

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DENİZCİLİK İŞLETMELERİ YÖNETİMİ BÖLÜMÜ
DOKTORA TEZİ

**UZAKYOL KAPTANI EĞİTİMİNDE GEREKLİ MESLEKİ
TUTUM OLUŞTURMADA PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM
UYGULAMALARI**

145212

Mustafa KALKAN

Danışman
Doç.Dr. Hakkı KİŞİ

2004

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DENİZCİLİK İŞLETMELERİ YÖNETİMİ BÖLÜMÜ
DOKTORA TEZİ

**UZAKYOL KAPTANI EĞİTİMİNDE GEREKLİ MESLEKİ
TUTUM OLUŞTURMADA PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM
UYGULAMALARI**

Mustafa KALKAN

Danışman
Doç.Dr. Hakkı Kişi

2004

EKLER

EK A Yemin Metni

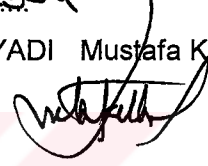
Doktora Tezi Projesi olarak sunduğum “Uzakyol Kaptanı Eğitiminde Gerekli Mesleki Tutum Oluşturmada Probleme Dayalı Öğrenim Uygulamaları” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

19.02.2004

Adı SOYADI Mustafa KALKAN

İmza



:K B Tutanak*

UTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü' nün 21.7.04 tarih ve 14 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin maddesine göre Denizcilik İşletmeleri Yönetimi Bölümü /Doktora öğrencisi Mustafa KALKAN'ın 'Uzakyol Kaptanı Eğitiminde Gerekli Mesleki Tutum Oluşturmada Probleme Dayalı Öğrenim Uygulamaları' konulu tezi/projesi incelenmiş ve aday 23.7.04 tarihinde, saat 14.00 da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini/projesini savunmasından sonra 30 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerine sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin/projenin Başarılı.....olduğuna oy birliği ile karar verildi.

BAŞKAN

Prof. Dr. Feride AYHAN
Feride Ayhan

ÜYE

Prof. Dr. Berna Mural

Berna Mural

ÜYE

Prof. Dr. Mügeyaz Yalçınkaya
Mügeyaz Yalçınkaya

Prof. Dr. A. Güldeniz Çet
Güldeniz Çet

Doç. Dr. Hakan Kisi
Hakan Kisi

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ/PROJE VERİ FORMU**

Tez/Proje No: Konu Kodu: Üniv. Kodu

- Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez/Proje Yazarının

Soyadı: KALKAN

Adı: Mustafa

Tezin/Projenin Türkçe Adı: Uzakyol Kaptanı Eğitiminde Gerekli Mesleki Tutum Oluşturmada
Probleme Dayalı Öğrenim Uygulamaları

Tezin/Projenin Yabancı Dildeki Adı: Problem Based Learning Practices in Providing
Oceangoing Officers with Required Professional Attitudes

Tezin/Projenin Yapıldığı

Üniversitesi: Dokuz Eylül

Enstitü: Sosyal

Yıl : 2004

Diğer Kuruluşlar:

Tezin/Projenin Türü:

Yüksek Lisans:

☐

Dili: Türkçe

Doktora:

☐

Sayfa Sayısı:

Tıpta Uzmanlık:

☐

Referans Sayısı:

Sanatta Yeterlilik:

☐

Tez/Proje Danışmanlarının

Ünvanı: Doç.Dr.

Adı. Hakkı

Soyadı KİŞİ

Ünvanı:

Adı.

Soyadı

Türkçe Anahtar Kelimeler:

1. Tutum
2. Probleme Dayalı Öğrenim
3. Uzakyol Zabiti
4. Güdüleme
5. Aktif Öğrenme

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Attitudes
2. Problem Based Learning
3. Oceangoing Officers
4. Motivation
5. Active Learning

Tarih: 19.07.2004

İmza:

Tezimin Erişim Sayfasında Yayınlanmasını İstiyorum

Evet ☒

Hayır ☐

ÖNSÖZ

Dünya ticaretine ilişkin taşıma işlemlerinin tamamına yakın (%95) bölümünün deniz yollarıyla gerçekleşmekte olduğu bilinmektedir. Önemi ve boyutu giderek artan deniz taşımacılığı, uzakyol kaptanının sorumluluk alanını da arttırmaktadır. Deniz taşımacılığında, taşıma aracı olarak kullanılan geminin sürekli değişen ve gelişen teknolojik donanımı ile önemli oranda sermaye yatırımı gerektirmesi; taşınan malların hacim ve meblağ olarak yüksek değerlerde olması; deniz çevresinin korunmasına ilişkin duyarlılığın artarak önem kazanması; kapasitesi giderek yükseltelen gemilerde çalışanların kaçınılmazlaşan çok kültürlülük özelliği vb., uzakyol kaptanının görev ve sorumluluk alanlarında optimum etkinlik ve verimliliği ödün götürmez derecede yaşamsal kılmaktadır. Etkinlik ve verimliliğin elde edilmesinde, mesleksel bilgi ve becerilerin yanında, olumlu güdülenmişliğin ve istendik tutum özelliklerinin içselleştirilmesi vazgeçilmez donanım öğelerinden birini oluşturmaktadır. Hatta, mesleksel bilgi ve beceri donanımının işlevsellik kazanmasında, olumlu tutum öğelerinin tetikleyici özelliği, “olmazsa olmaz”ların en başında gelmektedir.

Uzakyol kaptanı eğitiminde, ilk basamağı oluşturan lisans eğitiminin “bilgi ve beceri” yoğunluklu olduğu, tutum konusuna gerekli önemin verilmediği, eğitimin davranışçı yaklaşım geleneği bağlamında yürütülmekte olan ilgili yüksek öğretim müfredatında açıkça gözlenmektedir. Bu çalışmanın temel tetikleyicisi, sözü edilen gözlem olmuştur.

Davranışçı yaklaşımın yerini almakta olan bilişsel yaklaşımın, genel ilkelerinin “içsel güdülemeye, öğrenmede öğrencinin aktif katılımı ve sorumluluk yüklenmesine, bilgi işleyiciliği ve öğrenmeyi öğrenmeye” önem verdiği savlanmaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda, öğrenci merkezli aktif öğrenme yönteminin giderek yaygınlaşmakta olmasının Türkiye’deki yansımaları, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde somut uygulamalarla görülmeye başlamıştır. İlgili yayınların taranmasında, “aktif eğitim” olarak adlandırılan yeni yaklaşımın, istendik tutum geliştirmede etkililiğin savlandığı görülmüş; ancak, bu savı destekleyen empirik bir araştırma örneğine rastlanmamıştır. Bu çalışma, sözü edilen eksikliğin giderilmesinde atılan ilk adımdır. Çalışmanın genel amacı, aktif öğrenme

yönteminin uzakyol kaptanı eğitiminin ilk basamağı olan lisans eğitiminde, istendik tutum oluşturmada etkilerini saptamak; uygulamada gerekli düzeltmelere ilişkin öneriler geliştirmektir.

Uzakyol kaptanı eğitiminde istendik tutum oluşturma ve/veya geliştirmede ilk empirik çalışma adımının atılmasında, yüreklendirici tutumu ve konuya ilişkin yararlanılabilecek kaynakların sağlanmasındaki değerli yardımları için Prof.Dr. Berna MUSAL'a; müdürü olduğu okulun tüm olanaklarını kullanımına sunan ve bilimsel birikiminden yararlanmamda cömert davranan Prof.Dr. A.Güldem CERİT'e; yönlendiriciliğiyle çalışmama destek olan tez danışmanım Doç.Dr. Hakkı KİŞİ'ye; araştırma yöntemlerine ilişkin bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım Doç.Dr. Okan TUNA'ya; anketin hazırlanmasına yardımlarını esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Ali Rıza FİRUZAN'a; tezin yazım ve kontrolünde desteği için Yrd.Doç.Dr.Ömür SAATÇIOĞLU'na ve Araş.Gör. Soner ESMER'e, anketin uygulanmasında emeği geçen ilgili birim yöneticilerine ve katılımcı öğrencilerimize şükran borçluyum.

Dalında atılan ilk adım olarak, bu çalışmanın, denizcilik eğitimi veren kişi ve kurumlara, olumlu tutum geliştirme ve içsel güdüleme konularında yardımcı olmasını diliyorum.

ÖZET

Uzakyol deniz taşımacılığının çok disiplinli özelliği ve uluslararası boyutu, uzakyol kaptanının sorumluluk alanını genişletmektedir. Bu da, kaptanın, mesleksel bilgi, beceri ve tutum açısından zengin donanımlı olmasını gerektirmektedir.

Bu çalışma, uzakyol kaptanında bulunması gereken tutum donanımına yoğunlaşmaktadır. Bu yoğunlaşmanın nedeni, mesleksel bilgi ve becerilerin etkin kullanımında, “tutum”un tetikleyici ve yönlendirici özelliğinden kaynaklanmaktadır. Çalışma kapsamında, 20.yy’ın son çeyreğinden bu yana, artarak yaygınlaşan “probleme dayalı öğrenme” yönteminin, tutum oluşturma ve/veya geliştirmede savlanan etkisi incelenmektedir. İncelenmeye, uzakyol kaptanlığının alt basamaklarını oluşturan zabıtlar da dahil edilmektedir.

Çalışmanın ilk dört bölümü, ilgili literatürün taranmasıyla oluşturulmuştur. Uzakyol kaptanında bulunması gereken tutum türlerinin belirlenmesini amaçlayan ilk bölümde, ayrıca, uluslararası deniz taşımacılığı yapan bazı şirketlerle yapılan yüzyüze görüşmelerden de yararlanılmıştır. Diğer bölümlerde sırasıyla, “öğrenme”nin özellikleri, eğitimde uygulama türlerinin karşılaştırılmalı incelenmesi, ve “probleme dayalı öğrenme” yönteminin özellikleri konu edilmektedir. Son bölüm, sözü edilen yöntemin tutum üzerindeki etkilerini irdelemektedir. İrdeleme, iki bölümden oluşan bir anket uygulamasına dayandırılmaktadır. Anket, belirlenen bazı tutum türlerine öğrencilerin yakınlık derecesini ve eğitim ortamlarının, tutum geliştirmedeki etkililik oranını saptamayı amaçlamaktadır. Son iki öğretim yılı bitiminde, hem geleneksel eğitim ortamında öğrenim gören öğrencilerle, hem de, probleme dayalı öğrenme ortamında öğrenim görmekte olan öğrencilere uygulanmıştır. Böylece hem uzamsal değişikliklerin hem de farklı öğrenim ortamlarından kaynaklanan değişikliklerin gözlenmesi olanağı amaçlanmıştır. Demografik hedef kitle olarak, denizcilik eğitimi vermekte olan yüksek öğretim kurumları ile, gerekli tutum donanımına ilişkin, uzakyol deniz kaptanlığı mesleğine benzerlik gösteren dallarda eğitim veren yüksek öğretim kurumlarında okuyan

öğrenciler seçilmiştir. Çalışmanın sonunda, uzakyol deniz kaptanında bulunması gereken tutum türlerinin oluşumu ve/veya geliştirilmesine ilişkin, eğitim ortamlarının olumlu katkılarının sağlanması için, somut anket değerlendirme sonuçları bağlamında, öneriler geliştirilmektedir. Genel amaç, uluslararası ticarete konu yüklerin yaklaşık %95'inin taşınmasını üstlenen uzakyol deniz taşımacılığının, verimli ve etkili sürdürülmesi için, çok yönlü sorumluluk yüklenen kaptanlarda, istendik tutum türlerinin geliştirilmesi konusunda, denizcilik lisans eğitimi veren kurumlarda, uygun öğrenim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlamaktır.



ABSTRACT

The most internationalized and the multi-disciplinary feature of oceangoing shipping enlarges the scope of the liabilities of the masters, which makes it a must for the masters to be well-equipped with certain inevitable sets of professional knowledge, skills and attitudes.

This study focuses mainly on the attitudes required as they play a critical role in triggering and directing the effective management of the knowledge and the skills gained. Within this focus, the alleged effects of the “problem-based learning” method, which has increasingly been the center of attention since the last quarter of the 20 th. century, on forming and/or developing attitudes. The range of the study covers not only the masters but also the officers, the initial steps to the master’s position.

The first four parts of the study are mainly based on a through literature review. In preparing the first part, aiming to determine the basic sets of attitudes to be internalized by the oceangoing masters, some interviews with the leading shipping companies in Turkey are also made use of. The subjects studied in the next three parts are, respectively, the main features of effective learning, a comparison through the basic teaching/learning practices, and the fundamental principles of the problem-based learning. The last part focuses on the effects of the mentioned method on developing certain desirable attitudes. This focus is based on the concrete evaluation of the result of a questionnaire administered consecutively at the end of the last two academic years through two groups of higher education students, those exposed to the traditional teaching methods and those to the problem-based learning method. The questionnaire aims to determine the attitudes of the students as well as the effects of the methods employed. The demographic audience targeted includes, in addition to the maritime higher education institutions, the disciplines like law, medicine, nursery and dentistry, the fields of which are similar, in terms of the attitudes required, to the oceangoing shipping. The study includes, as a conclusion and based on the concrete results of the questionnaire, certain

proposals with the hope to contribute to providing facilities which would ease the promotion of the attitudes required, which is an indispensable must on the way to sustain efficient and effective navigations.



İÇİNDEKİLER LİSTESİ

YEMİN METNİ	II
TUTANAK	III
Y.Ö.K. DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU	IV
ÖNSÖZ	V
ÖZET	VI
ABSTRACT	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLO LİSTESİ	XXII
ŞEKİL LİSTESİ	XXIV
GİRİŞ	XXV

BİRİNCİ BÖLÜM

UZAKYOL KAPTANININ YETKİ VE SORUMLULUKLARI	1
1.1. UZAKYOL KAPTANININ YETKİ VE SORUMLULUK ALANINA GENEL BAKIŞ	1
1.2. GEMİ İŞLETİMİ, GÜVENLİK VE ÇEVRE KORUMA AÇISINDAN	6
1.2.1. Köprüüstü Vardiya Talimatları	6
1.2.2. Gemi Görev Usulleri	7
1.2.2.1. Kaptanın Yetki ve Sorumlulukları	8
1.2.2.2. Birinci Zabitin Görevleri	9
1.2.2.3. İkinci Zabitin Görevleri	10
1.2.2.4. Üçüncü Zabitin Görevleri	10
1.2.3. Güverte Bölümü Liman Nöbeti	11
1.2.3.1. Gemi Limanda İken	11
1.2.3.2. Gemi Demirde İken	12
1.2.3.3. Gemi Limandan Ayrılırken	12
1.2.3.4. Gemi Limana Girerken	13
1.2.4. Yük Elleçleme Usulleri	14
1.2.5. Beklenmedik Durumlarda Üstlenilen Sorumluluklar	15
1.2.5.1. Gemiye Terk Kararı	16

1.2.5.2.	Çatışmaya Müdahale	16
1.2.5.3.	Kurtarma Kontratı	17
1.2.5.4.	Kumanda Ekibi Oluşumu	17
1.2.5.5.	Yangınla Mücadele	17
1.2.6.	Gemide Eğitim ve Öğretim	19
1.2.6.1.	Role Talimleri	19
1.2.6.1.1.	Gemiyi Terk Talimleri	20
1.2.6.1.2.	Yangın Talimleri	21
1.3.	HUKUKSAL VE TEKNİK AÇIDAN	21
1.3.1.	Yolculuk Öncesi	21
1.3.2.	Yolculuk Sırasında	23
1.3.3.	Yolculuk Bitiminde	25
1.4.	UZAKYOL KAPTANININ YETKİ VE SORUMLULUKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	25
İKİNCİ BÖLÜM		
DENİZCİLİK EĞİTİMİNDE ETKİN ÖĞRENME		31
2.1.	ÖĞRENMENİN TANIMI	31
2.2.	ÖĞRENME EYLEMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	32
2.2.1.	Giriş	32
2.2.2.	Amaçlanan Başarı Türü	32
2.2.3.	Öğrencide Oluşan Tutum/Değer	36
2.2.4.	Öğrencinin Özgörümü (Self-Schemas)	39
2.2.4.1.	Öğrenmedeki “Ben”in Oluşumunu Etkileyen Stratejiler	43
2.2.4.1.1	Güdüleyici Stratejiler	43
2.2.4.1.2	Kendini Engelleme Stratejisi (Self Handicapping)	44
2.2.4.1.3	Savunmacı Karamsarlık/Kötümserlik (Defensive Pessimism)	45
2.2.4.1.4	Kendini Kanıtlama Yaklaşımı (Self-affirmation)	46
2.2.4.1.5	Bir Nedene Dayandırma/Nedenleme Yöntemi (Attributional Style)	47
2.2.5	Bilişsel Öğrenme Stratejileri (Cognitive Learning Strategies)	49
2.2.6	Bilişüstü ve Özdüzenleme Stratejileri (Metacognitive and Self Regulatory Strategies)	51

2.3.	ÖĞRENME EYLEMİNİN GELİŞİMİ (EVİRİMİ)	54
2.3.1.	Kavramsal Gelişim (Conceptual)	54
2.3.2.	Son Empirik Araştırma Çalışmaları	55
2.3.3.	Araştırmaların Yansımaları	58
2.3.4.	Çalışma Becerileri Öğrenmede Gelişim	60
2.3.5.	Bilişüstü / Öğrenmeyi Öğrenme Stratejisi (Metacognition)	60
2.3.6.	Öğrenme Sürecinde İçerik Analizi	63
2.3.6.1.	Yapının Kavranması	64
2.3.6.2.	Parçaların Uyumlulaştırılması (Integrating Parts)	66
2.3.6.3.	Uygulamaya Dayandırma (Acting on the Worldy Descriptions)	67
2.3.6.4.	Geribildirim Kullanımı (Using Feedback)	67
2.3.6.5.	Amaç-Eylem-Geribildirim Döngüsü (Reflecting on goals-action-feedback)	68
2.3.7.	Öğrenmede Zihinsel Ağırlık Türünün Önemi (Dominating Intelligence)	70
2.3.7.1.	Sözel/Dilbilimsel Gelişim (Verbal/Linguistic intelligence)	71
2.3.7.2.	Mantıksal/Matematiksel Gelişim (Logical/Mathematical)	71
2.3.7.3.	Görsel/Yersel Gelişim (Visual/Spatial)	72
2.3.7.4.	Bedensel Gelişim (Bodily/Kinesthetic)	73
2.3.7.5.	Müziksel/Ritmik Gelişim (Musical/Rhythmic)	73
2.3.7.6.	Kişilerarası İlişki Gelişimi (Interpersonal)	73
2.3.7.7.	Kişinin Kendine Yönelik Zihinsel Gelişim (Intrapersonal)	74
2.3.7.8.	Doğaya İlişkin Zihinsel Gelişim (Naturalist)	74
2.3.8.	Akademik Öğrenmenin Belirgin Özellikleri	74
2.3.8.1.	Aktarılan Bilgi Olarak Akademik Öğrenme	77
2.3.8.2.	Durumsal Yöntem Olarak Akademik Öğrenme (Situational Cognition)	79
2.3.8.3.	Yaşayarak Öğrenme Yöntemi Olarak Akademik Öğrenme	80
2.4	YÜKSEK ÖĞRETİM SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERİN BEKLENTİLERİ	82
2.5.	ÖĞRENME EYLEMİ GETİRİ TÜRLERİ	85
2.5.1.	Sözel Bilgi (Verbal Information)	86
2.5.1.1.	Sözel Bilginin Öğrenilmesi	88

	2.5.1.1.1.	Sözel Bilginin Öğrenilmesinde İçsel Koşullar (Internal Conditions)	89
	2.5.1.1.2.	Sözel Bilginin Öğrenilmesinde Dışsal Koşullar (External Conditions)	89
	2.5.1.2.	Düzenlenmiş Bilginin Öğrenilmesi (Organized Knowledge)	89
	2.5.1.2.1.	Düzenlenmiş Bilginin Öğrenilmesinde İçsel Koşullar (Internal Conditions)	90
	2.5.1.2.2.	Düzenlenmiş Bilginin Öğrenilmesinde Dışsal Koşullar (External Conditions)	90
2.5.2.	Tutum		91
	2.5.2.1.	Tutumun Öğrenilmesi	93
	2.5.2.2.	Tutum Değiştirmede Doğrudan Yöntemler	93
	2.5.2.3.	Tutum Değiştirmede Dolaylı Yöntemler	94
	2.5.2.4.	Tutum Edinmede/Değiştirmede İçsel Koşullar	94
	2.5.2.5.	Tutum Edinmede/Değiştirmede Dışsal Koşullar	94
2.5.3.	Bedensel Devinim Becerileri (Motor Skills)		95
	2.5.3.1.	Bedensel Devinim Becerileri Ediniminde İçsel Koşullar	96
	2.5.3.2.	Bedensel Devinim Becerileri Ediniminde Dışsal Koşullar	96
2.6.	ÖĞRENME EYLEMİNİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ		96

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

DENİZCİLİK EĞİTİMİNDE İŞLEVSEL UYGULAMA TÜRÜ

ARAYIŞLARI

3.1.	İŞLEVSELLİK AÇISINDAN UYGULAMA TÜRLERİNE GENEL BAKIŞ	102
3.1.1.	Temel Öğrenme Modelleri	104
3.1.2.	Tartışılan Öğretim Yöntemleri	105
3.1.2.1.	Doğrudan Açıklama Yöntemi (Direct Explanation)	105
3.1.2.2.	Aracılı Öğrenme (Scaffolding)	107
3.1.2.3.	Model Oluşturma ve Gözleme Dayalı Öğrenme (Modeling – Observational)	107
3.1.2.4.	Araştırmacı / Keşfedici Öğretim Yöntemi (Discovery Teaching)	108
3.1.2.5.	Karşılıklı Eylem Yöntemi (Reciprocal)	108
3.1.2.6.	Doğrudan Öğretim / Doğrudan Açıklama Yöntemleri	110

3.2.	GÜDÜLEMİYİ ETKİLEYEN ÖĞRENME TÜRLERİ	113
3.2.1.	Sosyal Öğrenme Ortamının Etkileri	114
3.2.2.	Özdüzenlemeli Öğrenmenin Etkileri	115
3.2.2.1.	Özyeterlilik Duygusunun Etkileri	116
3.2.2.2.	Kararlılığın Etkileri (Volution)	117
3.2.3.	Öğrenme Ortamının Etkileri	120
3.2.3.1.	Dayanışmalı Öğrenme Grupları	124
3.3.	YÜKSEK ÖĞRETİM SINIFLARINA UYARLANAN YÖNTEMLER	139
3.3.1.	Yuvarlak Masa Yöntemi (Round table)	139
3.3.2.	Üç Basamaklı/Aşamalı Görüşme (Interview)	140
3.3.3.	Aynı Sayılar Bir Araya	141
3.3.4.	İkili Değerlendirme Yöntemi (Pairs-Check)	142
3.3.5.	Bir Problem Yolla Yöntemi (Send/Pass a Problem)	143
3.4.	ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİREN OLUŞUMLAR/YÖNTEMLER	144
3.5.	KÜÇÜK GRUP ÇALIŞMALARININ ÖĞRENME EYLEMİNE ETKİLERİ	146
3.5.1.	Küçük Grup Çalışmalarına Genel Bakış	146
3.5.2.	Küçük Grup Çalışmalarında Temel Amaçlar	151
3.5.2.1.	İletişim Becerileri	151
3.5.2.2.	Zihinsel/Düşünsel ve Mesleksel Yetkinlik	152
3.5.2.3.	Kişisel Gelişim	153
3.5.3.	Küçük Grup Çalışmalarını Kolaylaştırıcı Ögeler	153
3.5.3.1.	Oturma Düzeni	153
3.5.3.2.	Beklentiler ve Temel Kurallar	154
3.5.3.3.	Güvenlik	155
3.5.3.4.	Küçük Grupların Daha da Küçültülmesi	156
3.5.4.	Küçük Grup Çalışmalarını Etkileyen Faktörler	157
3.5.4.1.	Karşılıklı İlişkiler (Interpersonal Considerations)	159
3.5.4.1.1.	Grup Büyüklüğü	159
3.5.4.1.2.	Grup Dinamikleri	160
3.5.4.1.3.	Yönlendiricinin Rolü	160

3.5.4.2.	Stratejik Faktörler	161
3.5.4.2.1.	Değerlendirme Yönlü Öncelik	162
3.5.4.2.2.	Zaman ve Çaba Önceliği	162
3.5.4.3.	Duygusal Etkilenme Faktörleri	163
3.5.4.4.	Öğrenci Gereksinimleri ve Katılımı Etkileyen Faktörler	164
3.6.	KÜÇÜK GRUP ÇALIŞMALARINDA YÖNTEMLER	164
3.6.1.	Sunum	164
3.6.2.	Sunum Sonrası Grup Çalışması	168
3.6.3.	Adım-Adım Tartışma	168
3.6.4.	Seminer Çalışması	169
3.6.5.	Küçük Sunum	169
3.6.6.	Atlama Tahtası Semineri	170
3.6.7.	Problem Çözme	170
3.6.8.	Alan Çalışmaları, Simülasyonlar ve Oyunlar	171
3.6.9.	Dağıtım	172
3.7.	KÜÇÜK GRUP ÇALIŞMA BECERİLERİ	172
3.7.1.	Açıklama	173
3.7.2.	Soru ve Sorgulama	163
3.7.2.1.	Soruların Sınıflandırılması	174
3.7.2.2.	Kavramsal, Deneyimsel ve Değer Soruları (Conceptual, Emprical and Value)	174
3.7.2.3.	Dar-Geniş Boyut	175
3.7.2.4.	Anımsama-Düşünme Boyutu	175
3.7.2.5.	Karmaşıklık-Açıklık Boyutu	176
3.7.2.6.	Teşvik Edici-Tehdit Edici Boyut	177
3.7.2.7.	Soru Sorma Taktikleri	177
3.7.3.	Yanıtlara/Yorumlara İlişkin Tutum	178
3.7.4.	Dinleme	179
3.7.4.1.	Yüzeysel Dinleme (Skim Listening)	179
3.7.4.2.	Taramalı Dinleme (Surveying Listening)	180
3.7.4.3.	Araştırmalı Dinleme (Search Listening)	180
3.7.4.4.	Çalışma Kapsamlı Dinleme (Study Listening)	180

3.7.5.	Özetleme ve Kapatma	181
3.7.6.	Küçük Grup Çalışmasına Hazırlık	181
3.7.6.1.	Amaçlar	182
3.7.6.2.	İçerik	182
3.7.6.3.	Strateji	182
3.7.6.4.	Plan/Düzen (Setting)	183
3.7.6.5.	Yöntem	183
3.7.7.	Küçük Grup Çalışmalarının Değerlendirilmesi	184
3.8.	ÖĞRENME EYLEMİNDE UYGULAMA TÜRLERİNİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	186

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

UZAKYOL KAPTANINDA GEREKLİ MESLEKSEL TUTUM

188

GELİŞTİRMEDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME

YÖNTEMİNİN

OLASI ETKİLERİ

4.1.	GİRİŞ	188
4.2.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENME (PDÖ) YÖNTEMİNİN GENEL TANIMI	188
4.3.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İŞLEYİŞİ	189
4.3.1.	Problemde Anlaşılmayan Kavram ve Terimlerin Açıklığa Kavuşturulması	190
4.3.2.	Problemin Tanımlanması	190
4.3.3.	Problemin Analizi (İncelenmesi)	190
4.3.4.	Tartışmaların Sistematiik Dökümü	191
4.3.5.	Öğrenme Hedeflerinin Belirlenmesi	191
4.3.6.	Grup Dışı Bireysel Çalışma	192
4.3.7.	Yeni Bilgilerin Sentezi	192
4.4.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN DAYANAĞI-ÖĞRENMEYİ KOLAYLAŞTIRICI KOŞULLAR	194
4.4.1.	Önceki Bilginin Faaliyete Geçirilmesi	194
4.4.2.	Öğrenme Ortamı-Uygulama Alanı Uyumu	195
4.4.3.	Bilginin İşlenerek Geliştirilmesi (Elaboration)	195

3.7.5.	Özetleme ve Kapatma	181
3.7.6.	Küçük Grup Çalışmasına Hazırlık	181
3.7.6.1.	Amaçlar	182
3.7.6.2.	İçerik	182
3.7.6.3.	Strateji	182
3.7.6.4.	Plan/Düzen (Setting)	183
3.7.6.5.	Yöntem	183
3.7.7.	Küçük Grup Çalışmalarının Değerlendirilmesi	184
3.8.	ÖĞRENME EYLEMİNDE UYGULAMA TÜRLERİNİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	186

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

UZAKYOL KAPTANINDA GEREKLİ MESLEKSEL TUTUM

188

GELİŞTİRMEDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME

YÖNTEMİNİN

OLASI ETKİLERİ

4.1.	GİRİŞ	188
4.2.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENME (PDÖ) YÖNTEMİNİN GENEL TANIMI	188
4.3.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İŞLEYİŞİ	189
4.3.1.	Problemde Anlaşılmayan Kavram ve Terimlerin Açıklığa Kavuşturulması	190
4.3.2.	Problem Tanımlanması	190
4.3.3.	Problem Analizi (İncelenmesi)	190
4.3.4.	Tartışmaların Sistemik Dökümü	191
4.3.5.	Öğrenme Hedeflerinin Belirlenmesi	191
4.3.6.	Grup Dışı Bireysel Çalışma	192
4.3.7.	Yeni Bilgilerin Sentezi	192
4.4.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN DAYANAĞI-ÖĞRENMEYİ KOLAYLAŞTIRICI KOŞULLAR	194
4.4.1.	Önceki Bilginin Faaliyete Geçirilmesi	194
4.4.2.	Öğrenme Ortamı-Uygulama Alanı Uyumu	195
4.4.3.	Bilginin İşlenerek Geliştirilmesi (Elaboration)	195

4.5.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE SENORYONUN ÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ	196
4.5.1.	Senaryo İçeriğinin Öğrencilerin Önbilgileriyle Uyumluluğu	197
4.5.2.	Senaryo İçeriğinin Yeni Bilgiyi Geliştirme Özelliği	197
4.5.3.	Senaryo İçeriğinin (Ortamının) Öğrencinin Mesleğiyle Uyumu	198
4.5.4.	Bilginin Uyumlulaştırılması	198
4.5.5.	Senaryo'nun Özyönlendirili Çalışmayı Özendirme Özelliği	199
4.5.6.	Senaryo İçeriğinin İçsel Güdüleyici Özelliği	199
4.5.7.	Senaryonun Eğitim Kurumu Hedeflerine Uygunluğu (Faculty Objectives)	200
4.6.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENİMDE YÖNLENDERİCİNİN ROLÜ	203
4.7.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENİMİN ÖĞRENME KALİTESİNE KATKILARI	214
4.7.1.	Probleme Dayalı Öğrenimin Sağladığı Altı Boyutlu Kazanım	217
4.7.2.	Probleme Dayalı Öğrenimin Sağladığı Bilişsel ve Güdüselsel Kazanımlar	221
4.7.3.	Probleme Dayalı Öğrenimin Sağladığı Öğrenmede Etkinlik	223
4.7.4.	Probleme Dayalı Öğrenimin Üretimde Sürekliliğe Katkıları	228
4.7.4.1.	Temel Bilginin Edinilmesi	228
4.7.4.2.	Kendi Kendine Öğrenme	229
4.7.4.3.	Bilginin İlgili Meslekte Etkin Kullanımı	230
4.7.4.4.	Problem Analizi Sırasında Bilişsel ve Bilişüstü Süreçler	230
4.8.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENİMİN SERBEST ÇALIŞMA BECERİSİNE KATKISI	233
4.9.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENİMDE TARTIŞILAN KISITLAR	236
4.9.1.	Problem Çözme Becerisine İlişkin Savlar	237
4.9.2.	Öğrenme Ortamı – Uygulama Ortamı Tartışması	238
4.9.3.	Neden – Sonuç İlişkisi Sorgulama Yaklaşımına İlişkin Savlar	239
4.9.4.	PDÖ Yöntemine İlişkin Diğer Kaygılar	240
4.10.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNE İLİŞKİN TARTIŞMA	240
4.10.1.	Probleme Dayalı Öğrenimin Başarı Oranı	240
4.10.2.	Düşünme Süreçleri Gelişimi (Thought Process)	242

4.10.3.	Çalışma Davranışları Geliştirme	243
4.10.4.	Öğrenme Ortamı Geliştirme	245
4.10.5.	Öğretim Elemanlarının Yöntem Değişikliğine Yaklaşımları	246
4.10.6.	Öğrenim Yöntemi / Değerlendirme Yöntemi Uyumsuzluğu	247
4.10.7.	İşletme ve Yönetim Dalında PDÖ Uygulamaları	250
4.10.8.	Hukuk Dalında PDÖ Uygulamalarında Maliyet Kaygıları	252
4.10.9.	PDÖ Uygulamalarında Geleneksel Alışkanlık Etkisi	252
4.11.	PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UZAKYOL KAPTANINDA İSTENDİK TUTUM GELİŞTİRME ARAYIŞLARINA BEKLENDİK KATKILARI	254
4.11.1.	Uzakyol Kaptanında Bulunması Gereken Mesleksel Tutum Özellikleri	254
4.11.1.1.	Başarı Türü Açısından (Achievement Type)	256
4.11.1.2.	Özgörüm Açısından (Self Schemata)	256
4.11.1.3.	Güdüleyici Özellik Açısından (Motivation)	257
4.11.1.4.	Bilişsel Stratejiler Açısından (Cognitive Strategies)	257
4.11.1.5.	Bilişüstü / Özyönlendirili Stratejiler Açısından (Metacognition / Selfinstruction)	258
4.11.1.6.	Öğrenme Öğeleri Açısından	259
4.11.7.	Zihinsel Yetkinlik Açısından	259
4.11.2.	Uzakyol Kaptanında Bulunması Gereken Mesleksel Tutumların Etkin Edinimini Sağlayacak Yöntem Arayışları	261
4.11.2.1.	Yaygın Eğitim Yöntemlerinin Karşılaştırılması	261
4.11.2.2.	Sunumdan Yararlanma Yolları	263
4.11.2.3.	Küçük Grup Çalışmalarını Etkin Kılma Yolları	264
4.11.2.4.	Özyönlendirili Öğrenme Becerilerini Geliştirme Yolları	265
4.12.	DENİZCİLİK EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM UYGULAMALARININ GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ	265

BEŞİNCİ BÖLÜM

UZAKYOL KAPTANINDA BULUNMASI GEREKEN TUTUM TÜRLERİNİN OLUŞUMU VE/VEYA GELİŞİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM YÖNTEMİNİN ETKİLERİ ÜZERİNE BİR

ARAŞTIRMA

5.1.	ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI	271
5.2.	ARAŞTIRMA MODELİ VE HİPOTEZLER	273
5.3.	METODOLOJİ	275
5.3.1.	Anket Formunun Oluşturulması	275
5.3.2.	Veri Toplama ve Örneklem Süreci	276
5.4.	ARAŞTIRMA SONUÇLARI	277
5.4.1.	Katılımcı Profili	277
5.4.2.	Faktör Analizi Sonuçları	278
5.4.3.	Hipotez Testleri ve Sonuçları	281
5.4.3.1.	Uzakyol Kaptanlığı Eğitimi Veren Güverte Bölümlerine İlişkin Hipotezlerin Testi	281
5.4.3.2.	Probleme Dayalı Öğrenim ile Uzakyol Kaptanlığı Eğitimi Veren Güverte Bölümü ve Diğer Disiplinlere İlişkin Hipotezlerin Testi	289
5.4.3.3.	Probleme Dayalı Öğrenim ile Uzakyol Kaptanlığı Eğitimi Veren Güverte Bölümü ve Geleneksel Eğitim Veren Disipline İlişkin Hipotezlerin Testi	306
5.4.3.4.	Probleme Dayalı Öğrenim ile Uzakyol Kaptanlığı Eğitimi Veren Güverte Bölümü Öğrencilerine İlişkin Uzamsal Analizler	314
5.4.3.5.	Probleme Dayalı Öğrenim ile Uzakyol Kaptanlığı Eğitimi Veren Güverte Bölümüne İlişkin Uzamsal Analizler	318
	SONUÇ	323
	KAYNAKLAR	333
	EK1	341

TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1	Öğrencilerin Yüksek Öğrenimden Beklentileri	85
Tablo 3.1	Dayanışmalı Grup – Geleneksel Grup Karşılaştırması	129
Tablo 4.1	PDÖ Oturumlarında Basamaklar ve Bilgi/Beceri/Tutum Edinimine Katkıları	193
Tablo 4.2	PDÖ Oturumlarında Edinilen Bilgi/Beceri/Tutum Boyutları ve ilgili PDÖ Basamakları	220
Tablo 4.3	PDÖ Oturumlarının Bilgi/Beceri/Tutum Edinimindeki Etkileri	227
Tablo 4.4	Uzakyol Kaptanında Aranılan Tutum Özelliklerinin PDÖ Basamaklarınca Karşılanma Oranları	255
Tablo 5.1	Profil Tablosu	277
Tablo 5.2	Sınıf 1 için Faktör Analizi : Tutum Özellikleri	278
Tablo 5.3	Sınıf2 için Faktör Analizi : Tutum Özellikleri	280
Tablo 5.4	Probleme Dayalı Öğrenim Yöntemini Uygulayan Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi Yüksekokulu Güverte Bölümü 2.sınıf öğrencilerinin Tutum Özellikleri ile Geleneksel Öğretim Yöntemini Uygulayan Denizcilik Okulları Güverte Bölümü 2.sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	281
Tablo 5.4A	İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının Tutum Oluşturma Etkisine İlişkin Olarak PDÖ Yöntemini Uygulayan DİYYO Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Algılarıyla Geleneksel Eğitim Yöntemi Uygulayan Denizcilik Okulları Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	288
Tablo 5.5	PDÖ Yöntemi Uygulayan DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleri ile Aynı Yöntemi Uygulayan Diğer Disiplinlerdeki 1.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	290
Tablo 5.5A	İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının Tutum Oluşumuna Etkisine İlişkin PDÖ Yöntemi Uygulayan DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Algılarıyla Aynı Yöntemi Uygulayan Disiplinlerdeki 1.Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	296
Tablo 5.6	PDÖ Yöntemi Uygulayan DİYYO Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleri ile Aynı Yöntemi Uygulayan Diğer Disiplinlerdeki 2.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	298
Tablo 5.6A	İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının Tutum Oluşumuna Etkisine İlişkin PDÖ Yöntemi Uygulayan DİYYO Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Algılarıyla Aynı Yöntemi Uygulayan Disiplinlerdeki 2.Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	305
Tablo 5.7	PDÖ Yöntemi Uygulayan DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleri ile Geleneksel Eğitim Yöntemi Uygulayan Dış Hekimliği 1.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	307

Tablo 5.7 A	İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının Tutum Oluşumuna Etkisine İlişkin DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Algılarıyla Diş Hekimliği 1.sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	309
Tablo 5.8	PDÖ Yöntemi Uygulayan DİYYO Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleri ile Geleneksel Eğitim Yöntemi Uygulayan Diş Hekimliği 2.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	310
Tablo 5.8 A	İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının Tutum Oluşumuna Etkisine İlişkin DİYYO Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Algılarıyla Diş Hekimliği 2.sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	313
Tablo 5.9	PDÖ Yönteminde Öğrenim Gören 2003 DİYYO Güverte 1.sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleriyle 2004 DİYYO Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Uzamsal Açıdan Karşılaştırmayı Amaçlayan t-testi sonuçları	314
Tablo 5.9 A	İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının Tutum Oluşumuna Etkisine İlişkin 2003 DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Algılarıyla 2004 DİYYO Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Uzamsal Açıdan Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	317
Tablo 5.10	PDÖ Yönteminde Öğrenim Gören 2003 DİYYO Güverte 1.sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleriyle 2004 DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerinin Uzamsal Açıdan Karşılaştırmayı Amaçlayan t-testi Sonuçları	319
Tablo 5.10 A	İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının Tutum Oluşumuna Etkisine İlişkin 2003 DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Algılarıyla 2004 DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-testi Sonuçları	321

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1	Öğrenme Modeli	62
Şekil 3.1	Öğretmen / Öğrenci Katılım Oranlarına Göre Öğretme / Öğrenme Yöntemleri	104
Şekil 5.1	Araştırmanın Modeli	274



GİRİŞ

Özellikle uluslararası ticarete, güvenliği, ucuzluğu ve bazı malların taşınmasında alternatifsiz olması nedeniyle, deniz yolu taşımacılığının önemli oranda tercih edildiği bilinmektedir. Bu önemin giderek arttığı da, konuyla ilgili istatistik verilerinde, açıkça gözlenmektedir. Öte yandan, deniz taşımacılığında, diğer taşıma yöntemlerine oranla daha seyrek de olsa, kazaların yaşandığı da gözardı edilmeyecek önemde tarihte yerini almaktadır. Yaşanan kazalara ilişkin belirgin olan hususun, maliyet göstergelerinin çok yüksek boyutlarda olduğu da gözlenmektedir. Taşıyıcı araç olarak geminin kendisinin, taşınan yüklerin hacim ve değerlerinin yüksek oranda oluşu, kazalara ilişkin kayıp kayıtlarının maddi çerçevesini oluştururlarken; çok sayıda personel ve yolcunun can kayıplarıyla, olası çevre kirliliğinin de hem maddi hem de, yerine zor getirilir, manevi çerçevesini oluşturduğu da bilinmektedir. Konuya ilişkin bilinen başka bir gerçeğin de, söz konusu deniz taşımacılığı kazalarında, insan faktörünün oldukça önemli yer aldığı hususudur. Bu nedenle, deniz taşımacılığının teknik ayağında sorumluluk mevkiindeki personelin, uzakyol zabitlerinin, eğitime uluslararası boyutta büyük önem verildiği de açıkça görülmektedir.

Uzakyol güverte zabitlerinin eğitiminde üç temel öge hedeflenmektedir. Uluslararası Denizcilik Örgütü'nün konuya ilişkin Konvansiyonu'nda (Gemiadamları Eğitim, Vardiya ve Sertifikalandırılmalarının Standardizasyonu-STCW) bu üç temel ögenin mesleksi bilgi, beceri ve tutum olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın odak noktası, yukarıda sözü edilen üç temel öğeden “tutum”dur. Uzakyol güverte zabitinde, kaptanında, bulunması gereken tutum özelliklerinin belirlenmesi ve istendik tutum türlerini oluşturmanın ve/veya geliştirmenin yollarının irdelenmesi bu çalışmanın amaçları içinde yer almaktadır. Bu amaca ulaşmak için girilen eğitim yöntemi arayışları içinde, 20.yy'ın son çeyreğinden bu yana giderek artan bir yaygınlıkla uygulanmakta olduğu gözlenen öğrenci merkezli aktif eğitim yaklaşımının “Probleme- Dayalı Öğrenme” yöntemi irdelenmektedir. Uzakyol Zabitinde bulunması gereken tutum özelliklerinin oluşum ve gelişiminde sözü edilen yeni eğitim yaklaşımının olası etkileri, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Çalışmanın ilk bölümü, uzakyol zabiti/kaptanının yetki ve sorumluluk alanına ayrılmıştır. Kaptanlık mevki, uzakyol deniz taşımacılığında gemide yönetimin en üst düzey yetki ve sorumluluk mevki olup, çeşitli zabitlik aşamalarından sonra gelen noktadır. Bu nedenle, yetki ve sorumluluk alanının incelenmesinde amaç, gerekli olan tutum türlerinin ortaya çıkartılmasıdır. Etkili ve verimli gemi yönetimi ve güvenli uzakyol seferleri için, yöntemin çeşitli kademelerinde yer alan üçüncü, ikinci ve birinci zabitlerin (başka bir deyişle, dördüncü, üçüncü ve ikinci kaptan) ve yönetimin en tepesinde yer alan kaptanın (master) kendilerinden beklenen görevleri en verimli ve etkili şekilde yerine getirmelerinde, çeşitli mesleksen bilgi ve becerilerin yanında, tutum türlerinin de önemli rol oynayacağı bilinmektedir. Hatta, varolan olumlu tutumun tetikleyicilik özelliğinin altı çizilmelidir. İlk bölümün temel amacı da, “olmazsa olmaz” önemde görülen tutum türlerinin analizi ve ortaya çıkartılmasıdır.

İkinci bölüm, “etkili öğrenme”nin içeriğini irdelemektedir. Yirminci yüzyılın son çeyreğinden başlayarak öğrenme kavramı ve içeriğine bilişsel bakış açısını geliştirip yaygınlaştıran yeni yönelimler, bu bölümün özünü oluşturmaktadır. Öğrenme eyleminde zihinsel gelişimin incelenmesi, öğrenmeyi etkileyen faktörlere dikkat çekilmesi ve etkili öğrenmenin sağlanmasında önem taşıyan güdüleme, bilişsel ve bilişüstü stratejilerin etkin kullanım yolları, bu bölümün özünü oluşturmaktadır. Bölüm içeriğinin genel amacı, çalışmanın genel amacı olan uzakyol zabiti eğitiminde istendik tutum oluşturma ve/veya geliştirme yöntemleri arayışında, tutum edinme/edindirme çalışmalarının etkinliği için “öğrenme” eyleminin özelliklerini aydınlığa çıkartmaktır. Böylece, hem öğretmen hem de öğrenci eğitimde arzulanan sonuca ulaşmada yapılması gerekenler konusunda bilinçlenmiş olacaktır.

Üçüncü bölümde öğretme/öğrenme eyleminde uygulama türleri incelenmekte ve eğitimde yeni yönelişler karşılaştırmalı olarak özetlenmektedir. Dışsal güdüye, davranışın koşullanmasına, bilgi yığıma ve ezberleme yöntemine, öğrencinin edilgenliğine ve öğretmenin bilgi aktarıcılığına dayalı davranışçı yaklaşımın yerini, giderek artan bir hızla, bilişsel yaklaşımın aldığı ve yeni yaklaşımda içsel güdü, bilgi işleme, aktif öğrenci katılımı ve öğretmenin süreç kolaylaştırıcı durumuna getirildiği gözlenmektedir. Eğitimde yeni yönelişlerin de bu değişiklik zemininde gelişim göstermekte olduğu görülmektedir. Eğitimde uygulama türlerinin sözü edilen

değişim temelinde gündeme geldiği anlaşılmaktadır. Rekabetçi ve bireyci öğretim/öğrenim ortamlarının yerini giderek dayanışmalı öğrenim ortamının almakta olduğunun, eğitimde yeni yönelişlerin özünü oluşturduğu vurgulanmaktadır. Bu bölüm içeriğinin genel amacı da, uzakyol zabiti/kaptanı eğitiminde istendik tutum oluşturma ve/veya geliştirme yolları arayışında, öğrenciyi, öğretmeni ve ilgili öğretim kurumlarını, uygulama türleri açısından, eğitimde yeni yönelişlere ilişkin bilgilendirmektir.

Dördüncü bölümün özünü, probleme-dayalı öğrenme yönteminin ilkeleri ve işleyişi oluşturmaktadır. Özetle, öğrenci merkezli aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan söz konusu yöntemin modüler bazda eğitim kurumunca planlı bir şekilde hazırlanana bir problemin anlaşılması ve çözülmesine yönelik çalışma süreciyle şekillendiği görülmektedir. İşleyişin, sırasıyla, problemin anlaşılması ve tanımlanması, önbilgilerin de kullanılarak problemin analizi ve kaynağına ilişkin hipotezler geliştirme, ilgili mekanizmalarla hipotezlerin şematize edilerek sistematik dökümünün yapılması, bilgi sınırlarına gelindiğinde öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, öğrenme hedefleri kapsamında özdüzenlemeli ve özyönlendirili araştırmalarla problemin çözümüne gidilmesi basamaklarından oluştuğu anlaşılmaktadır. Probleme dayalı öğrenme oturumlarıyla başlayan ve özdüzenlemeli çalışmanın tetiklenmesiyle sunumlar, alan çalışmaları, mesleksi beceriler vb. destek uygulamalardan da yararlanma kapsamlı yöntemin içsel güdülemeyi, olumlu özgörümleri, özgüveni ve özyetiği geliştirici özellikte olduğu giderek yaygınlaşan bir şekilde savlanmaktadır. Ayrıca, bilgilerarası tümleşiklik, etkin bilgi işleyiciliği, uygun bilişsel strateji seçimi, stratejinin uygulanması sonunda geribildirimle değerlendirilmesi ve böylece “öğrenmeyi öğrenme” ve “düşünmeyi öğrenme” olarak özetlenebilecek bilişüstü (metacognitive). Özellikle, öğrencide istendik tutum oluşturma ve/veya geliştirmede, öğrenci merkezli probleme dayalı öğrenme yönteminin olumlu etkileri olabileceği de öngörülen yaygın savlar arasındadır. Bu bölümün amacı, öne sürülen bu savların temelinde yatan dayanakların ikna edicilik boyutu konusunda, ilgili kişi ve kurumlara nesnel açıklamalarla yardımcı olmaktır.

Beşinci bölüm, bir anket çalışmasının verilerine ilişkin değerlendirmeden oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, belirli tutum türlerine katılımcının yakınlık derecesi ve ilgili tutumun oluşum ve gelişiminde katılımcının içinde bulunduğu

eğitim ortamının etki derecesinin belirlenmesidir. Geleneksel eğitim yöntemi uygulanan eğitim kurumlarındaki ve aktif öğrenme yöntemini uygulayan eğitim kurumlarındaki öğrencilere uygulanarak, yukarıda öne sürülen savın geçerlilik derecesinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu tutum türleri “başarı anlayışı”, “paylaşımcılık-dayanımcılık”, “özgüven, özyeti, özgörüm”, “eşduyum (empati)”, “sorumluluk”, “bağımsız düşünme”, “eleştirel yaklaşım”, “olabilecekleri öngörü (proaction)”, “sorgulayıcılık” ve “değiştirme” olarak gruplandırılmıştır. Anket uygulaması peşpeşe iki akademik öğrenim dönemi sonunda hedef eğitim kurumlarında uygulanmıştır. Hedef eğitim kurumlarının belirlenmesinde,meslekte gerekli tutum türleri açısından uzakyol zabıt/kaptanlık mesleğiyle sınırlı tutulmasında amaç, probleme dayalı öğrenim yönteminin sözü edilen tutum türlerinin gelişimi üzerindeki etkinlik derecesini daha geniş bir yelpazede saptayabilmektir.

Genelde bu çalışmanın ve özelde beşinci bölümde ayrıntılanan anket çalışmasının amacı yalnızca belirli eğitim ortamlarının tutum geliştirmede etkilerinin saptanması olmayıp; bunun yanında verilerin somut değerlendirmeleri sonunda görülen eksikliklerin olası nedenleri ve çözüm yollarına ilişkin hipotez ve öneriler geliştirmektir.

Mesleksel bilgi ve becerilerin verimli ve etkin bir şekilde yaşama geçirilmesinde, tetikleyici özellikteki olumlu tutumun önemi göz önüne alınarak; açık denizlerde güvenli, etkili ve verimli deniz taşımacılığı hedefine ulaşmada denizcilik eğitimi veren kişi ve kurumların eğitime gereken özen ve sorumlu çabayı göstereceğine inancıyla, eğitimde istendik tutum türlerinin geliştirilmesine yönelik arayışlarda bu çalışmanın da katkıda bulunması umulmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. UZAKYOL KAPTANININ YETKİ VE SORUMLULUKLARI

1.1. UZAKYOL KAPTANININ YETKİ VE SORUMLULUK ALANINA GENEL BAKIŞ

Bir uzakyol kaptanının yetki ve sorumluluklarının çok boyutluluğu göz önüne alınarak, bu bölümde yalnızca ana hatlarıyla özetleme yolu seçilmiştir. Yetki ve sorumlulukların özetlenmesindeki amacın, bunların gerektirdiği bilgi, beceri ve tutum donanımının irdelenmesi olduğu da anımsatılmalıdır.

Uzakyol kaptanının yetki ve sorumluluklarının çok boyutluluğunun, hem çalıştığı deniz taşımacılığı sektörünün çok disiplinli özelliğinden, hem de kaptanın mesleğini icra ederken ulusal ve uluslararası çok sayıda kişi, kurum ve düzenlemelerle muhatap olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Deniz taşımacılığı sektörünün genel özelliğiyle işletmecilik, yönetim, iktisat, mühendislik, deniz hukuku gibi çok sayıda bilim dalıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. İlgili tüm bilim dallarının deniz taşımacılığı sürecinin belirli aşamalarında kendilerini ilgilendiren yanlarıyla sürece müdahil oldukları da açıktır. Sözü edilen sürecin büyük bir bölümünün, taşınacak malların/yolcuların gemiye alınmasından varış limanında, taşıma sözleşmesinde belirtilen somut koşullar çerçevesinde, teslimine dek oluşan taşıma sürecinin, uzakyol kaptanının yetki ve sorumluluklarını doğrudan ilgilendirdiği söylenebilir. Kendi yetki ve sorumluluk alanını ilgilendiren bu süreç içinde uzakyol kaptanının bir yandan ulusal ve/veya uluslararası düzenlemelerle; öte yandan; mal sahibi/yolcu, donatan, yükleyen veya bunların acenteleriyle; bir yandan da gemisinde çeşitli görevlerde bulunan gemi personeliyle çeşitli düzeylerde muhatap olduğu görülmektedir. Kaptanın yetki ve sorumluluklarına yön veren ve sınırlarını belirleyen çok yönlü öğelerin bir başka boyutu da, Dünya Denizcilik Örgütü'nün çeşitli konularda belirlemiş olduğu sözleşme hükümleridir. Kaptanın yetki ve sorumlulukları bir yandan Uluslararası Güvenlik Yönetimi (ISM-International Safety Management) konvansiyonunca güvenlik açısından yönlendirilirken, öte yandan, Denizlerin Gemilerce Kirlenmesinin Önlenmesi

Konvansiyonu (MARPOL) hükümlerince sınırlandırılmakta; bir yandan, Denizde Can Güvenliği (SOLAS-Safety of Life at Sea) Konvansiyonu'na sıkıştırılırken; öte yandan COLREG (Collision Regulation-Çatışmayı Önleme Kuralları) Konvansiyonu tarafından çeşitli düzenlemelere tabi tutulmaktadır.

Uzakyol kaptanının yetki ve sorumlulukları özetlenirken, tavandan başlamanın arada boşluklar oluşturacağı düşünülmektedir. Başka bir deyişle, kaptanlık koltuğunun, ilgili eğitim kurumunun bitirilerek hemen elde edilmediği, mezuniyet sonrası gemide belirli çalışma aşamalarından geçilmesi gerektiği gözardı edilmemelidir. Kaptanlık mevkiine gelinceye dek geçirilen aşamalar da kaptanlık mevkiinin birer parçası sayılması durumundadır. Bu çalışmanın amacı gereği, ilgili yükseköğretim kurumundan mezuniyet sonrası kaptanlık koltuğuna uzanan yoldaki tüm aşamalar bir bütün olarak görülmekte ve değerlendirilmektedir. Mezuniyet sonrası güverte zabıtlığıyla başlayan süreçte vardiya zabıtlığı, çalışan geminin özelliklerine göre IV., III., II. Zabıtlık aşamaları bulunmaktadır. Bu süreçteki halkaların hiçbirisi yetki ve sorumluluk önemi açısından diğerinden daha az ya da çok önemli değildir. Tüm sürecin gücü ve önemi onu oluşturan her bir halkanın gücü ve önemiyle doğru orantılıdır. Halkalardan birinin üzerine düşeni yapmamasının, tüm süreci olumsuz etkileyeceği not edilmelidir. Her bir halkada yetki ve sorumlulukların istendik şekilde yerine getirilmesinde belirli bilgi, beceri ve tutumun edinilmiş olması gerektiğinin de altı çizilmelidir.

Armatör ve Kaptanın Elkitabı, "Kaptanın Yetki ve Sorumlulukları Bölümü" ana hatlarıyla, kaptanın sorumluluk alanının çok yönlülüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Sözü edilen kaynaktaki, kaptanın yüksek derecede başarı elde edebilmesi için ender özellikler birleşimine sahip olması gereği vurgulanmaktadır. Astlarında güven ve itaat oluşturacak kişiliğe, sağlam ve güçlü fiziksel yapıya sahip olması da gerekmektedir. Acil durumlarda yapılması gerekenleri yapamamanın, genellikle felaketle sonuçlanacağı bilincini özümsemiş olması vurgulanan bir başka özelliktir. Sınırlarına hakim olması, öz kontrolü başarıyla uygulaması ve istencini dengeli tutması gerekmekte olup, hiçbir deneyim birikiminin bunların yokluğunu telafi edemeyeceğinin ayırımında olması gerektiği de anımsatılmaktadır.

Armatörün genellikle çok yüksek değerlerde olan varlığını/malını kapsayan sözleşmeleri yaparken, kaptanın beceri, bilgi ve dürüstlüğüne güvendiği açıktır.

Kaptan, geminin ve yükün güvenliğınden sorumlu olduğı gibi, yolcuların ve mürettebatın can güvenliğı de kaptanın ellerinde bulunmaktadır. Seyirde tüm uygun özen ve beceriyi göstermesi gerektiğı gibi; gemisiyle ilgili işlemlerde de asgari özen ve beceriyi göstermesi, yönetiminde bulunanlarla ilişkilerinde de özenli davranması gerekmektedir.

Dikkat çekilen başka bir özellik de, aşırı güven duygusuna ilişkindir. Aşırı güven duygusunun gizli bir tehlike olduğı vurgulanmakta; 1290 yolcu ve mürettebatıyla yok olan Titanic faciasında kazaya neden olarak tutanaklarda, kaptanın aşırı güven duygusu ve önerileri önemsememe özelliğı, nedenlerden biri olarak gösterilmektedir.

Armatörlerle iletişim olanaklarının artması ve iletişim teknolojisindeki gelişmelerin, kaptanın yetkisini azalttığı; yetki ve sorumluluklarının konşimentolarda belirtilen koşullarla sınırlandırıldığı; birçok durumda yabancı limanlarda gemiyle ilgili işlemlerin acentelere devredildiğı belirtilmekte; genel yetkisinin geminin seyrini sağlamak ve gemiyle ilgili taşıma sözleşmelerini yürütmek olduğu özetlenmektedir. Armatörün acentesi/temsilcisi olmasını gerektiren durumlarda, yetki alanının daha geniş olduğu görülmektedir. Böyle durumların, seyir dışında armatörün çıkarlarını gerektiren çalışmaların söz konusu olup, armatörle temasın olanaksızlığı hallerinde ortaya çıktığı ve böyle durumlarda kaptanın daha dikkatli olması gerektiğinin altı çizilmelidir. Bu durumlara örnek olarak, onarımlar, geminin kullanımında bedelin belirlenmesi/arttırılması, aktarmalar, satışlar, kurtarmalar, sözleşmeler, sözleşmelere aykırı davranış zorunlulukları gösterilmektedir. Böyle durumlarda kaptanın sorumluluklarının özünü armatörün çıkarları oluşturmaktadır. Benzer zorunlu durumlarda yaptığı uygulamaların nedenlerini de açıklamak ve kanıtlamak zorunluluğı/sorumluluğı bulunmaktadır.

Kaptanın sorumluluk alanının sınırsızlığından söz edilmekte; görev alanı kapsamında yapılan herhangi bir yanlışlık ya da ihmal sonucu oluşan kayıpla eşzamanlılığına dikkat çekilmektedir. Örneğın, yetkisi dahilinde değilken, normal rotadan saptığında, ortaya çıkacak zararın tümü sorumluluk alanına girmektedir. Gemiye yüklenmeyen mallar için konşimento imzalanması ve konşimentonun üçüncü şahısların eline geçmesi durumunda oluşacak kayıplardan kaptanın sorumlu

tutulacağı anımsatılmaktadır. Ayrıca, geminin çalıştırılması, onarımı, yakıt alımına ilişkin tüm işlemlerden de kişisel sorumluluğu bulunduğu belirtilmektedir.

Gemide tüm çalışmaların istendik verimlilikte ve etkinlikte yürütülmesinde kaptan, zabıtlar ve mühendisler arasında oluşması önerilen karşılıklı yardımlaşma, dayanışma ve dostluk ortamının önemine değinilmekte; burada da en büyük sorumluluk payının kaptanda olduğu belirtilmektedir. Kaptanın, zabıtlarda geminin seyrine ilişkin aktif sorumluluk ve içten ilgi uyandırması ve gemi adamlarının belli bir disiplin içinde görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayıcı içgüdü edinmelerini sağlamasıyla, kazaların önemli oranda azalacağı ve gemideki çalışmaların daha etkin ve verimli olacağı vurgulanmaktadır. Örneğin, çoğunlukla gece vardiyalarında görevlendirilen ikinci zabıtların gözlemlenen şeylere ilişkin ya da rota değışikliklerine dair pek bir şey bilmediğı ve çatışmaların çoğunun ikinci zabıtların vardiya nöbeti sırasında meydana geldiğı savlanmaktadır. Bazı şirketlerde vardiya nöbetini alan zabıtlara açık, anlaşılır yazılı talimat verme uygulamasının söz konusu olduğu belirtilmektedir. Zabıtlar seyrinde çalışma arkadaşı konumunda değerlendirip, zayıf yönlerinin güçlenmesi ve eksikliklerinin tamamlanması konularında onları eğiterek, kendi kendilerini geliştirmelerini sağlamanın kaptanın görevi olduğu gibi, severek yapmayı üstlendiğı, yapmaktan memnuniyet duyduğu bir etkinlik olması gerektiğı de vurgulanmaktadır.

Kaptanın tüm zamanını ve dikkatini gemiye ve armatörün çıkarlarına adanması gerektiğinin tartışılmazlığı belirtilmektedir. Özellikle bir kaza ve gecikme olasılığı durumları gibi, armatörün çıkarlarını yakından ilgilendiren durumlarda, kaptanın armatörüyle temas kurması gerekmektedir. Aynı şekilde, aleyhte davaları önlemede, istif ve güvenli yükleme uygulamalarının dikkatle gözetlenmesinin de kaptanın önemli sorumlulukları arasında olduğu anımsatılmaktadır.

Kazaların sıklığının ve bunların yol açtığı tazminat davalarının giderek yükselen maliyetlerinin, kazaların önlenmesi için alınması gereken önlemlerin önemini arttırdığı anımsatılmaktadır. Kazanın oluşumuna görevi yerine getirmemenin neden olması durumunda, aleyhte açılacak davalara savunma sunulmasının olanaksızlığına dikkat çekilmektedir. Kazalarda ihmalin kanıtlanması durumunun tazminat meblağını biraz etkileyebileceğı, yine de armatörlere yüklenen tazminat oranlarının aşırı yüksekliğı ve bu nedenle de “yükleme, boşaltma, tamir

vb.” işlemlerinde kazanın önlenmesi için gereklerin tam olarak yerine getirilmesi kaçınılmazlığı vurgulanmaktadır. Bunun için de öncelikle kaptan ve zabıtların ilgili düzenlemeleri bilmeleri gerekmektedir. Gemide oluşan kazalara örnek olarak, kıyı personeli kaynaklı borda iskelesi kazaları verilmektedir. Zabıtların üstlenmeye yanaşmadıkları bir mahalde meydana gelmesi nedeniyle, bu tür kazaların örnek olarak seçildiği görülmektedir. Özellikle borda iskelesini kullanan kara kökenli kişilerin bu bölümün tehlikesinden haberdar olmamaları; deneyimsizlikleri nedeniyle, daha fazla özen gösterilmesi gereken bir mahal olması nedeniyle de, özellikle örnek olarak seçildikleri anlaşılmaktadır. Buna benzer, gemide yolcuların ve/veya ziyaretçilerin kolaylıkla kazaya neden olabileceği korunaksız iskele ve geçiş alanlarında gerekli güvenlik önlemlerinin alınması sorumluluğunun, kaptan ve zabıtların omuzlarında olduğuna vurgu yapılmaktadır. Kaptanın, gemide kazalara yol açabilecek bölümlerde gerekli güvenlik ve uyarı önlemlerinin alınmasını sağlaması gereğinin altı çizilmektedir. Örneğin, gemide bir bölüm kullanım dışıysa, oraya açılan yolların kapatılması ya da orayı gezmesi gereken bir yabancıya gemi personelinin eşlik etmesinin sağlanması; ilgili bölümlerin düzenli bakım ve onarımlarının zamanında yaptırılması sorumluluğu anımsatılmaktadır.

Gemide bir kazanın olması durumunda da kaptana ve zabıtlara önemli sorumlulukların yüklenmiş olduğu görülmektedir. Her ne kadar “kazanın önlenmesi her zaman zararların giderilmesi çalışmalarından daha iyidir” ilkesini yerine getirmek için yoğun bir sorumluluk duygusu ile ellerinden geleni yapsalar da, kazaların zaman zaman kaçınılmaz olduğu belirtilmekte; zararı en aza indirmede de sorumluluğun büyük bölümü kaptan ve zabıtlara düşmektedir. Kazada yaralanan kişinin ilk yardıma tabi tutulması; kaza yerinden uzaklaştırılması ya da gerekiyorsa en yakın sağlık kuruluşuna ulaştırılması; yapılanların jurnale kaydedilmesi; kazadan armatörün, acentenin, kulübün hemen haberdar edilmesi; kazanın yerinde araştırmaların sağlıklı yapılması için gerekli kolaylıkların temini vb. hızlı ve doğru kararlar alıp uygun uygulamalarının sağlanmasına bağlı olduğu görülmektedir.

1.2. GEMİ İŞLETİMİ, GÜVENLİK VE ÇEVRE KORUMA AÇISINDAN

Yukarıda özetlenen bakış açısıyla yaklaşıldığında, yetki ve sorumlulukları şu şekilde gruplandırmak olanaklı görülmektedir: Köprüüstü Vardiya (vardiya zabitanın görevleri); Gemi Görev Usulleri (görev ve sorumluluklar); Güverte Bölümü Liman Nöbeti (limana giriş, limanda, kalkış öncesi, limandan çıkış, denizde); Yük Elleçleme Usulleri (yükleme, raşıma, tahliye); Beklenmedik Durum Usulleri (gemiye terk, çatışmaya müdahale, kurtarma sözleşmesi, toplanma istasyonu, mahalde kumanda, beklenmedik durumlarda karar verme, karaya oturma durumu, yangınla mücadele, makine hasarı, denize düşen kişiyi kurtarma, yaralı/hasta kişilere müdahale); Bakım-Tutum Planlaması; Acil Durum Eğitim Usulleri (sorumluluklar, role talimleri, gemide eğitim).

1.2.1. Köprüüstü Vardiya Talimatları

Vardiya zabitanın vardiya nöbeti sırasında dikkat etmesi gereken maddeler şu şekilde özetlenebilir: Seyir vardiyasını yazılı kaptan talimatları doğrultusunda tutmak; tedirginlik hissedildiğinde durumu kaptana bildirmek; yakın bir tehlikenin mevcudiyeti durumunda yapılabilecek en iyi harekatı tereddütsüz uygulamak; kaptan veya diğer sorumlu vardiya zabiti vardiyayı teslim almadıkça köprüüstünü terk etmemek; emredilen rotayı korumak; görsel ve işitsel tüm araçları kullanarak, çevre şartları ve çatışma riski hakkında doğru karar verebilecek gözetleme yapmak; yaklaşan başka bir geminin varlığında gemiyi plotlayarak çatışma riskini muhakeme etmek; kerterizinde belirgin bir değişiklik bulunamaması durumunda, çatışma riski olarak değerlendirmek; çatışmayı önleyici girişimlerde bulunurken, yeterli süreyi göz önüne almak; diğer gemiden emniyetli mesafeye ulaşınca kadar hareketin etkilerini kontrol etmek; geminin rota ve hızını düzenli kontrol etmek; bunu yaparken, pusula kerterizi kullanmak; diğer gemilerden, balıkçı ağları ve diğer engellerden neta oluncaya kadar dümeni ele almada özenli davranmak; makine telgrafını kullanırken hız değiştirme öncesi önlem almak; gemisinin manevra kabiliyeti ve duruş mesafesini çok iyi bilmek; düdüğü kullanarak denizde çatışmayı önleme kurallarına

uygun seda işaretleri kullanmak; serdümen veya oto pilot tarafından doğru rota sağlanmasını, vardiya sırasında standart pusula hatasının ölçülmesini, standart ve cyro pusulaların kontrol edilmesi, seyir fenerlerinin ve diğer seyir cihazlarının normal çalışmasını düzenli kontrol etmek; potansiyel tehlikeyi önceden görerek, dümeni zamanında ele almak ve serdümen görevlendirmek; oto pilottan ele, elden oto pilota geçişleri denetlemek; gemi hareket halindeyken ana makinede bir anormallik olup olmadığını periyodik olarak kontrol etmek; düzenli hava ve deniz şartlarını gözlemlemek; gerekli görüldüğünde radarı kullanmak; pilotlamayı veya sistematik analizi erken başlatmak; kıyısız seyirlerde en uygun haritaları kullanmak; geminin dar kanallarda veya yoğun trafikte seyretmesi durumunda “Özel Seyir Usulleri”ne göre önlem almak; vardiya bitiminde devriye gezip sonuçları kaydetmek.

Vardiya zabiti, aşağıdaki durumlar oluştuğunda veya oluşması ihtimali bulunduğunda, derhal kaptana rapor edecek ve talimat alacaktır. Durumun aciliyetinden dolayı kaptanın talimatını bekleyecek zamanı yoksa, gemi ve personelin selameti için uygun olanı tereddüt etmeden yapar: kısıtlı görüş şartları bekleniyorsa; geminin mevki hakkında şüphe duyuluyorsa; seyir markaları veya sahil şeridi belirlenemiyorsa veya iskandil sonuçları tahmine uymuyorsa; beklenmedik bir anda seyir markaları veya sahil şeridi gözlemlenirse; gemi kaptanının belirlediği noktaya ulaştıysa; makine veya techizatta sorun çıkarsa; hava şartları nedeniyle tekneye veya yüke bir zarar geleceği tahmin edilirse; geminin içinde veya dışında bir anormallik bulunduyorsa; tehlikede bir gemi tespit edilirse; sahilden veya başka bir gemiden sinyal alındıysa; vardiya zabitinin tek başına halledemeyeceği durum varsa.

1.2.2. Gemi Görev Usulleri

Aşağıdaki bilgilerin derlenip özetlenmesinde ağırlıklı olarak “Denak Depoculuk ve Nakliyecilik A.Ş.”nin 12.08.1997 tarih 30 No’lu Gemi Usulleri Bölümü sayfa 1-9’dan yararlanılmıştır.

1.2.2.1. Kaptanın Yetki ve Sorumlulukları

“Gemi Personelinin Uyması Gereken Standartlar” bölümünde dikkat çeken ve sık kullanılan “kaptanın izni olmadan” ve “kaptanın belirlediği ...” ibareleri, gemideki tüm davranışlar üzerinde kaptanın yetkisinin söz konusu olduğu gerçeğinin altını çizmektedir.

Gemideki tüm davranışlar üzerindeki yetki, kaptanın sorumluluk alanını da aynı genişlikte belirlemektedir. Deniz Hukuku Üçüncü Fasıl 973. madde de kaptanın sorumluluk alanının genişliğini “Kaptan, donatandan başka, taşıtana, yükletene, gönderilene, yolcuya, gemiadamlarına ... gemi alacaklısına, hususiyle deniz ödöncü verene karşı da mesuldür. Donatanın emrine uymuş olması; kaptanı, yukarıda sayılan diğer kimselere karşı olan mesuliyetinden kurtarmaz” biraz daha açmaktadır.

Denak Depoculuk ve Nakliyecilik A.Ş.’nin “Görev ve Sorumluluklar ile ilgili Düzenleme”sinde, kaptanın sorumluluk alanı şu şekilde özetlenmektedir: Gemideki tüm hizmetler; gemi operasyonları; gemide düzenin sağlanması; geminin kalkış tarihinin belirlenmesi; seyir güvenliğinin sağlanması; seferin tamamlanması; rotanın ve süratin belirlenmesi; geminin ekonomik işletilmesi; yükün elleçlenmesi; yolcu ve mürettebat dışındaki şahısların idaresi; deniz kazalarının idaresi; acil tehlike sinyallerinin gönderilmesi; telsiz operatörünün yokluğunda tedbirlerin alınması; tehlikedeki bir geminin kurtarılması; gemide kalma görevi; sorumlulukların belirlenmesi; mürettebatın karaya çıkmasının düzenlenmesi; gemi personeline eksiklik olduğunda gerekli düzenlemenin yapılması; kaçak yolcuların önlenmesi; denize defin yapılması; role cetvelleri ve role talimlerinin tanzim edilmesi; gemi mürettebatının idare edilmesi; çalışma saatleri dışındaki işler için düzenleme yapılması; eğitim ve rehberlik; gemi kasa hesabının tutulması; duyuruların yollanması, alınması ve bunların tüm gemice bilinmesinin sağlanması; önemli dokümanların saklanması; gizli dokümanların muhafazası ve saklanması; yabancı kanunlara kesinlikle uyulması; beklenmedik durumlarda önlemlerin alınması.,

Kaptanın sorumluluklarının belirlendiği yukarıdaki bölümde, her bir bölümün çok sayıda alt bölümlere sahip genel başlıklar şeklinde algılanması gereği anımsatılmalıdır. Başlık şeklinde belirlenen bu sorumluluk alanları, ilerleyen bölümlerde biraz daha açılacaktır.

1.2.2.2.Birinci Zabitin Görevleri

Hiyerarşi piramidinin tepesinde kaptana en yakın konumda bulunan Birinci Zabitin gemideki çalışmaların hemen tümünde kaptana yardımcı olduğu görülmekte ve sorumlulukları şu şekilde özetlenmektedir: Kaptanın talimatları doğrultusunda güverte bölümünü yönetmek; tüm gemi personelinin emirler, kurallar, deniz örf ve adetlerine uygun davranmasını sağlamak; gemideki tüm bölümlerle yakın irtibat kurup bütün görevlerin düzgün olarak yapılmasını sağlamak; geminin güvenliği ile ilgili çalışmalarda kaptana yardımcı olmak; seyir ve liman vardiyası gibi gerekli görevleri icra ettirmek; yükün istifi, yükleme planlarının hazırlanması ve yükle ilgili evrakların imzalanmasında direkt sorumluluk almak; tehlikeli, ağır ve kıymetli yüklerin elleçlenmesi işlerini gözetmek; can kurtarma, yangınla mücadele araçlarının bakımlarını sağlamak; tüm bakım-tutum çalışmalarını planlamak; deniz kirliliğini önlemek; sorumluluğundaki dökümanları, çizimleri, sertifikaları ve kayıtları güvenli bir şekilde muhafaza etmek; teknenin, demirin, zincirin, bağlama techizatının, dümen donanımının, navigasyon/seyir cihazlarının ve yaşam mahallinin durumunu sürekli kontrol etmek; havuzlama ile ilgili çalışmaları düzenlemek; astlarına rehberlik yapmak, onları değerlendirip raporlarını kaptana sunmak; iş yönetimini, çalışma saatleri dışı yönetimi ve güverte bölümü resmi prosedürlerini düzenlemek; uygun personel düzenlemelerini sağlamak, baş postanın oluşturulmasını ve kumandasını üstlenmek; gemideki değişik departmanların personelle donatılması için departmanların standartlarına göre planlar oluşturmak; tatlı suyun ikmal planını yapmak ve ekonomik tüketimini motive etmek; sorumluluğundaki tüketim malzemelerinin ekonomik kullanımını sağlamak; gemideki tamirlerle ilgili konularda Baş Mühendise yardım etmek; gemi limandayken, karaya çıkma prosedürleri ve iletişim prosedürlerini düzenlemek; mürettebat ve yolcular dışında kalan ziyaretçi, liman işçisi gibi şahısların güvenliklerinin sağlanması sorumluluğunu üstlenmek; hırsızlıkları, deniz korsanları ve kaçak yolcuları önlemek.

Birinci Zabit'in yukarıda özetlenen sorumluluk alanlarının kaptanın sorumluluk alanları ile iç-içe olduğu ve birincinin ikinciye tamamlayıcı özellikte olduğu görülmektedir.

1.2.2.3. İkinci Zabitin Görevleri

Özellikle seyir ve liman vardiyalarında görev üstlendiği, ama genelde Birinci Zabite çalışmalarda yardımcı olduğu gözlenen İkinci Zabitin sorumlulukları şu şekilde özetlenebilir: Geminin fix pozisyonunu saptamak, gemi seyirde iken her gün diğer navigasyon hesaplarını yapmak; sefer sonunda sefer istatistiklerini belirlemek; yük elleçlenmesinin gözetiminde Birinci Zabite yardımcı olmak; limanlardan ayrılmadan ve demir yeri değişmeden önce dümen donanımını incelemek, bakım tutumunu kontrol etmek, makine provasından önce kıç tarafın ve çevrenin emniyetini denetlemek; bağlama sırasında kıçtaki mürettebata talimat vermek; haritalar, kılavuz kitaplar ve denizciliğe ait diğer yayınları muhafaza etmek; navigasyon, kanallar, limanlar ve hava durumu ile ilgili araştırmaları özel formlara işlemek; güverte jurnali özetleri gibi, sorumluluk alanına giren önemli konuları kaydetmek; liman formalitelerini hazırlamak; güverte bölümünün görevleri ile ilgili işleri belirlemek; kaptan ve Birinci Zabit tarafından verilen görevleri yapmak.

1.2.2.4. Üçüncü Zabitin Görevleri

İkinci Zabitin sorumluluk alanlarına yakın görevleri üstlendiği gözlenen Üçüncü Zabitin de Kaptana ve Birinci Zabite yardımcı olmaya çalıştığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak seyir ve liman vardiyalarında görev alan Üçüncü Zabitin sorumluluk alanı şu şekilde özetlenebilir: Geminin fix pozisyonunun saptanması, ve navigasyon hesaplarının yapılması; öğlen raporlarının ve navigasyon istatistiklerinin hazırlanması; yük elleçlemede Birinci Zabite yardımcı olunması; gemi zamanlarının düzenlenmesi; draft alınması; manevralarda köprüüstünden kaptana yardımcı olunması; manevralar öncesi haberleşme sistemlerinin, köprüüstü ve diğer bölümlerdeki hazırlıkların yapılması; makine telgrafı, seyir fenerleri, sinyal cihazları, yangın dedektörü ve diğer teçhizatın kontrol edilmesi; güverte jurnalının muhafaza ve idaresiyle, talimat verildiğinde, kayıtların hazırlanması; kaptan ve Birinci Zabitin verdiği görevlerin yerine getirilmesi.

Yukarıda görev alanları özetlenen üç zabitin sorumluluk alanlarının birbirini tamamlayıcı ve kaptana yardımcı olma özelliğinde bulundukları görülmektedir.

1.2.3. Güverte Bölümü Liman Nöbeti

Güverte Bölümü çalışmalarının gemi işletmesinde önemli yer tuttuğu, yüksek öğretim güverte bölümü mezunlarının hemen her aşamasında çalışması gereken faaliyetlerden oluştuğu görülmektedir. Bu bakımdan, Güverte Bölümü'nün genel görevleri ile bu görevlerin limanda aşamalarının özetlenmesinde yarar görülmektedir.

Güverte Bölümünde yapılan çalışmaların genel hatlarıyla şu şekilde özetlenebileceği görülmektedir: geminin işletilmesi, seyri (navigasyonu) ve güvenliği; tekne ve güverte teçhizatının bakım ve onarımı; gemi malzemelerinin düzen ve bakımı; tatlı su ve balast; yük yönetimi; bayraklar, sinyaller ve zamanın düzenlenmesi; hava ve deniz koşullarının izlenmesi ve kaydı; haritalar, kılavuz ve diğer denizcilik yayınlarının düzenlenmesi ve korunması; navigasyon teçhizatının bakım ve yönetimi; güverte bölümü kayıtları ve raporları, güvenlik ve sağlık yönetimi; gemi temizliği ve dezenfeksiyonu vb.

1.2.3.1. Gemi Limanda İken

Güverte Bölümünün gemi limanda bulunduğu sırada yapması gereken çalışmalar özetle şunlardır: geminin her saat gezilerek teftiş edilmesi; gel git yüksekliklerinin fazla olduğu limanlarda borda iskelesinin, demir, zincir ve halatların sürekli kontrol edilmesi, bunların normal durumlarının sağlanması için önlemler alınması; yükleme sırasında veya balastlar ayarlanırken, gemi draftlarının, omurga altı su derinliğini kontrol edilmesi; güvenlik ve yangınla ilgili önlemlerin sürekli kontrolü; sintine ve tank seviyelerinin, yaşam mahallinin kontrolü; ağır hava ve fırtına uyarısı alındığında, geminin, yükün ve personelin güvenliğini sağlayıcı önlemlerin alınması; çevre kirliliğini önleyici çalışmaların düzenlenmesi; geminin başına ve kıçına başka bir geminin yanaşması veya kalkması durumunda geminin tüm hareketlerinin izlenmesi; yüklenen veya boşaltılan toksik veya tehlikeli yükün gözlenmesi, kaçak veya yangın tehlikesi durumunda tüm önlemlerin alınması.

1.2.3.2. Gemi Demirde İken

Geminin herhangi bir nedenle demir atıp beklemesi durumunda, Güverte Bölümünce yapılması gereken çalışmalar şu şekilde özetlenmektedir: hava ve deniz şartları gözlenerek, kısıtlı görüş durumunda gerekli seda işaretlerinin verilmesi; dışarıdan yapılan sinyal ve ışıldakların kontrolü; etkin bir gözcülük oluşturularak, zincirin dolaşması, geminin aşırı baş vurması ve taramaya karşı önlemlerin alınması; gemi emniyetini tehlikeye atacak kadar yakına düşen gemiler için arpa alarminin ayarı; korsanlığın olduğu bildirilen bir yerde demirlendiğinde, yeterli vardiya sisteminin sağlanması; kuvvetli gel dit akıntısının olduğu bölgelerde demirlendiğinde, zincirin ırgat üzerinde markalanması gibi demir taramasını erken bir safhada fark etmeye yarayacak önlemlerin alınması; VHF'nin daima dinleme durumunda tutulması.

1.2.3.3. Gemi Limandan Ayrılırken

Geminin limandan ayrılması sırasında, kalkış işlemlerinde görev dağılımının kaptan ve zabitler arasında paylaşıldığı görülmektedir. Kaptan, gemiyi köprüüstünden şahsen kontrol eder; Birinci zabıt, geminin baş tarafından, ikinci zabıt kıç tarafından kumanda ederken, üçüncü zabıt köprüüstünde kaptana yardımcı olur.

Kaptan, limandan kalkış için yapılan hazırlıkları kontrol eder; kontrol işlemi tamamlanıp, kaptanın geminin sefere hazır olduğuna karar vermesine kadar, gemi limandan ayrılmaz. Kalkış öncesi kontrol edilecek öğeler özetle şöyledir: gemi personelinin tamamının gemide bulundukları, liman işçilerinin ve ziyaretçilerin gemiden ayrıldığı ve gemide kaçak olmadığı; tekne, makine ve dranaj düzenleri, dümen donanımı, bağlama ekipmanları; yakıt, yağ, kumanya, tatlı su, malzeme ve ilaçların alınmış olması; yük işleminin tamamlanmış ve hareket edebilecek eşyaların bağlanmış olması; harita ve seyir yayınlarının mevcudiyeti; stabilite, draftlar ve tekne mukavemeti; meteorolojik ve hidrografik verilerin ve diğer seyir verilerinin toplanmış olması; yasal dökünmanlar (port clearance'ın alınması dahil) ve yük ile ilgili belgelerin tamamlanmış olması; ana makine ve thrusterlar; kalkış öncesi

yapılacak haberleşmenin liman yönetmeliklerine uygunluğu; tamir işlerinin tamamlanmış olduğu.

Yukarıda özetlenen genel kontrol öğelerine ek olarak, köprüüstünde de yapılması gereken hazırlıklar söz konusu olup; bunlar şu şekilde özetlenebilir; iskele kerterizinden veya göze çarpan işaretlerden cayro pusulasının hatasının kontrolü ve kaydı; ana cayroyla ripitiraların senkronize edilmesi; makine data logger ve diğer seyir cihazlarının saat ayarlarının yapılması; parakete, eko sounder ve course rekorderin çalışmasının kontrolü; haritaların kullanma sırasına dizilmesi; navigasyon ile ilgili son dataların toplanması; ayrılış tarihindeki draftların, gel gitlerin, gün doğuş/batış zamanlarına, ana noktalardaki gel-git akıntılarının köprüüstündeki tahtaya işaretlenmesi; radarın standby durumunda tutulması ve düdüğün kontrol edilmesi.

1.2.3.4. Gemi Limana Girerken

Limana giriş işlemlerinin limandan çıkış işlemlerine benzer özellikler taşıdığı görülmekte, kaptanın limana girmeden önce detaylı bir rota planı hazırlaması ve şu hazırlıkları yapması gerekmektedir: Baş mühendis ile limana giriş standby zamanının görülüp, gemide anons edilmesi; pilot veya “port authority” ile temasa geçilmesi; geminin iskeleye dokunacağı tahmin edilen yere usturmaçaların yerleştirilmesi; yükleme/boşaltma planının hazırlanıp ilgili personele açıklanması; cayro hatasının ölçülüp kaydedilmesi; seyir cihazlarının ayarlanması; dümen donanımının, ırgatların yağ miktarlarının ve çalışma koşullarının kontrolü; girilecek limanın portolonunun, ilgili kılavuz ve diğer yayınların hazır bulundurulması; pilot (klavuz) gelmeden önce manuel dümen provasının yapılması, dümen donanımının kontrolü ve gemi jurnaline kaydı; gemi saatinin ve seyir cihazlarının saatlerinin ayarlanması; geminin limanda kalacağı süre için gelgit, gün doğuş/batış zamanlarının bulunması; pilot kartının tutulması; ilgili bayrak ve flamaların hazır bulundurulması.

1.2.4. Yük Elleçleme Usulleri

Denak Depoculuk ve Nakliyecilik A.Ş. yk elleçleme usullerine ilişkin 12.08.97 tarih 36 No’lu bölümde “...yeni inşa edilmiş rıhtımlardaki yüksek performanslı işlemlerden, gemi ebatlarının büyümesi ile yk çalışmalarındaki kısıtlamalardan ve toksik ve tehlikeli yüklerin son yıllarda artmasından dolayı, yükleme ile ilgili zen gösterilmesi gereken birçok konu vardır... Yükleme çalışmalarının yönetiminde şirket menfaatlerini korumak için yükleme şartlarının (yükleme süresi), tahliye şartlarının (tahliye süresini) vb. gibi yükleyici ve taşıyıcı arasındaki anlaşma şartlarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Ayrıca yk işlem ve taşıma yönetimi açısından yükün cinsinin bilinmesi de büyük önem teşkil etmektedir.” denilmektedir.

Birinci zabitin yükleme planı hazırlarken, göz önüne alması gereken maddeler özetle şu şekilde sıralanmaktadır: yükleme/tahliye limanlarının şartları ve tahliye limanına maksimum giriş draftı; seyir bölgeleri; eldeki yakıt tatlı su miktarları, basılamayan balast miktarı; gemi draftı ile seyir bölgelerindeki derinlik arasındaki ilişki; yükün cinsi ve stove (istif) faktörü; tekne mukavemeti; yk işlemleri esnasındaki trim değişiklikleri; yk işlemleri sırasındaki derinlik toleransı ve airdraft; yükleme verimliliği ve balast basma planı.

Yükleme miktarının belirlenmesine ilişkin yukarıda özetlenen hazırlık çalışmaları sonrası, yine Birinci Zabit tarafından yapılması gereken yükleme öncesi hazırlıklar da şu şekilde özetlenmektedir; yükün cinsi, miktarı ve yükleme düzeni hakkında güverte zabitlerinin bilgilendirilmesi; draft sınırlamaları, su derinliği uygunluğu ve airdraft konusunda güverte zabitlerine bilgi verilmesi; gemi kreynleri ve balast pompaları gibi makine ve techizatın iyi durumda olmalarının sağlanması; yükün cinsine göre ambarların temizliği; ambar sintinelerinin temizliği ve basılması önlemlerinin alınması; haberleşme araçlarının ayarlanması ve çalışır durumda bulundurulması; yaşam mahalinde kullanılmayan girişlerin kapatılması.

Yükleme ncesi hazırlıklar çerçevesinde Birinci Zabitin yk operasyonlarıyla ilgili kara personeli ile yapması gereken düzenlemeler de şu şekilde özetlenebilir: yükün cinsi, miktarı ve yükleme düzeni; stove faktörü; yükün nem miktarı, toksik özellikleri; gemi ile yüklemeden sorumlu kara personeli arasındaki haberleşme

güvenliğe ilişkin kuralların yerine getirilmiş olmasının sağlanması; su derinliğinin uygunluğu ve airdraft konuları.

Yük işlemleri sırasında gemi emniyeti açısından özel dikkat gerektiren maddeler de şu şekilde özetlenmektedir: omurga altında uygun su derinliğinin sağlanması; tekne ve yük loaderleri arasında neta mesafe; balast suyunun durumu; balastın taşınması; halatlar ve iskele merdiveni; gelgit; yük miktarının kontrolü.

Yükün taşınması sırasında dikkat edilmesi gereken öğeler şu şekilde özetlenmektedir: Demir cevheri, kömür, odun yongası gibi okside olmaya yatkın yüklerin taşınması sırasında ambarlarda oksijen oranında azalmalar olabilir; kömür, koper konsantresi, balık unu, şili potasyum nitrat gibi kendinden ısı veren karaktere sahip ve kimyasal olarak tehlikeli birçok yükün nitelikleri araştırılıp, karşı önlemler önceden belirlenmelidir. Ayrıca, dökme yüklerin deniz suyu, çelik pası, ağaç yongası gibi yabancı partiküllerle kontaminasyona uğramalarının önlenmesi için yükleme öncesi ambarların iyice temizlenmesi ve su geçirmezliğin sağlanması; tuz ve sülfür gibi yüklerde kontaminasyonun önlenmesi için ambarın kireçlenmesi gereğine de dikkat çekilmektedir.

1.2.5. Beklenmedik Durumlarda Üstlenilen Sorumluluklar

Gemide beklenmedik gelişmeler yönetimdeki kişi (kaptan). ve en yakın yardımcılardan (zabitler) başlayarak tüm gemi personelinin çabuk hareket etmesini ve kararların çabuk ve doğru olarak alınıp, uygulamaların da aynı duyarlılıkta yerine getirilmesini gerektirmektedir. Özellikle yönetim kadrosunun alınan kararlarda problem çözme yeteneklerinin gelişmişlik derecesinin, analiz ve neden-sonuç ilişkisi kurma ve uyumlulaştırma (entegrasyon) becerilerinin yetkinlik düzeyinin yaşamsal önem taşıdığı gözlemlenmektedir. Aşağıda, bu tutum ve becerilerin önemini vurgulayan gemide beklenmedik durumlara, yalnızca birkaç örnek verilecektir.

1.2.5.1. Gemiye Terk Kararı

Gemiye terk kararı verirken, kaptanın göz önüne alması gereken konulardan bazıları şu şekilde özetlenmektedir: Gemide ne kadar hasar olduğu ve maliyeti; geçici tamirlerin etkileri; bir kurtarıcıyla anlaşılın ya da anlaşılmasın, başarılı bir kurtarmanın fizibilitesi; gemiyi terk için gerekli zamanın bulunması ve gerekli hazırlıkların yapılması; mevcut deniz ve hava koşulları ve tahmin; devam eden durum için en yararlı can kurtarma alet ve teçhizatın seçimi; tehlike mesajı veya sinyallerinin geçilmesi.

Gemiye terk kararı verildiğinde, derhal oluşturulması gereken Gemiye Terk İstasyonu için faaliyet başlatma ve gemiyi terk düzeninin sağlanması gerekmektedir. Gemiye terk düzeninde yapılması gereken işlerden bazıları şu şekilde özetlenmektedir: Şeytan çarmıhının veya emniyet ağlarının geminin her iki tarafına atılması; pervanenin ters rotasyonunun durdurulması; yangın tellerinin deniz seviyesine kadar sarkıtılması; tüm ışıkların açık tutulması; önemli dökümanların dışarıya taşınması vb.

1.2.5.2. Çatışmaya Müdahale

Başka bir gemiyle çatışıldıktan sonra, kaptan her iki gemideki canlıların hayatlarını kurtarmaya öncelik tanıyarak, hızlı ve doğru karar verecektir. Bu sırada kaptan veya güverte zabıtince dikkat edilmesi gereken şeylerin başında gelen çalışmalardan bazıları şu şekilde özetlenmektedir: mümkünse makineyi tamamen stop etmek (hüküm sürmekte olan durum irdeleninceye kadar tornistan yapılmasını önlemek); genel alarmlar ve dahili muhabere cihazlarıyla Toplanma İstasyonunu duyurmak; otopilottan manuele geçmek; güverte ışıklarını yakmak; civardaki gemilere VHF veya ışıldakla dikkat çağrısı yapmak; gerekiyorsa Emniyet Muhaberesi; Acil, Tehlike Muhaberesi yapmak; “Kumanda Altında Değil” fenerlerini yakmak veya işaretlerini çekmek.

1.2.5.3. Kurtarma Kontratı

Kurtarma kontratının genelde şirket tarafından akdedilmesi gerekse de, insan hayatı, gemi, yük ve denizsel çevre tehlikeye ve şirket talimatını bekleyecek zaman yoksa, kaptanın bu kontratı yapma yetkisi vardır. Bu konuda asıl karar mercinin kaptan olduğu görülmektedir. Kurtarıcıdan yardım talebi ve müteakip pazarlıklar bizzat kaptan tarafından yapılmakta; yedekleme kontratı veya kurtarma kontratı seçiminde kurtarıcıyla doğrudan muhatap olan kaptandır ve şirketinin çıkarlarını da göz önüne alarak en doğru kararı vermesi gerekmektedir.

1.2.5.4. Kumanda Ekibi Oluşumu

Beklenmedik durumla karşılaşıldığında, kaptanın köprüüstünde derhal bir kumanda ekibi oluşturması gerekmektedir. Kumanda ekibinin, kaptan, ikinci zabıt, telsiz zabiti ve usta gemici tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu ekibin görevlerine özlü bir bakış, sorumluluk boyutunu açıkça gösterecektir: her grubun yoklama yoluyla yasak veya kayıp olup olmadığının tespiti; her departmandaki mevcut durumun kontrolü; acil dikkat için istasyonlara komut verilmesi; amirlerce uygulanacak prosedürler için direktif verilmesi; harici mercilerle (ilgili hükümet mercileri, civardaki gemiler) irtibat kurulması; şirkete rapor verilmesi; ifşa edilen maddelerin düzenli olarak şirkete bildirilmesi.

Birinci zabitin çatışma mahalinde belirlediklerinden oluşan ve Mahal Kumanda Ekibi'ne vereceği raporun, genel içeriğinden birkaç örnek de şu şekilde verilebilir: yangın riski olup olmadığı; hasarın nitelik ve büyüklüğü; su alan bölüm ve kompartımanlar; yakıt veya tehlikeli yük kaybı derecesi; diğer gemiye verilen hasarın niteliği ve büyüklüğünün özeti.

1.2.5.5. Yangınla Mücadele

Gemide yangın olduğunda, yolcuların, mürettebatın ve yükün güvenliğinin sağlanması, gemide yönetimin alacağı hızlı ve doğru karar ve kararın etkin

uygulanmasına bağlıdır. Yangın alarmı çalındığında, hemen yapılması gerekenler arasında “kaptanın köprüüstüne gelmesi, yangın paneli ve köprüüstündeki panel aracılığıyla yangın yerinin belirlenmesi, Yangın Acil Durum Komutunun verilmesi; makine kontrol dairesinin bilgilendirilerek makinenin stop ettirilmesi; VHF ve flashing vasıtasıyla diğer gemilerin dikkatlerinin çekilmesi; güvertenin aydınlatılması; yangın sinyali çalınması (gemi liman sularında veya bölgesel sularda ise bölge hükümetinin isteklerinin dikkate alınması) vb.” düzenli, planlı ve hızlı yapılması gereken işler bulunmaktadır.

Yangın durumlarında, yangın komutu veren kaptanın acilen köprüüstünde kurması gereken Kumanda Ekibi’nin sorumlulukları arasında “yangının rüzgar altına alınması doğrultusunda gemiye manevra yaptırılması; yararlı ya da kayıpların tespiti; duruma müdahale için genel plan yapılması; mahal amirlerinin müdahale prosedürleri hakkında bilgilendirilmeleri; harici taraflarla (ilgili hükümet temsilcileri ve çevredeki gemiler) irtibat kurulması; şirketin gelişmelerden bilgilendirilmesi” diğer beklenmedik durumlarda uygulananlar benzeri işler bulunmaktadır.

Yangınla mücadele sırasında oluşturulacak destek ekipte ikinci zabitin etkinliği söz konusu olup, bu ekipçe yüklenilen görevlerden bazıları şunlardır: “yoklama yapıp sonuçların bildirilmesi; sabit ekipteki yangın söndürme cihazlarının hazırlanması; havalandırmaların kapatılması; tutuşabilir malzemelerin uzaklaştırılması veya soğutulması; can kurtarma botlarının hazırlanması”.

Beklenmedik durumlar karşısında gemide yapılan çalışmalara yukarıda tipik birkaç örnek verilmiştir. Bu örneklerin ortak olarak vurguladıkları öğelerin şu şekilde özetlenebileceği düşünülmektedir: Beklenmedik durumlarda her ne kadar yapılacak temel çalışmalar ve görev dağılımı belirlenmişse de, gemi yönetiminin başında bulunan kaptan ve onun güvertede en yakın yardımcıları olan güverte zabitlerine çalışmaların planlanması ve yürütülmesinde önemli görevler düşmektedir. Bu görevlerin başarıyla yerine getirilmesinde eşgüdüm, problem tanıma ve çözme becerileri, doğru ve hızlı karar verme yetisi, yardımlaşma ve birlikte başarma kararlılığı yaşamsal önem taşımaktadır.

1.2.6. Gemide Eğitim ve Öğretim

SOLAS (Safety of Life at Sea-Denizde Can Güvenliği) konvansiyonu Bölüm 3 Kural 18 Madde 4, gemi kaptanı ve en yakın yardımcılarını güverte zabıtlarına, gemide eğitim ve öğretim kapsamında, can kurtarma aracı teçhizatı dahil olmak üzere, ilgili tüm acil durum cihazlarının kullanılması konusunda gemi adamlarına gerekli eğitimi verme sorumluluğunu yüklemektedir. Bu eğitimin gemi adamının gemiye katılmasından sonra iki haftayı geçmemek üzere mümkün olduğunca erken yaptırılması öngörülmektedir. Mürettebatın rotasyon usulü ile düzenli olarak değiştirilmesi durumunda, bu eğitimin gemiye ilk katılmadan sonra iki haftayı geçmeden verilmesi zorunluluğu vurgulanmaktadır. Öğretimin her birinin gemi can kurtarma sisteminin değişik bölümlerini kapsayabileceği, ama geminin bütün can kurtarma teçhizat ve donanımının kullanımının her iki aylık sürede kapsama alınması gerektiği belirtilmekte; bu eğitim ile mürettebatın her birine şu öğeleri içeren fakat bununla sınırlı kalmayan konularda öğretimin verilmesini şart koşturmaktadır: şişirilebilir can salllarının kullanılması; vücut sıcaklığının azalmasına karşı ilk yardımın yapılması ve diğer gereken ilk yardım hususları; kötü hava ve deniz şartlarında geminin can kurtarma cihazlarının kullanılması; yangın söndürme teçhizatının kullanımı ve operasyonu.

1.2.6.1. Role Talimleri

SOLAS Konvansiyonu, gemi personelinin gerekli role talimlerine tabi tutulmasını da kaptanın sorumlulukları arasında bir koşul olarak öngörmektedir. SOLAS TARTINING MANUAL- Solas Eğitim El Kitabına göre, mürettebattan her birinin ayda en az bir defa yangın talimine katılması gerekmektedir. Eğer bir ay evvel yapılan gemiyi terk ve yangın talimine mürettebatın %25'inden fazlası iştirak etmemişse, geminin bulunduğu limanı terk ettikten sonra 24 saat içinde mürettebatın talime tabi tutulması gerekmektedir. Bu uygulamanın olanaksızlığı karşısında, kaptanın başka düzenlemeleri devreye sokabileceği belirtilmektedir. Bunun yanında,

kısa sefer dışındaki uluslararası sefer yapan gemilerde talimlerin yola çıkma sonrasında 24 saat içinde yapılması öngörülmektedir.

Role talimleri türleri, gemiyi terk talimleri, yangın talimleri, kurtarma botu istasyonu talimi, dümen donanımı talimleri, dekontaminasyon talimi şeklinde özetlenmektedir.

Role talimlerinin kaptan ve zabıtlara ne denli yoğun, hızlı ve dikkatli kararlar alıp uygulatma yüklediğini örneklemek açısından, burada sözü edilen role talimlerinden yalnızca “gemiyi terk” ve “yangın” talimleri incelenecektir.

1.2.6.1.1. Gemiye Terk Talimleri

SOLAS Konvansiyonunun Bölüm 3 Kural 18 Madde 3 gereğince yapılması gereken gemiyi terk talimlerinin genel içeriği şu şekilde özetlenebilir: kurallara uygun olarak alarm ile yolcu ve mürettebatın toplanma mevkilerine çağırılması ve role cetvelinde belirtilen gemiyi terk sırasından haberdar edilmesi; role mevkilerine gelerek rapor verme ve role cetvelinde tarif edilen görevler için hazırlama; yolcu ve mürettebatın uygun şekilde giyinmiş olduğunun kontrolü; can yeleklerinin doğru şekilde giyilmiş olduğunu kontrol; indirme hazırlıkları yapıldıktan sonra en az bir can filikasının bir miktar aşağı indirilmesinin sağlanması; can sallarını denize indirmek için kullanılan matafaraların çalıştırılması.

Birbirini izleyen talimlerin her birinde bir önceki değişik can filikaları bir miktar aşağı indirilecek; gemiyi terk talimleri sırasında tayin edilen çalıştırma personeli ile beraber, en az üç ayda bir defa denize indirilecek ve suda manevra yapılacaktır. Bu işleme aynı zamanda kurtarma botu olan can filikaları yanında diğer kurtarma botları da tabi tutulacaktır. Kurtarma botu ve can filikası talimleri geminin seyri durumunda yapıldığı takdirde, bu eğitimlerde tehlikeli durumlar çıkabileceği için, yalnız korunmalı sularda ve bu eğitimlerde deneyim kazanmış zabıt gözetiminde yapılmalıdır.

1.2.6.1.2. Yangın Talimleri

SOLAS Konvansiyonunun Bölüm 3 Kural 18 Madde 3 Role Toplanma ve Talimleri gereklerine uygun olarak, yapılması gereken yangın talimlerinin genel içeriği şu şekilde özetlenebilir: role mevkilerine gelerek rapor vermek ve role cetvelinde tarif edilen görevler için hazırlanma; sistemin düzgün çalıştığını görmek için yangın tulumbasını çalıştırılacak en az iki yerinden su jeti yaptırma; yangın giysisi ve diğer personel kurtarma ekipmanlarının kontrolü; ilgili haberleşme ekipmanlarının kontrolü; su geçirmez kapıların, yangın kapılarının ve damperlerin kontrolü; geminin terkinde gerekli olan düzeneklerin kontrolü.

Yangın talimi planlanmasında, geminin tipi ve yüküne göre oluşabilecek acil durumlar göz önüne alınmalıdır.

Talimden sonra, kullanılan teçhizat derhal kullanım yerine konulmalı, aksaklığı saptanan cihazlar bir an önce tamir ettirilmelidir.

Talimler uygulanabildiği ölçüde acil durum varmışçasına yapılmalıdır.

1.3. HUKUKSAL VE TEKNİK AÇIDAN

Kaptanın görev ve sorumluluklarının hukuksal boyutu, bu çalışmanın bir bölümüne sıkıştırılamayacak denli çok yönlü ve karmaşıktır. Konunun yalnızca özel hukuk kapsamı çok özlü bir şekilde ele alınacaktır. Teknik açıdan özetlenecek görev ve yetkilerin, geminin sevk ve idaresine ilişkin sorumluluk alanı şeklinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu alanın ana hatlarıyla üç başlık altında incelendiği görülmektedir. (Ersözlü, 2000; 46-102): Yolculuk öncesi, yolculuk sırasında, yolculuk sonrası.

1.3.1. Yolculuk Öncesi

Yolculuk öncesi, geminin denize, yola ve yüke elverişli duruma getirilmiş olmasından kaptanın bizzat sorumlu olduğu görülmektedir. Bu sorumluluğun, yüklemeye ve boşaltmaya elverişliliğin sağlanması, yükleme ve istife nezaret

gemiye, gemiadamlarına ve yüke ait belgelerin gemide bulundurulması gibi görev alanlarını da kapsadığı anımsatılmalıdır.

Yukarıda sözü edilen kaynaktan, Türk Ticaret Kanunu'nda geminin denize, yola, yüke elverişliliğine ilişkin ayrı ayrı maddeler bulunduğu anlaşılmaktadır. Anılan kaynaktan “denize elverişlilik”, “tekne, umumi donatım, makine, kazan gibi esas kısımları bakımından yapılacak yolculuğun (tamamiyle anormal tehlikeler hariç) deniz tehlikelerine karşı koyabilecek durumlarda olma” şeklinde tanımlanmakta; bu özelliğin seferin tapılacağı denizlere, zamana, iklim şartlarına ve diğer koşullara göre değişebilen nisbi bir ölçü olduğu belirtilmektedir. Aynı kaynaktan, yola elverişlilik, “denize elverişli olan gemi, teşkilatı, yükleme durumu, yakıtı, kumanyası, gemiadamlarının yeterliliği ve sayısı bakımlarından yapacağı yolculuğun (tamamiyle anormal tehlikeler hariç) tehlikelerine karşı koyabilmek için gerekli vasıflara haizlik” olarak belirtilmekte; denize elverişlilik koşullarının yanında, gemide yolculuğun niteliğine, yapılacak mevsime, gemide bulunan yolcu ve personelin sayısına uygun gerekli bütün malzemelerin bulundurulması, geminin yapacağı seferin çeşidine ve niteliğine uygun yeterli sayıda ve ehliyetli gemiadamları ile donatılmış olması gereği anımsatılmaktadır. Türk Ticaret Kanunu madde 1019'a göndermede bulunularak; “yüke elverişlilik”, “soğutma tesisatı da dahil olmak üzere gemi ambarlarının yükü kabule, taşımaya veya muhafazaya elverişli halde bulundurulması” şeklinde tanımlanmaktadır. Yüke elverişlilikte, yükleme ve boşaltma ekipmanının amaca uygun bir şekilde bulundurulmasından da kaptanın yükümlü olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, gemi ambarlarının teknik olarak yükü kabule, taşımaya ve korumaya elverişli hale getirilmesi yanında, yüklenecek yükü kabule ilişkin bütün hazırlıkların yapılmış olmasından da kaptan sorumlu tutulmaktadır. Örneğin, taze meyve ve sebze taşıyacak bir geminin gerekli soğuk hava tertibatına sahip olmasının yanında, kaptanın yükün gemiye yüklenmesinden önce soğuk hava tertibatını çalıştırarak; yükün kabulüne dek ambarların soğukluğunun gerekli düzeye getirilmesi gerekmektedir; bunların da tümüyle kaptanın sorumluluğunda olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, Türk Ticaret Kanunu madde 975/II'ye atıfta bulunularak, kaptanın bütün özeni göstererek, zaman kaybetmemek ve yükü sağlıklı olarak kabul edebilmek için gerekli bütün önlemleri alması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yolculuk öncesi, kaptanın sorumlulukları arasında, geminin amiri sıfatıyla, yükleme ve istife nezaret etmesi gereği de bulunmaktadır. Yüklemenin denizcilik örf ve usullerine göre yapılmasının, geminin aşırı derecede yüklü olmamasının (istiap hakkından fazla yüklenmemesinin); gerekli hallerde yeteri kadar balastın gemide bulundurulmasının; istif işleri özel istifçiler tarafından görülse bile, istifin denizcilikte geçerli olan gereklere uygun bir şekilde yapılmasını sağlamanın; istifin, geminin güvenliği dikkate alınarak, geminin dengesi, yüklerin deniz tehlikelerine karşı korunması ve birbirine herhangi bir zarar vermemesi hususları gözetilerek ve belli bir plan dahilinde yapılmasının sağlanmasının da tümüyle kaptanın sorumluluk alanında bulunan yükümlülükler olduğu da anımsatılmalıdır.

Yolculuğun başlaması öncesinde, kaptanın yerine getirmekle yükümlü olduğu öğelerden birinin de, gemide bulundurulması gereken çeşitli belge ve dökümanların her birinin ayrı ayrı özelliklerine göre düzenlenmiş ve onanmış olmalarının gözden geçirilerek muhafazası işlemi olduğu görülmektedir. Ersözlü, bu belgeleri gemiye ilişkin olan belgeler (gemi tasdiknamesi, denize elverişlilik belgesi, yola elverişlilik belgesi, tonilato belgesi; freebord belgesi, emniyet belgesi, çatışmayı önleme tüzüğü, sıhhat patentası, gemi jurnali, demirbaş defteri, kumanya defteri), gemiadamlarına ilişkin belgeler (gemiadamı yeterlilik belgesi ve gemiadamı cüzdanı, gemiadamı listesi, ücret defteri), yüke ilişkin belgeler (manifesto) olarak özetlemektedir.

1.3.2. Yolculuk Sırasında

Yolculuğun güvenli bir şekilde yapılmasından kaptanın sorumlu olduğu görülmektedir. “Kanunda yazılı olmamakla birlikte kaptanın yolculuk sırasındaki ilk görevi, gemiyi dikkat ve itina ile sevk ve idare etmek ve selametle varna limanına ulaştırmaktır. Kaptanın sürat ve intizam borcu, geminin gideceği yere selametle ulaşmasını sağlamak hususundaki emniyet borcundan sonra gelmelidir. Bu nedenle, kaptan gemiyi bizzat sevk ve idare etmelidir. Teknik anlamda mecburi kılavuz alma zorunluluğu dışında, geminin genel olarak sevk ve idaresini başkasına bırakamaz.” (Ersözlü, 2000; 65) Burada güvenli seyirin öneminin vurgulandığı ve bunun sorumluluğunun da tümüyle kaptanın omuzlarında bulunduğu açıkça anlaşılmaktadır. Hatta, aynı kaynaktan, Türk Ticaret Kanunu’nun ilgili maddelerine göndermede

bulunularak, seyirde güvenliğin sağlanması uğruna, kaptana gemide bulunan bazı eşyaları atma ve gerektiğinde rotayı değiştirme yetkilerinin de verildiği belirtilmektedir. Bu tür eylemlerin yetki olarak verilmesinin aynı zamanda önemli sorumluluk yükleme anlamına geldiği de vurgulanmalıdır.

Sözü edilen kaynakta da belirtildiği gibi, kaptanın gemiyi bizzat sevk ve idare etmesi, kaptanın sürekli dümende durması ve makineleri çalıştırması anlamında alınmamalıdır. Yolculuk sırasında gemiyi güverte zabıtları yönlendirmekte ve gemi makinelerini de makine zabıtları çalıştırmaktadır. Ama rotanın saptanması, geminin sevk ve idaresinde gemiadamlarına talimatlar verilmesi ve çalışma/görev dağıtım düzeninin sağlanması sorumluluğu kaptanın omuzlarında olmak durumundadır. Başka bir deyişle, bizzat kendisi yapmasa da, gemide yapılan tüm çalışmaların düzenlenmesinden ve sonuçlarından kaptan sorumludur. Aynı kaynakta, yükleme başladıktan boşaltma bitinceye kadar acil sebepler olmadıkça kaptanın gemiden ayrılamayacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca, deniz taşımacılığı uluslararası özellikte olduğundan, kaptanın geminin sevk ve idaresi süresince, yerli ve yabancı/uluslararası mevzuatı bilmesi ve uygulamalarında bu yasalara uygun davranması gerekmektedir. Dahası, yolculuk sırasında meydana gelen olayların kamu ve özel hukuk çerçevesinde çok kişi ya da kurumu ilgilendirebilmesi açısından, gemi jurnalinin tutulması görevinin de, yalnızca olanları not etme düzeyinde basit olmayıp, jurnalle kaydedilme zorunluluğu olan olayların içerikleri bakımından çok önemli olduğu gözlenmekte ve bu görevin yerine getirilmesine nezaret etme sorumluluğu da kaptana yüklenmektedir. Bunların yanında, normal seyir koşullarında, navlun sözleşmesinde tayin edilmiş rotayı ya da varna limanına en elverişli olan rotayı izleme sorumluluğu; seyir sırasında, tehlikedeki gemilere yardım etme sorumluluğu; müşterek avaryada (“deniz yolculuğu sırasında gemi ve yükün müşterek selameti uğruna göze alınan zarar ve masrafların yolculukla ilgili çıkarlarla orantılı bir biçimde gemi, yük ve navlunla ilgililer arasında müştereken paylaşılması (Ersözlü, 2000; 75)) yüklenilen sorumluluklar; gerektiğinde denize eşya atma, gemi direklerini ve yelkenleri kesme, yükü başka bir deniz vasıtasına aktarma, gemiyi karaya oturtma, yükü ıslatma, gemiyi sığ bir yerde batırma, yakıt yerine yükün ya da mevcut başka şeylerin yakılması, gemiyi barındırma limanına sokma, korsanlara karşı gemiyi koruma ve gerektiğinde fidye verme vb. konularında ilgili ulusal ve uluslararası yasal

düzenlemelerle verilen yetkilerin yanında omuzlanan sorumluluk alanları, kaptanın sorumluluk evreninin genişliğini ve önemini vurgulamaya yetecek örneklerden yalnızca birkaçıdır.

1.3.3. Yolculuk Bitiminde

Sevk ve idaresi altında güvenli seyir sonunda varma limanına gelindiğinde, kaptanın yerine getirmesi gereken, tamamlanmasını sağlaması gereken sorumluluk öğelerinin de çok geniş boyutlu olduğu görülmektedir. Burada, bu yükümlülük alanlarının yalnızca adlarını belirtmekle yetinilecektir. Yukarıda anılan kaynakta bu özetleme şu şekilde verilmektedir. “Varma limanında gümrük işlemleri gibi resmi bütün işlemleri yaptırmak; yükü usulüne uygun olarak boşaltarak konşimentolardan anlaşılan gerçek hak sahiplerine kanun hükümlerine uygun olarak teslim etmek, navlunu tahsil etmek (TTKM, 1069) ve gerektiğinde dönüş yolculuğu için yük aramak da kaptanın görevlerindendir (Ersözlü, 2000:89). Bu görev kapsamı sorumluluk kaptanın çeşitli kişi ya da kurumları temsil yetkisinden kaynaklanmakta olup; sorumluluğun yöneldiği temsil edilenler arasında donatan, taşıyan ve taşıtan bulunmaktadır. Her birine karşı temsil yetkisinin doğuracağı sorumluluk alanı göz önüne alındığında, alanın genişlik boyutu kolayca görülebilir.

1.4. UZAKYOL KAPTANININ YETKİ VE SORUMLULUKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde, uzakyol kaptanının yetki ve sorumlulukları irdelenmiştir. İrdelemede, “yetki” ve “sorumluluk” kavramları ayrı ayrı ele alınmamış; birbirini tamamlayan kavramlar bağlamında algılanmıştır. Uzakyol kaptanına verilen her bir yetkinin, kendisinden yerine getirmesi beklenen bir göreve kaynaklık ettiği, sonuçta da bir sorumluluk anlamına geldiği göz önüne alınmıştır. Bu yetki ve sorumluluğun, uzakyol kaptanının temsil ettiği donatan, kendisine yükümlülükler getiren taşıtan, taşınan yük ya da yolcu, sevk ve idaresindeki gemi, gemide görevli mürettebat, içinde seyrettiği deniz çevresi kaynaklı olduğu; yalnızca genel deniz gelenek ve görenekleri ve etkisel bağlamda sınırlı kalmayıp, kamu hukuku ve özel hukuk çerçevesinde ulusal ve uluslararası düzenlemelerle değerlendirilip yönlendirildiği gerçeği kısıtlı özetlemenin satır aralarında vurgulanmıştır.

“Uzakyol Kaptanı” kavramı kapsamında, yalnızca gemideki en üst mevkideki sorumlu kişi (kaptan) değil, onun yardımcıları konumundaki zabitler de düşünülmüştür. Her ne kadar kamu özel hukuk çerçevesinde sorumlu ve yetkili nihai mevki olarak kaptan gösterilmekte olsa da; kaptanın yetkisini kullanıp, sorumlulukları yerine getirirken, zabitlerin katkılarının büyük olduğu; güverte üzerindeki görevleri güverte zabitlerinin, makine dairesindeki işleri de makine zabitlerinin omuzladıkları durumu dikkate alınmıştır. Ayrıca, bu çalışmanın özünde, tutum geliştirmede öğrenim yönteminin etkileri amaçlandığından ve güverte bölümü mezunlarının hemen kaptan olmayıp, zabitlik basamaklarını tek tek çıkmaları gereği göz önüne alındığında, “uzakyol kaptanı” kavramında zabitlerin de söz konusu edilmesi gereği dikkate alınmıştır. Ancak, bu çalışmanın yapıldığı öğretim kurumunun özellikli durumu göz önüne alınarak, güverte zabitlerinin görev ve sorumluluklarına daha ağırlıklı yer verilmiştir.

Görev ve sorumlulukların irdelenmesinde, ayrıntıdan kaçınılarak, ana hatların altı çizilmiştir. Edinilmesi gereken tutum tür ve düzeyleri konusunda genel bir görüşün oluşumu amaçlandığından; hedef kitle güverte zabitlerini de içeren uzakyol kaptanlığının temel sorumluluk alanlarının özü konu edilmiştir. Satır başlarıyla özetlenen görev ve sorumluluklar iki temel açıdan ele alınmıştır: “gemi işletimi, güvenlik ve çevre koruma açısından” ve “hukuksal ve teknik açıdan”. İlkinde, Türkiye’deki büyük denizcilik işletmelerinden birinin, Depoculuk ve Nakliyecilik A.Ş.’nin kurum içi hazırlamış olduğu yönergelerden yararlanılmıştır. Adı geçen yönergede ilgili ulusal ve uluslararası yasal ve konvansiyonel düzenlemelerin de dikkate alındığı gözlenmiştir. Yararlanılan kaynakta “köprüüstü vardiya talimatları, seyir vardiya usulleri, kaptan ve güverte zabitlerinin uyması gereken standartlar, güverte bölümü liman nöbeti, yük elleçleme usulleri, bakım-tutum planlaması, beklenmedik durum usulleri, acil durum eğitim usulleri” başlıkları altında gemi işletimi güvenlik ve çevre koruma konularının, tüm olasılıkların göz önüne alınarak, derlendiği görülmektedir. Hukuksal ve teknik açıdan da “yolculuk öncesi, yolculuk sırasında ve yolculuk sonrası” yapılması gerekenler özetlenirken özel hukuk kapsamında kaptanın sorumlulukları ana hatlarıyla anımsatılmıştır. Bu bölümde ağırlıklı olarak Cenk Murat Ersözlü’nün “Kaptanın Özel Hukuktan Kaynaklanan Görev ve Yetkileri ile Hukuki Sorumluluğu” adlı çalışmasından yararlanılmıştır.

Uzakyol kaptanının ve en yakın yardımcıları güverte zabitlerinin görev ve sorumluluk alanı bu çalışmanın bir bölümüne sığdırılamayacak denli geniş kapsamlıdır. Yalnızca ana başlıklar şeklinde belirlenen sorumluluk alanı bile konunun duyarlılığını ve özgünlüğünü yansıtmaktadır. Ancak, yapılması gereken işler sıralanırken, doğrudan dile getirilmeyen çalışma koşullarının özelliklerinin de, edinilmesi gereken tutum boyutu açısından göz önüne alınması gereği kaçınılmaz görülmektedir. Doğrudan belirtilmeyen çalışma koşulları özellikleri kısaca şu şekilde özetlenebilir: her şeyden önce, uzakyol kaptanı ve güverte zabitlerinin çalışma sahası olan gemi açık denizlerde seyreden dev bir işletme özelliğindedir. Söz konusu kişiler, açık denizlerde yapayalnızdırlar. Karşılaşılabilecek sorunları çözümlemede güvenecekleri kaynak yine kendileridir, ekipleridir. Dışarıdan yardım alma olanakları çok kısıtlıdır. Bu nedenle, takımı oluşturan bireylerin birbirlerine güvenmeleri gerekmektedir. Başka bir deyişle, takım ruhunun ve güveninin sağlam bir şekilde oluşturulması gerekmektedir. Takımda birinin görevini gerektiği düzeyde yerine getirmemesi, her türlü seyir güvenliğini ve yüklenilen işin başarıyla yapılmasını tehlikeye sokacaktır. Bu bölümde satır başlarıyla belirtilen her bir görev ve sorumluluğun gemideki iş bütünlüğünün önemli bir halkası olduğu, bir halkanın kopmasının işin tümünün aksaması sonucunu doğuracağı açık bir şekilde görülmektedir. Bu özellik, sorumluluk yüklenenlerin dayanışmasını, içten paylaşımcılığı, takım ruhunu, yardımlaşma bilincini, başarının rekabette değil dayanışmada aranması gerektiği duygusunu, hep birlikte başarıma ilkesinin içten benimsenmesi gereğini vurgulamaktadır.

Gemide, açık denizlerde, karadan uzakta, sorunların çözülmesinde bir ekip ruhu içinde çalışmanın tek güven kaynağı olması yanında, çalışılan ortamın uluslararası özelliği de çalışma yaşamında var olması gereken bir başka öğenin de altını çizmektedir. Bu da, ulusal ve uluslararası ilgili düzenlemelerin iyi bilinmesi ve tüm uygulamaların bu düzenlemeler çerçevesinde yapılmasıdır. Bunun için de ilgili bilgi birikiminin hem özenle korunması hem de yeri geldiğinde uygulamalar doğru bir şekilde yansıtılması gereğidir.

Gemideki yaşamın özgün koşullarından birinin de her bir görev ya da sorumluluğun tüm zincirin önemli bir halkası olması ve halkaların hiçbirinde istenmeyen gelişmenin oluşmaması gereği olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle,

her halkanın kendisinden beklenileni bütüne zarar vermeyecek şekilde özenle yerine getirmesi gerekmektedir. Beklenmedik durumların oluşmasının da sorumluluğun tam olarak yerine getirilmesini engellememesi gerekmektedir. Karadaki çoğu işkolunda bu tür engelin gecikmeli olarak da olsa sonradan düzeltilebileceği ama gemideki yaşamda bunun olanaklı olmadığı vurgulanmalıdır. Vardiya zabitanın görüş alanındaki bir objeyi fark edememesi, ya da yanlış mevki bildirmesi ya da zamanında ilgili yere rapor etmemesinin sonucunun çatma olabileceği göz önüne alındığında, bu kıyaslamaların önemi daha net bir şekilde anlaşılabilir. Yüklenen sorumluluktaki böylesine üst düzey duyarlılık da problem çözme becerilerinin önemini vurgulamaktadır. Beklenmedik durumlarla karşılaşma olasılığının, gemideki yaşamda yüksekliği dikkate alındığında, problem çözme becerisinin önemi daha da artmaktadır. Bu beceri, önbilgilerle yeni durum arasında ilişki kurabilme, uyumlaştırma, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme becerilerini de kaçınılmaz kılmaktadır. Bunun yanında, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, problemi doğru anlama, inceleme, tanımlama becerileri de gerekmektedir. Ayrıca, karşılaşılan duruma ilişkin önbilgilerin yeni duruma uyarlanması da, içinde bulunulan sorunun çözülmesinde önemli rol üstlenmektedir.

Çok yönlü ve çok boyutlu görev ve sorumlulukla baş başa kalan uzakyol kaptanı ve/veya güverte zabiti, sorumluluğunu yerine getirirken, bir bakıma kendi başınadır. Gemide mevcut yardımcı aygıtları etkin bir şekilde kullanma becerisinin yanında, çalışmanın seyrine ilişkin karar verme ve uygulama konularında merkez kendisidir. Atacağı adımın, güvenli ve verimli gemi işletmeciliği genel sorumluluğunun önemli bir halkası olduğunun, ulusal ve uluslararası düzenlemeler çerçevesinde sınırlarla belirlenmiş alanlar içinde yürütülmesi gereğinin ayırımında olması gerekmektedir. Bir yandan güvenlik ve verimlilik kaygısı, öte yandan belirli sınırlar çerçevesini taşmama kaygısının ürktüçülüğünün aşılması kaçınılmazdır. Bu özellik de “özgüven”, “öz yeterlilik” ve “bağımsız düşünme”nin önemini vurgulamaktadır.

Uluslararası özellikteki deniz taşımacılığında, gerek etkinlik ve verimlilik, gerekse ulusal ve uluslararası ilgili düzenlemelere uygunluk, taşımacılığın özünü oluşturan gemideki çalışma düzeniyle doğru orantılıdır. Gemideki yaşamı ve çalışma koşullarını özgün kılan özelliklerden birinin de, çalışma yaşamıyla sosyal ve özel

yaşam koşullarının gemi bünyesi ve gemidekiler arasında sınırlandırılmış bir alanda sürdürülme durumunda olmasıdır. Sınırlı sayıdaki kişi, sınırlı devinim alanında, dış dünyadan çeşitli yönleriyle soyutlanmış bir ortamda, hem çok yönlü çalışma yaşamını en etkin bir şekilde yerine getirmek; hem sosyal yaşamını sürdürmek, hem de bireysel özellikli gereksinimlerini gidermek durumundadır. Böyle bir ortamda çalışma verimliliğinin ve uyumlu sosyal yaşam düzeninin oluşturulması ve sürdürülmesi özgün bir düzenlemeyi de gerekli kılmaktadır. Bu düzenlemenin özünü iletişim becerileri ve “özeleştir”, “öz değerlendirme” tutum grupları oluşturmaktadır. Sosyal uyumu, verimli ve güvenli çalışma ortamını oluşturma sorumluluğu, öncelikle uzakyol kaptanının ve en yakın yardımcıları güverte zabitlerinin omuzlarındadır. Bu nedenle, sözü edilen tutum ve becerileri başta kendilerinin edinmiş olmaları, ayrıca gemideki mürettebatta oluşturmaya çalışmaları gereği ortaya çıkmaktadır.

Deniz taşımacılığında öne çıkan özelliklerden birinin de, etkinlik ve verimliliğin yanında, güvenlik olduğu açıktır. Ulusal ve uluslararası düzenlemelerin önemli bir bölümünün güvenliği vurguladığı görülmektedir. (COLREG- Çatışmayı Önleme Tüzüğü, SOLAS-Denizde Canlı Kalma). Güvenliğin sağlanmasında, belirmesi olası sorunların önceden tahmin edilip, sorun oluşmadan önlem alma becerisinin geliştirilmesi ve yerleşik bir tutum haline getirilmesi, giderek önem kazanmaktadır. Özellikle deniz ortamının risk açısından yoğunluğu, sorun belirdiğinde gerekli olan sorun çözme becerisi kadar, belki daha da fazla, sorun öncesi önlem alma (proaction) becerisinin önemini artırmaktadır. Özellikle uzakyol kaptanı ve güverte zabitlerinde bu becerinin kazanılması, bu doğrultuda tutum geliştirmesinin daha da önem kazandığı görülmektedir.

Bu bölümün sonunda vurgulanması gereken, üstlenilen sorumluluğun özelliğine koşut olarak, uzakyol kaptanı ve/veya güverte zabitlerinde geliştirilmesi kaçınılmaz özelliklerdir. Bunlar da şu şekilde özetlenebilir: takım çalışması, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma; içsel güdüleme; özgüven ve özyeterlilik; bağımsız düşünme; eleştirel düşünme; iletişim becerileri; özeleştir ve özdeğerlendirme; sorgulama ve düzeltme; olay öncesi koruyucu önlem alma. 19 Şubat 2004 tarihinde İstanbul’da düzenlenen “Denizcilik Sektörünün Uzakyol Zabit Eğitimi İçin Denizcilik Eğitimi Kurumlarından Beklentileri Forumu”nda, tutumla ilgili öne sürülen beklentilere ilişkin tutulan notlar da yukarıda özetlenen özelliklerle

örtüşmektedir. Başka bir deyişle, denizcilik sektörünün uzakyol zabiti eğitiminde vurgulanmasını istediği tutum özelliklerinin şu şekilde özetlenebileceği görülmektedir: “takım çalışmasına yatkınlık”, “liderlik ruhunun işlenmesi”, “sorumluluk bilincinin geliştirilmesi”, “özgüven ve özyeti duygularının güçlendirilmesi”, “yeni ortama hızlı uyum, adaptasyon, özelliğinin yerleştirilmesi”, “işte süreklilik ve isteklilik tutumunun güçlendirilmesi”, “bilgi paylaşımına olumlu yaklaşımın oluşturulması”, “iletişim becerilerinin geliştirilmesi” dir.



İKİNCİ BÖLÜM

2. DENİZCİLİK EĞİTİMİNDE ETKİN ÖĞRENME

2.1. ÖĞRENMENİN TANIMI

”Çoğu eğitimci ve araştırmacı, öğrenmenin bilgi düzenleme ve uyumlaştırma, anlam oluşturma ve anlamı kontrol türünden aktif süreçleri içerdiği konusunda görüş birliğinde olacaktır.” (Meece 1994,25)

“Öğrenme”nin hedef konuda değişik düzeylerde artı değer kazanma, yeni değerler edinme anlamında kullanılan bir kavram olduğu bilinmektedir. Kazanılan artı değerlerin ana hatlarıyla “ bilgi”,”beceri”,”tutum” ve “davranış” alanlarında yer aldığı söylenebilir. Sözlüklerin “öğrenme” kavramını tanımlamalarının bu genellemeyi doğruladığı gözlemlenmektedir. Örneğin, Oxford (1997;353) sözlüğünün bu kavram için önerdiği tanım, “ bir konuda bilgi edinme, veya beceri kazanma; ayırdında olma; ustalaşma; duyma, görme, farketme” şeklindedir. Webster sözlüğünde (1981:649) önerilen tanımlama, “çalışma, öğretim ya da deneyim sonucu bir konuda bilgi edinme, anlama ya da beceri kazanma; ezberleme; bir şeyi yapabilir duruma gelme; ayırdında olma; bilgi, beceri ya da davranışsal eğilim kazanma,” şeklindedir.

Tanımlardan, “öğrenme”nin bir eylem olduğu; bilgi, beceri tutum ve davranış alanlarında eylem sahibine yeni kazanımlar getirdiği görülmektedir. Tanımlar, eylemin türü konusunda da ipuçları içermektedir. Yukarıdaki tanımlardan bu eylemin “derleme, ders çalışma, duyma, görme, öğretim, deneyim, ezberleme vb.” şeklinde olabileceği görülmektedir. Bu çalışmanın ileri bölümlerinde bu eylem türleri, özellikleri ve sonuca etkileri ayrıca irdelenecektir.

2.2. ÖĞRENME EYLEMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

2.2.1. Giriş

Öğrenme eylemi, kolayca etkilenen bir eylemdir. Başka bir deyişle, öğrenme eyleminin ürünü istendik ya da istenmedik açıdan olumlu ya da olumsuz şekilde değişkenlik gösterebilir. Bu değişkenliği oluşturan faktör önemsenmeyecek derecede küçük ve önemsiz olarak da algılanabilir. Ama önemsenmeyen küçük bir faktör, sonucu önemli oranda etkileyip değiştirilebilir.

Öğrenmeyi etkilemesi olası faktörler ekonomik, sosyal, politik, psikolojik, kültürel vb. olabilir ya da bu öğeler iç içe geçerek belirli bir faktörün etki gücünü oluşturabilirler. Çok yönlü etkileşim, faktör sayısını artırabilir. Bu nedenle, bir çalışmanın sınırlı bir bölümünde olası faktörlerin hepsini incelemesi olanaklı olmayabilir. Bu çalışmada, olası faktörlerin en belirgin olanlarına özlüce değinmekle yetinilecektir.

Faktörlerin bazıları öğrencinin kendisinden kaynaklanan olgularla ilgiliyken, bazıları da öğrencinin dışında oluşan gelişmelerle ilgilidir. İlkine, kişide oluşan zevk, beğeni, zihinsel yöneliş, güdülenmişlik; ikincisine de öğrenme türü, öğrenme ortamı ve güdüleyici çevre örnek olarak gösterilebilir. Bunların her birinin de ekonomik, politik, sosyal, psikolojik, kültürel vb. etkileyici köklere dayandırılacakları özelliğinin de söz konusu olabileceği, çalışmanın ilerleyen bölümlerinde açıkça görülecektir.

2.2.2. Amaçlanan Başarı Türü

Öğrenme eyleminin amacı, öğrenmeyi etkilemesi olası faktörlerin başında gelir. Bu konunun öğrencide oluşturduğu davranış ve öğrenmeye bakış açısının önemli bir faktör oluşturduğu söylenebilir.

Başarı amaçları, öğrenme eyleminin öğrencinin davranışını da yönlendiren beklenen ya da arzu edilen sonucunun, ilgili konuda yetkinliği artırmaya mı yoksa onu sergilemeye mi yönelik olduğu durumuyla tanımlanmaktadır. (Meece 1994:26) Bu

yaklaşım, öğrencinin başarıya ilişkin amacı doğrultusunda çalışma şeklini seçme, oluşturma ve yorumlamada aktif rol almasını vurgulamaktadır.

Meece ve diğer ilgili araştırmalar, başarı amacını iki ana konuda incelemektedir: Öğrenme-yönlü (learning-oriented) ya da iş-yönlü (task-oriented) olarak bilinen amaçları benimseyen bireylerin ilgili konuda anlama ve yetilerini geliştirme çabasında oldukları; bunun tersine, gösteri-yönlü (performance-oriented) ya da ben-yönlü (ego-oriented) amaçları benimseyen bireylerin, yüksek düzeyli yetenek sergileme ya da diğerlerinin çaba ya da performansı ile kıyasla kendi yeteneklerine ilişkin olumlu yargılar alma çabasında oldukları ortaya çıkmaktadır.

Sözü edilen başarı amacına dayalı iki tür öğrenciden, öğrenme-yönlü amacı benimseyen grupta, amaç tümüyle öğrenmedir; gurur, başarı ve üstesinden gelmenin oluşturduğu öznel duygular, kaynağını öz-referanslı standartlardan almaktadır. Başka bir deyişle, öğrenci standardını kendisi oluşturmakta, çabası öğrenme eylemini geliştirmek olmaktadır.

Performans-yönlü amacı benimseyen grupta, performansın yeterliliğini ölçmede norm-referanslı standartlar kaynak durumundadır. Başka bir deyişle performansın belirlenmesinde, değerlendirilmesinde normlar önemli yer almaktadır. Bu yaklaşımda, başarı duygusu az çabayla başkalarından daha iyi yapmış olma ya da normlara dayalı başarı standardını yakalama esas olmaktadır.

Öğrencileri bu farklı amaçlara yönlendiren nedenler arasında, yeterlilik algılamalarının etkili olduğu görülmektedir. (Meece, 1994:26) Meece yeterliliklerine ilişkin olumlu algı geliştiren bireylerin daha yüksek performans beklentilerine sahip olduklarını, öğrenme üzerinde daha yüksek oranda kontrol oluşturabildiklerini ve öğrenmeye daha çok ilgi gösterdiklerini belirtmektedir. Bireyler daha çok çaba göstererek yeteneklerini geliştirebileceklerine inandıklarında, öğrenme iş yönlü başarı amacına yönlendikleri görülmektedir. Meece' in çalışmasında Dweck ve Bempechet'in (1983) araştırmasının sonuçlarından söz edilirken, bu amaca yönelik öğrencilerin zor, yeni ve uğraştırıcı işleri tercih ettikleri, bu tercihlerini zor ve yeni şeylerden öğrenebilecekleri düşüncesiyle yaptıkları belirtilmektedir. Bu tür bireyler için yetkinlik (competence) duyguları, yüksek çaba ile en üst düzeye ulaşmaktadır.

Performansı sergileme amaçlı öğrenme eğiliminde olan bireylerin kendi yeteneklerini değişmeyen ve diğerleriyle kıyaslanarak yargılanabilecek özellikle

algıladıkları gözlemlenmektedir. Bu gözlem, Meece, Dweck ve Leggett (1988) ile Nicholls ve Miller'in (1984) araştırmalarına dayanarak geliştirdiği çalışmada dile getirilmektedir. Bu çalışmalar, bu tür bireylerde yeterliliğin, yüksek oranlı çabasının düşük düzeyli yetenek anlamına geldiği şekilde algılandığını iddia etmektedirler. Ayrıca Nicholls' un çalışması ben-yönlü öğrenme amacına eğilimli bireylerin diğerlerinden, yeteneğin önceden kişide var olduğu ve başarıda yüksek yeteneğin gereklilik derecesine ilişkin yaklaşımlarıyla, ayrıldıklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin farklı öğrenme amaçlarına yönlendirilmelerinde sosyal yaşantılarının da etkili olduğu görülmektedir. Örneğin aile ortamının, kişide yetenek algılamaları ve öğrenme amacı oluşturmada etkisi gözlemlenmektedir. Meece Aames ve Arder' in çalışmalarına dayanarak annelerin çaba ve yeteneğin rolüne ilişkin düşüncelerin dile getirmektir. Buna göre, annelerin başarı amaçları konusundaki görüşleri değişiklik göstermektedir. Yaklaşık %60' lık kesim, öğrenme-yönlü amacı benimserken %40' lık kesim "diğerlerinden daha iyi olma" ve "yüksek not alma" amacının çocukları için daha uygun olacağı düşüncesindedirler. Annelerin bu eğilimi iş seçimi, norm değerlerinde tercih konularında da farklılık göstermektedir. Tüm bu bulgular, annelerin özendirdikleri etkinliklerle, başarı kavramını tanımlama biçimleriyle ve çocukların performanslarını değerlendirirken kullandıkları bilgi türü ile çocukların başarı amacı doğrultusundaki seçimlerini etkileyebildiklerini göstermektedir.

Okuldaki öğrenim çevresinin de öğrenme amacının oluşumunda etkili olabildiği görülmektedir. Örneğin, kendini geliştirmeyi, yeni bilgiye ulaşmayı vurgulayan ve öğrenilen materyalin yararlılığı konusuna ağırlık veren öğrenme ortamlarının, öğrenme amaçlı yaklaşımın oluşumunda etkili olabildiği gözlemlenmektedir. Bunun tersine, kişiler arası rekabet ortamı yaratarak zihinsel beceri testlerine ağırlık vererek kişinin kendi yeteneğine ilişkin kuşkulara yol açabilecek ve norm değerlere dayalı öğrenme durumlarının performans yönlü öğrenmeyi oluşturabileceği vurgulanmaktadır. (Meece, 1994:27)

Özellikle yetenekleri konusunda özgüvenden yoksun öğrencilerde başarı amaçları, verilen işin üstesinden gelme ve problem çözme çabalarını etkiler. Öğrencilerde tutum oluşmasında etkili olur. Performans yönlü öğrenim koşulları da, yetenekleri düşük düzeyde algılanan öğrencilerin öğrenme yeteneklerinde, bir

başarısızlıkla karşılaşmaları durumunda ve problem çözme çabalarında olumsuz etkide bulunur. Aynı olumsuz durum, performans yönlü öğrenme ortamında olup da yüksek düzeyli yetenekli olduğu algısında bulunan öğrenciler için geçerli değildir. Bu olumsuz etkilerin, yeteneği düşük ya da yüksek olarak algılanması söz konusu edilmeksizin, öğrenme yönlü öğrenme ortamındaki öğrenciler için geçerli değildir. (Meece, 1994:28)

Ayrıca, amaçlanan başarı türünün aktivite seçiminde de etkili olduğu gözlemlenmektedir. Öğrenmeyi amaçlayan çalışma ortamlarında öğrencilerin daha uğraştırıcı, kendilerine yeni beceri kazandıracağına inandıkları etkinlikler üzerinde çalışmayı yeğledikleri; buna karşılık, gösteri-yönlü öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin sonuçta yeni hiçbir şey öğrenmeseler de kendilerine üstünlüklerini sergileme olanağı vereceğine inandıkları etkinlikler üzerinde yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır. Meece; bu alanda yapılan çeşitli araştırma sonuçlarına dayanarak (Nicholls,1984; Elliot ve Dweck,1988) bu farklı aktivite seçimlerini vurgulamaktadır.

Aynı çalışmasında Meece, 1990’larda yapılan çeşitli araştırmaların (Graham ve Golan, 1991 Nolen Haadyna, 1990 ve Pintrich ve Garca, 1991) öğrencinin çalışma yönteminde de, amaçlanan başarı türünün etkili olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. (Meece, 1994:27) Buna göre, öğrenme yönlü ortamlarda eğitilen öğrencilerin çalışma yöntemi olarak derin işleme stratejilerini (deep processing strategies) benimsedikleri gözlemlenmektedir. Bu yöntem, kavramsal anlamayı pekiştirmekte ve bilgiyi bütünleştirme (entegrasyon) ya da anlamayı kontrol edip yönetme türünden bilişsel çaba gerektirmektedir. Bunun tersine, ben yönlü ya da gösteri amaçlı eğitim ortamındaki öğrencilerde, kısa-sürelili yüzeysel süreç stratejilerini benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu stratejide, ezberleme ve tekrar etme yaklaşımı ağırlıklı vurgulanmaktadır.

Amaçlanan başarı türünün oluşumunda, uygulanan öğrenme türünün, dolayısıyla sınıfta izlenen öğrenme ve öğretme etkinliklerinin özellikleri de etkin rol oynamaktadır. Meece, (Meece,1991) anlamlı öğrenmeyi geliştirici yaklaşımı benimseyen öğretme yöntemlerinin olumlu etkilerine örnekler vermektedir. Bu yaklaşım yanlısı öğretmenlerin, öğrencilerinden öğrendiklerinin anlamına ilişkin bilinçli olmalarını, öğrenilen konunun anlaşılması ve uygulanmasını beklediklerini

belirtmektedir. Bu tür öğretim ortamlarında, katılımı sağlamak için öğretmenlerin işbirliği ve dayanışma ortamları yarattıkları ve öğrenme materyaline ilişkin içsel değerini altını çizdikleri görülmektedir. Sözü edilen öğretme-öğrenme ortamlarında öğrencinin güdülenmesinde, not ve diğer dışsal teşviklerin çok ender kullanıldığı gözlemlenmektedir. Meece, anılan çalışmada, değişik iki strateji kullanımından örnekler vermektedir. Verilen her iki örnekte de anlamlı öğrenme hedeflenmesine karşın, öğreticinin yaklaşımına koşut olarak öğrenci katılım ve ilgisinde farklılıklar görülmektedir. Daha yüksek düzeyde öğrenci ilgi ve katılımının gözlemlendiği oturumlarda, öğretmenin dersi birbiriyle ilişkili tutarlı basamaklar şeklinde işlediği ve öğrencilerin basamaklar ve geliştirilen düşünceler arasında bağ kurmalarını sağlayıcı etkinlikler geliştirdiği görülmektedir. Öğrenci katılımının daha düşük olarak gözlemlendiği oturumda ise, öğretmenin konuyu özetleme ve parçalar arası ilişkiyi belirleme eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu öğretmenin, öğrencilerdeki anlama durumunu kontrol altına almadığı, öğrencilerin zorluklarla karşılaşmaları durumunda, sorunun çözülmesini öğrencilere bırakmadan yanıtı kendisi verme eğiliminde olduğu gözlemlenmektedir. Şöyle ki, her iki öğretim ortamında da öğrenci ilgisi oluşturulmasına karşın, ilgi ve katılım düzeyleri farklı olmaktadır; bu da iki öğrenci grubunun bilişsel bağlarının farklılığını göstermektedir.

2.2.3. Öğrencide Oluşan Tutum/Değer

Wigfield (1994:104) Atkinson' ın çalışmasına dayanarak, öğrencinin başarı doğrultusunda güdülenmesinde, başarı olasılığına ilişkin beklentiler ve teşvik edici öğelerin temel etki kaynağı olduğunu belirtmektedir. Anılan çalışmada, teşvik edici öğrenim “görevi başarmının göreceli çekiciliği” olarak tanımlanmaktadır. Aynı kaynakta yararlanılan araştırmacılarından Feather, bu tanıma daha da genişleterek, “bireyin yapması/yapmaması gerekenlere ilişkin inançları” şeklinde belirtmekte; değerlerin ya da tutumun kaynağının bireyin psikolojik gereksinimlerinin yanında toplumun kuralları olduğunu ileri sürmektedir. Feather, bu değerlerin kişinin benliğini oluşturduğunu da eklemektedir. Ayrıca, kişinin değişik durumlarda davranışlarını yönlendiren nedenlerin de bu değerler olduğuna inanmaktadır. Farklı değerlere sahip bireylerin farklı amaçlara ve öğrenme konularına yaklaşımları ve

tutumları da farklılık gösterecek, bu farklılığın temelini kişinin değerleri oluşturacaktır. Beklenti-değer kuramcısı olan Feather, giderek amaca ulaşma olasılığının kişinin davranışlarında da etkili olacağını, değer düzeyi yüksek algılanan amaca, başarı olasılığı çok düşük olduğunda, yönelinemeyeceğini de iddia etmektedir.

Wigfield, Eccles ve arkadaşlarının başarı seçim modeli önerilerine değinmekte ve bu modelde başarı performansı ve seçimde beklenti ve değerlerin öncelikli belirleyici özelliğinin altını çizmektedir. (Wigfield;1994:105) Anılan öneride beklenti ve değerler Atkinson'un beklenti-değer modeline dayandırılmakta ama bireylerin beklenti ve değerleriyle performansı ve seçimlerini etkileyen başarıya ilişkin değerler ile sosyalleşme etkilerini de içermesiyle Atkinson' un modelinden daha geniş kapsamlı bir model olduğu iddia edilmektedir. Bu model, bireyin farklı etkinliklerinde kararlarına ilişkin çalışmalarının genel çatısını oluşturmaktadır. Başka bir deyişle model, bireyin başarı değerlerinin öğrenme sonuçlarını etkileme özelliğini vurgulamaktadır. Beklenti ve değerler, bireyin performansını, kararlılığını ve başarı seçimini doğrudan etkilemektedir.

Beklenti ve değerler, öğrencinin yaptığı çalışmaya ilişkin inançlarıyla duygularıyla yakından ilişkili olup bunların etkisi altında oluşmaktadır. Söz konusu duygular yeterliliğe ilişkin duygular olmanın yanında, yapılan farklı çalışmaların zorlukları, varılmak istenen sonuçların güçlüklerine ilişkin algılamalar şeklinde tanımlanmaktadır. Bu modelde, amaçlar, öğrencinin öğrenme ve çeşitli faaliyetlerde bulunmada varmak istediği geniş kapsamlı sonuçlar şeklinde tanımlanmakta ve kariyer planlama ve türünün rolüne ilişkin uygun davranışsal sergilemeyi içermektedir. Bu değişkenler de öğrencinin önceki performansına ilişkin değerlendirmeleri ve performansına çevreden gelen reaksiyonu yorumlama şekliyle ilişkili olup bunların etkileriyle oluşup gelişmektedir.

Bu modelin temel katkılarından biri, başarı değerlerine getirilen daha geniş kapsamlı tanımlamadır. Eccles ve arkadaşları, başarı değerlerinin dört ögesini vurgulamaktadır. Bunlar, edinme (attainment) değeri, içsel değer (intrinsic), işlerlik (utility) değeri ve maliyet. Edinme değeri, işi iyi yapmanın önemi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci, rolünü benlik duygusunun özü şeklinde algıladığında, üstlenilen görevin önemi de o derece artacaktır. Örneğin, matematikte başarı bireyce

önem taşıyorsa, matematik dersleri de o derece önemli olacaktır. Başka bir deyişle, üstlenilen/verilen işin önemi, öğrencinin o işe olan ilgisi üzerinde önemli etkiye sahip olacaktır. Öğrencinin verilen bir işe verdiği önem, kendisine ilişkin değerleriyle ilişkilidir.

İçsel (intrinsic) ya da ilgi değeri, bireyin verilen işi yapmakta duyduğu hazzı/zevki ya da bireyin konuya duyduğu öznel ilgiyi ifade etmektedir. Görevin yüksek düzeyde ilgi değerine sahip olmasının, bireyin o işi yapmada içsel güdülenmişliği anlamına geldiği iddia edilmektedir. Bireyler, içsel değer verdikleri işleri yaparken, işe ilgileri ve performanslarının düzeyi yükselecektir. Ayrıca, Wigfield, Harter'a dayanarak, öğrencilerin verilen iş üzerinde içsel olarak güdülendiklerinde, çalışmayla ilgili yeterliliklerine ilişkin duygularının da daha olumlu olacağını ileri sürmektedir.

İşlerlik ya da işe yararlılık (utility), kariyer ya da sosyal hedefler türünden gelecekteki amaçlara ilişkin özellik anlamında kullanılmaktadır. Birey bir çalışmanın kendisine ilgi duymasa bile, bu çalışmanın gelecekteki hedeflerle yakın ilişkisi nedeniyle, söz konusu iş üzerinde çalışmaya eğilimli olabilir. Örneğin, öğrenciler çoğunlukla çalışmaktan zevk almadıkları işlerle uğraşma durumunda kalmaktadırlar, amaçlarına giden yolda gerekli olan yabancı dil öğrenmeye yıllarını verdikleri gibi; ya da, öğrenciler yalnızca bazı arkadaşlarıyla birlikte olmak için bazı dersleri alabilirler; burada yararlılık değeri sosyal açıdan söz konusu olmaktadır. Verilen son örnekte olduğu gibi, söz konusu işe duyulan ilgiden değil, başka bir amaç uğruna bir çalışmaya girmenin içsellikten ziyade dışsal (extrinsic) nedenlerle güdülenmişliğin etkili olduğu da ileri sürülmektedir.

Eccles ve arkadaşları, ayrıca farklı etkinliklerde bulunmanın “ maliyet” ögesini de incelemişlerdir. Bu incelemede, maliyetle, bir çalışmaya girmenin olumsuz yönleri kastedilmektedir. Bu kapsamda beklenen bazı olumsuz duygusal durumlar söz konusu edilmektedir. Örnek olarak da, performans kaygısı, başarı ve başarısızlık korkusu, başarmak için gerekli olan çaba sayılmaktadır. Wigfield, maliyet konusunun diğer başarı değerleri öğeleri kadar araştırma konusu olmadığını, oysa özellikle gerekli çabanın öğrenci açısından caydırıcı olabileceğini, bu nedenle de bu konunun da önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Wingfield, öğrencilerin farklı çalışmaları farklı şekilde değerlendirmelerinden genel olarak söz ediliyor olsa da, değerlerin farklı bileşenlerinden oluştuğunun da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bu farklı bileşenlerin eş zamanlı olup olmamalarının da önemini belirtmektedir. Zira herhangi bir eşzamanlılığın öğrencinin başarısı üzerinde önemli etkide bulunabileceğinin de göz önüne alınması gerekmektedir. Örneğin, bazı öğrenciler bazı faaliyetleri değişik nedenlerle önemli bulabilirler ama bu faaliyetlere hiç ilgi duymayabilirler. Öte yandan, bazı öğrenciler de söz konusu faaliyetleri hem önemli hem de ilginç bulabilirler. Genelde, eşzamanlı değerleri olan öğrencilerin belirli bir akademik çalışmada daha olumlu güdülenmişliklerinden söz edilebilirken; değerleri eşzamanlı olmayan öğrencilerin söz konusu çalışmada daha az istekli oldukları belirtilmektedir. Bu iki grup arasındaki en belirgin farkın çaba, kararlılık (persistence) ve strateji kullanımında ortaya çıktığı ile sürülmektedir. Her iki grup da, belirli bazı dersleri alırken belirli bir amaç edinmiş olabilirler. Belirli bir konuda çalışmalar ve ödevler zorlaştıkça, söz konusu çalışmayı hem önemli hem ilginç bulan öğrenciler, beliren güçlüklerle karşı çalışmalarını kararlı bir şekilde sürdüreceklerdir. Bu öğrenciler, başarısızlıkları öğrenme fırsatları olarak değerlendirip, başarısızlık sonrasında çabalarını sürdürebilirler ve bu ara söz konusu materyal öğrenme çabalarında daha da geliştirilmiş öğrenme stratejileri uygulayabilirler. Konuya ilgi duymayan öğrenciler diğerlerine kıyasla daha çabuk pes edip, konunun hiç de önemli olmadığı sonucuna varabilirler. Söz konusu çalışmanın kendilerine maliyetinin fazla olduğunu düşünüp, çalışmalarını başka bir konuya kaydırabilirler.

2.2.4. Öğrencinin Özgörümü (Self-Schemas)

Öğrencinin karşılaştığı çalışmalara ilişkin duygu ve düşüncelerinin öğrenme eylemine yakınlık derecesini ve performansını etkileyebileceği çeşitli çalışmaların ortak konusu olagelmıştır. Önceki bölümde bu konuya ilişkin irdelemelere değinilmiştir. Aynı konuyu, Garcia ve Pintrich (1994:131) çeşitli çalışmalardan örnekler vererek paylaşmaktadır. Özgörümün rolüne ilişkin çalışmalarında (1994:127), öğrencinin akademik görev seçiminde, çalışmaya ilgi düzeyinde ve çabasını sürdürme kararlılığında öz yeterliliğinin, öğrenme nedenlerinin, öğrenme

amaçları ve öğrenmeye verdiği değere ilişkin güdüleyici tutum ve düşüncelerinin etkili olacağını özlü bir şekilde dile getirmişlerdir. Aynı çalışmada bu etki kaynağı iki temel maddede özetlenmiştir. Bunlardan biri güdüleyici modeller (motivational models) olarak belirlenmiş ve bu modellerin, öğrencinin seçimi, faaliyet ve çaba düzeyi, çalışmayı sürdürme kararlılığının nedenlerini kapsadığı belirtilmiştir. Başka bir deyişle, güdüleyici modelleri “Niçin?” sorusuna yanıtları irdeleyen modeller olarak betimlenmektedir. İkinci grup modeller ise bilişsel (cognitive) modeller olarak tanımlamakta olup, öğrencinin ön bilgi örneği bilişsel kaynakları ve bilişsel ve düzenli öğrenme stratejileri örneği yöntemleri kullanma şeklini irdelemektedir. Başka bir deyişle, öğrencinin amacına “Nasıl?” ulaştığı sorusuna yanıt aranmaktadır. Adı geçen çalışmada, bu iki modelin hiçbirinin tek başına yeterli olamayacağı, ancak birbirlerinin tamamlayıcısı olabileceklerinin altı çizilmektedir. İki modelin birbirlerini tamamlamalarında özgörümün köprü görevi görebileceği de ileri sürülmektedir.

Garcia ve Pintrich’ in anılan çalışmalarında Markus ve arkadaşlarının çalışmalarından alınan özgörümün tanımı, “ amaçların, esinlenmelerin, nedenlerin, korkuların ve tehditlerin bilişsel toplamı” dır. Garcia ve Pintrich’ in çalışmalarında özgörüm için ayrıca değişik açılardan tanımlar getirilmektedir. Bunlardan biri, özgörümün örneğin bir matematik dersinde, bir fen bilgisi dersinde, tenis sahasında, arkadaşlarıyla birlikteyken, biriyle çıktığında ya da bir partide yabancılarla birlikteyken, kişinin ne konumda olduğu ya da olmak istediği konuma ilişkin duygu ve düşünce olduğu şeklindedir. Bir başka yaklaşım da, özgörüm kuramının bireylerin kendilerine ilişkin ve davranışlarını etkileyen duruma ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıttığı şeklindedir. Psikoloji alanında da, özgörüm nosyonunun, çevredeki nesnelere ilişkin kişide oluşan içsel bilgi ve bilişsel oluşumların genel yapıları ve sınırları olduğu belirtilmektedir. Markus, özgörümün tek yönlü, kalıcı ve değişmez olarak algılanmasını reddetmekte; bunun yerine, özgörümün çoklu özellikte olduğu ve herhangi bir zaman diliminde bunlardan yalnızca bir kaçının harekete geçirildiğini savunmaktadır. Başka bir deyişle, özgörümün, hareket halindeki zihinsel faaliyete paralel olarak, sürekli hareket ve değişim özelliğinde olduğunu ileri sürmektedir.

Düzenli bilişsel yapılar olarak özgörümün dört boyutlu olduğu ileri sürülmektedir. Duygusal boyut, zamansal boyut, yeterlilik boyutu ve değer boyutu.

Duygusal boyut, ulaşmak ya da uzaklaşmak istediğimiz olumlu ya da olumsuz özgörümümüzü yansıtmaktadır. Faaliyet halindeki özgörümde hem olumlu hem de olumsuz özgörüm mekanizmaları aynı anda harekete geçebilir. Zira, her bir özgörüm belirli bazı duygusal değere bağlı durumdadır ve bireyin global duygulanım durumu, o anda faaliyette bulunan olumlu ve olumsuz özgörümünün fonksiyonundan ibarettir. Böylece, faaliyete geçirilen olumlu/olumsuz özgörümle bunların bireyi güdüleme gücü arasındaki oran, duygusal boyutun güdüleyici modellerde merkezde yer almasını sağlamaktadır. Başka bir deyişle, duygusal boyut, yalnızca daha önceki deneyimlerin bir sonucu olarak değil, kişinin güdülenmesinde bir güç odağı olarak merkezde yerini almaktadır. Markus ve arkadaşlarının çalışmalarında bellekteki “ben” in yalnızca içinde bulunulan zaman dilimindeki özgörümle şeklinde değil, aynı zamanda “ben”ler şeklinde de görüldüğü iddia edilmektedir. Zamansal boyut, geçmişte olunan “ben”lerle yeniden olunabilecek “ben”ler, şuanda olunan “ben”lerle hiçbir zaman olunmayan ve şimdi de olunmayan ama gelecekte olunması olası “ben”ler arasında ayırımıda bulunmaya yardımcı olmaktadır. Olasılık terminolojisinde, adı geçen zamansal öğeler, $P=1.0$ durumundaki benleri, $P<1.0$ ama $P>0$ durumundaki “ben”leri belirtir. Başka bir deyişle, zamansal boyut, davranışlarımızı etkileyebilecek geçmişteki, şimdiki ve olası “ben”leri kapsama alarak özgörümlerimizde bir gelişme açısı oluşturmanın bir yoludur.

Yeterlilik boyutu, belirli bazı öz durum (self-conceptions) elde etmek ya da bazı öz durumlardan uzak durmak için yapabileceklerimize ilişkin duygularımızı ifade etmektedir ve kontrol mekanizmasını da içermektedir. Yeterlilik ve kontrol algılamaları, yeterlilik ve özbelirlenme (self-determination) kuramındaki çalışma türüyle aynı şekilde çalışır ama özgörüm modeline yerleştirilerek, içinde bulunulan durumun özelliğine bağlı olarak ancak zamanla ve durumların değişmesiyle bireydeki değişime uygun bir gelişim izleyerek, kişinin kendisine yönelik inançlarının, özduyumlarının (self-related beliefs) bir parçasını oluşturmaktadır.

Değer boyutu, özgörümün önemini vurgulayan, bir boyut olarak, beklenti-değer güdüleme modellerinden alınan değer nosyonlarını ilişkilendirmektedir. Öz konumumuza daha yakın ve çok sayıda değişik durumlarda ulaşılabilen özgörümle söz konusu olabilir. Örneğin, kendisini daha çok bir atlet olarak gören ve farklı iş ve durumları kendi atletik yetileri açısından yorumlayan bir öğrenciye kıyasla, genelde

iyi olan bir öğrenci, bir çalışma karşısında akademik özgörümelerini daha yoğun bir şekilde faaliyete geçirecektir. Uzun dönem bellekte bir bireyde oluşabilecek özgörüm sayısının neredeyse sınırsız olmasına karşın, değer boyutu bireye bu özgörümünün hangilerinin daha önemli olduğunu duyurabilen bir mekanizma (düzenek) sağlamaktadır. Temel öz konumlarımıza daha yakın olan özgörüm, olumsuz geri bildirimler karşısında bireyde koruma (self-protective)sistemi oluşturacaklardır. Oysa bireyde daha az değerde görülen ve daha az önem verilen özgörümünün böyle koruyucu özellikleri söz konusu değildir.

Özgörümünün kişinin kendi kendini yönlendirmesinde olumlu etkileri vardır. Her şeyden önce, özgörüm, kişinin “kendi kendine öğrenmesi” olayında “ben” i öne çıkarmanın yollarından biridir. Ayrıca, güdüleyici duygu ve düşüncelerin durumsal inceliklerine yer verilmesi özgörümünün faaliyetleriyle oluşur. Başka bir deyişle, içeriğin özelliğine bağlı olarak farklı duygu ve düşünceler ortaya çıkabilir. Özgörümünün, kendi kendine öğrenme olayında olumlu etkilerinden üçüncüsü, çok sayıda güdüleyici duygu ve düşüncelerin daha üst düzeye yükseltilmesidir. Yani, amaçlar bir bilgi şekli ise, düzenlenmiş bilgi olarak özgörüm, çok sayıda amaçların ilişkilendirilmelerini sağlayan yollar oluşturmalarıdır. Örneğin, bir konuyu öğrenmedeki içsel güdü ile iyi not almadaki dışsal güdü, özgörümde birleştirilip iyi öğrenci özgörümü oluşturulabilir.

Garcia ve Pintrich, anılan çalışmalarında, güdüleme ve strateji kullanımı arasındaki ilişkilere yönelik araştırmaların yapılmış olmasına karşın, bu ikisi arasında köprü oluşturma konusunda pek çalışma yapılmamış olmasına dikkat çekmekte ve bu köprünün özgörümle oluşturulabileceğini savunmaktadırlar. Neisser’ in çalışmalarına dayanarak (1976), bilişsel bir çatı olarak görümün (scema) yalnızca bir plan olarak kalmayıp aynı zamanda planın uygulayıcısı da olduğunu; eyleme yönelik bir sistem olmasının yanında bir eylem sistemi de olduğunu belirtmektedirler. Başka bir deyişle, bireylerin ne olabildikleri ve neyi yapabileceklerine ilişkin duygu ve düşüncelerinin varlığından söz ediyorsak, bu duygu ve düşüncelerine göre davranışlarını oluşturacak ve yönlendirecek düzenekler, işlemler ve stratejilerin de var olması gerekir. Belli bazı özgörüm faaliyetlere geçirildiklerinde, güdüleyici ve bilişsel bazı stratejiler bireyin repertuarında eylem sırasında uygulanmak üzere kullanılabilecek aygıtlar olarak bulunmaktadır.

2.2.4.1. Öğrenmedeki “Ben”in Oluşumunu Etkileyen Stratejiler

Önceki bölümde özetlendiği gibi, özgörüler (self-schemas) bireylerin öz inançlarını, duygu ve düşüncelerinin bilişsel (cognitive) düzenlenişi olarak görülmektedir. Bu bilişsel düzenlemeler içinde, söz konusu öz inançların, duygu ve düşüncelerin kişilerin kendilerini algılayış biçimlerinin oluşması için genel faaliyet planları da bulunmaktadır. Bu tür formulasyonun ardında yatan neden, bireylerin belirli özgörülerini varsa, öyleyse o görünüm kapsamındaki duruma nasıl geldikleri (geçmişteki benlik), o şekilde kalmayı nasıl başaracakları (şimdiki benlik) ya da o duruma nasıl gelinebileceği (gelecekteki benlik) konusunda belirli düzeyde nosyona sahip bulunmaları gerekmektedir. Olasılık düşüncesi, belirli bir özgörüme varış olasılığı- “ben bu olabilirim” düşüncesi, kişinin kendisini yönetme davranışdır. Başka bir deyişle, olası olumlu benliğe kavuşmak, halihazırdaki olumlu benliğini sürdürmek için kişi davranışlarını düzenler; olası olumsuz ben’liklerden uzak durmaya ve içinde bulunduğu olumsuz benliği değiştirmeye çalışır. Bu çabanın etkililik oranı/düzeyi, istenilen ya da uzak durulmak istenen durumlara yönelik uygulanan stratejilere bağlıdır. Bu stratejiler güdüleyici (motivational), bilişsel (cognitive) ve bilişüstü (metacognitive) stratejileridir. (Garcia ve Pintrich, 1994;134-135)

2.2.4.1.1. Güdüleyici Stratejiler

Güdüleyici stratejiler, bireyin özgörülerıyla ve amaçlarıyla ilintili süreçlerdir/işlemlerdir (processes). Bazı araştırmalarda bu stratejiler kişilikle ilişkili davranış biçimleri olarak görülmesine karşın, Garcia ve Pintrich anılan çalışmalarında bu stratejilerin öğrenildiklerini, bireyin bu stratejileri hem kişisel hem de durumsal faktörlerin bir işlevi olarak her zaman değiştirme olasılığının bulunduğunu ve bireyin her zaman yeni stratejiler öğrenebileceklerini savunmaktadırlar. Aynı zamanda, bu güdüleyici stratejilerin yalnızca bir durumdan ötekine geçiş yapan durumlar olmayıp, zaman ve karşılaşılan işlere bağlı olarak bireyin değişik durumlarında belirli bir uyum ve tutarlılığa sahip olduğunu da iddia etmektedirler. Olumlu özdeğerin sürdürülmesi ve harcanan çabayı etkileme suretiyle güdülemenin düzenlenmesinde kullanılan güdüleyici stratejilerin kendine zorluk

çıkarma (self-handicapping), savunmacı kötümserlik (defensive pessimism) kendini kanıtlama (self-affirmation) ve neden bulma (attributional style) türünden oluşabildikleri ileri sürülmektedir. Bu stratejiler, bir nedene dayandırma (attributions), öz yeterlilik (self-efficacy) ve değer türünden değişik güdüleyici duygu ve düşünceleri düzenlemektedirler.

2.2.4.1.2 Kendini Engelleme Stratejisi (Self handicapping)

Kendini engelleme stratejisinin özünde, özdeğerliliği ve olumlu özgörümeleri sürdürmek için başarı karşısında çeşitli güçlükler yaratma yatmaktadır. Kendine güçlükler oluşturan kişiler, yetkinlik açısından kırılgan özgörümlerine sahip kişilerdir ve bu zayıf özgörümün tehdit edilmesi durumunda bu kişiler öz saygılarını korumak için bu stratejiyi bir tür başa çıkma stratejisi olarak kullanırlar Garcia ve Pintrich, söz konusu çalışmalarında (1994:135) Covington ve arkadaşlarının araştırmalarına dayanarak, bireylerin özdeğerliliklerini en üst düzeye çıkarma yönünde güdülendiklerini ve gösterilen çabanın “iki ucu keskin bir bıçak” özelliğinde olduğunu belirtmektedirler. Başka bir deyişle, gösterilen çabalar sonucu elde edilen performansla ilgili olarak, çabanın özdeğerlilik üzerinde olumlu ya da olumsuz sonuçlara yol açabileceği ileri sürülmektedir. Az çabayla ikiye katlanan başarıdan en yüksek yetenek, yüksek çabayla ikiye katlanan yenilgi başarısızlıktan da en düşük yetenek değerlendirmeleri ortaya çıkar. Bilerek düşük çaba gösterimi, kendine zorluk çıkarmanın bir şeklidir. Öz değerliliğin performanstan önemli olması durumunda, düşük çaba yanlısı olarak kendine güçlük çıkarma stratejisi kazan-kazan durumudur. Az çaba sonucu başarı yüksek yetenek anlamına geleceğinden ve az çaba sonucu başarısızlığa neden olarak çabanın düşüklüğü gösterileceğinden kendini engelleme stratejisi yetenek değerlendirmesini en yüksek noktaya taşımaktadır. Böylece, düşük çaba sonucu elde edilecek başarı ya da başarısızlık, bireyin özdeğerlilik duygusunu koruyacak ve kırılgan özgörümelerini ayakta tutacaktır.

Kendine güçlük çıkarma stratejisine bir başka senaryo da kişinin çok sayıda çalışmayı yüklenmesi, böylece “gücünü çok dağıtarak zayıflatması” ve bir sınava hazırlanmak ya da bir dönem ödevini yazmak için son ana kadar beklemesidir. Bu

stratejinin not edilmesi gereken önemli ögesi/özelligi, sonun tahmin edilebilir olmasıdır. Birey olası bir başarısızlığa neden gösterilebilecek durumları yaratmaya çalışmaktadır. Bir başarısızlığa akılcı bir reaksiyon gösterme değil, olası başarısızlığa önceden hazırlanma çabasıdır.

Bireyin gösterdiği çabanın düşük kalitede ve yetersiz miktarda olması bireyin uygun ve etkili stratejileri bilmiyor olmasından değil, sözü edilen öz koruyucu güdüleme stratejisinden kaynaklanabilir. Bireyin olumlu etkiyi en yüksek düzeye çıkarma eğiliminde olması (bu durumda, olumlu özgörümlerden kaynaklanan özdeğerliliği yükseltmek) durumunda, olumsuz özgörümünün harekete geçirildiği zaman birey sözü edilen kendine güçlük çıkarma stratejisine yönelebilir. Böylece, “olumsuz ben” olmayı önlemek için daha çok çalışacağına, birey başarısızlığa neden olarak yeterliliği ve çabası değil de başka durum ya da olayların gösterilebileceği faaliyetlere eğilim duyar.

2.2.4.1.3 Savunmacı Karamsarlık/Kötümserlik (Defensive Pessimism)

Savunmacı karamsarlık, kendine güçlük çıkartma stratejisiyle ilişkili bir stratejidir. Kendine güçlük çıkarma stratejisinin önceden tahmine dayalı olup düşük düzeyde ve son dakika çabalarına dayanması ve olumsuz özgörümünün faaliyete geçmesi nedeninden kaynaklanmasına karşın, savunmacı kötümserlik stratejisi tahmine dayalı ve olumsuz özgörümünün faaliyete geçmesiyle yüksek düzeyde çaba gösterilmesi içerikli bir stratejidir. Garcia ve Pirntrich’ in Nurem ve Cantor’ dan bu stratejiye ilişkin alıntılarını tanımlar şu şekildedir. “Gerçek olmayan düşük beklentilere dayalı olarak, potansiyel başarısızlık için hazırlanmak ve beklenen bu başarısızlığı ortadan kaldırma konusunda bireyin kendi kendini güdülemesi”. Bu tanıma göre, belirli bir durum değerlendirmesiyle birey olumsuz bir özgörüm faaliyete geçirebilir (“Bu sınavda başarısız olacağım çünkü matematikte iyi değilim.”) ve daha sonra bu olumsuz özgörümü ortadan kaldırmak için sınava hazırlıkta daha çok çaba gösterebilir.

Savunmacı kötümserlerin genel özellikleri yeterince hazırlanmamış olmaları ve/veya söz konusu işin (sınav, ders vb.) zorluğu konusunda yakınmalarıdır. Duydukları tedirginlik ve dile getirilen olumsuz beklentilerin doğru olmasına karşın,

bu stratejiyi uygulayanlar yüksek düzeyde çaba harcamaları ve ortalama üstü performans göstermeleriyle bilinmektedirler. Dile getirilen tedirginlik/kaygı genelde çabayı tetiklemekte ve yüksek düzeyli çaba da daha iyi performansa yol açmaktadır. Belki de yüksek düzeyli rekabet ortamından kaynaklanan nedenlerle, bu stratejiyi uygulayanların olumsuz “başarısızlık” özgörümleriyle tetiklendikleri söylenebilir. Savunmacı kötümserlik stratejisi, tedirginlik yaratan olumsuz özgörümlerin, olumsuzluğu ortadan kaldırmak için savunmacı çabalara yol açmasına açık bir örnektir.

Bu durumda, yüksek düzeyli kendi kendini yönlendirmeye öğrenmenin her zaman yüksek özyeterlilikten kaynaklanmadığı, bu tür öğrenmenin yetersizlik kaygılarından da kaynaklanabildiği gerçeği ilginç bir saptama olarak belirlemektedir.

2.2.4.1.4 Kendini Kanıtlama Yaklaşımı (Self-affirmation)

Özdeğerliliğin korunmasında yararlı olabilecek güdülemeyi düzenleyici bir strateji de kendini kanıtlama ya da Taktir Beklentisi şeklinde Türkçeleştirilebilecek self-affirmation’ dur. Bu stratejinin psikolojisinde, özsaygının tehdit edilmesiyle bireylerin bilişsel strateji arayışına girmeleri olgusu bulunmaktadır. Birey değer boyutunda “ben”i ile ilgili olumsuz değerlendirmeye karşılaşması durumunda, bir kendini kanıtlama işlemi başlatılarak ve “ben”le ilgili olumlu durumu faaliyete geçirilerek “ben”e ilişkin olumlu global değerlendirme oluşturulmaya çalışılacaktır. Bu durumda, birey “ben”i ile ilgili olumlu değerlendirmeler arayacağı başka özgörümleri yoksa, sonuç olumsuz olacaktır. Örneğin bir öğrenci akademik çalışmasındaki kalite ve gelişimden memnun olmayabilir (böylece, zeki ve üretken olarak bildiği özgörümü tehdit edilmektedir.) Yıkılmışlık duygusundan kurtulmak için, özsaygısını kurtarma (affirm) yollarına başvuracak, örneğin iyi oynadığı ve kazandığı bir oyun üzerine eğilecektir. (böylece, kendisini beğenilen aktif ve atletik olarak, görülmeyen başka olumlu özgörümlerle olumsuzluğu giderecektir.) Sonuca ilişkin tahmine dayalı stratejiler olan kendine güçlük yaratma ve savunmacı kötümserlik stratejilerinde olduğunun tersine, kendini kanıtlama olumsuz “ben”lere ve başarısızlıklara karşı bir reaksiyon stratejisidir.

Öğrenciler akademik gelişim ve başarıyı değerlendirmezlerse, ilişkilendirme ve düzenleme gibi daha derin işlemli bilişsel stratejilere yönelmek için gerekli ek zaman ve çaba ayırma eğilimi duymazlar; ayrıca öğrenme için gerekli olan çeşitli planlama, kontrol ya da düzenleme stratejilerine başvurmazlar.

2.2.4.1.5 Bir Nedene Dayandırma/Nedenleme Yöntemi (attributional style)

Belirli bazı duygu ve düşünceleri edinme yoluyla güdülenmenin kontrolünde yardımcı olan bir diğer güdüleyici strateji de bir nedene dayandırma/nedenleme yöntemidir. Bir nedene dayandırma, deneyim ve olaylara ilişkin nedensel açıklama olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntemin temel kuramı bireyin dünyayı anlama çabası şeklinde özetlenmektedir. Başka bir deyişle, nedenleme, çevreye bir anlam verme, çevreyi tanıma çabalarını yansıtan tepkilerdir. Nedensellik ilişkilerini tanımlama çabaları kişiye belirli durumlara ilişkin bilgi sağlar ve nedensellik araştırmalarından elde edilen veriler, eskiyi değiştirmeye ya da teyid etme veya yeni “ben” görümleri yaratan görümlerle (schemas) sonuçlanır. Daha sonra, gelecekteki uygun davranışsal tepkilerin belirlenmesinde özgörüm ve beklentiler kullanılır ve bu tutum amaca ulaşmada yardımcı olur. Garcia ve Pintrich, nedenleme yöntemini, olaylara ilişkin çoklu deneyim sonucu gelişen ve olaylara tepki/cevap verme modu olarak tanımlamaktalar ve bu yöntemin iyi tanımlanmış özgörümü yansıttığını ileri sürmektedirler. Ayrıca, kendine güçlük çıkarma ve savunmacı kötümserlik stratejilerinin belirli bir nedensellik geçmişinden kaynaklanabileceğini ve bu alışkanlık moduna göre oluşturulan nedenlerin ve nedenleme yönteminin reaktif güdüleyici stratejiden oluştuğunun da altını çizmektedirler.

Bireyin oluşturabileceği farklı nedenlerin potansiyel sayısının sonsuzluğu bilinmektedir. Bu bakış açısından yola çıkan araştırmacılar, nedensellik açıklamalarının dayandırıldığı boyutları tanımlamaya çalışmışlardır. Peteson ve diğer araştırmacılar 1982 yılındaki araştırmalarında üç nedensellik boyutu önermişlerdir: Kaynak (locus), kalıcılık (stability) ve globallik. Weiner 1986 yılı çalışmasında, bu boyutlara bir dördüncüsünü eklemiştir: Kontrol edilebilirlik. Locus, nedeni bireyin içinden mi yoksa onun dışında mı olduğunu ifade eden boyuttur. Kalıcılık (stability),

nedeni statik doğasını, geçici mi kronik mı olduğunu ifade eder. Globallik, olayın belli bazı durumlara mı özgü olduğu yoksa çok sayıda durumda mı geçerli olduğu şeklindeki yayılım alanını yansıtmaktadır. Kontrol edilebilirlik boyutu ise, bireyin neden üzerinde kontrol etme gücüne sahiplik derecesini ifade eden boyuttur. Kaynak (locus) boyutu, utanma, suçluluk ve gurur gibi duygusal tepkilerle ve özsaygıyla daha yakından ilişkili görünmektedir. Kalıcılık, globallik ve kontrol edilebilirlik boyutları, bireyin geleceğe ilişkin umutluluğu ya da vazgeçmişliği (umutsuzluğu) gibi beklentilerle daha yakından ve doğrudan ilişkilidir.

Weiner' in 1986 yılında yaptığı çalışmada, araştırmaların farklı nedenlerin farklı duygusal ve davranışsal sonuçlarla ilişkili olduğu sonucuna vardıkları belirtilmektedir. Örneğin, bir başarısızlığa karşı çabanın olmadığı nedeni, düşük yetenek nedeninden (boyutları içsel, kalıcı değil, duruma özgü, kontrol edebilir) duygusal tepkiyle, daha yüksek beklentilerle ve gelecekte daha yüksek düzeyde sürdürülebilirlik ile ilişkilidir. Boyutları içsel, kalıcı, global ve kontrol edilemez olan düşük yetenek nedeni duygusal çöküntüyle, daha düşük beklentilerle ve gelecekteki daha sürdürülebilirlikle ilişkilidir.

Kişinin kendi öğrenmesini yönlendirmesiyle nedenleme yöntemi arasındaki ilişki açısından, Borkowski ve diğerlerinin 1990 yılındaki çalışmaları, bu yöntemin bilişüstü (metacognitive) sistemin entegral bir parçası olduğunu ileri sürmektedir. Sözü edilen çalışmada, çabaya ilişkin nedensellik yönteminin strateji kullanımını geliştirmede yaşamsal öneme sahip olduğu savunulmaktadır. Zira, nedensellik benzeri güdüleyici faktörler, stratejilerin uygulanmasında gerekli olan teşvikleri sağlayarak “doğal” strateji kullanımında anahtar rolünü oynamaktadır. Aynı çalışmada, çabaya ilişkin nedenselliğin bilişüstü gelişimi pekiştirdiği zira “öğrencilerin, stratejik davranış gerektiren durumlarda gerekli çabayı göstermeden önce, strateji ilişkili çabanın yararına inanmaları gerekmektedir.” Sonuç olarak; öğrenciler, öğrenme eyleminin kendi kontrolleri altında olduğuna ve daha iyi performans alınacak belirli davranışları gösterebileceklerine inanırlarsa, bu bilişsel aygıtları kullanma eğilimi göstereceklerdir.

2.2.5 Bilişsel Öğrenme Stratejileri (Cognitive Learning Strategies)

Garcia ve Pintrich (194:140-141) Weinstein ve Mayer' in 1986 yılındaki çalışmalarına dayanarak, bilişsel öğrenme stratejilerini tekrarlama (rehearsal) araştırma/irdeleme (elaboration)ve düzenleme (organizational) stratejileri olarak belirlemektedir. Bu stratejiler, bilgi hatırlama, sözcükler, listeler vb. türünden bellek ilişkili çalışmalarda; ya da anımsanmasının ötesinde bir metnin ya da bir dersin anlaşılması türünden bilginin anlaşılmasını gerektiren daha karmaşık çalışmalarda kullanılabilir.

Öğrenme sırasında, yer adları, yabancı sözlükler ve benzeri türden ezberlemeyi gerektiren çalışmalara rastlanabilir. Bu tür ezberleme içerikli çalışmalarda tekrarlama, gruplandırma, bellekte resim oluşturma gibi yöntemler uygulanabilir. Yineleme yönteminde öğrenme konuları belirlenir ya da okuma sırasında sözcükler sesli bir şekilde yinelenir. Bu yöntemin, öğrencinin önemli bilgiye dikkatini vermesi ve bunu bellekte canlı tutmasına yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Bellek ilişkili stratejiler, yalnızca belirli bazı bilgilerin anımsanmasının istendiği çalışmalarda yararlı olabilir. Ancak, öğrenme eyleminde, yalnızca anımsama yöntemi ile yapılmayacak, bu yöntemi aşan çok sayıda çalışma söz konusudur. Hatta, öğrencinin öğrenme konusu materyali daha derin kapsamda anlaması daha önemli bir eğitsel amaçtır. Entwistle ve Marton' un 1984 yılında yaptıkları araştırma (strateji kullanımı ve bilgi işleme yöntemleri üzerine), irdeleme ve düzenleme stratejileri kullanıldığında daha derin kavramanın gerçekleştiğini göstermektedir. Weinstein ve Mayer' in 1986 yılındaki çalışmaları da, yineleme stratejilerinin, öğrencilerin yeni bilgiyi halihazırdaki özgörümlerle uzun dönemli uyumlaştırmalarında etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. İrdeleme ve düzenleme (elaboration and organization) türü bilişsel stratejilerin, yeni bilgiyi önceki bilgiyle uyumlaştırmada çok daha yararlı olduğu anlaşılmaktadır.

İrdeleme stratejileri kapsamında, öğrenilecek materyalin özetlenmesi, ya da başka ifadelerle anlatılması, benzerlikler yaratma, yaratıcı not tutma(edilgen ve tek düze not tutma yerine öğrencinin notlarında düşünceleri yeniden düzenlemesi ve

ilişkilendirmesi), öğrenme materyalindeki konuyu bir başkasına anlatma ve sorular sorup yanıtlama türünden yöntemler bulunmaktadır.

Konuyu derinlemesine işleme kapsamında bir diğer strateji de düzenleme (organizational) stratejisidir. Bu yöntemde, metinde ana fikri saptama, öğrenme konusu materyalin ana hatlarını belirleme, önemli düşüncelerin seçim ve düzenlenmesi, materyalin çatısının incelenmesi türünden uygulamalar bulunmaktadır. Tüm bu stratejiler, tekrar stratejilerinin tersine, öğrenme konusu materyalin derinlemesine anlaşılması sonucunu getirme özelliğindedirler.

Bazı öğrenciler, bu stratejiler hakkında bilgiye sahip olup ama bunları uygulamıyor olabilirler ya da uygulamada başarısız olabilirler. Bu stratejilere ilişkin bilgilenme gerekli ama yeterli değildir. Öğrencilerin bunları kullanmada güdülenmeleri gerekebilir. Başka bir deyişle, bilişsel stratejilerin kullanımı öğrenci güdülenmesiyle ilintilidir. Örneğin, özgörüm açılarından, “iyi bir strateji uygulayıcısı” özgörümüne sahip öğrencilerin uygun bilişsel stratejileri uygulamaya daha eğilimli olabildikleri söylenebilir. Bilişsel strateji ile özgörüm arasındaki bu ilişkilendirme dikkate alındığında, araştırmacıların iyi bir strateji uygulayıcısı betimi yapmalarının ya da öğretmenlerin iyi strateji uygulama konusunda bilgi vermelerinin yeterli olmayacağı, öğrencinin de kendisine ilişkin iyi bir strateji uygulayıcı özgörümü oluşturmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu da öğrencinin iyi bir strateji uygulayıcı özgörümünde olması ve özgörümün dört boyutunu da göz önüne almasını gerektirmektedir. Başka bir deyişle, öğrencinin içinde bulunduğu zaman diliminde ve geleceğe yönelik olası “iyi strateji uygulayan ben”e sahip olması, kendisini bilişsel strateji uygulayan kişi olarak görmesi gerekmektedir. Ayrıca, bu özgörümü başka çalışma türlerinde de harekete geçirebileceğine (yeterlilik boyutu) inanması, bu özgörümü öğrenme davranışının önemli bir ögesi olarak görmesi (değer boyutu) gerekmektedir.(Garcia Pintrich,1994:142)

2.2.6 Bilişüstü ve Özdüzenleme Stratejileri (Metacognitive and self regulatory strategies)

Bilişsel stratejilerin yanında bilişüstü stratejilerin de kullanımı başarı üzerinde önemli etkiye sahip olabilir.(Garcia ve Pintrich, 1994:142)

Teel(1999), bilişüstü yönteminin kısaca “düşünmeyi düşünme ya da öğrenmeyi öğrenme” anlamına geldiğini belirtmektedir. Aynı görüş Garcia ve Pintrich’ in çalışmasında da dolaylı olarak belirtilmekte “adı geçen yöntemle” kişinin kendi çalışmasını/öğrenmesini “kendinin yönlendirdiği” yöntemi yan yana kullanılmaktadır.

Teel, anılan çalışmasında, bilişüstü stratejilerine genel bakışında , “düşünmeyi düşünmenin” yanında “neyi bilip neyi bilmediğimizi bilmek” eklemesiyle tanımı biraz daha geliştirmekte ve çatı altında üç strateji bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar: yeni bilgiyi önceki bilgiyle ilişkilendirme, düşünme stratejilerini seçme ve düşünme süresini planlama, kontrol etme/ yönlendirme ve değerlendirme olarak belirtilmektedir. Teel, öğrencinin düşünmeyi düşünme ya da öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmede teşvik edilmesi açısından öğrenme ortamının da önemine işaret etmektedir. Bu ortamın, düşünmenin ayırımında olmayı geliştirdiğini belirtmekte, kendi çalışma alanında uygulandığında söz konusu olan üç aşamadan söz etmektedir: hazırlanma, uygulama ve geri bildirim. Hazırlama aşamasında karşılaşılan zor bir çalışmada, öğrencinin önceki bilgi ve birikimlerini kullanarak durumu açıklamaya çalışması, uygulama aşamasında öğrencinin öğretmen tarafından belirlenen ve yerleşik ipuçlarını kullanması yerine kendi düşüncesine işlerlik kazandırmasının önemine ve geri bildirim aşamasında da uygulamanın değerlendirilmesine değinmektedir. Öğrencilerin faaliyeti gözden geçirmeleri, düşünme ve problem çözme işlemlerine ilişkin bilgi toplamaları, verilerin paylaşılmasıyla öğrencilerin ilgili düşünce veya sorunları gruplandırmaları, kullanılan stratejilerde olumlu ve olumsuz öğelerin özetlenmesi ve sonunda da başarının değerlendirilip uygun olmayanların atılıp yararlı olanların belirlenmesi geri bildirim temelinin oluşturmaktadır. Teel, üçüncü aşama olan geri bildirim bitmesiyle öğrenme eyleminin sona ermediğini, öğrencinin onları/ faaliyetleri düşünmeyi sürdürdüğünü, neyin olumlu neyin olumsuz geliştiğini düşünmeye devam

ettiğini vurgulamaktadır. Bu düşünme sonunda yapılan yansıtma (reflection) eyleminin yararlı olacağını belirtmektedir. Yansıtma eyleminde “neyi yapmayı sürdürmeliyim, ne yapmaya başlamalıyım, neye son vermeliyim, ne öğrendim, nasıl öğrendim” türünden sorulara yanıtlar irdelenmektedir.

Garcia ve Pintrich, strateji ve görev/iş değişkenleri hakkında bilişüstü bilginin, öğrencinin çalışmaya katılımını etkileyebileceğini belirtmektedir, “İrdeleme stratejilerini bilmeyen öğrencinin öğrenme eylemine daha derinden ilgi duymak için gerekli stratejilerden yoksun kalacak, kullanamayacak demektir” diyerek bu bilginin önemini vurgulamaktadırlar. Ancak özyeterlilik türünden güdüleyici duygu ve düşüncelerin tersine, sözü edilen bilginin seçim, çaba ya da kararlılığı etkilemeyeceğini de belirtmektedirler. Bu bilginin özyeterlilik gibi güdüleyici yapılanmaları içermediğini; bu bilginin strateji ve görev değişkenlerine ilişkin “statik” (durağan) bilgi olduğunu: öte yandan yeterlilik konusunda özinanç ve özgüvenin daha dinamik güdüleyici oluşumlar olduğunu ve öğrencinin seçim, çaba, katılım derecesi ve sürdürme kararlılığını ancak bu dinamik güdüleyici stratejilerin etkileyebileceğini belirtmektedirler.

Kendi öğrenmesini yönetme ya da bilişüstü kontrol stratejilerinin üç türden oluştuğunu çeşitli araştırmaları kaynak göstererek ileri sürmektedirler. Bunlar planlama, yönlendirme/kontrol ve düzenleme stratejileridir.

Planlama faaliyetlerine örnek olarak çalışma amacının belirlenmesi, okuma öncesi bir metni hızlıca gözden geçirme, okuma öncesi konuya ilişkin sorular sorma ve problemin bir analizini yapma verilmektedir. Bu faaliyetlerin bilişsel planlamada öğrenciye yardımcı olacağı, önceki bilgilerin faaliyete geçirilmesini, öğrenme konusu materyalin düzenlenme ve anlaşılmasını daha da kolaylaştıracağı belirtilmektedir. McKeachie ve diğerlerinin 1985’ te ve Presley’ in 1986 yılında yaptıkları çalışmalar kaynak gösterilerek, bu planlama faaliyetlerini uygulayan öğrencilerin uygulamayanlara oranla çok daha iyi performans gösterdikleri örnek olarak verilmektedir.

Garcia ve Pintrich’in “planlama faaliyetleriyle” Teel’ in “hazırlanma aşaması”nın farklı adlandırmalar olmasına karşın aynı içerikte oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrenmeyi ya da düşünmeyi düşünme olarak özetlenen “bilişüstü” stratejisinde düşünme ve davranışları kontrol etme ve yönlendirmenin (monitoring) önemli bir öge olduğu gözlemlenmektedir. Weinstein ve Mayer’ in 1986 yılındaki çalışmalarında bu faaliyetlerin aslında anlamayı kontrol faaliyetleri olduğu görülmektedir. (Garcia ve Pintrich,1994:143) kontrol faaliyetleri, bir metni okurken ya da ders dinlerken dikkatin izlenmesi, anlama durumunu kontrol etmek için öğrenme konusu materyale ilişkin kendi kendine sorular sorma ve bir sınav durumunda sınav stratejilerinin kullanımı (hız ve zaman kontrolü) eylemlerinden oluşmaktadır. Tüm bu eylemler, öğrencinin dikkatinin ya da anlamasının sürmesini sağlar.

Düzenleme stratejileri kontrol stratejileriyle yakından ilişkilidir. Örneğin, bir okuyucu okumayı sürdürürken anlamayı kontrol amacıyla kendi kendine sorular sorduğunda ve geri dönüp metnin bir bölümünü yeniden okuduğunda,, bu yeniden okuma düzenleme stratejisi kapsamına girmektedir. Bir başka kendini düzenleme ayarlama stratejisinde okuyucunun daha güç olan ya da daha az bildiği bir bölüme geldiğinde okuma hızını düşürmesidir. Sınava hazırlanan bir öğrencinin iyi anlamadığı veya anımsamadığı bir bölümü tekrar çalışması da genel anlamda kendi kendini düzenleme stratejisine bir örnektir. Sınav sırasında da, bazı soruları atlayıp bu sorulara daha sonra yeniden dönmesi de bu yöntemle başka bir örnektir. Tüm bu stratejilerin, öğrencinin çalışma davranışını düzeltmesinde ve anlamada yanlışları gidermesinde yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Kendini ayarlama/düzenleme stratejilerinin bir başka yönü de kaynak yönetim stratejileridir. Bu stratejiler, öğrencinin, zaman, ortam, öğretmen ve arkadaşları dahil tüm çalışma çevresini kullanmasıdır. Öğrenmeye genel uyum çerçevesinde bu kaynak yönetim stratejilerinin öğrencinin çevreye uyumu ve çevreyi amaç ve ihtiyaçları doğrultusunda değiştirmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencinin zamanını ve çalışmak için seçtiği yeri yöntemi, bilişsel ya da bilişüstü stratejiler olmayıp, öğrenmeye doğrudan etkili olmazlar; ancak, çalışmasını başarıyla tamamlamasında yardımcı ya da engelleyici stratejilerdir. Aynı şekilde, gereksinim duyduğu yardımı ne zaman, nasıl ve kimden alabileceğini bilen öğrenci, uygun yardım araştırmasında bulunamayan öğrenciden daha başarılı olacaktır. Ayrıca, bu kaynak yönetim stratejileri, özgörümlerle de ilişkilendirilebilir. Örneğin,

“iyi öğrenci” özgürümüne sahip bir öğrencinin arkadaşlarından ya da öğretmeninden yardım isterken daha az tehdit duygusuna kapılacağı olasıdır. “Zayıf öğrenci” özgürümlü başka öğrenciler de yardım isteyebilir. Ancak, özgürümler arasındaki bu fark, yardım istemenin kalitesiyle ilgili olmalıdır. “iyi öğrenci” özgürümlü birey, konuyu anlamak için yardım isterken “zayıf öğrenci” özgürümlü olan yardımı daha bağımlı bir tarzda isteyebilir ve vurgulaması gerçek öğrenme olmayıp görevin/ödevin tamamlanmasıdır.(Garcia ve Pintrich, 1994:144)

2.3. ÖĞRENME EYLEMİNİN GELİŞİMİ (EVİRİMİ)

Brown ve Atkins(1994:150), McKeachie’nin 1974 yılındaki çalışmasına da atıfta bulunarak “Öğrenci nasıl öğrenir?” sorusuna “ yüzyılın büyük bir bölümünde davranışçı yaklaşımla etki tepki şeklinin algılandığı” yanıtını özetle vermektedirler. Bu da, öğrencinin koşullanma ya da belirli bazı davranışları belirli bazı sonuçlarla ilişkilendirmeleri anlamına gelmektedir. Bu yöntemde yineleme ve ödül, uygun tepkinin alınmasına yardımcı olmaktadır.

Yüzyılın son yirmi yılında, öğrenme kavramının oluşmasında önemli dönüşümlerin yaşandığı görülmektedir. Mekanik telefon görüşmesine benzetilen etki-tepki yaklaşımı, yerini öğrencinin öğrenme eyleminde etkin bir yer aldığı kuramlara bırakmıştır. Bu yeni bilişsel psikoloji yaklaşımı çeşitli kaynaklardan yararlanı gelmiştir. Bu kaynakların en belirgin olanları kavramsal ve empirik olanlardır.

2.3.1. Kavramsal Gelişim (Conceptual)

Bu gelişimde Ausubel öne çıkan katılımcılardandır. Ne tür yeni bilginin nasıl alınabileceği konusunda öğrencinin daha önceki bilgisinin önemine parmak basmış, “ Öğrenmeyi etkileyen en önemli tek faktörün öğrencinin daha önceden sahip olduğu bilgidir. Bu iyi bilinmeli ve öğretme eylemi buna göre geliştirilmelidir,” tümcesiyle yaklaşımı özetlemiştir. Kavramların “demirlenmesi”, düzenlemenin geliştirilmesi, materyalin yapısının açıklığa kavuşturulması gereğinin altını çizmiştir.

Kavramsal gelişimin bir başka önemli önderlerinden olan Norman da 1977 yılındaki çalışmasında, öğrenme faaliyetlerinin analizine dikkat çekmiştir. Farklı çalışma konularının öğrenciden farklı bilgi-beceri donanımı isteyeceğinin önemini belirtmiştir. Öğrenciden istenebilecek bu donanımı üç ana başlık altında toplamıştır. Var olan bilgisine eklemeye bulunma, bilgi ve becerisini daha etkin kullanılabilir şekle getirme, önceden edinilmiş olan kavramları genişletme, değiştirme ya da bilgiler arası yeni ilişkiler geliştirme. Bu üç çalışma şeklinde başarılması en zor olanın sonucu, yeniden yapılandırma (restructuring) olarak tanımlanan yeni ilişkiler geliştirme çalışması olduğu vurgulanmaktadır.

2.3.2. Son Empirik Araştırma Çalışmaları

Klinik, deney ve araştırma türü çalışmalara da, yeni bilişsel psikolojik yaklaşımda, önem verilmiştir. Bu çalışmaların bir kanadı öğrenmede kişilik ve güdülemenin etkilerine yönelmiştir. Brown ve Atkins' in çalışmalarında, bu alandaki çalışmalara Wittrock' un 1986 yılındaki araştırması en yeni çalışmalara örnek olarak verilmektedir. Bu alandaki çalışmalarda, öğrenci kişilik ölçümlerinin öğrencilerin kendilerini algılamaları ve başarı ya da başarısızlıklarına bakış açılarının güdülenmelerinde ve performanslarında güçlü etkileri olduğu anlaşılmıştır. Başarı ya da başarısızlığın nedeninin yetenek, şans, ya da öğretim kalitesi benzeri kendi kontrolleri dışında bir faktör olmayıp, başarı için çaba harcıyıp harcamadıkları olduğuna inandıklarında, öğrencilerin öğrenme eylemini başlattıkları, sürdürdükleri, yönettikleri ve öğrenme eylemine aktif bir şekilde katıldıkları gözlenmektedir. Ayrıca övülme, ödüllendirme ya da diğer olumlu pekiştirici (öğretmen vb.) faktörlerin, ancak öğrencilerin bu faktörlerin kendi kontrollerinde olan öğelere ilişkin olduğunda güdülenmeyi pekiştirebileceği de gözlemlenen olgular arasındadır. Tüm bunların ortaya çıkardığı sonuç ise şu şekilde özetlenebilir: Öğrencide kontrol duygusunu kendi çalışmaları çerçevesinde inşa etmek, kendi öğrenmelerinde sorumluluk duyma şansını vermek ve kendi kendisini yönetme becerisi geliştirmesinde ona yardımcı olmak, öğrencinin daha başarılı ve daha etkin öğrenmesine yardımcı olacaktır.

Araştırma çalışmalarının bir başka kanadı da bireysel beceri, strateji, yöntem (stil) ve öğrenmeye yaklaşım üzerinde odaklanmaktadır. Bu alandaki araştırmaların sonuçları daha çok öğretmenlere ilişkindir, zira çalışmaya konu öğrencilerin çoğu akademik çalışma içinde lisans öğrencileridir. Anılan alanda özellikle üç çalışma etkili olmuştur. Marton' un klinik çalışmaları, Pask'ın deneysel çalışmaları ve İngiltere'de Ent Wistle ile arkadaşları tarafından yapılan araştırma ve mülakat çalışmaları.

Marton' un klinik çalışmalarında, öğrencilerden 1500 sözcüklük bir parça okumaları istenmiş; isterlerse not tutabilecekleri; kendilerine parçaya ilişkin sorular sorulabileceği, söylenmiş; okuma işlemi sonunda sorular aracılığıyla parçanın içeriğine ilişkin anımsayabildikleri, parçaya ilişkin duyguları ve genel yaklaşımları hakkında veriler elde edilmiştir. Bu araştırma sonunda, çalışmaya iki yaklaşımın söz konusu olduğu gözlenmiştir; “derin” (deep processing) ve “yüzeysel” (surface processing) işlem. “Derin” işlemede, anlama ulaşmada aktif yöntem izlendiği görülmüş ve bu yaklaşımın özünü bu aktiflik oluşturmuştur. Bu yaklaşımda öğrenci, parçayı anlama düşüncesiyle çalışmaya başlar; yazarın düşüncelerini iddiaları ve sonuçlarıyla sorgular; bunları önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirmeye çalışır; bunun tersine “yüzeysel” yaklaşımdaki öğrenci, sınava tabi tutulacağını tahmin ettiği bölümleri ezberlemeye çalışır; birbirleriyle ilişkilendirilemeyecek bölümlere yoğunlaşma eğilimindedirler.

“Derin” yaklaşımı izleyen öğrenciler hemen her zaman daha derinden anlama eğilimi göstermekte ve beş haftalık aradan sonra bile ayrıntıları anımsayabilmekte, aynı özellik “yüzeysel” yaklaşımı izleyen öğrencilerde görünmemektedir.

Daha sonra Fransson' un 1977 yılında yaptığı çalışmada, “derin” ve “yüzeysel” kategorileri, faaliyetin ve katılımın derecesine bağlı olarak “derin aktif”, derin pasif” “yüzeysel aktif” ve “yüzeysel pasif” olarak alt kategorilere ayrılmıştır. Bu çalışma, aynı zamanda, kendini tehdit altında hissedenden öğrencilerin yüzeysel yaklaşıma eğilimli olduklarını da ortaya çıkarmıştır. Bu alanda yapılan diğer bazı araştırmalar,(Svensson 1977; Dahlgren 1978), varolan müfredatın büyük bir bölümünün yüzeysel yaklaşım ağırlıklı olduğunu göstermektedir. Swensson ilgili çalışmasında, ulaşılan anlama derecesini ve çalışmaya ayrılan zamanı etkilemesi açısından, “derin” yaklaşımın iki kat daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Yüzeysel yaklaşım alışkanlığında olan öğrencilerin öğrenmeyi zor buldukları ve çok azının çalışmaya uzun süre ayırdıkları gözlenmektedir.

Deneysel çalışmalarında Pask, özellikle iki tür öğrenme stratejisine ilgi duymuştur; “Serialist” ve “holist; Bu iki strateji “yüzeysel” ve “derin” yaklaşımların benzeridir. Serialist yaklaşımıcılar ayrıntılara önem verirler; benzetmelerden, metaforlardan veya çizimlerden pek az yararlanırlar. Bu stratejinin, yüzeysel yaklaşımın geliştirilmiş şekli olduğu söylenebilir. Holist yaklaşımda öğrenci, geniş bir açıdan bakar çalışmaya; yapılan işi global olarak görmeye çalışır; daha önceki bilgisiyle ilişkilendirmeye; benzetme, biçim ve diğer açıklama aygıtlarını kullanmaya çalışır. Pask, serialist strateji kullanma alışkanlığına “ operational learning- işlemsel öğrenme ve holist strateji alışkanlığına da “anlama-kavramalı öğrenme” demektedir. Bu iki tür öğrenme tanımına bir üçüncüsünü de eklemektedir: “versatile learning” (değişik yaklaşımlı öğrenme). Değişkenli öğrenmede öğrenci, yukarıda sözü edilen iki tür öğrenmeden birini kullanmaya eğilimlidir.

Sözü edilen öğrenme türlerinin kendi içlerinde de sorunlar bulunmaktadır. Anlamalı öğrenmede (comprehension) yeterli olmayan bulgulardan sonuçlara varma ve aşırı genelleme eğilimi görülebilmektedir. İşlemli öğrenmede (operation) aşırı dikkat, ayrıntılara aşırı ilgi, böylece fikirler ve sonuçlar arası ilişki kuramama eğilimi sorunu söz konusu olabilmektedir.

Pask’ ın araştırmasında materyallerin bilinmeyenlerden olması, söz konusu edilen çalışmaların aşırı uçlarından olması ve deneylerin hazırlarında çok belirgin bir şekilde belli stratejiye eğilimli öğrenciler arasından yapılmış olmasının bu deneylerden çıkarılacak sonuçların açıklayıcılığından kesin yargılara varılamayacağını belirtilmektedir.

Marton ve Pask’ ın yukarıda sözü edilen çalışmaları Lancaster Üniversitesi’ nde ve daha sonra Edinburgh Üniversitesi’ nde birleştirilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmaların bulguları açıkça “derinlemesine” ve “yüzeyden” yaklaşımların farklılığını göstermektedir. Anlamalı öğrenme’ nin “derinlemesine” işleme yaklaşımıyla ve işlemsel öğrenmenin yüzeysel işlemin bir şekli olduğunu ama anlamının başarılması için her ikisine de gereksinim duyulabileceği bulguların bir başka yanı olmuştur.

Lancaster Üniversitesi'nde Entwistle'in Marton ve Pask' ın araştırmalarını birleştirerek yeniden gözden geçirme çalışmasında üç öğrenme yönteminden de söz edilmektedir. Kişisel anlam, yeniden oluşturma ve başarma. Kişisel anlam, içsel güdüleme, otonomluğu/kendi başındalığı yeğleme ve derinlemesine çeşitli/değişken öğrenme yaklaşımıyla ilintilidir. Yeniden oluşturma, dışsal güdüleme, başarısızlık korkusu, tedirginlik, programa bağımlılık ve yüzeysel öğrenme yaklaşımıyla ilişkilidir. Başarma ise başarı umudu, çalışmaya hesaplı yaklaşım, yüksek not alınmasını sağlayacak her yöntemi kullanma ile ilişkilidir.

Ramsdan ve Entwistle, 1981 yılındaki çalışmalarında yukarıda sözü edilen eğilimleri öğrencilerin kendi akademik çalışmalarına ilişkin algılamalarıyla ilişkilendirilmişlerdir. Güzel sanatlar, sosyal bilimler, fen ve mühendislik alanlarında toplam 2200 öğrenci üzerinde yapılan çalışma, iyi öğretim yapıldığı söylenen bölümlerin kişisel anlama yöntemine ağırlık verdiğini öğretim iyi olmadığı söylenen bölümlere de eğilimin yeniden oluşturma yöntemine yatkın olduğu sonucunu vermiştir. Burada sözü edilen “iyi öğretim”le kastedilen değişkenler etkin sunum, belirli güçlüklerde öğrenciye yardım ve öğrenmede özgürlük; iyi olmayan öğretimdeki değişkenlerin de etkin olmayan sunum, ağır çalışma yükü, uygun olmayan değerlendirme ve öğrenme özgürlüğünde kısıtlamalar şeklinde belirlenmektedir.

2.3.3 Araştırmaların Yansımaları

Önceki bölümde sözü edilen araştırmaların genel sonucu olarak, öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının nispeten kalıcı olduğu ancak en azından bazılarının arzuladıkları amaca ulaşmada en uygun gördükleri öğrenme stratejilerini seçebildikleri; bununla birlikte öğrenmenin evrensel bir yolu olmadığı, farklı öğrencilerin farklı çalışmalarda farklı stratejiler kullanacakları, öğrencilerin strateji seçim olanaklarının sınırlı olabileceği ve bu sınırlılık içinde uygun olmayan stratejileri seçebilecekleri söylenebilir. Yine de iki temel yaklaşım belirlenebilir, her ikisine de aktif ya da pasif bir şekilde yaklaşılabilir. Ancak son araştırmalardan çıkan sonucun bilgi peşinde koşanların yüzeysel ya da yapay öğrenme, anlama peşinde olanların ise derinlemesine işlem ürettikleri şeklinde olduğu görölmektedir. Bu iki

yaklaşımından ikincinin üstünlüğü bazı konularda doğru olabilir ama genellenemez (Brown ve Atkins,1994:154) Bilgi peşinde koşan yaklaşım bir anda gözden çıkarılmamalıdır. Örneğin, bir mühendis sıvı mekanikte bir problemi çözmek için Lagrange denklemlerini öğrenmek zorunda kalabilir. Aynı şekilde, tanı koymadan önce bir nörolog belirli bazı optik sinirlerin nörolojik fonksiyonunu öğrenmek zorunda kalabilir. Bir tarihçi, Almanya'nın 1920'lerdeki sorunlarını inceleme öncesinde Versoy Antlaşması' nın şartlarını öğrenmesi gerekebilir. Başka bir deyişle, "Neyi bilmek" neyin nasıl olduğunu bilmek önemlidir. (Brown ve Atkins, 1994:156)

Öğrenmeye Yaklaşımlar

Bilgi peşinde koşanlar/Bilgi arayışında olanlar

- Bilgi, kavram vb. ekler.
- Beceri, yöntem/prosedür toplar.
- Problem ya da çalışma konularını alt birimlere ayırır.
- Bilgi birimleri arasında ilişkiler oluşturur.
- Ezberleme becerilerini kullanır.
- Problem ya da çalışma konusunun mantık düzeni doğrultusunda çalışır.
- Analiz eder.
- Sistemli deneme- yanılma yöntemini kullanır.
- Verileri değerlendirir.

Anlama arayışından olanlar

- Bilgi ya da çalışma konusunu kendi deneyimiyle ilişkilendirmeye çalışır.
- Diğer bilgi gruplarıyla ilişkiler oluşturur.
- Kişisel anlam için yeniden oluşturur.
- Sentezleme yapar.
- "Tüm" resimden çalışmayı sever.
- Temel yapı, amaç ve anlamı araştırır.
- Bulguları sezilerinde değerlendirir.
- Benzetmeler ve metaforlar kullanır.

Kaynak: Brown ve Atkins, 1994;156

2.3.4. Çalışma Becerileri Öğrenmede Gelişim

Öğrenci gruplarına verilen geleneksel çalışma beceri kursları çeşitli açılardan eleştirilmektedir. Örneğin, eleştirilerden bir bölümü bu kursların anlamlı olmaktan uzak çok genel olduğu, çok basit öğrenme psikolojisi kavramına dayandırıldıkları öğrencilere problemler verildiği ama problemleri öğrencilerin çözmelerinin teşvik edilmediği. Ayrıca, güdüleme, değer ve tutum gibi zor alanlara girmemeleri; öğrenme eylemine yaklaşımı da bütün öğrencileri aynı durumda görmeleri (özellikle öğrenme becerileri veren kitaplara yönelik eleştiriler) Geleneksel yaklaşımdaki yeni gelişmeler, daha çok bilgi işleme stratejilerine ya da uygulamalı ve işlemsel (operational) stratejilere ağırlık vermektedir. İşlemler stratejilere ağırlık, öğrencilerin kaygılarla başa çıkmalarında, etkin çalışma ortamı oluşturmalarında ve çalışmaya karşı olumlu tutum edinmelerinde yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Çalışma becerileri öğretmeye daha olumlu yaklaşım, Marton ve Entwistle' in buluşları ışığında gelişmiştir. (Brown ve Atkins, 1994;157-158) Bu yaklaşım, öğrenmenin bireysel ve kişisel doğasına ağırlık vermekte ve ders vermeden ziyade danışmanlık özelliğinde yaklaşmaktadır. Amaç, öğrencinin kendi öğrenmesinin bilincinde olması, öğrenen bireyler olarak etkinliklerini yönetme/kontrol etme ve değerlendirmeleridir. Öğrencilerin öğrenme psikolojisinden bir şeyler bilmeleri gerektiğine ve çalışma becerilerini genişletmeden önce kendi öğrenmelerini sorgulamaları gerektiğine inanılmaktadır. Çalışma tekniğinden/yönteminden daha çok çalışma amacına özen gösterilmekte ve öğrenci kendine uygun en iyi yöntemi seçme sorumluluğunun merkezinde bulunmaktadır.

2.3.5 Bilişüstü/Öğrenmeyi Öğrenme Stratejisi (Metacognition)

Brown ve Atkins (1994:1994:158), Nispet ve Shuchsmith' in 1984 yılındaki çalışmalarına dayanarak, “öğrenmeyi öğrenme” kavramını “ öğrenen kişinin kendi bilişsel işlemlerini bilinçli olarak kendisinin seçmesi ve ne yaptığının bilincinde olması” şeklinde özetle tanımlamakta ve bunu yapabilme yetisine yedinci duyuyu betimlemesini de eklemektedirler. Ayrıca, aynı çalışmadan alıntılarla, öğrenmeyi öğrenme işleminin daha özelden (specific) daha genellenebilir boyuta götürülebilen

ve böylece transfer edilebilen beceriler olduğu da eklenmektedir. Bu işlemin ilk aşamasında, belirli bir başlık ya da konu içeriğinde öğrenilen spesifik becerilerin planlama, yönetme, kontrol ve test etme (self-testing) gibi stratejilerin farklı sıralamaları içinde bir araya getirilmesi gerekmektedir. Bir sonraki aşamada, stratejilerin kullanımı, öğrencinin yeni çalışmada istenilen şeyi kullanabileceği strateji ve becerileri ve bu iki ögenin en iyi şekilde uyumlaştırılması yolunu bilinçli bir analizden geçirmesini sağlamalıdır.

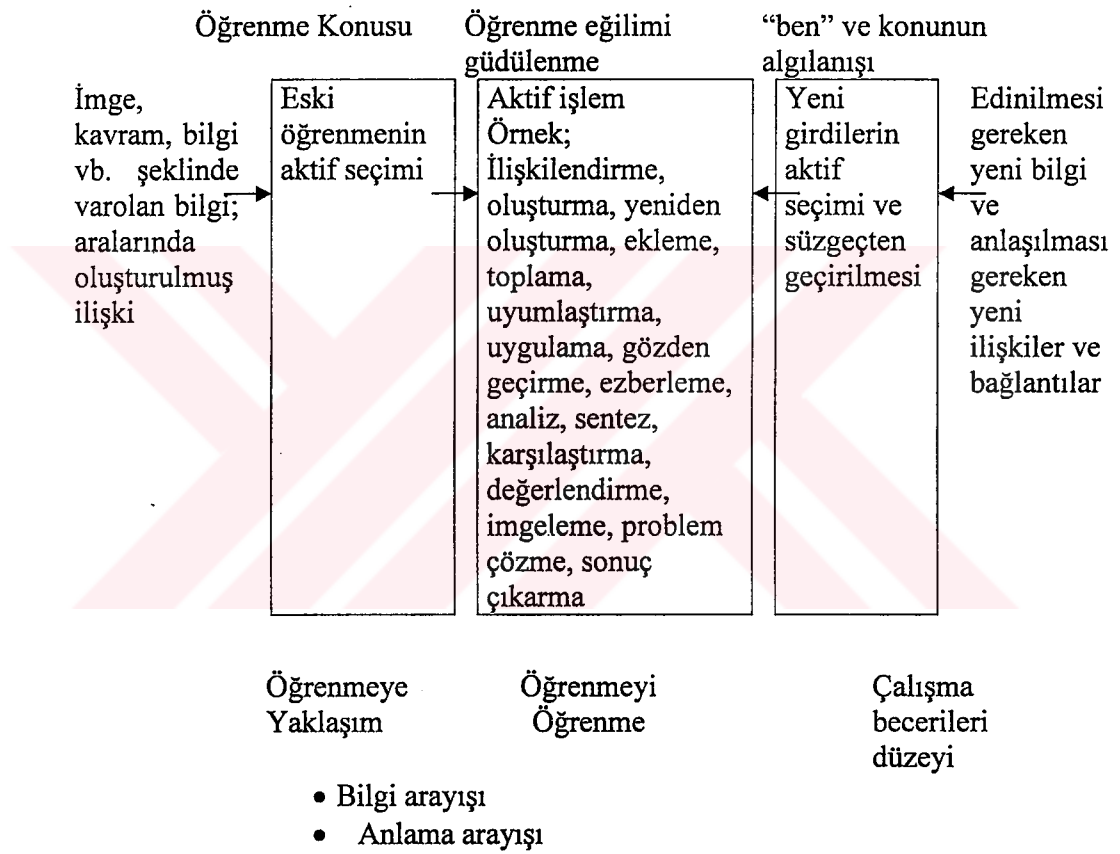
Nisbet'in yaklaşımı da desteklenerek, öğrencinin öğrenme stratejilerini bir durum ya da içerikten bir başkasına taşıyabilme yeteneğinin gelişmesi gereğine özel dikkat çekilmektedir. Bunun olabilmesi için de, öğrencinin stratejilerini bilinçli olarak üretmesi, sonuçta bu stratejilerin kendisinde bir alışkanlık haline gelebileceği şekilde bunları uygulama fırsatına sahip olması gerekmektedir.

Öğretici durumundaki kişinin öğrenmeyi öğrenme stratejisinin öğrencide gelişimi için üç yol izleyebileceği belirtilmektedir: Başlangıçta beceri ve stratejilerin doğrudan öğretilmesi, bir beceri sergilerken, bir problem çözerken, yaratıcı bir yazı düzenlemesi ya da eleştirisi yaparken vb. kendi beyninde geçen zihinsel işlemleri açıklayarak bir model oluşturulması; uygulama için olanaklar yaratılması. Öğrenci kendi zihinsel işlemlerinin ayırımında oldukça ve kendi performansını yönetebilme becerisini edindikçe/geliştirdikçe, kontrol yavaş yavaş/giderek öğretmenden öğrenciye geçecek ve öğrenciye kendi öğrenmesinde etkinliği geliştirme sorumluluğu verilecektir.

Brown ve Atkins (1994:160), öğrenme eylemini, “ yeni meteryali eskisiyle ilişkilendirme, bilgi birimleri içinde ve bilgi birimleri arasında ilişkiler ve bağlar kurmanın aktif süreci “ şeklinde tanımlamaktalar ve etkin öğrenmenin gerçekleşmesi için önerilerini aşağıdaki şekilde özetlemektedirler;

- Öğrencinin öğrenme öncesi bildiklerinin belirlenmesi ve bu bilginin organize edilmesi.
- Öğrenme konularının/materyallerinin, öğrencinin hali hazırda sahip olduğu bilişsel yapıların kayranılması, edinilmesi gereken bilgi ya da anlamaya doğru yapılanması.
- Kişisel deneyin ya da önceki bilgi ile kurulacak ilişki aracılığıyla, yeni bilgi ya da anlamının öğrenciye anlamlı duruma getirilmesi,

- Öğrencinin, varolan bilgiyi seçme ve ayıklamaya hazır olması, böylece yeni girdileri anlamlı bulması.
- Öğrencinin seçtiği öğrenme yöntemiyle öğrenme konusunun dogası arasında uyum olması.
- Öğrencinin kendi öğrenme stratejileri ve alternatifleri konusunda bilinçli olması.
- Doğrudan öğretme, açıklama modeli oluşturma, uygulama ve geri bildirimden öğrencinin kendi öğrenme becerileri ve stratejileri oluşturma.



Şekil 2.1: Öğrenme Modeli

Kaynak: Brown ve Atkins, 1994;159

2.3.6 Öğrenme Sürecinde İçerik Analizi

Bu bölümün temel amacı, öğrenci öğrenirken beyinde ve duyularında ne tür işlemlerin olduğu konusunu yakın mercek altına almak, “öğrenirken öğrencinin kafasında ve duyularında neler olmaktadır?” sorusunu irdelemektir. Lauillard (1993;48), birşeyi anlamaya çalışan kişinin özel yaşamına girerek neler olup bittiğini araştırmanın zorluğundan ve karmaşıklığından söz etmektedir. Hatta, bu zor işi başarabilmek için bazen öğrencilerin kafalarına/beyinlerine elektrolar yerleştirebilme türünden fantezi arzuya kapıldığını da itiraf etmektedir. Alınacak sonucun, böylesi fantazideki araştırma ilkelerinde insan haklarını ihlal etme gibi hoş olmayan bir eylemin yükleyeceği sorumluluğa değeceğini de açıkça söylemektedir. Zira, öğrenme sürecinin, öğrencinin bakış açısından tüm ayrıntıları ile görülebilmesinin öneminin altını çizmektedir. Bu yaklaşımdan gözleme çalışmasını da öncelikle “problem çözme” içerikli öğrenme yöntemine yoğunlaştırmıştır. Problem çözmede öğrenci açısından amacın tanımsal ilişkiler, neden-sonuç ilişkileri, temsil şekilleri, matematiksel, niteleyen-nitelenen temsil eden-temsil edilen türünden, kavramsal bilginin kendi içindeki öğeler arasındaki ilişkileri kavramak olduğunu belirtmektedir. Bu öğrenme yönteminde, amacın çözümde değil, problem ifadesi, çözüm ve ikisi arasındaki tüm basamaklar arasındaki ilişkilerde odaklanmakta olduğunu da altını çizmektedir. Lauillard’a göre problem çözme işleminin bir yapısı olduğu gibi, bir de anlamı mevcuttur. Bu açıdan bakıldığında, problem çözmede çatinın/yapının anlaşılması önemli olmaktadır. 1979 yılında yaptığı bir çalışmada, öğrencilerden gelen yanıtlarla bu savını örneklemektedir. Örneğin, içinde bulunduğu çalışmayı, problemi, bir bütün olarak gören yaklaşımda öğrencinin açıklaması, “öncelikle konuya yaklaşım kriterlerini belirlemeye çalıştım; daha sonra bir akış şeması çizdim ve her basamağın tüm ile ilgisini kontrol ettim. Önce düşünmek ve anlamak zorundasınız. Temel varsayımlarınızı belirlemek, daha sonra geriye dönüşümlü olarak girdilerinizi kontrol etmeli daha sonra da ileriye yönelik kontrollerinizi yapmalısınız...” şeklinde olmuştur. Öte yandan çalışılan konunun yapısını bir bütün olarak görme çabasına girmeyen öğrencinin tipik açıklaması, “ sisteme bakmak, yorumlarda bulunmak zorunda değilsiniz. Yalnızca formüle baktım ve hesaplamaları formüle dayalı olarak yaptım” şeklinde olmuştur. Bu örnekte de görüldüğü gibi, bazı

yaklaşımlarda problemi çözmek, sonuca ulaşmak önemlidir; yoğunlaşma bu amaç üzerindedir. Bu yaklaşım matematik işlemlerinden çözümü kolaylaştırıcı olanakları verebilir ama öğrencinin anlamasında gelişme sağlamaz. Başka bir deyişle, verilen problemin, değişkenlerine uyan denklemi seçme işlemi, ne denklemin anlamı ne de içerilen ilişkiler konusunda öğrenciye bir katkıda bulunabilir. Daha genel bir açıdan bakıldığında, yapılan iş ile ilgili genel yapıya bakmadan, öğrenci vardığı sonucun değerini ve anlamını kavrayamayacaktır. Bu durum, felsefe okurken de, sosyal bilimlere ilişkin bir program izlerken de geçerlidir.

Lauillard'ın, anılan çalışmasında, öğrenmenin önemli öğelerine vurguda bulunduğu görülmektedir. Bunlar yapının anlaşılması, parçaların uyumlulaştırılması, ilgili çalışmaya/konuya yoğunlaşma, geribildirim kullanma, ve amaçlar-eylem-geri bildirim uyumunun sorgulanması/irdelenmesi. Tüm bu öğeler hem her biri kendi içinde hem de birbirleriyle ilişkiler içindedir. Her biri içerik ve eylemi ilişkilendirmektedir. Hepsi bir araya gelip öğrenme işleminin özünü oluşturup etkilerler. Tüm bu vurgulamalara karşın Lauillard, “öğrenmenin beş ana öğesi vardır” demekten kaçınmakta; ancak öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin sürdürdüğü faaliyetlerin karmaşık olduğu ve en az bu anılan öğelere göndermelerde bulunduğu savının altını çizmektedir. Altını özenle çizdiği bir başka nokta da tüm bu öğelerin aslında bir bütün olduğu; ayrı başlıklar altında alınmış olmalarının nedeninin üzerlerinde tartışmanın anlaşılır kılınması olduğudur. Bu bütünün aslında çok değişik başlıklar altında çok değişik dilimlemelerle bölünebileceğini; bir bölümlenmenin diğerinden daha doğru ya da daha yanlış olarak görülemeyeceği; aralarındaki tek farkın hangi bölümlenmenin daha kullanılabilir ve daha işe yarar olduğu üzerinedir.

2.3.6.1 Yapının Kavranması

Lauillard, özellikle yüksek öğretimde en yaygın öğrenme şeklinin dersler ve okuma aracılığıyla edinilen “kavrama (acquisition) olduğunu, ancak bunun odak noktasının dünyanın/yaşamın kendisi değil, başkalarının ona ilişkin bakış açılarından oluştuğunu belirtmektedir. Buradan yola çıkarak, öğretmenin retorik bir eylem olduğu ve öğrenciye deneyim yoluyla kendisinin zaten bildiği dünyaya ilişkin

geliştirilmiş alternatif bir bakış açısının verilmesini amaçladığı anlamını çıkarmaktadır. Bu tür öğrenme eyleminde, verilmeye çalışılan bakış açısını anlayabilmesi için öğrencinin kullanılan simge, çizim, resim ve karmaşık söz dizimi gibi yönlendiricileri anlayıp yorumlayabilmesi gerekmektedir. Bunun vurgulanmasının nedeni, anlamın yapıda bulunduğu ve anlamına ulaşılması için yapının kavranması gerektiğidir. Gestalt psikologlarının bir yönüyle kız başka yönüyle kadın olan ünlü resim kullanımları buna örnek olarak verilmekte ve aynı bilginin farklı yapılarda farklı anlamlar taşıyabileceğinin altını çizmektedir. Buradan da bir okuma metnine “derinlemesine yaklaşım (deep approach)” ve “yüzeysel yaklaşım (surface approach)” olarak iki farklı yaklaşıma varılmaktadır. İkinci öğrencinin anlam peşinde olduğu, metni “holistik” bir şekilde ele aldığı, orijinal metinde verilmeye çalışılan anlam üzerinde durduğu; ikincisinde ise öğrencinin anahtar sözcük ve sözcük gruplarına ağırlık verdiği, metni “atomistik” bir şekilde ele aldığı, metnin özünden uzaklaşarak anlamı değiştirdiği savlanmaktadır.

Lauillard, bu iki yaklaşımı somut bir şekilde sergileyen bir örnek çalışmadan alıntılarla, “akademik düşünce, tartışma ve kavramların günlük olaylara ilişkin olanlardan daha karmaşık olduğunu “bu nedenle de yapının kavranmasının anlamada, önemli yer tuttuğunu belirtmektedir”. Brumby’den alınan örneği bu alanda tipik olarak nitelemektedir. Brumby’ e göre, biyoloji öğrencileri değişim özelliğini, bireyler arasında doğal eleme (selection) aracılığıyla türlerdeki değişim mekanizması yerine bireylerde oluşan değişim olarak daha dar bir alana sıkıştırmaktadırlar. Buna benzer durumlara her türden akademik çalışmada rastlanılabileceğine de, özellikle akademik çalışmalarda yapının kavranmasının mesajı doğru almada önemini vurgulamak için dikkat çekilmektedir.

Aynı çalışmada, bütünü görmenin ve yapıyı kavramanın problem çözmede de önemine değinilmekte ve bu öğrenme yönteminin öğrenciye kavramsal bilgide bütün içinde tanımsal ilişkileri, nedenselli ilişkileri, matematiksel ilişkileri, niteleyen-nitelenen ilişkilerini görme olanağı sağlayacağı belirtilmektedir. Bu yöntemde odak noktanın çözüm olmayıp, problem-çözüm-ara basamaklar arasındaki ilişkiler olduğu da dile getirilmektedir. Problem-çözme yöntemini uygulayan bir öğrencinin yaklaşımı tipik bir örnek olarak alıntılanmaktadır; “Önce konuya yaklaşma kriterlerini belirlemek durumunda kaldım, daha sonra bir akış şeması çizdim ve her

bir basamağı gözden geçirdim. Önce bunun üzerinde düşünüp anlamanız gerekir. Çalışmayı sürdürmeniz için temel bir varsayımda bulunmanız, hipotez oluşturmanız gerekiyor. Daha sonra girdinizi kontrol açısından geriye dönük ve ileriye yönelik çalışmanız gerekir". Öte yandan yapıyı anlamaya çalışmayan bir başka öğrenciden alıntılanan örnek de tipik özelliktedir. "Sistemi görmeye çalışmanıza gerek yok. Yorum yapmanıza da. Yalnızca formüle bakıp hesaplamaları buna göre yaptım."

2.3.6.2. Parçaların Uyumlulaştırılması (Integrating Parts)

Uyumlulaştırma ögesinde, akademik bilginin ilişkisel doğası öne çıkmaktadır. Başka bir deyişle, akademik bilginin öğrenilmesinde ilişkilere yönelik faaliyetler önem kazanmaktadır. Bu ilişkilerden en önemlisi Lauillard'ın çalışmasında niteleme-nitelenen ilişkisi olarak görülmektedir. Bu ilişkilerde, Sembol Sistemlerinin (dilbilimsel, simgesel, çizimsel vb.) yorumlanması söz konusu olmaktadır.

Anılan çalışmada, parçaların uyumlulaştırılmasının önemine ilişkin verilen örnek konuya somut ve anlaşılır bir açıklık getirmektedir. Örnek kristal şekil oluşturma (crystallugraphic projection) çalışmasına dayandırılmakta ve matematiksel çizimler şeklinde farklı oluşumlar söz konusu edilmektedir.

"Derinlemesine yaklaşım"ın ne olduğunu bildiği ama gereklerini yerine getirmede yeterli olmadığı anlaşılan bir öğrencinin yaklaşımı oldukça ilginçtir: "Bir kristal betimlemenin birçok yolu var. Saçma bir şey. Görüldüğü gibi doğal haliyle çiziyoruz; daha sonra bizden üç-boyutlu görünümü çizmemiz isteniyor. Şimdi de bir daire şeklinde çizmemiz. Tümüyle anlamsız. Daha sonra kristalin dairece uyum derecesini görmemiz isteniyor ki bana bir kristal görünümü vermiyor. Bununla da yetinilmeyip, başka bir şekil (diagram) ve başka bir daire çizmemiz ve bu dairedeki durumunu görmemiz isteniyor. Çok karışık, bir kristal için bir yığın farklı terminoloji. Bütün bunlar yerine bir stereogrohile görüntü ve bu çizim (diagram) verilse, bunları karşılaştırmanız istense daha iyi olurdu. Oysa hepsi ayrı ayrı verildi." Görüldüğü gibi bu öğrenci, kristal şekillerini anlamaya ve anlamlı bir bütünü görmeye çalışmaktadır. Ancak, simge ve simgelenen ilişkilerini açıkça görmekte zorlanmaktadır ve tüm işlemin tümünün karmaşık kristallerle ve uyumlarını basit bir

şekilde gösteren bir formül oluşturmak olduğu konusunda hiçbir fikri bulunmamaktadır.

2.3.6.3 Uygulamaya Dayandırma (Acting on the Worldy Descriptions)

Öğrenmenin temel öğelerinden birinin de “Yaparım ve Anlarım” ilkesiyle özetlenen uygulama, yapma, deneme yöntemi olduğu savunulmaktadır. Yükseköğretimde bu yöneme örnek olarak laboratuvar çalışmaları, gösteri-sergileme, alan çalışmaları, seminerler, makaleler, problemler vb. gösterilebilir. Lauillard., öğrenmenin karmaşıklığına ilişkin anılan çalışmasında akademik bilgi ile deneye dayalı bilginin farkını vurgulamaktadır. Bu farkın özellikle bilgiye ulaşmada önemli olduğu belirtilmektedir. Öğrenilen şeyin nesne, davranış, duygu olması halinde bilgiye ulaşmada deneyimin söz konusu olabileceği; ancak öğrenilen şeyin kuram, açıklama, bakış açısı olduğunda bilgiye ulaşmanın yalnızca dil, simge, çizim, resim gibi bir tür simgeleme yoluyla olası olduğu bu ayrıma somut açıklık getirmektedir.

2.3.6.4. Geribildirim Kullanımı (Using Feedback)

Lauillard, geribildirimsiz faaliyetin öğrenci açısından tümüyle verimsiz olduğunu söylerken elbette haklıdır. Faaliyet ile geribildirim arasında doğru bağlantı kurulduğunda, faaliyetin bu bağlantı doğrultusunda ayarlanabileceği ve böylece bir öğrenme ögesi oluşturabileceği belirtilmektedir. Ayrıca, yalnızca geribildirim almanın değil onu uygulamanın da önemine değinilmektedir. Geribildirim içsel ve dışsal olarak iki tür olduğu ve öğrenmede her ikisinin de önemli rol oynadığı anılan çalışmada söz konusu edilmektedir. İçsel geribildirim, bir faaliyetin doğal bir sonucu olduğu belirtilerek bir çocuğun suyla oynamasındaki doldurması, aktarması, boşaltması fiziksel faaliyete, telaffuzun düzeltilmesi de sosyal durumda doğal geribildirime örneklere açıklık getirmektedir. Dışsal geribildirim, Lauillard’ a göre, söz konusu durum ya da eylemin içeriğiyle değil ona ilişkin yapılan değerlendirmeye ilişkilidir. Doğru ya da yanlış, onay ya da ret türünde olduğu gibi. Bu tür geribildirim öğrenci açısından yararlı olabilir de olmayabilir de. Örneğin basitçe bir “doğru” ya da “yanlış” geribildirimi, davranışın nasıl düzeltileceğine

ilişkin öğrenciye hiçbir fikir vermez; yalnızca söz konusu davranışın düzeltilmesi gerektiğini iletebilir.

2.3.6.5. Amaç-Eylem-Geribildirim Döngüsü (Reflecting on goals-action-feedback)

“Eylem, geribildirim ve uyumlulaştırma ögeleri, ancak amaç doğrultusunda yönlendirildiklerinde anlam ifade ederler,” derken Lauillard, öğrencinin bu ögeler arasındaki ilişkiler üzerinde düşünmesiyle bir bağlantının olabilirliğini vurgulamaktadır. Başka bir deyişle, amaca ilişkin eylem için geribildirim anlamı, önceki eyleme ilişkin geribildirim ışığında oluşturulacak eylem için amacın anlamı vb. üzerinde düşünülmesi gereken ögelerdir. Bu tür düşünme amaçla sınırlı olmayıp, bir öğrenme ögesi olarak her zaman amaca uygun olmak durumundadır.

Bu yaklaşımın bilgi-işleme, özellikle problem çözme çalışmalarında ilgi çektiği vurgulanırken, Lauillard’ın anılan çalışmasında öğrenme eyleminin özüne inilmektedir. Phenomenographic (olaya dayalı) yöntemde konunun algılanma biçimiyle birlikte, geriye dönük olarak çalışmanın nasıl başarıya ulaştırıldığı irdelemesi de, öğrencinin amacı algılama şekli de, bu algılamının çalışmada kullanılış biçimi de söz konusu edilmektedir. Okuma becerilerine ilişkin yapılan çalışmalardan bazıları, “derinlemesine yaklaşım” çevresinde hem metin analizini hem de öğrencinin yaptığı çalışmayı geriye dönük olarak irdelemesini de kullanmıştır. Öğrencinin çalışmasına ilişkin irdelemeleri yaklaşımı “anlam peşinde olma”, “yazarın vurgulamak istediği şeyi anlamaya çalışma “gibi ögelerde önemli ipuçları sağlamaktadır.

Sözü edilen yaklaşımda “amaç” (goal) kavramının tanımlanmasına haklı olarak geniş yer verilmektedir. Çeşitli ögeleri arasında karşılıklı etkileşim gerektiren öğrenme işleminin bütünlüğü vurgulanmakta ve deneyim yoluyla çevre (dünya) hakkında bilgi edinmede, bireyin faaliyetlerinin amaç-yönlü öğrenme olarak yorumlanabileceği belirtilmektedir. Bu bağlamda, amaç bireyin dünyayla karşılıklı etkileşiminin bir ürünü olup, söz konusu durumda yapılan da bireysel öğrenmedir. Ancak, akademik çalışmalarda bunun öğrenciye yansıtılmadığı, amacın çoğunlukla öğretici tarafından belirlendiği saptaması dile getirilmektedir. Bu saptamada,

öğrencinin yaklaşımı ise, durumun farkında olabildiği hatta benimsediği ama bu tür amaçla ilişkisinin, çevreyle kendi ilişkisindeki amaç-yönlü faaliyetlerindeki yaklaşımından farklı olduğu da belirtilmektedir. Başka bir deyişle, Wertsch, Minich ve Arns'ın 1984 yılında yaptıkları bir çalışma örnek gösterilerek, amaç üzerinde öğretici-öğrenen arasında anlaşmaya varılabildiği, her iki tarafça da benimsendiği halde, amaca yönelik uygulama çalışmalarının farklı amaç yorumlarına yol açabileceği iddia edilmektedir. Verilen örnekte iki farklı yetişkin-çocuk ikilisine bir model oluşturma çalışması verilmiş; tüm ikili grupların aynı amaca ulaşmış olmasına karşın, izledikleri yolların farklı olduğu bu farklılığın da oluşturulan grubun özelliğine bağlı olduğu dikkat çekmiştir. Anne-çocuk ikililerinde annenin çocuğun davranışlarını yönlendirme eğiliminin, öğretmen-çocuk ikililerinde öğretmenin yönlendirici eğiliminden çok olduğu gözlenmiştir. Bu farklılık Leontiev' in "faaliyet teorisi" yardımıyla şu şekilde yorumlanmıştır: Mantık açısından amaç ve gerçekleştirme eylemi birbirinden bağımsız olsa da, bir amaca ulaşmasının çeşitli yolları olduğu bunun tersine bir faaliyetin birçok amaca hizmet edebileceği düşüncesinden yola çıkılarak, yukarıdaki örnekte olduğu gibi ortak bir amaca farklı gruplarda farklı yaklaşımlarla ulaşılmış olması, faaliyetin gruplarca algılanması açısından açıklanabilir. Anneler, verilen işi modelin doğru şekilde oluşturulması olarak görürken, öğretmenler verilen işi öğrenciyi eğitmek olarak görmekte böylece amaca ulaşmada farklı yöntemler ortaya çıkmaktadır.

Amacı algılama farkının problem çözme çalışmalarında da gözlemlendiğine, verilen başka bir örnek açıklık getirmektedir. Lauillard'ın 1984 yılındaki çalışmasından alınan örnekte, öğretmence hazırlanan bir problemi çözerken öğrencilerin, verilen problemin özelliği, amaç ve eylemleri arasında ne derece bir bütünlük kurabildikleri irdelenmektedir. Mikroelektronik dersinde öğrencilerden bir aygıt kontrol programı yapmaları istenmiştir. Çalışma sonunda yapılan inceleme sonuçları ilginçtir. Öğrenciler, verilen işin, kendilerinden istenen şeyin öğretmene kendilerinden yapmalarını istediği şeyi vermek olduğu algılamasında birleşmektedirler. Bu algılamada, " bir program tasarlama"dan çok "öğretmenin beklentileri" ön plandadır. Bir öğrencinin geribildirimde söyledikleri tipik bir örnek oluşturmaktadır: "Bizden öğretmenin yapmamızı istediği şeyi anlamak için dikkatlice okumak zorundayım. Ders notlarından konuya ilişkin olanları, tekrarlanan

sözcükleri belirli ifadeleri gözden geçirdim... Bir derste çizilen bir tasarımı düşündüm ve hemen ona yöneldim. Daha sonra istenen ve istenmeyen parçaları belirledim; açıkçası hiç düşünmeden aynısını çizmeye çalıştım... Soruları x hazırladığına göre blok çizimler istenmektedir şeklinde düşündüm. Mantıklı gördüğümü sandığım bir çizim yaptım ama tam anlayamadığım için tatmin olmadım. Bu çalışmayı, çalışmadan birşeyler öğrenme düşüncesiyle yapmadım. Doğrusu anlamaya çalışacak bir çalışma olmadığı. Yalnızca bir çizimi kopya etmekten ibaret bir faaliyet olduğu duygusuyla yaptım". Buna benzer geribildirim örneklerine dayanılarak, yapılan çalışmanın algılanmasında farklılıklar olabileceği vurgulanmaktadır. Ancak bu farklılıkların, amaç ve eylem arasındaki bütünlüğü bozmasının söz konusu olmadığına da dikkat çekilmekte; burada üzerinde durulması gereken şeyin iki farklı yaklaşıma ilişkin olduğu belirtilmektedir- " derinlemesine yaklaşım" ve "yüzeysel yaklaşım." Yalnızca amacın belirlenmesi değil, öğrencide gelişen verilen işle ilgili algılanmanın doğru oluşumu ve öğrencinin düşünmeye teşvik edilmesi, vurgulanması gereken öğeler olarak belirlemektedirler.

2.3.7 Öğrenmede Zihinsel Ağırlık Türünün Önemi (Dominating Intelligence)

Zihinsel ağırlık türünün öğrenme kalitesini etkilediği savlanmaktadır. Zihinde değişik oluşum ve etkilenmelerin, gelişen ya da geri kalan zihinsel faaliyetlerin öğrenme eyleminin gerçekleşme oranında etkili olabileceği ileri sürülmektedir. (Belanca, 1997, 15-30).

Öğrenme Psikoloğu Howard Gardner'in 1983 yılındaki çalışmasına da dayanarak, James Bellanca, çok yönlü zihinsel gelişimlerin öğrenme eyleminde gözönüne alınması gerektiğine işaret etmektedir. Bu çalışmasında Bellanca, doğrudan söylemese de, öğretim yönteminin ağırlık olarak hitabettiği zihinsel tür içerikli çalışmalarda, öğrencide öne çıkan zihinsel tür ağırlıklı gelişimin örtüşme oranının başarı türü ve düzeyinde önemli rol oynadığını savlamaktadır. Örneğin, Bellanca'nın basite indirgeyerek açıklamasında olduğu gibi, öğretim yönteminin sözel ya da sayısal ağırlıklı olması durumunda, bu alanların her ikisinde de zihinsel

gelişim ya da eğilim göstermiş olan bir öğrencinin bu alanların birinde zayıf zihinsel gelişme sahip bir başka öğrenciden daha başarılı bir öğrenme eylemi sergileyecektir.

Zihinsel gelişimdeki oranın, özellikle bireysel çalışma yönteminin seçiminde de önemli rol oynadığı, kişinin kendi başına öğrenme şeklinin belirlenmesinde etkin bir eğilim olarak ortaya çıktığı ileri sürülebilir. Buradan da, hem öğreticinin (kişi ya da kurum) hem de öğrencinin bu eğilimleri iyi tanması ve çalışma yöntemini buna göre yönlendirmesi kaçınılmaz görünmektedir. Bu nedenle, öğrenme psikolojisinde belirlenen zihinsel gelişim, dolayısıyla eğilim, türlerine Bellanca'nın anılan özetlemesinden de yararlanılarak kısaca değinmenin yerinde olacağı düşünülmektedir. Sözü edilen özetle sekiz zihinsel gelişim grubuna değinilmektedir.

2.3.7.1 Sözel/Dilbilimsel Gelişim (Verbal/Lingustic intelligence)

Bu grup, sözcüklerle ve temel dil kullanımının açıklığıyla ilgili gelişim/eğilimi içermektedir. Yazma, okuma, dinleme ya da konuşma içerikli iletişimde bu grup gelişimin öğeleri kullanılmaktadır. Bu grup zihinsel gelişimin önemi, öğrenme eyleminde eski bilgiyle yeni bilgi edinimi arasında ilişki kurma ve bu ilişkinin açıklanmasında ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, kişisel algılamaların iletiminde ve dil kullanımının çeşitli şekillerde oluşumu ve gelişiminde bu grup zihinsel gelişimin önemi büyüktür.

Bu gelişim, sözcükleri görerek, duyarak ve bazı durumlarda dokunarak, tanıma yeteneğiyle başlar. Metafor, hiperhol, sembol, gramer türünden tekniklerin edinimiyle gelişir. Bu gelişim, soyut nedenselleme (reasoning) yargılama, kavramsal şekiller, duygu, tonlama, yapı ve sözcük dağarcığının geliştirilmesiyle zenginleşir.

2.3.7.2. Mantıksal/Matematiksel Gelişim (Logical/Mathematical)

Bu gelişim grubunun kapsamında rakamsal ağırlıklı çalışma, yargılama/nedenselleme, tümevarım tümdengelim (inductive-deductive) türü irdeleme, soyut problem çözümü, kendi aralarında ilişkili kavramların karmaşık ilişkilerini anlama yeteneği bulunmaktadır. Ayrıca, sınıflandırma/gruplandırma, tahmin etme/öngörme, öncelik/sonralık sıralaması, bilimsel hipotez geliştirme,

neden-sonuç ilişkilerini anlama becerileri de bu zihinsel gelişim grubu içinde yer almaktadır. Bu grupta öne çıktığı görülen yargılama/irdeleme (reasoning) becerileri oldukça geniş bir alanı içine almaktadır. Bu alan içinde bulunan becerilerden bazıları, bilimde, sosyal çalışmalarda, edebiyatta, yabancı dil öğrenmede, bir model oluşturmada internet kullanımında ve bir müzik nota dizimi öğrenmede vb. mantıksal düşünme yeteneğidir.

Bu gelişim, somut şeyler üzerinde çalışarak ve bire bir ilişki kavramını anlayarak başlar. Daha sonra, somut çalışma boyutundan simgesel dilde simgesel kavramlara, denklem çalışmalarına, mantık yoluyla soyutlamalardan formüllere doğru yükselir. Eleştirel düşünme becerileri, bu bağlamda sıralama, inceleme ve tahmin etme çalışmaları bu grupta aktif öğrenme yöntemleriyle vurgulanması ve pekiştirilmesi gereken becerilerdendir.

2.3.7.3. Görsel/Yersel Gelişim (Visual/Spatial)

Resim ve imgeye ilişkin zihinsel gelişimdir. Ayrıca, görsel çevrenin tam olarak algılanma becerisi/yetisi ya da kişinin kendi görsel deneyimlerini yeniden canlandırma yeteneği de bu gelişim grubunun içinde yer almaktadır. Bu grup kapsamında görülen diğer yetenekler içinde, “ zihin gözü ile” renk, şekil ve bileşimleri görebilme bunları sanat içerikli somut simgelere dönüştürme de bulunmaktadır.

Görsel/yersel gelişim, duygusal algılamaların keskinleştirilmesiyle başlamakta; böylece göz, renk, şekil, biçim, bileşim, yersel derinlik, boyut ve ilişkileri ayırt edebilmektedir. Bu gelişimin ilerlemesiyle, el-göz koordinasyonu ve kas kontrolü aracılığıyla kişi, algılanan şekil ve renkleri çeşitli ortamlarda yeniden oluşturabilmektedir. Ressam, heykeltıraş, mimar, tasarımcı vb. zihinlerdeki imgeleri, yaratmakta oldukları ya da geliştirdikleri yeni nesneye transfer etmektedirler. Böylece, görsel algılamalar, yeni vizyonlar yaratmak için önceden edinilmiş bilgi, deneyim, duygu ve imgelerle birleşmektedir.

2.3.7.4. Bedensel Gelişim (Bodily/Kinesthetic)

Beden ve ele ilişkin yeteneklerin gelişimi bu grup içinde yer alan başlıca zihinsel gelişim öğelerindendir. Bedensel eylemlerin kontrolü, fiziksel nesnelerle uğraşma ve beden-zihin arasında uyum oluşturma, bu gelişim grubunun verilerindendir. Eski Yunan kültürü, bedenin görünümü ve performansının önemine dayandırılmış; günümüzün olimpiik oyunları da aynı geleneği sürdürmektedir. Ancak, bu gelişimi atletlerle sınırlı tutmak yanlış olur. Duyarlı el becerileri gerektiren bir kalp ameliyatında operatörün performansı ya da bir pilotun uçuş aygıtlarını ayarlamadaki duyarlı kontrolü, bedensel/sinirsel gelişim içinde değerlendirilmelidir.

2.3.7.5. Müziksel/Ritmik Gelişim (Musical/Rhythmic)

Ton, ritim, ses yapısı gibi duyarlılık ve duygusal tepki yeteneğinin gelişimi, bu zihinsel gelişim grubunda yer almaktadır; müziğe yaklaşım arttıkça, bu gelişim grubunun temelini oluşturan öğelerde de gelişme sağlanmaktadır.

2.3.7.6. Kişilerarası İlişki Gelişimi (Interpersonal)

Sosyal anlayış ve diğerleriyle ilişki geliştirme bu grubun özünü oluşturmaktadır. Bu gelişimi sergileyen kişiler, çevredekilerin ruh hallerini, sakin ya da gergin durumlarını, güdüleme ve eğilim konularını anlama ve ayırtetme yeteneğini geliştiren kişilerdir. Bunun basit bir örneği, bir çocuğun çevresindeki yetişkinlerin ruh hallerine duyarlı olmalarıdır. Daha karmaşık ilişki gelişimine örnek ise, okuma ve gizlenen eğilimleri, satır aralarını görme/anlama becerileridir.

Bu tür zihinsel gelişim, diğerlerini anlama ve kazan-kazan ilkesi çerçevesinde karşılıklı ilişkide bulunma kapasitesini de içermektedir. Bu gelişimde ayrıca sözlü ya da sözsüz iletişim becerileri, dikkatle inceleme, bir konuya yoğunlaşma becerileri, çatışma yönetimi, oybirliği oluşturma, güven duyma, saygı gösterme, yönetme/yol gösterme ve karşılıklı yarar getirici amaç uğruna çalışmada diğerlerini güdüleme becerileri de bulunmaktadır. Eşduyum (empati) duyguları, korkular, beklentiler

inançlar, yargılamadan dinlemeye hazır oluş ve diğerlerine yardım etme isteği, performansı en yüksek düzeyine yükseltir ve tüm bu değerler, anılan zihinsel gelişimde önemli yer tutmaktadır.

2.3.7.7. Kişinin Kendine Yönelik Zihinsel Gelişim (Intrapersonal)

Kişinin kendisiyle ilgili bilgi, duygu ve düşüncesi ya da kişinin kendini tanıma yeteneği ve kendi yaşamı ve öğrenimi konusunda sorumluluk duyma özelliği bu tür zihinsel gelişimin kapsamındadır. Bu alanda gelişmiş olan kişiler, kendi duygu düzeyini anlayabilir ve davranışlarını bu doğrultuda yönlendirebilir. Sözü edilen kişi aynı zamanda özdeğerlendirmesi üzerinde düşünen ve özeleştiride bulunan kişidir. Bu gelişim, kişinin kendi yaşamı ve öğrenmesiyle ilgili daha büyük sorumluluk almasını sağlar. Bu tür sorumluluk duygusu ancak içsel güdüleme sonucu elde edilebilir. Gardner, dışsal güdülemeye dayalı öğrenme ortamlarında, çok az kişinin kendi öğrenmesine ilişkin sorumluluğu duyabildiğini belirtmektedir.

2.3.7.8. Doğaya İlişkin Zihinsel Gelişim (Naturalist)

Bu zihinsel gelişim, Gardner'ın 1995 yılında geliştirdiği ve yedi gelişime eklediği, kişinin hayvanlar ve bitkileri tanıma ve alt gruplara ayırma becerisini içermektedir.

2.3.8. Akademik Öğrenmenin Belirgin Özellikleri

Öğrenme eyleminin uygulanış biçimi ve elde edilen sonucun kalitesi elbette öğretici durumundaki kişi ya da kurumun öğretme eylemine bakış açısıyla ilişkilidir. Lauillard'un (1993:13) değindiği gibi, öğretme eylemine "bilgi aktarma" olarak bakıldığında, amaç tümüyle aktarılan bilgi yığınına çoğaltmak olacaktır. Ancak, bu yaklaşımın başarılı olmadığı Lauillard'un da belirttiği gibi çok sayıda araştırmayla açığa çıkartılmış bulunmaktadır. Yüksek öğretimde bu başarısızlığın ayırıcına varılmış ama hep olumsuz sonuçtan öğrenci sorumlu tutulmuştur.

Yüksek öğretimde, öğretme eyleminin amacının bilgi aktarmak değil “öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma” olduğu Ramsden’in 1992 yılındaki bir çalışmasına da dayanılarak belirtilmektedir. Başka bir deyişle, yüksek öğretimde öne çıkan yaklaşım “öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirmesinde ona yardımcı olmak “ şeklinde özetlenebilir. Bu yaklaşım, aslında öğretmenin omuzlarına daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Akademik öğrenmenin özellikleri yanında öğrenme eyleminin gelişim ve özelliklerini de bilmesi gerekmektedir. Ancak, bu sorumluluğu yüklenerek yüksek öğretimde öğretici kurum ya da kişi, akademisyen, öğretme eylemini “öğrenmeye yardımcı olan, öğrenmeye aracılık yapan” bir özelliğe taşıyabilir. Bu yükümlülüğün yerine getirilmesinde önemli olan “öğrenmeye ilişkin bilgilenme” konusunda yüksek öğretim genelinde sorun yaşanmaktadır. Üniversite öğretmenlerinde profesyonel öğretmenlik formasyonu gerekli görülmediğinden, üniversite düzeyinde öğrencinin öğrenmesine ilişkin önemli sayıda araştırma yapılmamıştır. Diğer alt düzey okul öğrencilerinin öğrenme özelliklerine ilişkin yapılan çalışmalarla kıyaslandığında, üniversite düzeyinde yapılan araştırmaların oldukça düşük düzeyde/sayıda kaldığı söylenebilir.

“Yüksek öğretimde öğrenme üniversite dışı okul ya da eğitim kurumlarındaki öğrenmeden farklı mı?” sorusuna akademisyenlerden gelen yanıtların iddialılığı dikkat çekicidir. Lauillard’un saptamalarına göre, yüksek öğretimde öğrenmeye ilişkin yapılan tanımlamalar arasında, “savların eleştirel değerlendirilmeleri,” “bilginin uyumlaştırılması kuramının uygulamaya dönüştürülmesinde kuramsal bilginin kısıtlılığının ayırıcılığı olma,” “göreceliği pozitif bir durum olarak kabul etme” gibi öğeler bulunmaktadır. Ders içeriklerinin yanında işlemin önemi de akademisyenlerin vurgulamaları arasında görülmektedir. Başka bir deyişle, “ne?” sorusunun yanında “nasıl?” sorusunun da üzerinde durulmaktadır. Öğrenmenin yalnızca bir ürün değil aynı zamanda eylemler dizisi olduğunun altı çizilmektedir. Lauillard’a göre, akademisyenlerin genel yaklaşımı, öğrenilen şeyin yanında nasıl öğrenildiğinin de önemli olduğu doğrultusundadır. Örneğin, sınavlarda tartışma (argument) yöntemi iyi ise, içerikte atılan bazı bilgiler önemsenmeyebilir. Sınavlarda tam bilgi vermenin yanında, ders içeriğiyle daha önce okunan metinlerin uyumlulaştırılması yüksek notu hak eder. Bu örneklerden çıkan sonuca göre yüksek

düzeyde bilgi edinme gerekli ama yeterli değildir. Öğrencinin edindiği bilgiyi işleme şekli de akademisyenlerin üzerinde durdukları gereklere dendir.

Akademik öğrenmenin, yukarıda da belirtildiği gibi yalnızca bilgi edinme şeklinde görülmediğine göre, günlük yaşama ilişkin bilgi edinmeden farklı olup olmadığı sorusuna yanıtında Lauillard, akademik öğrenmenin içinde bulunduğu duruma ilişkin pek iyimser değildir. Hiçbir didaktik sürece gereksimin duyulmaksızın, akademik kurum dışı dünyaya dair bilgi edinmenin başarısından söz ettikten sonra akademik öğrenmenin diğer alanlardaki öğrenmeden farkı üzerinde durmaktadır. Geçmiş, Dewey’ in yalnızca değiştirilemez bilgi aktarımından oluşan klasik yaklaşıma karşı çıkmasına dayanan pedagoji geleneğinin öğrencinin düşünce oluşturmada aktif rol oynaması sorumluluk duyması düşüncesini savunmaktadır. Bu yaklaşımın savunucuları arasında bulunan Vygotsky, Piaget ve Brunner’ in öğrencinin verilen bilgiyi edilgen bir şekilde alması değil öğrenmeye etkin bir şekilde katılması görüşünü savundukları yinelenmektedir. Ancak, bu görüşün ve bu psikologların okul yaşamında özellikle ilköğretim aşamasında etkin olduğu ama üniversitelerde ders ve kitaplara dayalı bilgi aktarım yaklaşımının hala etkisini sürdürdüğü belirtilmektedir.

Akademik bilginin hala soyut platonik şeklini sürdürdüğü; eğitim-öğretim yöntemiyle değiştirilebilecek zihinsel oluşumları betimlemek için kavramsal yapılar ya da metaforlar kullanan bilişsel bilgi işleme modellerinin gelişiminden etkilendiği; eğitimcilerin, kavramın kullanıldığı metinlerden/içerikten elde edilmiş sabit ve iyi betimlenmiş kavramsal yapıya yakınlık duyacakları; bu nosyonun klasik bilgi düşüncesine ya da modern “disiplin” bilgisine tam uyduğu; ama öğrencilerin bilgilerini farklı durumlara aktarmadıkları, başka bir deyişle, kuramdan uygulamaya geçişte problem yaşandığı, yeni bilginin içerik-bağlamı olduğu gerçeğini yansıtmadığı edinilen izlenimler arasındadır. Sonuç olarak, elde edilen sonucun bir bilgi şeklinde simgelenebileceği ama öğrenmenin bunun da ötesinde bir eylem ve bu eylemin bir parçası olarak bilgi olduğu; böylece akademisyenlerin değişmez zihinsel modelin de ötesine giden akademik bilgiyi yeniden tanımlamaları gerektiği savunmaktadır.

2.3.8.1. Aktarılan Bilgi Olarak Akademik Öğrenme

“Durumsal öğrenme” ye duyulan ilginin bilişsel psikoloji modellerinin yetersiz görülmesine dayandığı iddia edilmektedir. Bu görüşe göre, öğrenmenin durumsal olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, öğrenmeden elde edilen sonucun somut içerikle ilgili olması gerekmektedir. Brown, Collins ve Duguid’ in 1989 yılındaki çalışmalarından bir alıntıyla bu gerekliliğe açıklık getirilmektedir: Durumun eylemle birlikte bilgiyi oluşturduğu söylenebilir. Öğrenme ve yöntemin (cognition) temelinde durumsal olduğu savunılmaktadır.

Bu yaklaşımın akademik bilginin doğasına pek uygun olmadığı iddia edilmektedir. Akademik bilginin özel durumu aşan, fiziksel ve sosyal ortamdan çıkarmalar yoluyla daha genellenebilir duruma aktarılabilen özellikte olduğu saptanmaktadır. Başka bir deyişle, bu özellik, kişinin durumsal bilginin sağlayacağı olanaklardan daha geniş kapsamlı çalışmasını sağlamaktadır.

Durumsal öğrenme yaklaşımı, bilginin durumsal özelliği olduğunda bunun da bilginin kullanıldığı durumlardan ayrı düşünülemeyeceği anlamına geldiğini savunmaktadır. Birçok üniversite müfredatında bulunan bilginin öğrenci uygulayamıyorsa hiçbir anlamının/yararının olamayacağı belirtilmektedir. Bu duruma örnek bir benzetme olarak da atların tırnakları arasına sıkışmış taşların ayıklanmasında kullanılan bir alete sahip olan ve bu konuda geniş bilgilerle donatılmış, ancak topallayarak yürüyen bir at gördüklerinde ne yapacaklarını bilemeyen kişiler gösterilmektedir. Lauillard, bu tür benzetmelerde bulunurken dikkatli olunması gerektiğinin altını çizmektedir. Akademik bilginin verilen örnek gibi dar kapsamlı olmadığını belirterek daha büyük bir soruna dikkat çekmektedir. Bazılarının atın ayağındaki taşları ayıklamakta usta olurken, bu eylemin niçin ve ne zaman yapılması gerektiği hakkında hiçbir şey bilmiyor olabilir. Taşların ayıklanmasında becerikli olabilirler ama topallayan atı farkedemezler. Buradaki ayırımın önemli olduğuna dikkat çekilmektedir. Brown ve diğerlerinin çalışmalarına da dayanarak, Lauillard, bilginin otantik faaliyette kullanılması gerektiğini ancak böylece örnekte anılan aygıtın ve çalışma şeklinin anlaşılabilceğini belirtmektedir. Burada otantik kavramının kapsamının da önemli olduğu vurgulanmaktadır. Kapsamdan kastedilen sosyal ve fiziksel ortamın kullanılan bölümün derinlik

derecesidir. Bir bilginin çok sayıda örnekte ve farklı durumlarda kullanılması; öğrenciye yalnızca işlemin yapılmasının değil, neden gerekli olduğu, nerede uygun olduğu nerede olmadığı; kullanılması gereken durumlarla gerek görülmediği durumların ayırt edilebilmesi hususlarının da öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir. Başka bir deyişle, yukarıda verilen örnekle ilişkilendirerek, öğrencinin topallayan atı fark edebilmesi isteniyorsa, öğrenme eyleminin atın ayaklarından taşların ayıklanmasına ilişkin bir ortamda değil atın topallaması bağlantılı ortamda yapılması gerekmektedir.

Öğrenmeyi bir duruma dayandırmanın değerine ilişkin Brown ve diğerlerinin 1989 yılındaki çalışmalarından bir örnek verilmektedir. Örnekte, verilen bir bardağın $\frac{2}{3}$ 'ünün $\frac{1}{4}$ 'ü oranında peynir miktarının doğru hesaplanmasında görevli kişinin pratik uygulamasından söz edilmektedir. Önce bardağın $\frac{2}{3}$ 'ü kadarını daha sonra elde edilen miktarın $\frac{1}{4}$ 'ünü belirlemesi. Örneğe ilişkin açıklamada, bu tür uygulamanın işlemin zihinsel çalışmayla kafada yapılması türünden farklı olduğu belirtilmektedir. Yukarıdaki örnekte doğru miktarın saptanmasında matematiksel (calculus) işlemden ziyade bardak ölçüsü işleminin kullanılmasında akademisyenleri rahatsız eden bardakla ölçümün soyut matematik bilgisinden uygun gösterilmesidir. Ancak örnekte vurgulanan bu ayırım olmayıp, soyutlamaların içerikten uzakta öğretilmesine karşı tutumdur. Brown ve arkadaşları,, soyutlamaların çoklu içeriklere dayandırılmamaları halinde transferlerinin zor olacağını anlatmak istemektedirler. Karşı çıkılan nokta, soyutların öğretilerek bilginin içerikten/ ortamından uzaklaştırılmasıdır. Öğrenmede amacın soyutların öğrenilmesi değil, zor olan soyut bilginin yerleştirileceği uygun ortamların öğrenilmesidir. Bu saptama, iki şey arasındaki farkı vurgulamaktadır: Soyut bilgi öğretimi ve öğrencilerin çok sayıda ortamdan soyut bilgileri öğrenmelerini sağlama. İkinci durumun bulunması gereken yer çok uç nokta olan ve tümüyle durumsal özellikli olan ve akademik olmayan peynirin bardaklar kullanımıyla doğru ölçümüne ulaşması durumu ile tümüyle soyut öğretme düzeyinde kaldığı düşünülen akademik öğretim arasında bir yerdir. Sonuç olarak ve özetle, akademik öğrenmenin çoklu ortamdan soyut bilgi geliştirme eyleminin ortasında bir yerde bulunması gerektiği belirtilmektedir.

2.3.8.2. Durumsal Yöntem olarak Akademik Öğrenme (Situational Cognition)

Deneyimlerden çıkarımlar yapmayı teşvik eden öğretim uygulamalarının bilginin “zihinlere yerleştirilmesindeki önemini vurgulayan” Lauillard, anılan çalışmasında öğretimin yalnızca deneyimde kalmaması, onu aşarak öğrenciye bilgiyi farklı yeni durumlarda da kullanmasını sağlayan simgesel çıkarımlar elde etme becerisini de vermesi gerektiğini yinelemektedir. Durumsal öğrenme yönteminin iyi seçilmiş durumlarda uygun olduğu ancak yeterli olmadığına dikkat çekilmektedir. Eğitimin yüzyıllar boyunca sürekli gelişme göstermesi, bulunduğu düzeyi aşmasına nedenlerden birinin de durumsal öğrenmenin yetersizliğini doğrulamaktadır. Önceki bölümde verilen doğru peynir miktarının ölçülmesinde bardak ölçeğini kullanan kişi örneğinde, ölçmek durumunda kalabileceği şey değiştirilerek yeni bir durum yaratılmıştır. Örnekteki kişinin birkaç arkadaşıyla birlikte araba kiralamalarında payına düşen maliyeti hesaplaması düşünülmüştür. Burada problem, ortam/içerik ve çözüm arasındaki birlik açık bir şekilde görünmemektedir. Akademik eğitimde bilgi çıkarımlarla edinilmeli, değişik durumlara uygulanabilir olmalı, yararlı olabilmesi için genellenebilir duruma gelmelidir. Bunun için de kavramların çıkarımlarla öğrenilmesi öncesi deneyim ve uygulamaya oturtulması gerekmektedir. Eğitimin hemen her safhasının somut örneklerle ya da genel ilkeleri açıklayıcı çizimlerle başlaması yaygın eğitsel uygulamadır. Ancak, bunda başarılı olup olmamada belirleyici olan izlenen yöntemdir. Buna örnek olarak ilkökul düzeyinde çarpma işlemi kullanılmaktadır. Bu örneğin üniversite düzeyine uygun olmayacağı düşüncesine karşı, örneğin uygunluğu iki nedene dayandırılmaktadır: Çoklu ortamlardan çıkarım elde etmenin ne demek olduğunu göstermesi ve herkesin aşına olduğu bir çıkarım örneği olması. Örnekte öğretmen öğrencilerin konuya ilişkin bilgilerini açığa çıkarmalarına yardımcı olur; öğrenciler çarpım problemlerine ilişkin öyküler oluştururlar; oluşumlar serisi ortaya çıkar ve bir yetki tarafından verilen bir tek “doğru” oluşum yerine, yararı ilgili problem kapsamında değerlendirilecek olan çeşitli oluşumların söz konusu olabileceği ortaya çıkar. Bu örnekten basitçe ortaya çıkan sonuç da, eğitim çevreninde durumsal yöntemin ilgi alanının yalnızca dünya hakkında bilgi edinmek olmayıp, dünyaya bakış açısını da kapsadığıdır. Bu

yaklaşımında öğrenciler, öğretmen tarafından hazırlanan bir düşünme yargılama ve çıkarımında bulunma sürecinden geçirilmektedirler. Öğrenciler, kendi mantık ve bakış açılarını çalıştırabilirler ama bu düzeydeki faaliyette akademik öğrenme için gerekli olan çıkarım işlemini yerine getirme becerisini edinemezler. Buna benzer yüzlerce deney örnek olarak çalışılabilir ama planlamanın öğretmen tarafından yapıldığı, soruların öğretmen tarafından oluşturulduğu sürece, öğrenci kendi düşünme şekliyle faaliyete katılmayacaktır.

2.3.8.3. Yaşayarak Öğrenme Yöntemi Olarak Akademik Öğrenme

Lauillard, 1987 yılındaki kendi çalışmasından bir alıntıyla eğitim ve psikoloji arasındaki ilişkiye ilginç bir yaklaşım getirmektedir. Bu yaklaşımında, eğitimdeki problemin kaynağı olarak, bilişsel psikolojinin spesifik konu içerikli öğrenme değil, genelleştirilmiş öğrenme ilke ve kuramları üzerinde durduğunu göstermektedir. Örneğin, yeni bilginin var olan bilgiye uyarlanması çalışmasının önemini vurgulamanın pek işe yaramadığını, zira bilişsel faaliyetle öğrenilecek konu arasındaki ilişkinin mantığına açıklık getirmediğini iddia etmektedir. Eğitimde, doğal çevrenin öğrenmedeki önemini, bir konuya ilişkin spesifik öğrenme yöntemi kullanılarak, işleyen bilişsel psikolojiye gereksinim duyulduğunu belirtmektedir. Ancak bu şekilde, doğal olmayan bir çevrenin öğrenimde kullanılması yolunun bulunabileceğini savlamaktadır.

1987 yılındaki yukarıda özetlenen yaklaşımında, son yıllarda oluşan değişikliklerle bazı farkların ortaya çıktığını ima ederken, durumsal öğrenme psikolojisinin spesifik konuya ilişkin doğal çevrenin öğrenmede önemine değinmesinin değerini kabul etmekte ve doğal çevrenin öğrenmede kullanımının akademik çevrede söz konusu olduğunu belirtmektedir. Ancak, durumsal öğrenme çalışmalarında akademik bilgiyle günlük yaşam bilgisi arasındaki farkın açıklanması gereğine dikkat çekmektedir. Lauillard' a göre, doğal çevre, günlük yaşamın algılanmasına ilişkin (percepts) öğrenmede kullanılırken, doğal olmayan çevre de eğitimde çıkarımlarda bulunmada (precept) kullanılır. Durumsal öğrenme yönteminde de bu iki öğrenme türünün birbirini tamamlaması gereğinden söz edilirken anılan ayırım göz önüne alınmakta, ancak ayırımın doğasına ilişkin

açıklamaya ağırlık verilmemektedir. Algılamalar öğrenmeyle çıkarımları öğrenme farklı olup bunlara ulaşmada da farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bu iki öğrenime ulaşma yollarının farklılığına ilişkin Lauillard' un verdiği örnekler arasında var oluşçuluğun öğrenilmesiyle yemek masasında uygun davranma şekillerinin öğrenilmesi ya da moleküllerle köpekler hakkında bilgi edinme şekilleri arasındaki farklar, söylenmek istenen şeye açıklık getirici çarpıcı örnekler bulunmaktadır. Örneğin, akademik metinler aracılığıyla çıkarımlarda bulunmaya ilişkin yapay oluşumlara güvenme zorunluluğu ve doğal çevre aracılığı ile gerçekleştirilen öğrenme mekanizmasının doğal olmayan çevre kapsamlı öğrenmeye doğrudan uygulanmayacağına altı çizilmektedir. Bu da, çıkarımlara ulaşma yönteminin onları öğrenme başarısında yaşamsal önemi bulunduğu anlamına gelmektedir.

Lauillard, bilgiyi iki temel türde yorumlamaktadır. Üretilen bilgi, tartışma, yorumlama ve ikincil türden yaşantı ürünü olup; birincil türden yaşantı yoluyla öğrenilen bilgidir; bu bilgiye ulaşım yolları da farklıdır. Örnek olarak, Newton'un "güç" kavramının öğrenilmesi gösterilmektedir. Bu kavramın öğrenilmesinde ve yorumlanmasında günlük yaşantının da yardımı söz konusu olabilmektedir. Ancak, gerçek bilimsel anlama ulaşmak için günlük yaşantının katkısından öte yol almak gerekmektedir. Fizik dersi, elmanın yere düşmesi olayına, güneşin çevresinde gezegenlerin dönmesi ya da elektron çevresinde atomların dönmesine benzer, günlük yaşantıdan elde edilecek öğrenimden farklı bir düşünme şekli verebilir. Buna benzer her akademik konu, öğrencinin günlük yaşantısından edindiği öğrenme düzeyini aşması ve bunu kullanarak dünyayı/çevreyi daha farklı bir şekilde yorumlaması/görmesi türünden yaklaşımı getirmeyi amaçlar. İşte bu nedenle, eğitim, ikincil türden yaşantı düzeyinde öğrenme üzerinde durmalıdır. Günlük yaşam bilgisi çevre yaşantımızda konumlanmıştır. Ama akademik bilgi, çevre yaşantımızdan edindiğimiz deneyimde konumlanmıştır. Her iki bilgi de belirli bir konumda/durumda konuşlanmaktadır ama konuşlandıkları durumlar birbirinden uzaktır. Öğretimde, çevre yaşantısına dayalı durumsal öğrenme benzetmeleri kullanılabilir ama çevrenin tanımlanması doğrultusunda değiştirilmesi gerekmektedir. Lauillard, bu öğrenmeye Vygotsky'den bir alıntıyla "aracılı" öğrenme demektedir. Yukarıda sözü edilen iki tür öğrenmede, yaşantıyla öğrenmeye "doğrudan", akademik öğrenmeye "aracılı" öğrenme yöntemiyle ulaşılabileceği

sonucu çıkarılmaktadır. Başka bir deyişle, deneysel/yaşantısal öğrenme doğal kavramlarla somut günlük yaşantılar aracılığıyla; akademik öğrenme “bilimsel” kavramlarla, sınıf içinde belirli bir sosyal çevrede analitik yöntemlerle gerçekleşmektedir.

Akademik öğrenmeye ilişkin yukarıda belirtilenler yine şu ana hatlarda toparlanabilir. Her şeyden önce, üniversite öğretiminin amacı öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı önlemleri almak olmalıdır. Ayrıca, akademik öğrenmede öğrenilen konu önemli olduğu gibi öğrenme şekli de önemlidir. Başka bir deyişle, öğrenme ilgili konu çevresinden soyutlanarak değil, çevreye ilişkin günlük yaşantıyla ilgili içerik kapsamında durumsal öğrenme yaklaşımıyla tamamlanmalıdır. Ancak, akademik öğrenme, çevrenin/dünyanın betimlenmesiyle ilgili olduğundan ikincil özellikte yaşantı/deneyim ürünüdür. Bu durum gözönüne alındığında, durumsal öğrenme yaklaşımıyla algıların öğrenilmesinde doğal çevre kullanılırken, çıkarımların yeni çevre betimlenmelerinin öğrenimde yapay çevrenin oluşturulması gereğinin altı çizilmelidir. Özetle, akademik öğrenme amaca yönelik çevrede konumlanmalı ve ilgili öğrenme faaliyetleri bu çevreyle uyumlu olmalıdır. Ayrıca, akademik öğrenme hem çevreyle doğrudan yaşantıya hem de bu yaşantının yansıması olarak çevreyi temsile ilişkin olmalıdır. Yani, akademik öğrenme “aracılı” bir öğrenmedir ve öğrencinin başkalarının çevresel yaşantılarına ilişkin bilgiyi edinmesini sağlar.

2.4. Yüksek Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Beklentileri

Evans ve Abbattı’nın (1995; 69-77) bu konudaki çalışmalarının sonuçları çoğunlukla genellenebilir özellikte görüldüğünden burada özetlenmesi uygun görülmüştür.

Sözü edilen çalışma sonunda öğrencilerin beklentileri (needs) beş temel aşamada değerlendirilmektedir. En temel beklenti uygun bilginin edinilmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada önemli görülen bilginin içeriğinde ders/konu müfredatı, ders/konu yapı ve oluşum düzeni ve bunlara ilişkin üniversite ve bölümün çalışma süreci bağlamında konuların da bulunduğu görülmektedir. İkinci aşamanın, spesifik bilgi, beceri ve deney edinme kapsamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu

kapsamda, alınan bilginin işlenmesi, bilişsel açıdan özümsemesi, uygulanabilir özelliğe kavuşturulması (knowledge) ve uygulanması bulunmakta ve ilk basamakta edinilen bilginin gelişim süreci oluşmaktadır. Üçüncü aşama, daha önceki basamakta işlenip kullanılabilir özelliğe getirilen bilginin becerilerin ve deneyimlerin değerlendirilmesi şeklinde özetlenebilmektedir. Dördüncü aşama, ders/konu ilişkili değerlendirmelerin (sınavların) kendilerinden beklentilerini karşılamak; başka bir deyişle, değerlendirme-yönlü önceliğin vurgulanması anlamına gelmektedir. Beşinci aşama ise, tüm öğrencileri üniversitede okumalarının öncelikli nedeni olarak gördükleri bir derece almak, bir diploma almak şeklinde özetlenmektedir. Son olarak da, tüm sayılan aşamaları da kapsamına alan özsaygılarını pekiştirmek ve geliştirmek görülmektedir.

Öğrencilerin yalın ve net bir şekilde belirledikleri yukarıda özetlenen beklentilerin, öğretmenlerin öğrenci beklentilerine ilişkin düşünceleriyle örtüşmediği gözlemlenmektedir. Bu gözlemin vurgulanması açısından araştırmaların bazı alıntılarının buraya da aktarılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Pachwood ve Sinclair-Taylor'ın yüksek öğretimde öğrenme süreçlerine ilişkin görüşleri, "yüksek öğretimde öğrenme sürecini belirleyen bazı ayırdedici özellikler bulunmaktadır. Öğrencilerin yalnızca kendi çalışma alanlarına ilişkin yoğun teknik bilgiyi edinmekle yetinmeyip, aynı zamanda bu bilginin bir mesleki ya da akademik alanda kullanımına ilişkin becerilerle de donanmaları gerekmektedir. Edinilmesi beklenen bilgi ayrıntılı olguların ötesinde kavramsal anlama ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesini de içermektedir". "Üniversite öğretim üyelerinin yüksek öğretim amaçlarına ilişkin görüşlerinin Chalmers ve Fuller'den bir alıntının özetlediği görülmektedir. "Bazı spesifik amaçlar çalışma alanına ilişkin, çalışma alanı yönlü olsa da, o alanın spesifik içeriğiyle ilgili bilgi yığınının yöneltilmekten çok, eleştirel düşünme ve anlama genel ilkelerine yönlendirilmektedirler. Oysa öğrencilerin açıklamalarında bu özelliğin vurgulanmadığı savlanmaktadır. Elton'ın 1996 yılında yaptığı çalışmaya gönderme yapılarak, öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenme şeklinin öğretmenlerin düşündüğünden farklı olabileceği, bu farkın en azından önemlilik sıralamasında görülebileceği belirtilmektedir. Wankowski 'nin "Yüksek öğretimde öğrencilerin öğretme ve öğrenmeyle ilgili tutumları büyük bir olasılıkla isteklerinden ve bu isteklerinin ilgili öğretim kurumunca nasıl yerine

getirileceğine ilişkin beklentilerinden kaynaklanır,” düşüncesine de gönderme yapılarak öğrencinin bir öğretim kurumuna girerken temel amacının o kurumdan derece almak olduğu; öğretim kurumu ve öğretmenlerin daha geniş çaplı amaç tanımlamasında beliren öğelerin öğrenci hedefinde yer almadığı ileri sürülmektedir. Chalmers ve Fuller’in 1996 yılındaki çalışmalarından yapılan alıntı da bu görüşü desteklemektedir. “Birçok öğrenci, üniversite eğitiminde belirlenen amaçları gerçekleştirmeden üniversite bitirmektedir. Bu öğrenciler, yalnızca çalışılan konunun temel kavramlarını öğrenmektedirler...” Sözü edilen öğrencilerin çalışılan konuya ilişkin temel ilkeleri edinimlerindeki kısıtlılık, öğrenmeye altı basamaklı gelişim olarak bakılmasında belirginleşmektedir. En düşüğünden başlanarak, bu basamakların “bilgide nicel artış, ezberleme ve yineleme; bilgiyi uygulama; anlam çıkarma; anlama ve yorumlama ve değişim” olduğu belirtilmektedir. Chalmers ve Fullers, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının üniversiteye girerken kendilerinde oluşan isteklerinden kaynaklanmakta ve bunlarca etkilenmekte olduğunu ileri sürmektedirler. Öğrencilerin temel amaçları, yüksek öğretimi başarıyla bitirip belge almak olduğuna göre, öğrenmeye bakış açılarının, yukarıda belirtilen altı basamaklı öğrenme aşamalarının en alt düzeyde olan basamağının parametreleri içinde kaldığı gözlenmektedir. Evans ve Abbott, yaptıkları araştırmada öğrenci görüşlerinin bu yaklaşımı doğruladığını ama öğrencilerin öğretim kurumunda ders çalışmalarıyla ilgili beklentilerinin öğrenme eylemine genelde bakış açılarıyla örtüşmediğini; bazı öğrencilerde öğrenme olayına ilişkin değerlendirmelerde daha yüksek bir düzeyin ortaya çıktığını savlamakta ve buna öğrenci görüşlerinden örnekler vermektedirler: “Bazı öğrencilerin öğretmenlerce ya da metinlerde verilen bilgileri olduğu gibi kabul etme yerine kendi düşüncelerini oluşturmanın altını çizdikleri; bazılarının da yalnızca bilgi edinmeden çok öğrenmenin önemli olduğuna değindikleri belirtilmekte ama bu belirtmelerin de beklentiden çok tercih (needs vs. preferences) anlamına geldiği iddia edilmektedir.

Genellikle gereksinim (needs) tercih (preference) arasında en belirgin ayırt edicinin “gereklerin” kaçınılmazlığı olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, gereklilik bir anlamda zorunluluk olabilmektedir. Bu durum da önceliğin gereklilik yönlü olmasına yol açmaktadır. Öğrenci görüşlerinde verilen bazı örneklerde bu durum açıkça görülmektedir. Öğretim kurumu ve öğretmenin arzuladığı öğrenme

basamaklarında üst düzeylerdeki öğrenme anlayışına daha yakın olan bazı öğrencilerin sınavların ve değerlendirmelerin zorlamasıyla öğrenme basamaklarının alt sınır parametreleri arasında kalmak durumunda oldukları görülmektedir.

Evans ve Abbit'in çalışma ilişkili amaç/gereksinim (needs), tercihler (preferences) ve amaç ile tercihlerin yerine getirilmesini sağlayan etkenler üzerine geliştirdikleri tablonun özetlenerek buraya aktarılması yukarıda anlatılanlara açıklık getirecektir.

Tablo 2.1: Öğrencilerin Yüksek Öğrenimden Beklentileri

Amaçlar	Tercihler	Etkileyici Öğeler
Uygun bilginin alınması	İlgi duyma Aktif katılım Açıklama/açıklayıcı yöntem araştırma	Yönlendirici bilgi ve uzmanlığı Yönlendirici mevcudiyeti/ulaşılabilirliği Öğrenme grup boyutları Sunum şekli Kaynakların kullanılabilirliği
Spesifik bilgi, beceri ve deneyim edinme	İlgi duyma Aktif katılım Açıklayıcı yöntem arayışı Anlama Uygulayabilme Zihinsel uğraş, (zorlama)	Ders/konu içeriği Yönlendirici, laboratuvar sunumu yapan teknisyen mevcudiyeti Öğretme/öğrenme grup boyutu Sunum/ders yapısı Kaynakların bulunabilirliği
Ders/konu içerikli bilgi beceri ve deneyimi derse katılımda kullanma	Kendi düşünceleriyle katkı Onay/doğrulama arayışı İlgi duyma Anlama Zihinsel zorlama Bilginin sözel iletisinden uzaklaşma	Ders içeriği / sınav gerekleri Yönlendirici mevcudiyeti/ulaşılabilirliği Öğretme/öğrenme grup boyutu Ders /konu içeriği yapısı Hazırlanma yardımı
Sınav gereklerini yerine getirme	Asgari konu gereklerini yerine getirme Yüksek notlar alma Kendi yüksek standartlarının uygulanması (mükemmellik) İlgi duyma İşi/konuyu/çalışmayı sevme	Ders /konu içeriği / sınav gerekleri Hazırlanmada yönlendirici yardımı Gelişimde geri bildirim varlığı ve kalite kaynaklarının bulunurluluğu Kaynakların kalitesi
Derece/Diploma alma	İyi derece alma İyi eğitim gördüm "duygusu" Spesifik bir iş ya da eylem için donanımlı olma	Ders/konu içeriği / sınav gerekleri Yönlendirici yardım varlığı kalitesi Bölümsel yapı ve uyumluluk/tutarlılık bölümlerarası yapı ve uyumluluk

2.5. ÖĞRENME EYLEMİ GETİRİ TÜRLERİ

Öğrenme eyleminin sonunda öğrencinin kazanımları açısından öğrenme türlerinin özetleneceği bu bölümde Gagne, Briggs ve Wager (1998; 77-94) çalışmalarından ağırlıklı olarak yararlanılacaktır. Adı geçen çalışmada her tür öğrenme faaliyetinin öğrenme çıktısı olarak çeşitli amacı olabileceğinden söz

edilmektedir. Ayrıca bu amaçlar arasında uygun bir dengenin oluşturulmasının da amaçların bir bölümü olduğu vurgulanmaktadır.

Öğrenme eylemi çıktılarından (outcomes) bu bölümde tüm koşulları ve özellikleriyle üzerinde durulacak olanlar üç ana başlık altında toplanabilir: sözel bilgi (verbal information), tutum oluşumu ve değişimi (attitudes) ve beceri edinimi (motor skills). Birbirinde farklı olan bu üç temel kazanımın özellikleri yanında bunların her birine ilişkin öğrenme durumu özellikleri de bu bölümün kapsamı içindedir.

2.5.1. Sözel Bilgi (Verbal Information)

Performans yeterliliğini vurgulamak amacıyla bu tür bilgiye aynı zamanda ifade edici bilgi (declarative knowledge) de denilmektedir. Gerek okulda verilen öğretimle gerekse okul dışı iletişim yollarıyla (kitap, dergi, gazete, radyo, televizyon vb.) çeşitli bilgi öğrenilmekte ve belleğe yerleştirilmektedir. Başka bir deyişle, öğrenmenin gerçekleşmesi için okul gibi özel bir eğitim ortamına bağımlılık söz konusu değildir. Ancak, çeşitli aracı kanallarda sağlanan iletişimin kişilerde öğrenmeye yol açabilmesi için, söz konusu kişilerde bu iletişim içeriklerini edinme ve yorumlama becerisinin bulunması gerekmektedir.

Okuldaki öğrenimde, okul dışı çeşitli iletişim kaynaklarından edinilen öğrenmeden daha kesin bir öğrenme beklentisinin olduğu durumlar söz konusudur. Eğitim görmüş biri bir radyo programındaki kimyada son gelişmeler konulu bir konuşmadan çok şey öğrenebilir. İlgi düzeyi ve ön deneyime bağlı olarak, bu yolla edinilen bilgi miktarında değişiklikler olabilir. Öte yandan, kimya konusunda planlanan bir derste, öğrenciye elementlerin adları, maddenin fiziksel durumları vb. gibi bu konuda daha ileri düzeydeki çalışmalara taban oluşturacak gerekli bazı bilgilerin verilmesi amaçlanabilir. Okuldaki konularda, söz konusu bilginin belirli bir bölümünün öğrenilmesinden emin olma kaygısı ön plandadır.

Bilginin öğrenilmesinde belirli derecede bir kesinlik ve emin olma çabasının iki temel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, daha önce de belirtildiği gibi, belirli bir konuda çalışmayı daha ileri düzeyde sürdürmek için bazı ön bilgilerin gerekli oluşudur. Bu gerekli bilgilerin bir bölümü kitap gibi kaynaklara başvurularak elde

edilir; çoğu da ilgili konuda bazı bilgilerin anımsanması yeniden kullanılması şekliyle oluşturulur. Sonuç olarak, gelecekteki öğrenmenin verimli bir şekilde gerçekleşmesi için temel teşkil eden bir bilgi birikiminin gereği söz konusudur.

Öğrenmede kesinlik kaygısının ikinci nedeni, öğrenilen bilginin birçoğunun kişinin yaşam boyu gereksinim duyacağı bilgi olmasından kaynaklanmaktadır. İletişimde bulunabilmek için sayıların, harflerin, genel nesnelerin ve kişinin kendisi ve çevresine ilişkin bazı şeylerin bilinmesi gerekmektedir. Bu tür bilgilerin çoğu, planlı bir öğretim sistemi dışında edinilmektedir. Ayrıca, kişi belirli ilgi alanına ilişkin de şaşılabilecek düzeyde bilgi edinebilir.

Buradan yola çıkılarak, iki tür bilgiden söz edilebilir. Bir bölüm bilgi yaşam boyu bireysel iletişimde kullanılabilecek türden; bir diğer bölümü de, kişiye ilginç gelebilen ama çok da gerekli olmayan türden. Okullardaki eğitimin kapsamına alınan ve öğrenilmesinde kesinlik kaygısı bulunan bilgi türü, ilk grup olan yaşam boyu iletişimde kullanılacak ve gerekli olan türdür. Bu bilgi, kendi aralarında anlamlı ilişki bulunan alt bilgi birimlerinin belirli bir sistemle düzenli bir kümeye dönüştürülmüş şeklindedir. Bireylerin kendi çalışma alanlarında edindikleri bilgiler genellikle kendi içinde anlamlı ilişkilere sahip parçaların oluşturduğu bir bütün şeklinde bulunur.

Bilginin nosyonu düşünce ve problem çözmeye aracılık etmektir. Bunun yanında, problem çözmede ön koşul olarak zihinsel becerilerin ve bilişsel stratejilerin önemini de elbette vurgulamak gerek. Bu ön koşul kapsamındaki beceriler kişinin açık ve özlü düşünmesine yarayan aygıtlardır. Ancak kişinin daha geniş çaplı düşünebilmesi için bunların yanında başka araca da gereksinimi vardır. Örneğin, bir bilim adamının yaşlıların soyutlanması türünden bir sosyal problem ya da bir ozanın yabancılaşma ve gençliğin başkaldırısındaki temel çelişkiyi sözcüklerde yakalama olayına bakış açısı geniş çaplı nasıl sağlanabilir? Burada gerek duyulan şey, problemin çözümünde çoğu kişi tarafından paylaşılan bilginin edinilmesidir.

Sonuç olarak, bilginin çeşitli bağlamlar şeklinde edinildiği belirtilebilir: olgular, genellemeler veya kendi içinde anlamlı ilişkiler bulunan bilgilerin sistemli bir bütünü şeklinde. İlk gruptaki bilgiler, olgular, belirli bir konuda giderek artan zihinsel beceri karmaşasını öğrenmede kullanılır. Bu tür bilgi, günlük yaşamda ilişkilerde gereklidir. Bilginin edinilmesi genellikle sistemli bir bütün şeklinde gerçekleşmektedir. Bu tür bilgi de belirli bir konu üzerinde çalışan kişilerce

alışmaları sırasında edinilir. Kültürel mirası yansıtan genel bilgi ise, bir toplumda yurttaşlık görevini yerine getirmede ve toplumsal iletişimde gerekli olan bilgidir. Ancak, bu gruptaki bilginin tepki verme ve problem çözmede düşünce alış-verişinde önemli bir araç olduğu da sylenabilir.

2.5.1.1.1. Sözel Bilginin ğrenilmesi

Bu tür bilgiyi edinmenin çeşitli yolları vardır. Sözlü iletişim şeklinde duyma ve basılı açıklamalar şeklinde görme aracılığıyla edinilebilir. Genelde, bu öğrenmede üç farklı durum söz konusudur: etiket ve adların öğrenilmesi; daha büyük anlamlı iletişim bütününün parçaları olabilen ya da soyutlanmış gereçlerin öğrenilmesi ve organize edilmiş bilginin öğrenilmesi. Son iki türe ifade edici bilgi (declarative knowledge) denilmektedir. İlk duruma ilişkin altı çizilmesi gereken ge, birşeyin adını öğrenmenin onun anlamını öğrenmeden farklı şeyler olduğudur. Gerçeklerin/olguların öğrenilmesine ilişkin vurgu gerektiren ge de, sözü edilen gerçeğin adlandırılan iki ya da daha fazla nesne veya olay arasındaki ilişkinin sözlü ifadesi anlamında kullanıldığıdır. Örneğin, “o kitabın mavi bir kapağı vardır” ifadesindeki sözcüklerin ilgili nesneleri ve aralarındaki ilişkileri betimlemesi.

Diğer bilgilerden soyutlanmış tek başına da olsa, daha büyük bir bilgi ağının içinde de olsa, gerçek olgu türüne ilişkin öğrenilen bilgilerin öğrenciye iki açıdan yararı önemlidir. Günlük yaşamda gerekli olmaları ve başka öğrenmelere yardımcı olmaları. Örneğin, bir çemberin çevresinin hesaplanmasında “Pi” sayısının bilinmesi gereklidir.

Beceri ve ek bilgi ediniminde yukarıda sözü edilen gerçeklerin olguların fonksiyonuna gelince, ek bilgi edinilmesinde ilgili başvuru kaynaklarının kullanımının önemi ortadadır. Başvurunun gerekliliği ve uygunluğu, öğrencinin bilgileri biriktirip gerektiğinde kullanabilmesi açısından önemlidir. Araştırmada uygunluk ve verimlilik bağlamında, öğrencinin bu konuda beceri geliştirmesi gerekli olmaktadır. Bu kapsamda araştırılan bilginin kullanım sıklığı ve ömür boyu bellekte tutulma öneminin derecesi zen gösterilmesi gereken stratejik yaklaşımlardan bazılarıdır.

Bir gerçeğin öğrenildiğinin göstergesi de onun ve bilgiler arası ilişkilerin yazılı ya da sözlü olarak, kullanılan dilin söz dizim kurallarına uygun şekilde ifade edilmesidir.

2.5.1.1.2. Sözel Bilginin Öğrenilmesinde İçsel Koşullar (Internal Conditions)

Bilginin edinilmesi ve saklanması, bir sistem dahilinde düzenlenmiş şeklinin belleğe yerleştirilmesi ve yeni edinilen bilginin bu saklanmış bilgi ağıyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Örneğin A adındaki bir dağın belirli bir bölgede en yüksek dağ olduğunun öğrenilmesi ve anımsanması için sözü edilen bölgedeki dağların doruk yükseklikleri ve sıralaması, o bölgedeki dağların sınıflandırılması ve A adındaki dağın da içinde bulunduğu bir sıralama bilgisinin verildiği bir sistem kapsamında düzenlenmiş bilgi ağının elde edilmesi gerekmektedir. Öğrenci, bu yeni bilgiyi sözü edilen daha geniş ağ içinde diğer bilgilerle ilişkilendirir.

2.5.1.1.2. Sözel Bilginin Öğrenilmesinde Dışsal Koşullar (External Conditions)

Yeni bilginin ilişkilendirileceği daha geniş bilgi ağının anımsanmasında sözlü iletişim resim vb. ipuçları kullanılır. İpuçlarının peşinden yeni bilgi genellikle sözlü anlatım şeklinde verilir. Burada sözlü iletişimin yanında, bilginin temsil ettiği nesnenin imgesi ile o nesneye ilişkin diğer bilgilerin açıklığa kavuşturulması da yeni bilginin edinilmesinde yararlı olur.

2.5.1.2. Düzenlenmiş Bilginin Öğrenilmesi (Organized Knowledge)

Tarihteki olaylar, sanat bilim ve edebiyat (yazın) gruplandırmaları gibi kendi aralarında ilişkileri bulunan bilgilerin oluşturduğu daha geniş çaplı bilgi kümelerinin de öğrenilmesi ve anımsanması olanaklıdır. Tek tek gerçeklere ilişkin bilgilerin öğrenilmesinde olduğu gibi, yeni bilgiyi oluşturan bilgi ağları, bellekte var olan daha geniş bilgi ağlarıyla ilişkilendirilerek öğrenme gerçekleşebilir. Sözü edilen daha

geniş kapsamlı bilgi kümeleri, anlamlı bütün oluşturacak şekilde küçük bilgi birimlerinden oluşmaktadır.

Bilgi kümelerini anımsayabilmenin bir yolu, onları kolayca alınabilecek bir şekilde düzenleme gibi gözüküyor. Sözel bilginin düzenlenmesi bellekte bekletilen bilgi kümeleriyle ilişkili yeni fikirler üretmeyi gerektirmektedir. Öğrenme sırasında gerçekleştirilen bu tür bir düzenleme, anımsamayı sağlayacak etkili ipuçları oluşturarak bilginin geri çağırılmasına yardımcı olur. Örneğin, periyodik kimya tablosu, kuramsal gereklerin yanında, çok sayıda kimya elemanının adı ve özelliklerine ilişkin bilginin anımsanmasına yardımcı olur. Önceden edinilen bilgi ne kadar iyi organize edilmişse (düzenlenmişse) düzenlenmiş bu bilgiyle ilişkilendirilebilecek yeni bilginin alınması o denli kolay olur.

Kendi içinde ilişkilerle düzenlenmiş uzun okuma parçalarının öğreniminde anlam korunur ama ayrıntıların da öğrenilmesi koşulu gözetlenmez. Daha genel bilgilerin edinilmesi ayrıntılı (specifik) olanların edinilmesinden daha kolay olmaktadır. Ayrıntılar, genellikle ilgili parçanın özüne uygun bir şekilde öğrenci tarafından “oluşturulur.”

2.5.1.2.1. .Düzenlenmiş Bilginin Öğrenilmesinde İçsel Koşullar

Tek tek bilgilerin edinilmesi durumunda olduğu gibi, daha geniş boyutlu birimler halinde organize edilmiş bilgilerin öğrenilmesi ve saklanması, öğrencinin belleğinde daha önceden saklanmış olan kendi içinde karşılıklı ilişkileri çerçevesinde organize edilen bilgi ağının çevresinde meydana gelmektedir. Başka bir deyişle, yeni edinilmiş bilgiler daha büyük ve anlamlı yapılar şeklinde toparlanmakta ya da yeni bilgi öğrenci belleğinde varolan bilgi ağıyla birleştirilmektedir.

2.5.1.2.2. Düzenlenmiş Bilginin Öğrenilmesinde Dışsal Koşullar

Sözel bilginin organize edilmiş kümelerinin edinilmesi ve anımsanmasına ilişkin dışsal koşullar öncelikle ipuçlarından oluşmaktadır. Sözü edilen ipuçları öğrencinin bilgiyi araştırmasında ve gerektiğinde anımsamasında yardımcı olurlar. Biriktirilmiş bilgilerin kendi aralarında birbirlerine karışmalarını önlemek için

İpuçlarının olabildiğince ayırdedici olmaları gerekmektedir. İpuçlarında ayırdedicilik, öğrenilecek materyal içine hemen anımsanabilir uyarıcılar (dize gibi) yerleştirilerek böylece diğer benzer bilgilerle aralarında karışıklığı önleyerek sağlanabilir. İpuçlarında ayırdediciliği önlemenin bir başka yolu da, bilgileri tablolar şeklinde düzenlemektir. Kullanılması gerektiğinde bilginin çağrılmasını pekiştirici bir başka yöntem de açıklamalardır. Öğrenilecek yeni bilgilere onlarla ilişkili bilgiler ekleyerek, anımsamada daha çok ipucu sağlanabilir. İpuçları öğrencinin çevresinde bulunabilir; örneğin, bir konuşmada sıralamayı anımsamada bir odanın bölümleri kullanılabilir. Öğrencinin belleğinden sözcükler, sözcük grupları ya da imgeler şeklinde ipuçları oluşturma daha sık kullanılan yöntemlerdir.

Saklanan bilginin anlamlı bölümünün kullanılması gerektiğinde anımsanması için işe yarayan bir başka dışsal koşul da öğrencide “dikkat stratejisi” oluşturulmasıdır. Öğrenme eyleminin öncesinde, öğrencinin “neyi araması” ya da “neyi anımsaması gerektiği” konusunda bilgilendirilmesi, bilişsel öğrenme stratejisinin faaliyete geçmesinde etkili olabilir. Bu da, okuma parçasına doğrudan ya da dolaylı sorular yerleştirilerek sağlanabilir. Bir başka yöntem de, çalışılacak metin öncesi öğrenciye kısa bir özet metin verme şeklinde olabilir. Verilecek özet, öğrenciye daha sonraki metinde anımsanması gereken bölümlere ilişkin ipucu vermede etkili olabilir.

2.5.2. Tutum

Öğrenme eylemi sonucunun öğrenciye getirilerinden biri de duygu ve eylemi etkileyen bir öge olup, öğrencinin edindiği durum anlamında kullanılan “tutum”dur. Öğrenmede tutumun önemli etkisi olduğunu söylemek abartı olarak kabul edilemez. Okula devam konusunda, çevresiyle ilişkilerinde ve öğrenme olayının kendisine karşı öğrencinin tutumu, öğrenmeye ne denli istekli olduğunun belirlenmesinde büyük öneme sahiptir. Bir başka tutum grubu da, eğitim sonrası öğrencide oluşumu istenen/amaçlanan tutumlar bütünüdür. Bunlar arasında, çevresindekilere karşı hoşgörü, uygarca yaklaşım; yeni bilgi beceri edinmeye karşı olumlu tutum; öğrenme konularından hoşlanma; genelde “değerler” olarak nitelenen doğruluk, dürüstlük, naziklik gibi genel ahlak kavramlarına uyum bulunmaktadır.

Türü ve kapsamı ne denli çok yönlü olsa da, tutumun tüm çeşitlerinin yapısı genelde birbirine benzer. Başka bir deyişle, çevreye “yaklaşım” ya da “uzak durma” içeriğinde toplanır tüm özellikleri. Bu fonksiyonu ile de bireyin davranışlarını önemli oranda etkiler.

“Tutum”un genel tanımı, “kişinin insanlara, şeylere ve olaylara karşı davranışını etkileyen karmaşık durumu” olarak özetlenebilir. İnançlar sistemi olarak da ele alındığı olmuştur. Bu yaklaşımlar, tutumun “bilişsel” (cognitive) özelliğini öne çıkarmaktadır. Başka bir yaklaşım da, hoşlanma hoşlanmama gibi duygu yönüne değinmektedir. Eğitim içerikli yaklaşımda ise, bu iki özelliğin uyumlulaştırılmaya çalışıldığı gözlenmektedir.

“Tutum”un bazı karmaşık inançlardan kaynaklandığı ve bazı duygularla desteklendiği görüşünden yola çıkıldığında, desteklediği davranış türü de önem kazanmaktadır. Buradan, tutumun kişisel davranış seçimini etkilediği ortaya çıkmakta ve Gagne’ni 1985 yılında yaptığı tutum tanımına ulaşılmaktadır. Buna göre tutum, “bazı nesne, kişi ya da olay karşısında bireyin davranışını/eylemini etkileyen içsel bir durumdur”. Bu tanım irdelendiğinde, tutumun davranış olmadığı ancak bireyin davranışlarında gözlem ya da rapor aracılığıyla varılan bir sonuç olarak içsel bir durum olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir tek davranıştan çıkarak da genel sonuca varılmaz; aynı tür davranışın birçok durumda yinelenmesi ancak bir sonuca götürebilir gözlemciyi. Varılan sonuçta, içsel durumun aynı gruptan spesifik durumların tümünü etkilediği ve bu durumların her birinde bireyin bir seçim yaptığı ortaya çıkar. Tutumca etkilendiği sonucuna varılan bu seçim, kişisel davranışı yansıtmaktadır. Örneğin, bir seçmen bir adaya olumlu ya da olumsuz oy verebilir-seçim, tutumunu göstermektedir.

“Tutum”un yukarıda verilen tanımından, ölçümünün de bireyce seçilen kişisel davranışlar/eylemler açısından yapılması gerektiği de ortaya çıkmaktadır. Bazen bu, gözleme dayanabilir; bir öğrencinin arkadaşlarına yardımcı olduğu ya da işlerine karışmadığı davranışların not tutularak belirlenmesi gibi. Ancak bu yöntem, kişinin özel yaşamında her zaman uygulanamayacağından, tutum ölçümünde genellikle anket yöntemi kullanılarak kişinin kendisine ilişkin geri bildirimleri saptanmaya çalışılmaktadır.

2.5.2.1. Tutumun Öğrenilmesi

Tutumun öğrenilmesini kolaylaştırıcı koşullar ve tutum değiştirme yöntemlerinin karmaşıklığı kabul edilmektedir. Martin ve Briggs'in 1986 yılında yaptıkları çalışmada da, tutum değiştirmede etkinlik üzerine karşıt görüşlerin olduğu görülmektedir. Gagne'nin 1985 yılındaki çalışmasında, bu konudaki öğrenimin zihinsel beceriler ve sözel bilgi öğreniminden önemli oranda farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tutumun edinilmesi ya da değiştirilmesinde, belirli bir eylem ortamında seçimlerini etkileyici içsel durumu nasıl edineceği ya da değiştireceği sorusu önem kazanmaktadır. McGuire'nin 1969 yılındaki çalışması kaynak gösterilerek, bunun yalnızca ikna edici iletişim denilen talimatların tekrar tekrar vurgulanması şekliyle olamayacağı belirtilmektedir. Birçok yetişkinin, "İyi müziği sevmeyi öğren" ya da "Arabayı dikkatli sür" "Başkalarına karşı nazik ol" gibi tekrarlamalarında, bunların daha geliştirilmiş şekilde söylenmelerini de tutum değiştirmede etkili olmadığını farkettileri örnek olarak gösterilmektedir.

2.5.2.2. Tutum Değiştirmede Doğrudan Yöntemler

Tutum edinme ve değiştirmede doğrudan (direct) yöntemler, bazen önceden planlamadan doğal olarak ortaya çıkarlar, bazen de bilinçli olarak uygulanır. Bunlardan biri, koşullandırma. Daha önceden fareyi bir oyuncak olarak gören bir çocukta, ona karşı bir korkunun bu yöntemle oluşturulabileceği belirtilmektedir. Pedagojik bir yararı olmasa da, koşullandırma yönteminin tutum değiştirmede kullanılabildiği bilinmektedir.

Bir diğer doğrudan yöntem de pekiştirme yöntemidir. Skinner'in 1968 yılındaki çalışması kaynak gösterilerek, bu öğrenme türünün öğrenmenin temel başlangıcı olduğu iddia edilmektedir. Buna göre, öğrenilmesi istenen öğeyi takiben ödüllendirme faaliyeti gelmekte, böylece pekiştirici olan ikinci faaliyeti seven öğrenci zamanla edinilmesi istenen birinciyi de sevmeye ve edinmeye başlamaktadır. Bu öğrenme türünde başarılı olmanın da pekiştirmeyi artıracığı ileri sürülmektedir.

2.5.2.3. Tutum Değiştirmede Dolaylı Yöntemler

Dolaylı yöntemler içinde önemli olan ve sıklıkla kullanılanın model oluşturma yöntemi olduğu öne sürölmektedir. Bandura'nın 1969 ve 1977 yıllarındaki çalışmalarından yola çıkılarak, bu yöntemde öğrenme sürecinin doğrudan yöntemlerdekinden uzun olduğu belirtilmekte ve gerçek ya da imge halinde bir başka kişinin model olarak alınması şeklinde uygulandığı belirtilmektedir. Model olarak alınan kişilerin doğrudan görünmeleri şart olmayıp, sinema, televizyon ve kitap aracılığıyla da örnek teşkil edebilirler.

2.5.2.4. Tutum Edinmede/Değiştirmede İçsel Koşullar

Öğrencide model kişiye ilişkin bilgi ve saygı duygusu, öğrenme öncesinde bulunmalıdır. Aksi durumda, öğrenmenin ilk basamağında bu bilgilendirme ve gerekli saygı duygusu oluşturulmalıdır. Modelin davranışına ilişkin zihinsel beceriler ve önemli bilgiler taklit edilmek üzere önceden bilinmelidir. Örneğin, zararlı ilaçların reddine ilişkin tutum edinme, öncelikle ilgili ilaçların adları ve kullanıldıkları durumlar hakkında bilgi edinmiş olmayı gerektirir. Ancak, bu ön bilginin tek başına istenen tutumu oluşturacağı düşünölmemelidir.

2.5.2.5. Tutum Edinmede/Değiştirmede Dışsal Koşullar

Dış koşullar aşağıdaki şekilde özetlenmektedir: modelin sunumu ve istendik yanlarının belirlenmesi; oluşturulması istenen tutumun uygulandığı durumlara ilişkin bilgilerin anımsanması; kişisel eylemde istendik seğime ilişkin model kaynaklı iletişim ya da davranış sergilemesi; davranış sonunda modelin memnuniyetinin sergilenmesi, böylece öğrencide pekiştirme sağlama beklentisi. Bu aşamaların, modelin doğrudan görünmediği ve istendik performansın doğrudan gözlemlenmediği durumlarda geçerli olduğu not edilmelidir. Aynı aşamalar radyo, televizyon ya da kitap aracılığıyla izlenen model durumunda da uygulanabilir. Bir başka uygulama da rol yapmaktır. (role playing) Bu türde, model gerçek biri olmayıp hayal edilen biridir. Bir diğer yöntem de sınıftaki tartışmalar aracılığıyla uygulamadır. Bu tür

koşullarda, kişisel eylem/davranış seçimlerine ilişkin birden çok bakış açısı ortaya çıkabilir. Tartışmayı yönlendiren, tutum oluşumunda etkili olan model durumundadır.

2.5.3. Bedensel Devinim Becerileri (Motor Skills)

Bu grup becerilerde kaslarla birlikte beyin ve duyular da yer almaktadır. Bunlar edinilen yeterlilikler olup, bedensel devinimde (hareket) hızlılık, güç ya da düzenlilik türünden sonuçları olan performanslar üzerinde dururlar. Bu tür beceriler; okul müfredatlarında da yer alır ve örneğin kalem kullanma, tebeşirle yazma, resim yapma, çeşitli ölçüm aygıtlarının kullanımı ve çeşitli oyun ve spor etkinliklerine katılma türünden becerileri içermekle başlayabilir. Bu becerilerin uygulanmasından ortaya çıkan zamanlama ve düzgünlük türünden gelişmenin, Adams'ın 1977 yılındaki çalışmasına dayandırılarak, içsel ve dışsal geri bildirimlere bağımlı olduğu belirtilmektedir. İçsel geri bildirim kaslar ve eklemlerden bir uyarıcı şekilde ortaya çıkar ve denemeler dizisinde yanlıştın değerlendirilmesinde bir referans olarak kullanılır. Dışsal geri bildirim ise çoğunlukla, yanlıştın derecesinin bir göstergesi bağlamında sonuca ilişkin bilgi şeklinde ortaya çıkar. Uygulama ilerledikçe, becerideki gelişim daha çok içsel geribildirime bağılı hale gelir.

Bedensel devinim becerileri genellikle bütünü oluşturan parçalar halinde becerileri kapsar. Örneğin yüzme becerisi, bütün bir eylem olarak zamanlama ve uygunluk açısından oldukça organize edilmiş bir performanstır. Kol ve bacak hareketleri, başın döndürülmesi ve nefes alma bu parçalardan başlıcalarındır. Yüzmeyi öğrenme, bu parçaların uygun şekilde uyumlulaştırılmasının öğrenilmesini gerektirir. Öğrenilen parçaların uyumlulaştırılması eyleminin tüm performansın kalitesi açısından önemi vurgulanmaktadır. Burada altı çizilen bir başka husus da olayın zihinsel boyutudur. “Parçaların ayrı ayrı vurgulanması daha sonra eylemin tamamının uygulanması mı yoksa parçaların bütün eylem içinde uygulanması mı?” konusunda ağırlığın “tüm” e verildiği anlaşılmaktadır.

2.5.3.1.Bedensel Devinim Becerileri Ediniminde İçsel Koşullar

Tüm eylemi oluşturan parçaların uyumlulaştırılması, ya daha önce edinilen bilgilerin anımsanması ya da başlangıç noktası olarak bunun öğrenilmesi gerekmektedir. Örneğin, araba kullanımında “geri gitme” ve “dönme” eylemleri önceden edinilmiş olmalı ve “caddede arabanın yönünün değiştirilmesinde” anımsanmalı ve kullanılmalıdır.

2.5.3.2.Bedensel Devinim Becerileri Edinmede Dışsal Koşullar

Yukarıda sözü edilen uyumlulaştırma çalışmasında, öğrenci çeşitli iletişim yöntemlerinden bazıları aracılığıyla bilgilendirilir ve yönlendirilir. Bazen “Dizlerini bük ve ağırlığı sol ayağına ver” türünden sözel bir iletişim yoluyla ya da istenilen hareketin ayrıntılı sıralamasını gösteren bir liste, resimler ya da çizimler sağlanarak öğrencinin devinimleri yönlendirilebilir. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğrencinin uygulamaya katılması, öğrenme olayının içinde yer alması ve istenilen sonucu alıncaya dek uygulamayı yinelemesi gerekmektedir.

2.6. ÖĞRENME EYLEMİNİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğrenme eyleminin son yüzyıl içinde hızlı bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Yüzyılın büyük bir bölümünde davranışçı yaklaşımın etkili olduğu genel bir yaklaşımla öne sürülebilir. Bu yaklaşımda, etki-tepki, koşullanma, belirli bazı davranışların bazı sonuçlarla ilişkilendirilmesi, uygun tepkinin alınması için yineleme ve ödül yöntemlerinin ağırlıklı kullanılması şeklinde özetlenebilecek kavramların etkililiğinden söz edilebilir. Ancak, yüzyılın son çeyreğinde öğrenme kavramının oluşumunda önemli değişimlerin yaşandığı; etki-tepki yaklaşımının yerini öğrencinin öğrenme eyleminde etkin bir yer aldığı kuramlara bıraktığı gözlenmektedir. Yeni bilişsel psikoloji (cognitive psychology) yaklaşımının çeşitli kavramsal (conceptual) ve empirik çalışmalardan yararlandığı görülmektedir. Örneğin kavramsal gelişimde “öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörün öğrencinin daha önceden sahip olduğu bilgi olduğu” vurgulanmakta, “öğrenme faaliyetinin

analizine” dikkat çekilmekte; öğrenmenin gerçekleşmesinde “varolan bilgiye yenilerinin eklenmesi, değiştirilmesi ya da bilgilerarası yeni ilişkiler geliştirme; yeniden yapılandırmaya gidilmesi “ basamaklarının önemine değinilmektedir. Başka bir deyişle, öğrenmenin önemli öğeleri “yapının anlaşılması, parçaların uyumlulaştırılması, konuya yoğunlaşma, geri bildirim kullanma ve amaç-eylem-geribildirim uyumunun sorgulanması” olarak özetlenmektedir.

Yüzyılın son çeyreğinde, öğrenme eyleminin gelişimine öğrenme psikolojisi bağlamında da katkılarda bulunulduğu gözlemlenmiş; öğrenmede zihinsel ağırlık türünün (dominating intelligence) etkili olduğu düşüncesiyle bu etkinin derinlikleri irdelenmiştir. Zihinde değişik oluşum ve etkilenmelerin, gelişen ya da geri kalan zihinsel faaliyetlerin öğrenme eyleminin gerçekleşme oranında etkili olabileceği ileri sürülmüş; öğretim yönteminin ağırlık olarak hitap ettiği zihinsel bir içerikli çalışmalarda, öğrencide öne çıkan zihinsel ağırlıklı gelişimin örtüşme oranının başarı türü ve düzeyinde önemli rol oynadığı savlanmıştır. Sözel/Dilbilimsel (verbal/linguistic), mantıksal/matematiksel, görsel/yersel, bedensel/zinirsel (bodily/kinesthetic), müziksel/ritim, kişilerarası (interpersonal), kişinin kendine yönelik (intrapersonal) ve doğaya ilişkin (naturalistic) olarak gruplandırılan zihinsel gelişimdeki oranın, özellikle bireysel çalışma yönteminin seçiminde önemli rol oynadığı; kişinin kendi başına öğrenme şeklinin belirlenmesinde, etkin bir eğilim olarak ortaya çıktığı ileri sürülmüştür. Buradan da, hem öğreticinin hem de öğrencinin bu eğilimleri iyi tanınması ve çalışma yöntemini buna göre yönlendirmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Bilgi, beceri, tutum ve davranış geliştirme eylemi olarak tanımlanabilen “öğrenme” nin, bir yandan öğrencinin kendisinden kaynaklanan öte yandan öğrencinin dışında gelişen faktörlerden etkilenebileceği görülmektedir. Amaçlanan başarı türü bu etkileyici faktörlerin önemlileri arasında yer almaktadır. Öğrenmede iki ayrı temel hedefin söz konusu olduğu görülmektedir. Öğrenme yönlü ve gösteri yönlü. İlke olarak öğrenme yönlü hedefi seçen öğrenci grubunun çabası öğrenme eylemini geliştirmek olup, ölçüt olarak kendi standartlarına önem vermekte, çabanın en anlamlı getirisi olarak diğerlerinden daha iyi yapmış olma duygusu öne çıkmaktadır. Birinde öğrenmenin niteliğine, ötekinde başkalarının yargılarına vurgu yapılmaktadır. Birinde kendini geliştirme, bilgiye ulaşma, öğrenilen materyalin

yararlılık düzeyi önem kazanırken, ötekinde normlar ve kişilerarası rekabet öne çıkmaktadır. Öğrenme yönlü ortamda, yeni beceriler kazandıracağına inanılan etkinlikler, zor ve uğraştırıcı olsalar da, seçilirken; gösteri yönlü öğrenmede, anlamlı hiçbir şey öğrenilemeyeceği bilinse da salt diğerlerine üstünlüklerini göstermeye yarayacak etkinliklerin yeğlendiği gözlenmektedir. Ayrıca, seçilen başarı türünün (temel hedefin) öğrencinin çalışma yönteminde de etkili olduğu savlanmaktadır. Öğrenme yönlü başarı türünü benimseyenlerin derin işlem stratejilerini (deep processing strategies) uygulamakta; ilgili konuyu derinlemesine işleme eğilimi göstermekte; konunun iyice kavranmasına, bilgilerin uyumlulaştırılmasına (integration), anlama işleminin kontrol altında tutulup yönlendirilmesine ağırlık verdikleri belirtilmektedir. Bunun tersine, gösteri yönlü başarı türünü benimseyenlerin yüzeysel işlem stratejilerini uyguladıkları, ezberleme ve tekrar etme yaklaşımlarına ağırlık verdikleri savlanmaktadır.

Öğrenmeyi etkileyen bir başka faktörün de öğrencide oluşan ya da oluşturulan tutum, değer, beklenti ve teşvik ögesi olduğu görülmektedir. Bu kavramların tümünün güdüleme ya da güdülenme kavramında toplanabilirliği olasıdır. Bu bağlamda, başarı değerlerinin dört ögesinin anımsatılmasında yarar görülmektedir: edinme değeri, içsel değer, işlerlik değeri ve maliyet. Bunlar sırasıyla, “iş yapmanın önemi”, “konuya duyulan öznel ilgi ve iş yapmaktan duyulan haz,” “kariyer ya da sosyal açıdan geleceğe yönelik amaç” ve “çalışmaya girmenin olası olumsuz yönleri,” şeklinde özetlenebilir. Bunun yanında ve bu faktörlerle yakından ilişkili bir başka faktörün de öğrencinin özgörümü (self-schemas) olduğu görülmekte; bununla da ilgili çalışmaya ilişkin öğrencide oluşan duygu düşünce, ilgi düzeyi ve çalışmayı sürdürmede kararlılık düzeyi kastedilmektedir. Öğrenme eylemine karşı edinilen tutumda olumluluğun sağlanması için güdüleyici modellerin (motivational model) ve bilişsel modellerin (cognitive model) etkin bir şekilde kullanılması gereğinin altı çizilmektedir. Başka bir deyişle, öğrenmede “niçin?” ve “nasıl?” soruları yanıtlanmalıdır. Ayrıca, “ben’i öne çıkarmanın yollarından biri olarak da özgörümün kişinin kendi kendini yönlendirmesindeki önemi de anımsanmalıdır.

Yukarıda sözü edilen özgörüm (schemas) faktörünün özde “niçin?” sorusuna yanıt oluşturduğu; bunun da çeşitli güdüleyici yöntemlerle yerine getirilebileceği görülmektedir. Ancak, “nasıl?” sorusuna yanıt bulmayı amaçlayan bilişsel

(cognitive) stratejileri ve bilişüstü (metacognitive) stratejilerin dikkatle izlenmesi gereği de ortaya çıkmaktadır. Bölüm içi ayrıntılarda bilişsel strateji türlerine değinilmektedir. Ancak bu stratejilerin biliniyor ama uygulanamıyor olması durumuna da önemle eğilmek gerekmektedir. Bu stratejilere ilişkin bilgilenmenin gerekli ama yeterli olmadığı göz önüne alınmalıdır. Bunların kullanılmalarının sağlanması gereği göz ardı edilmemelidir. İşte bu noktada, özgörümle bilişsel strateji ilişkisi ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, bu stratejilerin kullanımı öğrencinin güdülenmesiyle yakından ilişkilidir. Örneğin, “iyi bir strateji uygulayıcısı” özgörümüne sahip öğrencilerin uygun bilişsel stratejileri uygulamaya daha yatkın oldukları söylenebilmektedir. Bilişsel stratejileri ile özgörüm arasındaki bu ilişki, öğretmenleri ve öğrencileri iyi bir strateji uygulayıcı özgörümü oluşturma çabası göstermeye tetiklemektedir. Başka bir deyişle, “düşünmeyi düşünme ya da öğrenmeyi öğrenme”, “öğrenmeyi yönlendirme yöntemi”, “neyin bilinip neyin bilinmediğinin ayırt edilmesi” anlamında da kullanılan bilişüstü (metacognitive) yönteminin de uygulamaya geçirilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, “yeni bilgiyi önceki bilgilerle ilişkilendirme,” “düşünme stratejilerini seçme” ve “düşünme sürecini planlama, kontrol etme, yönlendirme ve değerlendirme” olarak özetlenen bilişüstü stratejilerin de özgörüm ve bilişsel stratejilere eşlik etme gereğinin altı çizilmelidir.

Yukarıda özetle sözü edilen faktörlerin yanında, öğrenme eyleminin uygulamış biçimi de hem bir neden hem de bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenme eylemine yalnızca bilgi biriktirme, bir kaynaktan kalıplar şeklinde aktarılan bilgiyi toplama olarak yaklaşıldığında, amacın tümüyle aktarılan ve toplanan bilgi yığınına çoğaltmak olacağı açıktır. Yüksek öğretimde bu yaklaşımın başarılı olmadığı görülmüş ve amacın “bilgi aktarmak” değil, “öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak” olduğu görüşü giderek yaygınlık kazanmıştır. Yüksek öğretimde öğrenme eylemi tanımına, “savların eleştirel değerlendirilmeleri, bilginin uyumlulaştırılması kuramının uygulamaya dönüştürülmesinde kuramsal bilginin kısıtlılığının ayırda olma, vb.” türünden yaklaşımların da artarak eklenmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca, “ne?” sorusunun yanında “nasıl?” ve “niçin?” sorularının da üzerinde durulması gerektiği savı giderek daha yüksek tonda dile getirilmektedir. Öğrenmenin yalnızca bir ürün değil, aynı zamanda eylemler dizisi ve

bir süreç olduğunun da altı çizilmektedir. Özellikle akademik öğretimde, öğrenme/öğretme kavramının aktarılan ya da edinilen bilginin durumsal (situational) ve/veya uygulanabilirlik düzeyi, bilişsel psikolojinin spesifik konu içerikli öğrenme yerine genelleştirilmiş öğrenme ilkeleri üzerinde duruşu, burada göz ardı edildiği öne sürülen doğal çevrenin öğrenmedeki önemi ve yaşayarak öğrenmenin etkilerinin artan yoğunlukta irdelendiği gözlemlenmektedir.

Öğrenme eyleminin getirileri üç ana başlık altında irdelenmektedir: sözel bilgi (verbal information), tutum (attitudes) oluşumu ve değişimi ve beceri edinimi (motor skills). Anlatımsal bilgi (declarative knowledge) olarak da bilinen sözel bilgi kaynağının okullarla sınırlı olmayıp, bu tür bilgiye ulaşmada çeşitli okul dışı iletişim yollarının da (özetle, kitap, radyo vb.) kullanılabilirdiği; bu nedenle, çeşitli aracı kanallarla sağlanan iletişimin kişilerde öğrenmeye yol açabilmesi için, söz konusu kişilerde bu iletişim içeriklerini edinme ve yorumlama becerilerinin bulunması gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu edinimin nosyonunun, düşünce geliştirme ve problem çözmeye aracılık etmek olduğu da anımsatılmaktadır.

Öğrenme eyleminin öğrenciye getirilerinden birinin de “tutum” olduğu görülmektedir. “öğrencinin içinde bulunduğu duygusal ve düşünsel durum” olarak tanımlanabilen “tutum”, hem öğrenme kalite düzeyini etkileyen önemli faktörlerden biri; hem de öğrenme eylemi sonunda edinilmiş olan bir durum, yani edinim, olması nedeniyle önemi daha da artmaktadır. Bu iki yönlü özellik biraz daha açıldığında iki tür tutum grubundan söz edilebilir: Okula devam konusunda, çevresiyle ilişkilerinde ve öğrenme olayına karşı içinde bulunulan duygusal ve düşünsel durum, öğrenme eylemi öncesi tutum; eğitim sonrası öğrencide oluşumu amaçlanan duygusal ve düşünsel durum, öğrenme eylemi sonrası tutum. “Tutum” un genelde çevreye “yaklaşma ya da uzak durma” özelliğiyle bireyin davranışlarını da önemli oranda etkileyeceği anımsatılmaktadır. “Tutum”un edinilmesinde içsel durumun önemi vurgulanmakta, içten benimsemenin etkili olacağı öngörülmektedir. Öğretme/öğrenme eyleminde de, koşullandırma ya da pekiştirme türünden doğrudan, model oluşturma türünden dolaylı yöntemlerin uygulanmasında içten benimseme olgusunun göz ardı edilmemesi, içsel ve dışsal koşulların dikkate alınmasının kaçınılmazlığı savlanmaktadır.

Beceri edinimi (motor skills) öğrenme eyleminin bedensel özelliklerin istendik şekilde kullanımlarını hedef almakta; daha çok da fiziksel devrinimlerin oluşumu söz konusu edilmektedir. Mesleksel açıdan bazı durumlarda önemli olsa da, bu çalışmanın temel vurgulama alanının dışında sayılmaktadır. Ancak, bu konuda son söz olarak, öğrenme eyleminin sözü edilen üç temel getiri türünün bir bütünü oluşturduğu ve karşılıklı etkileşim içinde bulundukları; bu nedenle biri vurgulanırken diğerinin göz ardı edilemeyeceği önemle anımsatılmalıdır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. DENİZCİLİK EĞİTİMİNDE İŞLEVSEL UYGULAMA TÜRÜ ARAYIŞLARI

3.1. İŞLEVSELLİK AÇISINDAN UYGULAMA TÜRLERİNE GENEL BAKIŞ

Uygulama türlerine özgü bir bakış öncesi, öğrenme eyleminde hedeflenen amacı yinelemekte yarar görülmektedir; zira, uygulama türünün somut amaçtan soyutlanması düşünülemez. Seçilen uygulama türünün varılmak istenen hedefe ulaşılmasında etkililik, verimlilik ve uygunluk derecesi tartışılabilir ama uygulayıcı tarafından amaç-yöntem uyumluluğu şu ya da bu şekilde mutlaka göz önüne alınır. Değişen durumlara ve amaçlara göre yöntemde de gerekli değişiklikler elbette yapılmaya çalışılır. Öğrenme eyleminde de bunun böyle olduğu aşağıdaki açıklamalardan ve süreçlerden anlaşılabacaktır.

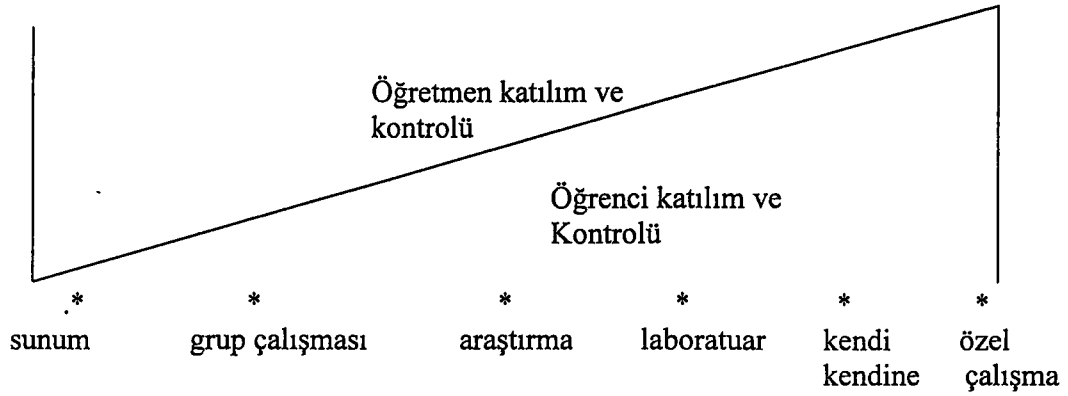
Öğrenme eylemi içeriğinde bulunan öğeler özetle bilgiler, beceriler, düşünceler ve değerlerdir. (Brown ve Atkins; 1994:2) Anılan çalışmada, bu temel öğelerden yola çıkılarak, amacın bilgi ve beceri edinme, anlamayı derinleştirme, problem çözme becerilerini geliştirme ve algılamalarda tutumda, değerlerde ve davranışlarda değişiklikler oluşturma olabileceği belirtilmektedir.

Yukarıda sözü edilen özet içerikteki amaca ulaşmak için uygulanan yöntemin saptanmasına ilişkin yapılan çalışmaların çoğunda “öğretme” kavramının kullanıldığı ve söz konusu yöntemlerin de “öğretme yöntemleri” başlığı altında işlendiği görülmektedir. Ancak, bu çalışmada bu kavram yerine “öğrenme” kavramının kullanımı yeğlenmiştir. Bu yeğlemenin temelinde “öğretmenin amacının da öğrenme eyleminin gerçekleşmesinin sağlanması” (Brown ve Atkins; 1994:2) genel görüşü bulunmaktadır.

Öğrenme eyleminin amaçlanan doğrultuda gerçekleşmesi için uygulanan yöntemlerde ve genel bakış açılarında özellikle son yüzyıl içinde önemli değişiklikler olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin, “Bu yüzyılın büyük bir bölümünde, öğrenci nasıl öğrenir?” sorusu davranışçı yaklaşımdaki etki-tepki (S-R) kapsamında

algılanırdı ve öğrencinin koşullandırma yoluyla ya da bazı eylemlerle bazı sonuçlar arasında ilişki kurarak öğrendiği şeklinde yanıtlanırdı. Yinelenen uygulamanın ve ödüllendirmenin istenen tepkilerin alınmasında etkili olduğu savlanırdı”. (Brown ve Atkins; 1994:150) Ancak, anılan kaynaktaki son yirmi yılda öğrenme eylemindeki uygulamalarda köklü değişiklikler olduğu ve öğrenme kavramının kökten değiştiği belirtilmekte, etki-tepki yaklaşımının yerini öğrencinin aktif bir şekilde katılımının sağlandığı kavramlara bıraktığı belirtilmektedir. Bu yeni bilişsel psikolojinin çeşitli gelişmelerden yararlandığı da vurgulanmaktadır. Örneğin; Ausubel’in yeni bilginin alınmasında önceden varolan bilginin ve ikisi arasındaki uyumlulaştırmanın önemine dikkat çeken yaklaşımı anılan yeni bilişsel psikolojilerin etkilendiği kaynaklardan biri olmuştur. Ayrıca, Norman’ın 1977 yılındaki çalışmasında dikkat çektiği üç önemli öğrenme eylemi de yeni öğrenim yöntemine bakış açılarını etkileyen bir başka gelişme oluşmuştur. Öğrencinin varolan bilgisine yenilerini uyumlaştırarak eklemesi, (accretion), bilgi ve beceriyi etkili kullanabilecek şekilde düzenlemesi (fine-tuning) ve en zorlu olan, önceden edinilen kavramları değiştirmesi ya da daha da geliştirmesi ve edinilen yeni bilgiler arasında ilişkiler geliştirmesi (restructuring); Norman’ın adı geçen öğrenme eylemlerinin özetidir.

Brown ve Atkins (1994:3-5) kendi deyimleriyle “öğretim” ama bu çalışma kapsamındaki ele alınış şekliyle “öğrenim” yöntemlerine öğrenci ya da öğretmen kontrol düzeyi açısından yaklaşmakta ve sıralamayı bu katılım derecesine göre yapmaktadır. Sıralanan yöntemlerde sunum (lecture) öğretmenin ağırlıklı katılım ve kontrolünün egemen olduğu yöntem olarak ilk sırada yer alırken; öğrencinin verilen çalışmayı kendi başına yürüttüğü ve öğretmen katılım ve kontrolünün en az düzeyde olduğu özel/kişisel çalışma (private study) öteki uçta bulunmaktadır. Sıralanan diğer öğeleri, öğrenci katılım ve kontrolünün sunumdan sonra giderek artması doğrultusunda grup çalışmaları, (small group teaching), araştırma (research), laboratuvar çalışmaları (lab work) ve kendi kendine çalışma (self- instruction system) olarak yer almaktadır. Bu sıralama aşağıdaki şekilde tablolastırılarak verilmektedir.



Şekil 3.1: Öğretmen / Öğrenci Katılım Oranlarına Göre Öğretme / Öğrenme Yöntemleri

3.1.1. Temel Öğrenme Modelleri

Ventimiglia (1995:20-21) yukarıda sözü edilen sıralama kapsamına daha genel açıdan yaklaşmakta ve kendi deyimiyle öğretim, bu çalışmada kullanılan kavramla öğrenim, modellerini üç ana grupta incelemektedir. Freire'nin 1970 yılındaki çalışmasından bir alıntıyla, geleneksel yöntem biriktirme/yığıma modeli (banking model) olarak tanımlanmakta ve ders ya da sunum (lecture) şeklinde uygulanan bu yöntemle öğrencide bilginin depolandığı belirtilmektedir. Bu yöntemde öğretmen kendisini bilgili ve öğrenciyi hiç bir şey bilmeyen kişi olarak görmekte; toplum ve öğrenci için kendisinin uygun olduğunu düşündüğü bilgiyi öğrenciye aktarmaktadır. Öğrencilerden edilgen bir şekilde bu kendilerine aktarılan bilgiyi almaları, çevrelerini değiştirme yerine ona kendilerini uydurmaları beklenmektedir.

Ventimiglia'nın Tompkins'in 1990 yılındaki çalışmasından yararlanarak tanımladığı daha çağdaş olan ikinci grup öğrenme yöntemi de performans modelidir. Bu yöntemde eğitim sürecine öğrenciler biraz daha etkin bir şekilde katılmaktadırlar. Örneğin, dönem ödevi konularını kendileri belirleyebiliyor, üzerinde çalışacak konu ve okuma parçalarını kendileri özetleyebiliyorlar. Ancak, sınıfta çalışmanın yapılması şeklini, öğrencilerin sınıf içi çalışmalarda katılım oranlarını öğretmen belirlemektedir. Bu yöntemde öğretmen, öğrencilere kendisinin nasıl bilgi dolu biri olduğunu, nasıl zeki biri olduğunu ve konuya ne kadar iyi hazırlandığını göstermek ister.

Ventimiglia'nın sıralamasında üçüncü yeri alan ve uygun görülen yöntem yardımlaşma modelidir (collaborative). Bu yöntem eşgüdümlü (dayanışmalı) öğrenme (cooperative learning) stratejileri üzerine inşa edilmiş olup, önceden belirlenen bir çalışmayı öğrencilerin birlikte yerine getirmelerinin de ötesine giden

bir yardımlaşma modelidir. Bu modelde öğretmen de öğrenciler de karşılıklı olarak eğitim faaliyetine katılmaktadırlar. Birlikte çevre hakkında bilgi veren ve çevreyi değiştiren bilgiler üretmektedirler. Bu yöntemde öğretmen, bir bakıma, öğrencileriyle birlikte derse ilişkin bilgi oluşturmada ebe ya da yardımcı konumundadır. Bu konuda Ventimiglia, “Bir psikoloji profesörü olarak, öğrencilerimin yaşadığımız dünyayı değiştirme gücüne erişimlerini isterim. Bunu yapabilmek için de ders kapsamındaki bilgiyi eleştirel bir yaklaşımla öğrenirken beyinlerini de iyi kullanabilmeleri gerekmektedir. Kendilerine ve çevrelerine saygılı olmayı öğrenmelidirler. Eşgüdümlü ve yardımlaşmaya dayanan öğrenme stratejileri bunu başarabilir ve iş kalitesini artırıcı kültürü geliştirir” demektedir. Ayrıca, bu yöntemin yalnızca bir bilim dalında uygulanabilir olmayıp tüm dallarda uygulanabilirliğini ve bu yöntemde başarının ders öncesi, ders sırasında ve ders sonrası yoğun çalışmayı gerektirdiğinin altını çizmektedir.

3.1.2 Tartışılan Öğretme Yöntemleri

Öğrenme eyleminin amaçlanan hedefe ulaşması için öğretimde uygulanan yöntemler Pressley ve McCormick (1995: 7-11) tarafından değişik bir açıdan irdelenmektedir. Bu irdilemede amaç yalnızca öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesi değil aynı zamanda öğrencide düşünme yeteneğinin de etkinleştirilmesi olarak düşünülmektedir. Adı geçen çalışmada, öğrenmeyi geliştirme amaçlı uygulamalar, “doğrudan açıklama” (direct explanation), “yönlendirilmiş katılım” (guided participation), “araştırmacı öğretim ve yönlendirilmiş araştırma” (discovery teaching and guided discovery), “aracılı öğrenme” (scaffolding) ve “model oluşturma ve gözleme dayalı öğrenme” (modeling and observational learning) gibi grupta altında irdelenmektedir.

3.1.2.1. Doğrudan Açıklama Yöntemi (Direct Explanation)

Yukarıda sözü edilen uygulama türlerinden “doğrudan açıklama” yönteminde, öğretmenin akademik işlem ve kavramlara ilişkin ayrıntılı bilgiyi açıklayarak öğrenciye aktarması söz konusudur. Örneğin, “planla-uygula-gözden

geçir” stratejisi kullanılarak kısa metinler yazma çalışmasında metinde kullanılabilecek bilgiye ilişkin öğrencinin kendi bilgi dağarcığını gözden geçirmesi, başkalarıyla görüşerek gerekli bilgi birikimini artırması, kütüphaneyi kullanarak kaynak taraması türünden alternatif planlama modelleri öğrenciye açıklanır. Ayrıca oluşturulan bilgilerin organize edilmesi, yazma öncesi bir taslak plan hazırlanması, kullanılacak sözcük gruplarının model oluşturularak öğrenciye aktarılması da bu uygulamanın kapsamındadır. Başka bir deyişle, tüm gerekli basamaklar, öğretmen tarafından örneklerle öğrenciye verilmektedir. Yazma stratejisindeki basamakların uygulanması yanında basamaklar arasındaki ilişkiler ve stratejinin nerede ve ne zaman kullanılması gerektiği de öğrenciye doğrudan aktarılan öğeler arasındadır. Buradaki amacın, Q’Sullivan ve Pressley’in 1984 yılındaki çalışmalarından alıntıyla, yazma stratejisinin yeni durumlarda başarılı bir şekilde uygulanabilmesi olduğu belirtilmektedir. Öğretilen stratejinin yararlılığı, bu strateji kullanılarak yazma becerisinin geliştirilebileceği, başarı ya da başarısızlığın varolan bilginin etkin bir şekilde kullanılıp kullanılmadığından kaynaklandığı öğrenilmesi amaçlanan önemli öğelerdendir. Bu yöntemde, öğrencinin akademik yetkinliğe ulaşmadaki yeterliliğine inanılmakta ama yeterliliğin etkin kullanım için yoğun tartışma, uygulama, deneme, düzeltme çalışmalarının gerekliliği düşünülmektedir. Bu yöntemde vurgulanan bir başka özellik de öğrenci tarafından yapıcı çabanın kaçınılmaz olduğudur. Öğrencinin eğitim faaliyetlerinde edilgin kalmadığı ve aktif bir şekilde öğrenme eyleminde yer aldığı savunılmaktadır. Öğretmenin açıklamaları ve model oluşturarak yapmaya çalıştığı şey öğrenci tarafından ilk başlarda anlaşılmasa da, bunun bir başlangıç oluşturduğu ve öğrencinin izlediği modeli değiştirerek ve uyumlaştırarak kendine göre anlamlı bir faaliyet haline getirebileceği düşünülmektedir. Ancak bunun gerçekleşmesi için açıklama ve model oluşturmada çalışmaların çok sayıda yinelenmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. Pressley, Harris ve Marks’ın 1992 yılındaki çalışmalarına da dayanılarak, doğrudan açıklamaların öğrencide aktif araştırıcılığa başlangıç teşkil edeceğini iddia etmektedir.

“Yönlendirilmiş katılım” yönteminde de öğrencinin içinde bulunduğu tüm çalışmalarda öğretmenin yoğun ve açıklamalı yönlendirmesi ağırlıklı yer almaktadır. Yapılan işin nasıl yapılması gerektiği, basamak basamak öğretmen tarafından açıklanmaktadır.

3.1.2.2. Aracılı Öğrenme (Scaffolding)

“Aracılı öğrenme” yaklaşımında, gerek görüldüğünde öğrenciye yardım edilmesi esastır. Bu yöntemde, olgun düşüncenin çocuk-yetişkin arasındaki karşılıklı etkileşimden kaynaklandığı; öğrencinin kendi başına üstesinden gelemediği çalışmalarda öğretmenin doğru modeli oluşturup ipuçları verdiği böylece öğrenmenin gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Öğrenci kendisine sağlanan, aracılık yapan, örneği özümsemekte ve böylece yeni bir edinim elde etmektedir. Burada önemli olanın, sağlanan desteğin ne çok fazla ne de yetersiz düzeyde olmasıdır. “Aracılı öğrenme” ile “doğrudan açıklama” yöntemleri karşılaştırıldığında; birincinin öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı ilişkinin sonucu olmasına karşın, ikincide öğretmenden öğrenciye yoğun bir açıklama akışının söz konusu olduğu görülmektedir. Ayrıca ilkinde her ne kadar öğretmen üstlenilen işin nasıl yapılacağı konusunda öğrenciye önemli gördüğü aşamalarda yol gösterici yardımda bulunsa da işin kavranmasında öğrenciye sonuç çıkarma kapsamında çok iş düştüğü; oysa ikincide çalışmanın daha başında öğretmenin tüm açıklamaları ayrıntılı bir şekilde yaptığı görülmektedir.

3.1.2.3. Model Oluşturma ve Gözleme Dayalı Öğrenme (Modeling / Observational)

“Modelden ve gözlemci öğrenme,” adından da anlaşılacağı gibi, başkalarının davranışları gözlemlenerek ve model alınarak edinilmektedir. Ancak 1990’larda tartışılmaya başlayan bu yaklaşıma ilişkin eğitim psikolojisinde öğrencinin gözlemleyerek öğrenebileceğini savlayan çalışmalar yapılmıştır. Rasenhal ve Zimmerman’ın 1978 yılında yaptığı çalışma örnek olarak gösterilmektedir. Bu konuda yapılan birçok çalışmanın, televizyondaki karakterler türünden simgesel modellerden öğrenme eyleminin gerçekleşebildiğini gösterdiği de ileri sürülmektedir. Bandura’nın 1969 ve 1977 çalışmaları buna örnek olarak verilmektir. Ayrıca, Moshman’ın 1982 yılındaki çalışmasına dayanılarak bu yöntemin edilgen değil yapıcı özelliği de vurgulanmakta; gözlemden öğrenmenin tümüyle kopya olmayıp, yorumlamanın da söz konusu olduğu savunmaktadır.

3.1.2.4. Araştırmacı / Keşfedici Öğretim Yöntemi (Discovery Teaching)

“Araştırma öğretimi” yaklaşımının bir bakıma “doğrudan açıklama” yöntemiyle sürüştüğü, doğru olarak ileri sürülmektedir. Araştırma öğretimi, özünü öğrenciye araştırma olanakları sunan çalışmalar yaptırmaktan almaktadır. Bu yaklaşımın, öğretmenin açıklamalarının oluşturacağı anlama düzeyinden çok daha fazlasını oluşturduğu, doğal merak besleyerek/geliştirerek akademik güdülenmeyi geliştirici/arttırıcı olduğuna inanılmaktadır. Bu özelliğiyle de, öğrencinin öğrendiklerini nerede ve ne zaman uygulayacağını bilmesi ve bu doğrultuda davranmaya güdülenmesi olasılığını yükseltmektedir. Öğrencilerin strateji oluşturmalarına ilişkin etkileyici örneklerle rastlanmasına karşın, bunda güçlüklerle karşılaşıldığı da kabul edilmektedir. Akademik çalışmalarda gereksinim duyulan stratejilere ulaşmada tüm öğrencilerin, başarılı olacağını düşünülmemesi gerektiği ileri sürülmekte, birçoğuna doğrudan anlatım modelinin daha kolay gelebileceği belirtilmektedir. Bunun yanında, öğrencilerin kendiliklerinden buldukları stratejilerde yanlışlıkların da olabileceğine dikkat çekilmektedir. Bu olasılığın göz önüne alınmasıyla, bazı eğitimci ve kuramcı tarafından yaklaşımda değişiklik yapılarak “yönlendirilmiş araştırma” yaklaşımı elde edilmiştir. Bu yöntemde, öğretmen tarafından hazırlanan sorular, problemin çözümünde öğrenciye yol gösterici özellikle hazırlanmaktadır. Bir bakıma, sözü edilen sorular, strateji belirlemede öğrenciyi yönlendirmektedir. Collins ve Stevens’in 1982 yılındaki çalışmalarından alıntıyla yönlendirilmiş araştırma yönteminin salt araştırma yönteminden daha kesin ve daha verimli strateji öğrenimi sağladığı sonucuna varıldığı belirtilmektedir.

3.1.2.5. Karşılıklı Eylem Yöntemi (Reciprocal)

Öğrenim yöntemlerinden üzerinde durulması gereken biri de karşılıklı (reciprocal) eylemle geliştirilen yöntemdir. Örneğin bir okuma metnini anlamaya yönelik çalışmada bu yöntemin etkili olduğu söylenebilir. Presley ve McCormik (1995:189-192) bu yöntemle okuma sırasında öngörülerle, parçaya ilişkin kendi kendine sorular sorularak anlaşılması zor olabilecek bölümlerin anlaşılır duruma

getirilmesi, içeriğin özetlenerek anlamının pekiştirilmesinin sağlanabileceğini savunmaktadır. Ancak, bu yöntemin bir tür grup çalışması olduğu da vurgulanmaktadır. Grup çalışması bir lider tarafından yönlendirilmekte ve grup üyelerinin tartışarak ortak düşünceye varmaları sağlanmaktadır. Tahminde bulunma, satır aralarını okuma, sorularla irdelemeleri derinleştirme, sonuçlara varma ve özetleme bu yöntemde en belirgin çalışma basamaklarını oluşturmaktadır. Bu yöntemin en can alıcı özelliğinin, öğretmenin çalışmaya müdahalesinin giderek azalması olduğu, bunun da Vygotskici görüş doğrultusunda grup üyelerinin yöntemi uygulamakta gelişmeleriyle, öğretmenin müdahalesinin giderek azalacağı ve yöntemin tümüyle grup üyelerince uygulanabilir duruma geleceği konusu olduğu belirtilmektedir. Brown ve Palinscar'ın 1989 yılında yaptıkları bir çalışma da kaynak gösterilerek, bu yöntemin uygulanmasında Vygotskici öngörünün etkin olduğunu gösteren bulgulara rastlanmadığı; ancak geleneksel öğretim yöntemiyle kıyaslandığında, bu yöntemin daha başarılı olduğunun görüldüğü belirtilmektedir. Karşılaştırmada kullanılan yöntem, okuma becerilerinden dördünün bu yöntemle ve geleneksel yöntemle ayrı ayrı çalışıldığı ve alınan performansların karşılaştırılması şeklinde olduğu ayrıntılandırılmaktadır. Bu yöntem lehine sonuçta, öğretmenin gerektiğinde müdahalesi ve grup çalışmasında geliştirilen kooperatif çalışma ortamının etkili olduğu düşünülmektedir. Grup çalışmasında öğretmen ve grup üyelerinin katılım oranları ve sıklıkları temelinde çeşitli eğitsel kavramlar ve yaklaşımlar söz konusu olsa da aralarındaki farkın çok büyük olmadığı ileri sürülmektedir. Örneğin, model oluşturularak ve destek verilerek yürütülen öğretim yönteminde (scaffolding) grup üyelerinin gelişmesiyle azaltılan ve giderek ortadan kaldırılan destek modelleme, ipuçları ve önemli görülen öğeler iken davranışçı yaklaşımın adlandırılmasıyla azaltılan ve giderek ortadan kaldırılan destek, pekiştirme görevini üstlenen geribildirim olmaktadır. (feedback). Başka bir deyişle, iki yaklaşım (Scaffolding ve fading) özde buluşmaktadır.

3.1.2.5. Doğrudan Öğretim ve Doğrudan Açıklama Yöntemleri Karşılaştırması (Direct Instruction vs. Direct Explanation)

Yukarıda sözü edilen türden grup çalışmasında karşılaştırmaya değer görülen diğer iki yaklaşımın da “doğrudan öğretim (direct Instruction)” ve “doğrudan açıklama (direct explanation)” olduğu belirtilmektedir. Pressley ve McCormic (1995:193-197), bu yaklaşımların özünde öğretmenin katılım oranını yattığını vurgulamaktadırlar. Doğrudan öğretimde, amaçlar açık bir şekilde öğrencilere anlatılır. Kapsam geniş çaplı, sürekli ve zaman yeterlidir. Öğrenci performansı kontrol altında tutulur. Sorular öğrencilerin yeterliliklerine göre başedebilecekleri türdendir. Zor sorular daha iyi durumda olan öğrencilere yöneltilir., daha zayıf öğrencilere başedebilecekleri basitlikte sorular sorulur. Geri bildirim alınıp akademik çalışmaya yönlendirilir. Bu yöntemin başarıya etkisine ilişkin Rosenshine ve Stevens’in 1984 yılındaki kapsamlı çalışmaları ve Bloom’un 1976 yılındaki 15 çalışmanın analizine dayanan sonucu kaynak alınarak, gruptaki öğrencilerin çoğunun çalışmaya öğretmen yönlendiriciliğinde yoğunlaşmış katılımı ve çalışmaya harcanan zaman faktörünün önemli etkisinin altı çizilmektedir. Başarıya olumlu etki açısından, grup içindeki sıcak, demokratik ve katılımcı atmosferin de önemli olduğu; ancak bu ortamın tek başına yeterli olmayıp akademik bir bakış açısıyla birleştirildiğinde akademik gelişmenin sağlanmasında etkili olabileceği belirtilmektedir. Ancak, Rosenshine’in bu yöneme ilişkin çizdiği tablonun çok katı bulunduğu ve öğrencilerin özel gereksinimlerinin ve yeteneklerinin gözardı edildiği savıyla eleştirildiği görülmektedir. Rosenshine’in tablosunda genelde karşı görüşlerin tepkisini çeken öğelerin, grubun kalabalık olabileceği, karar verme odağında öğrencinin değil öğretmenin bulunduğu, öğrencileri zorlayıcı sorulardan çok başedebilecekleri basit soruların sorulması, değerlendirmede tek boyutlu betimlemenin kullanılması böylece standartlanmış değerlendirme kapsamı dışında kalabilecek özel ilgi ve yeteneklerin gözardı olması konularının yer aldığı görülmektedir. Ancak, Pressley ve McCormick, öğrencideki bireysel farklılıkları görebilen ve bunları dikkate alan bir öğretmenle bu karşı görüşteki sakıncaların giderilebileceğini savunmaktadırlar. Yine de 1980 ve 1990’larda ağırlık kazanan eğitimcilerin olurlarını alabilmeleri için bu yaklaşımda değişikliklerin yapılması

gereğinden de söz edilmektedir. Bu değişikliğin tetikleyicisi olarak da sözü edilen yıllarda eğitim kesiminde ağırlık kazanmaya başlayan strateji geliştirme, öğrenmeyi öğrenme (metacognition) ve öğrencide güdülemeyi sağlama kaygılarının etkili olduğu savlanmaktadır. Yeni baskıların zorlamasıyla, doğrudan öğretim yöntemini de kapsayıp ama onu aşan yeni bir yöntem üzerinde konuşulmaya başlanmıştır. Michigan State Üniversitesi'nde Duffy, Roehler ve arkadaşlarınca başlatılan bu yeni yöntem “doğrudan anlatım/açıklama (direct- explanation)” adıyla bilinmektedir.

Yetişkinlerin çocuklara bir işin nasıl yapılacağını anlattığı öğretim yönteminin çocuklarda bir strateji kullanımına yol açmasının beklenemeyeceği ama model oluşturarak bir yandan da uygulanmakta olan stratejinin nerede ve ne zaman kullanılması gerektiği konusunda açıklamalarda bulunarak yerine getirilen öğretimde, stratejinin yeni durumlara uyarlanması beklenebileceği ileri sürülmekte; Roehler ve Duffy'in 1984 yılında yaptıkları çalışma kaynak gösterilerek bu yaklaşımın “doğrudan açıklama” yaklaşımı olduğu belirtilmektedir. Bu yöntemle her tür stratejinin öğretilebileceği sağlanmakta; özünün de öğretmenin açıklamaları, model oluşturması, öğrenci uygulaması, öğrenci uygulamasının yönlendirilmesi ve ek açıklamalarla tamamlanması, aynı döngünün öğrencinin gelişimine dek sürdürülmesi bulunmaktadır. Bu yöntemin önemli bir bölümü zihinsel model oluşturma (mental modelliği) olup Duff ve Roehler'in 1989 yılındaki çalışmalarına göre, öğrenciye stratejinin uygulanma şeklinin açıklanmasından oluşmaktadır. Yöntemin bir diğer önemli bölümü de “tepkisel açıklama (responsive elaboration)” denen ve öğrencinin karşılaştığı belirli durumları eksik ya da yanlış anlaması halinde yeniden yapılan açıklama ve model oluşturmaya kapsayan bölümdür. Bu bölüm, öğrencinin gereksinimi doğrultusunda yeniden yapılan açıklamalar ve model oluşturmalar şeklinde, öğrencinin tam anlama noktasına gelmesine değin yinelenen süreçten oluşmaktadır. Duffy, Roehler, Silvan ve diğerlerinin 1987 yılındaki çalışmaları bu yöntemin geleneksel yöntemle kıyaslandığında okuma becerilerini geliştirmede çok daha başarılı olduğunu göstermektedir.

“Doğrudan açıklama” ile “doğrudan öğretim” yöntemleri karşılaştırıldıklarında, ilişkinin daha çok öğretmen merkezli, amaçların daha açıkça belirtildiği ve daha planlı olduğu belirtilmektedir. Doğrudan açıklama yönteminde öğrenciye zaman tanındığı, öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını yakından izleyip

gerektiğinde yeniden açıklama ve yeniden model oluşturma yollarının uygulandığı, öğrenciye verilen görevlerin üstesinden gelebilecekleri türden olduğu; doğrudan açıklamalarla öğrencinin kullanabileceği geri bildirimlere yol açıldığı; bu yöntemin uygulandığı grup çalışmalarında ortamın sıcak ve yakın ilişkilerden oluştuğu belirtilmektedir. Kuramsal düzeyde de farklılıklar olduğu ileri sürülmekte bunların başlıcalarının öğretmenin vardığı kararlara öğrencilerin sesli düşünmeleriyle ortaya çıkardıkları gereksinimlerinin taban oluşturduğu; öğrencilerde sesli düşünmenin aynı zamanda bilişsel (cognitive) süreçler hakkında da bilgi verdiği, böylece üründen çok işleme önem verilmesi sonucunun ortaya çıktığı belirtilmektedir. Başka bir deyişle, doğrudan öğretimde ağırlık ürün iken, doğrudan açıklama yönteminde ağırlık işlem üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu yönüyle doğrudan açıklama yönteminin bir bilişsel model olduğu savlanmakta, akademik performansın nasıl elde edildiği sorununun da önem taşıdığı bir öğrenme şekli olduğu sonucuna varılmaktadır.

Doğrudan açıklama yöntemiyle karşılıklı iletişim (reciprocal) yöntemi kıyaslandığında, temel öğelerde benzerlikler olduğu görülmektedir. Pressley, Snyder ve Bull'un 1987 yılındaki çalışmaları kaynak gösterilerek, her iki yöntemin de bilişsel süreçlerde, modelleme ve stratejilerin açıklanmasında benzer özellikte olduğu belirlenmektedir. Her iki yöntemde de, bilişsel süreçlerin çalıştırılmasında öğrenciler çok sayıda modellemeyle karşılaşmakta ve uygulama yapabilmektedirler. Öğretmenin konumunda da iki yöntemin benzeştiği söylenebilir. Öğretmen, gerek görüldüğünde devreye girip yardımcı olmaktadır. Öğretmenin devreye girmesiyle, grup çalışmasının karşılıklı yardımlaşma ve dayanışma ortamında gelişmesi sağlanmaktadır. Her iki yöntemde de bilişsel süreçlerin uygulanmasında gelişme gösterdikçe, öğretmenin müdahalesi azalmakta ve stratejilerin öğrencilerce kullanılması verimi ve oranı artmaktadır. İki yaklaşım arasındaki farklara gelince, karşılıklı iletişim yönteminin bir okuma metni çalışılırken tahmin etme, sorgulama, açıklamalarla anlaşılabilirliği sağlama ve özetleme gibi belirgin becerileri hedef alırken, doğrudan açıklama yöntemi hemen her stratejinin edinilmesinde kullanılabilmektedir. İki yöntemin farklılık gösterdiği bir başka alanın da, öğretmenin grup çalışmasına müdahalesinin azalmasıdaki süre ve orana ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Karşılıklı iletişim yönteminde öğretmen olabildiğince çabuk bir şekilde devreden çıkıp, uygulamada ve karar vermede öğrencilerin ağırlıklı

olmasını sağlamayı amaçlarken, doğrudan açıklama yönteminde öğretmenin yönlendiriciliği, gerektiğinde devreye girme sıklığı daha uzun süre alabilmektedir. Ancak, ikincisinde de amacın bir an önce öğretmeni devreden çıkarma gerçeğinin altı çizilmektedir.

Pressley ve McCormick (1995:197) doğrudan öğretim, doğrudan açıklama ve karşılıklı iletişim yöntemleri karşılaştırıldığında, doğrudan açıklama yönteminin diğerlerinin güçlü yanlarını da içererek en etkin yöntem olduğu görüşündedirler. Hatta, doğrudan açıklama yönteminin yalnızca sözü edilen diğer yöntemlerin değil aynı zamanda çıraklık eğitiminin de (apprenticeship) temel özelliklerini içerdiğini ileri sürmektedirler. Örneğin, çıraklık eğitiminde görülen öğretmenin/ustanın yoğun bir şekilde model oluşturması, gerektiğinde açıklamalarda bulunması; öğrencinin/çırağın da açıklanan stratejiyi uygulamaya çalışması; öğretmenin yeni öğrenilen stratejinin değişik durumlara uyarlanmasını teşvik etmesi vb. özelliklerin tümünün doğrudan açıklama yönteminde mevcut olduğunu belirtmektedirler. Bu benzerlikler Collins ve diğerlerinin 1989 yılındaki çalışmaları da kaynak gösterilerek doğrulanmaktadır.

3.2. GÜDÜLEMİYİ ETKİLEYEN ÖĞRENME TÜRLERİ

Öğrenme eyleminde güdülenmenin, özellikle içsel güdülenmenin, olumlu etkisi genel kabul görmekle birlikte, bunun nasıl bir yöntemle ya da yöntemler birleşimiyle sağlanabileceği konusunda yaklaşımların farklı olduğu görülmektedir. Pressley ve McCormick (1995:94), araştırmacıların ve kuramcılarının eğitim tarihinde güdülemenin önemi üzerinde günümüzde olduğu kadar yoğun durmadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca, anılan çalışmada, öğrencilerde rastlanılan güdülenmenin düşük oranlı olmasının nedenlerinin öğrencilerdeki yetersizlikten ziyade eğitim kurumlarındaki yapısal bozukluk ve yetersizliklerden kaynaklandığı da iddia edilmektedir. Sonuç olarak, yalnızca iyi öğrencilerin değil, öğrenci çoğunluğunun ilgi, katılım ve başarısını hedefleyen yeniden yapılanmanın gerekliliği de vurgulanmaktadır. Bu gereğin yerine getirilmesine katkıda bulunmak amacıyla, bu bölümün özü güdülenmeyi olumlu etkileyebileceği düşünülebilen öğrenme yöntemlerine ayrılmıştır.

3.2.1. Sosyal Öğrenme Ortamının Etkileri

Yukarıda sözü edilen çalışmada, Johnson ve Johnson'ın 1985 yılındaki çalışması kaynak gösterilerek, uzun süreli güdülenmede sosyal öğrenme ortamının olumlu/olumsuz özelliğinin önemi vurgulanmaktadır. Sözü edilen sosyal ortamlar üç genel bölümde incelenmektedir. Paylaşımcı (cooperative), rekabetçi (competitive) ve bireyci (individualistic) durumlar. Paylaşımcı ortamda, bireylerin ayrı ayrı amaçları öylesine bir araya getirilmiştir ki, bireyin hedefi ile grubun hedefi arasında doğru bir orantı oluşturulmuştur. Başka bir deyişle, ancak grubun tümü hedefine ulaşırsa grubun üyesi olan her bir birey kendi amacına ulaşabilir. Böylece, birey bağlı olduğu grubun iyiliğine olacak bir sonuca ulaşmak için çaba gösterir. Rekabetçi ortamda, bireyin amaçlarıyla grubun amaçları arasında ters bir orantı söz konusudur. Başka bir deyişle, grup üyesi bireyin amacına ulaşması diğerlerinin başarısızlığa uğramasıyla olasıdır. Bu da, bireyin hedeflediği sonucun kendi lehine rekabet ortamında bulunduğu diğerlerinin aleyhine bir sonuç olduğu anlamına gelmektedir. Bireyci ortamda ise katılımcıların amaçları arasında hiçbir orantı bulunmamaktadır. Bireyin kendi amacına ulaşmasının diğerlerinin amaçlarına ulaşması ya da ulaşamaması üzerinde hiçbir etkisi yoktur. Böylece, birey kendi amacına ulaşmaya çalışırken diğerlerinin başarı durumları onu hiç ilgilendirmez.

Johnson ve Johnson'ın 1985 yılındaki çalışmasından da yararlanılarak öğrenmenin etkin gerçekleşmesi için gerekli olan dört temel özellik şu şekilde özetlenmektedir: Öncelikle, öğrenmenin karşılıklı bağımlı (interdependent) olması gerekmektedir. Başka bir deyişle, görevlendirmeler öylesine kapsamlı olmalı ki, hepsinin yerine getirilmesinde birden fazla öğrencinin katılımına gerek duyulmalıdır. Ödüller de herkesin teşvikten pay alabileceği şekilde düzenlenmelidir. İkinci özellik, öğrenmenin küçük öğrenme gruplarında öğrenciler arasında yüzyüze karşılıklı ilişkilerle yerine getirilmelidir. Tüm grup üyelerinin katılımının küçük gruplarda büyük gruplara kıyasla daha olası olduğu düşünülmektedir. Öğrenmenin üçüncü özelliği olarak da, bireysel ilginin (individual accountability) kaçınılmaz olduğu şeklinde belirtilmektedir. Öğrencilerin kimin ne bildiğini ve kimin neye ihtiyacı olduğunu bilmeleriyle birbirlerine etkin bir şekilde yardımcı olabilecekleri vurgulanmaktadır. Öğrenmenin dördüncü özelliği de, öğrencilerin küçük grup içinde

ve karşılıklı ilişkilerde olumlu iletişim ilkelerini edinmeleri gereği olduğu belirtilmektedir.

Küçük gruplar şeklinde öğrenmenin çeşitli yararları olduğu, yine yukarıda sözü edilen çalışmaya değinilerek, ileri sürülmektedir. Bu yararlar içsel güdülemenin artırılması, grup üyelerinin yüksek oranda başarı beklentileri, dayanışmada karşılıklı kazancın öğrenme isteğini artırması ve çalışılan konuya grubu da aşan ilginin oluşması (epistemic motivation) şeklinde özetlenmektedir. Aynı olumlu özelliklerin rekabetçi ve bireyci öğrenme yöntemlerinde görülmediği de belirtilmektedir. Nicholls'un, Ames'in ve Dweck'in analizlerine dayanılarak, rekabetçi ve bireyci öğrenme ortamlarında yalnızca en yetenekli öğrenciler güdülenirken, paylaşımcı öğrenme ortamlarında öğrencilerin çoğunda akademik güdülemenin sağlanabildiği belirtilmektedir. Özetle, paylaşımcı öğrenme ortamlarının diğer ortamlara kıyasla çok yüksek oranda olmasa da daha iyi öğrenme eylemine yol açtığı sonucuna varılmaktadır.

3.2.2. Özdüzenlemeli Öğrenmenin Etkileri

Öğrenmede güdülemeyi olumlu etkileyen yöntemlerden bir başkasının kendi başına öğrenme (self-regulated) olduğu görülmektedir. Zimmerman'ın 1989 yılındaki ikinci çalışmasından yararlanılarak bu yöneme ilişkin altı çizilen öğeler şu şekilde özetlenmektedir. Bu öğrenme yöntemini uygulayan öğrenci, eğitsel göreve güvenle, dikkatle ve kaynakla yanaşır; belirli bilgi ya da beceriye sahip olup olmadığının ayırımındadır; edilgen öğrencinin tersine, gerektiğinde olay ya da olgu öncesi önlem oluşturacak bilgiye ulaşır ve gerekli önlemi alır; zor bir durumla karşılaştığında, zorluğu aşmanın yolunu bulur; öğrenmeyi sistematik ve kontrol edilebilir bir süreç olarak görür; başarısı için sorumluluk üstlenir; yüksek oranda öz yeterlilik, öz değerlendirme ve içsel güdüye sahiptir; öğrenme eyleminde çaba harcar ve kendi kendisini tetikler; öğrenme eyleminin olumlu sonuçlanması için bilgi, tavsiye ve koşul arayışına girer; performans artırımında kendi kendisini zorlar. Bu tanımın en can alıcı noktasının “yüksek oranda algılanan özyeterlilik” olduğu; başka bir deyişle, kişinin akademik çalışmada başarı yeteneğinin olduğuna inancı Bandura, Sohunk, ve Zimmerman gibi araştırmacılar da kaynak gösterilerek altı çizilerek

belirtilmektedir. Yüksek düzeyde öz yeterliliğin altı özellikle çizilmektedir, gelecekteki başarı için de önemli olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin üniversite birinci sınıf öğrencisinin matematik dersini/bölümünün seçmesinin ardındaki güdünün daha önceki eğitim aşamasında bu derste/konuda yüksek notlar almış başarı göstermiş olması olduğu savlanmaktadır. Önceki başarının yanında özyeterliliği belirleyen başka faktörlerin de bulunduğu belirtilmektedir. Bunların başında sosyal modeller gelmektedir. Schunk'ın 1991 yılındaki çalışmasından alıntıyla, bize benzer kişilerin yapabildiği şeyleri bizim de yapabileceğimiz duygusunun buna örnek gösterilebileceği belirtilmektedir. Ayrıca, yeteneklerimizin bazı alanlarda yeterliliğinin başkalarınca dile getirilmesiyle bunun ayırdına varışımız başka bir sosyal etken örneğidir. Başkalarından gelen bu tür güdülemeden, başkalarının düşüncelerinin etkisinden ya da başkalarının taklit edilmesinden çok kişinin kendi çabalarından almış olduğu geribildirimlerin güdülenmede daha etkili olduğu yine Schunk'ın 1990 ve 1991 yıllarındaki çalışmalarından yararlanarak vurgulanmaktadır.

3.2.2.1. Özyeterlilik Duygusunun Etkileri

Özyeterlilik kavramının önemi, öğrencinin yeterliliğinin biraz ötesinde/üstünde bir görev almasındaki nedeni açıklamasında belirginleşmektedir. Başka bir deyişle, öğrenci kendisine kolay bir hedef saptarsa hızlı bir gelişme kaydedebilir; ancak, daha zor işlerle başedebilmesi için gerekli olan bilgi ve beceriyi alamayacaktır. Bunun tersine çok zor bir görev yüklendiğinde, başarıya ulaşma olasılığı zayıf olacak ve güdülenmesi olumsuz yönde gelişecek ve özyeterlilik duygusu yok olacaktır. Yalnızca, öğrenci için zor ama başarıyı önleyecek denli zor olmayan, çalışmaların özyeterliliği artıracığı ve gelecekteki zorluklarla başedebilme becerisini geliştirebilecekleri kabul edilmektedir.

Özyeterlilik kuramının güdülemeyle ilgili çok sayıda kuramsal bakış açısıyla ilişkilendirilebileceği, Pintrich ve defroot'un 1990, Schunk'ın 1991, Skinner, Wellborn ve Connel' in 1990 çalışmaları da kaynak gösterilerek belirtilmekle birlikte, "beklenti x değer" kuramıyla olan ilişkisinin altı çizilmektedir. (Pressley ve McCormick, 1995:107) Bu kuram, kişinin yerine getirme yeterliliğine sahip olduğu davranışı ortaya koyacağı zamanı belirlemektedir. Özyeterliliğin yüksek olduğu bir

alandaki eyleme geçme olasılığının da yüksek olduğu; buradan yola çıkılarak, söz konusu alanda eyleme itici gizil güçler değerdendirildiğinde, bu alandaki davranışların da yüksek düzeyde gelişme olasılığının da yüksek olacağı vurgulanmaktadır. Başka bir deyişle şu şekilde bir denklemlle iki kuram arasındaki ilişki özetlenmektedir. Yüksek pekiştirme beklentisi x yüksek pekiştirme değerdendirmesi = yüksek davranış sergileme olasılığı. Bir alanda davranış sergilenir ve başarılı sonuç elde edilirse, bu alandaki davranışlarda pekiştirme beklentisi yüksek kalır. Tersine, bir alanda davranış sergilenir ve başarısızlıkla karşılaşılırsa, aynı alandaki pekiştirme beklentisinde düşüş görülür ve bu düşüşün aynı alanda gelecekteki davranışlarda da sürme olasılığı yüksek kalır. Özyeterlilikte bir değışim, beklentilerde de değışimlere yol açacak bu da bir alanda davranış sergileme olasılığını değıştirecektir. Ayrıca, Berndt ve Miller' in 1990 yılı çalışmalarına da değinilerek, “beklenti x değer” kuramına göre başarılı öğrencinin akademik başarıyı hem beklediğı hem de değerdendirdiğı ve önemli gördüğü; akademik başarıyı beklentisi, başarıya önem verme ve başarıya ulaşma arasında güçlü ilişki gözlemlendiğı belirtilmektedir.

Ancak, özyeterliliğın, güdüleme ve amaç seçiminde belirleyicilerden yalnızca biri olduğu vurgulanmaktadır. Bir davranışın ortaya çıkmasının, davranış sergilemenin, beklenti ve değer vermenin bir fonksiyonu olduğu; pekiştirici öge ya da neden öğrenci nezninde değer görmüyorsa, öğrencinin özyeterliliğı ne denli yüksek olursa olsun, davranışın ortaya çıkması olasılığının çok düşük olacağı vurgulanmaktadır.

3.2.2.2. Kararlılığın Önemi ve Etkisi (Volition)

Güdülemede önemli ögelerden birinin de kararlılık (Volition) olduğu belirtilmektedir. (Pressley ve McCormick, 1995:108) Güdülenmenin, “belirli bir amaca yönelik olarak bir eylemi başlatma kararı” olarak özetlenebilirliğine karşılık; kararlılık, “amaç uğruna başlatılmış olan çalışmanın sürdürölmesi” şeklinde tanımlanabilir. Bilgi işleme modelinin ilk kez oluşturulmasından bu yana (Presley,1987), iyi bilgi işleyicinin üzerinde çalıştığı konunun önemli yanlarına

ağırlıklı olarak ilgi gösterdiği, vurgulamada bulunduğu ve bu yoğunlaşmasında kolay kolay dağılıma izin vermediği özelliğinin altı çizilmektedir.

Alman davranış bilimci (psikolog) Kuhl'un, odaklanılan noktadan uzaklaştırıcı ve dikkat dağıtıcı olaylar karşısında kişinin kendini değiştirmesi konusunda kişiden kişiye değişen farklılıklar olduğuna dikkat çektiği; bu yaklaşımın da performansta bireysel özelliğın önemini ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Kuhl, kararlılığı (volition) "davranış kontrol süreçleri" dizisi olarak tanımlamakta, bu süreçlerin atılması düşünülen adımların atılmasında ve gerekli düzeltmelerin yapılmasında tetikleyici, kişinin davranışlarında öz düzenleyici özellikte olduklarını ve karar verme aşaması sonrasında faaliyete geçirdiklerini vurgulamaktadır. "Kararlılığı" "güdöleme"den ayıran temel özelliğın karar sonrası oluşması olduğu da ortaya çıkmaktadır. Güdöleyici süreçlerin çoğunun öğrenme ya da bir eylemi başlatma olayının öncesinde ya da sırasında devreye girdikleri; başarı değerlendirmesi, beklentiler ve eylem sonrasında değerlendirilmesi türünden öğeleri içerdikleri belirtilmektedir. Başka bir deyişle, güdöleme sürecinin öğrenme eğilimini geliştirdiğı sonucu çıkarılmaktadır. Kararlılık, öğrenme kararından sonra gelmekte; bu kararı caydırıcı eğilimlerden ve olası kaymalardan korumaktadır. Bu saptamanın kaynağını oluşturan Corno'nun 1989 yılındaki çalışmasında, öğrencinin kararlılığı geliştirmesi için yapılması gerekenlere de yer verildiğı görölmektedir. Öğrencinin kararlılığı sürdürmek ve geliştirmek için üzerinde çalıştığı işe ilgi ve yoğunluğunu kontrol altında tutması gerektiğı belirtilmektedir. Bu kontrolün gerçekleşmesi için de öğrencinin kendi kendine çalışma yöntemini geliştirmesi gerekmektedir. Önemssiz gibi görünebilecek ayrıntılar bu kontrolde önem taşımaktadır. Örneğın; çalışmaya ara vermenin doğru zamanlaması, bilgi işlemeye engel oluşturabilecek kaygı, gerginlik ve stres gibi duygusal tepkilerin bastırılması gerekmektedir. Olumsuz duyguların belirmesi durumunda öğrencinin kendi kendini güdölemeyi öğrenmesi gerekmektedir. Bunu yerine getirmenin yolları bulunmalıdır. Örneğın Corno'nun 1989 yılındaki çalışmasından alıntıda öğrencinin yüreklendirici sözleri kendi kendine tekrar ve telkin etmesi, "Bu konuyu biliyorum, gelecek seferde başaracağım" bağlamında güdöleyici tutum edinmesi; ya da geleceğı yönelik yeni stratejiler oluşturmaları, "Bu kez daha dikkatli olacağım ve not alacağım" türünden telkin edici tutum takınmasının işe yarayabileceğı belirtilmektedir. Verilen örneklere

benzer kendi kendini kontrol etmenin yanı sıra, çevrenin de kontrol edilmesi önerilenler arasındadır. Bu öneri, dikkat dağıtıcı ortamın değiştirilmesi ve daha rahat bir çalışma ortamına yönelişi içermektedir. Corno ve Kanfer'in 1993 yılındaki çalışmaları ortam değiştirmeye basit gibi görünen ama başarıda önemli olabilecek örnekler vermektedir. Yetersiz ışıktan rahatsız olunduğunda, diğer odalardan bir ampul temini ya da gün ışığından yararlanmak için pencereye yakın bir yere taşınmak bu örneklerden bazılarıdır. Şu ya da bu şekilde böylesi sorunların öğrencinin kendisi tarafından çözümlenebileceği vurgulanmaktadır.

Kendi kendine çalışma yönteminin geliştirilmesine ilişkin bilişsel (cognitive) bağımlı araştırmaların çoğunun, çalışma kararlılığının sürdürülmesi üzerine yapıldığı belirtilerek, bu alanda daha çok araştırma yapılmasına gereksinim olduğunun altı çizilmektedir. (Pressley ve McCormic; 1995:108)

Güdülemenin sağlanması ve sürdürülmesi konusunda öğretmenlere ve öğretim kurumlarına çok iş düştüğü belirtilirken, Brophy'nin 1986, 1987 yıllarındaki çalışmalarına dikkat çekilmektedir. Brophy'nin bu konuda öğretmene düşen sorumluluğa ilişkin oluşturduğu öneri listesinin bazı maddeleri yalnızca güdülemenin sağlanması değil aynı zamanda çalışma kararlılığının da sürdürülmesi açısından önemli görüldüğünden burada özet olarak sunulmasının yararlı olabileceği düşünülmüştür. Brophy'in oluşturduğu liste özetle aşağıdaki şekilde yorumlanabilir:

- Öğrenmeye ilgi konusunda model oluşturulmalıdır. Okuma, yazma, problem çözme gibi akademik çalışmanın olumlu verileri olacağı ve genelde kişiye doyum (tatmin) sağlayacağı türünden özellikleri, model oluşturularak benimsetilmelidir.
- Öğrenmeye ilgi duymak için çok neden olabileceği hissettirilmeli ve öğrenme hevesi geliştirilmelidir.
- Öğrenme ortamları her tür olumsuz etkilerden arındırılmalı, fiziksel ortam ve duygusal rahatlık sağlanmalıdır.
- Çevrede olup bitenleri, yani öğrenme konularının içerik açısından dikkate değer olduğu tutumu benimsetilmelidir.
- Merak ve soru işaretleri artırılmalı ve geliştirilmelidir.
- Soyut materyaller somutlaştırılmalı, kişiselleştirilmeli ve aşınlaştırılmalıdır.

- Öğrencinin öğrenme hedefleri edinmesi sağlanmalıdır.
- Öğrenciler geri bildirimle desteklenmeli, geliştirilmelidir.
- Faaliyet içerikli çalışmalar öğrencilerin ilgilerini çekici içerikte hazırlanmalıdır.
- Öğrencilere alternatif faaliyetlere katılma ve alternatif öğrenme içeriklerine yönelme fırsatı verilmelidir.
- Öğrenme faaliyetleri, öğrencinin, olabildiği ölçüde özgür bir şekilde çalışmayı kendi istenci doğrultusunda yönlendirmesi ve geliştirmesini sağlayıcı özellikte düzenlenmelidir.

Brophy'nin yukarıda yorumlanarak sunulan güdülemeyi sağlayıcı ve sürdürücü gerekler listesinin özet olarak dört ana temayı vurguladığı görülmektedir. Öğrenme ortamının uygunluğu, öğrenme konusunun düzeyinde uygunluk, öğrenme konusunun niteliksel uygunluğu ve güdülemeyi sağlayıcı önlemlerin somut duruma göre değiştirilmesi gereği, ayrıca, listenin oluşturulmasında, etkin öğretme ya da öğrenmenin tek boyutlu ve yalnızca birkaç açıdan yaklaşımla sağlanacak denli basit olmadığı, öğrenme ortamının yönteminden öğrencinin yaş grubuna dek çok sayıda öğenin dikkate alınması gereğinin altı çizilmektedir. Brophy'nin bu alandaki çalışmasını aynı konuda başka araştırma ve çalışmalardan ayıran özelliğin de bu çok yönlülük olduğu anımsatılmaktadır.

3.2.3. Öğrenme Ortamlarının Etkileri

Güdülemenin oluşturulması ve sürekliliğinin sağlanması konusunda Presley ve McCormick'in (1995: 110-111) özet şeklinde bazı vurgulamalarının, konuya çarpıcı ve tamamlayıcı yaklaşımlar getirebileceği düşüncesiyle, özetlenerek sunulmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu vurgulamalarda özellikle dikkat çekilen noktanın öğrenme ortamının ve yönteminin uygunluğu olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamının, güdülemeyi etkileyici bilişsel süreçler ve yöntemler üzerinde güçlü etkileri olabileceği belirtilerek, öğrenme ortamıyla bilişsel-güdüleyici süreçler arasındaki ilişkiler aşağıdaki şekilde özetlenmektedir.

“Olumlu geribildirim ve pekiştirici tutum, öğrencide farklı algılamaya yol açacak şekilde uygulanırsa uzun-dönemde güdülemeyi azaltabilir. Başka bir deyişle,

öğrencinin olumlu geribildirimden yalnızca ödül için öğrenme eylemi çabasına girdiği sonucu çıkarması durumunda, uzun dönemde güdüleme azalabilir. Öğrencinin böyle bir tutuma yönlendirildiğinde, çalışması karşılığında ödül verilememesi durumunda çabası azalacaktır. Bunun tersine, ödüllendirme bilinçli yapıldığında, öğrencinin yaptığı şeyin ödüllendirilmeye değer olduğu nedenleriyle açıklanarak ödül verildiğinde, güdüleme uzun dönemde kalıcılığını sürdürecektir. Bunun yanında, örneğin, “çok zekisin” türünden övgü türü, öğrencinin başarı ya da başarısızlığını çalışması ya da çalışmamasına değil yeterliliğine ya da yetersizliğine bağlanması gibi çabayı ve çalışmayı azımsayıcı bir yaklaşıma yol açabilecek bir potansiyel oluşturabilir.

- İş-yönlü (dayanışma ya da başarıma yönlü) öğrenme ortamları, ben-yönlü (rekabet ya da performans yönlü) öğrenme ortamlarıyla kıyaslandığında, öğrencilerin daha büyük bir çoğunluğunda öz- saygı oluşturmaktadır. Bu özsaygı da sonuç olarak başkalarıyla yarışma ve performans sergileme ağırlıklı öğrenmeye değil, kendisiyle yarışma ve performans sergileme ağırlıklı yaklaşıma doğru güdülemeyi artırmaktadır. Öğrenmeyi ve başarmayı artırıcı amaçlı çalışma ortamlarında, uygun çaba sarf edildiğinde başarının da elde edilebileceği beklentisi artmaktadır. Ayrıca, sözü edilen dayanışma ağırlıklı ve iş-yönlü öğrenme ortamları, zekanın başarıda temel değil yan etmen olduğunu da ortaya koymaktadır.

- Ben-yönlü (rekabet-yönlü, performans-yönlü) yaklaşımın, öğrenmede içsel güdülemenin dolayısıyla yüksek başarı beklentisinin gözardı edilmesine; böylece de uzun dönemde akademik güdüleme ve beklentilerin azalmasına yol açabilme olasılığı yüksek görünmektedir. Yüksek performansın uygun akademik stratejilerle sarf edilen çabayı izleyeceği görüşünü destekleyen öğrenme ortamları, öğrencinin edinilen akademik bilginin yararlılığı doğrultusundaki inancını, böylece de öğrenilen bilgiyi etkin bir şekilde kullanma güdüsünü artırır.

- Yeni bilginin nerede ve ne zaman yararlı olacağını özlü bir şekilde veren öğrenme şekli, bilgiyle ilgili (strateji bilgisi dahil) öğrenmeyi öğrenme ve yöntem geliştirmeyi düşünme (metonognitive) becerisini geliştirme ve böylece edinilen bilgiyi yararlı olacağı uygun durumlarda kullanma güdüsünü artırma potansiyeline sahiptir.

- Öğrenciden tutarlı bir şekilde yeterliliğinin biraz üstünde işler yapması istendiğinde, öğrenci çabalarının olumlu sonuç verdiğini ayırt etmeye başlayacak; böylece akademik çalışmaya ilişkin öz yeterliliği, özyetisi (self-efficacy) gelişecektir. Bu şekilde düzenlenmiş akademik faaliyetler, bilişsel çatışmaları (conflicts) ve güçlükleri, farkları ve benzerlikleri artıracak; gösterilen bilişsel çaba sonucu bu çatışmanın çözümlenmesi uzun dönemde akademik çabaları ve özyeterliliği özyetiye artıracaktır.

-Çalışmaya yoğunlaşmakta zorluk çeken öğrenciler kendi kendine çalışma becerileri ve stratejileri geliştirerek güdülenmiş ve kararlılığını sürdüren bireyler haline gelebilirler ve bilişsel çabalarını geliştirebilirler.

Yukarıda özetlenen maddelerde öğrenme ortamının önemi vurgulanmaktadır. Öğrenme ortamının özlü amacının zihni geliştirmek olduğu anlaşılmaktadır. Bu uğurda zihine/beyne yüklenen bazı girdilerin uzun-dönemli güdülenmeyi artırıp zihinsel kaynakların en verimli şekilde kullanımını sağlayan, bazılarının da uzun-dönemde bilişsel çabaları azalttığı görülmektedir. Burada altı çizilen öge, öğrenme eyleminde güdüleyici mekanizmaların olabildiğince çok kullanılması gereğidir. Başka bir deyişle, bilgi işleme becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bilginin zihinde işlenmesine ilişkin araştırmalardan söz edilirken, Borkowski ve Muthukrishna'nın (1992) çalışmalarına dikkat çekilmektedir. Sözü edilen çalışmada iyi bir bilgi işleyicisinin özelliklerinin aşağıdaki şekilde listelendiği belirtilmektedir.

- Çok sayıda öğrenme stratejisi bilir.
- Bu stratejilerin ne zaman nerede ve niçin önemli olduğunun bilincindedir.
- Stratejileri akılcıca seçer ve yönlendirir; bu konuda mükemmel bir şekilde planlı davranır.
- Zihnin zenginleşmesi ve gelişmesi ilkesine bağlıdır.
- Çabanın dikkatle harcanması inancındadır.
- İçsel güdüye sahiptir, iş-yönlü öğrenme yaklaşımındadır ve hedefi uzmanlaşmadır.
- Başarısızlıktan korkmaz; hatta başarıda başarısızlığın önemli payı olabileceğini düşünür; böylece sınavlardan korkmaz, onları öğrenme fırsatı olarak değerlendirir.

Öğrenme eyleminde içsel güdülenmenin oluşumu ve gelişmesinde, uygulanan yöntemin etkili olduğu görünmektedir. Daha açık bir deyişle, uygulanan yöntemde “öğretme” sözcüğünün yerini “öğrenme” sözcüğünün alması, öğrencinin edilgen konumda değil etken konumda olmasının, içsel güdülenmeyi olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Ventimiglia’nın vurgulamasıyla (1995:20), içsel güdülenmenin gelişmesinde gerekli olan iki becerinin birlikte ve dayanışma ortamında çalışma becerisiyle, öğrenmeyi yaşam boyu öğrenmeye dönüştürme becerisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Freire’nin 1970 yılındaki çalışmasında “Depolama-Biriktirme Modeli” olarak betimlenen geleneksel öğretim yöntemiyle öğrencide içsel güdüleme oluşturma söz konusu bile olamayacağı gözlenmektedir. Sunum şeklinde yürütülen bu yöntemde bilginin öğrencide depo edildiği görülmektedir. Kendisini bilgili olarak gören öğretmen, hiçbir şey bilmediği düşünülen öğrencilere kendileri için uygun olacağını düşündüğü bilgiyi aktarmaktadır. Bilginin içeriği konusunda da veriliş şekli konusunda da karar veren öğretmendir, onun saptaması öğrenci için de toplum için de en uygun olandır. Öğrenci, bu yöntemde edilgendir, kendisine yüklenmeye çalışan bilgiyi edilgen bir şekilde almaya çalışmaktadır. Böylesi bir ortamın özünde “öğrenme” değil “yükleme” bulunmaktadır. Öğrenme eyleminin olmadığı bir ortamda da güdülenme kavramından söz edilmesi anlamsız görünmektedir.

Tompkins’in 1990 yılındaki çalışmasında betimlenen ve “performans modeli” olarak adlandırılan, Freire’nin Depolama Modeli’nden daha çağdaş sayılabilecek bir başka yöntemde de güdülemeden söz etmenin zor olduğu haklı olarak ileri sürülmektedir. (Ventimiglia,1995:20), Bu yöntemde, öğrencinin tümüyle edilgen olmadığı, örneğin üzerinde çalışılacak materyalin seçiminde ya da araştırma konularının belirlenmesinde karar verici konuma geldiği ama çalışmanın yürütülmesinde merkezde yine öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Ventimiglia’nın deyişle, performans modelinde merkezde bulunan öğretmen “genellikle öğrencilere kendisinin ne kadar zeki ve bilgili olduğunu ve çalışılan konuya ilişkin ne kadar hazırlıklı ve donanımlı olduğunu göstermeye çalışır. “Dolayısıyla, öğrenci merkezde olmadığından, onda içsel güdülenme oluşumu ve gelişiminin beklenemeyeceği doğru olarak ima edilmektedir.

Uygulama yöntemleri kıyaslanarak, öğrenme eyleminde içsel güdülenmenin gelişmesinde daha uygun bir yöntem olarak Geliştirme Modeli (Collaborative) önerilmektedir. (Ventimiglia, 1995:21) Dayanışmalı Öğrenme (Cooperative Learning) stratejilerine dayalı olarak geliştirilen bu modelde öğretmen ve öğrencinin dayanışma ortamında öğrenme sürecine etkin katılımları söz konusudur. Bu modelde öğretmenin öğrencilerle birlikte çalışarak çalışma konusu ve içeriğini belirlediği vurgulanmaktadır. Belenly, Clinchy ve Goldberger ve Tarvle'nin 1986 yılındaki çalışmalarından alıntıyla, bu modelde öğretmenin rolünün bir ebeğin doğum olayındaki rolüne benzetildiği görülmektedir. Başka bir deyişle ebe öğretmen 'öğrencilerin kendi düşüncelerinin ortaya çıkmasında tartışılıp geliştirilmesinde onlara yardımcı olmaktadır. Benzer yaklaşımın Freire'nin 1970 ve Sizer'in 1984-1992 yıllarındaki çalışmalarında desteklendiği ve öğretmenin rolünün bu düşünürlerce "yardımcı araştırmacı" ve "koç" yönetmen" olarak terimlendirildiği belirtilmektedir.

Öğretmen-merkezli öğrenme ortamından öğrenci merkezli öğrenme ortamına geçilerek, önerilen yöntemle, öğrencilerin var olan özgörümleri (schema) üzerine yeni bilgi oluşturabildikleri, ders içeriğinin belirlenmesinde etkin rol alma ve böylece çalışmayı daha anlamlı ve daha yararlı duruma getirme olanağına sahip oldukları belirtilmektedir. Ventimiglia, böylece "öğrencilerimin yaşadığımız dünyayı değiştirme gücüne erişmelerini istiyorum. Bunu yapabilmek için de, ders içeriğini eleştirel yaklaşımla çalışırken beyinlerini kullanmayı öğrenmeliler; kendi kendilerine ve diğerlerine saygılı olmayı öğrenmeliler. Dayanışmalı ve geliştirmeli yöntem hem bunu sağlar hem de kaliteli çalışma kültürünü geliştirir" demektedir. (1995:21)

3.2.3.1. Dayanışmalı Öğrenme Gruplarının Özellikleri (Cooperative Learning Groups)

Ventimiglia'nın yukarıda sözü edilen önermelerinde "Dayanışmalı Öğrenme Grupları-Cooperative Learning Groups" ile "Geliştirmeli Öğrenme Grupları Collaborative Learning Groups" arasında farklılık olduğu saptanmaktadır. İlkinde öğrenme gruplarının öğretmen tarafından belirlenen kaynakları kullandığı ve

öğretmenin yönlendirmeleri doğrultusunda çalıştıkları belirtilmektedir. İkincisinde ise öğrencilerin kendi kaynaklarını kendilerinin belirledikleri ve yönlendirmede de kendilerinin karar verdikleri savlanmaktadır. Bu ayırımın haklı olarak altı çizilmektedir. Çalışılacak konu başlıklarının seçiminde önce dayanışmalı öğrenme ortamının uygulandığı, oluşturulan geniş havuza her bireyin ve/veya her grubun katkıda bulunduğu; daha sonra da geliştirmeli öğrenme ortamı uygulanarak seçim ve eleme yöntemiyle, konu seçiminde nihai kararın öğrenci tarafından verilmesi sağlanmaktadır. Yararlanılacak kaynaklar konusunda benzer yöntem izlenmekte ama ders kitabına fazla ağırlık verilmemesi dikkat çekmektedir. “Öğrencilerin ders kitabından yararlanabilecekleri ama ders kitabının tek bakış açısına kaynaklık ettiği” vurgulaması önemlidir.

Dayanışmalı öğrenmede sağlıklı grup dinamiklerinin önemine de değinen Ventimiglia, “öğrencileri ortak bir zeminde ortak bir konu üzerinde çalışmak için bir araya getirmek dayanışmalı öğrenmenin oluşacağı anlamına gelmez. Dayanışmalı Öğrenme, öğrencilerin birbirlerinin zayıflıklarını ve güçlülüklerini tamamlayıcı bir tarzda kullanarak bir arada çalışma becerisine sahip olmalarına, yani karşılıklı bağımlılığa dayanmaktadır. Başka bir deyişle, grup çalışmasının başarısı öğrencilerin karşılıklı çalışmalarının sağlıklı olmasına bağlıdır” demektedir. Sağlıklı karşılıklı iletişimin de başarılı bir grup çalışması için gerekli olan sosyal becerilerin ayrımında olmakla başlayacağının altı çizilerek; bu becerilerin liderlik, karar oluşturmada paylaşım, etkili iletişim ve çatışmalar yönetimi (conflict management) olduğu belirtilmektedir. Bu becerilerin de ısındırma çalışmaları, sosyal görevler, grup rolleri ve grup çalışma süreci aracılığıyla geliştirilebileceği belirtilmektedir. Isındırma çalışmalarının, öğrencilerin grup çalışmalarının gerekleri konusunda bilgilendirilmesi kapsamında yapılabileceği anlaşılmaktadır. Sözü edilen sosyal görevle grup üyelerinin birbirlerini tanımaları akademik çalışmalarda birbirlerinin güçlü ve zayıf yönleri konusunda bilgilendirilmeleri bağlamında bir çalışmanın kastedildiği anlaşılmaktadır. Birbirini daha yakından tanıyarak, grup üyelerinin birbirlerinin sınırlılıklarını ve potansiyellerini öğrenmelerinin sağlanacağı; böylece birbirlerini daha kolay anlamaları olasılığının artacağı belirtilmektedir. Ayrıca; böylesi yaklaşımın, grup üyelerinde grup çalışmalarına katkı sorumluluğunu artıracığı da haklı olarak vurgulanmaktadır. Grup çalışmasının etkili olmasında

gerekli görülen becerilerden birinin de grup rolleri olduğu belirtilmektedir. Küçük grup oturumlarında görev dağılımının sosyal becerileri geliştireceği kastedilmektedir. Hatta bu görev dağılımının akademik çalışma kapsamı dışında da her bir üyenin grup içinde bir sorumluluk yüklenmesi şeklinde de oluşturulabileceği Johnson, Johnson ve Smith'in 1991 yılındaki çalışmaları kaynak gösterilerek belirtilmektedir. Grup içinde rol dağılımının ayrıca herkesin çalışmaya katkıda bulunabilmesini sağlayabileceği ve grup içinde bir kişinin ağırlıklı katılımını engelleyeceği de değinilen yararları arasında gösterilmektedir. Zaman içerisinde, rollerin değiştirilebileceği, böylece bireylerin değişik alanlarda katılımlarının sağlanabileceği dolaylı olarak dile getirilmektedir. Johnson, Johnson ve Smith'in 1991 yılındaki çalışmalarına dayanılarak, grup çalışmalarında üstlenilebilecek görevler şu şekilde belirlenmektedir: Kayıtcı (grup tartışması sırasında not tutar ve tüm gruplar için bir sunum derler), Rapörtör (tüm sınıfa grup çalışmalarına ilişkin bilgi verir). Kontrolör (tartışma konusunun grup üyelerince ne derece anlaşıldığını gözler ve anlamakta zorluk çekilmesi durumunda grup çalışmasını durdurup, anlaşılmayan konuya açıklık getirilmesini sağlamaya çalışır). Süreklendirici (tüm grup üyelerinin grup çalışmasına katılımını sağlamaya çalışır ve katkıları övgüyle karşıladığını belirtmeye çalışır) gözlemci (grup çalışmalarında davranışlara ilişkin belirlenmiş olan kıstaslar listesine göre tüm davranışları gözlemler ve değerlendirir).

Yukarıda özetlenen sosyal becerilerin oluşum ve gelişiminin grup çalışması bitimi sonrasında da sürdürüldüğü görülmektedir. Bu sürdürme işleminin grup çalışmasını değerlendirme aşamasında yerine getirildiği anlaşılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrencilerden yararlı gördükleri ve geliştirilmesini istedikleri şeyleri belirtmeleri ve /veya engelleyen davranışları gözlemleyip belirtmeleri de istenmektedir. Bu değerlendirmede eleştirilen kişiler ya da kişilikler değil davranışlar olmaktadır. Değerlendirmede bulunurken yapıcı olma ve uygun dil kullanma özendirilmektedir.

Başka bir deyişle, değerlendirmelerde üzerinde konuşulan davranışın yargılanması değil tanımlanması, “-meli, -malı” yapısının değil “yapabilirsin”, ifadesinin seçilmesi ve duygu ve düşüncelerin sorumluluğunu yüklemek açısından, “biz”, “siz”, “onlar” değil “ben” zamininin kullanılması özendirilmektedir.

Değerlendirmenin başka bir boyutunun da oturumun içeriği ve sürecine ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Ventimiglia'nın (1995: 34-35) uygulamalarında değerlendirmenin bu boyutunun doğrudan da dolaylı şekilde de yapılabildiği görülmektedir. Doğrudan değerlendirmede grup çalışmasının değerlendirilmesi sorulmakta; dolaylı değerlendirmede ad belirtilmeden, oturumda oluşan en önemli öğrenmenin belirtilmesi istenmektedir. Ventimiglia'nın gerek doğrudan gerekse dolaylı değerlendirmelerden elde edilen geri bildirimleri olumlu bulduğu gözlemlenmektedir. "Her iki geri bildirimde de öğrenciler, daha çok şeyi daha iyi öğrendiklerini; başkalarının bakış açılarını duyma fırsatı bulduklarından perspektiflerinin genişlediğini böylece kendi yaklaşımlarını yeniden gözden geçirme gereğini duyduklarını; başkalarıyla birlikte çalışarak öğrenmeyi ve başkalarına saygı göstermeyi öğrendiklerini belirtmektedirler. Ayrıca Geliştirmeli Öğrenme grupların kütüphaneden yararlanmayı, araştırma yapmayı, öncelikli kaynakları yorumlayıp değerlendirmeyi, öncelikli olmayan kaynakları sorgulamayı da öğrendiklerini dile getirmektedirler," demektedir.

Bu çalışmada "Dayanışmalı Öğrenme-Cooperative Learning" olarak adlandırılan grup çalışmasının başarılı olması için iki koşulun gerekliliğinden söz edilmektedir. (Furtwengler, 1995: 144): bir grup amacı ve gruptaki her bir üyenin sorumluluğu. Slavin'in 1988 yılındaki çalışmasından da yararlanılarak, bu iki gereğin yerine getirilmesiyle grup çalışmasıyla başarıya ulaşabileceği belirtilmektedir. Hem grup amacı hem de bireylerin sorumluluk duygularını öne çıkaran grup çalışmalarında, bu iki öğeden yalnızca birine önem veren ya da hiç birine önem vermeyen gruptaki çalışmalarla kıyaslandığında, hep daha yüksek başarı elde edildiği belirtilmektedir.

Johnson, Johnson ve Howbec'in 1991 yılındaki çalışmaları kaynak gösterilerek, değerlendirme stratejilerinde pedagojik tabanı oluşturduğu iddia edilen dayanışmalı öğrenme kavramlarının aşağıdaki şekilde beş grupta toplanabileceği belirtilmektedir. (Mehring, 1995:193 ve Furtwengler, 1995:144)

Olumlu Karşılıklı Bağımlılık: Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden ve grubun diğer üyelerinin öğrenmelerinden sorumlu oldukları inancında olmalıdırlar. Başka bir deyişle, öğrencilerin grupla birlikte "batacaklarının ya da yüzeceklerinin" bilincinde olmalıdırlar. Bu da, amaçları paylaşmaları, iş bölümü yapmaları, kaynak ve bilgileri

paylaşmaları, farklı rollere ilişkin sorumluluk duymaları ve en önemlisi de başarılarının grup performansına dayalı olması gerektiği anlamına gelmektedir.

Yüzyüze Geliştirici Karşılıklı İlişki: Öğrenciler öğrendiklerini birbirlerine anlatma ve tüm çalışmanın anlaşılması ve tamamlanmasında birbirlerine yardımcı olma fırsatı bulabilmelidirler. Üzerinde çalışılan konunun doğasını ve yapısını tartışabilmeli; grup birlikte en iyi şekilde çalışma yollarını birlikte arayabilmeli; problemlerin çözüm şekillerini birbirlerine anlatabilmelidirler. Başka bir deyişle, bu bağlamda öğrencilerin yardımlaşmalarının önemi vurgulanmaktadır.

Bireysel Sorumluluk: Gruptaki her bireyin üzerinde çalışılan konuyu tam anlaması gerekmektedir. Bu konuda gruba karşı sorumluluk duygusu taşınmalıdır. Dayanışmalı öğrenmede başarının temeli, her bireyin üzerinde çalışılan konuyu kavramasında ve diğer grup üyelerinin başarmasına katkıda bulunulmasında onlara yardımcı olmasında yatmaktadır.

Sosyal Beceriler: Öğrenciler, etkin iletişim becerileriyle donanmalı, grup çalışmasında önderlik özelliklerini edinmeli, grup üyeleri arasında güven ortamının oluşmasına katkıda bulunmalı ve grup içinde oluşabilecek sürtüşmeleri ve çatışmaları yapıcı bir şekilde çözümlemeye yardımcı olmalıdır. “Geliştirme becerileri” de denilen bu grup özelliklerinin dayanışmalı öğrenme ortamında birlikte çalışma ve uyum sağlamada temeli oluşturan özellikler grubu olduğu görülmektedir.

Grup Çalışma Süreci: (Group Processing) Grup, arada bir-düzenli olarak çalışmaya ara verip çalışmalarını değerlendirmelidir; o zamana kadar neleri nasıl yaptıklarını, çalışmanın etkinliğinin nasıl artırılacağını tartışmalıdır.

Dayanışmalı öğrenme yaklaşımının yukarıda özetlenen olmazsa olmaz türü gerekleri ve özellikleri, geleneksel grup çalışmalarıyla karşılaştırıldığında, iki yaklaşım arasındaki farkın belirgin bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir.

Furtawangler’in (1995:145) Johnson, Johnson, Halubec ve Roy’un 1984 yılındaki çalışmalarından alıntıyla, sözü edilen iki yaklaşım arasındaki farkı aşağıdaki şekilde özetlendiği görülmektedir.

Tablo 3.1: Dayanışmalı Grup – Geleneksel Grup Karşılaştırması

Dayanışmalı Grup Çalışmaları	Geleneksel Grup Çalışmaları
Olumlu karşılıklı bağımlılık/ilişki	Karşılıklı bağımlılık/ilişki yok
Hetrojen üyelik	Homojen üyelik
Paylaşılan liderlik	Atanan bir lider
Üyelerarası birbirine karşı sorumluluk	Yalnızca kendine karşı sorumluluk
Doğrudan öğretilen sosyal ilişkiler	Var kabul edilen ve ihmal edilen sos.ilişki
Öğretmen gözlemler ve müdahil olur	Öğretmen gruplarla ilgilenme
Grup çalışma süreci oluşur	Grup çalışma süreci oluşmaz

Kaynak: Furtawangler, 1995, 145.

Yukarıda özetlenen karşılaştırmada altı çizilmesi gereken farklılıkların, grup üyelerinin birbirlerine karşı sorumluluk duyguları, grup başarısının paylaşımı, rekabetçi ortamın özelliği olarak birbirlerinin zayıf yanlarından yararlanma yerine takım çalışma ruhunun öne çıkması, başarının olduğu gibi eksikliğin, yanlışlığın ve olumsuzluğun da kişiye değil gruba maledilmesi anlayışı şeklinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Lyman (1995:179) grup oluşturma faaliyetlerinin iyi düzenlenmiş bir dayanışmalı öğrenme grubunun özellikleriyle benzerlik gösterdiğini belirttikten sonra Lyman ve Foyle'un 1990 yılındaki çalışmasından da yararlanılarak bu faaliyetleri beş ana grupta toplamaktadır. Öncelikle, grubun heterojen (karmaşık) bir yapıdan oluşması gereğinden söz edilerek, bu çeşitlilikte deney, kültür, cins ve başarı düzeylerinin göz önüne alınması gereği vurgulanmaktadır. Kendisinden farklı bir geçmişe ve özelliğe sahip birileriyle çalışan bir öğrencinin, diğerlerinin olduğu gibi kendi güçlü yanlarını da görmeye başlayacağı belirtilmektedir. Grupta farklılığın bir değer olarak algılanması gereği savlanmaktadır. İkinci özelliğin, grupta olumlu karşılıklı bağımlılık/ilişki oluşturulacak şekilde düzenlenmesi olduğu dile getirilmektedir. Birlikte çalışan bireylerin, birlikte çalışmaları yöntemin tüm grup için bir takım materyalin hazırlanması, böylece bir tek kişinin grup çalışmalarında bütün soruları yanıtlayan kişi olup egemenlik/üstünlük oluşturmalarının engellenmesi ve çalışmaya tüm grup üyelerinin katılımının sağlanması olabileceği belirtilmektedir.

Grup oluşturmada dikkat edilmesi gereken üçüncü öğenin grubun ödüllendirilmesine ilişkin olduğu görölmektedir. Ödölün tüm gruba verilmesi öngörölmektedir. Ödölün grup çalışmalarında yaratıcı düşünme ve problem çözme çalışmalarında ortamın da yumuşatılarak, çalışmaya eğlence boyutunun da katılmasıyla güdüleyici özelliğinden haklı olarak söz edilmektedir. Güdülenmenin, çalışma isteğini artıracak ve giderek ödöl beklemeden de çalışmanın ivme kazanarak sürdüröleceği belirtilmektedir. Güdülemenin zayıflatılmaması açısından grup oluşturma aşamasında değerlendirmenin yapılmaması, çünkü grup üyelerinin yeni çalışma ortamına alışmalarının zaman alabileceği anımsatılmaktadır. Grup oluşturmada bir başka önemli öğenin de grup çalışmalarına karşı bireylerin sorumluluk duygusuna sahip olmaları gereğinin altı çizilmektedir. Beşinci öğe olarak da, dayanışmalı öğrenmenin temel öğelerine koşut olarak grup çalışmalarının değerlendirme tartışma ve geri bildirim içerikli çalışma süreci sayılmaktadır.

Dayanışmalı Öğrenme Gruplarının çeşitli modelleri olduğundan söz eden Mehring (1995: 193-201) beş modelin altını çizmektedir. Johnson ve Johnson'un 1986 yılındaki çalışmalarından alınan ve yukarıda özetlenen Dayanışmalı Öğrenme Gruplarının beş temel öğesine dayanan "kavramsal yaklaşım" bu modellerin ilki olarak gösterilmektedir. Slavin'in 1983 yılındaki çalışmasında önerilen "müfredat yaklaşımı", dört ana müfredat paketinden oluşmaktadır. Hızlandırılmış Grup Çalışması, Dayanışmalı Uyumlaştırılmış Okuma ve Kompozisyon Çalışmaları, Takım-Oyun-Turnuva çalışmaları ve Öğrenci Grup Başarı Dilimleri bunların her birinin dayanışmalı öğrenme ve temel beceri geliştirme odaklı olduğu vurgulanmaktadır. Kagan'ın 1993 yılındaki çalışmasında önerilen Yapısal Yaklaşımın öğrencilerin grup içinde karşılıklı olumlu ilişkilerini geliştiren ve iğeriğine bağlı kalmaksızın yaratıcılık ve analiz uygulamalarına dayanılmaktadır. Herhangi bir içerikte kullanılabilen yapılarla çeşitli konularda uygulamaların yapılmasına uygun olduğu iddia edilmektedir. Bir başka model olan Grup Araştırma Yaklaşımının Sharan ve Sharan'ın 1976 yılı çalışmalarından alındığı ve kavramsal ve yapısal yaklaşımların birleşmesinden oluştuğu belirtilmektedir. Bu modelde öğrenciler ortak ilgi alanlarına giren bir konuda temel sorulara yanıtlar ararlar, bireysel ya da ikili araştırma görevleri üstlenilir. Her bireyin sözü edilen araştırma konusunda gerekli bilgileri toplayıp gruba tartışılmak üzere sunması özüne

dayandığı görülmektedir. Sözü edilen modellerden beşincisinin de Belanca ve Fogarty'nin 1991 yılındaki çalışmasından alınan "IRI Sentez Yaklaşımı" olduğu ve düşünme becerileri, düşünmeyi düşünme, bilişsel düzenleyicilik ve aktarım için öğrenme konularında diğer modellerin en uygun uygulamalarından oluşturulduğu özetle belirtilmektedir.

Dayanışmalı Öğrenme Grupları'nın oluşum türlerine (yapılarına) ilişkin çeşitli yaklaşımlar olduğu gözlemlenmektedir. Bu oluşumların öğrencilerin yaş ve benzer türlerin değişik boyutlarında uygulanabildiği görülmektedir. Ama aşağıda özetlenecek olan değişik öğrenme grubu yapılarının ortak amacının "öğrencilerin küçük gruplar halinde bir araya gelerek, öğrenme eyleminde sorumluluk alarak öğrenmeleri ve dayanışma ortamı oluşturarak birbirlerini destekleyip geliştirmeleri" olduğu anlaşılmaktadır. Mehring'in Slavin'in 1989 yılındaki çalışmasından alıntılanı olduğu gibi "dayanışmalı öğrenme", özetle "öğrencilerin akademik çalışmalarda bir araya gelmelerini yüreklendirme, özendirme ya da sağlama amacına yönelik öğretim yöntemleri takımıdır. Bu yöntemlerde amaç ya öğrencileri belirli bir konuda tartışmaları için bir araya oturtmak, ya da çalışmalarda/görevlerde birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamaktır. Özetle, öğrencilerin tümü aynı konu ya da materyal üzerinde çalışırlar, başlangıcı oluşturan bilgi öğretmenden gelir."

Gruplandırmaların yapılarına ilişkin Mehring'in sözünü ettiği ve aşağıda özetlenen türlerin genelde grup çalışmalarında kullanılan türler olduğu söylenebilir. Bunlar "İkili-Dörtlü Düşünme Grupları (Think-Pair-Square), Jigsaw II".

İkili-Dörtlü Düşünme Gruplarında genel ilkenin "Düşün-İkili Grup Oluştur-Paylaş" olduğu ve daha çok ders/oturum başlarında genel tekrar ve özetleme aşamalarında kullanıldığı görülmektedir. Genel işleyiş şeklinin, üzerinde yoğunlaştırılması istenen bir soru yöneltip, öğrencilerin her birinin kendi başına soruyu birkaç dakika düşünmesi, daha sonra ikili gruplar oluşturarak düşüncelerini paylaşmaları, daha sonra da ikili grupların başka ikili gruplarla bir araya gelerek dörtlü gruplar halinde söz konusu soruyu tartışmaları olduğu anlaşılmaktadır. Önce ikili sonra dörtlü öğrenci gruplarının tartışmaları ve görüş paylaşımları sonrasında, iki ya da üç öğrenciden yanıt istenmekte, alınan yanıtlar öğretmen tarafından ya doğrulanıp pekiştirilmekte ya da düzeltilip geliştirilmektedir. Daha sonra öğretmen, daha önceki oturumda çalışılan konuya ilişkin yeni birkaç soru yöneltmektedir.

Tekrar ve özetleme dışında, bu yöntemin başka amaçlarla da kullanıldığı belirtilmektedir. (Mehring, 1995:195): bir sunum sonrası, öğrencilerin önemli noktaları özetlemelerinde; yeni bir konuya başlarken, öğrencilerin konuya ilişkin daha önce bildiklerini tartışmalarında; öğrencilerin verilen bilginin önemli yanı üzerinde yoğunlaşmalarının sağlanmasında; bir konuya ilişkin öğrencilerin anlama ya da konuya ilgi düzeylerinin belirlenmesinde; bir oturumun bitirme aşamasında; öğrencilerin kısa-süreli belleklerinin derinleştirilmesinde; bir kavramın transferinin (aktarımının) geliştirilmesinde.

Yukarıda sözü edilen grup yapısında temel çalışma konusu olan önceden edinilmiş bilgilerin gözden geçirilmesinin bilişsel bir strateji olarak üzerinde ağırlıklı durulduğu görülmektedir. Mehring'in uygulamalarının dörtlü gruplarla yapıldığı anlaşılmaktadır. Gruba büyük boyutta bir kağıt verilmekte ve grup bu kağıdı üç ana gruba ayırmaktadır: “Bildiklerimiz”, “Öğrenmek İstediklerimiz” ve “Öğrendiklerimiz” şeklinde. Gruplar verilen konuya ilişkin bildikleri üzerine beyin fırtınası yapıp, anımsadıklarını ilgili bölüme kaydetmektedirler. Daha sonra öğrenmek istedikleri üzerine beyin fırtınası yapıp bulgularını ilgili sütuna kaydetmektedirler. Belirli bir süre sonra (yaklaşık 20 dakika) gruplar bulgularını birbirleriyle paylaşmaktadırlar. Daha sonra da, her gruptan bir temsilci bulgularını tüm sınıfla paylaşmaktadır. Mehring, bu yöntemin, oluşturulan bilginin sınıfın tümünün gereksinimlerine uyumlaştırılması; çok yüzeyde gözden geçirme yerine konunun derinlemesine çalışılması ve konunun genişletilip zenginleştirilmesinde öğreticiye olanak sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, öğrenilenler konusunda oluşturulan maddelerin öğretici açısından bir geri bildirim ve değerlendirme işlevi üstleneceği de vurgulanmaktadır. Grupların çoğunca öğrenme hedeflerine varıldığı saptandığında, sunumun başarısı konusunda öğretmende bir özgüven oluşturacak, tersi durumda, konunun yeniden ele alınması gereği ortaya çıkacaktır.

Önceden edinilmiş bilgilerin gözden geçirilmesinde uygulanan bir başka grup yapısının da “Belirli Numaralar Bir Araya (Numbered Heads Together)” şeklinde adlandırıldığı görülmektedir. Mehring'in Psikoloji dersindeki uygulamalarından bu yöntemin dört basamaklı bir süreçten oluştuğu anlaşılmaktadır. İlk basamakta her öğrenciye bir numara verilmektedir. (1'den 4'e kadar) İkinci basamakta oluşturulan dört grupta her bireyin belirlenmiş bir soruya doğru yanıtla hazır olması

beklenmektedir. Söz konusu sorunun çok yanıtı özellikte olmasına özen gösterilmektedir. Üçüncü basamakta, dört üyeli gruplardan baş başa vererek soruyu ve olası yanıtları tartışmaları istenmektedir. Dördüncü basamakta, öğretmen 1’den 4’e kadar olan numaralardan herhangi birini çağırır. Çağrılan numaraya sahip olan öğrencilerden doğru yanıt bilenler ortaya çıkmaktadır, ellerini kaldırarak ya da ayağa kalkarak. Öğrencilerden birinden ya da hepsinden yanıt sınıfla paylaşımları istenmektedir. Çağrılan öğrencilerden pek azının, örneğin öğrencilerden üçünün, yanıtı bildiği durumlarda, gruplardan yeniden baş başa verip konuyu tartışmaları istenmektedir. Amaç, doğru yanıt bilen öğrenci sayısının artırılmasıdır. Birkaç dakikalık çalışma sonrası, hala doğru yanıt bilen öğrenci sayısının artmamış olması, öğretmenin soruya ilişkin konuyu yeniden açıklaması gereğini ortaya çıkarmaktadır. “Kafa kafaya”, “baş başa” diye de adlandırılabilen bu “Belirli Numaralar Bir Araya” yönteminin Dayanışmalı Öğrenme” gruplarının tüm özelliklerini taşıdığı görülmektedir: yöntemin sistemi, öğrencilerde yardımlaşma-dayanışma becerisi/yeteneği ve güdüsü, olumlu karşılıklı bağımlılık, bireysel sorumluluk ve eşzamanlı karşılıklı etkileşimi geliştirmektedir.

Dayanışmalı Öğrenme yönteminde sıkça kullanıldığı gözlemlenen türlerden biri de “Taraklama” olarak adlandırılabilen “jigsaw” gruplama şeklidir. Bu türün çeşitli amaçlara ve çeşitli biçimlerde kullanılabildiği belirtilmektedir. Mehring’in Aranson’dan alıntıyla, bu yöntemin temel amacının “belirli bir öğrenme eyleminde her bir grup üyesinin sorumluluk yüklenmesi ve öğrendiklerini grup arkadaşlarıyla paylaşması” olduğunu saptadığı görülmektedir. En sık kullanılan türünün de Tarama II olarak bilinen ve Slavin’in 1980 yılındaki çalışmasında tanımlanan tür olduğu belirtilmektedir. Bu tür grup çalışmasının üç basamaktan oluştuğu anlaşılmaktadır. Birinci basamakta dayanışma grupları oluşturulmakta ve her bir öğrenci 1’den 6’ya kadar olan sayılardan biri ile numaralandırılmaktadır. İkinci basamakta, “uzman gruplar” oluşturulmaktadır. Tüm gruplardaki aynı numaralı öğrenciler bir araya gelmektedir ve oluşturulan bu gruplara çalışma konusu verilmektedir. “Uzman gruplar” olarak bilinen bu yeni gruplar verilen konu üzerinde değişik stratejiler uygulayarak çalışmalarını sürdürmektedirler. Üçüncü basamakta, “uzmanlar” kendi gruplarına dönmekte ve her biri “uzman gruplarda” edindikleri bilgileri dayanışma gruplarına aktarmaktadırlar.

Dayanışmalı Öğrenme yöntemlerinin yüksek öğretimde uygulanmasına ilişkin Milis, Lyman ve Davidson'ın çalışmaları (1995: 205-223),özde orta öğrenimde uygulanan yöntemlere benzemekle birlikte, grup dinamiklerindeki değişik özellikler doğrultusunda yüksek öğrenimde uygulama farklılıklarıyla benzer yöntemlerin giderek yaygınlık kazandığını ortaya koymaktadır.

Smith, Johnson ve Johnson'ın 1992 yılındaki çalışmalarından alınan şu saptamalar yukarıdaki savı destekler görünmektedir: “Dayanışmalı Öğrenme”ye ilgi üniversite ve kolejlerde inanılmaz boyutta artmaktadır. Öğrencilerin kavramsal materyali öğrenmelerinde ve yardımlaşma/dayanışma becerilerini geliştirmelerinde bu yöntem, sunumlarla eşdeğer ya da onlardan daha etkili olmaktadır. Dayanışmalı Öğrenme Yöntemi, sağlık bilimleri, hukuk, mühendislik, matematik, yazma becerilerinin geliştirilmesi, iletişim, çalışma becerileri, mesleksi gelişim ve öğretmen yetiştirme dahil çok sayıda alan ve programlarda kullanılmaktadır. Uygulama türleri de çeşitli olup, Slavin'in 1993 yılındaki çalışmasından alınan şu bölüm de, dayanışmalı öğrenme yönteminin yüksek öğrenimde giderek yaygınlık kazandığını doğrulamaktadır: “İlk ve orta okullarda yıllarca uygulanmış olan Dayanışmalı Öğrenme nihayet üniversiteye de girmektedir. Ortaokul sonrası eğitimde de çalışma grupları, tartışma grupları, işbölümü çeşitlerinin uygulanması da aslında çok yeni sayılmaz. Son yıllarda yeni olan şey, ortaöğretim sonrasında öğretmenlerin Dayanışmalı Öğrenme'ye odaklanmaya başlamaları, temel ağırlığı bu yönetime vermeye çalışmaları ve yüksek öğretimde bu alanda çalışma ve araştırmaların artmakta olmasıdır. Bu önemli ve temel bir değişimdir.”

Astin'in 1993 yılındaki 159 yüksek öğretim kurumunda yaptığı araştırmanın ilginç sonucunun yüksek öğretimdeki öğretim elemanlarını etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı çevresel faktörlerin öğrenci başarısı, kişisel gelişimi ve yüksek öğretim kurumuna ilişkin tutumun belirlenmesi olmuş ve 88 çevresel faktörce etkilenen 22 çıktı incelenmiştir. Özellikle öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkisi, karşılıklı etkileşimin faktörlerin en ağırlıklı iki faktör olarak saptanmış ve bunların en çok sayıda genel eğitim çıktılarını etkilediği saptanmıştır. Bu sonuca ilişkin Slavin'in “müfredatın içeriği ve yapısından çok daha önemli olan şey öğrencinin genel eğitime nasıl yaklaştığı ve öğretim kadrosunun müfredat programını nasıl uyguladığıdır,” vurgulaması içerikten çok yöntemin

öneminin altını çizmektedir. Slavin'in etkin bir pedagojik yaklaşım olarak nitelediği Dayanışmalı Öğrenmeye ilişkin saptanmalarının şu şekilde özetlendiği görülmektedir. “Dayanışmalı öğrenme dediğimiz yöntemde öğrenciler küçük gruplar şeklinde çalışmakta ve birbirlerine öğretmektedirler ve bizim de pedagojik kaynaklarımız çoğalmaktadır. Araştırmalar, dayanışmalı öğrenme yaklaşımlarından alınan sonuçların geleneksel rekabetçi yaklaşımlardan alınan sonuçlardan çok daha üstün olduğunu göstermektedir. Bu da belki şu şekilde açıklanabilir: Dayanışmalı öğrenme, öğrenciyi öğrenme sürecinde daha aktif ve daha katılımcı olma yönünde güdülediğinden, geleneksel pedagoji yöntemlerinden daha etkili olabilir. Öğrencinin daha katılımcı olması en azından iki yolla sağlanıyor olabilir. İlki, çalışmalarının uzmanlarca daha yakından ve daha yoğun ilgiyle izlendiğini düşünerek öğrencilerin daha yoğun çaba harcamaları; ikincisi de, arkadaşlarına konunun kavratılmasında yardımcı olmalarının çalışılan konuyu daha derinlemesine öğrenmelerine yol açması.”

Dayanışmalı Öğrenme yöntemine ilişkin araştırma ve kuramsal çalışmaların, “Ne?” sorusuyla birlikte “Niçin?” sorusuna olası yanıtları da içermeleri açısından önemli olduğu; ancak, giderek “Nasıl?” sorusunun da önem kazanmaya başladığı belirtilmektedir. Özellikle bu soruların yüksek öğretimde öğrenciler için önemli olduğu vurgulanmaktadır. Öğretim elemanlarının grupları nasıl oluşturacağı ve öğrencilerin grup içinde ne kadar süre tutulması gerektiği konusunda bilgilendirilme gereksiniminde olduğu; bu kaygıyla yanıtında spesifik bazı grup oluşturma yollarının kullanılmasında yattığı anlaşılmaktadır. Sözü edilen yapılanmaların belirli konulara özgü olmayıp, her alanda çeşitli amaçlar doğrultusunda uygulanabilir yöntemler olması gereğinin altı çizilmektedir. Bu özellikte bir yapılanmaya konu da eklendiğinde somut bir sınıf içi çalışma ortaya çıkmakta; bu tür çalışmaların bir araya getirilmesiyle bir ders planı oluşmaktadır. Bu tür yapılanmalara aşına olan öğretim elemanları da “Nasıl?” sorusuna yanıtı bulmuş olacaklarından özgüvenleri artacaktır. Oluşan özgüven de Dayanışmalı Öğrenme yönteminin uygulanmasında tetikleyici özellik kazanacaktır. Bunun oluşması için de en uygun yöntemin “Düşün-İkili Eşleş Grup Oluştur- Paylaş (Think-Pair-Share)” olduğu görülmektedir.

Düşün-Eşleş-Paylaş türü yapılanmanın yüksek öğretimde daha çok katılımlı öğrenme ortamına olanak sağlayışı Lyman'ın 1992 yılındaki çalışmasında bir umut

olarak dile getirilmektedir. Bu yapılanma türünde, öğrencilerin bir süre düşündükleri, bazen birlikte grup oluşturduğu arkadaşlarıyla bazen de tüm sınıfla düşündüklerini paylaşp tartıştığı görülmektedir. İçsel güdülenme (intrinsic motivation), düşündüklerini yazılı olarak ifade etme (responsive writing) akademik çalışmalarda karşılıklı ilişki ve etkileşim (interaction) ve düşünmeyi düşünme ya da öğrenmeyi öğrenme (metocognitive) türünden değişkenlerle birleştğinde, düşün-eşleş-paylaş yönteminin ilgi uyandırıcı ve katılımlı bir ortam yaratacağı savlanmaktadır.

Düşün-Eşleş-Paylaş yönteminin temel öğelerinin bağımsız düşünme, planlı ikili dayanışma ve grup tartışması olduğu görülmektedir. Öğretmenin soruyu yöneltmesiyle “düşün” basamağı başlamakta ve “bağımsız düşünme” elemanı sürece girmektedir. Üç dakika sonra bağımsız düşünme aşamasını tamamlayan bireyler, daha önceden belirlenmiş grup arkadaşlarıyla düşün birliğine varmaya çalışır. Bu basamak (eşleş) dayanışma ve yardımlaşma öğesinin sürece katılımı basamağını oluşturmaktadır. Birkaç dakikalık dayanışma basamağının tamamlanmasıyla, her bir grubun sözcüsü grup içinde varılan düşün birliğini diğer gruplara aktarır. Böylece “paylaşma” hem grup içinde hem de gruplar arasında gerçekleşmiş olmaktadır.

Düşün-Eşleş-Paylaş yönteminin değişik uygulamalarına ve her uygulamanın ayırt edici özelliklerine ışık tutucu olduğu düşünülen birkaç örnek senaryonun özetlenmesinde yarar görülmektedir.

Lisans düzeyinde bir derste üzerinde çalışılması istenen konu “İnsan Nasıl Öğrenir?” sorusudur. Bağımsız düşünme aşamasında öğrenciler, faktör grubu belirlemek için öğrenme örnekleri kapsamlı bir liste kullanılmaktadır. Belirlenen faktörleri ağ biçiminde bir çizelgeye yerleştirmektedirler. Beş dakikalık bağımsız çalışma sonrası, öğrencilere grup arkadaşlarıyla bir araya gelip, seçimlerini örneklerle vererek arkadaşlarına anlatmaları istenir. Daha sonra öğrenciler yeniden bağımsız çalışmaya ve öğrenme faktörlerini (taklit ya da ilişkilendirme gibi) bir daire içinde bölümlere yerleştirmeye başlarlar. Bu çalışma bitiminde yeniden öğrencilerden örnekleriyle birlikte bulgularını paylaşmaları istenir ve en çok hangi faktörlerin belirlendiği ortaya çıkarılır. Sonunda, öğrencilere kuramsal öğrenme faktörleri verilir ve öğrencilerden kendi listeleriyle verilen kuramsal öğrenme faktörleri listesi arasındaki benzerliklerin bulunması istenir.

Bu senaryonun özelliği, kuram oluşturma/kuram karşılaştırma faaliyetleriyle düşün-eşleş-paylaş türünün örtüşme noktasını ortaya çıkarmasıdır. Bilişsel çizelge oluşturma üretme ve odaklanma, oluşturulan çizelgenin tartışılması eşleşme ve en çok kullanılan faktörlerin belirlenmesi düşün birliğinin paylaşılmasıdır.

Düşün-Eşleş-Paylaş yönteminin başka bir uygulama biçimi de neden-sonuç yönlü vurgulamadır. Örneğin, I.ve II. Dünya Savaşı öncesi Avrupa kamuoyunun ruhsal durumunu çalışan tarih öğrencilerinde bu konuda bir önceki dersten ve okuma parçasından anımsayabildiklerini yazmaları istenir. Daha sonra, yazdıklarını grup arkadaşlarıyla değiştirmeleri istenir; birbirlerinin kağıtlarını okurlar ve tartışmalardan da yararlanarak arkadaşlarının anımsadıklarını kendilerinininkine eklerler. Eşleşme çalışması sonrasında, öğretmen I. Dünya Savaşında ulusal duygu yoğunluğunun nedenlerini anlatır. Anlatım bitiminde, öğrencilerden grup arkadaşlarına nedenleri anlatmaya hazırlanmaları istenir. Bu aşamada daha önceden bildiklerini kullanarak, yani neden-sonuç ilişkilerini de düşünerek, örnekler vermeleri istenir.

Yukarıdaki senaryoda Düşün-Eşleş-Paylaş ilişkiler daha ağırlıklı olarak görülmektedir. Dersin başlangıcı ile sonu arasındaki köprü kurma etkinliği devamlılığı sağlanmaktadır. Ayrıca, eşleşme ile, oluşturulan düşünceye eklemelerde bulunma, eşleşmede alternatif oluşumu ve eşleşme ile birbirine öğretme ilkeleri de yaşama geçmektedir. Milis, Lyman ve Davidson, anılan çalışmalarında, bu senaryoda öğrencilerin karşılaştırma, örnekleme ve neden-sonuç ilişkisi bulma doğrultusunda yönlendirilmeleriyle, “düşünmeyi düşünme, yöntem araştırma-metacognitive anchoring” evrenine götürüldükleri ve düşündüklerinde zihinlerinin ne yönde çalışması gereğini vurgulamakta, hatta böylece, “destekleyici ayrıntıları bulun” tarzında bir yöntemde ortaya çıkabilecek “bilişsel karmaşa”nın önlenebileceğini iddia etmektedirler. Bunun yanında, öğrencilerin ders öncesi konuya ilişkin düşünme eylemine girmeleriyle kendilerini daha yetkili konumda görmeleri ve konuyla ilgili meraklarının daha da arttığı; her an konuya ilişkin düşünmek, yazmak ve arkadaşlarıyla tartışmak zorunda olabilecekleri duygusunun da daha dikkatli olmalarına yol açacağı ileri sürülmektedir.

Milis, Lyman ve Davidson’ın çalışmalarında sözü edilen Düşün-Eşleş-Paylaş yönteminde uygulanan senaryolardan bir de, kendi kendini değerlendirme ve kuram geliştirme türünden öğrenme öğelerine uygunluğu açısından ilginç olanıdır. Bu

senaryoda konu İngilizce öğretimi ve amaç öğretmen adaylarının kaliteli betimleme yapabilmeleri ve kaliteyi tanıyabilmelerinin sağlanmasıdır. Öğretmen edebi yazılardan beş betimleme parçası okur ve öğrencilerin de kendi başlarına bunları okumalarını ister. Daha sonra, betimlemelere ilişkin beş resim gösterir ve öğrencilerden bunlardan birini seçip yazıyla betimlemelerini ister. On dakikalık bir betimleme çalışması sonrası, en iyi buldukları üç betimleme tümcesini seçmeleri istenir. Daha sonra, öğrenciler tüm betimleme yazılarını çalışma arkadaşlarına verirler ve arkadaşları yazıda en iyi üç betimleme tümcesi seçimi yaparlar. Öğrenciler seçimlerini karşılaştırıp tartışır. Bundan sonra, öğrenciler yeniden bir betimleme yapıp, değerlendirme işlemini yinelerler. Tek tek, ikili gruplar halinde ve ikili gruplar arası yinelenen bu çalışmalar sonunda, öğrenciler kaliteli betimleme yazısına ilişkin bazı kıstaslar belirlerler. Bulduklarını öğretmeninkilerle karşılaştırıp, Düşün-Eşleş-Paylaş döngüsü aracılığıyla, sınıf olarak, her bir kıstası bir örneğe ilişkilendiren bir diyagram oluştururlar. Bu kuramsal tasarım, betimleme yazısının değerlendirilmesinde hem öğrencilerce hem de öğretmenlerce kullanılır. Bu çalışmada, sınırlı örneklerden kıstas çıkarma (oluşturma) yerine, model oluşturma ve öğrencilerce oluşturulan kuramın etkinliği, böylece uygulama ve kuram öğrenmede öğrencinin yeteneğinin ortaya çıkarılmış olması vurgulanmaktadır.

Yukarıdaki senaryoya ilişkin çalışmaların, Düşün-Eşleş-Paylaş yönteminin dayanışmaya dayalı bir teknik olup, hem öğrenmede hem de öğrenmeyi öğrenmede kullanılabilecek bir yöntem olduğunun anlaşıldığı belirtilmektedir. Herkesin konuşma, düşüncesini belirtme şansının bulunduğu bir dayanışmalı (cooperative) tartışma ortamında düşüncelerini dile getirdiklerinde, öğrencilerin kendi bilişsel ve sosyal yeterliliklerine ilişkin olumlu bir mesaj aldıkları belirtilmektedir. Kendi başına düşünme zamanı ve ikili çalışma olanaklarının tüm öğrencilerin öğrenmede sorumluluk aldığı bir ortamın oluşmasını sağladığı da ileri sürülmektedir. Bilişsel açıdan geliştirilmiş bir yöntem olan Düşün-Eşleş-Paylaş yönteminde uzmanlaşan öğretmenlerin, yüksek öğretim sınıflarında uygulanabilecek diğer uygun öğretme-öğrenme yöntemlerine yönelmeye hazır duruma gelecekleri, vurgulanan önemli öğelerdir.

3.3. YÜKSEK ÖĞRETİM SINIFLARINA UYARLANAN YÖNTEMLER

3.3.1. Yuvarlak Masa Yöntemi (Round table)

Bu yöntem beyin fırtınası olup, genellikle dört kişiden oluşan öğrenme grubu, belirli bir konunun çeşitli yönlerini araştırır, tartışır. Yuvarlak Masa Yöntemi, küçük çalışma gruplarında ortaya çıkabilen, bir kişinin egemenliği/baskınlığı ya da katılımın olmadığı türünden sorunların önüne geçilmesi amacıyla kullanılabilir. Bu iki sorunun önlenmesi, yuvarlak masa yönteminde, sırayla konuşma kuralıyla sağlanmaktadır.

Anılan çalışmada, Yuvarlak Masa Yöntemi'nin basamakları şu şekilde özetlenmektedir. Öğretmen her gruba bir çalışma parçası verir ya da cevabı çok olabilecek bir soru yöneltir. Grupta yalnızca yazmada kullanılmak üzere kağıt-kalem ve/veya üzerinde çalışılabilecek bir okuma parçası bulunmaktadır. Öğrencilerden biri kağıda bir cevap yazar, cevabını seslice tekrarlar ve kağıdı solundaki arkadaşına verir. Kağıdı alan kişi de bir cevap yazıp, cevabını sesli olarak söyleyip, kağıdı bir sonraki öğrenciye verir. Bu süreç, belirlenen süre sona erinceye dek sürer. Bu süre genellikle iki dakika gibi kısa bir süredir. Bu süreçte, öğrenci sırasını cevap vermeyerek de geçirebilir; cevabını bir sonraki sırasında belirtebilir. Paylaşılan bir yazma alanı kullanıldığından, bu etkinlik grup içinde karşılıklı bağımlılığı oluşturmaktadır. Daha da önemlisi, çok sayıda bakış açısı, görüş ve düşüncenin ortaya çıkması nedeniyle, takım bütünlüğü ve takım çalışmasının gücü de oluşturmaktadır.

Bu yöntemde kullanılabilecek soru türlerinden örnekler de şu şekilde verilmektedir: Rönesans'ın en büyük ressamlarından bazıları (Sanat Tarihi), geçen yüzyılın en önemli bilimsel buluşlarının bazıları (Fen), paralel çizgilerin denklemleri (Matematik).

Yuvarlak Masa Yöntemi'nin ders konularının tekrarı (gözden geçirilmesi), basit uygulamaların öğrenilmesi, çoklu yanıt çalışmaları ve en önemlisi de yaratıcı beyin fırtınası uygulamalarında kullanılabileceği belirtilmektedir. Karmaşık düşünme, neden-sonuç ilişkilerini irdeleme ve tartışma gerektiren çalışmalarda bu yöntemin uygun olmayacağı da belirtilmektedir. Bu yöntemin uygulamasında gerekli

olan sosyal becerilerin de, düşünceleri belirtme, sıra bekleme, konuşan kişinin becerileri olduğu da anımsatılmaktadır.

3.3.2. Üç Basamaklı/Aşamalı Görüşme (Interview)

Ortamın yumuşatılması ve takım oluşturma çalışması olarak bilinen bu yöntemin dersle ilgili bilginin pekiştirilmesi amacıyla da kullanılabileceği belirtilmektedir. Bir film ya da bir makaleye ilişkin hipotez, görüş ve reaksiyonların paylaşılması, bu yöntemde kullanılabilecek konulara örnek olarak gösterilmektedir. Ayrıca bazen bazı tarihi kişiliklerin canlandırılması (role-play) şeklinde de kullanılabildiği belirtilmektedir. Üzerinde görüşme yapılacak konu ve soru genellikle öğretmen tarafından belirlenmektedir. Belirlenen sorunun kesin doğru yanıtının bulunmaması gerekmektedir. Üç aşamalı görüşme yönteminde iki farklı rol bulunmaktadır. Dinleyici (soruyu soran) ve konuşmacı (kendisine soru sorulan). Görüşmeciyi, söyleşiden ayıran özelliği, üzerinde konuşulacak konu ve sorunun belirlenmiş olmasıdır. Soruyu soran kişi, ucu açık sorular sorup bazen de söylenenleri özetler ya da başka şekilde ifade ederek yineler ama söylenenleri paylaşmaz ya da onlara eklemeye bulunmaz. Öğrenciler konuşmacıya irdeleyici sorular sorup, açıklama, ayrıntılaşma gibi isteklerde bulunarak onun söylediklerinden yararlanmaya çalışmaları konusunda yöreklendirilmelidirler.

Bu yöntemin aşamaları şu şekilde özetlenmektedir. Dört kişilik grup ikiye ayrılır. A-B, C-D olarak. İlk aşamada, A dinleyici B konuşmacı, C dinleyici D konuşmacı olur. İkinci aşamada roller değiştirilir. Son aşamada da dörtlü grup içinde görüşler paylaşılır. (roundrobin)

Bu yöntemin çok sayıda uygulanma şeklinin olduğu, ama daha çok konuya girişte ortamın hazırlanması ve takım oluşturma çalışmalarında kullanıldığı görülmektedir. Akademik çalışmalarda kullanılan soru içeriklerinin ilgili konu başlığına ilişkin olması tercih edilmektedir. Çeşitli alanlara ilişkin kullanılan soru türlerinden bazı örnekler şu şekilde özetlenmektedir: Dörtgen türlerine ilişkin bildiklerinizi söyleyiniz (Matematik), ABD Başkanı olsanız, örneğin Bosna gibi dünyanın belirli bir yerinde barışı sağlamak için ne yaparsınız, niçin? (Sosyal Bilgiler), geçtiğimiz yıl içinde en iyi tiyatral prodüksiyon olarak gördüğünüz oyunlar

hangileri, niçin? (Tiyatro). Ayrıca herhangi bir konuda görüşmeyi oluşturacak soru türleri olarak önerilenler şunlardır: “—konuda ilginizi çeken nedir?; --nı nasıl kullanırsınız?; --hakkında neler biliyorsunuz?; ---hakkında neler öğrenmek istersiniz?”

Ayrılan zamana göre, birden fazla soru sorulabilir. Ayrıca, Dayanışmalı Öğrenme etkinliklerinde, grupların bir soruya ilişkin görüşmelerini erken bitirmeleri olasılığı da göz önüne alınarak, grup çalışma düzeninden kopmaları, sıkılmaları önlemek için “dolgu maddesi” türünden bir soru fazladan bulundurulması önerilmektedir. Üç aşamalı soru-yanıt türü görüşme modelinin diğer dayanışmalı öğrenme türlerine basamak oluşturabileceği de belirtilmektedir. Bu modelin dinlemeyi ve söylenenleri özetlemeyi pekiştirdiği; öğrencilere bilgi işleme ve yineleyerek geliştirmede yardımcı olduğu ve bakış açılarının paylaşımına yol açtığı da vurgulanmaktadır.

3.3.3. Aynı Sayılar Bir Araya

Bu yöntemin de Johnson, Johnson ve Smith’in 1991 yılındaki çalışmalarına dayanılarak bir Problem Çözme Yöntemi ve Cottell ve Millis’in 1993 yılı çalışmalarına dayanılarak da yüksek öğretimde Yapılandırılmış Problem Çözme Yöntemi olarak kullanılabileceği belirtilmektedir. Aynı Sayılar Bir Araya yönteminin, küçük grup çalışmalarıyla tüm grubun tepkilerinin bir birleşimi olduğu da ileri sürülmektedir. Bu yöntemle tartışılan konuda öğrencilerin istekli katılımlarının ve başarılı katkı oranının dikkate değer şekilde yükselebileceği savlanmaktadır. Yöntemin aşamaları şu şekilde özetlenmektedir: Oluşturulan küçük gruplarda her bir öğrenciye birden dörde kadar bir numara/sayı verilir. Öğretmen, yüksek düzeyde düşünme becerisi gerektiren bir soru, durum, ya da problem getirir. Öğrenciler, verilen konuyu, soruyu ya da problemi kendi gruplarında tartışıp yanıtlamaya hazırlanırlar. Bu hazırlamada, her bir grup üyesinin yapılan tartışmayı özetleyebilecek ya da açıklayabilecek duruma geldiğinden emin olunmalıdır. Öğretmen, birden dörde kadar olan sayılardan herhangi birini çağırır. Çağrılan grup üyeleri grup sözcüleri durumundadırlar.

Yapılandırılmış problem çözme yönteminde kullanılan soru türlerine örnekler: Hepsi de aynı/ortak alanı paylaşan dikdörtgenlerin taban ve yükseklikleri için olası değerler belirtiniz (Geometri); bir insanın kol ve bacaklarındaki kemikleri çizip adlandırınız (Fizyoloji); fonksiyonunu tam olarak yerine getiren kişinin özellikleri nelerdir? (Psikoloji); Langston Huges'in "Ben Esmer Kardeş-I am the Darker Brother"ını inceleyip açıklayınız. (Edebiyat)

Bu çalışma türünde, öğrenciler düşüncelerini ifade etme; farklı yaklaşımlarla karşılaşma fırsatından yararlanma; ve başarı düzeyleri farklı olanların aynı ortamda çalışıyor olması ve aynı olanakları kullanıyor olması gibi fırsatlar elde etmektedirler. Bu yöntemde, uygun olmayan yanıt ve açıklamalarla fazla zaman harcanmamakta, aynı ondalık ilkesi yaşama geçirilmekte, zira çalışmanın herhangi bir zaman diliminde öğrencilerin dörtte biri kendi gruplarında sözel etkinlik içinde bulunmaktadır. Ayrıca, bu yöntemde, öğrenciler çalışma konusu materyalle etkin bir şekilde ilgili durumda olmaktadır. Bu yöntemin bir başka getirisi de, öğretmenin hangi sayıyı çağıracağı önceden bilinmediğinden, her öğrencinin uygun yanıt vermede istekli ve hazır durumda bulunmasının sağlanmasıdır. Sözcü olarak rasgele seçilen öğrenci-genellikle tüm sınıf çalışmalarında gönüllü olmayı yeğlemeyen-bireysel görüşü değil grup görüşünü dile getireceğinden daha az tehdit korkusu içinde olacaktır.

Bu yöntemin, önceden edinilmiş bilgilerin anımsanması, yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi, problem çözme ve neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin geliştirilmesi amaçlarında kullanılabileceği belirtilmektedir. Yöntemin işletilmesinde gerekli olan sosyal becerilerin de düşünce alış veriş, anlama düzeyinin gözden geçirilmesi, açıklama ve problem çözme becerileri olduğu savlanmaktadır.

3.3.4. İkili Değerlendirme Yöntemi (Pairs-Check)

Bu yöntemin, uygulama ve beceri geliştirmede kullanıldığı, Kagan'ın 1992 yılı çalışmasına dayanılarak, belirtilmektedir. Bu türde, öğrenciler ikili gruplar şeklinde çalışmaktadırlar ve iki rol üstlenmektedir: söz konusu çalışmayı yürüten ve yönlendiren (solver-coach). Başka bir deyişle, ikili grupta bir kişi çalışmayı yürütür (örneğin problemi çözer); yönlendirici durumundaki ikinci kişi, çalışmanın

yürütülmesini dikkatle izler, geri bildirim verip çalışmayı olumlu doğrultuda yönlendirmeye çalışır. Üzerinde çalışılan konu çalışılıp bitirildiğinde, yeni çalışma konusunda grupta görevler değişir. Daha sonra ikili gruplar, iki ikili, yapılan ilk iki çalışmaya ilişkin vardıkları sonuçları karşılaştırıp değerlendirirler.

Bu yöntemde kullanılan soru ya da probleme ilişkin verilen örneklerden bazıları: iki tam sayının en büyük ortak faktörünü bulunuz (Matematik); iki oktavlı D monitör ölçeğini aşağı ve yukarı olarak çalın (Müzik); bir bilgisayar muhasebe sisteminde güvenilmezliğin dört kontrolünü sıralayınız (Muhasebe).

3.3.5. Bir Problem Yolla Yöntemi (Send/Pass a Problem)

“Howard County Maryland Staff Development Center” tarafından geliştirildiği belirtilen bu yöntemin özellikle problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmekte etkili olduğu iddia edilmektedir. Bu yöntemde, gruplar öncelikle üzerinde durmak istedikleri konu, soru ya da sorunu tanımlar, bunu bir zarfın üzerinde ya da çalışma sayfasına yazarlar. Bu tür çalışma konuları ya Yuvarlak Masa Yöntemi’yle öğrenciler tarafından seçilir ya da öğretmen tarafından önerilir. Ancak, her çalışma grubu farklı bir problem üzerinde çalışır.

Bu yöntemin çalıştırılması şu basamaklardan oluşmaktadır: Basamak 1: her grup kendilerince ya da kendileri için seçilen problemin çözüm yollarına ilişkin beyin fırtınası çalışması yapar. Önceden belirlenen bir süre sonunda, beyin fırtınası sonucunda oluşan düşünceler bir zarfa konup başka bir gruba verilir. Basamak 2: İkinci grubun üyeleri, zarfın içindeki notlara, bir önceki grup tarafından hazırlanmış düşüncelere bakmadan, kendi düşüncelerini liste halinde belirleyip zarfa koyarlar. Basamak 3: İçinde ilk iki grubun görüşleri bulunan zarf üçüncü gruba verilir. Bu grup, önceki grupların çözüm önerilerine bakar, kendi önerilerini ekler ve etkin iki çözüm önerisi belirler.

Daha yüksek düzeyde geliştirici düşünme becerilerini yüreklendirmenin yanında, bu yöntemin öğrenci değerlendirmesine de yol açtığı, böylece Bloom’un çok iyi bilinen en yüksek düzeyde bilişsel yaklaşımına ulaşmada etkin olacağı savlanmaktadır. Tüm gruba/sınıfa rapor hazırlanması, konunun karmaşık olması durumlarında bu raporların yazılı biçimde sunulması da söz konusu olmaktadır. Bazı

öğretim elemanlarınca, bu yöntemin, sınav kapsamlı konuların tekrarı amacıyla da kullanılabildiği ve sözü edilen zarflara tipik sınav sorularının konularak bu tür çalışmanın yapılabileceği de belirtilmektedir. Çeşitli alanlara ilişkin uygulamalardan örnek olarak belirlenenler/sunulanlar şunlardır: büyük kentlerde konut sorununun çözüm yolları (Sosyoloji); yarım bırakılmış öykülere yaratıcı sonuçlar oluşturulması (Edebiyat) ve çeşitli yaklaşımlarla çözümlenebilecek karmaşık problemlerin çözüm basamakları (Matematik).

Oldukça geliştirilmiş yöntemlerden olan Bir Problem Yolla (Send a Problem) yönteminin, bilgi tabanının şaşırtıcı hızla patladığı ve giderek karmaşıklaşan teknoloji toplumunda güçlüklerle baş edebilme yetisine sahip yurttaşlar yetiştirmede geliştirilmesi gereken eleştirel düşünme becerilerinin etkinleştirilmesinde de kullanıldığı savlanmaktadır. Giderek artan bir hızla, bilişsel araştırmacıların, bilginin yalnızca kişinin kafasında bulunmadığı; aynı zamanda, çevrede diğer kişilerle olan karşılıklı ilişkilerde ve sosyal paylaşımlı etkinliklerde de yer aldığı ayırımına vardıkları savlanmaktadır. Bu tür grup çalışmalarının eleştirel düşünmenin gelişiminde tetikleyici rol oynayacakları da ileri sürülen savlar arasındadır.

3.4. ELEŞTİREL DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİREN OLUŞUMLAR/YÖNTEMLER

Dayanışmalı Öğrenme Yönteminin, öğretmene kendi ders içeriklerini kullanma olanağı vermesi yanında, öğrenciye de işlenilen konu kapsamında düşünme becerilerini geliştirme ortamını da hazırladığı, Davidson ve Worsham'ın 1992 yılı çalışmalarına dayanılarak ileri sürülmektedir. Aynı bağlamda, derste öğrenilenleri uzun süre bellekte tutma konusunda yapılan bir araştırmanın (Semb ve Ellis, 1994) sonuçlarına da değinilerek, “zenginleştirilmiş kapsamda ve öğrencinin aktif olarak öğrenme eylemine katıldığı öğrenme ortamlarında, yeni bilginin mevcut bilgiye eklenmesinin ve uyumlu kaynaşımının daha kolay olduğu” savlanmaktadır. Buradan da şu sonuca varılmaktadır: Öğrencinin öğrenmesine önem veriliyorsa, daha yüksek düzeyde düşünmeyi sağlayacak dayanışmalı öğrenme yönteminin uygulanması önerilmektedir. Nowton ve Wehlage'nin 1993 yılındaki çalışmalarından alıntıyla “daha yüksek düzeyde düşünme (HOT-higher-order thinking) kavramına biraz daha derinlemesine bakılmakta, kavram biraz daha açılmaktadır: “Yüksek

düzyeyde düşünme öğrencinin bilgi ya da düşünceleri, sentezde, genellemede, açıklamada, hipotez oluşturmada sonuca varmada ya da yorumlamada kullanılabilmesini gerektirir. Bilgi ve düşüncelerin anılan amaçlarda kullanılması, öğrenciye problem çözme, yeni anlamalar ve yeni anlama şekilleri edinme yolunu açar. Daha yüksek düzeyde düşünme aynı zamanda belirsizliğe de yol açar. Emin olamama durumu ortaya çıkar ve öğretim sonuçları her zaman önceden kestirilemez”.

Yukarıda sözü edilen “daha yüksek düzeyde düşünme”nin oluşabilmesi için sınıf içi yapılacak etkinliğin öğrencilerin grup halinde üzerinde çalışacakları şekilde düzenlenmesi ve öğrencilerin varolan inanç ve düşünceleri sorgulatacak şekilde farklı bakış açılarıyla karşılaşabilecekleri durumlar oluşturulmanın gerektiği savlanmaktadır. Bu durumun jigsaw yöntemiyle oluşturulabileceği belirtilmektedir.

Tarıklama (Jigsaw) Yöntemi

Bu yöntemde, oluşturulan öğrenme grubunun her bir üyesi, üzerinde çalışılan konu ya da problemin belli bir bölümünden sorumlu olur. Bu üyeler, sorumlu oldukları bölümü en iyi şekilde öğrenmelerinin yanında, arkadaşlarına öğretmeden de sorumludurlar. Tarıklama yönteminin basamakları şu şekildedir:

1. Görev Dağılımı/İş Bölümü: Bir iş ya da bir okuma parçası birkaç parça bölünür.

2. Grup İçi Oluşumlar (Home Groups): Her bir üye verilen işin belirli bir bölümünü üstlenmeye gönüllü olur. Grupta dört kişi varsa, her bir üye işin dörtte birlik bölümünü üstlenir. “Aynı Sayılar Bir Araya (Numbered Heads)” şekliyle, bir uzmanlar grubu da oluşturulabilir. Oluşturulan grupta dört değil de beş kişi varsa, iki öğrenci bir konu üzerinde kendi küçük gruplarında (focus group) çalışırlar, daha sonra başlangıçtaki gruplarına geri dönerler.

3. Uzman/Odak Gruplar: Aynı konu üzerinde çalışan öğrenciler, uzman gruplar halinde toplanırlar, konuyu tartışırlar, iyice öğrenirler ve diğerlerine öğretme yollarını/planlarını saptarlar. Başka bir deyişle, öğrencilerin iki yönlü görevleri bulunmaktadır: Sorumlu oldukları konunun dörtte birlik bölümünü iyice öğrenmeli ve kendi grubundakilerin de öğrenmelerini sağlayıcı yöntemi bulmalılar. Sunumlarını hazırlarlarken yaratıcı olmaları teşvik edilmelidir. Altının üstünde grup sayısı sorun

yaratacağından, aynı çalışma parçasının birden fazla grubun çalışması söz konusu olabilmektedir.

4. İlk Gruplar (Home Groups): Uzman grupta çalışmaları biten öğrenciler, yeniden kendi gruplarına (home) dönüp, edinimlerini grup arkadaşlarına aktarırlar.

5. Sınav (Seçmeli): Sınav bireysel olarak uygulanır.

6. Başarılı Takımın Ödüllendirilmesi (Seçimli): Bireysel sınav sonuçları takım skoruna dönüştürülerek, belirli kıstaslara uygun takım ödül olarak sınıf bülteninde duyurulur.

Son iki basamak uygulandığında, uygulamanın adı Taraklama (Jigsaw) II olmaktadır.

3.5. KÜÇÜK GRUP ÇALIŞMALARININ ÖĞRENME EYLEMİNE ETKİLERİ

3.5.1. Küçük Grup Çalışmalarına Genel Bakış

Brown ve Atkins'in (1994:51-90) "küçük grup çalışmalarına" ilişkin vurgulamalarından bu bölümde ağırlıklı olarak yararlanılmaktadır. Adı geçen çalışmada eylemin hedefi "öğretme" olarak alınmakta ve olaya "etkin öğrenme" açısından yaklaşılmaktadır. Ancak, bu çalışmada, anılan grup çalışmalarının nihai hedefi "öğrenme" olarak alınmaktadır. Bu sözden alarak, bu bölümde sözü edilen "grup çalışmaları"ndan, "öğrenme grupları" anlaşılmalıdır.

Yaygın öğrenme gruplarının "yönlendiricilik", "seminer" ve "problem çözme grupları" gibi türlerinden söz edilmekle birlikte, bu terimlerin farklı kurumlarca farklı şekillerde kullanılabildiği belirtilmektedir. Farklı terimler kullanılmasının, kullanılan yöntemden ziyade, çalışma grubunun katılımcı boyutuna dayandırıldığı görüşü dile getirilmekte; örneğin, "yönlendiricili" grup çalışmasının beş, "seminerlerin" yaklaşık yirmi ve "problem çözme" gruplarının yaklaşık otuz öğrenciden oluşabileceği belirtilmektedir. Grup içindeki sayının, grup üyeleri arasındaki yakınlığı ve karşılıklı ilişkileri etkileyebileceği ama öğrenme etkinliğinin grup üyeleri ve yönlendiricilerin stratejileri ve yeteneklerine bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin yönlendiricili çalışma grubunda üye sayısının dört ya da

daha az olması, “problem çözme” grubunun çok kalabalık olmasının, öğrenme etkinliğinin olumsuzluğuna yol açabildiği belirtilmektedir.

Anılan çalışmada küçük grup çalışmalarının Socrates’in öğrencileriyle yaptıkları tartışmalı oturumlara dek uzanan bir geçmişi olduğu belirtilmektedir. Soru-yanıt türünden gelişen Socrates oturumlarının sorgulama ve sonuç çıkarma özellikleri ayrıca vurgulanarak, küçük grup çalışmalarının genel amaçlarına göndermeler yapılmaktadır. Günümüzdeki anlamıyla küçük grup çalışmalarının ancak 19.yy sonlarında uygulanmaya başladığı, ancak M.Ö. 5.yy. Socrates dönemindeki benzer oturumlarla amaçlanan hedefler arasında önemli benzerlikler olması ilginçtir. Örneğin Socrates’in oturumlarında amaçlanan düşünsel (zihinsel) ve sözel becerilerin pekiştirilmesi, tutum geliştirme ve kişinin bir yandan kendini öte yandan diğerlerini anlamasının sağlanması ve geliştirilmesi öğelerinin günümüzde uygulanan küçük öğrenme gruplarında amaçlananların aynısı olduğu gözlemlenmektedir.

Sosyal psikolojinin ağırlıklı çalışma alanlarından olduğu dile getirilen küçük grup çalışmalarında, karmaşık konulu oturumlarda ideal sayının beş ya da altı karşılıklı iletişim ve etkileşimin odak olduğu oturumlarda en fazla yirmi kişinin yer alması gerektiği savunulmaktadır. Homans, Sprott, Kelley ve Thibaut gibi sosyal psikologlardan yararlanılarak, genelde karşılıklı özellikle de grup üyelerinin oluşturdukları grup çalışmalarında, benzer kişilik ve yetenekte olan kişilerden oluşan grup çalışmalarına kıyasla daha etkin karar oluşturma çalışmasının yapıldığı ileri sürülmektedir. Grup içi karşılıklı ilişkilerin ve karar vermenin grubun yönlendirilme şekliyle, üzerinde çalışılan konu ve tanımıyla ve grubun oturum biçimiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Küçük grup çalışmalarına ilişkin yirminci yüzyılın ilk yarısında yapılan araştırmanın temel konusunun bu yöntemin ne zaman kullanılması gerektiği noktasında yoğunlaştığı belirtilmektedir. Dubin ve Taveggia’nın 1968 yılındaki bir çalışmalarına dayanılarak, yalnızca sınav sonuçlarını kullanan yüzü aşkın araştırmanın gözden geçirilmesi sonucunda, bu yöntemin diğerlerinden etkili olmadığı, bunun yanında maliyetinin yüksek olduğunun görüldüğü örneği verilmektedir. Ancak Kulik ve Kulik’in 1979, Bligh’in 1980, Jagues’in 1984 yılı çalışmaları örnek gösterilerek, 1980’lerdeki çalışmalarda bazı alanlarda küçük grup çalışmalarının diğer yöntemlerden daha verimli olduğuna değinildiği

belirtilmektedir. Örneğin, problem çözme dahil zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ve tutum değiştirmede bu yöntemin daha iyi, bilgi aktarımında ise diğer yöntemlerle aynı etkinlikte olduğu yinelenmektedir. Browns ve Atkins, anılan çalışmalarında, küçük grup çalışmalarının bilgi paylaşımında pek verimli olmadığını, bu yöntemin potansiyel verimliliğin düşünce ve görüşlerin karşılıklı eylemleriyle (interplay) öğrencinin düşünme kapasitesini artırıcı özelliğinde yattığını vurgulamaktadırlar.

Küçük grup çalışmalarının diğer yöntemlerle karşılaştırılmasını konu alan çalışmalarda, küçük grup çalışması adında değişmeyen bir yöntemin varlığı düşüncesinden yola çıkıldığı oysa, Bligh'in 1986 yılındaki çalışmasına da gönderme yapılarak, bu yöntemin çok çeşidi bulunduğu, bu çeşitlerin değişik alanlarda değişik oranlarda etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Küçük grup çalışmalarında, öğrencinin bilgi beceri ve tutumundaki gelişmeye katkı açısından yönlendiricinin etkisine ilişkin değişik görüşler sergilenmektedir. Baumgart'ın 1976 yılındaki çalışmasına da dayanılarak, yönlendiricinin irdeleyici sorularının düşünce yönünden daha dolu yanıtlara yol açtığı öne sürülmektedir. Başka bir deyişle, yorumlama, değerlendirme, beyin fırtınası (speculative) türünden yaklaşımların yönlendiricinin irdeleyici sorularının katkısıyla daha da arttığı belirtilmektedir. Ayrıca düşünme eyleminin daha çok yaşandığı oturumların öğrencilerce daha çok beğenilen oturumlar olduğu da savlanmaktadır.

Goldschmid ve Goldschmid'in 1976 yılındaki çalışmalarından alıntıyla öne sürülen bir başka görüş ise yönlendiricisiz oturumlarda katılımın daha da arttığı ve öğrencilerin öğrenmedeki sorumluluklarının geliştiği öne sürülmektedir.

Bu ara, 1979 yılında yapılan kapsamlı bir araştırmanın (Kulik ve Kulik) küçük grup çalışma yöntemlerinin, tartışma becerilerini ve yüksek düzeyde bilişsel katılımları geliştirdiğinin ortaya çıkardığı da belirtilmektedir. Küçük grup çalışmalarının düşünme ve tartışma becerilerini geliştirmede güçlü yanlarına karşın, bu tür çalışmalarda yönlendiricinin egemenliğinin ve düşük düzeyde düşünme becerilerinin söz konusu olduğunu gösteren çalışmalardan da söz edilmekte, buna örnek olarak Ellner'in 1983 yılında Kuzey Amerika'da bazı okullarda yaptığı araştırma gösterilmektedir. Bu çalışmada, bilgi aktarımının ağırlıklı olarak yerini aldığı, kullanılan soruların var olan bilgiyi anımsamada irdeleyici özellikten yoksun

olduğu, sonuç olarak da düşünme kalitesinin düşük düzeyde kaldığı sonucuna varılmaktadır.

Küçük grup çalışmalarında yönlendirici egemenliğinin düşünmenin gelişmesindeki olumsuz etkilerine ilişkin Foster'ın 1981 yılındaki çalışması örnek olarak gösterilmektedir. Bu çalışmada, yönlendirici konuşmasının %86, öğrenci-öğrenci konuşmalarının yalnızca %8 dolayında gerçekleştirildiği; ayrıca yönlendirici konuşmalarında öğrencilerin düşüncelerine ayrılan payın zaman açısından %2'den daha düşük oranda olduğu vurgulanmaktadır. Yönlendiricinin egemenliğine ilişkin verilen bir başka örnek de Luker'in 1987 yılında yaptığı bir çalışmanın sonuçlarıyla gösterilmektedir. Bir İngiliz üniversitesinde yapılan araştırma, küçük grup çalışmalarına ayrılan payın %7 ile %70 arasında değiştiği; soru sormaya ayrılan sürenin %1 ile %28 arası olduğu; yönlendiricinin konuşma payının %64 olarak belirdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmanın ortaya çıkardığı ilginç bir sonucun da problem-çözme yöntemine ilişkin olanıdır. Bu yöntemin kullanıldığı fizik, üretim mühendisliği ve eğitim dallarındaki grup çalışmalarında öğrenci katılımının diğer bölümlerinde gerçekleştirilen katılımlara oranla daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Küçük grup çalışmalarındaki değişik uygulama ve alınan sonuçlara ilişkin sözü edilen ilginç çalışmalardan ikisi de, Hegarty'in 1978 ve Barnes'in 1980 çalışmaları, oturumlarda yapılan konuşmaların %80'in üzerinde bölümünün yorumlama, değerlendirme ya da beyin fırtınası şeklinde düşünce geliştirme becerilerinden ziyade eski bilgileri anımsama ve açıklama etkinliklerine ilişkin olduğu sonucuna varıldığı belirtilmektedir.

Küçük grup çalışmalarına ilişkin öğrenci izlenimlerini yansıtan ilginç çalışma örneklerinden de söz edilmektedir. Bu tür çalışmaların analitik olmaktan ziyade izlenimsel (impressionistic) olanlarından verilen bir örnek Bliss ve Oqborn'un 1977 yılındaki çalışmalarıdır. Bu çalışmada öğrencilerin küçük grup çalışmalarına ilişkin "iyi" ve "kötü" izlenimlerine yer verilmektedir. İyi izlenimlerin, çalışmaların canlı tetikleyici ve öğrenmeyi geliştirici özellikleri olduğu yönünde özetlendiği; kötü izlenimlerin de, yönlendiricinin tutumu; amaçların yerinde olmayışı ve belirsizlik konularıyla ilişkili olduğu şeklinde özetlenmektedir.

Luker'in 1987 yılında yaptığı, yönlendirici ve öğreticilerin küçük grup çalışmalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmanın özetlenen sonuçları ilginç

görülmektedir. Bu çalışmada küçük grup çalışmalarına ilişkin olumlu izlenimler şu şekilde özetlenmektedir: Yönlendiriciler, olumlu görüşleri şu tümceler ve benzerleriyle dile getirmektedirler: “Resmi olmayan, yakın ilişkiye fırsat veren ortam; müfredat baskısından uzaklık; bir öğrencinin diğer ilgili alanlarla bağ oluşturacak bir düşünceyi anlamış olduğunu görme; öğrencilerin düşüncelerinden tetiklenme ve esinlenme; öğrencilerin doğal davranışlarını ve tepkilerini gözleme olanağı; anında davranışlarla ilgili geri bildirim verme olanağı; yüreklendirici ve övücü güdüleme olanağının doğal ortamı; eğitim-oturma hedeflerinin bir kontrat niteliğinde belirlenmiş olması; konuşma ve yüzeysel düşünceleri derinleştirme olanağı”.

Öğrencilerin, küçük grup çalışmalarına ilişkin olumlu izlenimleri de şu örneklerle özetlenmektedir: “Tartışılan konu kişisel olarak üzerimde daha büyük etki oluşturmakta ve konuyu anladığımı duyumsamaktayım; konular size anlatılmak yerine siz birlikte tartışabiliyorsunuz; katılabiliyorum ve diğer kişilerin düşüncelerini öğrenebiliyorum; tartışma ve sorgulama olanağını elde ediyorum; ortam daha az resmi ve daha az ürkütücü, soru sorabiliyorum ve böylece sanırım daha çok öğrenebiliyorum; daha çok bireysel ilgi görebiliyorum; tartışma konusu ve ortamı katı değil esnek; istedik davranış biçimini ve etkili iletişim becerilerini öğreniyorum; sorunları analiz etme ve sonuçlar çıkarma becerimin gelişmesine katkıda bulunuyor; bir sınıf ortamında çok sayıda yüzlerden yalnızca biri olmak yerine küçük grup içinde grubun bir üyesi kimliğimi duyuyorum, eğitim kurumunun önemli bir parçası olduğum duygusunu yaşıyorum”.

Yönlendiricilerin küçük grup çalışmalarında karşılaştıkları güçlükler şu ifadelerle dile getirilmektedir: “Ağzımı kapatmak, susmak; tartışmanın sürmesini sağlamak; tartışmaların verimli kanala yönlendirilmesi; sunum sırasında olandan daha fazla tetikte bulunma, zihinsel yoğunluk; öğrencilerin öğretmeni arkadaşları yerine koymaları; öğrencilerin konuşmalarını başlatıcı ortamın hazırlanması; hep birden konuşmaların önlenmesi; yanlış ya da ilgisiz yanıtlara, katılım istekliliğini olumsuz etkilemeden, uygun düzeltme yollarına yönlendirme”. “Öğrencilerin olumsuz izlenimleri de şu şekilde özetlenmektedir: “Küçük grup çalışmasının kolayca bir kişinin egemenliğine girebilmesi; grup üyelerinin edilgen olmaları durumu; uzun sessizlikler; gözden kaybolamama; katılma isteğim olmadığı zamanlarda katkının

istenmesi durumu; net olmayan, karmaşık sorunun doğrudan bana yöneltildiği durumlar; yanıtlarınızın ve tutumumuzun yönlendirici tarafından gözetlendiği duygusu; öğretmenin fazla yakınıınızda olmasından kaynaklanan tehdit altında tutulma duygusu; yapılmakta olan çalışmaları anlayabilmek için belirli miktarda/oranda bir işi tamamlama zorunluluğu”. Luker’in 1987 yılında yaptığı çalışmaya dayanılarak verilen bu listenin sonundaki “çoğu öğrenci hoşlanmadığı bir şey olmadığını belirtti” notunun önemli olduğu düşünülebilir.

Küçük grup çalışmalarının temel amaçları kısaca “öğrenciyi konuşturmak ve düşündürmek” olarak özetlenmekte ve uzun erimli hedefin kişisel gelişim ve yetkinlik olduğu belirtilmektedir. Başka bir deyişle, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, zihinsel/düşünsel ve mesleki yetkinliklerin oluşumu ve gelişimi; öğrencilerde (belki yönlendiricilerde de) kişisel olgunlaşmanın sağlanması şeklinde açılımlandırılmaktadır. Ayrıca bu üç temel amacın birbirleriyle karşılıklı ilişki içinde oldukları ve yönlendiricinin grup çalışmasındaki tutumuyla da ilişkili oldukları vurgulanmaktadır. Yönlendiricinin oturumdaki konuşmaların büyük çoğunluğunda etkin olması durumunda, öğrencilerin iletişim ve düşünsel becerilerini geliştirme olanaklarının son derece kısıtlı olacağı belirtilmekte; amaçlanan başarıya ulaşması için yönlendiricinin hem öğrencileri hem de üzerinde çalışılan konuyu dikkate alması, görevinin öğrenme konusunu öğrencileri ve grup çalışma sürecini yönlendirme şeklinde üç eksenli olduğunu göz önüne alması gerektiğinin altı çizilmektedir.

3.5.2. Küçük Grup Çalışmalarında Temel Amaçlar

Yukarıda özetle değinilen üç temel amacın biraz daha derinlemesine irdelenmesi gereği duyulmaktadır:

3.5.2.1. İletişim Becerileri

Düşünsel/zihinsel becerilerin gelişiminde yaşamsal öneme sahip olmaları yanında dinleme, açıklama, soru sorma ve yanıtlama/tepki gösterme becerilerinin kendi içindeki önemlerinin de gözardı edilmemesi gerektiği belirtilmektedir.

Tartışmanın da birçok önemli becerileri geliştirmekteki katkısından da söz edilmektedir. Bunlar arasında hem mesleki açıdan hem de günlük sıradan yaşamda başkalarıyla iletişim kurma, iletişim ortamının gerektirdiği dili kullanma becerilerinin altı çizilmektedir. Sözü edilen uygun dilde yalnızca kavramlar, bulgular, gerçekler ve süreçler değil aynı zamanda açıkça belirtme ve dolaylı dile getirme türünden tutum ve değerlerin de söz konusu olabileceğine dikkat çekilmektedir. Bu sözden olarak, öğrencilerin bu değerler ve yaklaşımlar doğrultusunda sosyalleştirilmesi gereğinin önemi vurgulanmaktadır.

3.5.2.2. Zihinsel/Düşünsel ve Mesleksel Yetkinlik

Genelde öğrencilerin düşünceleri ve özellikle ilgili çalışma konusu odaklı düşüncelerinin istendiği ve böylece düşünme biçimlerinde değişiklikler görülebileceği belirtilerek başlıca düşünme türleri şu şekilde listelenmektedir: analiz etme/inceleme, mantıksal sorgulama/ veri ya da bulgu değerlendirme, algısal yargılama, eleştirel düşünme, yeni ilişkiler belirleme, sentezleme, yaratıcı beyin jimnastiği, planlama/düzenleme, akılcı tartışma, becerileri yeni ortamlara uyarlama, problem çözme.

Mesleksel yetkinliklerin tümünün düşünmeyle ilgili olamayabileceği, bu bağlamda uygulamalı süreçlerin de en az düşünme becerisi denli önemli olabileceği de anımsatılmakta, düşünsel ve mesleksel yetkinliğin geliştirilmesi yönteminin geliştirilmesinde küçük grup çalışmasının yöntemlerden yalnızca biri olduğu belirtilmektedir. Yöntemlerden biri olmakla birlikte öğrenciyi genelde ve ilgili çalışma konusu odağında düşünmeye güdüleyicilikte güçlü bir yöntem olduğunun altı çizilmektedir. Bu yöntemin tarih, anatomi ya da elektrik mühendisliği olsun her dalda bulgu ve veriler üzerinde çalışma yetkinliğini geliştirici özellikte olduğu belirtilmektedir. Anlamada yanlışların ve eksikliklerin giderilmesinde, özel çalışmada bir rehber oluşturmada ve düşünme pratiği edinimi amaçlı kullanılabilmekte; en önemlisi de yetkinliğin etkin bir şekilde geliştirilmesinde geribildirim sağlayarak öğrenciye ve yönlendiriciye yardımcı olmasında bu yöntemin öneminin altı çizilmektedir.

3.5.2.3. Kişisel Gelişim

Özgüven, öğrenme eyleminin yönlendirilmesi, başkalarıyla birlikte uyum içinde çalışma gibi öğelerden oluştuğu ileri sürülen kişisel gelişimin iletişim becerileri ve düşünmenin geliştirilmesiyle ilişkisinin kaçınılmazlığı vurgulanmaktadır. Özgüven, yönlendirme ve diğerleriyle uyumluluk gibi etkin amaçların kısa dönemde de uzun dönemde de kişilik ve meslek açısından gelişmeye ağırlık verildiği belirtilmektedir.

3.5.3. Küçük Grup Çalışmalarını Kolaylaştırıcı Öğeler

Küçük grup çalışmalarında öğrencilerin konuşma ve düşünme şanslarını artırıcı, onlara konuşma ve düşüncelerini paylaşma ortamının sağlanmasının basit ama etkili stratejilerin dört grupta incelenebileceği belirtilmektedir: Oturma düzeni, beklenti ve temel kurallar, güvenlik, küçük grubu daha da küçültme.

3.5.3.1. Oturma Düzeni

Argyle'nin 1983 yılındaki çalışmasına da gönderme yapılarak, oturma düzeninin karşılıklı ilişkilerin oluşumunda önemli etkisi olduğu belirtilmektedir. Üç değişik oturma düzeni örnek olarak verilmektedir. İlkinde en önde yönlendirici ve yönlendiricinin karşısında ardı ardına sıralanmış öğrenciler. Bu oturum biçiminde karşılıklı ilişkilerin öğrenci-yönlendirici, yönlendirici-öğrenci şeklinde oluşacağı, konuşmada ağırlığın yönlendirici egemenliğinde gelişeceği ve yönlendiricinin tam karşısına dek gelen ilk iki sırada ortalarda olan öğrencilerin yandakilere göre daha çok katılım şansı elde edecekleri ama yanlarda kalanların katılım dışı kalmaları olasılığının yüksek olacağı belirtilmektedir. İkinci oturum düzeninde önde merkezde yönlendirici ve yönlendiricinin karşısında iki sıra ama üç ayrı grup oluşacak şekilde öğrenciler yer almaktadır. Burada, grupların kendi içlerinde karşılıklı ilişkinin biraz artacağı ama gruplararası ilişkinin gelişmeyeceği öngörülmektedir. Her bir grubun kendi içinde bireyler arası ve grupla yönlendirici arasında oluşacak ilişkiden söz edilmektedir. Üçüncü oturum şeklinde ise bir daire şeklinde oluşturulan düzende

yönlendiricinin yeri çemberin herhangi bir noktasındadır. Bu oturma düzeninde, öğrencilerin kendi aralarında ve yönlendiriciyle konuşma şansları artmaktadır. Ayrıca bu oturma düzeninde, yönlendiriciye yakın oturan konuşkan öğrencilerin biraz sessizleşebilecekleri; bunun yanında yönlendiricinin karşısında oturan çekingen öğrencilerin uygun ve kibar bir şekilde yüreklendirildiklerinde daha katılımcı olabilecekleri öngörülmektedir. Bu oturma düzeninde öğrencilerin yerlerinin değiştirilmesiyle, kişilerarası ilişkilerde artışın daha yüksek oranlarda çıkabileceğine ve yönlendiriciye yakınlık durumunun etkili olabileceğine dikkat çekilmektedir.

3.5.3.2. Beklentiler ve Temel Kurallar

Küçük grup oturumlarında beklentilerin açıklığa kavuşturulması, bir tür “sözleşmenin imzalanması”, görüş birliğine varılmasının önemi vurgulanmaktadır. Sözleşmenin önemli bir özelliğinin öğrencilerin soru sorma önem derecesine bakılmaksızın ve yanlış da olsa görüşlerini belirtme özgürlüklerinin olduğu bağlamında olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Buna karşılık, yönlendiricinin de sorulan soruların gündeme alınmasını sağlaması; görmezlikten gelme geçiştirme yerine, görüşlerini açıklaması gerektiği de sözleşmenin bir başka önemli maddesi olarak gösterilmektedir. Kontratın özelliklerinden birinin de tedirginlikleri gidermesi ve amaçlara açıklık getirmesi yanında, sonraki oturumların analizine referans oluşturması olduğu belirtilmektedir.

Grup içinde ayrıca grubun nasıl çalışacağı konusunun da tartışılmasının gereği üzerinde durulmaktadır. Çalışmanın dört aşamadan oluşabileceğinden söz edilmektedir: Oluşum (forming), aşamasında grup içi birbirini tanıma ve değerlendirme; dalgalanma (storming) aşamasında grup üyelerinin rollerini belirleme çabaları; yerleşme (norming) aşamasında davranış biçimi üzerinde uzlaşma ve çalışma (performing) aşamasında belirli bir konu üzerinde çalışmanın başlaması özü oluşturmaktadır. Bu aşamaların hepsinin bir arada uygulanmayabildiği, bazı oturumlarda birinci safhadan bazılarında ikinci safhadan öteye gidemediği, bazı oturumlardaysa ilk üç aşamanın hızla geçildiğinin gözlemlendiği belirtilmektedir.

3.5.3.3. Güvenlik

Yukarıda sözü edilen temel kuralların ana nosyonunun güvenlik olduğu görülmektedir. Katılımdan kaçma yerine riske girme konusunda grubun kendini güvende hissetmesinin önemi vurgulanmaktadır. Birçok küçük grup çalışmasındaki başarısızlığın temelinde “korku” ögesinin bulunduğu dikkat çekilmektedir. Bazı yönlendiricilerin yanıtlamayacakları soruyla karşılaşmaktan ya da kontrolü sağlayamamaktan korktukları; bazı öğrencilerin de aptal-saçma görünmekten korktukları ve bu nedenle katkıda bulunmamaya hatta göz göze temas yakınlığından bile uzak durmaya çalıştıkları örneklenmektedir.

“Güvenlik” duygusunu artırıcı iki ana taktikten söz edilmektedir: “ödül” ve “riski azaltma”. Her ikisinin de beklentiler ve temel kurallarla ilişkili olduğu savlanmaktadır. Ödülün önemi vurgulanmakta; öğrenci iyi bir noktaya temas ettiğinde ya da kabul edilebilir bir sonuç çıkardığında ya da probleme yaratıcı bir yaklaşım getirdiğinde, yaptığına değerli bir katkı olduğu ona söylenmelidir. Böyle yapılmasıyla, yararlı katkıların değerli olduğu görüşü ortaya çıkacak ve dahasının gelmesi teşvik edilmiş olacaktır. Riskin azaltılmasının da yönlendiricinin elinde olduğu anımsatılmaktadır. Bunun, öğrencilerden ne yapmalarının beklendiğinin açıklığa kavuşturularak (korkuların çoğu belirsizlikten kaynaklanır); problem belirlenirken grubun yeterliliği ve kaynaklarının göz önüne alınmasıyla ve bazı öğrencileri susturup diğerlerine konuşma hakkı verme yanlışlığına düşmeyerek başarılabileceği belirtilmektedir. Bunun elbette yönlendiricinin “yumuşak” olması anlamına gelmeyeceği, güvenlik duygusunun bir bölümünün de sınırları bilmek olduğunun altı çizilmekte bir öğrencinin kabul edilemez bir şey söylemesi durumunda, yönlendiricinin bu yanlışın nedenlerinin de açıklanarak düzeltilmesini sağlaması gerektiği belirtilmektedir. Yönlendiricinin kolaylaştırıcı yöntemler kullanması durumunda oturumların hem öğrenciler hem de yönlendirici açısından olumlu ve verimli özellikte gelişeceğine dikkat çekilerek, etkin yönlendiricinin küçük grup oturumlarını, katılımcılar arasında hoş bir yarışmaya dönüştürebileceği savlanmaktadır.

3.5.3.4 Küçük Grupların Daha da Küçültülmesi

Bu yöntemin temel ilkesinin öğrencilerin yönlendiricinin karışımı olmaksızın ikili ya da üçlü gruplar şeklinde konuşma ve tartışma olanağına kavuşturulmaları olduğu belirtilmektedir. Böyle bir ortamda öğrencilerin yönlendirici kaynaklı korku ve çekinmeden uzak daha rahat davranacakları düşünülmektedir.

Bu yaklaşımın üç türünden söz edilmektedir. Biz bize grupları (buzz groups) ikili ya da üçlü küçük gruplardan oluşturulmakta; gruplar kendi içlerinde verilen konuyu tartışıp görüşlerini sınıfa aktarmaktadırlar. İkinci türü olan “beyin fırtınası”nda (brainstorming), her bir öğrenci üzerinde çalışılan konuya ilişkin düşünce veya sorular geliştirip bunları yanındaki arkadaşlarıyla paylaşıp karşılaştırıp tartışmaktadır. Bu yöntem, öğrencilere düşünme ve düşüncelerini gözden geçirme olanağı vermektedir. Üçüncü tür “kartopu” (snowballing) adıyla bilinmektedir. Bu türde, her bir öğrenci verilen konuya ilişkin düşünmekte, notlar tutmakta ve görüşlerini yanındaki arkadaşıyla tartışmaktadır. İkili grup, birlikte oluşturdukları görüş ve düşüncelerini bir başka ikili grupla karşılaştırıp tartışmaktadır. İki grubun birleşiminden oluşan dörtlü grup bir başka dörtlü grupla düşünce alışverişine girmektedir. Bu yöntemin daha çok açık uçlu tartışma konularında ve problem çözme yöntemlerinde iyi işlediği savlanmaktadır.

Yukarıda sözü edilen grupları daha da küçültme türlerinin her tür küçük grup çalışmaları olduğu gibi problem çözme gruplarında da uygulanabileceği; ancak aşırı sıklıkta kullanılmalarının sıkıntılara yol açabileceği; özellikle küçük grup çalışmalarının başlangıcında uygulanmalarının ve daha sonraları ortamın gerektirdiği türün seçilip uygulanmasının uygun olacağı; küçültülen gruplararası hareketlerde burada belirtilenler dışında çaprazlama değişimlere de yer vererek grup çalışma türlerinde çeşitlilikler oluşturulabileceği vurgulanan ana başlıklar arasında bulunmaktadır. Örneğin, her bir alt grubun bir üyesinin tartışma ve karşılaştırmaların ikinci safhasında başka bir alt gruba geçmesi; ya da grubun yarısının problem çözme işleminin geri kalan bölümünü izlemesi ve daha sonra süreç ve sonuca ilişkin gözlemlerini tartışmaları; gözlemci grubun dönüşümlü olarak belirlenmesi ve rollerin değiştirilmesi türünden yeniliklerin geliştirilebileceği anımsatılmaktadır.

3.5.4. Küçük Grup Çalışmalarını Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin öğrenme-öğretme ortamı ve yöntemi türüne ilişkin duygu ve düşüncelerinin alınmasını amaçlayan ve bu bölümün özünü oluşturan Evans Abbatt'ın araştırmalarında, küçük grup çalışmalarıyla sunumlardan beklentiler arasında fazla bir ayırım olmadığı sonucuna varıldığı görülmektedir. Sunumun yukarıda sözü edilen dört değerlendirme kıstasının-not tutulabilirlik, anlaşılabilirlik, yararlılık ve ilginçlik-küçük grup çalışmalarının değerlendirilmesinde de kullanıldığı ve alınan sonuçlarda; sunumlarda üzerinde en çok durulan özelliklerin verilen bilginin yararlılığı ve not tutulabilirliği daha az önemsenen özelliklerin anlaşılabilirliği ve ilginçliği olduğu halde; küçük grup çalışmalarında not tutulabilirliğin, başka bir deyişle verilen bilginin basılı metin şeklinde bulundurulmasının, pek önemli bir özellik olarak görülmediği anlaşılmaktadır.

Küçük grup çalışmalarının katılımlı ve serbest tartışma ortamı özelliğinin bilgi, beceri ve anlama konularında belirgin beklentiler olduğu; bu beklentilerin de öğrencilerce değer verilen beşinci bir özelliğin ortaya çıkmasına yol açtığı görülmektedir. Anılan beşinci özelliğin "bilginin açıklığa kavuşturulması" şeklinde özetlenebileceği belirtilmektedir. Daha açık bir deyişle, öğrenci düşünce ve incelemelerinin oturumlarda değerlendirilip düzeltilmesi ya da doğrulanması beklenmektedir. Öğrencilerin genelde sunumlarda verilen konuları küçük çalışma gruplarında tartışma yanlısı oldukları gözlemlenmektedir. Öğrencilerin çoğunun sunum ve küçük grup çalışmalarının tüm öğrenme paketi olarak birbirlerini tamamladıklarını, sunumda bir bütün olarak verilen bilginin küçük grup çalışmalarında geniş çaplı tartışıldığını, incelendiğini ve daha üst düzeyde ayrıntılandırıldığını düşündüğü savlansaktadır.

Sözü edilen araştırmanın genel sonuçlarını özetle yorumlayan araştırmacılar, yüksek öğretimde genelde oluşturulmaya özendirilen katılımcı ve aktif öğrenmeye dayalı "yeni bakış açısı"nın öğrenciler açısından pek kabul görmediği sonucuna varmaktadırlar. Ancak, değişikliğe direnci kabul etmediklerini, özellikle uzun dönemli iyilikleri açısından neye gereksinim duydukları konusunda öğrencilerin yargıda bulunacak yeterlilikte olmayabilecekleri doğrultusundaki düşüncelerini vurgulamaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin söz konusu değişikliğe pek eğilimli

görünmemelerinin nedeninin, değişikliğin onların ilgi ve gereksinimlerine zarar vereceği düşüncesinden ziyade, değişikliğin ne getireceği konusunda bilgi ve deneyimlerinin bulunmamasından kaynaklanıyor olabileceğini de kabul etmektedirler. Büyük bir olasılıkla, kendilerinden istenenleri öğrenmiş olup bunları rahatlıkla karşılıyor olduklarından ve bundan başka bir şey bilmediklerinden, öğrencilerin büyük bir bölümünün var olan sistemden memnun olduklarını gözlemlemekte ama bunun farklı bir yaklaşımın aynı derecede belki daha fazla işe yarayıp ilgi göremeyeceği anlamına gelmediğinin de altını çizmektedirler.

Bir yandan öğrenme yöntemlerinde yeniliklere öğrenci yaklaşımının direnci öte yandan da bu direncin değişikliğe ilişkin yeterli bilgi sahibi olmayışına bağlanması. Uttley'in 1997 yılındaki çalışmasına dayanılarak ileri sürülen sav: "Üniversite öğretiminde eğilim bilgi bağlamından öğrenme süreci bağlamına doğru kaymaktadır. Bu, sunumun üniversite öğretiminde baş köşeye oturamayacağı anlamına gelmektedir..." Yüksek öğretimde, yalnızca bilginin didaktik yöntemlerle aktarılmasını aşır, zihinsel becerilerin ve analitik yetkinliğin geliştirilmesinde öğrenci merkezli mekanizmalara kucak açan öğretme ve öğrenmeye "yeni bakış açısı" söz konusudur. Öğrenciler, yalnızca kitap ve sunumlar kapsamındaki bilgileri aşmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin kendi alanlarında akademik çalışmalarında ya da mesleklerinde ilerletici deneyim kazandıracak uygulamalara, yapıcı geri bildirimli ortamlarda kendi anlayış ve görüşlerini belirtebilme becerilerini geliştirmeye gereksinimleri vardır. Başarılı bir öğrenci, belirli terimler, varsayımlar, sorular ve bulguları anlayıp, bu anlayışına dayanarak başkalarıyla kendi alanında etkin bir tartışma gerçekleştirebilen kişidir. Ayrıca öğrenme analiz ve iletişim becerilerinin edinilmesini de gerekli kılmaktadır. Öte yandan, yukarıda sözü edilen araştırmadan çıkarılan başka bir sonuç: "öğretim yöntemi olarak yüksek öğretimde sunumların etkisiz olmaları düşüncesiyle tümüyle ortadan kaldırmalarının uygun olmayacağı; gerekli hazırlık koşulları yerine getirildiğinde sunumların öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayabileceği ve onlarda güdülemeyi sağlayabileceği; nitekim öğrencilerin değerlendirmelerini yansıtan araştırmanın da bunu doğruladığı..." Tüm bunlar gözönüne alınarak, yeni yöntemlerin eskilerin yerini almalarından ziyade onları tamamlamalarının yerinde bir yaklaşım olacağı sonucuna varılmaktadır.

Katılım Oranını Etkileyen Faktörler: Öğrencinin öğrenme etkilerine katılım oranının çeşitli faktörlere bağlı olarak değişiklikler gösterebileceği ve bir etkinliğe yoğun ilgi duyarken bir başka etkinliğe hiç ilgi duymamasının basit bir nedene bağlanmasının zor olacağı görülmektedir. Nitekim, bu bölüme temel oluşturan araştırmanın (Evans ve Ahhatt,1995-51-65) sonuçlarının da bu görüş doğrultusunda veriler ortaya koyduğu gözlenmektedir.

Sözü edilen çalışmada, öğrencilerin bir öğretme/öğrenme etkinliğine ilgi duyup duymamalarının nedenlerinin karmaşık olduğu; ilgi oranının güdülenme düzeyince yansıtıldığı; güdülenme düzeyinin de bireysel farklılıklar ve etkinlik ortamının özellikleriyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Bireysel ve durumsal özelliklerin birbirleriyle olan ilişkilerinin stratejik ve etkilenme boyutlarına da etki ettiği belirtilmekte; sonuç olarak karşılıklı ilişkiler, stratejik konular ve etkileyici öğeler olmak üzere üç alt başlık altında toplanmaktadır.

3.5.4.1. Karşılıklı İlişkiler (Interpersonal Considerations)

Öğrencinin ilgili konuya ya da etkinliğe katılım ve ilgi düzeyinin çoğunlukla gruptaki diğer üyelerin özellikleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu konuda grup boyutunun, grup dinamiklerinin ve yönlendirici yaklaşımının önemli oranda etkili olabileceğini öğrencilerin açıkça dile getirdikleri gözlemlenmektedir.

3.5.4.1.1 Grup Büyüklüğü (Group Size)

Aktif katılım düzeyini belirleyen temel etkenlerin başında grup büyüklük oranının geldiği görülmektedir. Kalabalık gruplarda yapılan sunumlarda öğrencilerin katılım oranlarının çok düşük olduğu, özgüven duygusunun kalabalık grup içinde katılımı engelleyecek düzeyde düştüğü gözlemlenmektedir. Bu durumun yalnızca sunumlarda değil, küçük grup çalışmalarında da öğrenci sayısı onbeş yirmi dolayında olduğunda da değişik oranda da olsa ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin değerlendirmelerinden, kalabalık gruplardaki katılım azlığının oturumun konusuyla değil öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olmasıyla ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır.

3.5.4.1.2. Grup Dinamikleri

Aktif katılım oranını yalnızca grubun büyüklük oranı değil grubun yapısının ve grup üyeleri arasındaki ilişkilerin de etkilediği görülmektedir. Grup üyelerinin birbirilerine yakınlıkları, beden dili, grup atmosferi, atmosferi etkileyebilecek aykırı tiplerin bulunması, karşılıklı güven, saygı, ilgi vb. türü etkileşimlerin katılımı önemli oranda etkilediği gözlemlenmektedir.

3.5.4.1.3. Yönlendiricinin Rolü

Grup büyüklük oranı ve grup dinamiklerine ilişkin öğrencilerin görüşlerinde farklılıklar olmasına karşın, yönlendiricinin rolünün önemi üzerinde tam bir görüş birliğine varıldığı yukarıda sözü edilen araştırmanın ilginç sonuçlarından biri olarak ortaya çıkmıştır. Gruptaki tartışma düzeyi ve yönünün kontrolünde, öğrenciler arası katılımın dağılımında ve genel olarak oturumun öğrenciler açısından verimlilik oranında yönlendiricinin önemi vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin yönlendirici davranışlarını değerlendirmelerinin incelenmesi sonucunda yönlendiricinin öğrenci katılımını sağlamada yaşamsal rolü ve önemi olduğu görülmekte; ancak oturumun verimliliği ve katılımın doyuruculuğunun sağlanmasında başarının bazı konularda dengenin bulunmasında yattığı ortaya çıkmaktadır. Başka bir deyişle, öğrenciyi katılıma yüreklendirmeye zorlama; öğrenci yorumlarını isteme zamanının doğru seçimi; yani tartışmanın müdahalesiz akışına izin vermeyle tartışmayı belirli yerde kesip öğrencilerin yorumlarına başvurma; konuya ilişkin kendi görüşünü belirtme ya da biraz daha bekleyip erteleme türünden konularda doğru dengenin ve doğru zamanlamanın yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, grup içinde bireylerin tek tek bireysel özelliklerini dikkate alarak, katılımı fırsat eşitliğini sağlama becerisi de oturumun genel başarısında etkili görülmektedir. Bazı öğrencilerin grup tartışmasında egemenlik oluşturmalarını, bu kişilerin katılım isteklerini kırmadan, engelleme; öte yanda, çekingen öğrencileri korkutmadan katılıma yüreklendirme konusunda denge oluşturma yönlendiricinin önemli becerilerinden bir diğeri olarak ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda sözü edilen doğru dengeyi oluşturma becerisinin yanında, yönlendiricinin oturumda tartışılan konuya ilişkin istekliliği geliştirici, ilgiyi artırıcı olumlu tutum potansiyeline sahip olması ve bunu içtenlikle belli etmesinin de önemli olduğu görülmektedir. Öğrenci değerlendirmeleri, tartışma konusuna aktif katılımında bulunup bulunmamasına bağlı olmaksızın, oturumda edinilen bilgi ve becerilerin nicelik ve nitelik özellikleriyle ilgi oluşturmaksızın, öğrencilerin konuya ilişkin tutumlarının büyük oranda yönlendiricinin konuyu oturuma sunma biçimi ve konuya ilişkin kendi tutumundan kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Gibbs ve Harland'ın 1987 yılındaki çalışmasına gönderme yapılarak, yönlendiricinin başarısının/kalitesinin yalnızca öğrencilerin ne öğrendikleriyle değil aynı zamanda öğrendiklerine ilişkin ne tür tutum edindikleri ne duyduklarıyla da ilgili olduğu vurgulanmaktadır.

Yönlendiricinin öğrencilere yaklaşımının da öğrenci katılım oranını önemli oranda etkilediği öğrenci değerlendirmelerinden açıkça ortaya çıkmaktadır. Anlayışlı, hoşgörülü, yumuşak, nazik ve her zaman yapıcı ve olumlu yaklaşımın öğrenci katılımını olumlu etkileyeceği, tersi davranışların öğrencilerde varolan katılım potansiyelini de olumsuz etkileyeceği görülmektedir. Öğrencilerden gelen geribildirimden bir alıntı bu gerekliliği açıkça göstermektedir. “Dün bir sunum dersimiz vardı... Öğretmen önde dikilip öylece durdu ve “bekliyorum...”dedi. Sessizliğin oluşmasını bekliyordu... Sonra “Size hiç saygı duymuyorum, benim konuşmam gerektiğinde siz konuşuyorsunuz... Sizden saygılı olmanızı istiyorum...”dedi. Beş yaşında çocukmuşuz gibi hissettim... Ondan sonra dersi dinleme isteğim tümüyle yok oldu...”

3.5.4.2. Stratejik Faktörler

Öğretme-öğrenme oturumlarına katılım oranlarını etkileyen öğelerden birinin de, öğrencilerin ya da kendilerini geliştirmek ya da ilgili derslerde kendilerinden beklenenleri yerine getirmek için belirledikleri stratejiler olduğu görülmektedir. Çeşitli ders/konu içerikleri ve etkinliklerin bazılarını öncelik verme ve bu doğrultudaki algılarına dayalı olarak katılıp katılmama kararı verilmesinde zaman ve

gerekli çabanın da dikkate alındığı gözlenmektedir. Başka bir deyişle maliyet/etkinlik denklemi gözetilmektedir.

Evans ve Abbit, yukarıda sözü edilen çalışmalarında, strateji kavramını çalışmaya bir yaklaşım olarak değerlendirmektedirler ve stratejik faktörlerle ilgili öğretim kurumunca benimsenen amaçlara yöneltlen davranış biçimlerinin anlaşılması gerektiğinin altını çizmektedirler. Haklı oldukları düşünülen bu vurgulamaya dayalı olarak “değerlendirme yönlü öncelik (assessment-orientation prioritization) ve zaman/çaba önceliği (time/effort prioritization) şeklinde iki strateji türünün ortaya çıktığı görülmektedir.

3.5.4.2.1. Değerlendirme Yönlü Öncelik

Sözü edilen araştırmada, öğrencilerin çok az bir bölümünün içsel güdülenmiş (intrinsically motivated) olarak öğrenmeyi gerçekten istedikleri, zihinsel yetilerini geliştirme, söz konusu bilgiyi özümseme isteğinde oldukları için oturlara katılım oranlarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Büyük çoğunluğun ise katılım amaçlarının ilgili ders değerlendirme gereklerini yerine getirmek olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımın hem konu içeriği hem de ilgili etkinlikler açısından geçerli olduğu gözlenmektedir.

3.5.4.2.2. Zaman ve Çaba Önceliği

Oturumun zamanlanması da öğrenci katılım oranında etkili olabileceği görülmektedir. Örneğin akşam geç saatlerde yapılan oturma, kampus dışında ya da uzakta bir semtte oturan öğrencilerin katılımında düşüş olması doğal olarak beklenebilir, ya da oturlar arasında uzun boşlukların bırakılması, boşluk sonrası oturma katılımları olumsuz etkileyebilmektedir.

Değerlendirme-yönlü öncelik zaman önceliğinin birbirini etkileyebildiği de görülmektedir. Bir oturma ilişkin değerlendirme-yönlü algılamının oturma katılmayı gerektirmesi durumunda, zamanlamadaki olumsuzluğa katlanılabildiği; ya da tersine, zamanlaması uygun olan bir oturma değerlendirilmeye ilişkin

oluşturduğu olumsuz algıya karşın yüksek katılım oranı elde edebildiği de örneklerden görülmektedir.

Değerlendirme yönlü öncelikle zaman ve çaba önceliğinin birbirinden ayrı tutulmasının zor olduğu görülmektedir. Değerlendirme, belirli bir derece elde etmede bir araç olup; öğrencilerin yoğunluklu amaçlarının da söz konusu dereceyi elde etmek olduğundan, zaman ve çaba önceliği konusunda aslında maliyet/fayda hesaplaması yapılmakta ve bu hesaplamada amaca götüren değerlendirme sürecinde üzerinde işlem yapılan birim para yerine zaman ve çaba olmaktadır. Başka bir deyişle, algılamada asıl öne çıkan öğenin değerlendirme -yönlü öncelik olduğu gözlenmektedir. En az zaman ve çabayla en çok kazanımın değerlendirme sürecinde nasıl elde edilebileceği öncelikli yeri almaktadır.

3.5.4.3. Duygusal Etkilenme Faktörleri

Duygusal etkilenme faktörlerinin, oturumlara öğrenci katılım oranlarında, karşılıklı ilişkiler ve stratejik faktörlerden ayrı olarak değerlendirilemeyeceği; tüm faktörlerin karşılıklı etkileşim içinde oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin, yönlendirici tutumu ve sunum şekli türünden karşılıklı ilişki tabanlı faktörler, öğrencilerin oturumlara hatta oturum konularına ilişkin tutumlarını kolayca etkileyebilmektedir. Bunun gibi, stratejik faktörlerin de duygusal etkilenme faktörlerinden ayrı değerlendirilmeyeceği, bu faktörleri öncelik sürecine yönlendireceği gözlemlenmektedir.

Sözü edilen üç temel faktör gurubunun karşılıklı etkileşim içinde olmalarına, tek tek değerlendirilmelerinin zorluğuna karşın, duygusal etkilenme faktörünün çok seyrek de olsa diğerlerinden bağımsız olarak belirleyici özellik taşıyabildiği görülebilmektedir. Örneğin, bu çalışmaya temel oluşturan araştırmada öğrencilerin dörtte birlik bölümünün bazı oturum ve/veya konulara ilgi duydukları, sevdikleri, etkilendikleri için katıldıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretim ortamında bulunanların benzer tepkilere tanık olmalarının sık rastlanabilecek bir olgu olduğu ileri sürülebilir. Ancak, yine de duygusal etkilenme faktörlerinin tek başına öğrenci katılımını etkileyebileceğini söylemek çok zordur. Diğer faktörlerle karşılıklı etkileşim ve birbirini tamamlama desteklemeleri söz konusudur.

3.5.4.4. Öğrenci Gereksinimleri ve Katılımı Etkileyen Faktörler

Yukarıda sözü edilen ve öğrencilerin oturumlara katılımlarına ilişkin görüşlerini yansıtan çalışmada, yaklaşımların farklılığına dolayısıyla katılımı sağlamada yapılması gerekenlere ilişkin kestirme tavsiyelerde bulunmanın zorluğuna dikkat çekilmektedir. Örneğin, küçük grup tartışmaları, yönlendiricisiz oturumlara ilişkin ya da yönlendiricinin/sunum yapanın sunum şekline ilişkin çok çeşitli tercihlerin ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin edilgen kalmaktan, yalnızca dinleyip gerekli notları tutmaktan memnun görüldüğü gibi; bazılarının aktif katılıma istekli olduğu ama bu olanağı çok seyrek bulduğu; bazılarının aktif katılım ve özgür düşünme ortamlarının keyfini yaşadıkları gözlemlenmektedir.

Çalışmaya ilişkin seçeneklerin çeşitliliğine karşın, sözü edilen araştırmanın sonunda, oturumlara katılımda ortak belirleyicinin değerlendirme olduğunun altı çizilmektedir. Başka bir deyişle, bu konuda temel gereksinimin sınavlarda beklenenlerin karşılanması olduğu görülmektedir. Öğrenciyi alacakları sınavlara hazırlayıcı özellikten uzak önlemlerin öğrencinin ilgisini çekmekte zorlanacağı uyarısında bulunmaktadır.

3.6. KÜÇÜK GRUP ÇALIŞMALARINDA YÖNTEMLER

Bligh'in 1980 ve Sagues'in 1984 yılındaki çalışmalarına gönderme yapılarak, küçük grup çalışma yöntemlerinin çok çeşitliliğine değinilmekte ancak bu yöntemlerin iki temel açıdan karakterize edilebileceğinin altı çizilmektedir. Yöntemin yapısı ve yöntemde katılım ağırlığının kimde olduğu. Bu iki boyuta göre, küçük grup çalışmalarında uygulanan yöntemlerden bazıları aşağıdaki şekilde özetlenmektedir.

3.6.1. Sunum

Küçük grup çalışmalarında kullanılması öngörülen bir yöntem olmamakla birlikte yaygın olarak kullanıldığı savlanmaktadır. Bazen yönlendiricinin planı

kapsamında yer aldığı; bazen öğrencilerin soruları ve yorumları sonucu yönlendiricinin gerek görmesiyle devreye girdiği; bazen da çaresiz kalan yönlendiricinin son sığınma yeri olarak baş vurduğu belirtilmektedir.

Bu yöntemin, çalışmanın tamamında kullanılmasının öğrenme zamanının verimsiz geçmesine yol açacağı haklı olarak dile getirilmekte, sunumun çalışmanın ilk yarısını kapsamasının da öğrenme eylemini olumsuz etkileyeceği de belirtilmektedir. Sunum yönteminin öğrencileri edilgenliğe itebileceği, öğrencilerin zaman zaman düşünme ve konuşma durumundan kurtulmak için yönlendiriciyi bu yöneme çekme çabasına girebileceklerine de dikkat çekilmektedir.

Aşırı kullanıldığında öğrenme eylemini etkisiz kılacak sonum yönteminin yerinde kısa açıklamalarla yerine getirilmesinin; özellikle öğrencilerin tartışma ve problem çözme eylemine katılmalarını izleyen ve oturumda değinilen önemli noktaları özetleyen ve bir araya getiren onbeş-yirmi dakikalık sunumların yararlı olabileceği de anımsatılmaktadır.

Öğretme ve öğrenme yöntemlerinden “sunum” tekniğinin en yaygın kullanılan yöntem olduğu, konuya ilişkin çalışmaların çoğunda kabul edilmekte; ancak bu yöntemin etkinliğine ilişkin görüşlerin farklılığı gözlemlenmektedir. Linda Evans ve Ian Abbott’ ın bu konudaki çalışmaları (1995-33-43), konuyu öğrenci bakış açısından incelemiş olmaları nedeniyle ilgi çekici görünmektedir. Her ne kadar çalışma İngiliz üniversitelerindeki çeşitli disiplin öğrencilerinin sunum yöntemine ilişkin yaklaşımlarını konu alıyor olsa da, değinilen özellikler yaklaşık oranlarda genellenebilir görünmektedir. Bu nedenle, adı geçen çalışmanın ana hatları bu bölümün özünü oluşturmaktadır.

Sunum yönteminde öğrencinin edilgenliği vurgulanmakta; Gibbs’in 1995 yılı çalışmasına gönderme yapılarak (1995a:21) etkinliğinin sınırlılığının yaygın bir görüş olduğu kabul edilmekte; ayrıca Salgo’nun 1984 ve Bligh’ in 1972 yılı çalışmalarına da dayanılarak, sunum yöntemin derinlemesine öğrenmeden ziyade yüzeysel öğrenmeyi özendirdiği belirtilmektedir. İncelenen yirmiüç çalışmadan onsekizinde, bu yöntemin diğer yöntemlerden daha etkisiz olduğunun, beşinde ise problem çözme yeteneği edinme konusunda sunum yöntemiyle diğer yöntemler arasında önemli bir farkın bulunmadığının görüldüğü anımsatılmaktadır. Ancak,

öğrenci görüşlerinin “ bilgi aktarımı” konusunda Gibbs ve Habeskow’ın 1989 yılı çalışmasındaki değerlendirmeye koşut sonuçların elde edildiği de savlanmaktadır.

Öğrencilerin sunum yönteminde önem verdikleri özellikler şu şekilde özetlenmektedir. Bilginin kayda alınabilirliği, anlaşılabilirliği, yararlılığı, içerik ve sunum şeklinin ilginçliği.

Bilginin Kaydedilebilirliği (Recordability) : Özellikle sınavlarda başarılı olabilmek için sunumun yazılı not tutulabilir şekilde verilmesinin öğrenci değerlendirmelerinde önemli olduğu gözlenmektedir. En çok eleştirinin dağınık bir yapıda ve yetersiz etkinlikte yapılan sunumlarda not tutulamaması üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Sunumun planlı yapılmasının öğrenciye not tutma olanağı sağladığı; ayrıca sunumda içerik özetinin basılı bir şekilde verilmesinin bilgi alma etkinliğini artırdığı öğrenci değerlendirmelerinde öne çıkan görüşler arasında yer almaktadır.

Bilginin Anlaşılabilirliği (Comprehensibility): Sunumda verilen bilginin anlaşılabilirlik, tutarlılık ve anlamlılık açısından değerlendirilmelerinde disiplinler arası farklılıkların gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Bilginin içerik açısından anlaşılabilirliği ve kolaylığı ile sunumda izlenen yöntemin anlamayı kolaylaştırıcı özelliği arasında verilen öncelik sosyal bilim ile sayısal bilim öğrencilerinde farklı olmaktadır. Tait, Speth ve Entwistle’in 1995 yılındaki çalışmalarına gönderme yapılarak, bu farklılığın “derin”, “yüzeysel” ve “stratejik” yaklaşım farklılıklarından kaynaklandığı, adı geçen çalışmadan şu alıntıyla vurgulanmaktadır. “Bu yaklaşımlar, öğrencilerin bireysel betimlemelerinden daha yararlı kavramsal kategoriler olarak görülmekte ve disiplinler arası değerlendirme farklılıklar göstermektedirler. Yüksek derin ve stratejik yaklaşımlar genelde yüksek yüzeysel yaklaşımlardan daha iyi performansla eşleşmektedir.

Ancak, özellikle fen bilimleri konularında, yüksek derin ya da yüksek stratejik yaklaşımlarla yüksek yüzeysel yaklaşımın karışımı daha çok başarılı öğrencilerde görülmekte; bunun nedeni de konunun özelliğine bağlanmaktadır.

Sunum yönteminde “mekanik öğrenme”nin ağırlıklı yer aldığı görüşünün Meyor ve Scrivener’in 1995 yılındaki çalışmalarından ilginç bir örnekle altı

çizilmektedir. Örneğe konu öğrencilerin bilimsel yöneme ilişkin bilgileri çok az olup, birkaç saat önce yapılan bir sunumla ilgili materyalden de anımsadıkları çok az konu bulunmaktadır. Ancak, kuramsal düzeyde anlama zorluğu yaşayan söz konusu öğrencilerin sınavlarda başarılı oldukları görülmektedir. Araştırma, öğrencilerin izlediği stratejinin, sunumlarda verilen tanım ve açıklamaları anımsama yeteneğine bağlı olduğunu; ancak derinlemesine sorular karşısında konuyu kavramadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Sözü edilen örnek grubun sunumlara “anlamak” amacıyla değil yalnızca not tutmak amacıyla katıldıklarının gözlemlendiği belirtilmektedir.

Bilginin Yararlılığı (Usefulness) : Konunun öğrencilerin değerlendirmelerinde iki açıdan yarar sağladığı görülmektedir. Değerlendirmeye (sınav) ilişkin ve mesleğe ilişkin. Sınava ilişkin, sunum içeriğinin müfredat kapsamında olması ve ödev ya da sınav sorularının yanıtlarını kapsaması konunun yararlılığını artırmaktadır. Mesleğe ilişkin bilginin de örneğin hukuk ve eğitim dallarında okuyan öğrencilerce yararlı olarak değerlendirildiği gözlemlenmektedir. Anılan çalışmada, mesleğe ilişkin bilginin uzun dönemli ve sınava ilişkin bilgi değerinin de kısa dönemli amaçlara yönelik olduğu sonucuna varılmaktadır. Yüksek öğretimde gerek müfredat gerekse öğretim elamanlarınca benimsenen ve vurgulanan yararlılığın mesleğe ilişkin uzun dönemli yararlılık olduğu belirtilmektedir. O’Neil’in 1995 yılındaki çalışmasına da gönderme yapılarak, “derinlemesine” irdeleme becerisinin gelişmesine katkıda bulunacak yaklaşımın bu açıdan değerlendirme sonucu edinilen tutum olduğu vurgulanmakta; “öğrencide özgüvenin, düşünsel yetkinliğin ve içsel güdülemenin geliştirilmesinin önemine” değinilmektedir. Ancak, altı çizilen bu yaklaşımın, araştırmaya konu olan öğrencilerin çoğunda bulunmadığı; ya da bu yaklaşımın genelde yüksek öğretimde gerekli önemi görmediği de kabul edilmektedir. Bu durumun, öğrencide oluşan mesleksel perspektifin kısıtlılığı bu nedenle de meslek seçiminin pragmatik tabanlı kısa süreli etkilenime dayalı özelliğinden kaynaklanıyor olabileceği ve uzun dönemli gelişme yerine kısa süreli fonksiyonel kaygılara ağırlık verildiği gözlemi paylaşılmaktadır. Ayrıca, kariyer planlamasını netleştirmiş ve seçilen meslekle ilişkili dersleri alıyor olan öğrencilerde bile, etkilenim sonucu belirlenen zihinlerdeki meslek yetkinliğine uymayan konulara benzer ilgisizliğin gözlemlendiği belirtilmektedir.

Konunun ve Sunum Şeklinin İlginçliği : Araştırma konusu öğrencilerden bir sunumun iyi ya da kötü bir sunum olarak nitelenmesini sağlayan özelliklere ilişkin alınan karşılıklarda vurgulama yapılan özelliklerin şu şekilde özetlenebileceği görülmektedir: etkileyici ve çekici olması (inspiring), yalnızca bir metnin okunması şeklinde verilmemesi, ilgi uyandırıcı öğelerle zenginleştirilmesi (humor, fun), tek düze ses tonu yerine konunun basamaklarına göre ses tonunda değişikliklere yer verilmesi, ilginç benzetmelerle hem ilgiyi dinç tutması hem de anlamayı kolaylaştırıp kalıcı kılması vb.

Sözü edilen araştırmada “sunum şeklinin ilginçliği”ne ilişkin öğrenci yorumlarının, sunumun diğer öğelerine kıyasla çok az bulunduğu, daha çok değerlendirme (sınav) ilişkili ve not tutulabilirlik ya da basılı metin sağlanması öğeleri üzerinde durulduğunun görüldüğü belirtilmektedir. Bundan çıkan sonucun sunumda öğrenciler açısından şekilden ziyade sınavlara hazırlanma amaçlı kısa-dönem yararlılığın öne çıktığı şeklinde yorumlanabileceği görülmektedir; araştırmacıların yaklaşımı da bu doğrultudadır.

3.6.2. Sunum Sonrası Grup Çalışması

Sunumla ilgili soru ve sorunların irdelendiği bir oturum anlamında kullanılmaktadır. Bu yöntemde sunum yapanla oturumu yönlendiren kişilerin farklı kişiler olmasının çalışmada zorluklara yol açabileceğine dikkat çekilmektedir; sunumda verilen probleme gidiş yollarını basitleştirici özellikte problemlerle başlamanın çalışmayı kolaylaştırabileceği, verilen problemlere ilişkin amaçlanan temele açıklık getirmenin, sunum konusunun özüne dayalı etkinlikler, sorular, ve basit problemler hazırlamanın çalışmanın verimliliğini artırabileceği anımsatılmaktadır.

3.6.3. Adım-Adım Tartışma

Bu yöntemin işletilmesi şu basamaklarla gerçekleştirilmektedir; Kısa giriş - problem/etkinlik- yönlendirici katkısı - problem/etkinlik - yönlendirici katkısı.

Yönteminin yararları şu şekilde özetlenmektedir: Yöntemde yapı iyi tanımlanmış olup öğrenciler problemin alt öğelerine ilişkin özgürce tartışma ortamına sahiptirler. Etkinlikler ve öğrenme basamakları değişkenlik göstermekte, öğrenciler kendilerini güvende hissetmekte ve tartışma/problem çözme becerilerini geliştirmektedirler. Bu yöntemin özellikle karmaşık konularda etkin olduğu ancak oturumun amaçlarının, basamaklar arası geçişlerin, iyi anlatılmış olmasının önemine dikkat çekilmektedir.

3.6.4. Seminer Çalışması

Bu yöntem, kuramsal açıdan bir öğrencinin yazılı metni sesli olarak okuması ve metin içeriğinin grup üyelerince tartışılması olarak özetlenmektedir. Grup üyeleri metindeki olay, yöntemler, temel vurgular ve satırasası iletiler üzerinde iki farklı hızda okur. Sıradan bölümler hızlı, okuyucunun anlayamadığı bölümleri çok hızlı okur. Genelde, söylenen şeyi bilen ve anlamlı sorular yöneltebilen tek kişi yönlendiricidir. Giderek, metin yönlendirici ile okuyan kişi arasında bir söyleşiye dönüşür ve grup üyeleri dinleyici durumunda kalırlar.

Sunum öncesi beyin fırtınası yöntemi uygulanarak ve okunacak metnin tartışılması öncesi bazı sorular belirlenip oluşturulacak tartışma gruplarınca tartışılması yoluyla bu yöntemin daha da geliştirilebileceği anımsatılmaktadır. Tartışma öncesi öğrencilerin metne ilişkin sorular hazırlamaları, okuyucunun birkaç soru hazırlayıp tartışmayı yönlendirmesi uygulanabilecek yollardan birkaçı olarak belirtilmektedir.

3.6.5. Küçük Sunum

Bu yöntemde bir metin okuma yerine, öğrenci görsel-işitsel aygıtları kullanarak tartışma çerçevesini hazırlar ya da ilgili konuyu gruba anlatır. Bu çalışmada diğer grup üyelerinin görevleri soru sormak, ana hatları özetlemek, farklı yorumlar önermek ve yaklaşımı değerlendirmek şeklinde özetlenmektedir. Seminer çalışmasına üstün yanının konuşma becerilerini, tartışmanın yönetilmesini ve eleştirel düşünmeyi geliştirici olduğu belirtilmektedir. Ancak, sunumu yapanın ve katılımcıların görev alanlarının açıkça belirtilmesinin önemine değinilmektedir.

3.6.6. Atlama Tahtası Semineri

Bu yöntemde, yönlendirici tartışmayı tetikler. Tetikleme aracı kısa bir sunum, bir video gösterisi ya da herhangi bir gösterim olabilir. Öğrencilerden gösterimi izlerken belirli sorular oluşturmaları istenir. Sunum/gösterim sonunda ortaya atılan sorular tartışılır. Yöntemin, tartışma öncesi beyin fırtınası, tartışma ve kartopu şeklinde gruplar oluşturularak ya da sunum öncesi sunumu izlerken yanıtları düşünülecek sorular sorularak daha da geliştirilebileceği anımsatılmaktadır.

3.6.7. Problem Çözme

Bu yöntemin fen, mühendislik ve bunlara kıyasla biraz daha az olarak sosyal bilimlerde temel etkinlik olduğu savlanmaktadır. Yöntemin başarıya ulaşması için üç koşula dikkat çekilmektedir: Problem çizmeyi bilmeniz, ilgili alanda mevcut problem çözme stratejilerini bilmeniz, grubu problem çözme etkinliğine çekme yolunu bilmeniz gerekmektedir.

Yukarıda sözü edilen ön koşulları, öğrencilere çözmeleri için verilecek problemin hazırlanması izlenmektedir. Bu ara, verilecek problemlerin çözümünü yönlendiricinin bilmesi, yapılması olası yanlışları öngörebilmesi ve öğrencilere yol gösterici ipucu özellikli soruları oluşturabilmesi gereğinin altı çizilmektedir.

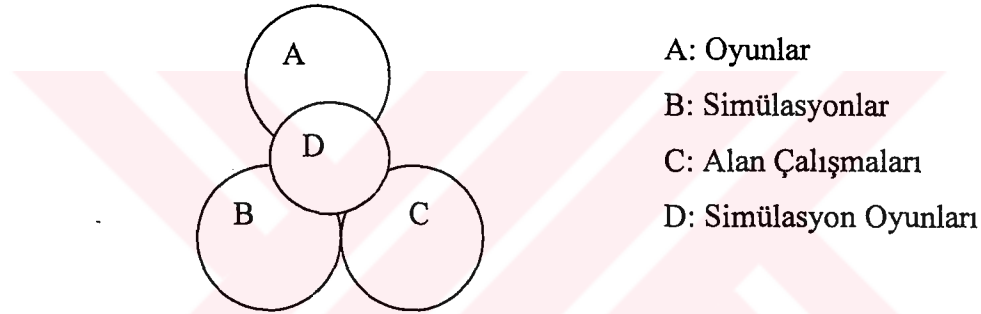
Bu yöntemin çeşitli uygulama biçimlerinin olduğundan söz edilmektedir. Problemlerin ders öncesi veya dersin belirli safhalarında oluşturulup sorulabileceği belirtilmektedir. Öğrencilerin problem üzerinde önce kendi başlarına düşünmeleri daha sonra yaklaşımlarını ikili üçlü gruplar içinde karşılaştırıp tartışmaları, önerilerden biri olarak sunulmaktadır. Bu yöntemin devamında, bir öğrenciden ya da gruptan çözümlerini sınıfın tümüne anlatmalarının istenebileceği; ancak bu aşamada korkuları gidermek için yanlışların da öğrenmeye katkısı olabileceği nosyonunun benimsetilmesi gereğine dikkat çekilmektedir.

Problem çözme yönteminin bir başka uygulanma türünün de, bir oturum sonunda problemlerin verilmesi ve çözümlerinin bir sonraki oturum başında istenmesi şeklinde olabileceği belirtilmektedir. Bu yöntemin yönlendiriciye genel yanlışları ve özgün yaklaşımları inceleme olanağı vereceği savlanmaktadır. Alternatif

bir yaklaşımın da oturum öncesi, zorlukların yönlendirici ve öğrenciler tarafından belirlenmesi olduğu önerilmektedir. Ancak, hangi yöntem izlenirse izlensin, yanlışın neden yanlış olduğunun mutlaka açıklanması gerektiği; başka bir deyişle, geri bildirim sürecinin önemli olduğu anımsatılmaktadır.

3.6.8. Alan Çalışmaları, Simülasyonlar ve Oyunlar

Yorke'un 1981 yılındaki çalışmasına göndermede bulunarak, bu üç yöntem arasında sınırlar çizmenin zorluğu belirtilmekte, birbirlerinin sınırları içine girdiklerine dikkat çekilmektedir. Bu iç içe geçmeyi belirginleştirmesi açısından önerilen şeklin buraya aktarılması uygun olacaktır:



Genel bir yaklaşımla bu yöntemler birbirlerinden şu şekilde ayrılmaktadır: Alan çalışmaları gerçek uygulamaya dayalı olduklarından daha karmaşık, çok disiplinli ve bu nedenle karmaşık problem-çözmede ve karmaşık konuların anlaşılmasında etkili olabilirler. Simülasyonlar, gerçek problemlerden biraz daha arındırılmış ve oyunlar gerçek olgulardan daha da arındırılmış yöntem olup kesin kurallar içinde uygulanan ve prensip ve ilişkileri anlama becerisini geliştiren türdür.

Bu yöntemler içinde en karmaşık ve kapsamlı olan alan çalışmasının dört aşamadan oluştuğu vurgulanmaktadır: İlk safhada, yönlendirici üzerinde çalışılacak alanı, çalışmanın amaçlarını belirler ve sorunlara açıklık getirir. İkinci aşamada, öğrencilere okumaları, okuduklarını özümsemeleri ve not tutmaları için zaman verilir; her öğrenci kendi başına çalışır. Üçüncü aşamada, her biri üç-altı kişiden oluşan gruplar görüşlerini bilgilerini ve becerilerini paylaşırlar. Verilen bilginin yeterliliğini yargılayabilirler, çeşitli çözümler önerip en iyisini seçerler. Dördüncü

aşamada, her bir grup kendi “en iyi” çözümlerini sunar. Yönlendirici temel noktaları ve sorunları belirler ve özetler.

Bu yöntemin bir başka uygulanma şekli, her bir öğrencinin kendi deneyimlerine dayalı alan çalışması hazırlayıp gruplara sunması olup mesleki gelişim açısından yararlı olabileceği öngörülmektedir.

Alan çalışmasının öğrenme eyleminde etkili olabileceği, öğrencilerin etkin katılımlarını sağlayabileceği, deneyime dayalı öğrenmeyi geliştirebileceği, somut kurallar üzerinde ilgili ve gerçek tartışmalara olanak sağlayacağı ama zaman alıcı bir yöntem olduğu ve başarılı olabilmesi için son aşamadaki ilkelerin özetlenmesi aşamasının etkin bir şekilde yerine getirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir.

3.6.9. Dağıtım

Bu yöntemde bir konu bölümlere ve öğrenciler de takımlara ayrılır. Her bir takım, konunun bir bölümü üzerinde çalışır ve çalışmalarını sınıfa sunar. Yönlendirici, her bir takıma kaynaklık, takımlararası koordinatörlük işlevini yerine getirir ve tartışma/sunum ortamında özetleyici rolünü üstlenir. Bu yöntemin öğrenme eyleminin gelişiminde yararlı olabileceği ancak karmaşık bir konunun bölümlere uygun bir şekilde ayrılması için yönlendiricinin ön inceleme yapması ve takım oluşturma koordinasyon çalışmasının düzenli bir şekilde yapılması gerektiği belirtilmektedir. Yöntemin uygulanmasında, konunun bölümlere ayrılması ve takımlararası görev dağılım işinin yönlendirici yanında öğrencilerce de yapılabilmesi bir alternatif olarak önerilmektedir.

3.7. KÜÇÜK GRUP ÇALIŞMA BECERİLERİ

Çoğu küçük grup çalışmasında yönlendirici konuşur, sorular sorar, dinler, öğrenci yanıt ve yorumlarına ilişkin düşüncelerini dile getirir, çalışmayı özetler ve oturumu kapatır. Canlı küçük oturumlarda öğrenciler de soru sorarlar, dinlerler ve birbirlerinin görüşlerini özetlerler.

Bu açıklama, küçük grup çalışmalarında söz konusu becerileri de özetlemektedir: açıklama, dinleme, soru sorma, yanıtlama, özetleme ve kapatma.

3.7.1. Açıklama

Küçük grup çalışmalarında açıklamanın ne zaman yapılması gerektiği nasıl yapılması gerektiği denli önemlidir. Küçük grup çalışmalarında amacın öğrencilerin düşünmeye ve tartışmaya teşvik edilmeleri olduğu göz önüne alındığında, açıklamaların zamanından önce yapılması öğrencileri edilgenliğe sevk etme kuşkusu dikkate alınarak önerilmemektedir. Açıklamaların, öğrencilerin verilen iş üzerinde gerekli çabayı harcamaları sonrasında, hatta özetleme bölümünde yapılmasının daha uygun olacağı öngörülmektedir. Açıklamaların bu şekilde kullanıldıklarında, yanlışların düzeltilmesine de hizmet edecekleri savlanmaktadır. Daha da önemlisi, açıklamalarda, öğrencilerin kendi katkılarının da bu şekilde kullanılabileceği anımsatılmaktadır. Bu zamanlamanın öğrencilerin çabalarını ödüllendireceği; öz güvenlerinin oluşumuna katkıda bulunabileceği ve grup dinamiklerini olumlu etkileyebileceği; sonuç olarak da bir sonraki oturumlara katkıda bulunma cesaretini geliştireceği savunulmaktadır.

3.7.2. Soru ve Sorgulama

“Soru nedir?” sorusunun görüldüğü kadar kolay olmadığı Brown ve Edmandson’un 1984 yılı çalışmalarına gönderme yapılarak savlanmaktadır. Bir sorunun bilgi isteği anlamına gelebileceği, istenilenin gözlemlere, gerçeklere, düşüncelere kanılara ve duygulara ilişkin olabileceği; edinilen bilginin soru sahibinin tanı koyma, değerlendirme ve yanıtlamasını sağlayacağı belirtilmektedir. Soruyu yönelten kişinin tepkilerinin gerçeklerin ortaya çıkartılması, yanlış kullanımların düzeltilmesi, düşünce, kanı ve duyguların araştırılıp bulunmasını amaçlıyor olabileceği; soruların katkıları ortaya çıkarmak ya da bu katkılara dayanarak yeni konjoktörler geliştirmeyi hedefliyor olabilecekleri anımsatılmaktadır. Etkin sorgulamanın doğru sorular sormaya olduğu kadar dinleme ve yanıtlamaya da bağlı olduğu belirtilmektedir. Soru sormanın önemi Hamilton’dan alınan ilginç bir kanı ile vurgulanmaktadır: “öğrenme ve öğretmede amaca sorgulama sanatıyla ulaşılır.”

3.7.2.1. Soruların Sınıflandırılması

1950'lerden 1980'lere dek birbirini izleyen çeşitli çalışmalara göndermede bulunularak (Bloom 1956, Gall 1970, Kerry 1982, Jaques 1984, Hargie 1986 vb) soruları sınıflandırmanın çeşitli yollarının bulunduğu ama çoğunu etkili öğrenme-öğretme eyleminde yararlı olmaktan çok araştırma amaçlarına yönelik olduğu, belirtilmektedir. Bu bölüme kaynaklılık teşkil eden Brown ve Atkins'in çalışmalarında öğrenmeyi geliştirici yönden yararlı olabilecek sınıflandırmaya ağırlık verildiği gözlemlenmektedir. Burada, soru türü ve oranına daha fazla önemin verildiği; soruların içerik bağlantılı olmasına özen gösterilmesi gereğinin vurgulandığı; bazı soruların bir öğrencinin düşünmesini gerektirirken, aynı soruların başka bir öğrencide yalnızca önceki bilgileri anımsamasıyla sınırlı ve basit olabileceğinin de altı çizilmektedir.

3.7.2.2. Kavramsal, Deneyimsel ve Değer Soruları (Conceptual, Empirical and Value)

Soruların akademik disiplin bağlamında ele alınmasında bu tür soruların iyi bir başlangıç teşkil edebileceği belirtilmektedir. Her bir disiplinde, sözü edilen üç türde yer alabileceği ama farklı vurgulama derecelerine tabi olacakları; karmaşık soruların her üç türe ilişkin alt sorulardan oluşabileceği anımsatılmaktadır.

Soru türünün tanınmasının söz konusu tartışmanın açıklığa kavuşmasında, tartışmayı olması gereken zemine çekmede ve üzerinde çalışılan problemin çözümünü hızlandırmada etkili olabileceği öne sürülmektedir. Örnek olarak, "Dünyada büyük babaların sayısı babaların sayısından fazla mıdır?" sorusu ele alınmaktadır.

Bu soruya her insanın bir babası ve iki büyükbabası olduğu nosyonuna dayalı deneyimsel (empirical) bakış açısıyla yaklaşanlar, ölüm istatistiklerinin güvenilirliği ve olasılık hesapları konularını devreye sokarak, sorunun kesin ve kısa (kestirme) bir yanıtının olamayacağı sonucuna varacaklardır. Öte yandan, soruya kavramsal bakış açısıyla yaklaşanlar her büyük babanın aynı zamanda baba da olduğu ama tersinin

her zaman doğru olmadığı düşüncesiyle dünyada baba sayısının büyükbaba sayısından daha çok olduğu sonucuna varacaklardır.

Her çalışma alanında bu sınıflandırmaya dayalı soruların üretilebileceği ve bu tür çalışmanın özellikle birinci sınıf öğrencileri için yararlı olabileceği savunmaktadır. Sözü edilen üç soru türünün daha alt başlıklar şeklinde de sorulabileceği belirtilmektedir. Örneğin, zooloji ve botanik çalışma dallarında deneyimsel soru türlerinin alan çalışması ve laboratuvar araştırma dayalı iki değişik şekilde biçimlendirebileceği; tarih dersinde öncelikli ve ikincil konumdaki olaylara yönelik türler oluşturulabileceği anımsatılmaktadır.

3.7.2.3. Dar-Geniş Boyut

Soruların “Ulan Bator nerede?” türünden kısa spesifik yanıt olan ya da “Yaşam felsefeniz nedir?” türünden geniş açılı yanıt gerektiren türden olabileceği; ama bir konuda dar boyutlu olan bir soru başka bir içerikte/ortamda geniş boyutlu olabileceğine dikkat çekilmektedir. Dar boyutlu soruların yanıtları kısa olup, çok sık kullanıldıklarında tartışma yolunu tıkayabileceği; bazen geniş boyutlu soru sorup kısa yanıt arandığı, böylesi durumun da bilgi aktarımı değil sıkıntı yaratabileceği savunmaktadır.

3.7.2.4. Anımsama-Düşünme Boyutu

Bu boyutun, basit hatırlama içeren sorulardan tartışma ve değerlendirme içerikli sorulara değin tüm soru türlerinin sınıflandırılarak listelendiği Bloom’un 1956 yılı çalışmasında belirginlik kazandığı belirtilmektedir. Bazen dar-geniş boyutla karıştırıldığı da eklenmektedir. Ama bu iki sınıflandırmanın iç içe geçseler de ayırt edici özelliklerinin açıkça görülebildiği vurgulanmaktadır: Bazı sorular dar-düşünme özellikli olabilmekte (Bir hak ne zaman bir görevdir?); ya da dar-anımsama (Viyana Kongresi hangi tarihte yapılmıştır?); ya da geniş-anımsama (Dün ne yaptın?); geniş-düşünme (İşsizlik nasıl azaltılır?).

Anımsama içerikli soruların genelde öğrencinin düşünme sürecini başlatmak ve bilgiyi değerlendirmek/ölçmek açısından tartışmanın başlangıç aşamalarında

kullanıldığı; ancak çok basit görüleceğinden öğrencinin şaşırıp donuklaşması tehlikesinin de göz önüne alınarak, “Haydi önce basit bazı konuları anımsamaya çalışalım...” türünden bir başlangıç yapılmasının uygun olabileceği anımsatılmaktadır.

Düşünme içerikli yüksek düzey soruların seminer ve oturumlarda çok sık kullanılmadığı, bunun nedeninin yönlendiricinin bu tür sorular üzerinde düşünmemiş olabileceği ve doğal tartışma ortamında ortaya çıkmasını bekliyor olabileceği gösterilmekte ama bu tür soruların da düşünülmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu tür sorular özellikle geniş boyutlu tarzda sorulduğunda yanıt sayısının da çoğalabileceği savlanmaktadır. Anlama becerisinin ve daha olumlu değerlendirme becerisinin de bu tür sorularla daha da gelişeceği Morlino’nun 1977 yılı çalışmasına göndermede bulunularak yinelenmektedir. Ancak anımsama-düşünme boyutlu soruların yöneltileceği grupların farklılığına özen gösterilmesi gereği de anımsatılmaktadır. Örneğin, ilk yıl öğrencilerini düşünmeye yönelten soruların son sınıf öğrencilerini anımsamaya yöneltme özelliğinde olabileceği belirtilmektedir.

3.7.2.5. Karmaşıklık-Açıklık Boyutu

Açık sorular genellikle kısa/özlü, doğrudan ve içeriğe ilişkin sorular olarak betimlenmektedir. Karmaşıklığın yardımcı öğeler (daha da kötüsü başka sorular) kullanılarak oluşturulabildiği ya da içeriğin algılanabilir özellikte olmayıp dinleyicinin ya da okuyucunun önce konuyu kavramaya çalışmak zorunda bırakılmasıyla soruların karmaşık hale getirilebildiği belirtilmektedir. Karmaşık soruya verilen ilginç örnek şöyledir: “Çalışmanızın ilginç olduğu kanısındayım ama Johnson’ın görüşlerini ve Wilson’ın kilerin az çok benzerlik taşıyıp taşımadığını dikkate alıp almadığınız ya da bazı farklılıklar ortaya çıkarıp çıkarmadığınız ya da her iki görüşte de çözümlenmiş bazı öğelere rastlayıp rastlamadığınız konusundan pek emin değilim. Ne dersiniz?”

3.7.2.6. Teşvik Edici-Tehdit Edici Boyut

Aynı sorunun her iki boyutta da sorulabileceği; ama öğrencilerin düşünceleri ve katılımında bulunmaları istendiğinde, yüreklendirici şeklin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Ancak bunun soruların düşünsel/zihinsel zorlamadan yoksun olması anlamına gelmeyeceğinden ancak uygun sözcük ve ses tonu seçimiyle tehdit ögesinin zorlayıcılık kışkırtıcılık kamçılayıcılık şeklinde algılanmasının sağlanabileceği savlanmaktadır.

3.7.2.7. Soru Sorma Taktikleri

Soru sorma taktikleri tetikleme ve durma (pitching and passing), iteleme ve derinleştirme (prompting and probing), yönlendirme ve dağıtma (directing and distributing) olarak gruplandırılmaktadır.

Tetikleyici soruların anımsama-düşünme ve dar-geniş boyutlarla ilişkili olduğu; bazen çeşitli geniş boyutlu sorunun aynı anımsama düzeyinde tetiklemesi, özetlenmesi ve düzeyin yükseltilmesi gerektiği; bazen de geniş-düşünme boyutla başlamış, yavaş yavaş anımsama içerikli daha somut sorulara doğru kayılabileceği belirtilmektedir.

Durmanın, bekleme zamanı, düşünmeyi gerektiren bir sorunun hemen bitiminde gerekli olduğu; ya da düşünme ilişkili soru sorma öncesi veya soru türü ya da düzeyini değiştirme öncesi yardımcı olabileceği savlanmaktadır.

İteleme ve derinleştirme türünden olanlar tamamlayıcı özellikte olup öğrenciden açıklama veya daha çok bilgi vermesi istendiğinde kullanılan soru türleri olduğu anımsatılmaktadır. İteleme türü sorularda genellikle ipuçları, irdeleme/derinleştirme türü sorularda zorlukların bulunduğu belirtilmektedir. Bu türe verilen örneklerden bazıları: “Her zaman aynı işleri görür mü?, ilişkisi nasıl anlatılabilir? Bir örnek verebilir misiniz? Alternatif bir görüş var mı? Bulgunun güvenilirlik derecesi nedir? Betimlemenizin doğruluk derecesi nedir? Bu durumda temel ilke nedir? Hangi durumda bu kural işlemez? İki durumu birbirinden ayıran nedir?”

İteleme türü sorularda taktiğin ima olduğu belirtilmektedir. Yönlendiricinin doğrudan bir soru sorma yerine bir yorumda bulunduğu, öğrencilerin tartışma konusuyla ilişkilendirmeye çalışacakları bir ifadeyle soruyu dolaylı aktardığı gözlemlenmektedir. Bu soru türünün yaygın kullanıldığı ve ince bir taktik içerdiği de vurgulanmaktadır.

Sorunun belirli öğrencilere yönlendirilmesi ya da grup içinde dağıtımı çalışmanın kontrolü ve öğrencilerden düşünmeye ve tartışmaya teşvik edilmeleri amacıyla yanıt veren bir-iki kişiye yönlendirilmesinin yanlışlığına değinilmektedir.

Soru sormada yapılan genel yanlışlardan bazıları şu şekilde özetlenmektedir: Bir keresinde çok soru sorma; soruyu sorup yanıtı verme; en iyi öğrenciye sorma; zor bir soruyu çok başlarda sorma; ilgisiz sorular sorma; hep aynı tip soru sorma; tehdit edici boyutta soru yöneltme; irdeleme sorusu sormama; düşünme zamanı tanımama; yanlış yanıtları düzeltmeme; yanıtları görmezden gelme; yanıtlarda dolaylı söylenenleri görememe;

3.7.3. Yanıtlara/Yorumlara İlişkin Tutum

Küçük grup çalışmalarında öğrencilere verilen yanıtlar ve yapılan yorumlar karşısında özellikle yönlendiricinin sergilediği tutum ve davranışın, tartışmanın ve soruların yönlendirilmesi açısından önemli rolü olduğu; anılan tutum ve davranışın yeni bilgilerin ortaya konulduğu; konunun değiştirildiği ya da tartışmanın sürdürüldüğü önemli bir mekanizma oluşturduğu belirtilmektedir. Hem öğrenciler hem de yönlendirici açısından üstesinden gelinmesi zor bir beceri olduğu Luker'in 1987 yılı çalışmasına dayanılarak anımsatılmakta ama öğrencilerin birbirlerinin katkılarını görmezlikten gelmeleri ve tartışmanın topluca bir monolog (collective monologue) olmasının engellenmesi için bu becerinin geliştirmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Yönlendiricinin verilen yanıtlar ve yapılan yorumlar karşısında sergilediği tutum ve davranışların genel bir listesi aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:

Yanıt/yorumun görmezlikten gelinmesi (yönlendirici soruyu başka birine yönlendirir, soruyu değiştirir, konuyu değiştirir)

Yanıt ve yorumun onaylanması, alındığının belli edilmesi (yönlendirici başka birine soru yönlendirir, soruyu değiştirir, konuyu değiştirir)

Yanıt/yorumun aynen yinelenmesi (yönlendirici yanıtı/yorumu yalnızca yineler, soruya dönüştürmek için ses tonunu değiştirir)

Yanıt/yorumun başka sözcüklerle yansıtılması (yönlendirici yanıt/yorumu başka sözcüklerle doğrudan aktarır, soruya dönüştürür)

Yanıt/yorumun övülmesi (yönlendirici katkıyı över, katkıyı över ve geliştirir, katkıyı över ve açıklama ve soru geliştirmede kullanır)

Yanıt/yorumun düzeltilmesi (yönlendirici yanıt/yorumun yanlış yönünü düzeltir, yanlış yönünün düzeltilmesini diğer öğrencilerden ister)

Yanıt/yorumun itelenmesi (yönlendirici iteleyici sorular sorar ya da katılımcıya ipuçları verir)

Yanıt/yorumun derinleştirilmesi (yönlendirici katılımcıya yanıt/yorumu derinleştirici sorular sorar, diğer katılımcılara derinleştirici sorular yöneltir)

3.7.4. Dinleme

Hargic'in 1986 yılındaki çalışmasına gönderme yapılarak, dinleme ile ilgili çalışmaların çoğunun aslında dinleme sonrası sergilenen tutum ve davranışlara odaklandığı, hiçbir çalışmanın temelde "Nasıl dinleriz?" sorusunu irdelemediği savlanmaktadır. Ancak, Brown'ın 1986 yılı çalışmasına dayanılarak, psikiyatrist ve danışmanlarla yapılan söyleşilerden çıkarıldığı kadarıyla dört ayrı dinleme türünün saptandığı belirtilmekte ve bunlar aşağıda özetlenmektedir.

3.7.4.1. Yüzeysel Dinleme (Skim Listening)

Bu tür dinlemenin, birilerinin konuşmakta olduğunun ayırımında olmadan öte bir şey olmadığı; normal konuşmada pek kullanılmayan, kullanılması çok garip olabilecek bir sözcük ya da dinleyenin adı kullanılmadıkça, bu tür dinlemede mesajın dinleyenin duygularına pek ulaşmadığı belirtilmekte; bu tür dinlemenin yorgunluk, gerginlik, tedirginlik, sıkılma gibi durumlarda oluştuğuna dikkat çekilmektedir.

3.7.4.2. Taramalı Dinleme (Surveying Listening)

Bu dinleme türünde, dinleyici söylenen şeylerin zihinsel haritasını oluşturmaya çalışır; fazlalıkları atıp, önemli noktaları yakalamaya çalışır.

3.7.4.3. Araştırmalı Dinleme (Search Listening)

Bu tür dinlemede belirli bir bilgiyi elde etmeye çalışmanın söz konusu olduğu belirtilmektedir. Örneğin, tartışmayı daha ileri boyuta taşımak için öğrenci ya da yönlendiricinin belirli bir hususun dile getirilmesini beklemesi bu tür dinleme içinde sınıflandırılmaktadır. Bu tür dinlemenin yan etkisi olarak da, dinlerken önemli ama beklenti dışı açıklamaların gözden kaçırılabilmesi belirtilmektedir.

3.7.4.4. Çalışma Kapsamlı Dinleme (Study Listening)

En derin düzeyli dinleme olduğu savlanmaktadır. Verilen bilgilerin ötesinde satır aralarını, imaları ve gizli anlamları da ortaya çıkarma çabasının söz konusu olduğu belirtilmektedir. Üst düzeyde zor bir dinleme becerisi olduğu; konuşmacının düşünceleri konusunda hipotezler oluşturma, değinilen konuları ve düşünceleri konuşmacının amaçladığı noktalardan daha da ileriye götürme olanağı sağladığı ileri sürülmektedir.

Dinleme düzeyi konusunda bilgi edinilmesinin kişinin dinleme becerilerini geliştirebileceğine değinilmekte ama aktif dinlemenin çeşitli engellere takılabileceği de anımsatılmaktadır. Bu engellerden birinin beyin bilgi işleme düzeyi ile dinlenen konuşmanın düzeyi arasındaki fark olabileceği; özellikle sözlü sunumlarda küçük grup çalışmaları sırasında beynin yeterince kullanılamayacağı, böylece konudan kopup kısa süreli “uyku durumuna” geçebileceğine dikkat çekilmektedir. İkinci engelin, dinleyicinin yalnızca kendi görüşlerine uyan bölümlere dikkat edebileceği ve sonuç olarak seçmeci bir dinlemenin ortaya çıkabileceği tehlikesi olduğu söylenmektedir. Üçüncü engel ise şaşkın dinleme (confused listening) olarak adlandırılmakta; bunun da konuşmacının sözleriyle beden hareketlerinin (dilinin) birbirine uymaması sonunda olduğu ve dinleyicinin böyle durumlarda sözlerden

çok beden diline önem verme olasılığının daha güçlü olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, küçük grup çalışmalarında, öğrenciler de yönlendirici de zihinsel olarak bir noktaya takılıp kalabileceklerinden, söylenenlere pek dikkat edemedikleri durumlarda, tartışmanın ilerlemeyeceği, “geriye kaçış” (backtracking) ya da “kesintiler” (discontinuities) denilen gerilemelerin ortaya çıkabileceğine de dikkat çekilmektedir.

3.7.5. Özetleme ve Kapatma

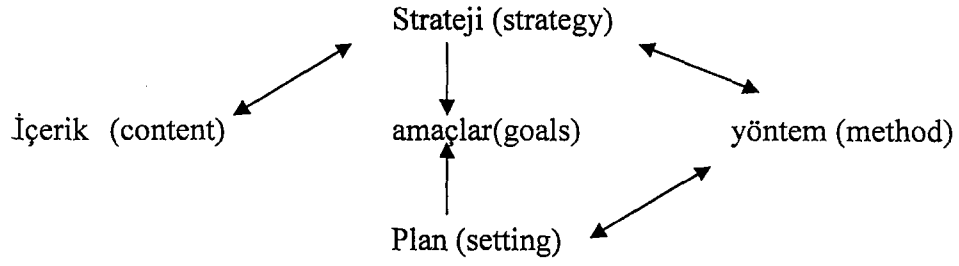
“Özetleme”nin önemli noktaları, soruları ve ilişkileri bir araya toplamak amacıyla bir alt-başlığın ya da küçük grup oturumunun bitiminde değil, aynı zamanda bir konuda önceliklerin ve kararların belirlenmesinde de önemli olduğu; anlamının geliştirilmesinde ve nelerin altının çizilmesi nelerin atılması konusunda yargı becerisinin gelişiminde yaşamsal öneme haiz olduğu vurgulanmaktadır.

Kapatmanın, konunun özetlenmesi ve çalışmanın sonlandırılması kapsamlı bir eylem olduğu; grup morali ve bireyin kendisine verilen önemi duyumsatma açısından, çalışmanın sonunda başarılı bir oturumun gerçekleştirildiğine değinilerek katkıları için gruba teşekkür etmenin yerindeliliğinin yanında, grubun düşünme ve tartışma becerilerini geliştirme bakımından da olumlu etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiğinin altı çizilmektedir.

3.7.6. Küçük Grup Çalışmasına Hazırlık

Küçük grup çalışmalarına hazırlığın sunuma hazırlıkla karşılaştırıldığında daha az zaman alıcı ama daha zor ve çaba gerektirdiği savlanmaktadır. Sunumda, ders materyalinin, sunum programının ve büyük oranda öğrenci tutum ve davranışlarının sunumu yapanın kontrolünde olduğu; yalnızca öğrencilerin ön bilgilerinin dikkate alınması gerektiği; oysa küçük grup çalışmalarında hazırlıkta buna ek olarak öğrencilerin ne diyecekleri nasıl bir tutum içinde olacakları ne gibi tepkide bulunacakları konularının da dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir.

Küçük grup çalışmalarına hazırlıkta amaçlar/hedefler, içerik, plan, yöntem ve strateji-öğelerinin birbirleriyle olan ilişkilerine özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu öğeler arası ilişki ağı şu şekilde gösterilmektedir:



Bu ilişkiler ağında istediğiniz öğeden başlayıp istediğiniz yolu çizebilirsiniz. Eğer materyal (içerik) bilinmiyorsa, yeniyse, buradan başlamakta yarar var. İzlenecek yol strateji → yöntem → plan ve amaçlardır. Bu yol size amacı gösterecektir. Eğer amacınızı tam olarak belirledinizse, izlemenizde yarar olacak yol, amaçlar → plan → yöntem → stratejidir.

3.7.6.1. Amaçlar

Küçük grup çalışmalarının genel amacının tartışma becerilerini geliştirmek ve öğrencileri düşündürmek olduğu; bu amacın daha spesifik problemlere ya da dersin amacı ve içerikle ilgili öğelere indirmenin gerekliliği anımsatılmaktadır. Öreğin ilk yıl elektronik dersinde küçük grup oturumunun amacının öğrencilerin entegre temel problemleri çözmek için ikinci derece diferansiyel eşitlikleri/denklemleri kullanmalarını sağlamak; iktisat tarihinde oturumun amacının, demiryollarına ekonomik ve sosyal yapıda etkilerini değerlendirmek; psikoloji dersinde, öğrencinin iki algılama kuramının karşılaştırmasını sağlamak olabileceği önerilmektedir.

3.7.6.2. İçerik

Oturumların içeriklerinin, müfredat, ders programı ya da dersi veren kişi ya da kurum tarafından belirlenebileceği; içeriğin zamanlama ve sıralanmasında değişiklikler yapılabileceği savlanmaktadır. Örnek olarak, küçük grup çalışmasının bir sunum sonrasında yapılabileceği; ya da bir sunum öncesinde yapılabileceği ve böylece sunumu yapanın yönelteceği soru ve problemler hakkında öğrencilerin ön bilgiye ulaşmalarının, sonuç olarak da sunumunun verimliliğin ve anlamlılığının artırabileceği belirtilmektedir.

3.7.6.3. Strateji

Stratejinin özünün bir konu ya da probleme ilişkin bir strateji haritası/planı oluşturmak olduğu belirtilerek bunun yönlendirici tarafından nasıl yapılabileceği şu

şekilde özetlenmektedir: Bir sayfanın ortasına konu ya da problemi yazın. Bununla ilgili aklınıza gelen tüm fikir, kavram, yöntem, olgu ve soruları aynı sayfaya not edin, fikirleri çoğaltmaya çalışın. Yeni boş bir sayfada başlık/konu/problem çevresinde fikirleri, olguları, soruları gruplandırın. Gruplama bittiğinde, konunun ele alınabileceği sıralamayı, düzenlemeyi yapın. Birkaç anımsama (dar ve geniş) ve düşünme (dar ve geniş) sorusu hazırlayın (her alt başlık için)

Konu haritasının, oturumda tartışmayı başlatmada, yönlendirmede, ilgili alt başlıklara taşımada ve grubun tartışmalarını özetlemede kullanılabileceği; öğrencilerce beklenmedik ilişki ve noktalar ortaya atıldığında bunların da haritaya eklenebileceği; ve son özetlemede yönlendiricinin haritayı tartışılan ve atılan konuları/öğeleri, yapılan katılım ve önerileri belirlemede kullanılabileceği; bu tür özetlemenin gruba başarıma duygusu vereceği ve gelecekte iyi oturumlara zemin hazırlayacağı savlanmaktadır.

Strateji belirleme çalışmasının öğrencilerle birlikte de yapılabileceği; ya öğrencilerin kendi strateji haritalarını hazırlayıp karşılaştırmaları ya da oturumda kullanılacak haritanın yönlendirici ve öğrenciler tarafından yapılabileceği belirtilmektedir.

3.7.6.4. Plan/Düzen (Setting)

Oturumda öğrenci sayısının, oturum uzunluğunun ve oda düzeninin öğrencilerin karşılıklı ilişkileri üzerinde etkili olduğu savlanmaktadır. Örneğin bir amfide elli kişilik öğrenci grubunuz varsa, açık uçlu bir tartışma yöntemi seçmenin hiçbir anlamı ve yararı olmayacağı belirtilmektedir. Seçilen yöntemlerin oturumun amacına ve plana uydurulması ya da plan ya da amacın değiştirilmesi gerektiği anımsatılmaktadır.

3.7.6.5. Yöntem

Yöntemin grup düzeni ve üzerinde çalışılan konulara uygun olması gerektiği haklı olarak vurgulanmaktadır. Oturumda sıkı bir yapı istendiğinde, en iyi yöntemin

adım-adım çalışma olacağı; daha açık tartışmalı bir oturum düşünüldüğünde başlangıç noktası olarak kolaylaştırıcı yöntemlerin uygun olacağı; strateji haritasının uygun yöntem seçiminde yardımcı olacağı belirtilmektedir. Uygulanacak yöntem seçildiğinde ise oturumu başlatma basamakları ve bitirme aşamasının hazırlanması anımsatılmaktadır. Bilinmeyen bir yöntemin seçilmesi durumunda, yöntemi kullanmayı sürdürme konusunda karar vermeden önce değişik gruplarla birkaç kez denenmesi salık verilmektedir.

3.7.7. Küçük Grup Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Küçük grup çalışmalarının analizinin teknik geliştirmede yararlı olabileceği Brown'ın 1981 ve Jaques'in 1984 yılı çalışmalarına gönderme yapılarak vurgulanmaktadır. Analizde iki yöntem önerilmektedir. Yüzyüze görüşme ve sorular sorarak, anket uygulayarak ya da soru türleri ve öğrenci katkılarının oturum sırasında gözlem yöntemleri kullanılarak incelenebileceği öngörülmektedir.

Doğrudan gözlemlenmede, öğrencilerde sıkılma işaretlerinin izlenebileceği belirtilmekte ve bunlara örnek olarak ah-of türü iç geçirme, ellerin kenetlenmesi, sürekli yere vuruşlar yapan ayak hareketleri, yönlendiriciden kaçış gösteren beden hareketleri verilmektedir. Aynı zamanda oturuma ilgi düzeyini gösteren göz göze gelme, tetiktelik, öne doğru eğilme, başını sallayarak onaylama benzeri beden hareketlerinin izlenebileceği de anımsatılmaktadır.

Oturumda karşılıklı ilişkilerin, oturuma katkı türü ve sıklığının incelenmesinde çeşitli yöntemlerin geliştirilmiş olduğu Flanders'in 1970, Brown'ın 1984 Golton'un 1983 yılı çalışmalarına gönderme yapılarak belirtilmekte ama bunların genellikle araştırma amaçlı ve karmaşık oldukları; bunlar içinde en basit ve yararlı olanının Brown'ın Karşılıklı İlişkiler Analiz Sistemi (BIAS-Brown's Interaction Analysis System) olduğu; bunun daha da basitleştirilmiş şeklinin kullanılabileceği salık verilmektedir.

Basitleştirilmiş BIAS yönteminde üç ana bölüm bulunmaktadır: Yönlendirici konuşması, öğrenci ve sessizlik, ilgili bölümde (/) işareti kullanılarak, konuşma sahibi ya da sessizlik belirlenmektedir. Konuşma türleri için de kodlar kullanılmaktadır. Bunlar sorular için Q, açıklamalar için E, düzeltmeler için C,

özetleme için de S'dir. Böylece oturumda, hangi türün kim tarafından ne kadar sıklıkla kullanıldığı hesaplanabilmektedir. Örneğin bu bölüme ağırlıklı olarak kaynaklık eden Brown ve Atkins'in verdiği örnekte (1994;85) oturumun ortalarında iki buçuk dakikalık bir süreyle yapılan analizde özetlenen sonuçlar şu şekilde ortaya çıkmıştır: Yalnızca soru ve açıklamaya ağırlık verilmiştir; konuşmanın yaklaşık %76'sını yönlendirici yapmıştır; yönlendirici sekiz, öğrenci üç soru sormuştur. Bu notlardan oturumun öğrenci merkezli mi yoksa yönlendirici ağırlıklı olduğunu gözlemlenebilir.

Yukarıda sözü edilen kaynakta, değerlendirmenin diğer önemli türü olan anket uygulanmasında da, oturumlarda hem yönlendirici, hem oturumun kendisi, hem öğrencinin performansı hem de dersin/konunun özelliği ayrı ayrı ölçülmektedir. Burada uygulanan soru türleri ilginç ve etkili oldukları düşünüldüğünden özetlenerek bu çalışmaya aktarılması düşünülmüştür.

Anılan ankette yönlendiricinin değerlendirmeye tabi tutulan özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Liderliği, grupla uyumu, düşüncelerinin sorgulanmasına ilişkin tutumu, sabrı, alaycı olmadığı, hareketliliği/canlılığı, davranışında incelik, öğrenciye ilgisi, öğrenci düşüncelerine ilgisi, öğrenciye bireysel yaklaşımı, öğrenciye saygı derecesi, öğrenciyi tartışmaya teşviki, ses tonunu ayarlaması, kavram ve düşünceleri yorumlamasının anlaşılabilirlik düzeyi, öğrencide konuya ilgi uyandırması, konunun önemli yanını vurgulaması, açıklayıcı örnekler kullanması, konuyla ilgili düzeyinde güven uyandırması, konuya ilişkin güncel gelişmelere ilgi düzeyi, açıklamalarında anlaşılabilirlik düzeyi, kendisine güven duygusu.

Oturumla ilgili inceleme konusu olan öğeleri de şu şekilde özetlemek olanaklı görülmektedir: organize ediliş düzeyi, ilerleme düzeyi (progression), yönlendiriciliğin hazırlanış düzeyi, grubun bir araya gelmeye ilişkin tutumu, amacın değerlendirilme düzeyi, çalışılan materyalin çeşitlilik düzeyi, dersle ilgili aydınlatıcılık düzeyi, oturum notlarına ayrılan zaman, tahtada yazılanların okunurluluk derecesi, derslerde karşılaşılan sorunları giderme düzeyi.

Öğrencinin oturuma ilişkin tutumunu ölçmeyi amaçlayan soruların içerikleri şu şekilde özetlenebilir: kendinde olan gelişmenin ayırdında olup olmadığı, katılımcı olmada isteklilik düzeyi, oturuma katılma isteklilik düzeyi, öğrenme düzeyi, düşünce ve yorumlarına tepkilere ilişkin tutumu, konuya ilgi derecesi.

Ders içeriğiyle ilgili öğrenci görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan soruların konuları da şu şekilde özetlenebilir: zorluk derecesi, içeriğin yoğunluk derecesi, uygulamada yararlılık derecesi, ilginçlik düzeyi, konuyu daha ileri düzeyde çalışma ve derinleştirme istek derecesi.

Oturumlar sırasında sorulan soruların değerlendirilmesine ilişkin Brown ve Atkins'in çalışmalarında yer alan (1994:86) çizelge de soruları çeşitli özellikleriyle analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu özellikler şu şekilde özetlenebilir: sorunun türü (dar-geniş); sorunun düzeyi (anımsama-düşünme), kalitesi (açık-karışık), amacı/hedefi (yönlendirilmiş-yönlendirilmemiş), stili (tehditkar-teşvik edici- nötr). Bu çizelgenin, sorunun öğrenci kaynaklı mı yönlendirici kaynaklı mı olduğu ögesi de eklenerek, soru sorma ağırlığının yönünün saptanmasında kullanılabileceği not edilmektedir.

3.8. ÖĞRENME EYLEMİNDE UYGULAMA TÜRLERİNİN GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ

Eğitimde amaç bilgi, beceri ve tutum edindirme/edinme, anlamayı derinleştirme, problem çözme becerilerini geliştirme, algılamalarda, tutumda değerlerde ve davranışlarda değişiklikler oluşturma şeklinde özetlenmektedir. Yöntem belirlenirken amacın da göz önüne alınması gereği anımsatılmaktadır. Bu yüzyılın büyük bir bölümünde yöntem olarak davranışçı yaklaşımın etkin olduğu; etki-tepki kapsamlı ve koşullandırma ağırlıklı bu yöntemin yüzyılın son çeyreğinde yerini yeni bilişsel yaklaşıma bırakmaya başladığı görülmektedir. Yeni yaklaşımda yeni bilginin ediniminde önbilginin kullanımının, bilgi ve becerinin etkili kullanılabilecek şekilde düzenlenmesinin ve bilgilerarası ilişkiler geliştirilerek yeni bilgilere ulaşmanın önem kazanmaya başladığı gözlenmektedir. Bilişsel yaklaşımın, “öğrenme”ye, dolayısıyla öğrenme eyleminde öğrencinin etkin rol almasına, önem verdiği; böylece eğitim yöntemlerinde bakış açılarının değişimine yol açtığı, uygulamalarda fark edilmeye başlamıştır. Öğretmen merkezli geleneksel “yığma” modelinin ve bu modelin uygulama şekli olan sunum yönteminin yerini öğrencilerin öğrenme eyleminde aktif rol aldıkları dayanışmalı öğrenme modellerine ve uygulama şekli olarak da küçük grup çalışmalarına bırakmaya başladığı görülmektedir. Bu

değişim, öğrencinin öğrenme eyleminde üstlendiği sorumluluğun yoğunluk oranına göre “doğrudan açıklama”, “doğrudan öğretim”, “yönlendirilmiş katılım”, “araştırmalı öğretim”, “aracılı öğrenme”, “model oluşturma ve gözleme dayalı öğrenme” vb. çeşitli uygulama türlerinin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Yeni uygulama türlerinin yanıt aradığı soru hep “Etkin öğrenme nasıl sağlanır?” olmuştur. “Nasıl?” sorusuyla birlikte, “Niçin?” sorusunun öneminin de ayırılmaya başlamasıyla “güdüleme” konusu, eğitim yöntemi belirlemede giderek artan ağırlıkla dikkate alınmaya başlamıştır. Böylece, paylaşımcı/dayanışmalı, rekabetçi ve bireyci öğrenme ortamlarının etkin öğrenme üzerindeki etkileri tartışma konusu olmuş ve dayanışmalı öğrenme ortamları ile özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi daha da önem kazanmaya başlamıştır. Bu eğilim de öğrenme-yönlü (iş-yönlü) öğrenme anlayışıyla birlikte olumlu özgörüm, özyeti ve özyeterlilik gibi güdüleme öğelerinin dikkate alınması gereğini gündeme getirmiştir.

Bilişsel yaklaşımın vurgulanmasıyla, “bilgi hamalı” yerine “iyi bilgi işleyicileri” yetiştirme amacı, giderek artan oranda önem kazanmaya başlamıştır. Uygulama türü olarak dayanışmalı grup çalışmaları, öğrencide içsel güdülemeyi oluşturan ve geliştiren özelliğiyle, vurgulanarak önerilmeye başlamıştır. Dayanışmalı grup çalışmalarının, ikili-dörtlü düşünme gruplarının çeşitli oluşumlar şeklinde uygulanabilirliği öngörülmüştür. Yüksek öğretimde uygulanabilecek dayanışmalı grup çalışmaları olarak “yuvarlak masa yöntemi” “üç basamaklı görüşme yöntemi”, “aynı sayılar bir araya yöntemi”, “ikili değerlendirme yöntemi”, “bir problem yolla yöntemi”, önerilmektedir.

Dayanışmalı grup çalışmalarının temel amacının öğrenciyi düşündürmek ve konuşturmak olduğu; bunun yanında, iletişim becerilerinin, zihinsel, düşünsel ve mesleki yetkinliğin ve özgüven, özyeti, özgörüm gibi kişisel/güdüsel özelliklerin geliştirilmesinin de hedeflendiği görülmektedir. Grup çalışmalarının etkinliğinde, grupların olabildiğince önerilen sayılardan oluşturulması, katılımı özendirici “güvenlik” ortamının sağlanması ve öğrenci-öğrenci ilişkisini geliştirici oturma düzeni oluşturulması konularının önemli olduğu anımsatılmaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. UZAKYOL KAPTANINDA GEREKLİ MESLEKSEL TUTUM GELİŞTİRMEDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN OLASI ETKİLERİ

4.1 GİRİŞ

Öğrenci merkezli öğretim / öğrenim yöntemlerinden birinin “Probleme Dayalı Öğrenme” adıyla anıldığı görülmektedir. Bir önceki bölümde sözü edilen öğrenme eylemi türleri içinde, öğrenci merkezlilik açısından eyleme katılım oranının en yüksek düzeye çıktığı bir yöntem olma özelliği dikkat çekmektedir. Özünü, öğrenme eyleminde öğrenci katılım ve sorumluluğunu en yüksek düzeyde çalışmaya katma yaklaşımının oluşturduğu gözlemlenmektedir. İşleyişinde, tetikleyicilik işlevinin bir probleme yüklendiği de dikkat çeken bir başka özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Verilen problemin çözümünde önceden edinilmiş bilgilere gereksinim duyma ve bu gereksinimi giderme çabalarının da içsel güdüleme işlevini üstlendiği görülmektedir. Ayrıca, problemin çözümünde grup çalışmalarının çeşitli etkilerinin de yaşanıyor olması öğrencilerde “tutum” geliştirmede önemli rol oynadığından, yöntemin bu özelliğinin de üzerinde ayrıntılarla durulması gerekmektedir. Bu bölümün özünü bu konu oluşturmaktadır.

4.2. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME (PDÖ) YÖNTEMİNİN GENEL TANIMI

Probleme dayalı öğrenim yöntemini, tıp biliminde kullanımını göz önüne alarak tanımlayan Albanese ve Mitchel(1993:53) “öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme ve temel klinik bilgilerini edinmelerinde içerik (context) olarak hasta problemlerinin kullanılması şeklinde özetlenebilecek bir öğretim yöntemidir” demektedirler. Schmidt (1983:11,1990:3) yöntemi kısaca “ öğrenciye problem çözmede kullanılabilecek bilginin sağlanmasını amaçlayan bir öğretim yöntemi” olarak tanımlamaktadır. Kaufman (2000:510) bu yöntem için “ bir problemin

anlaşılması ve çözümlenmesine yönelik çalışma sürecinden ortaya çıkan öğrenme” demektedir. Barrows ve Tonblyn (1980:191) probleme dayalı öğrenimin temelinde öğrencilerin soru sorma ve karar verme özgürlüklerinin bulunduğunu, bu yöntemde tetikleyici gücün (stimulation) problem içeriğinde bulunduğunu belirtmekte ve problemin öğrenmenin çerçevesini oluşturan lokomotif özelliğine dikkat çekmektedir. Hukuk dalında verdiği problem örneğiyle, bilginin bireysel çalışma ve küçük grup tartışmaları yoluyla edinildiğinin altını çizmektedir. Musal(1998:6) tanımını biraz daha kapsamlı tutup, yöntemin temel özelliklerini de vurgulayarak, “PDÖ... bir senorya temelinde saptanan sağlık sorunlarının çözümlenmesine yönelik çalışma sürecinde önceki bilgilerin kullanılması ve öğrencilerin gereksinim duydukları öğrenme konularının belirlenmesi, öğrenilmesi ve tartışılması temeline dayanan bir eğitim yöntemidir,” demektedir.

Probleme dayalı öğrenim yönteminin yukarıda örnekleri verilen tanımlarının çoğunda aynı şeylerin değişik sözcüklerle yineleniği görölmektedir. Tanımlar, genelde küçük grup çalışmalarında önceki bilgilerin de kullanılarak; verilen problemi çözmeye özgür düşünme ve tartışma ortamında hipotezler geliştirerek; varolan bilgilerin sınırlılığının ayırımında olup yeni bilgilere ulaşma gereği duyulması; bireysel çalışma ile grup çalışmalarının uyumlaştırılarak bilgi, beceri ve tutum geliştirme çabalarının geri bildirimlerle desteklenmesi noktasında odaklanmaktadır. Ancak, anılan kısa tanımların, yöntemi çok genel hatlarıyla yansıttıkları, tüm özellikleri vurgulamaktan uzak kaldıkları görölmektedir. Diğer küçük grup çalışmalarından ayrılmasını sağlayan özellikler, bu öğrenme türü biraz daha ayrıntılarla incelenince daha belirgin hale gelecektir.

4.3. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN İŞLEYİŞİ

Yöntemin, adından da anlaşılacağı üzere, başlangıç noktasını bir problemin oluşturduğu görölmektedir. Üzerinde çalışılırken, problemin incelenmesinde, öğrenme hedeflerinin saptanmasında ve gerekli ek bilginin toplanmasında sistematik bir süreç izlendiği; problemin açıklanmasında temel süreçlerin ve ilgili mekanizmaların kullanıldığı gözlemlenmektedir. Sözü edilen sürecin yedi aşamadan oluştuğu görölmektedir. (Schimdt;1983:11-16) Bunlar, “problemde anlaşılmayan

kavram ve terimlerin açıklığa kavuşturulması, problemin tanımlanması, problemin incelenmesi, inceleme aşamasında oluşan açıklamaların sistematik bir dökümünün yapılması, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, öğrenme hedeflerinin gerektirdiği ek bilgilere bireysel çalışmalarla ulaşılması ve edinilen yeni bilgilerin sentezlenmesi” şeklinde özetlenebilir.

4.3.1. Problemde Anlaşılmayan Kavram ve Terimlerin Açıklığa Kavuşturulması

Bu aşamada grup üyelerinin önceki bilgileri ya da “PDÖ odasında bulunan sözlükler” (Musall, 1998:6) kullanılabilmekte; çeşitli terimlerin anlamlarına ilişkin görüş birliği sağlanmaktadır.

4.3.2. Problemin Tanımlanması

Grubun tüm üyelerince hangi problemin tartışılacağına ilişkin kesin ve açık bir görüş birliği gerekmektedir. Bazı problemlerin bağımsız ikincil derecede problemlerden oluştuğu durumlarda, bu yumak içindeki problemlerin grup üyelerince ayrımının yapılmış olması ve üzerinde yoğunlaşılacak, açıklığa kavuşturulacak temel problemin belirlenmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, “problemin tanımlanmasında yanıtlanması gereken soru: hangi durumların/problemlerin açıklanması gerekmektedir?”

4.3.3. Problemin Analizi (İncelenmesi)

Problemde açıklanan duruma ilişkin zihinde net ve açık bir fotoğrafın oluşması, problemin dikkatle incelenmesini gerekli kılmaktadır. Böyle bir fotoğraf, problemin yapısına ilişkin düşünce ve yorumlara varılmasını kolaylaştıracağından, önemli görülmektedir. Gilbert ve Foster (1994:245) bu durumu şu şekilde özetlemektedirler: “Açıklamalar ya da çözümler tahtaya yazılırken zihinlerde birden oluşan ama tartışılmaya açık değerlendirmeler kapsamlı bir beyin fırtınasına benzemektedirler. Başka bir deyişle, problem parçalara ayrılmakta, çeşitli yorumlar,

görüşler açıklamalar ve çözümler birbirini izlemekte; hipotezler geliştirilmektedir.” Bunlar “ya öğrencilerin önceki bilgilerine dayanmakta ya da akılcı düşünmenin sonuçları olarak” ortaya çıkmaktadır. (Schmit, 1983:13) Anılan kaynakta, problem analizinin grup üyelerinin söz konusu temel süreç ve mekanizmalara ilişkin görüşleri, bilgilerin ve yorumlarının harekete geçirilmesi olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, grup üyelerinin “ bunun böyle olduğunu bir yerde okumuştum “ türünden eski bilgileri sınırları içinde kalmayıp; “şöyle olabilir mi acaba” türünden hipotezler de geliştirebilecekleri vurgulanmaktadır. Bu aşamada, belirtilen düşünce görüş ya da bilgilerin tartışılması, tamamlanması ya da değiştirilmesi, kabul edilmesi öncesi grup üyelerinin tek tek ve özgürce görüşlerini belirtme olanağına kavuşmasının önemi anımsatılmaktadır.

4.3.4. Tartışmaların Sistemik Dökümü

Bir önceki bölümde beyin fırtınası sonucu ortaya çıkan tartışmaların ve oluşan hipotezlerin yeniden değerlendirilip gözden geçirilerek, “tek tek tüm nedenlerin sorunlara nasıl yol açabileceği mekanizmalarla şematize edilerek tartışılır. Bu sırada öğrenciler eski bilgilerini kullanırlarken, eğitim yönlendiricisi onları bilgi sınırına getirici sorular sorar.” (Musall,1998:6) Bu bölümde oluşturulan şemanın bir açıdan problem analizinin özeti niteliğinde olduğu belirtilmektedir. Ayrıca şemanın ve mekanizmaların, belirli öğelerin üzerinde daha ağırlıklı tartışma olanağına yol açtığı da gözlenmektedir. Problemlerle ilgili her konuya derinlemesine eğilimde zaman sorunu söz konusu olduğundan, çalışma önceliklerinin şema ve mekanizmalarla belirlenmesinin önemi vurgulanmaktadır.

4.3.5. Öğrenme Hedeflerinin Belirlenmesi

Tartışma aşamasında ortaya çıkan karşıt uyumsuz/aykırı görüşler açık olmayan / anlaşılmayan açıklamalar da dahil olmak üzere açıkta bırakılan tüm çalışma konularının anlaşılması ve çözümlenmesi için ne tür bilginin ne kadarına gereksinim duyulduğu, bu bölümde belirlenmektedir. Üzerinde yoğunlaşılması gereken faaliyet ve bilgi türleri grupça belirlendikten sonra bilgi kaynakları

araştırılmaktadır. Bu aşamada görev dağıtımı da yapılabilmekte ama grup üyelerinin tümünün bireysel çalışmalarla ve araştırmalarla öğrenme hedefleri kapsamındaki tüm sorulara yanıt araması daha uygun karşılanmaktadır.

4.3.6. Grup Dışı Bireysel Çalışma

Öğrenme hedeflerinde belirlenen araştırma konularının grup üyelerince bireysel olarak üzerinde çalıştıkları süreyi kapsamaktadır. Kısaca, bireysel çalışma sürecidir. Her bir üye, bağımsız olarak, öğrenme hedefleri kapsamındaki sorulara yanıt araştırır. Her tür kaynak bu araştırmanın konusu olabilir (yazılı, görsel, işitsel, yüz yüze görüşmeler vb.) Bu aşamada, öğrencinin tek başına çalışma becerileri geliştirmesinin önemine dikkat çekilmektedir.

4.3.7. Yeni Bilgilerin Sentezi

Bu aşamada, öğrencilerin bireysel çalışmaları sonucunda derledikleri bilgileri diğer grup üyeleriyle paylaştıkları, eksikleri tamamlayıp, varsa yanlışları düzelttikleri görülmektedir. Elde edilen bilgilerin problemin çözümünde kullanılması, alternatif açıklama ve uygulamalarla sonuçların gözden geçirilmesi ve en uygun çözümler üzerinde görüş birliğinin sağlanması bu aşamanın diğer etkinlikleri olarak görülmektedir. Genelde, oturumun bu bölümünde bilgi ve görüş paylaşımında yeni soruların ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Böyle durumlarda, grup, probleme dayalı öğrenme sürecini yeniden başlatma durumunda kalabilmekte, anlama düzeyini daha da derinleştirme gereğini duyabilmektedir. Probleme dayalı öğrenme sürecinin yeniden başlama noktasının dördüncü basamak olduğu görülmektedir.

Tablo 4-1: PDÖ Oturumlarında Basamaklar ve Bilgi/Beceri/Tutum Edinimine Katkıları

BASAMAKLAR	KATKILARI
1 Problemin Anlaşılması:	Kavram ve terimlerin açıklığa kavuşturulması Paylaşma, araştırma, bilgiye ulaşma, takım ruhu.
2 Problemin Tanımlanması:	Bağımsız ikincil derecede problemlerden oluşum içinde yoğunlaşılacak problemin görüş birliğiyle belirlenmesi.
3 Problemin Analizi:	Paylaşma, hızlı düşünme, karar verme, eleştirel düşünme, araştırma, takım ruhu, sorgulama. Problemin parçalara ayrılması, hipotezler geliştirme, önceki bilgileri/deneyimleri kullanma, akılcı düşünme, tartışma, değiştirme tamamlama.
4 Tartışmaların Sistematize Edilmesi:	Eleştirel düşünme, hızlı düşünme, karar vericilik, sorgulama, kararlaştırma, araştırma, Paylaşma. Problemin analizinin özeti, tek tek tüm nedenlerin soruna nasıl yol açtığı, hipotezlerin değerlendirilmesi, şemalarla-mekanizmalarla zamanın etkin kullanımı. Eleştirel düşünme, hızlı düşünme, karar vericilik, sorgulama, kararlaştırma, düzenleme, tutumluluk, paylaşma.
5 Öğrenme Hedeflerinin Belirlenmesi:	Karşıt, uyumsuz, aykırı görüşlerin, anlaşılmayan açıklamaların, açıkta bırakılan tüm çalışma konularının anlaşılması için bilgi/faaliyet/kaynak türünün ve sınırlarının belirlenmesi. Eleştirel düşünme, hızlı düşünme, karar verme, sorgulama, gerçeklilik, özdeğerlendirme, sınırlılığı fark etme, paylaşma.
6 Bireysel/Özyönlendirili Çalışma:	Yazılı, görsel, işitsel, yüz yüze vb. her türlü ilgili kaynağa ulaşım ve kaynakların öğrenme hedefleri doğrultusunda ve sınırları içinde değerlendirilmesi. İnsiyatif kullanma, bağımsız düşünme, sorgulama, araştırma, özgüven, özyeterlilik, özgörü kontrolü, sorumluluk, disiplin-düzene özen, güdülenmişlik, sabırlılık, soğukkanlılık, tutumluluk/planlılık.
7 Yeni Bilgilerin Sentezi:	Bilgi paylaşımı, eksiklerin tamamlanması, bilgilerin problemin çözümünde kullanılması, uyumlaştırılması, alternatif açıklamalarla sonuçların gözden geçirilmesi. Paylaşma, eleştirel düşünme, sorgulama, hızlı düşünme, uyumlaştırma, karşılaştırma, paylaşma.

4.4. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN DAYANAĞI- ÖĞRENMEYİ KOLAYLAŞTIRICI KOŞULLAR

Probleme dayalı öğrenme yönteminin yukarıda anılan basamakları belirlenirken, öğrenmeyi kolaylaştırıcı koşulların göz önüne alındığı görülmektedir. Shmidt (1983:12) Anderson'ın öğrenmeye ilişkin 1977 yılındaki çalışmasına göndermede bulunarak ve bilgi işleme yaklaşımından da yararlanarak, öğrenmenin kolaylaştırılmasında üç temel ilkenin altını çizmektedir. Bunlar, yeni bilginin edinilmesinde önceki bilginin faaliyete geçirilmesi, öğrenme ortamının uygulama ortamıyla uyumluluğu ve bilginin değişik etkinliklerle geliştirilmesi (elaboration) olarak özetlenmektedir.

4.4.1. Önceki Bilginin Faaliyete Geçirilmesi

Öğrenmenin doğasında kendini yenileme, yeniden oluşum ögesinin bulunduğu göz önüne alınarak, yeni bilgi ediniminde ön bilginin kullanılması gereği üzerinde durulmaktadır. Tıp biliminden verilen bir örnekle bu akışa açıklık getirilmektedir. Enfeksiyonlara karşı korunma mekanizmalarına ilişkin bir makalenin çalışılmasında yeni bilgiyi anlamak için öğrencinin konuyla ilintili eski bilgilerini kullanmadığı; üniversitenin birinci sınıfındaki bir öğrencinin böyle bir metni okurken yorumlarken ortaokul ve lise çağlarında gördüğü biyoloji derslerindeki bilgilerine ek olarak bakteri, virüs, nezle grip, aşılarmaya ilişkin genel bildiklerini kullanacağı belirtilmektedir. Aynı parçayı çalışırken, bir üniversite dördüncü sınıf öğrencisi, daha önce edindiği immünoloji ve bakteriyoloji bilgilerini değerlendirecektir. Rumelhart ve Ortony'nin 1977 yılındaki çalışmalarına da gönderme yapılarak, bu ön bilginin ve uzun süre bellekte tutulan yapısının, çalışılan makaleden ne anlaşıldığını ve ne öğrenildiğini belirleyen öge olduğu belirtilmektedir. Ön bilgiyle öğrenme arasındaki ilişkinin, aynı makaleyi aynı sürede okuyan üniversite birinci sınıftaki bir öğrenciyle dördüncü sınıftaki bir öğrenci örneğiyle açıklanabileceği görülmektedir. Daha iyi geliştirilmiş ön bilgileri nedeniyle dördüncü sınıf öğrencisinin makaleyi daha iyi anlayacağı, zira iyi işlenmiş ön bilgisinin yeni bilginin daha kolay işlenmesini sağlayacağı savlanmaktadır. Ancak, ilgili önbilginin faaliyete geçirilmesinde

öğrenim öğretim yöntemlerinin etkili olacağı, ancak ilgili önbilginin faaliyete geçirilmesine yardımcı olmaları durumunda yeni bilginin işlenmesini kolaylaştıracakları vurgulanmaktadır.

4.4.2. Öğrenme Ortamı-Uygulama Alanı Uyumu

Tutving ve Thomson'ın 1973 yılındaki çalışmasına dayanılarak, öğrenmeyi kolaylaştırıcı koşullardan birinin de, bir konuyu öğrenirken oluşturulan ortamın öğrenilen konunun uygulanacağı alanla yakınlığı ve uyumu olduğu öne sürülmektedir. Edinilen bilginin gelecekte ipuçlarının çağrıştırıcı özelliğiyle yakından ilişkili olduğu savunulmaktadır. Öğrencilik sırasında belirli bir konuda öğrenmeyi gerçekleştiren bir ortam oluşturulurken, bu ortamın öğrencinin mesleki yaşamında sözü edilen konuya ilişkin karşılaşacağı ortamla ortak yanlarının bulunmasının öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki oluşturacağı savunulmaktadır.

4.4.3. Bilginin İşlenerek Geliştirilmesi (Elaboration)

Anderson ve Reder'in 1979 yılındaki çalışmalarına gönderme yapılarak, öğrencinin söz konusu bilgiyi geliştirme olanağına sahip olmasının söz konusu bilginin daha iyi anlaşılması, işlenmesi ve anımsanması üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Eğitimde, bilgiyi geliştirme yollarının çeşitliliğine değinilmekte ve şu şekilde örneklenmektedir: bir okuma metnine ilişkin soruların yanıtlanması, konuya ilişkin notlar tutulması, üzerinde çalışılan konunun diğerleriyle tartışılması, öğrenilenlerin başkalarına anlatılması, özetleme çalışmalarının yapılması ve bir probleme ilişkin hipotezler oluşturulup, oluşturulan hipotezlerin tartışılması. Ayrıca, bu tür geliştirme çalışmalarının bellekte birikim ve yığılmalara yol açacağı ve bu birikimlerin de bilginin unutulmasının önlenmesinde ya da anımsanmasının sağlanmasında güvenliği oluşturacağına dikkat çekilmektedir.

Özetle, öğrenmenin en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamak için eğitimde öğrencinin konuya ilişkin ön bilgilerinin faaliyete geçirilmesinin sağlanması,

çalışılan konu içeriği ve ortamının gelecekte öğrencinin mesleğiyle olabildiğince ilişkili olması ve öğrencinin edinilen bilgiyi geliştirmesi yönünde özendirilmesi gerekmektedir. Bu üç temel öğeden birinin yerine getirilmemesi durumunda, öğrenmenin gerçekleşmesinde sıkıntılar yaşanacağı savunulmaktadır.

4.5. PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE SENORYONUN ÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ

- Probleme dayalı öğrenme oturumlarında üzerinde tartışılan konu, durum ya da problem genel adıyla senaryo olarak bilinmektedir. Oturumun sağlıklı sürdürülmesi ve amaçlanan hedeflere ulaşılması açısından senaryonun özenle hazırlanmış olması gereği ortaya çıkmaktadır. Musal (1998:7-8), PDO'de başarıya ulaşabilmek için senaryonun niteliğinin önemine değindikten sonra, senaryoda bulunması gereken özellikleri şu şekilde özetlemektedir.” Senaryonun gerçeğe uygun şekilde hazırlanması, amaçlanan öğrenme hedeflerine ulaşmayı sağlayacak ipuçları içermesi, gereksiz ve konudan uzaklaşmaya yol açacak bilgiler içermemesi, merak ve motivasyonu artırıcı öğeleri kapsaması ve düzgün, anlaşılır bir dille yazılması önkoşuldur... toplumsal, davranışsal ve etik öğelerin bulundurulmasına özen gösterilmelidir. ... çeşitli disiplinler ve yollar arasında bilgilerin yatay ve dikey integrasyonu sağlanmalıdır.”

Senaryoların Probleme dayalı öğrenim oturumlarında öğrenme faaliyetlerinin başlangıç noktasını oluşturduğunu belirten Dolmans, Balendary ve Vleuten (1997:185), senaryoyu “açıklanması gereken bazı durumların betimlenmiş şekli” olarak tanımlamakta; oturumun amacının senaryoda betimlenen durumların açıklanması olduğunu ve açıklama sırasında yanıtı olmayan durumları, öğrencilerin kendi başlarına çalışmalarının itici gücünü oluşturan öğrenme hedefleri listesine alınmak durumunda olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca adı geçen çalışmada, PDO oturumlarında öğrenme niteliğinin büyük oranda üzerinde çalışılan senaryoya bağlı olduğu da vurgulanmaktadır. Gijsselaers ve Schmidt'in 1993 yılındaki çalışmaları kaynak gösterilerek, senaryo kalitesinin yükseltilmesiyle grup çalışmalarının işlevselliğinin daha da gelişeceği ve öğrencilerin grup dışı kendi başlarına çalışma

sürelerinde de artış olacağı savlanmaktadır. Yukarıda sözü edilen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bilişsel öğeler (cognition) de dikkate alınarak, senaryolarda yedi temel ilke adı geçen çalışmada şu şekilde özetlenmektedir:

4.5.1. Senaryo İçeriğinin Öğrencilerin Önbilgileriyle Uyumluluğu

İçeriğin öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgilere uygun hazırlanması gereğinin altı çizilmektedir. Anderson'un 1990 yılındaki çalışmasına göndermede bulunularak, öğrenme ve bilişsel yöntem üzerine yapılmış araştırmaların ön bilginin edinilen yeni bilginin yapısı/doğası ve miktarı üzerinde güçlü etkisi olduğunu gösterdiği anımsatılmaktadır. Öğrencilerin önceden öğrendikleri bilgilere dayalı olarak, aktif bir şekilde açıklama modelleri oluşturdıkları bunun da yeni bilginin anlaşılması ve işlenmesini kolaylaştırdığı savlanmaktadır. Buna bağlı olarak, oturumun başlangıç tartışmalarında öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi gereği vurgulanmaktadır. Bu açıklamalardan sonuç olarak oluşan ilke şu şekilde özetlenmektedir: Senaryonun içeriğine ilişkin öğrencilerin ön bilgilerinin faaliyete geçirilmesinde yararlı olacağından, senaryo içeriğinin öğrenci önbilgisine uyumluluğundan emin olunması gerekmektedir.

4.5.2. Senaryo İçeriğinin Yeni Bilgiyi Geliştirme Özelliği

Anderson un 1990 ve Shmidt'in 1989 yılı çalışmalarına gönderme yapılarak, öğrencilerin yeni bilgi üzerinde çeşitli geliştirme çalışmaları yapmaya teşvik edildiklerinde, yeni bilginin daha iyi anlaşıldığı ve daha kolay anımsandığı belirtilmektedir. Bilgiyi geliştirme yollarına örnek olarak tartışma, soruların yanıtlanması, eleştirel sorular sorma ve açıklamalar yapma faaliyetleri gösterilmektedir. Bu tür faaliyetlerin, kavramlarla öğrencinin semantik birikimindeki ayrıntılar arasındaki ilişki sayısını artıracığı bunun da üst düzey (sophisticated) bilgi oluşumlarına yol açacağı belirtilmektedir. Bilginin bu şekilde geliştirilmesinin öğrencide zengin bilişsel modeller oluşmasına yardımcı olacağı; böylece de, edinilen

bilginin anımsanmasında ek çağrışım yollarının devreye gireceği savlanmaktadır. Tüm bunlar, öğrencilerin bilgi geliştirme çalışmalarına özendirilmeleri gereğini ortaya koymakta ve şu şekilde özetlenen ikinci ilke ortaya çıkmaktadır: Senaryolarda tartışmayı tetikleyici ve öğrencileri araştırmaya teşvik edici ipuçları bulunmalıdır. Ancak bu ipuçlarının, tetikleyici öğelerin sayısı, öğrencileri ilgili olanlar ve ilgili olmayanlar seçimine zorlayacak şekilde çok fazla olmamalıdır. Amaçsız tetiklemeler öğrencileri hedeften saptırabilir.

4.5.3. Senaryo İçeriğinin (Ortamının) Öğrencinin Mesleğiyle Uyum

Çeşitli kaynaklara gönderme yapılarak, insan belleğine ilişkin yapılan araştırmaların, bilginin verildiği ortamın uygulama alanı ortamıyla yalın benzerlik taşıması durumunda bilginin daha iyi anımsandığını gösterdiği belirtilmektedir. Bilgiyi faaliyete geçiren durumsal (situational) ipuçları aynı bilişsel yapılarda depolandığından, sonraki kullanımlarda ilgili durumsal ortamdaki bilgilerin daha kolay ulaşılabilir olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu da, öğrencilerin öğrenimleri sırasında, gelecekte karşılaşacakları durumlarla güçlü bir benzerlik taşıyan durumlar yaratılarak, bilgi edinimlerinin sağlanması gereği anlamına gelmektedir. Tüm bunlardan çıkan üçüncü ilke de şu şekilde özetlenmektedir: Senaryonun öğrencinin gelecekteki mesleğiyle ilintili bir ortamda çalışılması ya da en azından gelecekteki meslekle ilişkisinin gösterilmesi gerekmektedir.

4.5.4. Bilginin Uyumlaştırılması

Hmelo'nun 1994 ve Schmidt'in 1996 yılındaki çalışmalarına atıfta bulunularak, temel bilimle ilgili dala ilişkin bilginin uyumlaştırılmasının öğrenci performansını artırdığı savlanmaktadır. Temel bilimsel kavramların ilgili dala ilişkin bir ortamda öğrenildiğinde kavramların uyumlaştırılmasının daha kolay olacağı belirtilmektedir. Bu belirlemeler sonucu ortaya çıkan dördüncü ilke şu şekilde özetlenmektedir: İlgili temel bilimsel kavramlar öğrenim dalına ilişkin bir ortamda verilmelidir.

4.5.5. Senaryo'nun Özyönlendirili Çalışmayı Özendirme Özelliği

Modern öğrenme ve bilişim kuramları aktif öğrenmenin önemini vurgulamaktadır. Glaser 'in 1991 yılındaki çalışmasına göndermede bulunularak, bir çok araştırmada, yetkinliğin (competence) öğretmen merkezli yaklaşımlarla bilginin aktarılması yoluyla değil, bilişsel etkinlik türlerinin öğretilmesi yoluyla güçlendiği savlanmaktadır. Öğretmen merkezli yaklaşımlarda genellikle, öğrencilerden öğrenci kaynaklı olmayan, kendileri tarafından oluşturulmayan sorulara yanıt vermeleri istendiği belirtilmektedir. Durumun bunun tersi olması gerektiği, çalışma içeriğini büyük oranda öğrencilerin saptaması ve bu saptama kapsamındaki bilginin edinilmesinde aktif rol oynamaları gerektiğinin altı çizilmektedir. Çalışma planının öğrencileri bağımsız, özyönlendirili, özdüzenlemeli ve yaşam boyu öğrenme doğrultusunda hazırlaması gerektiği, probleme dayalı öğrenimde bu amacın gerçekleştiği; öğrencilerin öğrenme konularını ve hedeflerini kendilerinin belirlediği; ayrıca, kaynak tarama ve araştırma çalışmalarını da bağımsız olarak kendilerinin gerçekleştirdiği, Barrows ve Tombly'in 1980 Blumberg ve Michael'in 1992 yılı çalışmalarına atıfta bulunularak, belirtilmekte ve probleme dayalı öğrenim yönteminin ömür boyu öğrenmeye yol açacak çalışma şeklini yerleştirdiği savlanmaktadır. Bu vurgulamaların sonucu olarak da, senaryonun oluşumunda beşinci ilke şu şekilde özetlenmektedir: Senaryonun öğrencileri öğrenme hedefleri oluşturma ve kaynak tarama çalışmalarına yönlendirme özelliğinde olmasına dikkat edilmelidir. Başka bir deyişle, senaryonun aşırı derecede sınırlayıcı ve hazır bilgi kaynağı özelliğinde olmaması gerekmektedir. Ek açıklama gerektiren soruları içeren ya da ortaya konulan soruların çözümünün bulunabileceği başvuru kaynaklarını veren senaryonun özyönlendirmeli çalışma şeklinin gelişimine katkıda bulunmayacağı uyarısı yapılmaktadır.

4.5.6. Senaryo İçeriğinin İçsel Güdüleyici Özelliği

Öğrenmede içsel ilginin (intrinsic interest) öz yönlendirmeli (self-directed) çalışma süresini artırıcı özelliği Cooley ve Leinhardt'ın 1980 yılı çalışmalarına göndermede bulunularak ve söz konusu sürenin artmasının da öğrenci performansını

olumlu yönde etkileyici özelliği Schmidt' in 1983 çalışmasına dayanılarak belirtilmekte; buradan yola çıkılarak, öğrenmede içsel ilgi uyandırıcılığının önemi vurgulanmaktadır. Probleme dayalı öğrenimde senaryo konusuna içsel ilginin güçlendirildiği savlanmaktadır. Bunun doğrulanması bir deneyle örneklenmektedir. Deneyde, öğrenciler bir senaryoyu tartışmışlar ve ilgili mekanizmalarıyla açıklamaya çalışmışlardır. Tartışma oturumu sonunda, söz konusu senaryo içerikli yapılan bir sunuma tartışma oturumuna katılan öğrencilerin belirgin bir çoğunlukla katıldıkları, katılım oranının kontrol grubu öğrencilerle kıyasla oturuma katılan öğrenci çoğunluğu şeklinde saptandığı gözlenmiştir. Bu belirlemeler doğrultusunda, senaryo hazırlamaya ilişkin altıncı ilke şu şekilde özetlenmektedir: Senaryo, çeşitli çözümlere ilişkin tartışmaya açık ve öğrencinin konuya ilgisini pekiştirmek için çok seçenekli (alternatif) çözümler arama konusunda özendirici olmalıdır. Bu da, ek açıklama gerektiren durumlar ve öğrencinin çevresini algılaması doğrultusunda konulara yer vererek sağlanabilir.

4.5.7. Senaryonun Eğitim Kurumu Hedeflerine Uygunluğu (Faculty Objectives)

Senaryonun senaryoyu yazan öğretim elemanı ve dolayısıyla ilgili öğretim kurumunun belirlediği amaçlara uyması gerektiği; tersi bir durumda amaçlanan öğrenme çıktılarına erişilemeyeceği ve öğrencinin edindiği bilgiler arasında kopukluklar olacağı; bu nedenle de senaryonun öğrencileri öğretim kurumunun belirlediği hedeflerin belli bir bölümüne yönlendirmesi gereği vurgulanmaktadır. Buradan yola çıkılarak, senaryo özelliklerine ilişkin yedinci ilke şu şekilde özetlenmektedir: Senaryo hazırlanırken ya da incelenirken, öğrencilerin karşılaşması amaçlanan kurumca belirlenmiş hedeflerin dikkate alınması gerekir.

Senaryonun genel özelliklerine ilişkin yukarıda belirlenen temel ilkelere kaynaklık eden çalışmanın yazarları (Dolmans, Balendorg ve Vleuten, 1997:185-188) senaryo oluşturmada yalnızca deneyime dayalı bilgi değil aynı zamanda bulguya dayalı bilgi (evidence-based) kullanılması gerektiğini; tartışma sırasında öğrencilerin gerçekten yeni düşünceler üretmelerinin sağlanması ve senaryonun

oturum tartışmalarına etkilerinin göz önüne alınması gerektiğini de vurgulamaktadırlar.

Schmidt (1990:2), problemlerin gerçek yaşamdan alınan olaylar ya da durumların kuram nötr özellikli açıklamalardan oluştuğunu; oturumlarda bu durum ya da olayların süreçleri, ilkeleri ya da mekanizmalarıyla açıklanması gerektiğini; söz konusu durum ya da olayların belirli eğitim çerçevesiyle ilişkili olması hemen tanınabilecek özellikte olması gerektiğini vurgulamaktadır. Durumu ve olayı öğrencinin hemen tanıyabilmesi önemli bulunmakta çünkü olayın temel süreçlerine ilişkin öğrencide bulunması gereken ön bilgi senaryonun olmazsa olmaz özelliklerinden sayılmaktadır. Sözü edilen önbilginin önemi vurgulanmaktadır. Senaryonun özelliklerine ilişkin Schmidt'in altını çizdiği bir başka öge de, konunun öğrencilerin gelecekteki meslek yaşamlarıyla ilintili olması gereğidir. Bu özelliğin önemli bir güdüleme gücü olduğu savlanmaktadır. Schmit'in senaryo özelliğine ilişkin vurguladığı başka bir nokta da "kolaylık-zorluk" derecesidir. Senaryoda problemin çözümünde yeterli olacak bilgi bulunduğu öğrencinin yeni bir şey öğrenemeyeceğini belirten ; Schmidt, başka bir çalışmada (1983:15-16) öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan üç temel ilke açısından PDÖ oturumlarında kullanılacak senaryolarda bulunması gereken özellikleri irdeleyip, aşağıda özetlenebilecek sonucu vurgulamıştır: Daha önceki bölümlerde de değinildiği üzere, öğrenmenin oluşumunu sağlayan üç temel öge " ilgili önbilginin faaliyete geçirilmesi, öğrenme ortamının öğrenilen konunun uygulanacağı ortama olabildiğince benzerliği ve bilginin geliştirilmesi olanaklarının kullanılması" şeklinde özetlenmektedir. PDÖ oturumlarında kullanılacak senaryoların bu üç ilke öngörülerine uygun yapıda olmasının önemi vurgulanmaktadır. Bu ilkelere ilki olan "önbilginin faaliyete geçirilmesi" ilkesine uyması için senaryonun şu özelliklere sahip olması gerekmektedir: Temel süreçleri, ilkeleri ya da mekanizmalarıyla açıklanması gereken bir durum ya da olayın nötr betimlenmesi; problem çözme faaliyetine yönelik olması, "insan vücudunun ısı üretim mekanizması" nın çalışılması yerine "Tenis oynamaktasınız. Yüzünüz kızarmış ve tüm vücudunuz ter içinde kalmıştır. Bu durumun açıklaması ne olabilir?" türünden bir probleme dayalı çalışmayı öngörmesi; problemin olabildiğince açık ve somut bir şekilde oluşturulması; öğrencinin önbilgisine uygun karmaşıklık derecesine sahip olması

(karmaşık olmadığında problem olarak algılanmaz; çok karmaşık olduğunda da öğrenci boşuna uğraşmama eğiliminde olabilir). Öğrenmenin oluşumunda ikinci koşul olan “öğrenme ortamıyla bilginin kullanılacağı ortam arasında benzerlik olması; başka bir deyişle; problemin öğrencinin meslek yaşamında karşılaşabileceği durumlara benzer özellikte olması” özelliğine senaryonun uyması için: “uygulamada en sık karşılaşılan durumları içermesi; önemli ve ivedi özen gerektiren durumlarda oluşması; çözüm önerilerinin önemli ve mevcut olandan farklı sonuçlara yol açabilecek potansiyelde olması; ve yeterli özenin gösterilmediği alanları içermesi gerekmektedir. Öğrenmenin oluşumunda gerekli olan ilkelerin üçüncüsüne, bilginin geliştirilmesi ilkesine senaryonun uygunluk içermesi konusu ise oturumdaki bilgi işleme ve geliştirme çalışmalarıyla denkleştirilmektedir. Başka bir deyişle, öğrenciler senaryo içeriği probleme yol açabilecek nedenleri belirlemeye çalışırken yalnızca daha önceden saptanmış nedenleri yinelemekle kalmamakta, bunları “düşünme malzemesi” (stuff for thinking) olarak kullanıp, daha önceleri ilişkisiz olan kavramları zihinlerinde ilişkili hale getirmekle, bilişsel yaklaşımlarında değişiklikler oluşturmakla, grup üyeleri arasında bilgi alış verişiyle yeni edinilen bilgi eleştirel yaklaşımlarla daha da işletilip geliştirilmektedir.

Yeterli ipucu verilmeyecek şekilde karmaşık olması durumunda da öğrencinin yeni bir şey öğrenemeyeceği savlanmaktadır. Bu nedenle, gerçek yaşamdan alınma durumların pek kullanılmadığı; bunun yerine gerçeğin basitleştirilmiş ya da idealize edilmiş şekillerinin yeğlendiğini; daha iyi anlamının sağlanmasında yardımcı olacak alanların seçildiğini belirtmektedir. Ayrıca, durum ya da olayın çözümünde çok sayıda bilim dalına başvurulmasının bir avantaj olduğunu ama bunun olmazsa olmaz bir koşul olmadığını da anımsatmaktadır. Bunun yanında, bazı senaryoların çok yönlü düşünmeyi gerektirebileceği de belirtilmektedir. Böyle durumlarda, öğrencilerin yalnızca niçin? Sorusuna değil, “ne?” ve “nasıl” sorularına da yanıt verme durumunda olacakları belirtilmektedir. Bu tür senaryoya verilen örnek şu şekildedir: “Trafik sıkışıklığı: Ev ve dükkanlardan oluşan D merkezi trafik karmaşası yaşamaktadır. Aşağıdaki durumların oluşabileceği bir plan geliştiriniz: a) şu andaki trafik sıkışıklığına son verilsin, b) planın bir bölümü yaya kaldırımına ayrılsın, c) merkezin ekonomik durumu iyileşsin, d) çevre yeni yerleşeklere çekicilik oluştursun, e) yeniden yapılanmanın maliyeti.... meblağı aşmasın”. Burada,

iki öğrenme eyleminin söz konusu olduğu vurgulanmaktadır: problemin iyi anlaşılması ve problemi çözme eylemi. Bu aşamalarda, probleme ilişkin önceden edinilen ön bilginin önemi vurgulanmaktadır.

4.6. PROBLEME DAYALI ÖĞRENİMDE YÖNLENDİRİCİNİN ROLÜ

Probleme dayalı öğrenim yönteminde, belirlenen senaryonun ilgili ön bilgiler kullanılarak anlaşılması ve problemin çözümüne çalışılması sırasında grup üyelerinin hem özgürce düşünme ve tartışma olanaklarını kullanmaları hem diğer görüşler karşısında grup dinamiğini bozucu davranışlardan kaçınmaları hem de tartışmanın uygun çözüme götürücü verimlilikte sürdürülmesini sağlamaları gerekmektedir. Tüm bunları yaparken temel yanlışlara düşmelerinin de önlenmesi gerekmektedir. Bu gereklerin yerine getirilmesinde oturum yönlendiricisinin rolü öne çıkmaktadır. Yönlendiricinin bilgi aktaran bir kaynak olmadığı vurgulandıktan sonra oturumda üstlendiği işlevlere ilişkin çeşitli görüş ve önerilerin irdelenmesinde yarar görülmektedir.

Musal'ın (1998:7) yönlendiricinin rolüne ilişkin önerileri, konuya en özlü yaklaşım olarak öne çıkmaktadır: Eğitim yönlendiricisinin, PDÖ basamaklarının uygulanmasını sağlama, sistematik bilgi akışını güdüleme, öğrencileri bilgi sınırına getirici soruları sorarken bir yandan da grup etkinliğini azaltacak müdahalelerden kaçınma; grup dinamiğini gözleme ve bu gözlemleri değerlendirme, geri bildirim alma ve verme gibi yükümlülükleri vardır. Öğrencileri, kendi muhakeme güçlerini bilgi sınırlarını ve bağımsız çalışma yöntemlerini değerlendirme ve öğrendikleri bilgileri paylaşma ve uygulama yönünden destekler. Öğrencileri önceki bilgilerini kullanmaya teşvik edecek, bilgi sınırlarını fark etmelerini sağlayacak ve yeni bilgilere ulaşmalarını aktive edecek, konuya ilgilerini yoğunlaştıracak nitelikteki soruları grup dinamiğini gözeterek uygun yer ve zamanda kullanır.”

Probleme dayalı öğrenimde yönlendiricinin anahtar rolü olduğunu vurgulayan Dolmans ve Wolflangen (1994:1-9), bu rolün daha da etkin hale gelmesi için yaptıkları çalışmada, yönlendiricinin rolünü öğrenme sürecinde oturumu

yönlendirme, öğrencilerin daha derin anlama düzeyine ulaşmalarını teşvik etme ve grup çalışmasında her bireyin etkin bir şekilde katılımını sağlama şeklinde özetlemektedir. Söz konusu çalışmanın amacı, yönlendiricinin performansının değerlendirilip daha da geliştirilmesi için geri bildirim oluşturmaktır. Yönlendiricinin rolüne ilişkin biraz daha ayrıntılı bilgi verebileceği düşüncesiyle, bu çalışmada öğrencilerden “yetersiz”, “nötr”, “yeterli” ve “müdahalesine gerek kalmadı” seçenekleriyle değerlendirmeleri istenen yönlendirici performans içeriğinin özetlenerek buraya aktarılmasında yarar görülmektedir. Maddeler halinde sıralanan ifadeler şu şekilde özetlenebilir: Yönlendirici, probleme dayalı öğrenim süreci özelliklerini iyi biliyor; oturumda tüm öğrencilerin aktif katılımını teşvik ediyor; problemlerin dikkatli analizini (incelenmesini) sağlıyor; serbest çalışma sırasında yararlı öğrenme hedeflerinin oluşturulmasını tetikliyor; serbest çalışmada derlenen bilgilerin sağlıklı bir şekilde rapor edilmesine önem veriyor; grup çalışmasının değerlendirilmesine özen gösteriyor; tartışmaya konu olan ders içeriğine vakıf; öğrencilerin önemli öğelerle ikincil öneme haiz öğeleri ayırt etmelerini sağlıyor; konuya ilişkin uzman görüşünü etkin ve uygun bir şekilde kullanıyor; konunun daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunuyor; güdülenmişlik izlenimi veriyor; oturum sırasında öğrenme etkinliklerimize yakın ilgi gösteriyor; grup çalışmasının amacına ulaşmasında özenli davranıyor.

Wetzel'in (1995:117-118) “Yönlendiricinin rolünü geliştirme” adlı çalışmasında da yönlendiricinin değerlendirmeye tabi tutulan özelliklerinin yukarıda sıralananlarla örtüştüğü görülmektedir: oturumun öğrencilerce yürütülmesini özendirme; nedenleme sürecinin sorgulanmasını sağlama, çok disiplinli sentezlemeyi geliştirme; eleştirel yaklaşımı özendirme; grup içi kişiler arası iyi ilişkiler oluşturmayı destekleme ve kolaylaştırma; öğrencilere geri bildirim verme; ve problemin tartışılmasına yardımcı olma. Probleme dayalı öğrenim oturumunun bilgi aktarma ya da sokrat türü soru yanıt bağlamında tartışma ortamı olmadığını; yönlendiricinin rolünün öğrenciler arasında geçen tartışmayı yakından izleme (dinleme ve onların öğrenmelerine katkıda bulunacak zamanlama ve yöntem seçimi ile tartışmaya katılma odaklı olduğunu) vurgulayan Wetzel, Glick'ten alıntıyla, oturuma çok az katkıda bulunuyormuş gibi görünen yönlendiricinin rolünü şu şekilde özetlemektedir: “İyi bir yönlendirici çok çeşitli şekillerde aktif davranarak oturumda

tartışma olanaklarını en üst düzeye çıkarır. Aktif olduğu alanlar planlama, hazırlanma, dinleme, eleştirel düşünmeyi özendirme, bakış açısını çeşitlendirme; sözlü ya da sözsüz geri bildirim verme... ve bilgi aktarıcı duruma düşmekten kaçınma. Aktif bir yönlendiricinin her oturum için bir planı olur ama ona çık seyrek başvurur; bilgisi olur ama aktarmaz; soruları olur ama sormaya kendini zorlamaz” Daha da özetlendiğinde, Wetzel’in “tablosundaki yönlendirici”, dinler, eleştirel düşünmeyi teşvik eder, hipotezleri sorgular, geri bildirim verir ve öğrenmeyi kolaylaştırır.

Probleme dayalı öğrenimde, öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri aşmaları için çalışmaya ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk yüklenmeye teşvik edilmelerini anımsatan Barrows ve Myers(1996:6) öğretmenin rolünün öğrenmeyi yönetme değil yönlendirme ve öğretici değil kolaylaştırıcı (facilitator) olduğunu vurguladıktan sonra probleme dayalı öğrenim sürecinin problem çözmeye sistematik bir yaklaşım olduğunu ve yönlendiricinin öğrencileri bu sistematik süreçte yönlendirmesi gerektiğini anımsatmaktadırlar. Kolaylaştırıcı ya da yönlendirici durumundaki öğretmenin sorular sorarak yönlendirmesinin öğrencilerde problemlere sistematik bir bakış açısı ve sağlam bir bilgi temeline dayalı olarak yaklaştıkları emin duygusuyla bir tür kendi kendini sorgulama modelinin oluşturacağı; oturumda katılım sürecini geliştirmeye çalışmasının öğrencilerde geliştiriciliğe yönelik bir takımın etkin üyeleri olma duygusu verip bu doğrultuda davranış sergileme modeli oluşturacağını; kendi kendini ve arkadaşlarını değerlendirmelerde sorgulayıcı davranmasıyla da öğrencilerde kendi kendilerini dürüstçe değerlendirmelerinde etkileyici bir model oluşturacağını belirtmektedirler. Ayrıca, probleme dayalı öğrenimde öğretmenin kolaylaştırıcı ve yönlendirici rolünün başarının temelini oluşturduğu da vurgulanarak, öğretmenin bir rehber ya da koç görevi üstlenmesinin önemine değinilmektedir. Öğretmenin, öğrencilerin düşüncelerinde, problem çözmelerinde ve serbest çalışmalarında teşvik edici rolünün yanında, sorgulayıcı, irdelemeye yöneltici, zorluklar çıkarıcı müdahalelerinin de öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli payı olduğu anımsatılmaktadır. Yönlendiricinin oluşturduğu modeli örnek alan öğrencilerin de, bir süre sonra aynı şekilde çalışma düşünme ve öğrenme süreçlerinde hem kendi kendilerini hem de diğerlerini sorgulayacakları savlanmaktadır. Öğrencilerin bu tür sorgulama modellerini benimsemeye ve

uygulamaya başlamalarıyla, yönlendiricinin geriye çekilerek onların daha bağımsız davranmalarını kolaylaştırabileceği önerilmektedir.

Yönlendiriciliğin özel bir eğitim gerektirdiğini, rolünün yaşamsal öneme haiz olduğunu belirten Barrows (1984:29), yönlendiricinin rolünü şu şekilde özetlemektedir: Yönlendirici yönetici değil yönlendirici, bilgi aktarıcı değil öğrenmeyi kolaylaştırıcı olmalı; öğrenciler arasında tartışma ortamını sağlıklı ve probleme dayalı öğrenim sürecini işler durumda tutmalı; oturumda her öğrencinin katılımını ve sürecin canlılığını sağlamalı, öğrencilere araştırmaya dayalı öğrenme olanaklarını vermeli; sansüre uğramadan ya da geri çevrilme korkusundan uzakta her öğrencinin bildiği ya da inandığı her şeyi söyleyebilmesini teşvik edici ortamı hazırlamalı; öğrenmenin ancak bilgi duygu ve düşüncelerin özgürce söylenebildiği ortamda oluşabileceğini unutmadan davranmalı; grubun kendi düşünce şeklini, yaklaşımını, becerilerini, bilgi tabanını kendilerinin kontrol edebilmeleri ve eleştirel değerlendirmeye tabi tutabilmeleri, kendi serbest çalışma ve uygulamalarını kendilerinin şekillendirebilmeleri için kendi başlarına davranabilmeleri ve sorumluluk yüklenmeleri için gerekli her tür olanağa kavuşmalarının sağlanmasında çaba göstermelidir. Ancak böylece öğrencilerin metacognitive denilen “düşünmeyi düşünme”, kendiliğinden soruna çözüm yöntemleri araştırma becerilerine kavuşabileceklerini savunmaktadır.

Yönlendiricinin var olan her yolu kullanarak öğrenme sürecinin çalışmasını sağlama rolünün bulunduğunu anımsatan Schmidt (1990:8) başvurulacak bu yolları soru sorma, önerilerde bulunma, bilgilendirme olarak özetlemektedir. Yönlendirme görevinin “grup çalışmasının” doğru yönde gelişimini sağlamayı da içerdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, grup içinde diğerleriyle aynı hızda ilerleyemeyen, diğerlerine üstünlük kurma eğiliminde olan öğrencilere ya da grubun farkında olmadan yanlış bir yöntem kullanıyor olmasına gerekli müdahalenin yapılması ve grubun ilerlemesini sağlayan doğru yönetime ilişkin beğenin belirlenmesinin de yönlendiricinin sorumlulukları arasında yer aldığını anımsatmaktadır. Yönlendiriciden beklenen rolün genel özelliklerinin yönlendirici performansı değerlendirme çalışmalarında kullanılan temel öğeler incelendiğinde daha iyi anlaşılacağı görüşünü paylaşan Schmidt, sözü edilen değerlendirmede kullanılabilecek öğeleri şu şekilde özetlemektedir: Yönlendirici, genel amaçları

özümlediğini göstermiştir; genel müfredatın eğitsel temellerine ilişkin bilgili olduğunu sergilemiştir; rolünü benimsediği ve sevdiği izlenimini vermiştir; çok çalışmamızı teşvik etmiştir; düzenli olarak tartışmayı özendirici sorular yöneltmiştir; düzenli olarak değerlendirmelerde bulunmuş geri bildirim vermiştir; grupta tartışılan konuya/alana hakim olduğunu göstermiştir; bize yardım etmede uzmanlığını sıkça kullanmıştır; katkıları tartışma konusuyla ilişkili olmuştur. Yönlendiricinin rolüne ilişkin Schmidt'in bir vurgulaması şöyledir: Öğrenci de yönlendirici de aktif durumdadır. Öğrenci problemlerle uğraşma, tartışma, farklı görüşlerle karşılaşma ve görüşleri karşılaştırma, araştırarak ve ilgili kaynakları tarayarak çalışılan konu üzerinde yaratıcı bakış açısını elde etme türünden bir çaba içindeyken; yönlendirici de sorular sorarak, önerilerde bulunarak ya da doğru zamanda sessiz kalarak bu sürecin sağlıklı çalışmasına katkıda bulunmaya çalışmaktadır.

Probleme dayalı öğrenim yönteminde etkin yönlendirici profilleri saptamayı amaçlayan çalışmalarında Grave, Dolmans ve Vleuten (1999:901-906) yönlendiricinin rolünü "öğrencilerin kendi başlarına yapabilmelerine destek olmak" şeklinde özetlemektedirler. Bu destek rolünde iki yaklaşıma dayanıldığı görülmektedir. Yaklaşımlardan biri öğrencilerin bildikleriyle kendi başlarına yapabilecekleriyle bildikleri ve daha bilgili birinin yardımıyla yapabilecekleri arasında bilişsel (cognitive) bir mesafe olduğu şeklindedir. İkinci yaklaşım ise öğrenci öğretmen arasındaki ya da öğrencilerin kendi aralarındaki diyalog ve karşılıklı ilişkinin öğrenmede temel rolü olduğu şeklindedir. Öğrenmenin oluşmasına yardım, (scaffolding), daha bilgili birinin yardımıyla gelişen öğrenme modeli olarak yorumlanmakta, bu anlamdaki yardımda bilişsel (cognitive), güdüsel (motivational) ve sosyal (social) faktörlere eşit ağırlık verildiği görülmektedir. Genel hatlarıyla bu bağlamda uzman yönlendiricinin özellikleri şu şekilde özetlenmektedir. Konuyu öğrenmede öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmek için konuya ilişkin bilginin yanında pedagojik (eğitsel) bilgiye de gereksinim duyarlar; öğrencilerle ikili ilişkilerinde yüksek düzeyde duygusal destek sergilerler; sokrat türü öğretmeni kullanıp, öğrenciyi yapıcı ve aktif bir sürece kavuştururlar; her oturumda öğrencilerden beklentilerini daha da artırırlar; bu beklentilerini dolaylı yoldan belli ederler; düşünmeyi sorgulayıcı ve yaratıcılığı teşvik edicidirler; öğrencileri özendirme ve güdüleme çabası sergilerler.

Yüksek öğretimde “öğrenmeyi kolaylaştırma “ ve “bilgi aktarma” şeklinde iki tür yaklaşımdan söz eden Tirave, Dolmans ve Vleuten, ilkinin kolaylaştırma süreci ikincisini, öğrenmeden çok konuya ağırlık verme yaklaşımı olarak görmektedirler. Probleme dayalı öğrenimde bu iki yaklaşımın etkin yönlendirici profillerinin belirlenmesinde ayırt edici özellik taşıdıklarını vurgulamaktadırlar. Kaufman ve Holmes’in çalışmalarına göndermede bulunarak, kendilerini konuda uzman olarak değerlendiren yönlendiricilerin “yardımcılık” ve kolaylaştırıcılık” rollerini yerine getirmede zorlandıklarını örneklemektedirler. Schmidt ve Maust’ın 1995 yılındaki çalışmalarına atıfta bulunarak, probleme dayalı öğrenimde sosyal ve bilişsel (social and cognitive) faktörlerin altını çizmektedirler. Bu faktörlerle vurgulanan öğrenin öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümüne yardım konusunda yönlendiricinin duyarlılığı olduğu anlaşılmaktadır. Bu duyarlılık konusuna ilişkin faktörlerin yaklaşımlara göre değiştiği, Wilkerson’un “grup içinde olumlu karşılıklı ilişkiler oluşturma ve grup çalışmasına konu işin yapılmasına yardımcı olma “şeklindeki ikili faktörüne karşılık, Dolmans’ın öğrencilerin öğrenme sürecinde yönlendirilmesi, konuya ilişkin bilgi girdisi sağlama ve grubun öğrenmesini sağlama” faktörleriyle örneklemektedirler. Buna benzer farklı önermeleri anlaşılır duruma getirmek için yönlendirici katılım profili (tutor intervention profile – TIP) hazırlamışlardır. Bu belirlemenin probleme dayalı öğrenim ve dayanışmalı öğrenime (cooperative learning) ilişkin araştırmalara dayandırıldığı dikkate alındığı görülmektedir. Bunlardan ikisinin öğrencilerin çalışmaya başlamaları öncesinde yönlendiricinin grup çalışmalarını geliştirici hazırlıklarıyla ilgili olup “ öğrenme sürecini geliştirme ve yönlendirme (kurumca belirlenen öğrenme hedefleri doğrultusunda) “boyutları; diğer ikisinin oturum sırasındaki düzenlemeyi sağlayıcı “boyutlar olduğu gözlemlenmektedir. Biraz daha derinlemesine incelendiğinde bu boyutların içerikleri şu şekilde belirlenmiştir:

Boyut 1: Geliştirmeyi özendirme (sorular sorarak, açıklamalar isteyerek, ilişkilerin vurgulanmasını tetikleyerek daha derinlemesine beyin fırtınası oluşturma; öğrencilerin ön bilgilerindeki boşlukların belirlenmesini teşvik)

Boyut 2: öğrenme sürecini yönlendirme (yeterli derinlik ve genişlikte öğrenme hedeflerinin oluşumunu teşvik; öğrenme hedefleri belirlenirken ön bilgilerdeki boşluklara dikkat çekme)

Boyut 3: Bilgi uyumlulaştırmayı özendirme (aynı ünitelerde eskiden edinilmiş bilgilerle yeni edinilen bilgilerin problemin tanımlanmasında/açıklanmasında kullanılmasını teşvik)

Boyut 4: Karşılıklı ilişkileri ve öz gelişimi özendirme (serbest çalışma sırasında başvuru kaynakların listelerinin hazırlanmasını teşvik; not ya da fotokopilerden okuma yerine öğrencilerin açıklamaları kendi sözcükleriyle yapmalarını teşvik)

Yukarıda belirlenen dört boyuta dayalı değerlendirmelerle değişik yönlendirici profilleri elde edilmektedir. Örneğin, ikinci (yönlendirme) ve üçüncü (uyumlulaştırma) boyutlarında diğerlerine kıyasla daha iyi durumda olan yönlendiricilerin oturumlarda tartışmayı daha iyi yönlendirebildikleri ve bilgilerin uyumlulaştırılmalarında öğrencileri daha iyi güdüleyebildikleri ama geliştirme ve karşılıklı ilişkilerin oluşturulmasında pek iyi olmadıkları savlanmaktadır. Başka bir deyişle, grup çalışmasını teşvik etme yeteneğinden çok, tartışılan konuya ilişkin uzmanlıklarına güvenmektedirler. Sonuç olarak da, bu tür yönlendiricilere **uzman yönlendiriciler** denilmektedir (konusunda uzman). Öte yandan, birinci (geliştirme) ve üçüncü (uyumlulaştırma) boyutlarında iyi durumda olan yönlendiricilerin grupta tartışmayı yönetme becerisinden çok öğrenme sürecinin teşvikinde ve karşılıklı ilişkilerin oluşumu ve gelişiminin sağlanmasında iyi performans gösterdikleri; bu nedenle de **süreç geliştirmeci yönlendiriciler** (process tutors) olarak adlandırılmaktadırlar. Dördüncü boyutta iyi olan yönlendiriciler **interaktif yönlendiriciler** olarak sınıflandırılmaktadırlar.

Probleme dayalı öğrenimdeki yönlendiricinin oturuma konu olan dalda uzman olup olmamasının yönlendiriciliğinin etkili olmasında rolü konusunda çeşitli görüşlere rastlanmaktadır. Örneğin Davis ve çalışma arkadaşlarının “uzman olan ve uzman olmayan yönlendiricilerin küçük grup çalışmaları ve öğrencinin başarısı üzerindeki etkileri” adlı çalışmalarında (1992:470-474), Eagle ve çalışma arkadaşlarının “Probleme Dayalı Öğrenimde Konu Uzmanı Yönlendiricilerin Etkileri” adlı çalışmalarında (1992:465-469) ve Schmidt ve çalışma arkadaşlarının “Probleme Dayalı Öğrenimde Yönlendiricilerin Konudaki Uzmanlıklarının Öğrenci Çalışması ve Başarılarına Etkisi” adlı çalışmalarında (1993:784-791), yönlendiricinin küçük grup çalışmalarında tartışılan konudaki uzmanlığının öğrenci başarısı üzerinde

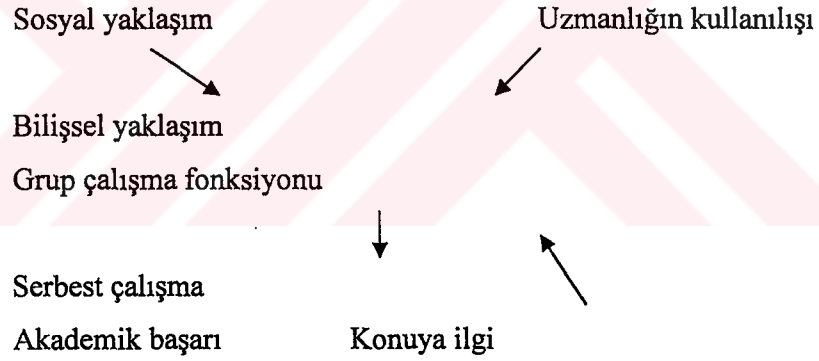
olumlu etkilerine örnekler verilmektedir. Ancak, Schmidt (1994;656-662) uzmanlığın, öğrenme ortamında önemli çalışma konularına ilişkin yeterli ipucu olmadığı ya da öğrencilerin konuya ilişkin önbilgilerinin bulunmadığı çalışma gruplarında etkin rol oynayacağını savlamaktadır. Böyle durumlarda, öğrencilerin yönlendirilme konusunda yönlendiriciye güvenebilecekleri ve yönlendiricinin konunun uzmanı olması durumunda da bundan yararlanabileceklerini belirtmektedir. Öte yandan Schmidt ve Maust (1995:708-713) öğrencinin başarısını etkileyebilecek yönlendirici davranışlarına ilişkin fazla yeterli bilginin mevcut olmadığını savlamaktadırlar. Bu savlarını açıklamak için 1993 yılında bu konuda yaptıkları araştırmanın sonuçlarını anımsatmaktadırlar. Adı geçen çalışmada, öğrencinin başarısını etkileyen iki tür davranışın bir arada sergilendiğini; bunların bilgilerin kullanılmasında öğrencilerin yönlendirilmesi türünden “konu ilişkili yönlendirici davranış” ve teşvik edici soruların sorulması türünden “süreci kolaylaştırıcı yönlendirici davranışları” olduğunu belirtmektedirler. Bu sonuçların her iki türden yönlendirici davranışının da öğrenci başarı düzeyinde etkili olabileceğini gösterdiğini vurgulamaktadırlar. Öte yandan Silver ve Wilkerson’ın “Konu Uzmanı Yönlendiricilerin Probleme Dayalı Öğrenim Oturumları Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmalarında (1991:298-300), bu konuda olumsuz bir tablo çizdikleri görülmektedir. Sözü edilen çalışmada, uzman yönlendiricilerin oturumlarda daha etkileyici (directive) rol oynadıkları daha sık ve daha uzun süre konuştukları öğrencilerin sorularına daha doğrudan yanıt verdikleri ve tartışma konularında daha belirleyici oldukları savlanmaktadır. Ayrıca yönlendirici-öğrenci konuşmasının öğrenci-öğrenci konuşmasına üstünlük sağladığı belirtilmektedir. Böylece de öğrencilerin öğrenme eylemine katılmalarının önlendiği sonucu vurgulanmaktadır.

Gilbert ve Foster (1926:246) birinci ve ikinci yıllarda, yönlendiricilerin oturumlarda tartışılan konuların uzmanları olmasına gerek olmadığını, bu dönemlerde yönlendiricilik becerilerinin konudaki uzmanlıktan daha önemli olduğunu vurgulamakta; hatta öğrenci sayısının öğretim elemanı sayısından daha hızlı artması durumlarında, ileri düzeydeki öğrencilerin yönlendirici olarak kullanılmalarının giderek yaygınlaştığını belirtmektedirler.

Probleme dayalı öğrenim oturumlarında yönlendirici tarafından sergilenen davranışların altı temel grupta incelendiği görülmektedir (Schmidt ve Maust,

1995:709) Bunlar, konuya ilişkin bilginin kullanılması, otoritenin kullanılması, başarı odaklı yönlendirme, paylaşımcılığa yönlendirme, rol benimseme (öğrenciler arasında öğrenci olma, öğrencilerle arkadaşça ilişkiler geliştirme, öğrencilerle bireysel ilgilenme) ve bilişsel yaklaşım (öğrencilerin anlayacağı dil ve ifade yöntemi kullanma) olarak özetlenmektedir. Maust'un gözlemlediği oturumlara ilişkin izlenimlerinin ilginç ipuçları şu şekilde belirtilmektedir: Öğrencilerin yönlendiriciliğindeki oturumlara kıyasla öğretim elemanlarının yönlendiriciliğindeki oturumlarda konuya ilişkin bilginin daha yoğunlukla kullanıldığı, daha otoriter davranıldığı, öğrencilerin kolayca anlayacağı anlatım yönteminin (bilişsel yaklaşım) daha az kullanıldığı, kişisel yakınlaşmanın (rol benimseme) daha az yaşandığı ve başarı odaklı yönlendirmenin daha az yer aldığı gözlenmiştir. Maust, dayanışma odaklı yönlendirme konusunda iki tür oturum arasında pek farklılık görmediğini belirtmektedir. Sözü edilen gözlemlere dayanarak, Maust'un yönlendiricinin etkinliğinde bilişsel yaklaşımın gerekliliğini vurguladığı görülmektedir. Öğrencilerin alışık olduğu ve kolayca anlayabilecekleri dilden yapılmayan yönlendirici katkılarının işe yaramayacağı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, problemle uğraşırken öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri öngörme konusundaki yönlendirici duyarlılığının; yönlendiricinin ne zaman devreye girmesi gerektiğini ve nasıl yönlendirmesi gerektiğini bilmesinin; açıklama mı istemesi gerektiği, söylenenin tersini gösteren bir örnek mi vermesi gerektiği, ya da kısa bir açıklama mı yapması gerektiği konularında duyarlı olmasının altı çizilmektedir. Maust, bir yönlendiricinin, ilgili konuya ilişkin bilgili olmasının ve öğrencilerin özel durumlarına ve öğrenmelerine içten ilgi göstermesinin yönlendiricilikte etkinliği belirleyen iki temel öge olduğu sonucuna varmaktadır. Buradan da bilişsel yöntemin işlerlik kazanabilmesi için hem konuda uzmanlık hem de kişiler arası ilişkinin şart olduğu sonucuna varılmaktadır. Maust'un bu yaklaşımına Schmidt ve Gijsselaers'in Nisan 1990 da Amerikan Eğitim Araştırma Kurumu'nun Boston'daki yıllık toplantısında sunulan "Probleme Dayalı Öğrenim Modeli" başlıklı çalışmada sözü edilen kuramın kaynaklık ettiği belirtilmektedir. Anılan çalışmada küçük grup oturumlarında etkili olan faktörler "yönlendirici davranışı", "öğrencinin önbilgisi" ve "üzerinde çalışılan problemin (senaryonun) kalitesi" olarak belirlenmektedir. Bu üç faktörün etkisiyle, oturumun serbest çalışmaya ayrılan zamanı ve üzerinde çalışılan konuya içsel ilgi

düzeyini etkileyeceği de savlanmaktadır. Serbest çalışmaya ayrılan zamanın da öğrencinin başarısında etkili olacağı belirtilmektedir. Maust'un yaklaşımındaki rol benimsemeye otorite, sosyal yaklaşım adı altında davranış grubu şeklinde birleştirilmektedir. Başka bir deyişle, sosyal yaklaşımı (social cogruence) iyi olan yönlendirici konuya ilişkin bilgiyi daha çok kullanmakta ve bilişsel yaklaşımı (cognitive cogruence) daha güçlü olmaktadır. Bilişsel yaklaşımın yüksekliği, oturumun daha iyi işlemlerini sağlamakta, bu da öğrencinin konuya ilgisini artırmakta, serbest çalışma zamanını ve başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Aşağıda verilen bu şemanın Bloom'un (1976: ve Croll'un (1963:723-733) öğrenme modellerine uyduğu savlanmaktadır. Aşağıdaki öğrenme şemasında kullanılan ölçüm ifadeleri arasında altı çizilenler şu şekilde özetlenmektedir: Sosyal yaklaşım için "yönlendirici bizimle arkadaşça ilişki kurmaktan hoşnutluğunu sergiledi; yönlendici özel yaşamımıza ilgi gösterdi"; konuya ilişkin uzmanlık için "yönlendirici çalışılan konuya ilişkin yeterince bilgiliydi; yönlendirici grubu yönlendirmede konuya ilişkin bilgilerini kullandı."; bilişsel yaklaşım için "yönlendirici, konuya ilişkin sorunlarımıza anlayışla yaklaştı, "anlatımında anlaşılır bir yöntem izledi".



Probleme dayalı öğrenim yönteminde yönlendiricinin rolüne ilişkin yukarıda belirtilen çeşitli kuramsal tartışma ve önerilerin göz önüne alınarak oturum süreçlerinin özellik ve amaçlarına göre somut bir şekilde özetlenmesine Musal ve çalışma arkadaşlarının (Musal, Akalın, Kılınç ve Esen, 1998) çalışmasında rastlanmaktadır. İlk oturumda "tanışma" ve "öğrenme anlaşması" sonrası "senaryonun okunması" basamağında, "Eğitim yönlendiricisi önceden hazırlanmış senaryoyu grup üyelerine dağıtır. Grup içinden bir kişi senaryoyu okur..." denilmektedir. "Hipotezlerin beyin fırtınası yöntemi ile belirlenmesi" aşamasında

eğitim yönlendiricisinin grup üyelerinin her önerisinin yargılamaksızın ve üzerinde düşünce belirtmeden tahtaya söylendiği şekilde yazdırılmasına özen göstermesi gereğinin altı çizilmektedir. Öğrencilerin önceki bilgilerini kullanarak hipotezlerinin sorunlara nasıl yol açtığını mekanizmalarla tartıştıkları “hipotezlerin mekanizmalarla açıklanması” aşamasında, yönlendiricinin hipotezlerin belirlenmesi ve tartışılması sürecinde grup dinamiğini engelleyici ve baskılayıcı müdahalelerden kaçınması gerektiği; katılımdan çekinen öğrencileri zaman zaman motive edici destekleyici girişimlerde bulunabileceği (soru sorarken göz temasını o kişiye yönlendirmek gibi) ; grubu motive ederken grubun merkezi olmamaya özen göstermesi gereği; yargılamadan (örn. Bu yanlış olabilir, emin misin? Bir kez daha düşün, bu konuyu daha önce okudun mu? gibi sorulardan kaçınarak öğrencinin kendini rahatça ifade etmesini beklemesi, sözel ve beden diliyle anlatımda bulunmaması, katılımı sağlayıcı bir tutum ve davranış içinde olması gereği; tartışmalar esnasında öğrencilerle emir cümleleriyle konuşmaması, grup tartışmasını engelleyecek yoğunlukta soru sormaması, devamlı olarak grubu yönlendirici soru ve anlatımlarda bulunmaması, yanlış yönlenen grubun tartışma sürecini tamamlamasına zaman tanınması ve hemen müdahale etmemesi, grup üyelerine adlarıyla hitap etmeye özen göstermesi gereği; konu öngörülen öğrenme hedeflerinin dışına çıktığında “Hipotezinizin olguyla ilişkisini kurabilir misiniz? türünden müdahaleyle hipotezin senaryodaki olguyla bağlantısının kurulmasını sağlaması; soru sorarken soruların yargısız ve açık uçlu olmasına özen göstermesi; konun daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla bütünden kopmadan ayrıntılı ya da ana mekanizmayı açan kapsamlı sorular sorabileceği, vurgulanmaktadır. “Öğrenme hedeflerinin saptanması” aşamasında, yönlendiricinin, kolaycı bir yaklaşımla bilinmeyen konuların hemen öğrenme hedefi haline getirilmesinden kaçınmayı, bunun yerine öğrencilerin tartışarak önceki bilgilerini kullanmalarını ve bilgi sınırına geldiklerini fark etmelerini sağlaması; grup üyelerinin öğrenme hedeflerini belirleyip soru cümleleri şeklinde yazmaları sırasında yönlendiricinin izleyici olması ve dikte ettirici bir rol üstlenememesi; öğrencilerin gerçekçi olmayacak derece çok hedef belirlemeleri durumunda önceliklerine göre tekrar sıralama yapmalarını isteyebileceği belirtilmektedir. Oturumun son aşaması olan “geri bildirim” basamağında öğrenciler kendilerini, grubu ve eğitim yönlendiricilerini, katılımları, elde ettikleri kazanımları, müdahalelerin uygunluğu

gibi yönlerden değerlendirmektedirler. Yönlendiricinin de öğrencilere ve gruba içerik ve süreç ile ilgili gözlemlerini aktardığı; geri bildirim sırasında sürece ait küçük notları paylaşarak somut örneklerle grubun yol almasını sağladığı; geri bildirim en son kendisinin vermesi gerektiği; geri bildirim verilirken önce olumlu yönlerin, ardından varsa geliştirilmesi gerekenlerin vurgulanmasını ve geri bildirimin olumlu bir şekilde sonlandırılmasına özen göstermesi gereği anımsatılmaktadır. Yukarıda tanımlanan tüm aşamalarda eğitim yönlendiricisinin PDÖ basamaklarının sağlıklı uygulanmasını sağlama, sistematik bilgi akışını güdüleme, öğrencileri bilgi sınırına getirici soruları sorarken, grup etkinliğini azaltacak müdahalelerden kaçınma, grup dinamiğini gözleme ve bu gözlemleri değerlendirme, geri bildirim alma ve verme gibi yükümlülüklerinin altı çizilmektedir.

4.7. PROBLEME DAYALI ÖĞRENİMİN ÖĞRENME KALİTESİNE KATKILARI

Probleme dayalı öğrenim yönteminin uygulandığı eğitim kurumlarından bazılarını belirttikten sonra, “Bu kurumlardan yüzyılın en önemli eğitim faaliyetlerinden biri ortaya çıkmıştır. Bu önem, öğrenim konusu içeriğinin edinilip uygulanmasından çok daha ileri boyutlarda öğrenci amaçlarını gözeten probleme dayalı öğrenimin uygulanmasından kaynaklanmaktadır,” diyen Camp (1996:1), yöntemden beklentileri özetlemektedir. Sözü edilen öğrenim yönteminin uygulanmakta olduğu değişik disiplinlere değindikten sonra, bu yönetime giderek artan ilginin nedenlerini irdelediği çalışmasında Camp, öğrencilerde aranan “öğrenme, anımsama, uygulama ve öğrenmeyi sürdürme” özelliklerinin diğer öğretim yöntemlerinde edinilmediği, probleme dayalı öğrenimin bu eksikliği giderme özelliğinde olduğunu belirtmektedir. Eğitim kurumlarınca en çok yakınılan hususun “öğrencilerin ezberlemesi, bilgileri unutması, kullanamaması ya da uyumlulaştıramaması ve öğrencilik sonrası öğrenmeyi sürdürmeye direnç göstermeleri” olduğunu vurguladıktan sonra, probleme dayalı öğrenim uygulayan kurumların öğrencilerinde öğrenmeye karşı olumlu tutumların gelişmiş olduğunun altını çizmektedir. Camp’ın probleme dayalı öğrenimde dikkatini çeken bir başka öğenin de, bu yöntemin yetişkinlerin öğrenmeleri kuramına uygunluğunun olduğu

görülmektedir. Yetişkin öğrenmesinde, öğrenmeyi kolaylaştıran öğelerden önbilginin ve deneyimin kullanılması, öğrenilen yeni bilginin uygulanması, olanaklarının yanında öğrenme ortamının da uygunluğu sözü edilen yöntemin başarısında önemli unsurlar olarak gösterilmektedir. Yetişkinlerin öğrenmesi kuramının babası olarak nitelenen Knowles'a göndermede bulunularak, uygun öğrenme ortamının rahat, karşılıklı güven ve saygının, karşılıklı yardımlaşmanın, ifade özgürlüğünün, farklılıkların kabul edildiği, öğrenme hedeflerinin öğrenciler tarafından kendi hedefleri olarak algılandığı, öğrencilerin öğrenme eyleminin planlanması ve yürütülmesinde sorumluluk üstlendikleri, öğrenme eylemine öğrencilerin aktif bir şekilde katıldıkları bir ortam olduğu vurgulanmakta ve bu koşulların probleme dayalı öğrenim oturumlarında karşılandığına dikkat çekilmektedir. Camp, probleme dayalı öğrenimin hızla yaygınlık kazanmasına bir başka neden olarak da bu yöntemin geçerli öğrenme felsefelerine özellikle yapısalcılık (constructivism) yaklaşımına uygunluğunu göstermektedir. Bu yaklaşımın üç temel ilkesinin öğrenmenin/anlamanın çevreyle olan karşılıklı ilişkilerden oluştuğu, bilişsel zıtlıkların/karşıtlıkların (conflicts) öğrenmeyi tetiklediği, ve bilginin bireysel yaklaşımların geçerliliğinin sosyal yanlışıma ve değerlendirme yoluyla geliştiği şeklinde olduğu; bilginin mutlak olmayıp önbilgiler ve çevreyi algılama biçimlerine dayalı olarak kişi tarafından oluşturulduğu şeklinde özetlenerek bu ilkelere probleme dayalı öğrenim yönteminin uyduğu vurgulanmaktadır. Başka bir deyişle, bilgiye öğrencinin kendisinin ulaşması, ulaştığı bilgiye yaklaşımını, onu anlama şeklini başkalarının anlama şekilleriyle karşılaştırması, ve giderek bilgiyi yeniden gözden geçirip yeniden oluşturması öğrenme gerçeğine ulaşmasını sağlamaktadır.

Probleme dayalı öğrenimin başarısının altında yatan nedenleri irdelerken kendi görüşlerinin yanında, Norman ve Schmit'in öğrenmenin psikolojik ilkeleriyle probleme dayalı öğrenimin uyum noktalarına ilişkin çalışmalarına değinen Camp, bu çalışmanın bulgularına katılmaktadır. Sözü edilen çalışmada (Norman ve Schmidt, 1992:557-565), probleme dayalı öğrenimin öğrencilerin öğrenmelerinde oluşturduğu değişiklikler araştırılmaktadır. Çalışma, probleme dayalı öğrenimde öğrencilerin başlarda öğrenme yoğunluğunun daha az olmasına karşın, edindikleri bilgileri daha uzun süre korudukları, bilgilerin uyumlulaştırılmasında daha sağlıklı neden sonuç ilişkileri kurabildikleri, kavramları yeni problemlere daha iyi uyarlayabildikleri,

kendi kendine çalışma becerilerini geliştirdikleri ve probleme dayalı öğrenimin öğrencilerin güdülenmelerinde etkili olduğu sonuçlarını vurgulamaktadır. Çalışmada ayrıca, öğrenme ortamının daha teşvik edici, özendirici ve insani ilişkilerin yaşandığı ortam olarak ortak bir görüşün varlığının da altı çizilmektedir.

Barrows ve Myers (1998:1-7) öğrenme eyleminde probleme dayalı öğrenimin olası etkilerini irdelerken, genelde varolan eğitim-öğretim uygulamalarının verilerindeki yakınmaların başında, öğrencilerin edilgenliği; çevrelerindeki dünyaya ilişkin az şey bildikleri; çevrelerine ilgisizlikleri; ne içinde yaşadıkları toplumların geleceğini ne de kendi geleceklerini önemsedikleri; yeterince öğrenmedikleri; öğrendiklerini de çabuk unuttukları; anımsayabildiklerini de yerinde ve uygun şekilde kullanamadıkları; yüksek düzeyde düşünme becerilerini geliştirmedikleri; temel bilgi işleme yöntemlerinin ezberleme olduğu, oldukça bağımlı davrandıkları; ne yapmaları beklendiğinin kendilerine dikte ettirilmesi kolaycılığında oldukları; edilgenliklerinin yanında güdülenmemişlikleri ve eğitime ilgisizlikleri vb şeklinde özetlenmekte ve eğitim müfredatına yenilikler getirmenin sorunu çözmediği anımsatılmaktadır. Sonuç olarak, eğitim ve özellikle “öğrenme” kavramına tümüyle yeni bir değerlendirmeye yaklaşma gereğinin oluştuğu; şimdiye dek ağırlık verilen öğrencinin neyi öğrenmesi sorusunun nasıl öğrenmesi gereğine de özen gösterilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Bilişsel alanda yapılan araştırmaların öğrenme konusunda “ne”? sorusunun “nasıl?” sorusu içinde düşünülmesi; öğrenmenin yalnızca bilgi alma şeklinde görülmesi durumunda öğrenme sürecinin ezberlemeden öteye gidemeyeceğini gösterdiği anımsatılmaktadır. Problem çözmeye yaklaşım yanıtı belli (kapalı uçlu) problemi anlama becerisi şeklinde anlaşıldığında, öğrenciden beklenen becerinin tanımlanmış kural ve yöntemleri izlemesiyle sınırlı kalacağı belirtilmektedir. Ayrıca sözü edilen problemlerde okul dışı yaşamada rastlanmayacak yapay konular kullanıldığında, öğrenilen şeyin öğrenciyi ilgilendirmeyeceği; kurallar ve yöntemlerin öğretmence belirlenmesi durumunda öğrencinin edilgenleşeceği ve bilginin kendi dışında birilerinin elinde olduğu düşüncesine kapılacağı; yardımlaşmanın “kopya çekme” olarak yorumlandığı ortamlarda da öğrencide öğrenme sürecinin kendi çabalarıyla sınırlı olduğu duygusunun egemen olacağı uyarılarının altı çizilmektedir.

Yukarıda özetlenen yakınma ve uyarılara yanıt olarak önerilen probleme dayalı öğrenimin öğrencilere getirmesi öngörülen kazanımların Musal (1998:7) tarafından özetlendiği görülmektedir: PDÖ bilişsel öğrenmenin temel kuramlarından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Öğrencilerin önceki bilgilerini aktive eden senaryolar üzerinde çalışırken, düşünme, hipotezler geliştirme, tartışma sırasında ve bağımsız çalışma sürecinde elde ettikleri ve paylaştıkları bilgilerin uzun erimli bellekte yerleştiği ve mesleki yaşamda benzer sorunlarla karşılaşıldığında kolaylıkla hatırlanabildiği, böylece yeni durumlara uyarlanabildiği bilinmektedir. Bu yöntem öğrencilerin sorgulama, araştırma ve öğrenme kaynaklarına ulaşmayı öğrenmesini (öğrenmeyi öğrenme), sistematik düşünme, bilgilerinin sınırlarını fark etmesini sağlar. Öğrencilerin tümüyle kendi gereksinimleri olan öğrenim hedeflerine ulaşmaları, içsel güdülenmeyi artırır. Öğrenciler kendilerini, arkadaşlarını ve eğitim yönlendiricisini objektif olarak değerlendirebilmeyi ve ekip paylaşımını öğrenirler. Grup içinde kendilerini ifade edebilme yetisi kazanırlar, özgüvenleri güçlenir. İlk yıllarda elde ettikleri temel tıp bilgilerin meslekleriyle bağlantısını kurarak, ileride nerede kullanılabileceğini kavrarlar.

4.7.1. Probleme Dayalı Öğrenimin Sağladığı Altı Boyutlu Kazanım

Probleme dayalı öğrenim yönteminin öğrenciye getirmesi öngörülen kazanımlardan bazılarını belirlerken Barrows ve Myers, bu yöntemin süreçlerinin temel boyutlarını mercek altına almaktadırlar. Belirlenen altı boyuttan ilkinin “bilimsel yöntem (scientific method)” olarak adlandırıldığı; bu boyutta, problemlerin çözümüne ilişkin öğrenciden çok sayıda hipotez geliştirmesini, yeni bilgilerle ve tartışmalarla hipotezlerini yeniden gözden geçirip değiştirmesini geliştirmesini öngördüğü görülmektedir. Bu boyutta problemlerin, öğrencinin önbilgileriyle çözemeyeceği şekilde hazırlandığı, böylece öğrencinin bilgi sınırlarını fark edip çözüme doğru yeni bilgilere ulaşması gerektiğinin ayırdına varması amaçlanmaktadır. Burada yeni bilgi hedeflerine yönlendirenin yönlendirici değil problemin kendisi olduğu vurgulanmaktadır. İkinci boyut bilişsel esnekliğin ve bilgi beceri uyumlulaştırmanın yer aldığı boyut olup, burada öğrencinin çeşitli kaynaklara ve disiplinlere başvurarak önceden edinilen kavram ve becerilerini yeniden

biçimlendirmesi, parçalaması, birleştirmesi, anımsaması, yeniden düzenlemesi, özetle tüm derlediklerini yeni duruma uygun hale getirmesi, bilgileri geliştirme ve uyumlulaştırması beklenmektedir. Üçüncü boyut, ömür boyu kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi boyutu olup, bu boyutta problemin oluşturduğu ve tetiklediği öğrenme gereksiniminin süreklilik kazanması öngörülmektedir. Öğrenciler problem üzerinde çalışırken, sürekli olarak sonuca ulaşabilmek için ek bilgilere gereksinimleri olduğunun farkındalığı vurgulanır. Serbest çalışma öncesi ve sonrası, gerekli bilgi ve becerilere ulaşmalarında etkili ve verimli olacak kaynakların planlanması ve eleştirel yaklaşımla gözden geçirilmesi sağlanır. Gerekli olan bilgi ve becerilerin belirlenmesi, kullanılacak kaynakların saptanması, problemin çözümüne katkıda olabilecekleri şekilde yeni edinilen bilginin etkin ve verimli kullanım şeklinin irdelenmesi, ömür boyu öğrenmenin oluşumunu sağlar. Dördüncü boyut, kişinin birey olarak etkin, özgüvenli ve bağımsız katılımcılığının gelişmesinden ödün verilmeksizin, ortak hedefler uğruna dayanışmalı grup/takım çalışmasının oluşturulması kapsamlıdır. Gerçek yaşamda birçok önemli problemin çeşitli kişilerin dayanışmalı çabaları, farklı algılama ve yaklaşımların, bilgi ve becerilerin etkin bir şekilde birleşmesiyle doyurucu çözüme ulaştığının altı çizilerek, bu boyut kapsamının gereksinim duyulan bu dayanışmanın sağlanması olduğu vurgulanmaktadır. Beşinci boyutun, öğrencilerin kendileri ve çevreleriyle ilgili sorumluluk duymasını amaçladığı gözlemlenmektedir. Neyin öğrenilmesi, hangi kaynakların kullanılması, zaman ve kaynakların nasıl kullanılması, sorunla uğraşırken grup dinamikleri ve davranışlarının nasıl düzenlenmesi gerektiği konularının tümüyle öğrenci sorumluluğuna bırakıldığı, problemin öğrencilerin problemi olduğu vurgulaması bu boyutun kapsamını oluşturmaktadır. Altıncı boyutun gerçekçi amaçlar oluşturma ve kendine karşı dürüst olma özelliklerinin içerildiği kendi kendini değerlendirme kapsamlı olduğu görülmektedir.

Yukarıda özetlenen boyutlarıyla, probleme dayalı öğrenimin geleneksel, didaktik, öğretmen merkezli eğitimin yerini alan; dayanışmalı öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi ve bağımsız öğrenme becerilerini vurgulayan bir öğrenim şekli olduğu belirtilmekte, ve öğrencilerin anılan altı boyut kapsamında edinmeleri öngörülen beceriler şu şekilde özetlenmektedir: yüksek düzeyli düşünme (problem-çözme, eleştirel düşünme, karar verme) ile gerçek yaşam problemlerini çözmede sistematik

bir yaklaşım geliştirme; anımsanabilecek ve başka durumlara uygulanabilecek yoğun ve uyumlulaştırılmış bilgi tabanı edinme; öğrenilmesi gereken şeyi belirleyip, uygun kaynakları saptayıp kullanarak, edinilen bilgiyi probleme uyarlayarak, yaklaşımları daha da etkinleştirip verimlileştirme doğrultusunda gözden geçirip, değerlendirip yeniden düzenleyerek, etkin serbest çalışma becerileri edinme; aynı problem üzerinde çalışan diğerleriyle etkin bir takım çalışması gerçekleştirmek için gerekli olan tutum ve becerileri geliştirme; bir probleme inisiyatif ve dikkatle yaklaşma ve etkin çözüm için gerekli bilgi ve becerileri edinme güdüsünü ömür boyu sürekli tutma; gerçekçi hedefler belirleme, güçlü ve zayıf yanlarını dürüst bir şekilde değerlendirme, kapsamlı öz değerlendirme alışkanlığı geliştirme.



Tablo 4-2: PDÖ Oturumlarında Edinilen Bilgi/Beceri/Tutum Boyutları (Borrows ve Myers, 1998;1-7) ve ilgili PDÖ Basamakları

1. Boyut :	Bilimsel Yöntem Hipotez geliştirme (problemin analizi) Yeni bilgilerle hipotezlerin yeniden gözden geçirilmesi, değiştirilmesi (yeni bilgilerin sentezi) Ön bilgilerle çözülemeyecek problemlerin ortaya çıkması, bilgilerin sınırlılığının fark edilmesi (öğrenme hedefleri) Yeni bilgi hedeflerine yönlendirenin öğretmenin değil, problem oluşu (öğrenme hedefleri)
2. Boyut :	Bilişsel Esneklik ve Uyumlaştırılma Çeşitli kaynak ve disiplinlere başvurma (özyönlendirili çalışma) Ön bilgileri yeniden biçimlendirme (özyönlendirili çalışma) Ön bilgilerin yeni durumla uygun hale getirilmesi (problemin analizi)
3. Boyut :	Yaşamboyu Öğrenme Öğrenme gereksiniminin süreklilik kazanması (özyönlendirili çalışma) Ek bilgilere gereksinim duyulduğunun fark edilmesi (problem analizi/öğrenme hedefleri oluşturma) Kaynakların etkili/verimli planlanması, kullanılması, eleştirel gözden geçirilmesi (özyönlendirili çalışma) Yeni bilginin etkin kullanım şeklinin irdelenmesi (özyönlendirili çalışma)
4. Boyut :	Takım Çalışmasında Dayanışma Özgüvenli ve bağımsız katılımcılığın geliştirilmesi (Tüm PDÖ oturum basamakları) Paylaşım (algılama, yaklaşım, bilgi, beceri ve deneyim paylaşımı) (özdeğerlendirili çalışma dışında tüm PDÖ oturum basamakları)
5. Boyut :	Kendine ve Çevreye Karşı Sorumluluk Zaman ve kaynakların kullanımı (Tüm PDÖ oturum basamakları) Grup dinamikleri (Tüm PDÖ oturum basamakları) Davranış düzenlenmesi (Tüm PDÖ oturum basamakları)
6. Boyut :	Özdeğerlendirme (PDÖ oturumlarında Geri Bildirim)

4.7.2. Probleme Dayalı Öğrenimin Sağladığı Bilişsel ve Güdüsel Kazanımlar

Schmidt (1993:422:431) probleme dayalı öğrenimin öğrenciye getirilerini daha derine inerek irdelemekte ve bu yöntemin öğrenme psikolojisi temellerine dayandırılan bilişsel başarılarına eğilmektedir. Tarih boyunca, bilgi edinme süreçlerine ilişkin felsefe ve psikoloji kurumlarının yaklaşımları ve her iki bilim dalının da bu konuda gözlemcilik (emprizism) ve akılcılık (rationalism) kutuplarında yoğunlaşması irdelemenin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Bacon, Loche ve Hume gibi İngiliz felsefecilerin yaklaşımlarını yansıtan ‘gözlemcilik’, bilgi ediniminin gözlem sonucu ulaşılan parçalardan bir bütüne varma (inductive)yöntemiyle gerçekleşeceğini savunurken; “akılcılık”, bunun tersine bilgi ediniminin düşünme faaliyetinin bir sonucu olduğunu ve tümünden özele giden mantıksal ve yargılama/sorgulama kaynaklı olduğu savında olmuştur. Öğrenmenin kişinin bilişsel faaliyetinin ürünü olduğu görüşünü savunanlardan Dewey’in “bilginin aktarılamayacağı, ancak öğrenci tarafından aktif bir şekilde edinilebileceği” görüşünün altı çizilmektedir. Bu yaklaşım biraz daha açılarak, öğrencilerde mevcut olan bilişsel yapıların yeni bilgi ediniminde devreye sokulması gerektiği ve yeni bilginin edinim sınırı belirlemesi gerektiği eklenmektedir. Verilen bir metni anlamada önbilginin kullanıldığı ve yeni birşeyin öğrenilmesi sınırını da yine konuya ilişkin önbilginin belirlediği, 1960’larda yeniden ağırlık kazanan akılcı yaklaşımın vurgulamalarından biri olarak öne çıkarılmaktadır. Probleme dayalı öğrenim yönteminin temelini başını Piaget ve Bruner’in çektiği “bilişsel psikoloji”den aldığı; Dewey’in bağımsız öğrenme ve Bruner’in içsel güdüleme (intrinsic motivation) vurgulamalarından etkilendiği anımsatılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin aktif bir şekilde hipotez oluşturmaları ve araştırma, kaynak tarama ve tartışmalarla hipotezlerini kontrol etmeleri, gözden geçirip yenilemelerinin kesinlikle akılcı yaklaşımın ilkelerinin bir yansıması olduğu vurgulanmaktadır. Öğrenme eyleminin başlangıç noktası ve tetikleyicisinin bir problem olmasının da, Dewey’in öğrenmede gerçek yaşam olaylarıyla karşılıklı ilişkisinin önemine değinmesinin bir uygulaması olduğu belirtilmektedir.

Probleme dayalı öğrenim yaklaşımının akılcılık yaklaşımıyla örtüşme noktalarının altı ilkede özetlendiği görülmektedir. Bunlar, yeni bilginin ediniminde konuya ilişkin önbilginin temel belirleyici olduğu; önbilgiye ek olarak, önbilginin faaliyete geçirilmesinin de öğrenmede etkili olduğu; bilginin semantik (anlamsal) ağlarla örülü olduğu ve belleğe yerleştiriliş şeklinin ona ulaşımında önem taşıdığı; bilginin belleğe alınmasının ve anımsanmasının, öğrenme sırasında, bilgi üzerindeki geliştirme çabalarıyla, büyük oranda geliştirilebileceği; bilginin faaliyete geçirilip kullanıma sunulma özelliğinin çevresel ipuçlarına bağlı olduğu; öğrenmeye güdülenmenin, çalışma süresini (bilişsel psikoloji terimiyle “işleme süresini”) uzattığı ve böylece başarıyı geliştirdiği.

Yukarıda özetlenen probleme dayalı öğrenim bilişsel psikoloji örtüşüm noktalarından yola çıkan Schmidt, bu yöntemin öğrenme üzerindeki bilişsel etkilerini şu şekilde özetlemektedir; önbilginin faaliyete geçirilmesi, önbilginin yeni bilgi edinim öncesi ve sonrası, üzerinde çalışılıp yeni bilginin aktif bir şekilde işlenmesi; uygun bir semantik ağ oluşturup bilginin sunulan probleme göre yeniden yapılandırılması; bilginin kullanım ortamına benzer ortamda edinilmesi; epistemik merakın, içsel güdülenmenin oluşturulması.

Probleme dayalı öğrenim yönteminin öğrenmeye olumlu katkılarını güdüleyicilik ve bilişsellik (motivational-cognitive) bağlamında araştıran Dolmans, Wolfhagen ve Vleuten (1998:22-24) PDÖ oturumlarındaki gelişmeleri (süreçleri) Slavin’in (1996:21) dayanışmalı öğrenme (cooperative learning) üzerine geliştirdiği dört temel perspektife dayandırmaktadır. Slavin’in yaklaşımlarından ilki güdüleyicilikle ilgili olup, grubun her bir grup üyesini teşvikine dayanmakta; ikincisi sosyal uyum (social cohesiveness) grupta takım ruhunun gelişimini vurgulamakta; üçüncüsü gelişim (developmental) karşılıklı ilişkilerin, tartışmanın, sunum yapmanın, dinlemenin öğrenmede ve yanlışların düzeltilip daha iyi çözümlere ulaşmada etkilerini kapsamakta; dördüncüsü de bilişsel gelişim (cognitive elaboration) olup grup üyelerinin birbirlerinin sorularını yanıtlama, konuyu birbirlerine anlatma faaliyetlerinden oluşmaktadır. İlk iki perspektifin güdüleyici, diğer ikisinin de bilişsel özellikte oldukları anımsatılmaktadır.

4.7.3. Probleme Dayalı Öğrenimin Sağladığı Öğrenmede Etkinlik

Yukarıda özetlenen ve faaliyet alanı olarak probleme dayalı öğrenim oturumlarının düşünüldüğü dört perspektif doğrultusunda, öğrenmeye olumlu katkılar şu şekilde özetlenmektedir: grup üyeleri en üst düzeyde çaba göstermeye teşvik ettiğinden, öğrencilerde çalışmaya karşı güdülenmenin oluşacağı; oturumda takım ruhu geliştirileceğinden, bireylerde grubun başarısı için çalışma isteğinin oluşacağı; grup üyeleri arasında karşılıklı aktif iletişim söz konusu olacağından, birbirlerinden daha çok şey öğrenme ve oluşabilecek bilişsel çatışmalarla da (cognitive conflict) yanlışların düzeltilmesi ve öğrenmenin gelişeceği; grup içi tartışma, dinleme, soru yanıt, açıklama türü geliştirme çalışmalarıyla bilginin geliştirileceği.

Albanese (2000:729-738), probleme dayalı öğrenim yönteminin öğrenme üzerindeki etkilerini de içeren çalışmasında bu etkileri öğrenme çevresi (context), dayanışma (cooperative), bilgi işleme (information process) güdüleme (self-determination) ve kontrol kuramı (control theory) kapsamında incelemektedir.

Öğrenme çevresi ile anlatılmak istenenin, bilginin kullanılacağı ortamda öğrenilmesi durumunda bilgi ediniminin ve kullanma yeteneğinin gelişeceği düşüncesi olduğu anlaşılmaktadır. Probleme dayalı öğrenme yönteminde bu kurama uyulduğu belirtilmektedir. Colliver'in (2000:259-66) bu kurama karşı çıkması üzerine Albanese'in de PDO yöntemi destekleyen kuramlar içinde en zayıfının bu yaklaşım olduğuna katıldığı görülmektedir.

Bilgi işleme kuramı ile kastedilenin önbilginin faaliyete geçirilmesi, öğrenme ortamının bilginin kullanılacağı ortama uygunluğu (encoding specifity) ve bilginin geliştirilmesi (elaborotion) olduğu görülmektedir. Önbilginin faaliyete geçirilmesi, öğrencilerin yeni bilgiyi anlamakta ve oluşturmakta eski bilgilerini kullanması, çevre uyumu, öğrenme ve uygulama ortamlarının benzerliği; bilginin geliştirilmesi, oturumlarda tartışma, soru-yanıt, açıklama, not tutma, dinleme vb. türünden bilgi işlem faaliyetleri şeklinde özetlenmektedir. Bunlar içinde bilgi işlem kuramı kapsamının öğrenmeye daha çok katkı sağladığı görüşü vurgulanmaktadır.

Dayanışmalı öğrenmenin grup üyelerinin ancak grubun diğer üyelerinin de başarabilmesiyle amaçlarına ulaşabilecekleri duygusunu taşıdıkları öğrenme

durumları olduğu ve probleme dayalı öğrenim yönteminde bu gereğin yerine getirildiği belirtilmektedir. Bu bağlamda, dayanışmalı öğrenme (cooperative learning) rekabetçi öğrenme (competitive learning) karşılaştırılmasını konu alan bir çalışmanın ilki lehine bulgulardan oluşan sonuç bölümü vurgulanmaktadır. Söz konusu çalışmanın sonucuna göre, dayanışmalı öğrenme öğrencilerinin rekabetçi öğrenim öğrencilerine kıyasla problem çözme becerilerinde farklı üstünlük elde ettikleri (%73) anımsatılmaktadır. Dayanışmalı öğrenmede ortak amaçların, ortak kazanımların, kaynak paylaşımının ve grup içinde rollerin birbirlerini tamamlayıcı özelliklerin söz konusu olduğu; ama rekabetçi öğrenmede bireylerin amaçlarına ulaşmalarının diğer katılımcılarının amaçlarına ulaşamamalarına bağlı olduğu algısına dayalı bir çalışma ortamının söz konusu olduğu belirtilmektedir. Dayanışmalı öğrenmenin öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygunluğu, üstünlüğünün nedeni olabileceği düşünülmektedir. Yukarıda sözü edilen karşılaştırmaya konu çalışmanın yazarları (Pin et al, 1995:992-5) dayanışmalı öğrenmede öğrencilerin daha çok bilgi alışverişinde bulunduklarını, birbirlerinin yanlışlarını daha sık ve etkin şekilde düzelttiklerini; problemi anlamaya daha iyi gözlemlerinin yüksek olasılık olduğunu belirtmektedirler. Probleme dayalı öğrenim sürecinde dayanışmalı öğrenmenin aktif eleman olarak önemli bir yeri olduğu, bu yöntemin öğrenmeye katkısını incelerken sözü edilen bu önemli elemanına özen gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Güdüleme koşulları ya da kararlılık kuramının (self determination theory) eğitimde önemli gelişim potansiyeli oluşturduğu belirtilerek; güdüleme, kontrollü ve serbest (kendiliğinden) olarak iki türde incelenmektedir. Kontrollü güdüleme koşulları kişinin yapması gerekeni belirten dış etkenlerden oluşan; dolaylı ya da doğrudan ceza ya da ödül beraberinde getiren koşul olup; bu güdülemenin kişide kaygı, korku ve baskı duygusu oluşturduğu; eğitimde, belli kalıplar içinde, kısa ömürlü ve öğrencinin uzun erimli değerleriyle ve becerileriyle uyumlulaştırılmamış tür öğrenmeye yol açtığı vurgulanmaktadır. Serbest güdüleyicilerin ise kişinin ilginç ve önemli bulduğu konular ve durumlar olup, öğrenciler bu konuları ilginç buldukları ya da ortamları hoş buldukları için konuları çalışıp ortamlarda bulunurlar. Dışarıdan yönetilen ödül ya da ceza içerikli kontrollü güdülemenin tersine, öğrenmede serbest güdülemenin daha geniş çaplı kuramsal anlamayı geliştirdiği, daha iyi akademik

performans ve başarıya yol açtığı, pekiştirdiği; kolay başarıdan çok; güçlüklerin seçimini tetiklediği; öğrenmenin daha olumlu duygularla yerine getirilmesini sağladığı; zorluklarla ve yenilgilerle başa çıkma çabalarına olumluluk kattığı; daha dirençli çabaya ve daha iyi psikolojik dengeye destek verdiği vurgulanmaktadır. Serbest güdüleyicilerin geliştirildiği öğrenme ortamında eğitimcilerin öğrenci bakış açılarını dikkate aldıkları; ilgili bilgiye yönelip seçeneklere olanak tanıdıkları, öğrenme ve davranışlarında daha çok sorumluluk yüklenmede öğrencileri teşvik ettikleri, dinleyerek, sorarak, diyalog oluşturarak öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgilendikleri vb belirtilmekte, böyle bir ortamda yüksek performans teşvik edilirken baskı ve kontrolün en aza indirildiği anımsatılmaktadır. Bu tür güdüleyicilerin probleme dayalı öğrenimde de geleneksel öğretim yöntemlerinde de uygulanabileceği ama geliştirici (collaborative) öğrenme ortamlarında etkin uygulanma olanağına kavuşacağı; bu nedenle de probleme dayalı öğrenim yöntemine daha çok uygun olacağı savunulmaktadır.

Kontrol kuramı (control theory), tüm davranışların yaşama/üreme, bağıllık duygusu/sevgi, güç edinme, özgürlük ve eğlenme gibi beş temel gereksinimden biri ya da daha fazlasını tatmin etmeye dayalı olduğu; birine bir şey yaptırılamayacağı, özellikle öğretilmeyeceği (bunun yapılmasının yapan kişinin herhangi bir gereksinimini karşılamadığı sürece) ; kişilerin beyinlerinde zihinsel imgeler bulunduğu ve bunları tatmin edecekleri gereksinimlerle ilişkilendirdikleri; bir gereksinim yerine getirildiğinde kişinin hoşnutluk, bir gereksinimin sıkıntıya sokulduğunda da kişide acı duygusu oluşturacağını içermektedir. Eğitimde başarısızlığın nedeninin, öğrencinin gereksinimlerinin karşılanmaması olduğu savunmakta ve probleme dayalı öğrenim yönteminin şu gereksinimleri tatmin ettiği öngörülmektedir.

Özgürlük: Zamanda rahatlık, öğrenciler ne zaman bir araya geleceklerine ve bir sonraki buluşmada ne yapacaklarına kendileri karar verirler.

Güç: Öğrenciler öğrenme hedefleri belirleme gücüne sahiptirler.

Sevgi ve bağıllık/ait olma: Küçük grup çalışmalarında öğrenciler ve yönlendiriciler sunumlarda olduğundan daha çok birbirlerine yakındırlar.

Hoşlanma: Probleme dayalı öğrenimde en belirgin şekilde ortaya çıkan özellik öğrencilerin ve yönlendiricilerin oturumlardan hoşlanmaları, tad almalarıdır.

Yaşamı sürdürme ve üreme: öğrenciler birbirlerine yardımcı olarak öğrenme eyleminin sürdürülmesi ve gelişmesini sağlamaktadırlar.

Yukarıda özetlenen, probleme dayalı öğrenim yöntemini destekleyen kuramlardan bu öğrenim yöntemini diğerlerinden ayıran en belirgin özelliklerin kaynağı olarak dayanışmalı/geliştirmeli öğrenimle rekabetçi öğrenim ve kontrollü güdüleme arasındaki farklar vurgulanmaktadır.



Tablo 4-3: PDÖ Oturumlarının Bilgi/Beceri/Tutum Edinimindeki Etkileri (Albanese, 2000;729-738)

Öğrenme Çevresi (Context):	Bilginin kullanılacağı ortamda edinilmesi durumu; çevrenin olumlu özelliği (Tüm PDÖ oturum basamakları)
Dayanışma (Cooperation) :	Birlikte batma-birlikte, kurtulma duygusu. Grup üyelerinin bilgi, beceri, deneyim, algı paylaşımı. Takım ruhu doğrultusunda çalışma. (Tüm PDÖ oturum basamakları)
Bilgi İşleme (information process):	Önbilginin faaliyete geçirilmesi; yeni bilgiyi anlamada ve/veya oluşturmada eski bilgilerin kullanılması (activating existing knowledge); öğrenme ortamının bilginin kullanılacağı ortama uygunluğu (encoding specificity); bilgi, beceri ve tutumun geliştirilmesi (elaboration) (Tüm PDÖ oturum basamakları)
Güdülenme (self-determination):	Kaygı, korku ve baskı duygusu oluşturan kontrollü (extrinsic) güdüleme yerine kişinin kendisinden kaynaklanan serbest (intrinsic) güdülemenin oluşumu (Tüm PDÖ oturum basamakları)
Kontrol Kuramı (Control Theory):	Bilgi/beceri/tutum ediniminde beş temel gereksinimin karşılanması: Özgürlük: zamanda rahatlık, çalışmalarda grup üyelerinin kararı, özgür katılım. Güç: Öğrenme hedefleri belirleme gücü, özyeterlilik, özgüven. Sevgi/bağlılık: Küçük grup çalışmalarında grup üyelerinin birbirlerine sosyal yakınlıkları Üretim: Grup çalışmalarında yardımlaşma; rekabet değil dayanışma ve takım ruhu doğrultusunda birlikte üretim. (Tüm PDÖ oturum basamakları)

* Güdütleyicilik ve bilişsellik bağlamında, bilgi/beceri/tutum edinimine etkileri vurgulanan PDÖ oturumlarının “grubun her bir üyesinin teşvik edilmesi; sosyal uyum ve takım ruhunun geliştirilmesi” şeklindeki güdütleyici özelliği ile “karşılıklı ilişkiler, tartışma, sunum, dinleme, düzeltme, çözüme ulaşma (developmental) ve soruları yanıtama, konuyu bir birine anlatma (cognitive elaboration)” şeklindeki bilişsellik özelliği Slavin, (1996) ve Dolmains etal (1998) tarafından irdelenmiş ve Tablo 3’deki bilgilerle çıkan sonuçlar ortaya çıkmıştır.

4.7.4. Probleme Dayalı Öğrenimin Üretimde Sürekliliğe Katkıları

Probleme dayalı öğrenim yönteminin öğrenme kalitesine katkılarını irdelerken Barrows'un (1984:16-32) örnek olarak tıp eğitimi kullandığı görülmektedir. İleri sürülen görüşlerin yalnızca tıp eğitimine özgülenemeyeceği, tüm bilim dalları ve genel olarak eğitim kavramı için kullanılabileceği görülmektedir. Barrows'un yaklaşımı özetlenirken bu bakış açısı doğrultusunda davranılacaktır.

Eğitimin amaçlarına değinirken Barrows öncelikle, öğrencilerin gereksinim duyabilecekleri tüm bilgi, olgu, kavram ve becerilerin hiçbir eğitim kurumu tarafından tam olarak sağlanamayacağının edinilen bilgilerin bir bölümünün unutulacağının bir bölümünün de zamanla geçerliliğini yitireceğinin ve bilgi üretiminde sürekliliğin altını çizmektedir. Bu nedenle kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi önemine dikkat çekmekte ve öğrencinin edinmesi gereken kazanımları üç temel başlık altında özetlemektedir. Anımsanabilir ve kullanılabilir bilginin öğrenilmesi, kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ve bilginin ilgili meslekte etkin bir şekilde kullanılması. Başka bir deyişle, temel bilgi edinimi, bu bilginin yeni durumlara uygun şekle getirilmesi için geliştirilmesi ve ilgili meslek dalında etkili bir şekilde kullanılması.

4.7.4.1. Temel Bilginin Edinilmesi

Temel bilginin edinilmesinde “neyi öğrenme?” ve “nasıl öğrenme?” boyutları vurgulanmaktadır. Ayrıca bilginin gerektiğinde ulaşılabilir, anımsanabilir ve uygulanabilir özelliğinin gerekliliği de eklenmektedir. Levine ve Forman'ın çalışmalarına gönderme yapılarak, edinilen bilgilerin çabucak unutulduğu; Ganella ve arkadaşlarının bir çalışmasına dayanılarak da, anımsanabilen bilginin de gerektiği yerde etkin bir şekilde kullanılamadığı anımsatılmaktadır. Bilişsel psikolojinin, bilginin unutulması, anımsanması ve kullanılmasına ilişkin saptamasında, bilginin anımsanmasının ilgili önbilgiyle uyumlulaştırılmasıyla ve uzun dönemde bellekte yeniden şekillendirilmesi ve kullanılmasıyla ilintisinin önemini vurguladığı anımsatılmaktadır. Geleneksel eğitimde edinilen bilgilerin tanımlar, listeler, ilişki modelleri şeklinde organize edildiğini, sınavlarda soruların bu tür gruplandırmalara

dayalı olduğundan öğrencilerce anımsanabildiklerini ama ilgili meslekte etkin bir şekilde kullanılamadığına işaret edilerek, probleme dayalı öğrenimde, öğrencilerin yeni edinilen bilgileri mesleklerinde karşılaşacakları durumlara uyumlulaştırma ve kullanma olanağının verildiği belirtilmektedir. Ayrıca, ilgili bilginin gerektiğinde anımsanmasında öğrenim çevresinin de önemine değinilmekte ve bilgi edinim çevresiyle kullanım çevresinin (context) benzerliğinin bilginin anımsanmasındaki önemi vurgulanmaktadır. Bu vurgulamada, Gadden ve Baddeley'in 1975 yılında yaptıkları ilginç bir çalışma da örnek olarak kullanılmaktadır. Örnek çalışmada, dalgıçlardan meslekleriyle ilgili bazı su altı terimlerini karada ve su altında anımsamaları istenmektedir. Su altında öğrenilen bilgilerin daha çabuk anımsandığı vurgulanmaktadır. Tüm bu açıklamalarla, probleme dayalı öğrenim yönteminde yeni bilginin ilgili önbilgiyle uyumlulaştırılmış şekilde kullanım ortamına benzer öğrenim ortamında edinme olanağı sağlandığı vurgulanmaktadır.

4.7.4.2. Kendi Kendine Öğrenme

Kendi kendine öğrenme becerisinin öğrencinin edindikleri bilgileri geliştirme değiştirme ve yeni koşullara yeni problemlere uyarlama becerisiyle örtüştürüldüğü görülmektedir. Barrows; bu becerinin önemli gördüğü bazı bölümlerini şu şekilde vurgulamaktadır. Altı çizilen ilk özellik öğrenme gereksinimi olup, yeni bir durum ya da problemle karşılaşıldığında, bu problemin gerektiği şekilde çözülebilmesi için varolan bilginin yeterliliğinin sorgulanması anlamına gelmektedir. İkinci özelliği, mevcut kaynakların en uygun şekilde kullanılmasını sağlamak için öğrenme hedeflerinin verimli çözüm ve etkin kaynak kullanımı açısından uygun bir şekilde belirlenmesi olduğu görülmektedir. Barrows'un altını çizdiği bir üçüncü özellik de mevcut kaynakların uygun ve verimli kullanımıdır. Burada kütüphanenin, uzman görüşlerin değerlendirilmesi örnek olarak gösterilmektedir. Kendi kendine öğrenmenin son basamağı olarak, yeni edinilen bilgi ve becerilerin gerektiğinde anımsanmak ve kullanımda başvurulmak üzere zihinde yerleştirilmesi belirtilmektedir. Probleme dayalı öğrenim yönteminin tüm bu becerileri oluşturma geliştirici özellikte olduğu anımsatılmaktadır.

4.7.4.3. Bilginin İlgili Meslekte Etkin Kullanımı

Edinilen bilginin, ilgili meslek dalında problemlerin tam, doğru ve verimli bir şekilde çözümünde gerekli olan problem çözme becerileri geliştirilmemişse, ansiklopedik bilgi olmaktan öteye gidemeyeceği ve anlamsız olacağı öngörülmektedir. Burada amaçlananın problemin tanımlanıp değerlendirilmesi, probleme neden olan kaynağın saptanması ve problemin ortadan kaldırılması için uygun kararların verilmesi olduğu görülmektedir. Bunun başarılmasında kullanılan basamakların yukarıdaki bölümde kısaca bilimsel yöntem (Scientific Method) olarak görülen multiple hypothetico-deductive (çok hipotezli neden sonuç ilişkili araştırma yöntemi) olduğu belirtilmektedir. Bu yöntemin de probleme dayalı öğrenim süreçlerinde etkin bir şekilde uygulandığı anımsatılmaktadır. Problemi tanımaya çalışan kişinin belleğinde yoğun bir şekilde bulunan bilgi yığını, çeşitli problemlere göre birbirleriyle ilişkili şekilde düzenlenmişse, kişi problemi tanımak için varolan varyasyonlardan bir çoğunu anımsamaya çalışır. Burada altı çizilen, kitaplarda varolan ve derslerde verilen bilgilerin ezberlenmesiyle uzman olunamayacağı; bunun için bilginin ilgili mesleğe ilişkin problemlerde kullanımıyla ve bilişsel becerilerin uygulanmasıyla uyumlulaştırılmış bir şekilde organize edilmiş olması gerekmektedir.

Barrows'un probleme dayalı öğrenimin öğrenciye getirilerine ilişkin düşünceleri şu şekilde özetlenebilir: Bu yöntem öğrencilerin bağımsız/özgür düşünceli, bilgi kaynaklarını etkin kullanabilen, öğrenmede sorumluluk yüklenen bireyler haline getirmektedir. Hatta, yaşadıkları yöre ya da toplumun kendine özgü problemleri kullanıldığından üçüncü dünya ülkelerinin eğitim gereksinimlerini karşılamakta etkin kullanılabilecek bir yöntemdir. Yöntemin özü, öğrencinin okul sonrası karşılaşacağı gerçek yaşamdaki problemlerin simulasyonundan oluşmaktadır.

4.7.4.4. Problem Analizi Sırasında Bilişsel ve Bilişüstü Süreçler

Probleme dayalı öğrenimin öğrenmeye katkılarının önemli bir bölümünü oluşturduğu görülen bilişsel (cognitive) ve bilişüstü (metacognitive) gelişmeler konusunda çalışmalarında Grave ve Schmidt (1996) probleme dayalı öğrenim oturumlarında kavramsal/yapısal değişikliğin oluşup oluşmadığını araştırmışlar ve bu

oturumların öğrencilerin düşünme mekanizmalarında önemli hareketliliğe yol açtığını saptamışlardır. Araştırmada, örnek oturum dakika dakika kayda alınıp, öğrencilerin yaşadığı bilişsel ve bilişüstü süreçler incelenmiştir. Yalnızca sözlü olarak yapılan katılımlar değil, aynı zamanda oturum sırasında öğrencilerin sessizlikleri sırasındaki zihinsel aktif katılımlarının da incelendiği görülmektedir. Araştırma sonucunda, sesli katılımların bilişsel ve bilişüstü hareketliliğin yalnızca küçük bir bölümünü oluşturduğu; sessiz ama tartışılan konuya ilişkin düşünsel hareketliliğin özellikle hipotez değerlendirme ve neden sonuç ilişkisi irdelemesi (meta-reasoning) aşamalarında yoğun yaşandığı belirtilmektedir. Sözlü katılımın kuram oluşturmada yoğun yaşandığı veri araştırma ve neden sonuç ilişkisi yordamında daha az kullanıldığı savlanmaktadır.

Probleme dayalı öğrenimde bilişsel süreçlerin tetiklendiği görüşünün Barrows tarafından da ileri sürülmüş olduğu ve Schmidt'in de önbilginin faaliyete geçirilmesi ve bilgi geliştirme çalışmaları örnekleriyle probleme dayalı öğrenimin bilişsel etkilerine değindiği, hatta küçük grup çalışmalarında sözlü katılımları irdeleyen çalışmalar yapıldığı anımsatılmakta ama sözü edilen oturumlarda bireylerin bilişsel ve bilişüstü yaşantılarının ilk kez irdelendiği savlanmaktadır. Bu oturumların öğrencilerin düşünme hareketliliklerini nasıl etkilediğinin araştırılmaya değer önemlilikte olduğu belirtilmekte ve anlaşılmaktadır. Yalnızca buzdağının üst kısmı olan sesli katılım süreci değil, aynı zamanda sessiz kalınırken de, probleme ilişkin düşün etkinliğinin seyir sürecinin önemli olduğu görülmektedir. Bu gerek Webb'in uyarısıyla da doğrulanmaktadır. Webb(1991:21-41) küçük grup çalışmalarında daha sessiz kalan üyelerin daha katılımcı (sesli) olanlar kadar başarılı olabileceğine ve olduklarına dikkat çekmektedir. Bu bakımdan Grave ve Schmidt'in yukarıda sözü edilen araştırmalarının bu boşluğu dolduran bir çalışma olarak önemi ve etkisi artmaktadır.

Probleme dayalı öğrenimde problem analizinin anahtar rolünü oynadığı ve en azından dört amacı gerçekleştirdiği vurgulanmaktadır. Bunlardan ilkinin, öğrencilerin mevcut bilgilerini faaliyete geçirme olduğu; yeni bilginin kavranmasını kolaylaştırıcı öğrenme çabasını vurgulaması açısından, bu faaliyete geçirmenin önemli olduğu belirtilmektedir. İkinci amacın, öğrencilerin bilgilerini geliştirmelerinde yardımcı olacak tartışma ortamının oluşturulması olduğu; bunun da

problemin açıklanmasına ilişkin diğer grup üyelerinin düşünceleriyle katılımcıların bilişsel yapılarının zenginleşmesine yol açacağı anımsatılmaktadır. Üçüncü amacın, mevcut olan bilginin verilen probleme uyumlulaştırılacak şekilde işlenmesi; dördüncü amacın da, sözü edilen problemin nedenlerine ilişkin daha ayrıntılı ipuçlarına ulaşmada grup üyelerinde içsel güdüleme oluşturma şeklinde özetlenmektedir.

Önbilgilerin harekete geçirilmesi, geliştirilmesi ve grup üyelerinin tartışmasının yalnızca serbest çalışmaya bir hazırlık oluşturmakla kalmadığı; aynı zamanda, dayanışmalı öğrenmenin birer aracı olarak, bilginin yeniden yapılandırılmasına ya da başka bir deyişle kavramsal (yapısal) değişikliğe yol açtığı vurgulanmaktadır. Brown ve Palincsar da (1989:393-451) kişinin bir şeyi açıklamak geliştirmek ya da savunmak durumunda olduğunda var olan bilgide değişimin olasılığından söz etmektedirler. Böyle bir durumda, bilginin yeni durumlarla uyumlulaştırılması, yeni durumlara göre değiştirilip geliştirilmesi gereğine değinmektedirler. Sosyal çatışmanın da değişimde önemli bir tetikleyici olduğu ama Brown ve Palincsar'a göre, bilgide değişiklik daha çok bilişsel çatışma (cognitive conflict) sonucu, birlikte gözden geçirme (co-elaboration) ve yeniden birlikte oluşturma (co-construktion) meydana gelmektedir. Eğitim ortamında tipik bir bilişsel çatışmanın, önbilgiyle yeni durum arasındaki anlaşmazlıktan kaynaklandığı belirtilmektedir. Yapısal değişikliğin gelişiminde çatışmanın rolü konusunda araştırma yapan Chinn ve Brewer'e göndermede bulunularak, bu tür farklılıkların dört bilişsel kaynağı/nedeni olduğu belirtilmektedir: öğrencilerin algılamalarında yeni bilginin statüsü, önbilginin özelliği, öğrencilerin yeni bilginin güvenilirliğine ilişkin algılamaları ve işleme stratejileri. Ayrıca kuram değişikliği söz konusu olduğunda yeni durumun değerlendirilmesinde işleme stratejilerinin farklı sonuçları olacağı belirtilmektedir. Derinlemesine işlemede (deep processing), karşıt bilginin dikkatle incelenmesi, alternatif kuramı anlamaya çalışma, durumla çatışan kuramlar arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi, türünden zihinsel faaliyetler bulunduğu; tüm bu faktörlerin bir bileşiminin öğrencinin yeni duruma/probleme yaklaşımını belirlediği öngörülmektedir. Probleme dayalı öğrenimde, sözü edilen kuramsal değişikliklere yol açan bilişsel çatışma ortamında öğrenmenin sağlandığı vurgulanmaktadır. Bu çatışma her öğrencinin, önbilgisiyle, üzerinde çalışılan problem arasındaki

uyumsuzluktan/anlaşmazlıktan kaynaklanmaktadır. Bunun sağlanması için öğrencinin bilgisiyle verilen problemin çözümü arasında bir boşluğun bulunması gerekmektedir. Öğrencilerin verilen problemle uğraşmalarının sağlanmadığı; bunların bütün grup üyelerinin bilgilerinin değerlendirilmesi birleşimine dayalı olduğu; oluşan alternatiflerin sonradan yapılan serbest çalışmalarla kontrol edildiği; bu işlemin önemli olduğu, zira geçerliliği belirlenmiş bir sonuca varılamaması durumunda kuramsal değişimin oluşmayacağı vurgulanmaktadır.

4.8.PROBLEME DAYALI ÖĞRENİMİN SERBEST ÇALIŞMA BECERİSİNE KATKISI

Probleme dayalı öğrenimde serbest çalışma, ya da özyönlendirili (self-directing) çalışma becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu yöntemin temel amaçlarından biri olan ömür boyu öğrenme (life-long learning), kaynağını özyönlendirili çalışma alışkanlığından almaktadır.

Probleme dayalı öğrenimin özyetili çalışmaya katkılarını araştıran Dolmans ve Schmidt (1994:372l-380), bu katkıyı sözü edilen yöntemin çeşitli elemanları açısından incelemişlerdir. Çalışmaya konu elemanların PDÖ oturumları, sınav içerikleri, ders amaçları, sunumlar, yönlendirici ve başvuru kaynakları (reference literature) olduğu görülmektedir. Öğrencinin özyönlendirili çalışmasının içeriğine tüm bu kaynakların belli oranda etkili olduğu öngörülmektedir. Ancak katkı oranlarının farklı oldukları gözlemlenmektedir.

Birinci sınıf öğrencilerinin öz yönlendirili çalışmalarında daha çok derslerin içerikleriyle başvuru kaynaklarına yöneldikleri; ama ileri sınıflarda öncelik sırasının değişerek, yerine ilk sırayı PDÖ oturumlarının aldığı görülmektedir. Özyönlendirili çalışmaya yöneltilmede başlangıç noktasının çalışma konusu durum ya da problem olduğu bilinmektedir. Sözü edilen araştırmada, bu temel kaynağın önemi onanmakta ve problemin öğrencilerin irdeleme, sorgulama, neden sonuç ilişkisi arama, problem çözme becerilerini tetikleyici ve öğrenmeyi teşvik edici rolü vurgulanmakta ve “neyi bildiğimizi, belleğimizde gerçekten neyi depoladığımızı öğrenmenin en iyi yolu, o bilgiye ilişkin bir problemle uğraşmaktır,” denilmektedir. Problem analizi aracılığıyla, öğrencinin neyi bildiği ve böylece çalışma gereği duymadığı, ama daha

da önemlisi neyi bilmediği ve çalışmasını yoğunlaştırması gereken noktayı fark etmesidir. Problemi tartışırken, problemi çözmede bilgilerinin yeterli olup olmadığını sorguladıkları, bu sorgulama sonunda da çalışılması gereken konu ve çalışma derinliği/boyutu hakkında bir düşünceye vardıkları belirtilmektedir. Çalışılması gereken kapsam ve boyutun öğrenme hedefleri şeklinde oluşturulduğu bilinmektedir. Öğrenme hedefleri belirlemenin ve gelecekte karşılaşılabilecek problemlerle uğraşmayı öğretmesi ve öğrenciyi ömür boyu/yaşam boyu öğrenmeye teşvik etmesi açısından önemi bilinmekte ve vurgulanmaktadır.

Özyönlendirili çalışma becerilerinin geliştirilmesinde üzerinde çalışılan problemlerin açıkça bilinen etkisi göz önüne alındığında, bu becerilerle ve özyönlendirili çalışma şekliyle öğrenme hedeflerinin doğrudan ilişkili olacağı beklentisinin normal olduğu belirtilmektedir. Ancak, yukarıda sözü edilen araştırmanın sonucu bunun böyle olmadığını göstermektedir. Bu ilişkinin sınırlı düzeyde kaldığı, probleme dayalı öğrenim yönteminin diğer elemanlarının da belli oranlarda etkili olduğu anımsatılmaktadır.

Öğrencinin probleme dayalı öğrenimde yalnızca problemle karşılaşmadığı, bunun yanında sunum, sınav, ders hedefleri, yönlendirici, önerilen başvuru kaynakları listesi türünden başka elemanlarla da karşılaştığı ve çalışmasının yönlendirilmesinde tüm bu elemanların değişik oranlarda payları olacağı normal karşılanmaktadır. Ama etki oranlarına ilişkin sonucun çarpıcılığına dikkat çekilmektedir: Başlangıçta başvuru kaynakları en güvenilir yönlendirici olarak görülürken, zamanla önceliğin oturlardaki tartışma ortamına alındığı vurgulanmaktadır. Bunun da, probleme dayalı öğrenimin yaşam boyu öğrenme alışkanlığını yerleştirmesi açısından önemli bir bulgu olduğunun altı çizilmektedir. Benzer sonuca Blumberg ve Michael'in 1992 yılında yaptıkları "Probleme dayalı öğrenimde öğrenci kaynaklı öğrenme hedeflerinin rolü" başlıklı çalışmada ulaşıldığı anımsatılmaktadır. Sözü edilen çalışmanın öğrenciler tarafından belirlenen öğrenme hedeflerinin özyönlendirili çalışmada temel rolü olup olmadığının araştırıldığı; sonuçta probleme dayalı öğrenimin sürekli ve özyönlendirili çalışma becerilerini geliştirici özelliği vurgulanmaktadır.

Blumberg ve Michael (1992:3-8), probleme dayalı öğrenimde öğretmen kaynaklı öğrenme hedeflerinin özyönlendirili çalışma becerilerinin şekil ve

yoğunluğunu etkileyici olmadığını belirtmektedirler. Öğrencinin özyönlendirili çalışmasını teşvikte, öğrenci kaynaklı öğrenme hedefleri, öğretim hedefleri, sınavlarda sorulan konular ve sunumlarda ve oturumlarda çalışılan ögeler türünden diğer elemanların da makul düzeyde katkıları olduğunu anımsatmaktadır.

Yukarıda sözü edilen probleme dayalı öğrenim kaynaklarının her birinin özyönlendirili çalışma becerilerinin gelişimine katkılarını somut öğrenci ifadeleriyle vermesi açısından Dolmans ve Schmidt'in çalışmasından aynen alınarak öğrenci görüşlerinin buraya aktarılmasının uygunluğu düşünülmüştür.

PDÖ oturum tartışmalarının özyönlendirili çalışmaya etkisi konusunda birinci sınıftan bir öğrencinin söyledikleri: “Ne çalışılması gerektiği konusunda problemin tartışılması önemli bir yol göstericidir. Öğrenme hedefleri, özyönlendirili çalışmada bulunabilecek şekilde düzenlenmiş olmuyorlar genellikle. Beyin fırtınası sırasında kullanılan sözcükler, indekste araştırma yaparken yardımcı olabilir ve neyin çalışılması gerektiği konusunda açık ipuçları verebilirler. Belirli bir konuda çok bilgiye sahip değilsem, beyin fırtınası sırasında kullanılan bazı sözcükleri not ederim.”

Problemi tartışmanın kendisini içsel güdülediğini söyleyen bir başka birinci sınıf öğrencisinin söyledikleri: “Bir problemi başta tartışırken, bir konu araştırıldığında/irdelendiğinde, bu özyönlendirili çalışmamın içeriği konusunda beni etkiler. Böyle bir ortamda konuya ilgin daha da artar. Kişi bir probleme değişik açılardan yaklaşır, bu da özyönlendirili çalışmaya daha çok zaman ayırmam konusunda teşvik edici olmaktadır.

Öğrenci kaynaklı öğrenme hedeflerinin özyönlendirili çalışmayı yönlendirici özelliği konusunda birinci sınıftan bir öğrencinin görüşü: “Önce probleme ve saptanan öğrenme hedeflerine bir göz atarım. Sonra, bilmediğim terimleri öğrenmek için sözlük kullanırım. Daha sonra, referans listesinde ilgili konuyu araştırırım. Bazan belli bir kitabın belli bir bölümü önerilir. Bölüm önerilmemişse, önerilen kitabın indeks bölümünde anahtar sözcükleri ve sayfa numaralarını araştırırım. Bu sayfaları okumaya başlarım. Çoğunlukla birkaç kitap tararım. Okuma sonrası ilgili bilgiyi özetleyerek yazarım.”

Sınavlarda sorulan soruların özyönlendirili çalışmaya etki oranı konusunda birinci sınıf bir öğrencinin söyledikleri: “Sınav öncesi, derse ilişkin kitabın sonundaki

özdeğerlendirme sınavını yaparım. Bunu yaparken bazı konuları iyi bilmediğimi farkederim. Bunun üzerine, bilmediğim konulara ilişkin bilgi toplamaya çalışırım.”

Sunumların etkisine ilişkin birinci sınıf bir öğrencinin görüşleri: “Sunum sırasında genellikle çalışılması gereken konular açıklık kazanır. Sonra, öğrenme hedeflerini çalışırken, birçok husus dikkat çeker.” Aynı konuda bir başka öğrencinin söyledikleri: “Nelerin çalışılacak önemde olduğu konusunda bir sunum bana bilgi verir. Kısa ve öz olsa da sunumlar çalışılması gereken konulara ilişkin ipuçları sağlarlar. Özyönlendirili çalışma sırasında doğru yolu izlediğim bu şekilde ortaya çıkmaktadır.” Bir başka öğrenci, “Sunumlar sırasında sık kullanılan bazı sözcükleri not ederim. Daha sonra, ilgili kaynaklarda bu sözcükleri araştırır, özyönlendirili çalışmamda bunlara ağırlık veririm.”

Yönlendiricinin özyönlendirili çalışma üzerindeki etki oranına ilişkin birinci sınıftan bir öğrencinin görüşleri: “ Sanırım çalışmam gereken konuya yönlendirici vurgular bizi oldukça iyi yönlendiriyor. Bazı konular bize yabancı olduğundan özellikle vurgulanıp yineleniyor. Bu, yönlendiricinin etkilerinden yalnızca biri, yönlendirici konuda uzman ve çok şey biliyor. Ancak bu tüm yönlendiriciler için geçerli değildir. Bazıları önemli rol oynarken bazıları değil.”

4.9. PROBLEME DAYALI ÖĞRENİMDE TARTIŞILAN KISITLAR

Probleme dayalı öğrenim yönteminin edinilen bilgilerin meslek yaşamında karşılaşılabilecek olası güçlüklerin giderilmesinde etkin bir şekilde kullanılması, farklı disiplinlerden bilgilerle uyumlulaştırılması ve özyönlendirili çalışma becerilerinin geliştirilmesiyle yaşamboyu öğrenme alışkanlığının yerleşmesi türünden eğitim sürecinde temel olumlu katkıları olduğu genelde kabul edilmektedir. (Dolmans ve Schmidt, 1995:535) Ayrıca, teknolojide hızlı ilerleme, nüfus yapısında değişiklikler, çevresel faktörler ve yaşam tarzındaki değişikliklerin eğitimde de bazı değişiklikleri zorlaması ve eğitimin temel amacının gelecekte karşılaşılabilecek problemlerle başedebilecek bireylerin yetiştirilmesi ilkesi doğrultusunda belirlenmesinin kaçınılmaz ve ertelenemez bir zorunluluk olduğu da genel kabul gören bir saptamadır. Küçük grup çalışmalarında, problemlerin temel ilkeler mekanizmalar ve süreçleriyle tartışılması yöntemiyle, bilişsel psikolojinin eğitim uygulamalarına

ilişkin ilkelerinin sistematik bir şekilde uygulanması yaklaşımıyla, probleme dayalı öğrenimin edinilen bilginin gerektiğinde anımsanıp temel bilim kavramlarıyla uyumlulaştırılarak genel problem çözme becerilerini geliştirdiği ve içsel güdülemeyi güçlendirerek özyönlendirili çalışma alışkanlığını yerleştirdiği, yöntemin sıkça vurgulanan olumlu özelliklerinden özenle altı çizilenlerdendir. Ama tüm bu özelliklerin tartışmasız kabul edildiğini ileri sürmenin zor olduğu gözlemlenmektedir.

4.9.1. Problem Çözme Becerisine İlişkin Savlar

Yukarıda sayılan olumlu özelliklerin yazarları aynı makale içinde bu özelliklerden “genel problem çözme” yeteneğinin gelişmesi konusunda kuşkularını dile getirmektedirler. “Probleme dayalı öğrenim yönteminin ileri sürülen üstün özelliklerinden bir öğrencinin genel, konuya bağlı olmaksızın, problem çözme becerilerini geliştirdiği şeklindedir. Öğrencinin gerçek yaşam problemleriyle karşılaştırılması, klinik sorgulama ve problem çözme becerilerinin geliştirmesini amaçlamaktadır. Problemle karşılaşması problem çözme becerilerini geliştirmede bir fırsattır. **Önemli bir soru, PDÖ yöntemiyle yetişen öğrencilerin geleneksel yöntem öğrencilerinden daha iyi problem çözücü olup olmadıklarıdır. Bunu gösteren yeterli bulgu mevcut değildir. Probleme dayalı öğrenim yönteminin problem çözme becerilerini öğrettiği savı desteksiz kalmaktadır.** Zira, belirli bir problemin başarıyla çözülmesi yeni bir problemin de aynı başarıyla çözüleceğinin göstergesi olamaz. Bu durum, konuyla ilişkili, belirli bir konuya özgülük (content specificity) olarak bilinmektedir. Belirli bir bilim dalında henüz tanımlanmamış belirli türden problemlere ilişkin bazı strateji türlerinden söz etmek olanağının yanında, öğrencilerin genel problem çözme yeteneklerini probleme dayalı öğrenim yönteminin geliştireceğine dair kanıtlayıcı bulgulara rastlamamak şaşırtıcı değildir. Bu zamana dek, ne probleme dayalı öğrenimin ne de diğer eğitim yöntemlerinin öğrencilerde çalışma konuları dışındaki konularda problem çözme becerilerin geliştirdiğine dair bir bulgu mevcut değildir.” Dolmans ve Schmidt(1995:538), probleme dayalı öğrenim yönteminin öğrenme kalitesine katkılarını özetleyen çalışmalarının sonunda, üzerinde çalışılması ve deneysel somut verilerle açıklığa kavuşturulması gereken konular arasında “ öğrencilerin bir problemi tartışırken

gerçekten yeni düşünceler üretip üretmedikleri, tartışma sırasında yanlış kullanımların rolü, ve belirli bir problemi tartışmanın gelecekte benzer bir problemin çözümünde yardımcı olup olmayacağı” konularını da saymaktadırlar. Başka bir deyişle, probleme dayalı öğrenim uygulamalarında yanıtlanması gereken birkaç soru da bu şekilde ortaya çıkmaktadır.

4.9.2. Öğrenme Ortamı – Uygulama Ortamı Benzerliğine İlişkin Savlar

Schmidt’in (1983:12) öğrenmeyi kolaylaştıran koşullar arasında saydığı ve probleme dayalı öğrenim yönteminde karşılandığını savladığı “öğrenim ortamıyla uygulama ortamının benzer olması” durumunun (encoding specifity) sorgulanan ögelerden bir başkası olduğu görülmektedir. (Colliver, 2000; 75-259-266) Colliver’in tartışmasında konu Godden ve Baddeley’in dalma kulübüyle ilgili deneyidir. (1975:66-325-36) Deneyde, deneklerden bazı terimleri ezberlemeleri istenmiştir. Ezberleme eyleminin bir bölümü karada bir bölümü de su altında yerine getirilmiştir. Deney sonunda, su altında öğrenilenlerin aynı ortamda anımsanmasının daha kolay olduğu görülmüştür. Bu deneyle, öğrenme çevresinin, bilginin faaliyete geçirilmesinde (activation) etkili olduğu ve Schmidt’in öğrenmeyi kolaylaştıran koşullar arasında sayılan çevre-harekete geçirme (context dependent activation) benzerliğinin önemi desteklenmiştir. Ancak Colliver’in bu savı bilişsel araştırmayla ilgisizliği karşısına Norman ve Schmidt’in (2000; 325-721-728) katıldıkları görülmektedir. “Öğrenme ortamıyla uygulama ortamının örtüşmesinin ender kontrol edilebilirliği nedeniyle, çevre bağımlılığı durumunun marjinalliği konusunda hem fikiriz. Ayrıca, çevre hem klinik problem türü ilgili değişkenleri hem de oturumun yapıldığı oda türü ilgisiz değişkenleri kapsadığından, probleme dayalı öğrenimde çevreyle ilgili örtüşme tam değildir.” Yine de sözü edilen deneyin “beklenen sonuçları elde etmek amacıyla” yapılmış bir deney olmadığı; insan beynini biyolojik bilgisayar olarak düşünme alışkanlığımızı sorguladığını, zira bilgisayar belleğinin çalışılan odaya göre değişiklik göstermediğini; ama insan beyninin çevresel faktörlerden etkilendiğini; dolayısıyla, söz konusu deneyin çevrenin öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamada önemli bir işlevi yerine getirdiğini savlamaktadırlar.

Probleme dayalı öğrenim oturumlarının önbilgiyi faaliyete geçirme savını küçümseyen yaklaşımlara Norman ve Schmidt'in yukarıda sözü edilen çalışmalarında verilen yanıtta, faaliyete geçirilen önbilgiye yalnızca bir takım bilgi yığını olarak bakılmaması gerektiğinin altı çizilmektedir. Faaliyete geçirilen bilgilerin bir "basit kuram" ya da "zihinsel model" olarak nitelenmesi gerektiği; faaliyete geçirildiğinde üzerinde çalışılan probleme ilişkin yeni bilgilerin işlenmesini kolaylaştırıcı işlevi yerine getirdikleri anımsatılmaktadır.

4.9.3. Neden / Sonuç İlişkisi Sorgulama Yaklaşımına İlişkin Savlar

Probleme dayalı öğrenimin öğrencide oluşturduğu probleme yaklaşım tarzına ilişkin yapılan eleştirilerden birinin de neden sonuç ilişkisini kurma (reasoning) bağlamında olduğu görülmektedir. Probleme dayalı öğrenimde eleştirilen genel yaklaşımın "geriye doğru" (backward) sorgulama olduğu, anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımda önce problem belirlenip, sonra nedenleri irdelenmektedir. Oysa, bir uzmanın yapması gerekenin önce veri toplayıp sonra bu verilere dayalı olarak bir sonca varması, yani "ileriye doğru" (forward) irdelemede bulunması gerektiği savunulmaktadır. Norman ve Schmidt'in anılan çalışmalarında sözü edilen savın algılama psikolojisindeki yukarıdan aşağıya (top-down) olgusuna ters düştüğü; "ileriye doğru" (forward) neden-sonuç irdelemesinde bir yığın bulgu ve veri toplanıp bunlar arasında kaybolma, toplanan yığını açıklamaya çalışma içinde boğulma olasılığının yüksekliği vurgulanmaktadır. Yapılan bir deneyin sonucu da bu görüşü doğrulamakta kullanılmaktadır. Aynı problemi çözmesi istenen iki ayrı gruba farklı talimat verilmiştir. Birinin tüm olası bulguları derleyip sonra bir sonuca varması (forward reasoning), diğer gruptan problemi olabildiğince hızlı bir şekilde belirleyip sonra nedenlerini araştırması istenmiştir. Sonuçta problemin belirlenmesindeki doğruluk oranının "ileriye doğru" irdelemede %42, "geriye doğru" irdelemede %59 olduğu saptanmıştır.

4.9.4. PDÖ Yöntemine İlişkin Diğer Kaygılar

Albanese ve Mitchell (1993:52-75) probleme dayalı öğrenim yöntemine ilişkin oluşabilecek soruları/kaygıları beş anabaşlık halinde belirlemektedirler:

- 1) Küçük grup çalışmalarının fiziksel olanaklar açısından maliyeti; PDÖ oturumlarının sağlıklı yapılabilmesi için küçük odaların temini, odaların gerekli gereçlerle donanımı, yeterli yönlendirici görevlendirme sorunu ve öğrenci sayısının yüksekliğinde küçük grupların sayıca fazla olması ve zaman sorunu.
- 2) Özyönlendirili çalışmalarla bilişsel yapının oluşturulup oluşturulamayacağı; başka bir deyişle, yeni bilginin sağlıklı bir şekilde edinilme sorunu.
- 3) İkinci kaygıyla ilişkili olarak, öğrencilere gerekli bilgi içeriğinin ne oranda verilebileceği
- 4) Küçük grup çalışma ortamının alışkanlık haline gelebileceği, problem çözme uğraşında öğrencilerin hep bir grup çalışmasına gereksinim duymaları olasılığının düzeyi
- 5) Öğretim kadrosu gerekli zamanı vermeye ve oturumlara yoğunlaşmaya hazır mı?

4.10. PDÖ Yöntemine Yönelik Kaygılara İlişkin Tartışma

Yukarıda beş madde şeklinde özetlenen soruların, probleme dayalı öğrenim yöntemine geçişi düşünen bir öğretim kurumunun genel kaygılarını içerdiği gözlemlenmektedir. Aşağıda bu irdelenmenin sonuçları özlü bir şekilde sunulmaktadır. (Albanese ve Mitchell, 1993, 52:75)

4.10.1. Probleme Dayalı Öğrenimin Genel Temel Bilim ve Mesleksel Bilgi Sınavlarında Başarı Oranı (Outcomes)

Başarı durumunun kesin ölçümünde evrensel bir uzlaşının olmadığı, bu nedenle, mevcut standart başarı testlerinin sonuçlarına dayanıldığı belirtilmektedir. Bu testlerin, verilen yanıt listelerinden bazılarının seçimi dolayısıyla anımsamaya dayandığı ve probleme dayalı öğrenimin geliştirdiği savlanan “derin öğrenme”yi ölçmekten uzak olduğu türünden kısıtları saklı tutulmaktadır.

Temel Bilim Sınav Performansı (Basic Science): PDÖ öğrencilerinin temel bilim sınavındaki başarı oranlarının geleneksel eğitim öğrencilerinin başarı oranlarından düşük olduğu belirtilmektedir. Hatta 1989 Macy konferansına katılanlar bu oranın daha da düşeceğini vurgulamaktadırlar. Sözü edilen sınavın (NBME) ilk bölümünde on konudan altısında geleneksel eğitim öğrencilerinin PDÖ öğrencilerinden daha yüksek skor elde ettikleri, yalnızca üçünde sonucun PDÖ lehine ($ES=0,5$) olduğu belirtilmektedir. Geleneksel eğitim öğrencilerinden daha iyi sonuç alan PDÖ öğrencilerinin, PDÖ uygulamaları yapan diğer kurumlara göre daha direktif (yöneltili) uygulamada bulunan Michigan State University ve University of Colorado ve University of Mercer öğrencileri olduğu görülmektedir. Bu sonucun iki noktayı vurguladığı eklenmektedir: Temel Bilim Sınavında PDÖ öğrencilerinin başarı gösteremeyeceği beklentisinin her zaman doğru olmadığı ve PDÖ uygulamalarında farklılıklar oluşu ve geleneksel eğitim öğrencilerinin temel bilim sınav performansına eşit düzeyde başarı gösterebilecek öğrenci yetiştiren PDÖ uygulamalarının da varlığı. PDÖ öğrencilerinin temel bilim sınavındaki düşük skorlarının başka nedenleri de olabileceği gibi, yukarıda belirtilen kaygılardan ikinci ve üçüncüsünün üzerinde durduğu PDÖ uygulamalarındaki bilişsel gelişim ve yeni bilgi edinimindeki yetersizlik kaygılarının yerindeliğinin de bu sonuçlarla olurlandığı sonucuna varılmaktadır.

Mesleki Bilgi Sınav Performansı (Clinical Science) : PDÖ öğrencilerinin temel bilim sınavlarında geleneksel eğitim öğrencileri kadar başarılı olamayacakları öngörüşüne karşın, mesleki bilgi sınavında geleneksel eğitim öğrencileri kadar ya da onlardan daha iyi sonuç elde edeceklerine ilişkin bir beklentinin varlığından söz edilmektedir. Adı geçen sınavda yedi konunun beşinde daha yüksek skor aldıkları ve bu beş daldan birinde farkın belirgin olarak ortaya çıktığı görülmektedir. PDÖ öğrencilerinin üstünlüğünü belirgin olarak ortaya çıkaran sorunun etki problem çözme çalışması olduğu ve önleyici/koruyucu tıp uygulamaları sınavında başarı farkının belirginleştiği anımsatılmaktadır.

Sınav sonuçlarının değinilen diğer ilginç bir özelliğinin notların dağılımıyla ilgili olduğu görülmektedir. Açıklama (essay) bölümünde geleneksel eğitim öğrencilerinin çoğunun uç skarlardan birini (0 yada 2) aldıkları; daha çok PDÖ öğrencisinin yeterli notu almasına karşın daha çok sayıda geleneksel eğitim

öğrencisinin yeterlilik üstü not aldıkları, genel olarak meslekle bilgi sınav sonuçlarının PDÖ öğrencileri lehine olduğu vurgulanmaktadır.

4.10.2. Düşünme Süreçleri Gelişimi (Thought Process)

Düşünme süreçleri gelişimine ilişkin değerlendirmenin, yukarıda özetlenen kaygılardan bilişsel gelişim ve verilen içeriğin yeterliliği konulu ikinci ve üçüncü kaygılarla ilintili olduğu görülmektedir. Değerlendirme PDÖ öğrencilerinin ve geleneksel eğitim öğrencilerinin anımsama ve neden-sonuç ilişkisi kurma süreçleriyle ilgili olup; gruplara özellikleri açısından normal ve aykırı olan iki durum verilmekte; gerekli bilgiyi anımsayıp, problemi ve nedenlerini tanımlayıp bir sonuca varmaları istenmekte; karar verme süre ve süreçleri, bilgi dağarcıkları ve anımsayıp uygulama becerileri gözlemlenmektedir. PDÖ öğrencilerinin aykırı duruma ilişkin ilgili bilgiyi anımsama ve kullanma becerilerinin belirgin bir şekilde üstün olmasına karşın, normal/sıradan olaya ilişkin durumun tersi gözlemlenmiştir. Yanlış yapma oranlarında iki grup arasında pek fark gözlemlenmezken, en yüksek sınıfta (5.sınıf) olan PDÖ öğrencilerinde gerek daha önceki duruma, gerek yeni duruma ilişkin kendi sistematikinden kaynaklanma ilgisiz çok sayıda bilginin kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Patel ve arkadaşlarının 1991 yılında yaptığı bir araştırmanın da PDÖ öğrencilerinin geriye doğru (backward) neden sonuç ilişkisi kurduklarını, daha çok yanlış ifade kullandıklarını ve tanı koymada daha kararsız davrandıklarını ortaya çıkardığı da anımsatılmaktadır. Gilholy de 1990 yılındaki çalışmasında ileri doğru (forward) neden-sonuç ilişkisini uzmanlarla ilişkilendirdiği, meslekte yeni olanlarınsa geriye doğru (backward) neden-sonuç ilişkileri kurduklarını, başka bir deyişle bilinmeyenden verilenlere doğru bir irdeleme yaptıklarını ileri sürmektedir. Tailholy'nin bu çalışmasında, geriye doğru irdelemenin araştırmacının dikkatlerini hedefte yoğunlaştırdığından beceri gelişimini engellediğini, bunun da problemde verilenlerle düzeltmeler arasındaki ilişkileri görme olasılığını azalttığını, oysa uzmanların bu ilişkilerden yararlandıklarını savladığı belirtilmektedir. Bunun da, PDÖ oturumlarında vurgulanan geriye doğru irdelemenin ileri doğru irdeleme becerilerinin gelişmesini engellediği anlamına geldiği; bu kaygının Patel ve

arkadaşlarının 1991 yılında yaptıkları çalışmada da paylaşıldığı ve Patel ve arkadaşlarının özyönlendirili çalışmalarda yanlış irdeleme yöntemine daha çok dikkat edilmesi gerektiğini vurguladıkları belirtilmektedir.

Sonuç olarak, PDÖ oturumlarında uygulanan geriye doğru irdeleme bu yöntemin önemli bir sorunu olarak görülmekte; bu yaklaşımla öğrencilerin bilişsel gelişimde yetersiz kalabilecekleri vurgulanmakta, öğrencilerin önemli orandaki yanlışlarına da dikkat çekilerek, yukarıda sıralanan kaygılardan ikinci ve üçüncü sıradakilere gönderme yapılmaktadır.

4.10.3. Çalışma Davranışları Geliştirme

Eğitimcilerin dile getirilen ve paylaşılan kaygılarının geleneksel eğitimde derin düzeyde anlama ve severek çalışma ilkesinin göz ardı edilerek kısa erimli ve yalnızca sınavlardan geçer not alma amaçlı çalışma yaklaşımının ön planda tutulması olduğu belirtilmekte ve bu kaygının PDÖ destekli çeşitli raporlarda dile getirildiği anımsatılmaktadır.

Öğrencilerin geliştirdikleri çalışma alışkanlıklarının karşılaştırılmasını amaçlayan çalışmalardan verilen örneklerde ilginç saptamalara rastlanmaktadır. Bunlardan Coles'un 1985 yılında yaptığı çalışmadan verilen örneklerde, başlangıçta PDÖ öğrencileriyle geleneksel eğitim öğrencilerinin çalışma davranışlarında pek farklılık olmadığı, ama birinci yılın sonunda, PDÖ öğrencilerinin çok yönlü çalışma yaklaşımına ve anlam yaklaşımlarına daha fazla eğilim gösterdikleri ama yineleme yaklaşımına eğilimin giderek azaldığı görülmektedir. Burada sözü edilen yineleme yaklaşımından "yüzeysel" anlama, ezberleme, öğrenme hedefleri belirlemede öğretene güvenme, performansa ilişkin karamsar ve kaygılı tutum kastedildiği görülmektedir. Anlam yaklaşımından da, "derin" anlama, aktif sorgulama, ilgili düşünceleri irdeleme, öğrenme amaçlı çaba gösterme tutumunun anlaşıldığı görülmektedir. Çok yönlü çalışma yaklaşımından anlaşılanın ise, öğrencinin çalışma yöntemlerine ilişkin esnek tutumu olduğu gözlenmektedir.

Moore ve arkadaşlarının 1990 yılında Harvard öğrencilerinin çalışma davranışlarına ilişkin yaptıkları çalışmanın da PDÖ öğrencilerinin ezberleme yöntemine giderek azalan ama öğrenme yöntemi olarak kavramlaştırma

(conceptualiation) yaklaşımına artan ilgi gösterdiklerini ortaya çıkardığı görülmektedir. Benzer sonucun Mitchell'in 1992 yılında yaptığı ve öğrencilerde ezberleme, kavramlaştırma ve yansıtma yaklaşımlarına ilgi oranlarının saptanmasının amaçlandığı çalışmada da elde edildiği anımsatılmaktadır. Nolte ve arkadaşlarının 1988 yılında yaptıkları ve PDÖ uygulamasının etkilerini saptamayı amaçlayan çalışmada da, kütüphanedeki kitapların kullanım oranlarının yirmi kat arttığı ve oturumlara katılım oranının da %65 lerden %90 lara yükseldiğinin ortaya çıktığı not edilmektedir.

Özyönlendirili çalışma alışkanlığının gelişimine ilişkin Blumberg ve Michael'in 1992 yılında yaptıkları çalışmada PDÖ öğrencileriyle geleneksel eğitim öğrencilerinin çalışma sürelerinde pek fark görülmediği, her iki grubun da haftada yaklaşık 25 saat çalıştıkları, ama çalışma kaynakları konusunda önemli farklılıklara rastlandığı not edilmektedir. PDÖ öğrencilerinin ders kitapları, süreli yayınlar ve diğer kitaplar kullanımında ve öğretmenlerle ve öğrenci arkadaşlarıyla resmi olmayan tartışmaların yapılmasında daha çok eğilim gösterdiklerini, bunun yanında sunum notlarını daha az kullandıklarının anlaşıldığı belirtilmektedir. Sözü edilen çalışmada kütüphanenin kullanılma sıklığına ilişkin karşılaştırmanın da PDÖ öğrencilerin lehine sonuç verdiği görülmektedir. Çalışma yöntemlerine ilişkin yapılan çalışmalardan Saunders ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmada, öğrencilerin özyönlendirili çalışmalarında okumayı yeğledikleri metinlerin türüne ilişkin ilginç bir sonucun elde edildiği görülmektedir. Bu çalışmada, PDÖ öğrencilerin ağırlıklı olarak okudukları metinlerin öğretmen ya da kurum tarafından değil öğrencilerin kendilerince seçilmiş metinler olduğu saptanmıştır. Bu oranın birinci sınıflarda %89 ve %26 ile PDÖ öğrencileri lehine olduğu, ikinci sınıflarda bu oranların %93 ve %27 olduğu belirlenmiştir.

Yukarıda özetlenen çalışma sonuçlarının da vurguladığı gibi, PDÖ öğrencileriyle geleneksel eğitim öğrencilerinin çalışma şekillerinde farklılıklar görülmektedir. PDÖ öğrencilerinin, kısa dönem bellekte tutma ve gerektiğinde anımsama hedefinden çok, verilen çalışma konusuna ilişkin gereksinim duyulan bilgileri edinme ve inceleme hedefi doğrultusunda çalıştıkları; geleneksel eğitim öğrencilerine kıyasla çalışma ve öğrenme çabaları üzerinde daha bilinçli kontrole

sahip oldukları, kütüphane kaynaklarını daha yoğun kullandıkları gözlemlenmektedir.

4.10.4. Öğrenme Ortamı Geliştirme (Environment)

PDÖ öğrencilerinin ve geleneksel eğitim öğrencilerinin bulundukları eğitim ortamlarında duydukları stres oranlarını karşılaştırma amaçlı çalışmalardan verilen örneklerin genelde PDÖ öğrencilerinin daha az stresli oldukları sonucuna varıldığı belirtilmektedir. Bunlardan Moore-West ve arkadaşlarının University Mexico'da 1989 yılında yaptıkları ve dört dönem boyunca öğrencilerin izlenmesi kapsamlı çalışmalarında, başlangıçta iki öğrenci grubunda benzer düzeyde stres yaşandığının ama giderek PDÖ öğrencilerindeki stres oranının düştüğünün; aynı çalışmada çalışma ortamının anlamlılığı, esnekliği, duygusal atmosferi, verimliliği ve öğrenci ilişkileri açısından PDÖ öğrencilerinin daha olumlu tepkilerinin giderek geliştiğinin ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak, bu olumluluğun genelleştirilemeyeceği aynı araştırmacıların 1990 yılında Harvard'da farklı sonuçlar elde ettikleri anımsatılmaktadır.

Blumberg ve Eckenfels'in 1988 yılında Feshfener'in bilişsel uyum kuramı içerikli yapılan çalışmalarında öğrencilerin beklentileri ve yaşantıları açısından tatmin dereceleri kıyaslanmış; PDÖ öğrencilerinin en yüksek doyumu/tatmini problem çözme, uygulama, grup tartışmaları ve mesleksi uğraşlarda, en az tatmini rekabetin öne çıkarıldığı sınavlarda yaşadıkları; geleneksel eğitim öğrencilerinin ise en yüksek doyumu bireysel gelişim ile grup gelişiminin dengelenmesinde; en az tatmini ezberleme, sunumlar ve çoktan seçmeli sınavlarda yaşadıkları gözlemlenmiştir.

Moore ve arkadaşlarının 1990 yılında Harvard'da yaptıkları yüzyüze görüşmeli çalışmanın başka bir ilginç sonucunda PDÖ öğrencilerinin yaşadıkları eğitim süreçlerini ilgili, zor ve yararlı olarak açıklamalarının yanında geleneksel eğitim öğrencilerinin bu süreçleri ilgisiz, edilgen ve sıkıcı olarak açıklamaları olduğu görülmektedir. Bu açıklamalardan da PDÖ öğrencilerinin eğitim süreçlerinden yüksek oranda doyum elde ettikleri, küçük grup çalışmalarından ve PDÖ'nün

yarattığı eğitim ortamından hoşnut oldukları sonucunun açık bir şekilde ortaya çıktığı vurgulanmaktadır.

Mezunların algılamalarına dayalı karşılaştırma amaçlı çalışmalardan verilen örneklerde PDÖ öğrencilerinin kendilerini geleneksel eğitim öğrencilerinden dezavantajlı gördüklerini gösteren bulgulara rastlanmadığı; büyük bir çoğunluğun (%89) kendilerini ya aynı düzeyde ya da daha iyi durumda algıladığı; özellikle, bağımsız öğrenme becerileri geliştirmede, problem çözmede, özdeğerlendirmede, veri toplama becerileri geliştirmede, sosyal-duygusal-davranışsal-çevresel ve etiksel boyutlarda geleneksel eğitim mezunlarından iyi yetiştiklerine inandıkları gözlemlenmektedir.

4.10.5. Öğretim Elemanlarının Yöntem Değişikliğine Yaklaşımları

Öğretim yönteminin sürdürülmesi açısından öğretim elemanlarının çalışmaya ilişkin tatmin olmalarının da önem taşıdığı vurgulanarak, yukarıda sözü edilen kaygılardan beşincisinin boyutu araştırma konusu yapılmış ve genelde olumlu sonuç elde edilmiştir. Mc.Master'da Moore-West ve O'Donnell'in yaptıkları bir çalışmanın sonuçları, PDÖ uygulamalarında öğretim elemanı kaynaklı kaygıların sorun oluşturmayacağı öngörülmektedir. Sözü edilen çalışmada, PDÖ yönteminde çalışan öğretim elemanlarının %95'inin yeniden aynı yöntemde çalışmayı yeğledikleri; büyük çoğunluğun adı geçen yöntemi beklediklerinden daha olumlu bulduklarını ifade ettikleri çarpıcı örnek olarak verilmektedir. Wetzel ve arkadaşlarının Harvard'da Anderson'ın Hawai'de yaptıkları aynı amaçlı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edildiği belirtilmektedir. Alınan sonuçların ortak yanının, öğretim elemanlarının PDÖ yöntemini daha tatminkar buldukları; küçük grup çalışmalarındaki kişisel ilişkilerin yoğunluğunun en önemli katkılardan olduğunu ortaya koyduğu görülmektedir. Sonuç olarak, PDÖ yönteminde öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenmelerine geleneksel yöntemdekiyle kıyaslandığında daha çok zaman ayırması ve daha çok çaba göstermesi gereğinin, yöntemin öğrenim kalitesine olumlu katkıları nedeniyle yeğlendiği ortaya çıkmaktadır. Oysa, öğretim elemanlarının PDÖ yönteminde daha çok zaman ayırma özverilerinin oranı oldukça yüksek görünmektedir. New Mexico'da yapılan bir araştırmada geleneksel yöntemde

bir öğretim elemanının bir haftada her bir öğrenciye 3.57 saat ayırdığının, bu rakamın PDÖ yönteminde 4.12 olduğunun ortaya çıktığı örneğiyle bu görüş desteklenmektedir. Aynı çalışma, öğrenciye ayrılan öğretim elemanı zamanının PDÖ yönteminde %72 lik bölümünün öğrenciyle doğrudan görüşme şeklinde harcandığı, bu oranın geleneksel yöntemde %25-30 olduğu belirtilmektedir.

4.10.6. Öğrenim Yöntemi/Değerlendirme Yöntemi Uyumsuzluğu

Probleme dayalı öğrenim yönteminin uygulanmasında paylaşılan kaygılardan birinin değerlendirme yönteminin geleneksel eğitim yönlü olduğu durumlarda ortaya çıktığı görülmektedir. Dünyada 19 un üzerinde bilim dalında uygulanan probleme dayalı öğrenimin artık yerleştiğini ve birçok eleştiri ve kaygının giderilmiş olduğunu belirten Kaufman (2000:509-511), probleme dayalı öğrenimin “bir problemi anlama ve çözmeye yönelik çalışma süreci”, sunuma dayalı öğretimin ise “konunun uzmanınca bir grup öğrenciye sözlü bilgi aktarımı” olduğunu anımsattıktan sonra, probleme dayalı öğrenim sonuçlarının geleneksel sınav sistemiyle değerlendirildiğine dikkat çekmektedir. PDÖ uygulamalarına yönelik modern değerlendirme yöntemlerinin kullanıma girmesi zamanının geldiğini belirtmekte ve bu yöntemlerden bazılarını şu şekilde özetlemektedir. Standart soruna dayalı sınavlar, temel özellikli problemler, probleme dayalı eleştirme maddeleri, probleme dayalı anlatım türü, problem analiz soruları ve bilgisayar simülasyonları. Bu sınav türlerinden bazılarının bazı kurumlarca kullanılmakta olduğunu da anımsatmaktadır.

Kaufman ve Mann’ın (1999:245-260) geleneksel eğitim öğrencileriyle PDÖ öğrencilerinin sınavlardaki başarı oranlarını karşılaştıran çalışmalarında, öğrenim yöntemlerinin özellikleri doğrultusunda sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Genel bilgi sınavlarında geleneksel eğitim öğrencilerinin mesleksi bilgi sınavlarında PDÖ öğrencileri aleyhine olan sonuçların giderek ortadan kalktığı görülmektedir.

Yukarıda özetlenen sonuçlar Vernon ve Glake’nin çalışmalarında da (1993:550-563) doğrulanmaktadır. Bu çalışmada, alınan sonuçların nedenleri irdelenirken, öğretim kurumlarında ağırlık verilen program amaçlarının farklılığı ya da programlara alınan öğrencilerin geçmişlerine yönelik farklılık olası kaynaklar olarak gösterilmektedir. Çalışmada ayrıca, bu tür karşılaştırma çalışmalarının

güçlüğünden, özellikle bağımsız değişken olarak kullanılan PDÖ yönteminin basit bir öğretim yöntemi olmanın ötesinde bir öğretim felsefesi, öğrenme hedefleri ve öğretim kadrosunun tutum ve değerlerin karışımından oluşan karmaşık ve çok yönlü bir yaklaşım olmasının da ölçümü zorlaştırdığı ileri sürülmektedir.

Özellikle bilgi kapsamlı sınavlarda alınan sonuçlara ilişkin tartışma ve kaygıların geleneksel öğretmen merkezli öğretim yöntemine alışık öğretim elamanlarında görüldüğünü belirten Kaufman ve Mann, yukarıda sözü edilen çalışmalarında PDÖ uygulamaya yönelik olması, öğrenim ortamıyla uygulama ortamının benzer olması, bilgilerin işlenme olanaklarının süreçte bulunuyor olması, gerektiğinde anımsanıp kullanılma özelliğinde alınıyor olması nedeniyle karşıt görüştekilerin kaygılarına katılmadıklarını anımsatmaktadır.

Bilgi edinme konusuna biraz daha ayrıntılı eğilme gereği duyan Kaufman ve Mann, bunun birkaç açıdan önemli olduğunu belirtmektedirler: öncelikle, yeni bilginin öğrenilmesinde önbilginin çok önemli rolü olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, bilginin yalnızca bellekte uzun süre tutulması değil, aynı zamanda, yeni bilginin bazan “anlam bağları” (semantic networks) olarak da bilinen zihinsel yapılara uyumlulaştırılması için, faaliyete geçirilmesi gerektiği de anımsatılmaktadır. Faaliyete geçirilen, yani zihinde/bellekte ulaşılan bilginin, işlenme sürecini, anlamayı ve yani bilginin anımsanmasını kolaylaştırmak için yeni bilgiyle ilişkili olması gerekmektedir. Bunun yanında, üzerinde çalışılan problemlerin tanınması ve çözülebilmesi için mevcut ilgili bilginin miktarı da önem taşımaktadır. Ne tek başına bilgi ne de genel problem çözme yeteneği problemi çözmede yeterlidir, bu iki öge birbirini tamamlar. Mesleksel yetkinlik, performansın çalışma çevresi (context) ya da ortamla ilişkili olduğunu göstermektedir; bu da, belirli problemlerin çözümüne ilişkin bilginin performansta önemini vurgulamaktadır. Çoktan seçmeli sınav sonuçları da mesleksel yetkinlik değerlendirme performansı ile doğru orantı oluşturmaktadır; bu da bilgiyle mesleksel yetkinlik ikilisinin yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, psikoloji ile ilgili çalışmalar, depolanmış bilgilerin depolanma ortamlarına benzer durumlarda anımsanabilmesinde belirli içeriğin önemine değinmekte; bu da, yalnızca bilginin derinliği değil aynı zamanda çok değişik durumlarda edinilen bilginin önemli olduğu anlamına gelmektedir. Bilginin çok boyutluluğunun göz önüne alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla ilişkili

olarak, bilginin alınmasının, saklanması ve yeri geldiğinde anımsanıp kullanılmasının yalnızca öğrenme çevresi ve ön bilginin faaliyete geçirilmesinden değil aynı zamanda öğrenme sırasında bilginin geliştirilme olanaklarının bulunması ve kullanılması, yeğlenen öğrenme türleri, deneyim ve kişisel güdülenme derecesiyle de bağıntılı olduğuna dikkat çekilmektedir. Bilgi ediniminde, bilginin değerlendirilme yönteminin önemli bir kaygı unsuru olduğunun altı çizilmekte ve bazı uygulamalarda görüldüğü gibi, PDÖ ilkeleriyle ilişkisiz bir yaklaşım sergileyen sınavlara hazırlanmanın amaç edinilmesi halinde, PDÖ yönteminin potansiyel amaç ve avantajlarının kaybedilebileceğinin de altı çizilmektedir.

Yukarıda özetlenenleri dikkate alarak, PDÖ uygulamalarına başlandığında sınavların sayı sıklık ve türlerinde de değişiklikler yapıldığını vurgulayan Kaufman ve Mann, geçme/kalma sisteminin öğrenci performansının yüzde temelinde değerlendirilmesi şeklinde değiştirildiğini ve daha önce ağırlıklı olarak kullanılan çoktan seçmeli türün yerine kısa açıklamaların istendiği soru türlerinin kullanılmaya başladığını belirtmektedirler (Kendi kurumları olan Kanada, Halifax, Dalhousie Üniversitesi Tıp Eğitim Dalı)

Probleme dayalı öğrenimde genel öğrenim ilkeleri ve şekliyle uyumlu olmayan değerlendirme yönteminin genelde yaşanan bir sorun olduğu gözlemlenmektedir. Bu gözlemi açık bir şekilde destekleyen örneklerden birinin de Kanada McMaster Üniversitesi'nde yaşandığı görülmektedir. Lee ve Kwan, kurumlarında PDÖ uygulamalarını anlattıkları çalışmalarında, bu soruna değinmekte ve "McMaster mezunlarının karşılaştıkları bir sıkıntı ulusal lisans sınavına ilk girdiklerinde elde ettikleri düşük puan sorunudur. Bunun sözü edilen sınavda kullanılan çoktan seçmeli sınav türüne McMaster mezunlarının aşına olmamalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür. Bu sınav türünün gerçek mesleksi performans ölçümüyle ilişkisiz olduğu tartışma konusu olmuş ama yine de McMaster öğrencilerinin bu sınavda başarıları için önlem alınması yollarına gidilmiş ve 1992 yılından itibaren çoktan seçmeli sınav türlerinden Kişisel Gelişim İndeksi Testi (Personnal Progress Index-PPI) uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulamanın söz konusu sınavda öğrenci başarısında olumlu etkilerinin görüldüğü ama bu sınavın öğrenime çok az katkısı olduğu ama PDÖ işlevine hiç katkısı olmadığı savı geçerliliğini korumuştur.

4.10.7. İşletme ve Yönetim Dalında PDÖ Uygulamalarına İlişkin Tartışmalar

Maastricht Üniversitesi'nde İşletme ve yönetim dalında uygulanan PDÖ yöntemini özetleyen Gilbert ve Faster, (1992:246-250) yüksek öğretimdeki bu yeni yöntemin kısıtlarını üç ana başlık altında irdelemişlerdir. Katılımcılar (öğrenciler ve öğretim elemanları), içerik (işletme ve yönetim konuları), ve sosyal-mali-politik çevre. Bu üç temel çevrenin, PDÖ yönteminin başarı oranında önemli rolü olduğu düşüncesi dile getirilmektedir. Katılımcıların çoğunun geleneksel eğitim ortamından geldikleri; bazılarının geleneksel yöntemden memnun olmayabilecekleri ama PDÖ sistemine yatkın olanların oranının çok düşük olduğu; bu durumun da olası sorun kaynaklarından birini oluşturduğu belirtilmektedir. Ayrıca, katılımcıların-öğretim elemanları ve öğrenciler-amaçlarındaki farklılığın da sorun oluşturabileceğine dikkat çekilmektedir. Öğrencilerin amacının, grup içi iletişim, problem çözme ve bilgileri uyumlulaştırma becerilerinin geliştirilmesi sonucu gelecekte mesleklerinde başarı ve dolayısıyla tatminkar bir istihdam olduğu; öğretim elemanlarının genel amaçlarının ise akademik kariyer basamaklarında yükselme olduğu savlanmaktadır. PDÖ yönteminin öğrenci amaçlarına uygunluğu yanında öğretim elemanlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde pek de olumlu bir ortam sunmadığı savı da eklenmektedir. Öğretim elemanlarının akademik kariyerlerinin belirleyicisinin araştırmalar ve yayınlar olduğu, PDÖ oturumlarını yönlendirmedeki başarı olmadığı vurgulanmaktadır. Öğretim elemanının değerlendirilmesinin öğrenci değerlendirmesine ağırlık vermesinin öğretim elemanlarında güdüleyici bir etki oluşturabileceği ama öğretim elemanlarının bir sonraki çalışma yerlerinde geleneksel yöntemin uygulanması olasılığının da dikkate alınması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

İşletme ve yönetim dalında PDÖ sistemine tehdit oluşturan bir başka gelişmenin de yüksek öğretimde genelde önemi daha da artmakta olan finansal çevre, uzaktan öğretim programlarının ve internet ortamının gelişimindeki hızlı artış olduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca, probleme dayalı öğrenimin asıl başlangıç noktası olduğu iddia edilen “alan çalışması” (case study) gereklerine yeni sistemin

tam yanıt veremeyeceği kuşkularının artıyor olması da bir uyarı olarak anımsatılmaktadır. Bu uyarıya karşı çözüm yolu olarak, özellikle lisansüstü çalışmalarda, eylemde öğrenme (action learning) yaklaşımı önerilmektedir. Bu yöntemde, öğrenmenin simulasyon yoluyla değil, doğrudan gerçek durumlar üzerinde sağlanması öngörülmektedir. Uygulanması önerilen yöntemin üç temel ögesi vurgulanmaktadır: eylemin simulasyon değil gerçek olaylar üzerinde yürütülmesi, eyleme pratik yaşamda ilgili dalda çalışmakta olanların da katılması, ve amacın söz konusu işin bitirilmesinden çok öğrenmede yoğunlaşması. Böylece, özellikle lisansüstü çalışmalarda kuramsal yapının sağlam bir temele oturtulacağı ve katılanlarda zengin deneyim birikimleriyle gelecekte karşılaşacakları problemleri çözme yetisinin oluşacağı belirtilmektedir. Ohio Üniversitesinde MBA programları PDÖ uygulamalarının da bu doğrultuda yürütüldüğü; kurumlarda gerçek durumlara ilişkin stratejik, iletişimsel, analitik ve finansal becerilerin geliştirilmesi çerçevesinde geliştirildiği anımsatılmaktadır.

Giibert ve Faster, işletme ve yönetim dalında PDÖ uygulamalarının yaygınlaşması ve uzun dönemde başarılı olması için gözlemledikleri kuşku ve kaygıları özetledikleri çalışmada, “etkinlik” ve “verimlilik” yaklaşımlarının karşılaştırılması gereğine de parmak basmaktadırlar. Verimliliği ön planda tutanlar için eğitim açısından “etkinlik” kavramının ikna edici olamayacağını; bu nedenle, PDÖ yönteminin maliyet kazanç (cost/benefit) analizinin yapılması gerektiğine dikkat çekmektedirler. Etkinliğin yanında verimliliğin de somut analizlerle ortaya konması; tıp eğitiminde olduğu gibi işletme ve iktisat eğitiminde de “derinlemesine öğrenme (deep structure learning)” nin geleneksel sunum yöntemleriyle sağlanamayacağı, ancak PDÖ yöntemiyle istenilen düzeyde bu tür verimliliğin elde edilebileceğinin maliyet-kazanç analizleriyle açıklığa kavuşturulması gereğine işaret etmektedirler. Mezunların problem çözme becerileriyle donanmış olmalarının mali açıdan kazanımlara yol açacağına teknik ve yönetimin gelişmesi için büyük miktarlarda harcamalarda bulunan sanayi sektörünün dikkatinin çekilmesini önermektedirler.

4.10.8. Hukuk Dalında PDÖ Uygulamalarında Maliyet Kaygıları

Etkinlik ve verimlilik konusunda kaygılarını dile getirenlerden birinin de Woods (1994:2) olduğu görülmektedir. Woods, PDÖ yönteminin etkinliğiyle ilgili kaygısında, geleneksel yöntemde aktarılan oranda bilginin yeni yöntemle edinilemeyeceğini savlamakta; verimlilik ile ilgili savında da PDÖ yönteminde bilgi ediniminin geleneksel yöntemdekine oranla daha çok zaman alacağına dikkat çekmektedir. PDÖ yönteminin hukuk dalında uygulanmasını özetleyen çalışmasında Moens, Woods'un verimlilikle ilgili kuşkularını "çalışılan materyalin derinlemesine öğrenilmesi" ve etkinlikle ilgili kuşkularını da PDÖ yönteminde bilgi edinmenin dışında kazanılması amaçlanan becerilerin de önemli olduğu" karşı savıyla yanıtlamaktadır.

4.10.9. PDÖ Uygulamalarında Geleneksel Alışkanlıkların Etkisi

Probleme dayalı öğrenim uygulamalarında genel ortak kaygının geleneksel eğitim sisteminin uzun süreli etkisiyle öğrencilerin alışık oldukları çalışma yöntemlerini değiştirmede isteksiz davranacakları şeklinde özetlendiği görülmektedir. Bu kaygının en üst düzeyinin yaşandığı kapsamlı bir çalışmanın genel bulgularının özetlenmesinde yarar görülmektedir. Sözü edilen çalışma, Walker, Bridges ve Chan'ın (1996:34,12-31) Hong Kong üniversitesinde deneme amaçlı gerçekleştirdikleri sınırlı süreli (dört oturum) PDÖ uygulamasına ilişkindir. Hofstede'in (1983:13-75-89) ülkeler arası kültür değer sistemlerindeki "bireycilik-birliktelik (individualism-collectivism), güç mesafesi kültür değerinin yüksek olduğu Çin toplumunda, Çinli öğrenciler arasında yaygın inancın öğretmen ya da profesörün bilge kişi olduğu ya da bilgi kaynağı kişi olduğu.... Bu bakış açısının tüm bilgilerin öğretmenden öğrencilere aktarıldığı ve öğretmenin verdiği bilgilerin tartışmasız doğru kabul edildiği " olduğu görülmektedir. Bu görüşün probleme dayalı öğrenim yönteminin özünü oluşturan "öğrenmenin anlamlı olması için öğrencilerce araştırılıp bulunması gerektiği" bakış açısına tersliği açıkça görülmektedir. Ayrıca, "gözlemciler, Çin'lilerde üzerinde çalışılan konuda alınan sonuçtan fazla grup içi saygı ve uyuma önem verildiğini belirtmektedirler." Buna somut örnek olarak, " bir

öğrencinin grupta oluşturulan düşüncelere katılmamasına karşın, gruba ters düşme korkusuyla karşı görüşünü açıkça ortaya koyamadığı” verilmektedir. “Öğrenciler, özel görüşmelerde, grubun kararlarına katılmadıklarını belirtmelerine karşın, grup içi çalışmalarda birbirlerine ters düşmekten kaçınmaktadırlar.” “Erkeklik-dişilik”, “belirsizlikten kaçınma”, “güç mesafesi” değerlerinin de Çin toplumunda oldukça yüksek olduğu sözü edilen araştırmada verilen somut örneklerde de açıkça gözlenmektedir. Probleme dayalı öğrenim yönteminin temel ilkeleri ve gereklerine en uç noktada karşı görünen bu ortamda yapılan çalışmanın sonuçlarından bazıları şu şekilde özetlenebilir: “öğrenciler bir arada çalışmanın, farklı düşünceleri ve yaklaşımları paylaşabilmenin, bir takım olarak çalışıp, gruptan destek görme duygusunu yaşamamanın belki de en değerli öğrenme deneyimleri olduğunu belirttiler. PDÖ oturumlarında hem kuramsal hem de uygulamaya yönelik bilgiler edindiklerini; değişim süreçleri, profesyonel gelişim ve okul kültürüne ilişkin yeni bilgilere ulaştıklarını; daha da önemlisi, yeni bilgilerini gerçek yaşamda uygulama olanaklarını gördüklerini dile getirdiler. Olaylara farklı açılardan bakabileceklerini; oturumların ve tartışmaların kendilerine daha önce düşünmedikleri yeni bakış açılarıyla karşılaşma olanaklarını verdiğini belirttiler... PDÖ deneyimi, Batı’dakilerle benzerlikler ortaya koydu. Çinli öğrencilerin de başlangıçta “denizde kaybolma” duygusunu yaşadıkları; daha sonra, yüksek oranda güdülenmişlik sergiledikleri ve problemi çözmede yoğun çaba harcadıkları... vardıkları sonuçtan gurur ve doyum duygusunu paylaştıkları... görülmüştür. Çinli öğrencilerin PDÖ uygulamalarına Batı’daki öğrencilerden farklı yaklaşacakları öngörüsüyle, çalışmalarımızda bazı strateji değişiklikleri yaptık. Ama, daha önce PDÖ uygulamaları hakkında hiç deneyimi ve bilgisi olmayan bu öğrencilerin olaya yaklaşımlarının farklı olmadığını gördük.”

PDÖ ilkelerine en uç noktada güçlük çıkaracağı kaygısıyla başlatılıp, oldukça olumlu verilerle sonuçlandığı görülen yukarıdaki çalışmada ayrıca, “çalışmanın ilginç boyutu öğrenme sonuçlarından daha çok öğrenme sürecinin kendisi olmuştur” denilmektedir.

4.11. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UZAKYOL KAPTANINDA İSTENDİK TUTUM GELİŞTİRME ARAYIŞLARINA BEKLENDİK KATKILARI

Genel bir değerlendirmeye, eğitimin hedefinin eğitime tabi tutulan kişilerde bilgi-beceri-tutum oluşturmak ya da değiştirmek olduğu bilinmektedir. Bilinen başka genel bir değerlendirme de, eğitim amacının eğitime konu kişi ya da toplumun gereksinimlerinden kopuk olmaması gerektiğidir. Başka bir deyişle, eğitimin hedefleri belirlenirken, eğitimi alacak kişi ya da toplumun gereksinimleri ve amaçları özenle göz önüne alınmalıdır. Eğitimin hedefleriyle eğitimi alacak kesimin hedeflerinde olabildiğince tam örtüşme elde edilmelidir.

4.11.1. Uzakyol Kaptanında Bulunması Gereken Mesleksel Tutum Özellikleri

Yukarıda özetlenen eğitim amacına genel yaklaşım doğrultusunda, bu çalışmaya eğitime konu uzakyol kaptanının yetki ve sorumluluklarının değerlendirilmesiyle başlanmıştır. Bu değerlendirmenin amacı, uzakyol kaptanının (ve o mevkiye giden altbasamaklar- uzakyol zabıtları) gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve tutum tür ve özelliklerinin belirlenmesi olmuştur. Çalışmanın konusu gereği, özellikle tutum tür ve özelliklerinin belirlenmesine odaklanılmıştır. Bu irdelemenin sonunda vurgulanan tutum türleri “yardımlaşma-paylaşma-dayanışma”, “takım ruhu”, “özgüven”, “özyeterlilik”, “bağımsız düşünme”, “eleştirel düşünme”, “özeleştiri”, “özdeğerlendirme”, “sorgulama”, “önleyici-koruyucu yaklaşım”, “çevreyle uyum” “uyumlu iletişim” olarak belirlenmiş; “öngörüm” ve “içsel güdüleme”nin hem başlı başına birer tutum türü olarak geliştirilmesi; hem de diğer tutum türlerinin gelişiminde etkin tetikleyici olarak kullanılması gereği ortaya çıkmıştır.

Tablo 4-4: Uzakyol Kaptanında Aranan Tutum Özelliklerinin PDÖ Basamaklarının Karşılama Oranları

Uzakyol Kaptanında Aranan Tutum Özellikleri	Uzakyol Kaptanında Aranan Tutum Özelliklerinin PDÖ Tutum Boyutlarındaki Yerleri	Uzakyol Kaptanında Aranan Tutum Özelliklerinin Karşılandığı PDÖ Basamakları
1. Paylaşma Ulaşılabirliklik, paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, olumlu iletişim, sorumluluk.	Takım Çalışmasında Dayanışma	Tüm PDÖ Basamakları
2. Özgüven-Özyeterlilik İnsiyatif kullanma, özgüven, özyeterlilik, özgürüm kontrolü, kendi başının çaresine bakabilme, olumlu güdülenmişlik, hızlı düşünme, karar vericilik, liderlik, problem çözme.	Bilimsel yöntem Bilişsel Esneklik ve Uyumlaştırma Kendine ve Çevreye Karşı Sorumluluk	Problem Analizi Yeni Bilgilerin Hedeflerinin Belirlenmesi Öğrenme Hedeflerinin Belirlenmesi Özyönlendirili Çalışma (Tüm PDÖ Basamakları)
3. Sorumluluk Soğukkanlılık, eleştirel düşünme, gözlemcilik, hoşgörü, olumlu iletişim, sabırlılık, olumlu güdülenmişlik.	Kendine ve Çevreye Karşı Sorumluluk Bilişsel Esneklik ve Uyumlaştırma	Tüm PDÖ Basamakları
4. Korumucu Yaklaşım Disiplin, düzene özen, koruyucu yaklaşım, tutumluluk, tedbirlilik.	Özyönlendirili Çalışma Yaşam Boyu Öğrenme Kendine ve Çevreye Karşı Sorumluluk	Tüm PDÖ Basamakları
5. Araştırma-Sorgulama Araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, bağımsız düşünme, meraklılık, bilgiye ulaşma, derinlemesine düşünme yaklaşımı.	Yaşam Boyu Öğrenme Bilişsel Esneklik ve Uyumlaştırma	Özyönlendirili Çalışma Öğrenme Hedeflerini Oluşturma Problem Analizi
6. Özdeğerlendirme Özeleştir, özdeğerlendirme, gerçekçilik, sorumluluk	Özdeğerlendirme	PDÖ Oturumlarında Geri Bildirim

4.11.1.1. Başarı Türü Açısından (Achievement Type)

Mesleğinde kendisinden beklenen olumlu performansı gösterebilmesi için; edinmesi, geliştirerek sürdürmesi gereken tutum türlerine ulaşmasında, uzakyol kaptanının eğitiminde öğrenme tür ve özelliklerinin seçiminde de özen gösterilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Örneğin öğrenmede, amaçlanan başarı türünün (achievement type) gösteri-yönlü (performance-oriented) değil öğrenme odaklı (learning-oriented) olması gerektiği açıkça görülmektedir. Gösteri yönlü öğrenme yaklaşımında, az çabayla başkalarından daha iyi yapmış olma ya da normlara dayalı başarı standartlarını yakalama, diğerlerinin çaba ya da performanslarıyla kıyasla kendi yeteneklerine ilişkin olumlu yargılar alma çabası temel alındığından, yukarıda özetlenen ve uzakyol kaptanında bulunması gerektiği belirlenen tutum türleriyle bağdaşmayacağı gözlenmektedir. Öte yandan, amacın tümüyle öğrenme olduğu; gurur, başarı ve üstesinden gelmenin oluşturduğu öznel duyguların kaynağını öz-referanslı standartlardan aldığı; anlama ve özyeterliliğin geliştirilmesinin amaçlandığı; yetkinlik duygularının yüksek çaba ile en üst düzeye ulaştığı; özyeterliliğe ilişkin olumlu algıların geliştirildiği öğrenme-yönlü amacın yukarıda sözü edilen tutum türlerinin büyük bölümüne yol açıcı özelliği açıkça görülmektedir.

4.11.1.2. Özgörüm Açısından (Self Schemata)

Hedeflenen tutum türlerine ulaşmada öğrenme özellikleri açısından dikkat edilmesi gereken bir başka önemli öğenin de özgörüm (self-schema) olduğu görülmektedir. “İçinde bulunulan durum, karşılaşılan uğraş konusuna ilişkin duygu ve düşünceler” şeklinde çok özlü bir şekilde tanımlanabilecek özgörümün, çabayı sürdürme kararlılığında, özyeterliliğin algılanmasında güdüleyici özelliği olduğu anlaşılmaktadır. Bu güdüleyiciliğin öğrenme nedenleri, amaçları ve öğrenmeye verilen önem açısından da etkili olacağı vurgulanmalıdır. “Niçin?” sorusuna yanıtları irdeleyen güdüleyici modellerle, “Nasıl?” sorusuna yanıt aranan bilişsel (cognitive) modellerin birbirlerini tamamlamalarında özgörümün bir köprü görevi üstlendiğinden, öğrenme özellikleri içinde çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Ayrıca, özgörümün kişinin kendi kendini yönlendirmesinde, özdüzenlemeli (self-

regulated) öğrenmede “ben”i öne çıkarması; güdüleyici duygu ve düşüncelerin durumsal inceliklerine yer vermesi; çok sayıda duygu ve düşüncelerin daha üst düzeye yükseltilmesinde etkisi de göz önüne alındığında öğrenme özellikleri seçimindeki önemi daha da belirginleşmektedir. Gerekli tutum türlerinin oluşması için özgörümün uyandırılması gereği açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

4.11.1.3. Güdüleyici Özellik Açısından (Motivational)

Tutum oluşturma ve geliştirmede güdüleyici stratejilerin (motivational strategies) dikkate alınması gereği de ortaya çıkmaktadır. “Bireyin özgörümleri ve amaçlarıyla ilgili süreçler” olarak özetlenebilecek bu stratejilerin, olumlu özdeğerlerin sürdürülmesi ve karşılaşılan işlere bağlı olarak, bireyin değişik durumlarda belirli bir uyum ve tutarlılık sürdürmesi ve harcanan çabanın olumlu etkilenmesinde önemli rol oynadığı görülmektedir. Bir nedene dayandırma (attribution), özyeterlilik (self-efficacy) türünden duyguları ve düşünceleri düzenleme özellikleri nedeniyle, güdüleyici stratejilerin tutum geliştirmede ne derece önemli bir yer tuttuğu açıkça görülmektedir.

4.11.1.4. Bilişsel Stratejiler Açısından (Cognitive Strategies)

Öğrenme kalitesinin yükseltilmesi ve bu bağlam içinde istenilen tutum türlerinin ediminde bilişsel öğrenme stratejilerinin (cognitive learning strategies) dikkate alınması gerektiği de ortaya çıkmaktadır. Yineleme (rehearsal), irdeleme/geliştirme (elaboration) ve düzenleme (organization) olarak özetlenebilecek bu stratejilerin kullanımının güdülenmeyle ilişkili olduğu da görülmektedir. Başka bir deyişle, iyi bir strateji uygulayıcı özgörümüne sahip öğrencilerin uygun bilişsel stratejileri uygulamaya daha eğilimli oldukları söylenebilir. Bilişsel strateji ile özgörüm arasındaki bu ilişkilendirme dikkate alındığında, öğretmenlerin iyi strateji uygulama konusunda bilgi vermelerinin yeterli olamayacağı; öğrencinin de kendisine ilişkin iyi bir strateji uygulayıcı özgörümü oluşturmalarının gereği ortaya çıkmaktadır. İçinde bulunduğu zaman diliminde ve geleceğe yönelik “iyi strateji uygulayan ben”e sahip olması; bu özgörümü her çalışma türü ve ortamında harekete

geçirebileceğine inanması (yeterlilik boyutu), bu özgörümü öğrenme davranışının önemli bir ögesi olarak görmesi (değer boyutu) gerekmektedir.

4.11.1.5. Bilişüstü /Özyönlendirili Stratejiler Açısından (metacognition-self-instruction)

Tutum oluşturma ve geliştirmede dikkate alınması gereken bir başka ögenin de bilişüstü (metecognitive) ve özyönlendirili (self-instruction) öğrenme stratejileri olduğu görülmektedir. “Düşünmeyi düşünme, öğrenmeyi öğrenme”, şeklinde özetlenebilecek bilişüstü stratejilerin, “bilgiyi önceki bilgiyle ilişkilendirme, düşünme stratejilerini seçme, düşünme sürecini planlama, kontrol etme, yönlendirme ve değerlendirme” kapsamlı olduğu görülmektedir. Hazırlanma, uygulama ve geribildirim aşamalarından oluşan bu stratejide; karşılaşılan zor bir durumda öğrencinin önceki bilgi ve birikimlerini kullanarak, anlamaya çalışması; yerleşik ipuçları yerine, kendi düşüncesine işlerlik kazandırması; faaliyeti gözden geçirip, değerlendirme sonucunda yararlı olanları benimsemesi süreçleri yaşanmaktadır. Böylece, öğrenme eylemi daha da derinleştirilmektedir. Bu stratejinin izlenmesiyle, çalışmanın yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi kazanımlarının özyönlendirili çalışma becerilerinin de gelişimini sağladığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Örneğin, gereksinim duyduğu yardımı ne zaman, nasıl ve nereden/kimden alabileceğini bilen öğrenci, yardım araştırmasında başarılı olacaktır. Tüm bunlarda, gerekli tutumun oluşturulması ve geliştirilmesinde, bilişsel stratejilerin yanında bilişüstü stratejilerin ve özyönlendirili çalışma becerilerinin geliştirilmesinin ne derece önemli olduğu açıkça görülmektedir. Bu bağlamda, önbilgilerin düzenlenip yeni bilgiyle ilişkilendirilerek yeni bilginin/tutumun anlamlılık kazanması; öğrencinin kendi kendisinin seçtiği öğrenme yöntemiyle öğrenme konusunun doğası arasında uyum sağlaması; öğrencinin kendi öğrenme stratejileri ve alternatiflerini kendisinin oluşturması ve bu seçimde bilinçli olması özelliklerinin bir arada düşünülmesiyle; öğrenme eylemi, “yeni materyali eskisiyle ilişkilendirme, bilgi birimleri içinde ve bilgi birimleri arasında ilişkiler ve bağlar kurmasının aktif süreci” olarak tanımlanmaktadır.

4.11.1.6. Öğrenme Öğeleri Açısından

Öğrenmenin önemli öğeleri arasında, “yapının anlaşılması”, “parçaların uyumlaştırılması”, “uygulamaya dayandırma”, “geribildirim kullanımı” ve “amaç-eylem geribildirim döngüsünün işlerliğini sağlama” türünden birbiriyle karşılıklı ilişkiler/etkilenim içinde olan ve bir bütün oluşturan süreçlerin etkili işlerliği vurgulanmaktadır. Her birine birer ikişer tümceyle açıklık getirmede yarar görülmektedir. “Yapının anlaşılması” öğesi, anlamın yapıda bulunduğu ve anlama ulaşılması için yapının kavranması gereğini anımsatmaktadır. Kullanılan simge, çizim, resim, karmaşık söz dizimi vb.nin anlaşılmasının önemi vurgulanmakta; derinlemesine yaklaşım (deep approach) ve yüzeysel yaklaşım (surface approach) arasındaki farkın öğrenmenin kalitesinde önemli ayrımlara yol açabileceği anımsatılmaktadır. Ayrıca, bütünü görmenin ve yapıyı kavramanın, bütün içinde tanımsal ilişkileri, nedensel ilişkileri, matematiksel ilişkileri ve niteleyen/nitelenen ilişkilerini görmenin problem çözmede önemli olduğu da bu öğenin vurgulamaları arasında bulunmaktadır. “Parçaların uyumlaştırılması” öğesi de özde ilişkilendirmeye dayandırılmakta ve derinlemesine yaklaşıma geçiş özelliği taşımaktadır. “Uygulamaya dayandırma” öğesinde bazı edinimlerde deneyimin önemi vurgulanmaktadır. Kuram, açıklama, bakış açısı vb. türü bilgi edinmede simgelemenin yeterli olabileceği; ama nesne, davranış, tutum, duygu türü öğrenme konularında deneyimin önem taşıdığı anımsatılmaktadır. “Geribildirim kullanımında” özellikle içsel/dışsal geribildirim farkının dikkate alınması, faaliyet ile geribildirim arasında doğru bağlantı kurmanın önemi göz önüne alınmalıdır. “Amaç-eylem-geribildirim” öğesinin özellikle problem çözmede öğrenme eyleminin anlamlılığını oluşturan ve verimliliğini pekiştiren öğe olduğu görülmektedir.

4.11.1.7. Zihinsel Yatkınlık Açısından (Intelligence)

Genelde öğrenme, özelde tutum geliştirme çalışmalarında, öğrenme eylemi sırasında öğrencinin zihninde (intelligence) oluşan gelişimlerin de öğrenme kalitesini etkileyebileceği göz önüne alınmalıdır. Zihinsel gelişimdeki oranın özellikle özyönlendirili çalışmalarda önemli rol oynadığı; kişinin kendi başına öğrenme

şeklinin belirlenmesinde etkili olduğu, öğrenme psikologu Howard Gardner'in ilgili çalışmasında açıklayıcı örneklerle vurgulanmaktadır. Hem öğreticinin hem de öğrencinin bu özelliği dikkate alması ve öğrenme faaliyetini buna göre düzenlemesinde yarar olduğu görülmektedir. Gardner'in sözünü ettiği zihinsel ağırlık/eğilim türleri sözel/dilbilimsel, mantıksal/matematiksel, görsel/yersel bedensel/duysal, müziksel/ritim, kişilerarası ilişki, kişinin kendine yönelik ve kişinin doğaya ilişkin zihinsel gelişimi olarak görülmektedir. Benzer bir zihinsel ağırlık sınıflandırmasının Neil Fleming tarafından VARK kısaltılmasıyla oluşturulduğu görülmektedir. VARK, visual (görsel), aural (sözel), read/write (okuma/yazma) ve kinesthetic (duysal) açımlarıyla, öğrenme eyleminde ağırlıklı etkinlik gösteren kişiye özgü özelliğin belirlenmesini amaçlayan bir anket/araştırma çalışmasıdır. Her iki yaklaşımda da, vurgulanan ortak öğenin, öğrenmenin kalitesinde etkili olabilecek kişisel eğilimlerin dikkate alınmasının gerekli olduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın yapıldığı öğretim kurumunda, öğretim elemanlarının “nasıl bir mezun istiyoruz?” sorusuna yanıt aranan toplantılarında “tutum” başlığı altında oluşturulan listenin yukarıda genel başlıklarla yapılan özetlemeyi destekler ve tamamlar özellikte olduğu görülmektedir. Bu toplantılarda altı çizilen tutum özellikleri şu şekilde listelenmektedir: Ulaşılabilirlik, insiyatif kullanma, özgüven, sorumluluk (yüke, çevreye, gemi çalışanlarına, mesleğine, temsil ettiği kurumlara), paylaşım, sevgi-saygı (çevreye, çalışanlara, mesleğine vb.), hoşgörü, soğukkanlılık, disiplin, düzenliliğe özen, araştırmacılık, yeniliklere uyum, nezaket, liderlik, bilgiye ulaşma istekliliği, tutumluluk, hızlı düşünme, karar vericilik, pratik çözüm üretme esnekliği, gururluluk (mesleğine ilişkin), olumlu güdüleyicilik, tedbirlilik, sabırlılık, gözlemcilik, bilgi sınırını fark ediş, gerçekçilik, karar vericilik, çevreyle uyumlu iletişim, kendi başının çaresine bakabilme, koruyuculuk (sorumluluk).

4.11.2. Uzakyol Kaptanında Bulunması Gereken Mesleksel Tutumların Etkin Edinimini Sağlayacak Yöntem Arayışları

4.11.2.1. Yaygın Eğitim Yöntemlerinin Amaca Yönelik Etkinliklerinin Karşılaştırılması

Öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesi için yukarıda özetlenen öğrenme özelliklerinin yanında, “nasıl?” sorusuna uygun yanıtın da önemli olduğu görülmektedir. Bu yüzyılın ilk yarısında etkin olduğu görülen davranışçı yaklaşımın “etki-tepki”, “koşullandırma” ve “yineleme” yöntemlerinin, yüzyılın son çeyreğine doğru etkinliğini yitirdiği görülmektedir. Ağırlık kazanmaya başlayan yeni öğrenme yönteminde üç temel öğenin vurgulandığı gözlemlenmektedir. Bunlar, varolan bilgiye yenilerinin uyumlaştırılarak eklenmesi, yeni edinimlerin etkin kullanılabilecek şekilde düzenlenmesi ve yeni edinimler arasında ilişkiler geliştirilmesi olarak özetlenmektedir.

“Nasıl?” sorusuna yanıt aranırken, öğrencinin öğrenme eylemindeki konumunun model arayışlarında belirgin bir şekilde öne çıkarılmaya başladığı da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, uç noktalarda iki yöntemin, tartışmalarda ortak görüşe yaklaştığı söylenebilir. Öğrenme eyleminde öğrencinin en yüksek düzeyde edilgen olduğu “sunum” ve öğrencinin en yüksek düzeyde sorumluluk aldığı ve aktif olduğu “özyönlendirili çalışma”. Bu iki uç arasında çeşitli model oluşumları tartışmalarının sürdürüldüğü görülmektedir. Yaklaşımlardan birinin üç temel model üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Öğrencinin öğrenme eyleminde en düşük düzeyde sorumluluk duygusuyla dahil edildiği “yığma modeli”, öğrencinin öğrenme eylemine, dönem ödevi konularını belirleme türünden, sınırlı katılımıyla oluşan, ama öğrenme eylemi merkezinde yine ağırlıklı olarak öğreticinin yer aldığı “performans modeli”, öğretici ve öğrencilerin öğrenme faaliyetini birlikte yerine getirdikleri “dayanışmalı-eşgüdümlü öğrenme modeli”. Bu yaklaşımda, “sunum” ve “grup çalışmaları” türlerinin göz önüne alındığı görülmektedir.

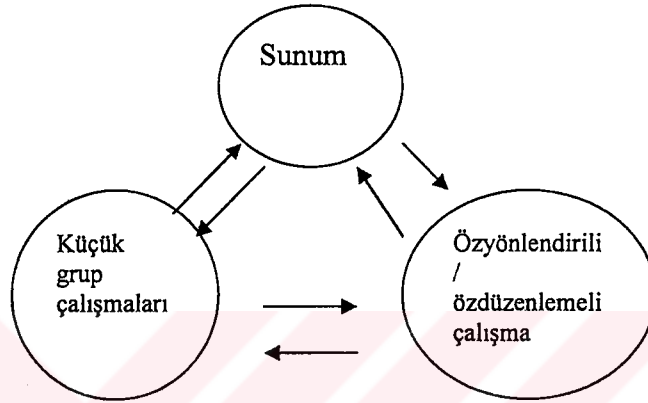
Bir başka yaklaşımda, öğrencide düşünme yeteneğinin de etkinleştirilmesi kaygısıyla “doğrudan açıklama”, “yönlendirilmiş katılım”, “aracılı öğrenme” ve “model oluşturma/gözleme dayalı” öğrenme modellerinin tartışma konusu olduğu

görülmektedir. Ancak, tüm bu yaklaşımların, öğreticinin merkezdeki ağırlığını hissettirdiği gözlenmektedir. Doğrudan açıklama yönteminde, üzerinde çalışılan konuya ilişkin izlenmesi gereken yöntemin öğretici tarafından örneklerle açıklanması söz konusu iken; yönlendirilmiş katılımda, öğrencinin gereksinim duyduğu aşamalarda kendisine yardımcı olunduğu; ancak, problem çözmede öğrencinin kendi stratejisini oluşturmasının sağlanmasından çok, öğreticinin problemi hazırlarken stratejinin oluşumunda da ipuçları ekleme çabası; böylece, öğrencinin yönlendirilmesinin söz konusu olduğu görülmektedir. Çeşitli adlarla tartışma ortamına sürülen bu tür karşılıklı (reciprocal) etkileşim odaklı öğrenme modellerinde, öğrencinin kendi başına kalma, kendi stratejisini oluşturma olgunluğuna gelinceye dek öğretici tarafından desteklendiği / yönlendirildiği görülmektedir.

Karşılıklı iletişim (reciprocal) yöntemiyle doğrudan açıklama (direct explanation) yönteminin karşılaştırılmasında, tartışmanın odak noktasını öğrencinin öğrenme faaliyetindeki konumunun etkinlik derecesi olduğu görülmektedir. Karşılıklı iletişim yönteminde, öğretmenin olabildiğince çabuk bir şekilde devreden çıkıp uygulamada ve karar vermede öğrencilerin ağırlıklı yer almasını sağladığı savlanmaktadır. Öte yandan, doğrudan açıklama yönteminde, öğretmenin yönlendiriciliğinin ve gerektiğinde devreye girme sıklığının daha uzun süre alabildiği düşünülmektedir. Ancak, bunda da amacın bir an önce öğretmeni devreden çıkarma olduğu anımsatılmaktadır. Tüm bu tartışmalarda, öğrenme merkezinde öğrencinin aktif yer almasının önemi açıkça görülmektedir.

Öğrenmenin etkin gerçekleşmesi için “nasıl?” sorusuna uygun yanıt arama çalışmalarında, temel kaygının öğrenme eyleminde öğrencinin etkin katılımının sağlanması olduğu görülmekte; tartışmaların çoğunun öğrenme eylemi zincirinde üç halka üzerinde yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Bunlar “sunum”, “grup çalışmaları” ve “özyönlendirili çalışma” yöntemleridir. Tartışmaların ve arayışların bu üç halkanın karşılıklı ilişkileri, birbirlerini tamamlamaları; bir yandan da, her birinin kendi içinde öğrenme etkinliğini geliştirici özellikte yapılanmaları gereği üzerinde odaklandığı söylenebilir. Örneğin, sunumun salt yığma-biriktirme modeli özelliğinin geliştirilerek, küçük grup çalışma türlerinden yararlanılıp, öğrenci etkinliğini artıracak yapıya kavuşturulması; küçük grup çalışmalarının bir yandan grup

dinamikleri kullanılıp farklı yaklaşımların ortaya çıkarılarak karşılaştırma ve/veya uyumlaştırma işlevi zenginleşirken; öte yandan, bireysel yaklaşımın güçlendirilerek özyönlendirili/kendi başına çalışma/öğrenme becerilerinin geliştirilmesi; yeniden dönüşte, özyönlendirili öğrenme yönteminden edinilen kazanımlarla, sunum ve/veya küçük grup çalışmalarında etkin yer alma vb. döngüsüne işlerlik kazandırılabilmesi arayışların odağı olarak görülebilir. Başka bir deyişle, arayışların, sözü edilen üç yöntemin karşılıklı etkilenimleri odağında birleştiği savlanabilir.



4.11.2.2. Sunumdan Yararlanma Yolları

Sunumun, öğrenim yöntemlerine ilişkin arayışlarında çeşitli yaklaşım ve değerlendirmelerle yer almayı sürdürdüğü görülmektedir. Ancak, dolu bir kaptan başka bir kaba aktarıncasına, öğrencinin tümüyle edilgenleştirildiği bir biçimde sunum yapılmasının öğrenmeye olumsuz etkilerinin de vurgulanmakta olduğu gözlemlenmektedir. Bu çalışmanın üçüncü bölümünde ayrıntıları verilen çeşitli önlemlerle sunumun küçük grup çalışmalarına yaklaştırılarak daha etkin öğrenim ortamına dönüştürülmeye çalışıldığı da anlaşılmaktadır. “Bilginin kaydedilebilirliği”, “bilginin anlaşılabilirliği”, “bilginin yararlılığı” ve “konunun/sunum şeklinin ilginçliği” ana hatlarıyla sunum içeriğinde yakınma konularına eğilme çabalarının sunum tekniğinin etkinliğini artırıcı önlemler olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca, küçük grup çalışmalarına basamak oluşturu yönde önlemlerin tartışma konusu olduğu da gözlenmektedir. Örneğin, sunumun aşırı kullanımından kaçınarak, öğrencilerin tartışma ve problem çözme eylemine katılmalarını müteakip ve

oturumda değinilen önemli noktaları özetleyen onbeş-yirmi dakikalık sunumların yararlı olabileceğı anımsatılmaktadır. Küçük grup çalışmalarına basamak oluşturmaları bağlamında, sunumla ilgili soru ve sorunların irdelendiğı, sunum sonrası grup çalışmasının öğrenme verimliliğini arttıracakları savlanmaktadır. Sunumun, grup çalışmasıyla karşılıklı etkileşim içinde sürdürülebilecek türlerinin, öğrenci katılımı ve etkinliğini arttıracakları savıyla, “adım-adım tartışma”, “seminer çalışması”, “küçük sunum”, “atlama tahtası semineri” ve “dağıtım” gibi farklı sunum şekilleri söz konusu edilmektedir.

4.11.2.3. Küçük Grup Çalışmalarını Etkin Kılma Yolları

Öğrenmenin etkinliğinde ve öğrenme eylemine öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamada, küçük grup çalışmalarının çeşitli türlerinin vazgeçilmez uygulama yöntemleri olduğu gözlemlenmektedir. Güdülemenin artırılmasında, konulara farklı yaklaşımların sergilenmesi ve paylaşımında, öğrenme-yönlü öğrenme ortamının ve dayanışmanın sağlanmasında ve giderek özyönlendirili çalışma yöntemi gelişiminde önemli olan özgüven, özyeterlilik tutumlarının ve özgörümün güçlenmesinde, arayışların ortak kesişim noktalarının küçük grup çalışmaları olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın üçüncü bölümünde ayrıntılarıyla görülebileceğı gibi, küçük grup çalışmalarında “açıklama”, “soru sorma”, “yanıtlara ilişkin tutum”, “dinleme” ve “özetleme” türünden öğretici yaklaşımları; amaçların, içeriğın, stratejinin, planlamanın ve yöntemin belirlenmesine ilişkin hazırlık çalışmaları; grup büyüklüğü, grup dinamikleri, yönlendirici rolü ve stratejik boyut açılarından grup çalışmasını etkileyici faktörler; oturma düzeni, grup küçültme ve güven ortamı hazırlama gibi kolaylaştırıcı etmenler üzerine çeşitli önermelerin süregeldiğı görülmektedir. Ayrıca, ikili-dörtlü düşünme grupları, belirli numaralar bir araya, taraklama, düşün-eşleş-paylaş, yuvarlak masa yöntemi, üç basamaklı görüşme, ikili değerlendirme yöntemi, bir problem yolla yöntemi türünden küçük grup çalışma uygulamaları üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır.

4.11.2.4. Özyönlendirili (Self-directed) / Özdüzenlemeli (Self-regulated) Öğrenme Becerilerini Geliştirme

Öğrenmenin etkinliğinde yöntem arayışlarının kesişme noktalarından birinin de özyönlendirili / özdüzenlemeli çalışma yöntemi olduğu görülmektedir. Güdülemeyi de olumlu etkileyerek, bu yöntemin, öğrenme eylemine öğrencinin en yüksek düzeyde aktif katılımını sağladığı ve yaşam boyu öğrenmeyi yerleştirdiği görüşünün genel kabul gördüğü gözlemlenmektedir. Özyönlendirili çalışma becerilerini geliştiren kişinin zor bir durumla karşılaştığında, zorluğu aşmanın yolunu bulacak donanımında olduğu; öğrenmeyi sistematik ve kontrol edilebilir bir süreç olarak gördüğü; başarısı için sorumluluk üstlendiği; yüksek oranda özgüven, özyeterlilik, özdeğerlendirme ve içsel güdüye sahip olduğu; öğrenme eyleminde kendi kendisini tetiklediği; öğrenme eyleminin olumlu sonuçlanması için gerekli bilgi, koşul ve tavsiye arayışında bulunduğu; eğitsel göreve güvenle, dikkatle ve kaynakla yanaştığı; sahip olduğu ya da eksikliğini duyduğu bilgi-beceri-tutum öğelerinin ayırımında olduğu; gerektiğinde olay öncesi önlem oluşturucu bilgiye ulaşp gerekli önlemi aldığı savlanmaktadır. Başka bir deyişle, çalışmasında bilişüstü ötesi stratejileri (metacognitive) uygulayan kişidir denilebilir özyönlendirili çalışma becerilerini uygulayan kişi için. Ayrıca, özyönlendirili çalışmada özgörümün (self-schemata) harekete geçirildiği, bunun da zorluklarla baş edebilme ya da problem çözme etkinliğini geliştirdiği bilinmektedir.

4.12. DENİZCİLİK EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM UYGULAMALARININ GENEL DEĞERLENDİRİLMESİ

Probleme Dayalı Öğrenim (PDÖ), öğrenci merkezli eğitim uygulamalarından biri olup, adından da anlaşılacağı üzere, merkezde “öğretme” değil, “öğrenme” eylemi yer almaktadır. Öğrenme işleminin belirli bir problemi çözme odağında geliştiği vurgulanmaktadır. Başka bir deyişle, öğrenme, bir problemin anlaşılması ve çözülmesine yönelik çalışma sürecinden ortaya çıkmaktadır. Problemin açıklanmasında temel süreçlerin ve ilgili mekanizmaların kullanıldığı, öğrenme

hedeflerinin belirlenmesinde ve gerekli bilgilerin derlenmesinde sistematik bir sürecin izlendiği görülmektedir.

Başlangıç noktasını bir problemin oluşturduğu yöntemin işleyişi, sırasıyla, problemin anlaşılması ve tanımlanması; konuya ilişkin önceden varolan bilgilerin de kullanılmasıyla, problemin analizi ve hipotezler geliştirme; ilgili mekanizmalarla hipotezlerin şematize edilerek, sistematik dökümünün yapılması; öğrenme hedeflerinin belirlenmesi; öğrenme hedefleri kapsamında araştırma yapıp, problemin çözümünde kullanılması olarak özetlenebilecek çalışma basamaklarından oluşmaktadır.

PDÖ yönteminin, öğrenmeyi kolaylaştırıcı koşullar temel alınarak oluşturulduğu belirtilmektedir. Başka bir deyişle, yöntemin işleyişinin temelinde “önceki bilginin faaliyete geçirilmesi”, “öğrenme ortamıyla uygulama alanı uyumu” ve “bilginin işlenerek geliştirilmesi (elaboration)” ilkelerinin bulunduğu savlanmaktadır.

Yöntemin başlangıç noktasını oluşturan problemin, başka bir deyişle senaryonun, öğrencinin önbilgileriyle uyumlu; yeni bilgiyi geliştirici, merak uyandırıcı, tartışmayı tetikleyici ve araştırmaya teşvik edici; gelecekteki mesleğiyle ilişkili; özyönlendirmeli (self-instruction) çalışmayı özendirici; içsel güdülemeyi kamçılایıcı; ve eğitim kurumu hedeflerine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca, kolay anlaşılır olması ve ana konudan uzaklaşıp ayrıntılar içinde özün kaybolmasını engelleyici yalınlıkta olması da gerekmektedir.

Probleme Dayalı Öğrenim yönteminde yönlendiricinin yaklaşımının da yöntemin özünü oluşturan öğelerden biri olduğu görülmektedir. Her şeyden önce, yönlendiricinin bilgi aktaran biri olmaması, grup çalışmasının merkezinde bulunmaması gereğinin altı çizilmektedir. Bilgi aktarma ya da merkezde yer alıp grup etkinliğini azaltma yerine, sistematik bilgi akışının güdülenmesinde, grubu bilgi sınırına getirip öğrenme hedeflerine yönlendirici sorularla tartışmaya ve konuya ilgilerini yoğunlaştırmaya teşvik etmesi gereği vurgulanmaktadır. Bunları yaparken, grup dinamiğinin korunması, grup çalışmasında üstünlük kurma eğiliminde olanların uygun şekilde “frenlemesi” bunun yanında edilgenlik eğilimlerinin de önlenmesi yönlendiricinin sorumluluklarından sayılmaktadır. Ayrıca, grup çalışmasının yanlış yöne kaymasını, sorular sorarak ya da öneride bulunarak önlemeye çalışmak da,

yönlendiricinin sorumlulukları arasındadır. Öğrenmeyi yapıcı ve aktif bir sürece kavuşturmanın; her oturumda, öğrencilerden beklentilerini daha da artırıp onları sorgulayıcılık ve yaratıcılıkta teşvik etme, özendirme ve güdülemenin de yönlendiriciden beklenen çabalardan olduğu anımsatılmaktadır. Başka bir deyişle, PDÖ oturumlarında, öğrencinin de yönlendiricisinde aktif olmaları amaçlanmaktadır. Öğrenci, problemle uğraşma, tartışma, farklı görüşleri sorgulama, araştırarak ve ilgili kaynakları tarayarak problemin çözümüne ilişkin yaratıcı bakış açısı oluşturma türünden bir çaba içindeyken; yönlendiricinin de sorular sorarak, önerilerde bulunarak ya da doğru zamanda sessiz kalarak bu sürecin sağlıklı işlenmesine katkıda bulunması beklenmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde yönlendirilmesi, konuya ilişkin bilgi girdisi sağlama ve grup çalışmasının sağlıklı işlemesine yardımcı olma sorumluluğu temel alınarak hazırlanan “yönlendirici katılım profili (tutor Intervention Profile-TIP)” boyutlarının yönlendirici özelliklerini özetlediği görülmektedir: Dört boyuttan oluşan profile ilk boyutun “geliştirmeyi özendirme” (sorular sorarak, açıklamalar isteyerek, ilişkilerin vurgulanmasını tetikleyerek daha derinlemesine beyin fırtınası oluşturma, öğrencilerin önbilgilerindeki boşlukların ortaya çıkmasını sağlama); ikinci boyutun “öğrenme sürecini yönlendirme” (yeterli derinlik ve genişlikte öğrenme hedeflerinin oluşumunu teşvik; öğrenme hedefleri belirlenirken önbilgilerdeki boşluklara dikkat çekme); üçüncü boyutun “ bilgi uyumlaştırmayı özendirme” (aynı üniteye eskiden edinilmiş bilgilerle yeni edinilen bilgilerin uyumlaştırılmasını teşvik; serbest çalışma sırasında edinilmiş bilgilerin problemin tanımlanması ve açıklanmasında kullanılmasını teşvik); ve dördüncü boyutun da “karşılıklı ilişkileri ve öz gelişimi özendirme (notlardan okuma yerine, öğrencilerin açıklamaları kendi sözcükleriyle yapmalarını teşvik) olduğu görülmektedir. Değerlendirmeler sonucunda bazı yönlendiriciler, örneğin ikinci ve üçüncü boyutlarda diğer boyutlardakine kıyasla daha iyi performans gösterenler, grup çalışmasını teşvik etme yeteneğinden çok, tartışılan konuya ilişkin uzmanlıklarına güvendiklerinden, “konusunda uzman”; bunun yanında, birinci ve üçüncü boyutta üstün performans gösterenler “süreç geliştirmeci” yönlendiriciler olarak bilinmektedirler. Bu bağlamda, yönlendiricinin ilgili tartışma konusunun uzmanı olması gerektiği ya da konuya ilişkin temel bilgilere sahip olmasının yeterli olacağı ikilemi üzerinde de tartışmaların sürdüğü gözlenmektedir.

Probleme Dayalı Öğrenim yönteminin öğrenme kalitesini yükselttiği savlanmaktadır. Kalitede yükselmenin, öğrenmenin “bilgi, beceri ve tutum” olarak bilinen üç temelinde de gerçekleştiği ileri sürülmektedir. Bilgilerin ezberlenmesi, unutulması, kullanılmaması ya da uyumlaştırılmaması ve öğrencilik sonrası öğrenmeyi sürdürmeye direnç gösterme türünden sorunların PDÖ yönteminde giderildiği belirtilmektedir. Bu yöntemde, öğrencilerin edindikleri bilgileri daha uzun süre korudukları; bilgilerin uyumlaştırılmasında (integration) daha sağlıklı neden-sonuç ilişkileri kurabildikleri, kavramları yeni problemlere daha iyi uyarlayabildikleri; kendi kendine çalışma becerileri geliştirdikleri; öğrenmeyi öğrendikleri ya da yaşam boyu öğrenme eylemini sürdürdükleri ; yöntemin öğrencilerin güdülenmelerinde etkili olduğu iddia edilmektedir. Bilişsel öğrenmenin temel kuramlarından yola çıkılarak geliştirildiği belirtilen bu yöntemin altı temel boyutundan söz edilmektedir. Bunların ilkinin **bilimsel yöntem** olarak adlandırılan boyut olup; bu boyutta problemlerin çözümüne ilişkin hipotezler geliştirme, yeni bilgilerle ve tartışmalarla hipotezlerin gözden geçirilerek değiştirilmesi ve geliştirilmesi öngörülmektedir. İkinci boyutun, **bilişsel esnekliğin ve bilgi-beceri uyumlaştırılmasının** yer aldığı boyut olup, çeşitli bilgi kaynakları kullanılarak, önceden edinilmiş bilgi ve becerilerin yeniden biçimlendirildiği, yeni duruma uygun hale getirildiği öngörülmektedir. Üçüncü boyutla **kendi kendine öğrenme becerilerinin geliştirilmesi**, öğrenme gereksiniminin süreklilik kazanması ve yaşam boyu öğrenmenin oluşumu amaçlanmaktadır. Dördüncü boyutta, kişinin birey olarak etkin, özgüvenli ve bağımsız katılımcılığıyla takım çalışmasının oluşturulmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır. Beşinci boyutta, öğrencilerin kendileri ve çevreleriyle ilgili **sorumluluk** duymasının amaçlandığı gözlemlenmektedir. Altıncı boyutta, gerçekçi amaçlar oluşturma ve kendine karşı dürüst olma özelliklerinin içerildiği **kendi kendini değerlendirme** kapsamlı olduğu görülmektedir. Bu boyutların vurgusu şu şekilde özetlenmektedir. **PDÖ, dayanışmalı öğrenme, eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenme becerilerini vurgulayan bir öğrenim şeklidir.**

Probleme Dayalı Öğrenim yöntemine çeşitli açılardan kuşkuyla yaklaşıldığı da görülmektedir. Kaygıların odak noktaları şu şekilde özetlenebilir: Bunlardan biri grup çalışması sırasında yanlış kullanımların rolüne ilişkindir. Bu kaygı, kanımızca yönlendiricinin uygun şekilde müdahalesinin gerektiği durumlardan biridir.

Yönlendiricinin duyarlı ve sorumlu yaklaşımıyla giderilecek kolaylıktadır. İkinci kaygı, öğrenmeyi kolaylaştıran koşullar arasında sayılan, “öğrenim ortamıyla uygulama ortamının benzer olması” (encoding specifity) durumunun PDÖ yönteminde geçerliliği üzerindedir. Bunun her durumda yerine getirilemeyeceği gerçeğinin, düşüncenin kaynağınca da doğrulandığı görülmektedir. Bir başka karşı görüş, yeni bilginin edinilmesi için, varolan bilginin faaliyete geçirilmesini önemsemeye ilişkin olup; bu küçümsemeye karşılık olarak, faaliyete geçirilen önbilgilerin “basit kuram” ya da “zihinsel model” olarak yeni bilgilerin işlenmesini kolaylaştırıcı işlevi anımsatılmaktadır. PDÖ yaklaşımına bir diğer eleştiri de neden-sonuç ilişkisiyle ilgili olarak gelmektedir. Bu yöntemde geriye doğru (backward) sorgulama yapıldığı, önce problemin belirlenip, sonra nedenlerinin irdelendiği; oysa, uzman yaklaşımının ileriye doğru (forward) olması gerektiği eleştiri konusu olmuş ama bu savın algılama psikolojisindeki yukarıdan aşağıya (top down) yaklaşımına ters düştüğü belirtilip, yapılan deney sonuçlarının PDÖ yöntemini desteklediği somut araştırma örnekleriyle açıklanmıştır. PDÖ yönteminin işleyişine ilişkin diğer kaygılar şu şekilde özetlenebilir: küçük grup çalışmalarının fiziksel olanaklar açısından maliyeti; özyönlendirili (self-instruction) çalışmalarda bilişsel yapının oluşturulup oluşturulamayacağı; öğrencilere gerekli bilgi içeriğinin ne oranda verilebileceği; küçük grup çalışma ortamının alışkanlık haline gelebileceği, problem çözme uğraşında öğrencilerin grup çalışmasına gereksinim duymaları olasılığı; öğretim kadrosunun sayıca ve nitelik açısından oturumlarda yönlendiricilik yapmaya yeterliliği.

Probleme Dayalı Öğrenim yöntemine ilişkin kaygıların bazılarının da öğrencilerin sınavlarda başarı oranlarına ilişkin olduğu gözlenmektedir. Bu kaygının temelini de, geleneksel eğitim yaklaşımının yansıtıldığı ulusal boyutlu sınavların oluşturduğu görülmektedir. Bu sınavların çoğunlukla ezberleme-anımsama ağırlıklı olması, “derin öğrenme”yi ölçmekten uzak olması kaygıların özünü oluşturmaktadır. Eğitim yöntemlerindeki temel ayrılıktan kaynaklanan bu tür kaygıların, yüksek öğretimin ilk yıllarında alınan sonuçlarla doğrulanır gibi görünse de; giderek bu farkın kapandığı ve problem yüklü durumlarda PDÖ öğrencilerinin belirgin üstünlüklerini gösteren araştırma sonuçlarının giderek arttığı düşünme süreçleri (thought process)” konulu karşılaştırmalı deney ve araştırmaların, PDÖ

öğrencilerinin bu süreçte ilgisiz çok sayıda bilgi kullandıkları ama aykırı duruma ilişkin bilgiyi anımsama ve kullanma becerilerinde belirgin bir üstünlük elde ettikleri gözlenmektedir.

Öğrenme kalitesine katkıları yanında, PDÖ yönteminin uygulanmasına ilişkin öne sürülen kaygıların da dikkate alınması gereği ortaya çıkmaktadır. Ancak, tartışılan kaygıların önlenebilir türden olduğu; “senaryonun ya da yönlendiricinin özelliği” nden kaynaklanan türden kaygıların giderilme yollarının bölüm içeriğinde ayrıntılarla verildiği de gözardı edilmemmelidir.

Etkili öğrenme ve istendik tutum oluşturma amacına ulaşmada, sunum, küçük grup çalışmaları ve özyönlendirili öğrenme türünden, yaygın eğitim yöntemlerinin karşılaştırılarak, her birinden en etkin ve en verimli şekilde yararlanma yollarının araştırılması da gerekmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

UZAKYOL KAPTANINDA BULUNMASI GEREKEN TUTUM TÜRLERİNİN OLUŞUMU VE/VEYA GELİŞİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENİM YÖNTEMİNİN ETKİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

5.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE KAPSAMI

Uluslararası ticaretin, gerek taşınan malların hacmi, gerek çeşitliliği ve gerekse değerleri açısından, giderek artan hızla gelişmekte olduğu bilinmektedir. Bu gelişmeye koşut olarak, uzakyol deniz taşımacılığına olan talepde sürekli yükselme görülmekte; güvenli, ekonomik ve hızlı deniz taşımacılığı giderek daha da çok önem kazanmakta; ve bu taşımacılığa ilişkin beklentilerde de sürekli değişimler izlenmektedir. Beklentilerin karşılanmasında, ulusal ve uluslararası boyutlarda yeni düzenlemelerin yapıldığı ve sürekli değişen koşullarda uygun önlemlerin alınmakta olduğu da bilinmektedir. Tüm düzenlemelerin, değişik uygulamaların, alınan önlemlerin merkezinde, uzakyol deniz taşımacılığının etkin ve evrimli bir şekilde gerçekleştirilmesinden sorumlu kişi olarak, uzakyol kaptanının bulunduğu görülmektedir. Uzakyol deniz taşımacılığının istendik koşullarda yerine getirilmesi için gerekli teknik bilgi donanımı ve bu bilginin uygulamaya dönüştürülmesinde beceri gelişiminin yaşamsal önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Ancak bilgi donanımının etkin bir şekilde beceriye dönüşmesi için, tetikleyici öge olarak, belirli bazı tutum türlerinin devreye girmesindeki kaçınılmazlığın da altı çizilmektedir. Olumlu ve içsel güdülenmişliğin, bilgi ve becerilerin etkin kullanımında, yadsınamaz önemi, uzakyol kaptanı eğitiminde, daha da vurgulanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, eğitim alanında yaşanan son gelişmelerin, uzakyol kaptanı eğitimine yansıtılmasıyla, özellikle tutum oluşturma ve geliştirme alanında, ortaya çıkması olası sonuçları irdelemektir. Daha açık bir deyişle, eğitimde yeni yönelimlerin getirilerinden bir yöntem olan aktif öğrenme yaklaşımı bağlamında “probleme dayalı öğrenme” yönteminin, uzakyol kaptanı eğitiminde istendik tutumların gelişimine etki derecesi incelenmektedir. Araştırmanın genel amacı,

inceleme sonuçlarına dayalı olarak, uzakyol kaptanında bulunması istenilen tutum özelliklerinin etkin bir şekilde oluşumu ve gelişimi için, eğitim yöntemi ve ortamında gerekli olduğu düşünülen uygulama ve değişikliklere ilişkin öneriler geliştirmeyi de içermektedir.

Araştırmanın uygulama alanı olarak, Türkiye’de denizcilik lisans eğitimi veren birimler, Hollanda’da uluslararası denizcilik lisans eğitimi veren bir üniversite ve Türkiye’de bazıları probleme dayalı öğrenim yöntemi, bazıları da geleneksel eğitim yöntemi uygulayan ve tutum özellikleri açısından uzakyol kaptanlığı ile benzerlik gösterdiği düşünülen tıp, hemşirelik, diş hekimliği ve hukuk gibi disiplinlerde lisans eğitimi verdiği düşünülen öğretim kurumları seçilmiştir.

Kapsam alanına dahil edilen denizcilik okulları içinde probleme dayalı öğrenim yöntemini uygulayan tek eğitim kurumu Dokuz Eylül Üniversitesi Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi Yüksekokulu (DIYYO)’dur. Denizcilik işletmeleri yönetimi ve güverte zabiti eğitimi vermekte olup, Türkiye’de dört yıllık denizcilik lisans eğitimi veren üç eğitim kurumundan biri olan DIYYO, 1988 yılında DEÜ bünyesinde kurulmuştur ve Uluslararası Denizcilik Üniversiteleri Birliği (IAMU) üyesidir. Araştırmanın uygulama alanındaki denizcilik okullarından bir diğeri, 1884 yılında Leyli Tüccar Kaptan Mektebi adıyla kurulup 1992 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi (ITU) bünyesinde fakülte statüsüne ulaşan Denizcilik Fakültesidir. Kapsama alınan bir diğer denizcilik okulu, Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ) bünyesinde 1999 yılında kurulmuş olan Sürmene Deniz Bilimleri Fakültesi’dir. Uzakyol deniz taşımacılığı, uluslararası bir alan olduğundan, çalışma alanına bir de yurt dışından denizcilik okulu dahil edilmiştir. Yurt dışından seçilen örnek, uluslararası boyutta eğitim veren Hollanda’nın bu alanda en büyük üniversitesi olan Hogeschool Zeeland’dır. Hogeschool Zeeland 4500’ü aşkın ve %25’i yabancı öğrencisiyle 20 lisans programında eğitim veren önemli bir yüksek öğrenim birimidir. Bu kurumun denizcilik lisans eğitimi veren birimi araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

Denizcilik okullarının yanında, çalışma alanına dahil edilen diğer disiplinler tıp, hemşirelik, diş hekimliği ve hukuk olarak seçilmiştir. Gerek bin yılları aşan geçmişiyle köklü örf ve adetlerin yerleşikliği, gerekse özellikle tutum türlerinin içselleştirilmesinin gerekliliği ile bu disiplinlerin uzakyol kaptanlığı mesleğine

yakınlığı gözönüne alınmıştır. Söz konusu alanlardan da, saygın ve oturmuş köklere sahip birimlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Seçilen birimler arasında, diğerlerinden farklı olarak, geleneksel eğitim yöntemini uygulamakta olan Ege Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi 1969'da kurulmuş olup, lisans eğitiminin yanında, akademik doktora ve beş yıllık tezli yüksek lisans eğitimi veren köklü eğitim kurumlarımızdan biridir. Hukuk disiplininin araştırma alanında dahil edilen DEU Hukuk Fakültesi 1978 yılında Ege Üniversitesi bünyesinde eğitime başlayıp, 1982'de DEU bünyesine katılmış olup, Roma Hukuku'ndan Anayasa Hukuku'na, sosyal güvenlikle ticaret hukukuna kadar çok geniş yelpazede hukuk eğitimi veren seçkin eğitim kurumlarımızdan biridir ve 2001-2002 öğretim yılından bu yana probleme dayalı öğrenim yöntemi uygulamaktadır. Tıp alanında çalışma kapsamına alınan DEÜ Tıp Fakültesi 1978 yılında İzmir Tıp Fakültesi adıyla Ege Üniversitesi bünyesinde eğitime başlamış, 1982'de DEÜ bünyesine dahil edilmiş olup, 1996 yılından bu yana probleme dayalı öğrenim yönteminin Türkiye'de de yaşama geçirilmesinde önderliğiyle köklü bir eğitim kurumumuzdur. Araştırma alanına hemşirelik disiplininin, DEÜ'nün saygın birimlerinden Hemşirelik Yüksekokulu dahil edilmiştir. 1992'de kurulup, eğitime 1994-1995 yılında başlayan Hemşirelik Yüksekokulumuzun binlerce yıllık gelenekleri çağın gerekleriyle uyumlulaştırma çabalarından birinin, erkek öğrencileri de hemşirelik mesleğine dahil etmesi olduğu vurgulanmaya değer görülmektedir.

Araştırma kapsamına diğer denizcilik okullarının alınmasıyla, uzakyol kaptanı eğitiminde, aynı disiplinde farklı eğitim yöntemlerinin uygulanmasının tutum oluşumuna yansımalarının incelenmesi hedeflenmiştir. Kapsamın genişletilerek diğer disiplinlerin de araştırmaya dahil edilmesiyle, uzakyol kaptanlık mesleğine gerekli tutum özellikleri açısından benzerlik gösteren diğer disiplinlerde farklı eğitim yöntemleri uygulamalarının tutum oluşumu üzerindeki etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

5.2. ARAŞTIRMA MODELİ VE HİPOTEZLER

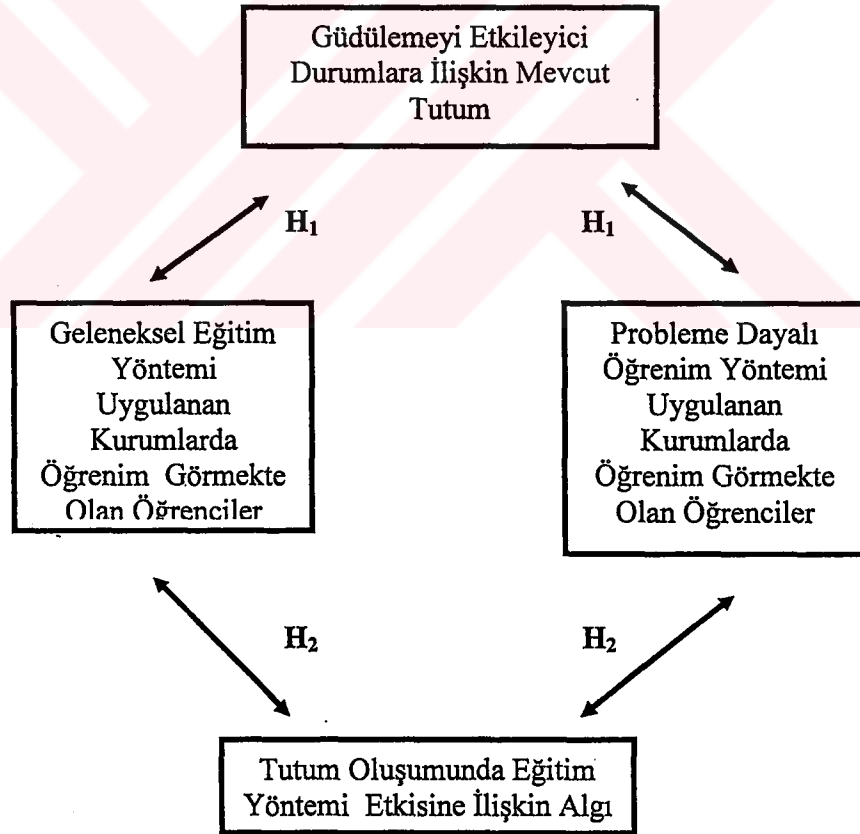
Araştırma, iki farklı eğitim yönteminin öğrencide tutum oluşturmada etki derecesini saptamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada, probleme dayalı öğrenim yöntemi ve geleneksel eğitim yöntemi değişkenleri açısından

karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirebilmek için iki ana hipotez oluşturulmuştur. Bu ana hipotezleri desteklemek amacıyla, Tablo 5.4, 5.4A, 5.5, 5.5A, 5.6, 5.6A, 5.7, 5.7A, 5.8, 5.8A, 5.9, 5.9A, 5.10, 5.10A da belirtilen iki grup alt hipotez oluşturulmuştur.

HİPOTEZLER

H₁: Yüksek öğretimde, geleneksel eğitim yöntemi uygulanan eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, güdülemeyi etkileyici durumlara ilişkin tutum özellikleri ile probleme dayalı öğrenim yöntemi uygulanan eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin tutum özellikleri arasında farklılıklar vardır.

H₂: Yüksek öğretimde, içinde bulunulan eğitim ortamının güdülemeyi etkileyici durumlara ilişkin tutum özelliklerinin oluşumunda etkisi konusunda, probleme dayalı öğrenim yöntemi uygulanan eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin algıları ile geleneksel eğitim yöntemi uygulanan eğitim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin algıları arasında farklılıklar vardır.



Şekil 5-1 : Araştırmanın Modeli

5.3. METODOLOJİ

5.3.1. Anket Formunun Oluşturulması

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla Türkçe ve İngilizce bir anket oluşturulmuştur (Bkz. Ek 1). Anket oluşturma sürecinde çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır. Öncelikle, probleme dayalı öğrenim yönteminin çeşitli uygulama örnekleri ve ilgili literatür titizlikle incelenmiş, özellikle tutum konusuna ilişkin bölümlerden notlar derlenmiştir. Not derleme çalışması, diğer eğitim yöntem ve uygulamalarında dair literatür taramalarıyla da beslenmiştir. Ayrıca, tutum ölçme tekniklerine ilişkin, kaynakçada da gösterilen çalışmalarda öneriler dikkate alınmıştır. Üzerinde çalışılması gereken tutum öbeklerinin belirlenmesinde uzakyol kaptanında bulunması gereken mesleki tutum özellikleri temeli oluşturmuştur. Bu öbeklere birkaç kanaldan araştırmalar sonucu ulaşılmıştır. Öncelikle DEÜ DİYYO'da “Nasıl bir mezun istiyoruz?” sorusuna oluşturulan yanıtlar ve açıklamalardan yararlanılmıştır. Ayrıca, denizcilik sektörünün denizcilik eğitim kurumlarından beklentileri konulu oturumlardan yararlanılmıştır. Bunların yanında, ilgili literatür taramalarından derlenen notlar kullanılmıştır.

Daha sonraki aşama, her bir tutum öbeğini ölçmeye yarayacak önerme / ifade türlerinin oluşturulmasıdır. İlk denemelerde toplam 115 önerme ortaya çıkmış, sadeleştirmeler sonucu önerme sayısı 33'e indirilmiştir. DEÜ Fen Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü'ndeki öğretim üyeleri ile önermeler üzerinde çalışılarak anket tamamlanmıştır.

Anket üç bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde katılımcı profiline ilişkin sorular yer almıştır. İkinci bölümde, güdülemeyi etkileyici tutum öbeklerine ilişkin belirlenen 33 önerme / ifadeye yer verilmiş, H₁ içeriğinin testi amaçlanmıştır. 5'li Likert ölçeği bazında hazırlanan bu bölümde, “burada sözü edilen durum/ifade, tutumuma ne derece uymaktadır?” sorusuna 5'li yanıt bölümü “1 – Hiç Uymamaktadır, ..., 5 – “Tam Anlamıyla Uymaktadır” şeklinde oluşturulmuştur. 3.bölüm, “alanınızda öğrenime başlamanızdan bu yana aşağıdaki konulara ilişkin tutumunuzda bir değişim hissedip / hissetmediğinizi” Yönlendirişle ve “1- Hiç Hissetmedim, ..., 5 – Tam Anlamıyla Hissettim” yanıt bölümüyle dokuz maddelik

tutum öbeğinden oluşturulmuştur. Bu bölümle de, içinde bulunulan eğitim yönteminin tutum oluşumundaki etkisine ilişkin algıların (H₂) belirlenmesi hedeflenmiştir. Uygulama öncesi 21 öğrenciyle test edilmiş ve ifadeler, öğrencilerin önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

5.3.2. Veri Toplama ve Örneklem Süreci

Anket, 2002 – 2003 ve 2003-2004 öğretim yıllarının sonlarında olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Böylece, değerlendirmede uzamsal ölçüm yöntemi kullanma olanağı elde edilmiştir. Uygulama alanı olarak, Türkiye’de denizcilik lisans eğitimi vermekte olan yüksek öğretim birimleri (DEÜ DİYYO, ITU Denizcilik Fakültesi ve KTÜ Sürmene Deniz Bilimleri Fakültesi), Hollanda’da uluslararası boyutta denizcilik eğitimi veren Hogeschool Zeeland ile; tutum özellikleri açısından uzakyol kaptanlık mesleğine yakın disiplinlerde eğitim veren yüksek öğretim kurumları (DEÜ Tıp, Hukuk, Hemşirelik ve EÜ Diş Hekimliği) seçilmiştir.

Uygulama alanına alınan denizcilik lisans eğitimi veren birimlerden DEÜ DİYYO’da probleme dayalı öğrenim yöntemi, diğerlerinde geleneksel eğitim yöntemi uygulanmaktadır. Böylece, bu birimlerdeki uygulamanın, iki farklı eğitim yönteminin tutum üzerindeki etki derecesinin karşılaştırmalı analizi mümkün olmaktadır. Çalışmaya dahil edilen diğer disiplinlerden, EÜ Diş Hekimliği Fakültesi geleneksel eğitim yöntemini, diğerleri ise probleme dayalı öğrenim yöntemini uygulamaktadır.

Tesadüfi olmayan örneklem yöntemiyle, anket, uygulama alanına giren birimlerin yalnızca 1. ve 2.sınıflarında uygulanmıştır. Bu seçimin nedeni, denizcilik eğitiminde probleme dayalı öğrenim yöntemi uygulamasının henüz ikinci yılını tamamlamış olmasıdır. Anketler, uygulanacak toplam öğrenci sayıları dikkate alınarak ilgili birimlere öğretim dönemlerinin son ayları içinde iletilmiştir. İzmir dışındaki birimlere ulaşmada kargo ve posta servislerinden yararlanılmıştır.

Anketin 2002-2003 ile 2003-2004 öğretim dönemleri sonlarında uygulanmasındaki amaç, tutum ve algı ölçümünün, ilgili eğitim yöntemi uygulamasının bir tam öğretim dönemi bitimiyle eşzamanlı olmasını sağlamak olmuştur.

5.4. ARAŞTIRMA SONUÇLARI

Araştırma sonuçları, öncelikle profil tablosunun oluşturulması, daha sonra da faktör analizi ve hipotez testlerinin değerlendirilmesi ile elde edilmiştir.

5.4.1. Katılımcı Profili

Profil sorularından cinsiyet ve yaş ile ilgili verilerin sonuçlarda etkilik oranlarının söz konusu olmadığı anlaşıldığından, profil tablosunda bu iki özelliğe yer verilmemiştir. Genel yaş ortalamalarının, 20.38 ile 21.14 arasında yoğunlaştığı görülmüştür. Cinsiyet farkının da, sonuçları etkileyici önemde olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrımın 1.sınıflar ve 2.sınıflar toplamında, istatistiksel analizlere dahil edilemeyecek oranda önemsiz olduğu görülmüştür.

Tablo 5.1: Profil Tablosu

	2003 n	2004 n
Güverte Sınıf 1 (PDÖ)	35	36
Denizcilik İşletmeleri Sınıf 1 (PDÖ)	45	75
Hukuk Sınıf 1 (PDÖ)	61	
Hukuk Sınıf 2 (PDÖ)		65
Tıp Sınıf 1 (PDO)		112
Tıp Sınıf 2 (PDO)		101
Diş Hekimliği Sınıf 1 (Geleneksel)	72	
Diş Hekimliği Sınıf 2 (Geleneksel)		58
Güverte Sınıf 2 KTÜ (Geleneksel)		24
Hogeschool Zeeland Sınıf 1 (Geleneksel)	33	
Hogeschool Zeeland Sınıf 2 (Geleneksel)	40	
Guverte Sınıf 2 ITU (Geleneksel)		96
TOPLAM	286	567

5.4.2. Faktör Analizi Sonuçları

SPSS Paket programı (Sosyal Bilimler için istatistik programı) ile gerçekleştirilen faktör analizinde Quartimax yöntemi kullanılmıştır. 33 ifadenin yer aldığı tutum özelliklerine ilişkin gerçekleştirilen faktör analizinde 1.sınıflarda 11, 2.sınıflarda 10 grup belirlenmiştir. Birinci sınıftaki gruplar şu şekilde ortaya çıkmıştır: 1) İşbirlikli Çalışma Ortamı, Etkin Bilgi İşleme ve Öğrenme Yönlü Başarı Anlayışı 2) Özgüven ve Dışsal Güdü, 3) Bağımsız Düşünme ve Etkin Özdüzenleme, 4) Güçlü Özgörüm ve Özgüven, 5) Paylaşımcılık ve Takım Ruhu, 6) Problem Çözme Becerileri, 7) Eşduyum ve Olumlu İletişim Becerileri, 8) Özdeğerlendirme ve Sorun Öncesi Önlem, 9) Gösteri Yönlü Başarı Anlayışı 10) Özgüven ve Yaşamboyu Öğrenme, 11) Birlikte Başarma, Dayanışmalı Ortam. Tablo 5.2’de elde edilen faktörler verilerdeki toplam sapmanın .5944’ünü açıklamaktadır. Sınıf 1 için güvenilirlik ise .7751 olarak elde edilmiştir.

Tablo 5.2. Sınıf 1 için Faktör Analizi: Tutum Özellikleri

Faktörler	Faktör Ağırlıkları										
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
İşbirlikli Çalışma Ortamı, Etkin Bilgi İşleme ve Öğrenme Yönlü Başarı Anlayışı											
İlginç konuları çalışma	.6972										
Meslekle ilgili konuları çalışma	.6393										
Eleştiriler çözüm kaynağı olabilir	.6225										
Neden-sonuç ilişkisi Bilgilerin	.5945										
sınıflandırılması	.5640										
Grup çalışmalarına önerilerle katkı	.4819										
Gruplarda görev üstlenme	.3607										
Özgüven ve Dışsal Güdü											
Başarıda teşvik önemli		.7555									
Başarısızlık isteği yok eder.		.6531									
Güçlükler umutsuzluğa yol açar		.5839									
Gözüme iletişimden kaçınma		.5722									
Bağımsız Düşünme ve Etkin Özdüzenleme											
Önem sıralaması yapma			.7670								
Başvurulacak kaynağı seçmede kendi kararı			.6751								
Ne, ne kadar kendi kararı			.4769								

Tablo 5.2. Devam

Güçlü Özgüven ve Özgüven		
İstenen şeye ulaşılabilir	.7487	
Kendi sınırlarını saptama	.7166	
Ne yapamam değil ne yapabilirim	.5123	
Bireysel başarıya öncelik	.4003	
Paylaşımcılık ve Takım Ruhu		
Materyal paylaşımı	.8193	
Amaç paylaşımı	.8029	
Problem Çözme Becerileri		
Öngörü ve önlem	.7636	
Benzer problemleri örnek alma	.6922	
Olaylara sorularla yaklaşma	.3969	
Eşduyum (Empati) ve İletişim Becerileri		
Diğerlerinin çıkarını önemseme	.7721	
Onun yerinde olsam ben nasıl davranırım	.7399	
Karşı tarafı sabırla dinleme	.3405	
Özdeğerlendirme ve Sorun Öncesi Önlem		
Dereyi görmeden paçayı sıvama	.7503	
Kimse yağurdum ekşi demez	.6807	
Gösteri Yönlü Başarı Anlayışı		
Sınav konularını çalışma	.6916	
Kolay anlaşılan konuları çalışma	.5714	
Özgüven ve Yaşam Boyu Öğrenme		
Eğitim okulla sınırlıdır	.7702	
Çevre etkilerinin sınırlılığı	.6284	
Birlikte Başarma ve Dayanışmalı Ortam		
Diğerlerinin başarısızlığından üzüntü	.6374	

Tablo 5.3 'de ise Sınıf 2 için elde edilen faktör değerleri bulunmaktadır. Sınıf 2 baz alındığında, 33 adet tutum özelliğine ilişkin veriler 10 faktör altında toplanmaktadır.

1) Etkin özyönlendiri ve özdüzenleme, eşduyum, özyeterlilik, eleştirel yaklaşım
2)Özgüven ve Yaşam boyu öğrenme, 3) Paylaşımcılık ve takım ruhu, 4) Dışsal güdü etkisi ve kararlılık, 5) Kararlılık, özgüven ve bireycilik, 6) Eşduyum ve paylaşımcılık, 7) Gösteri yönlü başarı anlayışı, 8) Problem çözme becerileri, sorun öncesi önlem, özgüven, 9) Öğrenme-yönlü yaklaşım, 10) Özgüven ve kararlılık.

Tablo 5.3’de elde edilen faktörler verilerdeki toplam sapmanın .5872’sini açıklamaktadır. Sınıf 2 için elde edilen güvenirlik değeri ise .7922’dir.

Tablo 5.3. Sınıf 2 için Faktör Analizi: Tutum Özellikleri

Faktörler	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Etkin Özyönlediri, Özdüzenleme, Eşduyum, Özyeterlilik, Eleştirel Yaklaşım										
Bilgilerin sınıflandırılması	.6649									
Neden-sonuç ilişkisi	.6577									
Başvurulacak kaynağı seçmede kendi kararı	.6169									
Olaylara sorularla yaklaşma	.6103									
Eleştirel çözüm kaynağı olabilir	.6094									
Karşı tarafı sabırla dinleme	.5841									
Diğerlerinin çıkarını önemseme	.5778									
Önem sıralaması yapma	.5741									
Ne, ne kadara kendi kararı	.5076									
Onun yerinde olsam ben nasıl davranırım	.4683									
“Ne yapamam” değil “ne yapabilirim”	.4526									
Özgüven ve Yaşam Boyu Öğrenme										
Dereyi görmeden paçayı sıvama		.6417								
Kimse yoğurdum ekşi demez		.6185								
Eğitim okulla sınırlıdır		.5987								
Paylaşımcılık ve Takım Ruhu										
Materyal paylaşımı				.8435						
Amaç paylaşımı				.7884						
Dışsal Güdü ve Kararlılık										
Başarı da teşvik önemli				.6885						
Başarısızlık isteği yok eder				.6870						
Kararlılık, Özgüven ve Bireycilik										
Bireysel başarıya öncelik					.7344					
Kendi sınırlarını saptama					.6959					
İstenen şeye ulaşılabilir					.4457					
Eşduyum ve Paylaşımcılık										
Diğerlerinin başarısızlığından üzüntü						.6654				
Grup çalışmalarına önerilerle katkı						.5773				
Gösteri Yönlü Başarı Anlayışı										
Sınav konularını çalışma							.7417			
Kolay anlaşılan konulara çalışma							.6790			
Problem Çözme Becerileri, Sorun Öncesi Önlem, Özgüven										
Benzer problemleri örnek alma								.6558		
Öngörü ve önlem								.6321		
Gözgöze iletişimden kaçınma								.5219		
Öğrenme Yönlü Başarı Anlayışı										
Meslekle ilgili konuları çalışma									.6210	
İlginç konuları çalışma									.6080	
Özgüven ve Kararlılık										
Güçlükler umutsuzluğa yol açar										.6908
Çevre etkilerinin sınırlılığı										.3797

5.4.3. Hipotez Testleri ve Sonuçları

Hipotez testlerini gerçekleştirebilmek amacıyla t-testi yöntemi uygulanmıştır. Karşılaştırmalı analizlerde t-testi analiz sonuçları, gruplar şeklinde değerlendirilmiştir. Böylece değerlendirmenin daha somut ve daha net oluşması amaçlanmıştır.

5.4.3.1. Uzakyol Kaptanlığı Eğitimi Veren Güverte Bölümlerine İlişkin Hipotezlerin Testi

H₁ ve H₂'nin test edilmesi amacıyla, çalışmanın temel amacı doğrultusunda, uzakyol kaptanı eğitiminin ilk basamağını oluşturan lisans eğitimini vermekte olan Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi Yüksekokulu Güverte Bölümü'nde elde edilen araştırma verileri diğer yüksek öğretim kurumlarında yapılan araştırmaların verileri ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu şekilde yapılan değerlendirme ile söz konusu birimdeki uzakyol kaptanı eğitimi alan öğrencilerin tutum ve algılarının daha derinlemesine görülmesine yardımcı olacağına inanılmaktadır.

Çalışmanın güverte öğrencilerinin tutum özelliklerine ilişkin hipotezleri aşağıdaki gibi oluşmuştur:

H₀: Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin DİYYO Güverte öğrencilerinin tutum özellikleri ile diğer denizcilik okulları Güverte öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı fark yoktur.

H₁: Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin DİYYO Güverte öğrencilerinin tutum özellikleri ile diğer denizcilik okulları Güverte öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı fark vardır.

Tablo 5.4: Probleme Dayalı Öğretim (PDÖ) Yöntemini Uygulayan Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi Yüksekokulu (DİYYO), Güverte Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleri İle Geleneksel Eğitim Yöntemini Uygulayan Denizcilik Okulları Güverte Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

İFADELER	KTÜ Sürmene Deniz Bilimleri Fakültesi			ITU Denizcilik Fakültesi			Hogeschool Zeeland		
	Ort.	SS*	Destek	Ort.	SS*	Destek	Ort.	SS*	Destek
1 Sınav konularını çalışma	3,4857	0,8531	Desteklenmedi	3,4857	0,8531	Desteklenmedi	3,4857	0,8531	Desteklendi t:6,1293
	3,4348	1,0369		3,3226	1,1993		3,2821	0,887	
2 Meslekle ilgili konuları çalışma	4,4571	0,6572	Desteklendi t:2,4075	4,4571	0,6572	Desteklendi t:3,3323	4,4571	0,6572	Desteklenmedi
	4	0,7385		3,8105	1,0748		3,375	0,8679	
3 Kolay anlaşılan konuları çalışma	3,1429	1,0612	Desteklenmedi	3,1429	1,0612	Desteklenmedi	3,1429	1,0612	Desteklenmedi
	3,6818	1,3588		3,3191	1,1284		3,175	0,7808	

*SS: Standart sapma

Tablo 5.4. Devam

		KTÜ Sürmene Deniz Bilimleri Fakültesi			ITU Denizcilik Fakültesi			Hogeschool Zeeland		
4	İlginç konuları çalışma	4,0286	0,8907		4,0286	0,8907	Desteklendi	4,0286	0,8907	Desteklendi
		3,625	0,9237	Desteklenmedi	3,5053	1,1749	t:2,3918	3,425	0,7808	t:3,1001
5	Materyal paylaşımı	4,3429	0,7648	Desteklendi	4,3429	0,7648	Desteklendi	4,3429	0,7648	Desteklendi
		3,375	1,0555	t:4,087	3,8	1,1724	t:2,5439	3,85	0,6622	t:2,9628
6	Amaç paylaşımı	4,3143	0,9322	Desteklendi	4,3143	0,9322	Desteklendi	4,3143	0,9322	
		3,3333	1,2394	t:3,4694	3,6632	1,2684	t:2,771	3,975	0,6975	Desteklenmedi
7	Bireysel başarıya öncelik	3,3429	1,3708		3,3429	1,3708	Desteklendi	3,3429	1,3708	
		3,9167	1,1765	Desteklenmedi	3,8105	1,1137	t:-1,8103	3,375	0,9789	Desteklenmedi
8	Kendi sınırlarını saptama	3,8571	1,2401		3,8571	1,2401		3,8571	1,2401	Desteklendi
		4,375	0,9237	Desteklenmedi	3,8191	1,097	Desteklenmedi	3,25	0,8697	t:2,4783
9	İstenen şeye ulaşılabilir	4	1,0572		4	1,0572		4	1,0572	
		4	0,7802	Desteklenmedi	3,8105	1,1605	Desteklenmedi	3,725	1,0619	Desteklenmedi
10	"Ne yapamam?" değil, "Ne yapabilirim?"	3,8	1,1581		3,8	1,1581		3,8	1,1581	
		3,9583	0,7506	Desteklenmedi	3,6316	1,1583	Desteklenmedi	3,55	0,9594	Desteklenmedi
11	Çevre etkilerinin sınırlılığı	3,2	1,3677		3,2	1,3677		3,2	1,3677	
		3,1304	0,9679	Desteklenmedi	2,7579	1,2353	Desteklenmedi	3,225	0,5305	Desteklenmedi
12	Güçlükler umutsuzluğa yol açar	3,1714	0,9231		3,1714	0,9231	Desteklendi	3,1714	0,9231	
		2,9091	1,065	Desteklenmedi	2,6632	1,0479	t:2,6824	3,2564	0,7853	Desteklenmedi
13	Başarısızlık isteği yok eder	3,6571	1,2821		3,6571	1,2821		3,6571	1,2821	
		3,2083	1,2504	Desteklenmedi	3,1828	1,3017	Desteklenmedi	3,125	0,8825	Desteklenmedi
14	Gözgöze iletişimden kaçınma	3,0286	1,1501		3,0286	1,1501		3,0286	1,1501	
		3,0833	0,9286	Desteklenmedi	2,5978	1,1489	Desteklenmedi	2,625	1,0786	Desteklenmedi
15	Başarıda teşvik önemli	3,9714	0,822		3,9714	0,822	Desteklendi	3,9714	0,822	Desteklendi
		3,5	1,2511	Desteklenmedi	3,2151	1,2498	t:3,3164	3,0789	0,8505	t:4,5581
16	Onun yerinde olsam, ben nasıl davranırım?	3,7714	1,1903		3,7714	1,1903		3,7714	1,1903	Desteklendi
		3,75	0,8969	Desteklenmedi	3,3579	1,1752	Desteklenmedi	3,025	0,8912	t:3,0972
17	Diğerlerinin çıkarını önemseme	3,7143	1,1		3,7143	1,1		3,7143	1,1	
		3,4583	0,8836	Desteklenmedi	3,5158	1,0804	Desteklenmedi	3,425	0,7472	Desteklenmedi
18	Karşı tarafı sabırla dinleme	4,1429	0,7724		4,1429	0,7724		4,1429	0,7724	Desteklendi
		3,9583	0,7506	Desteklenmedi	3,7684	1,0361	Desteklenmedi	3,575	0,7808	t:3,1603
19	Olaylara sorularla yaklaşım	3,6571	0,9684		3,6571	0,9684		3,6571	0,9684	Desteklendi
		3,75	0,7372	Desteklenmedi	3,5684	1,0278	Desteklenmedi	3,15	0,893	t:2,346
20	"Ne, ne kadar?" a kendi kararı	3,6857	0,9		3,6857	0,9		3,6857	0,9	
		3,7083	1,0417	Desteklenmedi	3,3789	1,0125	Desteklenmedi	3,55	0,8458	Desteklenmedi
21	Başvurulacak kaynağı seçmede kendi kararı	3,6765	0,9761		3,6765	0,9761		3,6765	0,9761	
		3,5652	1,0798	Desteklenmedi	3,4457	1,083	Desteklenmedi	3,325	0,859	Desteklenmedi
22	Önem sıralaması yapma	3,8857	0,9		3,8857	0,9		3,8857	0,9	Desteklendi
		3,8333	0,8681	Desteklenmedi	3,7234	1,1207	Desteklenmedi	3,3	0,8829	t:2,8367
23	Gruplarda görev üstlenme	3,5143	0,9813		3,5143	0,9813		3,5143	0,9813	
		3,1667	0,9168	Desteklenmedi	3,5474	1,1182	Desteklenmedi	3,625	0,7403	Desteklenmedi
24	Diğerlerinin başarısızlığından üzüntü	3,4571	1,0939		3,4571	1,0939		3,4571	1,0939	
		3,6667	1,1106	Desteklenmedi	3,4468	1,2836	Desteklenmedi	3,125	0,7906	Desteklenmedi
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkı	3,8857	1,0784		3,8857	1,0784		3,8857	1,0784	
		3,5217	0,898	Desteklenmedi	3,7634	1,0673	Desteklenmedi	3,225	0,7334	Desteklendi
26	Öngörü ve önlem	3,7714	1,0596		3,7714	1,0596		3,7714	1,0596	
		3,6522	0,9821	Desteklenmedi	3,3441	1,3063	Desteklenmedi	3,375	0,6675	Desteklenmedi
27	Benzer problemleri örnek alma	3,9429	0,9375	Desteklendi	3,9429	0,9375	Desteklendi	3,9429	0,9375	Desteklendi
		3,4783	0,6653	t:2,2058	3,4839	1,0695	t:2,373	3,25	0,5883	t:3,883
28	Dereyi görmeden paçayı sıvama	2,5882	1,209		2,5882	1,209		2,5882	1,209	Desteklendi
		3,0833	0,9286	Desteklenmedi	2,7742	1,1622	Desteklenmedi	3,375	0,8679	t:-3,2487
29	Neden-sonuç ilişkisi	3,8824	0,8796		3,8824	0,8796		3,8824	0,8796	Desteklendi
		3,5652	0,8435	Desteklenmedi	3,7128	1,0739	Desteklenmedi	3,3	0,7579	t:3,0229
30	Eleştiriler çözüm kaynağı olabilir	3,8529	0,8214		3,8529	0,8214		3,8529	0,8214	Desteklendi
		3,9167	0,7755	Desteklenmedi	3,4624	1,1186	Desteklenmedi	3,425	0,6751	t:2,4213
31	Bilgilerin sınıflandırılması	3,9118	0,7121		3,9118	0,7121		3,9118	0,7121	Desteklendi
		3,625	0,9237	Desteklenmedi	3,6489	1,0022	Desteklenmedi	3,175	0,636	t:4,6571
32	Kimse "Yoğurdum ekşi" demez	2,8857	1,0784		2,8857	1,0784		2,8857	1,0784	
		3,2083	0,9315	Desteklenmedi	2,9043	1,192	Desteklenmedi	2,9	1,0328	Desteklenmedi
33	Eğitim okulla sınırlıdır	2,8286	1,3609		2,8286	1,3609		2,8286	1,3609	
		2,9583	1,3345	Desteklenmedi	2,5806	1,409	Desteklenmedi	3,075	0,9711	Desteklenmedi

Test Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

İlk dört önerme H_{11} , H_{12} , H_{13} ve H_{14} , öğrencide oluşan başarı anlayışı (Achievement type) türünü irdelemeyi amaçlamaktadır. Öğrenme yönlü mü yoksa gösteri yönlü mü olduğu konusuna açıklık getirmeyi hedeflemektedir.

H_{11} önermesine ilişkin tutum özelliklerinde, DİYYO Güverte öğrencileriyle, KTÜ Güverte ve İTÜ Güverte öğrencileri arasında anlamlı bir fark gözükmemektedir. Ancak Hogeschool Güverte öğrencileri ile karşılaştırma anlamlı bir fark sergilemektedir. Türkiye'deki güverte bölümü öğrencileri arasında sınav konusuna yaklaşımda anlamlı farkın olmayıp, Hollanda'daki güverte öğrencilerinin bu konuda farklı düşünceleri, ulusal özellik farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Türkiye'de farklı eğitim yönteminde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınav konusundaki yaklaşımlarında önemli farklılık olmaması, konuya ilişkin olarak sosyal, ekonomik, politik v.b. ülke özel koşullarının etkileyici faktör olabildikleri sonucuna varılabilir.

H_{12} önermesindeki “meslekle ilgili konuları çalışma”ya ilişkin sonuçlar ilginç görünmektedir. PDÖ yöntemi uygulayan DİYYO Güverte öğrencilerinin bu konudaki tutumlarıyla, geleneksel eğitim uygulayan Trabzon ve İTÜ Güverte öğrencilerinin tutumlarının önemli oranda farklı olması, bu farkta, uygulanan eğitim yönteminin etkisini vurgular gözükmemektedir. Ancak, aynı anlamlı farkın Hogeschool Güverte öğrencileriyle karşılaştırmada gözükmemesi, yine akla ulusal boyutlu farklı faktörleri getirmektedir.

H_{13} 'deki önermeye ilişkin sonuçlarda, söz konusu gruplar arasında önemli fark görülmemektedir. Beklide, uzak yol kaptanı adayları eğitim yöntemi ne olursa olsun gelecekteki mesleklerinin zorluklarla uğraşmak zorunluluğunun ayrımındadırlar.

H_{14} 'deki “ilginç konuları çalışma” önermesindeki sonuçlar, eğitim yönteminin farkını vurgular görünümündedir. Özel ilgi duyulan konularda zaman

ayırma konusunda, DİYYO Güverte öğrencileri ile İTÜ ve Hageschool Güverte öğrencilerinin farklı tutum içinde oldukları görülmektedir. Bu da, başarı anlayışlarındaki farkı vurgular niteliktedir; değişik ilgi alanlarına eğilim duyulup duyulmaması; üzerinde yoğunlaşarak konunun özel tercih kapsamında olup olmaması türünden güdüleme öğelerine dikkat çekmektedir.

H₁₅, H₁₆, H₁₇ ve H₁₈ önermeleri, işbirlikli/dayanışmalı çalışma ortamına ilişkin tutum özelliklerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır.

H₁₅ 'deki "materyal paylaşımı" önermesinde DİYYO Güverte öğrencileriyle Trabzon, İTÜ ve Hogeschool güverte öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı fark dikkat çekicidir. Burada uygulanan eğitim yönteminin etkisi belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. PDÖ yöntemindeki öğrencilerle, geleneksel eğitim yöntemindeki öğrencilerin materyal paylaşımı konusuna çok farklı yaklaşımları görülmektedir.

H₁₆ 'daki "amaçlı paylaşımı" önermesinde, DİYYO Güverte öğrencileriyle hem Trabzon hem de İTÜ Güverte öğrencilerinin önemli farklılıkta yaklaşımları olduğu görülmektedir. Uzakyol kaptanında ve Güverte zabıtlarında çok önemli olan takım çalışması ruhu konusunda güverte öğrencilerinin farklı tutum içinde olmaları, altı çizilmesi gereken bir husustur. Burada, "takım ruhu"nun, "birlikte bakmak yada birlikte kurtulmak ruhu"nun oluşumunda, eğitim yönteminin etkili olabileceği görülmektedir. Bu konuda aynı farkın Hogeschool güverte öğrencileri ile DİYYO güverte öğrencileri arasında görülüyor olması, akla ulusal boyutlu başka faktörlerin de etkili olabileceği düşüncesini getirmektedir.

H₁₇ 'deki "bireysel başarıya öncelik" önermesinde, DİYYO Güverte öğrencilerinin tutum özellikleriyle İTÜ Güverte öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu da, takım alışmasını, işbirlikli çalışmamaya yaklaşım konusundaki farkın yanında bireyciliğe yaklaşımında farkını vurgulamaktadır. Burada, eğitim yönteminin farklı olması, etkileyici bir faktör olarak düşünülebilir. Aynı farkın Trabzon ve Hogeschool güverte öğrencileriyle

karşılaştırmada çıkmamış olması, yöresel ve ulusal boyutlu değişik faktörlerin etkili olabileceğini işaret etmektedir.

“Özgüven” kapsamlı tutum özelliklerini hedefleyen H_{18} , H_{19} , H_{10} , H_{11} , H_{12} , H_{13} ve H_{14} önermelerinde, DİYYO Güverte öğrencilerinin diğer denizcilik okulları güverte öğrencilerinden farklı tutum özelliklerine sahip oldukları öge sayısının yalnızca iki önermede görünüyormuş olması ilginçtir. Anlamlı farklardan biri, H_{18} ’deki “kendi sınırlarını saptama”, Hogeschool öğrencileri ile karşılaştırmada görünmekte; bu da, eğitim yönteminin etkisini gündeme getirmektedir. Ancak, aynı farkın, Türkiye’deki diğer denizcilik okulları güverte öğrencileri ile karşılaştırmada ortaya çıkmaması, ulusal ve kültürel faktörlerinde göz ardı edilmemesi gerektiğini anımsatmaktadır. “Güçlükler umutsuzluğa yol açar” önermesinde ($H_{1/2}$), DİYYO ve İTÜ Güverte öğrencilerinin tutumları arasındaki farkın, PDÖ yöntemi ile geleneksel eğitim yönteminin farklı etkilerini ortaya çıkarmaktadır sonucuna götürebildiği görülmektedir.

“Başarıda teşvik önemli” önermesine yaklaşımda DİYYO Güverte öğrencilerinin tutumları ile İTÜ ve Hogeschool Güverte öğrencilerinin tutumlarının önemli oranda farklı olduğu görünmekte; bu da, eğitim yönteminin teşvik konusunda tutum oluşumuna etkisini gündeme getirmektedir. Ancak, aynı farkın Trabzon Güverte öğrencilerinin tutum özelliklerine ilişkin karşılaştırmada söz konusu olmaması dikkat çekicidir. Teşvik konusuna yaklaşımda ulusal boyutlu etkinin, yöresel boyutlu etkiden daha ağırlıklı olduğu sonucuna da varılabilir anlamında bir yaklaşım söz konusu görünmektedir.

H_{16} önermesindeki eşduyum kapsamlı önermede, DİYYO güverte öğrencilerinin Hogeschool öğrencilerinden farklı tutum sergiledikleri ama aynı farkın, diğer iki okul öğrencileriyle karşılaştırmada görünmediği anlaşılmaktadır,

“Karşı tarafı sabırla dinleme” önermesinde (H_{118}), dinleme becerilerinin önemli bir ögesinde DİYYO güverte öğrencilerinin tutum özellikleriyle Hogeschool öğrencilerinin tutum özelliklerinin oldukça farklı olduğu; aynı farkın Trabzon ve İTÜ

güverte öğrencileri ile kıyaslamada görünmediği anlaşılmaktadır. Benzer durumun H_{119} önermesinde ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Özyönlendirili ve özdüzenlemeli çalışma becerilerinin hedeflendiği H_{120} , H_{121} , H_{122} önermelerinde, “önem sıralaması yapma” önermesindeki DİYYO-Hogeschool fakı dışında, önemli bir fakın olmaması, PDÖ’ de geliştirildiği savlanan bu becerilerin yerleştirilmesi konusunda sorunlara işaret etmektedir.

Grup çalışmalarına eğilim düzeyini ve etkin katılım konusundaki takım farklılıklarının irdelendiği H_{123} , H_{124} ve H_{125} önermeleri içinde yalnızca H_{125} ‘de görünen DİYYO-Hogeschool öğrencilerindeki farklı tutum dışında önemli fakın görünmemesi ilginçtir. İşbirlikli/dayanışmalı grup çalışmalarına yaklaşımda (H_{15} ve H_{16}) gözlenen önemli farkın bu önermelerde görünmemesi, takım çalışmasına bakışla bu çalışmalarda etkin rol alma konularının farklı algılandığı izlenimini vermektedir. H_{126} ‘daki “öngörü ve önlem” (Proaction) önermesinde öğrenci grupları yaklaşımında önemli bir farka rastlanmaması, uzakyol kaptanında bulunması gereken tutum türlerinden biri olması nedeniyle, üzerinde durulması gereken bir sonuçtur.

“Benzer problemleri örnek almak” (H_{127}) önermesinde, DİYYO Güverte öğrencilerinin, söz konusu diğer üç denizcilik okulu öğrencilerinden farklı tutum sergilemeleri, PDÖ yönteminde pekiştirildiği savlanan öğelerden biri olan problem çözme yaklaşımlarının ağırlıklı etkisi dikkat çekmektedir.

H_{127} ’deki önerme, H_{122} ’deki önermenin değişik şekilde ortaya konmuş şekli olduğu için, bu önermenin de farklı tutum özellikleriyle karşılaşmaması anlaşılabilir bir sonuç görünümündedir.

“Neden sonuç ilişkisi”, ve “bilgilerin sınıflandırması” önermeleri (H_{129} , H_{130}) özyönlendirili ve özdüzenlemeli çalışma becerilerine yaklaşım tütünü saptama amaçlı olup, H_{120} H_{121} H_{122} önermelerinin değişik yollarla ortaya konmuş şekli olduğu için, benzer sonuçların alınmış olması da ilginçtir.

Özeleştiri, özdeğerlendirme (H_{132}) ve yaşam boyu öğrenme (H_{133}) kavramlarına yaklaşımda da öğrencinin tutumları arasında önemli farkın gözükmemesi, PDÖ yönteminin bu alanda vurguladığı savlanan ilkelerinin ya da yönteminin uygulanış şeklinin gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak, eğitim yönteminin farklılığının tutum özelliklerindeki farklılıklara da yol açabildiği, önermelerin şu şekilde özetlenebileceği görülmektedir: mesleksen konulara ilgi oranı, materyal paylaşımı, amaç paylaşımı, güçlüklerle savaşıma direnci, başarıda güdünün önemi ve problem çözme becerileri.

PDÖ yönteminin önemle vurguladığı savlanan özyönlendirili ve öz düzenlemeli çalışma becerilerinin özdeğerlendirme ve eleştirileri geliştirmenin aracı olarak görme eğilimlerinin anlamlı farklılıkta işlerlik kazanmadığı da vurgulanması gereken bir başka sonuç gibi görünmektedir. Bu sonuç, PDÖ yönteminin uygulanma şekil ve düzeyinin gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna da işaret etmektedir.

Güverte Bölümü öğrencilerinin tutum özelliklerine ilişkin geliştirilen hipotezler aşağıdaki gibi olup araştırma sonuçları Tablo 5.4A'da verilmiştir:

H_0 : : İçinde bulunulan eğitim ortamının tutum oluşturma etkisine ilişkin olarak DİYYO Güverte öğrencileri ile diğer denizcilik okulları güverte öğrencilerinin algıları arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_2 : : İçinde bulunulan eğitim ortamının tutum oluşturma etkisine ilişkin olarak DİYYO Güverte öğrencileri ile diğer denizcilik okulları güverte öğrencilerinin algıları arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5-4A: İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının Tutum Oluşturma Etkisine İlişkin Olarak, PDÖ Yöntemini DİYYO Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Algıları İle Geleneksel Eğitim Yöntemi Uygulayan Denizcilik Okulları Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

		KTÜ Sürmene Deniz Bilimleri Fakültesi			İTÜ Denizcilik Fakültesi			Hogeschool Zeeland		
		Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek
1	Başarı anlayışı	3,1143	1,2549		1,2549	0,2120		3,1143	1,2549	
		3,6364	0,9535	Desteklenmedi	1,346	0,1400	Desteklenmedi	3,0256	0,8107	Desteklenmedi
2	Dayanışma/ yardımlaşma	3,6	1,2414		1,2414	0,2100		3,6	1,2414	
		3,7273	1,1205	Desteklenmedi	1,1278	0,1180	Desteklenmedi	3,5	0,7845	Desteklenmedi
3	Özgüven	3,4571	1,2448		1,2448	0,2100		3,4571	1,2448	
		3,7273	0,8827	Desteklenmedi	1,122	0,1170	Desteklenmedi	3,425	0,7808	Desteklenmedi
4	Eşduyum	3,4571	1,4213		1,4213	0,2400		3,4571	1,4213	
		3,1818	1,097	Desteklenmedi	1,176	0,1230	Desteklenmedi	2,9487	0,7591	Desteklenmedi
5	Sorumluluk	4	1,3284		1,3284	0,2250		4	1,3284	
		3,7727	1,2699	Desteklenmedi	1,2653	0,1320	Desteklenmedi	3,7	0,6869	Desteklenmedi
6	Bağımsız Düşünme	3,5143	1,3584		1,3584	0,2300		3,5143	1,3584	
		3,4545	0,9117	Desteklenmedi	1,141	0,1190	Desteklenmedi	3,575	0,813	Desteklenmedi
7	Eleştirel Yaklaşım	3,5429	1,3793		1,3793	0,2330		3,5429	1,3793	
		3,7273	0,827	Desteklenmedi	1,0827	0,1140	Desteklenmedi	3,55	0,7828	Desteklenmedi
8	Olumsuzluk Öncesi Önlem	3,6	1,2649		1,2649	0,2140		3,6	1,2649	
		3,5	1,1443	Desteklenmedi	1,1608	0,1210	Desteklenmedi	3,3	0,8829	Desteklenmedi
9	Sorgulama ve Değiştirme	3,5714	1,4407		1,4407	0,2440		3,5714	1,4407	
		3,8182	1,0527	Desteklenmedi	1,2653	0,1320	Desteklenmedi	3,475	0,7506	Desteklenmedi

Test Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

Test sonuçları H_2 'in desteklenmediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, 9 ayrı önermede toplanan tutum özelliklerinin oluşumunda, içinde bulunulan eğitim yönteminin etkisi konusunda DİYYO, Trabzon, İTÜ ve Hogeschool güverte öğrencilerinin algıları arasında önemli farklılıklar gözükmemektedir. Bu da, öğrencilerin kendilerine uygulanan eğitim yönteminin tutum oluşturmada özellikli ilkelerinin ayırımında olmadıklarını, en azından farklılık yaratacak düzeyde farkındalığın söz konusu olmadığını göstermektedir. Oysa, PDÖ yöntemi ile geleneksel eğitim yönteminin kazanımlar açısından oldukça farklı özelliklere sahip oldukları savlanmaktadır. Bu durumda, söz konusunda yöntemlerin, savlanan ilkelerin, yaşama geçiriliş özelliklerinin gözden geçirilmesi uyarısını işaret etmektedir.

5.4.3.2. Probleme Dayalı Öğrenim ile Uzakyol Kaptanlığı Eğitimi Veren Güverte Bölümü ve Diğer Disiplinlere İlişkin Hipotezlerin Testi

Probleme dayalı öğrenim metodunu uygulayan Güverte Bölümü ile aynı metoda eğitim veren ve tutum özellikleri uzakyol kaptanlığı ile benzer öğeler barındırdığı düşünülen Denizcilik İşletmeleri Yönetimi, Tıp, Hemşirelik ve Hukuk disiplinlerinde eğitim gören birinci sınıf öğrencilerinin karşılaştırmalı tutum özelliklerine ilişkin aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve analizi Tablo 5.5'te verilmiştir:

H_0 : Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin DİYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri ile aynı yöntemi uygulayan diğer disiplinlerdeki 1. sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_1 : Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin DİYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri ile aynı yöntemi uygulayan diğer disiplinlerdeki 1. sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5.5: PDÖ Yöntemi Uygulayan DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleri İle Aynı Yöntemi Uygulayan Diğer Disiplinlerdeki 1. Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

	DEÜ Tıp Fakültesi			DEÜ Denizcilik İşletmeleri Yönetimi			DEÜ Hukuk Fakültesi			DEÜ Hemşirelik YO		
	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek
1 Sınav konularını çalışma	3,5882	0,7831	Desteklendi t:-2,2837	3,5882	0,7831	Desteklendi t:-2,2394	3,5882	0,7831	Desteklendi t:-3,1436	3,5882	0,7831	Desteklendi t:-2,7821
2 Meslekle ilgili konuları çalışma	3,9375	0,7744	Desteklendi t:-2,2837	3,9773	0,7310	Desteklendi t:-2,2394	4,1167	0,7831	Desteklendi t:-3,1436	4,0469	0,7649	Desteklendi t:-2,7821
3 Kolay anlaşılan konuları çalışma	4,4286	0,6081	Desteklendi t:-5,5302	4,4286	0,6081	Desteklendi t:-5,5302	4,4286	0,6081	Desteklendi t:-5,5302	4,4286	0,6081	Desteklendi t:-5,5302
4 İlgili konuları çalışma	3,7054	0,8557	Desteklendi t:-5,5302	4,2000	0,8421	Desteklendi t:-5,5302	3,5738	0,8458	Desteklendi t:-5,5302	4,2969	0,8485	Desteklendi t:-5,5302
5 Materyal paylaşımı	3,6000	1,1931	Desteklendi t:-5,5302	3,6000	1,1931	Desteklendi t:-5,5302	3,6000	1,1931	Desteklendi t:-5,5302	3,6000	1,1931	Desteklendi t:-5,5302
6 Amaç paylaşımı	3,6607	1,1275	Desteklendi t:-5,5302	3,3864	0,9934	Desteklendi t:-5,5302	3,3667	1,1194	Desteklendi t:-5,5302	3,5313	1,1543	Desteklendi t:-5,5302
7 Bireysel başarıya öncelik	4,2000	0,8677	Desteklendi t:-5,5302	4,2000	0,8677	Desteklendi t:-5,5302	4,2000	0,8677	Desteklendi t:-5,5302	4,2000	0,8677	Desteklendi t:-5,5302
8 Kendi sınırlarını saptama	3,9018	0,9000	Desteklendi t:-5,5302	4,0667	0,7508	Desteklendi t:-5,5302	3,9833	0,8924	Desteklendi t:-5,5302	4,4063	0,7064	Desteklendi t:-5,5302
9 İstenen şeye ulaşılabilir	4,0000	0,9701	Desteklendi t:-5,5302	4,0000	0,9701	Desteklendi t:-5,5302	4,0000	0,9701	Desteklendi t:-5,5302	4,0000	0,9701	Desteklendi t:-5,5302
10 "Ne yapamam?" değil, "Ne yapabilirim?"	3,6250	1,0665	Desteklendi t:-5,5302	4,1778	1,0065	Desteklendi t:-5,5302	3,9180	0,9362	Desteklendi t:-5,5302	4,5781	0,5287	Desteklendi t:-3,8453
11 Çevre etkilerinin sınırlılığı	3,8286	0,9544	Desteklendi t:-5,5302	3,8286	0,9544	Desteklendi t:-5,5302	3,8286	0,9544	Desteklendi t:-5,5302	3,8286	0,9544	Desteklendi t:-5,5302
12 Güçlükler umutsuzluğa yol açar	3,3727	1,1402	Desteklendi t:-5,5302	3,8222	1,1926	Desteklendi t:-5,5302	3,6557	1,1385	Desteklendi t:-5,5302	4,2188	0,8061	Desteklendi t:-2,0513
	3,6857	1,1054	Desteklendi t:-5,5302	3,6857	1,1054	Desteklendi t:-5,5302	3,6857	1,1054	Desteklendi t:-5,5302	3,6857	1,1054	Desteklendi t:-5,5302
	4,1875	0,8546	Desteklendi t:-5,5302	3,9333	0,9630	Desteklendi t:-5,5302	4,0164	1,0082	Desteklendi t:-5,5302	4,5781	0,7518	Desteklendi t:-4,7597
	3,8571	1,1152	Desteklendi t:-5,5302	3,8571	1,1152	Desteklendi t:-5,5302	3,8571	1,1152	Desteklendi t:-5,5302	3,8571	1,1152	Desteklendi t:-5,5302
	4,0179	0,9394	Desteklendi t:-5,5302	4,1111	0,8848	Desteklendi t:-5,5302	4,0492	0,9561	Desteklendi t:-5,5302	4,2969	0,7904	Desteklendi t:-5,5302
	4,2000	0,8331	Desteklendi t:-5,5302	4,2000	0,8331	Desteklendi t:-5,5302	4,2000	0,8331	Desteklendi t:-5,5302	4,2000	0,8331	Desteklendi t:-5,5302
	4,2768	0,6872	Desteklendi t:-5,5302	4,3111	0,9001	Desteklendi t:-5,5302	4,3443	0,7721	Desteklendi t:-5,5302	4,3750	0,6299	Desteklendi t:-5,5302
	4,0286	0,8570	Desteklendi t:-5,5302	4,0286	0,8570	Desteklendi t:-5,5302	4,0286	0,8570	Desteklendi t:-5,5302	4,0286	0,8570	Desteklendi t:-5,5302
	4,0000	0,9045	Desteklendi t:-5,5302	3,8667	1,0574	Desteklendi t:-5,5302	3,9180	0,9712	Desteklendi t:-5,5302	4,1875	0,8522	Desteklendi t:-5,5302
	3,1471	1,2823	Desteklendi t:-5,5302	3,1471	1,2823	Desteklendi t:-5,5302	3,1471	1,2823	Desteklendi t:-5,5302	3,1471	1,2823	Desteklendi t:-5,5302
	3,2321	1,0737	Desteklendi t:-5,5302	2,6591	1,1400	Desteklendi t:-5,5302	2,9344	1,0307	Desteklendi t:-5,5302	3,3810	0,9743	Desteklendi t:-5,5302
	2,8824	1,1485	Desteklendi t:-5,5302	2,8824	1,1485	Desteklendi t:-5,5302	2,8824	1,1485	Desteklendi t:-5,5302	2,8824	1,1485	Desteklendi t:-5,5302
	2,9107	1,0868	Desteklendi t:-5,5302	3,0222	1,1380	Desteklendi t:-5,5302	2,9153	1,1031	Desteklendi t:-5,5302	3,0625	0,9574	Desteklendi t:-5,5302

Tablo 5.5 Devam

13	Başarısızlık isteği yok eder	3,5714	1,0651	Desteklendi t:2,7526	3,5714	1,0651	Desteklenmedi	3,5714	1,0651	Desteklendi t:3,0922	3,5714	1,0651	Desteklendi t:2,4773
14	Gözgöze iletişimden kaçınma	2,9643	1,3485		3,1556	0,9760		2,8361	1,2135		2,9688	1,3089	
15	Başarıda teşvik önemli	2,8286	1,2715	Desteklenmedi	2,8286	1,2715	Desteklenmedi	2,8286	1,2715	Desteklenmedi	2,8286	1,2715	Desteklenmedi
16	Onun yerinde olsun, ben nasıl davranırım?	2,7679	1,1701		2,3333	1,1078		2,4590	1,1041		2,4921	1,1341	Desteklenmedi
17	Diğerlerinin çıkarını önemseme	3,5429	1,0387	Desteklenmedi	3,5429	1,0387	Desteklenmedi	3,5429	1,0387	Desteklenmedi	3,5429	1,0387	Desteklenmedi
18	Karşı tarafı sabırla dinleme	3,3125	1,2008	Desteklenmedi	3,3778	1,1137	Desteklenmedi	3,6230	1,1995	Desteklenmedi	2,9844	1,2279	Desteklenmedi
19	Olaylara sorularla yaklaşım	3,8286	0,9544	Desteklenmedi	3,8286	0,9544	Desteklenmedi	3,8286	0,9544	Desteklenmedi	3,8286	0,9544	Desteklenmedi
20	"Ne, ne kadar?" a kendi kararı	3,8288	0,9033	Desteklenmedi	3,8222	1,0931	Desteklenmedi	3,6066	1,0211	Desteklenmedi	3,9375	0,7943	Desteklenmedi
21	Başvurulacak kaynağı seçmede kendi kararı	3,4857	1,0675	Desteklenmedi	3,4857	1,0675	Desteklenmedi	3,4857	1,0675	Desteklenmedi	3,4857	1,0675	Desteklenmedi
22	Önem sıralaması yapma	3,7946	1,0496	Desteklenmedi	3,7333	1,0531	Desteklenmedi	3,5246	0,9934	Desteklenmedi	4,0469	0,8053	Desteklenmedi
23	Gruplarda görev üstlenme	3,9714	0,6636	Desteklenmedi	3,9714	0,6636	Desteklenmedi	3,9714	0,6636	Desteklenmedi	3,9714	0,6636	Desteklenmedi
24	Diğerlerinin başarısızlığından üzüntü	4,1712	0,7119	Desteklenmedi	4,2889	0,6613	Desteklenmedi	4,1636	0,7395	Desteklenmedi	4,4127	0,5857	Desteklenmedi
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkı	3,7429	0,9805	Desteklenmedi	3,7429	0,9805	Desteklenmedi	3,7429	0,9805	Desteklenmedi	3,7429	0,9805	Desteklenmedi
26	Öğretü ve önlene	3,7818	0,8170	Desteklenmedi	3,8000	0,9909	Desteklenmedi	3,7143	0,9856	Desteklenmedi	4,1429	0,8003	Desteklenmedi
27	Benzer problemleri örnek alma	3,5714	0,9231	Desteklenmedi	3,5714	0,9231	Desteklenmedi	3,5714	0,9231	Desteklenmedi	3,5714	0,9231	Desteklenmedi

		3,4865	0,8931	t:2,731	3,8864	0,7840	3,5714	1,0065	3,8571	0,8397	
28	Dereyi görmeden paçayı sıvama	2,7714	1,2387		2,7714	1,2387	2,7714	1,2387	2,7714	1,2387	
		2,5856	1,1076	Desteklenmedi	2,7556	1,0693			2,6825	1,0899	Desteklenmedi
29	Neden-sonuç ilişkisi	3,8286	0,8220		3,8286	0,8220	3,8286	0,8220	3,8286	0,8220	
		4,0000	0,8634	Desteklenmedi	4,1111	0,7752	3,7679	0,8737	4,2063	0,6993	Desteklendi t:-2,2963
30	Eleştiriler çözüm kaynağı olabilir	3,7429	0,9805		3,7429	0,9805	3,7429	0,9805	3,7429	0,9805	
		3,7636	0,8119	Desteklenmedi	4,0444	0,7965	3,6429	0,7961	4,0476	0,6332	Desteklenmedi
31	Bilgilerin sınıflandırılması	3,9429	0,9684		3,9429	0,9684	3,9429	0,9684	3,9429	0,9684	
		4,0631	0,7661	Desteklenmedi	3,9091	0,8577	3,9821	0,7975	4,1587	0,8074	Desteklenmedi
32	Kinse "Yoğurdum ekşi" demez	2,9143	1,1973		2,9143	1,1973	2,9143	1,1973	2,9143	1,1973	
		3,0091	1,1211	Desteklenmedi	2,8889	1,1326	2,5714	1,0593	2,6984	1,0570	Desteklenmedi
33	Eğitim okulla sınırlıdır	2,7429	1,4621		2,7429	1,4621	2,7429	1,4621	2,7429	1,4621	
		2,8018	1,3936	Desteklenmedi	2,8889	1,5259	3,0000	1,2792	3,2222	1,1701	Desteklenmedi

Test sonuçlarına ilişkin değerlendirme

Başarı anlayışı (Achievemen type) kapsamlı ilk dört önermede H_1 'i destekler yönlü sonuçlar çıktığı görülmektedir. H_{11} 'deki "sınav konularına çalışmak" önermesinde, aynı eğitim yöntemi uygulayan disiplinlerdeki öğrencilerle DİYYO güverte öğrencilerinin anlamlı farklılıkta tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır. H_{12} 'deki "meslekle ilgili konulara çalışma" önermesinde de DİYYO güverte öğrencilerinin yaklaşımları TIP ve Hukuk öğrencilerinkilerden önemli oranda farklılık göstermektedir. Oysa aynı durumun Deniz işletmeciliği ve Hemşirelik öğrencileriyle yapılan karşılaştırmalarda ortaya çıkmadığı görülmektedir. H_{13} ve H_{14} önermelerinde, aynı eğitim yönteminin benzer sonuçları doğurma olasılığı yansıtılmaktadır.

Paylaşma/işbirlikli çalışma eğilimine ilişkin H_{15} H_{16} ve H_{17} önermelerinde DİYYO güverte öğrencileriyle Hemşirelik öğrencilerinin tutum özelliklerindeki anlamlı fark dikkat çekicidir. "Amaç paylaşımı" önermesindeki DİYYO-Tıp öğrencileri arasındaki yaklaşım farkı da ilginç görünmektedir. DİYYO güverte öğrencilerindeki tutum özelliklerinin Tıp ve Hemşirelik öğrencilerindeki tutum özelliklerinden önemli oranda farklı görüldüğü bir başka paylaşma konusu da H_{17} önermesindeki "bireysel başarıya öncelik"tir. Aynı farklılıklar Deniz işletmeciliği ve Hukuk öğrencileriyle yapılan karşılaştırmalarda görülmemektedir. Farklılıklarda, eğitim yöntemlerinin dışında başka faktörlerinde söz konusu olabileceği anlaşılmaktadır.

"Özgüven" kapsamlı H_{18} H_{19} H_{110} H_{111} ve H_{112} önermelerinde, anlamlı farkın görülmemesi aynı eğitim yönteminin uygulanıyor olarak görülebilir; ancak H_{113} önermesindeki Deniz işletmeciliği dışındaki diğer disiplin öğrencileriyle Diyyo güverte öğrencilerinin tutum özellikleri arasındaki anlamlı fark, mesleksel bir özelliğe dikkat çeker görülmektedir.

"Başarı ve teşvik önlemleri" önermesindeki Diyyo-Hemşirelik öğrencileri arasındaki tutum özellikleri farkında dikkat çekicidir.

H₁₁₇ önermesindeki DIYYO güverte Hemşirelik öğrencilerinin farklı tutum sergiledikleri “diğerlerinin çıkarlarını önemsemek” konusu , iletişim becerilerinin ve eşduyumun farklı şekilde bir yansıtılması olarak önem arz etmektedir. Grup ve takım çalışmasına da etkisi nedeniyle iki disiplin öğrencileri arasındaki farklı yaklaşımın da irdelenmesi gerekir.

DIYYO Güverte öğrencilerinin Denizcilik İşletmeleri Yönetimi ve Hemşirelik öğrencilerinden farklı yaklaşım sergiledikleri ve iletişim becerilerini bir diğer önemli ögesi sayılan “dinleme becerileri” konulu H₁₁₈ önermesi de dikkat çekmektedir. Aynı durumun, özyönlendirili/özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin yansıtıldığı H₁₂₁ ve H₁₂₂ önermelerinde de görülmesi ilginçtir.

Paylaşım ve takım çalışmasını ruhunu yansıtan önermelerden H₁₁₈ “diğerlerinin başarısızlığından üzüntü duymak” konusunda, DIYYO güverte öğrencilerinin Tıp ve Hemşirelik öğrencilerinden farklı tutum sergilemeleri, önermenin mesleksel bir özellik ile özdeşleştirildiği izlenimini vermektedir.

Öngörü ve önlem (proaction) konulu H₁₂₆ önermesinde de DIYYO güverte öğrencileri ile Tıp öğrencilerinin farklı yaklaşımda oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, aynı eğitim yöntemi uygulayan eğitim kurumları öğrencilerinin tutum özellikleri karşılaştırması, DIYYO güverte öğrencileri ile Hemşirelik öğrencilerinin çoğu konuda (33 önerme içinde 15’inde) farklı tutum özellikleri sergiledikleri belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu farkın kız erkek özelliklerindeki farktan kaynaklanabileceği göz önüne alınarak elde verilerin incelenmesinde, kız erkek karışımı birimlerde bu öngörünün geçerli olmadığı saptanmıştır.

İçinde bulunulan eğitim ortamının tutum oluşumuna etkilerine ilişkin hipotezler ise aşağıda oluşturulmuş ve sonuçları Tablo 5.5A’da verilmiştir:

H₀: İçinde bulunulan eēitim ortamının tutum oluşumuna etkisine ilişkin PDÖ yöntemi uygulayan DIYYO Güverte 1.sınıf öērencilerinin algılarıyla aynı yöntemi uygulayan disiplinlerdeki 1.sınıf öērencilerinin algıları arasında anlamlı fark yoktur.

H₂: İçinde bulunulan eēitim ortamının tutum oluşumuna etkisine ilişkin PDÖ yöntemi uygulayan DIYYO Güverte 1.sınıf öērencilerinin algılarıyla aynı yöntemi uygulayan disiplinlerdeki 1.sınıf öērencilerinin algıları arasında anlamlı fark vardır.



Tablo 5.5A: İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının Tutum Oluşumuna Etkisine İlişkin PDÖ Yöntemi Uygulayan DIYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Algılarıyla Aynı Yöntemi Uygulayan Disiplinlerdeki 1.Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

	DEÜTıp Fakültesi			DEÜ Denizcilik İşletmeleri			DEÜ Hukuk Fakültesi			DEÜ Hemşirelik YO		
	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek
1 Başarı anlayışı	3,5429	1,1464		3,5429	1,1464		3,5429	1,1464		3,5429	1,1464	Desteklendi t-2,8842
2 Dayanışma/ yardımlaşma	3,4673	1,1353	Desteklenmedi	3,6364	1,0803	Desteklenmedi	3,7500	1,0135	Desteklenmedi	4,1774	0,8203	Desteklendi t-3,2073
3 Özgüven	3,7143	1,2502		3,7143	1,2502		3,7143	1,2502		3,7143	1,2502	Desteklendi t-3,2073
4 Eşgüyük	3,3704	1,1568	Desteklenmedi	3,8222	1,2843	Desteklenmedi	3,9464	1,1024	Desteklenmedi	4,4032	0,8581	Desteklendi t-3,2073
5 Sorumluluk	4,0000	0,9535	Desteklendi t-2,0557	4,0000	0,9535	Desteklenmedi	4,0000	0,9535	Desteklenmedi	4,0000	0,9535	Desteklenmedi
6 Bağımsız Düşünme	3,5545	1,1461		4,0889	1,1246	Desteklenmedi	3,9643	0,8520	Desteklenmedi	4,2581	0,9740	Desteklenmedi
7 Eleştirel Yaklaşım	3,6286	1,2853		3,6286	1,2853		3,6286	1,2853		3,6286	1,2853	Desteklenmedi
8 Olumsuzluk Öncesi Önlem	3,8455	1,0767	Desteklenmedi	3,6000	1,1560	Desteklenmedi	3,6000	0,9149	Desteklenmedi	3,9677	0,8291	Desteklenmedi
9 Sorgulama ve Değiştirme	4,2000	1,0516		4,2000	1,0516		4,2000	1,0516		4,2000	1,0516	Desteklendi t-2,5105
	3,8716	1,2330	Desteklenmedi	3,9778	1,1964	Desteklenmedi	4,2143	1,1072	Desteklenmedi	4,6290	0,6333	Desteklendi t-2,5105
	3,8286	1,1242		3,8286	1,1242		3,8286	1,1242		3,8286	1,1242	Desteklendi t-2,4261
	3,8091	1,1847	Desteklenmedi	3,6444	1,3677	Desteklenmedi	4,0536	1,0858	Desteklenmedi	4,3710	0,9274	Desteklendi t-2,4261
	3,6286	1,0596		3,6286	1,0596		3,6286	1,0596		3,6286	1,0596	Desteklendi t-3,3444
	3,7364	1,1226	Desteklenmedi	3,9318	1,2085	Desteklenmedi	4,0179	0,9242	Desteklenmedi	4,3226	0,8253	Desteklendi t-3,3444
	3,6571	1,2113		3,6571	1,2113		3,6571	1,2113		3,6571	1,2113	Desteklenmedi
	3,4636	1,1468	Desteklenmedi	3,5333	1,1599	Desteklenmedi	3,9286	1,0931	Desteklenmedi	4,0000	0,8684	Desteklenmedi
	3,3143	1,1054		3,3143	1,1054		3,3143	1,1054		3,3143	1,1054	Desteklendi t-4,4977
	3,7523	1,0198	Desteklendi t-2,0775	3,7111	1,2545	Desteklenmedi	4,1429	0,9031	Desteklenmedi	4,1935	0,8065	Desteklendi t-4,4977

Test sonuçlarına ilişkin değerlendirme

“Özgüven”, “Eşduyum (Empati)” ve “Olumsuzluk öncesi önlem” önermeleri dışında tüm önermelerde tutum oluşumunda içinde bulunulan eğitim ortamına ilişkin, Diyyo güverte öğrencilerinin algıları ile Hemşirelik öğrencilerinin algıları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçla tutum özellikleri oluşumunda, eğitim yöntemi dışında başka faktörlerinde etkili olduğu algısına dikkat çekmekte: bu faktörler arasında esleksen özellikler olabileceği gibi, mesleğin erkek-kadın ayrımı özelliklerinin de dikkate alınabileceğini işaret etmektedir. Nitekim, benzer farklılığın Hemşirelik mesleğine yakın olan Tıp disiplininde “sorgulama ve değiştirme” önermesinde söz konusu olması dikkat çekmektedir.

Diğer önermelerde, adı geçen kurum öğrencilerinin algıları arasında anlamlı farklılık görülmemekte öğrencilerin PDÖ yönteminin temel ilkelerine ilişkin benzer düzeyde farkındalık özelliği sergiledikleri anlaşılmaktadır.

Denizcilik mesleğinin, özellikle uzakyol kaptanlığının, gerektirdiği temel tutum özellikleri açısından, bu mesleğe benzerlik gösterdiği düşünülen diğer meslek türlerine ilişkin eğitim veren kurumlarda uygulanan testlerin analiz sonuçlarının da dahil edildiği topluca sonuçların değerlendirilmesi de yapılmıştır.

Probleme dayalı öğrenim metodunu uygulayan Güverte Bölümü ile aynı metodla eğitim veren ve tutum özellikleri uzakyol kaptanlığı ile benzer öğeler barındırdığı düşünülen Denizcilik İşletmeleri Yönetimi, Tıp, Hemşirelik ve Hukuk disiplinlerinde eğitim gören ikinci sınıf öğrencilerinin karşılaştırmalı tutum özelliklerine ilişkin aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve analizi Tablo 5.6’da verilmiştir:

H_0 : Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin DIYYO Güverte 2.sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri ile diğer disiplinlerdeki 2. sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_1 : Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin DIYYO Güverte 2.sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri ile diğer disiplinlerdeki 2. sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5.6: PDÖ Yöntemi Uygulayan DİYYO Güverte 2. Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleriyle Aynı Yöntemi Uygulayan Diğer Disiplinlerdeki 2. Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

	DEÜTıp Fakültesi			DEÜ Denizcilik İşletmeleri Yönetimi			DEÜ Hukuk Fakültesi			DEÜ Hemsirelik YO		
	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek
1 Sınav konularını çalışma	3,4857	0,8531		3,4857	0,8531	Desteklendi t:-3,0313	3,4857	0,8531	Desteklendi t:-2,1517	3,4857	0,8531	
	3,7921	0,8163	Desteklenmedi	4,1389	0,9607		3,8769	0,8928	Desteklenmedi	3,4902	1,1379	Desteklenmedi
2 Meslekle ilgili konuları çalışma	4,4571	0,6572	Desteklendi t:4,9504	4,4571	0,6572	Desteklenmedi	4,4571	0,6572	Desteklendi t:5,3414	4,4571	0,6572	Desteklenmedi
	3,7624	0,862		4,0556	1,0676		3,3175	1,1616		4,2308	0,7825	Desteklenmedi
3 Kolay anlaşılan konuları çalışma	3,1429	1,0612	Desteklendi t:-2,2281	3,1429	1,0612	Desteklenmedi	3,1429	1,0612	Desteklenmedi	3,1429	1,0612	Desteklenmedi
	3,59	0,9		3,4167	1,0247		3,2188	1,2783		3,0385	1,3857	Desteklenmedi
4 İlginç konuları çalışma	4,0286	0,8907		4,0286	0,8907	Desteklenmedi	4,0286	0,8907	Desteklenmedi	4,0286	0,8907	Desteklenmedi
	3,901	0,8776	Desteklenmedi	3,8611	0,8669	Desteklenmedi	3,6719	1,2606	Desteklenmedi	4,6154	0,5297	Desteklendi t:-3,5031
5 Materyal paylaşımı	4,3429	0,7648	Desteklendi t:4,1717	4,3429	0,7648	Desteklendi t:3,925	4,3429	0,7648	Desteklendi t:2,6584	4,3429	0,7648	Desteklenmedi
	3,4356	1,2035		3,3056	1,3695		3,6615	1,4062		4,6226	0,6272	Desteklenmedi
6 Amaç paylaşımı	4,3143	0,9322	Desteklendi t:5,5918	4,3143	0,9322	Desteklendi t:2,831	4,3143	0,9322	Desteklendi t:3,8546	4,3143	0,9322	Desteklenmedi
	3,2079	1,2026		3,5278	1,3625		3,3281	1,3458		4,3077	0,7551	Desteklenmedi
7 Bireysel başarıya öncelik	3,3429	1,3708	Desteklendi t:-2,0429	3,3429	1,3708	Desteklenmedi	3,3429	1,3708	Desteklendi t:0,0158	3,3429	1,3708	Desteklenmedi
	3,802	1,0585		3,9167	1,079		4,0308	1,0303		4,0377	1,0554	Desteklendi t:-2,6807
8 Kendi sınırlarını saptama	3,8571	1,2401	Desteklenmedi	3,8571	1,2401	Desteklenmedi	3,8571	1,2401	Desteklenmedi	3,8571	1,2401	Desteklenmedi
	3,8911	1,0574		3,6111	1,1533		3,9688	1,023		4,283	0,9068	Desteklenmedi
9 İstenen şeye ulaşılabilir	4	1,0572	Desteklenmedi	4	1,0572	Desteklenmedi	4	1,0572	Desteklenmedi	4	1,0572	Desteklenmedi
	4,08	1,0414		4	1,069	Desteklenmedi	4,0923	0,9138	Desteklenmedi	4,5962	0,6645	Desteklendi t:-3,2314
10 "Ne yapamam?" değil, "Ne yapabilirim?"	3,8	1,1581	Desteklenmedi	3,8	1,1581	Desteklenmedi	3,8	1,1581	Desteklenmedi	3,8	1,1581	Desteklendi t:-2,5998
	3,802	0,9276		3,5556	1,1574		3,6923	1,1029		4,3269	0,7335	Desteklenmedi
11 Çevre etkilerinin sınırlılığı	3,2	1,3677	Desteklenmedi	3,2	1,3677	Desteklenmedi	3,2	1,3677	Desteklenmedi	3,2	1,3677	Desteklenmedi
	3,05	1,0766		2,6389	1,1502	Desteklenmedi	3,1692	1,0543	Desteklenmedi	2,9434	0,9887	Desteklenmedi
12 Güçlükler umutsuzluğa yol açar	3,1714	0,9231	Desteklenmedi	3,1714	0,9231	Desteklenmedi	3,1714	0,9231	Desteklenmedi	3,1714	0,9231	Desteklenmedi
	2,8515	0,9837	Desteklenmedi	2,8889	0,9189	Desteklenmedi	2,9375	1,2833	Desteklenmedi	2,8491	0,9883	Desteklenmedi

13	Başarısızlık isteği yok eder	3,6571	1,2821	Desteklendi t:2,4529	3,6571	1,2821	Desteklenmedi	3,6571	1,2821	Desteklendi t:2,2592	3,6571	1,2821	Desteklendi t:3,292
		3,0396	1,2878		3,4722	1,2758		3,0469	1,2901		2,7925	1,0806	
14	Gözbüze iletişimden kaçırma	3,0286	1,1501	Desteklendi t:3,0183	3,0286	1,1501	Desteklenmedi	3,0286	1,1501	Desteklendi t:2,3274	3,0286	1,1501	Desteklendi t:3,2312
		2,3564	1,0916		2,25	1,2277		2,4154	1,3097		2,25	1,0266	
15	Başarıda teşvik önemli	3,9714	0,822	Desteklendi t:5,1536	3,9714	0,822	Desteklenmedi	3,9714	0,822		3,9714	0,822	Desteklendi t:5,0725
		3,0693	1,0701		3,8333	1,1084		3,6462	1,0815	Desteklenmedi	2,9615	1,0283	
16	Onun yerinde olsam, ben nasıl davranırım?	3,7714	1,1903	Desteklenmedi	3,7714	1,1903	Desteklenmedi	3,7714	1,1903		3,7714	1,1903	
		3,7525	0,9634		3,8056	1,3271		3,8	1,1619	Desteklenmedi	4,0189	0,8202	Desteklenmedi
17	Diğerlerinin çıkarını önemsememe	3,7143	1,1	Desteklenmedi	3,7143	1,1	Desteklenmedi	3,7143	1,1		3,7143	1,1	
		3,7624	0,9397	Desteklenmedi	3,8333	1,1588	Desteklenmedi	3,7077	1,1281	Desteklenmedi	3,9245	1,0162	Desteklenmedi
18	Karşı tarafı sabırla dinleme	4,1429	0,7724	Desteklenmedi	4,1429	0,7724	Desteklenmedi	4,1429	0,7724		4,1429	0,7724	Desteklendi t:2,5659
		4,0297	0,818		3,9722	0,9996	Desteklenmedi	3,9683	0,9995	Desteklenmedi	4,5283	0,5408	
19	Olaylara sorularla yaklaşım	3,6571	0,9684	Desteklenmedi	3,6571	0,9684	Desteklenmedi	3,6571	0,9684		3,6571	0,9684	Desteklendi t:3,0016
		3,802	0,8605		3,7778	0,9595	Desteklenmedi	3,4286	1,103	Desteklenmedi	4,2264	0,6973	
20	"Ne, ne kadar?" a kendi kararı	3,6857	0,9	Desteklenmedi	3,6857	0,9	Desteklenmedi	3,6857	0,9		3,6857	0,9	Desteklendi t:2,4449
		3,6238	0,8928	Desteklenmedi	3,5278	1,0552	Desteklenmedi	3,6508	1,0026	Desteklenmedi	4,1321	0,7348	
21	Başvurulacak kaynağı seçmede kendi kararı	3,6765	0,9761	Desteklenmedi	3,6765	0,9761	Desteklenmedi	3,6765	0,9761		3,6765	0,9761	
		3,697	0,8506		3,5556	1,0541	Desteklenmedi	3,7143	1,142	Desteklenmedi	4,3019	0,6957	-3,2446
22	Önem sıralaması yapma	3,8857	0,9	Desteklenmedi	3,8857	0,9	Desteklenmedi	3,8857	0,9		3,8857	0,9	Desteklendi t:3,864
		4,0495	0,9421	Desteklenmedi	4,0286	0,857	Desteklenmedi	3,8413	1,1529	Desteklenmedi	4,5577	0,6076	
23	Gruplarda görev üstlenme	3,5143	0,9813	Desteklenmedi	3,5143	0,9813	Desteklenmedi	3,5143	0,9813		3,5143	0,9813	Desteklendi t:3,4726
		3,5743	0,9731	Desteklenmedi	3,1944	1,2147	Desteklenmedi	3,0635	1,2556	Desteklenmedi	4,1887	0,7353	
24	Diğerlerinin başarısızlığından üzüntü	3,4571	1,0939	Desteklenmedi	3,4571	1,0939	Desteklenmedi	3,4571	1,0939		3,4571	1,0939	Desteklenmedi
		3,06	1,4272	Desteklenmedi	2,9167	1,3175	Desteklenmedi	3,2381	1,2536	Desteklenmedi	3,6226	1,0419	
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkı	3,8857	1,0784	Desteklenmedi	3,8857	1,0784	Desteklenmedi	3,8857	1,0784		3,8857	1,0784	Desteklendi t:2,5367
		3,8586	0,8573	Desteklenmedi	3,6389	0,99	Desteklenmedi	3,5397	1,029	Desteklenmedi	4,4038	0,6645	
26	Öngörü ve önem	3,7714	1,0596	Desteklendi t:3,7733	3,7714	1,0596	Desteklenmedi	3,7714	1,0596	Desteklendi t:3,2869	3,7714	1,0596	Desteklenmedi
		2,98	1,0916		3,4	1,2414	Desteklenmedi	2,9683	1,3194		3,3846	1,0319	
27	Benzer problemleri örnek alma	3,9429	0,9375	Desteklendi t:2,7573	3,9429	0,9375	Desteklenmedi	3,9429	0,9375	Desteklendi t:2,6715	3,9429	0,9375	Desteklenmedi
		3,44	0,9025		3,5	1,0823	Desteklenmedi	3,3968	1,0245		4	0,5883	Desteklenmedi

28	Dereyi görmeden paçayı sıvama	2,5882	1,209		2,5882	1,209	2,5882	1,209	Desteklenmedi	2,5882	1,209	Desteklenmedi
		2,73	1,1622	Desteklenmedi	2,8889	1,1409	2,8889	1,3573		2,6226	0,9452	Desteklenmedi
29	Neden-sonuç ilişkisi	3,8824	0,8796	Desteklenmedi	3,8824	0,8796	3,8824	0,8796	Desteklenmedi	3,8824	0,8796	Desteklendi t:-2,3494
		3,95	0,7961	Desteklenmedi	3,6111	1,0764	3,629	0,9449		4,3019	0,6957	
30	Eleştiriler çözüm kaynağı olabilir	3,8529	0,8214	Desteklenmedi	3,8529	0,8214	3,8529	0,8214	Desteklenmedi	3,8529	0,8214	Desteklenmedi
		3,54	0,8924	Desteklenmedi	3,8611	1,0462	3,7619	1,0115		4,1887	0,761	
31	Bilgilerin sınıflandırılması	3,9118	0,7121	Desteklenmedi	3,9118	0,7121	3,9118	0,7121	Desteklenmedi	3,9118	0,7121	Desteklendi t:-3,566
		4,0102	0,7798	Desteklenmedi	3,5833	0,9063	3,746	0,8418		4,434	0,6358	
32	Kimse "Yoğurdum ekşi" demez	2,8857	1,0784	Desteklenmedi	2,8857	1,0784	2,8857	1,0784	Desteklenmedi	2,8857	1,0784	Desteklendi t:2,3562
		3,01	1,1415	Desteklenmedi	3,2778	1,2331	2,7619	1,201		2,3529	0,9555	
33	Eğitim okulla sınırlıdır	2,8286	1,3609	Desteklenmedi	2,8286	1,3609	2,8286	1,3609	Desteklenmedi	2,8286	1,3609	Desteklenmedi
		2,5556	1,3719	Desteklenmedi	2,9722	1,5581	2,9516	1,6036	Desteklenmedi	2,8868	1,368	

Test sonuçlarına ilişkin değerlendirme

Başarı anlayışı (Achievement type) türünü belirlemeyi amaçlayan ilk dört önermede; “sınav konularını çalışma” önermesinde DİYYO güverte öğrencileriyle DİYYO Denizcilik İşletmeleri Yönetimi öğrencileri arasında anlamlı fark görülmektedir. Aynı farkın hukuk öğrencilerinde de farklı olması mesleksen özelliklerden kaynaklanan faktörlerin etkisi olasılığına işaret ediyor olabilir. H₁₂ önermesinde Tıp ve Hukuk öğrencileriyle DİYYO Güverte öğrencilerinin farklı yaklaşımlarında mesleksen özellik kökenli faktörleri akla getirmektedir. H₁₃’deki “kolay anlaşılan konuları çalışma” önermesinde Tıp öğrencileriyle karşılaştırmada anlamlı bir farka rastlanmaktadır.

Dayanışmalı/işbirlikli çalışmaya eğilim düzeyinin saptanmasını amaçlayan H₁₅ H₁₆ H₁₇ önermelerindeki fark düşündürücüdür. Bu önermelere ilişkin DİYYO güverte öğrencilerinin tutum özellikleriyle Tıp, Denizcilik İşletmeleri Yönetimi ve Hukuk öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı fark görünmektedir. PDÖ yönteminin savunulan kazanımları arasında önemli yer tutun “dayanışma” konusunda aynı yöntemi izleyen kurum öğrencileri tutum özelliklerinin farklı olması, mesleksen açıdan daha etkili başka faktörlerini söz konusu olabileceğini işaret ediyor olabilir. Ancak, aynı farkın Hemşirelik öğrencileriyle yapılan karşılaştırmada görülmemesi, mesleksen faktörün kara-deniz yönlülük olma olasılığını zayıflatmaktadır. H₁₁₇’deki “bireysel başarıya öncelik” önermesinde DİYYO güverte öğrencilerinin yaklaşımlarından farklı tutum sergiledikleri görünen Tıp, Hukuk ve hemşirelik öğrencileri yanında DİYYO Denizcilik İşletmeleri Yönetimi öğrencilerinin DİYYO Güverte öğrencilerinden farklı tutum içerisinde olmadıkları ilginç görünmekte; mesleksen özelliklerin etkililiğine bir kez daha işaret etmektedir.

Yukarıdaki ilginç sonucun benzerine H₁₁₃ önermesinde rastlanmaktadır. “Başarısızlık isteği yok eder” önermesinde, DİYYO güverte öğrencilerinin tutumları tıp, hukuk ve hemşirelik öğrencilerinin tutumlarından oldukça farklı görünmesine karşılık aynı farka Denizcilik İşletmeleri Yönetimi öğrencileriyle yapılan karşılaştırmada rastlanmamaktadır.

“Özgüven” ve “özyeterlilik” öğelerine ilişkin tutum özelliklerini irdelemeyi amaçlayan H_{18} H_{19} H_{110} H_{111} H_{112} H_{113} ve H_{114} önermelerinde, hemşirelik öğrencileriyle yapılan karşılaştırmada, “çevre etkilerinin sınırlılığı” ve “güçlükler umutsuzluğa yol açar” önermeleri dışında, tutum özelliklerinde anlamlı farklılıklara rastlanması ilginçtir. Ancak, daha da ilginç olan H_{113} ve H_{114} önermelerinde ortaya çıkmaktadır. “Göz göze iletişimden kaçınma” önermesinde DİYYO güverte öğrencileriyle aynı eğitim yöntemini uygulayan Tıp, Denizcilik İşletmeleri Yönetimi, Hukuk ve Hemşirelik öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı fark gözlemlenmektedir. Bu da, yine mesleksen özelliklerin etkisi olasılığını söz konusu etmektedir. Üniformalı ve katı hiyerarşik yapısı DİYYO güverte öğrencilerinin bu önermenin tutumlarını etkiliyor olabilir. “başarısızlık isteği yok eder” önermesinde de DİYYO güverte öğrencilerinin diğeri birim öğrencilerinden, Denizcilik İşletmeleri Yönetimi dışında, farklı tutum sergilemektedirler.

“Başarıda teşvik önemli” önermesinde, DİYYO güverte öğrencileri ilke Hemşirelik ve Tıp öğrencilerinin farklı yaklaşım sergiliyor olmaları da yine mesleksen özelliklerin etkisi çağrıştırmaktadır.

“Öngörü ve önlem” önermesinde (H_{126}) DİYYO güverte öğrencilerinin, tıp ve hukuk öğrencilerinden farklı tutum içinde olmaları ilginçtir. Uzakyol kaptanlığı mesleğinde yaşamsal önemi olduğu bilinen bu önermenin Tıp mesleği içinde “koruyucu hekimlik” kapsamında önemli olması gerekirken, tutumların farklı olması düşündürücüdür. Hukuk dalındaki bu farklılık anlaşılır olmakla birlikte, söz edilen diğeri iki meslek için kabul edilemez bir sonuç gibi gözükmektedir.

“Benzer problemleri örnek almak” önermesinde de yukarıda sözü edilen “kabul edilemez” özellikte bir sonuç söz konudur bir yandan PDÖ yönteminin kazanımlarından biri olduğu savlanması açısından, öte yandan sözü edilen üç meslek dalında da çok önemli özelliğe sahip olan “problem çözme becerileri” yaklaşımda üç öğrenci grubu arasındaki anlamlı farklı yaklaşım düşündürücü gözükmektedir.

İlginç görünen bir başka sonuçta, önermelerin çoğunda (H₁₄, H₁₇, H₁₉, H₁₁₀, H₁₁₃, H₁₁₄, H₁₁₅, H₁₁₈, H₁₁₉, H₁₂₀, H₁₂₁, H₁₂₂, H₁₂₃, H₁₂₅, H₁₂₉, H₁₃₁ ve H₁₃₂) DİYYO güverte öğrencileri ile Hemşirelik öğrencilerinin tutum özellikleri arasında önemli farklılıkların ortaya çıkmasıdır. Bu farklılığın mesleksen özelliklerden kaynaklanıyor olması düşüncesiyle eldeki verilerin değerlendirilmesi biraz daha derinleştirilince ilginç bir sonuç elde edilmiştir. Hemşirelik öğrencilerinin tutum özelliklerinin benzer meslek dallarındaki 2. sınıf öğrencilerindeki tutum özellikleri ile karşılaştırma sonucunda, benzer durum elde edilmiştir. Örneğin Tıp öğrencileriyle Hemşirelik öğrencilerinin farklı tutum sergilerindeki önerme sayısı 22 olarak belirlenmiş, 33 önermenin 22'sinde iki grubun farklı tutum içinde oldukları gözlemlenmiştir. (Tıp-Hemşirelik karşılaştırmasındaki söz konusu 22 önerme: H₁₁, H₁₃, H₁₄, H₁₅, H₁₆, H₁₈, H₁₉, H₁₁₀, H₁₁₈, H₁₁₉, H₁₂₀-H₁₂₇, H₁₂₉-H₁₃₂).

Sonuç olarak, DİYYO güverte öğrencilerinin “başarı anlayışı” tutum öbeğinde sınava ağırlık verme konusunda Denizcilik İşletmeleri Yönetimi ve Hukuk, meslekle ilgili konulara ağırlık vermede Tıp ve Hukuk “kolay anlaşılan konulara çalışma”da Tıp öğrencileriyle; “işbirlikli çalışma” öbeğinde “materyal paylaşımı” ve “amaç paylaşımında Tıp, Deniz İşletmeciliği, Hukuk; bireysel başarıya özellik konusunda Deniz İşletmeciliği dışında diğer birim öğrencilerinden farklı tutum sergilemektedirler. Benzer farklılığın “özgüven”, “özyeterlilik” öbeklerinden “başarısızlık isteği yok eder” “göz göze iletişimden kaçınmak” önermelerinde görülmektedir. İlginç görünen bir başka sonucunda “öngörü ve önlem” ile “benzer problemleri örnek almak” önermelerinde DİYYO güverte öğrencilerinin Tıp ve Hukuk öğrencilerinden farklı tutum içerisinde olduklarının gözlemlenmesidir.

İçinde bulunan eğitim ortamının tutum oluşumuna etkilerine ilişkin hipotezler ise aşağıda oluşturulmuş ve sonuçları Tablo 5.6A'da verilmiştir:

H₀: İçinde bulunan eğitim yönteminin/ortamının tutum oluşumuna etkisine ilişkin, PDÖ yöntemi uygulayan DİYYO Güverte 2.sınıf öğrencilerinin algılarıyla aynı yöntemi uygulayan diğer disiplinlerdeki 2.sınıf öğrencilerinin algıları arasında fark yoktur.

H₂: İçinde bulunan eğitim yönteminin/ortamının tutum oluşumuna etkisine ilişkin, PD yöntemi uygulayan DIYYO Güverte 2.sınıf ğrencilerinin algılarıyla aynı yöntemi uygulayan diğer disiplinlerdeki 2.sınıf ğrencilerinin algıları arasında fark vardır.



Tablo 5-6A: İçinde Bulunan Eğitim Ortamının Tutum Oluşumuna Etkisine İlişkin, PDÖ Yöntemi Uygulayan DİYYO Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Algılarıyla Aynı Yöntemi Uygulayan Diğer Disiplinlerdeki 2.Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

	DEÜTıp Fakültesi			DEÜ Denizcilik İşletmeleri Yönetimi			DEÜ Hukuk Fakültesi			DEÜ Hemşirelik YO		
	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek
1 Başarı anlayışı	3,1143	1,2549		3,1143	1,2549		3,1143	1,2549		3,1143	1,2549	
	3,3571	1,1053	Desteklenmedi	3,3056	1,1166	Desteklenmedi	3,5079	0,9817	Desteklenmedi	4,0192	0,8042	Desteklendi t:-4,1024
2 Dayanışma/ yardımlaşma	3,6	1,2414		3,6	1,2414		3,6	1,2414		3,6	1,2414	
	3,3232	1,2275	Desteklenmedi	3,6944	1,1909	Desteklenmedi	3,5806	1,1095	Desteklenmedi	4,2941	0,7822	Desteklendi t:-3,1815
3 Özgüven	3,4571	1,2448		3,4571	1,2448		3,4571	1,2448		3,4571	1,2448	
	3,6263	1,1744	Desteklenmedi	3,8611	1,1748	Desteklenmedi	3,873	1,1708	Desteklenmedi	4,451	0,7018	Desteklendi t:-4,7195
4 Eşduyum	3,4571	1,4213		3,4571	1,4213		3,4571	1,4213		3,4571	1,4213	
	3,6364	1,1646	Desteklenmedi	3,5556	1,0541	Desteklenmedi	3,5238	1,0904	Desteklenmedi	4,5098	0,5787	Desteklendi t:-4,7554
5 Sorumluluk	4	1,3284		4	1,3284		4	1,3284		4	1,3284	
	3,7071	1,2877	Desteklenmedi	3,7778	1,2215	Desteklenmedi	4,3333	1,0318	Desteklenmedi	4,6863	0,6478	Desteklendi t:-3,1843
6 Bağimsız Düşünme	3,5143	1,3584		3,5143	1,3584		3,5143	1,3584		3,5143	1,3584	
	3,7677	1,1852	Desteklenmedi	3,8889	1,2599	Desteklenmedi	3,9683	1,1355	Desteklenmedi	4,5098	0,5787	Desteklendi t:-4,6624
7 Eleştirel Yaklaşım	3,5429	1,3793		3,5429	1,3793		3,5429	1,3793		3,5429	1,3793	
	3,5152	1,1898	Desteklenmedi	3,6944	1,1909	Desteklenmedi	3,8095	1,2808	Desteklenmedi	4,549	0,6104	Desteklendi t:-4,6028
8 Olumsuzluk Öncesi Ölçüm	3,6	1,2649		3,6	1,2649		3,6	1,2649		3,6	1,2649	
	3,3737	1,1481	Desteklenmedi	3,4167	1,1307	Desteklenmedi	3,5079	1,1622	Desteklenmedi	4,2353	0,6808	Desteklendi t:-3,0118
9 Sorgulama ve Değişirme	3,5714	1,4407		3,5714	1,4407		3,5714	1,4407		3,5714	1,4407	
	3,5253	1,128	Desteklenmedi	3,5833	1,1802	Desteklenmedi	3,7778	1,1136	Desteklenmedi	4,4902	0,5787	Desteklendi t:-4,1055

Test sonuçlarına ilişkin değerlendirme

DIYYO güverte öğrencilerinin, içinde bulundukları eğitim ortamının, tutumlarının oluşumunda etkisi konusunda Tıp, Deniz işletmeciliği ve Hukuk öğrencilerinininkinden pek farklı olmayan algılamalarının Hemşirelik öğrencilerinin algılarıyla karşılaştırıldığında değiştiği görülmektedir. Tüm önermelerde aynı sonucun alınmış olması ilginçtir: DIYYO güverte öğrencilerinin algıları ile Hemşirelik öğrencilerinin algılarında anlamlı farklılık görülmekte, aynı fark diğer bilimlerdeki öğrencilerinin algıları ile karşılaştırmada görülmemektedir.

5.4.3.3. Probleme Dayalı Öğrenim ile Uzakyol Kaptanlığı Eğitimi Veren Güverte Bölümü ve Geleneksel Eğitim Veren Disipline İlişkin Hipotezlerin Testi

Probleme dayalı öğrenim uygulanan uzakyol kaptanlığı eğitimi veren Güverte Bölümü ile benzer tutum özellikleri taşıdığı düşünülen Diş Hekimliği Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin tutum özelliklerine ilişkin aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve sonuçlar Tablo 5.7’de verilmiştir:

H_0 : Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin DIYYO Güverte birinci sınıf öğrencilerinin tutum özellikleriyle, Diş Hekimliği 1. sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

H_1 : Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin DIYYO Güverte birinci sınıf öğrencilerinin tutum özellikleriyle, Diş Hekimliği 1. sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5.7: PDÖ Yöntemi Uygulayan DİYYO Güverte Birinci Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleri İle, Geleneksel Eğitim Yöntemi Uygulayan Dış Hekimliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

		EÜ Dış Hekimliği Fakültesi		
		Ort.	SS	Destek
1	Sınav konularını çalışma	3,5882	0,7831	Desteklendi t:-3,6559
		4,0972	0,6088	
2	Meslekle ilgili konuları çalışma	4,4286	0,6081	Desteklendi t:3,4684
		3,9014	0,9435	
3	Kolay anlaşılan konuları çalışma	3,6000	1,1931	Desteklenmedi
		3,5278	1,0342	
4	İlginç konuları çalışma	4,2000	0,8677	Desteklendi t:4,6979
		3,3333	0,9494	
5	Materyal paylaşımı	4,0000	0,9701	Desteklenmedi
		4,2222	0,8429	
6	Amaç paylaşımı	3,8286	0,9544	Desteklenmedi
		3,8169	0,9458	
7	Bireysel başarıya öncelik	3,6857	1,1054	Desteklenmedi
		3,7917	1,1860	
8	Kendi sınırlarını saptama	3,8571	1,1152	Desteklenmedi
		3,6056	1,1647	
9	İstenen şeye ulaşılabilir	4,2000	0,8331	Desteklenmedi
		4,0845	0,8742	
10	"Ne yapamam?" değil, "Ne yapabilirim?"	4,0286	0,8570	Desteklenmedi
		3,7361	0,9928	
11	Çevre etkilerinin sınırlılığı	3,1471	1,2823	Desteklendi t:1,9722
		2,6429	1,0906	
12	Güçlükler umutsuzluğa yol açar	2,8824	1,1485	Desteklenmedi
		2,8056	0,9734	
13	Başarısızlık isteği yok eder	3,5714	1,0651	Desteklendi t:2,3742
		2,9167	1,4511	
14	Gözüme iletişimden kaçınma	2,8286	1,2715	Desteklendi t:2,4679
		2,2222	1,0101	
15	Başarıda teşvik önemli	3,5429	1,0387	Desteklenmedi
		3,1111	1,1695	
16	Onun yerinde olsam, ben nasıl davranırım?	3,8286	0,9544	Desteklenmedi
		3,7500	0,9750	
17	Diğerlerinin çıkarını önemseme	3,4857	1,0675	Desteklendi t:-2,1638
		3,8889	0,8146	
18	Karşı tarafı sabırla dinleme	3,9714	0,6636	Desteklenmedi
		4,0278	0,8387	
19	Olaylara sorularla yaklaşım	3,7429	0,9805	Desteklenmedi
		3,6806	0,8363	
20	"Ne, ne kadar?" a kendi kararı	3,5714	0,9482	Desteklenmedi
		3,6667	0,6920	
21	Başvurulacak kaynağı seçmede kendi kararı	3,4000	1,0059	Desteklendi t:-3,5397
		4,0429	0,8064	
22	Önem sıralaması yapma	3,6857	0,9632	Desteklendi t:-2,637
		4,1972	0,8883	
23	Gruplarda görev üstlenme	3,4857	0,9813	Desteklenmedi
		3,2254	1,1237	
24	Diğerlerinin başarısızlığından üzüntü	3,6571	1,2353	Desteklenmedi
		3,2113	1,2411	
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkı	4,0000	0,7670	Desteklenmedi
		3,9014	0,8307	
26	Öngörü ve önlem	3,4286	1,2196	Desteklenmedi
		3,1972	1,0088	
27	Benzer problemleri örnek alma	3,9714	0,9231	Desteklenmedi
		3,7042	0,7999	
28	Dereyi görmeden paçayı sıvama	2,7714	1,2387	Desteklenmedi
		2,5775	1,0510	
29	Neden-sonuç ilişkisi	3,8286	0,8220	Desteklenmedi
		3,7465	0,9058	

Tablo 5.7. Devam

30	Eleştiriler çözüm kaynağı olabilir	3,7429	0,9805	Desteklenmedi
		3,6429	0,9331	
31	Bilgilerin sınıflandırılması	3,9429	0,9684	Desteklenmedi
		3,8286	0,9164	
32	Kimse “Yoğurdum ekşi” demez	2,9143	1,1973	Desteklenmedi
		2,5942	0,9126	
33	Eğitim okulla sınırlıdır	2,7429	1,4621	Desteklenmedi
		2,2817	1,2782	

Test sonuçlarına göre, PDÖ yöntemi uygulayan DİYYO Güverte öğrencileri ile geleneksel eğitim yöntemi uygulayan Diş Hekimliği Fakültesi öğrencilerinin tutum özelliklerinde anlamlı farklılık bulunan güdüleme konulu önermeler arasında H_{11} : çevre etkilerinin sınırlılığı; H_{113} : başarısızlık isteği yok eder; ve H_{114} : göz göze iletişimden kaçınma önermelerinde ortaya çıkmaktadır.

“Diğerlerinin çıkarlarını önemseme” önermesinde (H_{117}) görünen anlamlı fark, bir yandan eşgüdüm, öte yandan takım çalışması bir başka yandan da olumlu iletişim becerilerine ilişkin olup, PDÖ yönteminin vurguladığı savlanan tutum ve yaklaşım özelliklerini ilişkilendirir.

H_{121} ve H_{122} 'deki “başvurulacak kaynağı seçmede kendi kararı” ve “önem sıralaması yapma” önermelerinde de DİYYO güverte öğrencileriyle Diş Hekimliği öğrencilerinin tutum özelliklerinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Özyönlendirili ve öz düzenlemeli çalışma becerileri ve yaklaşımını vurgulayan bu önermelerin, PDÖ yönteminin pekiştirmeyi önemseydiği savlanan temel ilkelerinden olduğu anımsandığında, bu farklılığın nemi daha da artmaktadır.

Sonuç olarak, iki öğrenci grubunun tutum özellikleri arasında önemli farklılıkların ortaya çıktığı önermelerin, “başarı anlayışı, özgüven, özyeterlilik, işbirlikli çalışmaya eğilim ile özyönlendirili ve öz düzenlemeli çalışma” konularını kapsadığı görülmektedir. Bu tutum özelliklerinin bir yandan uzakyol kaptanında bulunması gereken tutumlar arasında yer aldıkları; öte yandan PDÖ yönteminin temel ilkelerinde vurgulanan tutum türleri olduğu düşünüldüğünde; iki grup arasında ortaya çıkan farkların önemi daha net görülebilir.

Güverte bölümü öğrencileri ile Diş Hekimliği Bölümü birinci sınıf öğrencilerinin eğitim yönteminin tutum özellikleri üzerindeki etkilerine ilişkin olarak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve sonuçları Tablo 5.7A’da verilmiştir:

H_0 : İçinde bulunulan eğitim ortamının, tutum oluşumuna etkisine ilişkin, DİYYO güverte birinci sınıf öğrencilerinin algıları ile Diş Hekimliği 1. sınıf öğrencilerinin algıları arasında anlamlı fark yoktur.

H_2 : İçinde bulunulan eğitim ortamının, tutum oluşumuna etkisine ilişkin, DİYYO güverte birinci sınıf öğrencilerinin algıları ile Diş Hekimliği 1. sınıf öğrencilerinin algıları arasında anlamlı fark vardır.

Tablo 5.7A: İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının, Tutum Oluşumuna Etkisine İlişkin, DİYYO Güverte Birinci Sınıf Öğrencilerinin Algıları İle Diş Hekimliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

DİYYO Diş Hekimliği Fakültesi				
		Ort.	Ss	Destek
1	Başarı anlayışı	3,5429	1,1464	Desteklenmedi
		3,4789	0,9980	
2	Dayanışma/yardımlaşma	3,7143	1,2502	Desteklenmedi
		3,5833	1,1838	
3	Özgüven	4,0000	0,9535	Desteklenmedi
		3,8472	0,9444	
4	Eşduyumu	3,6286	1,2853	Desteklenmedi
		3,6111	0,9722	
5	Sorumluluk	4,2000	1,0516	Desteklenmedi
		4,1250	0,9485	
6	Bağımsız Düşünme	3,8286	1,1242	Desteklenmedi
		3,5833	1,2190	
7	Eleştirel Yaklaşım	3,6286	1,0596	Desteklenmedi
		3,4444	1,1245	
8	Olumsuzluk Öncesi Önlem	3,6571	1,2113	Desteklenmedi
		3,4306	1,0185	
9	Sorgulama ve Değiştirme	3,3143	1,1054	Desteklenmedi
		3,3472	1,1279	

Test Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

Test sonuçlarına göre hiçbir tutum öbeğinde, uygulanan eğitim yönteminin tutum oluşumu üzerindeki etkisine ilişkin PDÖ yöntemi ortamındaki DİYYO Güverte bölümü öğrencilerinin algıları ile geleneksel eğitim yöntemi uygulayan Diş

hekimliği öğrencilerinin algıları arasındaki anlamlı bir fark görülmemektedir. Bu sonuç, PDÖ yönteminin, tutum oluşturma kapsamlı ilkelerinin, bu yöntemin uygulandığı kuramda öğrencilerce içselleştirilmediği olasılığı anlamına gelebilir; eğitim yönteminin tutum oluşturmada etkisi olmadığına dair kanının öğrencilerde iyice yerleştirilmiş olduğu ve değişimin zaman alabileceği anlamına gelebilir; ya da öğrencilerin, eğitim yönteminin tutum oluşturmadaki etkisinin ayırdında olmadıkları anlamına gelebilir.

Probleme dayalı öğrenim uygulanan uzakyol kaptanlığı eğitimi veren Güverte Bölümü ile benzer tutum özellikleri taşıdığı düşünülen Diş Hekimliği Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin tutum özelliklerine ilişkin aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve sonuçlar Tablo 5.8’de verilmiştir:

H₀: Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin DİYYO Güverte 2. sınıf öğrencilerini tutum özellikleri ile geleneksel eğitim yöntemi uygulayan Diş Hekimliği Fakültesi 2. sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

H₁: Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin DİYYO Güverte 2. sınıf öğrencilerini tutum özellikleri ile geleneksel eğitim yöntemi uygulayan Diş Hekimliği Fakültesi 2. sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 5.8: PDÖ Yöntemi Uygulayan DİYYO Güverte 2. Sınıf Öğrencilerini Tutum Özellikleri İle Geleneksel Eğitim Yöntemi Uygulayan Diş Hekimliği Fakültesi 2. Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

		EÜ Diş Hekimliği Fakültesi		
		Ort.	SS	Destek
1	Sınav konularını çalışma	3,4857	0,8531	Desteklendi t:-4,6248
		4,2931	0,7495	
2	Meslekle ilgili konuları çalışma	4,4571	0,6572	Desteklendi t:2,4709
		4,0345	0,9906	
3	Kolay anlaşılan konuları çalışma	3,1429	1,0612	Desteklendi t:-2,7076
		3,7586	1,0648	
4	İlginç konuları çalışma	4,0286	0,8907	Desteklendi t:3,41
		3,3276	1,066	
5	Materyal paylaşımı	4,3429	0,7648	Desteklenmedi
		3,9483	1,0829	

Tablo 5.8.Devam

6	Amaç paylaşımı	4,3143	0,9322	Desteklendi t:3,3156
		3,6034	1,1072	
7	Bireysel başarıya öncelik	3,3429	1,3708	Desteklendi t:-2,2981
		3,9821	1,1519	
8	Kendi sınırlarını saptama	3,8571	1,2401	Desteklendi t:-2,0331
		4,3103	0,9024	
9	İstenen şeye ulaşılabilir	4	1,0572	Desteklenmedi
		4,2414	0,8231	
10	"Ne yapamam?" değil, "Ne yapabilirim?"	3,8	1,1581	Desteklenmedi
		3,8421	0,9409	
11	Çevre etkilerinin sınırlılığı	3,2	1,3677	Desteklenmedi
		2,7931	1,0556	
12	Güçlükler umutsuzluğa yol açar	3,1714	0,9231	Desteklenmedi
		2,7586	1,1893	
13	Başarısızlık isteği yok eder	3,6571	1,2821	Desteklendi t:2,9843
		2,8103	1,3949	
14	Gözgöze iletişimden kaçınma	3,0286	1,1501	Desteklendi t:2,1966
		2,5	1,0801	
15	Başarıda teşvik önemli	3,9714	0,822	Desteklendi t:3,9826
		3,1034	1,119	
16	Onun yerinde olsam, ben nasıl davranırım?	3,7714	1,1903	Desteklenmedi
		3,9655	0,837	
17	Diğerlerinin çıkarımı önemseme	3,7143	1,1	Desteklenmedi
		3,7931	1,0218	
18	Karşı tarafı sabırla dinleme	4,1429	0,7724	Desteklenmedi
		3,7544	0,9871	
19	Olaylara sorularla yaklaşım	3,6571	0,9684	Desteklenmedi
		3,7719	0,9262	
20	"Ne, ne kadar?" a kendi kararı	3,6857	0,9	Desteklenmedi
		3,8246	0,8686	
21	Başvurulacak kaynağı seçmede kendi kararı	3,6765	0,9761	Desteklenmedi
		3,807	0,9149	
22	Önem sıralaması yapma	3,8857	0,9	Desteklenmedi
		4,1404	0,875	
23	Gruplarda görev üstlenme	3,5143	0,9813	Desteklenmedi
		3,3333	1,1233	
24	Diğerlerinin başarısızlığından üzüntü	3,4571	1,0939	Desteklenmedi
		3,4035	1,1781	
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkı	3,8857	1,0784	Desteklenmedi
		3,6964	0,8294	
26	Öngörü ve önlem	3,7714	1,0596	Desteklendi t:3,2816
		3	1,1495	
27	Benzer problemleri örnek alma	3,9429	0,9375	Desteklenmedi
		3,5536	0,9326	
28	Dereyi görmeden paçayı sıvama	2,5882	1,209	Desteklenmedi
		2,4386	1,0859	
29	Neden-sonuç ilişkisi	3,8824	0,8796	Desteklenmedi
		3,8246	0,7588	

Tablo 5.8. Devam

30	Eleştiriler çözüm kaynağı olabilir	3,8529	0,8214	Desteklenmedi
		3,625	0,8855	
31	Bilgilerin sınıflandırılması	3,9118	0,7121	Desteklenmedi
		3,8947	0,9197	
32	Kimse “Yoğurdum ekşi” demez	2,8857	1,0784	Desteklenmedi
		2,9298	1,1158	
33	Eğitim okulla sınırlıdır	2,8286	1,3609	Desteklendi t:2,8093
		2,0702	1,0667	

Test Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

Başarı anlayışı konusunda belirgin bir fark göze çarpmamaktadır. “Bilgi ve becerileri geliştirme” ya da “istenileni yapma” şeklinde özetlenebilecek iki tür yaklaşımı belirlemeyi amaçlayan ilk dört önermede (H_{11} - H_{14}), söz konusu iki grubun tutumları arasında anlamlı fark dikkat çekmektedir.

İşbirlikçi çalışma konusuna yaklaşımı ölçmeyi amaçlayan önermelerde de iki grubun tutumlarının farklı olduğu görülmektedir. “Materyal paylaşımı” önermelerinde (H_{15}) anlamlı bir fark yokken, “amaç paylaşımı” ve “bireysel başarıya öncelik” (H_{16} ve H_{17}) önermelerinde anlamlı farkın ortaya çıkması, “takım çalışması” ruhunda farklılığa işaret etmektedir. Ama benzer anlamdaki “diğerlerinin başarısızlığında üzüntü” ve “grup çalışmalarında önerilere katkı” (H_{124} ve H_{125}) önermelerinde anlamlı farklılığın görülmemiş olması da dikkat çekicidir.

“Özgüven” ve “özyeterlilik” öbeklerinde, anlamlı farklılığın H_{113} ’deki “başarısızlık, isteği yok eder”le sınırlı kalması, benzer özelliği taşıyan diğer önermelerde farklılık görülmemesi de ilginçtir. “Göz göze iletişimden kaçınma” (H_{114}) önermesinde de farklılık gözlenmektedir. “Başarıda teşvik önemli” önermesinde de ortaya çıkan anlamlı tutum farkı, eğitim yönteminin olası etkisi yanında, mesleksen özellikte başka faktörleri de işaret ediyor olabilir.

H_{126} ’daki “öngörü ve önlem” önermesine ilişkin, söz konusu iki grubun tutumlarındaki anlamlı fark, uygulanan eğitim yönteminin etkisini vurgular nitelikte görülmektedir. Her iki meslek için de yaşamsal önemi olduğu bilinen bu tutum

türünün mesleksel gereklerin farklılığından kaynaklanıyor olabileceği söz konusu edilemeyecek kadar açıktır. Benzer durum, H_{133} önermesinde görülmektedir. Her iki meslek içinde, sürekli değişen bilgi ve teknoloji, yaşam boyu öğrenmeyi kaçınılmaz kılmaktadır. Bu durumda, söz konusu tutum farklılığında uygulanmakta olan eğitim yönteminin etkileri olası görülmektedir.

Güverte bölümü öğrencileri ile Diş Hekimliği Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin eğitim yönteminin tutum özellikleri üzerindeki etkilerine ilişkin olarak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve sonuçları Tablo 5.8A'da verilmiştir:

H_0 : İçinde bulunulan eğitim ortamının, tutum oluşumuna DİYYO Güverte 2. sınıf öğrencilerinin algıları ile Diş Hekimliği 2. sınıf öğrencilerinin algıları arasında anlamlı fark yoktur.

H_2 : İçinde bulunulan eğitim ortamının, tutum oluşumuna DİYYO Güverte 2. sınıf öğrencilerinin algıları ile Diş Hekimliği 2. sınıf öğrencilerinin algıları arasında anlamlı fark vardır.

Tablo 5-8A: İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının, Tutum Oluşuna Etkisine İlişkin, DİYYO Güverte 2. Sınıf Öğrencilerinin Algıları İle Diş Hekimliği 2. Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

EÜ Diş Hekimliği Fakültesi				
	Ort.	SS	Destek	
1	Başarı anlayışı	3,1143	1,2549	Desteklenmedi
		3,3393	1,1643	
2	Dayanışma/yardımlaşma	3,6	1,2414	Desteklenmedi
		3,4912	1,2973	
3	Özgüven	3,4571	1,2448	Desteklenmedi
		3,5965	1,208	
4	Eşduyum	3,4571	1,4213	Desteklenmedi
		3,6491	1,1416	
5	Sorumluluk	4	1,3284	Desteklenmedi
		3,9649	1,1014	
6	Bağımsız Düşünme	3,5143	1,3584	Desteklenmedi
		3,6316	0,9753	
7	Eleştirel Yaklaşım	3,5429	1,3793	Desteklenmedi
		3,6316	0,9934	
8	Olumsuzluk Öncesi Önlem	3,6	1,2649	Desteklenmedi
		3,4035	0,9036	
9	Sorgulama ve Değiştirme	3,5714	1,4407	Desteklenmedi
		3,4737	1,0195	

Test Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

Teste konu iki eğitim kurumunun 2003 akademik yılı sonunda yapılan ve 1.sınıfların algılarını karşılaştırmayı amaçlayan araştırmaya ilişkin testte aynı sonuçlar alınmıştır; Tablo 5-7A'ya konu test sonuçlarına göre algılar arasında önemli farka rastlanmamıştır.

5.4.3.4. Probleme Dayalı Öğrenim ile Uzakyol Kaptanlığı Eğitimi Veren Güverte Bölümü Öğrencilerine İlişkin Uzamsal Analizler

Probleme dayalı öğrenim gören Güverte Bölümü öğrencilerinin birinci ve ikinci sınıftaki algılamalarını uzamsal olarak test etmek amacıyla aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve sonuçlar Tablo 5.9'da verilmiştir:

H₀: Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin 2003 DIYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin tutum özellikleriyle 2004 DIYYO Güverte 2.sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında fark yoktur.

H₁: Güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin 2003 DIYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin tutum özellikleriyle 2004 DIYYO Güverte 2.sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında fark vardır.

Tablo 5.9: PDÖ Yönteminde Öğrenim Gören 2003 DIYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleriyle 2004 DIYYO Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerini Uzamsal Açıdan Karşılaştırmayı Amaçlayan t-Testi Sonuçları

		DEÜ GÜVERTE 2 2004			DEÜ GÜVERTE 1 2004		
		Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek
1	Sınav konularını çalışma	3,5882	0,7831	Desteklenmedi	3,5882	0,7831	Desteklenmedi
		3,4857	0,8531		3,6944	0,6684	
2	Meslekle ilgili konuları çalışma	4,4286	0,6081	Desteklenmedi	4,4286	0,6081	Desteklendi t: 2,174
		4,4571	0,6572		4,1111	0,6223	
3	Kolay anlaşılan konuları çalışma	3,6	1,1931	Desteklenmedi	3,6	1,1931	Desteklenmedi
		3,1429	1,0612		3,4444	0,9984	
4	İlginç konuları çalışma	4,2	0,8677	Desteklenmedi	4,2	0,8677	Desteklendi t: 2,4254
		4,0286	0,8907		3,6944	0,8886	
5	Materyal paylaşımı	4	0,9701	Desteklenmedi	4	0,9701	Desteklenmedi
		4,3429	0,7648		4,1111	0,8545	
6	Amaç paylaşımı	3,8286	0,9544	Desteklendi t: -2,1539	3,8286	0,9544	Desteklenmedi
		4,3143	0,9322		4,0278	0,8447	

Tablo 5.9. Devam

7	Bireysel başarıya öncelik	3,6857	1,1054	Desteklenmedi	3,6857	1,1054	Desteklenmedi
		3,3429	1,3708		3,75	1,1052	
8	Kendi sınırlarını saptama	3,8571	1,1152	Desteklenmedi	3,8571	1,1152	Desteklenmedi
		3,8571	1,2401		3,9722	1,0552	
9	İstenen şeye ulaşılabilir	4,2	0,8331	Desteklenmedi	4,2	0,8331	Desteklenmedi
		4	1,0572		3,8889	0,9495	
10	“Ne yapamam?” değil, “Ne yapabilirim?”	4,0286	0,857	Desteklenmedi	4,0286	0,857	Desteklenmedi
		3,8	1,1581		3,9722	0,8102	
11	Çevre etkilerinin sınırlılığı	3,1471	1,2823	Desteklenmedi	3,1471	1,2823	Desteklenmedi
		3,2	1,3677		3,3824	1,1285	
12	Güçlükler umutsuzluğa yol açar	2,8824	1,1485	Desteklenmedi	2,8824	1,1485	Desteklenmedi
		3,1714	0,9231		3,1944	1,0907	
13	Başarısızlık isteği yok eder	3,5714	1,0651	Desteklenmedi	3,5714	1,0651	Desteklenmedi
		3,6571	1,2821		3,2222	1,045	
14	Gözgöze iletişimden kaçınma	2,8286	1,2715	Desteklenmedi	2,8286	1,2715	Desteklenmedi
		3,0286	1,1501		3,1111	1,3475	
15	Başarıda teşvik önemli	3,5429	1,0387	Desteklenmedi	3,5429	1,0387	Desteklenmedi
		3,9714	0,822		3,3611	1,2225	
16	Onun yerinde olsam, ben nasıl davranırım?	3,8286	0,9544	Desteklenmedi	3,8286	0,9544	Desteklenmedi
		3,7714	1,1903		3,5833	0,8742	
17	Diğerlerinin çıkarını önemseme	3,4857	1,0675	Desteklenmedi	3,4857	1,0675	Desteklenmedi
		3,7143	1,1		3,6667	0,8619	
18	Karşı tarafı sabırla dinleme	3,9714	0,6636	Desteklenmedi	3,9714	0,6636	Desteklenmedi
		4,1429	0,7724		3,9714	0,857	
19	Olaylara sorularla yaklaşım	3,7429	0,9805	Desteklenmedi	3,7429	0,9805	Desteklenmedi
		3,6571	0,9684		3,5	0,7368	
20	“Ne, ne kadar?”a kendi kararı	3,5714	0,9482	Desteklenmedi	3,5714	0,9482	Desteklenmedi
		3,6857	0,9		3,3889	0,9936	
21	Başvurulacak kaynağı seçmede kendi kararı	3,4	1,0059	Desteklenmedi	3,4	1,0059	Desteklenmedi
		3,6765	0,9761		3,4167	1,0522	
22	Önem sıralaması yapma	3,6857	0,9632	Desteklenmedi	3,6857	0,9632	Desteklenmedi
		3,8857	0,9		3,8056	0,8218	
23	Gruplarda görev üstlenme	3,4857	0,9813	Desteklenmedi	3,4857	0,9813	Desteklenmedi
		3,5143	0,9813		3,5278	0,9996	
24	Diğerlerinin başarısızlığından üzüntü	3,6571	1,2353	Desteklenmedi	3,6571	1,2353	Desteklenmedi
		3,4571	1,0939		3,1667	1,2071	
25	Grup çalışmalarına önerilerle katkı	4	0,767	Desteklenmedi	4	0,767	Desteklenmedi
		3,8857	1,0784		3,75	0,8742	
26	Öngörü ve önlem	3,4286	1,2196	Desteklenmedi	3,4286	1,2196	Desteklenmedi
		3,7714	1,0596		3,4444	1,1574	
27	Benzer problemleri örnek alma	3,9714	0,9231	Desteklenmedi	3,9714	0,9231	Desteklenmedi
		3,9429	0,9375		3,75	0,9673	
28	Dereyi görmeden paçayı sıvama	2,7714	1,2387	Desteklenmedi	2,7714	1,2387	Desteklenmedi
		2,5882	1,209		3,0833	1,079	
29	Neden-sonuç ilişkisi	3,8286	0,822	Desteklenmedi	3,8286	0,822	Desteklenmedi
		3,8824	0,8796		3,6571	0,8382	
30	Eleştiriler çözüm kaynağı olabilir	3,7429	0,9805	Desteklenmedi	3,7429	0,9805	Desteklenmedi
		3,8529	0,8214		3,6944	0,9202	
31	Bilgilerin sınıflandırılması	3,9429	0,9684	Desteklenmedi	3,9429	0,9684	Desteklenmedi
		3,9118	0,7121		3,6389	1,0185	
32	Kimse “Yoğurdum ekşi” demez	2,9143	1,1973	Desteklenmedi	2,9143	1,1973	Desteklenmedi
		2,8857	1,0784		2,6667	1,1464	
33	Eğitim okulla sınırlıdır	2,7429	1,4621	Desteklenmedi	2,7429	1,4621	Desteklenmedi
		2,8286	1,3609		3,0556	1,0676	

Test Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

Alt hipotezlerden yalnızca H_{16} 'daki "amaç paylaşımı" önermesinde iki grubun tutum özelliklerinde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, PDÖ yönteminde öğrenim gören DİYYO Güverte birinci sınıf öğrencilerinin bir akademik yıl sonra ikinci sınıfı bitirdiklerinde, "amaç paylaşımı" konusundaki tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşmuş, güdüleme konulu diğer önermelere/ifadelere ilişkin tutumlarında anlamlı bir değişiklik oluşmamıştır.

PDÖ yönteminde vurgulandığı savlanan temel kazanımlarından birinin, işbirlikçi/dayanışmalı çalışma, takım ruhunun geliştirilmesi, bireysel (individual) başarının yerine, birlikte (cooperative) başarının amaçlanması olduğu bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında, uygulamada PDÖ yönteminin temel hedeflerinden birine ulaşıldığı savunulabilir.

Ayrıca, DİYYO güverte öğrencilerinde bir yıl içinde önemli oranda değişime uğradığı görülen tutum türünün, dayanışma ve takım ruhunun, uzakyol kaptanlığı mesleğinde vazgeçilmez önemde tutum öbeklerinin temel öğelerinden biri olduğu da dikkate alındığında, bu değişimin önemi daha anlamlı olmaktadır.

Diğer önermelere/ifadelere ilişkin, araştırma konusu öğrencilerin tutum özelliklerinde anlamlı bir farklılığın görülmemesi, öğrenimlerinin ilk yılında oluşturulan tutum özelliklerini sürdürdükleri anlamına da gelmektedir. Bu sonuca başka bir yaklaşım da, tutum değişikliklerinin hemen olmadığı, ancak etkili yöntem ve uygun koşulların bir süre işlevsel kılınmadı ile sonuca ulaşılabileceğine işaret şeklinde özetlenebilir.

Güverte Bölümü öğrencilerinin eğitim yönteminin tutum üzerindeki etkilerine ilişkin algılarının uzamsal analizinde aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve sonuçlar Tablo 5.9A'da verilmiştir:

H₀: İçinde bulunulan eğitim ortamının, tutum oluşumuna etkisine ilişkin 2003 DİYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin algılarıyla, 2004 DİYYO Güverte 2.sınıf öğrencilerinin algıları arasında fark yoktur

H₂: İçinde bulunulan eğitim ortamının, tutum oluşumuna etkisine ilişkin 2003 DİYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin algılarıyla, 2004 DİYYO Güverte 2.sınıf öğrencilerinin algıları arasında fark vardır.

Tablo 5.9A: İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının, Tutum Oluşumuna Etkisine İlişkin 2003 DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Algılarıyla, 2004 DİYYO Güverte 2.Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Uzamsal Açıdan Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

		DEÜ GÜVERTE 2 2004			DEÜ GÜVERTE 1 2004		
		Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek
1	Başarı anlayışı	3,5429	1,1464	Desteklenmedi	3,5429	1,1464	Desteklenmedi
		3,1143	1,2549		3,6389	0,99	
2	Dayanışma/yardımlaşma	3,7143	1,2502	Desteklenmedi	3,7143	1,2502	Desteklenmedi
		3,6	1,2414		3,8889	0,8873	
3	Özgüven	4	0,9535	Desteklendi t: 2,0293	4	0,9535	Desteklenmedi
		3,4571	1,2448		3,6389	1,0731	
4	Eşduyum	3,6286	1,2853	Desteklenmedi	3,6286	1,2853	Desteklenmedi
		3,4571	1,4213		3,3333	1,042	
5	Sorumluluk	4,2	1,0516	Desteklenmedi	4,2	1,0516	Desteklenmedi
		4	1,3284		4,1111	1,0631	
6	Bağımsız Düşünme	3,8286	1,1242	Desteklenmedi	3,8286	1,1242	Desteklenmedi
		3,5143	1,3584		3,75	1,0247	
7	Eleştirel Yaklaşım	3,6286	1,0596	Desteklenmedi	3,6286	1,0596	Desteklenmedi
		3,5429	1,3793		3,8333	1,0282	
8	Olumsuzluk Öncesi Önlem	3,6571	1,2113	Desteklenmedi	3,6571	1,2113	Desteklenmedi
		3,6	1,2649		3,5278	1,082	
9	Sorgulama ve Değiştirme	3,3143	1,1054	Desteklenmedi	3,3143	1,1054	Desteklenmedi
		3,5714	1,4407		3,6944	1,0907	

Test Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

Test sonuçları, her iki grubun algıları arasında anlamlı farklılığın yalnızca, H₂₃ alt hipotezinde oluştuğunu; diğer alt hipotezlerde anlamlı farklılık görülmediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, 2003 yılında DİYYO güverte bölümü 1. sınıfı bitiren öğrencilerin, 2004 yılında 2.sınıfı bitirdiklerinde, “özgüven” oluşumuna etkisine ilişkin algılarında önemli oranda değişiklik meydana gelmiştir.

PDÖ yönteminin, tutum oluşturmada önemle vurguladığı savlanan “özgüven” duygusunu geliştirme yönlü ilkesinin, araştırmaya konu birimde, işlevsel kılındığı söylenebilir. Ayrıca, uzakyol kaptanında bulunması gereken temel tutumlardan biri olması nedeniyle, söz konusu öğrenim yönteminin uygulamada yukarıdaki sonuca varması önemli sayılmalıdır.

Bir yıllık süre içinde, test konusu öğrencilerin, eğitim yönteminin tutum oluşturmada etkisine ilişkin algılarında önemli değişikliğin olmaması, iki açıdan değerlendirilebilir: Öğrenciler ilk yılda, uygulanan öğrenim yönteminin etkisine ilişkin belirli bir kanıya varmışlar, ikinci yıl aynı kanıyı sürdürmüşlerdir.; ya da, ilgili eğitim kurumu, uygulanan yöntemin savlanan etkililiğini açığa çıkartıcı uygulama gerçekleştirmemiştir.

5.4.3.5. Probleme Dayalı Öğrenim ile Uzakyol Kaptanlığı Eğitimi Veren Güverte Bölümüne İlişkin Uzamsal Analizler

Probleme dayalı öğrenim veren DİYYO Güverte Bölümü’nde 2003 yılı ve 2004 yılı birinci sınıf öğrencilerinin tutum özelliklerinin uzamsal analizine ilişkin olarak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuş ve sonuçlar Tablo5.10’da verilmiştir:

H_0 : Güdüleme konulu önermelere/ifadele ilişkin 2003 DİYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin tutum özellikleriyle 2004 DİYYO Güverte 1. sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında fark yoktur.

H_1 : Güdüleme konulu önermelere/ifadele ilişkin 2003 DİYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin tutum özellikleriyle 2004 DİYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin tutum özellikleri arasında fark vardır.

Tablo 5.10: PDÖ Yönteminde Öğrenim Gören 2003 DIYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özellikleriyle 2004 DIYYO Güverte 1. Sınıf Öğrencilerinin Tutum Özelliklerinin Uzamsal Açından Karşılaştırmayı Amaçlayan t-Testi Sonuçları

		DEÜ GÜVERTE 2 2004			DEÜ GÜVERTE 1 2004		
		Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek
1	Sınav konularını çalışma	3,5882	0,7831		3,5882	0,7831	
		3,4857	0,8531	Desteklenmedi	3,6944	0,6684	Desteklenmedi
2	Meslekle ilgili konuları çalışma	4,4286	0,6081		4,4286	0,6081	
		4,4571	0,6572	Desteklenmedi	4,1111	0,6223	Desteklendi t: 2,174
3	Kolay anlaşılan konuları çalışma	3,6	1,1931		3,6	1,1931	
		3,1429	1,0612	Desteklenmedi	3,4444	0,9984	Desteklenmedi
4	İlginç konuları çalışma	4,2	0,8677		4,2	0,8677	
		4,0286	0,8907	Desteklenmedi	3,6944	0,8886	Desteklendi t: 2,4254
5	Materyal paylaşımı	4	0,9701		4	0,9701	
		4,3429	0,7648	Desteklenmedi	4,1111	0,8545	Desteklenmedi
6	Amaç paylaşımı	3,8286	0,9544		3,8286	0,9544	
		4,3143	0,9322	Desteklendi t: -2,1539	4,0278	0,8447	Desteklenmedi
7	Bireysel başarıya öncelik	3,6857	1,1054		3,6857	1,1054	
		3,3429	1,3708	Desteklenmedi	3,75	1,1052	Desteklenmedi
8	Kendi sınırlarını saptama	3,8571	1,1152		3,8571	1,1152	
		3,8571	1,2401	Desteklenmedi	3,9722	1,0552	Desteklenmedi
9	İstenen şeye ulaşılabilir	4,2	0,8331		4,2	0,8331	
		4	1,0572	Desteklenmedi	3,8889	0,9495	Desteklenmedi
10	"Ne yapamam?" değil, "Ne yapabilirim?"	4,0286	0,857		4,0286	0,857	
		3,8	1,1581	Desteklenmedi	3,9722	0,8102	Desteklenmedi
11	Çevre etkilerinin sınırlılığı	3,1471	1,2823		3,1471	1,2823	
		3,2	1,3677	Desteklenmedi	3,3824	1,1285	Desteklenmedi
12	Güçlükler umutsuzluğa yol açar	2,8824	1,1485		2,8824	1,1485	
		3,1714	0,9231	Desteklenmedi	3,1944	1,0907	Desteklenmedi
13	Başarısızlık isteği yok eder	3,5714	1,0651		3,5714	1,0651	
		3,6571	1,2821	Desteklenmedi	3,2222	1,045	Desteklenmedi
14	Gözgöze iletişimden kaçınma	2,8286	1,2715		2,8286	1,2715	
		3,0286	1,1501	Desteklenmedi	3,1111	1,3475	Desteklenmedi
15	Başarıda teşvik önemli	3,5429	1,0387		3,5429	1,0387	
		3,9714	0,822	Desteklenmedi	3,3611	1,2225	Desteklenmedi
16	Onun yerinde olsam, ben nasıl davranırım?	3,8286	0,9544		3,8286	0,9544	
		3,7714	1,1903	Desteklenmedi	3,5833	0,8742	Desteklenmedi
17	Diğerlerinin çıkarını önemseme	3,4857	1,0675		3,4857	1,0675	
		3,7143	1,1	Desteklenmedi	3,6667	0,8619	Desteklenmedi
18	Karşı tarafı sabırla dinleme	3,9714	0,6636		3,9714	0,6636	
		4,1429	0,7724	Desteklenmedi	3,9714	0,857	Desteklenmedi
19	Olaylara sorularla yaklaşım	3,7429	0,9805		3,7429	0,9805	
		3,6571	0,9684	Desteklenmedi	3,5	0,7368	Desteklenmedi
20	"Ne, ne kadar?"a kendi kararı	3,5714	0,9482		3,5714	0,9482	
		3,6857	0,9	Desteklenmedi	3,3889	0,9936	Desteklenmedi
21	Başvurulacak kaynağı seçmede kendi kararı	3,4	1,0059		3,4	1,0059	
		3,6765	0,9761	Desteklenmedi	3,4167	1,0522	Desteklenmedi
22	Önem sıralaması yapma	3,6857	0,9632		3,6857	0,9632	
		3,8857	0,9	Desteklenmedi	3,8056	0,8218	Desteklenmedi
23	Gruplarda görev üstlenme	3,4857	0,9813		3,4857	0,9813	
		3,5143	0,9813	Desteklenmedi	3,5278	0,9996	Desteklenmedi
24	Diğerlerinin başarısızlığından üzüntü	3,6571	1,2353		3,6571	1,2353	
		3,4571	1,0939	Desteklenmedi	3,1667	1,2071	Desteklenmedi

Tablo 5.10. Devam

25	Grup çalışmalarına önerilerle katkı	4	0,767	Desteklenmedi	4	0,767	Desteklenmedi
		3,8857	1,0784		3,75	0,8742	
26	Öngörü ve önlem	3,4286	1,2196	Desteklenmedi	3,4286	1,2196	Desteklenmedi
		3,7714	1,0596		3,4444	1,1574	
27	Benzer problemleri örnek alma	3,9714	0,9231	Desteklenmedi	3,9714	0,9231	Desteklenmedi
		3,9429	0,9375		3,75	0,9673	
28	Dereyi görmeden paçayı sıvama	2,7714	1,2387	Desteklenmedi	2,7714	1,2387	Desteklenmedi
		2,5882	1,209		3,0833	1,079	
29	Neden-sonuç ilişkisi	3,8286	0,822	Desteklenmedi	3,8286	0,822	Desteklenmedi
		3,8824	0,8796		3,6571	0,8382	
30	Eleştiriler çözüm kaynağı olabilir	3,7429	0,9805	Desteklenmedi	3,7429	0,9805	Desteklenmedi
		3,8529	0,8214		3,6944	0,9202	
31	Bilgilerin sınıflandırılması	3,9429	0,9684	Desteklenmedi	3,9429	0,9684	Desteklenmedi
		3,9118	0,7121		3,6389	1,0185	
32	Kimse “Yoğurdum ekşi” demez	2,9143	1,1973	Desteklenmedi	2,9143	1,1973	Desteklenmedi
		2,8857	1,0784		2,6667	1,1464	
33	Eğitim okulla sınırlıdır	2,7429	1,4621	Desteklenmedi	2,7429	1,4621	Desteklenmedi
		2,8286	1,3609		3,0556	1,0676	

Test Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

Alt hipotezlerden yalnızca H_{12} ve H_{14} 'deki “meslekle ilgili konuları çalışma” ve “ilginç konuları çalışma” önermelerine ilişkin olarak iki grubun tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer alt hipotezlerde iki grubun tutum özellikleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. H_{12} alt hipotezinde ortaya çıkan farkın, meslekle ilgili gelişmeler ve bu gelişmelerin bilincine yansması; H_{14} 'deki “ilginç konuları çalışma”, sosyal çevredeki değişimlerin yansması olarak görülebilir.

Diğer alt hipotezlerde, iki grubun yaklaşımlarında önemli farklılığın olmaması, iki açıdan değerlendirilebilir.: Öğretim/öğrenim yöntemi dışındaki faktörlerin tutum üzerinde zor değişir özellikte etkili olması ve değişime direncin bir yıllık sürede kırılmamış olması; ilgili eğitim kurumunda, tutum değişimine yol açabilecek yenilemeleri etkin kılmamış olması.

Güverte Bölümü 1. sınıf öğrencilerinin 2003 ve 2004 yılında eğitim yönteminin tutum oluşumuna etkilerine ilişkin hipotezler aşağıdaki gibi olup, sonuçlar Tablo 5.10A'da verilmiştir:

H₀: İçinde bulunulan eğitim ortamının, tutum oluşumuna etkisine ilişkin 2003 DİYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin algılarıyla, 2004 DİYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin algıları arasında fark yoktur.

H₂: İçinde bulunulan eğitim ortamının, tutum oluşumuna etkisine ilişkin 2003 DİYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin algılarıyla, 2004 DİYYO Güverte 1.sınıf öğrencilerinin algıları arasında fark vardır.

Tablo 5-10A: İçinde Bulunulan Eğitim Ortamının, Tutum Oluşumuna Etkisine İlişkin 2003 DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Algılarıyla, 2004 DİYYO Güverte 1.Sınıf Öğrencilerinin Algılarını Karşılaştırma Amaçlı t-Testi Sonuçları

		DEÜ GÜVERTE 2 2004			DEÜ GÜVERTE 1 2004		
		Ort.	Ss	Destek	Ort.	Ss	Destek
1	Başarı anlayışı	3,5429	1,1464	Desteklenmedi	3,5429	1,1464	Desteklenmedi
		3,1143	1,2549		3,6389	0,99	
2	Dayanışma/yardımlaşma	3,7143	1,2502	Desteklenmedi	3,7143	1,2502	Desteklenmedi
		3,6	1,2414		3,8889	0,8873	
3	Özgüven	4	0,9535	Desteklendi t: 2,0293	4	0,9535	Desteklenmedi
		3,4571	1,2448		3,6389	1,0731	
4	Eşduyum	3,6286	1,2853	Desteklenmedi	3,6286	1,2853	Desteklenmedi
		3,4571	1,4213		3,3333	1,042	
5	Sorumluluk	4,2	1,0516	Desteklenmedi	4,2	1,0516	Desteklenmedi
		4	1,3284		4,1111	1,0631	
6	Bağımsız Düşünme	3,8286	1,1242	Desteklenmedi	3,8286	1,1242	Desteklenmedi
		3,5143	1,3584		3,75	1,0247	
7	Eleştirel Yaklaşım	3,6286	1,0596	Desteklenmedi	3,6286	1,0596	Desteklenmedi
		3,5429	1,3793		3,8333	1,0282	
8	Olumsuzluk Öncesi Önlem	3,6571	1,2113	Desteklenmedi	3,6571	1,2113	Desteklenmedi
		3,6	1,2649		3,5278	1,082	
9	Sorgulama ve Değiştirme	3,3143	1,1054	Desteklenmedi	3,3143	1,1054	Desteklenmedi
		3,5714	1,4407		3,6944	1,0907	

Test Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme

Tablo 5-10A, bir bakıma, uygulanan PDÖ yönteminin ve/veya DİYYO Güverte Bölümü'nün öğrencilerde tutum oluşturma başarı düzeyini belirlemeyi amaçlanmaktadır. Başka bir deyişle, yöntemin ve/veya eğitim kurumunun bu konudaki başarısına ilişkin uzamsal nitelikli bir t-testi sonuç tablosudur.

Hiçbir alt hipotezde, öğrencilerin algıları ile anlamlı farklılığın göze çarpmaması, PDÖ yönteminin uygulanma şeklinde ve/veya DIYYO Güverte Bölümü'nde tutum değiştirmeye yönelik önlemlerin etkinlik sağlayıcı düzeltme/geliştirme çabalarına ihtiyaç duyulduğunu anımsatmaktadır.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Uluslararası boyutu ve çok disiplinli özelliğiyle uzakyol deniz taşımacılığı, küreselleşme eğilimi ivme kazandıkça, dünya ticaretinin güvenli, etkili ve verimli gerçekleşmesinde, katlanarak artan oranda önem kazanmaktadır. Bu sektörde çalışan kişilerin eğitimi de, artmakta olan önemle doğru orantılı olarak, özellik arzetmektedir. Denizcilik eğitiminin içinde, uzakyol kaptanı eğitiminin daha da özenle ele alınması ve sürekli değişen koşul ve gereksinimler doğrultusunda geliştirilip çağa uydurulması gereğinin yaşamsal önemi dikkat çekmektedir. Uzakyol kaptanının yüklendiği sorumluluk alanının çok boyutluluğu ve alanlardan birinin ihmalinde oluşabilecek hasarın sosyal, ekonomik ve çevresel açılardan çok ciddi boyutları, bu alanda verilecek eğitimin önemini daha da artırmaktadır. Bu çalışma, bu önemin bilincinde bir yaklaşımla, atılması gerektiğine inanılan adımlardan birini atma çabasının ürünüdür.

Giderek artan küreselleşme eğilimi ile, teknolojiye ve özellikle iletişim teknolojisinde hızlı gelişme, uluslararası mal ve hizmet hareketliliğini de giderek artan bir ivme ile hızlandırmaktadır. Öte yandan benzer hızlı gelişim, eğitim alanında da yaşanmaktadır. Gelişmelerin bir bölümüyle ilgilenip, başka bölümlerini gözardı etmenin, arzulanan başarıya ulaşmayı geciktirebileceği, zorlaştırabileceği, hatta olanaksızlaştırabileceği açıktır. Başka bir deyişle, uzakyol deniz taşımacılığında teknolojik altyapı gereksinimlerine ilişkin çağdaş gelişmeleri yakından izleyip yerine getirirken; yeni teknolojiyi kullanacak olan personelin eğitiminde yapılması gereken değişiklikler gözardı edilmemelidir. Ters durumda, “yarının gereksinimini, bugünkü aletle ve dünkü kafayla” yerine getirmeye çalışan biri durumuna düşülebilir. Başarı şansının düzeyi kolayca kestirilebilecek böyle birinin durumuna düşmemek için tüm çağdaş gelişmeleri yakından izleyip, gerekli değişim ve uyum çabalarına zamanında girmek kaçınılmaz görünmektedir. Bu çalışma da, bu kaçınılmazlığın ayırıcılığı, gerekli değişim ve uyum çabalarının bir halkasını oluşturma amacındadır. Uzakyol kaptanının, önemi ve boyutu giderek artan sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirmesi için, gereksinim duyulan “bilgi-beceri-tutum” bağlamında, tutumla ilgili donanım gerekleri ve bu gerekleri yerine getirebilecek eğitim yöntemi arayışı, bu çalışmanın özünü oluşturmaktadır.

Çalışmanın ilgili bölümünde (Bölüm 1) ayrıntılı açıklamaları görülebileceği üzere, üstlenilen sorumluluğun özelliğine koşut olarak, uzakyol kaptanında oluşturulması gereken tutuma ilişkin donanımın şu şekilde özetlenebileceği anlaşılmaktadır: yardımlaşma, dayanışma, paylaşma (takım çalışmasına yatkınlık); özgüven, özyeti ve özgörüm duygularının güçlendirilmesi; sorumluluk bilincinin ve liderlik ruhunun geliştirilmesi; özeleştirme, özdeğerlendirme, eşduyum ve böylece iletişim becerilerinin oluşturulması; yeni ortama hızlı uyum, adaptasyon özelliğinin yerleştirilmesi; bağımsız, eleştirel düşünme ve toplumsal bilinçle sorgulama ve düzeltme yaklaşımının yerleştirilmesi; olay öncesi önlem alma (proaction) tutumunun pekiştirilmesi; ve işte süreklilik ve isteklilik tutumunun güçlendirilmesi.

Yukarıda özetlenen tutum türlerinin, çok boyutlu sorumluluk özelliğine koşut olarak, oldukça zengin bir donanımı gerektirdiği görülmektedir. Donanım kapsamında yer alan her bir tutum özelliğinin içselleştirilmesi gereğinin kaçınılmazlığı açıktır. İçselleştirmede önemli rol oynayan etkili öğrenme türü Bölüm 2’de ayrıntılandırılmaktadır. 20. yy. son çeyreğinden bu yan, öğrenme kavramının içeriğinde önemli değişimlerin yaşandığı; davranışçı yaklaşımın yerini bilişsel yaklaşımın almakta ve yeni yaklaşımın giderek yaygınlaşmakta olduğu gözlenmektedir. Öğrenmenin önemli öğelerinin “yapının anlaşılması, parçaların uyumlaştırılması, konuya yoğunlaşma (deep learning), geri bildirim kullanma, amaç-eylem-geribildirim döngüsünün sürekli işlevsel kılınması” olduğu anımsatılmaktadır. Ayrıca, öğrenmede zihinde ağırlık türünün (dominating intelligence) etkili olduğu; öğrencide öne çıkan zihinsel ağırlıklı gelişimin örtüşme oranının başarı türü ve düzeyinde önemli rol oynadığı savlanmaktadır. Öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında, oluşturulan başarı anlayışı (achievement goal), tutum, değer, beklenti ve teşvik ögesi olduğu; edinme değeri, içsel değer, işlerlik değeri ve maliyet gibi başarı değerlerinin dikkate alınması gerektiği; özyeti, özgüven ve özgürüm özelliklerinin öğrenmenin etkililiğinde önemli rol oynadığı, vurgulanmaktadır. Etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesinde içsel güdülemenin altı çizilmekte ve güdüleme stratejilerinin etkin ve sürekli kılınmasının yaşamsal önemi anımsatılmaktadır.

Etkili öğrenmenin vazgeçilmez özellikleri ve öğrenmeyi etkileyen faktörler göz önüne alınarak, uzakyol kaptanı eğitiminde gerekli tutum edindirme yöntemi arayışında, “nasıl?” sorusunun irdelenmesi Bölüm 3’de ele alınmaktadır. Bu

irdelemede, etki-tepki kapsamlı ve koşullandırma ağırlıklı davranışçı yaklaşımın yüzyılın son çeyreğinde yerini yeni bilişsel yaklaşıma bırakmaya başladığı dikkate alınmalıdır. Yeni yaklaşımda, yeni bilginin edinimde önbilginin kullanımının, bilgi ve becerinin etkili kullanılabilecek şekilde düzenlenmesinin ve bilgilerarası ilişkiler geliştirerek yeni bilgilere ulaşmanın önem kazanmaya başladığı gözlenmektedir. Öğretmen merkezli geleneksel “yığma” modelinin (banking model) ve bu modelin uygulama şekli olan sunum yönteminin yerini, öğrencilerin öğrenme eyleminde aktif rol ve sorumluluk aldıkları dayanışmalı/işbirlikli (cooperative) öğrenme modellerine ve uygulama şekli olarak da, küçük grup çalışmalarına bırakmaya başladığı dikkat çekmektedir. Bu değişimin, öğrencinin öğrenme eyleminde üstlendiği sorumluluğun yoğunluk oranına göre çeşitli uygulama türlerinin ortaya çıkmasına yol açtığı; yeni uygulama türlerinin ortak amaçlarının “Etkin öğrenme nasıl sağlanır?” sorusunun en uygun yanıtına ulaşmak olduğu gözlemlenen önemli öğeler arasında yer almaktadır. İrdelemede dikkat çeken bir diğer önemli öğe de, dayanışmalı, rekabetçi ve bireyci öğrenme ortamlarına ilişkin tartışmalar olmuş; dayanışmalı öğrenme ortamlarıyla özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin önem kazanmaya başladığına dikkat çekilmiştir. Bilişsel yaklaşımın vurgulanmasıyla, “bilgi hamalı” yerine, “iyi bilgi işleyicileri (information processors)” yetiştirme amacının, giderek artan oranda önem kazanmaya başladığı; temel amacın öğrenciyi düşündürmek olduğu; iletişim becerilerinin, zihinsel-düşünsel-mesleki yetkinliğin, özgüven-özyeti-özgörümlerinin geliştirilmesine önem verildiği gözlenmektedir.

Uzakyol kaptanı eğitiminin ilk basamağı lisans eğitimi döneminde, Bölüm 1’de özetlenen gerekli tutum donanımını gerçekleştirmek için eğitim yöntemi arayışları, dayanışmalı öğrenme modeli üzerinde durulması gerektiğini işaret etmektedir. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol ve sorumluluk alması ve öncelikle güdüleme stratejilerinin etkin bir şekilde işlevselleştirilmesi gereğini vurgulayan bilişsel yaklaşım ilkelerinin yaşama geçirilmesi önerilmektedir. 20.yy son çeyreğinden bu yana, eğitimin çeşitli aşamalarında ve yüksek öğretimde çeşitli disiplinlerde giderek artan bir oranda yaygınlaşmakta olan aktif öğrenme (active learning) bilişsel yaklaşım ilkelerinin özünü içermektedir. Aktif öğrenme yöntemlerinden biri olan probleme-dayalı öğrenme, bu çalışmanın amacı doğrultusunda önemli görüldüğünden, daha yakından irdelenmiş ve Bölüm 4 bu

irdelemeye yoğunlaşmıştır. Bu yöntemin, öğrenme kalitesini yükselttiği savlanmaktadır. Öğrencilerin, bu yöntemde, edindikleri bilgileri daha uzun süre korudukları; bilgilerin tümleştirilmesinde (integration), sağlıklı neden-sonuç ilişkileri kurabildikleri; kavramları yeni problemlere daha iyi uyarlayabildikleri; özdeğerlendirmeli ve özyönlendirili çalışma becerileri geliştirebildikleri; öğrenmeyi öğrendikleri ya da yaşam boyu öğrenme eylemini sürdürdükleri; ve güdüleme stratejilerini sürdürülebilir kılmayı başardıkları vurgulanan kazanımlar arasındadır. Bilişsel öğrenmenin temel kuramlarından yola çıkılarak geliştirildiği belirtilen bu yöntemin altı temel boyutundan söz edilmektedir. Bunların, bilimsel yöntem boyutu (problemlerin çözümüne ilişkin hipotezler geliştirme, yeni bilgilerle ve tartışmalarla hipotezlerin gözden geçirilip değiştirilmesi ve geliştirilmesi), bilişsel esneklik (bilgi-beceri-uyumlulaştırma, çeşitli bilgi kaynakları kullanılarak bilgi ve becerilerin yeniden biçimlendirilmesi), özyönlendirili çalışma (öğrenme gereksiniminin süreklilik kazanması ve yaşam boyu öğrenmenin oluşumu), takım çalışması (kişinin birey olarak etkin, özgüvenli ve bağımsız katılımcılığının gelişmesi) toplumsal bilinç (öğrencilerin kendileri ve çevreleriyle ilgili sorumluluk duymaları) ve özdeğerlendirme boyutu (gerçekçi amaçlar oluşturma ve kendine karşı dürüst olma) olarak özetlendiği görülmektedir. Başka bir deyişle, probleme dayalı öğrenme yönteminin, dayanışmalı öğrenme, eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenme becerilerini vurgulayan bir öğrenme şekli olduğu savlanmaktadır.

Yukarıda özetlenen kazanımlarına karşılık, probleme dayalı öğrenme yöntemine ilişkin bazı kaygıların da söz konusu olduğu görülmektedir. Bunların başında, öğrenme ortamıyla uygulama ortam benzerliğine ilişkin, yöntemin kazanımlarından sayılan özellik gelmekte; bunu, yeni bilginin edinilmesi için varolan bilginin faaliyete geçirilmesinin önemine ilişkin sava karşılık kuşkulu yaklaşım izlemektedir. Bir başka kaygının da, probleme dayalı öğrenme yönteminde pekiştirilen geriye doğru (backward) sorgulama şekline ilişkin olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretim kadrosunun sayıca ve nitelik açısından, probleme dayalı öğrenme oturumlarında yönlendiricilik yapmada yeterliliği ve fiziksel koşullar için ek maliyet yükleri de kaygılar arasında yer almaktadır.

Savlanan kazanımlar ve hakkında duyulan kaygılar özenle not edildikten sonra, probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı bazı yüksek öğretim

kurumlarında yapılan ampirik bir çalışmanın sonuçları Bölüm 5’de tartışılmaktadır. Yöntemin tutum oluşturma ve/veya geliştirmede etki derecesini belirlemeye yönelik anket çalışmasının özellikle denizcilik eğitimi alanındaki sonuçlarının, yöntemin kazanımlarına ilişkin savları önemli oranda desteklemekte olduğu gözlenmektedir. Geleneksel eğitim ortamında öğrenim görmekte olan öğrencilerin algılarıyla, probleme dayalı öğrenme ortamında öğrenim görmekte olan öğrencilerin algıları arasında anlamlı farkın ortaya çıktığı önermeler incelendiğinde, öğrenme yönlü öğrenme anlayışının, materyal paylaşımının, başarıda istekli olmanın öneminin, dinleme becerilerinin, bağımsız düşünmenin, grup çalışmalarına katkı sorumluluğunun, problem çözme becerilerinin neden-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin, eleştirilere olumlu yaklaşımın ve bilgileri sınıflandırma becerilerinin önemle vurgulandığı görülmektedir.

Sonuç olarak, tutum oluşturma ve/veya geliştirmede uygulanan eğitim yönteminin etkili olabileceği; güdülemeyi etkileyici duygu, düşünce ve durumlara ilişkin olumlu tutum geliştirmenin öğrenci merkezli aktif öğrenme ortamlarında, öğretmen merkezli davranışçı yaklaşım ilkeleri kapsamlı geleneksel eğitim ortamlarında olduğundan, daha olası olduğu ve daha çok önemsendiği söylenebilir. Bu çıkarsama doğrultusunda, uzakyol kaptanı eğitiminde, gerekli mesleksi tutum türlerinin oluşumu ve/veya gelişimi için bilişsel yaklaşım ilkeleri kapsamlı öğrenci merkezli aktif öğrenme yönteminin uygulanması önerilebilir.

Uzakyol kaptanının sorumluluk alanının boyutu, önemi ve duyarlılığı bilinmektedir. Bu sorumluluğun etkin ve verimli bir şekilde yerine getirilmesinde, gerekli tutum donanımının yaşamsal önemi yadsınamaz. Bu durumda, yapılması gereken, vazgeçilemez önemdeki tutum donanımını sağlayacak eğitim yöntemlerinin araştırılması olduğuna inanılmaktadır. Yöntem arayışında, bu çalışmada ayrıntılarla irdelenmiş olan etkili öğrenme özellikleriyle, öğrenme ortamları ve modellerinin içsel güdüleme sağlamada ön görülen özelliklerinin dikkate alınması umulmaktadır.

Probleme dayalı öğrenim (PDÖ) yöntemini uygulayan Dokuz Eylül Üniversitesi Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi Yüksekokulu (DİYYO) Güverte Bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin, güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin tutum özellikleriyle geleneksel eğitim yöntemini uygulayan diğer denizcilik okulları güverte ikinci sınıf öğrencilerinin tutum özelliklerini karşılaştırma amaçlı bir

araştırma eğitim yöntemindeki farklılığın tutum oluşturmada ve/veya geliştirmede önemli oranda etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Araştırmada, PDÖ yönteminin uygulandığı ortamda, mesleksel konumlara eğilimde içsel güdülenmişliğin, oluşturduğu materyal ve amaç paylaşımı türü işbirlikli ve dayanışmalı çalışmanın ve takım çalışmanın ruhunun yerleştiğini, güçlüklerle savaşıma direncinin geliştirildiğini, problem çözme becerilerinde önemli oranda gelişme sağlandığını ortaya koyduğu gözlemlenmektedir.

PDÖ yöntemini uygulayan DİYYO Güverte Bölümü öğrencilerinin güdüleme konulu önermelere/ifadelere ilişkin tutum özellikleriyle, geleneksel eğitim yöntemi uygulayan diğer disiplinlerdeki öğrencilerin tutum özelliklerini karşılaştırma amaçlı 2003 yılında yapılan bir başka çalışma da iki farklı eğitim yönteminde öğrenim görmekte olan iki öğrenci grubunun tutum özellikleri arasında “başarı anlayışı, özgüven, özyeterlilik, işbirlikli/dayanışmalı çalışmaya eğilim ile özyönlendirili ve özdüzenlemeli çalışma becerileri” konularında önemli farklılıkların ortaya çıktığı görülmektedir.

DİYYO Güverte Bölümü öğrencilerinin tutum özelliklerinin geleneksel eğitim yöntemi uygulayan diğer disiplin öğrencilerinin tutum özelliklerini karşılaştırmaya amaçlı bir başka çalışma 2004 yılında yapılmış, 2003 yılında yapılan çalışmanın sonuçlarının desteklendiği görülmüştür. Başka bir deyişle, “bilgi ve becerileri geliştirme” ya da “istenileni yapma” şeklinde özetlenebilecek, başarı anlayışı, özgüven, iletişim becerileri, işbirlikli/dayanışmalı çalışma, sorun oluşmadan önlem alma (proaction) konularında, iki grubun tutum özellikleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Avrupa ve Amerika’nın çeşitli disiplinlerdeki yüksek öğretim birimlerinde 20.yy’ın son çeyreğinden bu yana uygulanmakta olan ve giderek yaygınlaşmakta olduğu görülen PDÖ yönteminin tutum oluşumu ve/veya gelişimine ilişkin, ilgili uygulamalar ve çalışmalarda savlanan kazanımlarının bir bölümünü Türkiye’deki uygulamalar da doğrulandığı görülmektedir.

Uzakyol kaptanında bulunması gereken tutum türlerinin önemli bir bölümünün, yukarıda da özetlendiği gibi PDÖ yöntemi uygulanmasında istendik yönde geliştirilmekte olduğu söylenebilir. Denizcilik eğitiminde, ilk kez DİYYO’da

henüz iki yaşında olan PDÖ uygulama sürecinde, diğer denizcilik okulları güverte öğrencileriyle karşılaştırmalı amaçlı araştırmaların sonuçları, bu savı destekler özelliktedir. Ancak, sözü edilen araştırmaların sonuçlarında dikkat çeken bir hususun da uyarıcı nitelikte olduğu görülmektedir: PDÖ uygulayan Diyyo güverte öğrencilerinin tutum özellikleriyle, geleneksel eğitim yöntemi uygulayan diğer denizcilik okulları güverte öğrencilerinin tutum özellikleri arasında anlamlı farklılığın görülmediği hususlar “özyönlendirili çalışma becerileri, özdeğerlendirme ve eleştirileri gelişmenin aracı olarak görme” gibi PDÖ yönteminin üzerinde önemle durduğu savlanan tutum öbekleridir.

Bunun yanında geleneksel eğitim yöntemi uygulayan diğer disiplinlerdeki öğrencilerle DİYYO Güverte öğrencilerinin tutum özelliklerini karşılaştıran araştırmada ise, “başvurulacak kaynağı seçmede kendi kararı” ve “önem sıralaması yapma” benzeri özyönlendirili ve özdüzenlemeli çalışma becerilerini vurgulayan önermelerde önemli tutum farklılıklarına rastlanmıştır. Yine de uzakyol kaptanı eğitiminde PDÖ uygulamalarında, bu konulara özgü tutum oluşturunca ve/veya geliştirici önlemlerin alınması gerektiği görülmektedir.

DİYYO Güverte Bölümü öğrencileriyle, aynı eğitim yöntemini (PDÖ) uygulayan diğer disiplinlerdeki öğrenciler arasında yapılan tutum karşılaştırma çalışmalarının bazı tutum türlerine ilişkin sonuçları dikkat çekicidir: Dayanımlı çalışmaya eğilim, sorun öncesi önlem alma (proaction) konusuna duyarlılık, problem çözme becerileri ve özgüven, bunların başlıcalarıdır. Farklılıkların eğitim programı dışında, çok sayıda faktörden kaynaklanmış olabileceği göz ardı edilmeden; özellikle uzakyol kaptanında vazgeçilmez tutum türleri olması nedeniyle, eğitim yöntemi uygulamalarına ilişkin gerekli önlemlerin alınması gerçeği açıktır. Örneğin, “sorun öncesi önlem alma” önermesinde DİYYO Güverte, Tıp Fakültesi ve Hukuk Fakültesi öğrencilerinin farklı tutumlar sergiliyor olmaları ilginçtir. Uzakyol kaptanlığı mesleğinde yaşamsal önemi olduğu bilinen bu konun, Tıp mesleği için de “koruyucu hekimlik” kapsamında önemli olması gerekirken, tutumların farklı olması düşündürücüdür. “Benzer problemleri örnek alma” önermesinde de farklı yaklaşımlar, üzerinde durulacak önemdedir. Bir yandan PDÖ yönteminin önemli kazanımlarından biri olduğu savlanması açısından; öte yandan, sözü edilen üç meslek dalında da çok önemli özelliğe sahip olan “problem çözme becerileri”ne yaklaşımda

dalında da çok önemli özelliğe sahip olan “problem çözme becerileri”ne yaklaşımda üç öğrenci grubu arasındaki tutum farkı önemli görülmelidir.

Düzeltilme önlemlerinin de kısa sürede etkili olması beklenmemeli, tutum oluşturma ve/veya geliştirmenin, eğitim yöntemi dışında çok sayıda faktörce etkilenebildiği de göz ardı edilmemelidir. Örneğin, DİYYO Güverte Bölümü’nde 2003 ve 2004 öğretim yılı sonlarında yapılan araştırmaların uzamsal boyutlu analizleri bu kanıyı destekler görünmektedir. 2003 yılı 1.sınıf öğrencileri ile 2004 yılı 1.sınıf öğrencilerinin tutum özelliklerinde görünen anlamlı fark yalnızca “amaç paylaşımı” önermesinde ortaya çıkmaktadır. “Dayanışmalı / işbirlikçi çalışma” tutum öbeği içinde yer alan “amaç paylaşımı” konusunda anlamlı bir değişiklik olmuştur. Söz konusu kanıyı destekleyen bir başka somut örnek de, DİYYO Güverte Bölümü’nde PDÖ uygulamalarının 2003-2004 kapsamlı performansına ilişkin sonuçta görünmektedir. 2003 yılı birinci sınıf öğrencileri ile 2004 yılı birinci sınıf öğrencileri tutum özellikleri karşılaştırmasında, anlamlı farkın yalnızca “özgüven” tutum öbeğinde ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Uygulamaların bir yıllık süreçte, öğrencilerde “özgüven” duygusunu oluşturma ve/veya pekiştirmede alındığı görünen bu mesafenin önemsenmesi gerektiği düşünülmektedir.

PDÖ uygulayan DİYYO Güverte öğrencilerinin tutum özellikleriyle geleneksel eğitim yöntemi uygulayan diğer denizcilik okullarındaki öğrencilerin tutum özelliklerinin “materyal paylaşımı”, “amaç paylaşımı” türü önermelerde önemli farklılıklar göstermesi de önemsenmesi gereken bir başka sonuçtur. Uzakyol kaptanında ve güverte zabitlerinde çok önemli olan “takım çalışması ruhu” konusunda, güverte öğrencilerinin farklı tutum içinde olmaları, altı çizilmesi gereken bir husustur. Burada “takım ruhu”nun, “birlikte batmak ya da birlikte kurtulmak ruhu” nun oluşumunda, eğitim yönteminin etkili olabileceği düşünülmektedir. Ancak, benzer farkın DİYYO güverte öğrencileri ile Hogeschool Zeeland güverte öğrencilerinin arasında görünmüyor olması, akla ulusal boyutlu başka faktörlerin de etkili olabileceği düşüncesini getirmektedir. Ayrıca, aynı tutum öbeği kapsamında “bireysel başarıya öncelik” önermesindeki anlamlı fark da önemli görülmelidir. Bu fark, işbirlikli çalışmaya yaklaşımının yanında, bireyciliğe yaklaşımın da farkını vurgulamakta, PDÖ yönteminde önemsendiği savlanan, “toplumsal bilinç” ögesine de gönderme yapmaktadır.

DİYYO Güverte öğrencileriyle diğer denizcilik okulları güverte öğrencilerinin tutum özellikleri arasındaki farklardan vurgulanması gereken bir başka tutum öbeğinin de “özgüven” olduğu görülmektedir. Özellikle, “güçlükler, umutsuzluğa yol açar” önermesindeki anlamlı farkın, PDÖ yöntemi ile geleneksel eğitim yönteminin tutuma etkilerine ilişkin farklılığı ortaya çıkardığı sonucuna götürebileceği düşünülmektedir.

Denizcilik okulları güverte öğrencileri tutum özellikleri karşılaştırmalarının önemsenmesi gerektiği düşünülen bir diğer boyutu da “ilginç konuları çalışma” önermesindeki farklılıklardır. Özel ilgi duyulan konulara da zaman ayırma türü sosyal yönlülük konusunda PDÖ öğrencileriyle geleneksel eğitim yöntemi öğrencilerinin farklı tutum içinde oldukları görülmektedir. Bu da, başarı anlayışlarındaki farkı vurgular niteliktedir; değişik alanlara eğilim, üzerinde yoğunlaşılacak konunun özel tercih (içsel güdü) kapsamında olup olmaması türünden güdüleme öğelerine dikkat çekmektedir.

“Benzer problemleri örnek alma” önermesinde DİYYO Güverte öğrencilerinin, araştırma kapsamındaki diğer denizcilik okullarındaki öğrencilerden farklı tutum sergilemelerinin önemsenmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü bu önermedeki farklı yaklaşımlar, PDÖ yönteminde pekiştirildiği savlanan öğelerden biri olan problem çözme becerilerinin ağırlıklı etkisi dikkat çekmektedir.

PDÖ yönteminin denizcilik eğitiminde tutum oluşumu ve/veya gelişimine yukarıda özetlenen çeşitli etkilerinin yanında; bazı önemli tutum öbeklerinde, değişik eğitim yöntemi uygulanan denizcilik eğitim birimleri öğrencilerinde anlamlı farklılıkların bulunmuyor olmasına da dikkat çekilmesi gerekmektedir. Bunların başında, özyönlendirili / özdüzenlemeli çalışma becerileri, olumlu dinleme özellikleri, eşduyum (empati) ve sorun öncesi önlem alma gelmektedir. Özellikle “eşduyum” ve “sorun öncesi önlem alma” konularının, uzakyol kaptanında bulunması gereken yaşamsal önemde mesleki tutum öbeklerinden ikisi olması nedeniyle, ilgili denizcilik eğitimi kurumlarının bu hususça özel önem vermeleri gerektiği düşünülmektedir.

Uygulanan eğitim yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinin analizine yönelik olduğu için, bu çalışma kapsamındaki anket uygulamasının yalnızca öğretim yılları sonlarında yapılması zorunlu olmuştur. Uygulamalar

arasındaki sürenin çok uzun olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca probleme dayalı öğrenim yönteminin yalnızca tek bir uzakyol kaptanı eğitimi veren kurumda uygulanıyor olması da çalışmanın başka bir kısıtını oluşturmaktadır.

Gelecekte, bu konuyla ilgili yapılacak çalışmaların daha kısa aralıklı, daha az sayıda öğrenci grubuna odaklı ve daha az sayıda tutum özelliğine yoğunlaşarak yapılmasının daha uygun olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın uluslar arası alanda gerek uzakyol kaptanı eğitimi veren gerekse benzer disiplinlerde eğitim veren diğer kurumlarda tekrarlanması ölçeğin ve araştırmanın güvenilirliğini ve oluşturulacak önerilerin evrenselliğini arttırabilecektir.

Uzakyol kaptanlığı yolunda, uzakyol güverte zabıtlığına aday lisans öğrencilerinde, mesleksi tutum oluşumu ve/veya gelişimine ilişkin olarak, stajların önemli dönüm noktaları olduğuna inanılmaktadır. Bu nedenle, üçüncü sınıfların uzun staj dönemleri öncesinde ve sonrasında yapılacak tutum belirleme ve karşılaştırmalı analiz çalışmalarının, tutum geliştirmede kullanılabilir çok değerli yönlendirici sonuçlara yol açabileceği görülmektedir.

KAYNAKLAR

Albanese M. (2000), *Problem-based learning: why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills*, Blackwell Science Ltd. Medical Education 2000; 34:729-738.

Albanese M. ve Mitchell S. (1993), *Problem-based learning: A Review of Literature on Its Outcomes and Implementation Issues*, Academic Medicine 68:52-81.

Alvarstein V. ve Johannesen L.K. (2001). *Problem-based learning approach in teaching lower level logistics and transportation*, International Journal of Physical Distribution and Logistics Management, Vol.31, No,7/8, 2001, 88. 557-573, MCB.

Barrows H.S. (1984). *Specific, Problem-based, self-directed learning method designed to teach medical problem-solving skills, and enhance knowledge retention and recall*, Southern Illinois University, USA. in HG. Schmidt and M.L. Volder (Eds): *Tutorials in Problem-based learning* (pp 16-32) Assen:Van Gorcum.

Barrows HS ve Myers AC (1998). *Problem- Based Learning: A Total Approach to Education*, South Illinois University, Springfield.

Bellanca J. (1997). *Active Learning-Handbook for the Multiple Intelligences Classroom*, SkyLight Training and Publishing, Inc. Illionis, USA.

Bilge F. (2002), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Peçem Yayıncılık, Ankara.

Bligh, J. (2000). *Problem-based learning: the story continues to unfold* (Editorials) Blackwell Science Ltd. Medical Education 2000; 34:688-689.

Borkowski J.G. ve Thorpe P.K. (1994), *Self Regulation and Motivation: A Life Span Perspective on Underachievement, Self-Regulation of Learning and Performance*

Issues and Educational Applications, Edited By Dale H.Schunk and Barry J.Zimmerman, New Jersey

Brooks I (1996-5), *Motivated Teams: An Intercultural Case*, Team Performance Management, Vol.1. Issue 3, MCB University Press.

Brown G. ve Atkins M. (1994). *Effective Teaching in Higher Education*, British Library Cataloguing, Routledge, London.

Brown R. ve Pressley M. (1994). *Self- Regulated Reading and Getting Meaning From Text: The Transactional Strategies Instruction Model and Its Ongoing Validation*, Self Regulation of of Learning and Performance Issues and Educational Applications, Edited By Dale H.Schunk and Barry J.Zimmerman, New Jersey.

Camp G. (1996). *Problem Based Learning: A Paradigm Shift or a Passing Fad?* MED 1996; 1-2.

Cerit, A.G. (2003), *MaritimeBusiness Ethics and Organizational Impacts: An Analysis on Safety and Encvironmental Determinants*, The International Association of Maritime Economics Annual Conferenc, 2003, Conference proceedings, Busan, Korea.

Davies, D.(1998). *The Virtual University*, Journal of Workplace Learning, Vol.10, Issue 4, MCB Univ Pres.

Denak Depoculuk ve Nakliyecilik A.Ş., IS Management File, Form No. 36./12.8.1997

Dolmans, DH ve Wolfhagen IH. (1994). *Improving the Effectiveness of Tutors in Problem-Based Learning*, Medical Tecaher, 1994, Vol.16 Issue 4.

Dolmans, DH ve Wolfhagen IH ve Vleuten PM. (1998). *Motivational and Cognitive Processes influencing Tutorial Groups*, , Academic Medicine Supplement, Academic Medicine Vol. 73, No. 10, Oct.1998.

Dolmans, DH, Balendog HS, Wolfhagen IH, Vleuten P.M. (1997). *Seven Principles of Effective Case Design for a Problem-Based Learning Curriculum*, Medical Tecaheer, Vol.19 Issue 3.

Dolmans D. ve Schmidt H. (1996). *The advantages of problem-based curricula*, Postgrad. Medical Journal I.1996,72:535-538.

Dolmans D. Ve Schmidt H. (1994). *What drives the student in problem-based learning?* Medical Education 1994, Vol.28, 372-380.

Duke C. (2000). *The Learning University. Towards a New Paradigm?*, The Safety for Research into Higher Education, London.

Ersözlü, C.M.(2000), *Kaptanın Özel Hukuktan Kaynaklanan Görev ve Yetkileri ile Hukuki Sorumluluğu*, Vedat Kitapçılık, Hukuk Yayınları, İstanbul.

Evans L. ve Abbott I. (1996), *Teaching and Learning in Higher Education*, Cossell, Wellington House 125 Strand, London WCRR OBB.

Frederick P (1995) *Active Learning in History Classes*, Interactive Learning in the Higher Education Classrooms / Cooperative, Collebrative and Active Learning Strategies, Edited by Harvey C. Foyle, The NEA Professional Library Higher Education Series, National Education Association, Washington DC.

Furtwengler CB (1995). *Practical Methods for Assessing Cooperative Learning in Higher Education*, Interactive Learning in the Higher Education Classrooms / Cooperative, Collebrative and Active Learning Strategies, Edited by Harvey C.

Foyle, The NEA Professional Library Higher Education Series, National Education Association, Washington DC.

Gagne RM, Briggs LJ ve Wager WW. (1988), *Principles of Instructional Design (Thisrd Edition), Varieties of Learning: Information, Attitudes, and Motor Skills*, Holt, Rinehart and Winston, Inc. The Dryden Pres, Sounders College Publishing, Orlando, Florida, USA.

Garcia T. ve Pintrich PR. (1994). *Regulating Motivation and Cognition in the Classroom: The Role of Self-Schemas and Self-Regulatory Strategies*, Self Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications, Edited by Dale H.Schunk and Barry J.Zimmerman, Lawrence Earboom Associates Publishers Hillsdale, New Jersey.

Gilbert A. ve Foster S. (1996) *Experiences with Problem-based learning in Business and Management*, Thesis Pres, Amsterdam.

Grave W.S., Boshuizen APA ve Schmidt H.G (1996) *Problem-based learning: Cognitive and metacognitive processes during problem analysis*, Intructional Science, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, the Netherlands.

Grave W.S, Dolmans DH ve Vleuten GP (1999). *Profiles of effective tutors in problem-based learning: slaffolding student learning*, Blackwell Science Ltd. Medical Education 1999:33:901-906

Jenkins, L. (2000). Improving Student Learning: Applying Deming's Quality Principles in Classroom (<http://www.ebsdl.k12tr/deming.htm>)

Kalkan M. (1995) *The Effects of Appropriate Materials in Promoting Self-direction in Reading*, Aston University Language Studies Unit, (unpublished MSc Dissertation).

Karadeniz Ş. ve Şimşek N. (2001). *Bilişçi Öğrenme Kavramları, Gelişim ve Öğrenme*, editör Ayşegül Ataman, Ümit Ofset Matbaacılık, Ankara

Kaufman DM. (2000). *Problem-based learning- time to step back?* Blackwell Science Ltd. Medical Education 2000; 34:504-511

Kaufman DM ve Mann KV. (1999). Achievement of Students in a Conventional and *Problem-based learning (PBL) Curriculum* Advances in Health Sciences Education 4; 245-260, Kluwer Academic Publishers, the Netherlands.

Laurillard D. (1993), *Rethinking University Teaching- A framework for the effective use of educational technology*, Routledge, London.

Lee R. ve Kwon CY., (1997). The use of *problem-based learning in medical education*, *Journal of Medical Education* (Taiwan).

Lyman L. (1995) *Group Building in the College Classroom*, Interactive Learning in Meece J.L. (1994) *The Role of Motivation in Self-Regulated Learning*, Self-Regulation of learning and Performance Issues and Educational Applications. Dale H.Schunk and Barry J.Zimmerman (Editors), Lawrence Earlboom Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey.

Mehring TA (1995) Cooperative Learning in Psychology 370, Interactive Learning in the Higher Education Classrooms / Cooperative, Collaborative and Active Learning Strategies, Edited by Harvey C. Foyle, The NEA Professional Library Higher Education Series, National Education Association, Washington DC.

Milis B, Lyman FT ve Davidson N. (1995) Cooperative Structures for Higher Education Classrooms, Interactive Learning in the Higher Education Classrooms / Cooperative, Collaborative and Active Learning Strategies, Edited by Harvey C. Foyle, The NEA Professional Library Higher Education Series, National Education Association, Washington DC.

Moens, G.A. (1998). *Problem-based learning: Combining Enthusiasm and Excellence*, The University of Queensland.

Musal B., Akalin E., Kılınç D. ve Esen A. (2000). *Probleme Dayalı Öğrenim Oturumlarında İzlenen Süreçler ve Eğitim Yönlendiricisinin Rolü*, DEU Tıp Fakültesi, İzmir.

Musal B. (1998). *Probleme Dayalı Öğrenim Yöntemi*, Hekim ve Yaşam 1998. Kasım-Aralık 6-8.

Norman, G.R. ve Schmidt, H.G. (2000). *Effectiveness of problem-based learning curricula: theory, practice and paper darts*, Blackwell Science Ltd. Medical Foundation 2000, 34, 721-728.

Norman, G.R. ve Schmidt, H.G. (1992). The Psychological Basis of *Problem-based learning: A Review of the Evidence*, Academic Medicine, 67(9), 557-565.

Özgüven, İ.E. (1998) *Bireyi Tanıma Teknikleri*, PDREM Yayınları, Ankara.

Özgüven, İ.E. (1998) *Psikolojik Testler*, PDREM Yayınları, Ankara.

Paker S., Kalkan M., (2002) *Problem-Based Learning at Maritime Studies: A Case Study From Turkey*, International Maritime Lecturers Association, Twelfth Conference, Shanghai Maritime University, Shanghai.

Pressley M. ve McCormick C. (1995). *Cognition, Teaching and Assessment*, Harper Collins College Publishers, N.Y.

Samuelson W.G (1995) *The Use of Group Investigation in Higher Education*, Interactive Learning in learning and Performance Issues and Educational

Applications. Dale H.Schunk and Barry J.Zimmerman (Editors), Lawrence Earlboom Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey.

Savaşır I. ve Şahin H.N. (1997) *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*, Türk Psikologlar Derneği Yayınları No.9, Ankara.

Schmidt HG (1990). *Educational Aspects of Problem-based learning*, University of Limburg.

Schmidt HG (1993). *Foundation of Problem-based learning: some explanatory notes*, Medical Education 1993,27 : 422-432.

Schmidt HG (1983). *Problem-based learning: rationale and description* Medical Education 17, 11-16.

Schmidt HG ve Moust J.HC. (1995). *What Makes a Tutor Effective? A Structural-Equations Modeling Approach to Learning in Problem-based Cuurricula*, Academic Medicine Vol. 70 No.8, The Association of American Medical Colleges.

Schunk D.H.(1994), *Self-Regulation of Self –Efficiency and Attributions in Academic Settings, Self Regulation of Learning and Performance Issues and Educational Applications*, Edited by Dale H.Schunk and Barry J.Zimmerman, Lawrence Earlboom Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey.

Teel, S. (1998). *Facilitating the Student Lead Debrief, Conference Presented at INSCL 98*. Plymouth, England.

Teel, S. (1999). *The Relationship Between Full Mission Simulation and Reflective/Metecognitive Learning*, Norcontrol User Conference, Victoria, British Colombia

Thomas R.E. (1997). *Problem-based learning:measurable outcomes*, Medical Education 31. 320-329

Uçku R. (1997). *Topluma Dayalı Eğitim: DEÜ Tıp Fakültesi Deneyimi*, DEÜ Tıp Fakültesi Yayını.

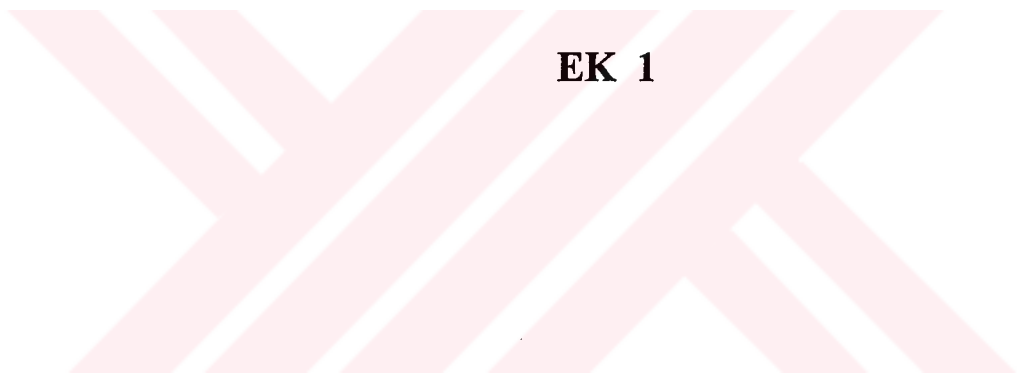
Ventimiglia LM (1995) *Cooperative Learning at the College Level*, Interactive Learning in the Higher Education classroom/Cooperative, Collaborative and Active Learning Strategies, Horvey C. Foyle (Editor), The NEA Professional Library Higher Education Series, National Education Association, Washington.

Vernon D.T.A ve Blake R.L. (1993). *Does Problem-based learning Work? A Meta Analysis of Evaluative Research*, Academic Medicine Vol. 68 Number 7.

Walker A., Bridges E. ve Chan B. (1996). *Wisdom gained, wisdom given: instituting PBL in a Chinese culture*, Journal of Educational Administration Vol. 34 No.5 PP 12-31, MCB University Press

Wetzel MS (1995) *Techniques in Medical Education: Problem-based learning, Developing the role of the tuto/facilitator*, Horvard Medical School, Boston.

Wigfield A. (1994). *The Role of Children's Achievement Values in the Self-Regulation of Their Learning Outcomes, Self Regulation of learning and Performance Issues and Educational Applications*, Edited by Dale H.Schunk and Barry J.Zimmerman, Lawewnce Earlboom Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey.



EK 1

Sevgili öğrenciler,

Bu anketin amacı çeşitli durumlar karşısında genel tutumunuzu irdelemektir. Anketin sonuçları, eğitim programları geliştirme çabalarına katkı kapsamlı bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Soruları içtenlikle yanıtlayarak, yapılacak bilimsel çalışmaya çok değerli katkıda bulunmuş olacaksınız.

Ankete ayıracağınız zaman ve değerli katkılarınız için teşekkür ediyor, çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar diliyorum.

Öğr.Gör. Mustafa KALKAN

Bölüm I: Katılımcı Profili

- 1- Cinsiyetiniz K ☐ E ☐
- 2- Yaşınız _____
- 3- Okumakta olduğunuz alan _____
- 4- Okumakta olduğunuz alanda kaç yıldır öğrencisiniz ? _____

Bölüm II: İfadelere İlişkin Açıklama

Aşağıda, çeşitli durumlara ilişkin bir takım ifadeler sıralanmıştır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, söz konusu ifadeyle ilgili kendi tutumunuzu, duygu ve düşüncenizi değerlendiriniz. *Her bir ifadeye ilişkin nasıl bir tutum takınmak gerektiğini değil kendinizde gözlemlediğiniz duygu ve düşüncenin ne olduğunu düşünerek yanıtınızı seçmeniz çok önemlidir.* Bunu yapabilmek için, her bir ifade ile ilgili kendinize şu soruyu sorun: “Burada sözü edilen durum/ifade tutumuma ne derece uymaktadır ?” Bu soruyu yanıtladıktan sonra, size uygun geldiğini hissettiğiniz her hangi bir rakamı işaretleyebilirsiniz.

Yanıtları aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz:

Hiç uymamaktadır	Az uymaktadır	Kısmen uymaktadır	Büyük ölçüde uymaktadır	Tam anlamıyla uymaktadır
1	2	3	4	5

DURUMLAR /İFADELER

1. Sınavlarda sorulabilecek konuları çalışmak.....	1	2	3	4	5
2. Mesleksi katkıda bulunacak konuları çalışmak.....	1	2	3	4	5
3. Kolayca anlaşılabilir konuları çalışmak.....	1	2	3	4	5
4. Yeni şeyler öğrenme amacıyla çalışmak.....	1	2	3	4	5
5. Arkadaşlar arası kaynak paylaşımı.....	1	2	3	4	5
6. Arkadaşlar arası ortak amaç uğruna birlikte çalışmak.....	1	2	3	4	5
7. Bireysel başarıya ulaşma isteği.....	1	2	3	4	5
8. “Kişi, kendi sınırlarını kendisi saptar.” düşüncesi.....	1	2	3	4	5
9. “İstek olan yerde, isteğe ulaşmanın yolu da vardır” yaklaşımı.....	1	2	3	4	5
10. “Ne yapamam?” dan önce “Ne yapabilirim?” sorusunun gelmesi.....	1	2	3	4	5
11. Düşünceleri dile getirmede çevredekilerin tepkilerinin sınırlayıcı etkisi.....	1	2	3	4	5
12. Zorlukların çaresizliğe yol açmasının doğal karşılanması.....	1	2	3	4	5
13. “Başarısızlık çalışma isteğini ortadan kaldırır” görüşü.....	1	2	3	4	5
14. Bir grup karşısında konuşurken, bakışların sabit bir noktaya odaklanması.....	1	2	3	4	5
15. Teşvik edici bir ortamın yokluğunda başarıdan söz edilemeyeceği görüşü.....	1	2	3	4	5
16. İlişkilerde “Onun yerinde olsam ben nasıl davranırdım?” sorusu	1	2	3	4	5
17. İlişkilerde, diğerlerinin ilgi alanlarını önemseme.....	1	2	3	4	5

Yanıtları aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz:

Hiç uymamaktadır	Az uymaktadır	Kısmen uymaktadır	Büyük ölçüde uymaktadır	Tam anlamıyla uymaktadır	
1	2	3	4	5	
18. Tartışmalarda, karşı tarafın açıklamalarının sonuna dek dinlenmesi.....	1	2	3	4	5
19. Olaylara sorularla yaklaşım alışkanlığı.....	1	2	3	4	5
20. Neyin, ne kadarlık bölümünün öğrenilmesi konusunda karar verme.....	1	2	3	4	5
21. Çalışılacak konularda başvurulacak kaynakların belirlenmesinde karar verme.....	1	2	3	4	5
22. Çalışılacak konularda önem sıralaması yapma.....	1	2	3	4	5
23. Çalışma gruplarında görev üstlenme çabası.....	1	2	3	4	5
24. Grup çalışmalarında diğer grup üyelerinin başarısızlığından rahatsızlık duyma....	1	2	3	4	5
25. Grup çalışmalarına önerilerle katkıda bulunma çabası.....	1	2	3	4	5
26. Ortada sorun yokken, olası sorunları öngörüp çözüm yolları arayışı.....	1	2	3	4	5
27. Bir problem çözmeye çalışırken, benzer problemlerin olabileceğini düşünme.....	1	2	3	4	5
28. “Dereyi görmeden paçayı sıvamak” yaklaşımı.....	1	2	3	4	5
29. Çalışmalarda neden-sonuç ilişkisi kurma alışkanlığı.....	1	2	3	4	5
30. Eleştirileri, alternatif çözümlere kaynak olarak değerlendirme.....	1	2	3	4	5
31. Çalışırken, bilgiler arası bağ kurma, ilgili öğeleri gruplandırma.....	1	2	3	4	5
32. “Kimse “yoğurdum ekşi” demez”, yaklaşımı.....	1	2	3	4	5
33. Diplomayı, ilgili alandaki öğrenme sürecinin son aşaması olarak değerlendirme..	1	2	3	4	5

Bölüm III: Tutumdaki Değişimler

Alanınızda öğrenime başlamanızdan bu yana, aşağıdaki konulara ilişkin tutumunuzda bir değişim hissedip hissetmediğinizi, tutumunuzda bir değişim olursa olumlu ya da olumsuz görüşünüzü kısaca belirtiniz.

Değerlendirmenizde aşağıdaki ölçeği kullanınız:

Hiç hissetmedim	Az hissettim	Kısmen hissettim	Büyük ölçüde hissettim	Tam anlamıyla hissettim
1	2	3	4	5

KONULAR / YAKLAŞIMLAR

1. Başarı anlayışı	1	2	3	4	5
2. Paylaşma duygusu	1	2	3	4	5
3. Özgüven duygusu	1	2	3	4	5
4. Empati duygusu	1	2	3	4	5
5. Sorumluluk duygusu	1	2	3	4	5
6. Bağımsız düşünce anlayışı	1	2	3	4	5
Eleştirel yaklaşım	1	2	3	4	5
Olabilecekleri öngörüp, önlem alma anlayışı	1	2	3	4	5
Sorgulama / Değiştirme yaklaşımı	1	2	3	4	5

Dear Participant,

The purpose of this questionnaire is to have an idea about your attitudes to some basic concepts. The analysis of the attitudes will be used in an academic study aiming to contribute to the efforts to promote teaching and learning at higher education in general and in maritime education in particular.

I thank you very much indeed for the time you will devote to commenting on the items given and for your sincere responses.

Best wishes.

Lecturer Mustafa KALKAN

Section I: Participant's Profile

- 1- Sex F ☐ M ☐
- 2- Age _____
- 3- The field you are studying in _____
- 4- The number of academic years you have studied in this field? _____

Section II: Guidelines

While commenting on the items given, you are asked to consider your actual attitudes, not what attitudes one should have to each item given. To make it easier, you can ask this question to yourself for each item: "To what extent does this item agree with my own attitudes?" Then you can circle any number which you think is the most appropriate answer to your question.

Please consider the following scale while responding

Does not agree at all	Agrees a little	Agrees partly	Agrees greatly	Agrees perfectly
1	2	3	4	5

CONCEPTS / ITEMS

1. Studying the subjects likely to be asked in the exams.....	1	2	3	4	5
2. Studying the subjects likely to contribute to professional improvement.....	1	2	3	4	5
3. Studying subjects easily comprehensible.....	1	2	3	4	5
4. Studying the subjects of personal interest, aiming to gain more knowledge	1	2	3	4	5
5. Sharing materials with classmates.....	1	2	3	4	5
6. Cooperating with classmates to reach common goals.....	1	2	3	4	5
7. Giving priority to individual achievement.....	1	2	3	4	5
8. "One determines his/her own limits."	1	2	3	4	5
9. "Where there is a will, there is a way"	1	2	3	4	5
10 Giving priority to "What can I do?" rather than "What can't I do?"	1	2	3	4	5
11. Restraining effects of those around while expressing yourself.....	1	2	3	4	5
12. Accepting natural that difficulties bring about desperate.....	1	2	3	4	5
13. Accepting that failure puts an end to eagerness / enthusiasm.....	1	2	3	4	5
14. Avoiding eye to eye contacts while speaking to an audience.....	1	2	3	4	5
Success is out of question in an environment with no incentives.....	1	2	3	4	5
16. In relations with others , the importance of "if I were him/her , how would I act?"	1	2	3	4	5
17 In relations, considering the interests of the others.....	1	2	3	4	5

Please consider the following scale while responding

Does not agree at all 1	Agrees a little 2	Agrees partly 3	Agrees greatly 4	Agrees perfectly 5					
18. During discussions, listening to the others to the end of their remarks.....					1	2	3	4	5
19. Habit of approaching events with questions.....					1	2	3	4	5
20. Making decisions by oneself on what and how much to learn.....					1	2	3	4	5
21. Making decisions by oneself on the materials to be referred to.....					1	2	3	4	5
22. Listing the items to be studied according to importance.....					1	2	3	4	5
23. Trying to take on the responsibility of assignments in group works.....					1	2	3	4	5
24. Feeling annoyed when any classmate suffers failure.....					1	2	3	4	5
25. Contributing to class work /group work through leading proposals.....					1	2	3	4	5
26. Despite no problem existing at present, estimating likely problems and taking measures.....					1	2	3	4	5
27. While solving a problem, considering the similar problems likely.....					1	2	3	4	5
28. “We will cross that bridge when we come to it”.....					1	2	3	4	5
29. Having the habit of considering cause-effect relations.....					1	2	3	4	5
30. Taking criticism as a source of alternative solutions.....					1	2	3	4	5
31. Classifying related knowledge while studying.....					1	2	3	4	5
32. “No salesman criticizes his own products”.....					1	2	3	4	5
33. Regarding “diploma” as the last stage of learning process.....					1	2	3	4	5

Section III: Changes in Attitudes

Considering the following scale, you are asked to decide on whether you have felt any changes in your attitudes since you started studying the field you are in now.

to no extent at all 1	to a very slight extent 2	to a moderate extent 3	to a great extent 4	to full extent 5

I have felt myself changed with respect to the ATTITUDES regarding.....

1. the concept of "success".....	1	2	3	4	5
2. cooperation.....	1	2	3	4	5
3. self-confidence.....	1	2	3	4	5
4. empathy.....	1	2	3	4	5
5. responsibility.....	1	2	3	4	5
6. independent thinking.....	1	2	3	4	5
7. critical approach.....	1	2	3	4	5
8. proaction (taking measures before encountering the problem).....	1	2	3	4	5
9. questioning and changing.....	1	2	3	4	5