

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI

PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE İNGİLİZCE  
ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
Fatma Zehra KÖK

DANIŞMAN  
Doç. Dr. Burcu DUMAN

BARTIN- 2020

**T.C.**  
**BARTIN ÜNİVERSİTESİ**  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM BİLİM DALI



**PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE  
İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN  
Fatma Zehra KÖK

DANIŞMAN  
Doç. Dr. Burcu DUMAN

BARTIN- 2020

## BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna Doç. Dr. Burcu DUMAN'ın danışmanlığında hazırlamış olduğum “PROBLEME DAYALI ÖĞRENMENİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYONA ETKİSİ” adlı Yüksek Lisans Tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

09.12.2020

İMZA

Fatma Zehra KÖK

## ÖN SÖZ

İngilizce öğretiminde farklı bir yaklaşım denemek ve bunun etkilerini gelecek öğretim süreçlerinde referans olarak kullanmak adına hazırlamış olduğum bu tez çalışması uzun bir sürecin ürünüdür. Çalışmamın tamamlanmasında emeği, ilgisi ve sabrıyla her daim beni destekleyen ve yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Burcu DUMAN'a ve Bartın Üniversitesi'nde görev yapmakta olan bütün hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

**Fatma Zehra KÖK**

**BARTIN-2020**



## ÖZ

### Yüksek Lisans Tezi

## Probleme Dayalı Öğrenmenin Problem Çözme Becerisi ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Etkisi

**Fatma Zehra KÖK**

**Bartın Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**

**Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Burcu DUMAN**

**Bartın- 2020 Sayfa: XI + 108**

Bu çalışmanın amacı probleme dayalı öğrenmenin problem çözme becerisi ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyona etkisini belirlemektir. Araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte değerlendirildiği karma yöntemlerden açıklayıcı ardışık desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda; öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ve nitel boyutunda; durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 23 kişilik deney ve 23 kişilik kontrol grubu olmak üzere toplamda 46 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel verileri toplamak için Problem Çözme Envanteri ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği; nitel verileri toplamak için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz; nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, probleme dayalı öğrenmeyle öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri; düz anlatım, soru-cevap, tartışma gibi geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenim gören kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir artış göstermiş, ancak İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Yapılan görüşmeler, deney grubu öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme sayesinde problem çözme becerilerinin, akademik, sosyal ve dil becerilerinin geliştiğini düşündüklerini, ancak probleme dayalı öğrenme uygulama sürecinin motivasyonlarını düşürdüğü sonucunu göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Probleme dayalı öğrenme, Problem çözme, İngilizce öğretimi, Motivasyon

## **ABSTRACT**

**M. Sc. Thesis**

### **The Effect of Problem-based Learning on Problem Solving Skills and English Language Learning Motivation**

**Fatma Zehra KÖK**

**Bartın University**

**Graduate School**

**Department of Educational Science**

**Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Burcu DUMAN**

**Bartın- 2020, Sayfa: XI + 108**

The purpose of this study is to determine the effect of problem-based learning on problem solving skills and English language learning motivation. In order to evaluate qualitative and quantitative data together, sequential explanatory design of mixed methods research has been used in this study. Pretest-posttest control group quasi-experimental design in the quantitative part; case study has been used in the qualitative part of this study. 23 experimental group and 23 control group students of a total 46 students who have been studying in Karabuk University School of Foreign Languages in 2019-2020 academic year spring term have been chosen as sampling of this study. Problem Solving Inventory and English Language Learning Motivation Scale have been used to collect quantitative data and semi-structured interview form has been used to collect qualitative data. Qualitative data has been analyzed using descriptive analysis and quantitative data has been analyzed using SPSS 22 package programme. Research findings show that: experimental group students who have been using problem-based learning in their studies have shown a statistically significant rise in their problem solving skills while control group students who have been taught with traditional methods such as lecture-based teaching, question-answer and discussion haven't. On the other hand, experimental group students' English language learning motivation scale results show that there has been no statistically significant change in their motivation. Interviews with experimental group students indicate that students think problem-based learning has dramatically improved their problem solving skills besides academic, social and language skills, however, problem-based learning application process has decreased their motivation.

**Keywords:** Problem-based learning, Problem solving, English language learning motivation

## İÇİNDEKİLER

BEYANNAME.....	II
ÖN SÖZ.....	III
ÖZ.....	IV
ABSTRACT .....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLOLAR DİZİNİ.....	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	IX
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ .....	X
EKLER DİZİNİ.....	XI
<b>BÖLÜM I .....</b>	<b>1</b>
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayılıtlar .....	3
1.5. Sınırlılıklar .....	4
1.6. Tanımlar .....	4
<b>BÖLÜM II.....</b>	<b>5</b>
<b>LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>	<b>5</b>
2.1. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı.....	5
2.1.1. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Tarihçesi .....	6
2.1.2. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Problemler.....	7
2.1.3. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Bilimsel Araştırma Süreci.....	9
2.1.4. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması .....	10
2.1.5. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Öğrencilerin ve Öğretmenin Rolü ...	11
2.1.6. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Avantajları ve Sınırlılıkları.....	13
2.1.7. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Değerlendirme .....	13
2.2. Problem Çözme .....	15
2.3. Motivasyon.....	17
2.3.1. İçsel ve Dışsal Motivasyon .....	18
2.3.2. Motivasyonu Etkileyen Değişkenler .....	19
2.3.3. Dil Öğreniminde Motivasyon .....	20
2.4. Alanyazındaki Çalışmalar .....	22
2.4.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	22
2.4.2. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar .....	30
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>38</b>

<b>YÖNTEM .....</b>	<b>38</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	38
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu .....	39
3.3. Veri Toplama Araçları .....	39
3.3.1. Problem Çözme Envanteri .....	39
3.3.2. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği .....	40
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	40
3.4. Deneysel İşlem .....	41
3.5. Verilerin Analizi .....	43
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>44</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>44</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	44
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	44
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	45
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	46
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	47
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	48
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	48
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	49
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	50
4.9.1. Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Olumlu Görüşler .....	50
4.9.2. Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Olumsuz Görüşler .....	57
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>62</b>
<b>SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>62</b>
5.1. Sonuçlar ve Tartışma .....	62
5.1.1. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	63
5.1.2. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyona İlişkin Sonuçlar ve Tartışma .....	64
5.2. Öneriler .....	66
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler .....	66
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	67
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>69</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>80</b>
Ek 1. Etik Kurul Onayı .....	80
Ek 2. Araştırma İzni .....	81
Ek 3. Problem Çözme Envanteri .....	82
Ek 4. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği .....	84
Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	85
Ek 6. Deneysel İşlem Tablosu .....	86
Ek 7. PBL Student Information Sheet .....	89
Ek 8. Ders Planları ve Problemler .....	90
Ek 9. Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar .....	106
Ek 10. Problem Chart .....	108



## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo No</b>		<b>Sayfa No</b>
<b>2.1.6.</b>	PDÖ Avantajları ve Sınırlılıkları.....	<b>13</b>
<b>2.4.1.</b>	Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	<b>22</b>
<b>2.4.2.</b>	Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar.....	<b>30</b>
<b>4.1.</b>	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	<b>44</b>
<b>4.2.</b>	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	<b>45</b>
<b>4.3.</b>	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	<b>46</b>
<b>4.4.</b>	Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	<b>46</b>
<b>4.5.</b>	Deney Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	<b>47</b>
<b>4.6.</b>	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	<b>48</b>
<b>4.7.</b>	Deney Grubu Öğrencilerinin İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Öntest- Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	<b>49</b>
<b>4.8.</b>	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	<b>50</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No		Sayfa No
2.1.4.	Probleme Dayalı Öğrenme Uygulama Süreci.....	11
3.1.	Açıklayıcı Ardışık Desen.....	38
3.4.	PDÖ Uygulama Süreci.....	42
4.9.1.	PDÖ'ye İlişkin Olumlu Görüşler.....	51
4.9.2.	PDÖ'ye İlişkin Olumsuz Görüşler.....	57



## SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

**PDÖ:** Probleme Dayalı Öğrenme

**PBL:** Problem-based Learning

**PÇE:** Problem Çözme Envanteri



## EKLER LİSTESİ

<b>EK No</b>		<b>Sayfa No</b>
1.	Etik Kurul Onayı.....	80
2.	Araştırma İzni.....	81
3.	Problem Çözme Envanteri.....	82
4.	İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği.....	84
5.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	85
6.	Deneysel İşlem Tablosu.....	86
7.	PBL Student Information Sheet.....	89
8.	Ders Planları ve Problemler.....	90
9.	Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar.....	106
10.	Problem Chart.....	108

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem

Eğitim, varoluşundan bu yana sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde. Eğitim felsefeleri, yöntem ve teknikler, eğitimde öğretmenin ve öğrencinin rolü zaman içerisinde dönüşüme uğramıştır. Geleneksel eğitimde öğretmen merkezli yaklaşımlar ön planda iken, zamanla rollerin değişip, öğrencinin ön planda olduğu yaklaşımların tercih edilmeye başlandığı görülmektedir. Scrivener'a (2011, 14) göre geleneksel öğretim, öğretmenin zamanın çoğunu tahtada bir şeyler açıklayarak geçirdiği, sonrasında da öğrencilerin anladığından emin olmak için sorular çözmelerini beklediği bir sistemdir. Bu sistemde öğrencinin rolü dinlemek, konsantre olmak, soru çözmek ve belki not almak iken, öğretmenin rolü ise öğrencilerin ne yapmaları gerektiğini bildirmek, öğrencileri kontrol altında tutmak ve yapılacakları önce kendisi göstermektir. Bu sistemde çoğunlukta konuşan öğretmendir. Aktif öğrenme ise, öğrenme sorumluluğunun öğrencide olduğu, öğrenciye öğrenme süreci ile ilgili karar alma ve bilişsel becerilerini kullanma imkânı tanıyan bir öğretim sürecidir (Açıkgöz, 2002). Öğrencilere bir tartışma konusu ya da problem sunma, bununla ilgili bireysel veya grupça fikir yürütmelerini isteme, bunun için onlara organize olma imkânı tanıma gibi aktiviteler bunlardan birkaçıdır. Sürecin içinde bulunmalarını sağlayarak, geleneksel yöntemlerde elde edilemeyecek imkânı öğrencilere sunarak derslere karşı daha ilgili olmalarını sağlamak mümkün olmaktadır (Felder& Brent, 2009, 2). Bu açıdan bakıldığında probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenim eylemini gerçekleştiriyor olmaları sayesinde derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırmaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Probleme dayalı öğrenmeyi önemli kılan bir diğer nokta öğrencilerin farklı disiplinlerden elde ettikleri bilgi ve becerileri bir problem durumunda organize edebilme imkânı sunmasıdır. Bu sayede öğrenciler yaşam boyu kendilerine yardımcı olacak bilişsel stratejilere sahip olmaktadır (Borich, 2017, 341). Ayrıca bireyin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamasına problem çözme becerisi yardımcı olmaktadır, çünkü hayatımızda bazen kesin çözümleri olan, bazen de tek doğru cevabı olmayan problemler mevcuttur (Senemoğlu, 2018, 537). Borich ve Senemoğlu'nun ifadeleri birlikte ele alındığında karşılaştığımız problemleri çözmeye yarayacak bilişsel yeterliliğe sahip olmak hayat boyunca bize

olumlu anlamda katkı sağlayacaktır.

Birçok üniversite günümüz endüstrilerinin taleplerini karşılayabilecek becerileri programlarına dahil etmektedirler. Yüksek performansa sahip birçok kurum karmaşık iş yeri problemlerinin altından kalkabilecek, karar verici ve çözüm odaklı çalışanlar talep etmektedir (Wan Mohamed, Omar& Romli, 2010, 1-2). Bu sebeple de probleme dayalı öğrenme bu becerilerin öğrenim hayatında edinilebilmesi için gerekli bir yaklaşım olarak görülmektedir.

Bu bilgilerin ışığı altında, bu çalışmada probleme dayalı öğrenmenin problem çözme becerisini ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonu nasıl etkileyeceği problem durumu olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşım ile öğrenim ortamını daha aktif kılarak öğrencilerin bu iki bağlamda olası değişimlerini belirlemeye ihtiyaç duyulmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, probleme dayalı öğrenmenin problem çözme becerisine ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyona etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: “İngilizce dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme becerisine ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyona etkisi nedir?” ve araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubunun problem çözme becerileri öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubunun problem çözme becerileri sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubunun problem çözme becerileri öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Kontrol grubunun problem çözme becerileri öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Kontrol grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Deney grubu öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin derste daha aktif olmalarını sağlamak, düşünme becerilerini geliştirmek ve bu sayede öğrenimi daha kalıcı ve anlamlı kılmak önem arz etmektedir. Ancak, Türkiye’de dil öğretiminde motive etme ve yöntem sorunlarının öğrencilerin derse olan tutum ve motivasyonları üzerinde negatif bir etki oluşturduğu düşünülmekte; öğrencilerin dili daha aktif kullanma yoluyla motive edilmesi gerekmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010). Ayrıca yabancı dil öğreniminde öğrenciler genel olarak yapılan yanırları ve kendi yanırlarını problem çözme yöntemiyle analiz ederek, doğru çözümleri bularak dil öğrenimini içselleştirme imkânı bulabilmektedir (Apen, 2016, 184). Bu bakış açısıyla probleme dayalı öğrenmenin, öğrencileri aktif kılarak düşünme ve problem çözme becerilerini işe koşacağı ve bu sayede öğrencilerin motivasyonlarına da etki edebileceği düşünülmektedir. Alanyazında probleme dayalı öğrenme yaklaşımının Kimya, Fizik, Tıp, Matematik gibi pozitif bilimler üzerine kurulu alanlarda ağırlıklı olarak araştırıldığı, ancak İngilizce dersinde kullanımıyla ilgili araştırmaların yaygın olarak bulunmadığı görülmüştür. Ancak probleme dayalı öğrenmedeki günlük hayatta karşılaştığımız problemler vurgusu bize hayatın her alanında uygulanabilecek bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, bu araştırmanın probleme dayalı öğrenmenin İngilizce dersinde uygulanması ve sonuçlarıyla ilgili alanyazına veri sağlayacağı ve pozitif bilimler haricindeki alanlarda da kullanımı ile ilgili gelecek çalışmalara bir örnek teşkil edeceği için önemli olduğu düşünülmektedir.

### **1.4. Sayıtlar**

- Grupların uygulama süresince araştırma sonucunu etkileyecek bir etkileşimde bulunmadığı varsayılmıştır.
- Araştırma süresince istenmeyen değişkenlerin grupları eşit olarak etkileyeceği varsayılmıştır.
- Öğrencilerin veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

## 1.5. Sınırlılıklar

Araştırma, Karabük Üniversitesi 2019-2020 eğitim öğretim yılı bir kur süresi olan dokuz hafta ile sınırlıdır. Ayrıca, araştırma Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan B1 seviye öğrencilerinden oluşturulan bir deney ve bir kontrol grubuyla sınırlı olup uygulama süresi on hafta ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Deney Grubu:** Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile ders konularını öğrenen öğrencilerin oluşturduğu grup.

**Kontrol Grubu:** Düz-anlatım, soru-cevap, tartışma gibi geleneksel yöntemlerle ders konularını öğrenen öğrencilerin oluşturduğu grup.

**Geleneksel Öğretim Yöntemi:** Öğretim elemanının önderliğinde düz anlatım, soru-cevap, tartışma yoluyla ilerleyen öğretim süreci.

**PBL Student Information Sheet (PDÖ Öğrenci Bilgilendirme Kâğıdı):** Deney grubunu PDÖ yaklaşımının ne olduğu ve nasıl uygulandığıyla ilgili bilgiyi ellerinin altında bulundurabilmeleri için hazırlanan bilgilendirme sayfası.

**PREP Smart Programı:** Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu için oluşturulan ve kullanılan, öğrenci devamsızlıkları, kişisel bilgileri, not girişleri, öğrenci listeleri, sınıf oluşturma, ders programları, ders logları gibi bilgilerin düzenlendiği program.



## BÖLÜM II

### LİTERATÜR TARAMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yaşadığımız yüzyılın getirdiği farklılıklarla birlikte öğrenme ve öğretim yöntemlerinin değiştiği, çağdaşlaştığı birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Ancak bu değişimler yalnızca eğitim sisteminden değil, bireylerden de beklentileri artırmış; sadece bilen değil, bu bilgiyi farklı şekillerde kullanabilen, kendini geliştirmek için sürekli bir gelişim ve adaptasyon gösteren bireyler hem toplumda hem de iş dünyasında tercih edilmeye başlanmıştır.

Drucker'a (1993, 2-7) göre dünya her birkaç yüzyılda bir keskin bir değişim göstermektedir. Birkaç on yıl içerisinde bile toplum; inançlarını, toplumsal değerlerini, politik ve ekonomik yapısını yeniden düzenlemektedir. Günümüz dünyası post-kapitalist dünya olarak adlandırılır ve bu dünya bilgi ve strateji dünyasıdır. Bu sebeple bireylerin hem bilen hem de duruma uygun stratejiler kullanabilen kişiler olması gerekmektedir. Bu işlevi sağlayabilmek için ortaya atılan yaklaşımlardan birisi probleme dayalı öğrenme yaklaşımıdır.

#### 2.1. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

Değişen dünya dinamikleri ve eğitim anlayışının bize getirdiği eğitim yöntemlerinden biri probleme dayalı öğrenmedir. Wood'a (2003, 328) göre probleme dayalı öğrenme (PDÖ), bir problem durumu ya da senaryonun tetiklediği bir öğrenme hedefi sonrası öğrenenlerin bilgiye kendilerinin araştırarak eriştiği ve rafine ederek sentezlediği ve sunduğu bir yöntemdir. Kilroy (2004, 411) da probleme dayalı öğrenmeyi gerçek yaşamdan problemlerin alınarak hem programın hedeflerine hem de öğrenenlerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağlayan bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlar. PDÖ'yü diğer geleneksel yöntemlerden ayıran Kilroy'un tanımında geçen "gerçek yaşam" durumlarına dayanmasıdır. Öğrenciler gerçek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri ilk kez öğrenme ortamında görür ve ele alırlar (Tan, 2016, 165). Bu sayede öğrenenler ev, iş ve toplumla alakalı durumlarda kullanabilecekleri bir dizi yeterlilik ve davranış geliştirme imkânı bulurlar (Lee, 2012, 6). Ayrıca Karadaş'ın (2010, 4) da belirttiği gibi bu durum, öğrencilerin "Bu bizim ne işimize yarayacak?" sorgulamasına gerçek hayatta bir karşılık bulabildiği için öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirmektedir. Bu tanımlardan da

anlaşılacağı üzere PDÖ, bireyin etrafındaki dünyayı anlamasını, deneyimlerini yansıtmasını savunan yapılandırmacılık yaklaşımına bağlı olup, araştırma-soruşturma yoluyla öğretim stratejisine dayanan bir öğrenme yöntemidir (Ocak, 2014, 382-417). Ayrıca beraberinde işbirlikli öğrenme, projeye dayalı öğrenme gibi yaklaşımlarla birlikte kullanılmakta olup; Akınoğlu' nun (2016, 167) belirttiğine göre “günümüzde yeni yaygınlaşmaya başlayan ‘portfolyo tabanlı öğrenme’, ‘deneysel öğrenme’ gibi yeni yöntemlerle de zenginleşmeye aday” dır. Bu sayede PDÖ sınıf ortamına çok çeşitli uygulamaları da getirmektedir.

Bu açıdan bakıldığında diğer modern yöntemler gibi PDÖ'nün de öğrenci merkezli ve öğretmeyi değil, öğrenmeyi ön planda tutan bir yöntem olduğu açıkça görülmektedir. PDÖ'nün modern bir yöntem olarak belli başlı bazı özellikleri şunlardır: kümülatif öğrenme, yani öğrenenler tek seferde derinlemesine içerikle baş başa bırakılmaz; onun yerine sık sık tekrarlayan bir biçimde ve giderek derinleşen ve genişleyen bir zorluk derecesiyle içeriğe maruz bırakılırlar. İkinci özelliği bütünlük öğrenmedir; öğrenenler bir problemle karşılaştıkları zaman disiplinler arası bir tutumla çözüm üretmek durumundadırlar. Üçüncüsü öğrenmede ilerleme: öğrenenlerin neyi ve nasıl öğrenecekleri zaman içerisinde bilgi ve becerilerine göre değişiklik gösterir. Dördüncüsü öğrenmede tutarlılık: yani öğrenmeyle bağlantılı her durumun birbiriyle anlamlı bir bütünlük içerisinde bulunması durumudur (Çakır ve Tekkaya, 1997, 138). Bütün bu öğeler bir araya getirildiğinde PDÖ'nün öğrenci dostu bir yöntem olduğu söylenebilir.

### **2.1.1. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Tarihçesi**

PDÖ geleneksel eğitimin yetersiz kaldığı, önce konunun anlatılıp sonra problemin sunulduğu anlayışa tepki olarak ortaya çıkmıştır. John Dewey'in yaparak-yaşayarak öğrenme görüşünü kendine temel alan bir yaklaşımdır (Akınoğlu, 2016, 165). Özellikle bir ön eğitim olmaksızın problem durumu ile karşılaşp sonra ona çözüm üretilmesi gibi gerçek hayat durumlarında işe yarayacak mesleki eğitimde daha faydalı olan bu yöntemin tarihi yaklaşık 50 yıl öncesine dayanmaktadır. İlk olarak 1950' lerde ABD'deki Case Western Reserve Üniversitesi'nde kullanılmasına rağmen bu yöntemi popüler yapan Kanada'daki McMaster Tıp Fakültesinin programını sil baştan bu yöntemle dayanarak düzenlemesi ve bu programın büyük bir başarı elde etmesidir (Graaff & Kolmos, 2007, 2).

Tıp eğitiminde tercih edilmesinin belli başlı bazı nedenleri bulunmaktadır. Savery' in (2006, 9-10) belirttiği gibi tıp eğitimi büyük sınıflarda büyük sayılardaki öğrencilere

verilen yoğun bilimsel girdileri takiben yine yorucu bir klinik öğretim aşamasından oluşmaktaydı. Ancak teknoloji ve yeni bulgular sayesinde tıp alanında yaşanan hızlı değişimler ve bilginin sürekli artması öğrencileri büyük bir yük altında bırakmakta ve eğitimi etkili ve insancıl olmaktan uzak bir hale getirmekteydi. McMaster Üniversitesinin PDÖ'yü sadece eğitim sürecinde kullanılan bir teknik olmaktan öteye götürüp bütün programını buna göre uyarlaması, bu yöntemin optimum uygulanabilirliğini göz önüne sermiş ve mesleki açıdan öğrencilerde yaşam boyu öğrenme bilincini ve yeterliliğini kazandırmıştır. Bu uygulamanın üzerine PDÖ yöntemi ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitelere yayılmış ve programını bu yöntemeye dayalı olarak kuran birçok kurum ortaya çıkmıştır (Savery, 2006, 11). Delaware Üniversitesi'nin öğrenciler için oluşturduğu program yanında, öğretmenler için de PDÖ yönteminin uygulanışını öğrenebilecekleri çalıştaylar düzenlenmektedir (<http://www1.udel.edu/inst/index.html>). Ayrıca Manchester, Leicester gibi önemli üniversiteler de PDÖ' ye dayalı program ve çalıştaylar sunmaktadır (<https://www2.le.ac.uk/departments/interdisciplinary-science/research/problem-based-learning>, <http://www.ceeb1.manchester.ac.uk/eb1/>). Ülkemizde de 9 Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde 1997-1998 eğitim-öğretim yılı itibariyle geleneksel yöntem bırakılmış, PDÖ yöntemi programa entegre edilmiştir (Çakır ve Tekkaya, 1999, 143).

Schmidt'in (2019, 2) belirttiğine göre, ortaya çıkışından bu yana PDÖ ile yapılan yayınlanmış araştırmalar son elli yılda iki yüzlerden iki binlere ulaşmıştır; bu da bize PDÖ yönteminin zaman içerisinde kaybolan değil, popüleritesini gitgide artıran bir yöntem olduğu göstermektedir.

### **2.1.2. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Problemler**

Problem, Türk Dil Kurumu tarafından teoremler ya da kurallar yardımıyla çözülmesi beklenen sorun olarak tanımlanmaktadır. Yönteme adını veren problemler öğrenmenin başlıca unsurudur. Öğretmenler öğrenenlerin problemler yoluyla ve “Ne biliyoruz?”, “Neyi bilmemiz gerekiyor?”, “Nereden öğrenebiliriz?” gibi sorularla düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olurlar (Stepian & Gallagher, 1993, 27). PDÖ' de problemler yapılandırılmamış olmalıdır. Bu tür problemler günlük hayatta karşılaştığımız, tek bir doğrusu veya tek bir çözüm yolunun olmadığı problemlerdir. Burada amaçlanan yalnızca problemin çözülmesi değil, problemi tanımlama ve çözüme becerilerinin de geliştirilmesidir (Savery, 2006, 13). Böylelikle öğrencilerin yaşantılarında ihtiyaçları olan problem çözme

becerilerini okulda elde etmelerine imkân sağlanmış olmaktadır. Kaya'nın (2012, 275) hazırladığı örnek bir problem şu şekildedir:

Okulumuza karagöz oyunu gelecektir. Okulumuzun konferans salonunda arka arkaya 12 sıra koltuk ve yan yana da 16 sıra koltuk bulunmaktadır. Bu oyun için biletleri siz hazırlamak durumundasınız. Davetlilerin oturacakları yerleri en kolay bulmalarını sağlayacak şekilde biletleri nasıl numaralandırırsınız?

PDÖ bu problemi sıradan bir matematik problemi olmaktan çıkarıp, ona gerçek hayattan bir bağlam vererek daha manidar kılmakta ve öğrencilerin zihinde canlandırabilmelerini de kolaylaştırmaktadır. Bu sayede hem öğrenme eylemi daha anlamlı hale gelmekte hem de standart problemlerden sıkılan öğrencilerin farklı bakış açılarıyla yaklaşımları da sağlanabilmektedir.

Bu yöntemin başarılı olabilmesi için öğrencilerin problem çözme becerileri geliştirilmelidir. Özyalçın Oskay'a (2007, 17) göre problem çözme becerisi, çözüme ulaştıracak kuralları öğrenip, bunları problemin çözümünde kullanılmak üzere birleştirme becerisidir ve bunun için de öğrenenlerin problemin yapısına, durumuna ve çözüm şekline göre değişebilecek temel zihinsel yeteneklerden karmaşık üst düzey yeteneklere kadar giden şu özelliklere sahip olmaları gerekir:

**Keşif Yetenekleri:**

Problemi ayırt edip tanımlama, problemin belirgin niteliklerini görme, çözüm yolları üretme, çözümü sınama ve doğrulama, sonuç çıkarma

**Hayal Yetenekleri:**

Kendini başka yerde, zamanda ve rolde görebilme, deneyimleri sonunda hayalleri yeniden düzenleme

**Gözlem Yetenekleri:**

Gözlenen varlıkların ve olayların renk, şekil, büyüklük, dağılım, vb. gibi niteliklerini görme, doğru ve duyarlı gözlem yapma, gözlem verilerini kaydetme, sınıflama, sıralama, gözlemleri yorumlama

**İnceleme ve Düzenleme Yetenekleri:**

Bilgi bulma ve toplama, bilgileri sınıflama, sıralama, diğer yöntemlerle işleme, bilgileri yorumlayıp kanıtları değerlendirme, zamanı iyi kullanma

Sayısal Yetenekler:

Tahmin etme, kestirme, ölçme, sayısal ilişkileri kavrama, şekilleri ve yapıları kavrama, sayısal işlemleri yapabilme

Pratik Beceriler:

El becerileri, araç kullanma becerileri

İletişim Becerileri:

Sözlü ifadeyi, yazılı metinleri, grafik ve diğer sembolik materyalleri doğru anlama, yanlış anlaşılmaya yer bırakmadan sözlü, yazılı ve diğer sembolik yollarla düşündüğünü anlatma

Sosyal Nitelikler:

Başkalarıyla iletişim kurma, başkalarıyla ortak çalışma, fikirleri çeşitli şekillerde ifade etme, diğer kişilerin görüşlerini dikkate alma

Bu sayılan el becerileri, zihinsel ve sosyal beceriler toplamda problem çözme sürecinin temelini oluşturur ve aynı zamanda PDÖ yönteminin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği niteliklerdir.

### **2.1.3. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Bilimsel Araştırma Süreci**

Bir problemi çözebilmek için öğrenenlerin sahip olması beklenen özelliklerin yanı sıra bilimsel araştırma sürecini de bilmeleri ve kullanmaları beklenir. Çünkü PDÖ'de önemli olan problemin herhangi bir yolla çözülmesi değil, sistematik bir bilimsel araştırma süreciyle çözülmesi ve bu bilince sahip, yaşantılarında da bu süreci uygulayabilen öğrenciler oluşturmaktır (Barrows & Tamblyn, 1980, 1-3).

Öğrenenlerin problem çözümünde uymaları gereken bilimsel araştırma süreci şu şekilde ilerlemektedir (Wood, 2003, 329):

1. Problemdeki açık olmayan veya bilinmeyen kavram veya konuları netleştirme
2. Problemi tanımlama,
3. Önbilgilere dayanarak muhtemel sebeplerin açıklamalarını yapma, eksik kalan yönlerini belirleme
4. Olası çözüm yollarını belirleme
5. Öğrenme hedeflerini belirleme (bu noktada öğretici hedeflerin uygunluğu ve ulaşılabilirliği üzerine öğrencilere geri dönüt vermelidir)
6. Bireysel çalışma periyodunda hedeflerine uygun bilgileri toplama
7. Bireysel çalışmanın sonuçlarını paylaşma, problemi çözmeye yardımcı olup

olmayacağını belirleme

#### 8. Yapılan çalışmaları derleme ve raporlaştırma

Bu maddelerden de anlaşılacağı üzere PDÖ öğrenenlerden sistematik bir yaklaşımla karar almalarını, bilgiye kendilerinin erişmelerini, araştırmalarını ve grup olarak tartışıp bir sonuca, çözüme bağlamalarını beklemektedir.

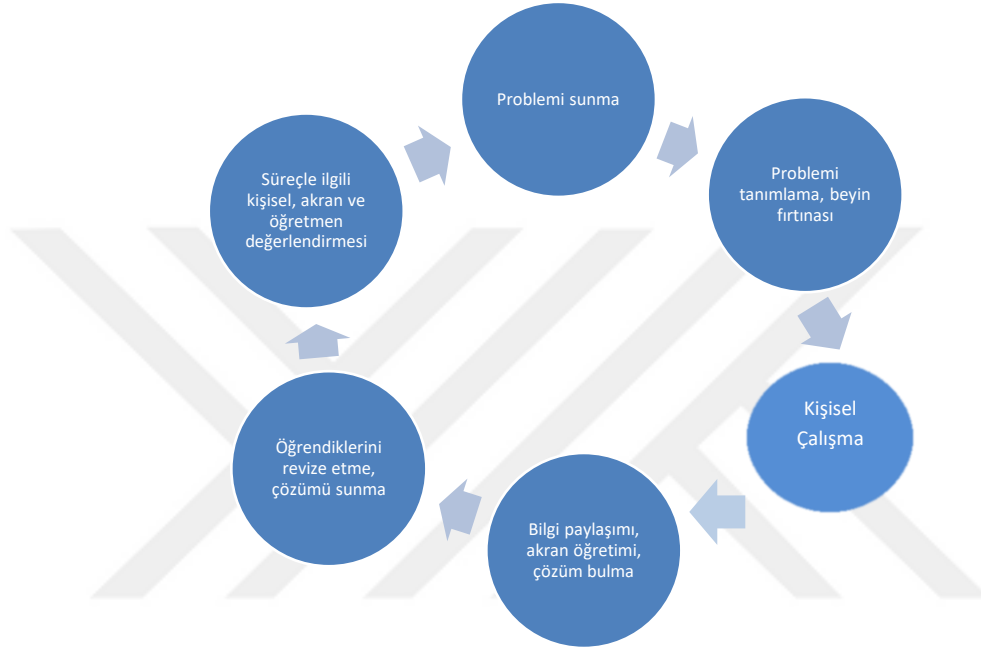
#### **2.1.4. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanması**

PDÖ, öğrenenin aktif olduğu bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulamasında farklı adımlar önerilmektedir. Massa'ya (2008, 19) göre, öğretmenler hazırladıkları problem durumlarıyla öncelikle bireyin ilgisini çekmeli; daha önceden var olan ön bilgilerini açığa çıkarmalarını sağlamalıdır. İkinci olarak, öğrencilerin belirli bir konu için bilgi toplamalarını sağlamalı ve bunu gerektiğinde yeniden ortaya çıkarıp, uygulayabilecek duruma geldiklerinden emin olmalıdır. Son olarak da öğrenim süreci, öğrencilerin plan yapma, gözleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirme gibi üst bilişsel becerilerini devreye sokmalıdır.

PDÖ dört temel basamaktan oluşur: problemin analizi, özyönetimli öğrenme, beyin fırtınası ve çözümün test edilmesi. Süreç öğrencilere çözülmesi beklenen bir gerçek hayat problemi sunulmasıyla başlar. Daha sonra dört kişiden başlayıp sekiz kişiye kadar çıkabilecek gruplar belirlenir ve bu gruplar işbirliği içerisinde problemi analiz ederler. Bu aşamada problemle ilgili bilinenler, bilinmeyenler, sınırlılıkları ve istenen sonuç belirlenir. Bu faktörleri belirleyerek öğrenciler problemi şekillendirmeyi ve bir hareket planı oluşturmayı öğrenirler (Massa, 2008, 19). Özyönetimli öğrenme aşamasında gruplar basılı materyaller, uzmanlar, kurumlar veya gözlem gibi yollarla veri toplamaya başlarlar. Bu noktada öğretmenin, kaynağın doğruluğu ve güvenilirliği konusunda rehberliği şarttır. Bunlar tamamlandıktan sonra öğrenciler elde ettikleri verileri sentezleyip yazarlar (Taşpınar, 2017, 175). Beyin fırtınası bölümünde araştırma aşamasının sonuçları grupla paylaşılır ve en iyi çözüm yolu bulunmaya çalışılır. Bireysel katkılar kötü eleştiri ya da yargılama olmaksızın sunulur. Öğrenciler kendi fikirlerini ifade edip, karşı tarafı dinleyerek öğrenciler kendilerinde var olan bilgiyi ortaya çıkarır, yeni bilgiler edinir, kavrama ve farkındalık dereceleri artar ve grubun kollektif bilgisini ifade eden çözüm yolunu ortaya çıkarırlar. Beyin fırtınası işbirlikli öğrenmenin temel taşıdır. Final aşamasında da problem çözmenin son ayağı olan çözümü test etme kısmı yer almaktadır. Muhtemel bir çözüm üzerinde grup

anlaştıktan sonra, çözüm test edilir. Beklenen durum gerçekleşirse sınıfa sunulur ve akran değerlendirmesi sonrası çözüm onaylanır. Eğer çözüm istenilen sonuca ulaştırmıyorsa aynı süreç baştan başlayarak tekrar edilir (Massa, 2008, 20). Massa'nın sunmuş olduğu aşamalar bize PDÖ yönteminin uygulanması ile ilgili açık bir şablon sunmaktadır.

PDÖ'nün uygulanmasında bir başka yaklaşım da Avustralya'daki Edith Cowen Üniversitesi tarafından düzenlenmiş olup, Şekil 2.1.4' te şu sırayla gösterilmektedir:



Şekil 2.1.4 Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulama Süreci

Şekil 2.1.4'e göre PDÖ'nin uygulama süreci şu şekilde ilerlemektedir: öncelikle öğrenenlere bir problem sunulur. Öğrenenler bu problemi tanımlayıp, bilmedikleri kavramları araştırırlar ve sonrasında beyin fırtınası yoluyla problemin olası sebepleri üzerinde düşünülür. Sonrasında öğrenciler kendi aralarında belirledikleri konuları bireysel olarak araştırırlar. Bu aşamanın bitiminde öğrendiklerini arkadaşları ile paylaşır ve olası çözümü belirlerler. Çözüm belirlendikten sonra yapılanlar gözden geçirilir ve çözüm sınıfa sunulur. Son olarak da süreçle ilgili kendi öğrenmelerini, grupça öğrenmelerini değerlendirirler ve öğretmen de öğrencileri değerlendirir.

### **2.1.5. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Öğrencilerin ve Öğretmenin Rolü**

PDÖ’de sınıf dinamikleri geleneksel sınıflara göre farklılık göstermektedir. Öğretmenin bilgiyi sunan, öğrencinin de bu bilgiyi alan pasif sùjeler olduğu sınıf ortamı bu yöntemde mevcut değildir. Bunun sebebi ise bu yöntemin, en iyi öğrenmenin “yaparak-yaşayarak” olduğunu savunan yaklaşımlardan biri olmasıdır. Garnjost & Brown’ın (2018, 127) çalışması bize göstermiştir ki PDÖ yöntemiyle ders gören öğrenciler kendi öğrenmelerini istedikleri gibi yönettikleri için klasik yöntemlerle ders gören öğrencilerden farklı bir şekilde çalışmaktadırlar. Geleneksel bir sınıftaki öğrenciler verilen bir görevde ne bilmeleri gerektiğini analiz edemedikleri ve buna göre çalışmadıkları için anlamlı bir öğrenme deneyimi yaşamamaktadırlar. PDÖ’ye dayalı bir dersin her aşamasında öğrenciler aktif bir şekilde katılır ve kendi öğrenmesinin sorumluluğu kendindedir. Neyi, nasıl öğreneceğine kendisi karar verir. Daly, White, Zisk & Cavazos’un (2013, 270) çalışması göstermiştir ki; PDÖ’ye dayalı sınıf uygulamalarında öğrenciler kendilerini etkin hissetmekte, derse katılımları ve diğer öğrencilerle iletişimleri artmakta ve sınıf içi aktivitelerden keyif almaktadırlar. Çünkü öğrenenler, bir takım projesinde yer alıp, süreç ve sonuçla ilgili gerçekçi beklentileri varsa öğrenmeye hazırdır (Johnston, 2005, 60). PDÖ’ nün gerçek hayat problemlerini kullanıyor olması öğrencilerin bu beklentilerini karşıladığı için öğrenmeye hazır ve motive bir sınıf ortamı oluşturmaktadır.

Öğretmenin sınıf içerisindeki rolü de geleneksel öğretim yöntemlerinden farklıdır. PDÖ, öğretmenin anlatım yoluyla konuyu sunduğu, sınıfın merkezinde bulunduğu bir yapıdan; merkezde öğrencilerin bulunup, öğretmenin arka planda olduğu bir yapıya geçişi sağlamaktadır. PDÖ ile oluşturulmuş bir program izleyen bir sınıfta öğretmenler “kolaylaştırıcı, rehber ve uzman kaynak” rolü üstlenmelidir (Doğanay ve Tok, 2017, 278). Öğretmenin görevi; PDÖ oturumlarında öğrencilerin var olan bilgileri ile öğrenmeleri gereken bilgiyi fark etmelerini sağlayıp onlara yol göstermek ve yönlendirici olarak hazır bulunmaktır. Eksikler belirlendikten sonra bunları tamamlamalarını sağlayacak etkinlikler üretmelidir. Bu etkinlikleri, programın belirlediği kazanımlara ulaşmayı sağlayacak tartışma, örnek olay, beyin fırtınası gibi farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile oluşturmalı ve uygun bir değerlendirme oluşturmalıdır. Ayrıca PDÖ grup çalışmasına dayalı bir yöntem olduğu için öğretmenin ayrıca bir görevi de iletişimden kaynaklanabilecek sıkıntıları gidermektir. (Gürten, 2016, 88).

Tam ve diğerlerinin (2011, 395) PDÖ yönteminde yönlendiricinin gerekli olup olmadığını belirlemek üzere yaptıkları çalışmaya göre, öğrenciler yönlendiriciyi yanlış bilgi



veya çıkarımlara karşı bir güvenlik ağı olarak görmektedirler. Bir tartışmada tıkanmışları veya konudan uzaklaşmışları zaman, yönlendiricinin onları doğru noktaya geri getirdiğini belirtmişler ve aynı zamanda başlarında biri durduğu zaman kendilerini çalışmalarını gerektiğine karşı pozitif bir baskı altında hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenin PDÖ oturumlarında başarılı bir uygulamanın gerçekleşmesi için gerekli ve rolünün bilincinde olması gerektiğini göstermektedir.

PDÖ, sınıf ortamını geleneksel yapıdan çıkarmakta, öğrenci ve öğretmenin rollerini değiştirmektedir. Öğretmenin aktif, öğrencinin pasif olduğu bir durumdan, öğrencinin de aktif olduğu bir duruma getirmiştir. Bu açıdan PDÖ'nün anlamlı öğrenmeyi sağlayabilecek bir yöntem olduğu söylenebilmektedir.

### 2.1.6. Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Avantajları ve Sınırlılıkları

PDÖ modern bir yöntem olarak yenilikçi ve aktif öğrenmeye yardımcı olarak değerlendirilmekte ve birçok avantajı bulunmaktadır. Ancak; diğer özyönetimli öğrenme yöntemleri gibi bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu avantaj ve sınırlılıklar Sünbül ve Kurnaz'ın (2012, 268-273) kitabından uyarlanıp, Tablo 2.1.6'da özetlenmiştir:

Tablo 2.1.6 PDÖ Avantajları ve Sınırlılıkları

Avantajları	Sınırlılıkları
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan öğrenciler</li><li>• Akıl yürütme ve eleştirel düşünme becerilerinde artış görülür.</li><li>• Öğrenciler takım çalışmasını öğrenirler.</li><li>• Problemleri bilimsel bir yolla çözmeyi öğrenirler.</li><li>• Bilgiye uygun kaynaklardan ulaşabilir ve sentezleyebilirler.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Konuya uygun problem bulunamayabilir.</li><li>• Düz anlatım yöntemine göre daha fazla zaman alır.</li><li>• Öğrenciler sürece uymakta zorlanabilir.</li><li>• Liderlik becerileri olmayan öğretmenler oturumlarda başarısız olabilir.</li></ul>

Yukarıda Tablo 2.1.6'da özetle verilen avantaj ve sınırlılıklar incelendiğinde, bu yöntemin öğrenci için daha avantajlı, sınırlılıklarının ise öğretmen açısından daha fazla olduğu görülebilmektedir.

### 2.1.7. Probleme Dayalı Öğrenmede Değerlendirme

Bir dersin değerlendirmesi yapılırken genellikle yazılı sınav ve test gibi doğru ve yanlışın kesin belirli olduğu yöntemler kullanılmaktadır. İçerikten uygulamaya birçok noktada farklılık gösteren PDÖ, değerlendirme noktasında da geleneksel yöntemlerden

ayrılmaktadır. Değerlendirme bir bütün olarak yazılı, sözlü sınavlar ve sınıf içi davranışları, yani performansı göz önünde bulundurarak yapılır (Swanson, Norman & Linn, 1995, 5). Hsu (1999, 201), PDÖ’de değerlendirmenin ürün merkezli ve süreç merkezli olmak üzere ikiye ayrıldığını ifade eder.

Ürün merkezli değerlendirme yöntemleri:

- Öğrenci durum değerlendirmesi: öğrencinin önemli bilgiyi fark etme, bu bilgiyi yorumlama, hipotez geliştirme, karar alma gibi becerilerini değerlendirmedir.
- Öğrencilerin belirlenen kriterlere göre kendi ürünlerini değerlendirmesi
- Çoktan seçmeli sorular
- Kısa cevaplı ya da kelime tamamlama alıştırmaları
- Öğrencilerden kompozisyon yazmalarını isteme
- Öğrencilerin yaptığı çalışmaların toplamını içeren portfolyo değerlendirmesi

Süreç merkezli değerlendirme yöntemleri:

- Öğretmen ve akran değerlendirmesi
- Öğrencilerin özdeğerlendirmesi
- Kütüphaneden alınan kitap kayıtları, bilgisayardan araştırılan makalelerin dökümü, öğrenci takip çizelgeleri gibi öğretmenin arka planda yaptığı takipler
- Sunum, grafik, analiz hazırlama gibi işlemlerin değerlendirilmesi
- Gözlemler

PDÖ, öğrencilere kendilerini ve öğrenmelerini değerlendirme fırsatı vermesi bakımından önemli bir yöntemdir. Bu sayede öğrenenler sadece sınıf içerisinde değil, hayatlarının geri kalanında da yaptıkları çalışmalar üzerinde özdeğerlendirmelerini yapma disiplinine sahip olabilmektedir (McDonald & Savin-Baden, 2004, 5-7).

Özetle, PDÖ’de değerlendirme tek boyutlu olmayıp, öğrenenleri farklı açılardan değerlendirmektedir. Not verme işlemi yalnızca sınavlar üzerinden gerçekleşmez;

öğrenenlerin problem çözme, araştırma yapabilme, güvenilir kaynağa ulaşabilme, problemi çözümedeki gidiş yolu, takım çalışmasındaki rolü gibi bir bütün olarak gelişimlerine bakılır. Bu da PDÖ'yi öğrenen dostu yöntemlerden biri yapmaktadır.

## 2.2. Problem Çözme

Bu araştırmanın bağımlı değişkenlerinden birisi de problem çözme becerisidir. Bu sebeple probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile problem çözme arasındaki ayırmadan da bahsedilmelidir. Probleme dayalı öğrenme dersin hedeflerine ulaşabilmek için kullanılacak araç, yöntem ve teknikleri içine alan genel bir yaklaşımken; problem çözme bir öğretim yöntemidir (Demirel, 2015, 84). Buradan probleme dayalı öğrenmenin problem çözme yöntemine bir çatı olduğu görülmektedir. Problem çözme yöntemi öğrencilerden düşünsel becerilerini kullanarak en iyi, en doğru çözüme ulaşmalarını istemektedir. Bu sayede öğrencilerin belirsiz ve sorun teşkil eden durumlarla başa çıkabilmeyi öğrenmeleri hedeflenir. Bu yöntemde amaç bir konuyu işleyip, öğrencilerin anladıklarından emin olmak için ilgili problemleri çözmesini istemek değil; aksine problemlerden yola çıkarak öğrenimi sağlamaktır (Erciyeş, 2016, 284).

Problem çözme kendi içinde üç kısma ayrılmaktadır: sözel, matematiksel ve uzamsal problem çözme. Sözel problemler kelimeleri kavramaya ve anlamaya yönelik problemlerdir. Örneğin: “Misha ve Marjorie aynı yıl, aynı gün doğmuştur. Diğer kız kardeşleri de aynı yıl aynı gün doğmuştur. Bu nasıl mümkün olabilir?”. Matematiksel problem çözme günlük hayatımızda market alışverişinin ne kadar tuttuğunun hesaplanması gibi basit toplama çıkarma işlemlerinden daha karmaşık problemlere kadar çeşitli sayısal problemleri çözmedir. Uzamsal problem çözme ise doğduğumuz andan itibaren gözlerimiz, kulaklarımız ve ellerimizi kullanarak başlattığımız bir problem çözme işlemidir. Örneğin: bir bebeğin kendi parmağını bulup ağzına götürebilmesi uzamsal bir problem çözmedir (Denovellis, 2019, 49-54). Buradan anlaşılmaktadır ki: problem çözme yalnızca mekanik bir olgu değil, aslında karşılaştığımız birçok durumu içine alan bir olgudur.

Problem çözenin mekanik bir olgu olarak görülmesinden, günümüzde bilişsel ve üstbilişsel bir beceri olarak kabul edilmesine kadar geçen sürece bakmak gerekir. Öncelikle 20. yüzyılın büyük bir çoğunluğuna kadar problem çözme, bulmaca ya da matematik problemleri gibi mekanik, sistematik ve soyut bir beceri olarak görülmekte olup, tek doğru cevabı olan bir sistem olarak düşünülmekteydi (Foshay& Kirkley, 1998, 3). Ancak yüzyılın

sonlarına doğru bilişsel öğrenme teorilerinin de ortaya çıkmasıyla birlikte problem çözme, birçok bilişsel beceri ve tutumları da içine alan karmaşık bir mental aktivite olarak görülmeye başlanmıştır. Problem çözmenin: “gözünde canlandırma, bağlantı kurma, soyutlama, kavrama, analiz, sentez ve genelleme yapma” gibi üst düzey düşünme becerilerini içinde barındırdığı kabul edilmiştir (Garofalo& Lester, 1985, 169-171). Bu sayede öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerinin de zamanla artacağı kabul edilmiştir.

Problem çözme süreci için Bransford ve Stein’in (1993, 19-20) birçok araştırmaya dayanarak ortaya koyduğu IDEAL (identify, define, explore, anticipate, look back) modeli hala popülerliğini korumaktadır. Bu modele göre: öncelikle problem tanımlanır, problem üzerinde düşünülür ve gerekli bilgiler ayrıştırılır, alternatiflere bakılarak, beyin fırtınası yapılarak ve farklı bakış açıları değerlendirilerek çözüm yolu araştırılır, muhtemel sonuçlar tahmin edilerek çözüm belirlenir ve son olarak da geriye dönüp bakarak aktivitenin etkililiği üzerinde değerlendirme yapılır. Demirel’e (2015, 84) göre ise problem çözmenin aşamaları şunlardır: problemin farkına varma, problemin ne olduğunu tanımlama ve sınırlama, problem çözümü için hipotezler oluşturma, veri toplama ve analiz, hipotezleri test edip kabul ya da reddetme, çözümü uygulama ve elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunma. Bu iki problem çözme modelleri üzerine düşünüldüğünde Bransford ve Stein’in daha genel bir yaklaşım sergilediği, Demirel’in modelinin ise daha bilimsel bir yolu takip ettiği görülmektedir.

Problem çözmenin öğretilmesine gelince belirli bazı prensipler izlenmelidir. Fosshay ve Kirkley’e göre bu prensipler şu şekildedir:

- Gerçek hayatta meslek ve kariyer becerileri için problem çözümünün her aşamasıyla ilgili açıklayıcı bir öğretim yolu izlenmelidir.
- Problemler gerçek hayattan bir bağlam içinde verilmeli; bağımsız ve soyut olarak öğretilmemelidir.
- Öğrenenlerin problemin neden meydana geldiği ve neler olabileceği üzerine düşünmesi sağlanmalıdır.
- Öğrenenlerin kullandıkları problem çözme stratejileri üzerine sorular sorarak stratejileri üzerinde yansıtma yapmaları sağlanmalıdır.
- Öğrenende ilgi ve motivasyonu yükseltip, stres ve kaygıyı azaltacak

bağlamlar ve öğretim teknikleri kullanılmalıdır (1998, 11-12).

Bu prensipler sayesinde öğrenme ortamında daha etkili bir problem çözme atmosferi yaratılıp, öğrenenin hem zihinsel ve eğitimsel hem de motive olarak faydalı bir süreç geçirmesi sağlanmalıdır. Çünkü eğitimcilerin amacı yalnızca bir şeyleri öğretmek değil, bireyin bir bütün olarak gelişmesini sağlamaktır. Hayatları boyunca onlara faydalı olacak problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için de öğrenenlerin bu yöntemin faydalarını keşfetmeleri sağlanmalı ve bu sayede derse olan motivasyonları artırılmalıdır.

### **2.3. Motivasyon**

Türk Dil Kurumu tarafından kelime anlamı “güdülenme, isteklendirme” olarak tanımlanan motivasyon eğitim dünyasında yaygın olarak kullanılan bir kavramdır. Vocabulary online sözlüğünün açıklamasına göre ise, İngilizce “motivation” kelimesinin kökeninin Latince “motivus” yani “hareket etme” kelimesi olduğu görülmektedir. Çetinkaya (2018, 147) ise motivasyonu: “Bir kazanım elde etmek için çaba, istek, azim ve davranışların tamamını içine alan, belirli bir amaç için harekete geçiren güç” olarak daha detaylı bir şekilde tanımlar. Davranış bilimciler motivasyonu psikolojik bir istek ya da ihtiyaç olarak görürler. Bu istek veya ihtiyaçlar bireyi bu dürtüyü giderecek davranışlara iter (Wright & Wiediger, 2007, 5-7). Kelimenin kökeninden ve Çetinkaya ile Wright & Wiediger’ın açıklamalarından yola çıkarak motivasyonun bir davranışla sonuçlanması gerektiği görülmektedir.

Motivasyon araştırmalarında Abraham Harold Maslow öncülerden biridir. Psikoloji bilimine “İhtiyaçlar Hiyerarşisi” kavramını kazandırmış olup, bu ihtiyaçların insanı belirli hareketleri yapmaya motive ettiğini ileri sürmektedir. Maslow’a göre birincil ve ikincil ihtiyaçlar mevcuttur. İnsan öncelikli olarak birincil ihtiyaçlar olan temel ihtiyaçlarını gidermek zorundadır. Örneğin karnı aç olan bir insan yemek arayışındadır. Bu ihtiyacı giderdikten sonra daha “üst düzey” yani ikincil bir ihtiyaç belirir: fizyolojik ihtiyaçlardan daha çok sosyal bir varlık olarak insanı tatmin edecek sevmeye- sevilme, saygı görme ihtiyaçları gibi. Bu temel ihtiyaçlardan daha da öte bilme ve anlama, dünyayı yöneten bilgiye sahip olma, felsefi düşünce, kendini gerçekleştirme gibi bilişsel ihtiyaçlar da insanı harekete geçiren olgulardandır. Bunları tatmin etme ihtiyacı eğitim için önemli ve itici güçtür (Maslow, 1943, 372-385). Bu bakış açısıyla insanın fizyolojik ihtiyaçlardan daha fazlasını elde etmek için çalışan entelektüel bir varlık olduğu söylenebilmektedir.

### 2.3.1. İçsel ve Dışsal Motivasyon

İnsanı harekete geçiren birincil ve ikincil ihtiyaçlar olduğu gibi, motivasyonun da dışsal ve içsel olmak üzere iki kaynağı bulunmaktadır. İçsel motivasyon bireyi kendine bağlı, kendi yararına işler yapmaya iten güçtür. Dışsal motivasyon ise eylemin sonucunda alacağı ödüle ya da cezaya bağımlı bir durumdur. Örneğin kan şekerinin düşmesi sonucu hissedilen eksiklik sebebiyle çikolata yeniyorsa bu içsel motivasyona dayalı bir hareket iken; eşini mutlu etmek için o çikolata yeniyorsa bu dışsal motivasyondur (Wright& Wiediger, 2007, 8). Eğitim açısından bakıldığında içsel motivasyon, öğrencinin severek yaptığı ve kendince anlamlı bulduğu için bir aktiviteyi yapmasıdır (Gürkan, 2016, 331). Bu sebeple sınıf ortamında motivasyon önemli bir konsepttir. Eğitimde içsel motivasyonun bilme, başarma ve uyarılma olmak üzere üç türden oluştuğu belirtilmiştir. İlk olarak “bilme”; araştırma, merak, öğrenme hedefleri, entelektüalizm gibi epistemolojik kaygılardan ortaya çıkan türdür. Böylelikle bilmeye dayalı içsel motivasyon; bir aktiviteyi zevk için yapma, öğrenirken, araştırırken, yeni bir şeyi anlamaya çalışırken hissedilen doyum olarak tanımlanabilir. Örneğin bir öğrenci bir kitabı yeni bir şeyler öğrenmek için okuyorsa, ya da bilmediği kavramlarla ilgili bilgi sahibi olmak için yapıyorsa bu bilmeye dayalı içsel motivasyondur. Başarmaya dayalı motivasyon ise; öğrencinin sonuçtan ziyade başarma sürecine odaklandığı türdür. Böylelikle, bir öğrenci bir aktiviteyle bir şeyi başarmak ya da bir şeyler yaratmak için uğraşıyorsa bunu başarmaya dayalı motivasyon olarak adlandırmak mümkündür. Son olarak uyarılmaya dayalı motivasyon ise; öğrencinin bir aktiviteyi heyecan, tatmin, eğlence gibi duygusal zevkler edinmek amacıyla yaptığı durumlar için kullanılan bir kavramdır. Örneğin; bir öğrenci bir derse uyarıcı bir tartışmada söz sahibi olmak için gidiyor, bir kitabı içindeki etkili paragraflardan haz almak için okuyorsa bu uyarılmaya dayalı motivasyondur (Vallerand vd, 1992, 1005-1007).

Dışsal motivasyon kavramına bakıldığında bireyin dışındaki sebeplere dayalı olduğu görülmektedir. Örneğin; yüksek not almak, aileden takdir toplamak, onay almak, öğretmenden aferin almak, sınıf içerisinde saygı görmek gibi ödül ve ceza sistemlerinin dışsal motivasyona kaynak oluşturduğu söylenebilir (Çetinkaya, 2018, 149). Bu sebepler incelendiğinde görülmektedir ki dışsal motivasyonu ortaya çıkaran birçok durum günlük hayatımızda yer almakta ve içsel motivasyonun aksine birçok sebebe bağlı gerçekleşebilmektedir.

### 2.3.2. Motivasyonu Etkileyen Değişkenler

Eğitimde maksimum verimi alabilmek için öğrencilerin motive olması önemlidir. Bu sayede hem öğretene hem de öğrenene açısından doyum alınan bir sınıf ortamı oluşturulabilmektedir. Öğrencinin motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal bazı değişkenler bulunmaktadır. Dışsal etkenler çok çeşitli olup; ailevi durum, öğretmenin öğrencilere olan davranışı, öğretme teknikleri, sınıfın örgütlenmesi, etkileşim düzeni, sınıf iklimi, ödül, övgü ve cezadır. İçsel etkenler ise; ilgi, tutum, dikkat, merak, öğrenme ve gelişme isteği gibi değişkenlerdir (Bayraktar, 2015, 1093-195). Öğrencilerde motivasyonu olumlu olarak etkileyecek ve artıracak bir dizi eylem mevcuttur:

- Öğrenmeyi öğrencinin hayatıyla bağdaştırma
- Gösterilen çabayı başarılı bir sonuçla bağdaştırma
- Öğrencinin ilgisini çekecek öğretim taktikleri kullanma
- Başarı kriterlerini açık ve net bir şekilde anlatma
- Gerçekçi hedefler belirleme
- Yüksek beklentilerinizi öğrencilere hissettirme
- Öğrenme eyleminin asıl önemli olan şey olduğunu vurgulama
- Öğrencilerin beceri, ilgi ve ihtiyaçlarını değerlendirmeye alma
- Yeterli düzeyde zorlayıcı görevler belirleme
- Başarı için öğrencilere birden fazla imkân tanıma
- Öğrencilere kendi öğrenmelerini eline alma imkânı tanıma
- Yapıcı ve anında geri dönüt verme
- Fazla ödül kullanmaktan kaçınma
- Öğretmeye hevesli olduğunuzu öğrencilere belli etme
- Sosyal etkileşim ortamını artırma
- Öğrencilerle pozitif ilişkiler kurma
- Özgüveni teşvik etme
- Öğrencilerin stres seviyelerini düşürme
- Görevlere uygun olarak sınıfı hazırlama (Blazer, 2010, 3-9).

Belirtilen maddeler sayesinde sınıf içerisinde pozitif bir öğrenme ortamı oluşturma ve öğrenmeye istekli öğrencilerle öğretim faaliyetlerini yerine getirme imkanına sahip olup, bu sayede öğretmen olarak öğretim eyleminden haz almak da mümkün olmaktadır.

### 2.3.3. Dil Öğreniminde Motivasyon

Dil öğrenme, doğduğumuz andan itibaren başladığımız ilk öğrenme eylemlerindedir. Anadilimizi küçüklükten itibaren içgüdüsel olarak öğrenecek de yetişkin bireyler olarak ikinci bir dil öğrenme eylemi herhangi bir motivasyon olmaksızın gerçekleşmemektedir. Bu sebeple ikinci dil öğreniminde motivasyon başarıya götüren ana etmendir (Masgoret& Gardner, 2003, 124). Yapılan çalışmalar göstermiştir ki; tutum ve motivasyon dil öğrenimi bırakmayı ya da devam etmeyi doğrudan etkilemektedir (Clement, Smythe& Gardner, 1978, 688). Dil öğreniminde iki farklı motivasyon türü olduğu belirtilmiştir. Bunlar: bütünleştirici ve araçsal motivasyondur (Masgoret& Gardner, 2003, 126-127). Bunlardan ilki; öğrenilecek dili kullanan insanlarla etkileşim içinde olma arzusundan, onların kültür ve toplumunun bir parçası olmayı istemekten kaynaklanan motivasyondur. İkincisi ise; daha iyi bir iş, daha iyi bir maaş gibi pragmatik hedefler sebebiyle dil edinme motivasyonudur (Dörnyei, 1994, 274). Gardner'a göre hangi tür motivasyon olduğu değil, motivasyonun derecesi dil başarısında en önemli unsurdur. Ancak "bütünleştirici motivasyon" o kültürle harmanlanmaya açık olan bireyi hedeflenen dilde düşünme derecesine kadar yükseltme imkânı bulunan en iyi motivasyon unsurudur (Gardner, 2007, 19). İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlar üzerine yapılan bir çalışmada öğrencilerin bütünleştirici motivasyonla derslere katılması dersteki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Rifai, 2010, 5220). Ayrıca dil öğrenmeye yönelik motivasyonu etkileyen diğer faktörlere de bakmak gerekir. Bunlar: öğretmen, sınıf ortamı, öğrencinin üstesinden gelebileceği zorlukta görevler verme, global dünyanın bir parçası olma isteğidir (Lai, 2013, 98). Dil öğretiminden en iyi düzeyde verim alabilmek için motivasyonu etkileyen faktörleri iyileştirmek gerekmektedir.

Türkiye de dil eğitimi konusuna gelindiğinde ise çoğunlukla öğrencilerin yeterince motive olmadıkları konusunda bir görüş birliği bulunmaktadır. Üniversite dahil 700-800 saat dil öğrenimi gören öğrencilerin çok az İngilizce bilgisi edinmesi anlamsız bir durumdur (Tarcan, 2004, 3). Bireylerin motive edilememesi ve doğru yöntemlerin uygulanamaması Türkiye'de dil öğretimine karşı olumsuz bir tutum gelişmesine sebep olmuştur. Motivasyonla ilgili sorunlar üç alt kategoride değerlendirilmektedir: yetişkinlerin yabancı



dil öğrenme sorunları, yabancı dil öğretiminde toplumsal mutabakat ve yabancı dil öğretimine psikolojik karşıtlıktır. Yetişkinlerin yabancı dil öğreniminde hata yapma korkusu ve yabancı dil öğrenmenin zor olduğu gibi bir algı ve ön yargıya sahip olmaları motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Dil öğretiminde toplumsal mutabakat ise kültürel olarak yabancı dillere olan tutumumuzu ifade etmektedir. Kendi yaşadığın ülkede yabancı dilin gereksizliği ve yurtdışında yaşıyor olsan bile Türk grupların dış dünyadan bağımsız, kendilerini zorlamadan, kendi mikro gruplarıyla iletişim halinde bulunması bu kültürel düşüncenin bir ürünüdür. Son olarak yabancı dil öğretimine psikolojik karşıtlık ise yabancı dil öğretiminin kendi anadilimizde ve kültürümüzde bir yozlaşmaya sebep olacağı korkusunu ifade etmektedir (Arslan ve Akbarov, 2010, 183). Türkiye’de dil öğretiminde motivasyon eksikliğinin bir sebebi de Avrupa’ da dil öğrenme kavramının küçük yaşta aşılması ve ait oldukları dil ailesi bakımından çok benzerlikler göstermesi; ancak bizim anadilimizin Hint-Avrupa dil ailesinden yapısal olarak çok farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Çiftınar, 2011, 174). Bu sebepler Türkiye’de dil eğitiminden verim alınamamasına ve dil öğrenimine karşı oluşan önyargıların büyüyerek artmasına sebep olmaktadır.

Dil öğretiminde motivasyonu artırabilmek için uygulanabilecek başlıca stratejiler şunlardır:

- Öğretmenlerin derse istekli girerek öğrencilere örnek olması
- Her etkinliğin amacını ve yararını belirtmek
- Sık sık olumlu geribildirim vermek
- Öğrencinin seviyesine uygun etkinlikler kullanmak
- Farklı materyaller, farklı yaklaşım ve etkinliklerle dersi işlemek
- Öğrencinin hedef dilin kültürüyle tanışmasını sağlamak
- Grup çalışmaları ve sınıf düzenini aralıklarla değiştirmek
- Dili kullanan insanların gerçek hayatta kullandıkları materyalleri sınıf ortamına taşımak (Atay, 2004, 104; Reid, 2007, 17-22).

Belirtilen maddeler dil öğretiminde kullanılacak bazı stratejiler olup bunları çeşitlendirmek mümkündür. Özetle; Türkiye’de dil öğrenimine bakıldığında motivasyon eksikliğinin büyük bir sorun olduğu ve çözüm önerilerinden birinin de farklı yaklaşımları

denemek olduğu gör÷lmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada aynı zamanda probleme dayalı öğrenmede motivasyon değişkenine bakılmasına karar verilmiştir.

## 2.4. Alanyazındaki Çalışmalar

Bu çalışmada en güncel araştırma sonuçlarını derlemek amacıyla son on yılda yayınlanmış olan araştırmalar incelenmiştir. Bu bölüm alanyazındaki yurtdişında yapılan çalışmalar ve yurtiçinde yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

### 2.4.1. Yurtdişında Yapılan Çalışmalar

Alanyazında son on yılda yurtdişında yapılan çalışmalardan ulaşılanlar aşağıdaki tablo 2.4.1’de özetlenmiştir:

Tablo 2.4.1 Yurtdişında Yapılan Çalışmalar

Yazarın Soyadı, Adı	Yayın Yılı	Araştırmanın adı	Türü	Sonuç/lar
Achounye, K. A.	2010	A Comparative Study of Problem-based and Lecture-based Learning in Secondary School Students’ Motivation to Learn Science	Makale	1. Probleme dayalı öğrenme motivasyonu artırmıştır. 2. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla motivasyonu daha fazla artmıştır.
Klegeris, A. & Hurren, H.	2011	Impact of Problem-based Learning in a Large Classroom Setting: Student Perception and Problem-solving Skills	Makale	1. Öğrencilerin problem çözme becerileri artmıştır. 2. Öğrenciler derse karşı daha motive

				olduklarını belirtmiştir.
Wijnia, L., Loyens, S. M. M., Derous, E.	2011	Investigating Effects of Problem-based versus Lecture-based Learning Environments on Student Motivation	Makale	Öğrencilerin motivasyonunda anlamlı bir değişiklik bulunamamıştır.
Son, Y. & Song, Y.	2012	Effects of Simulation and Problem-based Learning Courses on Student Critical Thinking, Problem Solving Abilities and Learning	Makale	1. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri artmıştır. 2. Problem çözme becerileri artmıştır. 3. Derse yönelik tutumları pozitif olarak değişmiştir.
Klegeris, A., Bahniwal, M. & Hurren, H.	2013	Improvement in Generic Problem-Solving Abilities of Students by Use of Tutor-less Problem-Based Learning in a Large Classroom Setting	Makale	Öğrencilerin problem çözme becerileri artmıştır.
Choi, E., Lindquist, R. & Song, Y.	2014	Effects of Problem-based Learning vs. Traditional Lecture on Korean Nursing Students' Critical Thinking, Problem-solving, and Self-directed Learning	Makale	Öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve özyönetimli öğrenme becerileri artmıştır.
Rattanamma, T. &	2016	Assessing the Effectiveness of STAD Model and Problem Based Learning in	Makale	PDÖ yöntemiyle ders gören

Puncreobutr, Vichian.		Mathematics Learning Achievement and Problem Solving Ability		öğrencilerin problem çözme becerisi sonuçları öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemiyle ders gören öğrencilere kıyasla düşük bulunmuştur.
Lee, K.W., Hong, J. S. & Chang, K. W.	2016	Effects of Full Problem - based Learning of Dental Students on Self-directed Learning, Communication, and Problem Solving Abilities	Makale	1. Her iki grubun da iletişim becerileri azalmıştır. 2. Problem çözme becerisi deney grubunda uygulamanın ortalarına kadar yükselmiş, uygulama sonlarında düşüş göstermiştir.
Argaw, A. S., Haile, B. B., Ayalew, B. T., Kuma, S. G.	2017	The Effect of Problem-based Learning (PBL) Instruction on Students' Motivation and Problem Solving Skills of Physics	Makale	Öğrencilerin problem çözme becerileri artmış, ancak motivasyonları artmamıştır.

Fukuzawa, S., Boyd, C. L. & Cahn, J.	2017	Student Motivation in Response to Problem-based Learning	Makale	Öğrencilerin üçte birinden azının motivasyonunun arttığı belirlenmiştir.
Sihaloho, R. R., Sahyar, Ginting, E. M.	2017	The Effect of Problem Based Learning (PBL) Model toward Student's Creative Thinking and Problem Solving Ability in Senior High School	Makale	1. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri artmıştır. 2. Öğrencilerin problem çözme becerileri artmıştır.
Sahyar, Sani, R. A. & Malau, T.	2017	The Effect of Problem Based Learning (PBL) Model and Self Regulated Learning (SRL) toward Physics Problem Solving Ability (PSA) of Students at Senior High School	Makale	Öğrencilerin problem çözme becerileri artmıştır.
Kang, M., Park, Y., Choi, S. & Lee, S.	2018	The Effects of PBL (Problem-Based Learning) on Academic Resilience, Learning Flow, and Academic Motivation of Nursing Students	Makale	Hem deney hem kontrol grubu öğrencilerinin motivasyonları artmıştır.
Siagian, M. V., Saragih, S. & Sinaga, B.	2019	Development of Learning Materials Oriented on Problem-Based Learning Model to Improve Students' Mathematical Problem Solving Ability and Metacognition Ability	Makale	Öğrencilerin hem problem çözme hem de üstbilişsel becerileri artmıştır.

Oestreicher, D. B.	2019	The Effect of a Problem-based Learning (PBL) Program on the Development of Problem Solving Skills (a 21 <sup>st</sup> Century Skill) in High School Students	Doktora tezi	Deney ve kontrol grupları problem çözme beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
-----------------------	------	--	--------------	--

Tablo 2.4.1'e göre Achuonye'nin lise seviyesi Biyoloji dersinde probleme dayalı öğrenme ile düz anlatım yönteminin motivasyona olan etkilerini karşılaştırdığı çalışmasında dört adet devlet okulundan toplamda 810 öğrenci üzerinde çalışmış olup, örneklem büyüklüğü sebebiyle çok önemli bir çalışmadır. Çalışmanın metodu Solomon dört gruplu deneme modelidir. Araştırmanın sonucuna göre; probleme dayalı öğrenme ile ders gören öğrencilerin geleneksel yöntemle ders gören öğrencilere kıyasla derse karşı daha motive oldukları görülmüş, ayrıca erkek öğrencilerin de kız öğrencilerden daha motive oldukları görülmüştür (2010).

Klegeris ve Hurren'in probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerisi ve algılarını ölçmek üzere yaptığı araştırma 45- 85 Biyokimya öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Uygulama olarak bir öğretim dönemindeki biyokimya, kimya, biyoloji, mikrobiyoloji derslerinin programlarına üç haftada bir geleneksel yöntemler yerine probleme dayalı öğrenme yaklaşımıyla dersler görülmek üzere değiştirilmiştir. Araştırmada ölçüm için öğrencilerin dönem boyu derse katılımları kayıt altına alınmış ve araştırmacı tarafından hazırlanan probleme dayalı öğrenim algı ölçeği uygulanmış ve problem çözme becerilerini ölçmek için ise öğrencilere uygulama öncesi ve uygulama sonrası aynı problem verilmiş ve öğrencilerin ilk ve son cevapları kıyaslanmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin PDÖ ile uygulanan derslere katılımlarının daha fazla olduğu görülmüş, öğrenciler derse karşı daha motive hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerilerinde anlamlı bir artış görülmüştür (2011).

Wijnia, Lorens ve Derous'un probleme dayalı öğrenme ve düz anlatım yoluyla ders vermenin öğrencilerin motivasyonlarına olan etkisini incelediği çalışma, yine Achuonye'nin çalışması gibi örneklem büyüklüğü sebebiyle önemli bir araştırmadır. Bu araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen tercih edilmiş; Psikoloji bölümünde öğrenim gören 117 öğrenci

deney grubu ve 126 öğrenci kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama 40 hafta boyunca, haftada iki oturum şeklinde uygulanmıştır. İlk oturumda problem tanımlanmış, önbilgiler ortaya konmuş ve araştırılacak konular belirlenmiş; iki günlük bireysel araştırma süresinden sonra da öğrenciler edindikleri bilgileri grubuyla paylaşmış ve problem çözüm süreci bitirilmiştir. Uygulama bitiminden sonra analizler yapılmış; grupların motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (2011).

Son ve Song'un probleme dayalı öğrenmenin hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme, problem çözme ve öğrenmelerine olan etkisi belirlemek için yaptıkları çalışmada deneysel desenlerden zaman serisi modeli seçilmiştir. Bunun için hemşirelik bölümü ilk dönemden başlayarak iki yıl boyunca tek bir grup üzerinde aralıklı olarak ölçümler yapılmış ve ikinci yılın sonunda 183 adet sonucun analizleri yapılmıştır. Sonuçlara göre öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerileri ve öğrenmeleri anlamlı bir artış göstermiş; derse yönelik tutumları olumlu yönde değişmiştir (2012).

Klegeris, Bahniwal ve Hurren'in probleme dayalı öğrenmenin kalabalık ve öğretmensiz bir ortamda öğrencilerin üretken problem çözme becerilerine etkisini araştırdıkları çalışması üçüncü sınıf üniversite öğrencileri üzerinde 2011 yılı güz dönemi boyunca uygulanmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu desen olup, Biokimya bölümü öğrencileri deney grubu, İnsan Kinetiği, Kimya ve Sosyoloji bölümü öğrencileri ise kontrol grupları olarak düzenlenmiştir. Araştırmada PISA tarafından hazırlanan problem çözme testleri ölçüm aracı olarak kullanılmış olup, bağımsız değerlendirme sağlayabilmek adına iki eğitmen tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonrasında deney grubunun kontrol gruplarına kıyasla problem çözme becerilerinde anlamlı bir artış görülmüştür. Bu da gözetmensiz bir ortamda da probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerilerine etki ettiğini göstermiştir (2013).

Choi, Lindquist ve Song'un Koreli hemşirelik öğrencileri üzerinde probleme dayalı öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve özyönetimli öğrenmelerine olan etkisini ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmada yarı deneysel desenlerden eşleştirilmemiş öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen tercih edilmiş; 46 öğrenci deney grubu, 44 öğrenci kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Haftada iki saat olmak üzere toplamda 32 saatlik uygulama sonrasında sontestler yapılmış ve iki grubun sonuçları analiz edilmiştir. Bu sonuçlara göre; konuyla ilgili kazanımlar açısından iki grup

arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, deney grubunun eleştirel düşünme, problem çözme ve özyönetimli öğrenme değişkenlerinde kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir artış görülmüştür (2014).

Rattanatumma ve Puncreobutr'un öğrenci takımları başarı bölümleri ve probleme dayalı öğrenmenin matematik dersinde öğrenme kazanımları ve problem çözme becerileri üzerine yaptıkları yarı deneysel çalışma, 25 kişilik bir gruba öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemi ile ve 25 kişilik diğer gruba probleme dayalı öğrenme yöntemi ile uygulanmış ve sınıfta sonuçlarında PDÖ yöntemi uygulanan öğrencilerin problem çözme becerileri öğrenci takımları başarı bölümleri yöntemi uygulanan sınıfa göre daha düşük bir seviye göstermiştir (2016).

Lee, Hong ve Chang'ın probleme dayalı öğrenmenin diş hekimliği bölümü öğrencilerinin özyönetimli öğrenme, iletişim ve problem çözme becerileri üzerine yaptıkları araştırmalarında 39' u deney, 68' i kontrol grubunda olmak üzere 107 öğrenciyle üç dönem boyunca çalışılmıştır. Ölçme araçları Kore Eğitim Gelişimi Enstitüsü' nün geliştirdiği test araçları olarak belirlenmiştir. Ölçüm sonuçlarına göre her iki grubun da iletişim becerileri azalmış, problem çözme becerisi değişkeninde ise deney grubu uygulamanın ortalarına kadar yükseliş gösterirken sonlara doğru düşüş göstermiş; kontrol grubunda ise tam tersine yükseliş göstermiştir. Bu da deney grubunun problem çözme becerilerinin artmadığını göstermektedir (2016).

Bu araştırmayla aynı amaca sahip Argaw, Haile, Ayalew ve Kuma'nın çalışması probleme dayalı öğrenmenin öğrenci motivasyonu ve fizik dersinde problem çözme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Yarı deneysel olarak gerçekleştirilen bu çalışmada 12. sınıfta öğrenim görmekte olan 81 öğrenci üzerinde yaklaşım uygulanmış ve problem çözme becerilerinin arttığı ancak motivasyonun artmadığı gözlemlenmiştir (2017).

Fukuzawa, Boyd ve Cahn "Student Motivation in Response to Problem-based Learning" adlı çalışmalarında probleme dayalı öğrenmenin motivasyona etkisini ölçmek amacıyla, probleme dayalı öğrenme yaklaşımını adli tıp ve antropoloji bölümü üçüncü yılındaki 49 kişilik bir öğrenci grubuna insan kemikbilimi dersinde uygulamış ve dönem sonunda öğrencilerin yalnızca üçte birinden azının motivasyonunun arttığını gözlemlemiştir. Öğrencilerin genel olarak ders ile ilgili kazanımları elde ettiklerine olan inançları mevcut olup, PDÖ' nün işbirlikli çalışma, problem çözme gibi becerileri



geliştirdiğini ifade etmiş ancak yarısından çoğu geleneksel anlatım yöntemini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir (2017).

Sihaloho, Sahyar ve Ginting'in probleme dayalı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri üzerine yaptıkları öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel araştırmanın sonuçlarına göre probleme dayalı öğrenme yaklaşımıyla ders verilen deney grubu geleneksel yöntemlerle ders gören kontrol grubuna göre hem yaratıcı düşünme hem de problem çözme becerilerinde anlamlı bir artış göstermiştir (2017).

Sahyar, Sani ve Malau'nun probleme dayalı öğrenme ve özyönetimli öğrenmenin lise öğrencilerinin fizik problemleri çözmelerine etkisini inceledikleri araştırmasında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen belirlenmiş ve 40 öğrenci deney, 40 öğrenci kontrol grubu olarak seçilmiştir. Yapılan analizler sonucunda: deney grubunun problem çözme becerilerinin kontrol grubuna kıyasla anlamlı olarak artmış olduğu ve probleme dayalı öğrenme ve özyönetimli öğrenme arasındaki etkileşimin öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (2017).

Kang, Park, Choi ve Lee probleme dayalı öğrenmenin akademik esneklik, öğrenme akışı, akademik motivasyona olan etkisini hemşirelik ikinci sınıf öğrencilerinden 61 kişilik deney grubu ve 60 kişilik kontrol grubu olmak üzere toplamda 121 kişiye uygulamışlardır. Kontrol grubunun motivasyon p değeri .002, deney grubunun da .001 olduğu görülmüş ve her iki grubun da motivasyonunun arttığı belirlenmiştir (2018).

Siagian, Saragih ve Sinaga'nın çalışması probleme dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı materyallerin öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerine ve üstbilişsel becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma 7. sınıf öğrencilerine tek gruplu öntest-sontest olarak uygulanmış ve sonuçlara göre hem problem çözme becerileri hem de üstbilişsel becerilerinin arttığı görülmüştür (2019).

Oestreicher doktora tez çalışmasında probleme dayalı öğrenmenin lise öğrencilerinin problem çözme becerisine etkisini araştırmak için yarı deneysel desene nicel verileri elde ederek, sonrasında da yaptığı görüşmelerle öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini alarak nitel veriler topladığı karma yöntem kullanmış ve sonuç olarak deney ve kontrol grupları arasında problem çözme becerisinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu araştırmanın önemi; 724 geleneksel yöntemle ders alan öğrenciler ve 679 PDÖ yaklaşımıyla uygulanan dersi alan öğrenciler olmak üzere 1403 olan örneklem büyüklüğüdür (2019).

Yapılan araştırmalar sonucunda, probleme dayalı öğrenmenin problem çözme ve motivasyona olan etkisini belirlemek amacıyla yurtdışında yapılan çalışmaların matematik, fizik, kimya ve tıp gibi pozitif bilimlere odaklandığı görülmüştür. Bu araştırmaların deneysel yöntemle gerçekleştirilmiş olup, araştırmaların büyük çoğunluğunda her iki değişkenin de olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 2.4.2. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Alanyazında son on yılda yurtiçinde yapılan çalışmalardan ulaşılanlar Tablo 2.4.2'deki gibidir:

Tablo 2.4.2 Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Yazarın Soyadı, Adı	Yayın Yılı	Araştırmanın adı	Türü	Sonuç/lar
Ersoy, E. & Başer, N.	2010	Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi	Makale	Öğrencilerin motivasyonu artmıştır.
Gürten, E.	2011	Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine, Öz-yeterlik Algı Düzeyine Etkisi	Makale	1. Deney grubunun problem çözme becerileri artmıştır. 2. Her iki grubun da öz-yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.
Ülger, K.	2012	Görsel Sanatlar Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi	Makale	Deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri anlamlı bir artış göstermiştir.

Tosun, C. & Taşkesenligil, Y.	2012	Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Kimya Dersine Karşı Motivasyonlarına ve Öğrenme Stratejilerine Etkisi	Makale	Deney grubu öğrencilerinin motivasyonları artmıştır.
Tosun, C., Şenocak, E. & Özeken, Ö. F.	2013	Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Kimya Dersine Karşı Motivasyonlarına ve Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerine Etkisi.	Makale	Deney grubu öğrencilerinin motivasyonları artmış ancak bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir değişiklik bulunamamıştır.
Ay, Y., Tüysüz, C. & Kuşdemir, M.	2013	Probleme Dayalı Öğrenmenin 10. Sınıf “Karışımlar” Ünitesinde Öğrenci Başarısı, Tutum ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi	Makale	Deney grubu öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarının arttığı görülmüştür.
Koçak, M. & Ünlü, M.	2013	Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi	Makale	Deney grubu öğrencilerinin performansları ve motivasyonları artmıştır.
Çakır, S.	2015	7. Sınıf Matematik Dersinde Çember ve Daire Konusunun Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Matematik Kaygı Düzeylerine Etkisi	Yüksek Lisans Tezi	Öğrencilerin motivasyona artmış ancak matematik kaygı düzeylerinde herhangi bir değişiklik gerçekleşmemiştir.
Vekli, G. S. & Çimer, A.	2017	Probleme Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenme Materyalinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Algılarındaki Gelişime Etkisi	Makale	Öğrencilerin problem çözme becerisi algıları anlamlı bir gelişim göstermiştir.

Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Yüksel, F.	2017	Jigsaw Entegre Edilmiş Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Fen Motivasyonu, Sosyal Beceri ve Okula Karşı Tutumlarına Etkisi	Makale	Jigsaw entegre edilmiş probleme dayalı öğrenme yöntemi ile ders gören öğrencilerin fen motivasyonu, sosyal becerileri ve tutumları olumlu yönde gelişmiştir.
Tekin, A. D.	2019	Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Bilimsel Süreç Becerileri ve Motivasyonları Üzerine Etkisi	Yüksek Lisans Tezi	Deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı, ancak deney grubunun kendi içinde motivasyonunun arttığı görülmüştür.
Turan, B.	2019	Ortaokul Öğrencilerinin Geliştirdiği Oyun ve Robot Projelerinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Problem Çözme ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi	Yüksek Lisans Tezi	Deney grubu öğrencilerinin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerileri artmıştır.
Yüksel, S. G.	2019	Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerileri ile Akademik Başarılarına Etkisi	Yüksek Lisans Tezi	Deney grubu öğrencilerinin hem problem çözme becerileri hem de akademik başarıları artmıştır.
Menten, G.	2019	Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Onuncu Sınıflarda Geometriye İlişkin Akademik Başarı, Kalıcılık, Tutum ve Motivasyona Etkisi	Yüksek Lisans Tezi	Deney grubu öğrencilerinin motivasyon sonuçları kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde artmıştır.

Yıldız, Ş. & Beşoluk, Ş.	2019	The Investigation of the Effect of Problem Based Teaching Approach on Students' Problem Solving Skills and Academic Achievements in Science Course	Makale	Deney ve kontrol grupları problem çözme becerileri ve akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
--------------------------	------	--	--------	---

Tablo 2.4.2’de belirtildiği üzere: Ersoy ve Başer’ in Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere altı hafta boyunca uygulanmış, uygulama bitiminde öğrenciler arasından rastgele seçilen dokuz kız, yedi erkek öğrenci olmak üzere toplamda 16 öğrenciyle görüşülmüştür. Görüşmeler sonrasında elde edilen yanıtlar kodlanarak frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve motivasyon değerlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (2010).

Gürlen’in probleme dayalı öğrenmenin, öğrenme ürünleri, problem çözme becerisi ve öz-yeterlik algı düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılarak İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencileriyle çalışmıştır. 47 kişilik deney grubu ve 52 kişilik kontrol grubu oluşturulduktan sonra altı ünite için 12 hafta süresince uygulanmıştır. Analizler sonucunda deney grubunun kontrol grubuna kıyasla PDÖ yaklaşımıyla problem çözme becerilerinin az düzeyde gelişim gösterdiği ancak iki grubun da öz-yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (2011).

Ülger, görsel sanatlar eğitiminde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerilerine olan etkisini araştırdığı çalışmasında ilköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen ile uygulanmış, veri toplama aracı olarak ise bu çalışmada da kullanılan “Problem Çözme Envanteri” tercih edilmiştir. 36’sı deney, 36’sı kontrol grubunda olmak üzere toplamda 72 öğrenciyle çalışılmıştır. Uygulamadan sonra yapılan analizlerde problem çözme becerisinin deney grubu lehine

anlamli bir farklılık oluşturduğu gözlemlenmiş, probleme dayalı öğrenmenin problem çözüme becerisini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (2012).

Tosun ve Taşkesenligil, probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin kimya dersine karşı motivasyonlarına ve öğrenme stratejilerine etkisini araştırdıkları çalışmasında yarı deneysel desenlerden eşleştirilmemiş gruplar öntest-sontest kontrol gruplu deseni kullanarak Fen Bilgisi Öğretmenliği Programının Kimya II dersinde 84 öğrenci ve 9 öğretim elemanı ile birlikte çalışmışlardır. Uygulama beş hafta sürdürülmüş ve sontestler sonrasında motivasyon değişkeninin deney grubu lehine anlamli bir farklılık gösterdiği bulunmuştur (2013).

Tosun, şenocak ve Özekin'in probleme dayalı öğrenme yönteminin üniversite öğrencilerinin genel kimya dersine olan motivasyonlarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisini araştırdıkları çalışmasında tek gruplu öntest-sontest deneysel desen yöntem olarak kullanılmıştır. Uygulama 40 ders saati olarak gerçekleşmiş olup 46 birinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerinde anlamli bir farklılık oluşmadığı, ancak motivasyon düzeylerinin arttığı ortaya konmuştur (2013).

Ay, Tüysüz ve Kuşdemir PDÖ'nin ortaöğretim 10. sınıf kimya dersinde karışımlar ünitesindeki tutum, başarı ve motivasyonlarını ölçmek için öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklinde yürüttükleri çalışmada rastgele örnekleme yöntemi ile deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayırdıkları 52 öğrenci üzerinde çalışmışlardır. Dokuz hafta süren uygulama sonrasında sontestler uygulanmış ve bulunan sonuçlara göre deney grubu ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine üç değişkende de anlamli farklılık bulunmuş, PDÖ'nin tutum, başarı ve motivasyonu arttırdığı görülmüştür (2013).

Koçak ve Ünlü'nün ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin coğrafya dersinde "Türkiyenin Nüfus Özellikleri ve Nüfus Hareketleri" konusunda probleme dayalı öğrenmenin öğrenci başarısına, derse ilişkin tutum ve motivasyonlarına etkisini inceledikleri araştırması mevcut olup öntest-sontest kontrol gruplu deseni yürütülmüştür. Uygulama dört haftada 15 ders saati uygulanmış olup, deney ve kontrol grubuna ayrılan toplamda 40 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Sontestlerden sonra yapılan analizler göstermiştir ki PDÖ yaklaşımı ile ders gören deney grubu bütün değişkenlerde kontrol grubundan iyi bir sonuç elde etmiştir (2013).

Çakır'ın araştırması öğrencilerin matematik dersine ilişkin motivasyon ve kaygı düzeylerine etkisini inceleyen bir araştırma olup nitel ve nicel yöntemlerden oluşan karma desenlerden gömülü desendir. Araştırma yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan 26'sı deney, 26'sı kontrol grubuna ayrılmış toplamda 52 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama ve analizler sonucunda deney grubunda motivasyonun arttığı ancak kaygı düzeylerinin değişmediği belirlenmiştir (2015).

Vekli ve Çimer probleme dayalı bilgisayar destekli öğrenme materyalinin öğrencilerin problem çözme becerisi algılarındaki gelişimine olan etkisini inceledikleri çalışmada, fen lisesi 11. sınıfta öğrenim gören 43 öğrenciye "İnsan Endokrin Sistemi" konusu ile ilgili probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile hazırlanan materyaller eşliğinde uygulamışlardır. Araştırma özel durum metodolojisine göre uygulanmış, veri toplama araçları olarak anket ve mülakat teknikleri uygulanmıştır. Veri analizleri sonrasında öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının PDÖ uygulaması sonrası anlamlı bir şekilde arttığı görülmüş ve uygulamanın başarılı olduğu sonucuna varılmıştır (2017).

Yıldız, Şimşek ve Yüksel'in jigsaw entegreli PDÖ yönteminin öğrencilerin fen dersine olan motivasyonlarına, sosyal beceri ve okula karşı tutumlarına etkisini araştırdıkları makalesi 8. sınıf fen bilimleri dersi "Kalıtım" konusunda uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tokat'a bağlı bir ilçedeki okulda öğrenim gören 41 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma yarı deneysel desenlerden öntest-sontest karşılaştırma gruplu desene göre uygulanmış olup 20 kişiden oluşan birinci deney grubuna jigsaw entegre edilmiş PDÖ yöntemiyle, 21 kişilik ikinci deney grubuna ise yalnızca PDÖ yöntemiyle ders verilmiştir. Sontestlerin uygulanması ve analizlerin ardından jigsaw entegre edilmiş PDÖ yöntemiyle öğrenim gören birinci deney grubu ile PDÖ yöntemine dayalı öğrenim gören ikinci deney grubu motivasyon puanları arasında birinci deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş, birinci deney grubunun motivasyonlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (2017).

Turan'ın yarı deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanarak ortaokul öğrencilerinin geliştirdiği oyun ve robot projelerinde probleme dayalı öğrenmenin problem çözme ve bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisini araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında 57 kişiden oluşan altıncı sınıf öğrencilerine altı hafta boyunca toplamda 12 ders saati PDÖ yaklaşımını uygulamış ve deney ve kontrol grubu sontest puanları arasında

anlamli bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (2019).

Yüksel, yüksek lisans tez çalışmasında PDÖ'nin öğrencilerin, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri ile akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen olarak ortaokul sosyal bilgiler dersini alan yedinci sınıf öğrencilerine 25 kişi kontrol, 31 kişi deney grubu olmak üzere bir dönem boyunca haftada üç saat olarak uygulanmış ve sonuç olarak öğrencilerin hem akademik başarılarının hem de problem çözme becerilerinin arttığı görülmüştür (2019).

Tekin'in yüksek lisans tezinde "Aynalarda Yansıma ve Işığın Soğurulması" konusunun öğretiminde PDÖ yaklaşımını uygulamış ve öğrencilerin akademik başarı, bilimsel süreç becerisi ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon bağımlı değişkenlerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 23 kişilik deney ve 23 kişilik kontrol grubundan oluşan ortaokul öğrencileri oluşturmuş ve dört haftalık uygulama süreci sonrasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak deney grubunun kendi içerisinde motivasyonunun arttığı gözlemlenmiştir (2019).

Menten'in probleme dayalı öğrenmenin onuncu sınıflarda geometri dersinde akademik başarı, kalıcılık, tutum ve motivasyona olan etkisini incelediği yüksek lisans tezinde 95 öğrenciyle öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli olarak uygulanmıştır. Araştırmada hem nitel hem nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu 31 öğrenci olarak belirlenmiş ve iki adet kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol gruplarından birini araştırmacı kendisi yönetmiş, diğer kontrol grubunu ise başka bir öğretmenin etkisi olup olmadığını ölçmek amacıyla başka bir öğretmen yönetmiştir. Araştırma dört hafta hazırlık, dokuz hafta uygulama ve dört hafta kalıcılık testi için bekleme süresi olmak üzere 17 hafta sürmüştür. Yapılan analizler sonucunda ise deney ve kontrol grupları arasında motivasyon bağımsız değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bu farklılığın PDÖ yaklaşımıyla ders görmüş olan öğrenciler lehine sonuçlandığı belirlenmiştir (2019).

Yıldız ve Beşoluk'un karma yöntemlerden eşzamanlı dönüşümsel desene dayalı araştırmaları probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya ve problem çözme becerilerine olan etkisini incelemek üzere yapılmıştır. 15'i deney, 15'i kontrol grubu olmak üzere 30 öğrenci üzerinde beşinci sınıf "Işığın Yayılması" ünitesi boyunca uygulanmıştır. Ancak



araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı ve problem çözme becerileri değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (2019).

Yurtiçinde yapılan çalışmalarda, yurtdişında yapılan çalışmalara kıyasla erişilen araştırmalarda daha fazla çeşitlilik olduğu görülmektedir. Ülkemizde matematik, fen gibi bilimlere ek olarak teknoloji eğitimi ve sosyal bilimler gibi alanlarda da çalışmalar yapılmıştır. Araştırmalar ağırlıklı olarak nicel yöntemlerle yapılmış; sonuçların çoğunluğunda probleme dayalı renmenin rencilerin motivasyonlarının ve problem çözme becerilerinin arttığı tespit edilmiştir.



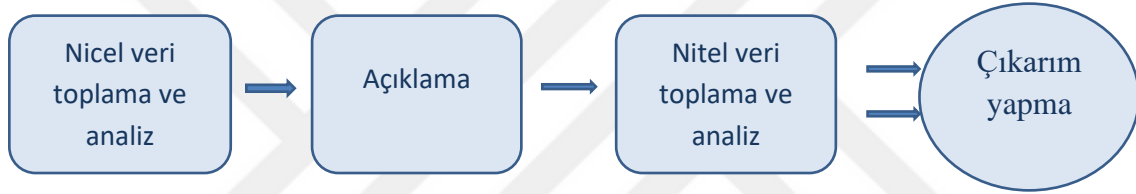
## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada kullanılan model, araştırma grubu, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı ardışık desen tercih edilmiştir. Creswell'e (2017, 38-40) göre bu desen öncelikli olarak nicel yöntemleri kullanmak ve sonrasında ise nicel sonuçlara daha derinlemesine açıklama getirmek için nitel yöntemlerle sonuçları desteklemekte ve şu aşamalarla ilerlemektedir:



Şekil 3.1 Açıklayıcı Ardışık Desen

Şekil 3.1'e göre açıklayıcı ardışık desende önce nicel veriler toplanıp analiz edilir. Sonrasında elde edilen nicel verilerin analizi yapılır. Sonraki aşamada ise nitel veriler toplanıp analiz edilir ve son olarak da nicel ve nitel veri analizleri toplanarak çıkarımlar yapılır.

Araştırmanın nicel yöntemi olarak öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen belirlenmiştir. Bu desen eğitim ve psikoloji alanlarında sık kullanılan bir yöntem olup, denek havuzundan iki grup oluşturulur ve bu gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenir. İki gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılır, ancak kontrol grubuna uygulama sürecinde test edilmek istenen deneysel işlem verilmez. Uygulama sürecinden sonra ise her iki gruba aynı ölçme araçları tekrar uygulanır ve grupların kendi içlerinde ve gruplararası değişimleri yorumlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, 212; Karasar, 2017, 132).

Araştırmanın nitel boyutunda, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desen, bir veya birkaç durumun derinlemesine ele alınıp araştırılmasını hedeflemektedir. Duruma etki eden birey, olay, süreç gibi etmenler bütüncül bir yaklaşımla

ele alınır ve bu durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 73) . Bu kapsamda öğrencilerin probleme dayalı öğrenmeye ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada, önce deneysel desenle nicel veriler toplanmış, sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrenci görüşleri alınmış ve sonuçlar analiz edilmiştir

### **3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan B1 seviye öğrencileri oluşturmaktadır. Grupların belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından belirli bir yol izlenmiştir. Öncelikle B1 seviyesinde öğrenim göreceğ olan 456 öğrenciden oluşan havuzdan PREP Smart programı ile B1 seviyeyi tekrar edecek, A2 seviyesinden B1 seviyesine geçmiş, yabancı uyruklu ve son olarak da kız-erkek değişkenleri olmak üzere dört kriterden eşit bir şekilde her sınıfta bulunma oranı belirlenerek homojen olacak şekilde rastgele dağıtım yapılmıştır. Bu dağıtıma göre her bir sınıfta 23 öğrenci olmak üzere toplamda 19 adet şube ortaya çıkmış ve bu şubelerden rastgele iki tanesini araştırmacı deney ve kontrol grubu olarak belirlemiştir.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre nitel araştırmaya başlamadan önce araştırmacı “Bu konuda bilgi sahibi olan kim olabilir?” sorusunu sorarak bir başlangıç noktası oluşturur. Süreç boyunca görüşülen isimlerin de görüşleri doğrultusunda isim listesi uzayarak örnekleme çoğalacaktır (Patton, 1990, 176). Bu yöntemle sekiz isim belirlenmiş ve görüşmeler yapılmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için “Problem Çözme Envanteri” ve “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” kullanılmış; nitel verileri toplamak için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Problem Çözme Envanteri**

Üniversite düzeyinde bir çalışma olarak uygulanabilirliği sebebiyle öğrencilerin problem çözme becerisini ölçmek amacıyla bu çalışmada ölçüm aracı olarak “Problem Çözme Envanteri” belirlenmiştir. Bu envanter, Heppner ve Peterson’ın (1982) “Personal Problem-Solving Inventory” isimli ölçeğinin Türkçeye uyarlanması kapsamında Şahin, Şahin ve Heppner’ın (1993) ortak çalışmasıyla oluşturulmuştur. Çalışma grubunu Ege Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğrencisi olan 244 kişi oluşturmuştur. Envanter öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlere tepkilerini ve çözüm yollarıyla ilgili düşünce ve becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Toplamda 35 maddeden oluşan ölçek 1-6 arası puanlama sistemine sahip bir likert tipi ölçek olup “Her zaman=1”, “Çoğunlukla=2”, “Sık Sık=3”, “Ara Sıra=4”, “Nadiren=5”, “Hiç=6” olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 32-198 arasındadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması problem çözme becerisinin düşük olduğunu gösterir. Ölçeğin alt boyutları: “güven”, “yaklaşma, kaçınma” ve “öz kontrol” olarak adlandırılmıştır.

### **3.3.2. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği**

Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında Karıcı ve Gündoğdu’nun (2018) “İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi kapsamında Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğrenim gören 219 öğrencinin ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır. İlk aşamada 36 maddelik Likert tipi bir ölçek oluşturulmuş ve “Tamamen katılıyorum=5”, “büyük ölçüde katılıyorum=4”, “kısmen katılıyorum=3”, “çok az katılıyorum=2”, “hiç katılmıyorum=1” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek dört alt boyutta toplanan 15 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar dört maddelik “beğeni”, üç maddelik “kariyer, beş maddelik “istek” ve üç maddelik “yetenek” olarak adlandırılmıştır. Yüzde 66’lık varyansı açıklayan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .849 olarak bulunmuştur.

### **3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Araştırmanın nicel boyutuna daha fazla ışık tutması ve ölçeklerin cevaplanmasında öğrencilerin hangi düşüncelerle hareket ettiğinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; araştırmacının hazırladığı sorular üzerinde yanıtlayanın da görüşleri ve düzenlemeleri doğrultusunda seyri değişebilen

bir nitel veri toplama yöntemidir. (Sönmez, 2016, 24). Bu araştırmanın kapsamına göre hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin uygulamayla ilgili düşüncelerini yansıtıcı ve eleştirel bir şekilde ele alabilecekleri dokuz adet soru belirlenmiştir. Bu sorularla ilgili Eğitim Programı ve Öğretim ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme anabilim dallarında görev yapmakta olan bir profesör ve bir doçent hocadan uzman görüşü alınarak beş soruya indirgenmiş ve Ek 5'deki son halini almıştır.

### 3.4. Deneysel İşlem

Uygulama ile ilgili koşul ve adımlar belirlenmeden önce fizibilite çalışması kapsamında, uygulamanın başlamasından bir ay önce araştırmacının halihazırda girmekte olduğu bir sınıfta demo ders yapılmış ve süre, bilgilendirme, sistemin işlemesi gibi koşullar gözlemlenerek optimum uygulama yöntemi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu uygulama sonuçlarına göre bir uygulamanın en sağlıklı şekilde yapılabilmesi için üçer kişilik grupların ve dört ders saatinin uygun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca probleme dayalı öğrenmenin ne olduğu ve nasıl işlediğiyle ilgili öğrenciler için bir el kitabı hazırlanmasının faydalı olacağına karar verilmiş ve Ek 7'deki "PBL Student Information Sheet" hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra, B1 seviyesi ders kitabı incelenmiş ve konu başlıkları aşağıdaki liste olarak belirlenmiştir:

- İş hayatında başarı
- Çevre problemleri
- Stres ve baskı
- Fobiler
- Kültüre özgü toplumsal nezaket
- Yemek ve tarım
- Tüketim toplumu
- İlaç ve tanı

Kazanım, konu başlıkları ve değerlendirme yöntemleri belirlenmiş; son olarak ise, oturumların uygulama sürecinde Gürten'in (2017, 90) belirttiği şu aşamalara göre PDÖ'ye uygun olacak şekilde uygulanmasına karar verilmiştir:



Şekil 3.4 PDÖ Uygulama Süreci

Şekil 3.4'e göre derse öncelikle problem senaryosu verilerek başlanır. Sonrasında öğrenci grupları kendi içlerinde problemi tanımlar ve olası çözüm önerileri sunarlar. Çözüm için neleri öğrenmeleri gerektiğine bakarak öğrenme hedefleri belirler ve bireysel olarak veri toplama ve analiz etme sürecine başlarlar. Sonraki aşamada grup üyeleri bir araya gelerek topladıkları bilgileri paylaşır ve ortak sonuçta karar kılarlar. Çözüm süreciyle ilgili öğretmen tarafından geri dönüt verilir ve belirlenen değerlendirme yöntemiyle süreç ya da ürün değerlendirilir.

Örnek ders uygulamasından bir ay sonra araştırmanın çalışma grubu alt başlığında açıklandığı üzere deney ve kontrol grupları belirlenmiş ve bu gruplara öntestler uygulanmıştır. Öntestlerin uygulanmasının ardından kontrol grubunda sekiz hafta boyunca düz anlatım, soru-cevap, tartışma gibi geleneksel öğretim yöntemleriyle öğretim devam etmiş; deney grubuna ise birinci hafta "PBL Student Information Sheet" dağıtılmış ve probleme dayalı öğrenme ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Sonraki sekiz hafta boyunca üçer kişilik gruplar oluşturularak PDÖ yaklaşımına göre eğitime devam edilmiş ve haftalık aşamalar Ek 6'daki Deneysel İşlem Tablosu'nda gösterilmiştir. Her iki gruba da dokuz haftanın sonunda sontestler uygulanmıştır.

Sontestlerin bitimini takiben, araştırmanın nitel verilerini elde etmek için kontrol grubundan farklı olarak, deney grubundan örneklem olarak belirlenen sekiz öğrenciye ayrıca hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak PDÖ uygulamaları ile ilgili görüşleri elde edilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına, Problem Çözme Envanteri ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği hem öntest hem de son test olarak kullanılmıştır. Uygulamanın bitimini takiben ölçek verileri SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22 paket programına girilmiştir.

Bilimsel araştırmalarda istatistiksel testlerin seçimi verilerin doğru bir şekilde yorumlanmasında çok önemlidir. Araştırmacılar parametrik veya non-parametrik testlerden uygun olanını seçmelidir. Bunun için ise araştırma gruplarının normallik değerlerine bakılması gerekmektedir. Ancak örneklem gruplarında kişi sayısının 25'in altında olması durumunda non-parametrik testler tercih edilmelidir (Kitchen, 2009, 572). Bu araştırmada örneklem gruplarındaki öğrenci sayılarının 23 olması dolayısıyla bu araştırmanın analiz kısmında non-parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest sonuçlarının karşılaştırılması için Bağımsız gruplar t testinin non-parametrik karşılığı olan Mann-Whitney U Testi; grupların kendi içlerinde öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması için ise Bağımlı gruplar t testinin non-parametrik karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları değerlendirmeye alınmalıdır (Can, 2019, 126). Bu sebeple bu araştırmada non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları değerlendirmeye alınmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşımda önceden belirlenen temalar doğrultusunda toplanan veriler özetlenerek yorumlanır. Betimsel analizin amacı verileri sistematik bir biçimde düzenlemek ve yorumlayarak sunmaktır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur: analiz için kavramsal bir çerçeve oluşturma, bu çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 239-240). Bu araştırmada betimsel analiz için oluşturulan çerçeveler görüşmede yer alan sorulardan oluşturulmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel alt problemlerine yönelik sonuçlara sırasıyla yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney ve kontrol grubunun problem çözme becerileri öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme ilişkin bulgular verilmiştir.

Deney grubu ile kontrol grubunun problem çözme becerileri öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.1’de gösterildiği gibidir.

**Tablo 4.1: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri öntest puanlarına ilişkin bulgular**

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
Güven	Deney	23	25,26	581,00	224,000	,372
	Kontrol	23	21,74	500,00		
Yaklaşma-Kaçınma	Deney	23	22,83	525,00	249,000	,733
	Kontrol	23	24,17	556,00		
Özkontrol	Deney	23	23,91	550,00	255,000	,834
	Kontrol	23	23,09	531,00		
Genel	Deney	23	23,76	546,50	258,500	,895
	Kontrol	23	23,24	534,50		

Tablo 4.1’e göre deney grubu ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $U=258,500$ ,  $p>.05$ ). Bu durum deney ve kontrol grubunun uygulama başlamadan önce problem çözme becerilerinin birbirlerine denk olduğu sonucunu göstermektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney ve kontrol grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt probleme



ilişkin bulgular verilmiştir.

Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.2’de gösterildiği gibidir.

**Tablo 4.2: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest puanlarına ilişkin bulgular**

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
İstek	Deney	23	23,74	546,00	259,000	,902
	Kontrol	23	23,26	535,00		
Beğeni	Deney	23	23,59	542,50	262,500	,965
	Kontrol	23	23,41	538,50		
Kariyer	Deney	23	23,50	540,50	264,500	1,000
	Kontrol	23	23,50	540,50		
Yetenek	Deney	23	22,76	523,50	247,500	,705
	Kontrol	23	24,24	557,50		
Genel	Deney	23	22,93	527,50	251,500	,775
	Kontrol	23	24,07	553,50		

Tablo 4.2’e göre deney grubu ile kontrol grubu öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $U=251,500$ ,  $p>.05$ ). Böylelikle, deney ve kontrol grubunun uygulama başlamadan önce İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının birbirlerine denk olduğu sonucu elde edilmiştir.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney ve kontrol grubunun problem çözme becerileri sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen üçüncü alt probleme ilişkin bulgular verilmiştir.

Deney grubu ile kontrol grubunun problem çözme becerileri sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.3’te gösterildiği gibidir.

**Tablo 4.3: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri sontest puanlarına ilişkin bulgular**

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
Güven	Deney	23	13,72	315,50	39,500*	,000
	Kontrol	23	33,28	765,50		
Yaklaşma-Kaçınma	Deney	23	15,22	350,00	74,000*	,000
	Kontrol	23	31,78	731,00		
Özkontrol	Deney	23	16,04	369,00	93,000*	,000
	Kontrol	23	30,96	712,00		
Genel	Deney	23	14,35	330,00	54,000*	,000
	Kontrol	23	32,65	751,00		

\*p<.05

Tablo 4.3'e göre deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=54,000, p<.05). Bu sonuca göre, PDÖ yaklaşımına dayalı olarak yürütülen uygulamaların öğrencilerin problem çözme becerilerini artırdığı anlaşılmaktadır.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney ve kontrol grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt probleme ilişkin bulgular verilmiştir.

Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Tablo 4.4'te gösterildiği gibidir.

**Tablo 4.4: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon son test puanlarına ilişkin bulgular**

Alt Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	MWU	P
İstek	Deney	23	25,13	578,00	227,000	,400
	Kontrol	23	21,87	503,00		
Beğeni	Deney	23	25,00	575,00	230,000	,445
	Kontrol	23	22,00	506,00		
Kariyer	Deney	23	23,50	540,50	264,500	1,000
	Kontrol	23	23,50	540,50		
Yetenek	Deney	23	24,70	568,00	237,000	,539
	Kontrol	23	22,30	513,00		
Genel	Deney	23	26,15	601,50	203,500	,179
	Kontrol	23	20,85	479,50		

Tablo 4.4’te deney grubunun motivasyon puanlarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu görülmüş, ancak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $U=203,500$ ,  $p>.05$ ). Buna göre probleme dayalı öğrenme yaklaşımı deney grubu öğrencilerinin motivasyonlarını kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir şekilde artırmamıştır.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney grubunun problem çözme becerileri öntest-son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen beşinci alt probleme ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Deney grubunun problem çözme becerileri öntest-son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.5’te gösterildiği gibidir.

**Tablo 4.5: Deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri öntest-son test puanlarına ilişkin bulgular**

Alt Boyutlar	Testler	Deney grubu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Wilcoxon (z)	P
Güven	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	23	12.00	276.00	-4.201*	0.00
		Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
		Eşit	0				
Özkontrol	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	23	12.00	276.00	-4.206*	0.00
		Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
		Eşit	0				
Yaklaşma kaçınma	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	23	12.00	276.00	-4.200*	0.00
		Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
		Eşit	0				
Genel	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	23	12.00	276.00	-4.198*	0.00
		Pozitif Sıra	0	0.00	0.00		
		Eşit	0				

\* $p<.05$

Tablo 4.5’e göre deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri öntest-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $Z=-4.198$ ,  $p<.05$ ). Bu sonuca göre probleme dayalı öğrenme yaklaşımı deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerini arttırmıştır.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Kontrol grubunun problem çözme becerileri öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen altıncı alt probleme ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Kontrol grubunun problem çözme becerileri öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.6’da gösterildiği gibidir.

**Tablo 4.6: Kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular**

Alt Boyutlar	Testler	Kontrol grubu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Wilcoxon (z)	P
Güven	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	10	10.60	106.00	-.667	.505
		Pozitif Sıra	12	12.25	147.00		
		Eşit	1				
Özkontrol	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	12	12.00	144.00	-.183	.855
		Pozitif Sıra	11	12.00	132.00		
		Eşit	0				
Yaklaşma kaçınma	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	15	10.63	159.50	-.654	.513
		Pozitif Sıra	8	14.56	116.50		
		Eşit	0				
Genel	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	13	11.12	144.50	-.198	.843
		Pozitif Sıra	10	13.15	131.50		
		Eşit	0				

Tablo 4.6’a göre kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $Z=-198$ ,  $p>.05$ ). Buna göre geleneksel yöntemlere dayalı olarak görülen derslerin kontrol grubunun problem çözme becerisini artırmadığı görülmektedir.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen yedinci alt probleme ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Deney grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.7’de gösterildiği gibidir.

**Tablo 4.7: Deney grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular**

Alt Boyutlar	Testler	Deney grubu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Wilcoxon (z)	P
İstek	Son Test-Ön Test	Negatif Sıra	8				
		Pozitif Sıra	11	9.25	74.00	-.852	.394
		Eşit	4	10.55	116.00		
Beğeni	Son Test-Ön Test	Negatif Sıra	8				
		Pozitif Sıra	13	10.06	80.50	-1.221	.222
		Eşit	2	11.58	150.50		
Kariyer	Son Test-Ön Test	Negatif Sıra	4				
		Pozitif Sıra	4	3.38	13.50	-.634	.526
		Eşit	15	5.63	22.50		
Yetenek	Son Test-Ön Test	Negatif Sıra	4				
		Pozitif Sıra	14	10.00	40.00	-1.193	.046
		Eşit	5	9.36	131.00		
Genel	Son Test-Ön Test	Negatif Sıra	8				
		Pozitif Sıra	15	10.56	84.50	-1.629	.103
		Eşit	0	12.77	191.50		

Tablo 4.7’e göre deney grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest puanları arasında ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $Z=-1.629$ ,  $p>.05$ ). Ancak, ölçeğin yetenek alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ( $Z=-1.193$ ,  $p<.05$ ). Buna göre probleme dayalı öğrenme uygulamalarıyla yürütülen dersler deney grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını genel olarak arttırmamış ancak İngilizceye yönelik yetenek algılarını arttırmıştır.

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Kontrol grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen sekizinci alt probleme ilişkin bulgular ifade edilmiştir.

Kontrol grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4.8’de gösterildiği gibidir.

**Tablo 4.8: Kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest puanlarına ilişkin bulgular**

Alt Boyutlar	Testler	Kontrol grubu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Wilcoxon (z)	P
İstek	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	9				
		Pozitif Sıra	9	8.94	80.50	-.220	.826
		Eşit	5	10.06	90.50		
Beğeni	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	12				
		Pozitif Sıra	9	10.17	122.00	-.227	.821
		Eşit	2	12.11	109.00		
Kariyer	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	3				
		Pozitif Sıra	3	2.50	7.50	-.649	.516
		Eşit	17	4.50	13.50		
Yetenek	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	8				
		Pozitif Sıra	12	10.81	86.50	-.699	.485
		Eşit	3	10.29	123.50		
Genel	Son Test- Ön Test	Negatif Sıra	9				
		Pozitif Sıra	10	10.28	92.50	-.101	.920
		Eşit	4	9.75	97.50		

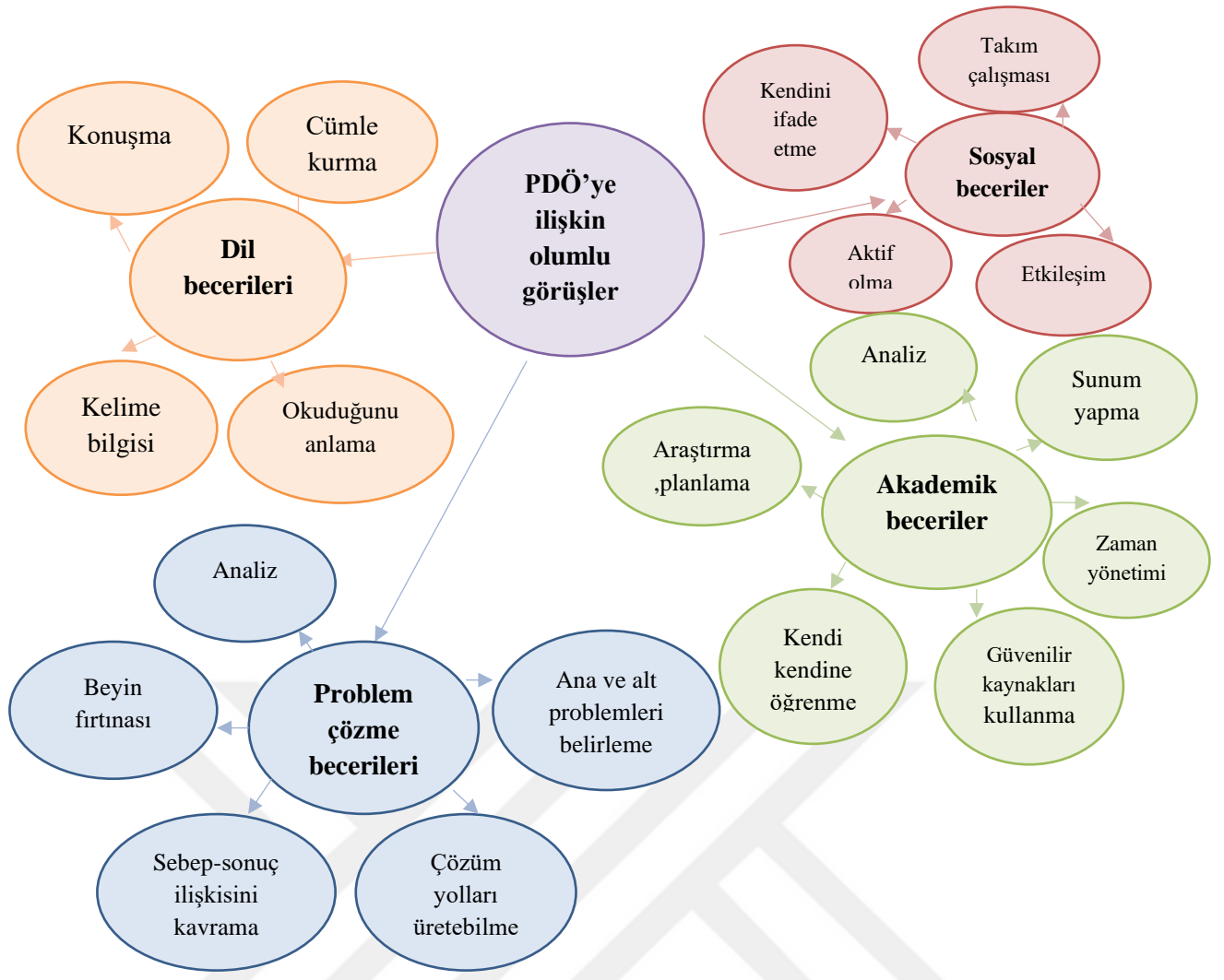
Tablo 4.8'e göre kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $Z=-.101$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuca göre geleneksel yöntemlere dayalı olarak yürütülen dersler kontrol grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmamıştır.

#### 4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney grubu öğrencilerinin probleme dayalı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilen dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular yapılan görüşmelerin analizi sonrası olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

##### 4.9.1. Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Olumlu Görüşler

Sekiz haftalık deneysel uygulama sonucunda yapılan görüşmeler neticesinde probleme dayalı öğrenmeye ilişkin olumlu görüşler Şekil 4.9.1'de özetlenmiştir.



Şekil 4.9.1 PDÖ' ye İlişkin Olumlu Görüşler

Şekil 4.9.1' de görüldüğü gibi probleme dayalı öğrenmeye ilişkin olumlu görüşler ana teması altında dört alt tema ve bunlara bağlı 19 kod olarak gruplandırılmıştır. Buna göre temalar; dil becerileri ve alt temaları: okuduğunu anlama, kelime bilgisi, konuşma ve cümle kurma; problem çözme becerileri ve alt temaları: ana ve alt problemleri belirleme, beyin fırtınası, sebep-sonuç ilişkisini kavrama, çözüm yolları üretebilme ve analiz; akademik beceriler ve alt temaları: kendi kendine öğrenme, güvenilir kaynakları kullanmayı öğrenme, zaman yönetimi, araştırma-planlama, sunum yapma ve analiz; sosyal beceriler ve alt temaları: takım çalışması, kendini ifade edebilme, aktif olma ve etkileşim olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler probleme dayalı öğrenmenin çeşitli dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu becerilerden biri olan okuduğunu anlama ile ilgili iki öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

*“Bu okuduğumuz problem senaryoları epey detaylı birer reading parçası gibiydiler. O yüzden okuma, okuduğunu anlamada falan epey yardımcı oldu.” (U.C.)*

*“Uygulamada problemler uzun uzun anlatıldığı için reading parçası okumak gibi oldu aslında. Cümleleri okuduk, iyice anlamaya çalıştık, parça-bütün ilişkisini zamanla daha kolay kavradık. Her hafta okuduğunu anlamada daha iyi olduk diye düşünüyorum.” (A.S.P.)*

Uygulamanın ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin kelime dağarcıklarının daha da geliştiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu konudaki görüşlerden ikisi şöyledir:

*“İlk başlarda sürekli kelime kontrol etmek zorunda kalıyordum, ama sonradan sonraya eskisi kadar ihtiyacım kalmadığını fark ettim. Problem senaryolarında her seferinde kelime bilimiz daha da zenginleşti. Bu diğer derslerimize de yansdı. Bir sefer mesela uygulamadan öğrendiğim bir kelimeyi kullandığımda diğer hocamız böyle bir kelimeyi bilmeme şaşırdı. Bir özgüven geldi üzerime.” (E.F.)*

*“Bu uygulama sayesinde daha çeşitli kelimeler öğrendik ve aynı ders içinde o kelimeyi tekrar tekrar kullandığımız ve problem chart’ a falan yazdığımız için bizim için daha kalıcı oldu.” (A.T.)*

Probleme dayalı öğrenmenin dil becerilerinden ‘konuşma’ya özellikle katkıda bulunduğu görüşülen bütün öğrencilerin ortak görüşü olarak ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Konuşma becerilerimi daha iyiye götürdüğünü hissediyorum. Önceden konuşurken çok kasılırdım, şimdi biraz daha rahat konuşabiliyorum ve artık kafamda cümle kurarken Türkçeden İngilizceye çevireyim gibi süreçlerden eskisi kadar çok geçmiyorum.” (S.S.)*

*“Bence bu uygulama en çok İngilizce konuşmama yardım etti. Başlarda çekiniyordum ama sonradan açıldım. Yarım yamalak da olsa kendimi daha iyi ifade edebiliyordum İngilizce.” (E.F.)*

*“İlk zamanlar İngilizce konuşmaktan korkup daha sessiz kalıyordum, ama her hafta her hafta biraz daha zorladım kendimi, artık daha rahat İngilizce konuşabiliyorum.” (A.T.)*



*“Bence bu problemler, konuşma, tartışma falan İngilizce konuşmamı daha geliştirdi. Bazen grupta yabancı arkadaşlar da olduğu için mecburen hep İngilizce konuşmak zorunda kalıyorduk, bu da tabii konuşmamı geliştirdi” (F.G.)*

*“Ben mesela en çok İngilizce konuşmada zorlanıyorum ama bu etkinlikler sayesinde falan bayağı bir aştım kendimi.” (O.E.)*

Uygulamanın okuduğunu anlama, kelime bilgisi edinme ve konuşma becerilerinin yanı sıra cümle kurmaya da olumlu etki ettiği şu öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır:

*“Bu uygulama İngilizce cümle kurmamda bana çok yardım etti. Artık daha kolay ve daha kompleks cümleler kurabiliyorum.” (A.T.)*

*“Problem chart’ları doldururken uzun uzun cümleler kurmak zorunda kalıyorduk. O yüzden de özne, yüklem, nesne gibi kelimelerin ayırımına daha iyi varır hale geldik. Gene de çok hatalarımız çıkıyor ama artık daha rahat cümle kurabiliyoruz.” (W.A.)*

Literatürde belirtildiği gibi, aktif öğrenme yaklaşımlarından biri olması, probleme dayalı öğrenmeyi sosyal becerileri geliştirmeye olanak sağlayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkarmaktadır. Öğrenciler probleme dayalı öğrenme etkinliklerinin dil becerilerinin yanında sosyal becerilerini de olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu becerilerden kendini ifade etme, takım çalışması, aktif olma ve etkileşim ile ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Ben toplum içinde çok fazla konuşamıyorum, utanıyorum. Başlarda da grup içerisinde sessiz kalan kişi ben oluyordum genelde. Ama artık eskisi kadar çekinmiyorum, çünkü mecburen birlikte çalışıyoruz. Hem bu sayede bazı arkadaşlarımı daha yakından tanıdım, hem de artık kendimi daha rahat ifade edebiliyorum. Eskisi kadar utangaç bir kenarda durmuyorum.” (U.C.)*

*“Diğer derslerde çok fazla grup çalışması yapmıyoruz ama bu uygulamada grup halinde çalıştığımız için görevlerimizi falan yapıyoruz. Bence bu iş hayatında bize çok yardımcı dokunacak bir şey, çünkü iş hayatında takım çalışması çok önemli...Verildiğimiz grupta ister istemez birlikte çalışmayı ve üzerimize düşen görevleri yerine getirmeyi öğreniyoruz.” (A.S.P.)*

*“Bence dil öğrenirken aktif olmak çok önemli. Bu probleme dayalı öğrenme bizi diğer derslerde olduğumuzdan daha aktif yapıyor. Kendimiz okuyoruz, araştırıyoruz, grup arkadaşlarımızla karar veriyoruz. Hoca bize şunu yapın demiyor, biz kendimiz bulmak zorundayız. O yüzden daha aktif olabiliyoruz. Bence bu çok önemli.” (E.F.)*

*“Bir kere bu uygulama sayesinde sınıfta etkileşim arttı. Herkes birbirine yardım ediyor, sürekli bir iletişim halinde. E tabi etkileşim olunca da dersten daha çok zevk alıyoruz. Boş boş kenarda beklemekten daha faydalı olduğunu düşünüyorum.” (S.S.)*

PDÖ’ye ilişkin olumlu görüşler arasında zaman yönetimi, araştırma, planlama, analiz, sunum yapma, güvenilir kaynakları kullanma ve kendi kendine öğrenme gibi akademik yönlerin geliştiği ifade edilmiştir. Bu görüşlere dair ifadeler şu şekildedir:

*“Uygulamaya başladığımız zaman bize verilen süre belli, dört saat. Biz bu süre içinde her şeyi yetiştirmek zorundayız. Başta çok oyalandık, neyin çok vakit aldığını anlayamadık ama sonraki uygulamalarda zamanı daha verimli kullanmayı öğrendik. Hem bu bize bir şirkette işe falan başladığımızda da faydalı olacak bir özellik kesinlikle.” (E.F.)*

*“Bize problem verildikten sonra adım adım ne yapacağımız belli, ama tabi yine de kim neye bakacak, nerelere bakacağız, neleri yazacağız falan bunları belirlememiz gerekiyor. E tabi burada da devreye planlama giriyor. Planlama konusunda artık uzmanlaştık, hemen organize oluveriyoruz.” (W.A.)*

*“Problemi hoca bize verdiğinde üzerinde oturup düşünüyoruz, problemi analiz ediyoruz, durumu çözmeye çalışıyoruz. Sonra çözümleri analiz ediyoruz, hangisi en iyi çözüm olur gibi. Yani o yüzden bence bu uygulama analiz yeteneğimizi de geliştiriyor.” (O.E)*

*“...Mesela bizim gruptan sunumları ben yapmıştım. Ama zaten problemde de kadının sunum yapması gerekiyordu, biz de nasıl iyi sunum yapılacağını araştırmıştık. O sayede de o bilgiyi sunumumu hazırlarken kullandım ve nasıl daha iyi sunum yapabilirim diye araştırdım. Hem nasıl daha iyi sunum yapılacağını öğrendim, hem de sunumun korkulacak bir şey olmadığını öğrendim. Gözümüzde çok büyütüyoruz ama aslında güzel hazırlandıktan sonra güzel sunumlar çıkıyor ortaya. Ben kendi adıma sunum yeteneğimin daha çok geliştiğini hissediyorum.” (U.C.)*

*“Hoca bize ekşisözlük gibi siteleri kullanmamamızı, güvenilir kaynakları kullanmamızı söyledi. Başta anlamadık nasıl kaynaklar güvenilir oluyor diye, sonra hoca bize anlattı. O zaman anladık ki akademik ortamlarda yazdığın şeye daha dikkat etmen gerekiyor, yoksa onun bunun kafasına göre yazdığı şeyleri yazmak, bir yerleri ağrıyınca internetten okuduğun kocakarı ilaçlarına bel bağlamak gibi.” (O.E.)*

*“Aslında biz bu süreçte kendi kendimize öğrenmeyi öğrendik. Öyle hocanın anlatıp bizim hazırı yuttuğumuz gibi olmuyor. Kendi başımıza da bir şeyleri öğrenebiliyoruz.” (A.T.)*

*“Ben bu uygulama sayesinde kendim çalışıp öğrenmeyi öğrendim. Bir şeyleri kendin araştırıp öğrenince daha kıymetli oluyor, daha çok akılda kalıyor. Hoca anlatıp sen dinlediğin zaman bir kulağından giriyor, bir süre sonra öbüründen çıkıyor. Ama bu sayede sürekli kendin araştırıyorsun, kaç farklı yerden okuyorsun, kaç defa üstünden geçiyorsun bu sayede bence akılda daha kalıcı oldu öğrendiğimiz şeyler.” (S.S.)*

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde en çok üstünde durulan olumlu görüşlerin problem çözme becerilerine dair olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tamamı probleme dayalı öğrenmenin ana ve alt problemleri belirleme, analiz, beyin fırtınası, sebep-sonuç ilişkisini kavrama ve farklı çözüm yolları üretebilme gibi problem çözme becerilerini arttırdığını ifade etmişlerdir.

*“Biz bu uygulamada en çok problem nasıl çözülür, problemler nasıl belirlenir onu öğrendik. Bir problem var ama aslında derine inince bunun altından başka bir sürü problemler çıkıyor. Bu sayede asıl büyük problem nedir, buna yol açan alt problemler nedir onları belirlemeyi öğrendik. Bu problemler arasındaki sebep-sonuç ilişkisini görüyoruz. Öyle olunca da bir sürü farklı çözüm yolları belirleyebiliyoruz.” (F.G.)*

*“Biz mesela grup olarak oturup önce problemleri iyice irdeliyoruz, beyin fırtınası yapıyoruz, her şeyi not edip sonra en mantıklı olanları seçiyoruz. Ama tabi bunu ilerleyen uygulamalarda becerebildik. İlk zamanlar çok bocalıyorduk ama zamanla problem çözme sürecinde daha sistematik hale geldik.” (S.S.)*

*“Benim en başta kafam çok karışıyordu, problem şu mu bu mu emin olamıyordum. Ama zamanla aslında hepsinin birbiriyle bağlantılı olduğunu gördüm. Hepsinin arasında bir sebep-sonuç ilişkisi vardı. Bir sefer mantığı kavrayınca ipin ucunu tutmuşsun gibi oluyor,*

*ondan sonra toplayıp sarmaya başlıyorsun. Sistemi oturtunca da sonraki uygulamalarda daha rahat uğraşabiliyordum.” (E.F.)*

*“Ben zamanla problemleri hemen görmeye başladım. İlk bir iki seferde ne yapacağız falan olmuştuk grupça, ama bir sefer için içine girince yüzmeyi öğreniyorsun. Ondan sonra da her şey çorap söküğü gibi geliyor. Bu problem buna yol açıyor, o da buna sebep oluyor, hepsi bir araya gelince de bu oluyor falan diyorsun. Sonra da bunların çözümlerini sıralamaya başlıyorsun.” (A.T.)*

*“Ben bu uygulamada en çok problemlerin nasıl birbiriyle bağlantılı olduğunu anladım. Zamanla büyük resmi görür hale geliyorsun. Hem bir problemin de bir tane çözümü yok, bir sürü farklı çözümü var. Grubunla analiz ediyorsun en iyisi hangisi olur diye kafa yoruyorsun. Bence bu bize hem normal hayatımızda hem iş hayatında çok faydası dokunacak bir şey.” (A.S.P.)*

*“Bir kere iş hayatında çözüm odaklı olmak çok önemli. Biz bu uygulamayla problem çözmeyi öğrendik. Hem de profesyonel adımlarla gidiyoruz. Bu çok büyük bir artı.” (W.A.)*

*“Bu uygulamanın bize kattığı en önemli şey problem çözmek ve süreci anlamak oldu. Adım adım problemi ele almayı ve çözüme ulaşmayı öğrendik. Ben mesela bunu günlük hayatımda da uygulamam bundan sonra. Boş boş benim şöyle bir problemim var demekle olmuyor. Artık bilinçli yaklaşırım olaya.” (O.E.)*

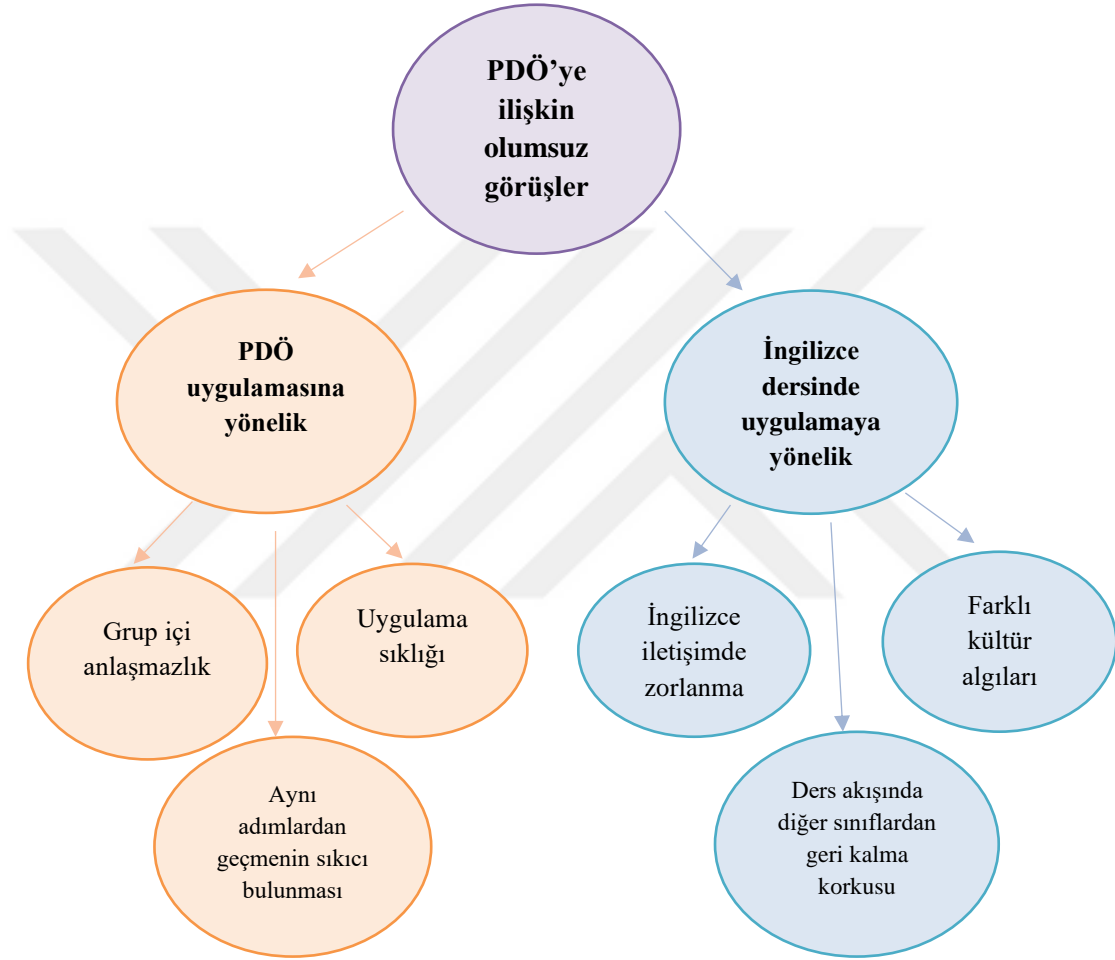
*“Benim için en büyük avantajı problem çözümüne yaklaşım oldu. Meğerse o kadar basit değilmiş. Belirli bazı adımları takip edince daha etkili oluyormuş süreç. Bir kere bu iş hayatında ya da akademik olarak yükselmeyi seçersem beni çok avantajlı bir konuma sokar. Hem araştırmayı öğrendim hem problemi analiz etmeyi hem farklı farklı çözüm yolları içinden optimum olanı bulmayı...Bilinçsizce sallamak değil de adım adım ilerlemek daha faydalı.” (U.C.)*

Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin olumlu görüşler genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin sosyal, akademik, problem çözme ve dil öğrenimi gibi bir çok yönden geliştiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgularda, bütün öğrencilerin ortak paydada buldukları beceriler problem çözme ile ilgili olarak bulunmuştur. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin problem çözme becerilerinin arttığına dair düşünceleri araştırmanın nicel bulgularında ortaya çıkan, öğrencilerin problem çözme becerilerinin arttığı sonucunu

destekler niteliktedir. Bu sayede probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

#### 4.9.2. Probleme Dayalı Öğrenmeye İlişkin Olumsuz Görüşler

Sekiz haftalık uygulama sonrasında görüşme yapılan deney grubu öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeye ilişkin olumsuz görüşleri Şekil 4.9.2’de özetlenmiştir.



Şekil 4.9.2 PDÖ' ye İlişkin Olumsuz Görüşler

Şekil 4.9.2’ de görüldüğü gibi probleme dayalı öğrenmeye ilişkin olumsuz görüşler ana teması; PDÖ uygulamasına yönelik görüşler; grup içi anlaşmazlıklar, uygulama sıklığı ve aynı adımlardan geçmenin sıkıcı bulunması kodları ve İngilizce dersinde uygulanmasına yönelik görüşler alt teması altında toplanan; İngilizce iletişimde zorlanma, farklı kültür algıları ve ders akışında diğer sınıflardan geri kalma korkusu olmak üzere iki alt tema ve altı

kod altında toplanmıştır.

Probleme dayalı öğrenme uygulamasına yönelik olumsuz öğrenci görüşleri arasında en sık belirtilen, grup içi anlaşmazlıkların uygulamayı olumsuz etkilediği yönündedir. Bununla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Ben en çok grup arkadaşlarıyla uzlaşma konusunda zorlandım. Grupta çoğunluk üzerine düşeni yapmaya çalışırken bazı arkadaşlar üzerine düşeni yapmadı. Bu da biraz sinir bozucu oluyor.”* (A.T.)

*“Grup arkadaşları çok önemliydi bu uygulamada. Bazı gruplarda iyi çalıştım ama bazı grup arkadaşlarımla anlaşamadık. Dediğim dedik tipler bizi de zora soktu, bence bireysel çalışsak daha iyi yapabilirdik.”* (A.S.P.)

*“Bence bu uygulamanın dezavantajı grup çalışmasıydı. Bizim grupta hep kendi dediğinin doğru olduğunu savunan bir arkadaşımız vardı. Başta direndik falan ama sonradan artık iş tartışmaya dönene kadar biz kabul edelim bari de boşuna gıcıklık çıkmasın dedik. Öyle biri olmasa daha iyi geçebilirdi uygulama.”* (S.S.)

*“Beni en çok etkileyen olumsuzluk grupça çalışmak zorunda olmak oldu. Ben çekingen biriyim. Grupça çalışmak bana göre değil pek. Kenarda sessiz sessiz kaldım gibi oldu, bu da gruptakilerin beni iş yapmıyor gibi görmesine sebep oldu bence.”* (U.C.)

*“Ben biraz gruplara dahil olmakta zorlandım. Bazı arkadaşlar çok baskın davranıyor. Ben normalde zaten çekingen biriyim, grupta da öyle tipler olunca daha baskılanmış hissediyorum kendimi.”* (F.C.)

Grup içi anlaşmazlıklardan sonra en sık karşılaşılan olumsuz görüşlerin PDÖ uygulamasının çok sık yapıldığı yönünde olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler uygulamanın sık tekrar etmesinin motivasyonu azalttığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili görüşlerini bazı öğrenciler şu şekilde ifade etmiştir:

*“Uygulama çok fazla oldu. Her hafta değil de iki ya da üç haftada bir uygulansa bence daha motive olabilirdik.”* (O.E.)

*“Uygulama sıklığı daha az olsa bence daha ilgi çekici olabilirdi. Her hafta her hafta biraz sıkıldık açıkçası çünkü her uygulamada aynı adımları yapıyoruz, sadece problemler değişiyor. Genel olarak iyi bir yöntem olduğunu düşünsem de çok fazla olunca sıkıcı oluyor.”* (E.F.)

*“Çok fazla oldu uygulama. İki-üç haftada bir olsaydı bence daha iyi olurdu.”* (S.S.)

*“Her hafta her hafta olunca benim motivasyonum düştü artık. Uff yine mi problem dedim artık birkaç haftadan sonra.”* (U.C.)

PDÖ uygulamasına yönelik bir diğer olumsuz yorum da aynı uygulama adımlarından geçmenin sıkıcı olduğu yönünde yapılmıştır. Buna göre öğrenciler PDÖ uygulama sürecinde belirtilen: senaryoyu verme, problemi tanımlama, olası çözümleri belirleme, öğrenme hedeflerini belirleme, veri toplama ve analiz, sentezleme, sonucu ortaya çıkarma ve değerlendirme uygulama adımlarından her seferinde geçmenin sıkıcı bulunduğunu ifade etmişlerdir:

*“Bize her problem verildiğinde aynı döngüden geçiyorduk. Başta iyiydi ama bir süre sonra tekdüze hale geliyor. Bu da uygulamayı biraz sıkıcı yapıyor.”* (A.T.)

*“Her seferinde aynı şeyleri yapmak bir yerden sonra motivasyonu düşürüyor. Hadi problemi tanımlayalım, hadi problem chartı dolduralım, hadi çözümleri sıralayalım. Bilimsel araştırma süreci olduğunu biliyoruz ama bir yerden sonra kısır döngüye bağlanmış gibi oluyor.”* (O.E.)

*“Her hafta her hafta biraz sıkıldık açıkçası çünkü her uygulamada aynı adımları yapıyoruz, sadece problemler değişiyor.”* (E.F.)

Probleme dayalı öğrenmeye yönelik olumsuz görüşler altında bulunan diğer tema da İngilizce dersinde uygulanmasına yönelik olumsuzluklar olarak bulunmuştur. Buna göre öğrenciler; İngilizce iletişimde zorlanma, farklı kültür algıları ve ders akışında diğer sınıflardan geri kalma korkusunun, PDÖ uygulamasının İngilizce dersinde uygulanabilirliğini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Öğrencilerden gelen en sık görüş İngilizce iletişimde zorlandıkları yönünde olmuştur:

*“Uygulamada karşılaştığım en büyük zorluklardan biri İngilizce konuşmak oldu. Türkçe bile kendimizi zor ifade ederken İngilizce anlamaya çalışmak bizi hem yordu hem çok vakit kaybettirdi. Totalde ‘speaking’ imize çok faydalı oldu ama çok zorlandık.”* (O.E.)

*“Benim en çok zorlandığım şey İngilizce konuşmaktı. Zaten çekiniyorum, bir de yabancı dilde konuşmak daha da korkutuyor. Sürekli kekeledim, istediğim şeyleri söyleyemedim. O yüzden de epey moral, motivasyonum düştü.”* (F.G.)

*“Ben çok fazla Türkçe bilmiyorum, İngilizcem de çok iyi değil, o yüzden düşüncelerimi söylemekte çok zorlandım.”* (W.A.)

*“Grup arkadaşlarımla İngilizce konuşmak zorundaydım ama zaten İngilizcede en çok korktuğumuz şey ‘speaking’, o yüzden uygulamada çok zorlandım.”* (A.S.T.)

*“Uygulama zaten başlı başına karmaşık adımları içeren bir yöntem. Bir de bunu İngilizce yapıp, bir de üstüne bunu arkadaşlarımıza İngilizce anlatmak zorundaydık. O yüzden ben çok zorlandım.”* (A.T.)

PDÖ'nün İngilizce dersinde uygulanmasına yönelik bir diğer olumsuz görüş yabancı öğrencilerin farklı kültürel algılara sahip olması yönünde bulunmuştur. Bu konuyla ilgili üç öğrenci görüşü şöyledir:

*“Bizim grubumuza birkaç sefer Chadlı arkadaşlarımız denk geldi. Ben şu doğru diyorum, o başka bir şey söylüyor. Farklı kültürden biriyle problem çözmek o kadar kolay değilmiş meğer, çünkü bakış açılarımız çok farklı.”* (U.C.)

*“Bizim Suudi Arabistan’ da kadınlar çok fazla ön planda olmaz. Biz de öyle gördük, o yüzden gruptaki kız arkadaşlarla anlaşmaya çalışmak bana zor geldi. Ben bize göre doğru olan çözümü söylüyorum, onlar başka düşünüyorlar.”* (W.A.)

*“Suriyeli arkadaşların olduğu gruplarda çalıştığım zaman daha çok zorlanıyordum. Bir kere her şeyimiz farklı bence, belki onlara yönelik algımın negatif olmasından kaynaklanmış da olabilir ama çoğu zaman anlayamıyordum. Ne olursa olsun kültürlerimiz uyuşmuyor, anlaşmak zor oluyor.”* (S.S.)

PDÖ'nin İngilizce dersinde kullanılmasına ilişkin oluşan bir diğer olumsuz yargı da haftalık ders akışında diğer sınıflardan geride kalma korkusu olarak ortaya çıkmıştır. Karabük Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun çok yoğun bir ders çizelgesi takip ettiğini düşünen öğrenciler, PDÖ uygulamalarıyla geçirilen dört saatin eğitimlerini olumsuz etkileyeceği kaygısı taşımaktadırlar. Bunun ilgili üç öğrenci görüşü şöyledir:

*“Uygulama bizim için faydalıydı, okuldan sonra da bize faydalı olacak ama bu ‘coursemap’ yoğunluğunda dört saatimizi bunun için harcamak biraz stres yarattı çünkü sınavdan bağımsız bir şey bu. O zamanı başka alıştırmalar yaparak geçirsek daha iyi olurdu.”* (U.C.)

*“Bence bu yoğunlukta olmasa da olurdu. Zaten zor yetişiyoruz derslere, bir de bunun için bayağı vakit harcadık. Diğer sınıflar normal işleyişi takip ederken biz bir de bu uygulama için vakit harcadık. Eğer bu kadar yoğun olmasaydık daha güzel bir uygulama olabilirdi.”* (F.G.)

*“Bizim okul zaten çok kasıyor, işin ucunu biraz bıraksak tekrar yetişmekte zorlanıyoruz. Diğer sınıflar daha yavaş yavaş yaparken biz hızlı hızlı kitabı işleyip dört saatimizi de buna ayırmak zorundaydık. O yüzden biraz zaman kaybı oldu bence bizim için, daha rahat bir programımız olsaydı kafamız rahat, etkinliklerden daha çok keyif alabilirdik.”* (A.S.P.)

Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin olumsuz görüşler bir bütün olarak



değerlendirildiğinde yapılan yorumların uygulamanın işleyişine yönelik olduğu görülmektedir. Öğrenciler, uygulamaların gelişimlerine ve problem çözme becerilerine destek olduğu görüşünde olup, genel olarak memnuniyet belirtmelerine rağmen hem PDÖ uygulamaları hem de İngilizce dersinde uygulanmasına yönelik süreç ve işleyiş ile ilgili olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler grup çalışmasında grup arkadaşlarının çok önemli olduğunu, bunun uygulamadan zevk almayı olumlu ya da olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında çokuluslu gruplarda çalışmanın birbirini anlamak ve ortak zeminde buluşmak adına zor olduğunu, buna ek olarak İngilizce konuşma mecburiyetinin stres ve çekince yarattığını belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bir diğer sonuç uygulamaların sık olduğu, hissettikleri ders yoğunluğunun bu sebeple daha da arttığı ve daha aralıklı yapılmasının öğrencilerin motivasyonlarını pozitif yönde etkileyeceğini ifade etmeleri olarak bulunmuştur. Bu görüşler bir bütün olarak ele alındığında; öğrencilerin probleme dayalı öğrenmeyi problem çözme becerilerini kazandırmada faydalı bulduğu ancak uygulama koşullarının motivasyonlarını etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç bize nicel bulgularda elde edilen, probleme dayalı öğrenmenin problem çözme becerilerini arttırdığı ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırmadığının nedenlerini gösterir niteliktedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölüm içerisinde araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazında ilgili araştırmalarla ilişkilendirilerek, tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde sonuç ve tartışmalar, problem çözme becerilerine ilişkin sonuçlar ve tartışma ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyona ilişkin sonuçlar ve tartışma olmak üzere iki alt başlık altında incelenmiştir.

Gerçekleştirilen bu tez çalışması probleme dayalı öğrenmenin problem çözme becerisi ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyona etkisini araştırmıştır. Literatür taraması, ilgili araştırmalar ve probleme dayalı öğrenmeye dayalı ders planları incelenmiş ve bir uygulama planı oluşturulmuştur. Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme gibi çeşitli düşünme becerileri edindirmeyi hedefleyen, öğrencilerin gerçek yaşam ve meslek becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, öğrenenin ön planda olduğu bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu sebeple probleme dayalı öğrenmeye bağlı bir uygulama geliştirirken öğrenenlerde bu becerilerin oluşmasını sağlayacak, aktif olmaya imkân tanıyacak bir öğrenme ortamının oluşturulması ve planlamanın buna göre yapılması gereklidir. PISA 2015 kapsamında OECD'nin "İşbirliğine Dayalı Problem Çözme" raporuna göre 35 OECD ülkesi arasından Türkiye'nin problem çözmeye son sıraya yerleştiği, dünya genelinde ise sondan beşinci olduğu görülmüştür (OECD, 2017). Bu sonucun ışığında, öğrencilerimizin bu becerileri elde etmesi, dünya standartlarına uyum sağlaması, eğitimimizin daha kaliteli olması açısından önemlidir.

Araştırma karma desenlerden açıklayıcı ardışık desene dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre öncelikle öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanmış; buradan ortaya çıkan sonuçlara açıklama getirebilmek adına da deney grubu öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımına bağlı bir çizelge izlenmiş; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

### 5.1.1. Problem Çözme Becerilerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına problem çözme envanteri uygulanmış ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç uygulama öncesinde her iki grubun da birbirine eşit düzeyde olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun problem çözme becerileri öntest-sontest sonuçları arasında bütün alt boyutlar da dahil olmak üzere anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu sebeple probleme dayalı öğrenme uygulamalarının öğrencilerin problem çözme becerilerini artırdığı söylenebilir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin PDÖ uygulaması ile ilgili belirttikleri en yaygın görüşün problem çözme becerilerinin geliştiği yönünde olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın nicel boyutunda elde edilen anlamlı farklılığı destekler niteliktedir. Vekli ve Çimer'in (2017) probleme dayalı bilgisayar destekli öğrenme materyalinin öğrencilerin problem çözme becerisi algılarındaki gelişimine olan etkisini inceledikleri çalışmada öğrencilerin problem çözme becerilerinin arttığı görülmüş, öğrenciler yapılan görüşmelerde problem çözme becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca Sahyar, Sani ve Malau'nun (2017) çalışmasında da öğrencilerin problem çözme becerilerinin arttığı görülmüş ve öğrenciler sürecin problemi anlama, çözüme ulaşma ve planlama gibi becerileri geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Kontrol grubunun problem çözme envanteri öntest-sontest puanları karşılaştırıldığında ise ölçeğin hem genelinde hem 'güven', 'yaklaşma-kaçınma' ve 'özkontrol' alt boyutlarından herhangi birinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Buna dayanarak geleneksel yöntemin öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmadığı belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubuna uygulamaları takiben problem çözme envanteri uygulanmış ve iki grubun sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütün alt boyutları ve genelinde deney grubu kontrol grubuna kıyasla gelişim göstermiştir. Ülger'in (2012) çalışması, bu araştırmayla aynı veri toplama aracı olan problem çözme envanterini kullanmış ve aynı şekilde gruplar arası alt boyutlar da dahil olmak üzere deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla daha başarılı olduğu sonucunu elde etmiştir. Buradan hareketle probleme dayalı öğrenmenin geleneksel yöntemle kıyasla öğrencilerin problem çözme becerilerini artırdığı ifade edilebilir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler bunun sebebini probleme dayalı öğrenmenin; problemleri tanımlama, çözüm yolları üretme, analiz, araştırma gibi problem çözme becerilerini

desteklemesiyle geliştiğini ve hem günlük hayatlarında hem iş hayatlarında bundan fayda sağlayacaklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler Turan'ın (2019) çalışmasını destekler niteliktedir. Turan'ın çalışmasında da öğrenciler; probleme dayalı öğrenmenin araştırma, inceleme ve günlük hayattan problemler çözme gibi bileşkenlerinin problem çözme becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde Rokhmawati, Djatmika ve Wardana'nın (2016) araştırmalarına göre öğrenciler, probleme dayalı öğrenmenin kendilerini daha iyi birer problem çözücü yaptığını, günlük hayatta karşılaştıkları problemlerde kendilerine daha özgüvenli bir şekilde durumu ele alacaklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel bulguları problem çözme becerilerinin artması hakkında deliller sunmuştur. Öğrenciler, probleme dayalı öğrenmenin akademik, sosyal, problem çözme gibi birçok açıdan gelişimlerine destek olduğunu; bilimsel araştırma sürecinin hem günlük hem iş hayatında karşılaştıkları problemlerin çözümünde kendilerine fayda sağlayacağını, ders içerisinde aktif olmanın kendi kendine araştırma ve öğrenme becerilerini artırdığını ifade etmişlerdir. Elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin probleme dayalı öğrenme sürecinden fayda sağladıklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

### **5.1.2. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyona İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Türkiye'de dil öğrenmeye olan bakış açısı üstünde durulması gereken bir konudur. Ülkemizde ikinci bir dil öğrenimi; kitap okuyup, kelime ezberleme ve soru çözme gibi sınav odaklı bir sistem olarak görülmektedir (Önal, 2017, 29). Dil öğrenimini gelenekselleştiren eski eğitim sistemimiz öğrencilerde dil öğrenimine yönelik motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Dil öğreniminin kültür, düşünce ve dil ilişkisi içerisinde harmanlanması, hata yapma korkusunun ortadan kaldırılması, uygun öğrenme ortamının oluşturulması dil öğreniminde motivasyonu artırmak için sağlanması gereken koşullardır (Şahin, 2007, 468). Özellikle aktif olmanın ön planda olduğu dil öğreniminde farklı materyaller, etkinlikler ve yaklaşımlarla ders işlemek, grup çalışmaları ve sınıf düzenini aralıklarla değiştirmek gibi stratejilerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı belirtilmektedir (Reid, 2007, 17-22). Probleme dayalı öğrenmenin problem çözme becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, bu stratejileri mümkün kılan bir yaklaşım olması İngilizce dersinde de kullanılabilirliğini kanıtlamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulama başlamadan önce İngilizce öğrenmeye

yönelik motivasyon ölçeği uygulanmış ve gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu durum, grupların uygulama öncesinde birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest sonuçlarına bakıldığında yalnızca ‘yetenek’ alt boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bu sonucun oluşmasında, nitel bulgulardan elde edilen verilere göre, öğrencilerin problemleri cümlelere döküp ifade etmeleri, araştırmaların İngilizce okumayı gerektirmesi ve grup arkadaşlarıyla İngilizce iletişim kurmak mecburiyetinden kaynaklanan sürekli İngilizceyi kullanmak durumunda olmalarının dil becerilerini artırması olarak değerlendirildiği görülmüştür. Öğrenciler bu sayede dil becerileri konusunda kendilerine daha da özgüvenli hale geldiklerini belirtmişlerdir. Bu durumda probleme dayalı öğrenmenin bu alt boyutta etkili olduğu söylenebilir. Buna karşın; ‘istek’, ‘beğeni’, ‘kariyer’ ve ölçek genel puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen veriler incelendiğinde bu durumun, öğrencilerin grup çalışmasıyla ilgili anlaşamamak, bir kişinin baskın olması gibi sıkıntılar yaşamalarının, uygulamanın çok sık ve aynı işlemlerden geçerek yapıldığını düşünmelerinin ve geleneksel yöntemle ders gören diğer sınıflardan geride kalma korkusunun sebep olduğu söylenebilir. Bu sonuç Arslan Turan’ın (2014) araştırmasında belirttiği, öğrencilerin probleme dayalı öğrenmede grup içerisinde anlaşmazlıkların olumsuz etkilediğini, araştırma yaparken vakit kaybettikleri şeklindeki değerlendirmeleriyle örtüşmektedir. Fukuzawa, Boyd ve Kahn’ın (2017) araştırması da aynı şekilde göstermiştir ki; probleme dayalı öğrenme motivasyonları artırmamış ve öğrenciler problem çözme becerilerinin arttığını ancak geleneksel yöntemi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Argaw, Haile, Ayalew ve Kuma’nın (2017) araştırma sonuçlarına göre de öğrenciler problem çözme becerilerinin arttığını gördüklerini belirtmiş ancak motivasyonlarının artmadığı sonucu için ise grup çalışmalarındaki uyumsuzluktan olumsuz şekilde etkilendiklerini belirtmişlerdir. Üç araştırmaya ek olarak bu çalışmada da aynı sonucun çıkması probleme dayalı öğrenmenin problem çözme becerilerini artıran ancak motivasyona etkisi bulunmayan bir yaklaşım olabileceğini göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon öntest-sontest sonuçlarında ölçeğin genelinde ve herhangi bir alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca dayanarak geleneksel öğretimin öğrencilerin motivasyonunu artırmadığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak geleneksel yöntemlerin dil öğreniminde öğrenciyi yeterince aktif kılmaması, dil öğreniminin yaparak-yaşayarak, aktif kullanım ile

edinilebilecek bir deneyim olması gösterilebilir.

Uygulama bitiminde deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmış ve iki grubun sonuçları karşılaştırılmıştır. Grupların son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmamış ancak deney grubunun motivasyon puanlarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeyle daha aktif olarak derse katılmalarının ve yaşamlarında kendilerine faydalı olacak çeşitli beceriler elde ettiklerini düşünmelerinin motivasyonlarına olumlu etki etmiş olması olabilir. Achounye (2010) çalışmasında probleme dayalı öğrenmeyle ders gören öğrencilerin geleneksel yöntemlerle ders gören öğrencilere kıyasla motivasyonlarının daha yüksek olmasının sebebini probleme dayalı öğrenmenin gerçek yaşamla iç içe olan doğasına, kendi kendine öğrenmeyi ve özgüven geliştirmeyi sağlamasına bağlamaktadır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmamasının sebebi ise deney grubu öğrencilerinin probleme dayalı öğrenmeyi geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla daha zaman alıcı ve sık uygulanmasını zorlayıcı bulması olabilir. Görüşmeler sonucunda yapılan bu çıkarımlar, Wijnia, Loyens ve Derous'un (2011) araştırmasını destekler niteliktedir. Araştırmaya göre geleneksel yöntemlerle ders gören grupla probleme dayalı öğrenmeyle ders gören grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark çıkmamış ancak deney grubu öğrencilerinin motivasyonları kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Bunun sebebi olarak, öğrenciler probleme dayalı öğrenmeyi zorlayıcı bulduklarını, kendi kendine öğrenmeye çalışmanın belirsizlik durumu yarattığını söylemişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre probleme dayalı öğrenmenin İngilizceye yönelik motivasyona etkisi genel olarak değerlendirildiğinde, probleme dayalı öğrenmenin motivasyon üzerinde çok etkili olmadığı ancak İngilizce 'yetenek' alt boyutuna olumlu katkılar sağladığı anlaşılmıştır.

## **5.2. Öneriler**

Öneriler, araştırmaya yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki alt başlığa ayrılmıştır.

### **5.2.1. Araştırmaya Yönelik**

1. Araştırmada, probleme dayalı öğrenmenin grup çalışmasını öne süren doğasının öğrenciler üzerinde birlikte çalıştıkları kişilerle alakalı olarak olumsuz etkiler yarattığı ortaya çıkmıştır. Bunu olumlu yöne kanalize edebilmek adına, öğrencilerin grup

arkadaşlarını kendilerinin seçmesine imkân tanınmalı, öğretmen yalnızca gerek olduğu durumlarda müdahale etmelidir.

2. Araştırmada, probleme dayalı öğrenmenin sık uygulanmasının öğrenciler üzerinde motivasyonu düşürücü etkiler yarattığı görülmüştür. Bunun önüne geçebilmek adına, PDÖ uygulamalarının sıklığı azaltılmalı, diğer yöntemlere alternatif olarak aralıklarla uygulanmalıdır.

3. Araştırmada, etkinlikler boyunca yalnızca İngilizce kullanılmasının öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğu, motivasyona etki ettiği anlaşılmıştır. Bu sebeple, grup içerisinde iletişim problemi yaşandığının fark edilmesi durumunda anadile dönmeye imkân tanıyarak öğrenciler üzerindeki kaygının kalkması sağlanmalıdır. Bunun için öğretmen dikkatli bir şekilde grupları gözlemlemeli ve gerektiği yerde müdahale ederek öğrencilerin özgüvenini etkileyecek durumların oluşmasına mahal vermemelidir.

4. Araştırma sonuçlarına göre probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerde konuşma, yazma gibi dil becerilerini, sosyal ve akademik becerilerini geliştirdiği algısının oluştuğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle PDÖ'nün İngilizce öğretiminde faydalı bir yaklaşım olarak kullanılabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Probleme dayalı öğrenmenin motivasyon üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalara ek olarak, PDÖ'nün motivasyonu etkileyen etmenleri inceleyen araştırmalar alanyazına katkı sağlayacaktır.

2. Probleme dayalı öğrenme ile ilgili çalışmalar genellikle pozitif bilimler ve formel disiplinler üzerinde toplanmıştır. Sanat ve beşerî disiplinlere dayalı derslerde de uygulanarak sonuçlar elde edilebilir.

3. Araştırma kapsamının yalnızca Main Course dersinde değil, Speaking, Writing gibi derslerde de uygulanması probleme dayalı öğrenme yaklaşımından daha fazla verim alınmasını ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini daha da içselleştirmesini sağlayabilir.

4. Probleme dayalı öğrenme uygulamalarını planlarken öğretimin gerçekleştiği kurumun program ve ders çizelgeleri dikkate alınmalı, yoğunluk durumu göz önünde bulundurularak PDÖ uygulamaları planlanmalıdır.

5. Bu araştırma ağırlıklı nicel olarak yapılmıştır. Probleme dayalı öğrenmenin İngilizce dersine katkısını belirlemek amacıyla görüşme, gözlem, yansıtıcı günlükler gibi dokümanlarla daha geniş kapsamlı nitel veriler toplanabilir.

6. İngilizce dersinde, probleme dayalı öğrenme ile çeşitli dil öğrenme yöntemleri uygulanarak farklı gruplara olan etkilerinin karşılaştırılması probleme dayalı öğrenmenin dil öğrenmeye etkisini anlamak adına fayda sağlayacaktır.





## KAYNAKÇA

- Achuonye, K. A. (2010). A Comparative Study of Problem-based and Lecture-based Learning in Secondary School Students' Motivation to Learn Science. *International Journal of Science and Technology Education Research*, 1(6), 126-131.
- Açıköz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akınoğlu, O. (2016). Öğretim Kuram ve Modelleri. (Ed. Ş. Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Apen, R. (2016). The Applicative Use of Problem Solving Technique in Teaching Grammar. *ISELT International Seminar on English Language and Teaching*, 4, 180-187.
- Argaw, A. S., Haile, B. B., Ayalew, B. T., Kuma, S. G. (2017). The Effect of Problem-based Learning (PBL) Instruction on Students' Motivation and Problem Solving Skills of Physics. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(3), 857-871.
- Arslan, M. & Akbarov, A. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191.
- Arslan Turan, B. (2014). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Başarıya, Öz-düzenleyici Öğrenme Becerilerine ve Akademik Özgüvene Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Atay, D. (2004). İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 99-108.
- Australia Edith Cowen University (ECU) (2019). Problem-based Learning. Retrieved 8 April 2019, from <https://intranet.ecu.edu.au/learning/curriculum-design/teaching-strategies/problem-based-learning>
- Ay, Y., Tüysüz, C. & Kuşdemir, M. (2013). Probleme Dayalı Öğrenmenin 10. Sınıf "Karışımlar" Ünitesinde Öğrenci Başarısı, Tutum ve Motivasyona Etkisinin

İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(2), 195-224.

Aybek, B. (2015). Düşünme ve Eleştirel Düşünme. (Ed. B. Duman). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing.

Bayraktar, H. V. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1079-1100.

Bilgili, B. (2015). Creative and Critical Thinking Skills in Problem-based Learning Environments. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 71-80.

Blazer, C. (2010). Twenty Strategies to Increase Student Motivation. *Research Services*, 0907, 1-13.

Borich, G. D. (2017). *Etkili Öğretim Yöntemleri Araştırma Temelli Uygulama*. (Çev. Ed. M. B. Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bransford, J. D. & Stein, B. S. (1994). *The Ideal Problem Solver: A Guide for Improving Thinking, Learning and Creativity*. (2nd Edition). New York: W. H. Freeman and Company.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2019). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Choi, E., Lindquist, R. & Song, Y. (2014). Effects of Problem-based Learning vs. Traditional Lecture on Korean Nursing Students' Critical Thinking, Problem-solving, and Self-directed Learning. *Nurse Education Today*, 34(1), 52-56.

- Clement, R., Smythe, P. C. & Gardner, R. C. (1978). Persistence in Second Language Study: Motivational Considerations. *The Canadian Modern Language Review*, 34(4), 688-694.
- Cortez, A. (1998). Standards, Assessment and Accountability. ERIC Document ED 423103, 3-4.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, Ö. S. ve Tekkaya, C. (1999). Problem Based Learning and its Application into Science Education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 137-144.
- Çakır, Salih. (2015). *7. Sınıf Matematik Dersinde Çember ve Daire Konusunun Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Matematik Kaygı Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, 2015.
- Çetinkaya, B. (2018). *Hayat Bir Sınavdır: Sınav Kaygısı ve Motivasyon*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftınar, B. (2011). Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon. *Kültür Evreni Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 173-189.
- Daly, P. S., White, M. M., Zisk, D. S. & Cavazos, D. E. (2013). Problem-based Teaching in International Management: A Political/ Economic Risk Assessment Exercise. *Journal of Teaching in International Business*, 23(4), 260-276.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Denovellis, R. L. (t.y.). *Problem Solving: The Integration of Personality, Cognition, Interests Subgroups around Verbal, Numerical and Spatial Problems Using Machine Learning*. Retrieved 23<sup>r</sup> March, from [https://www.researchgate.net/publication/336968608\\_Problem\\_Solving\\_Machine\\_learning2?channel=doi&linkId=5dbcc4ad92851c8180211cda&showFulltext=true](https://www.researchgate.net/publication/336968608_Problem_Solving_Machine_learning2?channel=doi&linkId=5dbcc4ad92851c8180211cda&showFulltext=true)
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, 54(3), 77-80.
- Doğan, E. (2002). Eğitimde Küreselleşme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 87-98.

- Doğanay, A. ve Tok, Ő. (2017). Öğretimde ÇađdaŐ Yaklaşımlar. (Ed. A. Doğanay). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Drucker, P. F (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: HarperCollins Publishers.
- Erciyeş, G. (2016). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. (Ed. Ő. Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, E. & Başer, N. (2010). Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinin Öğrenci Motivasyonuna Etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 336-358.
- Felder, R. M. & Brent, R. (2009). Active Learning: An Introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 1-5.
- Foshay, W. R. & Kirkley, J. (1998). *Principles for Teaching Problem Solving*. Edina: Plato Learning.
- Fukuzawa, S., Boyd, C. L. & Cahn, J. (2017). Student Motivation in Response to Problem-based Learning. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 175-188.
- Gardner, R. C. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 7, 9-20.
- Garnjost, P. & Brown, S. M. (2018). Undergraduate Business Students' Perceptions of Learning Outcomes in Problem-based and Faculty Centered Courses. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 121-130.
- Garofalo, J. & Lester, F. K. (1985). Metacognition, Cognitive Monitoring, and Mathematical Performance. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 163-176.
- Graaff, E. & Kolmos, A. (2007). *Management of Change: Implementation of Problem-based and Project-based Learning in Engineering*. Rotterdam/ Taipei: Sense Publishers.

- Gürten, E. (2011). Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine, Problem Çözme Becerisine, Öz-yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40, 221-232.
- Gürten, E. E. (2016). Probleme Dayalı Öğrenme. (Ed. Ö. Demirel) *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Heppner, P. P. & Peterson, C. H. (1982). The Development and Implications of a Personal Problem-Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Hsu, Y. C. (1999). Evaluation Theory in Problem-based Learning Approach. ERIC Document. ED 436148, 199-205.
- ITEA (International Technology Education Association). (2007). *Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology*. Virginia: International Technology Education Association.
- Johnston, T. C. (2005). Roles and Responsibilities in Team Projects. *Journal of College Teaching & Learning*, 2(12), 59-70.
- Kang, M., Park, Y., Choi, S. & Lee, S. (2018). The Effects of PBL (Problem-Based Learning) on Academic Resilience, Learning Flow, and Academic Motivation of Nursing Students. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 19(6), 291-298.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karadaş, A. (2010). *Biyokimyada "Koenzim" Konusuna Probleme Dayalı Öğrenme Uygulamasının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Karcı, C. & Gündoğdu, K. (2018). İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 103-116.

- Kardaş, M. N. ve Uca, N. (2016). Aktif Öğrenme Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Görüşleri Açısından İncelenmesi: Bir Meta-analiz Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 118-130.
- Kilroy, D. A. (2004). Problem-based Learning. *Emergency Medicine Journal*, 21, 411-413.
- Kitchen, C. M. R. (2009). Nonparametric vs Parametric Tests of Location in Biomedical Research. *American Journal of Ophthalmology*, 147(4), 571-572.
- Klegeris, A., Bahniwal, M. & Hurren, H. (2013). Improvement in Generic Problem-Solving Abilities of Students by Use of Tutor-less Problem-Based Learning in a Large Classroom Setting. *CBE-Life Sciences Education*, 12(1), 73-79.
- Klegeris, A. & Hurren, H. (2011). Impact of Problem-based Learning in a Large Classroom Setting: Student Perception and Problem-solving Skills. *Advances in Physiology Education*, 35(4), 408-415.
- Koçak, M. & Ünlü, M. (2013). Coğrafya Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Performansı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 526-543.
- Kuşdemir, M., Ay, Y. & Tüysüz, C. (2013). Probleme Dayalı Öğrenmenin 10. Sınıf “Karışımlar” Ünitesinde Öğrenci Başarısı, Tutum ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 7(2), 195-224.
- Lai, H. Y. T. (2013). The Motivation of Learners of English as a Foreign Language Revisited. *International Education Studies*, 6(10), 90-101.
- Lee, V. S. (2012). What is Inquiry Guided Learning? *New Directions for Teaching and Learning*, 129, 5-14.
- Lee, K.W., Hong, J. S. & Chang, K. W. (2016). Effects of full problem based learning of dental students on self-directed learning, communication, and problem solving abilities. *Journal of Korean Academy of Oral Health*, 40(4), 277-284.
- Li, L. (2016). Integrating Thinking Skills in Foreign Language Learning: What can We Learn from Teachers’ Perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 273-288.

- MacDonald, R. & Savin-Baden, M. (2004). A Briefing on Assessment in Problem-based Learning. Its Generic Centre Learning and Teaching Support Network. Retrieved 10 April 2019, from [https://www.researchgate.net/publication/253311061\\_ABriefing\\_on\\_Assessment\\_in\\_Problem-based\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/253311061_ABriefing_on_Assessment_in_Problem-based_Learning)
- Masgoret, A. M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Massa, N. M. (2008). Problem-based Learning (PBL): A Real World Antidote to the Standards and Testing Regime. *The New England Journal of Higher Education*, 22(4), 19-20.
- MENTEN, Gözde. (2019). *Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Onuncu Sınıflarda Geometriye İlişkin Akademik Başarı, Kalıcılık, Tutum ve Motivasyona Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2019.
- Ocak, G. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume V) Collaborative Problem Solving*. Paris: OECD Publishing.
- Oestreicher, David Benjamin. (2019). *The Effect of a Problem-based Learning (PBL) Program on the Development of Problem Solving Skills (a 21<sup>st</sup> Century Skill) in High School Students*. Doktora Tezi, Southern Connecticut State University, 2019.
- Önal, D. K. (2017). Türkiye ve Amerika'da Yabancı Dil Eğitimi ve Öğrenimine Bakış Açıları. *İTÜ Vakfı Dergisi*, 78, 28-31.
- Özyalçın Oskay, Ö. (2007). *Kimya Eğitiminde Teknoloji Destekli, Probleme Dayalı Öğrenme Etkinlikleri*, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

- Rattanatumma, T. & Puncreobutr, Vichian. (2016). Assessing the Effectiveness of STAD Model and Problem Based Learning in Mathematics Learning Achievement and Problem Solving Ability. *Journal of Education and Practice*, 7(12), 194-199.
- Reid, G. (2007). *Motivating Learners in the Classroom: Ideas and Strategies*. London: Paul Chapman Publishing.
- Rifai, N. A. (2010). Attitude, Motivation, and Difficulties Involved in Learning the English Language and Factors that Affect Motivation in Learning It. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5216-5227.
- Rokhmawati, J., Djatmika, E.K. & Wardana, L. (2016). Implementation of Problem-based Learning Model to Improve Students' Problem-Solving Skill and Self-Efficacy (A Study on IX Class Students of Smp Muhammediyah. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 6(3), 51-55.
- Sahyar, Sani, R. A. & Malau, T. (2017). The Effect of Problem Based Learning (PBL) Model and Self Regulated Learning (SRL) toward Physics Problem Solving Ability (PSA) of Students at Senior High School. *American Journal of Educational Research*, 5(3), 279-283.
- Savery, J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
- Schmidt, H. (2019). Fifty Years of Problem-based Learning. *Health Professions Education*, 5(1), 1-2.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. (3rd Edition). London: Macmillan Education.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Siagian, M. V., Saragih, S. & Sinaga, B. (2019). Development of Learning Materials Oriented on Problem-Based Learning Model to Improve Students' Mathematical Problem Solving Ability and Metacognition Ability. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(2), 331-340.



- Sihaloho, R. R., Sahyar, Ginting, E. M. (2017). The Effect of Problem Based Learning (PBL) Model toward Student's Creative Thinking and Problem Solving Ability in Senior High School. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 7(4), 11-18.
- Son, Y. & Song, Y. (2012). Effects of Simulation and Problem-based Learning Courses on Student Critical Thinking, Problem Solving Abilities and Learning. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 18(1), 43-52.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal Bilimlerde Ölçme Aracı Hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stepian, W & Gallagher, S. (1993). Problem-based Learning: As Authentic As It Gets. *Educational Leadership*, 50(7), 25-28.
- Swanson, D. B, Norman, G. R. & Linn, R. L. (1995). Performance-based Assessment: Lessons from the Health Professions. *Educational Researcher*, 24(5), 5-11.
- Şahin, N., Şahin, N. H. & Heppner, P. P. (1993). Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şahin, Y. (2007). Yabancı Dil Öğretiminin Eğitimsel ve Dilbilimsel Temelleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 465-470.
- Tam, Y. C. ve diğerleri. (2011). Problem-based Learning: With or Without Facilitator?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 394-399.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, Aytül Damla. *Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Bilimsel Süreç Becerileri ve Motivasyonları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2019.
- Tosun, C., Şenocak, E. & Özeken, Ö. F. (2013). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Kimya Dersine Karşı Motivasyonlarına ve Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 99-114.

- Tosun, C. & Taşkesenligil, Y. (2012). Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Kimya Dersine Karşı Motivasyonlarına ve Öğrenme Stratejilerine Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 104-125.
- Turan, Barış. *Ortaokul Öğrencilerinin Geliştirdiği Oyun ve Robot Projelerinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Problem Çözme ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, 2019.
- Türk Dil Kurumu (2019). “Problem” tanım. Retrieved 4 April 2019, from [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=PROBLEM](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=PROBLEM)
- Türk Dil Kurumu (2019). “Motivasyon” tanım. Retrieved 9 November 2019, from [http://tdk.gov.tr/?option=com\\_karsilik&view=karsilik&kategori1=karsilik\\_liste&ayn1=bas&kelime1=motivasyon](http://tdk.gov.tr/?option=com_karsilik&view=karsilik&kategori1=karsilik_liste&ayn1=bas&kelime1=motivasyon)
- Ülger, K. (2012). Görsel Sanatlar Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(195), 23-42.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Seneal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vekli, G. S. & Çimer, A. (2017). Probleme Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenme Materyalinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisi Algılarındaki Gelişime Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 809-830.
- Vocabulary Dictionary (2019). “Motive” tanım. Retrieved 14 November 2019, from <https://www.vocabulary.com/dictionary/motive>
- Wan Mohamed, W. A., Omar, B. & Romli, M. F. R. (2010). Developing Problem-solving Skills for Long Life Learning Through Work-based Learning Among College Community Students. *Journal of Technical Education and Training*, 2(1), 1-8.
- Wijnia, L., Loyens, S. M. M., Derous, E. (2011). Investigating Effects of Problem-based versus Lecture-based Learning Environments on Student Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 101-113.

Wood, D. F. (2003). Problem-based Learning. *BMJ*, 328-330.

doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7384.328>

Wright, J, W & Wiediger, R, V. (2007) Motivated Behaviors: The Interaction of Attention, Habituation and Memory. (Ed. L.V. Brown). *Psychology of Motivation*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Yıldırım, A & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E., Şimşek, Ü. & Yüksel, F. (2017). Jigsaw Entegre Edilmiş Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Fen Motivasyonu, Sosyal Beceri ve Okula Karşı Tutumlarına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1957-1978.

Yıldız, Ş. & Beşoluk, Ş. (2019). The Investigation of the Effect of Problem Based Teaching Approach on Students' Problem Solving Skills and Academic Achievements in Science Course. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 50-68.

Yüksel, Serap Güner. *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerileri ile Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, 2019.

## EKLER

### Ek 1. Etik Kurul Onayı

T.C.  
BARTIN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu  
ONAY BELGESİ

<b>Protokol No:</b>	2019-243
<b>Araştırmanın Başlığı:</b>	"Probleme Dayalı Öğrenmenin Problem Çözme Becerisi ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Etkisi"
<b>Proje Yürütücüsü:</b>	Fatma Zehra KÖK
<b>Başvuru Formunun Geliş Tarihi:</b>	04.12.2019
<b>Karar Tarihi:</b>	05.12.2019

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

## Ek 2. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/12/2019-E.53759



T.C.  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Genel Sekreterlik  
Yazı İşleri Birimi

Sayı : 32469041-806.01.03-53990  
Konu : Tez Çalışması Hk ( Fatma Zehra  
KÖK)

27/12/2019

### REKTÖRLÜK MAKAMINA

İlgi : 19/12/2019 tarihli ve 1900100282 sayılı yazı.

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı programı 17618301011 numaralı öğrencisi Fatma Zehra KÖK'ün Dr.Öğr.Üyesi Burcu DUMAN'ın danışmanlığını yürüttüğü "Probleme Dayalı Öğrenmenin Problem Çözme Becerisi ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyona Etkisi" konulu çalışmasını 30/12/2019 -28/02/2020 tarihleri arasında toplamda 32 saat sürecek olan Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim görmekte olan hazırlık sınıfı öğrencileriyle görüşme şeklinde yapabileme talebi ilgili yazıdan anlaşılmaktadır.

Söz konusu çalışmaya ait etik kurul kararı ve anket formları ekte sunulmuş olup çalışmanın Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim görmekte olan hazırlık sınıfı öğrencileriyle eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde yapılabilmesi hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.

Lütfü KÖM  
Genel Sekreter

OLUR

Ek: Etik Kurul Kararı Anket Çalışması (15 sayfa)

Dağıtım:  
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğüne  
Koruma ve Güvenlik Amirliğine

### Ek 3. Problem Çözme Envanteri

Adı Soyadı:

Cinsiyeti:

Yaşı:

#### PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki ölçekte verilen ifadeler, bireylerin herhangi bir problem durumunda oluşan düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Maddeleri dikkatlice okuyup size en uygun olan ifadeyi işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır, lütfen boş cevap bırakmayınız.

Maddeler	Her zaman	Çoğunlukla	Sık sık	Ara Sıra	Nadiren	Hiç
1. Bir sorunu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.						
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.						
3. Bir sorunu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile basa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.						
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.						
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.						
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.						
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.						
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.						
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.						
10. Başlangıçta çözümünü fark etmesem de sorunlarımın çoğunu çözmeye yeteneğim vardır.						
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.						
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.						
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.						
14. Bazen durup sorunlarım üzerinde düşünmek yerine geliş güzel sürüklenip giderim.						

15. Bir sorunla ilgili muhtemel bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı ihtimalini tek tek değerlendirmem.						
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.						
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.						
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.						
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.						
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.						
21. Bir soruna yönelik muhtemel çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.						
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.						
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.						
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.						
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yasarım.						
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.						
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.						
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.						
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.						
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.						
31. Bir konuyla karşılaştığımda ilk yaptığım şeylerden biri durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.						
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.						
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.						
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.						
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.						

#### Ek 4. İngilizce Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği

Adı Soyadı:

Cinsiyeti:

Yaşı:

#### İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki ölçekte verilen ifadeler, İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Maddeleri dikkatlice okuyup size en uygun olan ifadeyi işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir araştırmada kullanılacaktır, lütfen boş cevap bırakmayınız.

İNGİLİZCE ÖĞRENMEYE YÖNELİK MOTİVASYON	Tamamen Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Çok Az Katılıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. İngilizce'yi akıcı bir şekilde konuşmak isterim.					
2. İngilizce konuşan arkadaşlar edinmek isterim.					
3. İngilizce konuşan biriyle iletişim kurmak isterim.					
4. İngilizce konuşulan ülkelere seyahat etmek isterim.					
5. İngilizce derslerine katılmaktan zevk alırım.					
6. İngilizce derslerinde öğrendiğim konular eğlencelidir.					
7. İngilizce derslerini kaçırmak istemem.					
8. İmkanım olsa okul dışında da İngilizce dersi alırım.					
9. İngilizce ders konuları ilgi çekicidir.					
10. İngilizce dersi iş bulmam için gereklidir.					
11. İngilizce öğrenmek kariyerim açısından yükselmemi sağlayacak.					
12. İngilizce öğrenmenin yurtdışında da iş bulmama yardımcı olacağına inanıyorum.					
13. İngilizce iletişim konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.					
14. Etkili İngilizce iletişim konusunda yeterli olacağıma inanıyorum.					
15. Derste öğretilenleri anlama konusunda yetenekli olduğuma inanıyorum.					



## Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

<b>Probleme dayalı öğrenme uygulaması size neler kattı? (What attributes has problem-based learning provided you with?)</b>
<b>Sizce probleme dayalı öğrenmenin avantajları nelerdir? (What are the advantages of problem-based learning in your opinion?)</b>
<b>Sizce probleme dayalı öğrenmenin dezavantajları nelerdir? (What are the disadvantages of problem-based learning?)</b>
<b>Probleme dayalı öğrenme yaşamınızda karşılaştığınız sorunlarla başa çıkmanızda nasıl yardımcı olabilir? (How can problem-based learning help you cope with the problems you might have in your life?)</b>
<b>Probleme dayalı öğrenme uygulama süreci İngilizce öğreniminize katkı sağladı mı? Nasıl? (Has problem-based learning attributed to learning English? How?)</b>

## Ek 6. Deneysel İşlem Tablosu

Hafta	Ders Saati	Kazanım	Konu	Öğrenme-Öğretme Süreci (Uygulama)	Değerlendirme
1. hafta	4	Bilgilendirme – Ön testlerin uygulanması			
2. hafta	4	<p>1. Meslekler ve çalışma ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</p> <p>2. İşverenlerin aradığı kriterler ile ilgili bilgi toplar.</p> <p>3. “must, have to” modallarını kullanarak cümle kurar.</p> <p>4. Özgeçmiş hazırlar.</p> <p>5. Mülakatlarda sorulan sorular üzerinde çalışır.</p> <p>6. Grup içerisinde görev dağılımı yapar.</p> <p>7. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</p> <p>8. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</p> <p>9. İş hayatında başarıya engel olabilecek problemler ve çözümler ile ilgili kavram haritası hazırlar.</p>	İş hayatında başarı	<p>Problem Durumu-Senaryo 1: İş hayatında başarı</p> <p>1. Problemin sunulması</p> <p>2. Problemi tanımlama</p> <p>3. Olası çözümleri belirleme</p> <p>4. Öğrenme hedeflerini belirleme</p> <p>5. Veri toplama ve analiz</p> <p>6. Sentezleme ve sonucu ortaya çıkarma</p> <p>7. Geribildirim verme</p> <p>8. Değerlendirme</p>	Grup gözlem formu Yansıtıcı günlük Flowchart (akış şeması)
3. hafta	4	<p>1. Doğa ve çevre ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</p> <p>2. “must, have to, may, might” modallarını kullanarak cümle kurar.</p> <p>3. Büyük Bariyer Resifi biyoçeşitliliğini öğrenir.</p> <p>4. Grup içerisinde görev dağılımı yapar.</p> <p>5. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</p> <p>6. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</p> <p>7. Çevre problemlerine çözümler sunar.</p>	Çevre problemleri	<p>Problem Durumu-Senaryo 2: Çevre Problemleri</p> <p>1. Problemin sunulması</p> <p>2. Problemi tanımlama</p> <p>3. Olası çözümleri belirleme</p> <p>4. Öğrenme hedeflerini belirleme</p> <p>5. Veri toplama ve analiz</p> <p>6. Sentezleme ve sonucu ortaya çıkarma</p> <p>7. Geribildirim verme</p> <p>8. Değerlendirme</p>	Grup gözlem formu Yansıtıcı günlük Poster hazırlama
4. hafta	4	<p>1. Stres ve baskı ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</p> <p>2. İyi bir sunumun nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi toplar.</p> <p>3. “should” modalını kullanarak tavsiye verir.</p> <p>4. Grup içerisinde görev dağılımı yapar.</p> <p>5. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</p> <p>6. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</p> <p>7. Büyük şehirde ulaşım ve yaşamla ilgili problemlere çözümler sunar.</p>	Stres ve baskı	<p>Problem Durumu-Senaryo 3: Stres ve baskı</p> <p>1. Problemin sunulması</p> <p>2. Problemi tanımlama</p> <p>3. Olası çözümleri belirleme</p> <p>4. Öğrenme hedeflerini belirleme</p> <p>5. Veri toplama ve analiz</p> <p>6. Sentezleme ve sonucu ortaya çıkarma</p> <p>7. Geribildirim verme</p> <p>8. Değerlendirme</p>	Grup gözlem formu Yansıtıcı günlükler Sunum değerlendirme
5. hafta	4	<p>1. Fobiler ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</p>	Fobiler	<p>Problem Durumu-Senaryo 4: Fobiler</p>	Grup gözlem formu

		<p>2. Past Simple Tense ve Perfect modallarla cümle kurar.</p> <p>3. Uygun bir şekilde hislerini ifade etmeyi öğrenir.</p> <p>4. Grup içerisinde görev dağılımı yapar.</p> <p>5. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</p> <p>6. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</p> <p>7. Sosyal fobinin üstesinden gelebilecek çözümler sunar.</p>		<p>1. Problemin sunulması</p> <p>2. Problemi tanımlama</p> <p>3. Olası çözümleri belirleme</p> <p>4. Öğrenme hedeflerini belirleme</p> <p>5. Veri toplama ve analiz</p> <p>6. Sentezleme ve sonucu ortaya çıkarma</p> <p>7. Geribildirim verme</p> <p>8. Değerlendirme</p>	Yansıtıcı günlükler Roleplay
6. hafta	4	<p>1. Nezaket ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</p> <p>2. Düşüncelerini ifade etmek için "In my opinion, I strongly believe" gibi ifadeleri kullanır.</p> <p>3. Toplumsal nezaket kurallarını öğrenir.</p> <p>4. Grup içerisinde görev dağılımı yapar.</p> <p>5. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</p> <p>6. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</p> <p>7. Toplum içerisinde gerçekleştirilecek adab-ı muâşeretle ilgili durumlara çözümler sunar.</p>	Kültüre özgü toplumsal nezaket	<p>Problem Durumu-Senaryo 5: Kültüre özgü toplumsal nezaket</p> <p>1. Problemin sunulması</p> <p>2. Problemi tanımlama</p> <p>3. Olası çözümleri belirleme</p> <p>4. Öğrenme hedeflerini belirleme</p> <p>5. Veri toplama ve analiz</p> <p>6. Sentezleme ve sonucu ortaya çıkarma</p> <p>7. Geribildirim verme</p> <p>8. Değerlendirme</p>	Grup gözlem formu Yansıtıcı günlükler Rapor hazırlama
7. hafta	4	<p>1. Yiyecekler ve tarımla ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</p> <p>2. Relative clause ve yiyecek tanımında kullanılan sıfatları öğrenir.</p> <p>3. Ekstrem ve uygun koşullarda tarım faaliyetlerini araştırır.</p> <p>4. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</p> <p>5. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</p> <p>6. Zirai faaliyetlere engel olabilecek problemlere çözümler sunar ve kavram haritası hazırlar.</p>	Yemek ve tarım	<p>Problem Durumu-Senaryo 6: Yemek ve tarım</p> <p>1. Problemin sunulması</p> <p>2. Problemi tanımlama</p> <p>3. Olası çözümleri belirleme</p> <p>4. Öğrenme hedeflerini belirleme</p> <p>5. Veri toplama ve analiz</p> <p>6. Sentezleme ve sonucu ortaya çıkarma</p> <p>7. Geribildirim verme</p> <p>8. Değerlendirme</p>	Grup gözlem formu Yansıtıcı günlükler Kavram haritası
8. hafta	4	<p>1. Alışveriş ve tüketim ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</p> <p>2. Bir ürün satın alırken kullanılabilir İngilizce kalıpları, hangi sitelerin güvenilir olduğunu, ürün değişim ve iptal prosedürlerini araştırır.</p> <p>3. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</p> <p>4. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</p> <p>5. Tüketim ile ilgili problemlere çözümler sunar.</p>	Tüketim toplumu	<p>Problem Durumu-Senaryo 7: Tüketim toplumu</p> <p>1. Problemin sunulması</p> <p>2. Problemi tanımlama</p> <p>3. Olası çözümleri belirleme</p> <p>4. Öğrenme hedeflerini belirleme</p> <p>5. Veri toplama ve analiz</p> <p>6. Sentezleme ve sonucu ortaya çıkarma</p> <p>7. Geribildirim verme</p> <p>8. Değerlendirme</p>	Grup gözlem formu Yansıtıcı günlükler Sunum değerlendirme

9. hafta	4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Basit tıbbi terimleri doğru bir şekilde kullanır.</li> <li>2. Tanı koymaya yardımcı telefon uygulamalarını öğrenir.</li> <li>3. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</li> <li>4. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</li> <li>5. Medikal semptomları tanımlarken bilimsel bir yol izler.</li> <li>6. Neden-sonuç diyagramı hazırlar.</li> </ol>	İlaç ve tanı	<p>Problem Durumu-Senaryo 7: İlaç ve tanı</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problemin sunulması</li> <li>2. Problemi tanımlama</li> <li>3. Olası çözümleri belirleme</li> <li>4. Öğrenme hedeflerini belirleme</li> <li>5. Veri toplama ve analiz</li> <li>6. Sentezleme ve sonucu ortaya çıkarma</li> <li>7. Geribildirim verme</li> <li>8. Değerlendirme</li> </ol>	<p>Grup gözlem formu</p> <p>Yansıtıcı günlükler</p> <p>Neden-sonuç diyagramı</p>
10. hafta	4	Son testlerin uygulanması – Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması			



## Ek 7. PBL Student Information Sheet

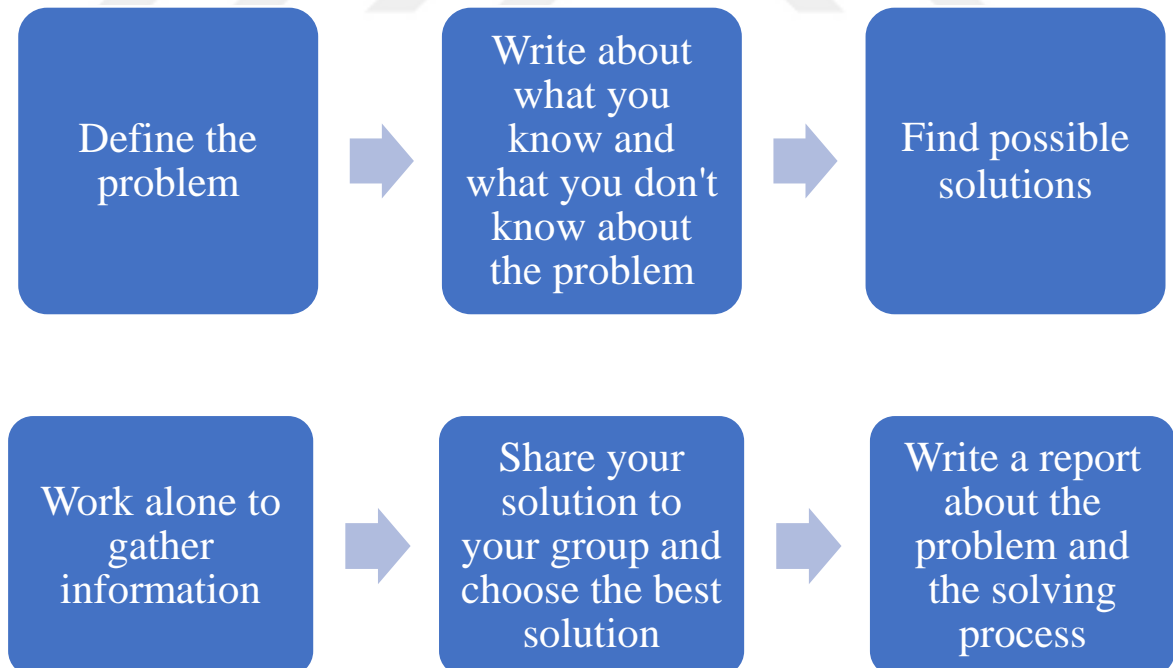
### What is problem-based learning?

Dear students, here are the important points which you need to know about what problem-based learning is and how to use it in a classroom activity.

First of all, problem-based learning is different from the old teacher-centered teaching strategies and instead, students do their own learning themselves. Students should be careful about these during the process:

- Student is active and does research about the problems and solutions on his own.
- Students work on a real-life problem like a scientist while studying on the meaning, solutions and analysing the situation.
- Students work in small groups collaboratively.
- Every student is responsible on his learning and plans his learning himself.
- Students are expected to use books, libraries, internet or professionals.
- After finding a solution, the information and solution is shared with his group.
- After the lesson is over, students are expected to evaluate themselves, their friends and the process.

### Implementation steps to follow during a problem-based lesson:



**Resource:** Gürten, E. (2015). Probleme Dayalı Öğrenme. (Ed. Ö. Demirel) *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.

## Ek 8. Ders Planları ve Problemler

### DERS PLANI I

#### I. Bölüm

Ders	Main Course
Konu	İş Hayatında Başarı
Seviye	B1
Süre	180 dakika

#### II. Bölüm

Öğrenci Kazanımları	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Meslekler ve çalışma ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</li><li>2. İşverenlerin aradığı kriterler ile ilgili bilgi toplar.</li><li>3. “must, have to” modallarını kullanarak cümle kurar.</li><li>4. Özgeçmiş hazırlar.</li><li>5. Mülakatlarda sorulan sorular üzerinde çalışır.</li><li>6. Grup içerisinde görev dağılımı yapar.</li><li>7. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</li><li>8. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</li><li>9. İş hayatında başarıya engel olabilecek problemler ve çözümler ile ilgili kavram haritası hazırlar.</li></ol>
Öğrenme- Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Probleme Dayalı Öğrenme, Araştırma-inceleme, Problem Çözme, Soru-cevap, Tartışma, Beyin Fırtınası
Kullanılan Araç ve Gereçler	Akıllı Tahta, Problem Drumu PPT Slaytı, Cep Telefonları, Macmillan Skillful Ders Kitabı, Problem Chart
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p><b>Problem tanınması:</b> Öğretmen öğrencilere aşağıdaki ısınma sorularını sorarak derse giriş yapar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Daha önce hiç part-time olarak çalıştınız mı?</li><li>- Sizce iş hayatında başarılı olmak için ne tür özelliklere sahip olmalıyız? Neden?</li></ul> <p>Isınma soruları üzerine konuştuğundan sonra öğretmen şu direktifleri verir: “Şimdi size Ahmet’ ten bahsedeceğim, hadi birlikte Ahmet’ in durumuna bakalım!” ve problem durumu slaytını sunar. Bilinmeyen veya anlaşılmayan kelimeler varsa açıklamasını yapar.</p> <p><b>Ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini sıralama:</b> Sunum sonrasında problem durumu yazısını tahtaya yansıtır ve “Problem Chart” ı dağıtır. Öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte problemleri belirleyerek, problemle ilgili bildiklerini ve bilmediklerini “Problem Chart” a yazmalarını ister.</p> <p><b>Olası çözümleri üretme ve hipotez belirleme:</b> “Problem Chart” ın ilgili kısımları doldurduktan sonra öğrenciler grup arkadaşlarıyla problemi nasıl</p>

	<p>çözebilecekleri üzerine tartışır ve muhtemel çözümleri belirler.</p> <p><b>Öğrenme hedeflerini belirleme:</b> Belirlenen olası çözümler ile ilgili bilgi toplamak üzere hedefler belirlenir.</p> <p><b>Bilgi toplama ve paylaşma:</b> Belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenciler grup içerisinde görev dağılımı yaparak bireysel bilgi toplama aşamasına başlar. Bu aşamada öğretmen gruplara bilgi kaynakları konusunda yol gösterebilir. Sonrasında toplanan bilgiler grup arkadaşlarıyla paylaşılır ve en iyi çözüm üzerinde tartışılır.</p> <p>En iyi çözüm bulunduktan sonra grup içerisinde her bir problem için en iyi çözümleri gösteren bir kavram haritası hazırlanıp teslim edilir.</p>
<b>Ölçme-değerlendirme</b>	<p>Grup gözlem formu Yansıtıcı günlük Öz ve Akran değerlendirme formu Kavram haritası</p>

### PROBLEM DURUMU I (İş Hayatında Başarı)

Ahmet elektrik-elektronik mühendisliği bölümünden geçen yaz mezun olmuştur. 6 ay boyunca staj gördüğü yerde çalışmaya devam etmiş ancak düşük ücret yüzünden işten ayrılmıştır. İyi bir maaş alabileceği ve yurtdışında da çalışma deneyimi elde edeceğini düşündüğü Samsung firmasında çalışmak istemektedir. Bunun için “Discover Samsung” adlı genç yetenek işe alım programına başvuru yapmış, bir özgeçmiş hazırlamış, birkaç hafta İngilizce mülakat için hazırlanmış ve bloglarda sorulabilecek sorularla ilgili araştırmalar yapmıştır. Mülakat için temkinli davranıp erken gitmemiş ve sonuç olarak görüşmesine 10 dakika geç kalmıştır. İçeri girdiğinde onu bekleyen jüri karşısında heyecanlanmış, kendini ifade edememiş ve ayrıca özgeçmişinin yeterli olmadığı ile ilgili eleştiriler almıştır. Mülakat bitiminde: “Biz sizi ararız” denmiş ve Ahmet oradan ayrıldığında kendini çok mutsuz ve umutsuz hissetmiştir.

## DERS PLANI II

### I. Bölüm

Ders	Main Course
Konu	Çevre Problemleri
Seviye	B1
Süre	180 dakika

### II. Bölüm

Öğrenci Kazanımları	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Doğa ve çevre ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</li><li>2. “must, have to, may, might” modallarını kullanarak cümle kurar.</li><li>3. Büyük Bariyer Resifi biyoçeşitliliğini öğrenir.</li><li>4. Grup içerisinde görev dağılımı yapar.</li><li>5. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</li><li>6. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</li><li>7. Çevre problemlerine çözümler sunar.</li></ol>
Öğrenme- Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Probleme Dayalı Öğrenme, Araştırma-inceleme, Problem Çözme, Soru-cevap, Tartışma, Beyin Fırtınası
Kullanılan Araç ve Gereçler	Akıllı Tahta, Problem Drumu PPT Slaytı, Cep Telefonları, Macmillan Skillful Ders Kitabı, Problem Chart
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p><b>Problem tanınması:</b> Öğretmen öğrencilere aşağıdaki ısınma sorularını sorarak derse giriş yapar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Bildiğiniz nesli tükenen hayvanlar nelerdir? Nesilleri neden tükendi?</li><li>- Sizce insanlar doğaya ne gibi zararlar veriyor?</li></ul> <p>Isınma soruları üzerine konuştuğundan sonra öğretmen şu direktifleri verir: “Şimdi size Avustralyalı bir biyolog olan Chris’ ten bahsedeceğim, hadi birlikte Chris’ in durumuna bakalım!” ve problem durumu slaytını sunar. Bilinmeyen veya anlaşılmayan kelimeler varsa açıklamasını yapar.</p> <p><b>Ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini sıralama:</b> Sunum sonrasında problem durumu yazısını tahtaya yansıtır ve “Problem Chart” ı dağıtır. Öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte problemleri belirleyerek, problemle ilgili bildiklerini ve bilmediklerini “Problem Chart” a yazmalarını ister.</p> <p><b>Olası çözümleri üretme ve hipotez belirleme:</b> “Problem Chart” ın ilgili kısımları doldurduktan sonra öğrenciler grup arkadaşlarıyla problemi nasıl çözebilecekleri üzerine tartışır ve muhtemel çözümleri belirler.</p> <p><b>Öğrenme hedeflerini belirleme:</b></p>



	<p>Belirlenen olası çözümler ile ilgi bilgi toplamak üzere hedefler belirlenir.</p> <p><b>Bilgi toplama ve paylaşma:</b> Belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenciler grup içerisinde görev dağılımı yaparak bireysel bilgi toplama aşamasına başlar. Bu aşamada öğretmen gruplara bilgi kaynakları konusunda yol gösterebilir. Sonrasında toplanan bilgiler grup arkadaşlarıyla paylaşılır ve en iyi çözüm üzerinde tartışılır.</p> <p>En iyi çözüm bulunduktan sonra grup içerisinde bir poster hazırlanır ve bu posterler okulun “Show yourself” panosuna asılır.</p>
<b>Ölçme-değerlendirme</b>	<p>Grup gözlem formu Yansıtıcı günlük Öz ve akran değerlendirme formu Poster hazırlama</p>

## PROBLEM DURUMU II (Çevre Problemleri)

Chris 60 yaşında Avustralyalı bir biyologdur. Üniversitede ve sonrasında biyolojik çeşitliliğin yüksek olduğu bariyer resifinde araştırmalar yapmış ve yeni mercan türlerinin belirlenmesine katkıda bulunmuştur. 32 yaşında doğum yeri olan Lizard Island'dan ayrılmış ve Japonya'ya çalışmak için gitmiştir. 28 yıl boyunca Japonya'da çalıştıktan sonra artık emekli olup büyüdüğü yerde sakin ve doğayla iç içe bir hayat sürmeye karar vermiştir. Lizard Island'a geri döndükten sonra ise karşılaştığı manzara onu şaşkına çevirmiştir. Çocukluğunda az sayıda haneden oluşan ada artık Avustralya Büyük Bariyer Resifi' ni görmek için gelen turistlerin akınına uğramış, her yer otellerle kaplanmış, tur şirketleri, otobüsler, tekneler ve uçakların gidip geldiği bir turizm noktasına dönüşmüştür. Keşif ve gözlem amaçlı yaptığı dalışlar sonrasında ise mercanların bir kısmının kaybolduğunu, buna bağlı olarak da diğer canlı türlerinin etkilendiğini gözlemlemiştir. Bir bilim adamı ve doğa aşığı olarak bu işe el atmaya ve marin yaşamının korunmasını sağlamaya karar vermiştir.

## DERS PLANI III

### I. Bölüm

Ders	Main Course
Konu	Stres ve Baskı
Seviye	B1
Süre	180 dakika

### II. Bölüm

Öğrenci Kazanımları	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Stres ve baskı ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</li><li>2. İyi bir sunumun nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi toplar.</li><li>3. “should” modalını kullanarak tavsiye verir.</li><li>4. Grup içerisinde görev dağılımı yapar.</li><li>5. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</li><li>6. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</li><li>7. Büyük şehirde ulaşım ve yaşamla ilgili problemlere çözümler sunar.</li></ol>
Öğrenme- Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Probleme Dayalı Öğrenme, Araştırma-inceleme, Problem Çözme, Soru-cevap, Tartışma, Beyin Fırtınası
Kullanılan Araç ve Gereçler	Akıllı Tahta, Problem Drumu PPT Slaytı, Cep Telefonları, Macmillan Skillful Ders Kitabı, Problem Chart
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p><b>Problemin tanımlanması:</b> Öğretmen öğrencilere aşağıdaki ısınma sorularını sorarak derse giriş yapar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Sizce büyük şehirde yaşamın ne gibi zorlukları var?</li><li>- Sizce çalışan anneler çok yoruluyor mudur? Neden?</li></ul> <p>Isınma soruları üzerine konuştuğundan sonra öğretmen şu direktifleri verir: “Şimdi size Meryem’ den bahsedeceğim, hadi birlikte Meryem’ in durumuna bakalım!” ve problem durumu slaytını sunar. Bilinmeyen veya anlaşılmayan kelimeler varsa açıklamasını yapar.</p> <p><b>Ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini sıralama:</b> Sunum sonrasında problem durumu yazısını tahtaya yansıtır ve “Problem Chart” ı dağıtır. Öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte problemleri belirleyerek, problemle ilgili bildiklerini ve bilmediklerini “Problem Chart” a yazmalarını ister.</p> <p><b>Olası çözümleri üretme ve hipotez belirleme:</b> “Problem Chart” ın ilgili kısımları doldurduktan sonra öğrenciler grup arkadaşlarıyla problemi nasıl çözebilecekleri üzerine tartışır ve muhtemel çözümleri belirler.</p> <p><b>Öğrenme hedeflerini belirleme:</b></p>

	<p>Belirlenen olası çözümler ile ilgi bilgi toplamak üzere hedefler belirlenir.</p> <p><b>Bilgi toplama ve paylaşma:</b> Belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenciler grup içerisinde görev dağılımı yaparak bireysel bilgi toplama aşamasına başlar. Bu aşamada öğretmen gruplara bilgi kaynakları konusunda yol gösterebilir. Sonrasında toplanan bilgiler grup arkadaşlarıyla paylaşılır ve en iyi çözüm üzerinde tartışılır.</p> <p>En iyi çözüm bulunduktan sonra grup içerisinde bir sunum hazırlanır ve her bir gruptan bir sözcü tahtaya gelerek hazırladıkları slaytı sunar.</p>
<b>Ölçme-değerlendirme</b>	<p>Grup gözlem formu Yansıtıcı günlükler Sunum değerlendirme Öz ve akran değerlendirme formu</p>

### PROBLEM DURUMU III (Stres ve Baskı)

Meryem İstanbul’da yaşayan tek çocuk annesi bir iş kadınıdır. Çokuluslu bir emlak şirketinde pazarlama müdürü olarak çalışmaktadır. İşe vaktinde gelebilmesi için sabah 7.30’ da arabasına binip Anadolu yakasındaki evinden Avrupa yakasına geçmek zorundadır. İstanbul trafiğini atlatıp iş yerine gelmesi 2 buçuk saat sürmektedir. Bunun için de sabah 6.30’ da kalkıp hazırlanmakta ve bakıcının gelmesini beklemektedir. İş yerindeki statüsünden dolayı sürekli telefonu çalmakta ve sık sık toplantılara katılmak zorundadır. Üç gün sonra önemli bir işi bağlamak için sunum yapması gerekmektedir. Etkili bir sunumun nasıl yapılacağı ile ilgili araştırmalar yapacaktır ve bu işin başarılı olması için her şeyi yapmaya kararlıdır. Beş gündür öğle yemeği dahi yememiş ve sunumu için araştırma yapmıştır; çünkü eve döndüğünde çocuğuyla ilgilenmesi gerekmektedir. Oğlunu uyuttuktan sonra bilgisayarının başına oturup uzun saatler işini tamamlamaya çalışmıştır. Bugün ise mesai bitimine yakın başı ağrıyaya ve midesi bulanmaya başlamış ve gözleri kararmıştır.

## DERS PLANI IV

### I. Bölüm

Ders	Main Course
Konu	Fobiler
Seviye	B1
Süre	180 dakika

### II. Bölüm

Öğrenci Kazanımları	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Fobiler ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</li><li>2. Past Simple Tense ve Perfect modallarla cümle kurar.</li><li>3. Uygun bir şekilde hislerini ifade etmeyi öğrenir.</li><li>4. Grup içerisinde görev dağılımı yapar.</li><li>5. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</li><li>6. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</li><li>7. Sosyal fobinin üstesinden gelebilecek çözümler sunar.</li></ol>
Öğrenme- Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Probleme Dayalı Öğrenme, Araştırma-inceleme, Problem Çözme, Soru-cevap, Tartışma, Beyin Fırtınası
Kullanılan Araç ve Gereçler	Akıllı Tahta, Problem Drumu PPT Slaytı, Cep Telefonları, Macmillan Skillful Ders Kitabı, Problem Chart
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p><b>Problem tanınması:</b> Öğretmen öğrencilere aşağıdaki ısınma sorularını sorarak derse giriş yapar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hiç korkunuz var mı?</li><li>- Sizce fobiler neden oluşur?</li></ul> <p>Isınma soruları üzerine konuştuğundan sonra öğretmen şu direktifleri verir: “Şimdi size Jamie’ den bahsedeceğim, hadi birlikte Jamie’ nin durumuna bakalım!” ve problem durumu slaytını sunar. Bilinmeyen veya anlaşılmayan kelimeler varsa açıklamasını yapar.</p> <p><b>Ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini sıralama:</b> Sunum sonrasında problem durumu yazısını tahtaya yansıtır ve “Problem Chart” ı dağıtır. Öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte problemleri belirleyerek, problemle ilgili bildiklerini ve bilmediklerini “Problem Chart” a yazmalarını ister.</p> <p><b>Olası çözümleri üretme ve hipotez belirleme:</b> “Problem Chart” ın ilgili kısımları doldurduktan sonra öğrenciler grup arkadaşlarıyla problemi nasıl çözebilecekleri üzerine tartışır ve muhtemel çözümleri belirler.</p> <p><b>Öğrenme hedeflerini belirleme:</b> Belirlenen olası çözümler ile ilgili bilgi toplamak üzere hedefler belirlenir.</p>

	<p><b>Bilgi toplama ve paylaşma:</b> Belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenciler grup içerisinde görev dağılımı yaparak bireysel bilgi toplama aşamasına başlar. Bu aşamada öğretmen gruplara bilgi kaynakları konusunda yol gösterebilir. Sonrasında toplanan bilgiler grup arkadaşlarıyla paylaşılır ve en iyi çözüm üzerinde tartışılır.</p> <p>En iyi çözüm bulunduktan sonra grup örnek bir drama hazırlar ve biri Jamie, diğeri Alice olacak iki kişi seçilir ve tahtaya gelerek doğru bir iletişim olması durumunda gerçekleşecek olası senaryoya göre hazırladıkları roleplayi gerçekleştirirler.</p>
<b>Ölçme-değerlendirme</b>	<p>Grup gözlem formu Yansıtıcı günlükler Öz ve akran değerlendirme formu Roleplay</p>

#### PROBLEM DURUMU IV (Fobiler)

Jamie sosyal anksiyete bozukluğuna sahip bir üniversite öğrencisidir. Bu yüzden arkadaş edinememiş, derslerde hocalarının sorularına cevap verememiş, grupça yapılan aktivitelere katılmamış, kalabalık mekanlardan uzak durmuştur. Ancak sınıfındaki Alice adlı kızdaki hoşlanmaya başlamış ve ona olan hislerini itiraf etmek istemiştir. Bu sebeple bütün cesaretini toplayarak kızın masasına üzerinde sadece yer ve zaman yazılı olan bir not bırakmıştır. Vakit geldiğinde belirttiği yere gitmiş ve kızı beklemeye başlamıştır. Birkaç dakika sonra panik olmuş bir halde kız gelmiş ve neler olduğunu anlamak için sorular sormaya başlamıştır. Üzerine bu şekilde gelinmesi Jamie' yi iki kelimeyi bir araya getiremez hale sokmuş ve durumu anlayan kız not yüzünden çok korktuğunu söyleyerek tokat atıp oradan ayrılmıştır. Bu olaydan sonra sınıftaki insanlar ona bakıp gülmeye başlamışlardır. Birkaç hafta sonra artık dayanamayan Jamie okulu bırakmıştır.

## DERS PLANI V

### I. Bölüm

Ders	Main Course
Konu	Kültüre Özgü Toplumsal Nezaket
Seviye	B1
Süre	180 dakika

### II. Bölüm

Öğrenci Kazanımları	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Nezaket ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</li><li>2. Düşüncelerini ifade etmek için “In my opinion, I strongly believe” gibi ifadeleri kullanır.</li><li>3. Toplumsal nezaket kurallarını öğrenir.</li><li>4. Grup içerisinde görev dağılımı yapar.</li><li>5. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</li><li>6. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</li><li>7. Toplum içerisinde gerçekleşebilecek adab-ı muaşeretle ilgili durumlara çözümler sunar.</li></ol>
Öğrenme- Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Probleme Dayalı Öğrenme, Araştırma-inceleme, Problem Çözme, Soru-cevap, Tartışma, Beyin Fırtınası
Kullanılan Araç ve Gereçler	Akıllı Tahta, Problem Drumu PPT Slaytı, Cep Telefonları, Macmillan Skillful Ders Kitabı, Problem Chart
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p><b>Problem tanınması:</b> Öğretmen öğrencilere aşağıdaki ısınma sorularını sorarak derse giriş yapar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Bildiğiniz nezaket kuralları nelerdir?</li><li>- Sizce nezaket kuralları neden olmalı?</li></ul> <p>Isınma soruları üzerine konuştuktan sonra öğretmen şu direktifleri verir: “Şimdi size Abdullah’ tan bahsedeceğim, hadi birlikte Abdullah’ ın durumuna bakalım!” ve problem durumu slaytını sunar. Bilinmeyen veya anlaşılmayan kelimeler varsa açıklamasını yapar.</p> <p><b>Ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini sıralama:</b> Sunum sonrasında problem durumu yazısını tahtaya yansıtır ve “Problem Chart” ı dağıtır. Öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte problemleri belirleyerek, problemle ilgili bildiklerini ve bilmediklerini “Problem Chart” a yazmalarını ister.</p> <p><b>Olası çözümleri üretme ve hipotez belirleme:</b> “Problem Chart” ın ilgili kısımları doldurduktan sonra öğrenciler grup arkadaşlarıyla problemi nasıl çözebilecekleri üzerine tartışır ve muhtemel çözümleri belirler.</p> <p><b>Öğrenme hedeflerini belirleme:</b></p>

	<p>Belirlenen olası çözümler ile ilgi bilgi toplamak üzere hedefler belirlenir.</p> <p><b>Bilgi toplama ve paylaşma:</b> Belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenciler grup içerisinde görev dağılımı yaparak bireysel bilgi toplama aşamasına başlar. Bu aşamada öğretmen gruplara bilgi kaynakları konusunda yol gösterebilir. Sonrasında toplanan bilgiler grup arkadaşlarıyla paylaşılır ve en iyi çözüm üzerinde tartışılır.</p> <p>En iyi çözüm bulunduktan sonra grup içerisinde rapor hazırlanır ve her bir gruptan bir sözcü tahtaya gelerek hazırladıkları raporu sunar.</p>
<b>Ölçme-değerlendirme</b>	<p>Grup gözlem formu Yansıtıcı günlükler Akran değerlendirme formu Rapor hazırlama</p>

#### PROBLEM DURUMU V (Kültüre Özgü Toplumsal Nezaket)

Abdullah Japonya menşeli bir şirkette pazarlama genel müdürü olarak çalışmaktadır. Türkiye’ de iyi bir satış elde edeceğini düşündüğü bir ürünün plan ve projesini hazırlayıp Japonya’ daki genel merkeze göndermiş ve olumlu bir yanıt almıştır. Japonya’ dan üç kişilik bir heyet gelip ürünü ve pazarı inceleyecek ve izin verip vermeme kararı alacaktır. Abdullah heyeti en güzel şekilde karşılayarak olumlu bir atmosfer oluşturmayı planlamaktadır. Bunun için çok güzel bir otel, boş vakitleri değerlendirmek için bir gezi planı ve restoran rezervasyonlarını yapmıştır. Ama Japon heyete nasıl davranması gerektiği ile ilgili herhangi bir araştırma yapmamıştır, oysaki Japon toplumunda etiket ticaretten daha önemli görülmektedir. Heyet geldiğinde onlarla tokalaşmak istemiş, heyet üyeleri hem elini sıkıp hem eğilerek onu selamlamış, Abdullah ise aynı şekilde karşılık vermemiştir. Sunum için toplantı salonuna geçince heyet ayakta dikilmeye başlamış, o ise buna bir anlam verememiş ve “Neden oturmuyorsunuz?” diye sormuş ve karşılığında “Siz buyur etmeden oturmamız doğru değil.” cevabı almışlardır. İş görüşmesi bittikten sonra ise Abdullah onları rezervasyon yaptığı restorana götürmüştür. Japonya iş hayatında önemli bir yeri olan “nomikai” yani yemek ve içki eşliğinde buzları kırma uygulamasını da bilmediği için heyetin çılgınlar gibi içip sarhoş olarak tuhaf derecede samimi davranışlar sergilemesinden rahatsız olmuş ve onlara dahil olmamıştır. Ertesi gün heyetin kendisine mesafeli davrandığını görmüş ve ümitsizliğe kapılmıştır. Heyeti geziye gönderip, tekrardan buzları kırmak için ne yapması gerektiğiyle ilgili hemen bir araştırma yapmaya başlamıştır.

## DERS PLANI VI

### I. Bölüm

Ders	Main Course
Konu	Yemek ve Tarım
Seviye	B1
Süre	180 dakika

### II. Bölüm

Öğrenci Kazanımları	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Yiyecekler ve tarımla ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</li><li>2. Relative clause ve yiyecek tanımında kullanılan sıfatları öğrenir.</li><li>3. Ekstrem ve uygun koşullarda tarım faaliyetlerini araştırır.</li><li>4. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</li><li>5. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</li><li>6. Zirai faaliyetlere engel olabilecek problemlere çözümler sunar ve kavram haritası hazırlar.</li></ol>
Öğrenme- Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Probleme Dayalı Öğrenme, Araştırma-inceleme, Problem Çözme, Soru-cevap, Tartışma, Beyin Fırtınası
Kullanılan Araç ve Gereçler	Akıllı Tahta, Problem Drumu PPT Slaytı, Cep Telefonları, Macmillan Skillful Ders Kitabı, Problem Chart
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p><b>Problemin tanımlanması:</b> Öğretmen öğrencilere aşağıdaki ısınma sorularını sorarak derse giriş yapar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- En sevdiğiniz sebze ve meyveler nelerdir? Bunların nasıl üretildiğini biliyor musunuz?</li><li>- Sizce dünyada tarım yapılabilecek en kötü yerler neresidir? Neden?</li></ul> <p>Isınma soruları üzerine konuştuğundan sonra öğretmen şu direktifleri verir: “Şimdi size Harran’ lı bir çiftçi olan Feyzo’ dan bahsedeceğim, hadi birlikte Feyzo’ nun durumuna bakalım!” ve problem durumu slaytını sunar. Bilinmeyen veya anlaşılmayan kelimeler varsa açıklamasını yapar.</p> <p><b>Ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini sıralama:</b> Sunum sonrasında problem durumu yazısını tahtaya yansıtır ve “Problem Chart” ı dağıtır. Öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte problemleri belirleyerek, problemle ilgili bildiklerini ve bilmediklerini “Problem Chart” a yazmalarını ister.</p> <p><b>Olası çözümleri üretme ve hipotez belirleme:</b> “Problem Chart” ın ilgili kısımları doldurduktan sonra öğrenciler grup arkadaşlarıyla problemi nasıl</p>



	<p>çözebilecekleri üzerine tartışır ve muhtemel çözümleri belirler.</p> <p><b>Öğrenme hedeflerini belirleme:</b> Belirlenen olası çözümler ile ilgi bilgi toplamak üzere hedefler belirlenir.</p> <p><b>Bilgi toplama ve paylaşma:</b> Belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenciler grup içerisinde görev dağılımı yaparak bireysel bilgi toplama aşamasına başlar. Bu aşamada öğretmen gruplara bilgi kaynakları konusunda yol gösterebilir. Sonrasında toplanan bilgiler grup arkadaşlarıyla paylaşılır ve en iyi çözüm üzerinde tartışılır.</p> <p>En iyi çözüm bulunduktan sonra, grup içerisinde Harran iklim şartlarına uygun ve getirisi yüksek bir tarımsal ürün seçilip, bu ürünle ilgili bir kavram haritası hazırlanıp teslim edilir.</p>
<b>Ölçme-değerlendirme</b>	<p>Grup gözlem formu Yansıtıcı günlükler Öz ve akran değerlendirme formu Kavram haritası</p>

#### PROBLEM DURUMU VI (Yemek ve Tarım)

Feyzo Harran' lı ufak bir arazisi olan bir çiftçidir. Çok fazla borcu olduğu için bir an önce çok getirisi olan bir tarım ürünü yetiştirmeyi düşünmektedir. Ancak bu işin eğitimini almadığı ve gerekli fizibilite araştırmalarını yapmadığı için doğru bir karar alamamış ve mango yetiştirmeye karar vermiştir. Köyün en zengini ama aynı zamanda da en zalimi olan Maho' dan borç para alıp İstanbul' a giderek tanesi 175 liradan 200 adet mango ağacı fidesi satın almıştır. Fide satışını yapan firma Feyzo' nun cehaletinden faydalanmış ve çok iyi paralar kazanacağı, çok kolay yetiştirilebileceği gibi yanlış bilgiler vererek satışı gerçekleştirmişlerdir. Tarlasına ekimi yapan Feyzo, sekiz ay boyunca bakımını yapmış ancak fideler yeterince gelişmemiş, yazın ortasında da kuruyup gitmişlerdir. Maho' ya borcunu ödemesi gereken tarih yaklaşınca, Feyzo çaresiz bir şekilde her şeyini toplayarak köyden kaçıp İstanbul' a çalışmaya gitmiştir.

## DERS PLANI VII

### I. Bölüm

Ders	Main Course
Konu	Tüketim Toplumu
Seviye	B1
Süre	180 dakika

### II. Bölüm

Öğrenci Kazanımları	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Alışveriş ve tüketim ile ilgili kelimeleri doğru bir şekilde kullanır.</li><li>2. Bir ürün satın alırken kullanılabilecek İngilizce kalıpları, hangi sitelerin güvenilir olduğunu, ürün değişim ve iptal prosedürlerini araştırır.</li><li>3. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</li><li>4. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</li><li>5. Tüketim ile ilgili problemlere çözümler sunar.</li></ol>
Öğrenme- Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Probleme Dayalı Öğrenme, Araştırma-inceleme, Problem Çözme, Soru-cevap, Tartışma, Beyin Fırtınası
Kullanılan Araç ve Gereçler	Akıllı Tahta, Problem Drumu PPT Slaytı, Cep Telefonları, Macmillan Skillful Ders Kitabı, Problem Chart
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p><b>Problemin tanımlanması:</b> Öğretmen öğrencilere aşağıdaki ısınma sorularını sorarak derse giriş yapar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- En çok ne için alışveriş yaparsınız? Hiç internet alışverişi yaptınız mı?</li><li>- Ne sıklıkla alışveriş yaparsınız?</li></ul> <p>Isınma soruları üzerine konuştuğundan sonra öğretmen şu direktifleri verir: “Şimdi size Johnson ailesinden bahsedeceğim!” diyerek problem durumu slaytını sunar. Bilinmeyen veya anlaşılmayan kelimeler varsa açıklamasını yapar.</p> <p><b>Ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini sıralama:</b> Sunum sonrasında problem durumu yazısını tahtaya yansıtır ve “Problem Chart” ı dağıtır. Öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte problemleri belirleyerek, problemle ilgili bildiklerini ve bilmediklerini “Problem Chart” a yazmalarını ister.</p> <p><b>Olası çözümleri üretme ve hipotez belirleme:</b> “Problem Chart” ın ilgili kısımları doldurduktan sonra öğrenciler grup arkadaşlarıyla problemi nasıl çözebilecekleri üzerine tartışır ve muhtemel çözümleri belirler.</p>

	<p><b>Öğrenme hedeflerini belirleme:</b> Belirlenen olası çözümler ile ilgili bilgi toplamak üzere hedefler belirlenir.</p> <p><b>Bilgi toplama ve paylaşma:</b> Belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenciler grup içerisinde görev dağılımı yaparak bireysel bilgi toplama aşamasına başlar. Bu aşamada öğretmen gruplara bilgi kaynakları konusunda yol gösterebilir. Sonrasında toplanan bilgiler grup arkadaşlarıyla paylaşılır ve en iyi çözüm üzerinde tartışılır.</p> <p>Çözüm üzerinde anlaştıktan sonra grup içerisinde bir powerpoint slaytı hazırlanır ve her bir gruptan bir sözcü tahtaya gelerek hazırladıkları slaytı sunar.</p>
<b>Ölçme-değerlendirme</b>	<p>Grup gözlem formu Yansıtıcı günlükler Sunum değerlendirme</p>

### PROBLEM DURUMU VII (Tüketim Toplumu)

Los Angeles' ta yaşayan Johnson ailesi anne-baba ve biri 14, biri 10 yaşında iki çocuktan oluşan bir çekirdek ailedir. Baba Matt bir mimar olarak çalışmakta, anne Claire ise son çocuktan sonra iş hayatını bırakmış durumdadır. Claire' in geçirdiği ağır depresyon sonrası kompulsif alışveriş hastalığı başlamış, çocuklarla birlikte boş vakitlerini alışveriş merkezlerinde geçirmektedirler. Çocuklar için de alışveriş her istedikleri alınan bir eyleme dönüşmüş, odaları kumandalı oyuncaklar, teknolojik cihazlar, çeşit çeşit kıyafetler ve süs eşyalarıyla dolu bir hale gelmiştir. Buna rağmen sürekli reklamlarda ya da sosyal medyada gördükleri her şeyi istemeye başlamışlardır. İki yıldır aile bütçesini sarsan harcamaları yüzünden Claire ile Matt sürekli kavga etmektedirler. En son gelen 27 bin dolarlık kredi kartı ekstresini gören Matt bu işe bir çözüm bulmaya karar vermiştir.

## DERS PLANI VIII

### I. Bölüm

Ders	Main Course
Konu	İlaç ve tanı
Seviye	B1
Süre	180 dakika

### II. Bölüm

Öğrenci Kazanımları	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Basit tıbbi terimleri doğru bir şekilde kullanır.</li><li>2. Tanı koymaya yardımcı telefon uygulamalarını öğrenir.</li><li>3. Farklı kaynaklardan bilgi toplar.</li><li>4. Güvenilir kaynakları güvenilir olmayanlardan ayırt eder.</li><li>5. Medikal semptomları tanımlarken bilimsel bir yol izler.</li><li>6. Neden-sonuç diyagramı hazırlar.</li></ol>
Öğrenme- Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Probleme Dayalı Öğrenme, Araştırma-inceleme, Problem Çözme, Soru-cevap, Tartışma, Beyin Fırtınası
Kullanılan Araç ve Gereçler	Akıllı Tahta, Problem Drumu PPT Slaytı, Cep Telefonları, Macmillan Skillful Ders Kitabı, Problem Chart
Öğrenme- Öğretme Etkinlikleri	<p><b>Problemin tanımlanması:</b> Öğretmen öğrencilere aşağıdaki ısınma sorularını sorarak derse giriş yapar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Kendinizi hasta hissettiğinizde ne yaparsınız?</li><li>- İnternette hastalığınızla ilgili araştırma yapıp, bahsedilen çözümleri uyguluyor musunuz?</li></ul> <p>Isınma soruları üzerine konuştuğundan sonra öğretmen problem durumu slaytını sunar. Bilinmeyen veya anlaşılmayan kelimeler varsa açıklamasını yapar.</p> <p><b>Ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini sıralama:</b> Sunum sonrasında problem durumu yazısını tahtaya yansıtır ve “Problem Chart” ı dağıtır. Öğrencilerden grup arkadaşlarıyla birlikte problemleri belirleyerek, problemle ilgili bildiklerini ve bilmediklerini “Problem Chart” a yazmalarını ister.</p> <p><b>Olası çözümleri üretme ve hipotez belirleme:</b> “Problem Chart” ın ilgili kısımları doldurduktan sonra öğrenciler grup arkadaşlarıyla problemi nasıl çözebilecekleri üzerine tartışır ve muhtemel çözümleri belirler.</p> <p><b>Öğrenme hedeflerini belirleme:</b> Belirlenen olası çözümler ile ilgili bilgi toplamak üzere hedefler belirlenir.</p>

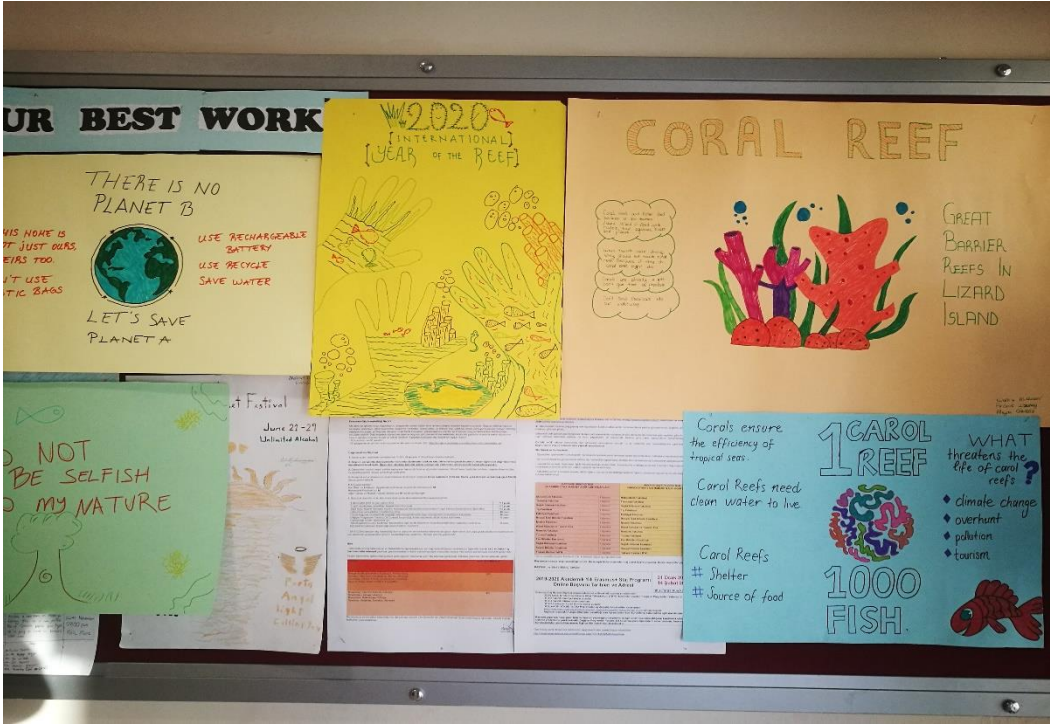
	<p><b>Bilgi toplama ve paylaşma:</b> Belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenciler grup içerisinde görev dağılımı yaparak bireysel bilgi toplama aşamasına başlar. Bu aşamada öğretmen gruplara bilgi kaynakları konusunda yol gösterebilir. Sonrasında toplanan bilgiler grup arkadaşlarıyla paylaşılır ve en iyi çözüm üzerinde tartışılır.</p> <p>Dersin sonunda grup içerisinde bir neden-sonuç diyagramı hazırlanır ve her bir gruptan bir sözcü tahtaya gelerek hazırladıkları diyagramı sunar.</p>
<b>Ölçme-değerlendirme</b>	Grup gözlem formu Yansıtıcı günlükler Akran değerlendirme formu Neden-sonuç diyagramı

### PROBLEM DURUMU VIII (İlaç ve Tanı)

Leyla 57 yaşında Hashimoto, şeker ve tansiyon hastası bir kadındır. Sabah, öğle ve akşam olmak üzere toplamda 15 tane ilaç kullanmaktadır. Bu kadar çok ilaç kullanmaktan rahatsız olduğu için durumu alternatif tıp yöntemleriyle çözmek istemektedir. Sabah programlarında herbalistlerin kürlerini not almakta, internetten okuduğu çeşit çeşit tedavileri denemektedir. Sürekli fermente gıdaların sağlığa çok yararlı olduğunu söyleyenleri dinleyerek, sabahları aç karnına bir bardak havuç turşusu yiyip suyunu içmeye başlamıştır. İki gündür kulakları çınlamaya ve çarpıntısı olmaya başlamıştır. İnternette bu semptomların neden olabileceğini araştırmış ve kendince panik atak hastalığının başladığına karar vermiştir. Eczaneye gidip reçetesiz bir antidepresan almış ve onu kullanmaya başlamıştır.

## Ek 9. Uygulamaya İlişkin Fotoğraflar





**Ek 10. Problem Chart**

**Problem Chart**

**Group Name:**

**Describe the problem with your own words:**

<b>What do I know?</b>	
<b>What are the causes and effects of the problem?</b>	
<b>What do I need to learn?</b>	
<b>What are the solutions?</b>	