TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

PDÖ SÜRECİNDE KÜÇÜK GRUP ÇALIŞMALARINDAKİ GRUP AKSAKLIKLARINA İLİŞKİN EĞİTİCİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Ayşen Melek AYTUĞ KOŞAN

TIP EĞİTİMİ VE BİLİŞİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Sabri KEMAHLI

2008 – ANKARA

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

PDÖ SÜRECİNDE KÜÇÜK GRUP ÇALIŞMALARINDAKİ GRUP AKSAKLIKLARINA İLİŞKİN EĞİTİCİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Ayşen Melek AYTUĞ KOŞAN

TIP EĞİTİMİ VE BİLİŞİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Sabri KEMAHLI

2008 – ANKARA

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Tıp Eğitimi Yüksek Lisans Programı
çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışma,
aşağıdaki jüri tarafından
Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.
Tez savunma tarihi: .../..../ 2008

İÇİNDEKİLER

Kabul ve onay ii
İçindekiler iii
Önsöz v
Simgeler Ve Kısaltmalar vi
Şekiller vii
Çizelgeler viii

1. GİRİŞ 1
1.1. İşbirlikli öğrenme 1
1.2. Grup ve Grup Dinamikleri 3
1.2.1. Grup 3
1.2.2. Grubun Temel Özellikleri 4
1.2.3. Grup Normları 5
1.2.4. Bağlanma ve Grup Gelişimi 6
1.2.5. Grup Gelişiminin Aşamaları 7
1.2.6. Grup Dinamikleri 9
1.2.7. Grup Dinamiklerine İlişkin Teoriler 10
1.2.8. Grup Dinamikleri ve İşbirlikli Öğrenme 13
1.3. PDÖ ve Küçük Grup Çalışmaları 14
1.3.1. Etkili PDÖ'nün Temel Bileşenleri 15
1.3.2. Probleme Dayalı Öğrenme Süreci ve Küçük Grup Çalışması 16
1.3.3. Eğitim Oturumlarında Grup Disfonksiyonları 25
1.3.4. Grup Disfonksiyonlarını Engellemeye Yönelik Stratejiler 27
1.3.5. Eğiticilerin Grubun Gelişmini Pozitif Yönde Etkilemek için Uygulayabileceği Müdahaleler 29
1.4. Çalışmanın Amacı 38
1.5. Çalışmanın Önemi 39

2. GEREÇ VE YÖNTEM 40
2.1. Yöntem 40
2.1.1. Araştırma Modeli 40
2.1.2. Çalışma Evreni 40
2.1.3. Çalışma Grubu 41
2.2. Gereç 46
2.2.1. Ölçek 46
2.2.2. Grup Oturumları Değerlendirme- Kritik Olaylar- Ölçeğinin Uyarlanması ve Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları 48
2.2.2.1. Ölçeğin Öğrenci Uygulamaları için Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları . 48
2.2.2.2. Ölçeğin Eğitici Uygulamaları için Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları 52
2.2.3. Verilerin Toplanması 55
2.2.4. Verilerin Çözümlenmesi 55
2.3. Sayıltılar 56
2.4. Sınırlılıklar 57

3. BULGULAR 58

3.1. PDÖ'de Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenme Sürecini Engelleme Durumu ve Bu Aksaklıkların Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Algısı 58
3.1.1. Dönem I Öğrencilerinin, Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenmeyi Engelleme Durumu ve Bu Aksaklıkların Giderilmesinde Eğiticilerden Beklentilerine İlişkin Skorlar 58
3.1.2. Dönem III Öğrencilerinin, Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenmeyi Engelleme Durumu ve Bu Aksaklıkların Giderilmesinde Eğiticilerden Beklentilerine İlişkin Skorlar 63
3.2. Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenmeyi Engelleme Durumu Ve Bu Aksaklıkların Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Öğrencilerin Algısı 68
3.2.1. Eğitimin Farklı Aşamalarına Göre (Dönem I ve Dönem III) Farklılıklara İlişkin Bulgular 68
3.2.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılıklara İlişkin Bulgular 70
3.2.3. Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Farklılıklara İlişkin Bulgular 74
3.3. PDÖ'de Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenme Sürecini Engelleme Durumu Ve Bu Aksaklıkları Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna Ilişkin Eğiticilerin Algısı 77
3.4. PDÖ'de Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenme Sürecini Engelleme Durumu Ve Bu Aksaklıkları Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna Ilişkin Öğrenci Ve Eğitici Algıları Arasında Farklılıklar 84

4. TARTIŞMA 88

4.1. PDÖ'de Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarının İlişkin Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Algı Skorları ve Dönemlere Göre Farklılıklar 88
4.1.1. Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Algı Skorları 95
4.1.2. Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyine Göre Algı Skorları ... 96
4.2. PDÖ'de Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarına İlişkin Eğiticilerin Algı Skorları ve Eğitici Öğrenci Algıları Arasındaki Farklar 97

5. SONUÇ VE ÖNERİLER 100

5.1. Sonuç 100

5.2. Öneriler 103

ÖZET 106

SUMMARY 108

KAYNAKLAR 109

EKLER: 114

Ek-1: Grup Oturumu Değerlendirme Ölçeği 114
Ek-2: Dönem I Öğrencilerinin Grup Oturumlarında En Çok Rastladıkları 5 Durum 117
Ek-3: Dönem I Öğrencileri Grup Oturumu Değerlendirme Ölçeği Madde Ortalamaları 118
Ek-4: Dönem III Öğrencilerinin Grup Oturumlarında En Çok Rastladıkları 5 Durum 119
Ek-4: Dönem III Öğrencilerinin Grup Oturumlarında En Çok Rastladıkları 5 Durum 120

EK-5: Dönem III Öğrencileri Grup Oturumu Değerlendirme Ölçeği Madde Ortalamalari 121

Ek-6: Eğiticilerin Grup Oturumlarında En Çok Rastladıkları 5 Durum 122
Ek-6: Eğiticilerin Grup Oturumlarında En Çok Rastladıkları 5 Durum 123

EK-7: Eğiticilerin Grup Oturumu Değerlendirme Ölçeği Madde Ortalamalari 124

ÖZGEÇMİŞ 126

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin emeği ve desteği vardır. Çalışma boyunca değerli görüş ve deneyimlerini benimle paylaşan, bana rehberlik eden, beni motive eden ve her zaman pozitif olan değerli danışmanım Prof. Dr. Sabri KEMAHLI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bilim insanı olma yolunda bana yol gösteren, çalışmam boyunca ihtiyaç duyduğum her zaman beni destekleyen, daima yüreklendiren değerli hocam Prof. Dr. Özden PALAOĞLU'na ve değerli arkadaşım Uz. Dr. Meral DEMİRÖREN'e teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim.

Anket formunun öğrencilere dağıtımında yardımlarını esirgemeyen mesleksel beceriler ve dönem sekreterlerine, veri girişinde büyük emeği olan Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD sekreterine,

Bu uzun çalışma süresi boyunca bana sabır ve sevgi ile destek olan eşim Dr. Murat KOŞAN'a teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim.

Araştırma süresince yardımlarını gördüğüm isimlerin sayamadığım herkese sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Dr. Ayşen Melek AYTUĞ KOŞAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

AGFI	Adjusted Goodness of Fit (düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi)
AÜTF	Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi
CFA	Confirmatory Factor Analysis (doğrulayıcı faktör analizi)
DF	Degrees of Freedom (serbestlik derecesi)
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	Goodness of Fit (uyum iyiliği indeksi)
GODÖ	Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği
PDÖ	Probleme Dayalı Öğrenme
RMR	Root Mean square Residual (hata kareler ortalaması karekökü)
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation (yaklaşık hata kareler ortalaması karekökü)
SD	Standart Deviation (standart sapma)

ŞEKİLLER

Şekil 2.1. Grup Oturumu Değerlendirme Ölçeği'nin Yapısı (Öğrenci) 50
Şekil 2.2. Grup Oturumu Değerlendirme Ölçeği'nin Yapısı (Eğitici) 54
Şekil 3.1. Dönem I Öğrencileri için Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıkılığına İlişkin Ortalama Skorlar.....59
Şekil 3.2. Dönem I Öğrencileri için Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Ortalama Skorlar 60
Şekil 3.3. Dönem I Öğrencileri için Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Alt Boyut Ortalama Puanları 60
Şekil 3.4. Dönem III Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıklığına İlişkin Ortalama Skorlar.....63
Şekil 3.5. Dönem III Öğrencileri için Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Ortalama Skorlar 64
Şekil 3.6. Dönem III Öğrencilerin için Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Alt Boyut Ortalama Skorları.....65
Şekil 3.7. Eğiticiler için Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıklığına İlişkin Ortalama Skorlar 77
Şekil 3.8. Eğiticiler için Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Ortalama Skorlar 78
Şekil 3.9. Eğiticiler için Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Alt Boyut Ortalama Skorları.....79

ÇİZELGELER

Çizelge 1.1. Grup Gelişim Aşamaları 8
Çizelge1.2. Etkili/fonksiyonel ve etkisiz/disfonksiyonel gruplar arasındaki temel farklılıklar ..24
Çizelge 2.1. Araştırma Grubunu Oluşturan Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin, Cinsiyete Göre Dağılımı (Yüzde olarak).....42
Çizelge 2.2. Araştırma Grubunu Oluşturan Eğiticilerin, Bilim Alanları Göre Dağılımı (Sayı ve Yüzde olarak).....43
Çizelge 2.3. Dönem I ve III Dönem Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları 44
Çizelge 2.4. Güvenirlik Çalışması Madde –Toplam Krelasyonları (Öğrenci) 49
Çizelge 2.5. Güvenirlik Çalışması Madde –Toplam Krelasyonları (Eğitici) 53
Çizelge 3.1. Dönem I Öğrencileri için grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumları ve eğiticiden beklentilerine ilişkin alt boyut ortalama puanları 61
Çizelge 3.2. Dönem III Öğrencileri için grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumları ve eğiticiden beklentilerine ilişkin alt boyut ortalama puanları 66
Çizelge 3.3. Dönem I ve III Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıkılığına İlişkin Skorlarının Ortalamaları ve t Testi Sonuçları.....68
Çizelge 3.4. Dönem I ve Dönem III Öğrencileri için Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Ortalama Skorlar ve t Testi Sonuçları 69
Çizelge 3.5. Dönem I ve Dönem III Öğrencileri için Grup Aksaklık Boyutlarının Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Ortalama Skorlar ve t Testi Sonuçları 70
Çizelge 3.6. Dönem I ve III'teki Kız ve Erkek Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıklığına İlişkin Skor Ortalamaları ve t Testi Sonuçları 71
Çizelge 3.7. Dönem I ve III'deki Kız ve Erkek Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenmeyi Engelleme Durumuna İlişkin Skor Ortalamaları ve t Testi Sonuçları72
Çizelge 3.8. Dönem I ve III'deki Kız ve Erkek Öğrenciler için Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğiticinin Sorumluluğuna İlişkin Skor Ortalamaları ve t Testi Sonuçları.....73
Çizelge 3.9. Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dönem I ve III Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıkılığına İlişkin Skor Ortalamaları ve Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları 74
Çizelge 3.10. Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dönem I ve III Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenmeyi Engelleme Durumuna İlişkin Skor Ortalamaları ve Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları 75
Çizelge. 3.11. Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dönem I ve III Öğrencileri İçin Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğiticinin Sorumluluğuna İlişkin Skor Ortalamaları ve Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları.....76
Çizelge 3.12. Eğiticiler için grup aksaklıkları boyutlarının görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumları ve eğiticiden beklentilere ilişkin ortalama puanları.....80

Çizelge 3.13. Bilim Alanlarına Göre Eğiticiler İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıklığına İlişkin Skor Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi ve t Testi Sonuçları 82
Çizelge 3.14. Bilim Alanlarına Göre Eğiticiler için Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Skor Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi ve t Testi Sonuçları.....83
Çizelge 3.15. Bilim Alanlarına Göre Eğiticiler İçin Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğiticinin Sorumluluğuna İlişkin Skor Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi ve t Testi Sonuçları 83
Çizelge 3.16. Dönem I ve III Öğrencileri ile Eğiticilerin Grup Aksaklıklarının Boyutlarının Görülme Sıklığına İlişkin Skor Ortalamaları ve t Testi Sonuçları 84
Çizelge 3.17. Dönem I ve III Öğrencileri ile Eğiticilerin Grup Aksaklıklarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Skor Ortalamaları ve t Testi Sonuçları 85
Çizelge 3.18. Dönem I ve III Öğrencileri ile Eğiticilerin Grup Aksaklıklarının Engellenmesinde Eğiticinin Sorumluluğuna İlişkin Skor Ortalamaları ve t Testi Sonuçları 86

1. GİRİŞ

Öğrenme kavramı çağımızın değişen ve kendini yenileyen dinamiği içinde gelişmektedir. Bu doğrultuda, bilgi çağının gerekleri ile donatılmış, üretebilen ve düşünebilen bireyler yetiştirmek üzere öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yeniden yapılandırılması gerekliliği doğmuş, yeni öğretim yaklaşımları ve modelleri benimsenip uygulanmaya başlanmıştır (Şaşan, 2002).

Son yıllarda, ağırlığı eğiticide ve onun "ne öğrettiğinde" olan, temel bilgi ve prosedürlerin uygulandığı, hatırlamanın önemli olduğu geleneksel eğitici merkezli yaklaşımdan, ağırlığı öğrencilerde ve onların "ne öğrendiğinde" olan eleştirel düşünme, iletişim ve işbirlikli öğrenmeye odaklı öğrenci merkezli yaklaşıma geçiş söz konusudur (Wood, 2003).

Değişen bu süreçte öğrenme kuramları içinde yapılandırmacılık kuramı, öğrenci merkezli bir çok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve bu çerçevede probleme dayalı öğrenme (PDÖ) gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır.

1.1. İşbirlikli öğrenme

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci olarak ele alınabilir (Açıkgöz,1995). İşbirlikli öğrenmede, öğrencilerin grubun hedeflerine ulaşmasında, hem kendilerinin hem de diğer grup üyelerinin kapasitelerinin geliştirilmesinde görev ve sorumlulukları

vardır. İşbirlikli öğrenme uygulamaları öğrencilere birbirine destek verme, paylaşma, kendi öğrenme durumu hakkında karar verebilme, bağımsız hareket edebilme, bilişsel yeteneklerini kullanabilme ve diğer grup üyeleri ile etkileşimde bulunma fırsatı vermektedir (Açıkgöz, 1992).

Öğrenciler, diğer öğrencilerle birlikte hareket ederler, ortak çalışma ve sosyal öğrenme sürecini yaşarlar, öğrenciler arasında kaçınılmaz olarak etkileşim ve bağımlılık vardır ve sorumluluk duygusu gelişir (Demirel, 2005).

İşbirlikli öğrenmenin temel unsurları (Açıkgöz ,1992).

- Grup Ödülü / Ortak Ürün
- Olumlu Bağımlılık: grubun başarılı oması için her öğrencinin katkısı önemli ve gereklidir. Olumlu bağımlılık bireylerin ortak amaç ve ödül için çabalarını birleştirecekleri bir durum yaratır.
- Bireysel Değerlendirilebilirlik (sorumluluk): grup başarısının tek tek bireylerin öğrenmesine bağlı olması durumudur. Herbir grup üyesi öğrenme konularını öğrenme ve yapılması gerekenleri yapma sorumluluğunu taşımalıdır.
- Yüzyüze, Destekleyici Etkileşim: Grup üyelerinin birbirinin çabasını özendirmesi ve kolaylaştırmasıdır. Grup üyeleri bunu, bildiklerini paylaşarak ve tartışarak, birbirlerine performanslarını geliştirmeye yönelik geribildirim vererek ve çalışmalarında birbirlerine yardım ederek gerçekleştirirler.
- Sosyal Beceriler (kişiler arası ve grup becerileri): Grubun üretkenliği ve başarısı için, grup üyelerinin güven oluşturma, etkili iletişim, çatışma yönetimi gibi grup çalışması ve kişilerarası ilişkiler konusunda becerilere sahibi olmaları gerekmektedir.
- Grup Sürecinin Değerlendirilmesi: grup üyelerinin, grup sürecini değerlendirerek hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğini saptama, hangi davranışların sürmesi, hangilerinin değişmesi

gerektiğine karar verme, grubun başarıya ulaşmasında etkili veya engelleyici faktörleri belirleme ve grubun başarısını arttırmaya yönelik neler yapılacağını planlama sürecidir.

İşbirlikli öğrenmede eğiticinin rolü, öğreten rolünden, öğrencilerin otonomite kazanana kadar öğrenmelerine yardım etme ve yönlendirmeye doğru kaymıştır. Eğitici, etkileşim, etkin dinleme, etkili iletişim, destekleyici açıklamada bulunabilme, etkili soru sorma, çatışma çözme ve geribildirim verebilme becerilerine sahip olmalı, ayrıca öğrencilerin bunları öğrenmesine yardım etmeli ve rol model olmalıdır. Eğitici doğru cevabı sağlamak yerine, öğrencilere bilgiye ulaşmak için birlikte çalışmanın ve etkileşimin önemini göstermelidir (Johnson ve Johnson, 1999; Web ve ark., 2002).

Öğrencilerin birlikte daha iyi ve etkin öğreneceklerinden yola çıkan işbirlikli öğrenmede, grupların etkili bir şekilde oluşturulması ve yürütülmesi büyük önem kazanmaktadır (Nastasi ve Clements, 1991).

1.2. Grup ve Grup Dinamikleri

1.2.1. Grup

Grup "birbirine sosyal ilişkilerle bağlı iki veya daha fazla kişi" olarak tanımlanabilir. Bir grup iki kişiden binlerce kişiye kadar değişen büyüklüklerde olabilir (Forsyth, 2006).
Grup, üyeleri paylaşılan normlar ve değerlerle birbirine bağlılığı olan, herhangi bir üyenin başına gelen bir olayın diğer grup üyelerini veya toplu olarak grubun başına gelen bir olayın da tek tek üyeleri etkilediği, üyeleri arasında sürekli etkileşim olan insan topluluğudur (Stajkovic ve Luthans, 1997).

Benzer tanımların ekip için de yapıldığı görülmektedir. Johns'un (1996) (akt: Sundstrom ve ark., 1990) yapmış olduğu ekip tanımı: "Ekip, bir hedefe ulaşmak için birbirleri ile bağımlı şekilde etkileşim içinde olan iki veya daha fazla bireyden oluşmaktadır" şeklindedir.

Ekip, görevlerinde birbirlerine karşılıklı bağımlı, sonuçlar için sorumluluğu paylaşan, kendilerini sağlam bir sosyal varlık olarak gören ve dışarıdan da aynı şekilde görülen, herhangi bir sosyal sistem içine yerleşmiş insan topluluğudur (Sundstrom ve ark., 1990).

Literatürde ekip ve grup kavramları ile ilgili birbirine çok benzeyen tanımlar bulunmaktadır. Konu ile ilgilenen araştırmacılar her iki kavram için de benzer tanımı yapmışlar, fakat bir kısmı bu tanımı ekip, bir kısmı ise grup olarak adlandırmıştır. Yapılan tanımlamalar incelendiğinde ekip ile grup arasında çok belirgin bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle, birçok araştırmacı halen iki terimi birbirinin yerine kullanmaktadır (Cohen ve Bailey, 1997; Guzzo ve Dickson,1996).

1.2.2. Grubun Temel Özellikleri

I. Amaçlar: Gruplar çoğunlukla bir amaca yönelik oluşurlar. Grup üyleri ortak amaçlarını gerçekleştirebilmek için bir araya gelirler. Joseph E. Mc Grath's (akt. Forsyth, 2006) grupların görevlerini ve amaçlarını dört temel başlığa ayırmaktadır, bu temel başlıklar da kendi içinde alt başlıklara ayrılmaktadır:

- Üretme: hedeflerin başarılması için stratejiler geliştirmek (planlama görevi), problemleri çözmek için yeni fikirler ve yaklaşımlar oluşturmak (yaratıcılık görevi),
- Seçme: doğru cevapları olan konular hakkında (problem çözme) ya da farklı yollarla çözülebilecek sorular hakkında karar vermek (karar verme görevleri),

- Anlaşma: amaçları ve kararlara ilişkin olarak fikir ayrılıklarını çözmek (bilişsel çatışma görevi), grup üyeleri arasındaki rekabet nedeni ile oluşan anlaşmazlıkları çözmek (karma nedenli görevler),
- Yürütme: performans gösterme (performans görevi), diğer gruplarla rekabet etme (yarışma-mücadele görevi),

II. Etkileşim: gruplar, üyeleri arasında etkileşim yaratan ve bu etkileşimi devam ettiren sistemlerdir. Gruplarda ortaya çıkan etkileşim genel olarak iki başlık altında toplanabilir.

- Göreve yönelik etkileşim: temel olarak grubun işleri, projeleri, planları ve amaçlarına odaklı grup davranışlarını içerir.
- İlişkilere yönelik etkileşim: grup tarafından gerçekleştirilen ve grup içindeki kişilerarası bağlara yönelik ve bu bağları etkileyen (sosyal destek, saygı, eleştiri, çatışma gibi) eylemleri kapsar.

III. Karşılıklı bağlılık/bağımlılık: üyelerin çıkarımları, eylemleri, düşünceleri, duyguları ve deneyimleri kısmen grubun diğer üyeleri tarafından belirlendiği için grupların çoğunda karşılıklı bağımlılık/bağlılık oluşur.

- Tek yönlü bağımlılık
- Ardışık bağımlılık
- Karşılıklı bağımlılık
- Çokdüzeyde bağımlılık

IV. Yapılanmışlık: Grubun üyleri biribirlerine rastgele değil organize olmuş ve önceden kestirilebilir örüntülerle bağlıdırlar. Roller, grup normları ve üyeler arasındaki ilişki örüntüleri grup yapısını oluşturur.

1.2.3. Grup Normları

Normlar, grupta hangi davranışların yapılacağı, hangilerinin yapılamayacağını tanımlayan standartlar olarak tanımlanmaktadır. Normlar, bireysel standartlar değil tüm grup üyeleri tarafından paylaşılan standartlardır. Standartlar sadece tüm üyeler kabul ettiğinde

norm olarak fonksiyon görür. Normlar, grup üyeleri üzerinde sosyal kontrol sağlayan en önemli mekanizmalardır. Grup normalarının bireyler arası anlaşma düzeyi, grup bütünlüğü ve grup başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu gösterilmiştir (Forsyth, 2006; Mavili Aktaş, 2001; Argote ve ark, 1995)

Farklı tipte normlar şu şekilde tanımlanmıştır;
- Öngörülen/emredici norm (Prescriptive norm): pozitif olarak onaylanmış, uygun davranışlar olarak tanımlanan, üzerinde anlaşmaya varılmış standartlardır.
- Yasaklayıcı normlar (Proscriptive norm): negative olarak algılanan, yasaklanmış davranışlar olarak tanımlanan standartlardır.
- Tanımlayıcı normlar (Descriptive norm): insanların belli bir durumda tipik olarak nasıl davranacaklarını, nasıl hissedeceklerini ve nasıl düşüneceklerini tanımlayan standartlardır.
- Önlem normları (Injuctive norm): insanların belli bir durumda tipik olarak nasıl davranacaklarını, nasıl hissedeceklerini ve nasıl düşüneceklerinden daha çok nasıl davranmaları, nasıl düşünmeleri, nasıl hissetmeleri gerektiğini tanımlayan standartlardır.

1.2.4. Bağlanma ve Grup Gelişimi

Grup bağlılığı, grubun üyelerinin diğer üyeler tarafından etkilenme ve grupta kalmak için motive edilme derecesi olarak tanımlanabilir (Kenneth ve Bettenhausen, 1991). Bağlanma terimi grup dinamikleri üzerine çalışırken ilk defa Lewin tarafından kullanılmıştır. Lewin bağlanma ile grup üyelerini birarada olmaya çekme ve grup üyelerinin birbirlerinden kopmalarına neden olacak güçlere karşıkoyma yolu ile grubu bir arada tutan güçleri tanımlamaktadır. Grubu bir arada tutan bu güçler arasında en önemlisi “çekim gücü” dür. Çekim iki düzeyde ortaya çıkabilir:

- Birey düzeyi: gruptaki belli üyeler diğer üyeler için çekim kaynağını oluşturur.

- Grup düzeyi: bağlılık geliştirmiş grupların üyeleri, grubun kendisine karşı olumlu tutum geliştirirler ve grup, bireyler için çekim kaynağını oluşturur.

Pratikte bu iki düzey birbirlerini desteklerler ama mutlaka birlikte olmaları gerekmez. Bazı araştırmacılar bağlılık terimini sadece grup düzeyi bağlılık olarak kullanmaktadırlar ve sosyal çekim olarak da adlandırmaktadırlar.

Bireyler bağlanma, bütünlük, dayanışma duyguları oluşturarak, bireylerden gruplar oluştururlar. Bağlılık geliştirmiş bir grubun üyeleri, gruplarına daha aktif olarak katılırlar ve grupları için daha olumlu ve güçlü duygular beslerler. (Hoyle ve Crawford, 1994).

Pekçok teorisyen bağlılığın, pozitif kişilerarası ilişkiden ya da bütün olma duygusundan daha çok, hedeflerine ulaşabilmek için birlikte çalışma isteği ile ilgili olduğunu öne sürmektedir. Ortak görev bilinci geliştirerek bağlılık oluşturmuş grupların kollektif verimliliği daha yüksektir. Grup üyelerinin gruplarına güvenleri, kollektif performansa yönelik olarak gerçekleştirilen bireysel aktivitelerin grup üyeleri tarafından yetkin bir biçimde koordine edileceği ve böylece kaynak paylaşımı ve karşılıklı bağımlılık olacağı fikrine dayanır (Hoyle ve Crawford, 1994).

1.2.5. Grup Gelişiminin Aşamaları

Grup gelişimi ile ilgili teorilerin sayıları oldukça fazladır. Bu teoriler birbirlerinden bazı noktalarda farklılıklar göstermekle birlikte ortak noktaları, grupların gelişirken ardışık belli fazlardan ya da aşamalardan geçtiğidir. Teorilerle ilişkili olarak geliştirilen modeller genellikle iki

temel kategoriyi içinde yer alır; Tuckman'ın geliştirmiş olduğu aşamalı model ve noktasal denge modeli (Chang ve ark. 2003).

Teorilere göre, grup gelişim aşamalarının basamak sayısı ve isimleri değişmekle birlikte pek çok model, aşağıdaki temel basamakları içermektedir.

Birinci aşama, grup üyelerinin birbirlerini tanımaları ve birbirlerine alışmaları, ikinci aşama, grup üyelerinin çatışması ve grup ortamının geliştirilmesine yönelik çözümlerin aranması. Üçüncü aşama, davranışları düzenlemeye yönelik kuralların ve rollerin belirlenmesi ve grubun daha fazla birliktelik gösterebilmesi. Dördüncü aşama, grubun istenen hedeflere ulaşmak için bir bütün olarak performans göstermesi. Beşinci aşama ise, grubun dağılması ile gelişimin sonlandığı aşamadır

Tuckman bu beş aşamayı, şekillenme, fırtına, düzenlenme, çalışma ve çözülme olarak adlandırmıştır (Mavili Aktaş, 2001; Forsyth, 2006).

Çizelge 1.1. Grup Gelişim Aşamaları

Aşama	**Temel Süreç**	**Özellikler**
Şekillenme Alışma	Ekip üyeler birbirlerini tanımaya çalışırlar. Temel konular bağlı olma ve dahil edilmedir. Lider kabul edilir. Ekip liderinin/otoritenin klavuzluğuna ihtiyaç duyar	Resmi iletişim Grubun hedeflerine ilişkin belirsizlik Belirsizliğin yarattığı kaygı Lider aktif, grup üyeleri lidere bağımlı
Fırtına Çatışma	Uygulamalara ilişkin görüş farklılıkları; memnuniyetsizliğin belirtilmesi; üyeler arasında gerilim; Lidere karşı çıkma	Fikirleri eleştirme İsteksiz ya da az katılım Kızgınlık, olumsuz tepkiler Ekip içinde gruplaşmalar Güç çatışmaları
Düzenlenme Yapılanma	Bağlılık ve birlik gelişir; kurallar, roller ve sorumluluklar belirlenmiş; ilişkiler düzenlenmiştir; Uyum, güven ve iletişim artmıştır	Rollere ilişkin kaygının azalması Uyumun artması "Biz" duygusunun yerleşmesi Uygulamalara ilişkin görüşbirliği
Çalışma Çalışma	Ekip hedeflerini gerçekleştirir.Yüksek düzeyde göreve odaklanır; sürece performansa ve üretime önem verilir	Bağımlılık ve tatmin duygusu Karar almada yetkinlik Problem çözmede yetkinlik Çatışmayla başa çıkmada yetkinlik Karşılıklı destek, işbirliği
Çözülme Çözülme	Görev tamamlanmıştır. Görevler son bulmuştur. Üyeler arası bağımlılık azalmıştır	Ayrılma, geri çekilme Bağımsızlık,Duygusallık Hüzün

1.2.6. Grup Dinamikleri

Grup dinamiği kavramı, ilk olarak Kurt Lewin tarafından (1951) grupta oluşan aktiviteleri ve ilişkileri belirleyen etkileşimler ve değişim gibi karmaşık sosyal süreçlerin grup üyeleri üzerindeki etkisini vurgulamak üzere tanımlanmıştır. Grup dinamikleri, grubun ve üyelerinin değişiklikler karşısındaki etki ve tepki gösterme süreci olarak ifade edilmiştir.

Grup dinamiklerinin Amerika Psikiyatri sözlüğündeki tanımı; grup üyeleri arasındaki ve grup üyeleri ile yönlendirici arasındaki etkileşim ve ilişkilerdir (Stone 1988, akt. Holen, 2000).

Cartwright ve Zander (1968) grup dinamiklerini, grubun yapısı, gelişim kuralları, grubun bireyler ve diğer gruplarla ve kurumlarla ilişkileri hakkında daha fazla bilgi sağlamaya yönelik bir alan olarak tarif etmektedirler. Ayrıca grup dinamiğinin ne olmadığına da vurgu yapmışlardır: grup dinamikleri grupların, nasıl organize olması gerektiğine ilişkin kurallar dizisi değildir. Grup dinamikleri grupların çeşitli özeliklerini teoriler geliştirerek ve bu teorileri test ederek bilimsel araştırma yapılabilecek sistemler haline getirme yoludur (akt. Forsyth, 2006)

Psikoloji ve sosyolojiden köken alan grup dinamikleri için çok sayıda teori vardır. Teoriler, grup dinamiklerine ilişkin çalışmalarda hipotezlerin test edilmesine kavramsal bir çerçeve oluştururlar. Araştırmacılar teorilerden birine dayalı çalışmalar yürütebildikleri gibi, grubun davranışlarını tanımlamak, kontrol etmek, tahminde bulunabilmek için birden fazla teoriden de yararlanırlar. Araştırmacılara çalışma çerçevesi oluşturan temel teorilerden aşağıda bahsedilmiştir.

1.2.7. Grup Dinamiklerine İlişkin Teoriler

Grup dinamiklerine ilişkin teorilerin pek çoğu, motivasyonel, davranışsal, sistem, bilişsel ve biyolojik yaklaşımların bir ya da daha fazlasından varsayımlar içerir.

Sistem Teorisi

Sistem teorisi, fiziksel ve sosyal gerçekliğin bütün düzeylerinde, düzenin nasıl gerçekleştiğini açıklamayı hedefleyen ve dünyayı, her türlü olayı ve nesneyi birbirine bağımlı, birbiriyle ilişki içinde, bileşen ögelerine indirgenemeyen özelliklere sahip entegre bir bütün olarak değerlendiren bir teoridir.

Gruplar da, çevreden girdiler alan, bu bilgileri kendi içlerinde işleyen ve ürün veren tüm diğer sistemler gibi bilgi toplar, bu bilgileri gözden geçirir ve ürün oluşturur. Gruplar hedef oluşturmak, bir bütün olarak haraket ederek bu hedeflere ulaşmak için çalışırlar. Grubun, elde ettiği bilgileri paylaşmak, girdileri analiz etmek, üyelerine geribildirim vermek ve aktivitelere yönelik kararlar oluşturmak için iletişim içinde olması sistem teorisinin anahtar kavramını oluşturur.

Sistem teorisi, grup gelişimi, üretkenlik, ve kişiler arası çatışmayı da içerecek şekilde, grup düzeyindeki süreçleri anlamak için bir model oluşturur.

Motivasyonel model

Kurt Lewin'nin istek düzeyi teorisi (level of aspiration theory) motivasyonel modelin içinde yer alır ve insanların kendileri ve grupları için hedef oluşturma yollarını açıklar. Teori, insanların akıllarında ideal bir sonuçla işe başladıklarını varsayar. Grup üyeleri, grup süreci içinde başarıları ya da başarısızlıkları sonucunda beklentilerini gözden geçirirler ve hedeflerini yenilerler. Lewin istek düzeyi terimini, idealler ve daha gerçekçi beklentiler arasındaki uzlaşmayı tanımlamak üzere

kullanmıştır. Grupların istek düzeylerinin grup üyelerinin bireysel istek düzeylerinden biraz daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

Grupların motivasyonlarının (istek düzeyleri) başarı elde etmelerinden çok daha sonra yükselirken, başarısızlıktan hemen sonra düştüğü belirtilmektedir. Zor görevler grup üyelerini daha sıkı çalışmaya yönlendirmekle birlikte, sık başarısızlığa uğrayan grupların motivasyonlarının düştüğü görülmektedir (Forsyth, 2006).

Davranışçı Yaklaşım

Grup dinamiklerine ilişkin teorilerinin birçoğu B. F. Skinner'in davranışçılığı ile tutarlılık gösterir. Skinner güdü ve dürtü gibi psikolojik süreçlerin bireylerin grup içindeki davranışlarını şekillendirdiğine inanmaktadır. John Thibaut ve Harold Kelley'in grup dinamiklerini açıklamakta kullandıkları, toplumsal değiş tokuş kuramı (Social Exchange Theory) Skinner'in davranışçılık kuramının gruba genişletilmesiyle oluşturulmuştur. İnsanlar ödülü arttırmak, ödedikleri bedeli de azaltmak isterler. Ancak bireyler gruba katıldıklarında elde edecekleri çıktıları kontrol edemezler. Grup üyeleri bireylerarası bağımlılık geliştirir ve böylece her bir grup üyesinin eylemi ve çıktıları diğer bireylerin eylemlerini etkiler ve grup bunu kontrol edecek mekanizmalar geliştirir (Forsyth, 2006).

Bilişsel Yaklaşımlar

Birçok durumda grup dinamiklerini anlamak için, gruptaki bireylerde ortaya çıkan bilişsel süreçleri gözönünde bulundurmak gerekir. Grup süreci içerisinde, grup üyeleri algılama, yargılama, anlamlandırma, hatırlama gibi bilişsel süreçleri devam ettirirler. Tüm bu zihinsel aktiviteler, üyelerin kendilerini, gruptaki diğer üyeleri ve grubu anlamalarına, kavramalarına yardım eder (Fiske ve Goodwin, 1994).

Küçük gruplarda grup üyelerinin, birbirleri ile etkileşim içindeyken, gruptaki rollerini saptamaya yönelik iki tür özelliği dikkate aldıkları varsayılmaktadır:

- Spesifik durum özellikleri (specific status characteristic), bireylerin spesifik bir görevi yerine getirebilme becerisine kanıt teşkil edecek özelliklerdir.

- Yaygın durum özellikleri ise grubun, becerileri ile ilişkili ve becerileri etkileyebileceği düşünülen genel özelliklerini içerir (cinsiyet, ırk, yaş gibi) (Kalkhoff ve Thye, 2006).

Grubun daha çok özelliğe sahip üyeleri, daha fazla girdi sağlama, daha çok ve farklı aktivitelere katılma, grubu ve diğerlerine daha çok kılavuzluk yapma gibi konularda grup tarafından daha fazla yetkilendirilirler.

Biyolojik Modeller

Biyolojik modeller, toplumsal davranışların biyolojik temelinin incelenmesine dayanır. Evrimsel teoriye göre ailedeki, toplumdaki ve gruplardaki davranışların en azından bir bölümü biyolojik temellerden kaynaklanır.

Alan Teorisi

Kurt Lewin'in (1951) grup dinamikleri alan teorisi (field theory of group dynamics) grupların parçalarının toplamından daha fazlası olduğunu varsaymaktadır (aktr. Forsyth, 2006). Alan teorisi, gruptaki bireylerin davranışlarının birey ve çevre arasındaki etkileşim tarafından belirleneceğini varsaymakta olan "interaktivism" prensibinin öncüsüdür. Grup üyelerinin davranışları, kişilik özellikleri ile grubu, grup üyelerini ve ortamı da içeren çevresel faktörlerin etkileşiminin bir faktörü olarak tanımlanabilir. Lewin'e göre grup oluştuğunda, ortaya çıkan özellikleri tek tek parçalar olarak incelendiğinde tam olarak

anlaşılamayacak birleşik tek bir sistem oluşur. Gruplar, kendini oluşturan üyelerin yeteneklerine bakılarak yapılan tahminlerden çok daha iyisini ya da çok daha kötüsünü yapabilirler.

1.2.8. Grup Dinamikleri ve İşbirlikli Öğrenme

Salvin'in (1996) işbirlikli öğrenme için geliştirdiği dört temel teorik perspektifi PDÖ'de küçük grup çalışması işlevinin irdelenmesinde kullanılmıştır;

1. Motivasyonel perspektif: Temel olarak grup, üyelerini maksimum performans göstermek için motive eder çünkü her birey grup başarılı olması durumunda ancak kendi hedeflerine ulaşabilir. Bu nedenle bireyler hedeflerine ulaşmaya yönelik olarak, grubun yüksek performans göstermesi için birbirlerine destek olmak zorundadırlar.

2. Sosyal bağlılık perspektif: Bu perspektif ekip ruhunun oluşumuna odaklanır. Grup üyeleri birbirlerine ve gruba bağlılık duyarlar ve diğerlerinin de başarılı olması için birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederler.

3. Bilişsel perspektif: Grup normları ve kişiler arası etkileşimlere odaklanan ilk iki perspektife ek olarak bilişsel perspektif zihinsel süreçlere odaklanır. Grup üyelerinin öğrenmelerinin, öğrendikleri bilgileri birbirleri ile paylaşmaları, karşılıklı geribildirim vermeleri ve yeni bilgileri öncekilerle ilişkilendirmeleri yolu ile artacağı öngörülmektedir.

4. Gelişimsel perspektif: grup üyelerinin uygun görevler doğrultusunda birbirleri ile etkileşim girme, tartışma, münazara etme, görüşlerini sunma ve diğerlerinin görüşlerini öğrenme fırsatı bulmaları öğrencilerin entelektüel gelişimine yardımcı olacaktır. (Dolmans ve ark., 1998).

1.3. PDÖ ve Küçük Grup Çalışmaları

Eğitim alanındaki bu değişime paralel olarak Tıp Eğitiminde de değişim ve yeniden yapılanma gereksinimleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, tıp eğitimi de toplumun sağlığını geliştirecek temel yeterliklere sahip hekimleri yetiştirme yönünde geliştirilmektedir (Davis ve Harden, 1999).

Tıp eğitiminde yaşanan değişim sürecinin önemli parçasını, yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının en önemlilerinden biri olan "Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ)" oluşturmuştur.

PDÖ; öğrenim hedeflerinin bir probleme aktarıldığı, öğrencilerin bu problemi analiz ettiği, küçük grup tartışmaları ile problemin altında yatan temel prensip ve süreçlerin anlaşılmaya çalışıldığı, tartışmalarda yanıtlanmayan soruların öğrenme konuları olarak belirlendiği ve bunların bağımsız ve kendi kendine yönlendirilen öğrenmeye rehberlik ettiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Davis ve Harden, 1999).

PDÖ ile, ulaşılması beklenen içerik hedeflerinin yanı sıra problem çözme, ekip çalışması, değişikliklerle baş etme, hayat boyu öğrenme, kendi kendini yönlendirerek öğrenme ve kendi kendini değerlendirme gibi becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmektedir (Davis ve Harden, 1999; Wood, 2003).

PDÖ, öğrenmenin küçük gruplarda, grup üyelerinin birbirleri ile gerçekleşen işbirlikli öğrenmenin spesifik bir formudur.

Etkili işbirlikli öğrenme için ancak katılımcıların, ortak hedefe sahip olmaları, sorumluluğu paylaşmaları, karşılıklı bağlılık hissetmeleri, etkileşim yolu ile uzlaşmaya varma ihtiyacı duymaları, problemi anlamak için ortak çaba göstermeleri ve karşılıklı etkileşim içinde olmaları gerektiği gözönüne alındığında, PDÖ işbirlikli öğrenmenin iyi bir örneği olarak görülebilir (Dolmans ve Schimdt, 2006).

1.3.1. Etkili PDÖ'nün Temel Bileşenleri

Metabilişsel beceriler: Meta bilişsel beceriler; öğrencilerin kendi düşünme süreçlerini yansıtmaları ve kendi kendilerini değerlendirmeleri gibi yeterlilikleri içeririr (Dochy ve ark., 1999; Segers ve Dochy, 2001). PDÖ, öğrencilerin metabilişsel yeterliliklerini geliştiren bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır.

Gerçek dünya ile bağdaşma: Öğrenciye pratikte karşı karşıya kalacağı problemler sunulması, öğrencinin öğrenmeye ilgisini ve motivasyonunu artırır. Problem çalışma dünyasının isteklerini ortaya koymalı, gerçekçi olmalı ve çalışma hayatında ortaya çıktığı şekli ile aynı formatta sunulmalıdır (Wee ve ark., 2001).

Öğrenci merkezli eğitim: PDÖ'de öğrenme öğrenci merkezlidir ve öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrenciler küçük gruplarda problemi çözmek için neyi bilmeleri gerektiğini ve bilgiyi nasıl kazanacaklarını belirlerler.

Kendi kendine yönlendirilen öğrenme: Öğrencinin merkezde olduğu, kendi kendine yönlendirilen öğrenmenin anahtar noktası; öğrenme gereksinimlerini saptamada, hedeflerini belirlemede, kaynaklarını belirlemede, uygun etkinlikleri yerine getirmede, sonuçları değerlendirmede öğrenenin kendisinin sorumluluk almasıdır. Kendi kendine öğrenme sadece bilişsel değil motivasyonel olarak da öz düzenlemeyi gerektirir. Kendi kendine yönlendirilen öğrenme, "derinlemesine öğrenme" yaklaşımını desteklemektedir. Derinlemesine öğrenme, anlamak için aktif olarak araştırmak demektir (Spencer ve Jordan 1999, Akt: Özvarış ve Demirel 2002:123, Dolmans ve ark. 2005).

Entegre edilmiş bilgi: Gerçekçi bir PDÖ uygulaması, tüm ilgili disiplinleri ve bilgiyi entegre eder. Böylelikle, geleneksel öğrenme

oturumlarındaki bağımsız konuların ve disiplinlerin entegrasyonunu sağlar (Wee ve ark., 2001).

Yapılandırmacı yaklaşım: PDÖ'de öğrenme, önceki bilgiler üzerine yeni bilgileri inşa edilen yapılandırmacı bir süreçtir. Yeni bilgi toplanır ve var olan bilgi ağları ile birleştirilir. Bu tarz yeni bilgi, sonradan problemin çözümü, kavramların anlaşılması ve olguların hatırlanması için kolaylıkla geri getirilir. Yeni bilgi, kendi kendine yönlendirilen öğrenme yoluyla kazanılır. Öğrenci insiyatifini kullanmayı ve özerklik oluşturmayı öğrenir. PDÖ'de öğrencilerden kendi çalışmaları ve araştırmaları yoluyla öğrenmeleri beklenir. Bildiklerini ve bilmediklerini tanımlarlar ve bilmediklerine ulaşmak üzere bilgiyi ararlar. Problem üzerinde çalışmak için küçük gruplarda işbirlikli öğrenmeye yönelirler (Wee ve ark., 2001). Soru sorarak, açıklamalar getirerek yapılan ayrıntılı tartışma, var olan bilgilerin ortaya çıkması ve yeni bilgiler ile yapılandırılmasında önemli rol oynar (Dolmans ve ark. 2005).

Küçük grup öğrenmesi: PDÖ'de öğrenme 6-10 kişilik küçük gruplarda oluşur. Öğrenciler, problemi çözmek üzere grup olarak çalışmayı öğrenir. Problemin, öğrencilerin her birinin bilgi ve kapasitelerini kullanmasını gerektirecek kadar kompleks olması, grup çalışmasını motive eder (Wee ve ark., 2001).

1.3.2. Probleme Dayalı Öğrenme Süreci ve Küçük Grup Çalışması

PDÖ uygulamalarında farklılıklar görülmesine rağmen, bir PDÖ senaryosu genellikle 2 veya üç oturumda işlenmektedir. Schwartz ve arkadaşları, PDÖ öğretim sürecini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır. PDÖ sürecinde öğrenciler;

1. Problem ile ilgili konuda herhangi bir ön hazırlık yapmaksızın, problemle ilk kez karşılaşırlar.

2. Birbirleri ile etkileşime girerek, problemle ilgili önceden sahip oldukları bilgileri ve deneyimleri ortaya çıkarırlar.

3. Problemle ilgili geçerli olabilecek mekanizmalar hakkında hipotez kurarlar ve test ederler.

4. Problemde ilerlemek için öğrenme ihtiyaçlarını belirlerler.

5. Belirlenen öğrenme ihtiyaçları için grup toplantıları arasında kendi kendilerine çalışırlar.

6. Yeni kazandıkları bilgileri entegre etmek üzere gruba geri dönerler ve bu bilgileri probleme uygularlar.

7. Gerekiyorsa, 3-6. adımları tekrarlarlar.

8. Öğrendiklerini sürece ve kapsama yansıtırlar (Schwartz ve ark., 2001).

PDÖ'de grup oluşumu süreci içinde, grup örüntülerinin oluşması ve geliştirilmesi:

1. Grubun bir araya gelmesi: Temel aşamadır. Şekillendirici aşama olarak da adlandırılabilir. Belirli rolleri kimlerin alacağı gibi temel kurallar oluşur. Grup üyeleri bir birlerini ne kadar iyi tanırsa, daha sonraki aşamalarda ortaya çıkacak değişikliklere o kadar açık olur. Bunu sağlamak açısından, yönlendirici grup üyelerini şimdiki ve geçmiş yaşamları hakkında konuşmaya teşvik edebilir.

2. Grup eğilimlerinin netleşmesi: Şekillenme aşamasından sonra, grubun eğilimleri giderek daha belirginleşir. Bazı grup üyeleri var olan dinamiklerle kendilerini engellenmiş hissedebilir veya hayal kırıklığı yaşayabilir. Bu sıkıntılarını da geç gelerek, öğrenme konularındaki grup kararlarını sabote ederek vb. dolaylı yollarla gösterebilir. Hayal kırıklığı yaşayan üyelerin grubun geri kalanı ile düşüncelerini paylaşması için fırsatlar yaratılarak bu durumun üstesinden gelinebilir.

3. Değerlendirme ve dönüt: Her oturumun sonunda katılımcıların kendine, arkadaşlarına ve gruba dönüt vermesi için zaman ayrılır.

PDÖ gruplarında yapılandırıcı yansıtma ve dönütün üç formda olması tercih edilir:

- Her öğrenci kendi çalışmasını ve grupla etkileşimini yansıtmalıdır.
- Her öğrenci diğer üyelerin katkılarını yansıtmalıdır.
- Üyeler bir bütün olarak grubun nasıl çalıştığı hakkındaki düşüncelerini paylaşmalıdır.

4. Simetrik değerlendirme ve pozisyonlar: Geleneksel eğitim sisteminde öğretim üyeleri öğrencilerin kapasiteleri hakkında karar verir. Öğrenciler nadiren eğiticilerini değerlendirebilir. Değerlendirme, asimetrik ilişkiler içinde gerçekleşir.

PDÖ gruplarında, pozisyonlardaki eşitlik nedeni ile simetrik dönüt yoluyla öğrenciler bir diğerini değerlendirme şansına sahiptir.

PDÖ gruplarında grup çalışmasının etkili olmasına yönelik öneriler (Azer, 2004):

1.Grup oluşumu sırasında:

- Grup oluşumunun erken döneminde grup normlarının konulması,
- Normların grubun ihtiyaçlarını ve ilkelerini tam olarak yansıtmasının sağlanması,
- Normlar konusunda tüm grubun aynı fikirde olması,
- Grubun konulan kuralları hayata geçirmesi.

Normlar oluşturulurken küçük grupları, PDÖ'ye özel öğrenme gruplarına dönüştürecek ve tartışılmaz olarak konması gereken normlar ortaya konmalıdır.

Bu normlar:

- Katılım ve tam zamanında gelmek zorunludur.
- Grup olgu üzerinde çalışırken beyaz tahtayı kullanmak zorundadır.
- Gruptaki tüm öğrenciler diğerlerinin kendi akıl yürütme sürecinden yararlanmaları için yüksek sesle düşünmek zorundadır.
- Grup olgunun tartışılması ve irdelenmesindeki hiç bir basamağı atlayamaz. Grup üyeleri tüm basamakları (hastanın problemlerini tanımlama, hipotezi kurma, hipotezi test etmek için gerekli diğer bilgilerin listelenmesi, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi) izlemelidir.
- Grup düzenli olarak grup olarak ve bireysel olarak yürüttükleri süreci değerlendirmelidir.
- Grup hastalık kadar hastalık sürecini de tartışmalıdır.

2. Rollerin belirlenmesi:

- Roller konusunda görüş birliği olması ve ilk oturumda organize edilmesi.
- Yönlendiricinin rolünü grup ile paylaşması.

PDÖ oturumlarında öğrencinin alabileceği farklı roller:

Yazıcı olmak: her üyenin katkılarını dinlemek, kayıt tutmak ve grubun tartıştığı bilgiyi organize ederek tahtaya yazmak, her üyeyi katkıda bulunmaya teşvik etmek ve gruba nasıl hizmet edeceğini bilmek.

Olgu tartışmalarına katılmak: Yeni bilgiler sunmak, diğerlerinin katkılarını kabul etmek, grubun anlamasını derinleştirmek, konuya odaklanmak, negatif argümanlardan kaçınmak vb. yollarla tartışmalara katkıda bulunmak.

Kayıt tutucu: Tahtadaki tüm bilgileri özetlemek ve grup için oturumlarından sonra bir kopya hazırlamak.

Kelime bulucu: Tıp sözlüğünden bilinmeyen terimlere bakmak.

Grup temsilcisi: Fakülte toplantılarında grubu temsil etmek ve gruptaki idari işleri yürütmek. Grup temsilcisi her sömestr için grup tarafından seçilir.

Öğrenci aynı oturumda birden fazla rol üstlenebilir.

Probleme Dayalı Öğrenmede Yönlendiricinin Rolü

PDÖ'de küçük gruplarda problemin tartışılmasında gruba bir yönlendirici rehberlik yapar. Bu kişi genellikle fakültenin/okulun bir üyesidir (Norman ve Schmidt, 1992). Barrows'a göre, PDÖ grubunda yönlendiricinin görevi, bilgi aktarmaktan ziyade öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Ne öğrenmeleri gerektiğini öğrencilere anlatmaktan ziyade, bunu kendi kendilerine keşfetmelerinde onlara yardımcı olmalıdır (Neville, 1999). Bilgi verme ve öğrencileri ne öğrenmeleri gerektiğine yönlendirmek öğrencilerin tartışmalarını bloke edici etkiye sahiptir (Gilkison ve ark., 2003).

Wood (2003), yönlendiricinin temel işlevini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

- Tüm grup üyelerini katılıma teşvik etmek
- Grup dinamikleri ve zaman yönetimini sağlamak
- Konudan sapmaları engellemek
- Grubun uygun öğrenim hedeflerini başardığından emin olmak
- Anlamayı kontrol etmek
- Grup üyelerinin performansını değerlendirmek

Malcom Knowles, "öğretme" den "öğretmeyi kolaylaştırıcı" olma yolundaki değişimi çok önemli ve çok güç olarak tanımlamıştır. Bu, "ben ne yapıyorum" dan çok, "öğrenciler ne yapıyor"a odaklanmayı gerektirmektedir. Knowles, yönlendiricinin temel fonksiyonunun bir prosedürel rehber olduğunu ifade etmiştir. PDÖ eğitim ortamı, yönlendiricilerin, öğrencilerin kendi kendilerine ve birbirlerine öğretmelerine rehberlik yaparken, aktif rol almaları konusunda istekli ve yeterli olmalarını, bazı yeni becerilere sahip olmalarını gerektirir. Lepper ve arkadaşları yönlendiricilerin, yönlendiriciliğin bilişsel, motivasyonel ve sosyal faktörlerine aşağı yukarı eşit derecede önem verdiklerini bildirmiştir. Schmidt ve Moust, yönlendiriciliğin "sosyal uyum" ve "bilişsel uyum" boyutlarını öğrenci öğrenmesini stimüle eden önemli faktörler olarak tanımlamıştır. Wilkerson, yönlendiricilik için iki temel rol tanımlamıştır: grup ile pozitif etkileşimi sürdürmek ve grubun çalışmasına yardımcı olmak (Akt: Neville, 1999). Dolman ve arkadaşları, yönlendiricinin işlevini üç başlıkta toplamıştır:

- Öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik,

- Kapsam -bilgi girdisi

- Grubun öğrenmesine katkı (Akt: De Grave ve arkadaşları, 1999).

Yönlendirici, aktif dinleme, motivasyon, öğrenme, kritik yansıtma ve kolaylaştırma konusunda beceri sahibi olmalıdır (Akt: Maudsley, 1999).

3. İşbirliği sağlanması:

- Grup üyeleri arasında işbirliğinin geliştirilmesi ve güven ortamının yaratılması.
- Bilginin ve kaynakların paylaşılması.
- Grup üyelerinin birbirlerinden yardım istemesi ve gerektiğinde yardım etmesi.
- Gruptaki her üyenin görüşünün dikkatle dinlenmesi.
- Gruptaki her üye ile etkili iletişim kurulması.
- Daima “biz” denilmesi.

4. Etkili geribildirim alınması ve verilmesi:

- Geribildiriminin en iyi nasıl alınacağı ve verileceğinin grup içinde öğrenilmesi.
- Değerlendirici ve yargılayıcı değil, tanımlayıcı geribildirimlerde bulunulması.
- Grup tartışmalarına katkılarını artırmak ve öğrenmeyi desteklemek için geribildirimleri nasıl kullanacağının yönlendirici ile birlikte planlanması.

5. Grup dinamiklerinin korunması:

- Grup dinamiklerini geliştirmek için kişisel ve kültürel farklılıkların bir araç ve fırsat olarak kullanılması.

- Grubun bir konu üzerinde odaklanmasını ve tartışmasını sağlayacak açık uçlu sorular sorulması.

- Detaylara odaklanan sorular sormaktan kaçınılması.

- Grup üyelerinin kendi kendilerine şu soruyu yöneltmeleri: Gruba getirdiğim katkı nedir?

- Her oturumun son 10 dakikasında, grup üyelerinin performanslarını yansıtmaları, spesifik hedeflerin belirlenmesi ve bunların nasıl başarılacağının planlanması.

PDÖ'nün temel amaçları arasında yer alan öğrenmenin kolaylaştırılması, kendi kendine ve yaşam boyu öğrenenler olma yolunda gerekli tutum ve becerilerin geliştirilmesi ve sosyal becerilerin geliştirilmesi, PDÖ'de küçük grup çalışması sürecinde sistematik ve ustaca bir çalışma gerektirir. PDÖ gruplarında grup dinamiklerinin kalitesi, öğrenmenin önemli bir belirleyicisidir (Holen, 2000).

Disfonksiyonel gruplar, öğrenmeyi engelleyecek anksiyete yaratabilir ve öğrencinin öz-etkililiğini azaltabilir. Organize olmayan grup süreci, problemin yüzeysel çalışılması, tüm konuların kapsanmaması ve tam anlamadan geçilmesi nedeniyle öğrencinin öğrenmesini engeller. Baskın öğrenciler sürekli kendi sorularına odaklanılmasını isteyerek veya önemli olduğunu düşündüğü maddelere odaklanarak öğrenmeyi engeller. Ayrıca, baskın öğrenciler, gruptaki diğer üyeleri sindirir, fikirlerinden dolayı kendilerini aptal hissettirir, sonuç olarak kişi tartışmadan geri çekilerek, kendisi ve problem çözme süreci hakkında kötü hisler geliştirir (Hendry ve ark., 2003).

Çizelge1.2. Etkili/fonksiyonel ve etkisiz/disfonksiyonel gruplar arasındaki temel farklılıklar

Etkili/fonksiyonel gruplar	**Etkisiz/disfonksiyonel gruplar**
Normları korur.	Normları belirlemede başarısızdır.
Üyeler, grubun amaçlarına odaklanır.	Üyeler ortak amaçlara sahip değildir.
Grup, başarısını önemser.	Kişisel kazançları önemser.
Destekleyici bir ortamda çalışılır.	Yönlendirici merkezlidir veya baskın tipte bir öğrenci tarafından yönetilir.
Grup gelişimi sürekli izlenir.	Geribildirim ihmal edilir.

(Azer, 2004)

Hitchcock ve arkadaşları, 1997 yılında yapmış olduğu çalışmalarında grup aksaklıklarına ilişkin şu çıkarımlarda bulunmuştur:

- PDÖ'de difonksiyonel grupların ne kadar görüldüğü ve iyileştirilmesine yönelik müdahaleler konusunda bilgi yetersiliği vardır.

- Grup normal gelişim aşamaları boyunca ilerlerken çatışmalar kaçınılmazdır. Grup, bu çatışmaların giderilmesine yönelik çalışmalarla olgunlaşmaktadır. Ancak deneyimler, tecrübesi az olan eğiticilerin birçoğu gruplarını, tartışma olmadan sakince çalıştıklarında fonksiyonel, çatışma çıktığında da disfonksiyonel olarak tanımladıklarını göstermektedir. Bu durum, grup gelişimi teorileri ile çelişmektedir.

- Disfonksiyonel olarak adlandırılacak gruplar, çatışmaların üstesinden gelemeyip bu aşamaya takılı kalan gruplardır. Böyle bir durum oluştuğunda grup özel bir etkileşim ya da dinamik paterni gösterir. Bu patern şunları gösterir;

- Gruptaki bireylerden (lider veya eğitici olabilir) biri gruptaki tüm problemlerin sorumlusu olarak şuçlanabilir.

    - Grup, tek çözümün hatalı bulunan bireyin düzelmesi olduğunu düşünebilir.

- Grup üyeleri grup hakkındaki olumsuz duygularını grup dışındaki bireylere ifade etmeye başlayabilir.
- Grubun disfonksiyonel olmasını engellemede en etkili yöntem proaktif (grubun bilerek ve isteyerek mevcut durumu değiştimeleri ve yeni koşullar oluşturmaları) uygulamalardır.

1.3.3. Eğitim Oturumlarında Grup Disfonksiyonları

Dolmans ve arkadaşları (1998) eğitim oturumlarını işbirlikli öğrenmenin özel bir formu olarak ele almışlar ve eğitim oturumlarında ki grup dinamiklerini anlamak için, işbirlikli öğrenme ilişkin araştırmalardan elde ettikleri dört teorik perspektifi kullanmışlardır.

Bu perspektifler,

- Motivasyonel perspektif
- Sosyal bağlanma (cohesiveness) perspektifi
- Gelişimsel perspektif
- Bilişsel gelişim (elaboration) perspektifi.

Bu dört perspektifi bir grupta ortaya çıkabilecek aksaklıklara ilişkin bir açıklama getirmek amacıyla kullanılmıştır ve yedi faktör belirlenmiştir. Bunlar;

- Motivasyon eksikliği
- Bağlanma eksikliği

- Asalaklık
- Geri çekilme
- Ayrıntılı tartışma eksikliği
- Etkileşim eksikliği

Hendry G. D. ve ark. (2003) PDÖ gruplarında ortaya çıkan 12 aksaklığı şu şekilde sıralamışlardır:

- Sessiz grup üyesi: çok sessiz, nadiren tartışmalara katılan, utangaç grup üyeleri
- Geç kalma, devamsızlık
- Baskın grup üyeleri: çok konuşan, tartışmaların yönünü belirlemeye çalışan, diğerlerin katılımını engelleyen grup üyeleri
- Oturumun organize olmaması: geliş güzel,özensiz oturumlar
- Motivasyon eksikliği
- Görüş birliği eksikliği
- Kişilik çatışmaları
- Grubun problemi yüzeyel olarak irdelemesi
- Grubun oturum boyunca tanıya ulaşmak yada erken bitirmek için acele ediyor olması
- Kabalık

1.3.4. Grup Disfonksiyonlarını Engellemeye Yönelik Stratejiler

Grup yukarıda bahsedilen şekilde disfonksiyonel hale gelmişse grubu tekrar normal fonksiyonuna getirmek oldukça güç hatta imkansızdır.

Friedmann (1989) grubun disfonksiyonel duruma ulaşmasını engellemede proaktif bir yöntem olarak önerdiği akıntıya karşı destek (upstream facilitation) yönteminin startejilerinden ikisi, PDÖ ile ilişkili görülmektedir (akt: Hitchcock ve Anderson,1997):

I. Grup normlarının oluşturulması

Grup oluşumunun erken aşamalarında grup normlarının oluşturulması grup gelişim süreci aşamaları arasında daha problemsiz geçiş sağlar. Grubun başlangıç aşaması grup sürecinin en önemli anıdır. Üyeler yeni bir duruma uyum sağlamak konusunda isteklidir ve belirsizliği giderecek her öneriye açıktırlar. Grup yapılanmasının oluştuğu bu kritik zamanda Friedman, iki önemli müdahalenin grubun pozitif yönde ilerlemesini sağlayacağını belirtmektedir:

- Eğitici, gruptaki rolünü açıklamalıdır.
- Grup normları grup tarafından ortaya konulmalıdır.

Grup disfonksiyonunu engellemede normların 2 önemli fonksiyonu vardır:

- Ortak beklentiler oluşturularak grupta kriz çıkması engellenebilir.
- Eğer grup bir krizin eşiğine ulaşmışsa belirlenmiş olan kurallar grup ve eğitici için problemin tanımı ve neler yapılabileceğine karar verilmesinde önemli bir referans olarak hizmet edebilir. Daha önce de belirtildiği gibi normların oluşturulmasında grup katılımının önemini biliyorlarsa da, PDÖ oturumlarına yönelik

olarak tartışılmayacak kuralların olduğu, grubun başlangıç aşamasında öğrencilere açıklanmalıdır.

II. Grup gelişimi sırasındaki kırılma noktalarının etkili yönetimi.

Bunun için eğitici üç müdahaleden birini kullanabilir:

- İleriye doğru müdahale: normal kırılmalar olduğunda (örn: konuda veya problem çözme aşamalarında geçişler olduğunda) uygulanabilecek bir stratejidir. Bu gibi durumlarda grup normal gelişim gösteriyorsa yönlendirici müdahele etmeden grup üyelerinin bir sonraki basamağa geçmesini bekler ya da neler olduğunu özetleyerek bir öneride bulunabilir ve grubun problem çözmenin bir sonraki basamağına geçmesini yönlendirebilir.

- Geriye doğru müdahale: Grup gecikmiş bir kırılma noktasına ulaşmışsa (örn: öğrenciler hastanın durumunu anlamaya yönelik olarak semptomları sentez edemediklerinde) eğitici için grubun dikkatini problem çözme sürecinin bir önceki basamağına yönlendirmek yararlı olabilir (örn: gruba hipotezlerinin doğru olup olmadığını görmeleri için bir semptomlar listesi yapmalarını isteyebilir).

- "O an odaklı " müdahale: çatışma ya da açmaza girme gibi kırılmalar/aksamalar görüldüğünde uygundur. Böyle bir kırılmada, eğitici grubu durdurmalıdır. Tüm grup tarafından neler olduğunun neler yapılması gerektiğinin anlaşıldığı ve gelişimin sağlanacağından emin olunduğu noktaya kadar grubun dikkatini "şimdi" ve "burada" ne olduğuna yönlendirmelidir (örn. grupta neler olduğunu konuşalım gibi)

1.3.5. Eğiticilerin Grubun Gelişmini Pozitif Yönde Etkilemek için Uygulayabileceği Müdahaleler

Eğitici grubun pozitif gelişimini desteklemek için stratejik olarak müdahalede bulunmalıdır:

I. düzey müdahale: grup olguyu tartışma aşamasındayken tanımlanan problemin düzeltilmesine yönelik olarak eğiticinin yaptığı müdahaleleri içerir. Örneğin; katılım göstermeyen öğrenciden daha fazla katılması istenebilir. Grubun hipotezleri listelemeden, öğrenme hedeflerine atlamaları önlenebilir.

II. düzey müdahale: Bu düzey müdahalede eğitici olgu tartışmasını keser, problemi tanımlar ve grupla yeni bir yaklaşım üzerinde fikir birliğine varılır.

III. düzey müdahale: Eğitici, grupla belirlenen problemi düzeltmek üzere normları hatırlatır. Bu müdahale özellikle grup net olarak normları ortaya koymuşsa çok etkilidir.

IV. düzey müdahale: Bazen grupta bazı problemlerin çözülmesi eğiticinin ya da grubun becerilerini aşabilir. Bu durumda konsültasyon için okul içinden (PDÖ süreci konusunda deneyimli) bir kaynak kişiyi çağırmak yararlı olabilir.

Yapılan çalışmalar PDÖ'de grupla öğrenmenin bilişsel kazanımları ile grup dinamiklerinin sıkı ilişkisi olduğunu göstermektedir (Dolmans ve Schimdt, 2006). Grupların etkili çalışmasında eğiticilerin ve öğrencilerin grup dinamiklerini aktif olarak izlemeleri, yönlendirmeleri ve geliştirmeye yönelik stratejiler geliştirmeleri kritik öneme sahiptir.

PDÖ ile ilgili literatur incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun, PDÖ'nün bilginin entegre edilmesi, yapılandırmacı süreç ile bilginin kazanılması, edinilen bilgilerin yeni duruma transfer

edilmesi, metabilişsel beceriler gibi kazanımlarına ve avantajlarına ilişkin kanıt aranması ve PDÖ uygulamalarının üstünlük ve sınırlılıklarını saptamaya yönelik olduğu görülmektedir (Dolman, D. H.J.M. ve ark, 2005).

PDÖ'de grup oturumlarının bilişsel ve motivasyonel boyutlarına ilişkin çalışmalar ve bu bağlamda, grup dinamikleri ve gruplarda görülen aksaklıklara ilişkin çalışmalara son yıllarda ilgi artmakla birlikte hala yeterli olmadığı görülmektedir.

PDÖ'de grup dinamiklerine ve aksaklıklarına ilişkin çalışmalar aşağıda özetlenmiştir:

Tipping ve arkadaşları (1995) eğiticilerin ve öğrencilerin etkili grup dinamiklerine ilişkin algı ve bilgilerini belirlemek ve öğrenci ve eğitici eğitimi için öneriler geliştirmek amacıyla Toronto Üniversitesi Tıp Fakültesinde 27 birinci sınıf öğrencisi ve üç eğiticinin katılımı ile bir çalışma yapmışlardır. Müdahaleden önce öğrenciler etkili grupları tanımlarken üç faktöre vurgu yapmışlardır: duygusal iklim, etkileşim ve liderlik. Eğiticiler daha çok duygusal iklim ve etkileşime odaklanmışlardır. Müdahaleden sonra öğrencilerin önerileri daha az sıklıkta duygusal iklim ve etkileşime odaklanırken daha sık olarak üretkenliğe odaklanmıştır. Hedeflerin başarılmasında eğiticinin önemine ilişkin algıları değişmiş görülmektedir. Veriler, öğrenci ve eğiticilerin etkili grup dinamiklerine ilişkin farkındalığının düşük olduğunu ve eğitici ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ile gözlenen davranışları arasında uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Eğiticiler ve öğrencilerin grup dinamiklerine ve grubun başarısını etkileyen davranışları nasıl düzenleyeceklerine ilişkin yeterli bilgileri olmadığı belirtilmiştir.

Hitchcock ve arkadaşları (1997) grup dinamikleri ile ilgili bilinenlerin PDÖ eğitim gruplarına nasıl uygulanacağını göstermek üzere Hawai

Üniversitesi Tıp fakültesinde grup aksaklıklarına ilişkin çalışma yapmışlardır.

Eğiticilerden oluşan grubun saptadığı sorunlar: Kayıtsızlık, sıkı sık oturuma katılmayan ya da çoğunlukla geç kalan ve oturumlara hazırlanmadan gelen sorunlu öğrenci, yetersiz öğrenme prosedürü (olguyu tartışmama gibi), PDÖ süreci hakkında olumsuz fikirler, dışlanan öğrenci, baskın öğrencidir.

Bu problemi düzeltmek için, eğiticiler ve katılımcılar, grubun başlangıcında oluşturulan grup normlarının ve belirli eğitim süreçlerinin tartışılamayacağını öğrencilere hatırlatmak gerektiğini belirtmişlerdir. Bireyin tek başına daha iyi öğrendiğine ilişkin inançla mücadele etmek gibi çözüm önerileri getirilmiştir.

Dolmans ve arkadaşları (1998) Maastricht Üniversitesi Tıp Fakültesinde 1997-1998 akademik yılında (dönem 1,2,3,4) 39 eğitim grubunda, disfonksiyonel gruplarda bilişsel ve motivasyonel faktörleri temel alan bir çalışma yapmışlardır. Motivasyon eksikliği, bağlanma eksikliği, asalaklık, geri çekilme, ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği boyutlarında düşük, orta ve yüksek başarı düzeyindeki gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Başarı düzeyi düşük gruplarda asalaklık ve geriçekilme puanları daha fazlayken, etkileşim ve ayrıntılı tartışma puanları daha düşük bulunmuştur. Etkileşim ve motivasyonel boyutların grubun başarısını doğrudan etkilerken, özümseme ve bağlanma boyutlarının grubun başarısını dolaylı olarak etkilediği gösterilmiştir. Ek olarak, etkileşim boyutunun eğitim grubunun başarısını tahmin etmede en fazla ağırlığa sahip olduğu bulunmuştur.

Mpofus ve arkadaşları (1998) Birleşik Arap Emirlikleri Üniversitesi Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde, 1996 yılında 49 birinci sınıf öğrencisi ve 5 eğitici ile grup dinamiklerine ilişkin öğrenci ve eğitici algılarını araştırmak için bir çalışma yürütmüşlerdir.. Öğrenciler için grup

dinamikleri ile ilgili en önemli alanların katılım, etkileşim, üretkenlik ve eğiticinin yönlendiriciliği olduğu görülmüştür.Kız ve erkek öğrencilerin algılarında farklılık saptanmıştır. Kız öğrenciler grup liderliği, eğiticinin yönlendiriciliği, grup kurallarına bağlılık gibi maddeleri erkek öğrencilere göre daha yüksek puanlamışlardır. Ayrıca kız öğrenciler daha çok öğrenme çıktıları üzerine odaklanıp eğiticinin yönlendirciliğini önemli bulurken, erkek öğrenciler katılımın önemine vurgu yapmışlardır. Eğiticilerin algıları ve öğrencilerin algıları arasında da farklılıklar saptanmıştır. Eğiticiler öğrencilerden farklı olarak fizik ortamı önemli bulmuşlar, geç kalma ve oturumların diğer öğrenciler tarafından bölünmesi maddelerini yüksek olarak puanlamışlardır.

Houlden ve arkadaşları (2001) Queen Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde 27 eğitici ile PDÖ yönlendiricilerinin, hibrit PDÖ müfredatına ilişkin yaşadıkları problemleri tanımlamaya yönelik kalitatif bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmanın sonucunda eğiticilerin karşılaştıkları altı sorun şu şekilde sıralanmıştır: 1- Mini ders anlatımı-sadece öğreme hedeflerinden birine yoğunlaşılması ve daha çok didaktik bir sunum yapılması 2- Pasif üyeler, baskın kişilikler, çok bağımlı öğrenenler, herşeyi bildiğini düşünerek ilgi göstermeyen ve katılmayan öğrenciler gibi grup dinamikleri aksaklıkları, 3- Öğrenim hedefleri ile ilişkili doğru cevaplara bir an önce ulaşmak ya da bir an önce oturumu bitirmek için PDÖ olgusunun üzerinden hızla geçmek, 4- Olguyu yüzeysel olarak incelemek 5- Konu uzmanı olmayan yönlendiriciler için olumsuz düşünme 6- PDÖ sürecini desteklememek, didaktik ders anlatımının tercih edildiğini belirtmek.

De Grave ve arkadaşları (2001) Maastricht Üniversitesi Tıp Fakültesinde farklı dönemlerden 200 öğrenci ile çalışılarak, tıp eğitimi boyunca PDÖ de grup aksaklıkları kapsayan kritik olayların görülmesine ilişkin öğrenci algılarınının incelendiği bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada grup disfonksiyonlarına ilişkin kritik olayları içeren bir ölçek geliştirilmiştir.

Çalışmada, öğrenciler ayrıntılı tartışma, etkilişim eksikliği ile katılım eşitsizliğini en sık görülen aksaklıklar olarak olarak belirtmişlerdir. Eğitimlerinin dört yılı içinde altı boyutun dördünde öğrencilerin ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yıllar içerisinde ayrıntılı tartışma eksikliği, motivasyon eksikliği, bağlanma eksiliği ve güç kişilikler boyutlarının puanları artmıştır. Bu çalışma, olayların görülmesine ilişkin öğrenci algılarında eğitim yılları içerisinde değişim olduğunu göstermektedir. Farklı eğitim aşamalarında eğitici ve öğrenci rollerine ilişkin farklı beklentiler ortaya konmaktadır. Araştırmacılar, öğrencilerin ve eğiticilerin grup aksaklıklarını tanıma ve baş edebilmeleri için hazırlıklı olmaya gereksinimleri olduğunu bildirmişlerdir.

Machpherson ve arkadaşlarının (2001) Manchester Üniversitesi Tıp fakültesinde 317 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, grup oturumlarıın süreci ve öğrencilerin grup oturumlarına ilişkin görüş ve tutumlarının kalitatif ve kantitatif yöntemlerle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Odak grup görüşmeleri sonrasında şu sonuçları elde etmişlerdir:

- Öğrenciler, eğiticilerin tarışmalara katılması gerektiği, öğrencilere soruların cevaplarını ve bilgi vermeleri gerektiği görüşündedirler.

- Eğiticiler, öğrecilerin hangi konuların çalışılacağına karar vermeleri konusunda esnek olmalıdırlar.

- Eğiticilerin öğretme konusunda heyecanlı olmaları gerektiği ve öğrenciler motive etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerin de grup oturumlarına katılım konusunda motive olmaları gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

- Öğrenciler, iyi eğiticinin, bilgi kaynağı olan eğitici olduğunu düşünmektedirler. Ancak öğrencilerin iyi eğiticiden beklentileri grubun yönetimi konusunda kendilerine esneklik tanımalarıdır.

- Öğrenciler, kılavuzlara çok sadık kalan eğiticilerin yeterince esnek davranamadıklarını belirtmişler.

- Öğrenciler, okullarının kendilerine açık, kapsamlı öğrenme konuları ve beceri listeleri sağlamaları gerektiğini düşünmektedirler.

- Her ne kadar öğrenciler oturumlarda tartışmaların olmasını yararlı bulsalarda, özellikle sınava yakın zamanlarda didaktik eğitimi tercih ettiklerini belirtmektedirler.

- Öğrenciler her ne kadar grupta arkadaşlarından öğrenmenin değerli olduğunu düşünselerde, eğiticiden/işin uzmanından öğrenmeye daha fazla önem vermektedirler.

De Grave ve arkadaşları 2002 Maastrich Üniversitesi Tıp fakültesinde dört farklı dönemden 200 öğrenci ile, öğrencilerin, üretken olmayan grupların özelliklerine ilişkin algılarını, grup aksaklıkların eğitim sürecini engellemesine ilişkin algılarını ve aksaklıklar ortaya çıktığında eğiticinin rolüne ilişkin algılarını araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir.
Öğrencilerin en sık gördükleri aksaklık boyutları; katılım eşitsizliği, etkileşim eksikliği ve ayrıntılı tartışma eksikliği olmuştur. Eğitim sürecini engelleyen aksaklık boyutları ise motivasyon eksikliği, ayrıntılı tartışma eksikliği olarak algılanmıştır. Eğitici sorumluluğunun yüksek algılandığı boyutlar, ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği ve motivasyon eksikliği boyutlarıdır. Çalışmada daha üst sınıftaki öğrencilerin ayrıntılı tartışma eksikliği, güç kişilikler, bağlanma eksikliği ve motivasyon eksikliği aksaklık boyutlarını daha alt sınıftaki öğrencilere göre daha sık gördükleri tespit edilmiştir. Üst sınıftaki öğrenciler diğer öğrencilere göre, etkileşim eksikliğinin eğitim sürecini daha fazla etkilediğini düşünmektedirler. Aksaklıkların engellenmesinde eğiticilerin sorumluluğuna ilişkin algıda da eğitim yıllarına göre farklılık görülmektedir. Daha yüksek sınıftaki öğrenciler diğer öğrencilere göre

katılım eşitsizliği ve etkileşim eksikliğinde eğiticinin daha fazla sorumlu olduğunu düşünmektedirler.

Hendry G. D. ve arkadaşları 2003 yılında Sidney Üniversitesi Tıp Fakültesinde Dönem I ve II öğrencisi olan 143 öğrenci ve 76 eğitici ile grup aksaklıklara ilişkin öğrenci ve eğitici algısı değerlendirmek üzere bir çalışma yürütmüşlerdir.

Gruba ait problemler için eğiticiler ve öğrencilerden en yüksek puanı alan ilk üç problem" sessiz öğrenciler", "geç kalma ve devamsızlık" ve "baskın öğrenciler" olarak sıralanmıştır.

En az görülen problemler de oturumları birleştirerek süreyi kısaltmak, problemi bir an önce çözmek ya da oturumu erken bitirmek için acele etmek ve kabalık olarak sıralanmıştır. Öğrenciler ve eğiticilerin sıralaması örtüşmektedir. Öğrenciler, öğrenmelerini olumsuz yönde en çok etkileyen boyutlar olarak kötü ya da gelişi güzel organize edilmiş oturumlar, problemin yüzeyel olarak irdelenmesi/çalışılması ve baskın öğrenciler olarak sıralamışlardır. Sessiz öğrenciler, geç kalma ve devamsızlık çok görülen problemler olarak puanlanmakla birlikte öğrenmeyi en az etkileyen aksaklıklar olarak bildirilmiştir

Eğiticilerin etkili stratejilerin kullanıldığını düşündükleri ilk üç problem "Grubun ya da öğrencinin eğiticinin konunun uzmanı olmamasından bezginlik duymaları", "Grubun probleme yüzeyel olarak çalışması" ve "Oturumun organize olmaması, gelişi güzel, özensiz olması" olarak belirtilmiştir. Öğrenciler için en etkin stratejilerin kullanıldığı problemler ise "Grubun oturumları birleştirerek kısaltmaları", "Kabalık" ve "Psikososyal- öğrencilerin olguların psikososyal yönlerine değer vermemesi" olarak bulunmuştur.

Wigen ve arkadaşları (2003) Norveç Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Tıp Fakültesinde 1999 ve 2000 yıllarında 199 Dönem I öğrenci ile, PDÖ'deki grup davranışları, bireysel çalışma değişkenleri, bireysel

özellikler ve cinsiyet ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmak için bir çalışma yürütülmüştür. Bireysel çalışma değişkenleri ve bireysel özellikler ile akademik başarı arasında ilişki saptanmamışken, grup davranışlarına ilişkin değişkenler (öğrenmeyi geliştirme, grup sürecini engelleme) ile akademik başarı arasında yüksek koralesyon olduğu saptanmıştır. Grup davranışları değişkenleri Akademik başarıdaki varyasyonun % 24'nü açıklamaktadır. Çalışma spesifik grup davranışları ile akademik başarı arasında açık bir bağlantı olduğunu saptamıştır.

Das Carlo ve arkadaşları (2002), çalışamalarını, Birleşik Arap Emirlikleri Üniversitesi Tıp ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde 115 Dönem I öğrencisi ve 12 PDÖ yönlendiricisi ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, grup sürecindeki motivasyonel ve bilişsel faktörlerin PDÖ gruplarındaki üretkenliğe etkilerine ilişkin algılarda cinsiyete göre ve eğitici ve öğrenciler arasında fark olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Grubun üretkenliğine etkiye ilişkin öğrenci puanlarının yüksek olduğu boyutlar; motivasyon, bağlanma, etkileşim ve ayrıntılı tartışma boyutlarını olarak bulunmuştur. Gruplar üretken, orta derecede üretken ve üretken olmayan gruplar olarak ayrılarak yapılan analizlerde, bu üç grup arasında motivasyon, geriçekilme, etkileşim ve ayrıntılı tartışmada farklılıklar gözlenmiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasında da grubun üretkenliğine etki eden faktörler arasında farklılıklar görülmektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre motivasyon, bağlanma, etkileşim ve ayrıntılı tarışmaya daha yüksek puan vermişlerdir. Araştırmacılar, hem öğrenciler hem de eğiticilerin etkili grup oturumları sürdürebilmek için bu semptomları tanımaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Dolman ve Schmidt 2006 yılında, PDÖ'de grup öğrenmelerinin motivasyonel ve bilişsel boyutlarına ilişkin, 1988 ile 2005 yılları arasında yapılmış olan literatur çalışmalarını gözden geçirmişlerdir. Çalışmalar, PDÖ'deki küçük grup öğrenmelerinin her zaman çok etkili

olarak algılanmadığını göstermektedir. Sadece bir kaç çalışma PDÖ'deki grup çalışmalarının geliştirilmesine yönelik öneriler getirmektedir. Bu öneriler, grup oturumları içinde spesifik görevlere odaklı küçük çalışma ekiplerinin oluşturulması, öğrencilerin grup oturumları sırasında profesyonel davranışlarını irdelemek için ölçekler kullanarak geribildirimler sağlanması gibi başlıkları içermektedir. Yapılan bu gözden geçirme çalışması, PDÖ'de grup öğrenmelerinin motivasyonel ve bilişsel boyutlarına yönelik daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çalışmaların, PDÖ de grup çalışmalarının hem bilişsel hem de motivasyonel açılardan öğrencilerin öğrenmelerini, neden ve nasıl etkilediğini açıklamaya yönelik olarak daha çok süreç yönelimli olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

PDÖ'nün etkililiği, amaçlanan hedeflere ulaşma konusunda beklentilere cevap verip vermediği tartışılmadan önce öğrenme çıktılarına büyük etkisi olan grup dinamiklerinin nasıl geliştiğini ve ortaya ne tür aksaklıklar çıktığını ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Eğiticilerin ve öğrencilerin bu aksaklıklar konusunda farkındalıkları ve bu aksaklıkları gidermeye yönelik beklentileri ortaya konmalıdır.

Tıp eğitimi literatüründe PDÖ'de grup dinamiklerinin değerine ve önemine yapılan vurgulamalara kıyasla grup davranışlarının gelişimine, PDÖ'de grup dinamiklerine etki eden faktörlere, grup aksaklıklarının ortaya konmasına ve irdelenmesine ilişkin araştırmaların yeterli olmadığı görülmektedir (Tipping ve ark., 1995; Hitchcock ve Anderson,1997; Das Carlo ve Mpofu, 2002; De Grave ve ark., 2002, Nieminen ve ark 2006, Dolman ve Schimdt, 2006)

1.4. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, Ankara Üniversitesi Tıp fakültesi Dönem I ve III öğrencilerin ve Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yönlendiriciliği yapan eğiticilerin; PDÖ sürecinde küçük grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumu ve bu aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin algılarının ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. PDÖ'de küçük grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumu ve bu aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin algısı nedir?

2. Küçük grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenmeyi engelleme durumu ve bu aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin öğrencilerin algısı;

a- Eğitimin farklı aşamalarına (Dönem I ve Dönem III)

b- Öğrencilerin cinsiyetlerine

c- Öğrencilerin akademik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?

3. PDÖ'de küçük grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumu ve bu aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin eğiticilerin algısı nedir?

4. PDÖ'de küçük grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumu ve bu aksaklıkları giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin öğrenci ve eğitici algıları arasında farklılık var mıdır?

1.5. Çalışmanın Önemi

AÜTF'de 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Dönem 1'den itibaren uygulanmaya başlanan eğitim modeli, PDÖ yaklaşımını merkeze alacak, temel ve klinik bilimler arasında yatay ve dikey entegrasyonu sağlayacak şekilde, yeterliğe ve topluma dayalı eğitim ilkeleri doğrultusunda oluşturulmuştur. PDÖ, Dönem I, II ve III'de her alt modülde (2 hafta süreli) 1 PDÖ senaryosu olacak şekilde yapılandırılmıştır. PDÖ yaklaşımı ile öğrencinin disiplinler arası bilgiyi entegre etme, klinik akıl yürütme, kritik düşünme ve karar verme, kendi kendine ve yaşam boyu öğrenenler olma yolunda gerekli tutum ve becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu hedeflere ulaşmada, iyi yapılandırılmış bir programla birlikte, PDÖ oturumlarındaki grup dinamikleri önemli bir belirleyicidir.

PDÖ'de küçük grup çalışması sürecinde grup aksaklıklarına ilişkin öğrenci ve eğitici görüşlerinin belirlenmesi hem PDÖ uygulamalarının değerlendirilmesi hem de öğrenme kazanımlarının/çıktılarının (bilgi, beceri, tutum) ve eğitim sürecinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca Türkiyede Tıp Eğitimi alanında yapılan PDÖ'de grup dinamiklerine yönelik ilk çalışma olması nedeniyle, tıp eğitimine yönelik olarak, PDÖ'de grup süreçlerine ilişkin önemli girdiler sağlayarak alana katkıda bulunacağı ön görülmektedir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri çözümleme tekniklerine yer verilmiştir.

2.1.1. Araştırma Modeli

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin ve PDÖ'de yönlendiricilik yapan eğiticilerin; PDÖ'de küçük grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarının sıklığı ile bu aksaklıkların öğrenme sürecini engelleme ve bu aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik olarak yapılan araştırma, kesitsel bir araştırma olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

2.1.2. Çalışma Evreni

Çalışma Evrenini, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılını tamamlamış olan Dönem I ve III öğrencileri ile 2005-2006 ve 2006-2007 yıllarında en az iki modülde PDÖ yönlendiricisi olarak görev alan öğretim elemanları oluşturmuştur.

<u>Öğrenciler;</u>

Bu çerçevede, araştırmanın çalışma evrenini 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılını tamamlamış olan;

- Dönem I öğrencileri (257 öğrenci)

- Dönem III öğrencileri (244 öğrenci) oluşturmaktadır.

Dönem I öğrencileri tıp eğitiminin henüz başında olmaları, Dönem III öğrencileri ise, PDÖ uygulamalarının yapıldığı son Dönemde olmaları ve yeterli PDÖ deneyimine sahip oldukları gerekçesi ile çalışma kapsamına

alınmıştır. Dönem III'den sonraki eğitim, klinik eğitimi kapsamaktadır ve PDÖ oturumları bulunmamaktadır.

Eğiticiler

- 2005-2006 ve 2006-2007 akademik dönemlerinde en az iki modülde PDÖ yönlendiriciliği yapan 137 öğretim üyesi çalışma evrenini oluşturmaktadır. PDÖ gruplarındaki aksaklıklara ilişkin yapılacak olan bu çalışmada, PDÖ de eğiticilik yapan tüm eğitici evreninden değil, hatırlama faktörü ve grupları süreçlerini gözlemeye yönelik yeterli düzeyde deneyim sahibi olma durumu gözönünde bulundurularak, son iki yıl içinde ve en az iki modülde PDÖ yönlendiriciliği yapan 137 eğitici arasından örneklem yoluyla belirlenmiştir.

2.1.3. Çalışma Grubu

Örneklem büyüklüğünü belirlerken, betimsel araştırmalar için uygun örneklem yüzdeleri (küçük evrenler için minumum %20) ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi konusunda hazırlanan formüller dikkate alınmıştır (Gay, 1987; akt. Arlı ve Nazik, 2001, s.77).

Örneklem seçimi için kullanılan formülle, bu çalışma için hesaplanan örneklem büyüklüklerinin, Dönem I için 154 ile 126 arasında, Dönem III için 150 ile 122 arasında, eğiticiler içinde ise 77 ile 89 arasında olduğu belirlenmiştir.

Uygulanacak istatistiksel analiz tekniklerinin varsayımlarıyla birlikte, betimsel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün minimum sınırı ve uygulama süreci gözönünde bulundurularak örneklem büyüklüğü optimum tutulmuştur.

Örnekleme dahil edilen öğrenci ve eğitici sayıları aşağıda verilmiştir;

Öğrenciler

Örnekleme, Dönem I'de 130 (çalışma evreninin %50'si), Dönem III" de ise 125 (çalışma evreninin %50'si) öğrenci dahil edilmiştir. Örneklem seçiminde tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Her Dönemde çalışmaya dahil edilecek kız ve erkek öğrencilerin sayıları; örneklem büyüklüğü/ araştırma evreni formülü ile elde edilen tabaka ağırlığı ile her Dönemdeki toplam öğrenci sayısı çarpılarak bulunmuştur (Karatay,2007). Belirlenen sayıda öğrencinin yansız olarak seçiminde de rastgele sayılar tablosu kullanılmıştır. Uygun doldurulmayan ölçekler, "uç değerler" temizlendikten sonra istatistik çözümlemelerin yapıldığı öğrencilere ilişkin tanımlayıcı istatistik sonuçları Çizelge 2.1 ve 2.2'de verilmiştir.

Çizelge 2.1. Araştırma Grubunu Oluşturan Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin, Cinsiyete Göre Dağılımı (Yüzde olarak)

Dönem	Çalışma Evreni	Örneklem					
		Cinsiyet				Öğrenci Sayısı	
		Kız		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
I	257	59	46,8	67	53,2	126	100
III	244	55	46,2	64	53,8	119	100

Çalışma grubundaki Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin yaklaşık yarısı kız, yarısı erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Eğiticiler

Örnekleme, 90 eğitici dahil edilmiştir (çalışma evreninin %60'ı). Eğiticiler için örneklem seçiminde de rastgele tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Eğiticiler bilim alanlarına göre 3 tabakakaya ayrılmıştır. (Temel Bilimler, Dahili Bilimler ve Cerrahi Bilimler). Uygun doldurulmayan ölçekler, "uçdeğerler" temizlendikten sonra istatistik çözümlemeler 88 eğiticinin verileri ile yapılmıştır. Eğiticilerin bilim alanlarına göre sayıları ve yüzde dağılımları Çizelge 2.2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.2. Araştırma Grubunu Oluşturan Eğiticilerin Bilim Alanlarına Göre Dağılımı (Sayı ve Yüzde olarak)

Bilim Alanları	**Çalışma Evreni**		**Örneklem**	
	Sayı	**%**	**Sayı**	**%**
Temel	61	44,5	39	44,5
Klinik	58	42,3	37	42,4
Cerrahi	18	13,1	12	13,1
Toplam	137	100	88	100

Modül Sonu Başarı Puanı

Öğrencilerin akademik başarılarının belirleyicisi olarak modül sonu başarı puanları da değerlendirmeye alınmıştır. Modül sonu başarı puanı 3 bileşenden oluşmaktadır;

1. Teorik Sınav (%60)

2. Nesnel Yapılandırılmış Uygulama Sınavı (%30)

3. PDÖ performans değerlendirme puanı (%10)

2006-2007 yılı modül sonu sınav notları kullanılarak, öğrenciler üç farklı başarı düzeyi grubuna dahil edilmiştir. Dönem I öğrencilerinin

modül sonu sınav puan ortalaması 78,9 ± 7,43, Dönem III öğrencilerinin 75,3 ± 6,1'dir.

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı puanları, ortalama ± 0,5 standart sapma temel alınarak alt, orta ve yüksek olmak üzere üçe ayrılmıştır (Tekin,1996).

Çizelge 3'de dönemlere göre alt, orta ve üst akademik başarı düzeyleri gruplarında bulunan öğrencilerin sayı ve yüzdeleri görülmektedir.

Çizelge 2.3. Dönem I ve III Dönem Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları

Dönem	**Akademik Başarı Düzeyi**	**Öğrenci**	
		Sayı	**Yüzde**
Dönem I	Alt	33	26,2
	Orta	47	37,3
	Üst	46	36,5
	Toplam	126	100
Dönem III	Alt	37	31,1
	Orta	37	31,1
	Üst	45	37,8
	Toplam	119	100

Dönem I öğrencilerinin % 26'sı alt akademik başarı düzeyinde yer alırken, orta va üst akademik başarı gruplarının herbirinde öğrencilerin yaklaşık % 37'si yer almaktadır. Dönem III öğrencilerinin yaklaşık % 38'i üst, %31'i alt ve %31'i orta başarı düzeyi grubunda yer almıştır.

Çalışma iki aşamada yürütülmüştür:

1. Ölçeğin dilsel eşdeğerlilik uygulaması ile geçerlilik ve güvenirlik çalışması

2. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin ve eğiticilerinin PDÖ'de küçük grup çalışmalarındaki grup

aksaklıklarının türü ve sıklığı, bu aksaklıkların öğrenmeyi olumsuz etkileme düzeyleri ve bu aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin algı puanları ile bağımsız değişkenlerin incelenmesi.

Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri:

1) Bağımlı değişkenler;

- Öğrencilerin ve eğiticilerin grup aksaklıklarının görülme sıklığına ilişkin algıları

- Öğrencilerin ve eğiticilerin grup aksaklıklarının öğrenme sürecini engelleme durumuna ilişkin algıları

- Öğrencilerin ve eğiticilerin grup aksaklıklarının giderilmesinde eğitici sorumluluğuna İlişkin algıları

2) Bağımsız değişkenleri ise;

- Eğitim sürecindeki roller (Eğitici-öğrenci)

- Öğrencilerin:

  - Öğrenim gördüğü dönem,
  - Cinsiyet
  - Akademik başarı düzeyi

- Eğiticilerin:

  - Bilim Alanı
  - Katıldığı modül sayısı

2.2. Gereç

Bu araştırma çerçevesinde ihtiyaç duyulan veriler Grup Oturumları Değerlendirme- Kritik Olaylar- Ölçeği'nden (GODÖ) elde edilmiştir.

2.2.1. Ölçek

Çalışmada veri toplam aracı olarak Grup Oturumları Değerlendirme-Ölçeği-Kritik Olaylar (Evaluation of group sessions-Critical Incidents) kullanılmıştır. Bu ölçek Willem S. De Grave ve arkadaşları tarafından 2001 yılında geliştirilmiştir.

22 maddeden oluşan ölçek altı faktör içermektedir;

Faktör 1. Ayrıntılı tartışma eksikliği (lack of elaboration): Madde 3, Madde 10, Madde 13, Madde 15

Faktör 2. Etkileşim eksikliği (lack of interaction): Madde 7, Madde 8, Madde 9, Madde 14, Madde 22

Faktör 3. Katılım eşitsizliği (unequal participation): Madde 1, Madde 12, Madde 16

Faktör 4. Bağlılık eksikliği (lack of cohesion): Madde 2, Madde 4, Madde 5, Madde 6

Faktör 5. Zor kişilikler (diffucult personalities): Madde 11, Madde 19, Madde 21

Faktör 6. Motivasyon eksikliği (lack of motivation): Madde 17, Madde 18 , Madde 20

Öğrencilerin ölçekte sıralanan 22 olaya ilişkin algıları üç farklı başlıkta sorgulanmaktadır.

Bu başlıklar;

1. Aksaklıkların görülme durumu (sıklığı),

2. Aksaklıkların eğitimi olumsuz yönde etkilemesi

3. Aksaklıklar ortaya çıktığında önlem alma konusunda eğiticiden beklentiler

Ölçek bu üç ayrı başlık için beşli Likert dereceleme ile puanlanmaktadır (1: katılmıyorum'dan 5: katılıyoruma kadar).

Ölçeği geliştiren araştırmacılar ölçeğin geçerliliğini test etmek için dört farklı eğitim Döneminden randomize olarak seçilmiş 200 öğrenciye eğitim yılının sonunda ölçeği uygulamışlardır. Öğrenciler, olayları eğitim gruplarında görme sıkılıklarına göre likert ölçeği ile değerlendirmişlerdir.

Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin 36 durum içeren ilk yapısı için kuramsal olarak tanımlanmış olan faktör yapısının geçerli bir model olup olmadığını ortaya koymak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) (confirmatory factor analysis) uygulanmıştır. Yapılan çalışmalarda ölçeğe 22 maddenin katkı sağladığı gösterilmiş ve altı faktörlü modelin DFA analizi sonucunda uyum indeksleri, [X^2=217.23, sd=194, p=0.12], (X^2/sd)=2.20, Root RMSEA (Mean Square Residual) =0.070, GFI (Goodness of fit index) =0.89 olarak bulunmuştur. Genel olarak DFA sonuçlarına göre ölçeğin altı faktörlü yapısının doğrulandığı belirtilmiştir (De Grave ve ark. 2001).

Ölçeğin güvenirlik çalışmalarına yönelik olarak, iç tutarlılığına bakılmış ve her faktör için Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Faktörlerin Cronbach α katsayısı 0,58 ile 0,74 arasında değişmektedir.

2.2.2. Grup Oturumları Değerlendirme- Kritik Olaylar- Ölçeğinin Uyarlanması ve Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin Türkçe'ye çevrilerek psikometrik niteliklerini saptamak amacıyla yazarlardan izin alınmıştır. Ölçek, ingilizceyi iyi bilen dört kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve üç kişiden oluşan bir başka grup tarafından ölçeğin İngilizce'ye geri çevirisi yapılmıştır. Orijinal ölçek, çeviri ölçek ve geri çeviri ölçeklerinin tümü her iki dili de iyi bilen Eğitim Fakültesi ölçme ve değerlendirme bölümü ile Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim dalından üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman grubundan maddelerin ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçmediği, dilsel eşdeğerliğinin sağlanıp sağlanmadığı ve çeviri ölçek maddelerinin grubun dil özelliklerine uygun olup olmadığı boyutlarında değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. Uzman grubundan gelen geribildirimler ışığında çeviri forma son şekli verilmiş ve ölçek araştırmacı tarafından çalışmanın amacı açıklanarak çalışma grubuna uygulanmıştır.

2.2.2.1. Ölçeğin Öğrenci Uygulamaları için Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, çalışma grubu dışında kalan Dönem II öğrencilerinden gönüllü toplam 180 öğrenci ile Eylül 2007'de gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veri setinden "uçdeğerler" temizlendikten sonra istatistik çözümlemeler 156 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin madde toplam koralasyon analizi sonuçları Çizelge 2.4 de verilmiştir.

Çizelge 2.4. Güvenirlik Çalışması Madde –Toplam Krelasyonları (Öğrenci)

Madde toplam korelasyonu bir maddenin ayırt edicilik indeksini verir. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu gösterir. 0,30 ve üstü maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğunu, 0,20 ve altındaki değerlerin ise ayırt ediciliklerinin düşük olduğunu ve ölçeğe alınmaması gerektiğini belirtmektedir (Büyüköztürk, 2006, Kalaycı, 2005; Şencan, 2005).

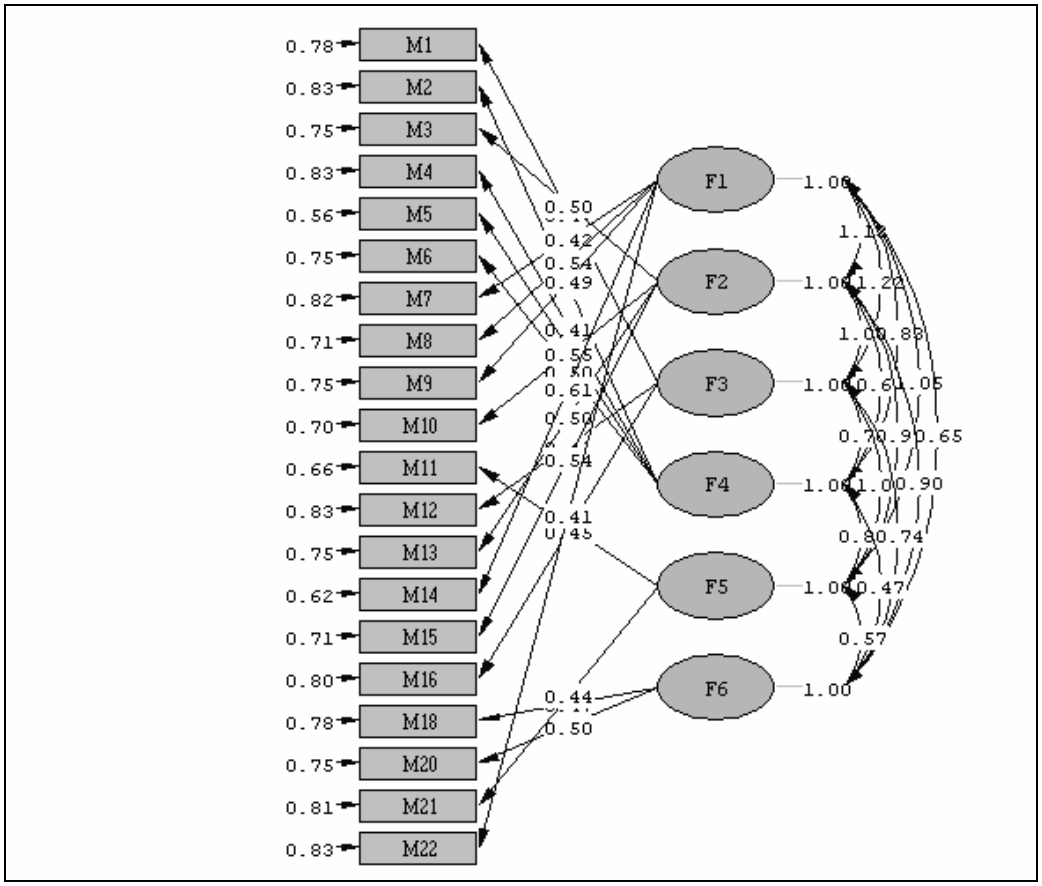
	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri
M1	70,069	186,959	0,437	0,840
M2	70,871	188,369	0,338	0,843
M3	70,416	186,751	0,431	0,840
M4	71,121	188,033	0,312	0,845
M5	70,871	181,843	0,511	0,836
M6	71,005	187,864	0,320	0,845
M7	70,300	184,680	0,396	0,841
M8	71,031	181,982	0,507	0,837
M9	70,153	188,742	0,393	0,841
M10	70,326	183,256	0,487	0,837
M11	70,308	183,086	0,487	0,837
M12	71,326	183,328	0,459	0,839
M13	70,717	185,297	0,455	0,839
M14	70,550	181,117	0,591	0,834
M15	70,448	186,282	0,433	0,840
M16	70,270	187,695	0,398	0,841
M17	70,289	188,082	0,421	0,840
M18	70,940	188,552	0,344	0,843
M19	71,693	192,828	0,213	0,848
M20	70,161	192,227	0,279	0,845
M21	71,531	183,354	0,439	0,839
M22	70,661	186,513	0,442	0,839

Ölçekteki maddelerin tümünün madde toplam korelasyonları 0,20'den büyük olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayısı ise 0.847 olarak bulunmuştur. Ayrıca, her faktör için Cronbach α katsayısı heaplanmıştır. Faktörlerin Cronbach α katsayısı Faktör 1 için 0,712, Faktör 2 için 0,616, Faktör

3 için 0,574, Faktör 4 için 0,566, Faktör 5 için 0,597 ve Faktör 6 için 0,692 bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliliği çalışmasında, orjinal ölçekte ölçtüğü ispatlanan yapının uyarlanmış olan ölçekte korunup korunmadığı DFA ile incelenmiştir. Şekil 2.1'de, maddelerin örtük değişkenleri açıklama oranları ve hata varyansları verilmiştir.



Şekil 2.1. Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği'nin Yapısı (Öğrenci)

Analiz sonuçlarına göre madde 17 ve 19'un araçtan çıkarılması durumunda uyum indekslerinde önemli bir artış sağlandığından, bu maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir ve model 20 madde kullanılarak test edilmiştir.

Modelin uyumunun test edildiği DFA da, tahmin edilen parametreler kullanılarak oluşturulan populasyon kovaryans matrisi ile örneklemden elde edilen kovaryans matrisi arasında uyum olması gerekir. Bu uyumu test etmek için kullanılan uyum indeksleri: Ki kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilir ve DFA ile hesaplanan (X^2/sd) oranının 3'ten küçük olması (Kline, 1998), test edilen faktöryel modelin gerçek verilerle uyum gösterdiği biçiminde yorumlanmaktadır. Ayrıca, GFI (Goodness of fit) degerinin 0.85'ten, AGFI (Adjusted goodness of fit) değerinin 0.80'den yüksek ve RMR değerinin ise 0.10'dan düşük çıkması, modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). Ullma (2001), RMSEA değeri 0,06'dan küçük ise modelin uyumunun iyi olduğunu bildirmektedir. Brown ve Cudeck'e (1992) göre ise, 0,10'dan büyük RMSEA değerleri uyumun iyi olmadığının göstergesidir.

Bir model bu kriterlerden bir ya da daha fazlasına sahip ise, o model kabul edilebilir bir uyuma sahiptir denebilir (Segars ve Grover, 1993).

Bu çalışmada uyarlanmış ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için uygulanan DFA ile hesaplanan uyum indeksleri X^2/sd=1.32 p=0.38; RMSEA=0.045; GFI=0.87; AGFI=0.82, ve RMR=0.102'dir.

Bu çalışmada hesaplanan uyum istatistikleri yukarıda belirtilen ölçütleri karşılamaktadır.
Sonuç olarak, Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği'nin 20 maddeden oluşan altı faktörlü yapısının, öğrenci uygulamaları için geçerli bir model olduğu ve güvenilir ölçme yaptığı gösterilmiştir.

2.2.2.2. Ölçeğin Eğitici Uygulamaları için Yapılan Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları evrende, çalışma grubu dışında yeterli sayıda eğitici bulunmadığı için çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılmıştır. Elde edilen veri setinden uçdeğerler temizlendikten sonra istatistik çözümlemeler 88 eğitici verisi ile gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin madde toplam koralasyon analizi sonuçları Çizelge 2.5 de verilmiştir.

Çizelge 2.5. Güvenirlik Çalışması Madde –Toplam Krelasyonları (Eğitici)

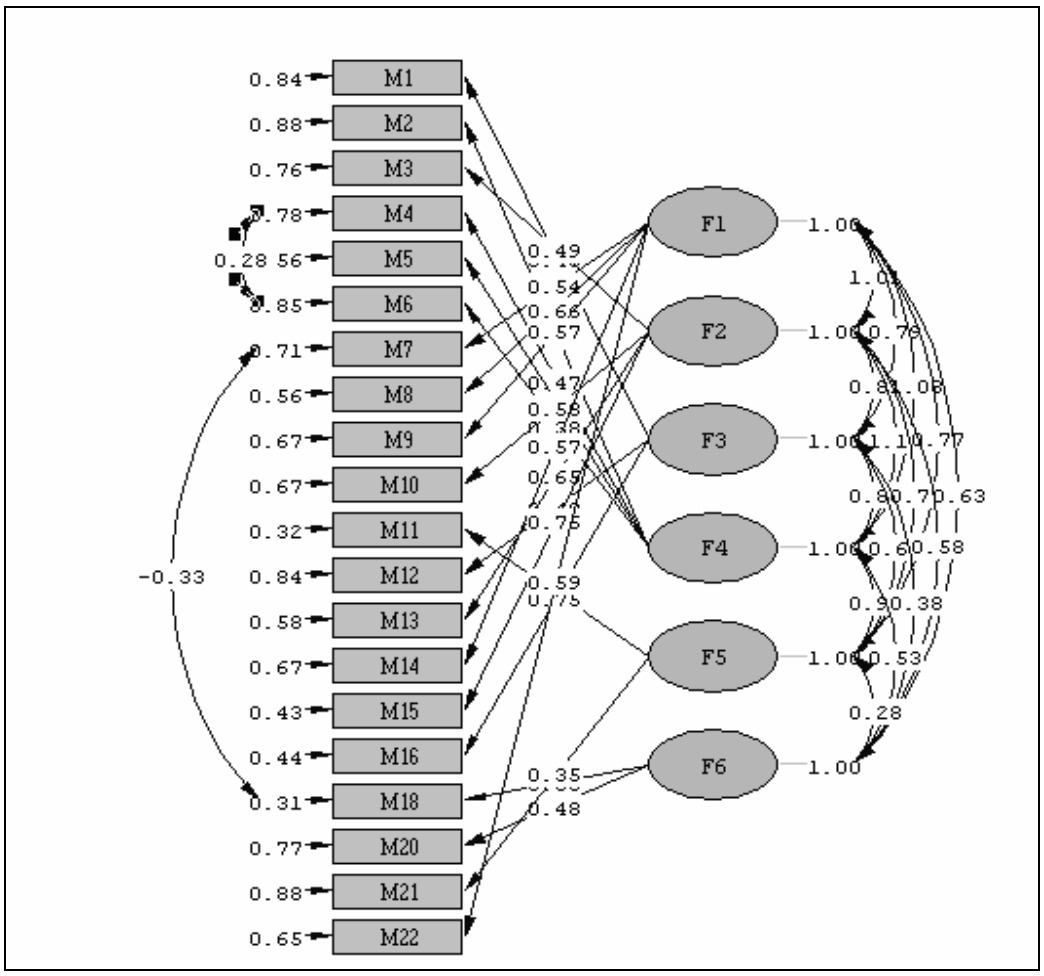
	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması	Madde çıkarılırsa ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde çıkarılırsa Cronbach Alfa değeri	Madde çıkarılırsa ölçek ortalaması
M1	54,8236	234,205	0,290	0,295	0,893
M2	56,2132	229,343	0,390	0,380	0,890
M3	55.5302	227,801	0,439	0,434	0,889
M4	55,8942	227,769	0,485	0,470	0,888
M5	55,6606	219,013	0,657	0,563	0,883
M6	55,8454	231,035	0,366	0,383	0,891
M7	54,7258	224,685	0,457	0,532	0,889
M8	56,0845	222,001	0,597	0,520	0,885
M9	55,1932	225,614	0,508	0,540	0,887
M10	55,8236	221,243	0,562	0,472	0,885
M11	55,8780	222,165	0,568	0,468	0,885
M12	56,1823	231,850	0,358	0,378	0,891
M13	55,8888	219,473	0,609	0,601	0,884
M14	55,8128	223,450	0,556	0,472	0,886
M15	55,4758	215,919	0,721	0,673	0,881
M16	55,3454	221,101	0,621	0,659	0,884
M17	55,4649	218,912	0,672	0,752	0,883
M18	56,4659	230,859	0,428	0,446	0,889
M19	56,3454	230,249	0,402	0,349	0,890
M20	56,1207	233,163	0,254	0,307	0,895
M21	56,8391	235,204	0,360	0,330	0,891
M22	55,4654	226,511	0,572	0,494	0,886

Ölçekteki maddelerin tümünün madde toplam korelasyonlarının 0,20'den büyük olduğu görülmektedir.

Ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayısı ise 0.892 olarak bulunmuştur. Ayrıca, her faktör için Cronbach α katsayısı heaplanmıştır. Faktörlerin Cronbach α katsayısı Faktör 1 için 0,713, Faktör 2 için 0,716, Faktör 3 için 0,585, Faktör 4 için 0,601, Faktör 5 için 0,625 ve Faktör 6 için 0,597 bulunmuştur.

Ölçeğin yapı geçerliliği çalışmasında, orjinal ölçekte ölçtüğü ispatlanan yapının uyarlanmış olan ölçekte korunup korunmadığı Doğrulayıcı

Faktör Analizi ile incelenmiştir. Şekil 2.2'de, maddelerin örtük değişkenleri açıklama oranları ve hata varyansları verilmiştir.



Şekil 2.2. Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği'nin Yapısı (Eğitici)

Model, eğiticiler için de önce orginal ölçekteki 22 madde kullanılarak test edilmiştir. Öğrencilerinkine benzer şekilde madde 17 ve 19'un araçtan çıkarılması durumunda uyum indekslerinde önemli bir artış sağlandığından, model 20 madde kullanılarak tekrar test edilmiştir.

Yapılan DFA sonucunda yer alan modifikasyon önerileri doğrultusunda 7 ile 18. maddeler, 4 ile 6. maddeler için 2 modifikasyonun yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan modifikasyonların fit değerlerine anlamlı düzeyde katkı sağladıkları görülmüştür. Bu çalışmada uyarlanmış ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için uygulanan DFA ile hesaplanan

uyum indeksleri X^2/sd=2.45 p=0.01; RMSEA=0.08; GFI=0.87; AGFI=0.80, ve RMR=0.104 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği'nin 20 maddeden oluşan altı faktörlü yapısının, eğitici uygulamaları için geçerli bir model olduğu ve güvenilir ölçme yaptığı gösterilmiştir.

2.2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, 2006-2007 eğitim ve öğretim yılının başında örneklemi oluşturan öğrencileri ve eğiticilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Eğiticilerden, 2' sine ulaşılamamış, bu eğiticilerin yerine yedek olarak belirlenen eğiticilerden veri toplanmıştır. Öğrencilerin katılımı tam olmuştur.

2.2.4. Verilerin Çözümlenmesi

Öğrencilerin ve Eğiticilerin Grup Oturumları Değerlendirme- Kritik Olaylar- Ölçeğinin alt boyut puanların ın normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bunu test edebilmek için Kolmogorov–Smirnov Tek Örneklem Testi'nden yararlanılmıştır ve dağılımların normal olduğu saptanmıştır. Normal dağılım varsayımı sağlanan veriler için parametrik testler kullanılmıştır;

- PDÖ'de grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarının görülme sıklığına ilişkin eğiticilerin ve öğrencilerin görüşleri ve eğitici ve öğrenci görüşleri arasındaki, farklılığa independent *t* testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılarak bakılmıştır.
- Grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarının sıklığına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin akademik başarı, eğitimin farklı

aşamalarında bulunma ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesi için independent t testi ve tek yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır.

Eğiticilerin grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarının sıklığına ilişkin eğitici görüşlerinin, PDÖ deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediği independent t Testi ile analiz edilmiştir. Eğiticilerin grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarının sıklığına ilişkin eğitici görüşlerinin bilim dallarına göre farklılık gösterip göstermediği ise Kruskal Wallis H-Testi analizleri ile test edilmiştir. Burada eğiticiler ana bilim dallarına göre dağıtıldığında Cerrahi Bilim Alanı grubunda 11 eğitici bulunduğu için nonparametrik test kullanılmıştır.

2.3. Sayıltılar

Bu araştırmanın sayıltıları şunlardır;

1. Öğrencilerin ve eğiticilerin anketin uygulama amacı ve içeriği hakkında yeterli derecede bilgilendirilmiş oldukları

2. Öğrenci ve eğiticilerin, ölçekteki üç algı başlığına ilişkin (grup aksaklıklarının sıklığı ile bu aksaklıkların öğrenme sürecini engelleme ve bu aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğu) puanlamalarının her algı başlığı için bağımsız olarak yapıldığı varsayılmıştır.

2.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2006-2007 öğretim yılında, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dönem I ve III öğrencileri ile sınırlıdır. Dönem I öğrencilerinin PDÖ uygulamalarının başlangıcında olmaları, Dönem III öğrencileri ise, PDÖ uygulamalarının yapıldığı son Dönemde olmaları nedeniyle araştırmaya dahil edilmişlerdir.

- Araştırma ile PDÖ'de grup aksaklıklarına ilişkin elde edilen sonuçlar öğrencilerin ve eğiticilerin algılamaları ile sınırlıdır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, Ankara Üniversitesi Tıp fakültesi I. Dönem ve III. Dönem öğrencilerinin ve PDÖ yönlendiriciliği yapan eğiticilerin Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) sürecinde küçük grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarına ilişkin algılarını ortaya koymayı ve çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulguları sunulmuştur.

Bulguların sunuluşunda araştırmada cevaplandırılması planlanan soruların ele alınış sırası temel alınmış, önce her soru hatırlatılmış ve daha sonra da sorulara ilişkin bulgular sunularak tartışılmıştır. Tartışma ve yoruma ana başlığın sonunda yer verilmiştir.

3.1. PDÖ'de Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenme Sürecini Engelleme Durumu ve Bu Aksaklıkların Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Algısı

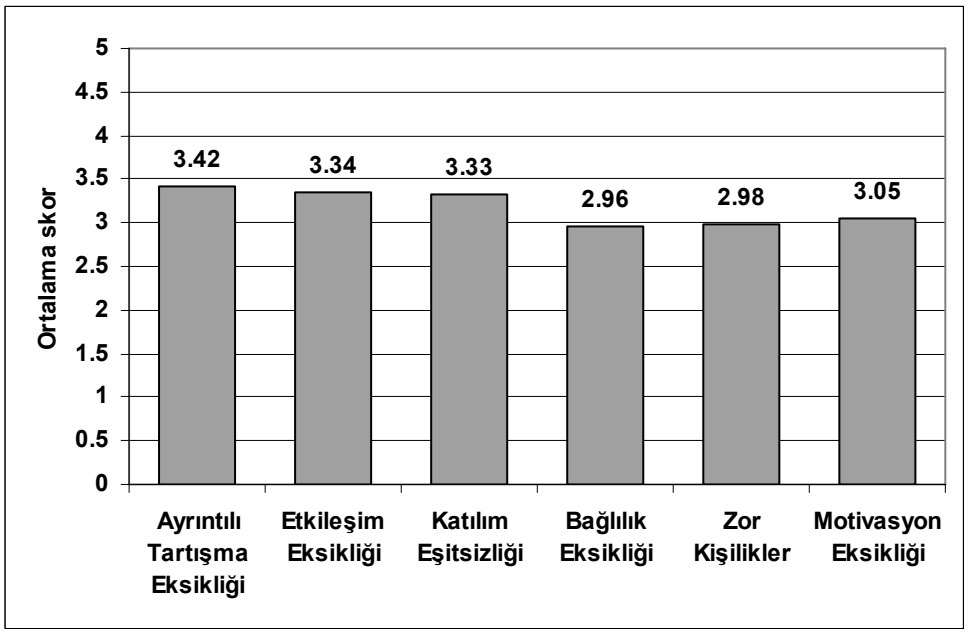
Araştırmada cevap aranmaya çalışılan bu soruya ilişkin bulgular aşağıdaki iki ayrı alt başlık altında ele alınmıştır.

3.1.1. Dönem I Öğrencilerinin, Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenmeyi Engelleme Durumu ve Bu Aksaklıkların Giderilmesinde Eğiticilerden Beklentilerine İlişkin Skorlar

Şekil 3.1'de Dönem I öğrencileri için, altı farklı aksaklık boyutunun görülme sıklığına ilişkin skorlar görülmektedir.

Dönem I öğrencilerinde grup aksaklık boyutlarının görülme sıklığı ortalama skorları 2,96 ile 3,42 arasında değişmektedir. En yüksek skora sahip olan boyutun ayrıntılı tartışma eksikliği olduğu görülmektedir (3,42), bunu etkileşim eksikliği (3,34), katılım eşitsizliği (3,33) ve motivasyon eksikliği izlemektedir. Dönem I öğrencilerinin zor kişilikler ve bağlılık eksikliği boyutlarına ilişkin algıları, bu boyutların

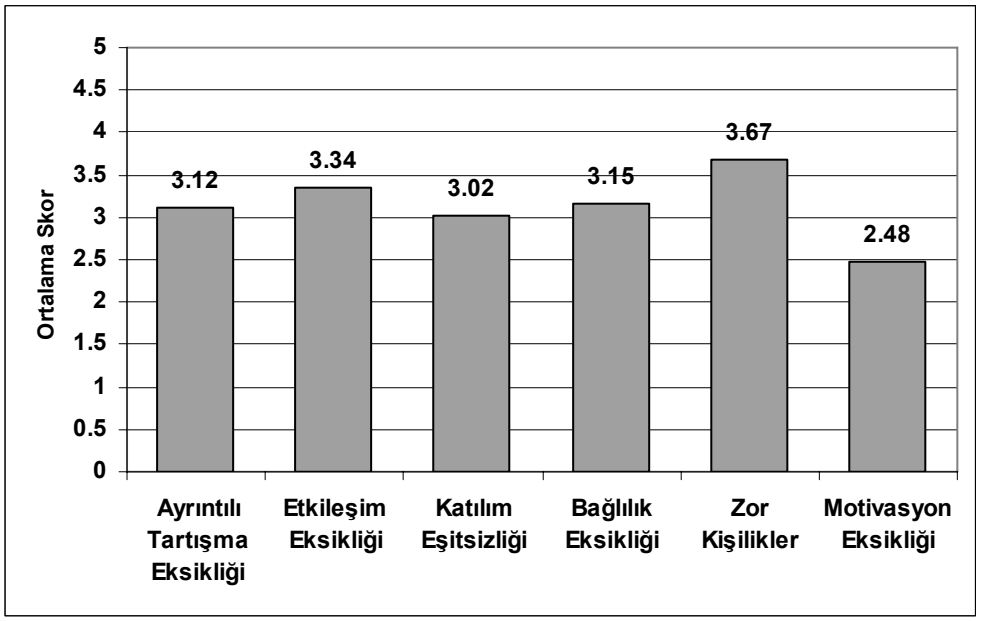
diğer boyutlara göre daha az görüldükleri yönündedir (sırasıyla 2,98 ve 2,96) (Şekil 3.1).



Şekil 3.1. Dönem I Öğrencileri için Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıkılığına İlişkin Ortalama Skorlar

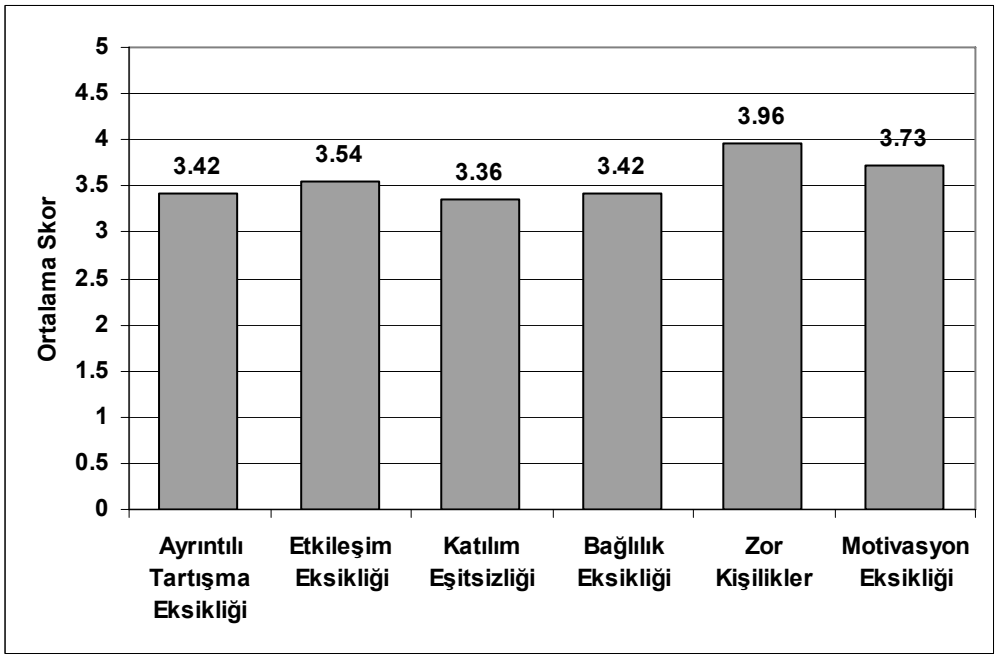
Dönem I öğrencilerinin ölçekteki maddelerde belirtilen olaylardan en sık rastladıkları 5 tanesi ek 2' de verilmiştir. Dönem I öğrencilerinin ölçekteki her madde için verdikleri ortalama skorlar Ek 3' de gösterilmiştir.

Şekil 3.2'de Dönem I öğrencileri için grup aksaklık boyutlarının öğrenme sürecini engelleme durumuna ilişkin ortalama skorlarının 2,48 ile 3,67 arasında değiştiği görülmektedir. Öğrenmeyi engellemede en yüksek skora sahip olan boyutun zor kişilikler olduğu görülmektedir (3,67), bunu etkileşim eksikliği (3,34), bağlılık eksikliği (3,15) ve ayrıntılı tartışma eksikliği (3,12) izlemektedir. Dönem I öğrencileri, katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliği boyutlarının öğrenme sürecini diğer boyutlara göre daha az engellediği görüşündedirler (sırasıyla 3,02 ve 2,48).



Şekil 3.2. Dönem I Öğrencileri için Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Ortalama Skorlar

Grup aksaklıklarının giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin alt boyut skorları Şekil 3.3'de gösterilmektedir.



Şekil 3.3. Dönem I Öğrencileri için Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Alt Boyut Ortalama Puanları

Dönem I öğrencilerinin, eğitici sorumluğunun en fazla, zor kişilik boyutunda olduğunu düşündükleri görülmektedir (3,96). Bunu motivasyon eksikliği (3,73) etkileşim eksikliği (3,54) ve katılım eşitsizliği (3,36) boyutları izlemektedir. Öğrenciler aksaklıkların giderilmesinde eğiticinin sorumluluğunun en az, ayrıntılı tartışma eksikliği (3,42) ve bağlılık eksikliğinde (3,42) olduğu görüşündedirler.

Grup aksaklıklarına ilişkin üç farklı başlıktaki (olayların görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumu ve eğiticinin sorumluluğu) öğrenci algı skorları arasındaki farklar incelenmiştir. Dönem I öğrencilerine ilşikin sonuçlar Çizelge 3.1'de gösterilmiştir.

Çizelge 3.1. Dönem I Öğrencileri için grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumları ve eğiticiden beklentilerine ilişkin alt boyut ortalama skorları ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Grup Aksaklıkları Boyutları	Olayların Görülme Sıklığı (1)	Öğrenme Sürecini Engelleme Durumu (2)	Eğiticinin sorumluluğu (3)	F Değ.	p	Fark kaynağı
	$\overline{X}$ ± SD	$\overline{X}$ ± SD	$\overline{X}$ ± SD			
Ayrıntılı tartışma eksikliği (F1)	3,42 ± 0,69 (1)	3,12 ±0,72 (4)	3,42 ± 0,72 (4,5)	7,73	0,00*	(2)-(3),(1)
Etkileşim eksikliği (F2)	3,33 ± 0,84 (2,3)	3,34 ±0,81 (2)	3,54 ±0,81 (3)	4,14	0,02*	(2)-(3)
Katılım eşitsizliği (F3)	3,33 ±0,81 (2,3)	3,02 ±0,90 (5)	3,36 ± 0,97 (6)	5,47	0,01*	(2)-(3),(1)
Bağlılık eksikliği (F4)	2,96 ±0,94 (6)	3,15 ±0,87 (3)	3,42 ± 0,90 (4,5)	8,06	0,00*	(1)- (3)
Zor kişilikler (F5)	2,98 ±1,08 (5)	3,67 ±1,01 (1)	3,96 ± 0,96 (1)	30,73	0,00*	(1)-(2),(3)
Motivasyon eksikliği (F6)	3,05 ±1,09 (4)	2,48 ±0,66 (6)	3,73 ± 0,61 (2)	73,29	0,00*	(1)-(2), (3) (2)- (3)

* $p < 0,05$

Grup aksaklıklarının tüm boyutlarında bu üç farklı alana ilişkin skorlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Öğrenciler ayrıntılı tartışma eksikliğinin öğrenme sürecininde görülme sıklığı (3,42) ile bu aksaklığın giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna aynı puanı (3,42) vermişlerdir ancak bu aksaklığın öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyeceğine ilişkin algı puanları daha düşüktür (3,12) ($F(2\text{-}375) = 7{,}73$, $p<0{,}05$). Öğrenciler ayrıntılı tartışma eksikliğinin gruplarda sık görüldüğünü düşünmekle birlikte, bu aksaklığın öğrenme sürecini aynı ölçüde engellemediği görüşündedirler.

Öğrenciler, etkileşim eksikliğinin görülme sıklığı (3,33) ve öğrenme sürecini engelleme durumunu (3,34) benzer bir şeklide puanlarken, böyle bir aksaklık durumunda eğiticinin sorumluğunun yüksek olduğu görüşündedirler (3,54) ($F(2\text{-}375) = 4{,}14$, $p<0{,}05$).

Öğrencilerin katılım eşitsizliği görülme sıklığına (3,33) ve eğitici sorumluluğuna (3,36) ilişkin algılarının benzer olduğu görülmektedir. Katılım eşitsizliğinin sık görüldüğünü ve bu aksaklık çıktığında eğiticinin sorumluluğunun olduğunu düşünmekle birlikte, katılım eşitsizliğinin görüldüğü sıklık kadar öğrenme sürecini engellemediği görüşündedirler ($F(2\text{-}375) = 5{,}47$ $p<0{,}05$).

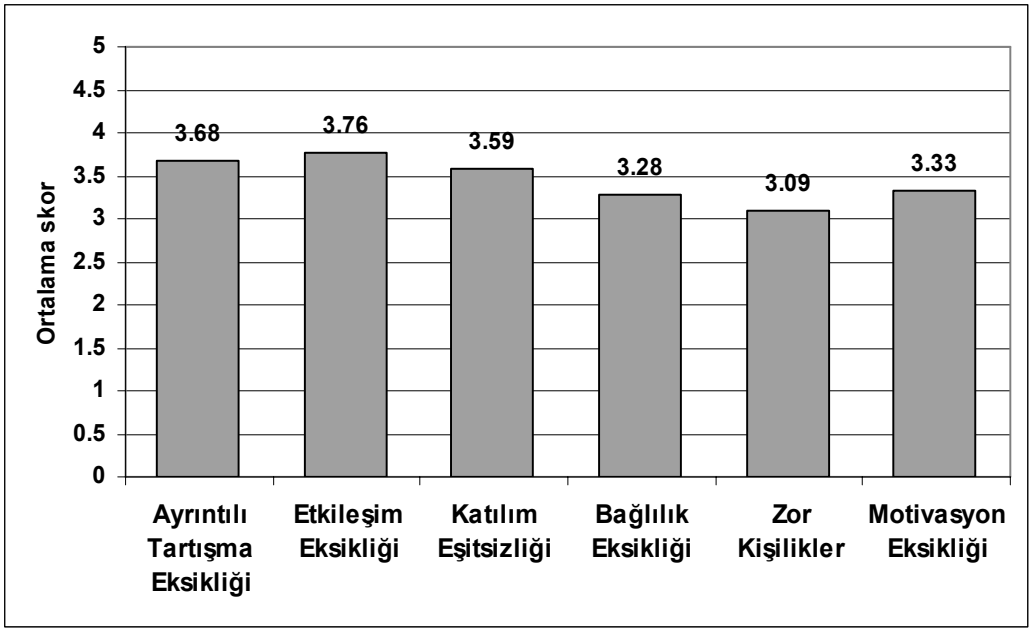
Öğrenciler bağlılık eksikliğinin görülme sıklığına, öğrenmeyi engelleme ve eğitici sorumluluğu başlıklarına göre daha az puan vermişlerdir. Ancak öğrenciler, bu puanla karşılaştırıldığında (2,96), bağlanma eksikliği ortaya çıktığında, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyeceğini (3,15) ve bu aksaklığın giderilmesinin daha çok eğiticinin sorumluluğu olduğu (3,42) görüşündedirler ($F(2\text{-}375) = 5{,}47$ $p<0{,}05$).

Öğrenciler her ne kadar zor kişilik boyutunu grup aksaklığı olarak sık görülmediği yönünde skorlamışlarsa da, sıklığa verdikleri skorla (2,98), karşılaştırıldığında, öğrencilerin algıları, böyle bir aksaklık çıktığında ögrenme sürecinin olumsuz yönde etkileneceği (3,67) ve bu aksaklığı gidermede eğitici sorumluluğunun (3,67) yüksek olduğu yönündedir

(F(2-375)=30,73 p<0,05). Öğrencilerin motivasyon eksikliği boyutu için skorları, grup aksaklıklarının üç başlığı için de farklılık göstermektedir. Öğrenciler motivasyon eksikliğinin gruplarda sık görüldüğünü (3,05) ama o ölçüde öğrenme sürecini etkilemediğini düşünürken (2,48), böyle bir aksaklık oluştuğunda eğitici sorumluluğunun yüksek olduğunu düşünmektedirler (3,73) (F(2-375) =79,29 p<0,05).

3.1.2. Dönem III Öğrencilerinin, Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenmeyi Engelleme Durumu ve Bu Aksaklıkların Giderilmesinde Eğiticilerden Beklentilerine İlişkin Skorlar

Şekil 3.4'de Dönem III öğrencileri için altı farklı aksaklık boyutunun görülme sıklığına ilişkin skorlar görülmektedir.

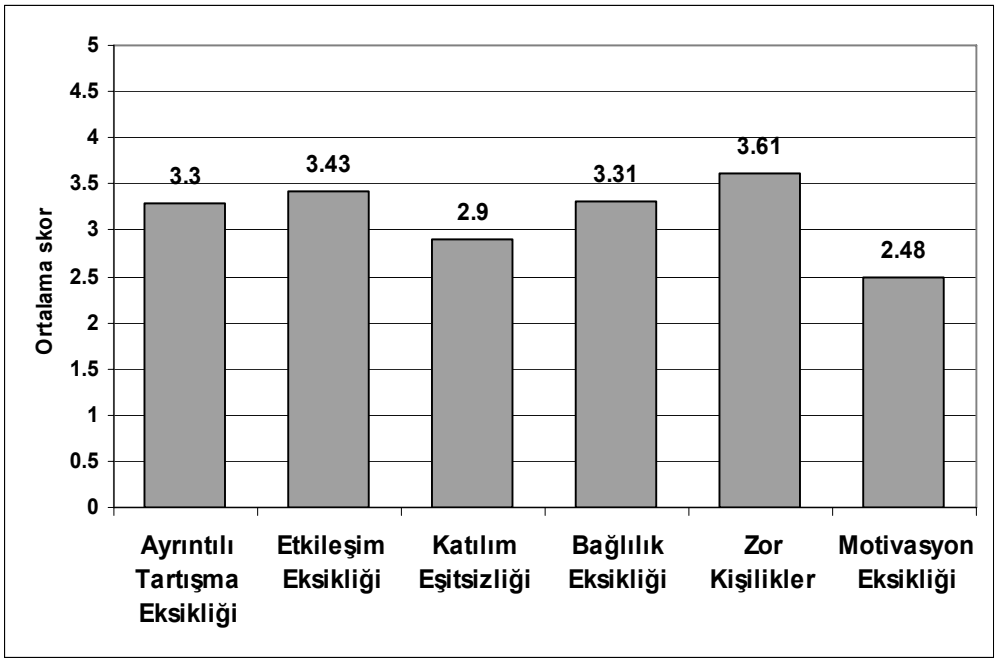


Şekil 3.4. Dönem III Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıklığına İlişkin Ortalama Skorlar

Dönem III öğrencileri grup aksaklık boyutlarının görülme sıklığını ortalama 3,09 ile 3,76 arasında skorlamışlardır. En yüksek skora sahip olan boyutun etkileşim eksikliği olduğu görülmektedir (3,76). Bunu

ayrıntılı tartışma eksikliği (3,68), katılım eşitsizliği (3,59) ve motivasyon eksikliği (3,33) izlemektedir. En düşük skoru zor kişilikler boyutu (3,09) almıştır (Şekil 3.4). Dönem III öğrencilerinin ölçekteki maddelerde belirtilen olaylardan en sık rastladıkları 5 tanesi Ek 4' de verilmiştir. Dönem III öğrencilerinin ölçekteki her madde için verdikleri ortalama skorları Ek 5' de gösterilmiştir.

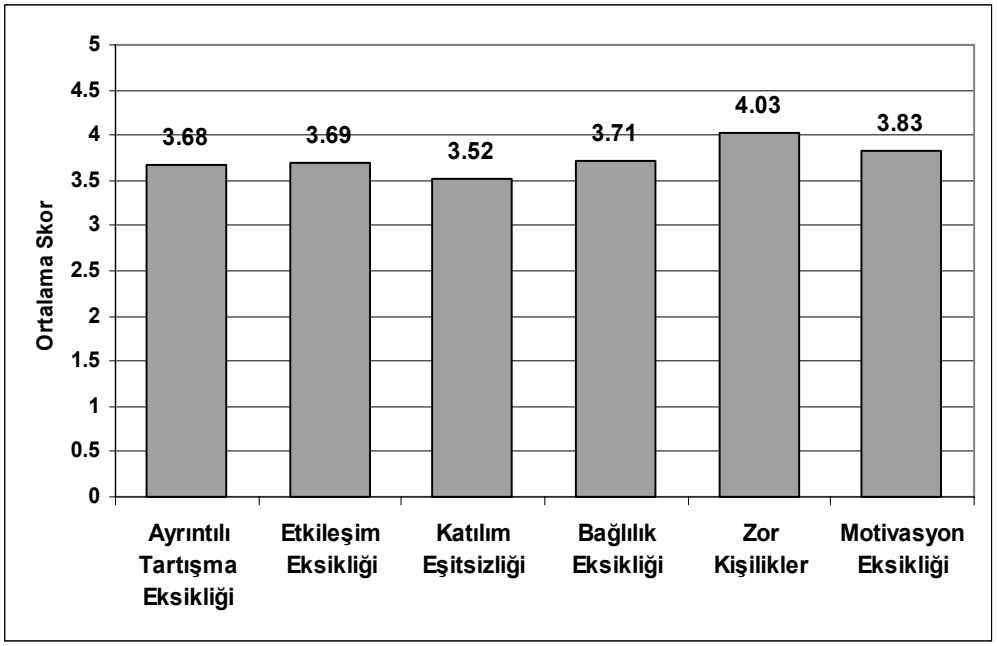
Şekil 3.5'de Grup aksaklık boyutlarının öğrenme sürecini engelleme durumuna ilişkin skorların 3,61 ile 2,48 arasında değiştiği görülmektedir.



Şekil 3.5. Dönem III Öğrencileri için Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Ortalama Skorlar

Dönem III öğrencileri en fazla zor kişilik boyutunun öğrenme sürecini engelleyeceğini düşünmektedirler (3,61). Bunu etkilişim eksikliği (3,43) bağlılık eksikliği (3,31) ve ayrıntılı tartışma eksikliği (3,30) boyutları izlenmektedir. Motivasyon (2,48) eksikliği boyutunun diğer boyutlara göre eğitim sürecini en az etkileyen boyut olduğu görüşündedirler (Şekil 3.5).

Şekil 3.6'da grup aksaklıklarının giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin alt boyut skorları görülmektedir. Skorlar 3,52 ile 4,03 arasında değişmektedir.



Şekil 3.6. Dönem III Öğrencilerin için Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Alt Boyut Ortalama Skorları

Dönem III öğrencileri eğitici sorumluluğunun en fazla, zor kişilik boyutunda olduğunu düşünmektedirler (4,03). Bunu motivasyon eksikliği ve bağlılık eksikliği izlemektedir (sırasıyla, 3,83 ve 3,71). Öğrenciler aksaklıklarının giderilmesinde eğiticinin sorumluluğunun en az katılım eşitsizliğinde olduğu görüşündedirler (3,52).

Çizelge 3.2 'de grup aksaklıklarına ilişkin üç farklı başlıkta, Dönem III öğrenciler algı skorları arasındaki farklar incelenmiştir. Grup aksaklıklarının tüm boyutlarında bu üç farklı başlığa ilişkin skorlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Çizelge 3.2. Dönem III Öğrencileri için grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumları ve eğiticiden beklentilerine ilişkin alt boyut ortalama skorları ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Grup Aksaklıkları Alt Boyutları	Olayların Görülme Sıklığı (1)	Öğrenme Sürecini Engelleme Durumu (2)	Eğiticiden Beklentiler (3)	F Değ.	p	Fark kaynağı
	$\overline{X}$ ± SD	$\overline{X}$ ± SD	$\overline{X}$ ± SD			
Ayrıntılı tartışma eksikliği (F1)	3,68 ± 0,79 (2)	3,30 ± 0,91 (4)	3,68 ± 0,74 (5)	8,49	0,00*	(1)-(2) (2)-(3)
Etkileşim eksikliği (F2)	3,76 ± 0,84 (1)	3,43 ± 0,91 (2)	3,69 ± 0,88 (4)	4,68	0,01*	(1)-(2)
Katılım eşitsizliği (F3)	3,59 ± 0,84 (3)	2,90 ± 0,95 (5)	3,52 ± 0,89 (6)	21,09	0,00*	(1)-(2) (2)-(3)
Bağlılık eksikliği (F4)	3,28 ± 1,00 (5)	3,31 ± 0,95 (3)	3,71 ± 0,79 (3)	8,23	0,00*	(1)-(3) (2)-(3)
Zor kişilikler (F5)	3,08 ± 1,18 (6)	3,61 ± 1,09 (1)	4,03 ± 0,96 (1)	22,64	0,00*	(1)-(2),(3) (2)-(3)
Motivasyon eksikliği (F6)	3,33 ± 1,05 (4)	2,48 ± 0,67 (6)	3,83 ± 0,66 (2)	84,49	0,00*	(1)-(2),(3) (2)-(3)

* $p < 0,05$

Dönem III Öğrencileri ayrıntılı tartışma eksikliğinin öğrenme sürecinde görülme sıklığı (3,68) ile bu aksaklığın giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna aynı skoru verirken (3,68), bu aksaklığın öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyeceğine ilişkin daha düşük skorlar (3,30) vermişlerdir ($F(2\text{-}354) = 8,49$, $p<0,05$). Öğrenciler ayrıntılı tartışma eksikliğinin gruplarda sık görüldüğünü düşünmekle birlikte bu aksaklığın öğrenme sürecini çok engellemediği görüşündedirler.

Dönem IIII öğrencileri, etkileşim eksikliğinin görülme sıklığına (3,76), eğitim sürecini engelleme (3,43) ve eğiticinin sorumluğu (3,69) başlıklarından daha fazla puan vermişlerdir ($F(2\text{-}354) = 4,68$, $p<0,05$).

Dönem III öğrencilerinin, katılım eşitsizliği görülme sıklığına (3,59) ve eğitici sorumluluğuna (3,52) ilişkin algılarının benzer olduğu görülmektedir. Ancak öğrenme sürecine engel olma durumunu (2,90) diğer iki başlık/alanlar kadar yüksek puanlamamışlardır ($F(2\text{-}354) = 21{,}09$ $p<0{,}05$). Dönem III öğrencileri, katılım eşitsizliğinin sık görüldüğünü ve bu aksaklık ortaya çıktığında, önlem almanın eğiticinin sorumluluğu olduğunu düşünmekte ancak öğrenme sürecini çok engellemeyeceğini düşünmektedirler.

Dönem III öğrencileri bağlılık eksikliğinin görülme sıklığı (3,28) ve ortaya çıktığında öğrenme sürecini engelleme durumunu (3,31) eğiticinin sorumluluğun göre daha düşük puanlarken, bu aksaklığın giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna daha yüksek puan vermişlerdir (3,71) ($F(2\text{-}354) = 8{,}23$ $p<0{,}05$).

Dönem III öğrencilerinin zor kişilik boyutuna ilişkin skorları grup aksaklıklarının üç başlığı içinde farklılık göstermektedir. Her ne kadar öğrenciler zor kişilik boyutunun, grup aksaklığı olarak görülme sıklığını diğer algı başlıklarına göre daha düşük skorlamışlarsa da (3,08), öğrencilerin algıları daha çok böyle bir aksaklık çıktığında ögrenme sürecinin olumsuz yönde etkileneceği yönündedir (3,61). Bu aksaklığı gidermede eğiticinin sorumluluğu, diğer iki başlığa göre daha yüksek puanı almıştır (4,03) ($F(2\text{-}354) = 22{,}64$ $p<0{,}05$).

Öğrencilerin motivasyon eksikliği boyutu da zor kişilik boyutu gibi grup aksaklıklarının üç başlığı için farklılık göstermektedir. Öğrenciler, motivasyon eksikliğinin gruplarda görüldüğü (3,33) ölçüde öğrenme sürecini etkilemediğini (2,48) düşünürken, böyle bir aksaklık oluştuğunda eğitici sorumluluğunun yüksek olduğunu düşünmektedirler (3,83) ($F(2\text{-}354) = 84{,}49$ $p<0{,}05$).

3.2. Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenmeyi Engelleme Durumu Ve Bu Aksaklıkların Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Öğrencilerin Algısı

Araştırmada cevap aranmaya çalışılan bu ikinci soruya ilişkin bulgular aşağıdaki üç ayrı alt başlık altında ele alınmıştır.

3.2.1. Eğitimin Farklı Aşamalarına Göre (Dönem I ve Dönem III) Farklılıklara İlişkin Bulgular

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin, grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenmeyi engelleme durumu ve bu aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin algıları eğitim aşamaları değişkeni dikkate alınarak irdelenmiştir.

Çizelge 3.3'de, öğrencilerin grup aksaklıkları boyutlarının görülme sıklığına ilişkin skorlarının dönemlere göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 3.3. Dönem I ve III Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıkılığına İlişkin Skorlarının Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Grup Aksaklıkları Boyutları	**Olayların Görülme Sıklığı**		***t* Değeri**	**p**
	Dönem I	**Dönem III**		
	$\overline{X}$ ± SD	$\overline{X}$ ± SD		
Ayrıntılı tartışma eksikliği	3,42 ± 0,69	3,68 ± 0 ,79	-2.69	0,01*
Etkileşim eksikliği	3,34 ± 0,84	3,76 ± 0,84	-3.91	0,00*
Katılım eşitsizliği	3,34 ± 0,813	3,59 ± 0,84	-2.54	0,01*
Bağlılık eksikliği	2,96 ± 0,94	3,28 ± 1,00	-2.57	0,01*
Zor kişilikler	2,98 ± 1,08	3,08 ± 1,18	-0.734	0,46
Motivasyon eksikliği	3,05 ±1,09	3,33 ±1,048	-2.02	0,44

* $p < 0,05$

Dönem I öğrencileri ile karşılaştırıldığında, Dönem III öğrencileri, ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği, katılım eşitsizliği ve

bağlılık eksikliği boyutlarının görülme sıklığına daha yüksek puan vermişlerdir. Diğer bir deyişle Dönem III öğrencileri Dönem I öğrencilerine göre bu dört boyutun daha sık görüldüğünü düşünmektedirler ve bu dört boyut için Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin görülme sıklığı skorları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p< 0.05$). Zor kişilikler ve motivasyon eksikliği boyutlarının görülme sıklığına ilişkin skorlar açısından Dönem I ve III öğrencileri arasında istatitiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.
Çizelge 3.4'de, öğrencilerin grup aksaklıklarının öğrenme sürecini engelleme durumuna ilişkin skorlarının dönemlere göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge 3.4. Dönem I ve Dönem III Öğrencileri için Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Ortalama Skorlar ve t Testi Sonuçları

Grup Aksaklıkları Alt Boyutları	**Öğrenmeyi Engelleme Durumu**		***t* Değeri**	**p**
	Dönem I	**Dönem III**		
	$\overline{X}$ ± SD	$\overline{X}$ ± SD		
Ayrıntılı tartışma eksikliği	3,12 ± 0,72	3,30± 0,91	-1,76	0,08
Etkileşim eksikliği	3,34 ± 0,81	3,43 ± 0,91	-1,69	0,09
Katılım eşitsizliği	3,02 ± 0,90	2,90 ± 0,95	0,98	0,33
Bağlılık eksikliği	3,15 ± 0,87	3,30± 0,95	-1,36	0,17
Zor kişilikler	3,67 ± 1,00	3,61 ± 1,09	0,38	0,70
Motivasyon eksikliği	2,48 ± 0,66	2,48± 0,67	0,06	0,95

Altı grup aksaklık boyutunun hiçbirinde ortalama skorlar açısından Dönem I ve III öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir.

Çizelge 3.5'de Dönem I ve III öğrencilerinin grup aksaklıklarının giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin altı boyuta ait skorları dönemlere göre dağılımları.

Çizelge 3.5. Dönem I ve Dönem III Öğrencileri için Grup Aksaklık Boyutlarının Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Ortalama Skorlar ve t Testi Sonuçları

Grup Aksaklıkları Boyutları	Eğiticiden beklentiler		*t* Değeri	p
	Dönem I	Dönem III		
	$\overline{X}$ ± SD	$\overline{X}$ ± SD		
Ayrıntılı tartışma eksikliği	3,42 ± 0,72	3,68± 0,74	-2,79	0,01*
Etkileşim eksikliği	3,54 ± 0,8	3,70± 0,88	-1,48	0,14
Katılım eşitsizliği	3,36 ± 0,97	3,52±0,89	-1,30	0,19
Bağlılık eksikliği	3,42 ± 0,90	3,71± 0,79	-2,73	0,01*
Zor kişilikler	3,96± 0,96	4,03± 0,96	-0,53	0,60
Motivasyon eksikliği	3,73± 0,61	3,83±0,66	-1,25	0,21

* $p < 0,05$

Dönem I ve Dönem III öğrencileri arasında, etkilişim eksikliği, katılım eşitsizliği, zor kişilikler ve motivasyon eksikliği boyutlarının skorları açısından bir fark gözlenmemiştir ($p > 0,05$). Ancak ayrıntılı tartışma eksikliği, bağlılık eksikliği aksaklık boyutları için Dönem III öğrencileri Dönem I öğrencilerine göre aksaklıkların giderilmesinde eğiticilerin daha çok sorumluluğu olduğunu düşünmektedirler ve bu boyutlara ilişkin skorlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,5$).

3.2.2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılıklara İlişkin Bulgular

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin grup aksaklık boyutları skorları olayların görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumu ve eğiticinin sorumluluğu başlıkları/alanları için cinsiyet değişkeni dikkate alınarak irdelenmiştir.

Çizelge 3.6'da Dönem I ve III'deki kız ve erkek öğrencilerinin grup aksaklıkları alt boyutlarının görülme sıklığına ilişkin skorlamaları gösterilmiştir.

Çizelge 3.6. Dönem I ve III'teki Kız ve Erkek Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıklığına İlişkin Skor Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Görülen olaylar	**Cinsiyet**	***Dönem***					
		I			III		
		$\overline{X}$ ± SD	***t* Değ.**	**p**	$\overline{X}$ ± SD	***t* Değ.**	**p**
Ayrıntılı tartışma eksikliği	Kız	3,27 ± 0,7	-2,07	0,04*	3,74 ± 0,9	0,67	0,51
	Erkek	3,54 ± 0,7			3,63 ± 0,7		
Etkileşim eksikliği	Kız	3,41 ± 0,9	-1,31	0,192	3,84 ± 0,9	0,97	0,34
	Erkek	3,43 ± 0,8			3.69 ± 0,8		
Katılım eşitsizliği	Kız	3,23 ± 0,8	-1,22	0,23	3,65 ±0,9	0,65	0,52
	Erkek	3,41 ±0,8			3,55 ± 0,8		
Bağlılık eksikliği	Kız	2,75 ±0,1	-2,46	0,02*	3,31 ± 1,1	0,30	0,76
	Erkek	3,15 ± 0,9			3,26 ± 0,9		
Zor kişilikler	Kız	2.82 ± 0,1	-1,55	0,12	2,99 ± 1,2	-0.86	0,39
	Erkek	3,12 ± 1,1			3,17 ± 1,2		
Motivasyon eksikliği	Klz	2,97 ± 1,1	-1,43	0,15	3,26 ± 1,1	-0,73	0,47
	Erkek	3,17 ±1,1			3,40 ± 1,0		

* p < 0,05

Her iki dönemde kız ve erkek öğrencilerin etkileşim eksikliği, katılım eşitsizliği, zor kişilikler ve motivasyon eksikliği boyutlarına ilişkin skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır (p> 0,05). Ayrıntılı tartışma eksikliği ve bağlılık eksikliği boyutlarının görülme sıklığı skorlarında Dönem III kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmezken, Dönem I' deki erkek öğrenciler (3,54) kız öğrencilere (3,27) göre ayrıntılı tartışma eksikliğinin gruplarda daha sık görüldüğü görüşündedirler.

Çizelge 3.7'de Dönem I ve III'deki öğrencilerinin grup aksaklıkları boyutlarının öğrenme sürecini engellemelerine ilişkin skorlamalarının cinsiyet göre dağılımları gösterilmiştir.

Çizelge 3.7. Dönem I ve III'deki Kız ve Erkek Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenmeyi Engelleme Durumuna İlişkin Skor Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Öğrenmeyi Engelleme Durumu	Cinsiyet	Dönem					
		I			III		
		$\overline{X}$ ± SD	*t* Değ.	p	$\overline{X}$ ± SD	*t* Değ.	p
Gelişim eksikliği	Kadın	3,14 ± 0,8	-0,06	0,95	3,32 ± 1,0	0,24	0,82
	Erkek	3,12 ± 0,7			3,28 ± 0,8		
Etkileşim eksikliği	Kadın	3,16 ± 0,8	-1,09	0,28	3,57 ± 0,8	1,56	0,12
	Erkek	3,32 ± 0,9			3,31 ± 0,9		
Katılım eşitsizliği	Kadın	2,97 ± 0,9	0,61	0,55	3,07 ± 0,9	1,81	0,074
	Erkek	3,27 ± 0,8			2,76 ± 0,9		
Bağlılık eksikliği	Kadın	3,07 ± 0,9	1,57	0,12	3,38 ± 0,9	0,85	0,39
	Erkek	3,04 ± 1,0			3,24 ± 1,0		
Zor kişilikler	Kadın	3,69 ±.0,9	0,38	0,71	3,71 ± 1,0	0,99	0,32
	Erkek	3,63 ± 1,1			3,52 ± 1,2		
Motivasyon eksikliği	Kadın	2,48 ± 0,8	0,07	0,94	2,57 ± 0,6	1,37	0,17
	Erkek	2,48 ± 0,7			2,40 ± 0,7		

Grup aksaklık boyutlarının hiçbirinde Dönem I ve III'deki kız ve erkek öğrencilerin öğrenme sürecini engelleme durumuna ilişkin skorları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > 0,05$) (Çizelge 3.7).

Dönem I ve III' deki öğrencilerinin grup aksalıklarının giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin altı boyuta ait skorları cinsiyete göre irdelenmiştir (Çizelge 3.8).

Çizelge 3.8. Dönem I ve III'deki Kız ve Erkek Öğrenciler için Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğiticinin Sorumluluğuna İlişkin Skor Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Eğiticiden Beklenti	Cinsiyet	Dönem					
		I			III		
		$\overline{X}$ ± SD	*t* Değ.	p	$\overline{X}$ ± SD	*t* Değ.	p
Ayrıntılı tartışma eksikliği	Kız	3,47 ±0,8	0,65	0,52	3,71 ± 0,8	0,29	0,77
	Erkek	3,38 ±0,7			3,67 ± 0,7		
Etkileşim eksikliği	Kız	3,52 ± 0,8	-0,26	0,80	3,93± 0,8	2,72	0,00*
	Erkek	3,56 ± 0,9			3,50 ± 0,9		
Katılım eşitsizliği	Kız	3,39 ± 0,9	0,35	0,73	3,62 ± 0,8	1,17	0,25
	Erkek	3,33 ± 1,0			3,43 ± 0,9		
Bağlılık eksikliği	Kız	3,45 ± 0,9	0,42	0,68	3,90 ± 0,6	2,48	0,02*
	Erkek	3,39 ± 0,9			3,55± 0,9		
Zor kişilikler	Kız	3,90 ±1.0	-0,66	0,51	4,03 ± 0,9	0,04	0,97
	Erkek	4,01 ± 1,0			4,02 ± 1,0		
Motivasyon eksikliği	Kız	3,73 ± 0,6	-0,02	0,98	4,02± 1,0	2,95	0,00*
	Erkek	3,73 ± 0,6			3,67± 0,7		

* $p < 0,05$

Dönem III' deki kız ve erkek öğrenciler arasında aksaklıkların giderilmesinde, eğiticinin sorumluğuna ilişkin skorlamada etkileşim eksikliği, bağlılık eksikliği, motivasyon eksikliği boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmektedir. Dönem III' de kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre etkileşim eksikliği (3,93), bağlılık eksikliği (3,90) ve motivasyon eksiliği (4,02) aksaklıklarının giderilmesinin daha çok eğiticinin sorumluluğunda olduğu görüşündedirler. Aksaklıkların giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin skorlamalarda diğer alt boyutlarda, Dönem III erkek ve kız öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dönem I kız ve erkek öğrenciler arasında aksaklıkların giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin alt boyut skorlarının hiçbirinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

3.2.3. Öğrencilerin Akademik Başarılarına Göre Farklılıklara İlişkin Bulgular

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin grup aksaklıklarının görülme sıklığına ilişkin skorları öğrencilerin akademik başarı düzeyleri dikkate alınarak iredelenmiştir (Çizelge 3.9).

Çizelge 3.9. Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dönem I ve III Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıkılığına İlişkin Skor Ortalamaları ve Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Görülen Olaylar	Akademik Başarı Düzeyi	*Dönem*					
		I			III		
		$\overline{X}$ ± SD	F	p	$\overline{X}$ ± SD	F	*p*
Ayrıntı tartışma eksikliği (F1)	Üst	3,59 ± 0,62	2,97	0,06	3,87 ± 0,87	0,73	0,48
	Orta	3,26 ± 0,72			3,62 ± 0,83		
	Alt	3,48 ± 0,70			3,66 ± 0,72		
Etkileşim eksikliği (F2)	Üst	3,43 ± 0,88	0,69	0,50	3,98 ± 0,89	0,85	0,43
	Orta	3,33 ± 0,82			3,73 ± 0,84		
	Alt	3,18 ± 0,81			3,79 ± 0,82		
Katılım eşitsizliği (F3)	Üst	3,36 ± 0,80	0,44	0,65	3,70 ± 0,74	0,43	0,65
	Orta	3,26 ± 0,77			3,52 ± 0,89		
	Alt	3,43 ± 0,94			3,64 ± 0,83		
Bağlılık eksikliği (F4)	Üst	2,95 ± 0,92	0,03	0,97	3,20 ± 1,04	0,54	0,59
	Orta	2,99 ± 0,94			3,21 ± 1,07		
	Alt	2,93 ± 0,99			3,41 ± 0,92		
Zor kişilikler (F5)	Üst	2,92 ± 1,12	0,22	0,80	2,98 ± 1,09	0,19	0,83
	Orta	2,97 ± 0,99			3,15 ± 1,21		
	Alt	3,12 ± 1,22			3,06 ± 1,92		
Motivasyon eksikliği (F6)	Üst	3,00 ± 1,03	0,31	0,73	3,31 ± 1,09	0,37	0,69
	Orta	3,04 ± 1,17			3,42 ± 1,02		
	Alt	3,21 ± 1,10			3,24 ± 1,08		

Dönem I ve III'deki üst, orta ve alt akademik başarı grubundaki öğrencilerinin grup aksaklıkları alt boyutlarının görülme sıklığına ilişkin skorlamaları Çizelge 3.9'da gösterilmiştir. Her iki dönemde üst, orta ve alt akademik başarı grubundaki öğrencilerin grup aksaklıkları alt boyutlarının görülme sıklığına ilişkin skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > 0,05$).

Dönem I ve III öğrencilerinin grup aksaklıkları alt boyutlarının öğrenmeyi engelleme durumlarına ilişkin skorlamaları akademik başarı düzeyine göre incelenmiştir (Çizelge 3.10).

Çizelge 3.10. Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dönem I ve III Öğrencileri İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenmeyi Engelleme Durumuna İlişkin Skor Ortalamaları ve Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Öğrenmeyi Engelleme Durumu	Akademik Başarı Düzeyi	Dönem					
		I			III		
		$\overline{X}$ ± SD	F Değ.	p	$\overline{X}$ ± SD	F Değ.	p
Ayrıntılı Tartışma Eksikliği (F1)	Üst	3,17 ± 0,65	0,19	0,83	3,34 ± 1,02	0,03	0,97
	Orta	3,10 ± 0,76			3,30 ± 0,98		
	Alt	3,06 ± 0,76			3,28 ± 0,77		
Etkileşim eksikliği (F2)	Üst	3,23 ± 0,84	0,51	0,60	3,48 ± 0,87	0,21	0,81
	Orta	3,31 ± 0,78			3,47 ± 0,91		
	Alt	3,11 ± 0,82			3,36 ± 0,93		
Katılım eşitsizliği (F3)	Üst	3,16 ± 0,83	3,85	0,02*	3,06 ± 0,92	0,36	0,70
	Orta	3,09 ± 0,89			2,88 ± 0,95		
	Alt	2,56 ± 0,96			2,86 ± 0,98		
Bağlılık eksikliği (F4)	Üst	3,29 ± 0,88	1,17	0,32	3,44 ± 0,91	0,29	0,75
	Orta	3,19 ± 0,77			3,25 ± 0,99		
	Alt	2,97 ± 1,03			3,31 ± 0,93		
Zor kişilikler (F5)	Üst	3,73 ± 0,87	0,19	0,83	3,67 ± 1,18	0,15	0,86
	Orta	3,61 ± 1,07			3,64 ± 1,11		
	Alt	3,65 ± 1,13			3,54 ± 1,04		
Motivasyon eksikliği (F6)	Üst	2,63 ± 0,62	4,74	0,01*	2,44 ± 0,81	0,05	0,95
	Orta	2,50 ± 0,64			2,48 ± 0,67		
	Alt	2,13 ± 0,67			2,49 ± 0,63		

* $p < 0,05$

Her iki dönemde üst, orta ve alt akademik başarı düzeyi gruplarının ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği, bağlılık eksikliği ve zor kişilikler boyutlarına ilişkin skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p > 0,05$). Katılım eşitsizliği ve

motivasyon eksikliği boyutlarının öğrenmeyi engelleme skorlarında Dönem III'de üst, orta ve alt akademik başarı düzeyler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmezken, Dönem I'deki üst akademik başarı düzeyindeki öğrenciler orta ve alt akademik başarı düzeyindeki öğrencilere göre katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliğinin öğrenmeyi daha çok engellediği görüşündedirler.

Çizelge 3.11'de Dönem I ve III alt, orta ve üst akademik başarı düzeyi gruplarındaki öğrencilerin grup aksalıklarının giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ait altı boyuta ilişkin skorlar verilmiştir.

Çizelge. 3.11. Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dönem I ve III Öğrencileri İçin Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğiticinin Sorumluluğuna İlişkin Skor Ortalamaları ve Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

Eğiticiden beklenti	Akademik Başarı Düzeyi	Dönem					
		I			III		
		$\overline{X}$ ± SD	F Değ.	p	$\overline{X}$ ± SD	F Değ.	p
Ayrıntılı tartışma eksikliği (F1)	Üst	3,47 ± 0,67	2,64	0,08	3,83 ± 0,86	0,62	0,54
	Orta	3,51 ± 0,72			3,69 ± 0,74		
	Alt	3,12 ± 072			3,61 ± 070		
Etkileşim eksikliği (F2)	Üst *	3,67 ± 0,55	6,06	0,00**	3,69 ± 0,91	0,14	0,87
	Orta *	3,63 ± 0,92			3,74 ± 0,86		
	Alt *	3,03 ± 0,77			3,65 ± 0,90		
Katılım eşitsizliği (F3)	Üst	3,56 ± 0,78	2,43	0,09	3,82 ± 0,83	1,64	0,20
	Orta	3,33 ± 1,03			3,48 ± 0,88		
	Alt	3,02 ± 1,09			3,41 ± 0,90		
Bağlılık eksikliği (F4)	Üst	3,44 ± 0,96	0,09	0,92	3,63 ± 0,78	0,30	0,75
	Orta	3,43 ± 0,78			3.69 ± 0,88		
	Alt	3,35 ± 1,08			3,78 ± 0,68		
Zor kişilikler (F5)	Üst	4,16 ± 0,72	1,62	0,20	4,14 ± 1,05	0,25	0,78
	Orta	3,85 ± 1,01			4,03 ± 0,87		
	Alt	3,83 ± 1,21			3,96 ± 1,03		
Motivasyon eksikliği (F6)	Üst	3,71 ± 0,61	3,56	0,03**	4,12 ± 0,52	2,49	0,09
	Orta *	3,85 ± 0,58			3,77 ± 0,68		
	Alt *	3,46 ± 0,62			3,77 ± 0,63		

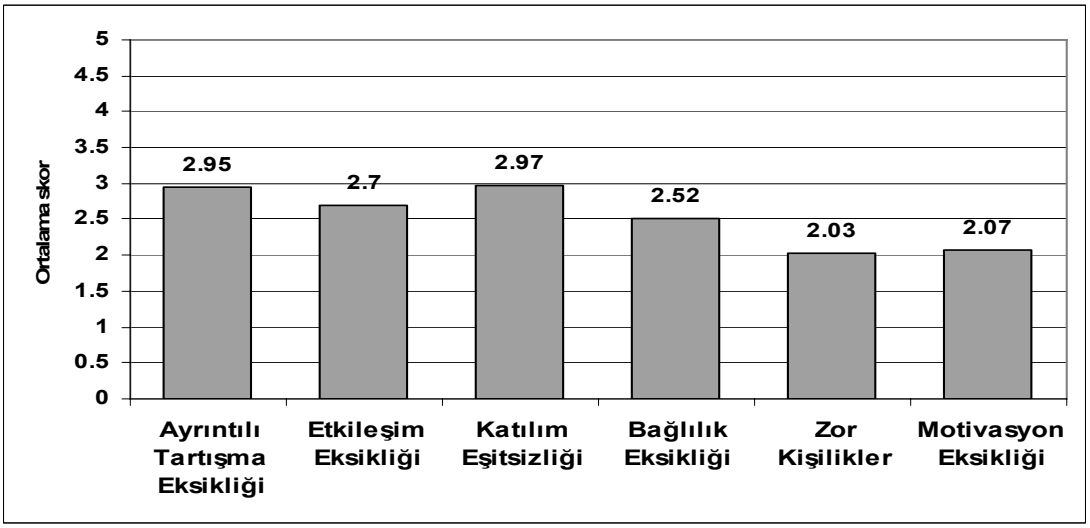
* Fark kaynakları
** $p < 0,05$

Dönem III'de akademik başarı düzeylerine göre öğrenciler arasında aksaklıkların giderilmesinde eğiticinin sorumluğuna ilişkin skorlamada

hiç bir alt boyutta istatistiksel olarak anlamalı fark görülmemektedir. Dönem I üst düzey başarı grubundakiler (3,67), orta (3,63) ve alt (3,03) başarı grubundaki öğrencilere göre, etkilişim eksikliğinin giderilmesinin daha çok eğiticinin sorumluluğunda olduğunu düşünmektedirler. Yine Dönem I'de orta düzey başarı grubundaki öğrenciler alt düzey başarı grubundaki öğrencilere göre motivasyon eksikliğinin giderilmesinde daha çok sorumluluğun eğiticide olduğu görüşündedirler. Dönem I öğrencileri için diğer aksaklık boyutlarında, aksaklığın giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilşikin skorlarda akademik başarı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

3.3. PDÖ'de Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenme Sürecini Engelleme Durumu Ve Bu Aksaklıkları Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna Ilişkin Eğiticilerin Algısı

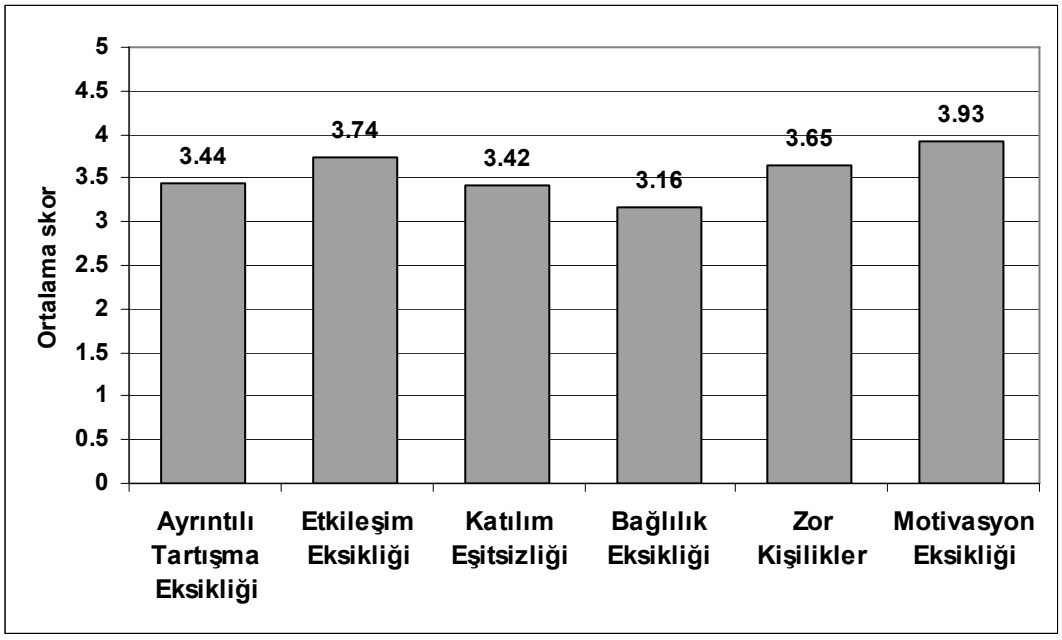
Grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenmeyi engelleme durumu ve bu aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin eğitici algıları bu başlık atında irdelenmiştir. Şekil 3.7'de eğiticiler için grup aksaklık boyutlarının görülme sıklığına ilişkin ortalama skorlar görülmektedir.



Şekil 3.7. Eğiticiler için Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıklığına İlişkin Ortalama Skorlar

Eğiticiler grup aksaklık boyutlarının görülme sıklığını ortalama 2,97 ile 2,03 arasında skorlamışlardır. En yüksek skora sahip olan boyutun katılım eşitsizliği olduğu görülmektedir (2,97). Bunu ayrıntılı tartışma eksikliği (2,95), etkileşim eksikliği (2,95), bağlılık eksikliği (2,52) ve motivasyon eksikliği izlemektedir (2,07). En düşük skoru zor kişilikler boyutu (2,03) almıştır (Şekil 3.7). Eğiticilerin ölçekteki maddelerde belirtilen olaylardan en sık rastladıkları 5 tanesi Ek 6' da verilmiştir. Eğiticilerin ölçekteki her madde için verdikleri ortalama skorlar Ek 7' de gösterilmiştir.

Eğiticiler için grup aksaklık boyutlarının öğrenme sürecini engelleme durumuna ilişkin skorlar Şekil 3.8'de gösterilmektedir.

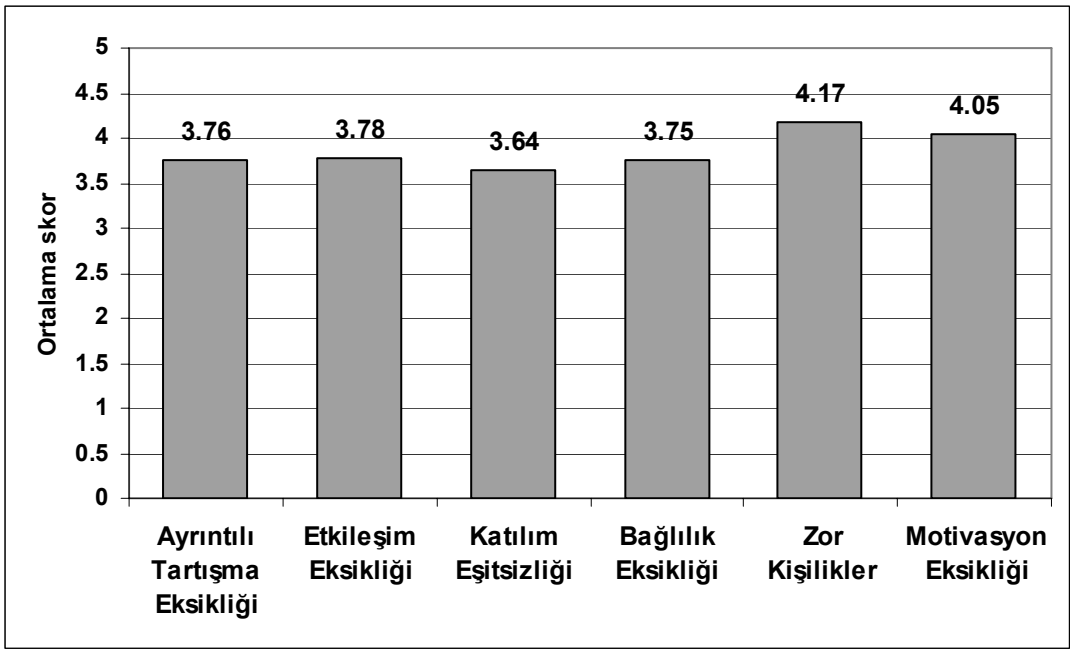


Şekil 3.8. Eğiticiler için Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Ortalama Skorlar

Eğiticiler grup aksaklık boyutlarının görülme sıklığını ortalama 3,93 ile 3,16 arasında skorlamışlardır. En yüksek skora sahip olan boyutun motivasyon eksikliği olduğu görülmektedir (3,93). Bunu etkileşim eksikliği (3,74), zor kişilikler (3,65), ayrıntılı tartışma eksikliği (3,44) ve

katılım eşitsizliği izlemektedir (3,42). En düşük skoru bağlılık eksikliği boyutu (3,16) almıştır (Şekil 3.8).

Şekil 3.9'da Grup aksaklıklarının giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin alt boyut skorları görülmektedir. Skorlar 4,17 ile 3,64 arasında değişmektedir.



Şekil 3.9. Eğiticiler için Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna İlişkin Alt Boyut Ortalama Skorları

Eğiticiler, grup aksaklıklarını engelleme konusunda, eğitici sorumluluğunun en fazla, zor kişilik boyutunda olduğunu düşünmektedirler (4,17). Bunu motivasyon eksikliği (4,05), etkileşim eksikliği (3,78) ve ayrıntılı tartışma eksikliğini (3,76) boyutları izlemiştir. Eğiticiler, aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğunun en az katılım eşitsizliğinde olduğu görüşündedirler (3,64) (Şekil 3.9).

Çizelge 3.12'de grup aksaklıklarına ilişkin üç farklı başlıkta eğiticilerin algı skorları arasındaki farklar incelenmiştir.

Çizelge 3.12. Eğiticiler için grup aksaklıkları boyutlarının görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumları ve eğiticiden beklentilere ilişkin ortalama puanları ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Grup Aksaklıkları Alt Boyutları	**Görülen Olaylar (1)**	**Öğrenme Sürecini Engelleme Durumu (2)**	**Eğiticiden beklentiler (3)**	**F Değeri**	**p**	**Fark kaynağı**
	$\overline{X}$ ± SD	$\overline{X}$ ± SD	$\overline{X}$ ± SD			
Ayrıntılı tartışma eksikliği (F1)	2,95 ± 0,89	3,44 ± 0,82	3,76 ± 0,81	21,07	0,00*	(1)-(2),(3) (2)-(3)
Etkileşim eksikliği (F2)	2,70 ± 0,98	3,74 ± 0,81	3,78 ± 0,88	41,58	0,00*	(1)-(2),(3)
Katılım eşitsizliği (F3)	2,97 ± 0,91	3,42 ± 0,93	3,64± 0,89	12,36	0,00*	(1)-(2),(3)
Bağlılık eksikliği (F4)	2,52 ± 0,87	3,16 ± 0,84	3,75 ± 0,86	45,35	0,00*	(1)-(2),(3) (2)-(3)
Zor kişilikler (F5)	2,03 ± 0,89	3,65 ± 0,98	4,17 ± 0,89	133,93	0,00*	(1)-(2),(3) (2)-(3)
Motivasyon eksikliği (F6)	2,07 ± 0,18	3,93 ± 0,20	4,05± 0,27	92,21	0,00*	F1-F2,F3

* $p < 0,05$

Grup aksaklıklarının tüm boyutlarında bu üç farklı başlığa/alana ilişkin skorlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Eğiticilerin ayrıntılı tartışma eksikliği boyutu için skorları grup aksaklıklarının üç başlığı için de farklılık göstermektedir. Eğiticiler ayrıntılı tartışma eksikliğinin görülme sıklığına, öğrenmeyi engelleme ve eğitici sorumluluğu başlıklarına göre daha az puan vermişlerdir (2,95). Bu aksaklığın öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyeceğine ilişkin algı puanları sıklığa göre daha yüksektir (3,44). Bu aksaklığın giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin algı puanları diğer ikisinden daha yüksektir (3,76) ($F(2\text{-}63) = 21,07$, $p<0,05$).

Eğiticiler etkileşim eksikliğinin görülme sıklığına (2,70), öğrenmeyi engelleme (3,74) ve eğitici sorumluluğu (3,78) başlıklarına göre daha az

puan vermişlerdir (p<0,05). Sıklığa verdikleri skorla karşılaştırıldığında bu aksaklık için öğrenme sürecini engeleme ve eğitici sorumluluğuna birbirine benzer şeklide daha yüksek puan vermişlerdir (F(2-63) =41,58, p<0,05).

Eğiticilerin diğer iki başlıktaki skorları karşılaştırıldığında katılım eşitsizliği boyutunun, grup aksaklığı olarak sık görülmediği yönünde skorlamışlarsa da (p<0,5), sıklığa verdikleri skorla (2,97) karşılaştırıldığında eğiticilerin algıları böyle bir aksaklık çıktığında ögrenme sürecinin olumsuz yönde etkileneceği (3,42) ve bu aksaklığı gidermede eğitici sorumluluğunun (3,64) yüksek olduğudur F(2-63) =12,36, p<0,05).

Eğiticilerin bağlılık eksikliği boyutu için skorları grup aksaklıklarının üç başlığı için de farklılık göstermektedir. Eğiticiler bağlılık eksikliği görülme sıklığını (2,52), öğrenme sürecine engel olma ve eğitici sorumluluğuna göre daha düşük puanlamışlardır (p<0,5). Böyle bir aksaklık ortaya çıktığında, bunu gidermenin eğiticinin sorumluluğunda olduğuna ilişkin puanları da, eğitim sürecinin engelleneceği yönündeki puanlarından daha yüksek olmuştur (F(2-63) =45,35, p<0,05).

Zor kişilikler boyutu için de benzer bir durum söz konusudur. Zor kişilikler aksaklık boyutunun görülme sıklığına verilen puan (2,03) öğrenme sürecine engel olma (3,65) ve eğiticinin sorumluluğu (4,17) başlıkları için verilen puanlardan daha düşüktür (p <0,05). Sıklığa verdikleri düşük skorla karşılaştırıldığında, eğiticiler bu aksaklılğın eğitim sürecini etkileyeceğini düşünmektedirler. Eğiticiler bu aksaklık boyutu için en yüksek puanı, bu aksaklılığı engellemenin eğiticinin sorumluluğu başlığına vermişlerdir (F(2-63) =133,93, p<0,05).
Eğiticiler motivasyon eksikliği aksaklık boyutunun görülme sıkığını daha düşük skorlarken (2,07), bu skorla karşılaştırıldığında eğitim sürecine engel olma (3,93) ve eğiticinin sorumluluğu (4,05)

başlıklarına/alanlarında bu boyuta göre daha yüksek puan vermişlerdir ($F(2\text{-}63) = 92{,}21$, $p<0{,}05$).

Eğiticilerin Bilim Alanlarına göre hiç bir alt boyutta aksaklıkların görülme sıklığına ilişkin ortalama skorlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (Çizelge3.13)

Çizelge 3.13. Bilim Alanlarına Göre Eğiticiler İçin Grup Aksaklık Boyutlarının Görülme Sıklığına İlişkin Skor Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi ve *t* Testi Sonuçları

Görülen Olaylar	Bilim Alanı					Modül sayısı			
	Temel Bilimler Sıra ort	Klinik Bilimler Sıra ort	Cerrah Bilimler Sıra ort.	X^2 Değ.	p	= 2 $\overline{X}$ ± SD	> 2 $\overline{X}$ ±SD	*t* Değ.	p
Ayrıntılı tartışma eksikliği (F1)	47,54	43,46	36,23	1,82	0,40	2,87 ± 0,93	3,05 ± 0,80	-0,94	0,35
Etkileşim eksikliği (F2)	49,55	41,31	35,36	3,63	0,16	2,62 ± 0,95	2,81 ± 0,83	-0,91	0,34
Katılım eşitsizliği (F3)	48,44	42,11	37,05	2,28	0,32	2,88 ± 0,86	3,10 ± 0,92	-1,11	0,27
Bağlılık eksikliği (F4)	47,20	41,93	42,36	,909	0,64	2,45 ± 0,85	2,60 ± 0,81	-0,81	0,42
Zor kişilikler (F5)	49,75	36,51	49,86	5,891	0,06	1,95 ± 0,82	2,15 ± 0,73	-1,04	0,30
Motivasyon eksikliği (F6)	41,29	47,84	46,14	1,363	0,51	2,05 ± 0,83	2,08 ± 0,80	-0,12	0,90

Eğiticilerin Bilim Alanlarına göre hiç bir alt boyutta, ortaya çıkan aksaklıkların öğrenme sürecini engelleme durumuna ilişkin ortalama skorları arasında istatistiksel olarak anlamalı fark bulunmamıştır (Çizelge 3.14).

Çizelge 3.14. Bilim Alanlarına Göre Eğiticiler için Grup Aksaklık Boyutlarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Skor Ortalamaları ve Kruskal Wallis H-Testi ve *t* Testi Sonuçları

Öğrenmeyi Sürecin Engelleme Durumu	Bilim Alanı					Modül sayısı			
	Temel Bilimler	Klinik Bilimler	Cerrah Bilimler	X^2 Değ.	p	= 2 $\overline{X}$ ± SD	> 2 $\overline{X}$ ± SD	*t* Değ.	p
	Sıra ort.	Sıra ort.	Sıra ort.						
Gelişim eksikliği (F1)	49,17	41,03	37,73	2,84	0,24	3,35± 0,78	3,56 ± 0,87	-1,15	0,25
Etkileşim eksikliği (F2)	47,81	43,63	34,64	2,42	0,30	3,73 ± 0,76	3,75 ± 0,87	-0,09	0,92
Katılım eşitsizliği (F3)	47,80	42,54	38,14	1,61	0,45	3,36 ± 0,91	3,50 ± 0,96	-0,71	0,48
Bağlılık eksikliği (F4)	45,61	43,69	42,86	0,161	0,92	3,11 ± 0,88	3,23 ± 0,84	-0,64	0,52
Zor kişilikler (F5)	48,89	40,19	41,45	2,46	0,29	3,59 ± 0,99	3,75 ± 0,96	-0,75	0,46
Motivasyon eksikliği (F6)	46,70	42,86	41,32	0,70	0,71	3,81 ± 1,26	4,11± 1,1	-1,17	0,24

Eğiticilerin Bilim Alanlarına göre hiç bir alt boyutta, ortaya çıkan aksaklıkların önlenmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin ortalama skorlar arasında istatistiksel olarak anlamalı fark bulunmamıştır (Çizelge 3.15).

Çizelge 3.15. Bilim Alanlarına Göre Eğiticiler İçin Grup Aksaklıklarının Giderilmesinde Eğiticinin Sorumluluğuna İlişkin Skor Ortalamaları ve Kruskal Wallis H Testi ve *t* Testi Sonuçları

Eğiticiden beklentiler	Bilim Alanı					Modül sayısı			
	Temel Bilimler	Klinik Bilimler	Cerrahi Bilimler	X^2 Değ.	p	= 2 $\overline{X}$ ± SD	> 2 $\overline{X}$ ± SD	*t* Değ.	p
	Sıra ort.	Sıra ort.	Sıra ort.						
Gelişim eksikliği (F1)	48,20	39,67	45,73	2,17	0,34	3,69 ± 0,78	3,86 ± 0,80	-0,95	0,46
Etkileşim eksikliği (F2)	43,70	44,39	47,91	0,24	0,89	3,79 ±0,79	3,78 ± 0,81	0,06	0,95
Katılım eşitsizliği (F3)	47,27	40,63	46,23	1,37	0,50	3,57 ± 0,86	3,75 ± 0,87	-0,97	0,38
Bağlılık eksikliği (F4)	46,17	41,40	48,00	0,91	0,64	3,70 ± 0,81	3,81 ± 0,83	-0,60	0,55
Zor kişilikler (F5)	45,40	43,90	42,95	0,12	0,94	4,15 ± 0,85	4,19 ± 0,90	-0,21	0,84
Motivasyon eksikliği (F6)	44,17	46,23	40,27	052	0,77	3,90 ±0,12	4,24 ±0,86	-1,55	0,13

3.4. PDÖ'de Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarının Görülme Sıklığı, Öğrenme Sürecini Engelleme Durumu Ve Bu Aksaklıkları Giderilmesinde Eğitici Sorumluluğuna Ilişkin Öğrenci Ve Eğitici Algıları Arasında Farklılıklar

Dönem I ve III öğrencileri ve eğiticilerin grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenmeyi engelleme durumu ve bu aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğu başlıkları altında, altı farklı aksaklık boyutuna ilişkin skorları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığ imcelenmiştir.

Çizelge 3.16. Dönem I ve III Öğrencileri ile Eğiticilerin Grup Aksaklıklarının Boyutlarının Görülme Sıklığına İlişkin Skor Ortalamaları ve *t* Testi Sonuçları

Grup Aksaklıkları Boyutları	**Öğrenci - Eğitici**							
	Dönem I Öğrenci $\overline{X}$ ± SD	**Eğitici** $\overline{X}$ ± SD	***t* Değ.**	**p**	**Dönem III Öğrenci** $\overline{X}$ ± SD	**Eğitici** $\overline{X}$ ± SD	***t* Değ.**	***p***
Ayrıntılı tartışma eksikliği (F1)	3,42 ± 0,70	2,95 ± 0,88	4,42	0,00*	3,68 ± 0,80	2,95 ± 0,88	6,25	0,00*
Etkileşim eksikliği (F2)	3,34 ± 0,89	2,70 ± 0,98	5,13	0,00*	30,76 ± ,84	2,70 ± 0,98	8,36	0,00*
Katılım eşitsizliği (F3)	3,33 ± 0,81	2,97 ± 0,90	2,97	0,03*	3,59 ± 0,84	2,97 ± 0,90	5,07	0,03*
Bağlılık eksikliği (F4)	2,96 ± 0,93	2,52 ± 0,87	3,54	0,00*	3,28 ± 1,01	2,5 ± 0,87	5,73	0,00*
Zor kişilikler (F5)	2,98 ± 1,08	2,03 ± 0,89	6,75	0,00*	3,09 ± 1,00	2,03 ± 0,89	7,03	0,00*
Motivasyon eksikliği (F6)	3,06 ± 1,01	2,07 ± 1,01	6,67	0,00*	3,33 ± 1,01	2,07 ± 1,00	8,70	0,00*

* $p < 0,05$

Çizelge 3.16'da grup aksaklık boyutlarının görülme sıklığı açısından Dönem I ve eğitici skorları arasında boyutların tümünde istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Dönem I öğrencileri grup aksaklıkları boyutlarının tümünün, eğitim oturumlarında görülme sıklığını eğiticilere göre daha yüksek skorlamışlardır ve boyutların tümü için, görülme sıklığı eğitici ve öğrenci skorları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Benzer şekilde Dönem III öğrencileri de, eğiticilere göre, aksaklık boyutlarının grup

oturumlarında daha sık görüldüğü yönünde puan vermişlerdir. Aksaklık boyutlarının tümünde, aksaklılarını görülme sıklığı açısından öğrencilerin skorları eğiticilerden daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05).

Çizelge 3.17'de grup aksaklıkları boyutlarının öğrenme sürecini engelleme durumuna ilişkin Dönem I, III ve eğitici skorları görülmektedir.

Çizelge 3.17. Dönem I ve III Öğrencileri ile Eğiticilerin Grup Aksaklıklarının Öğrenme Sürecini Engelleme Durumuna İlişkin Skor Ortalamaları ve *t* Testi Sonuçları

Grup Aksaklıkları Boyutları	Öğrenci - Eğitici							
	Dönem I Öğrenci $\overline{X}$ ± SD	Eğitici $\overline{X}$ ± SD	*t* Değ.	p	Dönem III Öğrenci $\overline{X}$ ± SD	Eğitici $\overline{X}$ ± SD	*t* Değ.	p
Ayrıntılı tartışma eksikliği (F1)	3,12 ± 0,72	3,44 ± 0,82	-3,03	0,03*	3,30 ± 0,91	3,44 ± 0,82	-1,12	0,27
Etkileşim eksikliği (F2)	3,25 ± 0,81	317 ± 0,81	-4,40	0,00*	3,43 ± 0,90	3,74 ± 0,81	-2,52	0,01*
Katılım eşitsizliği (F3)	3,02 ± 0,90	3,42 ± 0,93	-3,17	0,02*	2,90 ± 0,95	3,42 ± 0,93	-3,91	0,00*
Bağlılık eksikliği (F4)	3,15 ± 0,87	3,16 ± 0,84	-0,09	0,93	3,31 ± 0,95	3,16 ± 0,84	1,16	0,25
Zor kişilikler (F5)	3,66 ± 1,00	3,65 ± 0,98	0,05	0,96	3,61 ± 1,01	3,65 ± 0,98	-0,30	0,76
Motivasyon eksikliği (F6)	2,48 ± 0,66	3,93 ± 1,01	-11.33	0,00*	2,48 ± 0,67	3,93 ± 1,00	-1,06	0,00*

* p < 0,05

Dönem I ve eğiticilerin bağlılık eksikliği ve zor kişilikler boyutlarının öğrenmeyi engelleme durumuna ilişkin skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dönem I öğrencileri (3,12) eğiticilere (3,44) göre ayrıntılı tartışma eksikliğinin öğrenme sürecini engelleme durumuna daha az puan vermişlerdir (p<0,05). Başka bir deyişle Dönem I öğrencileri ayrıntılı tartışma eksikliğinin öğrenim sürecini eğiticiye göre daha az engellediği görüşündedir. Dönem I öğrencilerinde katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliği boyutlarının öğrenmeyi engelleme skorları (2,48) eğiticilere göre daha düşük

bulunmuştur (3,93). Dönem I öğrencilerinin motivasyon eksikliğinin öğrenmeyi engelleyeceğine ilişkin algıları, eğiticilerdeki kadar yüksek değildir.

Dönem III öğrencilerinin ve eğiticilerin ayrıntılı tartışma eksikliği, bağlılık eksikliği ve zor kişilikler boyutlarının öğrenmeyi engelleme durumuna ilişkin skorları arasında istatistiksel olark anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğiticilerin etkilişim eksikliği boyutunun öğrenmeyi engelleme durumu skorları (3,74), öğrencilerin skorlarından (3,43) daha yüksektir ($p < 0,05$). Yine eğiticilerin katılım eksikliği ve motivasyon eksikliği aksaklıklarını öğrenmeyi engelleme durumu skorları (sırasıyla, 3,42 ve 3,93) öğrencilerin skorlarından (sırasıyla, 2,90 ve 2,48) daha yüksektir. Eğitici ve öğrenciler için bu alt boyut skorları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Eğiticiler, öğrencilere göre etkileşim eksikliğinin, katılım eşitsizliğinin ve motivasyon eksikliğinin eğitim sürecini daha fazla etkileyeceğini düşünmektedirler.

Çizelge 3.18. Dönem I ve III Öğrencileri ile Eğiticilerin Grup Aksaklıklarının Engellenmesinde Eğiticinin Sorumluluğuna İlişkin Skor Ortalamaları ve t Testi Sonuçları

Grup Aksaklıkları Boyutları	**Öğrenci - Eğitici**							
	Dönem I $\overline{X}$ ± SD	**Eğitici** $\overline{X}$ **± SD**	***t* Değeri**	**p**	**Dönem III** $\overline{X}$ ± SD	**Eğitici** $\overline{X}$ ± SD	***t* Değeri**	***p***
Ayrıntılı tartışma eksikliği (F1)	3,42 ± 0,72	3,76 ± 0,81	-3,19	0,00*	3,68 ± 0,74	3,76 ± 0,81	-0,68	0,50
Etkileşim eksikliği (F2)	3,54 ± 0,81	3,78 ± 0,88	-2,09	0,04*	3,70 ± 0,88	3,78 ± 0,88	-0,70	0,48
Katılım eşitsizliği (F3)	3,36 ± 0,97	3,64 ± 0,89	-2,15	0,03*	3,51 ± 0,89	3,64 ± 0,89	-1,00	0,32
Bağlılık eksikliği (F4)	3,42 ± 0,90	3,75 ± 0,86	-2,67	0,01*	3,71 ± 0,79	3,75 ± 0,86	-0,27	0,79
Zor kişilikler (F5)	3,96± 0,96	4,17 ± 0,83	-1,63	0,10	4,02 ± 0,95	4,17 ± 0,83	-1,10	0,27
Motivasyon eksikliği (F6)	3,73± 0,61	4,05 ± 1,00	-2,81	0,05*	3,83 ± 0,66	4,05 ± 1,00	-1,83	0,07

* $p < 0,05$

Grup aksaklıklarının engellenmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin Dönem I, III ve eğitci skorları ve her boyut için yapılmış olan t testi sonuçları Çizelge 3.18' de gösterilmiştir.

Grup aksaklıklarının önlenmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin alt boyut skorlarının hiçbirinde eğiticiler ve Dönem III öğrencileri arasında istatisitksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu durumdan farklı olarak Dönem I öğrencilerinin ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği, katılım eşitsizliği, bağlılık eksikliği ve motivasyon eksikliği boyutlarında, aksaklıklarının engellenmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin skorları, eğitici skorlarından düşük bulunmuştur ve bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Eğiticiler bu alt boyutlarda Dönem I öğrencilerine göre aksaklıkların giderilmesinde eğiticilerin daha çok sorumluluğu olduğunu düşünmektedir.

Dönem I öğrencileri ile eğiticilerin sadece zor kişilikler boyutundaki aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişkin skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($p< 0,05$).

TARTIŞMA

3.5. PDÖ'de Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarının İlişkin Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Algı Skorları ve Dönemlere Göre Farklılıklar

Dönem I öğrencileri en sık görülen aksaklık boyutun ayrıntılı tartışma eksikliği olduğu görüşündedirler. Bunu etkileşim eksikliği, katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliği izlemektedir. Dönem III öğrencileri ise en sık görülen aksaklık boyutu olarak etkileşim eksikliği olduğu görüşündedirler. Bunu ayrıntılı tartışma eksikliği, katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliği izlemektedir.

De Grave ve arkadaşlarının (2001) yaptığı çalışmada, öğrenciler ayrıntılı tartışma eksikliğini, etkileşim eksikliğini ve katılım eşitsizliğini en sık görülen aksaklık olarak belirtmişlerdir. De Grave ve ark. (2002) yaptıkları diğer bir çalışmada da öğrencilerin en sık gördükleri aksaklık boyutlarının katılım eşitsizliği, etkileşim eksikliği ve ayrıntılı tartışma eksikliği olduğunu saptamışlardır. Ayrıntılı tartışma eksikliği ve etkileşim eksikliği boyutları, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yapılan bu çalışmada da her iki Dönem için en sık görülen aksaklıklardır. Ancak bu çalışmanın bulgularında üçüncü sırayı motivasyon eksikliği boyutu almaktadır.

Bu sonuçlar Dolmans ve arkadaşlarının (1998) yılında yaptığı çalışma ile de uyumlu görülmektedir. Dolmans tarafından yapılan çalışmada, gruplarının üretkenliğini düşük bulan öğrenciler, gruplarında en sık motivasyon eksikliği, asalaklık, etkileşim eksikliği ve ayrıntılı tartışma eksikliği olduğunu düşünmektedirler.

Dönem III öğrencileri, Dönem I öğrencilerine göre ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği, katılım eşitsizliği ve bağlılık eksikliği boyutlarının daha sık olduğu görüşündedirler.

De Grave ve arkadaşlarının 2001 yılında yaptığı çalışmada, altı faktörün dördünde (ayrıntılı tartışma eksikliği, motivasyon eksikliği, bağlılık eksikliği ve zor kişilikler) öğrencilerin ortalama puanları eğitim yıllarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermiştir. Benzer şekilde 2002 yılında yaptıkları çalışmada da ayrıntılı tartışma eksikliği, zor kişilikler, bağlılık eksikliği ve motivasyon eksikliği eğitim yıllarına göre farklılık göstermiştir. Her iki çalışmada da aksaklıkların görülme sıklığı birinci sınıftan sonra artış göstermektedir.

Öğrencilerin, küçük gruplarla çalışma süresi ile birlikte çalışmak konusunda deneyimleri arttıkça grup aksaklıklarının sık görüldüğüne ilişkin skorları da artmaktadır. Bu durum için açıklamalardan biri, öğrencilerin küçük grupla çalışma deneyimi arttıkça grup dinamiklerine ilişkin farkındalıkları artarak aksaklıkları gözlemleme becerileri artıyor olabilir. Diğer yandan da aksaklıkların algılanabilmesi bu aksaklıkları giderebilmek için önemli bir ön koşulun yerine getirildiğini gösterir. Aksaklıkların farkına varabilmenin, aksaklıkların azalmasına neden olması beklenirse de öğrenciler bunlarla nasıl başa çıkacaklarını bilemiyor olabilirler.

Diğer bir açıklama da ileri sınıflardaki öğrenciler öğrenme gruplarını daha az heyecan verici ve monotonlaşmış olarak algılama gibi nedenlerle eğitim gruplarına etkili katılım göstermiyor olabilirler. Bu durumda da, bu aksaklıklar zaman içinde gruplarda artan bir şekilde ortaya çıkıyor olabilir.

Dönem I ve III öğrencileri eğitim sürecini en çok engelleyen aksaklık boyutu olarak zor kişilikleri, etkileşim eksikliğini ve bağlılık eksikliğini algılamışlardır. Eğitim sürecini en çok engelleyen aksaklık boyutlarında dönemler arasında fark görülmemiştir. Dönem III öğrencileri, Dönem I öğrencilerine göre ayrıntılı tartışma eksikliği ve bağlılık eksikliği boyutlarında eğitici sorumluluğunu daha yüksek olduğu görüşündedirler.

Hendry ve arkadaşlarının (2003) yaptıkları çalışmada, baskın öğrenciler, sessiz öğrenciler, geç kalma ve devamsızlık en sık görülen üç problem olarak belirlenmiştir. Öğrenmeye, en çok engel oluşturan problemler ise, baskın öğrenciler, yüzeyel tartışma olarak bulunmuştur. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde yapılan bu çalışmada, zor kişiliklerin (çok konuşan baskın öğrenci) eğitim sürecini engellemesine ilişkin öğrencilerin algıları Hendry'nin çalışmasındaki baskın öğrenciye ilişkin bulgular ile örtüşmektedir. Baskın öğrenciler için kişilik özelliklerine ilişkin pek çok açıklama (girişken olması, öz saygı eksikliğinin bastırılmaya çalışılması vb) yapılabilir. Öğrencilerin tıp eğitiminden önceki eğitim ortamlarının genellikle bireysel rekabeti destekleyen ortamlar olmaları, hem bu kişilik özelliğinin ortaya çıkmasında hem de eğitim sürecini en çok engelleyen aksaklıklardan biri olarak görülmesine neden oluyor olabilir.

De Graves ve arkadaşlarının (2002) elde ettikleri bulgular, bu çalışmanın bulguları ile kısmen örtüşmektedir. De Graves ve arkadaşları 2001'de yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin eğitim sürecini engelleyen aksaklık boyutları içinde motivasyon eksikliği ve ayrıntılı tarışma eksikliği boyutlarına en yüksek puanı verdiklerini, eğitici sorumluluğunun yüksek olarak algılandığı boyutların ise ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği ve motivasyon eksikliği boyutları olduğunu tespit etmişlerdir. Eğitici sorumluluğunun yüksek olduğu alt boyutlar Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesin'de yapılan bu çalışma ile

örtüşmektedir. Bu çalışmada da öğrenciler, literatürde, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilecek aksaklıklar olarak saptanan etkileşim ve bağlılık eksikliğini benzer şekilde yüksek olarak puanlamışlardır.

Bildiklerini paylaşarak, tartışarak, birbirlerini destekleyerek üyelerin performanslarının gelişmesini sağlayan etkileşim ve grup olarak hedefe ulaşmak için kollektif performans göstermeyi sağlayan bağlılık, işbirlikli öğrenmenin ve grup dinamiklerinin önemli bileşenleridir. Her ne kadar bu veriler öğrencilerin algıları ile sınırlıysa da, bu iki aksaklığı öğrenme sürecini en çok engelleyen aksaklıklar olarak, her iki dönem öğrencilerinin benzer şekilde belirledikleri gözönüne alındığında, öğrencilerin bu aksaklıkların öğrenmelerini engellemelerine ilişkin deneyimlerinin çok olduğu söylenebilir. PDÖ farklı değişkenlerin birbirini karşılıklı etkileyebileceği karmaşık bir eğitim ortamıdır. Bu aksaklıkların sık görülmesi ve eğitim sürecini engellemelerini açıklayacak birden çok faktör olabilir: Öğrencileri tartışma, soru sorma gibi konularda motive etmeyen çok yapılandırılmış problemler, kontrolü elinde tutan (çok yönlendiren) ya da tartışma, soru sorma, geribildirim verme konularında model olamayan (yönlendirmeyen) eğiticiler, değerlendirmenin eğitim süreci ile paralel olmaması (ortak grup çıktılarının değerlendirilmemesi) gibi.

Bu aksaklıkların giderilmesinde hem eğiticilerin hem de öğrencilerin sorumluluğu vardır. Eğiticilerin, etkileşim, etkin dinleme, etkili iletişim, destekleyici açıklamada bulunabilme, etkili soru sorma, çatışma çözme ve geribildirim verebilme becerilerine sahip olması grupların etkili çalışması için çok önemlidir. Eğiticilerin süreç boyunca öğrencilerin yukarıda sayılan bu becerileri öğrenmelerine yardım etmeleri ve rol model olmaları gereklidir (Dolmans ve ark. 2005). PDÖ sürecinin senaryoları, eğitici ve öğrencilerin grup yönetimi becerileri, değerlendirme yöntemleri gibi tüm komponentler bu aksalıkların

görülmesine katkıda bulunabilir. PDÖ süreci tüm bu bileşenler açısından irdelenmelidir.

Dönem I ve III öğrencileri ayrıntılı tartışma eksikliğinin gruplarda sık görüldüğünü düşünmekle birlikte, bu aksaklığın öğrenme sürecini bu ölçüde engellemediği görüşündedirler.

Dönem I öğrencileri, etkileşim eksikliğinin görülme sıklığı ve öğrenme sürecini engelleme durumunu benzer bir şekilde puanlarken, böyle bir aksaklık durumunda eğiticinin sorumluluğunun yüksek olduğu görüşündedirler. Dönem III öğrencileri, katılım eşitsizliğinin sık görüldüğünü ancak öğrenme sürecini çok engellemeyeceğini düşünmektedirler.

Dönem I ve Dönem III öğrencileri katılım eşitsizliğinin sık görüldüğünü ve bu aksaklık çıktığında eğitici sorumluluğunun olduğunu düşünmekle birlikte, katılım eşitsizliğinin görüldüğü sıklık kadar öğrenme sürecini engellemeyeceği görüşündedirler.

Dönem I ve III öğrencileri bağlılık eksikliğinin görülme sıklığına, diğer algı başlıklarına göre daha düşük puan vermişlerdir. Dönem I öğrencileri bağlanma eksikliği ortaya çıktığında, öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyeceğini ve bu aksaklığın giderilmesinin daha çok eğiticinin sorumluluğu olduğu görüşündedirler. Dönem III öğrencileri ise bu aksaklığın giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna diğer iki algı alanından daha yüksek puan vermişlerdir.

Dönem I ve III öğrencileri zor kişilik boyutunu grup aksaklığı olarak sık görülmediği yönünde skorlamışlardır. Sıklığa verdikleri skorla karşılaştırıldığında, öğrencilerin, böyle bir aksaklık çıktığında ögrenme sürecinin olumsuz yönde etkileneceği ve bu aksaklığı gidermede eğiticinin sorumluluğunun yüksek olduğu görüşündedirler.

Dönem I ve Dönem III öğrencilerin motivasyon eksikliği boyutu için skorları, grup aksaklıklarının üç başlığı için de farklılık göstermektedir. Öğrenciler motivasyon eksikliğinin gruplarda sık görüldüğünü ama o ölçüde öğrenme sürecini etkilemediğini düşünürken,böyle bir aksaklık oluştuğunda eğitici sorumluluğunun yüksek olduğunu düşünmektedirler.

De Grave ve arkdaşlarının (2002) yaptığı çalışmada şu bulgular elde edilmiştir: Öğrenciler, eğitim gruplarında katılım eşitsizliğinin sık görüldüğünü belirtirken, bu aksaklığın öğrenme sürecini fazla etkilemediğini ve eğiticinin sorumluluğunun göreceli olarak daha düşük olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde öğrenciler, etkileşim eksikliğinin sık görüldüğü ancak eğitim sürecini fazla etkilemediği ama eğiticinin bu aksalığın giderilemesinde sorumluluğunun yüksek olduğu görüşündedirler. Öğrenciler motivasyon eksikliğinin az görüldüğünü ancak eğitim sürecini güçlü bir şekilde engelleyeceğini ve eğiticinin bu aksalığı gidermede sorumluluğu olduğu görüşündedirler. Öğrenciler, güç kişilikler aksalık boyutunun görülme sıklığını düşük olarak puanlanmış ve bu aksaklığın öğrenme sürecini fazla etkilemediği ve eğiticinin bu aksaklığı gidermede fazla sorumluluğu olmadığı algısına sahip bulunmuştur.

Hendry ve arkadaşları (2003) yaptıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin pek çoğunun grup aksaklıkları ile uğraşmakta isteksizlik gösterip sorunun eğiticiler tarafından çözülmesini beklediklerini bildirmektedirler.

İşbirlikli öğrenmede eğiticinin rolü öğrencinin gelişim aşamalarına göre değişim gösterir; grup süreçlerini, eğiticinin yönlendirmesinden (eksternal yönledirmeden) öğrencinin ve eğiticinin birlikte yönlendirdiği paylaşılmış yönlendirmeye, daha sonra da öğrencilerin yönlendirmesi (internal yönlendirme) doğru bir değişim izlenmelidir (Dolmans ve ark.

2005). Bu, grup süreçlerinin yönetilmesinin, başlangıçta daha eğitici ağırlıklı iken eğitimin ilerleyen aşamalarında öğrenci ağırlıklı olması anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada da öğrenciler aksaklık boyutlarının büyük çoğunluğu için, ortaya çıkma durumlarında, bu aksaklıkları gidermede sorumluluğun çoğunu eğiticilerde görmektedirler. Bu, öğrencilerin, öğrenci merkezli bir yaklaşım olan işbirlikli öğrenme gruplarında eğiticiler kadar kendilerinin de sorumlulukları olduğu ve grubun etkili olarak yönetilmesi için birlikte çaba göstermeleri bilincinin yeteri kadar gelişmemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

3.5.1. Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Algı Skorları

Dönem I ve III'deki kız ve erkek öğrencilerin etkileşim eksikliği, katılım eşitsizliği, zor kişilikler ve motivasyon eksikliği boyutlarına ilişkin skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak Dönem I' deki erkek öğrenciler kız öğrencilere göre ayrıntılı tartışma eksikliği ve bağlılık eksikliğinin gruplarda daha sık görüldüğü görüşündedirler.

Aksaklık boyutlarının öğrenme sürecini engellemelerine ilişkin Dönem I ve III' deki kız ve erkek öğrencilerin skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Grup aksaklıklarının giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin alt boyut skorlarının hiçbirinde Dönem I kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak Dönem III'deki kız öğrenciler erkek öğrencilere göre etkileşim eksikliği, bağlılık eksikliği ve motivasyon eksikliği aksaklıklarının giderilmesini daha çok eğiticinin sorumluluğunda olduğu görüşündedirler.

Bettenhausen (1991) yılında yaptığı çalışmada grup süreci ve çıktılarına etki eden faktörlerden birinin de grubun kompozisyonu olduğunu ve kadınlardan oluşan gruplarla erkeklerden oluşan gruplar arasında fark olduğunu belirtmiştir. Erkeklerin grupta fikir öne sürme ve öneride bulunmaya, kadınların ise daha arkadaşça davranabilmeye, uyum gösterebilmeye yatkınlıkları olduğu belirtilmektedir. "Masküliníte" ölçeğinden yüksek puan alan kız ve erkek öğrencilerin oturumlarda daha fazla konuştukları saptanmıştır.

Mpofus ve arkadaşlarının (1998) yaptıkları çalışmada grup dinamiklerine etki eden faktörlerin önemine ilişkin kız ve erkek

öğrencilerin algıları arasında farklılıklar saptanmıştır. Erkek öğrenciler katılımı önemli bulurken, kız öğrenciler daha çok öğrenme çıktıları üzerine odaklanıp eğiticinin yönlendirciliğin ve sorumluluğuna önemli vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'inde yapılan çalışmada da Dönem III'deki kız öğrenciler erkek öğrencilere göre bağlılık eksikliği ve motivasyon eksiliğinin giderilmesinde eğiticini daha fazla sorumluluğu olduğu görüşündedirler.

Das Carlo (2002) ve arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasnda da grubu üretkenliğine etki eden faktörler arasında farklılıklar görülmektedir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre motivasyon, bağlanma, etkileşim ve ayrıntılı tartışmaya daha yüksek puan vermişlerdir. Bu çalışmada ise, grup dinamiklerindeki aksaklıkların öğrenme sürecine etkisi konusunda kız ve erkek öğrenciler arasında fark saptanmamıştır.

3.5.2. Dönem I ve Dönem III Öğrencilerinin Akademik Başarı Düzeyine Göre Algı Skorları

Dönem I ve III'deki üst, orta ve alt akademik başarı grubundaki öğrencilerin grup aksaklıkları alt boyutlarının görülme sıklığına ilişkin skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.
Dönem III'de akademik başarı düzeylerine göre öğrenciler arasında, aksaklıkların eğitim sürecini engellemesi ve aksaklıkların giderilmesinde eğiticinin sorumluğuna ilişkin skorlamada hiç bir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemektedir. Ancak Dönem I'deki üst akademik başarı düzeyindeki öğrenciler orta ve alt akademik başarı düzeyindeki öğrencilere göre en çok ayrıntılı tartışma eksikliğinin ve motivasyon eksikliğinin öğrenmeyi engellediği görüşündedirler. Ayrıca Dönemlerden sadece Dönem I üst düzey başarı grubundakiler orta ve alt başarı grubundaki öğrencilere göre, etkileşim

eksikliğinin giderilmesinin daha çok eğiticinin sorumluluğunda olduğunu düşünmektedirler.

3.6. PDÖ'de Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarına İlişkin Eğiticilerin Algı Skorları ve Eğitici Öğrenci Algıları Arasındaki Farklar

Eğiticilerde, görülme sıklığı açısından en yüksek skora sahip aksaklık boyutunun katılım eşitsizliği olduğu görülmektedir. Bunu ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği ve bağlılık eksikliği izlemektedir
Eğiticiler eğitim sürecini en çok engelleyen aksaklık boyutlarının motivasyon eksikliği, etkileşim eksikliği ve zor kişilikler olduğu görüşündedir.
Eğiticilerin, eğitici sorumluluğunu yüksek algıladıkları boyutlar ise, zor kişilikler, etkileşim eksikliği, motivasyon eksikliği ve bağlılık eksikliği boyutlarıdır.

Dolmans ve arkadaşları (1998) çalışmalarında etkileşim ve motivasyonun, eğitim gruplarının başarısında temel rolü olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada eğiticilerin grubun üretkenliğine doğrudan etkilesi olan bu iki önemli faktörün eksikliğini grupta en sık gördükleri aksaklık olarak bildirmişlerdir.

Eğiticiler ayrıntılı tartışma eksikliğini ve zor kişilikler aksaklık boyutlarının görülme sıklığını düşük bulurken. Bu aksaklıkların eğitim sürecini etkileyeceğini düşünmektedirler. Eğiticiler bu aksaklık boyutları için en yüksek puanı, bu aksaklıkları engellemenin eğiticinin sorumluluğu başlığına vermişlerdir.

Eğiticiler etkileşim eksikliğinin, katılım eşitsizliğinin ve motivasyon eksikliğinin görülme sıklığına, öğrenmeyi engelleme ve eğitici sorumluluğu başlıklarına göre daha az puan vermişlerdir. Sıklığa

verdikleri skorla karşılaştırıldığında eğiticilerin algıları bu aksaklıklar ortaya çıktığında ögrenme sürecinin olumsuz yönde etkileneceği ve bu aksaklığı gidermede eğiticinin sorumluluğunun yüksek olduğudur. Eğiticiler bağlılık eksikliğini sık görülmediğini düşünmekle birlikte, bu aksaklığın eğitim sürecinin engelleneceğini bundan da daha fazla olarak bu aksaklık ortaya çıktığında engellemenin eğiticinin sorumluluğunda olduğu görüşündedirler.

Dönem I ve Dönem III öğrencileri grup aksaklıkları boyutlarının görülme sıklığını, eğiticilere göre daha yüksek skorlamışlardır. Boyutların tümü için görülme sıklığı eğitici ve öğrenci skorları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Dönem I ve III öğrencileri, eğiticilere göre ayrıntılı tartışma eksikliği, katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliği boyutlarının öğrenme sürecini daha az engelleyeceği görüşündedirler. Dönem I öğrencileri, eğiticilere göre, etkileşim eksikliği boyutunun da eğitim sürecini daha az engelleyeceği görüşündedirler.

Eğiticiler ve öğrenciler arasındaki tutarsızlığın nedeni grup çalışmasında öğrencilerin ve eğiticilerin rolleri ve grup normları konusunda eğitici ve öğrencilerin yeterince net olmamaları olabilir. Eğiticiler ve öğrencilerin deneyim farklılığı ve sıklığı algı farklılıklarının diğer bir neden olabilir. Eğiticiler ve öğrencilere yönelik etkili grup davranışlarına ve grup dinamiklerine yönelik yapılandırımış bir eğitim olmaması ortak kavramsal çerçeve ve ortak dil oluşumunun gelişimini geciktiriyor olabilir.

Eğitici ve öğrenciler arasında grup oturumlarından sonra düzenli olarak, grup dinamiklerine, çıkan aksaklıklara ve etkilerine ilişkin karşılıklı geribildirim verilmiyor olması da, aksaklıkların görülme sıklığı

ve öğrenmeye engel oluşturmasına ilişkin eğitici ve öğrenciler arasındaki algı farklarına sebep olabilir.

Tipping ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada grup çalışmasının ardından eğitici ve öğrencilerin kendi bildirdikleri grup aksaklıkları ile araştırmacıların gözlemleri ve video kayıtlarını izlemeleri sonucu saptadıkları aksaklıklar arasında fark olduğu görülmüştür. Öğrenci ve eğiticinin algısına dayalı olan bu çalışmanın sonuçlarını yorumlarken bu saptama da gözönünde bulundurulmalıdır.

Grup aksaklıklarının önlenmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin alt boyut skorlarının hiçbirinde eğiticiler ve Dönem III öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dönem I öğrencileri ayrıntılı tartışma eksikliği, katılım eşitsizliği, bağlılık eksikliği ve motivasyon eksikliği boyutlarında eğiticilere göre eğiticilerin daha az sorumluluğu olduğunu düşünmektedirler.

Dönem I öğrencilerinin, tıp eğitimine yeni başlayanlar için uygulanan uyum haftası etkinlikleri kapsamında PDÖ sürecine ilişkin elde edindikleri bilgilerinin yeni olması ve eğitime yönelik motivasyonlarının yüksek olması nedeniyle eğiticilere göre, eğitim sürecinde çıkan aksaklıkların giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna daha az puan vermiş olabilirler. Ancak, hem öğrenciler hemde eğiticiler aksakların görülme sıklığı, eğitime engel olma durumu ve aksaklıkları gidermenin eğiticinin sorumluluğunda olması algı başlıkları arasında en yüksek skoru sonuncu başlığa vermişlerdir. Bu da, öğrenciler kadar eğiticilerin de grup dinamikleri ve grup yönetimi konusunda öğrencilerin rol ve sorumlulukları konusunda yeterince donanımlı olmadığını düşündürmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

3.7. Sonuç

Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği'nin öğrenci grubu için geçerlilik güvenirlik çalışmaları 156 öğrencide ön çalışma ile araştırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği DFA yöntemi kullanılarak test edilmiş, elde edilen uyum değerleri sınır değerlerin üzerinde bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayısı 0.847'dir. Faktörlerin Cronbach α katsayıları 0,712 ile 0,566 arasında bulunmuştur. Eğitici grubu için geçerlilik güvenirlik çalışmaları uygulamanın yapıldığı 88 eğiticinin verileri kullanılarak araştırılmıştır. Ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayısı 0.892, faktörlerin Cronbach α katsayıları ise 0,716 ile 0,597 arasındadır. Eğitici grubunda da DFA yöntemi kullanılarak elde edilen uyum değerleri sınır değerlerin üzerindedir. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

Dönem I öğrencileri en sık görülen aksaklık boyutunun ayrıntılı tartışma eksikliği olduğu görüşündedirler. Bunu etkileşim eksikliği, katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliği izlemektedir. Dönem III öğrencileri ise en sık görülen aksaklık boyutunun etkileşim eksikliği olduğu görüşündedirler. Bunu ayrıntılı tartışma eksikliği, katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliği izlemektedir.

Aksalıkların görülme sıklığı dönemlere göre farkılık göstermektedir. Dönem III öğrencileri, Dönem I öğrencilerine göre ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği, katılım eşitsizliği ve bağlılık eksikliği boyutlarının daha sık olduğu görüşündedirler.

Dönem I ve III öğrencileri eğitim sürecini en çok engelleyen aksaklık boyutu olarak zor kişilikleri, etkileşim eksikliğini ve bağlılık eksikliğini

algılamışlardır. Bu algı başlığında hiç bir aksaklık boyutunda dönemler arasında fark görülmemiştir.

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin eğitici sorumluluğunu yüksek algıladıkları boyutlar ise, zor kişilikler, etkileşim eksikliği, motivasyon eksikliği ve bağlılık eksikliği boyutlarıdır. Bu boyutlarda her iki dönem arasında fark görülmemiştir.

Dönem I ve III öğrencilerinde, aksaklıkların görülme sıklığı, öğrenme sürecini engellemesi ve aksaklığın önlenmesinde eğitici sorumluluğu algı başlıklarına verilen skorlar karşılaştırıldığında beş aksalık boyutunun en yüksek skorları, ortaya çıktığında giderilmesinin eğitici sorumluluğu başlığında olmuştur. Öğrenciler her iki dönemde de aksaklıkların büyük çoğunluğu için, ortaya çıktıklarında giderilmesinde daha çok eğiticinin sorumluluğu olduğunu düşünmektediler

Dönem I 'deki erkek öğrenciler kız öğrencilere göre ayrıntılı tartışma eksikliği ve bağlılık eksikliğinin gruplarda daha sık görüldüğü görüşündedirler. Aksaklık boyutlarının öğrenme sürecini engellemelerine ilişkin Dönem I ve III'deki kız ve erkek öğrencilerin skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Dönem III'deki kız öğrenciler erkek öğrencilere göre etkileşim eksikliği, bağlılık eksikliği ve motivasyon eksiliği aksaklıklarının giderilmesini daha çok eğiticinin sorumluluğunda olduğunu düşünmektedirler.

Dönem I ve III'deki üst, orta ve alt akademik başarı grubundaki öğrencilerin grup aksaklıkları alt boyutlarının görülme sıklığına ilişkin skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Dönem I'deki üst akademik başarı düzeyindeki öğrenciler orta ve alt akademik başarı düzeyindeki öğrencilere göre öğrenmeyi daha çok ayrıntılı tartışma eksikliğinin ve motivasyon eksikliğinin engellediği ve

etkileşim eksikliğinin giderilmesinin daha çok eğiticinin sorumluluğunda olduğunu düşünmektedirler.

Eğiticilerde, görülme sıklığı açısından en yüksek skora sahip aksaklık boyutunun katılım eşitsizliği olduğu görülmektedir. Bunu ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği ve bağlılık eksikliği izlemektedir.

Eğiticiler eğitim sürecini en çok engelleyen aksaklık boyutlarının motivasyon eksikliği, etkileşim eksikliği ve zor kişilikler olduğu görüşündedir.

Eğiticilerin, eğitici sorumluluğunu yüksek algıladıkları boyutlar ise, zor kişilikler, etkileşim eksikliği, motivasyon eksikliği ve bağlılık eksikliği boyutlarıdır.

Eğiticiler ayrıntılı tartışma eksikliğini ve zor kişilikler aksaklık boyutlarının görülme sıklıklarını diğer algı başlıklarına göre görece daha düşük skorlamışlardır. Eğiticiler bu aksalıklar çıktığında bu aksaklıkları gidermede eğiticinin sorumluluğu olduğu yönünde skorlarken, daha yüksek puanı öğrenme sürecine engel olacağı yönünde vermişlerdir.

Eğiticiler etkileşim eksikliğinin, katılım eşitsizliğinin ve motivasyon eksikliğinin görülme sıklığına, öğrenmeyi engelleme ve eğitici sorumluluğu başlıklarına göre daha az puan vermişlerdir. Böyle bir aksaklık çıktığında öğrenme sürecini engellemesi ve bu aksalığın giderilmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin algı skorlarının benzer olduğu görülmüştür. Sıklığa verdikleri skorla karşılaştırıldığında eğiticilerin algıları bu aksaklıklar ortaya çıktığında ögrenme sürecinin olumsuz yönde etkileneceği ve bu aksaklığı gidermede eğiticinin sorumluluğunun yüksek olduğudur.

Eğiticiler bağlılık eksikliğini sık görülmediğini düşünmekle birlikte, böyle eğitim sürecinin engelleneceğini bundan da daha fazla olarak bu aksaklık ortaya çıktığında engellemenin eğiticinin sorumluluğunda olduğu görüşündedirler.

Dönem I ve Dönem III öğrencileri grup aksaklıkları boyutlarını görülme sıklığını, eğiticilere göre daha yüksek skorlamışlardır. Boyutların tümü için görülme sıklığı eğitici ve öğrenci skorları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Dönem I ve III öğrencileri, eğiticilere göre ayrıntılı tartışma eksikliği, katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliği boyutlarının öğrenme sürecini daha az engelleyeceği görüşündedirler. Dönem I öğrencileri, eğiticilere göre, etkileşim eksikliği boyutunun da eğitim sürecini daha az engelleyeceği görüşündedirler.

Grup aksaklıklarının önlenmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin alt boyut skorlarının hiçbirinde eğiticiler ve Dönem III öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dönem I öğrencileri ayrıntılı tartışma eksikliği, katılım eşitsizliği, bağlılık eksikliği ve motivasyon eksikliği boyutlarında eğiticilere göre eğiticilerin daha az sorumluluğu olduğunu düşünmektedirler.

3.8. Öneriler

- Etkili grup çalışmaları, hem PDÖ sürecinin etkili olarak yürütülmesi için gerekli bir bileşen, hem de PDÖ ile kazandırılması amaçlanan bir beceridir. Bu bağlamda grup çalışmasının özelliklerine, grup dinamiklerine, grup içi rollere, sorumluluklara ve grup normlarına ilişkin kavramların anlaşılmasına, grubun etkililiğinin artırılmasına ilişkin becerilerin kazanılmasına yönelik açık ve net hedefleri olan

eğitim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi önemli bir ilk adım olabilir.

- Eğiticilerin, öğrencilerin etkileşim, yüksek motivasyon, etkili iletişim, çatışma çözebilme, tartışma, etkili soru sorma, geribildirim alma ve verme ve katılım gibi işbirlikli öğrenme ve küçük gup çalışmaları için gerekli becerileri sergilemeleri ve öğrencilere rol model olmaları önemlidir. Bu yolla, eğiticiler grup süreçlerin etkililiğinin arttırılmasında ve grup aksaklıkların giderilmesinde öğrencilerin süreçteki sorumluluklarının farkına vararak bu sorumlulukları üstlenmelerini sağlayabilir.

- PDÖ eğitim materyali, kapsam ve içeriği, eğitici ve öğrencilerin fonksiyonları ve eğitim süreci karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler. Eğitimin süreci ve bu bağlamda grup dinamikleri değerlendirilirken bahsedilen bu bileşenlerin halihazırdaki özellikleri ve durumları da (örn: senaryoların çok yapılandırılmış olup olmadığı, eğiticilerin süreçleri fazla yönelendirip yönlendirmedikleri gibi) ayrıntılı olarak irdelenmelidir.

- İşbirlikli öğrenmenin özel bir formu olan PDÖ'de öğrencilerin belirlemiş oldukları aksaklıklar, PDÖ sürecini geliştirmede önemli geribildirimler olarak ele alınmalıdır. Grup dinamiklerine ilişkin sürekli ve düzenli geribildirim sağlamaya yönelik farklı araçlar ve yöntemler geliştirilmelidir. Ayrıca bu geribildirimlerden elde edilen sonuçların programın içeriğini ve sürecini geliştirilmesine yönelik olarak kullanılması önemlidir.

- Grup süreci içindeki aksaklıkların kaynakları, nedenleri ve sürece etkisinin irdelenmesine yönelik olarak tanımlayıcı araştırmalarla birlikte neden sonuç ilişkilerini gösterecek araştırmaların, grup çalışmalarının etkililiğini arttırmaya ve aksaklıkların giderilmesine yönelik modeller geliştirilmesini sağlayacak deneysel araştırmaların da planlanması ve

yürütülmesi önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca grup sürecini etkileyebilecek kişilik özellikleri, kültürel faktörler, sosyal normlar, öğrenme stili ve stratejilerinin irdelenmesine yönelik araştırmaların da planlanması ve uygulanması önerilebilir.

- Öğrenme ve değerlendirmenin birbirlerini doğrudan etkilediği ve yönlendirdiği dikkate alınarak, etkili grup çalışması yapabilme, grup dinamiklerini yönetebilme, grup olarak etkili çalışabilme becerilerinin değerlendirilmesinde farklı değerlendirme araçlarının ve yöntemlerinin (birey bazında değerlendirme, grup bazında grubun ortak kazanımları ve ürünlerinin değerlendirilmesi gibi) farklı değerlendirme amaçlarının; (biçimlendirici, düzey belirleyici değerlendirme vb.) birarada kullanılması önemli katkılar sağlayabilir.

ÖZET

PDÖ Sürecinde Küçük Grup Çalışmalarındaki Grup Aksaklıklarına İlişkin Eğitici ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi

Araştırma: Ankara Üniversitesi Tıp fakültesi Dönem I ve III öğrencilerinin ve Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yönlendiriciliği yapan eğiticilerin; PDÖ sürecinde küçük grup çalışmalarındaki grup aksaklıklarının görülme sıklığı, öğrenme sürecini engelleme durumu ve bu aksaklıkların giderilmesinde eğitici sorumluluğuna ilişikin algılılarının ortaya konması amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

Araştırmanın ölçeği olan GODÖ' nün geçerlilik güvenirlik çalışması 156 öğrenci ile yürütülmüş; ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayısı ise 0,847 olarak bulunmuştur. Faktörlerin Cronbach α katsayılarının 0,712 ile 0,566 ile arasında değiştiği saptanmıştır. Eğitici uygulamaları için 88 eğiticiden elde edilen veriler kullanılmış; ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayısı ise 0,892 olarak saptanmıştır. Her iki grup için, ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiş, yapılan analizlerden elde edilen uyum değerlerinin ölçütleri karşıladığı saptanmıştır. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Uyarlanan bu ölçekle Araştırma, örneklemi oluşturan 126 Dönem I ve 119 Dönem III öğrencisi ve 88 eğitici ile ile yürütülmüştür.

AÜTF, Dönem I öğrencileri en sık görülen aksaklık boyutun ayrıntılı tartışma eksikliği olduğu görüşündedirler. Bunu etkileşim eksikliği, katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliği izlemektedir. Dönem III öğrencileri ise en sık görülen aksaklık boyutun olarak etkileşim eksikliği olduğu görüşündedirler. Bunu ayrıntılı tartışma eksikliği katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliği izlemektedir. Dönem III öğrencileri, Dönem I öğrencilerine göre ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği, katılım eşitsizliği ve bağlılık eksikliği boyutlarının daha sık olduğu görüşündedirler.

Dönem I ve III öğrencileri eğitim sürecini en çok engelleyen aksaklık boyutu olarak zor kişilikleri, etkileşim eksikliğini ve bağlılık eksikliğini algılamışlar. Bu algı başlığında Dönemler arasında hiç bir aksaklık boyutunda fark görülmemiştir.

Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin eğitici sorumluluğunu yüksek algıladıkları boyutların, zor kişilikler, etkileşim eksikliği, motivasyon eksikliği ve bağlılık eksikliği boyutları olduğu bulunmuştur. Bu boyutlarda her iki dönem arasında fark görülmemiştir.

Eğiticilerde, görülme sıklığı en yüksek aksaklık boyutunun katılım eşitsizliği olduğu görülmektedir. Bunu ayrıntılı tartışma eksikliği, etkileşim eksikliği ve bağlılık eksikliği izlemektedir.

Eğiticiler eğitim sürecini en çok engelleyen aksaklık boyutlarının motivasyon eksikliği, etkileşim eksikliğini ve zor kişilikler olduğu görüşündedir. Eğiticilerin, eğitici sorumluluğunu yüksek algıladıkları boyutlar ise, zor kişilikler, etkileşim eksikliği, motivasyon eksikliği ve bağlılık eksikliği boyutlarıdır

Dönem I ve Dönem III öğrencileri grup aksaklıkları boyutlarının görülme sıklığını, eğiticilere göre daha yüksek skorlamışlardır. Boyutların tümü için görülme sıklığı eğitici ve öğrenci skorları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Dönem I ve III öğrencileri, eğiticilere göre ayrıntılı tartışma eksikliği, katılım eşitsizliği ve motivasyon eksikliği boyutlarının öğrenme sürecini daha az engelleyeceği görüşündedirler. Dönem I öğrenciler, eğiticilere göre, ayrıca etkileşim eksikliği boyutunun da eğitim sürecini daha az engelleyeceği görüşündedirler.

Grup aksaklıklarının önlenmesinde eğiticinin sorumluluğuna ilişkin alt boyut skorlarının hiçbirinde eğiticiler ve Dönem III öğrencileri arasında istatisitksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dönem I öğrencileri ayrıntılı tartışma eksikliği, katılım eşitsizliği, bağlılık eksikliği ve motivasyon eksikliği boyutlarında eğiticilere göre eğiticilerin daha az sorumluluğu olduğunu düşünmektedirler.

Eğitici ve öğrencilerin, grup dinamiklerini izleme ve geliştirme konusunda bilgi ve becerilerinin arttırılmasına yönelik eğitim programları geliştirilebilir. Ayrıca, grup dinamikleri ve süreçteki aksalıkların araştırılmasına yönelik çok boyutlu araştırmalar planlanıp, yürütülebilir.

Anahtar Sözcükler: Grup, grup dinamikleri, grup disfonksiyonları, grup oturumu değerlendirme, probleme dayalı öğrenme, tıp fakültesi öğrencileri.

SUMMARY

Determining Tutor and Student Perceptions about Group Dysfunction in Small Group Studies During Problem Based Learning

The study is planned and carried out aiming to determine perceptions of Year I and III students and PBL facilitators in Ankara University School of Medicine, about the frequency of dysfunction and prevention of learning process in small group studies during PBL and tutors' responsibility to take action this dysfunction.

Being the inventory of the study, Evaluation of Group Session Inventory's validity and reliability study for student group are carried out with 156 students (Year II) and Cronbach α reliability coefficient of the inventory is found 0,847. Cronbach α coefficients are factor are found to range between 0,712 and 0,566. For tutor group validity and reliability study carried out with 88 tutor and Cronbach α reliability coefficient of the inventory is found 0,892. Construct validity of this inventory is tested by comparing confirmatory factor analysis for both two group and fit indices calculated are good fitting indices, therefore, Turkish version of the Evaluation of Group Session Inventory is decided to be a reliable and valid instrument. Study is carried out with 126 Year I and 119 Year III students and 88 tutors with this inventory.
Ankara University, School of Medicine Year I students have the perception that the most frequent occurent dysfunction dimension is lack of elaboration. It is followed by lack of interaction, lack of participation and lack of motivation. Year III students have the perception that the most frequent occurent dysfunction dimension is lack of interaction. It is followed by lack of elaboration, lack of participation and lack of motivation. Comparing to Year I students, Year III students perceive that, lack of elaboration, lack of interaction, lack of participation and lack of cohesion dimensions are more frequent.

Year I and III students' perceptive of most inhibiting dysfunction dimensions in learning process are; difficult personalities, lack of interaction and lack of cohesion. In terms of theses perceptions, no difference is found any dysfunctions dimension between the Years.

Year I and III students' high perception of tutor's responsibility are found to be difficult personalities, lack of interaction, lack of motivation and lack of cohesion dimensions. For these dimensions, no statistically significant differences are found between Years. Tutors have the perception that the most frequent occurent dysfunction dimension is lack of participation. It is followed by lack of elaboration, lack of interaction and lack of cohesion. Tutors have the opinion that, dysfunction dimensions, the most inhibiting learning process are lack of motivation, lack of interaction and difficult personality dimensions. Tutors' high perceptions of tutor responsibility to take action are difficult personalities, lack of interaction, lack of motivation and lack of cohesion dimensions.

Year I and Year III students scored the frequency of dysfunction dimensions higher than the tutors. For all of the dimensions the differences between students' and tutors' frequency score is found statistically significant.

Comparing to tutors, Year I and III students have the opinion that lack of elaboration, lack of participation, lack of motivation inhibit learning process less. Comparing to tutors, Year I students' have the opinion that also lack of interaction dimension inhibit learning process less too. In prevention of group dysfunction for none of dimensions scores of tutor's responsibility, statistically significant difference between tutors and Year III students is found. Comparing to tutors, Year I students have opinion that tutors have less responsibilities in lack of elaboration, lack of participation, lack of cohesion and lack of motivation dimensions.

It is suggested that training program should be developed to increase knowledge and skills of tutors and students about monitoring and developing group process and dynamics. Besides, it is recommended to plan and carry out multi-dimensioned studies to investigate group process, group dynamics and dysfunctions.

Key Words: Group, group dynamics, group dysfuncitons, evaluation of group session, problem-based learning, medical students.

KAYNAKLAR

AÇIKGÖZ, K. (1992). İşbirlikli Öğrenme, Kuram, Araştırma, Uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası.

ANDERSON, J. C., GERBING, D. W. (1984), The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor Analysis. *Psychometrika,* **49:**155-73.

ARGOTE, L., INSKO, C.A. YOVETICH N., ROMEORO A.A, (1995). Group learning curves: the effect of turnover and task copmlexcity on group performance. *Journal of Applied Social Psychology*, **25:** 512-529.

ARLI, M., NAZİK, M. H. (2001). Bilimsel Araştırmaya Giriş. Ankara:Gazi Kitabevi

AZER, S. A., (2004). Becoming a student in a PBL course: Twelve tips for successful group discussion. *Medical Teacher*, **26 (1):** 12-15.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2006). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: PegemA Yayıncılık, Bölüm 11.

BETTENHAUSEN, K. L. (1991). Five years of groups research: what we have learned and needs to be addressed. *Journal of Management,* **17(2):** 345-381.

BROWN, M.W., CUDECK, R. (1992). Alternate ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, **21:** 230-258.

CHANG, A., BORDIA, P., and DUCK, J. (2003). Punctuated equilibrium and linear progression: Toward a new understanding of group development. *Academy of Management Journal*, **46:** 106-117.

COHEN, S.G., Bailey, D.E. (1997).What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management,* **23(4)**: 239-290.

DAS CARLO, M., SWADI, H., MPOFU, D. (2002). Medical student perceptions of factors affecting productivity of Problem Based Learning tutorial groups: Does culture influence the outcome? *Teaching and Learning in Medicine*, 15 (1): 59-64

DAVIS, M.H., HARDEN, R.M. (1999). AMEE Medical education guide No.15: Problem-Based Learning: A practical guide. *Medical Teacher*, **21 (2):** 130-140.

DE GRAVE, W. S., DOLMANS, D. H. J. M., Van der VLEUTEN, C. P. M.(1999). Profiles of Effective Tutors in Problem-based Learning: Scaffolding Student Learning. *Medical Education*, **33:**901-906.

DE GRAVE, W., DOLMANS, S., DIANA, H.J.M., VAN DER VLEUTEN, C.P.M. (2001). Student perception about occurrence of critical incidents in tutorial group. *Medical Teacher,* **23(1):** 49-54.

DE GRAVE, W., DOLMANS, S., DIANA, H.J.M., VAN DER VLEUTEN, C.P.M. (2002). Student perspectives on incidents in the tutorial group. *Advances in Health Sciences Education,* **7:** 201-209.

DEMİREL, Ö. (2000). Planlamadan Uyulamaya Öğrenme ve Öğretme Sanatı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (2005). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara: PegemA Yayıncılık.

DOCHY, F., SEGERS, M. ve SLUİJSMANS, D. (1999). The use of self, peer and co- assesment in higher education: a review**.** Studies in *Higher Education,* **24 (3):** 331-350.

DOLMANS, D.H.J.M., WOLFHAGEN I.H.A.P., VAN DER VLEUTEN C.P.M. (1998). Motivational and cognitive process influencing tutorial groups. *Academic Medicine*, 73 (10, supplement)**:** 22-24

DOLMANS, D.H.J.M., DE GRAVE, W., WOLFHAGEN I.H.A.P., VAN DER VLEUTEN C.P.M. (2005). Problem- based learning: future challenges for educational practice and research. *Medical Education*, **39:** 732-741

DOLMANS, D. H.J.M., Schmidt H. (2006, March). What do we know about cognitive and motivational effects of small group tutorials in problem-based learning. *Advances in Health Sciences Education*, Special ıssues on innovation in PBL.

FISKE, S.T., GOODWIN, S.A. (1994). Social Cognition Research and small group research a west side story or? (Special issue). *Small Group Research,* 25**:** 147-175.

FORSYTH, D.R. (2006) Group Dynamics, Fourth Edition. Belmond: Thomson Wadsworth

GUZZO, R.A., DİCKSON, M.W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology,* **47:** 301-338.

GILKISON, A., "Techniques Used by 'Expert' and 'Non-expert' Tutors to Facilitate Problem-based Learning Tutorials in an Undergraduate Curriculum", Medical Education, 2003;37:6-14.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, **38 (2):** 67-73.

HENDRY, G.D., RYAN, G., HARRISON J. (2003). Group problems in problem-based learning. *Medical Teacher,* 25 (6): 609-616

HITCHCOCK, M.A., ANDERSON, A.S. (1997). Dealing with dysfunctional tutorial groups. *Teaching and Learning in Medicine,* **9 (1):** 19-24

HOLEN, A. (2000). The PBL group: self- reflection and feedback for improved learning and growth. *Medical Teacher,* 22 (5): 485-488.

HOYLE, R. H., CRAWFORD A. M. (1994,) Use the individual level data to to investigate group phenomena: issues and strategies. *Small Group Research,* **25:** 464-485.

HOULDEN, R. L., COLLIER, C. P., FRID, P.J., SHERI, L.J., PROSS, J.H. (2001 January). Problem identified by tutors in a hybrid Problem-Based Learning curriculum. *Academic Medicine,search,* **76 (1):** 81

MACHPHERSON, R., JONES, A., WHITEHOUSE C.R., O'NEIL, P.A. (2001). Small group learning in the final year of medical degree: a quantative and qualitative evaluation. *Medical Teacher,* **23 (5):** 494-502

MAUDSLEY, G. "Roles and Responsibilities of the Problem Based Learning Tutor İn the Undergraduate Medical Curriculum", British Medical Journal, 1999;318:657-661.

MAVİLİ AKTAŞ, A. (2001). Küçük Gruplar Dinamikleri ve Süreci, Ankara: Mustafa Kitapevi.

MPOFUS, D.J.S., DAS, M., STEWART, T., DUNN, E., SCHMIDT H. (1998) Perception of group dynamics in Problem Based Learning sessions: a time to reflect on group issues. *Medical Teacher*, 20 (5): 421-427

KALAYCI, Ş. (2005). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

KALKHOFF, W., THYE, S. (2006). Expectation states theory and research: New observations from Meta-Analysis. *Sociological Methods and Research* **35(2):** 219-249.

KARATAY,M.(2007).AraştırmadaÖrnekleme.Erişim:[http://education.ankara.edu.tr/~aksoy/eay/mkaratay.doc].Erişim Tarihi: 20.08.2007.

KLINE, R. B. (1998). Principles and Practice of Structural Equation Modeling. NY: The Guilford Press.

MARSH, H. W., Balla, J. R., McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indices in confirmatory factor analyses: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, **103:** 391-410

NASTASI, B.K., CLEMENT, D.H. (1991). Research on cooperative learning: implications for practice. *School Psychology Rewiev*, **20 (1):** 110-131

NEVILLE, A.J., "The problem-based Learning Tutor: Teacher? Facilitator? Evaluator?" Medical Teacher, Vol.21, No.4, 1999: 393-401.

NIEMINEN, J., SAURI P., LONKA, K., (2006).On the relationship between group functioning and study sucess in Problem Based Learning. *Medical Education,* , **40:** 64-71

NORMAN, G.R., SCHMIDT, H.G. (1992). The Pychological basis of Problem-Based Learning: A review of the evidence. *Academic Medicine,* **67(9):** 557-565.

ÖZVARIŞ, Ş. B., DEMİREL, Ö. (2002). Öğrenen Merkezli Tıp Eğitimi Eğitici Rehberi. Ankara: Türk Tabipler Birliği Merkez Konseyi.

SALVIN R.E. (1996). Research for cooperative learning and acchivement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, **39:** 732-741.

SCHWARTZ, P., MENNIN, S., WEBB, G. (2001).Problem-based Learning?, London:Kogan Page Limited.

SEGERS, M., DOCHY, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in Higher Education*, **26 (3):** 327-339

SEGARS, A.H., GROVER, V.(1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness:A confirmatory factor analysis. *MIS Quarterly,* **17:**517-525.

STAJKOVIC, A.D., LUTHANS, F. (Oct., 1997). A Meta-analysis of the effects of organizational behavior modification on task performance, 1975-95. *The Academy of Management Journal*, **40 (5):** 1122-1149.

SUNDSTROM, E., DEMEUSE, K.P., FUTRELL, D. (1990). Work teams: applications and effectiveness. *American Psychologist,* **45 (2):** 120-133.

ŞAŞAN, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme, *Yaşadıkça Eğitim*, **74-75:**49-52.

ŞENCAN, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık..

TIPPING, J.ane, FREEMANS, R.A., RACHLİS, R. (November 1995). Academic Medicine, **70(11):**1050-1052

WEB, N.M., FARİVAR, S.H., MASTERGEARGE, A.M. (2002). Productive helping in cooperative groups. *Theory Into Practice*, **41 (1):** 13-20.

WEE, K. L. (9-12 December 2001). Crafting effective problems for Problem-Based Learning, PBL Conference 2001.

WIGEN, K., HOLEN, A., ELLINGSEN, O. (2003). Predicting academic success by group behaviour in PBL. *Medical Teacher*, **25 (1):** 32-37.

WOOD, D.F. (2003). Problem Based Learning. *British Medical Journal*, **326:**328-330.

EKLER:

Ek-1: Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği

	1. Sütun **Böyle bir durumu daha önce yaşadım.**	**2. Sütun** **Bu durum öğrenme süreci için engel oluşturur.**	**3. Sütun** **Bu durum ortaya çıktığında önlem almak yönlendiricinin sorumluluğudur.**
Durum 1. Sessiz grup üyeleri Grup, öğrenim hedeflerine ilişkin olarak neler öğrendiklerini tartışır: bir öğrenci, önünde bir çok not olmasına rağmen çok sessizdir ve herhangi bir bilgi sunmaz.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 2. İlişkisiz hikaye Öğrenim hedefleri tartışılırken öğrencilerden biri bir hikaye anlatmaya başlar: hikaye, öğrenim hedefleri ile bağlantılı ancak, doğrudan ilgili değildir ve diğer öğrencilerin ilgisini çekmez.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 3. İlginin kaybolması Bazı öğrenciler beyin fırtınası yapmak istemez ve herkesin birşeyleri kendi başına bulabilmesi gerektiğini düşünür. Tanımlanan sorunlar, öğrenim hedeflerine dönüştürülür ve beyin fırtınası yapılmaz.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 4. Bunu daha önce tartışmıştık İki öğrenci geç gelir. Oturumun başını kaçırmışlardır. Gecikenlerden biri az önce tartışılmış olan bir konu hakkında soru sorar.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 5. İkna edici olmak Grup üyelerinden biri, bir bilgiyi son derece ikna edici bir şekilde sunar. Bu bilgi doğru olmamasına rağmen, diğer öğrenciler sorgusuz olarak sunulanı kabul ederler.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 6. Bunu biliyor olmalısın Çalışmamış olan bazı öğrenciler öğrenim hedeflerinin tartışılması sırasında sorular sorarlar. Diğer öğrenciler ise bunun artık biliniyor olması gerektiğini düşünürler.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 7. Yüksek sesle okumakÖğrenim hedefleri tartışılırken, öğrencilerden biri konuyu notlarından ya da fotokopilerinden sesli okur.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 8. Etkileşimin olmaması Öğrenim hedefleri tartışılırken öğrenciler ulaştıkları bilgileri sunarlar. Sunulan bilgiler birbiri ile ilişkisizdir. Grup problemle uğraşmaz ve hiç soru sorulmaz.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği (Devamı)

	1. Sütun **Böyle bir durumu daha önce yaşadım.**	**2. Sütun** **Bu durum öğrenme süreci için engel oluşturur.**	**3. Sütun** **Bu durum ortaya çıktığında önlem almak yönlendiricinin sorumluluğudur.**
Durum 9. Bütün öğrenciler aynı kaynaktan çalışmıştır Bütün öğrenciler önerilen kaynak kitapların birinin aynı bölümünü okumuşlardır. Öğrenim hedefleri çok hızlı bir şekilde ele alınır.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5
Durum 10. Hiç bir fikrimiz yok Problemler tanımlandıktan sonra grup konuyla ilgili hiç bir şey bilmedikleri, dolayısıyla beyin fırtınası yapmaya gerek olmadığı sonucuna varır. Beyin fırtınası yapılmadan, grup öğrenim hedefi oluşturmaya yönelir.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5
Durum 11. Baskın grup üyesi Öğrenim hedefleri tartışılırken, bir öğrenci tüm bildiklerini uzun uzun anlatmaya başlar. Diğerleri soru sormak ya da bir şeyler söylemek ister. Konuşan öğrenci diğerlerini dikkate almaz ve aldırmadan anlatmaya devam eder.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5
Durum 12. Asalaklık Öğrencilerden biri çok az bireysel çalışma yapar ve diğerlerinin tartıştığı herşeyi yazar. Diğerlerine ayrıntılar hakkında soru sorar. Bazı şeyleri tekrar etmelerini ve bu bilgileri nereden bulduklarını söylemelerini ister.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5
Durum 13. Tamamlanmamış görev Bir önceki oturumda sorulardan ve öğrenim hedeflerinden bazılarına değinilmemiştir ve bu oturumda tartışılması gerekmektedir. Ancak öğrenciler bu hedefleri çalışmaları gerektiğini unutmuş ya da basitçe çalışmamışlardır. Bu öğrenim hedefleri atlanır.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5
Durum 14. Hocam, lütfen açıklayın Öğrenim hedeflerinin tartışılması henüz bitmemiştir; yanıtlanmamış sorular vardır ve grup sürekli olarak bir konudan diğerine atlamaktadır. Grup bilgileri bir araya getirmekte başarısız olur ve problem çözülmemiş olarak kalır. Öğrenciler yönlendiricinin açıklamasını isterler.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5

Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği (Devamı)

	1. Sütun **Böyle bir durumu daha önce yaşadım.**	**2. Sütun** **Bu durum öğrenme süreci için engel oluşturur.**	**3. Sütun** **Bu durum ortaya çıktığında önlem almak yönlendiricinin sorumluluğudur.**
Durum 15. Herşey açık Öğrenim hedeflerinin tartışılması, herşeyin açık olduğu söylenerek kısa kesilir. Kitaplar ve derste anlatılanlar (sunumlar) yeterli bilgiyi sağlamıştır ve grup konuyu daha fazla tartışma gereksinimi duymaz.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 16. Yine hazırlanmamış Yine aynı öğrenci bireysel çalışma yapmamıştır. Grup oturumlarına hiçbir zaman hazırlanmış olarak gelmemektedir.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 17. Kurallar neler? Grup, ne kadar geç kalındığında oturuma girilebilir gibi pratik kurallar dışında başka grup kuralları hakkında konuşmaz.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 18. Diğer öncelikler Öğrenim hedefleri en az sayıda tutulur. Grubun başka önemli etkinlikleri vardır. Konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek isteyen grup üyeleri kendileri için ayrıca çalışmalıdır.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 19. Kişisel sorunlar Oturum sırasında bir öğrenci çok sessizdir. Grup bunu fark ettiğinde, öğrencinin kişisel sorunları olduğu ortaya çıkar.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 20. Olumsuz beklentiler Bazı öğrenciler modülün başından beri motive değildir. Tamamen ilgisiz görünürler.	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	Katılmıyorum Katılıyorum 1 2 3 4 5 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Durum 21. Geribildirimler kabul edilmez. Öğrencilerden biri tartışmada fazla baskın olduğu için diğerleri tarafından eleştirilir. Öğrenci bu eleştiriyi kabul etmez (tamamen karşıdır).			
Durum 22. Yeterince derin mi? Öğrenim hedeflerine ilişkin tartışma yeterince üretken ve derin değildir. Ancak grup tartışmanın gidişinden oldukça mutludur.			

4. Tanımlanmış bu 22 durumdan en fazla yaşadığınız 5 tanesini belirtiniz. (Durumun numarasını giriniz)

Durum ..… Durum ..…

Durum ..… Durum ..…

Durum ..…

5. Grup oturumunda karşılaştığınız başka problemler varsa lütfen belirtiniz.

Ek-2: Dönem I Öğrencilerinin Grup Oturumlarında En Çok Rastladıkları 5 Durum

Baskın grup üyesi (Durum 11) Öğrenim hedefleri tartışılırken, bir öğrenci tüm bildiklerini uzun uzun anlatmaya başlar. Diğerleri soru sormak ya da bir şeyler söylemek ister. Konuşan öğrenci diğerlerini dikkate almaz ve aldırmadan anlatmaya devam eder.
Yüksek sesle okumak (Durum 7) Öğrenim hedefleri tartışılırken, öğrencilerden biri konuyu notlarından ya da fotokopilerinden sesli okur.
Sessiz grup üyeleri (Durum 1) Grup, öğrenim hedeflerine ilişkin olarak neler öğrendiklerini tartışır: bir öğrenci, önünde bir çok not olmasına rağmen çok sessizdir ve herhangi bir bilgi sunmaz.
Bütün öğrenciler aynı kaynaktan çalışmıştır (Durum 9) Bütün öğrenciler önerilen kaynak kitapların birinin aynı bölümünü okumuşlardır. Öğrenim hedefleri çok hızlı bir şekilde ele alınır.
Yeterince derin mi? (Durum 22) Öğrenim hedeflerine ilişkin tartışma yeterince üretken ve derin değildir. Ancak grup tartışmanın gidişinden oldukça mutludur.

Ek-3: Dönem I Öğrencileri Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği Madde Ortalamaları

Ölçek Maddeleri	*Madde ortalamaları $\overline{X}$ ± SD
Sessiz grup üyeleri (Durum 1) Grup, öğrenim hedeflerine ilişkin olarak neler öğrendiklerini tartışır: bir öğrenci, önünde bir çok not olmasına rağmen çok sessizdir ve herhangi bir bilgi sunmaz.	3,94 ± 1,11
İlişkisiz hikaye (Durum 2) Öğrenim hedefleri tartışılırken öğrencilerden biri bir hikaye anlatmaya başlar: hikaye, öğrenim hedefleri ile bağlantılı ancak, doğrudan ilgili değildir ve diğer öğrencilerin ilgisini çekmez.	3,03 ± 0,98
İlginin kaybolması (Durum 3) Bazı öğrenciler beyin fırtınası yapmak istemez ve herkesin birşeyleri kendi başına bulabilmesi gerektiğini düşünür. Tanımlanan sorunlar, öğrenim hedeflerine dönüştürülür ve beyin fırtınası yapılmaz.	3,40 ± 0,99
Bunu daha önce tartışmıştık (Durum 4) İki öğrenci geç gelir. Oturumun başını kaçırmışlardır. Gecikenlerden biri az önce tartışılmış olan bir konu hakkında soru sorar.	2,59 ± 0,89
İkna edici olmak (Durum 5) Grup üyelerinden biri, bir bilgiyi son derece ikna edici bir şekilde sunar. Bu bilgi doğru olmamasına rağmen, diğer öğrenciler sorgusuz olarak sunulanı kabul ederler.	2,99 ± 0,94
Bunu biliyor olmalısın (Durum 6) Çalışmamış olan bazı öğrenciler öğrenim hedeflerinin tartışılması sırasında sorular sorarlar. Diğer öğrenciler ise bunun artık biliniyor olması gerektiğini düşünürler.	3,25 ± 0,91
Yüksek sesle okumak (Durum 7) Öğrenim hedefleri tartışılırken, öğrencilerden biri konuyu notlarından ya da fotokopilerinden sesli okur.	3,90 ± 1,01
Etkileşimin olmaması (Durum 8) Öğrenim hedefleri tartışılırken öğrenciler ulaştıkları bilgileri sunarlar. Sunulan bilgiler birbiri ile ilişkisizdir. Grup problemle uğraşmaz ve hiç soru sorulmaz.	2,84 ± 0,97
Bütün öğrenciler aynı kaynaktan çalışmıştır (Durum 9) Bütün öğrenciler önerilen kaynak kitapların birinin aynı bölümünü okumuşlardır. Öğrenim hedefleri çok hızlı bir şekilde ele alınır.	3,71 ± 1,01
Hiç bir fikrimiz yok (Durum 10) Problemler tanımlandıktan sonra grup konuyla ilgili hiç bir şey bilmedikleri, dolayısıyla beyin fırtınası yapmaya gerek olmadığı sonucuna varır. Beyin fırtınası yapılmadan, grup öğrenim hedefi oluşturmaya yönelir.	3,52 ± 0,99
Baskın grup üyesi (Durum 11) Öğrenim hedefleri tartışılırken, bir öğrenci tüm bildiklerini uzun uzun anlatmaya başlar. Diğerleri soru sormak ya da bir şeyler söylemek ister. Konuşan öğrenci diğerlerini dikkate almaz ve aldırmadan anlatmaya devam eder.	3,46 ± 0,92

* (Maximum puan 5)

Dönem I Öğrencileri Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği Madde Ortalamaları (Devamı)

Ölçek Maddeleri	* Madde ortalamaları $\overline{X}$ ± SD
Asalaklık (Durum 12) Öğrencilerden biri çok az bireysel çalışma yapar ve diğerlerinin tartıştığı herşeyi yazar. Diğerlerine ayrıntılar hakkında soru sorar. Bazı şeyleri tekrar etmelerini ve bu bilgileri nereden bulduklarını söylemelerini ister.	2,67 ± 0,88
Tamamlanmamış görev (Durum 13) Bir önceki oturumda sorulardan ve öğrenim hedeflerinden bazılarına değinilmemiştir ve bu oturumda tartışılması gerekmektedir. Ancak öğrenciler bu hedefleri çalışmaları gerektiğini unutmuş ya da basitçe çalışmamışlardır. Bu öğrenim hedefleri atlanır.	3,06 ± 0,92
Hocam, lütfen açıklayın (Durum 14) Öğrenim hedeflerinin tartışılması henüz bitmemiştir; yanıtlanmamış sorular vardır ve grup sürekli olarak bir konudan diğerine atlamaktadır. Grup bilgileri bir araya getirmekte başarısız olur ve problem çözülmemiş olarak kalır. Öğrenciler yönlendiricinin açıklamasını isterler.	3,14 ± 0,99
Herşey açık (Durum 15) Öğrenim hedeflerinin tartışılması, herşeyin açık olduğu söylenerek kısa kesilir. Kitaplar ve derste anlatılanlar (sunumlar) yeterli bilgiyi sağlamıştır ve grup konuyu daha fazla tartışma gereksinimi duymaz.	3,38 ± 1,05
Yine hazırlanmamış (Durum 16) Yine aynı öğrenci bireysel çalışma yapmamıştır. Grup oturumlarına hiçbir zaman hazırlanmış olarak gelmemektedir.	3,37 ± 0,96
Diğer öncelikler (Durum 18) Öğrenim hedefleri en az sayıda tutulur. Grubun başka önemli etkinlikleri vardır. Konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek isteyen grup üyeleri kendileri için ayrıca çalışmalıdır.	2,82 ± 0,87
Olumsuz beklentiler (Durum 20) Bazı öğrenciler modülün başından beri motive değildir. Tamamen ilgisiz görünürler.	3,29 ± 0, 98
Geribildirimler kabul edilmez. (Durum 21) Öğrencilerden biri tartışmada fazla baskın olduğu için diğerleri tarafından eleştirilir. Öğrenci bu eleştiriyi kabul etmez (tamamen karşıdır).	2,50 ± 0,87
Yeterince derin mi? (Durum 22) Öğrenim hedeflerine ilişkin tartışma yeterince üretken ve derin değildir. Ancak grup tartışmanın gidişinden oldukça mutludur.	3,51 ± 0,96

*(Maximum puan 5)

Ek-4: Dönem III Öğrencilerinin Grup Oturumlarında En Çok Rastladıkları 5 Durum

Yüksek sesle okumak (Durum 7) Öğrenim hedefleri tartışılırken, öğrencilerden biri konuyu notlarından ya da fotokopilerinden sesli okur.
Hocam, lütfen açıklayın (Durum 14) Öğrenim hedeflerinin tartışılması henüz bitmemiştir; yanıtlanmamış sorular vardır ve grup sürekli olarak bir konudan diğerine atlamaktadır. Grup bilgileri bir araya getirmekte başarısız olur ve problem çözülmemiş olarak kalır. Öğrenciler yönlendiricinin açıklamasını isterler.
Sessiz grup üyeleri (Durum 1) Grup, öğrenim hedeflerine ilişkin olarak neler öğrendiklerini tartışır: bir öğrenci, önünde bir çok not olmasına rağmen çok sessizdir ve herhangi bir bilgi sunmaz.
Baskın grup üyesi (Durum 11) Öğrenim hedefleri tartışılırken, bir öğrenci tüm bildiklerini uzun uzun anlatmaya başlar. Diğerleri soru sormak ya da bir şeyler söylemek ister. Konuşan öğrenci diğerlerini dikkate almaz ve aldırmadan anlatmaya devam eder
İlginin kaybolması (Durum 3) Bazı öğrenciler beyin fırtınası yapmak istemez ve herkesin birşeyleri kendi başına bulabilmesi gerektiğini düşünür. Tanımlanan sorunlar, öğrenim hedeflerine dönüştürülür ve beyin fırtınası yapılmaz.

Ek-5: Dönem III Öğrencileri Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği Madde Ortalamaları

Ölçek Maddeleri	* Madde ortalamaları $\overline{X}$ ± SD
Sessiz grup üyeleri (Durum 1) Grup, öğrenim hedeflerine ilişkin olarak neler öğrendiklerini tartışır: bir öğrenci, önünde bir çok not olmasına rağmen çok sessizdir ve herhangi bir bilgi sunmaz.	4,12 ± 1,10
İlişkisiz hikaye (Durum 2) Öğrenim hedefleri tartışılırken öğrencilerden biri bir hikaye anlatmaya başlar: hikaye, öğrenim hedefleri ile bağlantılı ancak, doğrudan ilgili değildir ve diğer öğrencilerin ilgisini çekmez.	3,23 ± 0,98
İlginin kaybolması (Durum 3) Bazı öğrenciler beyin fırtınası yapmak istemez ve herkesin birşeyleri kendi başına bulabilmesi gerektiğini düşünür. Tanımlanan sorunlar, öğrenim hedeflerine dönüştürülür ve beyin fırtınası yapılmaz.	3,95 ± 0,97
Bunu daha önce tartışmıştık (Durum 4) İki öğrenci geç gelir. Oturumun başını kaçırmışlardır. Gecikenlerden biri az önce tartışılmış olan bir konu hakkında soru sorar.	3,38 ± 0,95
İkna edici olmak (Durum 5) Grup üyelerinden biri, bir bilgiyi son derece ikna edici bir şekilde sunar. Bu bilgi doğru olmamasına rağmen, diğer öğrenciler sorgusuz olarak sunulanı kabul ederler.	3,41 ± 0,92
Bunu biliyor olmalısın (Durum 6) Çalışmamış olan bazı öğrenciler öğrenim hedeflerinin tartışılması sırasında sorular sorarlar. Diğer öğrenciler ise bunun artık biliniyor olması gerektiğini düşünürler.	3,12 ± 0,91
Yüksek sesle okumak (Durum 7) Öğrenim hedefleri tartışılırken, öğrencilerden biri konuyu notlarından ya da fotokopilerinden sesli okur.	4,06 ± 1,01
Etkileşimin olmaması (Durum 8) Öğrenim hedefleri tartışılırken öğrenciler ulaştıkları bilgileri sunarlar. Sunulan bilgiler birbiri ile ilişkisizdir. Grup problemle uğraşmaz ve hiç soru sorulmaz.	3,09 ± 0,99
Bütün öğrenciler aynı kaynaktan çalışmıştır (Durum 9) Bütün öğrenciler önerilen kaynak kitapların birinin aynı bölümünü okumuşlardır. Öğrenim hedefleri çok hızlı bir şekilde ele alınır.	3,69 ± 0,98
Hiç bir fikrimiz yok (Durum 10) Problemler tanımlandıktan sonra grup konuyla ilgili hiç bir şey bilmedikleri, dolayısıyla beyin fırtınası yapmaya gerek olmadığı sonucuna varır. Beyin fırtınası yapılmadan, grup öğrenim hedefi oluşturmaya yönelir.	3,93 ± 0,94
Baskın grup üyesi (Durum 11) Öğrenim hedefleri tartışılırken, bir öğrenci tüm bildiklerini uzun uzun anlatmaya başlar. Diğerleri soru sormak ya da bir şeyler söylemek ister. Konuşan öğrenci diğerlerini dikkate almaz ve aldırmadan anlatmaya devam eder.	3,65 ± 0,92

* (Maximum puan 5)

Dönem III Öğrencileri Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği Madde Ortalamaları (Devamı)

Ölçek Maddeleri	* Madde ortalamaları $\overline{X}$ ± SD
Asalaklık (Durum 12) Öğrencilerden biri çok az bireysel çalışma yapar ve diğerlerinin tartıştığı herşeyi yazar. Diğerlerine ayrıntılar hakkında soru sorar. Bazı şeyleri tekrar etmelerini ve bu bilgileri nereden bulduklarını söylemelerini ister.	2,69 ± 0,89
Tamamlanmamış görev (Durum 13) Bir önceki oturumda sorulardan ve öğrenim hedeflerinden bazılarına değinilmemiştir ve bu oturumda tartışılması gerekmektedir. Ancak öğrenciler bu hedefleri çalışmaları gerektiğini unutmuş ya da basitçe çalışmamışlardır. Bu öğrenim hedefleri atlanır.	3,83 ± 0,91
Hocam, lütfen açıklayın (Durum 14) Öğrenim hedeflerinin tartışılması henüz bitmemiştir; yanıtlanmamış sorular vardır ve grup sürekli olarak bir konudan diğerine atlamaktadır. Grup bilgileri bir araya getirmekte başarısız olur ve problem çözülmemiş olarak kalır. Öğrenciler yönlendiricinin açıklamasını isterler.	3,79 ± 0,89
Herşey açık (Durum 15) Öğrenim hedeflerinin tartışılması, herşeyin açık olduğu söylenerek kısa kesilir. Kitaplar ve derste anlatılanlar (sunumlar) yeterli bilgiyi sağlamıştır ve grup konuyu daha fazla tartışma gereksinimi duymaz.	3,69 ± 0,93
Yine hazırlanmamış (Durum 16) Yine aynı öğrenci bireysel çalışma yapmamıştır. Grup oturumlarına hiçbir zaman hazırlanmış olarak gelmemektedir.	3,97 ± 0,98
Diğer öncelikler (Durum 18) Öğrenim hedefleri en az sayıda tutulur. Grubun başka önemli etkinlikleri vardır. Konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek isteyen grup üyeleri kendileri için ayrıca çalışmalıdır.	3,15 ± 0,93
Olumsuz beklentiler (Durum 20) Bazı öğrenciler modülün başından beri motive değildir. Tamamen ilgisiz görünürler.	3,52 ± 0,88
Geribildirimler kabul edilmez. (Durum 21) Öğrencilerden biri tartışmada fazla baskın olduğu için diğerleri tarafından eleştirilir. Öğrenci bu eleştiriyi kabul etmez (tamamen karşıdır).	2,53 ± 0,87
Yeterince derin mi? (Durum 22) Öğrenim hedeflerine ilişkin tartışma yeterince üretken ve derin değildir. Ancak grup tartışmanın gidişinden oldukça mutludur.	3,76 ± 0,94

* (Maximum puan 5)

Ek-6: Eğiticilerin Grup Oturumlarında En Çok Rastladıkları 5 Durum

Sessiz grup üyeleri (Durum 1) Grup, öğrenim hedeflerine ilişkin olarak neler öğrendiklerini tartışır: bir öğrenci, önünde bir çok not olmasına rağmen çok sessizdir ve herhangi bir bilgi sunmaz.
Yüksek sesle okumak (Durum 7) Öğrenim hedefleri tartışılırken, öğrencilerden biri konuyu notlarından ya da fotokopilerinden sesli okur.
Bütün öğrenciler aynı kaynaktan çalışmıştır (Durum 9) Bütün öğrenciler önerilen kaynak kitapların birinin aynı bölümünü okumuşlardır. Öğrenim hedefleri çok hızlı bir şekilde ele alınır.
Tamamlanmamış görev (Durum 13) Bir önceki oturumda sorulardan ve öğrenim hedeflerinden bazılarına değinilmemiştir ve bu oturumda tartışılması gerekmektedir. Ancak öğrenciler bu hedefleri çalışmaları gerektiğini unutmuş ya da basitçe çalışmamışlardır. Bu öğrenim hedefleri atlanır.
Durum 21. Hocam, lütfen açıklayın (Durum 14) Öğrenim hedeflerinin tartışılması henüz bitmemiştir; yanıtlanmamış sorular vardır ve grup sürekli olarak bir konudan diğerine atlamaktadır. Grup bilgileri bir araya getirmekte başarısız olur ve problem çözülmemiş olarak kalır. Öğrenciler yönlendiricinin açıklamasını isterler.

Ek-7: Eğiticilerin Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği Madde Ortalamaları

Ölçek Maddeleri	* Madde ortalamaları $\overline{X}$ ± SD
Sessiz grup üyeleri (Durum 1) Grup, öğrenim hedeflerine ilişkin olarak neler öğrendiklerini tartışır: bir öğrenci, önünde bir çok not olmasına rağmen çok sessizdir ve herhangi bir bilgi sunmaz.	3,60 ± 1,09
İlişkisiz hikaye (Durum 2) Öğrenim hedefleri tartışılırken öğrencilerden biri bir hikaye anlatmaya başlar: hikaye, öğrenim hedefleri ile bağlantılı ancak, doğrudan ilgili değildir ve diğer öğrencilerin ilgisini çekmez.	2,16 ± 0,89
İlginin kaybolması (Durum 3) Bazı öğrenciler beyin fırtınası yapmak istemez ve herkesin birşeyleri kendi başına bulabilmesi gerektiğini düşünür. Tanımlanan sorunlar, öğrenim hedeflerine dönüştürülür ve beyin fırtınası yapılmaz.	2,84 ± 0,97
Bunu daha önce tartışmıştık (Durum 4) İki öğrenci geç gelir. Oturumun başını kaçırmışlardır. Gecikenlerden biri az önce tartışılmış olan bir konu hakkında soru sorar.	2,51 ± 0,91
İkna edici olmak (Durum 5) Grup üyelerinden biri, bir bilgiyi son derece ikna edici bir şekilde sunar. Bu bilgi doğru olmamasına rağmen, diğer öğrenciler sorgusuz olarak sunulanı kabul ederler.	2,80 ± 0,90
Bunu biliyor olmalısın (Durum 6) Çalışmamış olan bazı öğrenciler öğrenim hedeflerinin tartışılması sırasında sorular sorarlar. Diğer öğrenciler ise bunun artık biliniyor olması gerektiğini düşünürler.	2,60 ± 0,89
Yüksek sesle okumak (Durum 7) Öğrenim hedefleri tartışılırken, öğrencilerden biri konuyu notlarından ya da fotokopilerinden sesli okur.	3.67 ± 0,96
Etkileşimin olmaması (Durum 8) Öğrenim hedefleri tartışılırken öğrenciler ulaştıkları bilgileri sunarlar. Sunulan bilgiler birbiri ile ilişkisizdir. Grup problemle uğraşmaz ve hiç soru sorulmaz.	2,31 ± 0,84
Bütün öğrenciler aynı kaynaktan çalışmıştır (Durum 9) Bütün öğrenciler önerilen kaynak kitapların birinin aynı bölümünü okumuşlardır. Öğrenim hedefleri çok hızlı bir şekilde ele alınır.	3,22 ± 0,97
Hiç bir fikrimiz yok (Durum 10) Problemler tanımlandıktan sonra grup konuyla ilgili hiç bir şey bilmedikleri, dolayısıyla beyin fırtınası yapmaya gerek olmadığı sonucuna varır. Beyin fırtınası yapılmadan, grup öğrenim hedefi oluşturmaya yönelir.	2,57 ± 0,87
Baskın grup üyesi (Durum 11) Öğrenim hedefleri tartışılırken, bir öğrenci tüm bildiklerini uzun uzun anlatmaya başlar. Diğerleri soru sormak ya da bir şeyler söylemek ister. Konuşan öğrenci diğerlerini dikkate almaz ve aldırmadan anlatmaya devam eder.	2,49 ± 0,90

* (Maximum puan 5)

Eğiticilerin Grup Oturumları Değerlendirme Ölçeği Madde Ortalamaları (Devamı)

Ölçek Maddeleri	* Madde ortalamaları $\overline{X}$ ± SD
Asalaklık (Durum 12) Öğrencilerden biri çok az bireysel çalışma yapar ve diğerlerinin tartıştığı herşeyi yazar. Diğerlerine ayrıntılar hakkında soru sorar. Bazı şeyleri tekrar etmelerini ve bu bilgileri nereden bulduklarını söylemelerini ister.	2,28 ± 0,84
Tamamlanmamış görev (Durum 13) Bir önceki oturumda sorulardan ve öğrenim hedeflerinden bazılarına değinilmemiştir ve bu oturumda tartışılması gerekmektedir. Ancak öğrenciler bu hedefleri çalışmaları gerektiğini unutmuş ya da basitçe çalışmamışlardır. Bu öğrenim hedefleri atlanır.	2,49 ± 0,87
Hocam, lütfen açıklayın (Durum 14) Öğrenim hedeflerinin tartışılması henüz bitmemiştir; yanıtlanmamış sorular vardır ve grup sürekli olarak bir konudan diğerine atlamaktadır. Grup bilgileri bir araya getirmekte başarısız olur ve problem çözülmemiş olarak kalır. Öğrenciler yönlendiricinin açıklamasını isterler.	2,58 ± 0,91
Herşey açık (Durum 15) Öğrenim hedeflerinin tartışılması, herşeyin açık olduğu söylenerek kısa kesilir. Kitaplar ve derste anlatılanlar (sunumlar) yeterli bilgiyi sağlamıştır ve grup konuyu daha fazla tartışma gereksinimi duymaz.	2,90 ± 0,89
Yine hazırlanmamış (Durum 16) Yine aynı öğrenci bireysel çalışma yapmamıştır. Grup oturumlarına hiçbir zaman hazırlanmış olarak gelmemektedir.	3,03 ± 0,92
Diğer öncelikler (Durum 18) Öğrenim hedefleri en az sayıda tutulur. Grubun başka önemli etkinlikleri vardır. Konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmek isteyen grup üyeleri kendileri için ayrıca çalışmalıdır.	2,01 ± 0,81
Olumsuz beklentiler (Durum 20) Bazı öğrenciler modülün başından beri motive değildir. Tamamen ilgisiz görünürler.	2,22 ± 0,89
Geribildirimler kabul edilmez. (Durum 21) Öğrencilerden biri tartışmada fazla baskın olduğu için diğerleri tarafından eleştirilir. Öğrenci bu eleştiriyi kabul etmez (tamamen karşıdır).	1,87 ± 0,81
Yeterince derin mi? (Durum 22) Öğrenim hedeflerine ilişkin tartışma yeterince üretken ve derin değildir. Ancak grup tartışmanın gidişinden oldukça mutludur.	2,95 ± 0,89

ÖZGEÇMİŞ

I. Bireysel Bilgiler

Adı	: Ayşen Melek
Soyadı	: AYTUĞ KOŞAN
Doğum Yeri ve Tarihi	: K.Maraş , 31/07/1968
Uyruğu	: T.C.
Medeni Durumu	: Evli
İletişim Adresi	: Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD, Cebeci, Ankara
İletişim Telefonu	: 0.312.595 73 30
e-mail	: aytug@ankara.medicine.edu.tr

II. Eğitimi

Lisansüstü Eğitimi :-Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Master programı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi

-Demografi Master Porgramı, Hacettepe Üniversitesi, Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2000, Ankara

Yükseköğrenim : 1986-1992, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi
Ortaöğrenim :1974-1986, Gaziantep Anadolu Lisesi, Gaziantep

Yabancı Dil : İngilizce

III. Mesleki Deneyimi

- Kütahya 2 Nolu Sağlık Ocağı, Sağlık Ocağı Tabipliği (1992-1994)
- K.Maraş İl Sağlık Müdürlüğü Hizmetiçi Eğitim Şube Müdürlüğü, Şube Müdürü (1994-1995)
- Sağlık Bakanlığı, Sağlık Projesi Genel Koordinatörlüğü, Temel Sağlık Hizmetleri İzleme ve Değerlendirme Bölümü, Teknik Personel (1995-2000)
- Sağlık Bakanlığı, Verem Savaşı Daire Başkanlığı, Teknik Personel (2000-2004)
- Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD, Uzman (2004 -)

IV. Bilimsel İlgi Alanları

Yayınları

Yurt İçi:

- Üner S., Aytuğ Koşan A.M. "Günümüzde Verem Savaşı ve DOTS" Toplum Hekimliği Bülteni yıl 24; sayı 1: 4-6.

Demirören M., Ergör G., Aytuğ A.M., Şener S. "İkinci Proje İllerinde Sağlık Ocaklarında İzleme ve Değerlendirme Çalışması", Toplum ve Hekim Eylül-Ekim 2000; cilt 15, sayı 5:348-355.

Posterler:

1. Aytuğ Koşan, A.M., Balcıoğlu, H., Aktuğ, T., Kemahlı, S., Palaoğlu, Ö., Ayhan, İ.H: Probleme Dayalı Öğretim Uygulamasında Öğrencilerin Eğitim Yönlendiricilerine İlişkin Değerlendirmeleri IV. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi (UTEK-06), 02-05 Mayıs 2006

2. Aytuğ Koşan, A. M., Bökeoğlu Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Karahan, T.: Tıp Fakültesi Dönem I Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bilimsel Düşünme Becerileri, Düşünme Stilleri, Öğrenme Stilleri Açısından Değerlendirilmesi IV. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi (UTEK-06), 02-05 Mayıs 2006

3. Demirören M., Aytuğ-Koşan A. M., Aktuğ T., Palaoğlu Ö., Kemahlı S., Ayhan İ.H., Çorapçıoğlu T.: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Probleme Dayalı Öğrenme Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi ve Programın Geliştirilmesinde Kullanılması IV. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi (UTEK-06), 02-05 Mayıs 2006

4. Kemahlı S, Palaoğlu Ö, Aktuğ T, Aytuğ-Koşan AM, Demirören M, Özen M, Atacanlı FM, Gönüllü İ, Balcıoğlu H, Ayhan İH, Karahan T, Akbay C, Çorapçıoğlu T: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi 2005-2006 Eğitim ve Öğretim Yılı Uyum Haftası Etkinlikleri (Poster bildirisi), IV. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi (UTEK-06), 02-05 Mayıs 2006, Çukurova Üniversitesi, TEGED

5. Aytuğ A., Demirören M., Mollahaliloğlu S., Ergör G. "Sağlık Ocakları Araştırması-1997" poster sunumu , Uluslararası Halk Sağlığı Kongresi-Sağlık 21 Eylemi, Ekim 2000, İstanbul.

6. Aytuğ A., Mollahaliloğlu S., Uysal G., Çoşkun Ö. "Sağlık Hizmetleri Kullanım ve Kullanıcı Memnuniyeti Araştırması-1998" sözlü sunumu , Uluslararası Halk Sağlığı Kongresi-Sağlık 21 Eylemi, Ekim 2000, İstanbul.

7. Unsal G., Aytuğ A., Mollahaliloğlu S., "Kullanıcıların Sağlık Bilgileri, 1998" sözlü sunum, Uluslararası Halk Sağlığı Kongresi-Sağlık 21 Eylemi, Ekim 2000, İstanbul .

Yurt Dışı:
Poster:

1. Learning Style of Students Starting the Medical School. Aytug Kosan A.M., Demiroren M., F, Kemahli S, Palaoglu O, Ayhan IH. AMEE 2005, 30 August – 2 September 2005, Amsterdam–Holland, Abstracts Book; p.231.

2. Assessment of Critical Thinking Tendency in Students at School of Medicine (Semester I) in Terms of Scientific Thinking Skills, Thinking and Learning Styles Aytuğ Koşan, A. M., Bökeoğlu Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Karahan, T. Kemahlı S. AMEE 2006 Genoa, Italy 14-18 September

V. Diğer Bilgiler

Katılınan Kurslar, Eğitimler

- Standardize Hasta Programı (kısa süreli gözlemci), The University of Texas Medical Branch, School of Medicine 22 Ekim - 29 Kasım 2007

- Avrupa Birliği Temel Eğitimi", Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma Ve Uygulama Merkezi (ATAUM) 4 Mart- 18 Haziran 2003 Ankara"Avrupa Birliği Uzmanlık Eğitimi" Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma Ve Uygulama Merkezi (ATAUM) 2 Ekim- 13 ocak 2004 Ankara

- "Pratik Uygulamalar için DOTS" kursunda eğitimci, Toraks Derneği, 24 Nisan 2002, Antalya

- Ulusal Hastalık Yükü ve Maliyet Etkilik Çalışması Eğitimi, Başkent Üniversitesi, 27 Mayıs -8 Haziran 2002, Ankara"

- "Tüberküloz Danışmanları için Tüberküloz Yönetimi Eğitimi", Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 2-9 Temmuz 2002, Sondalo, İtalya

- "Başarılı Eğitim Programları Yürütme" eğitiminde yardımcı eğitimci, Management Science for Health (MSH), 24 Temmuz-11 Ağustos, 2000, Ankara.

- "Hizmet Sunumunda Özel Sektör Desteğinin Sağlanmasına Yönelik Modeller" , RIPA , Ekim 1998, Londra, İngiltere.

- "Program Yönetimi" Kursu, Prometheus Danışmanlık Firması,16-26 Haziran 1998, Nevşehir.

- "Sağlık Yönetimi" Eğitimi, Ankara Tabip Odası, 1 Mart- 3 Mayıs 1998, Ankara.

- Aile Sağlığında İleri İletişim Teknikleri" Workshop'u, Johns Hopkins Üniversitesi, 28 Nisan-9 Mayıs 1997, Antalya

- "Başarılı Eğitim Programı Yönetimi Eğitimi"Management Sciences for Health (MSH) 26 Ağustos- 13 Eylül 1996, Pretorya, Güney Afrika Cumhuriyeti.

- "ECA Sağlık Projesi Koordinasyon Birimleri Konferansı",Moskova, Kasım 1997

- “Etkili Sunuş Teknikleri Eğitimi”, Bağımsız Danışmanlık Hizmetleri, 20-21 Ağustos 1996, Ankara.

- “Hızlı ve Etkili Okuma Kursu”, Sarı Işık Danışmanlık, 7-29 Eylül,1996, Ankara

- “Epidemiyolojik İnformasyon Sistemi (EIS) Eğitimi” , Hacettepe Halk Sağlığı Anabilim Dalı, 22 Mayıs- 16 Haziran 1995, Ankara.

- “Eğitim Formasyon Kursu”, Sağlık Bakanlığı, 29 Mart-8 Nisan 1995, Ankara