

**AKADEMİK ÖĞRENİMİN ÖZELLİKLERİ
BEKLENEN DEĞİŞİMLERDE “PROBLEME DAYALI ÖĞRENME”
YÖNTEMİNİN KATKILARI**

Mustafa Kalkan*
Hakkı Kişi*

***Dokuz Eylül Üniversitesi Deniz İşletmeciliği ve Yönetimi Yüksek Okulu**

Özet

“Akademik Öğrenim” kavramının genelde “yüksek düzeyde bilgi edinme” düşüncesini çağrıştırdığı ama “bilgilerin uyumlaştırılması, işlenmesi ve kullanılması” ögesinin yeterince vurgulanmadığı görülmektedir. “Öğrenen toplum”a doğru yol alınan yeni yüzyılda üniversite eğitimi ile çalışma yaşamı ve bu bağlamda “yaşam boyu öğrenme” arasında verimli bağ oluşturma konusunun yeterince öne çıkarılmadığı gözlenmektedir. Başka bir deyişle, yüksek öğrenim programlarının yeni yüzyılın getirdiği değişimlere koşut olarak ve mesleki becerilerin yaşam boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde daha çok vurgulanacak şekilde geliştirilmesi gereğine inanılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, akademik öğrenim içeriğinin “bilginin işlenmesi ve kullanılması” gereğine daha ağırlıklı yaklaşımı ve probleme dayalı öğrenme yönteminin bu yaklaşımın oluşumuna katkılarını irdelemektir. Tümüyle literatür taramasına dayanılarak hazırlanan çalışmada, akademik öğrenimin temel özelliklerine özlüce değinilerek, akademik bilgi ile günlük yaşama dair bilgi açıklayıcı örneklerle karşılaştırılmaktadır. İlkinde ilkeler ve kavramların; ikincisinde ise algıların öğrenilmesine ağırlık verildiği görülmektedir. Ayrıca, akademik öğrenimin aracılı öğrenme özellikli işlevine etkinlik kazandırmada, “problem çözme becerilerinin geliştirilmesi”, “uyumlulaştırma” ve “uygulama” öğelerinin öne çıkartılması gereğinin ilgili literatürde vurgulandığı da gözlenmektedir. Bu işlevin yerine getirilmesinde, probleme dayalı öğrenme yönteminin olumlu katkılarda bulunabileceğine dair literatürde önemli sayıda çalışma göze çarpmaktadır. Probleme dayalı öğrenme yönteminin, akademik öğrenimin etkin kılınmasına katkılarının “önbilginin faaliyete geçirilip yeni bilginin uzun süreli kalıcı özellikte edinilmesi”, “bilgiler arası bütünleşikliğin sağlanması”, “problem çözme becerilerinin geliştirilmesi” ve “bilginin işlenerek geliştirilmesi” kapsamında olabileceği savlanmaktadır.

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır: Aracılı (mediated) bir öğrenme olarak kabul edilen akademik öğrenimin ayırt edici temel özellikleri birinci bölümde ele alınmaktadır. İkinci bölümde yeni yüzyılda yüksek öğrenimde beklenen değişiklikler irdelenmektedir. Üçüncü bölümün konusu ise söz konusu değişikliklerin oluşumunda probleme dayalı öğrenme yönteminin katkılarında oluşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Akademik öğrenim, aracılı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, bilgi işleme, yaşam boyu öğrenme

1. AKADEMİK ÖĞRENİMİN ÖZELLİKLERİ

Öğrenmenin doğasına ilişkin soru yöneltildiğinde, akademisyenlerden alınabilecek yanıtlardan bazıları şu şekilde özetlenebilir: “yüksek düzeyde düşünme”, “eleştirel değerlendirme”, “bilgilerde bütünleşiklik / uyumlulaştırma sağlama”. Bu tür saptamalar doğru olmakla birlikte, asıl vurgulanması gereken özelliğin, “öğrenme” nin yalnızca bir çıktı (ürün / bilgi) olarak değil, aynı zamanda etkinlikler dizisi olarak görülmesi gereğidir. Ayrıca, “öğrenme” nin yalnızca “yüksek düzeyde bilgi edinme” olmayıp, “bilginin işlenmesi ve uygulanması” bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir. (Lauillard; 1993 : 15)

1.1. İçinde Bulunulan Durumla İlişkilendirerek Öğrenme (Situated Learning)

Öğrenmede, nesnenin ya da olgunun içinde bulunduğu ortamla ilişkilendirilmesinin öğrenme kalitesi açısından önemli olduğunu; bilginin içinde bulunduğu durumdan / ortamdaki ayrı düşünülmemeyeceğini ve çevresel (contextualised) bir doğası olduğunu savlayan Lauillard (1993: 17), ayrıca öğrencilerin kullanamadıkları kavramların hiçbir yararının olmadığını vurgulamaktadır. Örnek olarak, atın nalına sıkışmış taşların temizlenmesinde kullanılan bir araca sahip insanların, bu araca ilişkin bilgileri olmasına karşın topallayan bir at gördüklerinde ne yapacaklarını bilememeleri verilmektedir. Örnek başka açıdan ele alındığında, niçin ve ne zaman kullanılacağı konusunda hiçbir fikri olmadan bir işlemi öğrenen kişiler çıkmaktadır ortaya; atın ayağındaki / nallarındaki taşları ayıklama işini öğrenmiş olup da topallayan atı ayırt edemeyen kişiler. Bu örnekten yola çıkılarak, bilginin otantik (doğal / gerçek) faaliyette kullanılması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Başka bir deyişle, öğrenciye, yalnızca bir işlemin yapılma şeklini öğrenmesinde yardımcı olmakla kalmayıp; olaya uzaktan bakıp, neden gerekli olduğu, nerede uygun olup nerede olmayacağı, gerekli olduğu durumlarla gerekli olmadığı durumları arasındaki ayrımı yapabilmesinde de yardımcı olunması gerektiği ortaya çıkmaktadır. ‘Öğrencinin, topallayan bir atı ayırt etmesini de sağlamak

istiyorsanız, öğretme faaliyetinizi yalnızca ayaktan taşları ayıklamak çerçevesinde değil, aynı zamanda topallayan atı ayırt etmesi kapsamında düzenlemeniz gerekmektedir'. (Lauillard; 1993: 18)

Lauillard (1993: 18), durumsal öğrenme kapsamında 'problem – durum – çözüm' birliğine eleştirel yaklaşımını bir başka örnekle derinleştirmektedir. Verilen örnek şu şekildedir: Doğru ağırlık ölçümünde, bir bardağın üçte ikisinin dörtte üçlük bölümü kadar peynir kullanılması istendiğinde (problem), bir bardak dolusu peynirin üçte ikilik bölümünün masaya boşaltılıp, daire şeklinde düzeltilerek dörde bölüp üçünü istenilen miktar olarak alma (çözüm). Bu örnek, yalnızca, doğal faaliyetlerin anlamlı kullanımını gösterme amacıyla verilmekte olup, soyut bilgi işleminden daha önemli olduğu düşüncesine yol açmamalıdır. "Yukarıdaki örnekte kullanılan peynir yerine, araba kiralama da birine düşen pay şeklinde de ortaya çıkabilirdi." Bu şekilde ortaya konan problemin çözümünde 'problem-durum-çözüm' birliği söz konusu olmamaktadır. Vurgulanmak istenen, öğretme/öğrenme etkinliğinin doğal faaliyetlerin kullanımına elverişli özellikte olduğu durumlarda, anlamlı bağlantının kurulabileceğidir. Soyutlamalar ilgili ortama oturtulmadıklarında, öğrenmeye aktarılmaları başarılı olamayacaktır. "Zor olan, soyutlamanın / çıkarımların öğrenilmesi değil, bunların yerleştirileceği uygun durumların öğrenilmesidir. Çıkarımların öğretilmesiyle öğrencilerin çeşitli durumlarda çıkarımları öğrenmelerini sağlamak arasında fark söz konusudur... Bir yanda, akademik yaklaşım olmadığı açıkça görülen, tümüyle durumsal (situated) bilgi niteliğinde olan peynir ölçüm örneği; öte yanda tümüyle soyutlama özelliğinde olan akademik bilgi. Akademik öğrenmenin bu iki nokta arasında bir yerde bulunması gerekmektedir... Öğretim deneyimi aşmak, öğrencinin bilgisini yeni durumlarda da kullanmasını sağlayacak simgeleme çıkarımını da içermek durumundadır...akademik eğitimde, bilginin genellenebilir ve böylece daha yararlı olabilir duruma gelmesi için çıkarımlaştırılmış olması (abstract) ve yapılandırılmış (formal) bir şekilde temsil edilmesi gerekmektedir." (Lauillard, 1993:19-20)

1.2. Akademik Bilgi-Günlük Yaşama Dair Bilgi

Lauillard (1993: 24), algıların (percepts) öğrenilmesine yardımcı olan doğal çevre ile kavramların (precepts) öğrenilmesinde kullanılan doğal olmayan, yapay çevre arasındaki ayrıma dikkat çekmektedir. " Yemek masası kurallarına ilişkin deneyim,"yapısalcılığa" ilişkin deneyimle aynı değildir. Bir köpeğe dokunduğunuz gibi bir moleküle dokunmanız söz konusu değildir. Soyut kavramlara ilişkin deneyimimizin yapay olarak yapılandırılmış türüne güvenmek durumundayız. Öte yandan, doğal çevrede kullanılan mekanizmanın doğrudan doğal olmayan çevreye aktarımı da olanaklı değildir. Bu da şunu göstermektedir: İlkelere / kavramlara ulaşma yollarımız, onları öğrenmemizde yaşamsal önem taşımaktadır.

Alguların (percepts) öğrenilmesiyle soyut kavramların (precepts) öğrenilmesi iki farklı öğrenme türüdür. Bu iki türün ayrımı önemli ama zordur. Dokunulmayan nesnelere örnek olarak molekülün seçilmesi bu tür soyut kavramlar düşünüldüğünde, bunları çağrıştıracak deneyimlerin bulunabileceği olasılığı göz ardı eder görünmektedir. Molekülün açıklanmasında ping-pong topları ve yerçekiminin kullanılması buna bir örnektir. Ayrıca, Lauillard'a göre, yapısalcılık (structuralism), yemek masası kuralları gibi yaşayarak algılanmayan bir kavram olmakla birlikte, her ikisi de kendilerine özgü oluşumlarıyla birer protokol niteliğinde görülebilir. Buradan da, doğal ve doğal olmayan çevreler arasında kesin bir ayrım olmadığı sonucuna varılabilir. Yapısalcık, bir protokol gibi alınsa da: Akademisyenler öğrencilerin bunu salt bir işlemin yerine getirilmesinden oluşan bir protokol anlayışından daha derin anlamda görmelerini isterler. Akademik çalışmada, yaşayarak öğrenmenin çok daha ötesinde öğrenme amaçlanır. Lauillard'ın, akademik öğrenme olarak vurguladığı öğrenme türü, bizzat yaşayarak, tartışarak, yorumlayarak, deneyimlerin çağrışımı ile bilgi edinmeyi amaçlamaktadır.

Fizik derslerinde (Newton Kuramının yorumlanmasında), günlük yaşamdaki deneyimlerin kullanılması belirli bir yere kadar yardımcı olabilir... Gerçek bir bilimsel anlama ulaşmak için bunun çok daha ötesine gitmek gerekmektedir. "Ancak fizik dersi, bu yeni durumla örtüşecek yeni bir deneyim oluşturamaz. Yalnızca, elmanın düşmesi, bunun güneş etrafında dönen gezegenlere ya da elektron çevresinde dönen atomlara benzetilmesi konularına farklı yaklaşım oluşturabilir. Akademik çalışmada, öğrencinin deneyimini aşması, kullanması, kullanırken ona bakış açısını değiştirmesi ve böylece öğrencinin dünyayı algılama şeklinde değişiklikler oluşturması çabası her zaman zorlu bir çaba olagelmıştır. Bu nedenledir ki, eğitim, deneyimi yansıtmada ikincil bir düzenleme üzerine oturtulmak durumundadır." (Lauillard, 1993: 26)

Lauillard, Vygotski'nin "Bilimsel bir kavram, nesnesine yönelik aracı bir tutumu içerir" sözünden yola çıkarak, yaşantıya ilişkin durumsal öğrenmeyi uyumlulaştırılma işlemine "aracılı öğrenme" (mediated learning) demektedir. Bu yaklaşıma göre, iki tür bilgi söz konusu olup, birine doğrudan, ötekine aracılı öğrenmeyle ulaşılabilmektedir. Bu iki tür öğrenme arasındaki fark, günlük yaşamda öğrenilen ve somut deneyimlere dayalı doğal (spontaneous) kavramlar ile sınıfta öğrenilen ve belirli bir sosyal ortamda analitik yöntemlerle geliştirilen bilimsel kavramlar arasındaki ayrımına benzetilmektedir. Vygotski ikisi arasında sinerjik bir ilişki görmüştür. Bu ilişkide, günlük yaşamda kullanılan kavramlar ve deneyimlerle analitik bilimsel kavramlar arasında aracılık etmektedir. Lauillard'ın Uygeliski'den yaptığı bu alıntıdan, bilimsel kavramların gelişiminde sosyal çevrenin önemi ortaya çıkmaktadır.

2. YENİ YÜZYILDA YÜKSEK ÖĞRENİMDE BEKLENEN DEĞİŞİKLİKLER

Eğitim, “öğrenen toplum”a yol alınan 21. yüzyılda kişisel kazanım için insanların yatırım yaptığı bir ürün (positional good) olarak görülmektedir (Davies,2001:1). Aynı zamanda, bir sosyal ürün (social good) olarak, daha iyi bir yaşam ve fırsat eşitliğini güvence altına almanın bir yolu olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, üniversite eğitiminin global bazda etkili yollarından biri, yeni iletişim teknolojilerinin etkin kullanımından geçmektedir.

Öğrencilerin gereksinimleri, yaşamın tüm safhalarında bireysel gelişmeyi kucaklayacak şekilde artmaktadır. Eğitim, kişilerin geleceklarını güçlendirme yolu olarak görülmekte; gelecek,global piyasaların talep ettiği bilgi ve becerileri edinen ve uygulayanların olacaktır. Talebin yönlendirdiği bu piyasayı tatmin etmekte çeşitli yöntem ve teknolojilere gereksinim söz konusudur. Yeni yüzyılda öne çıkması beklenen gelişmeleri Davies şu şekilde özetlemiştir: “evrensel yüksek öğrenim normunun oluşturulması: ekonomik gelişmede bilgi işçilerinin rollerinin artması; “mezuna iş” in (graduate job) ortadan kalkması; tüm değerli işlerin yüksek düzeyde beceri ve kalifikasyonu gerekli kalması; yaşam boyu öğrenmenin bireysel öğrenmeye ve gelişmeye kaynaklık etmesi; akademik-mesleksel gelişim ayrımının ortadan kalkması; yerel ve küresel (global) bölümlerin birçok konuda ortadan kalkması ve ortak bilgi kültürünün ortaya çıkması.” Özetle sıralanan bu beklentiler, bilginin deneyimle ilişkilendirilmesi ve eğitim programlarının “gerçek zamanı” , “gerçek yeri”,”gerçek problemleri” ve öğrencilerin, yaşamın tüm safhalarında bireysel gelişmeyi kucaklayacak özellikte, gereksinimlerini içerecek şekilde hazırlanması gereğinin önemini artırmaktadır. Bu, kapalı sistemden açık sisteme, bilgide tekelden dayanışma ve paylaşmalı bilgi üretim sistemine geçiş demektir (Davies,2001;2)

2.1. Akademik Eğitim Programlarında Beklenen Değişiklikler

İş, yaşamın daha sonraki aşamasında ortaya çıkan bir süreç olarak görülemez. Yeni Yüzyılda öne çıkması beklenen gelişmeler dikkate alındığında, akademik eğitim programlarının çalışma yaşamıyla iç içe olması gerektiği sonucuna varılabilir. Yeni koşullarda ‘iş’ kavramının anlamı değişmekte,yeni koşullar, yaşam boyu öğrenmenin yenilenmesini gerektirmekte;gerçek zaman ve gerçek yer kapsamlı problem çözmenin altını çizmektedir.Davies’in de (2001:3) vurguladığı gibi, giderek artan bir hızla, eğitim artık bilgi ve uygulamanın bir araya getirildiği eğitim programlarını öngörmektedir. Geleneksel eğitim programlarında olduğu gibi önceden belirlenen konuların öğrenilmesi şeklinin tersine, bilgi daha açık sistemlerle öğrenciler tarafından oluşturulmaktadır. Eğitim,giderek “ders kitabın bilgisinin” yeni bilgiye dönüştürüldüğü, yeni öğrenme şekillerinin ortaya çıktığı bir alan haline

gelmektedir. Başka bir deyişle, eğitim, öğrencinin başrolü oynadığı, deneyim ve kişisel fırsatların değerlendirildiği bir alan olmaktadır; bu da, özyönlendirili (self-directed) ve özdüzenlemeli (self-regulated) öğrenmeyi merkeze oturtmaktadır.

Anılan gelişme, şirketlerin öğrenen kurumlar haline gelmelerine ve böylece rekabetçi ekonomik ortamın gereklerini başarıyla yerine getirme yetisini aktif bir şekilde araştırmalarına yol açmaktadır. “Öğrenen kurum, kendi deneyiminde kendi bilgisini ve kendi çıktısını üreten kurumdur. Bu bilgi, akademik ve mesleki donanımlılığı gerekli kılmakta olup; yüksek öğrenimle öğrenen kurumlar arasındaki bağı oluşturmaktadır. Bu noktada, iş ve eğitim arasındaki sınırlar kaldırılmaktadır.”(Davies, 2001:3)

2.2 Akademik Öğrenim-Sanayi İlişkinde Gelişmeler

Özellikle Batı toplumlarının iş gücü piyasalarında köklü değişimler gözlenmekte ve bunlar da eğitimi önemli oranda etkilemektedir. Davies’in (2001:3-4) özetlemesiyle, iş gücü piyasalarındaki değişiklikler, “Ford-sonrası modernleşme dönemi, 1920-1930’lardaki üretim tekniklerin değişmesi; üretim sanayinin rolünün azalması ve hizmet sektörünün rolünün artması...” olarak ortaya çıkmaktadır. Bu özetlemenin satır araları okunduğunda oluşan tablo şu şekilde yorumlanabilir: Global/Küresel ekonominin büyümesiyle, yeni iş türleri oluşmakta; üretim süreçlerinde bütünleşik gelişme yer almakta; tüm bu gelişmeler de, iş ve eğitim arasında daha esnek bir ilişkinin oluşumuna yol açmaktadır.

Yukarıda özetlenen gelişmeler göz önüne alındığında, genel ve liberal eğitimin yüksek öğrenimde merkezdeki yerini kaybetmekte olduğu savlanabilir. Merkeze akademik uzlaşma ve teknik eğitimin oturtulduğu anlaşılmaktadır. Davies (2001:4) bu değişikliği, işte ve eğitimde bilim teknoloji ve uzmanlığa verilen değerin giderek artmakta olması şeklinde yorumlamaktadır. Bu yoruma göre; 1980’lerden itibaren, sözü edilen değişiklik eğitim programlarında temel olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, bu değişikliğin, yüksek öğrenimde uzmanlaşma ve meslek edinmeyi (vocationalization) vurgulayan ekonomik güçlerle dolaylı ilintili olduğu da sözü edilen yorumda belirtilmektedir.

Sanayideki gelişmeler dikkate alındığında varılabilecek sonuç şu şekilde özetlenebilir: Teknik üretimdeki değişikliklere uyum sağlayabilmek için insanların kendilerini bir yaşam değişikliğine hazırlamaları; teknik beceri ve bilginin yanında, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileriyle donatılmaları gerekmektedir. Ayrıca, işin doğasında da önemli değişiklikler oluşmakta, “iş” kavramı artık bireylerin yaratıcı etkinliklerle hem kendilerini

hem de çevrelerini değiştirilmeleri anlamını da içermektedir. İş ve eğitim etkinliklerinin karşılıklı etkileşimleri göz önüne alınarak, “eğitim”in bireyde öz gelişimi sağlayan bir tür iş olarak anlaşılması gerektiği sonucuna varılabilir.

3. PROBLEME DAYALI ÖĞRENME (PDÖ) YÖNTEMİNİN AKADEMİK ÖĞRENİMDEN BEKLENTİLERE KATKILARI

Akademik öğrenimden beklentilerin “öğrenme, anımsama, uygulama ve öğrenmeyi sürdürme” şeklinde özetlenebileceği (Camp,1996:1) ve istedik sonuca ulaşmada probleme dayalı öğrenim yönteminin olumlu katkılarda bulunabileceği görülmektedir. (Norman ve Schmidt, 1992: 557-565; Borrows ve Myers, 1998: 1-7; Musal, 1998: 7; Schmidt 1993: 422-431, Dolmans, Wolfhagen ve Vleuten, 1998: 22-24; Albanese, 2000: 729-738, Barrows, 1984:16-32; Grave ve Schmidt, 1996:27; Norman ve Schmidt, 1994: 372-380).

Probleme dayalı öğrenme “bir senaryo temelinde saptanan sorunların çözümlenmesine yönelik çalışma sürecinde önceki bilgilerin kullanılması ve öğrencilerin gereksinim duydukları öğrenme konularının belirlenmesi, öğrenilmesi ve tartışılması temeline dayanan bir eğitim yöntemi” (Musal, 1998:6). “Öğrenciyi problem çözmede kullanılabilecek bilginin sağlanmasını amaçlayan bir öğretim yöntemi” (Schmidt, 1983: 11, 1990:3). “Bir problemin anlaşılması ve çözümlenmesine yönelik çalışma sürecinden ortaya çıkan öğrenme” (Kaufmann, 2000:515) olarak tanımlanmakta ve temelinde öğrencilerin soru sorma ve karar verme özgürlüklerinin bulunduğu vurgulanmakta; bu yöntemde tetikleyici gücün problem içeriğinde bulunduğu ve problemin öğrenmede lokomotif özelliğine dikkat çekilmektedir. (Barrows ve Tanblyn, 1980:191)

Eğitim kurumlarınca en çok yakınılan hususlar “ezberleme, bilgilerin unutulması ya da uyumlaştırılmaması (integration), öğrencilik sonrası öğrenmeyi sürdürmeye direnç gösterilmesi” şeklinde özetlenmekte; probleme dayalı öğrenim uygulayan kurumların öğrencilerinde öğrenmeye karşı olumlu tutumların geliştiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, bu yöntemin yetişkinlerin öğrenmeleri kuramına uygunluğu da savlanmaktadır (Camp, 1996:1). Bu savın içeriğinde, bilgiye öğrencinin kendisinin ulaşması, onu anlama şeklini başkalarının anlama şekilleriyle karşılaştırması ve giderek bilgiyi yeniden oluşturması bulunmakta; öğrenmenin çevreyle olan karşılıklı ilişkilerden oluşması, bilişsel karşıtlıkların (cognitive conflicts) öğrenmeyi tetiklediği ve bireysel yaklaşımların sosyal yanlışıma ve değerlendirme yoluyla geliştiği temellerine dayandırıldığı görülmektedir.

Musal (1998:7), probleme dayalı öğrenmenin, bilişsel öğrenmenin temel kuramlarından yola çıkılarak geliştiğini; bu yöntemin öğrencilerin sorgulama, araştırma ve öğrenme kaynaklarına ulaşmayı öğrenmesini (öğrenmeyi öğrenme) sistematik düşünme, bilgilerin sınırlarını fark etmelerini sağladığını belirtmektedir.

Barrows ve Myers (1998:1-7) probleme dayalı öğrenme yönteminin, akademik öğrenmenin katkılarını altı boyutta irdelemektedirler: Bilimsel yöntem, bilişsel esneklik ve uyumlulaştırma, yaşam boyu öğrenme, dayanışmalı (cooperative) öğrenme, kendine çevreye karşı sorumluluk ve öz değerlendirme. Schmidt (1993: 422-431), akademik öğrenimde istendik sonuca ulaşmada önemli rol oynayacağı açıkça görünen ve istendik öğrenme kalitesiyle probleme dayalı öğrenme hedeflerinin örtüştüğü altı ilkeyi şu şekilde özetlemektedir; yeni bilginin ediniminde konuya ilişkin önbilginin temel belirleyici olduğu; önbilginin faaliyete geçirilmesinin öğrenmede etkili olduğu; semantik ağlarla örülü bilginin belleğe yerleştiriliş şeklinin ona ulaşmada önem taşıdığı; bilginin belleğe alınmasının ve anımsanmasının geliştirme (elaboration) çabalarıyla büyük oranda geliştirilebileceği; bilginin faaliyete geçirilip kullanıma sunulma özelliğinin çevresel ipuçlarına bağlı olduğu; öğrenmeye güdülenmenin, çalışma süresini (bilişsel psikoloji terimi ile “bilgi işleme süresini”) uzattığı ve böylece başarıyı geliştirdiği.

Probleme dayalı öğrenim yönteminin öğrenmeye olumlu katkılarını güdüleyicilik ve bilişsellik (motivational – cognitive) bağlamında araştıran Dolmans, Wolfhagen ve Vleuten (1998: 22-24), probleme dayalı öğrenim oturumlarındaki süreçleri Glavin’in (1996:21) dayanışmalı öğrenme (cooperative learning) üzerine geliştirdiği dört temel perspektife dayandırmaktadır; güdüleyicilik (grupun her bir grup üyesini teşviki); sosyal uyum (social cohesiveness- grupta takım ruhunun gelişimi); gelişim (developmental- karşılıklı ilişkilerin, tartışmaların, sunum yapmanın, dinlemenin öğrenmede ve yanlışların düzeltilip daha iyi çözümlere ulaşmada etkileri); ve bilişsel gelişim (cognitive elaboration – grup üyelerinin birbirlerinin sorularını yanıtlamaları, konuyu birbirlerine anlatmaları, v.b.) İlk iki perspektifin güdüleyici, son ikisinin de bilişsel bağlamda öğrenim kalitesini olumlu etkiledikleri düşünülmektedir. Albanese (2000: 724-738), bu etkileri öğrenme çevresi (context), dayanışma (cooperative), bilgi işleme (information process), güdüleme (self-determination) ve kontrol kuramı (control theory) kapsamında incelemektedir.

Akademik öğrenimde içselleştirilmesi giderek önem kazanan yaşam boyu öğrenme (life-long learning) yönlü tutum konusunda probleme dayalı öğrenme yönteminin önemli katkıları olduğu düşünülmektedir. Yaşam boyu öğrenme, kaynağını özyönlendirili (self-directed) ve özdüzenlemeli (self-regulated) çalışma alışkanlığından almaktadır. Probleme dayalı öğrenmenin özyönlendirili çalışmaya katkılarını araştıran Dolmans ve Schmidt (1994: 372-380), bu katkının probleme dayalı öğrenim oturumları, sınav içerikleri, ders araçları, sunumlar, yönlendirici ve başvuru kaynakları (reference literature) gibi yöntemin çeşitli elemanları aracılığıyla değişik oranlarda gerçekleştiğini belirtmektedirler. Sözü edilen araştırmada, problemin öğrencilerin irdeleme, sorgulama, neden- sonuç ilişkisi arama, problem çözme becerilerini etkileyici ve öğrenmeyi teşvik edici rolü vurgulanmakta ve “neyi bildiğimizi, belleğimizde gerçekten neyi depoladığımızı öğrenmenin en iyi yolu, o bilgiye ilişkin bir problemle uğraşmaktır” denilmektedir.

SONUÇ

İlgili kaynakların taranması ile derleme şeklinde oluşturulan bu çalışmada, yüksek öğrenimin temel ilkeleri arasında “bilgilerin uyumlulaştırılması, işlenmesi ve kullanılması” öğelerine ağırlık verilmesi gereği işlenmiş; bu gereğin yeni yüzyılda, yüksek öğrenime yaklaşımda beklenen değişikliklerin kaçınılmaz bir sonucu olduğu vurgulanmıştır. Akademik öğrenimin özellikleri kapsamında, öğrenmenin ortamla (context) ilişkilendirilmesinin öğrenme kalitesine katkıları irdelenmiş; akademik bilgi ile günlük yaşama dair bilgi arasındaki fark incelenerek, akademik öğrenimin aracılı (mediated) öğrenme olarak işlevi üzerinde durulmuştur. Ayrıca, probleme dayalı öğrenme yönteminin, akademik öğrenimin etkin kullanılmasına katkı alanları, “önbilginin faaliyete geçirilip, yeni bilginin uzun süreli saklanabilir özellikte edinilmesi; bilginin işlenerek geliştirilmesi; bilgiler arası bütünleşiklik/uyumlaştırmanın sağlanması; sorgulama, araştırma ve öğrenme kaynaklarına ulaşma böylece yaşam boyu öğrenme tutum ve becerilerinin içselleştirilmesi; problem çözme becerilerinin geliştirilmesi” olarak özetlenmektedir. Akademik öğrenimin özünü oluşturduğu düşünülen bu alanlarda etkin öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellikte olduğu görünen probleme dayalı öğrenme yönteminin yeni yüzyılda akademik öğrenimden beklentileri karşılama çabalarında dikkate alınıp eğitim programlarında etkin kılınması gereğine dikkat çekilmiştir.

KAYNAKÇA

Albanese M. (2000), Problem-based learning: Why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills, Blackwell Science Ltd. Medical Education.

Barrows H.S (1984) Specific, Problem-based, self-directed learning method designed to teach medical problem solving skills and enhance knowledge retention and recall, Southern Illinois University, USA in HG Schmidt and M.I. Volder (Eds) Tutorials in Problem-based learning (pp 16-32) Assen VanGorcum.

Barrows H.S. ve Myers AC (1998) Problem-Based Learning: A Total Approach to Education, Southern Illinois University, Spring field

Camp G. (1996) Problem-Based Learning: A Paradigm Shift or a Passing Fad? MED 1996:1-2.

Davies D. (2001) the Virtual University: A Learning University. Journal of Workplace Learning, Vol. 10, Issue 4, MCB, University Press.

Dolmans, DH ve Wolhagen IH ve Vleuten PM (1998) Motivational and Cognitive Processes Influencing Tutorial Groups, Academic Medicine Supplement, Academic Medicine Vol. 73, No.10, Oct-1998

Dolmans DH ve Schmidt H.(1996) The advantages of problem-based curricula, Post grad, Medical Journal.

Grave W.S., Boshnizen A PA ve Schmidt H.G(1996): Problem-Based Learning: Cognitive and Meta cognitive processes during problem analysis, Instructional Science, Kluwer Academic Publishers; Dordrecht, the Netherlands

Kaufmann DM ve Mann K.V.(1999): Achivement of Students in a Conventional and Problem-Based Learning (PBL) Curriculum, Advances in Health Sciences Education Ç Kluwer Academic Publishers, Netherlands

Laurillard D (1993) Rethinking University Teaching: A framework for the effective use of educational technology, Routledge, London.

Musal B (1998) Probleme Dayalı Öğrenim Yöntemi, Hehim ve Yaşam 1998, Kasım-Aralık 6-8

Norman G.R ve Schmidt H.G (1992) The Psychological Banis of Problem-Based Learning; A review of the evidence, Academic Medicine, 67(9), 557-565

Norman G.R ve Schmidt H.G (2000) Effectiveness of problem-based learning curricula; theory, practice and paper darts, Blackwell Science Ltd Medical Foundation 2000, 34, 721-728

Pressley M. ve McCormic C. (1995) Cognition, Teaching and Assessment, Harper Collins College Publishers, N.Y.

Schmidt H.G. (1983) Problem-Based Learning; rationale and description, Medical Education 17, 11-16

Schmidt H.G. (1993) Foundation of Problem- Based Learning: Some explanatory notes, Medical Education, 1993,27: 422-432