenilenler zihinsel süreçten geçirilerek özümser (Moral A, 2012).

Yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif, sorumluluk sahibi, motive, araştırmacı ve sorgulayıcı olmalarına olanak sağlayan PDÖ gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanır (Moral A, 2012; Dolmans D H J M ve ark., 1998).

Özetle, PDÖ ortamı pasif bir öğrenme ortamı değil, aktif öğrenmenin gerçekleştiği bir ortamdır. Öğrenme, kavramsal açıdan değişim ve önceki bilinenler üzerine yeni öğrenilenlerin yapılandırılmasıdır. Öğrenenler PDÖ oturumlarında gerçek hayattakine benzer bir şekilde problem çözmeyi öğrenirler. Öğrenme sosyal bir durumdur ve kişiler grup içinde, işbirlikli şekilde etkileşimle bilgilerini paylaşırlar. Öğrenme kişinin sosyal, fiziksel, duygusal ve bilişsel düzeylerde gelişimine bağlı olarak derinleşir. En önemlisi de öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. PDÖ uygulamaları tüm bu öğrenim kuramları çerçevesinde gerçekleşmektedir (Çelik S ve ark., 2005).

2.1.3. PDÖ'nün Temel Yapısı

PDÖ, yeni bilginin edinilmesi ve bu bilginin sentez ve kalıcılığı için senaryo içinde bir problemin kullanılması temeline dayalı bir eğitim yöntemidir (Abacioğlu Y. H ve ark., 1998).

Öğrenme etkinliklerinin başlayabilmesi için öğrencilerin senaryo ile ortaya konan problemin çözümüne aktif katılmaları gerekir. Öğrencilerin aktif olması üzerinden yürüdüğü için tıp eğitimi açısından güçlü ve motive edici bir öğrenim yöntemi olduğu düşünülmektedir (Kılınç A, 2007; Ibrahim N K ve ark., 2014).

2.1.4. PDÖ'nün Temel Düşünce Sistemi ve Amaçları

Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rolde olması öğrendiği bilgileri kısa ve uzun erimli belleklerinde depolamasını kolaylaştırır. Öğrenmede çevre ile aktif etkileşim önemi göz önüne alındığında PDÖ'de grup içi iletişimin olması öğrencinin öğrenme becerilerini geliştirir. Oturumlarda eğitim yönlendiricisi rehberlik rolü üstlenmektedir. Eğitim yönlendiricisi oturumlarda konu anlatmaz. Öğrenciler senaryolar sayesinde gerçek yaşam ile daha erken karşılaşır. Ayrıca, öğrenilen bilgilerin kalıcılığı da oldukça önemlidir. Bilgiler sürekli kullanılırsa kalıcılığı artar, öğrenilen bilgiler için uygulama alanları sağlanması da kalıcılığı arttırmakta önemlidir (Açıkgöz K Ü, 2003; Çelik S ve ark., 2005; Strobel J ve ark., 2009).

PDÖ'de öğrenmeyi öğrenme oldukça önemlidir. Bu özdüzenlemenin oluşabilmesi için PDÖ işleyişinde çeşitli amaçlar vardır. Bunlar bilimsel düşünmeyi öğretme, doğru bilgi kaynaklarına ulaştırma, bilginin analiz ve sentez edilmesine yardımcı olma, problem çözme becerilerini kazandırma, sorgulamayı öğretme, sosyal ve iletişim becerileri geliştirme, akıl, bilgi, teknoloji kullanmayı sağlama, öğrencilerin metabilşsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olma ve mesleğinde etik kurallara bağlı yetkin bir birey olmasına katkıda bulunmadır (Abacioğlu Y H ve ark., 1998; Açıkgöz K Ü, 2003; Saban A, 2000).

2.1.5. PDÖ'nün İşleyişi ve Dinamikleri

Hekimlerin kendi sağlık sistemleri içerisinde yaşadıkları çevrenin dinamiklerini de göz önünde bulundurarak hizmet verebilmeleri için mezun olduklarında bir takım yeterliklere sahip olması istenir. Hekimlerin bu donanımda yetişmeleri için yaşam boyu öğrenmenin önemini kavramaları gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin önemi

ortaya konduğunda, kendini geliştiren, sorgulayan, araştırmacı, yaratıcı ve hedefleri olan öğrencilerin yetiştirilmesi gerekliliği de gündeme gelmiştir. Bu düşünceler doğrultusunda, çağdaş ve dinamik bir eğitim yöntemi olan PDÖ önem kazanmış ve giderek tüm dünyada yaygınlaşmaya başlamıştır (Musal B ve ark., 2002).

PDÖ merkezli programlarda eğitim programının yapılandırılmasında eğitimin odak noktası PDÖ oturumları olmaktadır. Haftalık programlarda sunumlar, mesleki beceriler ve diğer uygulamalar, alan çalışmaları gibi eğitim etkinlikleri PDÖ oturumlarını destekleyecek şekilde yapılandırılmaktadır (Musal B ve ark., 2002).

2.1.6. PDÖ'nün Uygulanma Süreci

PDÖ'de 6-8 öğrenciden oluşan küçük eğitim grupları oluşturulmaktadır. Bu gruplara eğitim yönlendiricileri eşlik eder.

Oturumlarda işlenen sağlık problemini temel alan senaryolar üzerinden çözümlenmeler yapılır. Bu süreç, öğrencilerin önceki bilgilerini kullanması, konu ile ilgili hipotezler ortaya koyması, neyi ne kadar bildiklerinin farkına varmalarıyla öğrenme hedefleri ortaya koymaları, sorgulamaları, tartışmaları ve özdüzenleme becerilerinin geliştirilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu yöntemde öğrenci aktif, eğitim yönlendiricisi ise konu anlatımında bulunmayan, grup dinamiklerini canlı tutan kolaylaştırıcı bir roledir (Musal B ve ark., 2002; Musal B, 2016; Allen D E ve ark., 2011; Dolmans D H J M ve ark., 1997; McLean M ve ark., 2016).

Senaryonun ana teması, hayatta sık karşılaşılan olgu, hastalık ya da sosyal durumlardan oluşmaktadır. Öğrenciler öncelikle problemi tanımlarlar. Sonrasında önceki bilgilerine dayanarak problemin kaynağı hakkında hipotezler ortaya koyarlar. Hipotezler tartışılmaya başlandıkça açıklanamayan sorular ortaya çıkar. Grup bu sorular ışığında neyi, ne kadar bildiğini farkederek öğrenme hedeflerini çıkarmaya başlar. Çıkarılan hedefler bağımsız çalışma saatlerinde uygun temel kaynaklardan çalışılır ve bir sonraki oturumda grup tarafından tartışılır. Öğrenilen bilgilerle senaryo arasında bağlantı kurulur ve yeni edinilen bilgilere göre farklı öğrenme hedefleri bir sonraki oturumda tartışılmak üzere çıkarılır. PDÖ sürecinin son oturumunda edinilen bilgiler sentezlenir, özümser ve kavram haritaları yolu ile şematize edilerek özetlenir (Musal B ve ark., 2002; Kılınc A, 2007; Azer S A, 2011).

2.1.7. PDÖ Basamakları

PDÖ Oturumları Öncesi Hazırlık Dönemi

DEÜTF’de oturum öncesinde yapılan eğitim yönlendiricisi toplantısında oturumda kullanılacak olan senaryo ve kaynaklar gözden geçirilir. Bu toplantıda senaryonun amacı ve beklentileri eğitim yönlendiricilerine tanıtılır. DEÜTF’de genellikle iki veya üç oturumlu senaryolar kullanılmaktadır. Aşağıda üç oturumlu bir senaryoya ilişkin PDÖ uygulama basamakları yer almaktadır.

İlk PDÖ Oturumu

Tanışma
Senaryoda sorunların tanımlanması
Hipotezlerin beyin fırtınası yöntemi ile listelenmesi
Hipotezlerin mekanizmalar ile açıklanması, tartışılması
Senaryoya eklenen yeni bilgiler yardımı ile hipotezlerin daraltılması
Öğrenme hedeflerinin saptanması
Geribildirim

İkinci PDÖ Oturumu

Isınma
Bağımsız öğrenme sürecinde bir önceki oturumda çıkarılan hedeflerin öğrenilmesi ve öğrenilen konuların tartışılması
Öğrenilen bilgilerin analiz ve sentezi
Senaryonun ikinci bölümünün okunması
Yeni bilgilerle hipotezlerin daraltılması
Yeni öğrenme hedeflerinin çıkarılması
Geribildirim

Üçüncü PDÖ Oturumu

Isınma
Bağımsız öğrenme sürecinde bir önceki oturumda çıkarılan hedeflerin öğrenilmesi ve öğrenilen konuların tartışılması
Öğrenilen bilgilerin analiz ve sentezi
Senaryonun üçüncü bölümünün okunması
Problemin çözülmesi, öğrenme konularının özetlenmesi
Kavram haritalarının oluşturulması
Geribildirim

(Musal B ve ark., 2002; Musal B. 2016; Musal B ve ark., 2012).

2.1.8. PDÖ Kazanımları

PDÖ'de öncelikle öğrencilerin özgüven kazanımları gündeme gelmektedir. Bu kapsamda öğrenciler sorgulayabilme, çeşitli yöntemlerle düşünüp duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerilerini geliştirirler. Fikirlerini açıkça ifade edebildikleri için toplum önünde konuşabilme becerileri de gelişir. Soru sorabilme, problem çözebilme becerilerini geliştirirken, önceki bilgilerini kullanabilme ve yeni bilgilerle sentezleyebilme yetileri de gelişir. Ayrıca ekip olabilme, ekip ruhu, iletişim becerileri, başkalarının fikirlerine saygı duyabilme, empati ve liderlik gibi sosyal boyutta da gelişimlerini görebiliriz. Tüm bu kazanımların yanında bağımsız öğrenmeyi öğrendikleri gibi özdüzenleme becerilerini de geliştirirler (Barrows H S, 1986; Khoshnevisasl P ve ark., 2014; Morales E T ve ark., 2001; Dolmans D ve ark., 1996).

PDÖ kazanımları, öğrencilerin öğrenme için istekli olmaları ve sorumluluk almaları, özdüzenlemeli öğrenmeyi sağlamaları, anlama, kavrama, analiz ve sentez, yeni ve eski bilgilerin ilişkilendirilmesi, bilgilerin özümşenerek uzak belleğe atılması, düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerinin yanı sıra motivasyon, ekip çalışması, iletişim becerilerinin kazanılması ve son olarak tüm bu kazanımlarının meslek yaşamlarında kullanabilecek şekilde özümşenmesi olarak özetlenebilir (Bate E ve ark., 2014; Çelik S ve ark., 2005; Karimi R, 2011; Dolmans D H J M ve ark., 1998; Nandi P L ve ark., 2000; Carrera L I ve ark., 2003; Davis M H ve ark., 1999; Shankar P R ve ark., 2014).

2.2. Özdüzenlemeli Öğrenme

Bireylerin kendini ve çevresini yönetebilmesi, günlük yaşam aktivitelerini sürdürebilmesi, yaşam süresince oluşan yeniliklere uyum sağlayarak kendi öz gelişimini sağlaması için yaptıkları aktiviteler toplamıdır. Yaşam boyu öğrenmede yer, zaman, süre, cinsiyet, eğitim ve en önemlisi yaş gibi bir sınırlaması yoktur. Kişi kendi istediği zaman her türlü ortamda öğrenme isteğini öz düzenlemesini sağlayarak gerçekleştirebilir.

Eğitim süreci oldukça uzun ve zorlu bir süreçtir. Bu süreçte eğitim gören bireyler, çeşitli davranış biçimleri gösterirler. Kimi öğrenciler öğrenmeye istekli ve motive görünürken, kimi öğrenciler ise gerek anlamada güçlük çekmeleri gerekse motivasyonlarının az olması nedeniyle isteksiz görünürler (Sarı A ve ark., 2009).

1900'lü yıllar ile 2000'li yılların başlarında öğrencilerin öğrenmedeki başarısızlıkları zekâ ya da ders çalışma becerilerindeki eksikliğe dayandırılırdı. Oysa günümüzde kişilerin bireysel öğrenme farklılıkları olduğunun ayrımına varılmıştır.

Öğrencinin başarısının artmasında en önemli faktörlerden birinin motivasyon (güdülenme) olduğundan söz edilmektedir (Linnenbrink E A ve ark., 2003).

Motivasyona etki eden faktörler incelendiğinde geleneksel öğrenmenin kısıtlılıkları ve öğrenenin öğrenme sürecindeki etkinliğinin önemine vurgu yapılmaktadır (Sarı A ve ark., 2009; Boekaerts M, 1993). Öğrenenin etkin olduğu programlarda, birey tüm öğrenim yaşamını biçimlendirebilecek öğrenme stratejileri ortaya koymaktadır. Bu noktada ise öz düzenlemeli öğrenme kavramı karşımıza çıkmaktadır. Öz düzenlemeli öğrenme, öğrenmeyi öğreten önemli bir yöntemdir. Son yıllarda, öz düzenlemeli öğrenmenin kökeni ve gelişimi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Boekaerts M, 1992; Pintrich P R, 2000; Zimmerman B J, 2000).

Aşağıda, öz düzenlemeli öğrenme tanımları ve kuramları, üstbiliş kavramı ve öz düzenlemedeki yeri, öz düzenlemeli öğrenme modelleri, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini uygulayan öğrenenlerin özellikleri, öz düzenlemeli öğrenmede eğiticinin rolü ile ilgili bilgiler ele alınmıştır.

2.2.1. Özdüzenlemeli Öğrenme Tanımları

Özdüzenleme kavramı ilk kez William James, Lev Vygotsky ve Jean Piaget gibi önemli eğitim kuramcıları tarafından gündeme getirilmiştir (Sarı A ve ark., 2009; Fox E ve ark., 2008). Kavram olarak ise 1980'li yıllarda Bandura, öz düzenleme kavramını ortaya koymuştur. Alanda araştırma yapanlar 1980'lerden günümüze kadar eğitim, sağlık, psikoloji, sosyoloji, felsefe gibi alanlarda özdüzenleme ile ilgili modeller geliştirmişlerdir.

Tüm bu araştırmalar sonucunda farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Özdüzenleme, kişinin kendi amaçları doğrultusunda, bilişini, duygularını, hareketlerini ve çevrenin özelliklerini hedef alan çok bileşenli işlemlerdir (Sarı A ve ark., 2009). Özdüzenlemeli öğrenme ise, "her gelişim döneminde kişilerin hedeflerine ulaşmak için ortaya koydukları düşünce ve davranışların toplamıdır" şeklinde tanımlanmaktadır (Zimmerman B J, 2000a; Zimmerman B J, 2001).

2.2.2. Stratejiler

Özdüzenlemeli öğrenmede öne çıkan bazı stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan en önemlileri bilişsel ya da üstbilişsel stratejilerdir. Ancak, bu stratejilerle sınırlı kalınmaması ve öğrenmenin derinleştirilmesi için motivasyon stratejilerinin de kullanılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Boekaerts M, 1993).

2.2.3. Özdüzenlemeli Öğrenmenin İlişkili Olduğu Kuramlar

Özdüzenlemede farklı kuramsal yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan en dikkat çeken sosyal bilişsel kuramdır. Bu kuramın temelleri çeşitli fobileri olan bireylerin danışmanları ile yaptığı terapi çalışmaları sonucunda atılmıştır. Bandura, Zimmerman, Schunk, Pintrich ve Pajares konu ile ilgili çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Ancak konu ile ilgili adı en çok geçen araştırmacılarından biri Zimmermandır (Sakız G, 2014). Zimmerman'a göre özdüzenleme salt olarak akademik bir başarı ya da zekâ göstergesi değildir. Özdüzenleme tüm zihinsel faaliyetlerin akademik başarıya dönüştüğü bir yoldur (Aydın S ve ark., 2014).

2.2.4. Özdüzenlemeyi Etkileyen Faktörler

Özdüzenlemede davranışsal, çevresel ve kişisel faktörler önemlidir (Bandura A. 1997). Bandura'ya göre kişilerin duygu ve düşünceleri daha sonra ortaya çıkacak olan davranışları için zemin hazırlamaktadır. Birbirini etkileyen bu döngü yine bireyin motivasyonu ile bir kez daha değer kazanmaktadır (Sakız G, 2014).

Pintrich'e göre ise özdüzenlemeli öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör motivasyondur. Özdüzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi için motivasyon ve yeterlilik inançları oluşturulması çok önemlidir (Sakız G, 2014).

2.2.5. Özdüzenlemenin Bileşenleri

Bu açıklamalar doğrultusunda, aynı anlama geldikleri düşünülse de özdüzenleme ile ilgili farklı anlamları olan üç bileşeni (kavramı) açıklamak gerekir. Bunlar; özsaygı, benlik tasarımı ve öz yeterliliğidir.

Özsaygı, bireylerin mevcut becerilerine karşı gösterdikleri duygusal tepkileri içerir. Örneğin; şiir yazmanın hazzını duymak, araba kullanmanın heyecanını yaşamak, piyano çalmanın gururunu yaşamak gibi duygular özsaygı kapsamında değerlendirilebilir.

Benlik tasarımı, "Ben resim yapmada çok iyiyim" gibi genel değerlendirmeleri içerir.

Özyeterlilik, çok daha özelleşmiş yetenekleri ve değerlendirmeleri içerir. Örneğin, "fizikte iyiyim" yerine, "kuvvet ve hareket sorularında kendime güveniyorum" gibi bir değerlendirme yapması, öğrencinin o konuda özyeterliliğini ifade edebildiğini gösterir (Sarı A ve ark., 2009; Linnenbrink E A ve ark., 2003). Öğrencilerin özyeterlilik duygularının oluşması, özdüzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi açısından çok önemlidir (Borkowski J G, 1992).

2.2.6. Üstbilis Kavramı ve Özdüzenlemedeki Yeri

Üstbilis kavramı, 1970'li yılların ortalarına doğru John Flavell tarafından tanımlanmıştır. Üstbilis, kişinin bilişsel faaliyetleri ve sonuçları ile ilgili bilgi sahibi olmasıdır. Üstbilis somut bir amaç doğrultusunda bilimsel faaliyetlerin organize şekilde düzenlenmesi, izlenmesi ve denetlenmesini içerir (Sakız G, 2014). Yine üstbilis, kişinin kendini tanıması, öğrenme faaliyetleri, neyi ne kadar bildiği ile ilgili kişisel farkındalıkların toplamı olarak tanımlanabilir (SakızG, 2014; Hennessey M G, 2003).

Üstbilişsel faaliyetlerin düşünce kontrolü ve farkındalık olmak üzere iki temel ögesi vardır. Üstbiliş hakkında pek çok araştırmacı çeşitli tanımlamalar ve sınıflandırmalar yapmıştır. Ancak literatürde en sık Flavell'in sınıflandırması kullanılmaktadır (Sakız G, 2014).

Flavell'in sınıflandırmasında alt bileşen olarak geçen 'birey değişkeni' evrensel, iç kişisel ve kişiler arası olmak üzere üçe ayrılır ve kişiliğin özdüzenleme ile ilişkisini yansıtır.

- Evrensel değişkene sahip kişilik: Örneğin; kişinin bir konu hakkında ne kadar bilgiye sahip olduğunun farkında olmasıdır. Yani kişinin yeni bir bilgi öğreneceği zaman dikkatini ne kadar toplayacağını ve kafasındaki yanlış bir kavramı değiştirebilmesi için ne kadar süre geçmesi gerektiğini bilmesidir.
- İç kişisel değişkene sahip kişilik: Kişinin kendini bilmesidir. Örneğin; "ben okuyarak değil, işiterek öğrenebiliyorum".
- Kişiler arası değişkene sahip kişilik: Kişilerin kendi bireysel davranış ve hallerini başkalarıyla karşılaştırması. Örneğin; "ben ablamdan daha zeki ve çalışkanım".

Flavell'e göre bir öğrencinin öğrenmesi gereken konu ile ilgili alt öğrenme başlıklarını öğrenmesi gerektiğini bilmesi, bu öğrencinin üstbilişsel bilgiye sahip olduğunu gösterir. Yine kişinin ders çalıştıktan sonra kendine "okuduğumu anladım mı?" diye sorması üstbilişsel kazanıma örnektir (Sakız G, 2014; Flavell J H, 1979; Flavell J H, 1987).

Üstbilişin akademik başarılarla yakın ilişkisi olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Üstbilişsel farkındalık her bireyde farklı olabilir. Bu farklılığın çeşitli sebepleri vardır. Bunlardan en belirginini kişilerin bulunduğu ortamlarda üstbilişsel faaliyetlerin ne kadar sıklıkta kullanıldığıdır. Yine Üstbilişsel farkındalığa sahip kişilerde problem çözme becerisi artmıştır. Zekâ seviyesi ne olursa olsun üst bilişsel becerisi yüksek olanların akademik başarısı da yüksek olmaktadır. Üstbilişsel bilgi ve beceriler yaşla birlikte gelişirler. Üstbilişsel beceriye sahip kişiler hedeflere ulaşma konusunda daha başarılıdırlar. Çünkü esnek yaklaşımlar sergileyerek ulaşmak istedikleri hedef doğrultusunda farklı stratejiler geliştirirler (Sakız G, 2014).

2.2.7. Özdüzenlemeli Öğrenme Modelleri

Özdüzenlemeli öğrenme kavramı ortaya atıldığından beri pek çok araştırmacı farklı modeller geliştirmiş ve uygulamaya sunmuştur.

2.2.7.1. Sosyal Bilişsel Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Zimmerman'ın geliştirdiği bu modele göre özdüzenleme çevre ve kişilerin koşullarıyla yakından ilintilidir (Sakız G, 2014; Schunk D H, 2001; Schunk D H ve ark., 2009). Özdüzenleme yaparken bireyler çevrelerinde oluşan koşullara göre yeni stratejiler belirlerler (Zimmerman B J, 2000a; Sakız G, 2014). Bu model üç evreden oluşmaktadır:

- a) Önceden düşünme evresi, öğrenmek için gösterilecek olan çabadan önceki süreçtir. Bu evrede iki süreçten söz edilir:
 - Görev analizi: Amaç koyma ve strateji planlama. Örneğin, kalbin çalışma mekanizmasını öğrenmeden önce, kalbin anatomisi ve hücre yapısı gibi yakın bir öğrenme hedefi koyma, strateji için ilgili kaynaklara ulaşma.
 - Özmotivasyon (self-motivation): Öğrenenlerin öğrenmeye karşı özyeterlilik ya da sonuç beklentisini ve öğrenme hedefini yönlendirme yeteneğini kapsar (Sakız G. 2014). Örneğin, biyokimyadaki mekanizmaları eğlenceli bir bulmacaya benzeten bir tıp fakültesi öğrencisinin özdüzenlemeli öğrenme yöntemiyle öğrenmeye karşı özmotivasyonunun daha yüksek olduğu söylenebilir.
- b) Performans evresi, aşağıdaki davranışsal süreçleri içerir:
 - Özkontrol: Düşünme evresinde seçilen yöntem ya da stratejilerin hayata geçirilmesidir
 - Hayal (imgeleme)
 - Özöğretim
 - Dikkati odaklama
 - Hedef stratejileri
 - Özgözlemeleme: Kişinin kendisiyle ilgili olaylar hakkında farkındalığının olduğunu gösterir.
 - Kendi kendine kayıt
 - Özdeneyim: Örneğin, bir öğrenci, araştırdığı konuyu görsel imgelerle desteklediğinde daha iyi öğrendiğini fark etmişse öz deneyimini gerçekleştirmiştir.

- c) Özyansıtma evresi, öğrenme performansından sonra gerçekleşen süreçleri belirtir.
- Özyargılama: Bireyin bir öğrenme sürecinden sonra kendisinin bu sürecini değerlendirmesidir. Öğrenci, kendi performansını bir başkasının performansıya ya da herhangi bir standartla karşılaştırarak kendi özdeğerlendirmesini yapabilir. Sınavlardan aldığı notları akranları ile karşılaştırıp özyargılama yapabilir. Ancak özyargılama yaparken motivasyonunun düşmemesine dikkat etmelidir.
 - Öztepki: Öğrencinin bir öğrenme performansından sonra, özmemnuniyetinin artması sonraki öğrenme çabalarının artması için motivasyon kaynağıdır. Öztepki, savunmacı ya da uyarlamalı olabilir. Örneğin, deneme sınavının olduğu gün nedensiz olarak okula gitmeyen öğrenci savunmacı iken, ders çalışma saatlerinin etkililiğinden memnun olmayıp bu saatleri kendine göre düzenlemeye çalışan bir öğrenci ise uyarlamalı öztepki göstermektedir (Schunk D H ve ark., 2009).

2.2.7.2. Pintrich'in Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Pintrich kendi modelinde özdüzenlemeli öğrenmede motivasyonun ve bilişsel düzeylerin önemini vurgulamıştır (Aydın S ve ark., 2014). Zimmerman'ın modeline benzer bir şekilde, Pintrich de bu modeli geliştirirken Bandura'nın sosyal bilişsel teorisinden etkilenmiştir. Bu model, dört evreli bir model olup, her bir evre için dört farklı özdüzenleme alanı içermektedir (Sarı A ve ark., 2009; Pintrich P R, 2000).

- a) Önceden düşünme, planlama ve etkinleştirme evresi, öncelikle amaç belirleme, motivasyon, planlama ve görevleri ortaya koyma aşamalarını içerir.
- Amaç belirleme; içerikle ilgili önbilgileri ve üstbilgi içerir.
 - Motivasyon; hedefe uyum, öz yeterlilik, öğrenmenin zorluk ve kolaylıkları ile ilgili algıları içerir.
 - Planlama; zaman ve performans çizelgesi ile davranışın öz gözlemlemesi için yapılan planlamaları içerir.
 - Görevleri ortaya koyma; öğrencilerin görevi ile ilgili yapacaklarını gözden geçirmeyi kapsar.
- b) İzleme evresi, bilişüstü farkındalığı temsil eden çeşitli izleme süreçlerini içerir.
- Öğrenmenin bilişüstü değerlendirmelerini ve bilişüstü farkındalığı içerir.

- Motivasyonel izleme, kişinin özyeterliliğini, değerlerini, niteliklerini, ilgilerini ve kaygılarını içerir.
 - Zaman ve performans yönetimini içerir.
 - İçerik ve performans izlemelerini içerir.
- c) Kontrol evresi, özün ve görevin farklı yönlerini kontrol etmeye ve düzenlemeye yarayan çeşitli çabaları içerir.
- Bilişsel kontrol, öğrencilerin kendi bilişlerini değiştirme ve adapte etmek için kullandıkları bilişsel ve biliş üstü etkinlikleri içerir.
 - Motivasyonel kontrol süreçleri, "bunu yapabilirim" gibi, kişinin kendisiyle yaptığı pozitif konuşmaları içerir.
 - Davranışsal kontrol, ısrar etmeyi, fazla çabalamayı ve gerektiğinde yardım aramayı içerir.
 - İçeriksel kontrol, kendi öğrenmesini kontrol eder.
- Tepki ve yansıtma
 - Bilişsel değerlendirme, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmesini içerir. Bu değerlendirmeler, öğrencilerin motivasyon, davranış ve içerikleri değerlendirmeleri için önemlidir.
 - Motivasyonel tepkiler, öğrencilerin motivasyonlarının azaldığını hissettiklerinde motivasyonlarını artırmak için gösterdikleri çabaları içerir.
 - Davranışsal tepki ve yansıtma, kişinin zamanı etkili kullanıp kullanmaması ile ilgilidir.
 - İçeriksel tepki ve yansıtma, görev taleplerinin değerlendirilmesini içerir (Pintrich P R ve ark., 2000).

2.2.7.3. Winne ve Hadwin'in Dört Evreli Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Bu model, Bandura ve Zimmerman, Carver ve Scheier, Kuhl, Paris ve Byrnes gibi birçok kuramcının teorilerinden etkilenilerek oluşturulmuştur (Sakız G, 2014; Puustinen M ve ark., 2001). Winnie özdüzenlemeyi iç motivasyon ve strateji olarak tanımlamıştır (Aydın S ve ark., 2014).

Modelin evreleri görev tanımı, hedef koyma ve planlama, performans ile üstbilgin düzenlenme evreleri olarak tanımlanmaktadır (Sarı A ve ark., 2009; Aydın S ve ark., 2014; Winne P H ve ark., 1998).

2.2.7.4. Boekaerts'in Uyum Sağlayabilen Öğrenme Modeli

Bu model de özdüzenlemeli öğrenme aşamaları ana amaçta yer almaktadır ve okula uyarlanabilen bir öğrenme modelidir (Sarı A ve ark., 2009; Sakız G, 2014; Aydın S ve ark., 2014). Bu model, Kuhl'un "Eylem Kontrol Teori"sinden etkilenerek oluşturulmuştur (Sakız G, 2014; Puustinen ve ark., 2001). Bu modele göre, öğrenme durumlarının algısı, üstbilgin algısı ve özsystemden oluşan üç önemli bilgi kaynağı mevcuttur. Öğrencilere değer verme ve motive etme çok önemlidir ve öğrencilerin sınıftaki davranışlarını yönlendirdiği düşünülür (Sakız G, 2014; Aydın S ve ark., 2014; Puustinen M ve ark., 2001). Olumlu değer biçmeler, kişinin bilgisinin ve yeteneğinin gelişmesine sebep olurken, olumsuz değer biçmeler, benlik korumasına sebep olmaktadır. Uyum sağlayabilen özdüzenlemeli öğrenme, olumlu ve olumsuz değer biçmeler arasındaki dengenin kurulması olarak tanımlanır (Sarı A ve ark., 2009; Boekaerts M, 1992; Aydın S ve ark., 2014).

2.2.7.5. Barkowski'nin Sürece Yönelik Özdüzenlemeli Öğrenme Modeli

Bu model ise, "bilgiyi işleme teorisinden" etkilenerek oluşturulmuştur (Sakız G, 2014; Puustinen ve ark., 2001). Barkowski'ye göre özdüzenlemede üstbilgin rolü oldukça büyüktür (Aydın S ve ark., 2014). Bu modelin temelini kişisel motivasyon ve strateji geliştirme oluşturmaktadır. Bireyler hedefleri için uygun stratejiyi geliştirip kendi performanslarını takip etmeyi öğrendikten sonra özdüzenlemelerini oluştururlar (Sakız G, 2014; Aydın S ve ark., 2014; Puustinen M ve ark., 2001).

2.2.7.6. Kanfer'in Üç Aşamalı Özdüzenleme Modeli

Kanfer özdüzenleme modelinde özizleme, özdeğerlendirme ve özpekiştirmeden oluşan üç aşama söz konusudur (Brown J M, 1998).

2.2.7.7. Miller ve Brown'ın Özdüzenleme Modeli

Kanfer'in çalışmasından sonra Miller ve Brown çalışmayı genişletip yedi parametrelili başka bir model ortaya koymuşlardır.

Bu parametreler;

- a) Alımlama
- b) Özdeğerlendirme
- c) Tetikleme
- d) Arama
- e) Planlama
- f) Uygulama
- g) Süreci değerlendirmedir (Brown J M, 1998).

Tüm bu modeller, öğrenme sürecimiz boyunca yani yaşamımız sürecinde geliştireceğimiz stratejilerin tamamıdır. Kişilerin tercih ettiği öğrenme modelleri ise kişileri birbirinden ayırır. Yani kısacası öğrenme süreci bir bütündür ve bu bütüne ulaştıran farklı yollar vardır.

2.2.8. Özdüzenlemeli Öğrenenlerin Özellikleri

- Özdüzenlemeli öğrenenlerin motivasyonları yüksektir.
- Kendi öğrenme süreçlerini dinamik bir şekilde yönetirler.
- Öğrenme hedefleri vardır ve bu hedef doğrultusunda kendi bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlerler (Pintrich P R, 2000).
- Zamanı iyi yönetirler.
- Önceden belirledikleri hedefe ulaşmak için en uygun stratejiyi seçebilir ve süreç içerisinde gerekirse farklı yeni stratejiler geliştirip uygulamaya koyabilirler.
- Eğer başarısız olurlarsa bunun sebeplerini, yetenek, tutum gibi kişisel nedenler yerine; yanlış strateji kullanımı, doğru hedef belirleyememe gibi nedenlere bağlarlar. Böylece, bu sebepleri analiz ederek başarılarını artırmanın yolunu ararlar.

- Eğitim salonu ve kaynak yetersizliği, eğitimciden kaynaklanan sorunlar ya da çeşitli dışsal etmenleri başarının önünde engel olarak görmezler, böyle durumlarda bile başarılı olmanın yolunu bulurlar.
- Kendi öğrenmelerini artırmak için çalışırlar ve sadece nota endekli değildirler.
- İşbirliğine yatkındırlar, arkadaşları ile uyumlarının başarılarını arttıracaklarının farkındadırlar (Sarı A ve ark., 2009; Pintrich P R, 2000).

2.2.9. Özdüzenlemeli Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasında Eğitici Rolü

- Özdüzenlemeli öğrenmede eğiticinin en önemli rolü öğrencilerin yaşam boyu öğrenme stratejilerini geliştirmelerini sağlamaktır (Butler D, 2002; Paris ve ark., 2001; Üredi I ve ark., 2007). Eğitimciler önce kendi özdüzenlemelerini geliştirmeli daha sonra bu anlayışı öğrencilerine aktarmalıdırlar.
- Öğrencilerin öğrenme ortamına katılmalarını sağlamalıdırlar.
- Öğrencilerin, uygun hedef seçmesinde koçluk/yönlendiricilik yapmalıdırlar.
- Değerlendirme sürecinde ise; öğrencilerin yansıtıcı özdeğerlendirme yapmalarını sağlamalıdırlar. Performans değerlendirmesi hem not olarak hem de geri bildirimler ile yapılmalıdır.

3. GEREÇ – YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Tipi:

Kesitsel, analitik

3.2. Araştırmanın Yeri ve Zamanı:

2014 yılı Ocak ayında tez konusu araştırması yapılmaya başlanmış ve 12.02.2015 tarihinde tez konusu etik kurul onayı alınmıştır. Temmuz 2018 tarihinde tez savunması ile sonlanmış. DEÜTF Dönem 1 ve 3 programını tamamlayan öğrencilere, 2015-2016 akademik yılı sonunda Mart - Nisan 2016'da anket formu uygulanmıştır. Anket formları eş zamanlı olarak bir PDÖ oturumu öncesi öğrencilere dağıtılarak oturum sonrasında toplanmıştır.

3.3. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi:

PDÖ eğitim programının başlangıcında olan Dönem 1 ve PDÖ eğitim programını tamamlamak üzere olan Dönem 3 öğrencilerinden çalışmaya katılmayı kabul eden tüm öğrencilerin verileri değerlendirilmiştir. Dönem 1 öğrencilerinin % 68.8'ine (253/368), Dönem 3 öğrencilerinin %62.9' una (200/318) ulaşılmıştır.

3.4. Çalışma Materyali:

Değişkenlere ilişkin bilgiler öğrencilerden veri toplama araçları yoluyla alınmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ölçekleri içeren anketler (Velipaşaoğlu S, Musal B, 2017) Dönem 1 ve Dönem 3 öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 15.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

3.5. Araştırmanın Değişkenleri:

Bağımsız değişkenler: Yaş, dönem, cinsiyet

Bağımlı değişkenler:

- Özdüzenlemeli öğrenme becerileri
- PDÖ oturumlarındaki performanslara ilişkin algılar
- PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesinin değerlendirilmesi
- PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin fakültedeki uygulama düzeylerine ilişkin değerlendirmeler
- PDÖ'nün öğrencilere sağladığı kazanımlara ilişkin değerlendirmeler

3.6. Veri Toplama Araçları:

Temel demografik özellikler, çalışmadaki bağımlı ve bağımsız değişkenlere yönelik sorular ve beş ölçekten oluşan anket formu kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekler aşağıda sunulmaktadır:

- Özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin değerlendirilmesi ölçeği: 23 maddeden oluşan bir ölçektir. Madde faktör yükleri: 0.438- 0.859 arasında değişmektedir. Chronbach alfa katsayısı: 0.839
- Öğrencilerin PDÖ oturumlarındaki performanslarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi ölçeği: 10 maddeden oluşan bir ölçektir. Madde faktör yükleri: 0.486- 0.834 arasında değişmektedir. Chronbach alfa katsayısı: 0.860
- PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesinin değerlendirilmesi ölçeği: 20 maddeden oluşan bir ölçektir. Madde faktör yükleri: 0.474- 0.808 arasında değişmektedir. Chronbach alfa katsayısı: 0.942
- PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin fakültedeki uygulama düzeylerine ilişkin değerlendirme ölçeği: 20 maddeden oluşan bir ölçektir. Madde faktör yükleri: 0.448- 0.808 arasında değişmektedir. Chronbach alfa katsayısı: 0.926
- PDÖ'nün öğrencilere sağladığı kazanımların değerlendirilmesi ölçeği: 10 maddeden oluşan bir ölçektir. Madde faktör yükleri: 0.663- 0.846 arasında değişmektedir. Chronbach alfa katsayısı: 0.935 (Velipaşaoğlu S, Musal B, 2017).

3.8. Verilerin Değerlendirilmesi:

Ölçeklerden alınan puan ortalamaları 1-2=düşük, 3=orta, 4-5=yüksek olarak değerlendirilmiştir. PDÖ performans algıları ile özdüzenlemeli öğrenme becerileri algısının karşılaştırılması amacı ile her iki ölçek puanlarının ortalaması hesaplanmış ve korelasyon analizi yapılmıştır. Ortalama değerler özdüzenlemeli öğrenme becerileri ölçeğinde 23 maddeden alınan toplam puanın madde sayısına, PDÖ performans algıları ölçeğindeki 10 maddeden alınan toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler, iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testleri ve korelasyon analizi kullanılmıştır.

3.9. Araştırmanın Sınırlılıkları:

Başka bir fakülte örneği ile karşılaştırma olanağının olmayışı ve çalışmanın yalnızca öğrenci değerlendirmelerini kapsamaması temel kısıtlılık olarak tanımlanmıştır.

3.10. Tezin Bütçesi:

Araştırmacılar tarafından karşılanmıştır.

3.11. Etik Kurul Onayı:

Etik kurul onayı alınmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi (DEÜ) Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurul Onayı 12.02.2015 Karar no: 2015/ 04- 21

4. BULGULAR

4.1. Demografik Özellikler

Araştırma grubundaki öğrencilerin yaş ortalaması Dönem 1 öğrencileri için 18.9 ± 0.85 , Dönem 3 öğrencileri için 21.15 ± 1.30 dur. Araştırma grubundaki öğrencilerin dönemlere göre cinsiyet dağılımı Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırma Grubundaki Öğrencilerin Dönemlere Göre Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Dönem 1		Dönem 3		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kadın	91	36.0	109	54.5	200	44.2
Erkek	162	64.0	91	45.5	253	55.8
TOPLAM	253	100.0	200	100.0	453	100.0

4.2. Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri

Araştırma grubundaki tüm öğrencilerin “özdüzenlemeli öğrenme becerileri” Tablo 2’de değerlendirilmiştir. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.07 ile 4.03 arasında değişmektedir.

Bu tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla başarı için gerekli becerilere sahip olma, öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma, sorumluluk sahibi olma, kendi öğrenme stratejilerine karar verme parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 2. Tüm Öğrencilerin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Puanlarının Dağılımı

Parametreler	Hiçbir zaman		Ender olarak		Bazen		Sıklıkla		Her zaman		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Akademik başarıya yönelik kişisel beklenti	11	2.4	25	5.6	127	28.3	190	42.3	96	21.4	3.75±0.94
Başarı için gerekli becerilere sahip olma	5	1.1	15	3.3	74	16.4	224	49.7	133	29.5	4.03±0.83
Sorumluluk sahibi olma	3	0.7	18	4.0	98	21.8	205	45.6	126	28.0	3.96±0.85
Özdisipline sahip olma	5	1.1	32	7.1	123	27.3	189	42.0	101	22.4	3.78±0.91
Çalışmaktan keyif alma	28	6.2	80	17.8	172	38.2	125	27.8	45	10.0	3.18±1.04
Öğrenme gereksinimlerini ve hedeflerini belirleme	6	1.3	35	7.8	140	31.3	189	42.2	78	17.4	3.67±0.90
Öğrenme sürecini planlama	8	1.8	47	10.4	122	27.1	184	40.9	89	19.8	3.66±0.98
Çalışacaklarını öncelik sırasına koyma	8	1.8	26	5.8	105	23.3	200	44.3	112	24.8	3.85±0.92
Öğrenme için en iyi yöntemi seçme	11	2.4	29	6.4	152	33.7	179	39.7	80	17.7	3.64±0.93
Kendi öğrenme stratejilerine karar verme	6	1.3	15	3.3	98	21.8	214	47.6	117	26.0	3.94±0.85
Bir metni okurken önemli noktaları işaretleme	11	2.4	26	5.8	86	19.1	201	44.7	126	28.0	3.90±0.96
Yeni öğrendiği bilgileri tekrarlama	11	2.5	42	9.4	164	36.7	168	37.6	62	13.9	3.51±0.93
Okuduğu metinlerden özet çıkarma	31	6.9	96	21.3	142	31.5	139	30.8	43	9.5	3.15±1.08
Farklı öğrenme kaynaklarını kullanma	10	2.2	57	12.6	151	33.4	172	38.1	62	13.7	3.48±0.95
Çalışırken zaman yönetiminin iyi olması	16	3.5	69	15.2	182	40.2	159	35.1	27	6.0	3.25±0.91
Hedefler doğrultusunda kendi gelişimini izleme	5	1.1	40	8.8	186	41.1	183	40.4	39	8.6	3.47±0.82
Tanımlanmış hedeflerin ötesinde bilgiler edinmekten keyif alma	9	2.0	48	10.6	166	36.8	164	36.4	64	14.2	3.50±0.93
Öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma	3	0.7	10	2.2	93	20.6	214	47.5	131	29.0	4.02±0.80
Öğrenirken başkalarından öneri alma konusunda isteklilik	3	0.7	38	8.5	114	25.4	194	43.2	100	22.3	3.78±0.91
Öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma	35	7.7	85	18.8	184	40.6	111	24.5	38	8.4	3.07±1.04
Bir problem/zorluk ile karşılaştığında olası çözümler araştırma	4	0.9	28	6.2	128	28.3	225	49.7	68	15.0	3.72±0.83
Öğrenme sürecinde çözemediği bir problem olduğunda yardım isteme	10	2.2	26	5.8	147	32.5	206	45.6	63	13.9	3.63±0.87
Kendi performansını değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilme	2	0.4	20	4.4	124	27.4	226	50.0	80	17.7	3.80±0.79

Tablo 3’de araştırma grubundaki öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği puan ortalamalarının cinsiyetlere göre karşılaştırılması sunulmaktadır.

Sorumluluk sahibi olma, özdisipline sahip olma, çalışmaktan keyif alma, öğrenme gereksinimlerini ve hedefleri belirleme, öğrenme sürecini planlama, bir metni okurken önemli noktaları işaretleme, okunan metinlerden özet çıkarma ve öğrenme sürecinde çözemediği bir problem olduğunda yardım isteme parametrelerinde kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu; öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma parametresinde ise anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması

Parametreler	Kadın	Erkek	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Akademik başarıya yönelik kişisel beklenti	3.75±0.91	3.75±0.96	0.002	0.999
Başarı için gerekli becerilere sahip olma	3.98±0.75	4.07±0.89	1.160	0.247
Sorumluluk sahibi olma	4.09±0.78	3.86±0.89	2.882	0.004
Özdisipline sahip olma	3.89±0.82	3.68±0.97	2.580	0.010
Çalışmaktan keyif alma	3.32±0.95	3.06±1.09	2.584	0.010
Öğrenme gereksinimlerini ve hedeflerini belirleme	3.76±0.84	3.59±0.94	2.048	0.041
Öğrenme sürecini planlama	3.77±0.91	3.58±1.00	2.013	0.045
Çalışacaklarını öncelik sırasına koyma	3.91±0.88	3.79±0.95	1.281	0.201
Öğrenme için en iyi yöntemi seçme	3.58±0.91	3.69±0.95	1.234	0.218
Kendi öğrenme stratejilerine karar verme	3.88±0.83	3.98±0.87	1.251	0.211
Bir metni okurken önemli noktaları işaretleme	4.07±0.78	3.77±1.06	3.388	0.001
Yeni öğrendiği bilgileri tekrarlama	3.51±0.89	3.51±0.96	0.049	0.961
Okuduğu metinlerden özet çıkarma	3.32±0.99	3.01±1.12	3.078	0.002
Farklı öğrenme kaynaklarını kullanma	3.47±0.87	3.49±1.01	0.339	0.735
Çalışırken zaman yönetiminin iyi olması	3.26±0.85	3.24±0.95	0.162	0.872
Hedefler doğrultusunda kendi gelişimini izleme	3.47±0.72	3.47±0.88	0.018	0.986
Tanımlanmış hedeflerin ötesinde bilgiler edinmekten keyif alma	3.43±0.89	3.56±0.96	1.448	0.148
Öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma	3.96±0.75	4.07±0.85	1.534	0.126
Öğrenirken başkalarından öneri alma konusunda isteklilik	3.77±0.87	3.78±0.94	0.117	0.907
Öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma	2.95±0.99	3.17±1.07	2.212	0.027
Bir problem/zorluk ile karşılaştığında olası çözümler araştırma	3.68±0.77	3.74±0.86	0.858	0.391
Öğrenme sürecinde çözemediği bir problem olduğunda yardım isteme	3.76±0.81	3.53±0.91	2.745	0.006
Kendi performansını değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilme	3.84±0.72	3.77±0.85	1.030	0.304

Tablo 4’te Dönem 1 öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği ortalamaları değerlendirilmiştir. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.08 ile 4.01 arasında değişmektedir. Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma, başarı için gerekli becerilere sahip olma, kendi

öğrenme stratejilerine karar verme, sorumluluk sahibi olma, parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise okuduğu metinlerden özet çıkarma parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 4. Dönem 1 Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Puanlarının Dağılımı

Parametreler	Hiçbir zaman		Ender olarak		Bazen		Sıklıkla		Her zaman		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Akademik başarıya yönelik kişisel beklenti	9	3.6	13	5.2	69	27.4	111	44.0	50	19.8	3.71±0.96
Başarı için gerekli becerilere sahip olma	4	1.6	10	4.0	39	15.5	129	51.2	70	27.8	3.99±0.86
Sorumluluk sahibi olma	3	1.2	10	4.0	62	24.5	121	47.8	57	22.5	3.87±0.85
Özdisipline sahip olma	5	2.0	16	6.3	74	29.4	108	42.9	49	19.4	3.71±0.92
Çalışmaktan keyif alma	16	6.3	42	16.7	96	38.1	75	29.8	23	9.1	3.19±1.03
Öğrenme gereksinimlerini ve hedeflerini belirleme	5	2.0	22	8.8	82	32.8	102	40.8	39	15.6	3.59±0.92
Öğrenme sürecini planlama	7	2.8	38	15.1	63	25.1	97	38.6	46	18.3	3.55±1.04
Çalışacaklarını öncelik sırasına koyma	3	1.2	20	7.9	68	26.9	102	40.3	60	23.7	3.77±0.94
Öğrenme için en iyi yöntemi seçme	8	3.2	17	6.7	87	34.4	99	39.1	42	16.6	3.59±0.95
Kendi öğrenme stratejilerine karar verme	5	2.0	12	4.8	53	21.0	117	46.4	65	25.8	3.89±0.91
Bir metni okurken önemli noktaları işaretleme	9	3.6	20	7.9	57	22.6	107	42.5	59	23.4	3.74±1.02
Yeni öğrendiği bilgileri tekrarlama	6	2.4	26	10.4	97	38.6	85	33.9	37	14.7	3.48±0.95
Okuduğu metinlerden özet çıkarma	21	8.3	60	23.7	75	29.6	71	28.1	26	10.3	3.08±1.12
Farklı öğrenme kaynaklarını kullanma	4	1.6	33	13.0	78	30.8	96	37.9	42	16.6	3.55±0.97
Çalışırken zaman yönetiminin iyi olması	9	3.6	48	19.0	98	38.7	84	33.2	14	5.5	3.18±0.93
Hedefler doğrultusunda kendi gelişimini izleme	3	1.2	30	11.9	104	41.1	98	38.7	18	7.1	3.39±0.83
Tanımlanmış hedeflerin ötesinde bilgiler edinmekten keyif alma	3	1.2	28	11.2	86	34.3	97	38.6	37	14.7	3.55±0.92
Öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma	1	0.4	7	2.8	52	20.7	119	47.4	72	28.7	4.01±0.80
Öğrenirken başkalarından öneri alma konusunda isteklilik			24	9.5	61	24.2	114	45.2	53	21.0	3.78±0.89
Öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma	17	6.7	46	18.2	102	40.3	66	26.1	22	8.7	3.12±1.02
Bir problem/zorluk ile karşılaştığında olası çözümler araştırma	3	1.2	17	6.7	73	28.9	118	46.6	42	16.6	3.71±0.86
Öğrenme sürecinde çözemediği bir problem olduğunda yardım isteme	6	2.4	19	7.5	72	28.6	122	48.4	33	13.1	3.62±0.89
Kendi performansını değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilme	1	0.4	13	5.2	75	29.8	119	47.2	44	17.5	3.76±0.81

Tablo 5'te Dönem 3 öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği ortalamaları değerlendirilmiştir. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.01 ile 4.10 arasında değişmektedir. Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla bir metni okurken önemli noktaları işaretleme, sorumluluk sahibi olma, başarı için gerekli becerilere sahip olma, öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma, kendi öğrenme stratejilerine karar

verme parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 5. Dönem 3 Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Puanlarının Dağılımı

Parametreler	Hiçbir zaman		Ender olarak		Bazen		Sıklıkla		Her zaman		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Akademik başarıya yönelik kişisel beklenti	2	1.0	12	6.1	58	29.4	79	40.1	46	23.4	3.79±0.91
Başarı için gerekli becerilere sahip olma	1	0.5	5	2.5	35	17.6	95	47.7	63	31.7	4.08±0.79
Sorumluluk sahibi olma	0	0.0	8	4.1	36	18.3	84	42.6	69	35.0	4.09±0.83
Özdisipline sahip olma	0	0.0	16	8.1	49	24.7	81	40.9	52	26.3	3.85±0.90
Çalışmaktan keyif alma	12	6.1	38	19.2	76	38.4	50	25.3	22	11.1	3.16±1.05
Öğrenme gereksinimlerini ve hedeflerini belirleme	1	0.5	13	6.6	58	29.3	87	43.9	39	19.7	3.76±0.86
Öğrenme sürecini planlama	1	0.5	9	4.5	59	29.6	87	43.7	43	21.6	3.81±0.84
Çalışacaklarını öncelik sırasına koyma	5	2.5	6	3.0	37	18.7	98	49.5	52	26.3	3.94±0.89
Öğrenme için en iyi yöntemi seçme	3	1.5	12	6.1	65	32.8	80	40.4	38	19.2	3.69±0.90
Kendi öğrenme stratejilerine karar verme	1	0.5	3	1.5	45	22.7	97	49.0	52	26.3	3.99±0.77
Bir metni okurken önemli noktaları işaretleme	2	1.0	6	3.0	29	14.6	94	47.5	67	33.8	4.10±0.83
Yeni öğrendiği bilgileri tekrarlama	5	2.6	16	8.2	67	34.2	83	42.3	25	12.8	3.55±0.91
Okuduğu metinlerden özet çıkarma	10	5.1	36	18.2	67	33.8	68	34.3	17	8.6	3.23±1.01
Farklı öğrenme kaynaklarını kullanma	6	3.0	24	12.1	73	36.7	76	38.2	20	10.1	3.40±0.93
Çalışırken zaman yönetiminin iyi olması	7	3.5	21	10.5	84	42.0	75	37.5	13	6.5	3.33±0.88
Hedefler doğrultusunda kendi gelişimini izleme	2	1.0	10	5.0	82	41.0	85	42.5	21	10.5	3.57±0.79
Tanımlanmış hedeflerin ötesinde bilgiler edinmekten keyif alma	6	3.0	20	10.0	80	40.0	67	33.5	27	13.5	3.45±0.95
Öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma	2	1.0	3	1.5	41	20.5	95	47.5	59	29.5	4.03±0.81
Öğrenirken başkalarından öneri alma konusunda isteklilik	3	1.5	14	7.1	53	26.9	80	40.6	47	23.9	3.78±0.94
Öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma	18	9.0	39	19.5	82	41.0	45	22.5	16	8.0	3.01±1.05
Bir problem/zorluk ile karşılaştığında olası çözümler araştırma	1	0.5	11	5.5	55	27.5	107	53.5	26	13.0	3.73±0.77
Öğrenme sürecinde çözemediği bir problem olduğunda yardım isteme	4	2.0	7	3.5	75	37.5	84	42.0	30	15.0	3.65±0.85
Kendi performansını değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilme	1	0.5	7	3.5	49	24.5	107	53.5	36	18.0	3.85±0.77

Tablo 6'da Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği puan ortalamaları karşılaştırılması sunulmaktadır. Tabloya göre sorumluluk sahibi olma, öğrenme sürecini planlama, bir metni okurken önemli noktaları işaretleme, hedefler doğrultusunda kendi gelişimini izleme parametrelerinde Dönem 3 öğrencilerinin puanlarının Dönem 1 öğrencilerine göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. Dönem 1 ve 3 Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri Puanlarının Karşılaştırılması

Parametreler	Dönem 1	Dönem 3	t değeri	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Akademik başarıya yönelik kişisel beklenti	3.71±0.96	3.79±0.91	0.814	0.416
Başarı için gerekli becerilere sahip olma	3.99±0.86	4.08±0.79	1.006	0.315
Sorumluluk sahibi olma	3.87±0.85	4.09±0.83	2.761	0.006
Özdisipline sahip olma	3.71±0.92	3.85±0.90	1.609	0.108
Çalışmaktan keyif alma	3.19±1.03	3.16±1.05	0.252	0.801
Öğrenme gereksinimlerini ve hedeflerini belirleme	3.59±0.92	3.76±0.86	1.941	0.053
Öğrenme sürecini planlama	3.55±1.04	3.81±0.84	2.946	0.003
Çalışacaklarını öncelik sırasına koyma	3.77±0.94	3.94±0.89	1.888	0.060
Öğrenme için en iyi yöntemi seçme	3.59±0.95	3.69±0.90	1.182	0.238
Kendi öğrenme stratejilerine karar verme	3.89±0.91	3.99±0.77	1.198	0.232
Bir metni okurken önemli noktaları işaretleme	3.74±1.01	4.10±0.83	4.019	0.000
Yeni öğrendiği bilgileri tekrarlamak	3.48±0.95	3.55±0.91	0.720	0.472
Okuduğu metinlerden özet çıkarma	3.08±1.12	3.23±1.01	1.464	0.144
Farklı öğrenme kaynaklarını kullanma	3.55±0.97	3.40±0.93	1.633	0.103
Çalışırken zaman yönetiminin iyi olması	3.18±0.93	3.33±0.88	1.729	0.084
Hedefler doğrultusunda kendi gelişimini izleme	3.39±0.83	3.57±0.79	2.313	0.021
Tanımlanmış hedeflerin ötesinde bilgiler edinmekten keyif alma	3.55±0.92	3.45±0.95	1.142	0.254
Öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma	4.01±0.80	4.03±0.81	0.237	0.813
Öğrenirken başkalarından öneri alma konusunda isteklilik	3.78±0.89	3.78±0.94	0.046	0.964
Öğrenme sürecinde zorluklarla mücadele eden keyif alma	3.12±1.02	3.01±1.05	1.107	0.269
Bir problem/zorluk ile karşılaştığında olası çözümler araştırma	3.71±0.86	3.73±0.77	0.288	0.774
Öğrenme sürecinde çözemediği bir problem olduğunda yardım isteme	3.62±0.89	3.65±0.85	0.266	0.790
Kendi performansını değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilme	3.76±0.81	3.85±0.77	1.173	0.242

4.3. PDÖ Süreçlerinin İşleyişine İlişkin Görüşler

4.3.1. PDÖ Oturumu Performanslarının Değerlendirilmesi

Tablo 7’de araştırma grubundaki tüm öğrencilerin PDÖ oturumlarındaki performanslarına ilişkin görüşlerinin dağılımı sunulmuştur. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.21 ile 3.99 arasında değişmektedir. Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla bilgileri diğerleriyle paylaşma, görüşleri özgürce ifade edebilme, grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise etkin biçimde geri bildirim kullanma parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 7. Öğrencilerin PDÖ Oturumlarındaki Performanslarına İlişkin Görüşleri

Parametreler	Hiçbir zaman		Ender olarak		Bazen		Sıklıkla		Her zaman		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Oturumlarda tartışma sürecine aktif katılma	6	1.3	30	6.6	126	27.8	229	50.6	62	13.7	3.69±0.84
Oturumlarda yeni sorular geliştirme	8	1.8	72	15.9	186	41.1	139	30.7	48	10.6	3.33±0.93
Bağımsız çalışma sürecinde kaynaklardan yararlanma	8	1.8	30	6.7	128	28.4	222	49.2	63	14.0	3.67±0.86
Bilgileri diğerleriyle paylaşma	4	0.9	16	3.5	85	18.8	220	48.8	126	27.9	3.99±0.83
Yeni bilgileri analiz etme	1	0.2	28	6.2	125	27.7	223	49.3	75	16.6	3.76±0.81
Kendi performansını değerlendirme	4	0.9	32	7.1	117	25.9	212	47.0	86	19.1	3.76±0.87
Etkin biçimde geri bildirim kullanma	24	5.3	86	19.0	163	36.0	130	28.7	50	11.0	3.21±1.04
Sözel iletişimde başarı	9	2.0	39	8.6	143	31.6	190	42.0	71	15.7	3.61±0.92
Grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma	4	0.9	18	4.0	100	22.2	225	50.0	103	22.9	3.90±0.83
Görüşleri özgürce ifade edebilme	8	1.8	15	3.3	80	17.7	217	47.9	133	29.4	3.99±0.87

Tablo 8’ de araştırma grubundaki öğrencilerin PDÖ oturumlarındaki performansların değerlendirilmesi ölçeği puan ortalamalarının cinsiyetlere göre karşılaştırılması sunulmaktadır. Oturumlarda tartışma sürecine aktif katılma parametresinde kadın öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 8. PDÖ Oturumlarındaki Performansların Değerlendirilmesi Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması

Parametreler	Kadın	Erkek	t değeri	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Oturumlarda tartışma sürecine aktif katılma	3.78±0.70	3.61±0.93	2.119	0.035
Oturumlarda yeni sorular geliştirme	3.26±0.87	3.38±0.97	1.320	0.188
Bağımsız çalışma sürecinde kaynaklardan yararlanma	3.74±0.75	3.61±0.94	1.627	0.105
Bilgileri diğerleriyle paylaşma	4.07±0.76	3.93±0.88	1.752	0.080
Yeni bilgileri analiz etme	3.81±0.79	3.72±0.82	1.171	0.242
Kendi performansını değerlendirme	3.83±0.81	3.71±0.91	1.415	0.158
Etkin biçimde geri bildirim kullanma	3.17±0.95	3.25±1.11	0.760	0.447
Sözel iletişimde başarı	3.65±0.86	3.58±0.96	0.856	0.392
Grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma	3.94±0.78	3.87±0.86	1.012	0.312
Görüşleri özgürce ifade edebilme	3.99±0.81	4.00±0.92	0.169	0.866

Dönem 1 öğrencilerinin PDÖ oturumlarındaki performanslarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 9’da verilmiştir. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.20 ile 3.96 arasında değişmektedir. En yüksek puanlar sırasıyla bilgileri diğerleriyle paylaşma, görüşleri özgürce ifade edebilme ve grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise etkin biçimde geri bildirim kullanma parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 9. Dönem 1 Öğrencilerinin PDÖ Oturumlarındaki Performanslarına İlişkin Görüşleri

Parametreler	Hiçbir zaman		Ender olarak		Bazen		Sıklıkla		Her zaman		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Oturumlarda tartışma sürecine aktif katılma	4	1.6	17	6.7	74	29.2	130	51.4	28	11.1	3.64±0.83
Oturumlarda yeni sorular geliştirme	6	2.4	41	16.2	102	40.3	79	31.2	25	9.9	3.30±0.94
Bağımsız çalışma sürecinde kaynaklardan yararlanma	4	1.6	14	5.6	74	29.4	121	48.0	39	15.5	3.70±0.85
Bilgileri diğerleriyle paylaşma	4	1.6	8	3.2	50	19.8	122	48.4	68	27.0	3.96±0.86
Yeni bilgileri analiz etme	1	0.4	16	6.3	67	26.5	132	52.2	37	14.6	3.74±0.80
Kendi performansını değerlendirme	3	1.2	19	7.5	67	26.6	121	48.0	42	16.7	3.71±0.87
Etkin biçimde geri bildirim kullanma	10	4.0	53	20.9	90	35.6	76	30.0	24	9.5	3.20±1.00
Sözel iletişimde başarı	7	2.8	20	7.9	90	35.7	103	40.9	32	12.7	3.53±0.91
Grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma	2	0.8	13	5.1	66	26.1	124	49.0	48	19.0	3.80±0.83
Görüşleri özgürce ifade edebilme	7	2.8	9	3.6	46	18.2	117	46.2	74	29.2	3.96±0.93

Dönem 3 öğrencilerinin PDÖ oturumlarındaki performanslarına ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 10'da verilmiştir. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.23 ile 4.05 arasında değişmektedir. En yüksek puanlar sırasıyla görüşleri özgürce ifade edebilme, bilgileri diğerleriyle paylaşma ve grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise etkin biçimde geri bildirim kullanma parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 10. Dönem 3 Öğrencilerinin PDÖ Oturumlarındaki Performanslarına İlişkin Görüşleri

Parametreler	Hiçbir zaman		Ender olarak		Bazen		Sıklıkla		Her zaman		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Oturumlarda tartışma sürecine aktif katılma	2	1.0	13	6.5	52	26.0	99	49.5	34	17.0	3.75±0.85
Oturumlarda yeni sorular geliştirme	2	1.0	31	15.5	84	42.0	60	30.0	23	11.5	3.36±0.91
Bağımsız çalışma sürecinde kaynaklardan yararlanma	4	2.0	16	8.0	54	27.1	101	50.8	24	12.1	3.63±0.87
Bilgileri diğerleriyle paylaşma			8	4.0	35	17.6	98	49.2	58	29.1	4.04±0.79
Yeni bilgileri analiz etme			12	6.0	58	29.1	91	45.7	38	19.1	3.78±0.82
Kendi performansımı değerlendirme	1	0.5	13	6.5	50	25.1	91	45.7	44	22.1	3.82±0.87
Etkin biçimde geri bildirim kullanma	14	7.0	33	16.5	73	36.5	54	27.0	26	13.0	3.23±1.09
Sözel iletişimde başarı	2	1.0	19	9.5	53	26.5	87	43.5	39	19.5	3.71±0.92
Grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma	2	1.0	5	2.5	34	17.3	101	51.3	55	27.9	4.03±0.80
Görüşleri özgürce ifade edebilme	1	0.5	6	3.0	34	17.0	100	50.0	59	29.5	4.05±0.79

Tablo 11’de Dönem 1 ve 3 öğrencilerin PDÖ oturumlarındaki performansların değerlendirilmesi ölçüğü puan ortalamalarının karşılaştırılması verilmiştir. Sözel iletişimde başarı ve grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma parametrelerinde Dönem 3 öğrencilerinin puanlarının Dönem 1 öğrencilerine göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 11. Dönem 1 ve 3 Öğrencilerin PDÖ Oturumlarındaki Performansların Değerlendirilmesi Puanlarının Karşılaştırılması

Parametreler	Dönem 1	Dönem 3	t değeri	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Oturumlarda tartışma sürecine aktif katılma	3.64±0.83	3.75±0.85	1.435	0.152
Oturumlarda yeni sorular geliştirme	3.30±0.94	3.36±0.91	0.623	0.534
Bağımsız çalışma sürecinde kaynaklardan yararlanma	3.70±0.85	3.63±0.87	0.909	0.364
Bilgileri diğerleriyle paylaşma	3.96±0.86	4.04±0.79	0.949	0.343
Yeni bilgileri analiz etme	3.74±0.80	3.78±0.82	0.467	0.641
Kendi performansını değerlendirme	3.71±0.87	3.82±0.87	1.330	0.184
Etkin biçimde geri bildirim kullanma	3.20±1.00	3.23±1.09	0.237	0.813
Sözel iletişimde başarı	3.53±0.91	3.71±0.92	2.100	0.036
Grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma	3.80±0.83	4.03±0.80	2.863	0.004
Görüşleri özgürce ifade edebilme	3.96±0.93	4.05±0.79	1.131	0.259

4.3.2. PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesi

Tablo 12'de araştırma grubundaki öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 4.22 ile 4.60 arasında değişmektedir.

Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla;

- Eğitim yönlendiricileri başlığında; olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması, motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği, öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi,
- Senaryo başlığında; İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi, düzgün ve anlaşılır dil kullanılması, hedeflerin oturlara dengeli dağılımı,
- PDÖ Oturumları başlığında; Grup içi iletişimin olumlu olması, problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi parametrelerine verilmiştir.

En düşük puanın ise PDÖ oturumlarında objektif yapıcı geri bildirim kullanma parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 12. Öğrencilerin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

Parametreler	Önemsiz		Kısmen önemli		Orta derecede önemli		Önemli		Çok Önemli		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Eğitim Yönlendiricileri											
Tartışmayı uyarıcı derinleştirici sorular sorması	4	0.9	9	2.0	43	9.7	170	38.5	216	48.9	4.32±0.80
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	3	0.7	6	1.4	28	6.3	153	34.5	253	57.1	4.46±0.73
Öğrencilerin oturumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	4	0.9	7	1.6	34	7.9	133	30.8	254	58.8	4.45±0.78
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	4	0.9	5	1.1	30	6.8	152	34.4	251	56.8	4.45±0.75
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	2	0.5	2	0.5	28	6.3	108	24.3	304	68.5	4.60±0.67
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	7	1.6	8	1.8	57	12.8	157	35.4	215	48.4	4.27±0.87
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	3	0.7	11	2.5	33	7.5	117	26.5	278	62.9	4.48±0.79
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	5	1.1	5	1.1	27	6.1	130	29.4	275	62.2	4.51±0.76
Senaryo											
Düzenli ve anlaşılır dil kullanılması	6	1.4	8	1.8	28	6.3	113	25.6	287	64.9	4.51±0.81
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	3	0.7	8	1.8	26	5.9	121	27.5	282	64.1	4.53±0.75
Hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı	6	1.4	10	2.3	30	6.8	115	26.1	280	63.5	4.48±0.83
Kullanılan görsel materyalin(grafi, resim vb) niteliği	7	1.6	15	3.4	54	12.2	135	30.6	230	52.2	4.28±0.92
PDÖ Oturumları											
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	2	0.5	10	2.3	52	11.9	148	33.8	226	51.6	4.34±0.81
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	1	0.2	13	3.0	55	12.6	149	34.0	220	50.2	4.31±0.82
Öğrencilerin oturumlara dengeli dağılımı	3	0.7	8	1.8	47	10.7	164	37.2	219	49.7	4.33±0.79
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	1	0.2	4	0.9	30	6.8	149	33.9	256	58.2	4.49±0.68
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	2	0.5	9	2.0	49	11.1	160	36.3	221	50.1	4.34±0.79
Öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması	3	0.7	9	2.0	40	9.1	143	32.5	245	55.7	4.41±0.79
Grup içi iletişimin olumlu olması	2	0.5	4	0.9	32	7.3	129	29.4	272	62.0	4.51±0.71
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	6	1.4	9	2.1	71	16.3	146	33.5	204	46.8	4.22±0.89

Tablo 13’ de araştırma grubundaki öğrencilerin PDÖ sürecini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşleri ölçüğü puan ortalamalarının cinsiyetlere göre karşılaştırılması sunulmaktadır.

Eğitim yönlendiricileri ve senaryo başlıkları altındaki tüm parametrelerde; PDÖ başlığında öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması, objektif yapıcı geri bildirim kullanma parametreleri dışında kalan parametrelerde kadın öğrencilerin atfettikleri önem puanının erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 13. PDÖ Sürecini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesine İlişkin Görüş Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması

Parametreler	Kadın	Erkek	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Eğitim Yönlendiricileri				
Tartışmayı uyarıcı derinleştirici sorular sorması	4.41±0.73	4.26±0.85	2.023	0.044
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	4.57±0.59	4.37±0.81	2.920	0.004
Öğrencilerin oturumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	4.59±0.59	4.34±0.89	3.277	0.001
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	4.56±0.58	4.37±0.85	2.661	0.008
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	4.73±0.51	4.50±0.79	3.553	0.000
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	4.36±0.78	4.20±0.93	1.973	0.049
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	4.61±0.64	4.39±0.87	2.991	0.003
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	4.68±0.53	4.37±0.87	4.464	0.000
Senaryo				
Düzenli ve anlaşılır dil kullanılması	4.66±0.65	4.39±0.89	3.464	0.001
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	4.64±0.65	4.44±0.81	2.876	0.004
Hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı	4.68±0.62	4.32±0.93	4.649	0.000
Kullanılan görsel materyalin(grafi, resim vb) niteliği	4.40±0.79	4.19±0.99	2.447	0.015
PDÖ Oturumları				
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	4.43±0.72	4.26±0.87	2.166	0.031
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	4.36±0.76	4.27±0.86	1.140	0.255
Öğrencilerin oturumlara dengeli dağılımı	4.46±0.68	4.23±0.86	2.974	0.003
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	4.59±0.58	4.41±0.75	2.928	0.004
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	4.45±0.67	4.25±0.86	2.722	0.007
Öğrencilerin bilgilerini grupta paylaşması	4.55±0.65	4.29±0.88	3.351	0.001
Grup içi iletişimin olumlu olması	4.65±0.60	4.41±0.77	3.519	0.000
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	4.29±0.81	4.17±0.95	1.360	0.175

Tablo 14' te Dönem 1 öğrencilerinin PDÖ sürecini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşleri sunulmaktadır. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 4.21 ile 4.57 arasında değişmektedir.

Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla;

- Eğitim yönlendiricileri başlığında; olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması, motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği,
- Senaryo başlığında; düzgün ve anlaşılır dil kullanılması, içerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi,
- PDÖ oturumları başlığında; öğrencilerin oturumlara dengeli dağılımı, problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, grup içi iletişimin olumlu olması parametrelerine verilmiştir.

En düşük puanın ise PDÖ oturumlarında objektif yapıcı geri bildirim kullanma parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 14. Dönem 1 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

Parametreler	Önemsiz		Kısmen önemli		Orta derecede önemli		Önemli		Çok Önemli		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Eğitim Yönlendiricileri											
Tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması	3	1.2	4	1.6	25	10.1	94	38.1	121	49.0	4.32±0.82
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	1	0.4	5	2.0	16	6.5	89	35.9	137	55.2	4.44±0.74
Öğrencilerin oturumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	2	0.8	5	2.1	17	7.1	83	34.9	131	55.0	4.41±0.78
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	2	0.8	3	1.2	16	6.5	89	36.0	137	55.5	4.44±0.82
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	2	0.8	1	0.4	16	6.4	65	26.1	165	66.3	4.57±0.70
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	4	1.6	4	1.6	27	10.8	98	39.4	116	46.6	4.28±0.84
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	2	0.8	7	2.8	19	7.7	70	28.3	149	60.3	4.45±0.82
Motivasyon/yönlendiricilik konusundaki istekliliği	3	1.2	3	1.2	12	4.8	76	30.5	155	62.2	4.51±0.75
Senaryo											
Düzgün ve anlaşılır dil kullanılması	3	1.2	4	1.6	14	5.6	74	29.7	154	61.8	4.49±0.77
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	2	0.8	4	1.6	18	7.3	76	30.6	148	59.7	4.47±0.77
Hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı	4	1.6	5	2.0	20	8.1	70	28.2	149	60.1	4.43±0.85
Kullanılan görsel materyalin(grafik, resim vb) niteliği	4	1.6	8	3.2	35	14.1	79	31.9	122	49.2	4.24±0.92
PDÖ Oturumları											
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	1	0.4	6	2.4	27	10.9	91	36.7	123	49.6	4.33±0.79
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	1	0.4	5	2.0	31	12.7	84	34.3	124	50.6	4.33±0.80
Öğrencilerin oturumlara dengeli dağılımı	1	0.4	6	2.4	26	10.5	96	38.7	119	48.0	4.31±0.79
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	1	0.4	2	0.8	15	6.0	92	37.1	138	55.6	4.47±0.68
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	1	0.4	4	1.6	26	10.5	91	36.7	126	50.8	4.36±0.77
Öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması	2	0.8	6	2.4	22	8.9	80	32.3	138	55.6	4.39±0.81
Grup içi iletişimin olumlu olması	2	0.8	3	1.2	20	8.1	74	30.0	148	59.9	4.47±0.76
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	2	0.8	5	2.0	43	17.4	87	35.2	110	44.5	4.21±0.86

Tablo 15'te Dönem 3 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşlerinin dağılımı sunulmaktadır. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 4.24 ile 4.64 arasında değişmektedir.

Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla, eğitim yönlendiricileri başlığında, olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması, öğrencilerin

performanslarını objektif değerlendirmesi; senaryo başlığında, içerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi, hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı, düzgün ve anlaşılır dil kullanılması ve PDÖ oturumları başlığında grup içi iletişimin olumlu olması, problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise PDÖ oturumlarında objektif yapıcı geri bildirim kullanma parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 15. Dönem 3 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesine İlişkin Görüşleri

Parametreler	Önemsiz		Kısmen önemli		Orta önemde		Önemli		Çok Önemli		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Eğitim Yönlendiricileri											
Tartışmayı uyarıcı derinleştirici sorular sorması	1	0.5	5	2.6	18	9.2	76	39.0	95	48.7	4.33±0.79
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	2	1.0	1	0.5	12	6.2	64	32.8	116	59.5	4.49±0.72
Öğrencilerin oturumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	2	1.0	2	1.0	17	8.8	50	25.8	123	63.4	4.49±0.78
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	2	1.0	2	1.0	14	7.2	63	32.3	114	58.5	4.46±0.76
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	0	0	1	0.5	12	6.2	43	22.1	139	71.3	4.64±0.62
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	3	1.5	4	2.1	30	15.4	59	30.3	99	50.8	4.27±0.90
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	1	0.5	4	2.1	14	7.2	47	24.1	129	66.2	4.53±0.76
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	2	1.0	2	1.0	15	7.8	54	28.0	120	62.2	4.49±0.77
Senaryo											
Düzgün ve anlaşılır dil kullanılması	3	1.6	4	2.1	14	7.3	39	20.2	133	68.9	4.53±0.84
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	1	0.5	4	2.1	8	4.2	45	23.4	134	69.8	4.59±0.72
Hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı	2	1.0	5	2.6	10	5.2	45	23.3	131	67.9	4.54±0.79
Kullanılan görsel materyalin(grafi, resim vb) niteliği	3	1.6	7	3.6	19	9.8	56	29.0	108	56.0	4.34±0.91
PDÖ Oturumları											
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	1	0.5	4	2.1	25	13.2	57	30.0	103	54.2	4.35±0.83
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması			8	4.1	24	12.4	65	33.7	96	49.7	4.29±0.84
Öğrencilerin oturumlara dengeli dağılımı	2	1.0	2	1.0	21	10.9	68	35.2	100	51.8	4.36±0.79
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi			2	1.0	15	7.8	57	29.7	118	61.5	4.52±0.69
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	1	0.5	5	2.6	23	11.9	69	35.8	95	49.2	4.31±0.82
Öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması	1	0.5	3	1.6	18	9.4	63	32.8	107	55.7	4.42±0.77
Grup içi iletişimin olumlu olması			1	0.5	12	6.3	55	28.6	124	64.6	4.57±0.63
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	4	2.1	4	2.1	28	14.8	59	31.2	94	49.7	4.24±0.93

Tablo 16’ da Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşleri ölçeği puan ortalamaları sunulmuştur. Tabloya göre Dönem 1 ve Dönem 3 öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 16. Dönem 1 ve 3 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesine İlişkin Görüş Puanlarının Karşılaştırılması

Parametreler	Dönem 1	Dönem 3	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Eğitim Yönlendiricileri				
Tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması	4.32±0.82	4.33±0.79	0.109	0.914
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	4.44±0.74	4.49±0.72	0.809	0.419
Öğrencilerin oturumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	4.41±0.78	4.49±0.78	1.096	0.274
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	4.44±0.82	4.46±0.76	0.282	0.778
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	4.57±0.70	4.64±0.62	1.168	0.243
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	4.28±0.84	4.27±0.90	0.126	0.900
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	4.45±0.82	4.53±0.76	1.156	0.248
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	4.51±0.75	4.49±0.77	0.299	0.765
Senaryo				
Düzgün ve anlaşılır dil kullanılması	4.49±0.77	4.53±0.84	0.446	0.656
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	4.47±0.77	4.59±0.72	1.829	0.068
Hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı	4.43±0.85	4.54±0.79	1.417	0.157
Kullanılan görsel materyalin(grafi,resim vb) niteliği	4.24±0.92	4.34±0.91	1.180	0.239
PDÖ Oturumları				
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	4.33±0.79	4.35±0.83	0.333	0.739
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	4.33±0.80	4.29±0.84	0.461	0.645
Öğrencilerin oturumlara dengeli dağılımı	4.31±0.79	4.36±0.79	0.565	0.572
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	4.47±0.68	4.52±0.69	0.727	0.468
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	4.36±0.77	4.31±0.82	0.701	0.484
Öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması	4.39±0.81	4.42±0.77	0.282	0.778
Grup içi iletişimin olumlu olması	4.47±0.76	4.57±0.63	1.511	0.131
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	4.21±0.86	4.24±0.93	0.429	0.668

4.3.3. PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin DEÜTF'deki Uygulama Düzeyleri

Tablo 17' de araştırma grubundaki tüm öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF'deki uygulama düzeylerini değerlendirmeleri sunulmaktadır. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.23 ile 3.99 arasında değişmektedir.

Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla:

- Eğitim yönlendiricileri başlığında; uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi, olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması, tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması, öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması,
- Senaryo başlığında; düzgün ve anlaşılır dil kullanılması,
- PDÖ oturumları başlığında; öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması, problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, grup içi iletişimin olumlu olması, hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması parametrelerine verilmiştir.

En düşük puanın ise senaryoda kullanılan görsel materyalin(grafi, resim vb) niteliği parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 17. Öğrencilerin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin DEÜTF' deki Uygulama Düzeylerini Değerlendirmeleri

Parametreler	1 PUAN		2 PUAN		3 PUAN		4 PUAN		5 PUAN		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Eğitim Yönlendiricileri											
Tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması	4	1.0	14	3.7	90	23.5	177	46.2	98	25.6	3.92±0.85
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	5	1.3	12	3.1	89	23.2	154	40.2	123	32.1	3.99±0.89
Öğrencilerin oturumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	11	2.9	36	9.5	94	24.9	146	38.7	90	23.9	3.71±1.02
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	9	2.4	19	5.0	96	25.1	170	44.5	88	23.0	3.81±0.93
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	6	1.6	14	3.7	106	27.7	130	33.9	127	33.2	3.93±0.95
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	8	2.1	35	9.2	111	29.1	144	37.7	84	22.0	3.68±0.98
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	20	5.3	33	8.7	93	24.5	137	36.1	97	25.5	3.68±1.11
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	8	2.1	28	7.4	104	27.4	147	38.7	93	24.5	3.76±0.97
Senaryo											
Düzgün ve anlaşılır dil kullanılması	13	3.5	20	5.3	82	21.8	139	37.0	122	32.4	3.90±1.03
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	10	2.6	31	8.2	106	28.0	137	36.1	95	25.1	3.73±1.01
Hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı	26	6.8	62	16.3	128	33.6	102	26.8	63	16.5	3.30±1.13
Kullanılan görsel materyalin(grafi,resim vb) niteliği	34	8.9	68	17.9	116	30.5	99	26.1	63	16.6	3.23±1.19
PDÖ Oturumları											
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	6	1.6	20	5.3	108	28.5	161	42.5	84	22.2	3.78±0.90
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	7	1.8	37	9.7	122	32.1	140	36.8	74	19.5	3.62±0.97
Öğrencilerin oturumlara dengeli dağılımı	17	4.5	56	14.7	135	35.4	114	29.9	59	15.5	3.37±1.05
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	3	0.8	24	6.3	91	24.1	166	43.9	94	24.9	3.86±0.89
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	12	3.1	37	9.7	122	32.0	134	35.2	76	19.9	3.59±1.01
Öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması	9	2.4	23	6.1	84	22.3	149	39.5	112	29.7	3.88±0.98
Grup içi iletişimin olumlu olması	6	1.6	23	6.1	89	23.7	155	41.3	102	27.2	3.86±0.94
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	20	5.3	29	7.7	123	32.6	136	36.1	69	18.3	3.54±1.04

Tablo 18' de PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF' deki uygulama düzeylerinin değerlendirilmesi ölçeği puan ortalamalarının cinsiyetlere göre karşılaştırılması sunulmuştur. Cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 18. PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin DEÜTF' deki Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması

Parametreler	Kadın	Erkek	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Eğitim Yönlendiricileri				
Tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması	3.96±0.78	3.88±0.90	0.981	0.327
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	4.01±0.84	3.97±0.93	0.368	0.713
Öğrencilerin oturumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	3.64±1.01	3.77±1.03	1.174	0.241
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	3.80±0.93	3.81±0.92	0.121	0.904
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	3.90±0.93	3.96±0.96	0.555	0.579
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	3.66±0.95	3.69±1.01	0.358	0.720
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	3.65±1.09	3.70±1.12	0.470	0.638
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	3.76±0.92	3.76±1.02	0.054	0.957
Senaryo				
Düzen ve anlaşılır dil kullanılması	3.93±0.99	3.87±1.06	0.516	0.606
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	3.77±0.95	3.69±1.06	0.755	0.451
Hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı	3.25±1.08	3.34±1.17	0.819	0.414
Kullanılan görsel materyalin(grafi,resim vb) niteliği	3.24±1.08	3.23±1.26	0.098	0.922
PDÖ Oturumları				
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	3.78±0.83	3.78±0.96	0.015	0.988
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	3.57±0.89	3.67±1.02	1.021	0.308
Öğrencilerin oturumlara dengeli dağılımı	3.34±1.02	3.40±1.08	0.612	0.541
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	3.87±0.82	3.85±0.95	0.182	0.855
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	3.59±0.95	3.58±1.06	0.140	0.889
Öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması	3.92±0.89	3.85±1.05	0.601	0.548
Grup içi iletişimin olumlu olması	3.95±0.81	3.79±1.02	1.588	0.113
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	3.44±1.02	3.63±1.06	1.768	0.078

Tablo 19'da Dönem 1 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF' deki uygulama düzeylerini değerlendirmeleri sunulmuştur. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.44 ile 4.12 arasında değişmektedir.

Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla: Eğitim yönlendiricileri başlığında, uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi, olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması, tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması; senaryo başlığında, düzen ve anlaşılır dil kullanılması; PDÖ oturumları başlığında ise problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, grup içi iletişimin olumlu olması, öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise kullanılan senaryoda görsel materyalin(grafi, resim vb) niteliği parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 19. Dönem 1 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin DEÜTF'deki Uygulama Düzeylerini Değerlendirmeleri

Parametreler	1 PUAN		2 PUAN		3 PUAN		4 PUAN		5 PUAN		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Eğitim Yönlendiricileri											
Tartışmayı uyarıcı derinleştirici sorular sorması	3	1.4	5	2.4	42	20.3	90	43.5	67	32.4	4.03±0.87
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	4	1.9	3	1.4	40	19.2	80	38.5	81	38.9	4.11±0.89
Öğrencilerin oturumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	5	2.5	21	10.3	42	20.6	73	35.8	63	30.9	3.82±1.06
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	7	3.4	11	5.3	43	20.8	86	41.5	60	29.0	3.87±1.00
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	2	1.0	6	2.9	46	22.1	71	34.1	83	39.9	4.09±0.90
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	4	1.9	13	6.3	53	25.6	77	37.2	60	29.0	3.85±0.97
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	5	2.4	10	4.9	41	20.0	77	37.6	72	35.1	3.98±0.98
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	6	2.9	9	4.3	42	20.3	84	40.6	66	31.9	3.94±0.98
Senaryo											
Düzgün ve anlaşılır dil kullanılması	2	1.0	10	4.9	32	15.6	79	38.5	82	40.0	4.12±0.91
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	3	1.4	13	6.3	43	20.8	85	41.1	63	30.4	3.93±0.94
Hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı	12	5.7	20	9.6	60	28.7	65	31.1	52	24.9	3.59±1.13
Kullanılan görsel materyalin(grafik, resim vb) niteliği	16	7.7	28	13.5	60	28.8	57	27.4	47	22.6	3.44±1.20
PDÖ Oturumları											
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	3	1.4	9	4.3	46	22.2	91	44.0	58	28.0	3.93±0.89
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	4	1.9	19	9.2	48	23.3	80	38.8	55	26.7	3.79±1.00
Öğrencilerin oturumlara dengeli dağılımı	11	5.3	25	12.1	59	28.5	70	33.8	42	20.3	3.52±1.11
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	2	1.0	9	4.4	36	17.6	87	42.6	70	34.3	4.05±0.89
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	4	1.9	11	5.3	56	27.1	74	35.7	62	30.0	3.86±0.97
Öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması	4	2.0	11	5.4	39	19.0	78	38.0	73	35.6	4.00±0.97
Grup içi iletişimin olumlu olması	3	1.5	11	5.4	42	20.7	72	35.5	75	36.9	4.01±0.96
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	8	3.9	13	6.3	54	26.2	80	38.8	51	24.8	3.74±1.02

Tablo 20'de Dönem 3 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF'deki uygulama düzeylerini değerlendirmeleri sunulmuştur. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 2.94 ile 3.84 arasında değişmektedir. Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla; Eğitim yönlendiricileri başlığında; uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi, tartışmayı uyarıcı derinleştirici sorular sorması, olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması parametrelerine verilmiştir.

Senaryo başlığında düzgün ve anlaşılır dil kullanılması, PDÖ oturumları başlığında ise öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması ve grup içi iletişimin olumlu olması parametreleri en yüksek puanları almıştır. En düşük puanın ise senaryoda hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı ve kullanılan görsel materyalin(grafi, resim vb) niteliği parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 20. Dönem 3 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin DEÜTF'deki Uygulama Düzeylerini Değerlendirmeleri

Parametreler	1 PUAN		2 PUAN		3 PUAN		4 PUAN		5 PUAN		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Eğitim Yönlendiricileri											
Tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması	1	0.6	9	5.1	48	27.3	87	49.4	31	17.6	3.78±0.81
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	1	0.6	9	5.1	49	28.0	74	42.3	42	24.0	3.84±0.87
Öğrencilerin oturumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	6	3.5	15	8.7	52	30.1	73	42.2	27	15.6	3.58±0.97
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	2	1.1	8	4.6	53	30.3	84	48.0	28	16.0	3.73±0.82
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	4	2.3	8	4.6	60	34.3	59	33.7	44	25.1	3.75±0.96
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	4	2.3	22	12.6	58	33.1	67	38.3	24	13.7	3.49±0.96
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	15	8.6	23	13.1	52	29.7	60	34.3	25	14.3	3.33±1.14
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	2	1.2	19	11.0	62	35.8	63	36.4	27	15.6	3.54±0.92
Senaryo											
Düzgün ve anlaşılır dil kullanılması	11	6.4	10	5.8	50	29.2	60	35.1	40	23.4	3.63±1.10
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	7	4.1	18	10.5	63	36.6	52	30.2	32	18.6	3.49±1.04
Hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı	14	8.1	42	24.4	68	39.5	37	21.5	11	6.4	2.94±1.02
Kullanılan görsel materyalin niteliği	18	10.5	40	23.3	56	32.6	42	24.4	16	9.3	2.99±1.13
PDÖ Oturumları											
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	3	1.7	11	6.4	62	36.0	70	40.7	26	15.1	3.61±0.88
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	3	1.7	18	10.3	74	42.5	60	34.5	19	10.9	3.43±0.88
Öğrencilerin oturumlara dengeli dağılımı	6	3.4	31	17.8	76	43.7	44	25.3	17	9.8	3.20±0.96
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	1	0.6	15	8.6	55	31.6	79	45.4	24	13.8	3.63±0.85
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	8	4.6	26	14.9	66	37.9	60	34.5	14	8.0	3.26±0.97
Öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması	5	2.9	12	7.0	45	26.2	71	41.3	39	22.7	3.74±0.98
Grup içi iletişimin olumlu olması	3	1.7	12	7.0	47	27.3	83	48.3	27	15.7	3.69±0.88
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	12	7.0	16	9.4	69	40.4	56	32.7	18	10.5	3.30±1.02

Tablo 21’de Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF’deki uygulama düzeylerinin değerlendirilmesi ölçeği puan ortalamaları karşılaştırılmaları sunulmuştur. Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması parametresi dışında tüm parametrelerde Dönem 1 öğrencilerinin puanının Dönem 3 öğrencilerine göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 21. Dönem 1 ve 3 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin DEÜTF’deki Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi Puanlarının Karşılaştırılması

Parametreler	Dönem 1	Dönem 3	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Eğitim Yönlendiricileri				
Tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması	4.03±0.87	3.78±0.81	2.829	0.005
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	4.11±0.89	3.84±0.87	2.983	0.003
Öğrencilerin oturlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	3.82±1.06	3.58±0.97	2.330	0.020
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	3.87±1.00	3.73±0.82	1.505	0.133
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	4.09±0.90	3.75±0.96	3.589	0.000
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	3.85±0.97	3.49±0.96	3.667	0.000
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	3.98±0.98	3.33±1.14	6.019	0.000
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	3.94±0.98	3.54±0.92	4.056	0.000
Senaryo				
Düzenli ve anlaşılır dil kullanılması	4.12±0.91	3.63±1.10	4.682	0.000
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	3.93±0.94	3.49±1.04	4.303	0.000
Hedeflerin oturlara dengeli dağılımı	3.59±1.13	2.94±1.02	5.938	0.000
Kullanılan görsel materyalin (grafî, resim vb) niteliği	3.44±1.20	2.99±1.13	3.733	0.000
PDÖ Oturumları				
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	3.93±0.89	3.61±0.88	3.452	0.001
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	3.79±1.00	3.43±0.88	3.745	0.000
Öğrencilerin oturlara dengeli dağılımı	3.52±1.11	3.20±0.96	2.946	0.003
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	4.05±0.89	3.63±0.85	4.648	0.000
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	3.86±0.97	3.26±0.97	6.023	0.000
Öğrencilerin bilgilerini grupta paylaşması	4.00±0.97	3.74±0.98	2.592	0.010
Grup içi iletişimin olumlu olması	4.01±0.96	3.69±0.88	3.309	0.001
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	3.74±1.02	3.30±1.02	4.149	0.000

4.3.4. PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesi ve DEÜTF'deki Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tablo 22'de araştırma grubundaki tüm öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesi ve DEÜTF' deki uygulamaya ilişkin görüşleri karşılaştırmaları sunulmuştur. Tüm parametrelerde; PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlere verilen önem puanlarının fakültedeki uygulamalara verilen puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 22. Öğrencilerin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesi ve DEÜTF' deki Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Parametreler	Önem derecesi	Fakülte uygulamaları	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Eğitim Yönlendiricileri				
Tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması	4.32±0.80	3.92±0.85	9.200	0.000
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	4.46±0.73	3.99±0.89	11.012	0.000
Öğrencilerin otuurlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	4.45±0.78	3.71±1.02	12.980	0.000
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	4.45±0.75	3.81±0.93	13.355	0.000
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	4.60±0.67	3.93±0.95	14.167	0.000
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	4.27±0.87	3.68±0.98	10.114	0.000
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	4.48±0.79	3.68±1.11	13.132	0.000
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	4.51±0.76	3.76±0.97	13.726	0.000
Senaryo				
Düzgün ve anlaşılır dil kullanılması	4.51±0.81	3.90±1.03	11.981	0.000
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	4.53±0.75	3.73±1.01	14.620	0.000
Hedeflerin otuurlara dengeli dağılımı	4.48±0.83	3.30±1.13	17.446	0.000
Kullanılan görsel materyalin(grafî, resim vb) niteliği	4.28±0.92	3.23±1.19	15.044	0.000
PDÖ Oturumları				
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	4.34±0.81	3.78±0.90	11.257	0.000
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	4.31±0.82	3.62±0.97	12.649	0.000
Öğrencilerin otuurlara dengeli dağılımı	4.33±0.79	3.37±1.05	15.161	0.000
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	4.49±0.68	3.86±0.89	13.628	0.000
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	4.34±0.79	3.59±1.01	13.304	0.000
Öğrencilerin bilgilerini grupta paylaşması	4.41±0.79	3.88±0.98	11.002	0.000
Grup içi iletişimin olumlu olması	4.51±0.71	3.86±0.94	13.820	0.000
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	4.22±0.89	3.54±1.04	12.168	0.000

Tablo 23’de Dönem 1 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesi ve DEÜTF’deki uygulamaya ilişkin görüşleri karşılaştırmaları sunulmuştur. PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önemine verilen puanların tüm parametrelerde fakülte uygulamalarına verilen puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 23. Dönem 1 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesi ve DEÜTF’deki Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Parametreler	Önem derecesi	Fakülte uygulamaları	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Eğitim Yönlendiricileri				
Tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması	4.32±0.82	4.03±0.87	5.421	0.000
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	4.44±0.74	4.11±0.89	6.405	0.000
Öğrencilerin otumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	4.41±0.78	3.82±1.06	7.931	0.000
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	4.44±0.82	3.87±1.00	8.711	0.000
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	4.57±0.70	4.09±0.90	8.556	0.000
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	4.28±0.84	3.85±0.97	5.422	0.000
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	4.45±0.82	3.98±0.98	6.237	0.000
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	4.51±0.75	3.94±0.98	8.064	0.000
Senaryo				
Düzenli ve anlaşılır dil kullanılması	4.49±0.77	4.12±0.91	6.939	0.000
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	4.47±0.77	3.93±0.94	8.298	0.000
Hedeflerin otumlara dengeli dağılımı	4.43±0.85	3.59±1.13	9.623	0.000
Kullanılan görsel materyalin(grafi,resim vb) niteliği	4.24±0.92	3.44±1.20	8.860	0.000
PDÖ Oturumları				
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	4.33±0.79	3.93±0.89	6.540	0.000
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	4.33±0.80	3.79±1.00	7.394	0.000
Öğrencilerin otumlara dengeli dağılımı	4.31±0.79	3.52±1.11	9.095	0.000
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	4.47±0.68	4.05±0.89	7.329	0.000
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	4.36±0.77	3.86±0.97	7.578	0.000
Öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması	4.39±0.81	4.00±0.97	6.587	0.000
Grup içi iletişimin olumlu olması	4.47±0.76	4.01±0.96	7.691	0.000
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	4.21±0.86	3.74±1.02	6.394	0.000

Tablo 24’de Dönem 3 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesi ve DEÜTF’deki uygulamaya ilişkin görüşleri karşılaştırmaları sunulmuştur. PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önemine verilen puanların tüm parametrelerde fakülte uygulamalarına verilen puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 24. Dönem 3 Öğrencilerinin PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesi ve DEÜTF' deki Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Parametreler	Önem derecesi	Fakülte uygulamaları	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Eğitim Yönlendiricileri				
Tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması	4.33±0.79	3.78±0.81	7.712	0.000
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi	4.49±0.72	3.84±0.87	9.320	0.000
Öğrencilerin oturlara aktif katılımlarını kolaylaştırması	4.49±0.78	3.58±0.97	10.659	0.000
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması	4.46±0.76	3.73±0.82	10.358	0.000
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması	4.64±0.62	3.75±0.96	11.764	0.000
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi	4.27±0.90	3.49±0.96	9.125	0.000
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi	4.53±0.76	3.33±1.14	13.030	0.000
Motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği	4.49±0.77	3.54±0.92	11.781	0.000
Senaryo				
Düzenli ve anlaşılır dil kullanılması	4.53±0.84	3.63±1.10	10.227	0.000
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi	4.59±0.72	3.49±1.04	12.961	0.000
Hedeflerin oturlara dengeli dağılımı	4.54±0.79	2.94±1.02	16.430	0.000
Kullanılan görsel materyalin(grafi, resim vb) niteliği	4.34±0.91	2.99±1.13	12.948	0.000
PDÖ Oturumları				
Hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması	4.35±0.83	3.61±0.88	9.547	0.000
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması	4.29±0.84	3.43±0.88	10.803	0.000
Öğrencilerin oturlara dengeli dağılımı	4.36±0.79	3.20±0.96	12.931	0.000
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi	4.52±0.69	3.63±0.85	12.676	0.000
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması	4.31±0.82	3.26±0.97	11.591	0.000
Öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması	4.42±0.77	3.74±0.98	9.179	0.000
Grup içi iletişimin olumlu olması	4.57±0.63	3.69±0.88	12.515	0.000
Objektif yapıcı geri bildirim kullanma	4.24±0.93	3.30±1.02	11.424	0.000

4.4. PDÖ'nün Sağladığı Kazanımlar

Tablo 25' de araştırma grubundaki tüm öğrencilerin PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanımlar konusundaki görüşleri sunulmuştur. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.67 ile 4.07 arasında değişmektedir.

Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla; iletişim becerilerini geliştirmesi, sorgulama becerisi kazandırması, problem çözme becerisi kazandırması, ekip çalışması becerisi kazandırması, değerlendirme becerisi kazandırması, bağımsız çalışmayı destekleme parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise öğrenmenin kalıcılığı parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 25. Öğrencilerin PDÖ Yönteminin Öğrencilere Sağladığı Kazanımlar Konusundaki Görüşleri

Parametreler	1		2		3		4		5		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Temel bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırması	16	3.6	23	5.2	99	22.3	199	44.9	106	23.9	3.80±0.97
Temel ve klinik bilgilerin integrasyonu	13	2.9	19	4.3	111	25.1	183	41.3	117	26.4	3.84±0.96
Özdüzenleme becerisi	17	3.8	31	7.0	104	23.5	171	38.7	119	26.9	3.78±1.04
Bağımsız çalışmayı destekleme	14	3.2	20	4.5	91	20.5	177	40.0	141	31.8	3.93±0.99
Öğrenmenin kalıcılığı	19	4.3	41	9.2	110	24.8	173	39.0	101	22.7	3.67±1.06
Sorgulama becerisi kazandırması	9	2.0	22	5.0	83	18.7	175	39.4	155	34.9	4.00±0.96
Problem çözme becerisi kazandırması	17	3.8	16	3.6	77	17.4	183	41.4	149	33.7	3.98±1.00
Ekip çalışması becerisi kazandırması	11	2.5	24	5.4	86	19.4	173	39.0	150	33.8	3.96±0.99
İletişim becerilerini geliştirmesi	12	2.7	11	2.5	74	16.7	182	41.0	165	37.2	4.07±0.94
Değerlendirme becerisi kazandırması	10	2.3	14	3.2	94	21.2	199	44.8	127	28.6	3.94±0.91

Tablo 26'da PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanımlar ölçeği puan ortalamalarının cinsiyetlere göre karşılaştırılması sunulmaktadır. Temel ve klinik bilgilerin integrasyonu parametresinde kadın öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 26. PDÖ Yönteminin Öğrencilere Sağladığı Kazanımların Puanlarının Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması

Parametreler	Kadın	Erkek	t	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Temel bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırması	3.87±0.89	3.75±1.04	1.282	0.201
Temel ve klinik bilgilerin integrasyonu	3.94±0.87	3.76±1.02	2.006	0.046
Özdüzenleme becerisi	3.89±0.95	3.70±1.10	1.901	0.058
Bağımsız çalışmayı destekleme	3.97±0.92	3.90±1.05	0.773	0.440
Öğrenmenin kalıcılığı	3.70±1.00	3.64±1.10	0.512	0.609
Sorgulama becerisi kazandırması	4.08±0.87	3.94±1.02	1.556	0.120
Problem çözme becerisi kazandırması	4.03±0.87	3.93±1.08	0.938	0.349
Ekip çalışması becerisi kazandırması	4.01±0.93	3.92±1.03	0.915	0.361
İletişim becerilerini geliştirmesi	4.08±0.88	4.07±0.98	0.059	0.953
Değerlendirme becerisi kazandırması	3.94±0.84	3.95±0.96	0.113	0.910

Tablo 27' de Dönem 1 öğrencilerinin PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanımlar konusundaki görüşleri sunulmuştur. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.79 ile 4.11 arasında değişmektedir. Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla; iletişim becerilerini geliştirmesi, sorgulama becerisi kazandırması, problem çözme becerisi kazandırması, bağımsız çalışmayı destekleme parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise öğrenmenin kalıcılığı parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 27. Dönem 1 Öğrencilerinin PDÖ Yönteminin Öğrencilere Sağladığı Kazanımlar Konusundaki Görüşleri

Parametreler	1		2		3		4		5		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Temel bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırması	6	2.4	11	4.4	52	20.9	113	45.4	67	26.9	3.90±0.93
Temel ve klinik bilgilerin integrasyonu	5	2.0	9	3.6	66	26.4	104	41.6	66	26.4	3.87±0.92
Özdüzenleme becerisi	9	3.6	17	6.8	54	21.6	92	36.8	78	31.2	3.85±1.05
Bağımsız çalışmayı destekleme	6	2.4	9	3.6	51	20.4	99	39.6	85	34.0	3.99±0.95
Öğrenmenin kalıcılığı	11	4.4	16	6.4	57	22.8	96	38.4	70	28.0	3.79±1.06
Sorgulama becerisi kazandırması	5	2.0	13	5.2	36	14.4	102	40.8	94	37.6	4.07±0.95
Problem çözme becerisi kazandırması	10	4.0	8	3.2	41	16.5	98	39.5	91	36.7	4.02±1.01
Ekip çalışması becerisi kazandırması	7	2.8	13	5.2	45	18.0	101	40.4	84	33.6	3.97±0.99
İletişim becerilerini geliştirmesi	8	3.2	5	2.0	32	12.8	112	44.8	93	37.2	4.11±0.93
Değerlendirme becerisi kazandırması	6	2.4	5	2.0	54	21.6	112	44.8	73	29.2	3.96±0.90

Tablo 28' de Dönem 3 öğrencilerinin PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanımlar konusundaki görüşleri sunulmuştur. Tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.51 ile 4.03 arasında değişmektedir. Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla; iletişim becerilerini geliştirmesi, ekip çalışması becerisi kazandırması, sorgulama becerisi kazandırması, problem çözme becerisi kazandırması, değerlendirme becerisi kazandırması parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise öğrenmenin kalıcılığı parametresine verildiği saptanmıştır.

Tablo 28. Dönem 3 Öğrencilerinin PDÖ Yönteminin Öğrencilere Sağladığı Kazanımlar Konusundaki Görüşleri

Parametreler	1		2		3		4		5		Ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Temel bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırması	10	5.2	12	6.2	47	24.2	86	44.3	39	20.1	3.68±1.03
Temel ve klinik bilgilerin integrasyonu	8	4.1	10	5.2	45	23.3	79	40.9	51	26.4	3.80±1.02
Özdüzenleme becerisi	8	4.2	14	7.3	50	26.0	79	41.1	41	21.4	3.68±1.02
Bağımsız çalışmayı destekleme	8	4.1	11	5.7	40	20.7	78	40.4	56	29.0	3.84±1.04
Öğrenmenin kalıcılığı	8	4.1	25	12.9	53	27.3	77	39.7	31	16.0	3.51±1.04
Sorgulama becerisi kazandırması	4	2.1	9	4.6	47	24.2	73	37.6	61	31.4	3.92±0.96
Problem çözme becerisi kazandırması	7	3.6	8	4.1	36	18.6	85	43.8	58	29.9	3.92±0.99
Ekip çalışması becerisi kazandırması	4	2.1	11	5.7	41	21.1	72	37.1	66	34.0	3.95±0.98
İletişim becerilerini geliştirmesi	4	2.1	6	3.1	42	21.6	70	36.1	72	37.1	4.03±0.95
Değerlendirme becerisi kazandırması	4	2.1	9	4.6	40	20.6	87	44.8	54	27.8	3.92±0.92

Tablo 29’da Dönem 1 ve Dönem 3 öğrencilerinin PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanımlar ölçeği puan ortalamalarının karşılaştırılması sunulmaktadır. Temel bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırması ve öğrenmenin kalıcılığı parametrelerinde Dönem 1 öğrencilerinin puanının Dönem 3 öğrencilerine göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 29. Dönem 1 ve 3 Öğrencilerinin PDÖ Yönteminin Öğrencilere Sağladığı Kazanımlar Puanlarının Karşılaştırılması

Parametreler	Dönem 1	Dönem 3	T	p
	Ort±SS	Ort±SS		
Temel bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırması	3.90±0.93	3.68±1.03	2.349	0.019
Temel ve klinik bilgilerin integrasyonu	3.87±0.92	3.80±1.02	0.703	0.482
Özdüzenleme becerisi	3.85±1.05	3.68±1.02	1.702	0.089
Bağımsız çalışmayı destekleme	3.99±0.95	3.84±1.04	1.552	0.121
Öğrenmenin kalıcılığı	3.79±1.06	3.51±1.04	2.854	0.005
Sorgulama becerisi kazandırması	4.07±0.95	3.92±0.96	1.644	0.101
Problem çözme becerisi kazandırması	4.02±1.01	3.92±0.99	0.973	0.331
Ekip çalışması becerisi kazandırması	3.97±0.99	3.95±0.98	0.152	0.879
İletişim becerilerini geliştirmesi	4.11±0.93	4.03±0.95	0.860	0.390
Değerlendirme becerisi kazandırması	3.96±0.90	3.92±0.92	0.534	0.593

Tablo 30'da Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerileri ile PDÖ performans algılarının karşılaştırılması sunulmaktadır. Bu iki parametre arasında dönem1 (pearson korelasyon=0.607, p değeri=0.000) dönem3 (pearson korelasyon=0.616, p değeri=0.000) öğrencileri için güçlü bir anlamlılık saptanmıştır.

Tablo 30. Dönem 1 ve 3 Öğrencilerinin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri ile PDÖ Performans Algıları Arasındaki İlişki

	Dönem 1			Dönem 3		
	Ort±SS	R	p	Ort±SS	r	p
PDÖ performans algıları	3.65±0.64	0.607	0.000	3.74±0.63	0.616	0.0001
Özdüzenlemeli öğrenme becerileri	3.61±0.53			3.69±0.49		

5. TARTIŞMA

5.1. Özdüzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi

Tüm öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme becerileri değerlendirildiğinde, ortalama değerler 5 üzerinden 3.07 ile 4.03 arasında değişmektedir. En yüksek puan alan parametrelerin sırasıyla başarı için gerekli becerilere sahip olma (4.03), öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma, sorumluluk sahibi olma, kendi öğrenme stratejilerine karar verme olduğu görülmüştür. En düşük puan alan parametrenin ise öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin başarı için gerekli becerilere sahip olma, yeniliklere açık olma, sorumluluk sahibi olma ve öğrenme stratejilerine karar verebilme konularında kendilerini olumlu algıladıklarını düşündürmektedir.

Özdüzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği puan ortalamaları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında sorumluluk sahibi olma, özdisipline sahip olma, çalışmaktan keyif alma, öğrenme gereksinimlerini ve hedefleri belirleme, öğrenme sürecini planlama, bir metni okurken önemli noktaları işaretleme, okunan metinlerden özet çıkarma ve öğrenme sürecinde çözemediği bir problem olduğunda yardım isteme parametrelerinde kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu; öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma parametresinde ise anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır. Demirören ve arkadaşlarının 2016 yılında Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinde yaptıkları çalışmada özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin cinsiyetlere göre karşılaştırmasında fark saptanmamıştır. Yücel ve arkadaşlarının (2016) Mühendislik Fakültesi öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bizim çalışmamızda sekiz parametrede kadın öğrencilerin puanının yüksek bulunması, buna karşın zorluklarla mücadeleden keyif alma parametresinde erkek öğrencilerin puanlarının yüksek olması dikkat çekmektedir.

Dönem 1 öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği incelendiğinde ortalama değerler 5 üzerinden 3.08 ile 4.01 arasında değişmektedir. En yüksek puanlar sırasıyla öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma, başarı için gerekli becerilere sahip olma, kendi öğrenme stratejilerine karar verme, sorumluluk sahibi olma,

parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise okuduğu metinlerden özet çıkarma parametresine verildiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre Dönem 1 öğrencilerinin öğrenmede yeni fikirlere açık olma, başarı için gerekli becerilere sahip olma, kendi öğrenme stratejilerine karar verme ve sorumluluk sahibi olma gibi özdüzenleme becerilerine daha fazla sahip olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Dönem 3 öğrencilerinin ise özdüzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği ortalama değerleri 5 üzerinden 3.01 ile 4.10 arasında değişmektedir. Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla bir metni okurken önemli noktaları işaretleme, sorumluluk sahibi olma, başarı için gerekli becerilere sahip olma, öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma, kendi öğrenme stratejilerine karar verme parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma parametresine verildiği saptanmıştır.

Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği puan ortalamaları karşılaştırıldığında bir metni okurken önemli noktaları işaretleme, sorumluluk sahibi olma, öğrenme sürecini planlama, hedefler doğrultusunda kendi gelişimini izleme parametrelerinde Dönem 3 öğrencilerinin puanlarının Dönem 1 öğrencilerine göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda Dönem 1'de ilk sıralarda yer almayan bir metni okurken önemli noktaları işaretleme parametresinin Dönem 3'te oldukça önem kazandığı görülmektedir. Yine sorumluluk sahibi olma, öğrenme sürecini planlama, hedefler doğrultusunda kendi gelişimini izleme parametrelerinde de dönem arttıkça anlamlı bir gelişimin olduğu görülmektedir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği DEÜTF'inde ilk üç yılda eğitim programının merkezinde PDÖ yer almaktadır. Bizim çalışmamızın tasarımı Dönem 1'den Dönem 3'e gelindiğinde özdüzenleme öğrenme becerilerindeki gelişimin doğrudan PDÖ'ye atfedilmesine olanak vermese de ilgili literatür bu gelişimin PDÖ ile ilişkisi üzerinde durmaktadır. Aşağıda özdüzenleme öğrenme becerileri ve PDÖ arasında ilişkileri irdeleyen çalışma örnekleri yer almaktadır.

Downing K ve ark. (2009) Hong Kong Üniveristesi Tıp Fakültesinde yaptıkları çalışmada, Dönem 1 öğrencilerini iki gruba ayırarak, bir gruba bir dönem boyunca PDÖ eğitimi, diğer gruba ise geleneksel eğitim uygulamışlardır. Geleneksel eğitim verdikleri öğrenci grubunu üniversite giriş puanı daha yüksek öğrencilerden oluşturmuşlardır. Eğitime başlarken ve bir dönem sonunda özdüzenleme becerileri düzeylerini araştırmışlardır. Giriş aşamasında beklendiği gibi geleneksel eğitim öğrenci grubu daha yüksek puan elde etmiş, ancak bir dönem sonunda yapılan değerlendirmede PDÖ eğitimi alan öğrencilerin, üniversiteye giriş puanları daha düşük olmasına rağmen, özdüzenleme becerilerinin diğer gruba göre anlamlı derecede yüksek bulunduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Sungur S ve ark. (2006), biyoloji öğretmenliği öğrencilerini iki gruba ayırarak, bir gruba PDÖ, diğer gruba geleneksel eğitim programı uygulamışlar ve PDÖ eğitimi uygulanan öğrencilerde özdüzenleme becerileri anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Literatürde PDÖ'de öğrencinin bilgilerini nerede kullanacağını bildiği ve öğrenmesini özyönelimli olarak belirlediği, özdüzenlemesini geliştirdiği, yaşam boyu öğrenme becerisini edindiği ifade edilmektedir (Hmelo-Silver C E, 2004; Zimmerman, 2002).

Bizim çalışmamızda özdüzenleme becerilerinden başarı için gerekli becerilere sahip olma, sorumluluk sahibi olma, bir metni okurken önemli noktaları işaretleme ve öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma gibi bazı parametrelerin yıllar içinde artışının literatürde tanımlandığı gibi PDÖ ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

5.2. Öğrencilerin PDÖ Oturumlarındaki Performanslarına İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi

Tüm öğrencilerin PDÖ oturumlarındaki performanslarına ilişkin algıları değerlendirildiğinde tablodaki ortalama değerler 5 üzerinden 3.21 ile 3.99 arasında değişmektedir. En yüksek puan alan parametrelerin sırasıyla bilgileri diğerleriyle paylaşma, görüşleri özgürce ifade edebilme, grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma olduğu görülmüştür. Orta değer olan 3 puanın üzerinde olmakla birlikte, görece olarak en düşük puan alan parametrenin etkin biçimde geribildirim kullanma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgileri diğerleriyle paylaşma, görüşleri özgürce ifade edebilme, grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma konularında kendilerini daha olumlu algıladıklarını düşünülmektedir.

Performansa ilişkin algılar cinsiyete göre karşılaştırıldığında oturumlarda tartışma sürecine aktif katılma parametresinde kadın cinsiyet lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Diğer parametrelerde anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu durum kadınların erkeklere göre tartışmaya aktif katılım anlamında kendilerini daha aktif olarak algıladıklarını düşündürmektedir.

Dönem 1 öğrencilerinin PDÖ oturumlarındaki performanslarına ilişkin algıları değerlendirildiğinde ortalama değerler 5 üzerinden 3.20 ile 3.96 arasında değişmektedir. En yüksek puan alan parametrelerin sırasıyla bilgileri diğerleriyle paylaşma, görüşleri özgürce ifade edebilme ve grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma, en düşük puan alan parametrenin ise etkin biçimde geri bildirim kullanma olduğu görülmüştür.

Dönem 3 öğrencilerinin PDÖ oturumlarındaki performanslarına ilişkin algıları değerlendirildiğinde Dönem 1 öğrencilerine benzer şekilde olduğu ve ortalama değerlerin 5 üzerinden 3.23 ile 4.05 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek puan alan parametrelerin sırasıyla görüşleri özgürce ifade edebilme, bilgileri diğerleriyle paylaşma ve grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma, en düşük puanın ise etkin biçimde geri bildirim kullanma olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre her iki

dönem öğrencilerinin sonuçlarında benzerlik olduğu dikkat çekmekle birlikte bu konularda öğrencilerin kendilerini olumlu algıladıkları düşünülmektedir.

Dönem 1 ve 3 karşılaştırmalarında sözel iletişimde başarı ve grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma parametrelerinde Dönem 3 öğrencilerinin puanlarının Dönem 1 öğrencilerine göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumda Dönem 1 öğrencilerinde ilk sıralarda yer almayan sözel iletişimde başarı parametresinin Dönem 3'te oldukça önem kazandığı görülmektedir.

Krasne S ve ark. (2014) UCLA Tıp Fakültesi'nde yaptıkları çalışmada PDÖ'nün ilk bloktan itibaren kaynaklara ulaşma ve kullanmada etkili olduğunu, aynı yıl içinde faz 3'te faz 1'e göre bunun daha da arttığını bulmuşlardır. Bizim çalışmamızda bağımsız çalışma sürecinde kaynaklardan yararlanma parametresinde dönem 1 ve 3 öğrencileri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bununla birlikte, sözel iletişimde başarı ve grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma parametrelerinde dönem 3 öğrencilerinin dönem 1 öğrencilerine göre kendilerini daha olumlu algıladıkları anlaşılmıştır.

5.3. PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesinin ve DEÜTF'deki Uygulama Düzeyinin Değerlendirilmesi

PDÖ oturumlarında, öğrencilerin öğrenme için istekli olmaları ve sorumluluk almaları, özdüzenlemeli öğrenmeyi sağlamaları, yeni ve eski bilgileri ilişkilendirilmeleri, bilgileri sorgulamaları, eğitim yönlendiricilerinin rolü ve ve senaryo özellikleri önem taşımaktadır (Bate E ve ark., 2014). Bu çalışmada PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerden eğitim yönlendiricileri, senaryo ve PDÖ oturumlarının önem dereceleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Tüm öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, ortalama değerler 5 üzerinden 4.22 ile 4.60 arasında değişmektedir. Bu durum öğrencilerin ölçekteki tüm parametrelerin PDÖ süreçlerini önemli derecede etkilediğini düşündüklerini göstermektedir. En yüksek puan alan ortalamalarının sırasıyla, eğitim yönlendiricileri başlığında; olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması,

motivasyonu/yönlendiricilik konusundaki istekliliği, öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi; senaryo başlığında, içerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi, düzgün ve anlaşılır dil kullanılması, hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı; PDÖ oturumları başlığında grup içi iletişimin olumlu olması, problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi olduğu görülmüştür. En düşük puan alan parametrenin ise PDÖ oturumları başlığındaki objektif yapıcı geri bildirim kullanma parametresine verildiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşlerinde eğitim yönlendiricilerinin, senaryonun ve PDÖ oturumlarının rolünün önemli olduğu görüşüne sahip olduklarını düşündürmektedir. PDÖ oturumları başlığında yer alan objektif yapıcı geri bildirim kullanma parametresinin en düşük (4.22) puan alması ise bu konunun diğer parametrelere göre daha az önemli bulunduğunu düşündürmektedir.

PDÖ sürecini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüş puan ortalamaları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında ise, eğitim yönlendiricileri ve senaryo başlıklarındaki tüm parametrelerde; PDÖ başlığında, öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması, objektif yapıcı geri bildirim kullanma parametreleri dışında kalan tüm parametrelerde kadın öğrencilerin atfettikleri önem puanının erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

AlHaqwi AI (2014) Suudi Arabistan'da iki Tıp Fakültesi'nde yaptığı çalışmasında eğitici rollerinin önemini irdelemiştir. Öğrencilerin % 75'i eğiticinin PDÖ'de temel bir işlevi olduğunu, % 58'i de rollerinin açık ve net olduğunu belirtmişlerdir. Eğiticilerin rollerinin açık ve net olmasının kadınların % 75'i için daha önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bizim çalışmamızda PDÖ sürecini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüş puan ortalamaları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında AlHaqwi AI (2014) çalışmasındakine benzer şekilde, eğitim yönlendiricileri ve senaryo başlıklarında, tüm parametrelerde, PDÖ başlığında ise öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması, objektif yapıcı geri bildirim kullanma parametreleri dışında kalan parametrelerde kadın öğrencilerin atfettikleri önem

puanının erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Dönem 1 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ortalama değerler 5 üzerinden 4.21 ile 4.57 arasında değişmektedir.

En yüksek ortalama puanların sırasıyla, eğitim yönlendiricileri başlığında; olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması, motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği, senaryo başlığında; düzgün ve anlaşılır dil kullanılması, içerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi, PDÖ oturumları başlığında; problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, grup içi iletişimin olumlu olması parametrelerine verilmiş olduğu, en düşük puanın ise PDÖ oturumları başlığında yer alan objektif yapıcı geri bildirim kullanma parametresine verildiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre dönem 1 öğrencileri için eğitim yönlendiricisinin oturumlarda düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması, motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği, senaryo açısından düzgün ve anlaşılır dil kullanılması, içerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi, PDÖ oturumlarında ise problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, grup içi iletişimin olumlu olması parametrelerinin önemli, objektif yapıcı geri bildirim kullanma parametresinin diğerlerine göreli olarak daha az önemli bulunduğu düşünülmektedir.

Dönem 3 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ortalama değerler 5 üzerinden 4.24 ile 4.64 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama puanların sırasıyla; eğitim yönlendiricileri başlığında; olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması, öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi, senaryo başlığında; içerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi, hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı, düzgün ve anlaşılır dil kullanılması, PDÖ oturumları başlığında; grup içi iletişimin olumlu olması, problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi parametrelerine, en düşük puanın ise PDÖ oturumlarında objektif yapıcı geri bildirim kullanma parametresine verildiği görülmüştür.

İstatistiksel analizler incelendiğinde, Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin PDÖ sürecini etkileyen etmenlerin önem derecesi hakkındaki görüşlerinin benzerlik gösterdiği dikkati çekmektedir.

Çalışmada tüm öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşleri alındıktan sonra aynı konu ile ilgili tüm öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF'deki uygulama düzeylerini değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma grubundaki tüm öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF'deki uygulama düzeyleri hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde ortalama değerler 5 üzerinden 3.23 ile 3.99 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama puanlar sırasıyla, eğitim yönlendiricileri başlığında; uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi, olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması, tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması, senaryo başlığında; düzgün ve anlaşılır dil kullanılması, içerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi, PDÖ oturumları başlığında; öğrencilerin bilgilerini grupta paylaşması, problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, grup içi iletişimin olumlu olması, parametrelerine verilmiştir. Öğrencilerin fakültedeki uygulamaları değerlendirirken yüksek puan verdikleri parametrelerin diğerlerine göre daha verimli uygulandığını düşündükleri anlaşılmaktadır. En düşük puanın ise senaryoda kullanılan görsel materyalin niteliği parametresine verildiği saptanmıştır. Senaryolarda kullanılan görsel materyalin niteliğine ilişkin puan orta değer olan 3'ün üzerinde olmakla birlikte diğer parametrelerden daha düşük puan verilmesi bu alanın gelişmeye açık olduğunu düşüncelerinden kaynaklanabilir.

PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF'deki uygulama düzeylerine ilişkin öğrenci görüşlerinde cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Dönem 1 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF'deki uygulama düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde ortalama değerler 5 üzerinden 4.12 ve 3.44 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama puanların sırasıyla, eğitim yönlendiricileri başlığında; uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi, olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması,

tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması, senaryo başlığında; düzgün ve anlaşılır dil kullanılması, PDÖ oturumları başlığında; problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi, grup içi iletişimin olumlu olması, öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması parametrelerine, en düşük puanın ise kullanılan senaryoda kullanılan görsel materyalin niteliği parametresine verildiği görülmüştür.

Dönem 3 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF'deki uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde ortalama değerler 5 üzerinden 3.84 ve 2.99 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama puanların sırasıyla, eğitim yönlendiricileri başlığında; uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi, tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması, olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması, senaryo başlığında; düzgün ve anlaşılır dil kullanılması, PDÖ oturumları başlığında; öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması ve grup içi iletişimin olumlu olması, en düşük puanın ise senaryoda hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı parametresine verildiği görülmüştür.

Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF'deki uygulama düzeylerini değerlendirdikleri puanları karşılaştırıldığında, eğitim yönlendiricisinin öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması parametresi dışındaki tüm parametrelerde Dönem 1 öğrencilerinin puanlarının Dönem 3 öğrencilerine göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, eğitim yönlendiricileriyle ilgili bir parametre dışındaki tüm parametrelerde Dönem 3 öğrencilerinin fakültedeki uygulamaları Dönem 1 öğrencilerine daha düşük puanlarla değerlendirdikleri dikkat çekmektedir.

Schmidt HG ve Loyens Sofie MM (2007) çalışmalarında PDÖ'de etkili bir eğitim yönlendiricisinin grup dinamiği ve tartışmasındaki öneminden ve temel kaynaklara ulaşmada öğrencilere önderlik etmesinin öneminden söz etmiştir. Bizim çalışmamızda öğrencilerin eğitim yönlendiricilerinin önemine ilişkin ortalama puanlarının tüm parametrelerde 5 üzerinden 4.27-4.60, fakültedeki uygulama düzeylerine ilişkin ortalama puanların ise 3.68-3.99 arasında dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Fakültedeki uygulama düzeyini değerlendirmelerinde eğitim yönlendiricilerinin uygun

sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi 3.99 puan ortalaması ile tüm parametreler arasında ilk sırada yer almaktadır.

Caplow ve ark. (1997) PDÖ'de eğiticilerin kolaylaştırıcılık, bilgi ve deneyimde derinlik, klinik karar vermede uzmanlık rollerine dikkat çekmişlerdir. Schmidt HG ve Moust JHC (1995), öğrencilerin PDÖ'de iyi eğitim yönlendiricisinin özgür tartışma ortamı sağlayan olduğuna inandıklarını belirtmektedir. Bizim çalışmamızda öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, eğitim yönlendiricilerinin PDÖ'de olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlama, öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirme ve motivasyonu/yönlendiricilik konusundaki istekliliği parametrelerini yüksek puanlarla değerlendirdikleri saptanmıştır. Caplow ve ark.'nın (1997) önemli olduğunu belirttiği eğiticilerin öğrencilerin oturumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması parametresine verilen önem bizim çalışmamızda 5 üzerinden ortalama 4.45 puan, fakültedeki uygulama düzeyi ise 3.71 puan almıştır.

Sockalingam N ve arkadaşları (2011) yaptıkları çalışmalarında PDÖ sürecini etkileyen etmenlerden biri olan senaryonun açık ve anlaşılır olmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bizim çalışmamızda araştırmaya katılan öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşlerinde senaryonun düzgün ve anlaşılır olması 5 üzerinden değerlendirmede 4.51, içerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi 4.53 ortalama puan almıştır. Fakültedeki uygulama düzeyini değerlendirdiklerinde senaryonun düzgün ve anlaşılır olması parametresinin 3.90 ortalama puan ile tüm parametreler arasında üçüncü en yüksek değeri aldığı görülmüştür. Buna karşın, uygulama açısından görece olarak en düşük puanın (3.23) senaryoda kullanılan görsel materyalin niteliği parametresine verildiği anlaşılmıştır.

Chng E ve arkadaşları (2015) çalışmalarında PDÖ de eğiticilerin davranışlarının öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Eğiticilerin davranışlarının öğrenciler üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bizim çalışmamızda da eğitim yönlendiricilerinin PDÖ süreçlerindeki önemi öğrenciler tarafından tüm parametrelerde yüksek puanlarla değerlendirilmiştir.

Oda ve arkadaşlarının (2014) Japonya Saga Üniversitesi Tıp Fakültesinde yaptıkları ve PDÖ eğitimini değerlendirdikleri çalışmada iyi hazırlanmış senaryoların ve eğiticilerin PDÖ eğitimi üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bizim çalışmamızda da benzer şekilde eğiticilerin ve senaryoların, PDÖ süreçlerini etkileyen önemli etmenler olarak değerlendirildiği görülmüştür.

Reznich CB ve Werner E (2004) Amerika Birleşik Devletleri Michigan State Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yaptıkları çalışmalarında PDÖ oturumlarını küçük gruplar halinde eğitici ile ya da online olarak bilgisayar ortamında gerçekleştirerek eğiticinin rolünü araştırmışlar ve eğiticilerin özellikle sözel davranışlarının cesaretlendirici, kolaylaştırıcı yönlerinin önemini vurgulamışlardır. Bizim çalışmamızda ise eğitim yönlendiricilerinin öğrencileri uygun sorularla yönlendirmesi, tartışmayı uyarıcı derinleştirici sorular sorması gibi rollerin önemine atfedilen puanların benzer şekilde yüksek olduğu saptanmıştır.

5.4. PDÖ Süreçlerini Etkileyen Etmenlerin Önem Derecesi ve DEÜTF'deki Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Tüm öğrencilerin ve ayrı ayrı Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesi ve DEÜTF'deki uygulamaya ilişkin görüşlerine ilişkin puanları karşılaştırıldığında tüm parametrelerde, PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlere verilen önem puanlarının, fakülte'deki uygulamalara verilen puanlara göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Fakülte'deki uygulamalara verilen ortalama puanlar tüm parametrelerde 3.23-3.99 arasında dağılım göstermekte ve orta değer olan 3'ün üzerinde olmakla birlikte PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlere atfedilen önemin fakülte'deki uygulamalara göre yüksek puanlarla değerlendirilmesi öğrencilerin fakülte uygulamalarında görece olarak eksiklik olduğu görüşünde olduklarını düşündürmektedir.

5.5. PDÖ'nün Öğrencilere Sağladığı Kazanımların Değerlendirilmesi

PDÖ eğitiminin öğrencilere sağladığı kazanımlara ilişkin algıları incelendiğinde araştırma grubundaki tüm öğrencilerin ortalama puanlarının 5 üzerinden 3.67 ile 4.07 arasında değiştiği saptanmıştır. En yüksek puanlar sırasıyla; iletişim becerilerini geliştirmesi, sorgulama becerisi kazandırması, problem çözme becerisi kazandırması, ekip çalışması becerisi kazandırması, değerlendirme becerisi kazandırması ve bağımsız çalışmayı destekleme parametrelerine verilmiştir.

En düşük puanın ise orta değer 3'ün üzerinde olmakla birlikte öğrenmenin kalıcılığı parametresine (3.67) verildiği saptanmıştır.

PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanımlar puan ortalamaları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında; tüm parametrelerde kadın öğrencilerin puanı erkek öğrencilere göre yüksek olup, temel ve klinik bilgilerin integrasyonu parametresinde kadın öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Genel olarak kadın öğrencilerin PDÖ yönteminin kazanımlarını daha yüksek puanlarla değerlendirdikleri anlaşılmıştır.

Dönem 1 öğrencilerinin PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanımlar konusundaki görüşleri incelendiğinde ortalama değerlerin 5 üzerinden 3.79 ile 4.11 arasında değiştiği saptanmıştır. Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla; iletişim becerilerini geliştirmesi, sorgulama becerisi kazandırması, problem çözme becerisi kazandırması, bağımsız çalışmayı destekleme parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise öğrenmenin kalıcılığı (3.79) parametresine verildiği saptanmıştır.

Dönem 3 öğrencilerinin PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanımlar konusundaki görüşleri incelendiğinde ortalama değerlerin 5 üzerinden 3.51 ile 4.03 arasında değiştiği saptanmıştır. Tabloya göre en yüksek puanlar sırasıyla; iletişim becerilerini geliştirmesi, ekip çalışması becerisi kazandırması, değerlendirme becerisi kazandırması, sorgulama becerisi kazandırması ve problem çözme becerisi kazandırması parametrelerine verilmiştir. En düşük puanın ise dönem 1 ile benzer şekilde öğrenmenin kalıcılığı parametresine (3.51) verildiği saptanmıştır.

Ibrahim NK ve arkadaşlarının (2014) Suudi Arabistan'da PDÖ ve klasik eğitim alan öğrencilerin beceri ve kazanımlarını karşılaştırdıkları çalışmada PDÖ eğitimi alan öğrencilerin eleştirel düşünme, ekip çalışması, iletişim becerileri, özdüzenleme becerisi, problem çözme becerisi, yaşam boyu öğrenme parametrelerine yüksek puan verdikleri görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile bizim çalışmamız paralellik göstermektedir.

Pakistan'da yapılan bir çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin PDÖ'nün kazanımlarına ilişkin algılarının, kendilerine problem çözme ve eleştirel düşünme becerisi kazandırdığı yönünde olduğu saptanmıştır (Asad M ve ark., 2015). Khoiriyah U ve arkadaşlarının (2015) Endonezya'da tıp fakültesi prelinik dönem öğrencilerinde yaptıkları çalışmada PDÖ'nün eleştirel düşünme ve özdüzenleme becerilerini artırdığı yönünde bulgular saptanmıştır. Tiwari A ve arkadaşlarının (2006) Hong Kong'da hemşirelik dönem 1 öğrencileri ile yaptıkları çalışmada PDÖ ve klasik eğitim alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Yetenek Envanteri" kullanılarak incelenmiş ve PDÖ eğitimi alan öğrencilerin skorlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bizim çalışmamızda da benzer şekilde problem çözme, özdüzenleme ve sorgulama becerilerinin kazanımına ilişkin algıların genel olarak olumlu olduğu saptanmıştır.

Gholami M ve arkadaşları (2016) tarafından İran'da klasik eğitim ve PDÖ eğitimi alan hemşirelik öğrencilerinde yapılan çalışmada, eleştirel düşünme, bunun alt başlıkları olan değerlendirme ve sonuç çıkarma ile yürütücü biliş farkındalık skorlarında PDÖ lehine yükseklik saptanmıştır. Tosun C ve Taşkesenligil Y (2012) Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada bir gruba PDÖ, bir gruba geleneksel eğitim verilerek, PDÖ'nün öğrenme stratejileri ve motivasyon kazandırma karşısındaki algıları değerlendirilmiştir. Bu çalışmada nicel veriler, yöntem öğrenmede güdüsel stratejiler anketi, problem durumlarını değerlendirme ölçeği ve problem durumlarının kazanımlara uygunluğunu belirleme ölçeği kullanılmış ve PDÖ eğitimi alan grubun puanları daha yüksek bulunmuştur. Kong ve arkadaşlarının (2014) yaptıkları meta analizde çok sayıda literatür incelenerek PDÖ eğitimi alan hemşirelik bölümü öğrencileri için PDÖ'nün etkili bir öğrenim olduğu,

geleneksel eğitim ile karşılaştırıldığında özdüzenlemeli öğrenme ve eleştirel düşünme üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu saptanmıştır. Bizim çalışmamızda da bu sonuçlara benzer şekilde öğrencilerin PDÖ'nün özdüzenleme ve sorgulama becerisi kazanımına ilişkin algılarının olumlu olduğu saptanmıştır.

Gallagher ve arkadaşları (1992) matematik ve bilim bölümünde okuyan 3. sınıf öğrencilerini rastgele ikiye bölerek bir gruba PDÖ diğer gruba klasik eğitim uygulamışlardır. Eğitimin sonunda her iki grubun problem çözme beceri basamaklarını kullanıp kullanmadıkları ölçülmüş ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bizim çalışmamızda ise öğrencilerin PDÖ'nün problem çözme becerilerine katkı sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Zhou J ve arkadaşlarının (2016) Çin'de Eczacılık Fakültesi'nde yaptıkları çalışmada PDÖ'nün öğrenmeye ilgi, bilgiye odaklanma, özdüzenleme becerisi, takım çalışması ve kendini sözlü ifade etme becerilerini geleneksel eğitime göre artırdığı yönünde bulgular saptanmıştır. Preeti B ve arkadaşlarının (2013) Hindistan'da gerçekleştirdikleri çalışmada tıp fakültesi öğrencilerine iki modül boyunca PDÖ eğitimi verilmiş ve öğrencilerin algıları ortaya konmuştur. PDÖ'nün özdüzenlemeli öğrenme, öğrenme motivasyonu, konuya odaklanma, konuyu daha iyi anlama, ekip çalışması, konuların integrasyonu becerilerini artırdığı saptanmıştır. Bizim çalışmamızda da benzer algıların olduğu anlaşılmaktadır.

Koh GCH ve arkadaşları (2008) PDÖ'nün etkinliği üzerine yapılmış araştırmaları değerlendirdikleri çalışmada, PDÖ'nün sosyal ve bilişsel beceriler üzerine pozitif etkisi olduğu yorumunu yapmışlardır. Lee M ve Wimmers PF (2016) Los Angeles Tıp Fakültesi Dönem 1 ve Dönem 2 öğrencilerinde PDÖ'nün problem çözme, bilgiyi kullanma, grup dinamikleri ve profesyonelizm parametrelerini olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Bizim çalışmamızda da benzer şekilde, problem çözme ve ekip çalışması, iletişim becerileri gibi sosyal boyut kazanımlarına ilişkin algıların genel olarak olumlu olduğu saptanmıştır.

Nandi ve arkadaşlarının (2000) yaptığı meta analizde, Hong Kong'da tıp fakültesinde PDÖ'ye dayalı müfredat geleneksel eğitimle karşılaştırılmış, PDÖ'de eğitici

ve öğrenciler arasındaki iletişimin arttığı, öğrencilerin kendi arasındaki iletişimin arttığı, prelinik eğitimi olumlu etkilediği, problem çözme becerilerini geliştirdiği ve bağımsız öğrenmeyi desteklediği saptanmıştır. Bizim çalışmamızda da öğrencilerin PDÖ'nün iletişim, problem çözme becerileri ve bağımsız çalışmayı destekleme açısından kazanım sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Khoshnevisasl P ve arkadaşlarının (2014) çalışmasında tıp fakültesi beşinci sınıf öğrencileri rastgele iki gruba bölünmüş, Pediatri stajında bir gruba PDÖ, ikinci gruba eğitici temelli senaryo eğitimi verilmiştir. Eğitimin sonunda konu ile ilgili sınav yapılmış, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak öğrenciler tarafından eğitimin kalitesi, motivasyonu artırması, grup dinamiğini artırması, pratik kullanım ve bilginin kalıcılığı açısından PDÖ'nün tercih edilebilir bir yöntem olduğu yönünde algıları olduğu saptanmıştır. Prosser M ve Sze D (2014) tarafından PDÖ'nün geleneksel programlara göre kısa vadede değil, ama uzun vadede bilgiyi saklamada daha üstün olduğu vurgulanmıştır. Dolmans DHJM ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan derlemede PDÖ'nün kullanıldığı müfredat ve kurs programları kriter olarak alınarak derin ve yüzeysel öğrenme değerlendirilmiştir. Sonuçta 11 çalışmada PDÖ'nün derin öğrenmeyi kolaylaştırdığı tespit edilmiştir. Bizim çalışmamızda ise derin öğrenme ölçütlerinden biri olan öğrenmenin kalıcılığı en düşük puan verilen parametre olmakla birlikte orta düzeyin üzerinde bulunmuştur.

Okubo Y ve arkadaşları (2016) mezuniyet öncesi dönemde PDÖ eğitimi alan ve diğer eğitim yöntemleriyle eğitim gören mezunların karşılaştırıldığı çalışmada; klinik problemlerin tanımı, klinik problemlerin çözümü, özdüzenlemeli öğrenme, pozitif tutum, diğer ekip bireyleri ile işbirliği, hekim-hasta ilişkisi, kendi kendini değerlendirme, bilgi sınırlarını belirleme ve bilgiyi meslektaşlarla paylaşma parametrelerinde PDÖ mezunlarının daha başarılı oldukları saptanmıştır. Çalışmamızda da öğrencilerin PDÖ'nün ekip çalışması becerileri açısından kazanım sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Çalışmamızda Dönem 1 ve Dönem 3 öğrencilerinin PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanımlarının ortalamaları karşılaştırıldığında, temel bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırması ve öğrenmenin kalıcılığı parametrelerinde Dönem 1 öğrencilerinin

puanının Dönem 3 öğrencilerine göre istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun kliniğe geçiş öncesinde öğrencilerin temel bilgileri anımsamaya ilişkin kaygı düzeyleri ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerileri ile PDÖ performans algılarının karşılaştırılması değerlendirilmiştir. Bu iki parametre arasında Dönem 1 ve Dönem 3 öğrencileri için anlamlı pozitif bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Bu durum her iki grup için karşılaştırılan iki parametrenin birbirlerini olumlu yönde etkilediklerini düşündürmektedir.

Choi E ve arkadaşlarının (2014) hemşirelik öğrencileri ile yaptıkları çalışmada problem çözme ve özdüzenlemeli öğrenme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bizim çalışmamızda da benzer şekilde PDÖ performans algılarıyla özdüzenlemeli öğrenme becerileri arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme becerileri puanlarının genel olarak yüksek olduğu, en yüksek puanların sırasıyla 'başarı için gerekli becerilere sahip olma', 'öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma', 'sorumluluk sahibi olma', 'kendi öğrenme stratejilerine karar verme' parametrelerine, en düşük puanın ise 'öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma' parametresine verildiği saptanmıştır.

Özdüzenlemeli öğrenme becerileri puanları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında; 'sorumluluk sahibi olma', 'özdisipline sahip olma', 'çalışmaktan keyif alma', 'öğrenme gereksinimlerini ve hedeflerini belirleme', 'bir metni okurken önemli noktaları işaretleme', 'okunan metinden özet çıkarma' ve 'öğrenme sürecinde çözemediği bir problem olduğunda yardım isteme' parametrelerinde kadın öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu; 'öğrenme sürecinde zorluklarla mücadeleden keyif alma' parametresinde ise daha düşük olduğu saptanmıştır.

Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerileri puanları karşılaştırıldığında; 'sorumluluk sahibi olma', 'öğrenme sürecini planlama', 'bir metni okurken önemli noktaları işaretleme', 'hedefler doğrultusunda kendi gelişimini izleme' parametrelerinde Dönem 3 öğrencilerinin kendilerini Dönem 1 öğrencilerine göre daha olumlu değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin PDÖ oturumlarındaki performanslarını genel olarak olumlu değerlendirdikleri, en yüksek puanların sırasıyla 'bilgileri diğerleriyle paylaşma', 'görüşleri özgürce ifade edebilme', 'grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma' parametrelerine, en düşük puanın ise 'etkin biçimde geri bildirim kullanma' parametresine verildiği saptanmıştır.

PDÖ oturumlarındaki performansların değerlendirilmesi puanları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında; 'oturumlarda tartışma sürecine aktif katılma' parametresinde kadın öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin PDÖ oturumlarındaki performansların değerlendirilmesi puanları karşılaştırıldığında; Dönem 3 öğrencilerinin Dönem 1

öğrencilerine göre 'sözel iletişimde başarı' ve 'grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma' açılarından performanslarını daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşleri incelendiğinde; en yüksek puanların eğitim yönlendiricileri başlığında 'olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması', 'motivasyonu /yönlendiricilik konusundaki istekliliği', 'öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi'; senaryo başlığında 'içerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi', 'düzgün ve anlaşılır dil kullanılması', 'hedeflerin otumlara dengeli dağılımı'; PDÖ oturumları başlığında 'grup içi iletişimin olumlu olması', 'problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi' parametrelerine verildiği belirlenmiştir. En düşük puanın ise 'PDÖ oturumlarında objektif yapıcı geri bildirim kullanma' parametresine verildiği saptanmıştır.

PDÖ sürecini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüş puanları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında; PDÖ başlığındaki 'öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması', 'objektif yapıcı geri bildirim kullanma' parametreleri dışında kalan tüm parametrelerde kadın öğrencilerin attettikleri önem puanının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tüm öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF'deki uygulama düzeylerini değerlendirmeleri incelendiğinde, en yüksek puanların eğitim yönlendiricileri başlığında 'uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi', 'olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması', 'tartışmayı uyarıcı derinleştirici sorular sorması', 'öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması'; senaryo başlığında 'düzgün ve anlaşılır dil kullanılması' ve PDÖ oturumları başlığında 'öğrencilerin bilgilerini grupla paylaşması', 'problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi', 'grup içi iletişimin olumlu olması', 'hipotezlerin beyin fırtınası ile listelenerek tartışılması' parametrelerine; en düşük puanın ise 'senaryoda kullanılan görsel materyalin(grafi, resim vb) niteliği' parametresine verildiği saptanmıştır.

Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF'deki uygulama düzeylerinin değerlendirilmesi puanları karşılaştırıldığında, 'eğitim yönlendiricisinin öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması' parametresi dışındaki tüm parametrelerde Dönem 1 öğrencilerinin puanının Dönem 3 öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesi ve DEÜTF' deki uygulamaya ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında; tüm parametrelerde PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlere verilen önem puanlarının fakültedeki uygulamalara verilen puanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanımlar konusundaki görüşleri incelendiğinde; en yüksek puanların sırasıyla 'iletişim becerilerini geliştirmesi', 'sorgulama becerisi kazandırması', 'problem çözme becerisi kazandırması', 'ekip çalışması becerisi kazandırması', 'değerlendirme becerisi kazandırması', 'bağımsız çalışmayı destekleme' parametrelerine, en düşük puanın ise 'öğrenmenin kalıcılığı' parametresine verildiği saptanmıştır.

PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanım puanları cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında; 'temel ve klinik bilgilerin integrasyonu' parametresinde kadın öğrencilerin puanının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin PDÖ yönteminin öğrencilere sağladığı kazanım puanları karşılaştırıldığında; 'temel bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırması' ve 'öğrenmenin kalıcılığı' parametrelerinde Dönem 1 öğrencilerin puanının Dönem 3 öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dönem 1 ve 3 öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenme becerileri ile PDÖ performans algıları karşılaştırıldığında; her iki dönem öğrencilerinde iki parametre arasında anlamlı bir pozitif ilişki saptanmıştır.

6.2. Öneriler

Genel olarak öğrencilerin özdüzenlemeli öğrenme becerileri, PDÖ performansları, fakültedeki uygulamalar ve PDÖ kazanımlarına ilişkin algılarının olumlu olduğu ve puanların orta değer üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu bulguların eğitim yönetimi, yönlendiriciler ve öğrencilerle paylaşılmasının yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin PDÖ oturumlarındaki performanslarını değerlendirirken etkin biçimde geribildirim kullanma parametresine orta değer üzerinde puan verdikleri ancak, diğerlerine göre daha düşük puanla değerlendirdikleri anlaşılmıştır. PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin önem derecesine ilişkin görüşleri incelendiğinde de en az önem verdikleri parametrenin objektif, yapıcı geri bildirim olduğu dikkati çekmektedir. Bu nedenle, PDÖ oturumlarındaki geribildirim süreçlerine ilişkin eğitim yönlendiricisi ve öğrenci görüşlerinin alınıp değerlendirileceği ileri araştırmaların yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Genel olarak öğrencilerin PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlere verdikleri önem puanlarının DEÜTF'deki uygulama düzeylerine verdikleri puanlardan yüksek bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular ışığında PDÖ uygulamalarının gözlem ve odak grup gibi nitel çalışmalarla derinlemesine araştırılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

PDÖ süreçlerini etkileyen etmenlerin DEÜTF'deki uygulama düzeyi açısından değerlendirilmesinde en düşük puanın senaryoda kullanılan görsel materyalin niteliğine verilmesi senaryoların görsel açıdan geliştirilmesi gerekliliğini düşündürmektedir.

Dönem 3 öğrencilerinin sözel iletişimde başarı ve grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma ve özdüzenleme becerilerinin dört parametresinde performanslarını Dönem 1 öğrencilerine göre daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Ancak, PDÖ kazanımlarını değerlendirirken temel bilgilerin öğrenilmesi ve bilgilerin kalıcılığı parametrelerine Dönem 3 öğrencilerinin verdikleri puanların Dönem 1 öğrencilerine göre düşük olduğu saptanmıştır. Klinik öncesi dönemdeki öğrencilerin temel bilimleri anımsamaya yönelik kaygılarıyla ilişkili olabilecek bu bulgunun ayrıntılı olarak incelenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın ilerleyen yıllarda DEÜTF'de belirli aralıklarla tekrarlanması ve PDÖ uygulanan diğer fakültelerle karşılaştırmalı olarak yapılmasının uygun olacağı düşünölmektedir.



7. KAYNAKLAR

Abacıoğlu YH, amsarı T, Atabey N, Alici E. Tıp eğitiminde probleme dayalı oğrenme: Dokuz Eylöl yaklaşımı. OMÜ Tıp Dergisi 1998; 15:1-15.

Açıkgöz KÜ. Aktif oğrenme, Onuncu baskı, İstanbul, Seçil ofset, 2008.

Albanese MA, Mitchell SA. Problem-based learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues. Academic Medicine 1993; 68:52-75.

AlHaqwi AI. Learning outcomes and tutoring in problem based-learning: how do undergraduate medical students perceive them? International Journal of Health Sciences 2014; 8:125-132.

Allen DE, Donham RS, Bernhardt SA. Problem-based learning. New Directions For Teaching And Learning (Published online) 2011; 128:21-29.

Asad M, Iqbal K, Sabir M. Effectiveness of problem based learning as a strategy to foster problem solving and critical reasoning skills among medical students. Journal Of Ayub Medical College 2015; 27:604-607.

Aydın S, Demir T. Öz-Düzenlemeli oğrenme. 1. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

Azer SA. Introducing a problem based learning: 12 tips for success. Medical Teacher 2011; 33:808-813.

Bandura A. Self efficacy: the exercise of control. New York, W.H. Freeman and Company, 1997.

Barrows HS. A taxonomy of problem-based learning methods. Medical Education 1986; 20:481-486.

Baskan S. 2000'li Yılların eşiğinde Türk Tıp Eğitimi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakóltesi Mecmuası 1997; 50:7-18.

Bate E, Hommes J, Duvivier R, Taylor DCM. Problem-based learning (PBL): Getting the most out of your students – their roles and responsibilities: AMEE Guide No. 84 2014; 36:1-12.

Boekaerts M. The adaptable learning process: initiating and maintaining behavioural change. Applied Psychology: An International Review 1992; 41:377-397.

Boekaerts M. Being concerned with well-being and with learning. Educational Psychologist 1993; 28:149-167.

Borkowski JG. Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities* 1992; 25:253-257.

Brown JM. Self-regulation and the addictive behaviors. In Miller WR and Heather N (Eds.) *Treating Addictive Behaviors*, New York, Plenum Press, 1998, 61-74.

Butler D. Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory Into Practice* 2002; 41:81-92.

Caplow JA, Donaldson JF, Kardash C, Hosokawa M. Learning in a problem-based medical curriculum: students' conceptions. *Medical Education* 1997; 31:440-447.

Carrera LI, Tellez TE, D'Ottavio AE. Implementing a problem-based learning curriculum in an Argentinean Medical School: implications for developing countries. *Academic Medicine* 2003; 78:798-801.

Choi E, Lindquist R, Song Y, Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problem-solving, and self-directed learning. *Nurse Education Today* 2014; 34:52-56.

Choon M, Gwee E. Problem-based learning: a strategic learning system design for the education of healthcare professionals in the 21st century. *Kaohsiung Journal Of Medical Sciences* 2009; 25:231-239.

Chng E, Yew E, Schmidt HG. To what extent do tutor-related behaviours influence student learning in PBL? *Advances in Health Sciences Education* 2011; 16:491-503.

Çelik S, Şenocak E, Bayrakçeken S, Taşkesenligil Y ve ark. Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 2005; 11:155-185.

Davis MH, Harden RM. AMEE Medical Education Guide No. 15: Problem-based learning: a practical guide. *Medical Teacher* 1999; 21:130-140.

Demirören M, Turan S, Öztuna D. Medical students' self-efficacy in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning. *Medical Education Online* 2016; 21:1-9.

Dolmans D, Schmidt H. The advantages of problem-based curricula. *Postgraduate Medical Journal* 1996; 72:535-538.

Dolmans DHJM, Balendong HS, Wolfhagen IHAP, Vleuten CPMV. Seven principles of effective case design for a problem-based curriculum. *Medical Teacher* 1997; 19:185-189.

Dolmans DHJM, De Grave W, Wolfhagen IHAP, Vleuten CPMV. Problem-based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education* 2005; 39:732–741.

Dolmans DHJM, Loyens SMM, Marcq H, Gijbels D. Deep and surface learning in problem-based learning: a review of the literature. *Advances in Health Sciences Education* 2016; 21:1087-1112.

Dolmans DHJM, Wolfhagen IHAP, Vleuten CPMV. Motivational and cognitive processes influencing tutorials group. *Academic Medicine* 1998; 73:22-24.

Downing K, Kwong T, Chan S, Lam T ve ark. Problem-based learning and the development of metacognition. *Higher Education* 2009; 57:609–621.

Flavell JH. Metacognition and metacognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist* 1979; 34:906-911.

Flavell JH. Speculations about the nature and development of metacognition. In Weinert FE, Kluwe RH (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*, Hillsdale NJ:Erlbaum, 1987,21-29.

Fox E, Riconscente M. Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review* 2008; 20:373-389.

Gallagher SA, Stepien WJ, Rosenthal H. The effects of problem-based learning on problem solving. *Gifted Child Quarterly* 1992; 36:195-200.

Gholami M, Moghadam PK, Mohammadipoor F, Tarahi MJ ve ark. Comparing the effects of problem-based learning and the traditional lecture method on critical thinking skills and metacognitive awareness in nursing students in a critical care nursing course. *Nurse Education Today* 2016; 45:16-21.

Hennessey MG. Metacognitive aspects of students' reflective discourse: implications for intentional conceptual change teaching and learning In Sinatra GM, Pintrich PR (eds.). *Intentional Conceptual Change*, L. Erlbaum. Mahwah NJ:Erlbaum. 2003,103-132.

Hmelo-Silver CE. Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review* 2004; 16:235-266.

<http://oguzcetin.gen.tr/ogrenme-kuramlari.html> (29 Haziran 2016 ulaşım tarihi)

Ibrahim NK, Banjar S, Al-Ghamdi A, Al-Darmas M ve ark. Medical students' preference of problem-based learning or traditional lectures in King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia. *Annals of Saudi Medicine* 2014; 32:128-133.

Karimi R. Interface between problem-based learning and a learner-centered paradigm. *Advances in Medical Education and Practice* 2011; 2:117-125.

Khoiriyah U, Roberts C, Jorm C, Vleuten CPMV. Enhancing students' learning in problem based learning: validation of a self-assessment scale for active learning and critical thinking. *BMC Medical Education* 2015; 15:140.

Khoshnevisasl P, Sadeghzadeh M, Mazloomzadeh S, Feshareki RH ve ark. Comparison of problem-based learning with lecture-based learning. *Iranian Red Crescent Medical Journal* 2014; 16:1-4.

Kılınc A. Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 2007; 15:561-578.

Koh GCH, Khoo HE, Wong ML, Koh D. The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: a systematic review. *Canadian Medical Association Journal* 2008; 178:34-41.

Kong LN, Qin B, Zhou YQ, Mou SY, Gao HM. The effectiveness of problem-based learning on development of nursing students' critical thinking: a systematic review and meta-analysis, *International Journal of Nursing Studies* 2014 Mar;51(3):458-469.

Krasne S, Stevens CD, Wilkerson L. Improving medical literature sourcing by first-year medical students in problem-based learning: outcomes of early interventions. *Academic Medicine* 2014; 89:1069-1074.

Lee M, Wimmers PF. Validation of a performance assessment instrument in problem-based learning tutorials using two cohorts of medical students. *Advances in Health Sciences Education* 2016; 21:341-357.

Linnenbrink EA, Pintrich PR. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in classroom. *Reading and Writing Quarterly* 2003; 19:119-137.

McLean M, Arrigoni C. How we capitalised on casual PBL facilitators' expertise and experience to add value to our medical programme. *Medical Teacher* 2016, 38:246-249.

Moralas A. Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi, *Trakya Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi*, 2012.

Morales-Mann ET, Kaitell CA. Problem-based learning in a new Canadian curriculum. *Journal of Advanced Nursing* 2001; 33:13-19.

Musal B. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi program değerlendirme çalışmaları kapsamında eğitim yönlendiricilerinin PDÖ programı konusundaki görüşleri. *Tıp Eğitimi Dünyası* 2016; 46:28-34.

Musal B, Taşkıran C, Ozan S, Gursel Y. Problem- based learning in Turkish Medical Schools. Academic Exchange Quarterly 2009; 13:107.

Musal B. Tıp eğitiminde program modelleri. Sayek İ, editor. Tıp Eğitici El Kitabı. 1. baskı, Ankara, Güneş Tıp Kitabevleri, 2015, 43-54.

Musal B, Akalın E, Kılıç O, Esen A ve ark. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi probleme dayalı öğretim programı, süreçleri ve eğitim yönlendiricilerinin rolü. Tıp Eğitimi Dünyası 2002; 9:39-49.

Musal B, Tokuç E. Probleme dayalı öğrenim: kavramlar ve gerekçeler. Tıp Eğitiminin Temelleri (Amin Z, Eng KH). Çeviri editörleri: Yıldırım M, Topal K. 2. baskı, Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul, 2012.

Nandi PL, Chan JNF, Chan CPK, Chan P ve ark. Undergraduate medical education: comparison of problem-based learning and conventional teaching. Hong Kong Medical Journal 2000; 6:301-306.

Neville AJ, Norman GR. PBL in the undergraduate MD program at McMaster University: three iterations in three decade. Academic Medicine 2007; 82:370-374.

Norman GR, Schmidt HG. The psychological basis of problem-based learning: A review of the evidence. Academic Medicine, 1992, 67:557-565.

Norman GR, Schmidth HG. Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts. Medical Education 2000; 34:721-728.

Oda Y, Onishi H, Sakemi T. Effectiveness of student tutors in problem-based learning of undergraduate medical education. Tohoku Journal of Experimental Medicine 2014; 232:223-227.

Okubo Y, Matsushita M, Takakuwa Y, Yoshioka T ve ark. Longitudinal PBL in undergraduate medical education develops lifelong-learning habits and clinical competencies in social aspects. Tohoku Journal of Experimental Medicine 2016; 238:65-74.

Özden Y. Öğrenme ve öğretme, 12.baskı, Ankara, Pegem Akademi, 2014. 23-27, 55-73, 153.

Paris SG, Winograd P. The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation. 2001; [Online]: Retrieved on 10-January-2009, at URL: <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104prwn.pdf>

Pintrich PR. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology 2000; 92:544-555.

Pintrich PR, Wolters C, Baxter G. Assessing metacognition and self-regulated learning. In Schraw G, Impara J (Eds). Issues in the measurement of metacognition. Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements, 2000, 43-97.

Preeti B, Ashish A, Shriram G. Problem based learning (PBL) - an effective approach to improve learning outcomes in medical teaching. Journal of Clinical and Diagnostic Research 2013; 7:2896-2897.

Prince KJAH, Van Eijs PWLJ, Boshuizen HPA, Van der Vleuten CPM ve ark. General competencies of problem-based learning (PBL) and non-PBL graduates. Medical Education 2005; 39:394-401.

Prosser M, Sze D. Problem-based learning: student learning experiences and outcomes. Clinical Linguistics & Phonetics 2014; 28:131-142.

Puustinen M, Pulkkinen L. Models of self-regulated learning. Scandinavian Journal of Educational Research 2001; 45:269-286.

Reznich CB, Werner E. Facilitators' influence on student PBL small group session online information resource use: a survey. BMC Medical Education 2004, 4:1-5.

Saban A. Öğrenme öğretme süreci, 7.baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 2000.

Sakız G (Ed.). Öz düzenleme. Nobel Akademik Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara, 2014.

Sarı A, Akınoğlu O. Öz düzenlemeli öğrenme: modeller ve uygulamalar. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 2009; 29:139-154.

Senemoğlu N. Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara, Gazi kitabevi, 2000, 38-46.

Schmidt HG. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes, Medical Education 1993; 27:422-432.

Schmidt HG, Loyens SMM. Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: commentary on Kirschner, Sweller, and Clark. Educational Psychologist 2007; 42:91-97.

Schmidt HG, Moust JHC. What makes a tutor effective? A structural equations modelling approach to learning in problem-based curricula. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1995, 1-14.

Schmidt HG, Vermeulen L, Molen HTV. Longterm effects of problem-based learning: a comparison of competencies acquired by graduates of a problem-based and a conventional medical school. Medical Education 2006; 40:562-567.

Schunk DH. Social cognitive theory and self regulated learning. In Zimmerman BJ, Schunk DH (Eds.), self regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives, 2. Ed., Mahwah, NJ:LawrenceErlbaum, 2001, 125-151.

Schunk DH, Zimmerman BJ. Motivation and self regulated learning, theory, research and applications. Routledge Taylor & Francis Group, 2009.

Selçuk GS, Şahin M. Probleme dayalı öğrenme ve öğretmen eğitimi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 2008; 24:12-19.

Shankar PR, Nandy A. Student feedback on problem-based learning processes. Australasian Medical Journal 2014; 7:522-529.

Sockalingam N, Rotgans J, Schmidt HG. Student and tutor perceptions on attributes of effective problems in problem-based learning. Higher Education 2011; 62:1-16.

Strobel J, Barneveld AV. When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning 2009; 3:44-58.

Sungur S, Tekkaya C. Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. The Journal of Educational Research 2006; 99:307-317.

Thomas RE. Problem-based learning: measurable outcomes. Medical Education 1997; 31:320-329.

Tiwari A, Lai P, So M, Yuen K. comparison of the effects of problem-based learning and lecturing on the development of students' critical thinking. Medical Education 2006; 40:547-554.

Tosun C, Taşkesengil Y. Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kimya dersine karşı motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisi. Türk Fen Eğitimi Dergisi 2012; 9:104-125.

Üredi I, Üredi L. Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. Edu7 2007; 2:1-29.

Velipaşaoğlu S, Musal B. Probleme dayalı öğrenim süreci, işleyişi ve kazanımlarına ilişkin ölçek geliştirme çalışmaları. Tıp Eğitimi Dünyası 2017; 48:5-28.

Ward JD, Lee CL. A review of problem-based learning. Journal of Family and Consumer Sciences Education 2002; 20:16-26.

Winne PH, Hadwin AF. Studying as self regulated learning. In D. Theory and practice. Hillsdale, NJ:LawrenceErlbaum, 1998,277-304.

Yucel O, Karahoca D, Karahoca A. The effects of problem based learning on cognitive flexibility, self-regulation skills and students' achievements. *Global Journal of Information Technology* 2016; 6:86-93.

Zhou J, Zhou S, Huang C, Xu R ve ark. Effectiveness of problem-based learning in Chinese pharmacy education: a metaanalysis. *BMC Medical Education* 2016; 16:23.

Zimmerman BJ. Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In Boekaerts M, Pintrich P, Zeidner M (Eds.) *Handbook of self regulated: theory, research and applications*. San Diego, CA: Academic, 2000,13-39.

Zimmerman BJ. Theories of self regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In: Zimmerman BJ, Schunk DH. (edt.). *Self Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. 2nd ed. USA, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001,1-37.

Zimmerman BJ. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice* 2002; 41:64-70.

8. EKLER

EK.1:

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN PDÖ SÜREÇLERİ İŞLEYİŞİ VE ETKİNLİĞİNE İLİŞKİN ALGILARI

Sevgili öğrencilerimiz, anket formu, sizlerin **kendi öğrenme sürecinizi düzenleme becerilerinizin** ve **PDÖ süreçleri işleyişi ile etkinliğine ilişkin algılarınızın** değerlendirilmesi amacıyla Tıp Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanan bir doktora tez çalışmasıdır. Anket formunda yer alan bilgiler araştırmacılar tarafından gizlilik ilkesine uygun olarak anonim olarak değerlendirilecektir. Sorulara objektif olarak yanıt vermeniz çalışmanın güvenilirliği açısından önem taşımaktadır.

Katkılarınız için teşekkürler

Dr.Dilek AKDOĞAN Yard.Doç.Dr.Serpil VELİPAŞAOĞLU Prof.Dr. Berna MUSAL

Cinsiyet:

Yaş:

Dönem:

ÖZDÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Özdüzenlemeli öğrenme becerilerinize yönelik aşağıdaki ifadelere ilişkin olarak size en uygun olan seçeneği (1: Hiçbir zaman, 2: Ender olarak, 3:Bazen, 4: Sıklıkla, 5: Her zaman) işaretleyiniz.

Özdüzenleme Becerilerine İlişkin İfadeler	1 Hiçbir zaman	2 Ender olarak	3 Bazen	4 Sıklıkla	5 Her zaman
Akademik başarıya yönelik kişisel beklenti					
Başarı için gerekli becerilere sahip olma					
Sorumluluk sahibi olma					
Özdisipline sahip olma					
Çalışmaktan keyif alma					
Öğrenme gereksinimlerini ve hedeflerini belirleme					
Öğrenme sürecini planlama					
Çalışacaklarını öncelik sırasına koyma					
Öğrenme için en iyi yöntemi seçme					
Kendi öğrenme stratejilerine karar verme					
Bir metni okurken önemli noktaları işaretleme					
Yeni öğrendiği bilgileri tekrarlama					
Okuduğu metinlerden özet çıkarma					
Farklı öğrenme kaynaklarını kullanma					

Özdüzenleme Becerilerine İlişkin İfadeler	1 Hiçbir zaman	2 Ender olarak	3 Bazen	4 Sıklıkla	5 Her zaman
Çalışırken zaman yönetiminin iyi olması					
Hedefler doğrultusunda kendi gelişimini izleme					
Tanımlanmış hedeflerin ötesinde bilgiler edinmekten keyif alma					
Öğrenme süreçlerinde yeni fikirlere açık olma					
Öğrenirken başkalarından öneri alma konusunda isteklilik					
Öğrenme sürecinde zorluklarla mücadelede keyif alma					
Bir problem/zorluk ile karşılaştığında olası çözümler araştırma					
Öğrenme sürecinde çözemediği bir problem olduğunda yardım isteme					
Kendi performansını değerlendirerek güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilme					

PDÖ SÜREÇLERİNİN İŞLEYİŞİ

Aşağıdaki ifadeleri PDÖ oturumlarındaki performansınızı göz önüne alarak değerlendiriniz (1: Hiçbir zaman, 2: Ender olarak, 3: Bazen, 4: Sıklıkla, 5: Her zaman)

PDÖ oturumlarındaki performansınıza ilişkin ifadeler	1 Hiçbir zaman	2 Ender olarak	3 Bazen	4 Sıklıkla	5 Her zaman
Oturumlarda tartışma sürecine aktif katılma					
Oturumlarda yeni sorular geliştirme					
Bağımsız çalışma sürecinde kaynaklardan yararlanma					
Bilgileri diğerleriyle paylaşma					
Yeni bilgileri analiz etme					
Kendi performansını değerlendirme					
Etkin bir biçimde geri bildirim kullanma					
Sözel iletişimde başarı					
Grup dinamiklerini destekleyecek şekilde davranma					
Görüşleri özgürce ifade edebilme					

Belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz

.....

.....

.....

Aşağıdaki ölçekte iki ayrı değerlendirme yapmanız beklenmektedir.

1. PDÖ süreçlerini etkileyen aşağıdaki etmenleri önem derecesine göre (1: Önemsiz, 2:Kısmen önemli, 3:Orta derecede önemli, 4:Önemli, 5:Çok önemli) değerlendiriniz.

2. PDÖ süreçlerine ilişkin olarak fakültemizdeki uygulamalara 1-5 (1:En düşük, 3:Orta, 5:En yüksek) puan veriniz

PDÖ süreçlerini etkileyen etmenler	ÖNEM DERECEŚİ					FAKÜLTEDEKİ UYGULAMALAR				
	1 Önemsiz	2 Kısmen	3 Orta	4 Önemli	5 Çok	1	2	3	4	5
Eğitim Yönlendiricileri										
Tartışmayı uyaran derinleştirici sorular sorması										
Uygun sorularla konuya ve hedeflere yönlendirmesi										
Öğrencilerin oturumlara aktif katılımlarını kolaylaştırması										
Öğrenme hedeflerine yönelik elde edilen bilgilerin etkin biçimde tartışılmasını kolaylaştırması										
Olumlu bir eğitim ortamı sağlayarak düşüncelerin özgürce ifade edilmesini sağlaması										
Öğrencilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim vermesi										
Öğrencilerin performanslarını objektif değerlendirmesi										
Motivasyonu/yönlendiricilik konusundaki istekliliği										
Senaryo										
Düzgün ve anlaşılır bir dil kullanılması										
İçerdiği bilgilerin hedeflere yönlendirebilmesi										
Hedeflerin oturumlara dengeli dağılımı										
Kullanılan görsel materyalin (grafi,resim vb) niteliği										
PDÖ Oturumları										
Hipotezlerin beyin fırtınasıyla listelenerek tartışılması										
Öğrencilerin bilgileri sorgulamaya/konuyu derinleştirmeye yönelik sorular sorması										
Öğrencilerin oturuma dengeli katılımı										
Problemi çözmeye uygun öğrenim hedeflerinin belirlenmesi										
Öğrencilerin bağımsız çalışma sürecinde güncel ve geçerli kaynaklardan yararlanması										

Öğrencilerin bilgilerini grupta paylaşması										
Grup içi iletişimin olumlu olması										
Objektif ve yapıcı şekilde geribildirim kullanılması										

Belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz

.....

.....

.....

.....

Fakültemizde yaşadığınız deneyimler ışığında PDÖ yöntemini öğrencilere sağladığı kazanımlar açısından 1 ile 5 (1:En düşük, 3:Orta, 5:En yüksek) puan arasında değerlendiriniz.

Öğrencilere Sağladığı Kazanımlar	1	2	3	4	5
Temel bilgilerin öğrenilmesini kolaylaştırması					
Temel ve klinik bilgilerin integrasyonu					
Özdüzenleme becerisi					
Bağımsız çalışmayı destekleme					
Öğrenmenin kalıcılığı					
Sorgulama becerisi kazandırması					
Problem çözme becerisi kazandırması					
Ekip çalışması becerisi kazandırması					
İletişim becerilerini geliştirmesi					
Değerlendirme becerisi kazandırması					

Belirtmek istediğiniz görüş ve önerileriniz

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TEŞEKKÜRLER

EK.2:**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL KARARI**

ETİK KOMİSYONUN ADI	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
AÇIK ADRES	Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı 2. Kat Inciraltı-İZMİR
TELEFON	0 232 412 22 54-0 232 412 22 58
FAKS	0 232 412 22 43
E-POSTA	etikkurul@deu.edu.tr

BAŞVURU BİLGİLERİ	DOSYA NO:	1922 -GOA
	ARAŞTIRMA	UZMANLIK TEZİ <input type="checkbox"/> AKADEMİK AMAÇLI <input type="checkbox"/>
	ARAŞTIRMANIN AÇIK ADI	Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde Probleme Dayalı Öğretim Süreçlerinin İşleyiş ve Etkinliği
	ARAŞTIRMA PROTOKOL KODU	
	SORUMLU ARAŞTIRMACI ÜNVANI/ADI/SOYADI ve UZMANLIK ALANI	Prof.Dr. Berna MUSAL Tıp Eğitimi A.D.
	DESTEKLEYİCİ VE AÇIK ADRESİ	-
	DESTEKLEYİCİNİN YASAL TEMSİLİ CİSİ VE ADRESİ	-
	ARAŞTIRMAYA KATILAN MERKEZLER	TEK MERKEZ <input checked="" type="checkbox"/> ÇOK MERKEZLİ <input type="checkbox"/>

DEĞERLENDİRİLEN BELGELER	Belge Adı	Tarihi	Versiyon Numarası	Dili		
	ARAŞTIRMA PROTOKOLÜ	Mevcut		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ LİTERATÜR	Mevcut		Türkçe <input type="checkbox"/>	İngilizce <input checked="" type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	Mevcut		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>
	OLGU RAPOR FORMU	Mevcut		Türkçe <input checked="" type="checkbox"/>	İngilizce <input type="checkbox"/>	Diğer <input type="checkbox"/>

	Karar No:2015/04-21	Tarih: 12.02.2015
KARAR BİLGİLERİ	Prof.Dr.Berna MUSAL'ın sorumlusu olduğu "Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde Probleme Dayalı Öğrenim Süreçlerinin İşleyiş ve Etkinliği" isimli klinik araştırmaya ait başvuru dosyası ve ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş, etik açıdan çalışmanın gerçekleştirilmesinin uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.	
ETİK KURUL BİLGİLERİ		
ÇALIŞMA ESASI	Dokuz Eylül Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu İşleyiş Yönergesi Tıbbi Klinik Uygulamaları Kılavuzu	
ETİK KURUL ÜYELERİ		

Unvanı/Adı/Soyadı	Uzmanlık Alanı	Kurumu	Cinsi yet	Araştırma ile ilişkili mi?		İmza
Prof.Dr.Banu ÖNVURAL (Başkan)	Tıbbi Biyokimya	DEU Tıp Fakültesi Tıbbi Biyokimya Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Banu</i>
Prof.Dr.Ş.Reyhan UÇKU (Başkan Yardımcısı)	Halk Sağlığı	DEU Tıp Fakültesi Halk Sağlığı A.D.	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Reyhan</i>
Prof.Dr.Nejat SARIOSMANOĞLU	Kalp Damar Cerrahisi	DEU Tıp Fakültesi Kalp Damar Cerrahisi Anabilim Dalı	Erkek	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>N.Ş.</i>
Prof.Dr.Fece BÖBER	Pediyatrik Endokrinoloji	DEU Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Fece</i>
Prof.Dr.Vesile ÖZTÜRK	Nöroloji	DEU Tıp Fakültesi Nöroloji Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Vesile</i>
Prof.Dr.Ahmet Turan İŞİK	Geriyatri	DEU Tıp Fakültesi İç Hastalıkları Anabilim Dalı	Erkek	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Ahmet</i>
Prof.Dr.Mukaddes GÜNELLİ	Tıbbi Farmakoloji	DEU Tıp Fakültesi Tıbbi Farmakoloji Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Katılacaktır</i>
Prof.Dr.Ayşe Aydan ÖZKÜTÜK	Tıbbi Mikrobiyoloji	DEU Tıp Fakültesi Tıbbi Mikrobiyoloji Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Ayşe</i>
Prof.Dr.Nihal GELECEK	Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon	DEU Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksek Okulu	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Nihal</i>
Doç.Dr.Müge KIRAY	Fizyoloji	DEU Tıp Fakültesi Fizyoloji Anabilim Dalı	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Müge</i>
Doç.Dr.Şeyda Seren İNTEPELER	Hemşirelik Yönetimi	DEU Hemşirelik Fakültesi Hemşirelik Yönetimi A.D.	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Katılacaktır</i>
Doç.Dr.Sefa KIZILDAĞ	Tıbbi Biyoloji ve Genetik	DEU Tıp Fakültesi Tıbbi Biyoloji ve Genetik A.D.	Erkek	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>S.K.</i>
Doç.Dr.Sevda ÖZKARDEŞLER	Anesteziyoloji	DEU Tıp Fakültesi Anesteziyoloji ve Reanimasyon A.D.	Kadın	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>S.O.</i>
Uzm.Dr.Ahmet Can BİLGİN	Hukuk	DEU Tıp Tarihi ve Etik A.D.	Erkek	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>A.C.</i>
Mehmet Erhan ÖZKUL	Sağlık mensubu olmayan üye	D.E.U Tıp Fakültesi İdari Mali İşler	Erkek	E <input type="checkbox"/>	H <input checked="" type="checkbox"/>	<i>M.E.</i>



HAYRİYE DİLEK AKDOĞAN

Kişisel Bilgiler

İletişim Bilgileri

Kimlik Numarası	27544172956
Doğum Tarihi	31/10/1972
İletişim Adresi	
Telefon	
E-posta	drdilekakdogan@gmail.com
Web Adresi	

TÜBİTAK Burs ve Destekleri

Panelistlik/İzleyicilik/Raportörlük Sayısı

Panelistlik/Dış Danışmanlık Sayısı	ARDEB/BİDEB 0	TEYDEB 0	Toplam 0
İzleyicilik/Danışmanlık Sayısı	ARDEB/BİDEB 0	TEYDEB 0	Toplam 0
Raportörlük Sayısı	ARDEB/BİDEB 0	TEYDEB 0	Toplam 0



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: **HAYRİYE DİLEK AKDOĞAN**

T.C.Kimlik No: 27544172956

Doğum Yeri/ Tarihi: Manisa/ 31.10.1972

Adres: Pamukkale Üniversitesi Mediko-Sosyal Birimi
Kınıklı/ DENİZLİ

Telefon: 505 2714807

E-posta: drdilekakdogan@gmail.com

Üniversite: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Tıp Fakültesi – Mezuniyet: 1996

Doktora: Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Tıp Eğitimi Anabilim Dalı: 2013 – Tez Aşamasında

Görev Yerleri: - Ardahan Çıldır Doğruyol Sağlık Ocağı Tabibi
(1996 Eylül – 1996 Ekim)
- Eskişehir Merkez 6 No'lu Sağlık Ocağı Tabibi
(1996 – 1999)
- Denizli Merkez 13 No'lu Sağlık Ocağı Tabibi
(1999 – 2006)
- Denizli 1 No'lu Toplum Sağlığı Merkezi Tabibi
(2006 – 2008)
- Denizli İl Sağlık Müdürlüğü
Ruh Sağlığı ve Sosyal Hastalıklar Şube Müdürü
(2008 – 2012)

- Denizli İl Sağlık Müdürlüğü
Sağlık Müdür Yardımcısı
(2012 Şubat- 2012 Kasım)
- Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dekanlığı
Tıp Eğitimi Anabilim Dalı
(2012- 2016)
- Pamukkale Üniversitesi Mediko-Sosyal Birimi
(2016- Halen devam ediyor)

Aldığı Ödüller :

1. II. Ulusal Yaşlılık Kongresi, **Poster Birincilik Ödülü**, II. Ulusal Yaşlılık Kongresi, 9-12 Nisan 2003, Denizli.
2. IX. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi (UTEK 2016), **Poster Ödülü**, IX. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 21-23 Mart 2016, İzmir.

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

SCI, SCI Expanded, SSCI ve AHCI kapsamındaki dergilerde yayımlanan makaleler:

A1. ÖZDEMİR MB, AKDOĞAN I, **AKDOĞAN D**, HASUSTA A, ADIGÜZEL E
"Describing Normal Variations of Head and Face by Using Standard Measurement and Craniofacial Variability Index (CVI) in Seven-Year-Old Normal Children", Journal of Craniofacial Surgery, 18(3), 470-474 (2007).

SCI, SCI Expanded, SSCI, AHCI kapsamı dışındaki indekslere giren uluslararası dergilerde yayımlanan makaleler:

A2. **AKDOĞAN D**, ERGİN A, AKDOĞAN I, KABALI İ, URAL HA,
"Developmental studies on community-based education in Pamukkale University Faculty of Medicine (Turkey): Interprofessional educational approach," Journal of Contemporary Medical Education, 4(2), 77-82, (2016).

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiri :

B1. ÖZDEMİR B, AKDOĞAN I, **AKDOĞAN D**, HASUSTA A, ADIGÜZEL E, "Craniofacial variability index (CVI) of seven years old normal cases" 4th Asian-Pacific International Congress of Anatomists, Kuşadası, Turkey, 2005.

C. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

C1. ADIGÜZEL E, AKDOĞAN I, ZENCİR M, **AKDOĞAN D**, UĞUR K, "Bazı Somatometrik Ölçümler ile Arteriyel Kan Basıncı ve Total Kan Kolesterolü Arasındaki İlişki", Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri (T. Klin. J. Med. Sci.), 22, 562-567 (2002).

C2. AKDOĞAN I, ÖZDEMİR B, HASUSTA A, AKYER P, **AKDOĞAN D**, AKDAĞ B, "Denizli Merkez İlköğretim 1.Sınıf (7 Yaş) öğrencilerinde antropometrik vücut çevre ve üst ekstremitte uzunluk ölçümleri", Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 12(4), 14-18 (2005).

D. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

Tam Metin:

D1. AKDOĞAN I, ADIGÜZEL E, AKYER P, SABİR N, **AKDOĞAN D**, "Yaşlılıkta kas, iskelet ve eklem sisteminde ortaya çıkan anatomik değişiklikler ve radyolojik görüntüleri," II. Ulusal Yaşlılık Kongresi, Denizli, 2003.

Özet:

D2. ADIGÜZEL E, AKDOĞAN I, UĞUR K, **AKDOĞAN D**, "Boyun çevresi ve submandibular cilt altı yağ dokusu kalınlığı ile total kan kolesterol düzeyi arasındaki ilişki," XIX. Gevher Nesibe Tıp Günleri ve Workshop Hematoloji – Onkoloji’de Güncel Yaklaşımlar, Kayseri, 2001.

D3. **AKDOĞAN D**, KABALI İ, SABİR N, OTO M, KARAHAN T, DİKBAŞ M. "MEZUNİYET SONRASI GELİŞİMSEL KALÇA DİSPLAZİSİ ERKEN TANI VE TEDAVİ TARAFIYLA PROGRAMI FARKINDALIK EĞİTİMİ," Mezuniyet Sonrası Tıp Eğitimi Sempozyumu, Kocaeli, 2013.

D4. AKDOĞAN I, **AKDOĞAN D**, "Tıp Fakültesi Öğretim Üyesi Performansını Değerlendirmede Öğrenci Merkezli Yaklaşım Önerisi: Eğitime Katkı (K) Katsayısı", VIII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, İstanbul, Mayıs 2014.

D5. AKDOĞAN I, ÖZDEL O, **AKDOĞAN D**, "Tıpta İnsan Bilimleri Programının Dönem 1 ve Dönem 2 Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi", VIII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, İstanbul, Mayıs 2014.

D6. **AKDOĞAN D**, ERGİN A, AKDOĞAN I, "Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Topluma Dayalı Tıp Eğitimi'nde Uygulamaya Geçirilen Yeni Bir Yaklaşım", VIII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, İstanbul, Mayıs 2014.

D7. TURGUT S, CEVAHİR N, KORTUNAY S, **AKDOĞAN D**, AKDOĞAN I. "Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi PDÖ Öğrenci Değerlendirme Formunu Yenileme Çalışması", VIII. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, İstanbul, Mayıs 2014.

D8. **AKDOĞAN I, AKDOĞAN D, AYBEK H, DODURGA Y, KÖSELER A, TURGUT S, SEMERCİ CN, YAĞCI S, CEVAHİR N, ŞENTÜRK N, KUTLU SAYIN S, TÜRKÇÜER İ, KARABULUT A, GÖKÖZ DOĞU G, AKKAYA S, AKALIN Ş, AKKAYA N, ERGİN A, DOĞAN M, HACIOĞLU S, KORTUNAY S, TURGUT G.** "Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Çekirdek eğitim programı oluşturma çalışmaları", Uluslararası Katılımlı Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu Mayıs 2015 (UTES 2015), Konya, Türkiye, 2015.

D9. TURGUT G, KÖKSAL A, TURGUT S, **AKDOĞAN D**, AKDOĞAN I. "Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi ölçme ve değerlendirme sistemi öğrenci modülü", Uluslararası Katılımlı Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu Mayıs 2015 (UTES 2015), Konya, Türkiye, 2015.

D10. AYBEK H, **AKDOĞAN D**, AKDOĞAN I. "Denizli bölgesi aile hekimlerinin doktor kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar", Uluslararası Katılımlı Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu Mayıs 2015 (UTES 2015), Konya, Türkiye, 2015.

D11. AKDOĞAN I, **AKDOĞAN D**. "Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Anatomi eğitiminde teknoloji desteğinin kullanılması", Uluslararası Katılımlı Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu Mayıs 2015 (UTES 2015), Konya, Türkiye, 2015.

D12. AKDOĞAN I, **AKDOĞAN D**, ONUR Ş, "Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi anatomi eğitiminde "Eğitim Destek Sistemi" entegrasyonu: Moodle uygulaması", Anatomi Günleri, Ankara, Şubat 2016.

D13. **AKDOĞAN D**, AKDOĞAN I, TURGUT G, "Pamukkale üniversitesi Tıp Fakültesi dönem 5 ve dönem 6 öğrencilerinin PAÜÇEP-2015'de yer alan temel hekimlik uygulamaları kriterlerine göre kendilerini değerlendirmeleri", IX.Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, İzmir, Mart 2016.

D14. AKDOĞAN I, KÖKSAL A, **AKDOĞAN D**, TURGUT S, "Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Web tabanlı öğrenci değerlendirme sisteminde gerçekleştirilen yeni uygulamalar", IX.Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, İzmir, Mart 2016.

D15. ONUR S, **AKDOĞAN D**, AKDOĞAN I, TIL A, AYGUN D, TURK F. "The effect of anatomy education to motivation and anxiety of students in Pamukkale University School of Medicine Grade I". 17th National Anatomy Congress with International Participation, 5–9 September 2016, Eskişehir, Turkey; Anatomy, Volume 10 (Suppl 2), p. 159, 2016.

D16. **AKDOĞAN D**, VELİPAŞAOĞLUS, MUSAL B. Probleme Dayalı Öğrenim Programı Uygulanan Bir Tıp Fakültesinde Öğrencilerin Özdüzenlemeli Öğrenme Becerileri, Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu (UTES), Antalya, 2017.

D17. AYBEK H, METE G, KÜÇÜKATAY ZM, **AKDOĞAN D**. Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Probleme Dayalı Öğrenme Oturumlarının Değerlendirilmesi, Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu (UTES), Antalya, 2017.

D18. TÜRKÇÜER İ, AKKAYA N, SEMERCİ CN, **AKDOĞAN D**, AYBEK H, AKYER ŞP. Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Taska Dayalı Öğrenim Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu (UTES), Antalya, 2017.

D19. SEVİNÇ Ö, AYBEK H, SEMERCİ N, METE G, KÜÇÜKATAY ZM, TÜRKÇÜER İ, AKKAYA N, CEVAHİR N, **AKDOĞAN D**, ÖZDEMİR B. Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Yaz Stajları ve Alan Çalışmalarının Değerlendirmesi, Ulusal Tıp Eğitimi Sempozyumu (UTES), Antalya, 2017.

D20. **AKDOĞAN D**. Mezuniyet Sonrası Tıp Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar: Uyarlanabilir Öğrenme (Adaptive Learning), Ulusal Aile Hekimliği Kongresi, Denizli, 2018.

E. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan derleme:

E 1. **AKDOĞAN D**, VELİPAŞAOĞLU S, MUSAL B, "Özdüzenlemeli öğrenme " Pamukkale Tıp Dergisi,9(3):254-260: (2016).

Eğitici Sertifikaları, Kursları ve Eğitici Eğitimi Sertifikaları:

1-Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakóltesi PDÖ Eğitim Yönlendiricisi Sertifikası.

2- Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakóltesi Eğiticilerin Eğitimi Sertifikası.

3-TEPDAD Değerlendirici Eğitimi, Ankara Üniversitesi Morfoloji Binası13-14 Kasım 2014

4-Liderlik Okulu Eğitcinin Eğitimi Sertifikası Mart 2015

5-Kadıköy Kaymakamlığı Kadıköy ilçesi Özel Yeşilli Meslek Kursu Müdürlüğü Eğitcinin Eğitimi Kurs Sertifikası 2015

6- Kadıköy Kaymakamlığı Kadıköy ilçesi Özel Yeşilli Meslek Kursu Müdürlüğü Yangın Eğitimi Kurs Sertifikası 2015

7-Ankara Özel Aryanet Uzaktan Eğitim Kursu Aile Danışmanlığı Sertifikası 30-04-2016

8- Sağlık Bakanlığı Sürücü Davranışlarını Geliştirme Eğitim Programı Eğitici Eğitimi Sertifikası ANTALYA 2010

9-Neonatal Resusitasyon Programı Uygulayıcı Sertifikası DENİZLİ 2010

10- Üreme Sağlığı Hizmet İçi Eğitim Programı, Eğitim Becerileri Üreme Sağlığı Eğitimcisi Sertifikası BURSA 2009

11- 0-6 Yaş Çocuğun Psikososyal Gelişimini Destekleme Programı Eğitici Eğitimi Sertifikası BURSA 2008

12-Aile Hekimliği 1. Aşama Uyum Eğitimi Sertifikası 2006

13-Rahim İçi Araç Uygulama Sertifikası 2005

14- Üreme Sağlığı Hizmet İçi Eğitim Programı, Üreme Sağlığına Giriş, Güvenli Annelik, Aile Planlaması Danışmanlığı, Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlar, Gençlere Yönelik Üreme Sağlığı Hizmetleri Sertifikası

15-İş Yeri Hekimliği ve İşyeri Hekimleri Sürekli Eğitim Programı B Tipi Eğitim Programı Sertifikası

Verilen Eğitimler:

Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğiticilerin Eğitimi, Öğretim Üyelerine Yönelik Eğitim, 2014.

Kazandığı Ödüller, Takdirname ve Teşekkür Belgeleri

- 1-** II. Ulusal Yaşlılık Kongresi Poster Birincilik Ödülü, II. Ulusal Yaşlılık Kongresi, 9-12 Nisan 2003, Denizli.
- 2-** IX. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi (UTEK 2016), Poster Ödülü, IX. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 21-23 Mart 2016, İzmir.
- 3-** Denizli Valiliği Takdirname Belgesi.
- 4-** Denizli Valiliği Denizli İl Tütün Kontrol Kurulu Teşekkür Belgesi.
- 5-** Kal Der (Kalite Derneği) Teşekkür Belgesi.
- 6-** Denizli 1. Evde Sağlık Hizmetleri Kongresi Teşekkür Belgesi 2009
- 7-** Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Simüle Hasta Eğitimi Teşekkür Belgesi