



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER
(İSTANBUL ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Yusuf İzzettin ÖNER

İstanbul- 2008



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANA BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİMDE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER
(İSTANBUL ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

Yusuf İzzettin ÖNER

Danışman: Yard. Doç.Dr. Mustafa MERAL

İstanbul- 2008

Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yatkınlıklarının Etkileyen Faktörleri

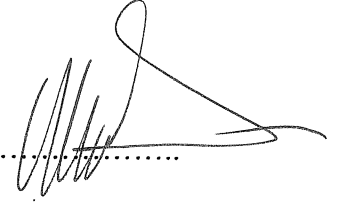
Yusuf İzzettin ÖNER

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Mustafa MERAL



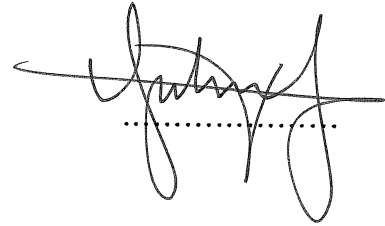
Üye

Prof. Dr. Suat ANAR



Üye

Doç. Dr. Cem SÜTÇÜ



Yüksek lisans tezi onay tarihi: 05.03.2008

ÖNSÖZ

Eğitimde önemli güncel konulardan birisi de yüzeysel yaklaşım yani öğrencilerin yaşama dönük olmayan bilgi ve becerileri öğrenmeye çalışmaları yerine bilginin kalıcılığını sağlayacak onların öğrendikleri konular hakkında yorumlar yaparak derse aktif katılımını gerçekleştirebilecek, edindiği bilgi ve becerileri bireysel ve toplumsal yaşamlarında kullanabilen, sorun çözme yeteneklerini geliştirmiş bireyler olabilmelerini olanaklı kılmaktır.

Klasik öğretim yöntemleri dışında yeni öğretim yöntemleri arayan ve uygulamaya çalışan bir öğretmen olarak beni bu konuyu araştırmaya iten etkenlerden en önemlisi, ülkemizde de diğer ülkelerde olduğu gibi öğrencilerin öğrendiği bilgileri sorgulayan, neden sonuç ilişkisini arayan ve yeni fikirler üreten bireyler olmalarında neden zorlandıklarını niçin böyle bireyler olmadıklarını böyle bireyler olmalarını etkileyen faktörlere yönelik ilgim olmuştur.

Bu araştırmada öğrencilerin yüzeysel ve derinsel yaklaşımdan hangisini tercih ettiklerini ve bu öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler değerlendirmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yüzeysel ve derinsel yaklaşımın kuramsal temelleri tarihi gelişimi içinde incelenmiş ve ilgili en son araştırmalara da yer verilmiştir. Araştırmanın verileri öğrencilerin öğrenme yaklaşımları envanterine verdikleri cevaplardan elde edilmiştir.

Yüzeysel ve derinsel yaklaşımla ilgili kaynaklar taranırken dikkat çeken bir nokta yüzeysel yaklaşım ezberci eğitim ve derinsel yaklaşımında sorgulayıcı eğitim terimlerinin aynı anlamı verecek şekilde kullanılmış olmalarıdır. Özellikle 1976 yılında yüzeysel yaklaşım ve derinsel yaklaşım literatüre girdiği görülmüştür. Bu araştırmanın alan yazın tarama bölümümde, söz konusu terimlerin hepsi aynı anlamı ifade etmek üzere kullanılmıştır.

Bu araştırmanın yapılmasında emeği geçen herkese; özellikle tüm aşamalarda yol açıcı önerileri, tecrübesi ve değerli görüşleriyle danışmanlığını yapan Sayın Yrd.

Doç. Dr. Mustafa MERAL'e, Bilkent Üniversitesi öğrencilerinden Orkun ARICAN'a, her türlü maddi manevi destek veren aileme ve eşim Filiz Öner'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Mart 2008

Yusuf İzzettin ÖNER

İÇİNDEKİLER

	<u>SAYFA</u>
ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER.....	iii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xix
TABLO LİSTESİ.....	xv
I. BÖLÜM GİRİŞ VE AMAÇ.....	1
1.1 GİRİŞ.....	1
1.1.1. Problem Durumu.....	5
1.1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.1.3. Alt Problemler.....	6
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.4. SAYILTIKLAR.....	9
1.5. SINIRLIKLAR.....	9
1.6. TANIM VE KISALTMALAR.....	10
1.6.1. Tanımlar.....	10
1.6.2. Kısaltmalar.....	11
II: BÖLÜM İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1 DERİNSEL VE YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMININ KURAMSAL YAPISI.....	12
2.1.1. Öğrenme Nedir?.....	12
2.1.1.1. Anlamlı Öğrenme.....	15
2.1.1.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	17
2.1.1.2.1. Öğrenmeye Hazır Olmak.....	18
2.1.1.2.2. Motivasyon (Güdüleme).....	19
2.1.1.2.2.1. İçsel Motivasyon.....	19
2.1.1.2.2.2. Dışsal Motivasyon.....	20
2.1.1.2.3. Alıştırma-Tekrar.....	20
2.1.1.2.4. Öğrenme Materyali.....	21
2.1.1.3. Öğrenen ile İlgili Etkenler.....	22
2.1.2. Ezberci Eğitim.....	23
2.1.2.1. Ezberci Eğitimin Zararları.....	27
2.1.3. Öğrenme-Öğretme Ortamında Soru.....	28
2.1.4. Düşünmeyi Öğrenmek.....	29
2.1.4.1. İyi Düşünmenin Özellikleri.....	30
2.1.5. Eğitimin Yeni Odağı Öğrenci.....	31
2.1.6. Öğrenci Merkezli Okul.....	32
2.1.6.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Esasları.....	34
2.1.7 Araştırma Yoluyla Öğrenme.....	36

2.1.8. Bilgi.....	39
2.1.8.1. Yeni Bilginin Kazanılması.....	40
2.1.8.2. Bilginin Anlaşılması.....	40
2.1.8.3. Bilginin Uygulaması.....	41
2.1.8.4. Bilginin Farkında Olunması.....	41
2.1.9. Varsayımları Sorgulamak.....	42
2.1.10 Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi.....	43
2.1.11. Bilişsel Yapıda Yüzeysel ve Derinliğine Öğrenmenin Aşamaları	44
2.1.12. Öğrenme Anlayışının Derinliğine ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Oluşmasına Etkisi.....	46
2.1.13. Derinsel ve Yüzeysel Yaklaşım.....	47
2.1.13.1. Derinsel Yaklaşım.....	56
2.1.13.2. Yüzeysel Yaklaşım.....	64
2.1.13.2.1. Neden Öğrenciler Yüzeysel Öğrenimi Tercih Ederler?.....	66
2.2. DERİNSEL VE YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMI ÜZERİNE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR.....	67
2.2.1. Dünyada Yapılmış Araştırmalar.....	67
2.2.2. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	70
III. BÖLÜM METODOLOJİ.....	75
3.1. Araştırma Modeli.....	75
3.2. Evren ve Örneklem.....	75
3.3. Araştırmanın Araçları.....	85
3.3.1 ÖY Envanteri.....	85
3.4 Verilerin Toplanması.....	86
3.5 Verilerin Çözümlemesi.....	86
3.6 Süre.....	88
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR.....	89
4.1 DERİNSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER...89	89
4.1.1. Cinsiyet Arasındaki Derinsel Öğrenme Yaklaşımı ile Bakımından Fark...90	90
4.1.2 Sınıf Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....90	90
4.1.3 Sınıf Mevcutları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....91	91
4.1.4 Bölüm Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....92	92
4.1.5 Ailenin Aylık Gelir Durumu Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....93	93
4.1.6 Evde Dersler İçin Yararlanabileceği Bir Bilgisayarın Bulunması Durumu Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....95	95
4.1.7 Okuldaki Öğretim Teknolojilerinin Bulunması Durumu Arasında Derinsel	

Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	95
4.1.8 Kardeş Sayıları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	96
4.1.9 Babanın Eğitim Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	97
4.1.10 Annenin Eğitim Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	99
4.1.11 Baba Meslekleri Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	100
4.1.12 Anne Meslekleri Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	101
4.1.13 Evde Öğrenciye Ait Bir Çalışma Odası Bulunma Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	102
4.1.14 Ders Çalışma Planı Yapma Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	103
4.1.15 Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	106
4.1.16 Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunması Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	109
4.1.17 Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	110
4.1.18 Ders Çalışmaya Başlandığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	113
4.2 YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	114
4.2.1 Cinsiyetler Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	115
4.2.2 Sınıflar Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	115
4.2.3 Sınıf Mevcutları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	116
4.2.4 Bölümler Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	117
4.2.5 Ailenin Aylık Gelir Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	119
4.2.6 Evde Dersler İçin Yararlanabileceği Bir Bilgisayarın Bulunması Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	120

4.2.7 Okuldaki Öğretim Teknolojilerinin Bulunması Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	121
4.2.8 Kardeş Sayıları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	122
4.2.9 Babanın Eğitim Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	123
4.2.10 Annenin Eğitim Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	125
4.2.11 Baba Meslekleri Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	126
4.2.12 Anne Meslekleri Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	127
4.2.13 Evde Öğrenciye Ait Bir Çalışma Odası Bulunma Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	128
4.2.14 Ders Çalışma Planı Yapma Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	129
4.2.15 Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	132
4.2.16 Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunma Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	134
4.2.17 Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Arasında Fark.....	135
4.2.18 Ders Çalışmaya Başlandığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark.....	136
4.3 ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU VE ON BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ.....	139
V. BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	150
5.1. ALT PROBLEM VE CEVAPLARI.....	150
5.2. TARTIŞMA.....	153

5.3. ÖNERİLER.....	159
EKLER.....	162
KAYNAKLAR.....	172

ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bilimsel ve teknolojidaki hızlı gelişmelerle birlikte öğrenilmesi gereken bilgi miktarı artmış bunun sonucu olarak ta bireyler tüm bilgileri zihinlerinde tutmakta ve öğrenmekte güçlükler çekmeye başlamışlardır. Bu nedenlerden dolayı bireyler değişik öğrenme yöntemleri arayışı içine girmişlerdir. Bunların içinde geçmişten gelen yüzeysel yaklaşımla öğrenilen bilgilerin hatırd tutulmaya çalışılması, yorum yapmadan, üzerinde düşünmeden minimum çaba ve istekle anlamaya çalışmakla ilgili iken derinsel yaklaşım öğrenmeden anlamlar çıkarma, yorum yapabilme, değişik düşünceler ortaya koyup, içsel olarak güdülenme ile ilgilidir.

İşte bu araştırmada da ortaöğretim dokuzuncu ve on birinci sınıflardaki öğrencilerin derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler araştırılmıştır.

Araştırmada öğrencilere yönelik olarak öğrenme yaklaşımları (ÖY) envanteri kullanılmıştır. İstanbul ilinde bulunan Anadolu liselerinden tesadüf örneklem yolu ile seçilmiş olan dokuz okuldaki (N=801) öğrenciye uygulanmıştır. Yine her okuldan tesadüf olarak seçilen dokuzuncu sınıflardan bir sınıfa ve on birinci sınıflardan da her bölümden birer sınıfa uygulanmıştır.

Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına göre derinsel öğrenme yaklaşımı (DÖY) ile sınıf mevcudu, bölüm, kardeş sayısı, babanın mesleği ve ders çalışırken birinin yanında bulunması durumları arasındaki farklılık anlamlı bir düzeyde bulunmamaktadır. DÖY ile ailenin aylık geliri, babanın ve annenin eğitim durumları, annenin mesleği, öğrencilerin ders planı yapma durumu, ders çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumu, okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu ve ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumu arasındaki fark anlamlı bir düzeyde bulunmaktadır. T Test sonuçlarına göre DÖY ile cinsiyet, sınıf ve okulda öğretim teknolojisi bulunması durumu arasındaki fark

anlamli bir düzeyde bulunmamaktadır. Yine T Test sonuçlarına göre DY ile evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumu ve evde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunması durumu arasındaki fark anlamli bir düzeyde bulunmaktadırdır. ANOVA sonuçlarına göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı (YY) ile sınıf mevcudu, ailenin aylık gelir durumu, kardeş sayısı, babanın ve annenin eğitim durumu, anne ve babanın mesleği ders çalışırken birinin yanında bulunması durumu ve ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumları arasındaki farklılık anlamli bir düzeyde bulunmamaktadır. YY ile öğrencilerin ders planı yapma durumu, ders çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumu ve okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu ve arasındaki fark anlamli bir düzeyde bulunmaktadırdır. T Test sonuçlarına göre DY ile cinsiyet, sınıf, okulda ğretim teknolojisi bulunması durumu ve evde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunması durumu arasındaki fark anlamli bir düzeyde bulunmamaktadır. Yine T Test sonuçlarına göre DY ile bölüm ve evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumu arasındaki fark anlamli bir düzeyde bulunmaktadırdır. Ayrıca ğrencilerin Y envanterinin ikinci bölüme verdikleri cevapların frekans ve yüzde hesaplarına göre öğrencilerin genel olarak DY'ni tercih ettikleri görülmüştür.

Öğrencilerin tercih ettikleri Y kullanırken bu sürece pek çok değişken etki etmektedir. Öğrenciler ister DY'ni tercih etsinler, isterse YY'ni tercih etsinler, seçilen öğretme-öğrenme araç-gereçleri, benimsenen öğretme-öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme yaklaşımına yatkınlığı, benimsenen çalışma tarzının evrece desteklenip desteklenmemesi, öğrencinin sorumluluk almadaki yüklenme biçimi, sunulan materyallerin ve uyarıcıların düzenleniş şekli, bireyin olgunluk düzeyi, seçilen hedeflerin gerçekleştirilebilirliği, n yaşantısı ve motivasyonu gibi özelliklerdir. Belirtilen bu değişkenlerin büyük çoğunluğu bireyin kendisi ile ilgili i değişkenlerdir.

Ele alınan bağımsız değişkenlere göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler üzerinde durulmuştur.

Elde edilen bulgulardan literatürdeki araştırmalar çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin ÖY'nı etkileyen faktörlere yönelik tartışılmış, araştırmanın sınırlılıkları, gelecek çalışmalar için öneriler ve sonuçlar çıkarılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme Yaklaşımları, Derinsel Öğrenme Yaklaşımı, Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Mart 2008

Yusuf İzzettin ÖNER

ABSTRACT

THE FACTORS THAT AFFECT THE LEARNING APPROACHES OF THE HIGH SCHOOL STUDENTS

Nowadays, students have difficulties while learning and memorizing the information, because of the developments in the science and the technology. Because of these difficulties people had started to search new learning approaches. During the previous year, people were utilizing surface learning, but with surface learning student did not need to comment on the subjects, without any interest on the subject, students were struggling to learn the subjects with surface learning. However, the deep learning is a learning method that allows students to comment on the subjects, to create new ideas with using the information, and also deep learning is about bringing new ideas and developing these ideas personally.

In this research, there are the factors that affects the deep and surface learnings of the ninth and eleventh class students.

In the research, the learning approaches inventory were utilized to the students. This research was applied to the nine Anatolian High Schools, that are in Istanbul, which were chosen by the method of showing example, and to eight hundred one students (N=801). Also the research was applied to only a ninth class students and eleventh class students which were chosen coincidentally in each school.

According to the results of Varyans Analysis (ANOVA), there were not too much difference between the deep learning approach (DLA) and the number of student that are in a classroom, department, the number of siblings, the job of the father and while studying having somebody in that room. With DLA there were not too much difference between the situation of the incomes of the family, the situation of making a learning plan by the student, the situation of being able to concentrate on the subject when the student had started to study, and the situation of studying to the exams. According to the results of T test, there were not too much difference between the DLA and gender, class and the technologies that are utilizing for teaching in the schools. Also, according to the results of T test there were not too much difference between DLA and the situation of having an own room for studying and the situation of having an personal computer for studying. According to the result of ANOVA, there were not too much difference between Surface Learning Approach (SLA) and the number of student that are in a classroom, department, the number of siblings, the job of the father and while studying having somebody in that room and the preparation situations before starting to study. With SLA there were not too much difference between the situation of making a learning plan by the student, the situation of being able to concentrate on the subject when the student had started to study, and the situation of studying to the exams. According to the results of T test, there were not too much difference between the DLA and gender, class and the technologies that are utilizing for teaching in the schools. Also, according to the results of T test there were not too much difference between DLA and the situation of having an own room for studying and the situation of having an personal computer for studying. However, according to the answers in the second part of learning

approach inventory which were given by the students, the students generally prefer Deep Learning Approach.

While students were utilizing the learning approaches, there were many factors that affected to the learning period. Either choosing the Deep Learning Approach or Surface Learning Approach, there are lots of factors like; the learning- teaching equipments, the learning approaches that was adopted by the student, the efficiency between the learning approach and student, whether supporting the learning approach or not by others, the student's condition while taking responsibility, the conditions and method of the materials and stimulants which were organized, the level of being mature of the individual, the reality of being able to achieve the duty or not by the student, the previous life and motivation of the student, affects the learning period. The majority of these properties are individual characters of the students.

The research was focus on the methods that affects the learning approaches, with the individual variables that were analysed.

The results of the research were discussed as a subject of the factors that affect the learning approaches of high school students, the factors that limits the research were found and for next researches the comments and results were derived.

Key Words: Learning Approaches, Deep Learning Approach, Surface Learning Approach

March 2008

Yusuf İzzettin ÖNER

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1 Öğrenmede Öğrenci Kazandırılması Hedeflenen Niteliklerle Benimsenen Öğrenci Profilinin Karşılaştırılması	33
Şekil 2 Eğitimde Amaçlanan Sınıfla Geleneksel Sınıf Arasındaki Farklar	34
Şekil 3 Bilişsel Yapıda, Fark Etme Düzeyinden Yapılandırmacı Öğrenmeye Ulaşıncaya Kadar Geçen Aşamalar ve Yansımaları.....	44
Şekil 4 Derinsel ve Yüzeysel Öğrenme Sürecinde Kavram Haritası ve Şemaların İşlevi.....	46
Şekil 5 Derinsel ve Yüzeysel Yaklaşımların Özelliklerinin Tanımlanması.....	50
Şekil 6 Derinsel ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarına Ait Temel Özellikler	51
Şekil 7 Öğrencilerin Derinsel ve Yüzeysel Yaklaşımına Yönlendirilmesinde, Karakterlerin ve Etmenlerin Karşılaştırılması.....	53
Şekil 8 Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Stratejisinin İşleyişi.....	60
Şekil 9 Sorgulayıcı Öğretimde Yapılması Gerekenler.....	62

TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1 Araştırmaya Katılan Okulların Öğrenci Dağılımları.....	76
Tablo 2 Öğrencilerin Demografik Yapısı.....	76
Tablo 3 DÖY ve YÖY Eğiklik ve Basıklık Değerleri.....	87
Tablo 4 Derinsel Öğrenme Yaklaşımı İçin Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi.....	89
Tablo 5 Cinsiyetler ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımın T Testi Sonuçları.....	90
Tablo 6 Sınıflar ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları.....	91
Tablo 7 Sınıf Mevcutları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının ANOVA Sonuçları.....	91
Tablo 8 Bölümler ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının ANOVA Sonuçları.....	92
Tablo 9 Ailenin Aylık Gelir Düzeyleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımın Ortalama ve Standart Sapmaları.....	93
Tablo 10 Ailenin Aylık Gelir Düzeyleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının ANOVA Sonuçları.....	93
Tablo 11 Ailenin Aylık Gelir Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	94
Tablo 12 Evde Ders İçin Yararlanabileceği Bir Bilgisayarın Bulunması Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımın T Testi Sonuçları.....	95
Tablo 13 Okuldaki Öğretim Teknolojilerinin Bulunma Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımın T Testi Sonuçları.....	96
Tablo 14 Kardeş Sayıları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapması.....	97
Tablo 15 Kardeş Sayıları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	97
Tablo 16 Babanın Eğitim Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	98
Tablo 17 Babanın Eğitim Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Düzeyine İlişki ANOVA Sonuçları.....	98
Tablo 18 Annenin Eğitim Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	99

Tablo 19 Annenin Eğitim Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	100
Tablo 20 Baba Meslekleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	100
Tablo 21 Baba Meslekleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 22 Anne Meslekleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	101
Tablo 23 Anne Meslekleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	102
Tablo 24 Evde Öğrenciye Ait Bir Çalışma Odası Bulunma Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Düzeylerinin T Testi Sonuçları.....	103
Tablo 25 Ders Çalışma Planı Yapma Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	104
Tablo 26 Ders Çalışma Planı Yapma Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	104
Tablo 27 Ders Çalışma Planı Yapma Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	105
Tablo 28 Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	107
Tablo 29 Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	107
Tablo 30 Öğrencilerin Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	108
Tablo 31 Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunması Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	109
Tablo 32 Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunması Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	109
Tablo 33 Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart	

Sapmaları.....	110
Tablo 34 Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	111
Tablo 35 Öğrencilerin Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	111
Tablo 36 Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	113
Tablo 37 Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	113
Tablo 38 Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı İçin Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi.....	114
Tablo 39 Cinsiyetler ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları.....	115
Tablo 40 Sınıflar ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları.....	116
Tablo 41 Sınıf Mevcutları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	116
Tablo 42 Sınıf Mevcutları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının ANOVA Sonuçları.....	116
Tablo 43 Bölümler ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	117
Tablo 44 Bölümler ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 45 Bölümler Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	118
Tablo 46 Ailenin Aylık Gelir Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Ortalama ve Standart Sapmaları.....	120
Tablo 47 Ailenin Aylık Gelir Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını Bakımından ANOVA Sonuçları.....	120
Tablo 48 Evde Ders İçin Yararlanabileceği Bir Bilgisayarın Bulunma Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları.....	121
Tablo 49 Okuldaki Öğretim Teknolojilerinin Bulunma Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları.....	122

Tablo 50 Kardeş Sayıları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	122
Tablo 51 Kardeş Sayıları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	123
Tablo 52 Babanın Eğitim Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	124
Tablo 53 Babanın Eğitim Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	124
Tablo 54 Annenin Eğitim Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	125
Tablo 55 Annenin Eğitim Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	125
Tablo 56 Baba Meslekleri ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	126
Tablo 57 Baba Meslekleri ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	127
Tablo 58 Anne Meslekleri ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	127
Tablo 59 Anne Meslekleri ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	128
Tablo 60 Evde Öğrenciye Ait Bir Çalışma Odası Bulunma Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları.....	128
Tablo 61 Ders Çalışma Planı Yapma Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	129
Tablo 62 Ders Çalışma Planı Yapma Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	129
Tablo 63 Ders Çalışma Planı Yapma Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	130
Tablo 64 Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	132
Tablo 65 Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	132

Tablo 66 Öğrencilerin Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	133
Tablo 67 Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunması Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	134
Tablo 68 Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunması Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	135
Tablo 69 Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	136
Tablo 70 Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	136
Tablo 71 Öğrencilerin Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları.....	136
Tablo 72 Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları.....	138
Tablo 73 Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	138
Tablo 74 Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Olarak Sonuçları.....	139

I. BÖLÜM

GİRİŞ VE AMAÇ

1.1 GİRİŞ

Günümüzde; özellikle sanayi toplumuna geçişten bu yana toplumsal yapıda yaşanan değişim, bilim ve teknoloji alanındaki gelişim; yaşam boyu öğrenme kavramını ön plana çıkarmıştır. Buna bağlı olarak; eğitim-bilim alanında yapılan çalışmalar “öğrenme” odaklı hale gelmiş; “birey nasıl öğrenir?” sorusu, pek çok araştırmacının problemi olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Son yıllarda artarak devam eden öğrencilerin nasıl öğrendiğine odaklanan çalışmalar sonucunda gelinen nokta ise öğrencilerin tümünün aynı yolla öğrenmediği, farklı yollar ve stratejiler izledikleri yönündedir.

Biggs de bu konuyu vurguladığı makalesinde; öğrencilerin bazılarının çalışma konusunu öğrenmek ve anlamak için büyük bir çaba gösterirken, bazılarının sadece dersi geçebilecek kadar gayret gösterdiklerini ve öğreticilerin bu durumun farkında olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik gösterdikleri farklı tutumlar, seçtikleri farklı yollar da her bir öğrencinin kendisine sunulan öğrenme görevine yönelik farklı bir yaklaşım uyguladığı düşüncesini ortaya koymaktadır. Ortaya konan bu düşünce; öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde çalışmalar yapılmasını da beraberinde getirmiştir. Bu alanda yapılan çalışmalar; öğrencilerin bir öğrenme görevini yerine getirirken farklı öğrenme yaklaşımları kullandıklarını göstermiştir. Nitel ve nicel çalışmalar sonucunda öğrenmeye yönelik derin ve yüzeysel olmak üzere iki ana yaklaşım belirlenmiştir(Çolak, Fer, 2007,s.198-1999).

Yaşam boyu öğrenen, çağdaş ve yaratıcı bireylerin yetiştirilememesinin bir nedeni de öğretim yöntemleridir. Çağın gerektirdiği hedefler belirlense bile bu hedefleri geleneksel yöntemlerle gerçekleştirmek olanaksızdır. Geleneksel yöntemler öğrenciye “kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı” mesajını

vermektedir. Bu durum öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını yok etmektedir (Gürgen, 2006, s.86).

Öğrenme, öğrencilerin düşünsel katılımını ve düşündüklerini uygulamasını gerektiren bir süreçtir. Öğrencilerin düşünce sistemlerini geliştirebilmek, yeni düşünceler üretebilmesi, öğrendiklerini sorgulayabilmesini, yeniden yapılandırabilmesini sağlayabilecek ancak, öğrenme etkinliklerini kendisinin katılımıyla gerçekleştirebilir. Yalnızca öğretmenin bilgileri kendisine göre yapılandırarak aktarması öğrencinin yaratıcılıktan, etkili düşünme, problem çözüme ve araştırma becerilerinden yoksun olarak yetişmesini sağlamaktadır (Oktar, 2005).

Günümüze kadar geliştirilen öğrenme kuramlarının her biri farklı öğrenme türünü açıkladığından, hiçbir öğrenme kuramı bütün öğrenme türlerini ve öğrenmeye ilişkin tüm sorunları açıklamaya ve çözmeye yeterli değildir. Ancak öğretme kuramları öğrenmeyi etkili ve verimli olarak sağlayabilmek için, öğrenme düzeyini etkileyen değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklayabilmektedir. Bu nedenle, öğretme kuramlarından ele alınan öğrenmede etkili olan bazı değişkenlerin öğretme-öğrenme ortamında birlikte işe koşulması, öğretim hizmetini niteliğinin yükseltilmesine ve öğretme-öğrenme sürecinin kontrol altına alınmasına yardımcı olmaktadır (Özder, 2000, s.114).

Bilgiyi işleme kuramının eğitim alanına getirdiği en önemli katkılardan biri, öğrenme stratejileridir. Bireyin öğrenme sırasında gerçekleştirdiği bilişsel süreçlerin farkında olması ve öğrenmeyi yönlendirmesi biliş bilgisi kavramı ile açıklanmaktadır. Biliş bilgisi yeterince gelişmiş bireyler neyi, nasıl, hangi hızda öğrenebileceklerini doğru olarak kestirebilmekte ve kendileri için en uygun öğrenme stratejilerini seçip işe koşabilmektedirler. Dolayısıyla öğrenme stratejileri hem öğrenmeyi hem de öğrencinin güdülenmesini ve yeni öğrenilen davranışın kalıcı olmasını sağlamaktadır (Ergür, 2000, s.234).

Eski Yunan düşünürlerinden Sokrates (M.Ö. 470-399) kendine özgü bir öğretim metodu geliştirmiş, adına da “sokratik yöntem” denmiştir. Bu yöntemde soru sorma,

çözümleme yapma, neden arama, sonuç çıkarma ve genellemede bulunma gibi mantıksal bir düşünme esas olmuştur. Öğrenci ile öğretmen arasında sözlü iletişimi gerektirir. Sokrates'e göre zekalar "gerçeğe gebedir". Eğitim sanatı da bu zekaları "doğurtmaktan" ibarettir. (Hesapcioğlu, 1994, s.21).

İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenme yaklaşımları kavramına ilk kez Marton ve arkadaşlarının (1976) yaptığı çalışmada rastlanmaktadır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinden akademik bir iş (konu ile ilgili bilimsel bir makale okumaları) istenmiş ve daha sonra kendilerine ilgili konu hakkında sorulacak soruları yanıtlamaları gerektiği söylenmiştir. Çalışmada öğrencilerin bazıları okudukları metni, sorulması beklenen sorulara yanıt verebilmeleri için ezberlenmesi gereken ayrı bilgi ünitelerinin toplamı olarak görmüşlerdir. Diğer öğrenciler ise metni bir bütün olarak görerek, yazarın görüşünü yakalamaya ve makalenin ardında yatan anlamı kavramaya çalışmışlardır. Marton ve Saljö (1976) öğrencilerin gösterdiği birinci durumu 'yüzeysel' olarak adlandırırken ikinci durumu ise 'derinsel' olarak adlandırmıştır. Araştırma sonucunda derinsel yaklaşıma sahip öğrencilerin öğrenme malzemesini daha iyi anladıkları, sorulan sorulara daha iyi yanıtlar verdikleri ve metindeki mesajı daha etkin bir şekilde hatırladıkları gözlenmiştir. Bu konuda daha sonra yapılan araştırmaların sonuçları da Marton ve Saljö'nun elde ettiği bulguları desteklemekte ve DÖY benimseyen öğrencilerin üst düzey öğrenme ürünleri elde ettiğini göstermektedir (Mpofu & Oakland, 2001, s.20-29).

Öğrenci, lise düzeyinde, dershanede öğretilen bilgileri öğrenmeye ağırlık vermekte, bu bilgileri nereden geldiğini bilmeden sınavda zamana karşı yarışarak uygulamakta, sınavı başarmakta ya da başaramamakta, ancak sonuç olarak, eskiden öğrendiklerini yenilerine adapte edememekte, unutmalarla dolu bir öğrenim yaşantısı geçirmiş olmaktadır.

Ezberi bol, çok çeşitli konuların öğretilmesi yerine, az ama öz, temel ve kalıcı öğrenme yaşantıları oluşturulmaya çalışılmalıdır.

Lisede verilen eğitim ne şartlarda, ne şekillerde olursa olsun öğrenci, ezberci; sadece geçer not alarak sınıf geçme isteğinde olan, öğrendiklerinin nereden geldiğini araştırma zahmetine katlanmayan, sınavdan sınava çalışan, bilgi birikimi kazanmayan bir birey olmaktadır. Oysa bir eğitim sisteminin amacına ulaşmasında öğretme öğrenme süreci büyük bir önem taşımaktadır. Öğrenme ortamlarında, öğretmenin ve öğrencilerin beklentileri birbirinden farklı ise, doğru iletişim kurmaları ve rollerini dayanışma içinde sürdürerek etkili öğrenme yaşantılarını hazırlamaları güçleşebilir ya da gerçekleşmeyebilir (Yücel, Seçken, Morgil, 2001, s.114-115).

Bilginin hızla gelişip arttığı, teknolojinin pek çok boyutuyla günlük yaşamımıza girdiği çağımızda, birbiriyle ilişkisiz ezber bilgi parçacıklarına sahip olan bireyler değil, bunlar arasındaki ilişkileri görebilen, bilgiyi analiz edip yeni bilgiler sentezleyebilen ve sentezlediği bu bilgileri, karşısına çıkan sorunların çözümünde kullanılabilen bireyler istenmektedir. Bu tür bireyleri yetiştirme görevi de eğitim kurumlarına düşmektedir. Bu amaca ulaşmak için okullarda öğrencilerin kullandıkları pek çok ÖY vardır. Bu yaklaşımlardan iki tanesi olan ve öğrenciler tarafından en çok kullanılan YÖY ile DÖY'nı etkileyen faktörlerin çeşitli araştırmalar ile bulunarak bu faktörlerin en aza indirilmesi sayesinde öğrencilerin başarısı artacak böylece daha iyi düşünen, karşısına çıkan sorunları çözebilen ve topluma yararlı bireyler haline geleceklerdir.

1.1.1. Problem Durumu

Geleneksel öğretim yöntemleri ders anlatma ve problem çözme şeklinde ortaya çıkan öğretmen ağırlıklı yöntemlerdir. Bu tip yöntemlerde dersin içeriği, kullanılan materyaller ve başarıyı ölçme teknikleri öğretmen tarafından belirlenmekte ve dersler genellikle öğretmenin konuyu anlatması yoluyla öğrencilere iletilmektedir. Buna göre, geleneksel yöntemlerde öğretim, bilginin öğretmenin notlarından öğrencilerin notlarına fazla bir mantıksal çaba sarfetmeden transfer olmasıdır.

Öğrenciye bilgileri hazır kalıplar biçiminde veren klasik öğretim (KÖ) yöntemlerinin, uygulanması sırasında, hangi bilgiyi niçin almak zorunda olduğunun bile farkında olamayan öğrenciler, bilmediği bu hedefler uğruna derslerde öğretmenin kimi zaman neredeyse soru bile sormaksızın anlattığı bilgileri hafızasına kaydetmeye çalışmaktadır. Var olan bilginin öğrenciye hazır olarak “dayatıldığı” öğretim yöntemlerinin, yaratıcılığı, üretmeyi ve sorun çözmeyi ne derece geliştirici olduğu konusunda düşünmek gerekir. Öğrencinin edilgin olduğu bu öğretim yöntemlerinden vazgeçilmesindeki amaç, öğrencinin “öğrenme” sürecine etkin olarak katılmasını sağlamaktır. Öğrenmeyi etkinleştirmede öğretmenin yeri büyüktür. Öğrenmeyi etkinleştiren öğretmen davranışları ve kullandığı öğretim yöntemleridir (Koca, Koç, Özlü, 2007, s.322). Ayrıca öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını (ÖY), yeteneklerini ve gizil güçlerinin ortaya çıkarılması ile daha başarılı olacaklardır. DÖY’da öğrenciler tarafından öğrenilen bilgiler, birbirleriyle tutarlılık göstermekte aynı zamanda fikirler kendi arasında anlamlı bir şekilde ilişkilendirilebilmektedir. YÖY’da ise kısa süreli hatırlamaları, sorgulamadan edinilen bilgileri ve önceki bilgilerle yeni öğrenilen bilgileri ilişkilendirememektedirler.

Bu çalışma da, ortaöğretim dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin derslerde hangi ÖY tercih ettikleri ve ÖY’lerini etkileyen faktörler bilimsel ilkeler ışığında araştırılmaya çalışılmıştır.

1.1.2. Problem Cümlesi

“Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler” nelerdir?

1.1.3. Alt Problemler

1. Cinsiyetler arasında ÖY'leri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Anne ve babanın eğitim durumları arasında ÖY'leri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencinin evde ders çalışabileceği bir bilgisayarın bulunması durumları arasında ÖY'leri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğrencinin ders çalışmaya başladığında dikkatini toplama süreleri arasında ÖY'leri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencinin okulda sınavlara girmeden ne kadar önce ders çalışmaya başladığı süreler arasında ÖY'leri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrencinin ders çalışmaya başladığında öncelikle yaptığı hazırlık durumları arasında ÖY'leri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Günümüzde insan yaşamının her geçen gün biraz daha kolaylaştıran bilim, teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler ve yeni buluşlar bilgi patlamasını da beraberinde getirmiştir. Bunun sonucu da öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgiler nicelik ve nitelik yönünden büyük bir artış göstermiştir. Bu nedenle klasik öğretim (KÖ) yöntemlerini yetersiz hale getirmiştir. Bu da öğrencilerin kalıcı, unutulmayan ilerde kullanılabilir öğrenmeler gerçekleştirmelerini de güçleştirmiştir.

Ülkemizde yapılan araştırma bulgularına göre öğretmenler tarafından isteyerek veya istemeyerek YÖY kullanılmakta ve öğrencileri de bu yaklaşımı kullanmaya yönlendirmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin araştırma bulgularına göre DÖY’ında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilimsel yaklaşımdan yola çıkarak “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörlerin” belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerin yanı sıra ortaöğretim öğrencilerin hangi ÖY’ni daha çok benimsedikleri sorgulanarak elde edilen verilerden yola çıkarak ilgililere yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmakta olan YÖY’nin sınırlılığı, öğrenciler açısından dersleri sıkıcı, anlaşılmaz hale getirmenin yanı sıra algılama ve öğrenme zorluklarının da oluşmasına neden olmaktadır. Diğer yandan öğrenilmesi gereken bilgilerin çokluğu da öğretmenleri bilgileri öğrencilere aktarırken kullandıkları yöntemlerde güçlüklerle karşılaşmaları sonucunu oluşturmaktadır.

Bu ve buna benzer nedenlerden dolayı bilgilerin öğrenciler tarafından öğrenilmesi de zorlaşmakta ve öğrencilerin derslere karşı ilgisi istekleri de azalmakta böylece öğrenmede güçlüklerle karşılaşmaktadır. İşte bu araştırmada da öğrencilerin öğretim ortamında kullanabilecekleri önemli stratejilerden olan DÖY ve YÖY yöntemlerinin dersleri daha iyi anlaşılır ve öğrencilerin kendilerini daha mutlu

hissedecekleri bir ders haline getirebilecek yönde kullanılmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi önemlidir. Ayrıca olumsuz faktörlerinde en aza indirilmeye çalışılarak öğrencilerin derslerde daha rahat algılayıp, anlayarak öğrenebilmelerini sağlayacak sonuçların ilgililere duyurulması ve paylaşılması açısından da önemlidir.

1.4 SAYILTILAR

- Araştırmaya veri toplamak amacıyla seçilen envanterin, araştırmacı konusu açıklayıcı ve tanımlayıcı olduğu,
- Ulusal ve uluslar arası ulaşılan alan yazının araştırmanın bilimsel alt yapısını oluştırmada yeterli ve güvenilir olduğu,
- Öğrencilerin ÖY envanterine vermiş oldukları cevapların içten oldukları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

- Araştırma, 2007-2008 Eğitim ve Öğretim yılı I. yarıyılı ile,
- Araştırma İstanbul evreninde bulunan Anadolu Liselerinden tesadüfî örnekleme yolu ile seçilen dokuz okulla,
- Örnekleme yer alan okullardaki dokuzuncu sınıflardan bir sınıf ile on birinci sınıflardan her bölümden seçilen bir sınıfla,
- Araştırma kullanılan ÖY envanteri 16 maddelik bağımsız değişken ve 22 maddelik bağımlı değişken ile,
- Araştırmanın istatistiksel boyutu, öğrencilerin ÖY envanterine verdikleri cevapların yorumlanmasıyla,
- Araştırmanın alanyazın tarama bölümü ulusal ve uluslar arası düzeyde alanla ilgili ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

1. 6. TANIM VE KISALTMALAR

1.6.1. Tanımlar

Başarı: Bir işin olumlu sonuçlandırılması.

Derinsel Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenmeden anlam çıkarma, öğrenmeye karşı içsel olarak güdülenmedir.

Eğitim: Bireyde kendi yaşantısı yoluyla, kalıcı davranış değişikliği oluşturma süreci.

Klasik Öğretim: Alışlagelen, genelde öğretmenin anlatımı ve öğrencinin dinlemesi şeklindeki, öğretmen merkezli öğrenme şekli.

Öğrenme Stratejisi: Öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranış ve düşüncelerdir.

Öğrenme: Kişinin çevresiyle etkileşmesi sonucu kendisinde oluşturduğu kalıcı davranış değişikliği.

Öğretim: Eğitimin okulda planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı.

Öğretmen: Öğretme işini üstlenen kişi.

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenmenin minimum çaba ve istekle anlamaya çalışılmasıdır.

1.6.2. Kısaltmalar

ANOVA	: Varyans Analizi
DÖY	: Derinsel Öğrenme Yaklaşımı
KÖ	: Klasik Öğretim
N	: Birey Sayısı
ÖY	: Öğrenme Yaklaşımı
Sd	: Serbestlik Derecesi
Vb.	: Ve Benzeri
YÖY	: Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

II. BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR VE ÇALIŞMALAR

2.1. DERİNSEL VE YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMLARININ KURAMSAL YAPISI

2.1.1. Öğrenme Nedir?

İnsan yavrusu dünyaya geldiği an son derece güçsüz ve beceriksizdir. Onun daha sonra kazandığı beslenme, giyinme, yürüme, konuşma, kendini koruma, okuma yazma, başkalarıyla birlikte yaşama, karşılaştığı problemleri çözme, bir iş alanının veya mesleğin temel bilgi ve becerilerini kazanma vb. günlük hayatın gerektirdiği binlerce davranışının tümü öğrenmenin ürünüdür. İnsanlar bu davranışları hayatları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde etkilenir.

Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi(yaşantı) sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir.

Olgunlaşma, herhangi bir organın fizyolojik yönden bir şeyi yapabilecek düzeye gelmesidir. Öğrenme bireyin olgunlaşma düzeyine göre gerçekleşir. Yani olgunlaşma olmadan öğrenme olmaz.

Davranış, insanın gözlenebilen ya da ölçülebilen bilinçli etkinliklerin (faaliyetlerin) tümüdür. Bu anlamda insanın hareket, tepki, düşünce, duygu gösterisi, bilgi, beceri, tutum ve tercih gibi deyimlerle anlatılmak istenen yönlerinin her biri davranıştır. Yani davranış, insanın bedensel, zihinsel ve duygusal etkinliklerdir. Davranış değişmesi ise, bireyin önceden yapamadığı bir hareketi yapabilmesi veya bireyin önceden sahip olmadığı bir görüş ve düşüncenin bireyde gerçekleşmesi demektir.

Öğrenme, davranış değişikliğinin kalıcı olmasıyla mümkündür. Bunların bir kısmı bireyde ömür boyu kalırken, bir kısmı silinir gibi olmakla birlikte, birey tarafından hatırlanabilir. Öğrenme sonucunda meydana gelen davranış değişikliği iyi, güzel ve doğru olabileceği gibi yanlış ve kötü de olabilir. İki yönde de söz konusu olan davranış değişikliğine öğrenme denilmektedir (Büyükkaragöz, Çivi 1999, s.16-18).

Yeni kuramlar ve yeni uygulamalar geliştirebilmek için bireylerin sunulan verileri, ilkeleri, kuralları, yöntemleri kutsal dogmalarla değil deneysel, mantıksal ve felsefi ölçütlerle değerlendirilebilmeleri gerekli görülmektedir. Başkalarının farklı bakışlarına, karşıt düşüncelerine saygı duymayan ve serbest tartışma olgunluğunu geliştiremeyen bireylerin kendileri de farklı olma ve karşıt düşünme cesareti bulamazlar. O durumda da gerçekleri kanıtlama yetenekleri yerine yetkililerin vereceği yanıtlarla yetinme alışkanlıkları gelişir.

Eğitimin birinci gayesi, sadece önceki kuşakların yaptığını tekrarlayan değil yenilikler getirebilecek, yaratıcı, icatlar ve keşifler yapan insanlar yaratmaktır. Eğitimin ikinci gayesi eleştirmesini, kanıtlamasını bilen kendisine sunulanla yetinmeyen akıllar biçimlendirmektir. Bugünkü tehlikeli sloganlar, yaygın kanılar, basmakalıp düşüncelerdir. Eleştirme, kanıtlanmış olanla olmayanı ayırt etme haklarımızı savunmalıyız. Dolayısıyla, etkin, dirik, bazen kendi girişimleriyle bazen de kendileri için hazırlanmış malzemelerle erkenden öğrenebilen, kanıtlanmış olanı ayırt edebilen, öte yandan da akıllarına gelen her düşüncüyü dile getirebilen insanlara ihtiyacımız vardır (Baykal, 2005, s.130).

Eğitimde hedefler, toplumun gelişimine katkı getiren bireyi geliştirmeyi amaçlayan ve çağdaş bilimsel bilgi birikimini kapsayan bir bütünlük oluşturacak biçimde örgütlenirse öğrenme daha hızlı ve anlamlı olur. Hedeflerin toplumu geliştirici olması doğal olarak ülkenin politik felsefesi doğrultusunda olmasını zorunlu kılmaktadır (Bilen, 1999, s.37).

Dünyada artık hiçbir öğretmen, hiçbir okulda dersini anlatıp, sonra da kâğıt üzerinde sınavlarını yapıp işe bitmiş gözüyle bakmamaktadır. O, davranışlarıyla ve araştırmacı

kişiliği ile her yerde aynı yaşantıyı sürdürmektedir. Öğretmen çocukları düşündürürken kendisi de düşünür. Onları araştırmacı yaparken kendisini de araştırmacı yapar. Öğretmen, için biçim ve müfredat kısmını aşır öze ve kalıcı olana yaklaşmaya çalışır. Öğrenci kendi durumunun kendisi kavramaya çalışmalıdır, bazı şeyleri kendisi bulup çıkarmalıdır. Gerçek eğitimci, kurum ve öğretmen değil, çocuğun kendisidir. Çocuğun kendisi için, kendi başına anlamsını, öğrenmesini ve gelişmesini sağlayan durumları yaratacak akıllıca düzenlenmiş etkinlikleri sunabilmek, ama kendi yapısı ve evreniyle tutarlı ve uyumlu yardımda bulunabilmektir. Başka bir deyimle, her şeyi ile söze dayanan ve çocuğu bir küp gibi, kuru bilgilerle doldurulacak olan yerleşik eğitim anlayışından vazgeçmek gerekir (Turgut, 1989, s.34).

Öğrenme bireyde kendi yaşantısı yoluyla kalıcı izli davranış değişikliğinin ortaya çıkması olarak tanımlanmaktadır. Yaşantının ve davranış değişikliğinin bireylerin kendi özelliklerine göre farklılaşması söz konusu olduğundan; her bireyin öğrenmede kendine has öğrenme stili vardır. Bireylerin farklı öğrenme stillerine sahip olması, öğretim etkinliklerinde bu stillerin dikkate alınmasını gerektirmektedir.

Öğrenme stilleri, her bireyin öğrenme ortamını algılamasının, öğrenme ortamıyla etkileşim kurmasını ve öğrenme ortamına tepkide bulunmasının sabit göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerdir. Öğrenme stilleri bir kimsenin düşünmesinin, hatırlamasının veya problem çözmesinin kendine özgü tarzlarını niteler, sadece belirli bir tarzda davranmaya eğilimini belirtirler (Özsoy, Yağdıran, Öztürk, 2004, s.50-51).

Öğretmen öğrenme-öğretme ortamında sevecen ve hoşgörülü olmalıdır. Öğrencileri azarlamamalı; küçük düşürücü davranışlarda bulunmamalıdır. Bu iş için göz iletişimini, pekiştireçleri, düzeltme ve dönütü etkili bir şekilde kullanmalıdır. Öğrencinin sözü kesilmemelidir. Soruya yanlış yanıt verse bile, konuşmasını sürdürmesine olanak tanınmalıdır. Yanıtların doğruluğu ve yanlışlığı üzerinde sınıfta tartışma açmalıdır (Sönmez, 2003, s.171).

İçinde yaşadığımız ve hızla değişen bilgi toplumunda iletişim becerilerinin önemi gittikçe artmaktadır. Johnson ve Johnson'a göre eğitimin temel sorumlulukları, sosyalleşme ve yine sosyal bir süreç olan öğrenmedir. Öte yandan Glasser, tipik günümüz sınıfında öğrencilerin yalnız çalıştıklarını ve onlara sıklıkla, konuşmalarının ve gözlerini kendi işlerinden ayırmamalarının hatırlatıldığını söyler. Oysa öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılma ihtiyacı duyarlar. Bu aktif katılımın niteliği ve niceliği arttıkça, öğrenmeye ve kişisel gelişmeye katkısı da artacaktır (Zenginobuz, 2005, s.1-2).

Geleneksel anlamda eğitim, bireylerin davranışlarını değiştirme süreci iken günümüzde bilgi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanabilen bireyler yetiştirme süreci olarak ifade edilebilir. Bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanan bireylerin yetiştirilebilmesi öncelikle onların öğrenmeyi öğrenmesi ile mümkün olabilecektir. Öğrenmeyi öğrenme; öğrenme stratejilerini bilmeyi ve öğrenmeyi gerektirmektedir (Tay, 2007,s.89).

Üretilmiş bilgiyi aktarmaya dayalı mevcut yükleyici ve bankacı eğitim sistemi yerine, bireyin potansiyelini ortaya çıkaracak ve ona yaşama için gerekli yeterlilikler kazandıracak bir eğitim anlayışının temel alınması; bireylerin, sahip oldukları potansiyel esas alınarak bilgi, beceri ve tutumları bir arada kullanabilecekleri ürünler ortaya koyabilecek yeterlilikler kazanmasına dönük bir öğrenme anlayışı yerleştirilmelidir (Gündoğdu, 2006, s. 8).

Büyük bilim, felsefe, sanat ve din adamları formel anlamda eğitim bile görmemişlerdir. Eğitim sisteminin yürütüldüğü okullarda bu tür insanların yetiştirilmesi için programlar hazırlanmalıdır. Düşünen, imgeleyen yorumlayan ve durmadan araştıran bir insan ya da aydın kişi yetiştirilmelidir (Warnock, 1973,s.112-122).

2.1.1.1. Anlamli Öğrenme

Anlamalı öğrenmenin başlatılabilmesi için temelde şu iki hususun yerine getirilmesi gerekir:

1. Öğrenilecek bilgiler kendi içinde bir bütünlük ve anlamlılık taşınmalıdır.
2. Anlamalı öğrenme için öğrencide olumlu yönde bir hazırlığın olması gerekir. Öğrenci anlamalı öğrenmeye istekli ve onu gerçekleştirmeye kararlı olmalıdır.

Birincisi doğrudan öğretmenin, ikincisi ise, daha çok öğrencinin kontrolünde bulunan durumlardır. Derste öğretmen, kendi anlayışına göre konuyu anlamalı bir şekilde seçer, düzenler ve açıklayabilir. Öğretmenin konuyu sunuşu öğrencinin konuyu her zaman anlayarak öğrenmesini gerektirmez. Anlamalı öğrenme, öğrencinin ilgisine, anlayarak öğrenmeye istekli olup olmayışına ve öğrenmeyi nasıl yapacağına da bağlıdır.

Öğrenme anlamalı olarak gerçekleştirilmesi için; öğrenilecek bilgiler, kendi içinde bir bütünlük ve anlamlılık taşınmalı; öğrenci, öğrenilecek konuyla ilgili doğru ön bilgilere sahip, öğrenmeye karşı istekli ve kararlı olmalıdır.

Anlamalı öğrenme, tümdengelim yöntemini esas alır; öğretilecek konunun aşamalı olarak ayrıntılara dönüştürülmesi gerekir. Anlamalı öğrenmenin gerçekleşmesi için, yeni bilgi ile eski bilgi arasındaki ilişkilerin belirtilmesi, önemli farklılık ve benzerliklerin ortaya konması ve anlaşılmayan noktaların giderilmesi gerekir (Kara ve Özgün-Koca, 2004, s.2-10).

Bruner, öğrenme ile düşünme arasında sıkı bir ilişkinin varlığına işaret etmekte, ancak öğrenme diye adlandırılan her olayın düşünmeyi geliştireceğine inanmamaktadır. Öğretmenin bireye yararlı olabilmesi, daha sonraki öğrenmelere ve karşılaşılan problemlerin çözümüne kolaylık getirebilmesine bağlıdır.

Öğrenmelerde kalıcılığı sağlamak için, daha çok genellemeler üzerinde durmak, anlamalı ve özetlere ulaşmak gerekmektedir.

Konuların öğretiminde öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği basit sonuçlara yer vermek, öğrenmeyi zorlaştırmamak ve zaman kaybını önlemek yönünden önem taşır.

Bruner'e göre, zihinsel gelişme bir sıra izler. Bu nedenle de öğrenme sürecindeki yaşantılar öğrencinin zihinsel gelişimine göre sıralanmalıdır. İlköğretimin ilk sınıflarında öğrenmeye sözel olmayan mesajlarla başlamak, öğrenmeyi daha çok yaparak, yaşayarak gerçekleştirmek, daha sonra resim, şema, grafikler kullanarak geliştirmek, çocukların sembolik düşünme evresine girdikleri dönemde sözel iletişime yer vermek yararlı olur.

Bruner, programdaki konuların ilköğretimden itibaren gittikçe genişleyen ve derinleşen bir diziliş içinde verilerek düşünmenin daha iyi geliştirilebileceği görüşündedir. Konuların dizilişine, geçmiş öğrenmeler, öğrencinin gelişim düzeyi, yöntem ve araçların nitelikleri ve bireysel farklılıklar etkiler (Fidan, 1996, s.90-93).

Çocukların ortaokulda, ilkokulda öğrendikleri konularla tekrar karşılaşmaları da onların zihinsel olarak körelten bir program düzenlemesidir.

Tüm konuların ilkokul birinci sınıftan itibaren tekrar tekrar verilmesi yerine her öğretim düzeyinde derinliğine öğretilmesi planlanan konular ve ileriki sınıflarda devam edecek konuların ayrı ayrı belirlenerek programın, kimi konuların derinliğine kimi konuların da üst düzey öğrenmelere altyapı sağlayacak şekilde, düzenlenmesi öğrenmeyi öğrenciler için anlamlı kılacağı gibi beyin güçlerini de kullanma fırsatı verecektir.

Derinlik, bir konunun derinliğine işlenmesini ifade etmek için kullanılmaktadır. Derin bilgi, birbiri ile alakasız birçok konunun yüzeysel olarak verilmesi yerine, konuların özünün aktarılmasını vurgular. Kavramlar temel prensipler öğretilir, öğrencinin problem çözme yetisi geliştirilir. Öğrenci aldığı bilgi ile ince farklılıkları yakalayabiliyorsa, konuya tartışma getirebiliyorsa, problemleri çözebiliyorsa, olaylara, olgulara açıklama getirebiliyorsa aldığı bilgi derindir (Özden, 2000, s.197).

2.1.1.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler:

İnsanın diğer canlılardan farklı ve üstün yönü zekâsı ve öğrenme yeteneğidir. Öğrenme yeteneği her insanda farklıdır. Bazı insanlar daha kolay ve çabuk öğrenirken, bazıları daha geç ve zor öğrenirler. Öğrenme gücü, bireyin zekâ durumuna, gelişim ve olgunlaşma seviyesine, konuya ve duruma göre değişir.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan belli başlı faktörleri şöyle sıralayabiliriz:

- 1) Öğrenmeye hazır olma
- 2) Motivasyon (güdüleme)
- 3) Alıştırma-tekrar
- 4) Öğrenme materyali

2.1.1.2.1. Öğrenmeye Hazır Olmak

Belli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan öğrenmeye hazır olmalıdır. Bireyin öğrenmeye hazır olması, sadece öğrenme konusu için gerekli olgunluğa sahip olması değil, o konuyu öğrenmeye istekli ve hevesli olmasını da kapsamaktadır. Öğrenci bir konuyu öğrenmek için ne kadar istekli ise, o kadar çabuk ve kolay öğrenir. İnsan, ilgi ve ihtiyaç duyduğu, zevk aldığı konuyu daha iyi öğrenmektedir.

Öğrenmeye hazır olmanın bir başka yönü de, öğrenme konusunun gerektirdiği yaşantıların kazanılmasıyla ilgilidir. Bölmeyi öğrenebilmek için çarpma ve çıkarma işlemleri daha önce öğrenilmiş olmalıdır. Öğrencilerin çoğu zihinsel yönden bölmeyi öğrenmeye hazır oldukları halde, çarpmayı ve çıkarmayı bilmedikleri için bölmeyi de öğrenemezler.

Öğretmenin öğrencinin istekli olmadığı bilgileri de genel kültür olarak sunması ya da öğrencilerin öğrenmeleri zorunluysa, öğrenmeyi kolaylaştıracak tedbirler almasında yarar vardır. Bu tedbirler; bilgiyi özetlemek, anahatlarıyla vermek; ezberleyerek değil anlayarak öğrenmelerini sağlamak ve gerekli durumlarda öğrencilere yol göstermek, yardımcı olmak şeklinde belirtilebilir.

2.1.1.2.2. Motivasyon (Güdüleme)

Öğrenmeyi teşvik eden ve sağlayan şartlara motivasyon denilmektedir. Öğrencinin bir bilgiyi öğrenmesi gerektiğini bilmesi, bu bilgiyi nerede, nasıl ve hangi amaçlarla kullanacağını kavraması, bu bilginin kendisine ne kazandıracığını kestirebilmesi, bir sınavı başarma veya yarışmayı kazanma isteği birer motivasyon kaynağıdır.

Takdir edilen, övülen ve ödüllendirilen öğrenci daha kolay öğrenir. Buna karşılık teşvik ve takdir edilmeyen, ilgi görmeyen öğrenci daha zor öğrenir. Ancak öğrencinin iyi şeyin ödül beklediğini değil, ödülün iyi şeyler üzerine kendiliğinden geldiğine inanmalıdır.

Öğrenme için motivasyon kaynağı olarak kabul edilen cezanın amacı, yanlış davranışların meydana gelmesini önlemektir. Her ne kadar ceza yanlış davranıştan kurtarsa da her zaman öğrenmeyi kolaylaştırmaz. Başarısızlığı nedeniyle çok sık cezalandırılan öğrencinin, başarısı nedeniyle ödüllendirilen öğrenci kadar öğrenemeyeceği unutulmamalıdır. Bunun için öğretmen öğrencinin başarısını görmeye çalışmalı ve başarılarını takdir etmelidir. Yine, öğrencinin yaptıkları doğruysa, doğru olduğu kendisine söylenmeli, yaptıkları yanlışsa, yanlış yapıyorsun demek yerine doğrusu gösterilmelidir.

Günümüzde yarışma ve rekabetin de bir motivasyon kaynağı olarak kullanıldığı görülmektedir. Yarışma ve rekabet bazı öğrenciler üzerinde teşvik edici rol oynarken, bazıları ise yıpratmaktadır. Rekabet çabalarında başarısızlığa uğrayan çocuk sadece kendini değersiz ve küçük görmekle kalmaz, aynı zamanda hayatında hiçbir şeye karşı ilgi duymamaya başlar. Bunun için öğretmen öğrenciyi başkalarıyla yarıştırmaktan, karşılaştırmaktan kaçınmalı, öğrencinin eski ve yeni başarı karşılaştırmalıdır. Motivasyon genel olarak içsel ve dışsal olmak üzere iki kategoride incelenebilir (Büyükkaragöz, Çivi, 1999, s.18-19).

2.1.1.2.2.1 İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, öğrencinin kendisinden kaynaklanan ihtiyaçların oluşturduğu motivasyondur. İçsel motivasyonun kaynağı bireyin içinden gelen merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı, yeterlilik ve gelişme duygusu olabilir. Öğretmen derse başlamadan önce kazandırılacak davranışları öğrencilere açıklayarak, bu davranışları geçmişte karşılaşılan bir problem ya da öğrenciler için anlamlı bir yaşantı ile ilişkilendirmesi içsel motivasyonu arttırabilir (Karip, 2005). Öğretmenin görevi, ders içeriğini daha ilginç hale getirecek gizli çekicileri keşfetmektir. Öğrencinin güdülenmesinde öğretmenin ders içeriğiyle ilgili konuşmasından daha çok, öğrencinin ders içeriğine ilişkin tepkisi önem taşımaktadır. İçsel motivasyon araçlarının kullanılmasında öğretmenin kullandığı cümleler de büyük önem taşımaktadır. Örneğin öğretmenin bu konuda oldukça farklı ve yeni bir konu demesi, öğrencinin içsel motivasyonunu sağlayabilir (Çelik, 2005, s.145).

2.1.1.2.2.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyon bir görevin ya da etkinliğin tamamlanması için öğrenciye öğretmen ya da başka biri tarafından sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyondur. Dışsal motivasyon, öğretmenlerin sağladığı dışsal uyarıcılara bağlıdır. Bu dışsal uyarıcılar ödül, ceza, takdir etmek, baskı, rica, sevilme, kabul görmek olabilir (Karip, 2005, s.139).

2.1.1.2.3. Alıştırma-Tekrar

Öğrenmenin iyi ve kalıcı olmasında alıştırma ve tekrarın önemli rolü bulunmaktadır. Ancak tekrarın gelişmiş güzel ve sıkıcı olmamasına dikkat edilmelidir. Yorgunluğun artmaması ve amaca çabuk ulaşılması için alıştırma ve tekrarlarda şu noktalar göz önünde bulundurulmalıdır:

- 1) Tekrarlar amaca uygun olmalıdır.
- 2) Alıştırma ve tekrarlar aralık vere vere yapılmalıdır.
- 3) Tekrarlarda öğrencinin kişisel etkinliği esas alınmalıdır.
- 4) Tekrarlar tabii bir biçimde ele alınmalıdır.

- 5) Tekrar ve alıştırmalarda konuyu bir bütün olarak mı, yoksa bütünün parçalara ayırarak öğrenmenin mi daha iyi sonuç vereceği araştırılmalı ve alıştırmalar ona göre düzenlenmelidir.

Bunların yanında alıştırmada motivasyon sağlamak için ödüllendirmeden de yararlanılmalıdır.

2.1.1.2.4. Öğrenme Materyali

Öğrenmenin çabuk ve kolay olmasında öğrenilecek materyalin türü ve özellikleri çok önemlidir. Genellikle anlamlı olan materyal, anlamsız olana göre daha çabuk ve kolay öğrenmektedir. Öğrenme materyali, bireyin yaşına, cinsiyetine ve kişisel özelliklerine uygun olduğu oranda öğrenme daha iyi olur. Anlamı kavranmadan iyice özümlemeden ezberlenen materyal çok kısa zamanda unutulmaya mahkûmdur. Bunun yanında öğrenciyi düşünmeye ve problem çözmeye iten materyal tercih edilmelidir. Şiir ezberlenebilir, fakat Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgileri konuları anlaşılır konuma getirilmelidir. Bu nedenle, öğrenilecek materyalin seçiminde anlama, kavrama yeteneklerin harekete geçirenlerin tercih edilmesi gereklidir. Yine öğrenilecek materyal öğrencini seviyelerine göre ne çok kolay, ne de çok zor olmalıdır.

Öğrenmede olumlu etkisi olan bir başka faktör de öğrencilerin verimli çalışma yollarını bilmeleridir. Öğretmen öğrencilere kuru bilgileri değil, öğrenmeyi öğretmelidir. Öğrenci ihtiyaç duyduğu bilgiyi nereden ve nasıl öğreneceğini ve öğrendiklerini kendisi için nasıl uygun hale getireceği öğretilmelidir (Büyükkaragöz, Çivi, 1999, s.20).

Öğrencilerin bilişsel kapasitelerini kullanmada ve geliştirmede isteksizlikleri ya da uygun öğrenme-öğretme ortamlarının sağlanmayışı eğitimde istenilen verimin sağlanamamasına neden olmaktadır. Okulda başarıyı etkileyen etmenlerden birisi de akademik benlik kavramıdır. Başarı konusunda özgüvenini kaybeden öğrenciler,

yetenekleri olsa bile başarısız olurlar. Olumlu benlik kavramı ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu pek çok araştırma ile kanıtlanmıştır.

Sistemik çalışma alışkanlıklarının esas alan eğitimin akademik başarıyı geliştirdiğine ilişkin araştırma sonuçları vardır. Çalışma alışkanlıkları; uygun çalışma ortamı, kendini yönlendirme, zaman ve stres yönetimi, etkin dinleme, etkin çalışma, etkin okuma gibi beceriler gerektirir. Okulda kazanılan bilgi ve becerilerin okul dışındaki yaşantılarla pekiştirilmesi, ya da okulda gerçekleştirilecek etkinlikler içinde bir ön hazırlık gerekir. Öğrenciler bu tür çalışmalarını için evde, kütüphanede vb. ek çalışma saatlerine ihtiyaç duyarlar. Bu çalışma saatleri bazen öğrenciler için sıkıcı, monoton, yorucu, verimsiz geçirilebilir. Öğrenciler sadece zorunlu oldukları için çalışırlar. Öğrenciler etkin olarak katıldıkları, başarılı oldukları, kendilerine güvendikleri alanlarda isteyerek çalışırlar (Kaptan, Korkmaz, 2002, s.91-92).

2.1.1.3. Öğrenen İle İlgili Etkenler (Kişisel Etkenler)

- a) Türe Özgü Hazır Oluş: Öğrenecek olan organizmanın istenilen davranışı (davranış değişikliğini) göstermek için gerekli biyolojik donanıma sahip olması, türe özgü hazır oluş anlamına gelir.
- b) Olgunlaşma: Organizmanın davranışı öğrenebilmesi için belli bir gelişmişlik düzeyine ulaşmasıdır.
- c) Yaş: Öğrenmenin gerçekleşmesi için organizmanın o davranışı öğrenebilecek yaşa gelmesi gerekir.
- d) Zekâ: Zekâ bazı psikologlara göre öğrenme yeteneğinin bir ölçüsü olarak kabul edilmektedir. Belli bir davranışı öğrenmek için belirli bir zekâ yaşına ulaşmak gerekir. Öğrenme hızı bireyin zekâ durumuyla yakından ve doğrudan ilişkilidir.
- e) Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı: Uyarılmışlık düzeyi bireyin çevreden gelen uyarıcıları alma derecesi olarak tanımlanabilir. Bireyin çevreden çok az uyarıcı alıyorsa, genel olarak uyarıcılara kapalı ise uyarılmışlık düzeyi düşüktür. Kaygı öğrenmede önemli bir öğedir. Yapılan araştırmalar kaygı ve öğrenme arasında çok önemli ilişkiler olduğunu göstermektedir. Akademik

başarıları yüksek olan öğrenciler akademik başarıları düşük olan öğrencilere göre kaygı durumundan daha az etkilenmektedirler. Aşırı kaygı kadar hiç kaygı duymamak da öğrenci başarısını olumsuz yönde etkiler. Yeterli kaygı düzeyine sahip olmak, öğrenciyi öğrenmeye güdüleyici rol oynar.

- f) Fizyolojik Durum: Öğrenmenin gerçekleşmesinde bireyin sağlıklı bir fizyolojik yapıya sahip olmasının olumlu rolü vardır. Özellikle duyu organlarındaki bozukluklar (görme ve işitme bozuklukları vb.) ve süreğen hastalıklar (kalp hastalığı, şeker hastalığı vb.) öğrenmeyi olumsuz etkiler.
- g) Önceden Kazanılan Yaşantılar: Öğrenmenin meydana gelmesinde ön yaşantıların katkı getirici ya da engelleyici rolü vardır. Önceden kazanılan yaşantılar yeni öğrenilecek davranışı destekliyor ise öğrenme kolaylaşır. Okullarda yapılan eğitimde bireye kazandırılacak davranışların birbirine temel oluşturacak ve daha sonraki davranışları destekleyecek yaşantılar yoluyla kazandırılmasına özen gösterilmelidir.
- h) Bireysel Ayrılıklar: Bireysel ayrılıklar öğrencinin öğrenme hızını, düzeyini, öğrenmeye ilişkin ilgi ve dikkatini, öğrenmenin kalıcılığını etkiler. Bireysel ayrılıkların ortaya çıkmasında kalıtım ve çevrenin rolü vardır. Ne kalıtım, ne de çevre öğrenmede tek başına etkili değildir. Çevre ile kalıtımsal etmenler etkileşim halindedir (Ulusoy, Güngör, Akyol, Subaşı, Ünver, Koç, 2000, s.143-145).

2.1.2. Ezberci Eğitim

Ezbercilik, her alanda, gerekli-gereksiz birçok bilgiyi anlamadan bellekte tutmaya çalışmak demektir. Ezberciliğe dayanan eğitim biçimine de ezberci eğitim adı verilir. Ezberci eğitimin nedenleri araştırıldığında bunun iki temel nedene dayandığı görülür. Bunlar: Dinsel eğitim geleneği ve tarım toplumu olma geleneğidir. Bilindiği gibi dinsel eğitimde, sorular ve nedenler yok, yanıtlar vardır. İncanın gereği olarak yanıtlar tartışmasız kabullenilir. Kutsal kitaplardaki bilgiler, geçmiş asırlarda okuryazarlığın yok denecek derecede sınırlı olması ve bugünkü teknik olanakların bulunmaması nedeniyle ezberlenerek belleklerde tutulabilmiştir. Daha sonraki yıllarda matbaa bulunup bilgiler yazıya aktarılsa bile ezberlemek artık dinsel

eğitimin geleneği durumuna gelmiştir. Ezberci eğitimin ikinci nedeni olarak görülen tarım toplumunun eğitimi, tarımla ilgili belli başlı bilgilerin kuşaktan kuşağa aktarılan öğretilerinden oluşur. Bu eğitimin bilge kişileri yaşlılardır. Çocuklar ve gençler, hiçbir araştırma yapmadan doğru bilgileri yaşlılardan öğrendikleri şekliyle kabullenirler. Tarım alanlarının aynı kalmasına karşılık insan nüfusunun hızla artmaya başlaması, tarım toplumlarında ezberci eğitimin yetersiz kalmasına yol açmıştır. Aynı topraklardan daha fazla ürün alabilmek için yaşlıların verdiği bilgiler yetersiz kalmış, bunun üzerine ezberci eğitimin yerini, araştırmaya dayalı eğitim almaya başlamıştır. Bunun sonucu olarak da modern tarımın girdiği toplumlarda bilge kişilik, büyükbabalardan genç araştırmacılara ve öğretmenlere geçmiştir.

Modern tarıma geçişle birlikte tarım toplumunun yerini sanayi toplumunun alması ile ezberci eğitimden kaçış daha da hız kazanmıştır. Bu yeni toplumlarda bilen değil; düşünen, araştıran, sorgulayan ve tartışan insanlara gereksinim duyulmuştur. Bu anlayışı benimseyen toplumlar son 100 yılda bilim ve teknolojiye bugün bilinen noktaya gelirken, ezberci eğitimi sürdürenler, ilkel tarım toplumu olmaktan kurtulamamışlar, çağdaş eğitimi uygulayarak bilim ve teknolojiye öne çıkan toplumların güdümüne girmek zorunda kalmışlardır. Eğitim sistemi konusunda ülkemizde daha karmaşık bir durum söz konusudur. Cumhuriyetle birlikte ülkemizde, medrese eğitimi olarak adlandırılan ezberci eğitim geleneğinden kurtulmak için büyük çaba harcanmıştır. Cumhuriyetin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk, ezberci eğitim sistemi yerine, cumhuriyeti yaşatmanın sorumluluğunu omuzlayacak, düşünen, tartışan, araştıran bir kuşağın yetişmesini sağlayacak çağdaş eğitime geçilmesini istemiştir. Eğitim sistemimizin son 50 yılı irdelendiğinde, katılımcı eğitim yerine bilgi aktarımı şeklinde yürütülen ezberci eğitimin tüm okullarımıza yayıldığı görülür. Günümüzde ezberci eğitimi yürütme görevi öğretmene verilmiş, sistemin adına da öğretmen merkezli eğitim denilmiştir. Öğretmen merkezli eğitim, sınıf ortamında öğretmenin aktif, öğrencinin dinleyici olduğu eğitim modelidir. Bu modele göre öğretmen öğreteceği bilgileri belleğine kaydeder, kendi planındaki sırada ve düzende bunları öğrenciye aktarır. Öğretmenin sürekli konuştuğu, öğrencinin sürekli dinlediği bu eğitim ortamında öğretmene yakın bir-kaçı dışındaki öğrenciler öğrenme sürecinde devre dışıdırlar. Dersin büyük

bölümünde kendi dünyalarına dalarlar. Dolayısıyla öğretmen ne kadar bilgili ve sınıf düzenini sağlamada ne kadar başarılı olursa olsun tam öğrenme gerçekleşemez. Öğrenciler başarılı olmak için tuttıkları notları veya kitaplarda altı çizili bilgileri ezberleyerek sınavlara girerler. Bu sistemde; çok bilgi ezberleyen ve bunları sınav saatine kadar belleğinde tutabilen öğrenciler başarılı öğrenci, çok bilgi ezberleten öğretmenler başarılı öğretmen olarak değerlendirilir. Özellikle son 30 yıldır, ezberci eğitim sistemiyle; yorum yapamayan, araştırmayan, düşünmek yerine ezberlemeye alıştırmış, sormayan, “neden ve niçin”lerle ilgilenmeyen, ülke ve dünya sorunlarına karşı duyarsız, özgüveni yetersiz bir kuşak yetiştirilmektedir (Eşme,2002).

Yöntem Hıristiyanlığın ilk döneminde ve İslam’da dini bilgilerin öğretilmesinde kullanıldığı görülmüştür. Öğretimin başlangıcından bugüne kadar kullanılan en eski didaktik yöntemdir. Öğrencinin, öğrendiklerini hiçbir yorum ve harf değişimi yapmadan karşısındakine sunmasıdır.

Yöntem, günümüzde çocukların ilk okuma yazma dönemine gelmeden önce, onların düzgün konuşma ve anlatımları için kreş, yuva ve anaokullarında kullanılmaktadır. Dil öğretiminde sözcüklerin öğretilerek sözcük hazinelerinin gelişmesinde, yabancı dilde, ana dil ile yabancı dil sözcüklerinin ortak öğretimde çağrışım yolu kullanarak, şekil ve resim desteğiyle ezberleme ve ezberletme yönteminin kullanıldığı görülür. Aynı işlevin fizik, kimya, matematikte belirli teoremlerin formüllerinin öğrenilmesinde de kullanıldığı didaktik eserlerde belirtilir.

Birey ezberlediği analiz, sentez ve yorumlanma yetisini geliştiremez. Yeni görüşler üretmesi ve yaratıcı düşüncesini geliştirmesi olanaksız görülür (Baytekin, 2004, s.181-182).

Öğrenmenin çekirdek anlamı, bilgiyi alma, ona sahip olma, depolama olarak verilebilir. Bu alıp depolama işinin üç ana yöntemi, bu işi ezberleyerek, anlayarak veya hem ezberleyip hem anlayarak yapmaktır. Birinci yöntemde depolanan yalnızca sözcükler (işaretler) iken, ikinci yöntemde depolanan anlamdır. İşte, bilgiye yalnızca kalıp, sözcük, işaret, şekil olarak sahip olma, depolama yönteminin adı

"ezberleme"dir. Bir bilgi hem ezberlenmiş, hem de anlaşılabilir olabilir. Örneğin, çarpım tablosunu, bir şiiri ezberleyebilir, aynı zamanda anlayabiliriz. Konuşmayı yeni öğrenmiş küçük bir çocuğa bile "iki kez üç altı" sözünü ezberletebiliriz. Biz söylediğimizde dinlediğini, sen söyle dediğimizde yineliyorsa, ezberlemiştir. Burada sözün tamamını söyleyip söyleyememesi önemli değildir, ne kadarını söyleyebiliyorsa, o kadarını ezberlemiştir. Ezberlediği bilginin anlamını ise bilmemektedir, anlamamıştır. Burada ezber sözü, anlamadan yapılan öğrenmeleri, depolamaları anlatır, istenmeyen ezber de budur (Başar, 2007).

Günümüzde eğitim olarak adlandırdığımızın çoğu, bilgi toplama ve hatırlamadır. Sorun çözme ve düşünme ki hiçbir zaman eğitim sistemimizin önemli bir bölümünü oluşturmadı. Eğitim, insan beyninin en önemsiz işlevlerinden biri olan hafıza üzerinde durur; aksine asıl işlevi olan düşünmeyi ihmal eder.

Çok az önem verilse de bazı ortaokullarda edebiyat, sanat, sinema ve televizyonun eleştirel değerlendirmesine götürülen düşünme diyebileceğimiz sanatsal yergi mevcuttur. Eleştirel düşünme, ilkokuldan itibaren tartışmalarla öğretilmelidir.

Şüphesiz güncel eğitimde çok değer verilen ezber, başarılı olanları sıkarken başarısızları da sıkıntı ve eziyete sokar. Ezber derin bir haz duygusu yaratamaz (Teksöz, 1999, 39-40).

Ezberle kazanılan bilgiler, anlama gerçekleşmediği için nasıl kullanılacağı bilinemeyeceğinden, bir işe yaramaz, geçersiz bilgi edinilmiş olur. Böylece, bir işe yaramayan bilgiler için emek, kaynak ve yaşam, boşa harcanmış olur. Anlamsız bilgiler, yavan ve tatsız bir yaşama götürür. Öğretmenlerin ezberledikleri bilgileri, öğrencilere de ezberletmeye çalışmaları da buna örnek oluşturmaktadır. Bu bağlamda ezbercilik, kısaca anlamadan ve hemen her alanda bellekte birçok gereksiz bilgiyi aynen tutmaya çalışmak şeklinde tanımlanabilir (Akyüz, 1999, s.320).

Ezberle kazanılan bilgiler, anlama gerçekleşmediği için nasıl kullanacağı bilinemeyeceğinden, bir işe yaramaz, geçersiz bilgi edinilmiş olur. Öğrenme sürecini

öğrenciye bilgi aktarımı ve öğrenmenin denetlenmesinden ibadet sayan bir eğitim yaklaşımının öğrenmeyi teşvik etmesi son derece zordur. Bunun sonucunda aktarılan bilginin hafızaya nakledilmesi yani ezberlenmesi hemen hemen tek seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ezberlemenin öğrenme ile sonuçlanma ihtimali oldukça düşüktür. Bu koşulların değiştirilmesi için öğrencinin pasif alıcı konumundan çıkarılarak etkin katılımcı konumuna getirilmesi gerekir. Ezberleme bir öğretim yöntemi olmakla birlikte, bu özelliği ile unutmaya çok elverişli olduğu için öğrencilere salık verilmemelidir (Turan, 2006, s.275).

Bilginin olduğu gibi tekrarlandığı basit tekrar bilginin kısa süreli bellekte daha uzun süreli kalmasını sağlar. Basit tekrarın bu işlevi dışında kullanılması yararlı değildir. Bilginin uzun süreli bellekte depolanmasını sağlamak için, bilginin anlamlı kılınması, eklememeli tekrar ile olanaklıdır (Sübaşı, 2000, s.34).

“Ezber”, bir bilginin değişmez tek doğru olarak kabul edilmesi, buna kalben güven duyulduğu için de sorgulanmamasıdır.

En şöhretli üniversitelerimiz dahil tüm okullarımızda ezbere dayalı “öğretim” yapıldığı sürece, bu tür tek doğrularımıza sarılıp, bir durum için geçerli doğruları bulabilmekten mahrum kalacağız. Ulusça yaşadığımız kafa karışıklığının bir nedeni de herhalde, çok doğruluk üzerine kurulu yaşamı tek doğrulukla algılamaya çalışmamızdan kaynaklanıyor (Titiz, 2000, s.24-25).

2.1.2.1. Ezberci Eğitimin Zararları

Düşünme, anlama ve özümleme yoluyla öğrenmeyi bırakıp ezberciliğe sapanlar ne kadar talihsizdir. Onlar çok zevkli olabilecek ve öğrenciliğe mutluluk getirebilecek olan öğrenme faaliyetini tatsız bir angaryaya çevirmişlerdir.

Gençlik çağında doruk noktasında olan zihin kapasitesi sürekli ezbercilik yapılırsa körleşir. Zihinlerini işletmeyen, yıllarca doğru dürüst anlamadan ezberleyen birçok öğrenciler, potansiyel kabiliyetlerini gerçekleştirilmeden mezun olup çıkmışlardır. Bu

gibi öğrenciler gerçek anlamda eğitim görmüş sayılmazlar. Hafızalarında bir takım bilgiler kalsa bile düşünce ile yoğrulmamış olan o bilgileri, içinde buldukları durumun gereğine göre hatırlayıp kullanamazlar.

Ezbercilerin, bilgileri çabuk aşınır, bölük pörçük olur, belirsizleşir. Çünkü bilgileri, koruyan, içine girdikleri mantıksal yapıdır. Yapı olmayınca bilgiler izole parçalar halinde kalır ve bazen de gülünç bir şekilde birbirine karışır.

Bilgiler ancak düşünme yoluyla organize edilir. Organizasyon, karmaşıklığın yerine düzen ve basitlik getirir. Düzen ve basitlik hafıza yükünü azaltır ve bilgilerini yerine göre hatırlamaya ve kullanmaya elverişli bir biçime sokar. Muhakeme etme alışkanlığı öğrencilik yıllarından sonra da olumlu etkisini sürdürür. Muhakemenin sağladığı anlamlı ilişkiler sayesinde bilgileri unutma hızı ve unutma oranı azalır. Unutulan bilgi unsurlarının bir kısmı ise yine muhakeme yoluyla dolaylı olarak hatırlanabilir (Büyükkaragöz, Çivi, 1999, s.149)

2.1.3. Öğrenme-Öğretme Ortamında Soru

Öğrenme-öğretme ortamında soru, önemli değişkenlerden biridir. Hem öğrenci, hem de öğretmen “soruyu” eğitim durumunda kullanabilir. Soru sorulmadan gerçekleşen bir eğitim durumu hemen hemen yok gibidir.

Soru, hem öğrenme gereksinimini belirlemek, hem de gidermek için işe koşulduğu gibi, değerlendirme amacıyla da kullanılabilir.

Eğitim durumunda plansız ve yanıtı beklenmeyen soru tipleri bulunabilir. Plansız soru tartışma yöntem ve tekniklerinin işe koşulduğu sınıf ortamında, öğrenciler, tartışmayı hedefinden saptırdıkları zaman, onları konuya çekmek ve içeriği anlaşılır hale getirmek için kullanılabilir.

Öğretmen soruların yanıtlarını her seferinde değişik öğrencilerden istemeli, tüm öğrencilerin soru sormasına ve yanıt vermesine olanak ve fırsat tanımalıdır. Ayrıca

öğrencilerce sorulan soruları öğretmen yanıtlamamalı; yanıtları başka öğrencilere buldurmamalıdır. Eğer hiç kimse yanıtlamıyor ve öğretmen de bilmiyorsa, dürüstçe “bu yanıtı ben de bilmiyorum. Gelecek derse kadar yanıtı bulup sınıfa getirelim” demelidir. Herhangi bir şekilde kaçamak yanıt vermemeli, “bu soruyu size ödev olarak verdim” gibi tutarsız davranışlarda bulunmamalıdır (Sönmez, 1998, s.113-114).

2.1.4. Düşünmeyi Öğrenmek

Geleneksel yapıdaki öğrenme-öğretme süreci genellikle, bir dizi parçalarının öğrenciler aktarılması ve bu bilgi parçalarının öğrenciler tarafından daha sonra olduğu gibi hatırlanmak üzere ezberlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu bu tür bir süreçte öğrencilerin düşünmek ve problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine pek fazla yer verilmemektedir. Sonuçta, düşünme yetenekleri gelişmeyen öğrencilerin en büyük zihinsel etkinlikleri de depoladıkları bilgileri kendilerinden istendiğinde geri çağırmak olduğundan, bu öğrenciler, dağarcıklarındaki bilgileri nerede ve nasıl kullanacaklarını dahi bilmemektedirler.

Düşünme şekil ve becerilerinin neler olduğu konusunda yapılan ilk çalışmalardan birisi, Bloom’un (1974) geliştirdiği, “bilişsel öğretim hedeflerinin sınıflanması”dır. Bloom, bilişsel öğretim hedeflerini en yüksek veya ileri düzeye doğru sıralarken, aynı zamanda, bireyin öğretim sürecinde uyguladıkları bilişsel düşünme yeteneklerini de dikkat çekmiştir. Bu yetenekler, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde olmak üzere toplam altı tanedir.

Düşünme şekilleri ve becerilerinin neler olduğu konusunda yapılan en son çalışmalardan birisi de, Costa’nın (2000) “zihnin alışkanlıkları” olarak adlandırdığı toplam 16 yetenekten oluşan zihinsel etkinlikleri içerir. Costa’ya göre, “zihnin alışkanlıkları,” zeki insanların karşılaştıkları çeşitli problemlere, dilemmalara veya gizemli olaylara karşı düşünme sonucu sergiledikleri davranışlar, eğilimler veya tavırlar olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, “zihnin alışkanlıkları”, bir bireyin

karşılaştığı belli dilemmalara karşı uyguladığı eleştirel, yaratıcı ve stratejik düşünme becerilerini temsil eder. Diğer bir deyişle, “zihnin alışkanlıkları”, bireydeki eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen merak etme, esnek davranma, sorgulama, karar verme, sorumluluk alma, yaratıcı olma ve risk alma gibi yetenekleri vurgular.

Sorgulamak, bir bireyin belli olaylara veya durumlara karşı sorgulayıcı bir tutum sergilemesi, karşılaştığı problemleri çözmek için ne tür bilgilere ihtiyacı olduğunu belirlemesi ve bu bilgileri toplamak için hangi stratejileri kullanacağına karar vermesidir (Saban, 2004, s.139-142).

2.1.4.1. İyi Düşünmenin Özellikleri

<<Düşünme>>, zihnin, herhangi bir konuyla ilgili bilgileri karşılaştırarak ve aralarındaki bağlantıları inceleyerek, bir yargıya ya da karara varma süreci olarak tanımlanabilir. <<Düşünce>> ise, düşünme sonucu bilince doğan yahut ortaya çıkan düşün (fikir), yani bir üründür. İyi düşünmenin özellikleri şunlardır:

- a) Bir Sorun'un Varlığını Sezebilme Yeteneği: Bu, zihnin çalışması ve sonuca ulaşması için gereklidir. Kişide böyle bir yetenek yok ise, sorun da çözemez.
- b) Sorun'un Ne Olduğunu Açıkça Anlayabilme Yeteneği: İyi anlamdan düşünme başlamaz. Bunun için, kişide, önce, gözlem ve algılama yeteneği geliştirilmelidir.
- c) İnceleme Sırasında, Sorun'u Sürekli Olarak, Zihinde Tutabilme Yeteneği: İnceleme sırasında, sorunun ne olduğu ya da aranan şey, hiçbir zaman unutulmamalıdır.
- d) Sorun'un Çözümüyle İlgili Çeşitli Tahmin ya da Denence (Hipotez) Kurabilme Yeteneği: Denence kurmak, zihin çalışmasının bir belirtisidir.
- e) Olası (Muhtemel) Çözüm Yollarını, Kesin Bir Biçimde, Açıklayabilme Yeteneği: Bu, zeka ve eğitim işidir. Bütün derslerimizde öğrencilerimize bu bakımdan alıştırmayı yaptırmalıyız.
- f) Önerilen Çözüm Yollarını Ayrıntılı Bir İncelemeden Geçirebilme Yeteneği: Kişi, konuyu ayrıntılı bir biçimde inceleyebilmek için, önce onu, çözümleyebilmeli bir sisteme göre tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle bir sonuca ya da birleşime varabilmelidir.

- g) Sağlam Olmadığı Anlaşılan Denenceyi Zihinden Atabilme Yeteneği: Sağlam bir temele dayanmadığı anlaşılan bir denence üzerinde durmadan, bir yenisine geçilebilmelidir. Bir düşün üzerinde saplanıp kalmak doğru değildir. Bu bilimsel tutuma aykırı düşer.
- h) <<Yargıları Geciktirebilme>> ya da <<Kararlarda Acele Etmeme>> Yeteneği: Bilimsel düşünen kimse, acele karar vermekten sakınır. Bütün bilgileri elde ettikten, hepsini ayrı ayrı değerlendirildikten sonra karar verir.
- i) Sağlamlığını Denemek Amacıyla, Varılan Sonuçlara Yeni Örnekler Üzerinde Yeniden Gözden Geçirebilme Yeteneği: Sorun çözme ya da düşünme eyleminde, tümevarım, tümdengelim, çözümlenme ve birleşim işlemleri, kimi zaman birlikte, kimi zaman da arka arkaya yer alır (Binbaşıoğlu, 1994, s.148-150).

2.1.5. Eğitimin Yeni Odağı: Öğrenci

Yeni değerler, demokratikleşme, insan hakları kavramlarının gelişmesi ve eğitimin bireyselleşmesi sonucu doğmuştur. Eğitimin sadece devletin geleceği için değil, bireylerin optimum gelişimi için verilmesi anlayışı egemen olmaya başlamıştır. Çünkü, devletin geleceği tüm bireylerin optimum düzeyde gelişmesine bağlı hale gelmiştir. Ders kitapları öğrencilerin öğrenme hız ve kapasitelerindeki farklılığı dikkate almayan bir tarzda yazılmaktadır. Mevcut haliyle bu kitaplar çok küçük bir öğrenci grubunun öğrenme ihtiyacını karşılık vermektedir.

Öğrenmeye ilişkin literatür, çocukların yetişkinlerin zannettiğinden çok daha yüksek öğrenme kapasitesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların ortaöğretimde, ilköğretimde öğrendikleri konularla tekrar karşılaşmaları da onların zihinlerini körelten bir program düzenlemesidir.

Tüm konuların ilköğretim birinci sınıftan itibaren tekrar tekrar verilmesi yerine, her öğretim düzeyinde derinliğine öğretilmesi planlanan konular ve ileriki sınıflarda devam edecek konuların ayrı ayrı belirlenerek, programın kimi konularının derinliğine, kimi konuların da üst düzey öğrenmelere altyapı sağlayacak şekilde

düzenlenmesi, okul için anlamlı kılacaktır. Böylece, her yıl bir önceki yıl öğrendiği konunun bir değişik şekliyle karşılaşmaktan bıkan öğrencinin öğrenme arzusu tekrar uyandırılabilir.

Öğretimde yeni arayışların temelinde eğitim programlarının daha derin ve karmaşık öğrenme ihtiyaçlarına karşılama çabaları yatmaktadır. Öğretimin içerik ve sunumunda, öğrencilere potansiyellerini maksimum düzeyde geliştirebilme olanağı sağlanması beklenmektedir. Eğitim programlarının öğrencinin beden, zihin ve duyuşsal açıdan optimum düzeyde gelişmesini sağlaması da yeni beklentiler arasındadır.

Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve her birinin kapasitesince öğrenebilmesi için standart programlar nitelik açısından farklılaştırılarak daha geniş ve daha derin öğrenme olanakları sunulmaktadır. Bu tür programlarda amaç öğrenciye kendisi için anlam taşıyan bir şeyler yapma fırsatı vermektir (Özden, 1998, s.27-29).

Öğrenci odaklı eğitim ve öğretimin temel ilkeleri, eğitimin, her eğitim sürecindeki beş ana unsurun (öğrenci, öğretmen, eğitimin amacı, eğitim programı / içeriği ve eğitim ortamı) belirlediği bireysel ve durumsal süreçlerle, yeniden düzenlenerek geliştirilmesini ve bütünleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim sisteminde de iletişim becerisi gelişmiş, ilgi ve yeteneklerini tanıyan, yaratıcı düşünce yapısına ve eleştirel düşünceye sahip, bunu yaşamına uygulayabilen, sorunlara çözüm oluşturabilecek kişilik özellikleri olan, “kendini gerçekleştirmiş” bireyler yetiştirilmesi hedeflenmelidir (Üge, 2002, s.54-55).

İyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğine, nasıl hatırlayacağına, kendi kendini güdüleyeceğine ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğine rehberlik etmeyi kapsar. Yani etkili bir öğretim, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmelerine rehberlik eder (Demirci, 2006, s.11).

2.1.6. Öğrenci Merkezli Okul

Öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde öğretim yaşantılarının düzenlenmesidir.

Öğrenciye kendi öğrenme profilini ve türünü keşfetmeyi ve böylece öğrenmeyi öğretmek olmalıdır. Temel kavramlar öğrenmenin kendisi üzerine yapılmalıdır (Vural,2005, s.50-51)

Geleneksel okul, bilgiyi öğrencilere aktarır, sonra da öğrencilerin, anlattıklarını ne ölçüde öğrendiklerini anlamak için yoklama yapardı.

Modern okulda, ise öğretim, her şeyden önce bir etkileşim sürecidir. Öğrenci, yalnız etkiler alan fakat tepkilerde bulunmayan pasif bir organizma değildir. Öğretimde öğretmen gibi öğrenci de etkindir ve öğretim, aralarındaki sürekli etkileşim, alış-verişle oluşmaktadır. Öğretmen konuyu çözümler, sorular sorar, sorulara cevap verir, sesinin tonunu değiştirir, jest ve hareketlerde bulunur. Öğrenci de konuyu çözümler, sorular sorar, sorulara cevap verir, güler, ciddileşir, öğretmen ve diğer öğrencilerin etkilerine <<evet>> veya <<hayır>> anlamına gelen tepkilerde bulunur. Öğretim bu şekilde belli bir çevrede etkileşim oluşur.

Modern öğretimin temel amacı, öğrencilere neyi, nerede ve nasıl öğrenebileceklerini öğretmektir. Diğer bir deyişle, öğrencilere öğrenme yollarını, araştırma veya incelemesini, yani öğrenmesini öğretmek, öğretimin gerçek amacıdır.

Öğretmenin diğer bir önemli amacı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, problemlerini tanımak; toplumun isteklerini tanımak ve bu ihtiyaçlara cevap vermektir. Öğretimi öğrenme durumundan, yani kuru, ezber ve kitabı bilgiyi aktarma durumundan çıkarıp öğrencilerin, konuları problemler halinde benzer hayat durumları içinde öğrenmelerine yardım edici bir etkinlik yaptığımız ölçüde öğretim öğrenmeyle sonuçlanacak; bilgi, beceri ve değerler öğrenciler için bir anlam kazanacaktır (Alıcıgüzel, 1973, s. 6-7).

ÖĞRENCİLERE YÖNELİK ÖZELLİKLER

KAZANDIRILMASI HEDEFLENEN NİTELİKLER	BENİMSENEN ÖĞRENCİ PROFİLİ
<p>Okul ve eğitim sisteminin merkezine öğrenci yerleştiren bu yaklaşım eğitimin hedeflerini öğrencilerin bireysel gelişmeleri ve ihtiyaçları doğrultusunda</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zamanı kullanma, • Ekip çalışması, • Bilgi toplama-işleme-yorumlama, • Sistem geliştirme, • Müzakereci olma, • Teknolojiyi kullanma, • Sorun çözme; gibi temel akademik beceriler ve hayat becerileri yapılandırmaktır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, • Araştırmacı ve sorgulayıcı, • Bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşabilen, • Bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, • İletişim kurma becerisine sahip • Teknolojiyi etkin kullanabilen • Kendini gerçekleştirmiş • İnsanlığın ortak değerini de sahiplenmiş, • Yaratıcı, üretken, • Takım çalışmasına yatkın, • Öğrenmeyi öğrenmiş birey

Şekil 1 Öğrenmede Öğrenci Kazandırılması Hedeflenen Niteliklerle Benimsenen Öğrenci Profilinin Karşılaştırılması

2.1.6.1. Öğrenci Merkezli Eğitimin Esasları

Eğitime öğrenci başarısı açısından bakıldığında, dikkate alınması gereken en önemli konu, anaokulundan lise son sınıfa kadar bütün sınıf merkez olarak alınması gerekliliğidir. Şöyle ki;

- Kişinin bir konuya veya etkinliğe duyduğu ilgi, onda içsel bir güdüleme meydana getirmektedir ve onun konu üzerinde daha çok düşünme, çaba ve zaman harcamasına sebep olmakta; böylece öğrenme hızını arttırmaktadır.
- Öğrenci merkezli eğitimi benimseyen okul her öğrencinin içsel güdülenmesini artırmakla ilgilenir, dış kaynaklı güdüleme yöntemlerini uygulamaktan ve tüm öğrencileri aynı kalıplara uymaya zorlamaktan kaçınır.

- Öğrencilerin çoğu bir kavramı sadece duyarak değil, aynı zamanda bu davranışın bir örnekle gösterilmesi ile en iyi şekilde öğrenir.
- Öğrenci merkezli eğitimde örnekleme, üst düzey düşünmeyi motive eden sorular sorma gibi kanıtları öğretme yöntemleri kullanarak öğrencinin öğrenmesine aracılık eder.
- Soyut kavramların öğrenilmesinde karşılaşılan güçlükler gerçek yaşamdan örnekler verilerek giderilir.
- Korkutan veya küçük düşüren dönütler öğrenmeyi artırmaz. Olumlu rehberlik ağırlıklı dönütler çok daha etkilidir.
- Araştırmalar, beynin kalıplar aradığını göstermektedir. Öğretmen, öğrencinin bu kalıpları anlamasını, hatta kendi kalıplarını oluşturmasını sağlayacak fırsatlar oluşturur.
- Eğitim alanında öngörülen değişim veya yenileşme hareketi genellikle dirençlerle karşılaşır ve zaman alan bir süreç gerektirir.
- Geleneksel öğretmen merkezli eğitim alışkanlıklarından, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına geçiş sürecinde de benzer problemlerin yaşanması kaçınılmaz olacaktır.

GELENEKSEL SINIF	AMAÇLANAN SINIF
Öğretmen cevabı bilir.	Birden fazla çözüm olabilir ve öğretmen önceden bilmeyebilir.
Öğrenciler rutin bir şekilde tek başına çalışırlar.	Öğrenciler rutin bir şekilde öğretmenler, gözetmenler ve toplumun diğer üyeleriyle birlikte çalışırlar.
Bütün faaliyetleri öğretmen planlar.	Öğretmen ve öğrenciler faaliyet planlarını birlikte yaparlar.
Değerlendirme metoduna öğretmen karar verir.	Öğrenciler kendi değerlendirmelerini yaparlar.
Bilgi, öğretmen tarafından düzenlenir, değerlendirilir,	Bilgi öğrenciler tarafından elde edilir, düzenlenir, yorumlanır ve uygun

yorumlanır ve öğrenciye iletilir.	kitlelere ulaştırılır.
Ders sistemi basittir. Bir öğretmen 30 öğrenciye öğretir.	Sistem daha karmaşıktır. Öğretmen ve öğrenciler ders sistemi üzerinde anlaşılır ve okul dışında da ek bilgiler elde ederler.
Okuma, yazma ve matematik ayrı disiplinler olarak kabul edilir: dinleme ve konuşma çoğunlukla eğitim programlarında yer almaz.	Problem çözümede gerekli bilgi birleştirilmiştir; dinleme ve konuşma ise öğrenmenin temel kısımları olarak görünmektedir.
Düşünme, genellikle kuramsal ve “akademik” bazdadır.	Düşünme problem çözüme, usulama ve karar vermeyi içerir.

Şekil 2 Eğitimde Amaçlanan Sınıfla Geleneksel Sınıf Arasındaki Farklar

Klasik eğitim anlayışında öğretmenin ve sistemin beklentileri merkezdedir. Öğrenciden ise pasif olarak bu beklentilere cevap vermesi istenir. Bu tavır öğrencide, kendisine verilen bilgileri sorgulamadan öğrenmesi, hatta neden öğrenmesi gerektiğini bile sormaması gerektiği duygusu oluşturur.

Bu eğitim yaklaşımı öğrenciyi kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düşünmesi ve öğrenmesi yerine, onu içine bilgi doldurulacak kap olarak algılamaktır. Bunun adı ezberdir.

Düşünen, sorunlara çözüm getiren bireyler yetiştirmek için eğitim sistemini ezber olgusundan derhal ve tümüyle arındırmak gerekir. Ezberin eğitim sistemimizden atılmasının yolu öğrenci merkezli eğitimin benimsenmesinden geçmektedir (Vural, 2005, s.54-62).

2.1.7. Araştırma Yoluyla Öğrenme

Bu öğrenme yaklaşımında izlenen yol, sorun çözümede izlenen yolun aynısıdır. John Dewey’in sistemleştirdiği bir yaklaşımdır. Bütünüyle öğrencilerin araştırma-

inceleme ve soruşturma yapmalarına yönelik bir öğretimdir. Öğretmen burada rehberdir. Öğrenci araştırma yaparak sorunun nasıl çözüleceğini bulur ve sorunu çözer. Araştırmanın gereği deney, gözlem, sezgi, gösterme, iş yaptırma, örnek olay, beyin fırtınası, soru-cevap, sorun çözme, karar verme, rol yapma vb. yöntem ve teknikler eğitim ortamında kullanılır. Burada genel yöntem, tümevarımdır.

Öğretmen çalışmaların nasıl yapılacağını, bu yöntem ve tekniklerin nasıl kullanılacağını öğrencilerle tartışarak basamak basamak belirlenmesi ve bu basamakları tahtaya yazması ve öğrencilerin defterine de yazdırılmaları sağlanmalıdır. Araştırma, inceleme, deney vb. yapamıyorlarsa, onlara ipucu verilmelidir. Doğru yapan öğrenciye ve gruba pekiştirme verilmelidir.

Normal olarak bu yaklaşımda öğretim yapabilmek için, öğrencinin en az bilgi ve kavrama seviyesinde davranışsal amaçları kazanması gerekir. Ancak araştırmaya bir giriş olmak üzere bu seviyeye gelmemiş küçük sınıflarda da çok basit araştırma çalışmalarına yer verilmesinde yarar vardır. Bunlarla kendi bilgi ve kavram derecesine göre bu tip çalışmalara girişebilir.

Araştırma yöntemi kullanılırken, önce dersle ilgili temel kavramlar belirlenmelidir. Bu kavramlarla ilgili öğrencilerin ön koşul olan bilgilerini ortaya koymaları sağlanmalıdır. Kazanılacak davranışsal amaçlarla ilgili olumlu ve olumsuz örnekler oluşturulmalı ve bunlar üzerinde tartışılmalıdır. Bu durumlarda eksikler, yanlışlar varsa, bunlar bulunarak karşıt örnekler oluşturulmalıdır. Varsayımlar kurularak öğrenciler tartışmalıdır. Yanlışlar atılmalı, doğrunun ortaya çıkması sağlanmalıdır (Kemertaş,1999, s. 191-192).

Araştırma yoluyla öğrenmede, öğretmen, öğrencilerin ilgisini çekecek sorunlar bularak öğrencilerin bu sorunlarını incelemelerini ister. Öğretmen, öğrencilere problemle ilgili anlaşılmayan noktalarda, inceleme sırasında ve sonuç çıkartma aşamasında yardımcı olur.

Araştırma yoluyla öğretme stratejisinin uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır: 1) Öğrencilere konuyla ilgili bir problemin sunulması, 2) öğrencilerin problemlerle ilgili denenceler ve geçici çözümler düşünmeleri, 3) bu hipotezlerle ilgili veri toplanması, 4) toplanan verilerin değerlendirilmesi ve 5) sonuca ulaşma.

Dikkat edilirse, araştırma yoluyla öğretme stratejilerinin uygulanması sırasında yer alan işlemler bilimsel bir araştırma sürecinde yer alan işlemlerle aynıdır. Bu açıdan araştırma yoluyla öğretmenin yalnızca bir konunun öğretimi amacıyla değil öğrencilere araştırma ve problem çözme becerilerinin kazandırılması amacıyla da uygulanabilecek bir strateji olduğu söylenebilir.

Araştırma yoluyla öğretmenin başlıca amacı, bağımsız düşünmeyi teşvik etmektir. Clark ve Stara göre (1981) araştırma yoluyla öğretmede kullanılacak taktikler şunlardır:

- Öğrencilerin veri toplama tekniklerini kontrol etme
- Düşünme soruları sorma
- Öğrencilerin yorum, açıklama yapması ve hipotez geliştirmesi
- Öğrencilerin topladıkları verilerden sonuç çıkarması
- Öğrencilerden ilke ve sonuçlarını başka durumlara uygulamalarının istenmesi
- Öğrencilerin düşüncelerini ve mantıklarını kontrol etmeleri
- Öğrencilere problem, çelişki vb. durumların sunulması ve değerlendirme yapmalarının istenmesi

Araştırma yoluyla öğretme stratejisinin uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri problem seçimidir. Problemi bazen de öğrenciler saptar, ya da zaten tartışılmakta olan bir problem de kullanılabilir.

Problem bir kez tanımlandıktan sonra öğretmene düşen, öğrencilere diğer aşamalarda yardım etmektir. Bu, öğrencilerin veri toplama sırasında gereksinim duyacakları kaynakların sağlanması, öğrencilerin problem üzerinde düşünmeye ve onunla ilgili olası çözümler üretmeye teşvik edilmesi biçiminde olacaktır.

Araştırma yoluyla öğrenme, a) yönlendirilmiş ve b) yönlendirilmemiş olmak üzere iki biçimde uygulanabilir. Eğer işlenecek konuyla ilgili temel bilgiler öğretmenin

tarafından sağlanıyor ve öğrenciden çıkarması ya da genelleme yapması isteniyorsa, bu durumda yönlendirme söz konusudur. Soruların sorulması, yanıtların alınması, malzemelerin kullanılması ve ortamın oluşturulması süreçlerinde öğretmen önemli bir role sahiptir.

Yönlendirilmemiş araştırma sürecinde öğretmenin rolü en aza inmiştir. Öğrenciler bilgi toplama, inceleme, sorular sorma vb. süreçlerde yalnız hareket ederler. Öğretmen, öğrencilerin takıldıkları yerlerde devreye girer (Açıkgöz, 2005, s.355-357).

Araştırma yoluyla öğretme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dayalı olan problemlerin çözümü için uygulanan bir tür problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenci, problemi tanımlar, problemin çözümü için denenceler (geçici çözüm yolları) kurar, denencelerin sınanması için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Bu yaklaşım yoluyla öğrenci, sadece belli konularla ilgili problemlerin çözümünü öğrenmekle kalmaz, gelecekte karşılaşacağı problemlerinde çözüm yolunu da öğrenir.

Bu yaklaşıma uygun bir araştırmada dört bölümden oluşur:

1. Problemin hissedilmesi, tanımlanması: problem ya da problemler konu ile ilgili olmalı.
2. Denencelerin kurulması: Bu aşamada, problemin çözüm için gerekli nitelikte ve sayıda denence kurulur. Denenceler probleme geçici çözüm yolları önerir ve toplanması gerekli veriler için yol gösterirler.
3. Verilerin toplanması: Denencelerin sınanmasına yarayacak nitelikte veri toplama aşamasıdır.
4. Verilerin analizi ve denencelerin sınanması (Bilen, 2002, s.87-88).

2.1.8. Bilgi

Dünyamız hızlı bir küreselleşme sürecine girmiştir. Bu gelişme, temel olarak bilginin üretimi, dağıtımı, kullanımı, saklanması ve yeniden üretilmesine ilişkin bilinen tüm

kavramları değişmesini beraberinde getirmiştir. Çığ gibi büyüyen bilgi ve bilginin hızlı dağılımı, bilgi biriktiren insan modelini artık kabul edilemez hale getirmiştir. Bunun yerine sorgulayan, düşünen, tartışan, değiştiren, sorun çözebilen, liderlik yapabilen bir insan modeline ihtiyaç duyulmaktadır. 1900'lü yılların başından günümüze kadar üretilen bilginin, insanlık tarihinin 1900'lü yıllara kadar ürettiği bilgiden daha fazla olduğu gerçeği düşünöldüğünde, artık eğitim sistemlerinin de bu akıl almaz hızdaki değişime ayak uyduran bireyler yetiştirmek için kendisini yenilemesi gerektiğini anlaması sürpriz olmamıştır. Artık bilgiyi biriktiren bireyler yerine bilgiyi kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Şenocak, Taşkesenligil, 2005, s.360).

2.1.8.1. Yeni Bilginin Kazanılması

Bilgi, öğrencilerin kendi zihinlerinde var olan bilgi yapılarına uyup uymadıklarına karar vermelerine yardım edebilecek tarzda sunulmalıdır. Bu nedenle, öğretmen bilgiyi bir bütün olarak ele almalı ve öğrencilerin öğrenmesine yardım etmelidir. Eğer öğrencilerin bilgileri ezberlemeleri yerine onları anlamaları hedefleniyorsa, öğrencilerin “bütünü”, onun “ilgili parçalarını” ve bu “parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi” açıkça görmeleri gerekir. Çünkü konunun anlaşılması ve kavranması, konunun yalnızca birbirinden soyutlanmış küçük parçalar halinde sunumu ile gerçekleşmez. Ayrıca, programda yer alan konuları derinlemesine işlemek yerine, onların yüzeysel olarak genişliğine işlenmesi, öğrencilerin anlamasını güçleştirir. Öğretimde bütüne odaklaşma demek, konu ile ilgili birkaç önemli kavram veya fikirler seçip, onları öğretim sürecinin merkezi yapmak demektir. Yani, tam öğrenmenin oluşabilmesi için, öğretim sürecinde “konu derinliği” için “konu genişliği” bir anlamda feda edilmesi gerekir.

2.1.8.2. Bilginin Anlaşılması

Öğrenciler bir konu hakkında yeni bilgiler ve beceriler ile karşı karşıya bırakıldıklarında, onlar için anlama ve kavrama süreci başlatılmış olur. Öğrenciler, ilk önce, belli bir konuya ilişkin olarak kazanılan yeni bilgiyi, yine o konu hakkında

bildikleri (yani, kendilerinde var olan zihinsel yapı) ile karşılaştırırlar. Eğer yeni bilgi, daha önce edinilenlerle çelişmiyor ise, o konu hakkındaki zihinsel yapı güçlendirir; fakat eğer çelişiyor ise, bu durumda var olan zihinsel yapı değiştirilir.

Diğer bir deyişle, yapısalcı kuram açısından bakıldığında, bir bireyin dışarıdan edindiği bilgiye kendi zihninde anlam verme süreci başlıca iki şekilde gerçekleşir:

1. Eğer belli bir alanda edinilen bilgi, bireyin daha önce o alanla ilgili öğrendikleriyle çelişmiyor ve belli bir zihinsel şemaya uyuyor ise, bu bilgi bireyin belleğine olduğu gibi kaydedilir.

2. Eğer belli bir alanda edinilen bilgi, bireyin daha önce bu alanla ilgili öğrendikleri ile çelişiyor ve belli bir zihinsel şemaya uymuyor ise, bu durumda bireyin bu bilgiyi belleğe kaydetmesi için zihinde yeni düzenlemeler yapması ve yeni bir dengeyi oluşturması gerekir.

Öğrenme, sadece her zaman bireyin daha çok şeyleri keşfetmesi demek değildir, fakat aynı zamanda bireyin kendi deneyimlerini farklı bir zihinsel yapı ile yorumlamasıdır.

2.1.8.3. Bilginin Uygulanması

Öğretmenler, yeni konu ile ilgili sınıftaki öğrencilerin bilgi yapılarına uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri sağlayarak onlara yardım edebilirler. Bilgi için en etkili ve verimli öğrenme aktiviteleri, otantik, ilginç, bütüncül, uzun vadeli ve sosyal gibi özellikleri içeren problem-çözme aktiviteleridir ki, bunlar öğrencilerin kazandıkları bilgileri işlevsel hale getirirler. Çünkü öğrenciler problemleri çözmeye yeltendikçe, bildiklerini uygulamaya koymak zorundadırlar. Ve bu süreç, onların sürekli olarak sahip oldukları bilgi yapılarını test etmelerine ve gerektiğinde de yeni yapıları inşa etmelerine neden olur.

2.1.8.4. Bilginin Farkında Olunması

Öğrenciler, belli bir konu ile ilgili bilgiyi kazanırlar, o konu hakkındaki anlayışlarını derinleştirirler ve kazanılan bilgiyi sınıftaki çeşitli projelerde uygularlar; fakat söz konusu kazanılan bu bilginin okul içinde ve dışında uygulanabilir nitelikte olması için onun değişik durumlara da nasıl uygulanabileceğinin test edilmesi gerekir. Bu da, öğrencilerin o bilgi üzerinde kafa yormaları ve o bilginin farkında olmaları ile gerçekleşir. Yani, bir bireyin belli bir bilgiyi uygulayarak belli bir problemi çözmesi ile o bireyin kendisini o problemin çözümüne ulaştıran stratejisinin ne olduğunun farkında olması iki ayrı şeydir. Dolayısıyla, öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler, onların geriye dönüp ne yaptıklarını gözden geçirmelerine imkân tanıyan aktivitelerdir. Bunlar arasında örnek olay incelemesi, rol oynama, proje çalışması, başkalarına öğretme veya öğrendiklerini yazıya dökme gibi etkinlikler sıralanabilir (Saban,2000, s. 128-130).

2.1.9. Varsayımları Sorgulamak

Öğrencilerin çeşitli konu, olay veya problem durumlarına ilişkin sahip oldukları varsayımlarını sorgulamalarını istemek. Öğrencilerin eleştirel ve çok yönlü düşünme becerilerini pratik etmelerini sağlamak.

Biz eğitimciler genellikle sınıfta “soru sormak” yerine “cevaplamayı” veya “cevaplamanın önemini” vurgulamakla pedagojik bir hata yapma eğilimindeyiz. Bu durumda, iyi öğrenciyi sorduğumuz her soruya “doğru cevabı hızlı bir şekilde söyleyebilen” olarak algılarız. Bu bağlamda öğrencinin tanımı, “çok bilen ve ezberlerinden çok fazla bilgiyi söyleyebilen” olur. Ancak, ne bildiğimiz hakkında ne ve nasıl düşündüğümüz, çoğu zaman ne kadar bildiğimizden daha değerlidir. Dolayısıyla, biz eğitimciler öğrencilere, “doğru, ilginç veya düşünmeye sevk eden sorular sormalarını” öğretmeli ve “ezbere öğrenme” üzerine yoğunlaşmaktan sakınmalıyız. Çünkü iyi soru sormasını bilmek, zeki, yaratıcı ve düşünen bir birey olabilmenin en önemli özelliklerinden birisidir.

Öğrencilerin sınıfta soru sormaya veya varsayımları sorgulamaya devam etmeleri, büyük ölçüde öğretmenlerin, öğrencilerin sorularına karşı takındıkları tavır veya tutumlar ile doğru orantılıdır (Saban,2004, 150-151).

2.1.10. Öğrenme Stratejileri ve Öğretimi

Geleneksel olarak okullarda, öğrencilerin çok çeşitli bilgiyi öğrenmeleri beklenir. Ancak çoğu zaman bu bilgileri nasıl öğrenebileceklerine ilişkin bilginin öğretimi ihmal edilmektedir. Oysa iyi bir öğretim, öğrenciye nasıl öğreneceğine, nasıl hatırlayacağına, kendi kendini nasıl güdüleyeceğine ve kendi öğrenmesini etkili olarak nasıl kontrol edip yönlendireceğine rehberlik etmeyi kapsar. Diğer bir deyişle; etkili öğretim, öğrencilerin öğrenme stratejilerini öğrenmelerine rehberlik eder.

Öğrenme stratejileri, öğrencinin kendi kendine öğretebilmesi için kullandığı işlemlerdir. Bu nedenle öğrenme stratejisi öğretiminin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasına yardım etmektir. Öğrencinin kendi kendine öğretebilmesi için aşağıdaki basamakları uygulamasına rehberlik ediniz.

1. Hedefi analiz edip tanımlama: Bu basamakta ne öğrenileceği ve bu öğrenmenin nerede, ne zaman gerçekleşeceği belirlenir.

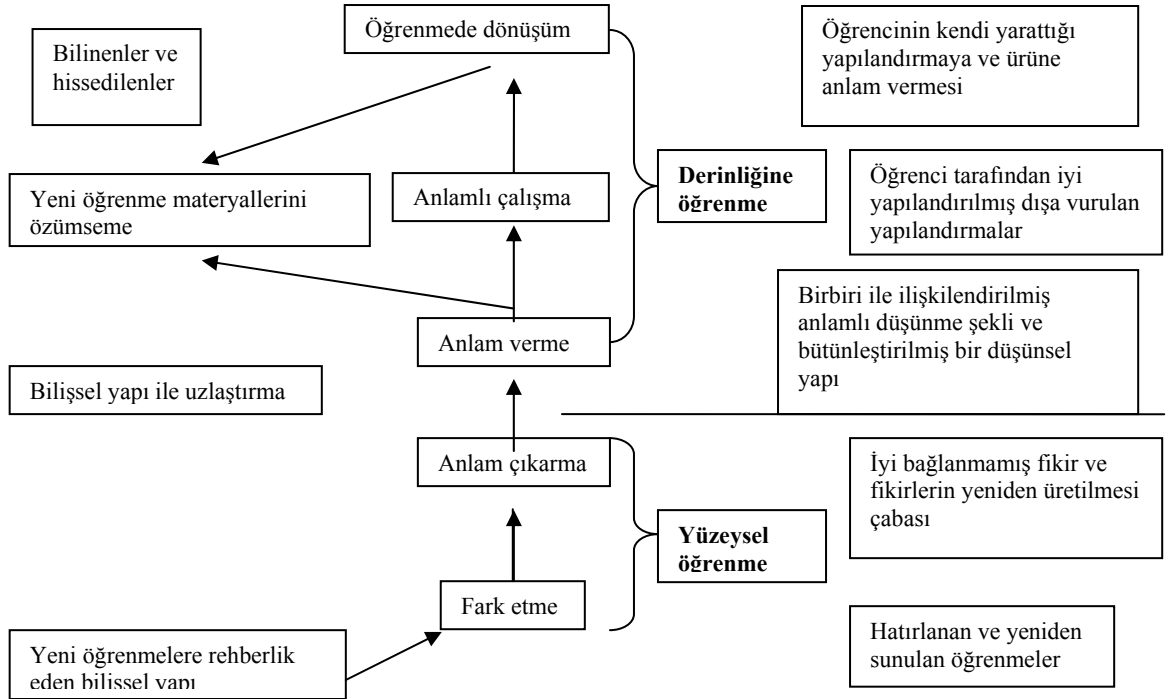
2. Stratejiyi plânlama: Birinci basamakta ne öğrenileceği, nerede, ne zaman öğrenileceği belirlendikten sonra; bu öğrenmeyi sağlayacak strateji ya da stratejilerden oluşan bir plân hazırlayacaktır. Örneğin; öğrenci "bu konuyu şöyle çalışırsam, şu yolları kullanırsam daha başarılı olurum" gibi düşünüp öğrenme plânını belirleyecek.

3. Stratejiyi uygulama: Bu basamakta öğrenci, öğrenme hedefine ulaşmak üzere belirlediği öğrenme stratejisi ya da stratejilerini uygulayacaktır.

4. Stratejilerin sonuçlarını izleme: Bu basamakta öğrenci seçtiği öğrenme stratejisinin kendisini amaca ulaştırmada ne derece yardım ettiğini belirleyecek. Örneğin; konuyu şematize ederek çalışmam anlamamı kolaylaştırdı mı?, Ezberlemem gereken sözcüklerin baş harfleriyle cümle kurma stratejisi hatırlamamı kolaylaştırdı mı? vb. sorularla seçtiği öğrenme stratejisinin etkili olup olmadığını ortaya koyacak.

5. Stratejiyi uygun hâle getirme: Eğer 4. basamakta sorulan sorulara alınan cevaplar evet ise, strateji öğrenmeye yardım etmiştir. Bu durumda öğrenci, strateji değiştirmesine gerek olmadığına karar verir. Ancak strateji, öğrenme bakımından tatminkâr bir sonuç vermediyse durumu yeniden gözden geçirip hedefine daha uygun bir strateji plânlayacaktır (Senemoğlu, 1999, s. 31-32).

2.1.11. Bilişsel Yapıda Yüzeysel ve Derinliğine Öğrenmenin Aşamaları



Şekil 3 Bilişsel Yapıda, Fark Etme Düzeyinden Yapılandırmacı Öğrenmeye Ulaşınca Kadar Geçen Aşamalar ve Yansımaları (Richardson, 2000)'den Uyarlanmıştır.

Yukarıdaki şekilde öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stratejisine göre öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri davranışlardaki farklılıklara yer verilmiştir.

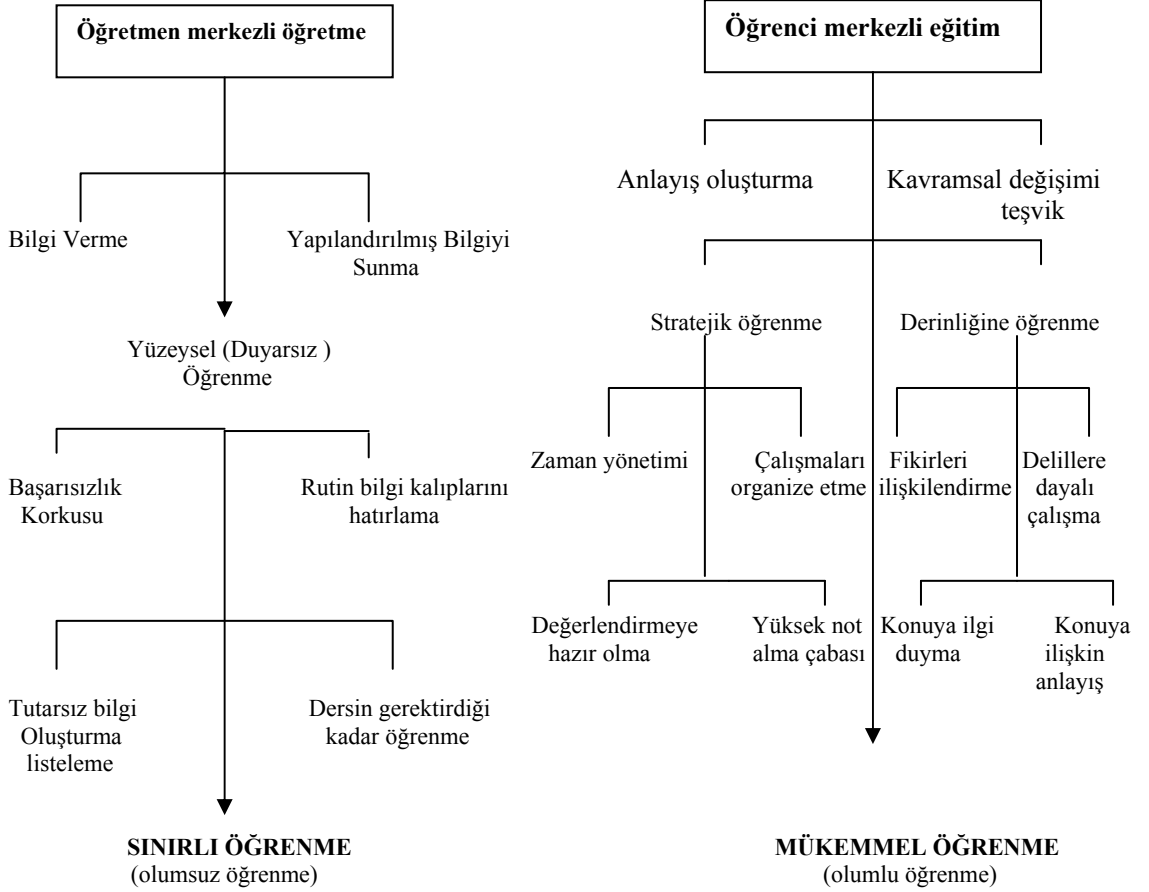
Derinliğine öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarından Ramsden (1992) yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin öğrenme materyalinde sunulan uyarılarla sınırlı kaldığını, bu durumun öğrencilerin yüksek düzeyli düşünme gücünü ve öğrenme derecesini engellediğini belirtmektedir. Derinliğine öğrenmelerin, yüzeysel öğrenmelere göre daha yüksek nitelikli öğrenme çıkarttıkları ortaya koymalarına karşılık, yüzeysel öğrenme yaklaşımı içinde olanların belli zaman diliminde muhtevayı daha iyi hatırladıkları sonucuna varılmıştır. Bilişsel yapı kavramı içinde ileri sürülen varsayım, derinliğine öğrenme yaklaşımı içinde olan öğrencilerin yeni öğrenme materyalleri ile sunulan uyarıları daha kolay algıladıkları şeklindedir. Bir konuda derinliğine anlamın ortaya çıkması için anlamın farklı boyutları ile araştırılması, anlamı oluşturan öğelerin daha iyi algılanması için bu bağlamdaki düşüncelerin sorgulanması, bireyin bildikleri ile öğrendikleri arasında bağ kurması, öğrendiklerine farklı açılardan bakma ve onu farklı durumlarda kullanma çabasına girmeleri gerekir.

Derinliğine öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme çıktılarını arttırmakta, onu derinliğine analiz yapma becerisine ulaştırmakta, yaratıcılığını arttırmakta, bilgilerini etkilice düzenleme fırsatı vermekte ve edindiği bilgiyi temaya uygun hale getirmesine yardım etmektedir.

Yüzeysel öğrenme esnasında öğrenen mevcut bilgi alanı ile başka bilgi alanları arasında bağ kuramamaktadır. Genellikle yüzeysel öğrenmeye dayalı sunularda öğrencinin hatırlayabilecekleri sadece küçük bilgi parçacıklarıdır. Öğrenen sunulan bilgiler arasındaki ne tutarlılığı görmekte ne de önceki bilgileriyle ilişkilendirebilmektedir. Derinliğine öğrenmede ise edinilen bilgiler, birbirleriyle tutarlılık göstermekte aynı zamanda fikirler kendi arasında anlamlı bir ilişkiler ağı oluşturmaktadır (Beydoğan, 2007, s.261-262).

2.1.1.2. Öğrenme Anlayışının Derinliğine ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Oluşmasına Etkisi

AKTİF ÖĞRENMEYE YÖNELTME



Şekil 4 Derinsel ve Yüzeysel Öğrenme Sürecinde Kavram Haritası ve Şemaların İşlevi

Şekil 4 gözden geçirildiğinde öğrencinin merkeze alındığı öğrenme-öğretim süreçlerinde öğrenme, öğrenmenin doğasına uygun anlamlı ve derinliğine öğrenmeler şeklinde gerçekleşirken, öğretmen merkezli öğretim de ise kısa süreli hatırlamalara dayalı yüzeysel öğrenmeler şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

Derinliğine öğrenme sürecinde kavram haritaları bilginin özetlenerek sunulması, belli bir zaman diliminde anlamın yönlendirilmesi ve ortaya konulan çerçeve

anlamın başkalarının ortaya koyduğu çerçeve anlamlarla karşılaştırılması gibi noktalarda öğrencide bilişsel yapının gelişmesine hizmet etmektedir.

Derinliğine öğrenmede öğrenciden beklenen, bilgiyi belli bir sınıflama içinde düzenleyerek, anlamlandırması ve yeni formlara dönüştürmesidir. Bu süreçte kavramlar ve deneyimler öğrenmenin yeniden dönüştürülmesine, düşüncelerin düzenlenip sınıflanmasına yardım etmektedir.

Derinliğine düşünen bireyler, kavramlar arası ilişkilerden, yeni ilişkiler yaratarak yeni anlamlar oluşturabilir. Kavramlar arası ilişkileri test ederek öğrenmelerini gerçekleştirebilirler.

Derinliğine öğrenme yeni bilgiler edinme, eski bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirme, karşılaşılan sorunlarda edinilen bilgiyi kullanarak sorun çözebilme yetisini kazanma olarak tanımlandığında hem anlamlı hem de kalıcı ve kapsamlı öğrenmeyi sağlamada yardımcı olan öğretim materyallerinden biri de kavram haritalarıdır (Beydoğan, 2007, s. 263-264).

2.1.13. Derinsel Ve Yüzeysel Yaklaşım

Bilimin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde, öğrenci gelişimi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği için hangi bilginin, nasıl ve ne şekilde öğretileceği önemlidir. Her gün artarak gelişen bilgilerin öğrenciler tarafından özümsemesi öğrencilerin daha çabuk ve verimli öğrenme gerekliliğini ortaya koymuştur.

Geleneksel öğrenme yöntemleri ile öğrenme, öğrencide düşünme mekanizmasını çalıştırmadan, yorum yapmadan, eleştirmeden, sadece bilgi yüklemesine neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadan kalıba sokulması anlamına gelmektedir.

Bir kimsenin kendi isteği dışında bir şey öğretmek mümkün değildir. Geleneksel öğretim yaklaşımlarında öğrenciler nedenini anlayamadıkları ve merak etmedikleri

pek çok bilgiyi sorgulamadan belleklerine yerleştirir ve bunları sadece sınavda başarılarının ölçülmesi için kullanır. Mevcut sistemde öğrenci, bilgi başkaları tarafından öğretildiğinden dolayı, kendisi öğrenmeyi öğrenemez. Onun için öğrenme bir zevk değil bir eziyet haline gelir. Eğer öğrencinin düşünebilme yeteneği yok edilirse bugünkü gibi kolayca anlaşılmayan bir belletme yöntemi ortaya çıkar ki bu da insanı başkasına muhtaç duruma düşürür.

Öğrencilerin bilgiyi merakla dayalı bir kuşkuyla birlikte öğrenmesi sağlanmalıdır. “Kuşkulanmamak, öğretileni doğru kabul etmek, kitap yazanı, öğretmeni doğru kabul eden” doğruların değişmez olduğunu düşünen öğrencileri ezber alışkanlığından kurtarmak gerekir.

Eğitimin amacı, kişinin yaşamı boyunca karşılaşılabileceği sorunları çözebilmesi için gereksineceği çözümleri öğretmek ve iyi vatandaş yetiştirmektir. Öğrencilerde öğrenme için var olan enerjinin ortaya çıkması için öğretme merkezli eğitimden öğrenme merkezli eğitime mutlaka geçilmelidir. Çünkü ancak böyle düşünebilen, soran, sorgulayan öğrenciler ortaya çıkacaktır (Demirel, 2005, s.149).

Öğretmen tahtada dersini anlatır, öğrenciler düzenlenmiş sıralarında otururlar. Görevleri ses çıkarmadan öğretmeni dinlemek ve tahtada yazılı olanları sessizce defterlerine geçirmektir. Öğrenciler söz almadan konuşamazlar, izinsiz yerlerinden kalkamazlar, arkalarına bakamazlar, konuşamazlar, gülemezler. Öğretmen canı isterse sınıfı dolaşabilir ama öğrencilerin buna hakkı yoktur (Boydak, 2001, s. 65).

Öğrencilerin bazılarının çalışma konusunu öğrenmek ve anlamak için büyük bir çaba gösterirken, bazılarının sadece dersi geçebilecek kadar gayret gösterdiklerini ve öğrencilerin bu durumun farkında olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik gösterdikleri farklı tutumlar, seçtikleri farklı yollar da her bir öğrencinin kendisine sunulan öğrenme görevine yönelik farklı bir yaklaşım uyguladığı düşüncesini ortaya koymaktadır. Ortaya konan bu düşünce; öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde çalışmalar yapılmasını da beraberinde getirmiştir.

Literatürde hem öğrencilerin ders çalışma stratejilerini, hem de bu stratejileri kullanma amaçlarını birlikte içeren bir kavram olarak kullanılmakta olan öğrenme yaklaşımları fikri; ilk olarak öğrencilerin belli bir okuma parçasını nasıl algıladıkları ve öğrenme işine nasıl giriştikleri üzerinde çalışmalar yapan Marton ve Saljo tarafından ortaya koyulmuştur. Bu alanda yapılan çalışmalar; öğrencilerin bir öğrenme görevini yerine getirirken farklı öğrenme yaklaşımları kullandıklarını göstermiştir. Nitel ve nicel çalışmalar sonucunda öğrenmeye yönelik derin ve yüzeysel olmak üzere iki ana yaklaşım belirlenmiştir (Çolak, Fer 2007,s.198).

Derinsel öğrenme yaklaşımı öğrenenin etkin bir şekilde bilgiyi yeniden yapılandırmasını içeren yapısalcı öğretim anlayışı ile ilgili iken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı bilginin öğretmenden öğrenciye hazır bir şekilde aktarıldığı ve öğrenenin pasif bir rol üstlendiği geleneksel öğretim modeli ile ilgilidir (Selçuk, Çalışkan, Erol, 2007, s. 27).

Yüzeysel yaklaşımda öğrenmede minimal gereklere ulaşmak amaçlanmakta ve bu yaklaşım; alınan bilginin tekrar üretimini sağlayacak alışılmış öğrenme stratejilerini kapsamaktadır. Derin yaklaşımda ise; belli akademik konularda yetenekleri geliştirmek amaçlanır. Derin yaklaşım; çok okumayı, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmeyi ve anlam oluşturmaya yönelik diğer öğrenme stratejilerini içermektedir. Yüzeysel yaklaşımı kullanan bir öğrenci, bir konuyu öğrenme sürecinde, o konuyla ilgili her şeyi madde madde hatırlamaya çalışırken; derin öğrenmeyi kullanan bir öğrenci ise o konuyu anlamaya ve kendine mal etmeye çalışır; bu noktada yazarın ya da öğretmenin kullandığı kelimeleri birebir hatırlamak önemli değildir; çünkü amaç o konunun ne ifade etmek istediğini anlamaktır. Uzun sürede bu yolla öğrenilenler yüzeysel öğrenmeye göre daha kalıcıdır. Anlayarak öğrenmenin gerçekleşmesi ile öğrenmenin kalıcılığı üzerinde olumlu etkileri olan derin öğrenme yaklaşımı, akademik başarı üzerinde de etkilidir. Yapılan araştırmalar, öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarısında da anlamlı bir farklılık yarattığını belirtmektedir (Çolak, Fer 2007,s.198).

Derinlemesine yaklaşımla öğrenen öğrenciler, daha mikroskobik konularda ve özel bir hazırlık gerekmeksizin açık ve net açıklamalar yapabilirlerken, yüzeysel öğrenen öğrenciler soruyu sadece gördükleri kadarıyla yetinerek herhangi bir makroskobik boyuta ya da bir mekanizmaya bağlı olarak açıklamakta yetersiz kalmaktadırlar (Chin & Brown,2000, 109-138).

Derinsel Yaklaşım

Konuyu anlamak için istekli olmak.

Daha rahat diyalog kurabilmektir.

Yeni fikirleri önceki bilgi birikimine dayandırmaktır.

Bilgileri, fikirleri günlük hayatta uygulamaktır.

Var olan durumu sonuca bağlamak.

Tartışmanın mantığını kavrayabilmektir.

Yüzeysel Yaklaşım

Mecbur olduğu konuları tamamlamak için istekli olmak.

Dersler için gerekli olan bilgiyi ezberlemek.

Örneklerden prensipleri ayırmak da başarısız olmaktadır.

Konuları kendisi için dıştan gelen bir etki olarak görmek.

Konular arasında bağlantı sağlayamadan bağımsız noktalara odaklanmak.

Amaca ulaşmak ve strateji belirlemede derinlemesine düşünememek.

Şekil 5 Derinsel ve Yüzeysel Yaklaşımların Özelliklerinin Tanımlanması (Enwistle, 1987)

Derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ait başlıca özellikler Tablo 5’de sunulmaktadır (University of Oxford, Institute for the Advancement of University Learning, 2002):

	Yönelim	Özellikler
--	---------	------------

Derinlemesine Yaklaşım	Bilgiyi yeni bir forma dönüştürme	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenme malzemesini kendi başına anlamaya istekli olma ➤ Dersin içeriğiyle yoğun ve eleştirel bir etkileşime girme ➤ Önceki bilgi ve deneyimleri ile yenileri arasında bağ kurma ➤ Fikirleri birleştirecek örgütlenme ilkelerini keşfetme ve bunları kullanma ➤ Neden sonuç ilişkisi kurma ➤ Fikirlerin mantığını inceleme
Yüzeysel Yaklaşım	Bilgiyi kopyalama	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bilgi ve fikirleri pasif bir şekilde kabul etme ➤ Sadece sınavlarda gerekecek bilgilere odaklanma ➤ Amaçlar ya da stratejiler üzerinde derinlemesine düşünme ➤ Olguları ve işlemleri rutin bir şekilde ezberleme ➤ İlkeleri ya da modelleri birbirinden ayırt edememe

Şekil 6 Derinsel ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarına Ait Temel Özellikler (Ellez Sezgin, 2002, s.1263)

Biggs, öğrencilerin akademik yeteneklerinin ve genel zekâ seviyelerinin öğrencilerin öğrenim yaklaşımlarını etkilediğini düşünmektedir. Genel olarak, zekâ seviyesi düşük öğrenciler yüzeysel öğrenim yaklaşımını tercih ederler; fakat derinsel öğrenim yaklaşımını öğrencilerin düşük akademik yeteneklerini kabul etmelerine yol açabilir (Biggs, 1978, s.266-279). Az sayıda araştırmalar öğrencilerin akademik yeteneklerinin öğrenimsel yaklaşımlarına etkilerini araştırmıştır. Konuyu tam olarak göstermemesine rağmen, Trigwell, Prosser ve Davidson akademik yetenek ile hem

derinsel hem de yüzeysel yaklaşımla öğrenim arasında önemli bağlantı kuramadılar. Bu sonuçlara rağmen, zekâ seviyeleri yüksek olan öğrenciler yüksek eğitim alırlarken başarıya ulaşmalarına en uygun yolu daha kolay bulabilmektedirler. Öğrenme genel olarak istek işittir, bundan dolayı zekâ seviyeleri yüksek öğrenciler kendi kendilerine öğrenebilme yeteneğine sahiptir ve buna zıt olarak zekâ seviyeleri düşük olan öğrenciler ise öğrenimlerinde daha çok açık bir şekilde rehber ihtiyaçları vardır. Ayrıca bunun neticesinde öğrencilerin akademik yetenekleri öğrencilerin öğrenim seviyelerini etkileyebilir (Davidson, 2002, s.29-44).

Geleneksel sosyal bilgiler öğretiminde çoğunlukla olguların öğretimi (savaşların tarihleri, kimler arasında yapıldığı, dağların yüksekliği vb.) üzerinde odaklandıkları görülmektedir. Değerlendirme sürecinde de bu durum öğrencilerin, söz konusu bilgileri ezberlemeyi bir yöntem olarak seçen öğrenciler de sosyal bilgiler derslerine karşı olumsuz tutumlar geliştirmektedirler. Sosyal bilgiler öğretiminde, olgusal bilgilerin yanı sıra kavramların da irdelenip öğrenilmesinin üst düzey akademik başarıyı sağlama, iletişimi kolaylaştırma, sorun çözme ve akıl yürütme gibi becerilerin kazanılması söz konusudur. Konu odaklı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimde, öğrencilerin bilgiyi ezberleme eğilimleri gelişmekte diğer yandan da bilgi ve becerilerini gerçek yaşamda kullanamadıkları gözlenmektedir. Bir başka deyişle, öğrenciler sorun çözme yeteneklerini geliştirecek bir eğitimi okullarda alamamaktadırlar (Kızıllan,2003, s. 15-16).

Bireysel farklılıklar çeşitli kişisel özellikleri ifade etmekte ve tüm eğitim öğretim ortamlarında bulunması nedeniyle mutlaka dikkate alınmalıdır. Çünkü her birey tektir ve en doğal özelliklerinden biri, farklı olmalarıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, doğal bir zenginlik olarak algılanmalı ve öğretimde bu zenginlikten faydalanılmalıdır. Öğrenciler, çevrelerinde meydana gelen olayları aynı şekilde algılamazlar. Örneğin; bazı öğrenciler olayları çevrelerinden soyutlayarak ele alırken, diğer bazıları olayları oluştukları çevre içinde değerlendirirler. Diğer yandan kişiler arası algılama farklılıklarında olduğu gibi, algılanan olayların ele alınıp işleme ve düşünme süreçleri açısından da farklılıklar mevcuttur (Çaycı, 2007, s.58).

	Derinlemesine Yaklaşım	Yüzeysel Yaklaşım
Tanım:	Yeni konuları, fikirleri anlamak ve üzerinde düşünmek; yeni konuları eski konularla bağdaştırmak.	Yeni konuları anlamadan ve eleştirmeden Kabul etmek ve bu bilgileri bağlantısız ve başka konularla ilişkilendirmeden tutmaktır.
Karakterleri	<p>Anlamlarına bakmak,</p> <p>Çözülmesi gereken ana temaya odaklanmak.</p> <p>Aktif katılım.</p> <p>Olaylar ile bilgileri birbirinden ayırt etmek.</p> <p>Değişik konular arasında bağlantı sağlamak.</p> <p>Eski ve yeni konuları bağdaştırır.</p> <p>Konuyu gerçek hayatla bağdaştırır.</p>	<p>Ezberci eğitime güvenmektir.</p> <p>Çözülmesi gereken ana temaya dışardan gelen uyarıcılar ile odaklanmak.</p> <p>Bilgiyi pasif olarak almaktır.</p> <p>Örnekler ile prensipler arasında kalmak.</p> <p>Değişik konular arasında bağımsız olarak bağlantı kurmaya çalışmak.</p> <p>Eski ve yeni konuları bağdaştırmaz.</p> <p>Konuları sadece sınavları geçmek için gerekli görürler.</p>
Öğrencilerin cesaretli olmaları için yapması gerekenler	<p>Konuya meraklarının sağlanmasıdır.</p> <p>Konuya psikolojik olarak hazırlamak ve cesaretlerini</p>	<p>Konuya ilgilerinin uyanmamasıdır.</p> <p>Konuya odaklanamamak ve ilginin başka alanlara</p>

	<p>arttırmaktır.</p> <p>Yeni konular için yeterli alt yapıya sahip olmak</p> <p>İlgi alanları için yeterli zaman ayırabilme ve zamanı iyi yönetebilmek.</p> <p>Yeni konuyu anlamak ve başarılı olmak için yeterli olumlu deneyime sahip olmak.</p>	<p>kaymasıdır (sosyal alanlar, spor vs.).</p> <p>Yeni konular için yeterli alt yapının olmaması ve bunun sonucunda konunun kavranamaması.</p> <p>İlgi alanları için yeterli zaman ayıramamak ve zamanı iyi yönetememek.</p> <p>Yeni konuyu anlamak ve başarılı olmak için yeterli olumlu deneyime sahip olmamak ve bunun sonucunda aşırı kaygılı olmak.</p>
<p>Öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirilmesi için yapması gerekenler</p>	<p>Konularda bireysel ilgiyi öne çıkarmak.</p> <p>Öğrencilere konunun özünü vermektir.</p> <p>Öğrencinin konunun özünü anlaması için yeterli zamanının olduğunu hissettirmek ve odaklanmasını sağlamak.</p> <p>Öğrencilerin hataları ile yüz yüze gelmesini sağlayarak, aktif öğrenme yöntemi ile hatalarını düzeltmelerini sağlamak.</p>	<p>Konulara karşı ilgisiz olmak ve negatife davranışlarda bulunmak.</p> <p>Öğretilen konular arasında bağlantı ve ilişkinin oluşmaması ve bunun sonucunda düşünceler ve gerçeklerin birbirleriyle alakasız hale gelmesi.</p> <p>Öğrencilerin pasif halde bulunmalarına olanak vermektir.</p> <p>Öğrencilere kısa soru, cevaplarla birbirleriyle</p>

	<p>Konularda fikir ve düşünceleri bir arada verip, öğrencilerin bunları bir arada kullanmalarını sağlamaktır.</p> <p>Yeni bilgi ve düşünceleri öğrencilerin anladığı ve bildiği konularla bağdaştırmaktır.</p> <p>Öğrencilerin hata yapmalarına olanak sağlamak ve doğrularını ödüllendirerek öğrenmelerini sağlamaktır.</p> <p>İstenilen öğrenim sonucunun tutarlı ve adil olması ve bunun da güvenilir temellere dayanması.</p>	<p>bağımsız gerçeklerin verilmesi.</p> <p>Çok fazla konunun kavranması için öğrenciyi zorlamak.</p> <p>Konuların derinlemesine değil de yüzeylemesine öğrenilmesinin amaçlandırılması.</p> <p>Öğrencilere aşırı konu yüklenmesi ve cesaretsizlendirilmesi; öğrencilerde sınırlılık oluşturarak ve düşük başarı hedeflerine yol açmaktadır.</p> <p>Sürekli belli konular üzerinde dolanmak.</p>
--	---	--

Şekil 7 Öğrencilerin Derinsel ve Yüzeysel Yaklaşım Yönlendirilmesinde, Karakterlerin ve Etmenlerin Karşılaştırılması (Biggs (1999), Entwistle (1988) ve Ramsden (1992)) .

Farklı öğrenme yaklaşımlarını benimseyen öğrencilerde gözlenen öğrenme sonuçlarından bazıları ise sırasıyla şöyledir (Hua, Williams, Hoi, 2001):

Derinsel yaklaşım

- Bilginin uzun süreli olarak hatırdaki tutulabilmesi,
- Bilgiyi yeni durumlara uyarlayabilme,
- Yeni anlamlar ve yeni fikirler üretebilme,

- Bağımsız bir öğrenen olma.

Yüzeysel yaklaşım

- Kuramsal bilginin sınırlı düzeyde anlaşılması,
- Mantıksal bir tartışma geliştirmede zorluk çekme,
- Anahtar fikirleri fark edememe,
- Örnekler ve ilkeleri birbirinden ayırt edememe,
- Öğrenilenlerin çok çabuk unutulmasıdır.

Öğrencilerin öğrenme konusundaki yaklaşımları sabit değildir. Öğrenilecek konuya yönelik algılarına bağlı olarak öğrenciler yaklaşım değiştirebilirler. Örneğin, öğrenilecek konunun çok zor ya da zaman çok az olduğu durumlarda öğrenciler anlam üretmeden çok bilgi kopyalamayı (yineleme) tercih edebilirler. Ancak, bu iki yaklaşım arasındaki temel farklardan biri de ezberleme-hatırlamaya öğrenme sürecinde verdikleri rol ve önemden kaynaklanmaktadır. Derinlemesine yaklaşımla öğrenen öğrenci için ezberleme-hatırlama süreci anlam yaratmaya doğru yönelirken (bilim adamının formülleri, tarihçinin önemli tarihleri, hukukçunun belli yasaları ezberlemeleri ve bunları işlerinde kullanarak kendi anlamlarını oluşturmaları gibi); yüzeysel yaklaşımla öğrenen öğrenci için sürecin sonudur. Ausubel anlamlı öğrenmeyi bireyin, önceden bildikleriyle, yeni öğrendiklerini ilişkilendirmesi; ezbere öğrenmeyi ise ön bilgilerini kullanmadan basit bir şekilde sözel tekrar yapması olarak açıklamaktadır (aktaran Novak & Gowin, 1984).

Derinsel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler genelde içsel güdülü ve öğrenmeden anlam çıkarma eğilimindedirler. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler ise minimum çaba ile basitçe yüksek hedefler koymadan dersi geçme eğilimindedirler. Kısaca öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdeleri ve uygun stratejileri kullanmaları ile ilgilidir. Güdü öğrencilerin öğrenmeyi neden istediklerine, strateji ise nasıl öğrendiklerine işaret etmektedir (Zhang, 2000, s. 37-55).

2.1.13.1. Derinsel(Sorgulayıcı) Yaklaşım

Bu stratejinin temelleri; Sokrates'in olayları sorgulama felsefesinden John Dewey'in problem çözüme ve oluşturma felsefeye kadar uzanmaktadır (Gibson and Chase, 2005, s. 693).

Tarihsel süreç içinde gelen sorgulama yöntemi, ilkçağın en büyük Yunan düşünürlerinden Sokrat döneminden beri bilinmektedir. Sokrat öğrencilerine sorun sunup sorgulama yolu ile düşüncelerini ve sorunlara çözümler üretmelerini sağladı. Kendine özgü bir yöntem olan "konuşma" ile düşünceler ortaya konduktan sonra yorumlar karşılıklı olarak eleştirilir, herkesin kabul edeceği şeye varmak istenir, bilgileri edindirmeye çalışmaz, doğruyu çevresindekilerle birlikte bulmaya çalışır (Gökberk, 1993, s.69).

Bu yöntem öğrencilerin, gözlenen bir olguyu, olay veya durumu, geçmişte edinmiş oldukları bilgi ve becerileri kullanarak, uygulayarak açıklamalarını veya çözümlerini sağlamaya çalışmaktadır.

Sorgulama yöntemi, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlerde öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir aktif öğrenme sürecidir.

Öğrenme sürecinde; öğrenenin öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceği, ne kadar öğrendiği, eksiklerinin neler olduğu, nasıl konsantre olacağı, ne zaman konsantre olacağı, ne zaman ve kimden yardım isteyeceği, nasıl kavrayacağı, öğrenme süreçlerinin amaçları ile ilgili bir dizi karar alınır. Sorgulama yönteminde bu kararların tümünü öğrenci alır. Böylece öğrenen, başkalarının kendi adına aldığı kararları uygulamak yerine, kendi kontrol ettiği çabalarla öğrenmeye çalışır. Bu süreçte öğretmenin rolü öğrenene yol göstermek ve yardımcı olmaktan öte değildir. (Gençtürk, Türkmen 2007, s.282-283).

DÖY öğrenmeye istekli olma, içerikle yoğun ve eleştirel bir etkileşime girme, önceki bilgilerle yeni öğrendikleri arasında bağ kurma, kavramları günlük deneyimlerle

ilişkilendirme, olaylarla sonuçları arasında ilişki kurma, tartışmanın mantığını incelemeyi içerir (Selçuk, Çalışkan, Erol, 2007, s. 27).

Öğrenciler derinlemesine yaklaşımla öğretim görürlerken, konuyu anlamaları güçleniyor, ne öğrendiklerini anlamış oluyorlar, kendi düşüncelerine sahip olmuş oluyorlar ve bunun yanında anlamlar üretmiş oluyorlar.

Öğrenciler öğrenim stratejilerinde, öğrendikleri konuların anlamlarına odaklanmış oluyorlar, kendi algılamalarını ve anlama yeteneklerini geliştirmeye çalışıyorlar, öğrencilerin öğrendikleri yeni düşünceleri daha önce öğrendikleri konularla bağlantı kurmaya ve düşünceleri ile bağdaştırma yeteneğine kavuşuyorlar. Bunun yanında diğer öğrencilerle konuları tartışarak kendilerini geliştirmiş oluyorlar ve bununla beraber bundan keyif de almış oluyorlar ve sonuç olarak öğrenciler öğrendikleri bilgilerden zevk almaya başlıyorlar (<http://www.iml.uts.edu.au/learn/teach/enhance/understand>).

Bu kuramda öğretmenler sınıf içi etkinliklere dayalı olan sorun ya da olayların çözümü için bir tür sorun çözme stratejisini kullanmaktadırlar. Collins uzun bir süre, ileride kuramına kaynaklık edecek, sorgulayıcı (sokratik) bireysel öğretim üzerinde çalışmıştır. Bu nedenle kuram literatürde bu isimle bilinirken uygulamalarda ise “Sokratik Model” olarak anılmaktadır.

Sorgulayıcı öğretim kuramı üç ana bölümden oluşur. Birincisi öğretmenin sahip olması gereken amaçlardır.

İkinci ana bölüm sorgulayıcı öğretim stratejilerinin belirlenmesidir. Collins’e göre eğitimin temel amacı, öğrenciye değişik bilgi türlerini ve bu bilgi türlerini yeni sorun ve durumlara uygulamak için gerekli olan becerileri öğretmektir. Kuramda öğrencilerin sorun çözdürme yaklaşımlarıyla inceleme ve araştırmalar yapmaları hedeflenmektedir. Öğretmen bu yaklaşımda bilgi vermektense çok, yol gösterici ve yönlendirici bir konumdadır.

Collins'in Stevens'le (1983) birlikte geliştirerek formüle ettiği bu kuramda, bu alanda diğer araştırmacı ve uygulamaların da katkısıyla sorgulayıcı bir öğretim anlayışına sahip bir öğreticide bulunması gereken on strateji belirlemiştir.

- i. Olumlu ve olumsuz örneklemeler seçme,
- ii. Değişik durumları sistematize etme,
- iii. Karşıt örnekler seçme,
- iv. Sınanacak durumlar oluşturma,
- v. Sınanacak durumları biçimlendirme,
- vi. Sınanacak durumları test etme,
- vii. Alternatif yordamlarda bulunma,
- viii. Öğrencileri çeldirecek şaşırtmalar,
- ix. Çelişkili sonuçları ayrıntılarıyla analiz etme,
- x. Öğrencileri sorgulayarak öğrendikleri pekiştirme ve sahip olmaları gerekenleri öğretme.

Üçüncü ana bölüm ise diyalog kontrol yapılarıdır. Buradaki temel hedef, içeriğin kontrol altında tutulması, yanlışlıklar konusunda düzeltici, doğrular konusunda ise güdüleyici geribildirim sunmaktır (Babadoğan,1996, s.111-112).

Sorgulamaya Dayalı Öğrenme, ilk olarak fen bilimlerinde kullanılmıştır. Ancak, günümüzde diğer alanlarda da kullanılmaktadır. Bilginin sorgulanarak öğrenilmesinin hedeflendiği bu strateji, geniş bir eğitsel spektruma sahiptir. Bir spektrumun bir ucunda, öğrencilerin çok az bağımsız kararlar verebildikleri ortamlar bulunurken; diğer ucunda ise, tüm kararların öğrenciler tarafından verildiği öğrenme ortamı vardır. Grup halinde çalışmayı ve işbirlikçi öğrenmeyi gerektiren bu strateji, öğrencilere kendi kendine öğrenme becerisi kazandırmayı yani bilgiyi hazır olarak almak yerine kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmalarını hedeflemektedir. Fen eğitimcileri, Sorgulamaya Dayalı Öğrenme'yi genel olarak üç grupta toplamaktadırlar: Yapılandırılmış Sorgulama, Kılavuzlanmış Sorgulama, Serbest Sorgulama.

- a) Yapılandırılmış Sorgulama: Bu strateji ile yapılan laboratuvar çalışmalarında, öğrencilere yapacakları çalışmanın tüm aşamaları önceden verilir. Öğrenciler bu aşamaları takip ederek verileri toplar ve bu verileri yorumlar.
- b) Kılavuzlanmış Sorgulama: Yapılandırılmış sorgulamada olduğu gibi, çalışmada izlenecek yol hazır olarak verilmez. Bunları öğrencilerin kendilerinin geliştirmesi istenir. Bu stratejide öğretmenin görevi öğrencilere yapacakları çalışmada rehberlik etmektir.
- c) Serbest Sorgulama: Tüm kararların öğrenciler tarafından verildiği bu stratejide, öğrenciler bilim insanları gibi çalışarak deneyler geliştirir, verileri toplar ve bu verileri yorumlar. Öğretmen yapılan çalışmaları dışarıdan izler, konu hakkında ya ipucu niteliğinde olacak çok az bilgi verir ya da hiç bilgi vermez (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesengil, Doymuş, 2005, s. 172-174)

	Sorgulamaya Dayalı Öğrenme
Eğitim Felsefesi	Aktif Öğrenme
Amaç	Olayları kritik ederek öğrenmeyi sağlamaktır. Amaçlar öğretmen tarafından belirlenebildiği gibi öğrenci ile birlikte ya da sadece öğrenci tarafından belirlenebilir.
Başlangıç Noktası	Konu alanı ile ilgili soru cümlesi.
Süreç	Öğrenciler gruplar halinde çalışarak hedef kavramları sorgularlar. Tümevarımcıdır.
Öğrenci	Katılımcıdır. Aktif olarak olayların her boyutunu inceler. Değerlendirme sürecine katılır.
Öğretmen	Rehber ve kolaylaştırıcıdır. Öğrenmeyi değerlendirir.
Ölçme Değerlendirme	Süreç boyunca alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılır.

Şekil 8 Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Stratejisinin İşleyişi

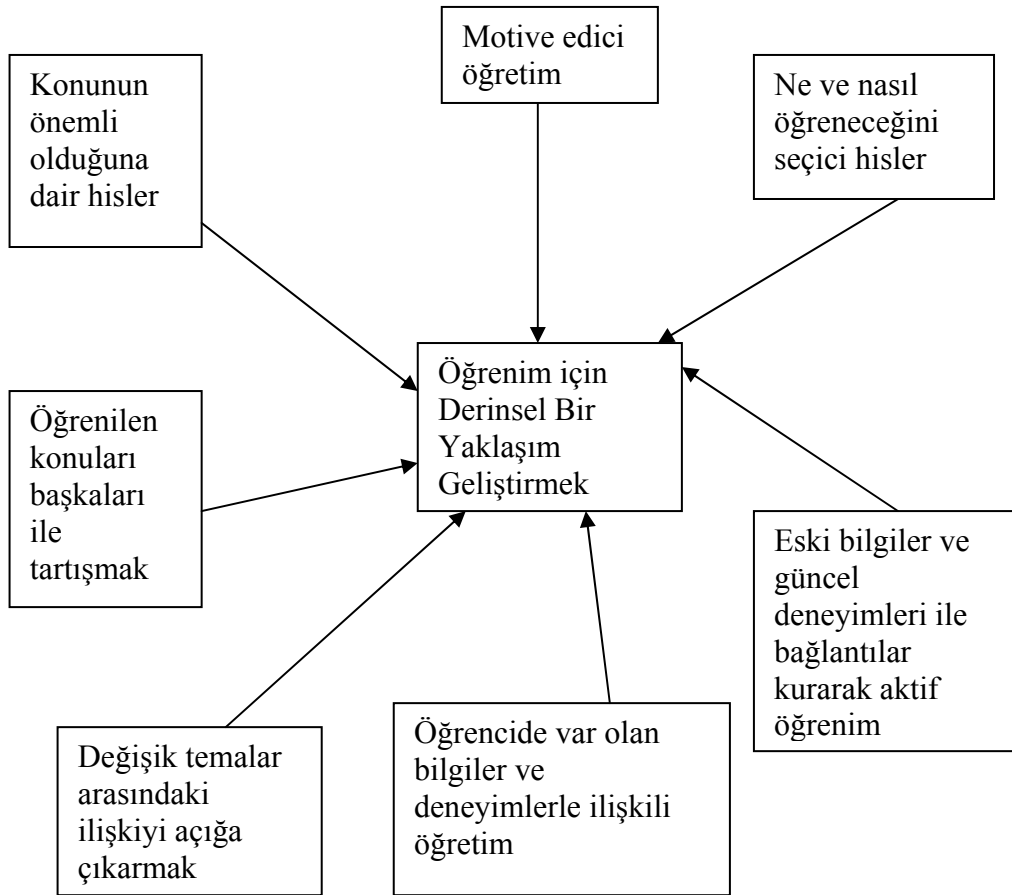
Sorgulamaya dayalı öğrenme; öğrencilerin yalnızca öğretmenlerden, kitaplardan, yaptıkları yapılandırılmış deney ve aktivitelerden aldıkları bilgileri hatırladıkları geleneksel öğretimden çok daha farklı bir öğrenme stratejisidir. Bu öğrenme stratejisindeki temel hedef, öğrencilerin çocukluktan yetişkinliğe doğru giden gelişim sürecinde olduğu gibi bilgiyi sorgulayarak öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrenciler; yaparak-yaşayarak araştırma aktiviteleri ile ver toplama, onları analiz etme ve bu analizlerle güncel hayatın karmaşık sorunlarına çözüm bularak öğrenmelerini sağlamak için cesaretlendirilmelidir. Bu strateji, “hiç kimse her şeyi öğrenemez fakat herkes öğrenmeyi öğrenebilir” anlayışından yola çıkarak, bilgilerin öğrenilmesinden çok öğrenme becerilerinin kazandırılması ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeyi temel amaç edinmiştir. Bu stratejinin özel hedefi, kritik düşünce becerilerinin geliştirilmesinin sağlanmasıdır (Magnussen L., Ishida D., Itano J. 2000, s. 360-364).

Öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin oluşturacağı bir öğrenme ortamı sağlamayı amaçlayan bu strateji, gözleme dayanan bir soru ile başlarken kanıtlara dayandırılan tartışmalarla son bulur (Cuesvas et al., 2005, s.345).

Beyer (1971) sorgulama yöntemini “kendini yöneten kişi”, “mantıksal yaklaşım” ve “deneyimlerden anlam çıkarma” olarak tanımlar. Bir soruna çözüm üretme ya da yanıt verme süreci olarak tanımlanan sorgulama yöntemi başlıca şu süreçleri içerir: 1. Sorunu tanımlama, 2. Varsayım geliştirme, 3. varsayımı test etme, 4. Sonuç üretme ve 5. Genelleme. Beyer (1971), sorgulamayı, kişilerin bir deneyimi anlamlı duruma getirmek için yaşadığı entelektüel bir süreç olarak görüp bu sürecinin bileşenlerini de bilgi, tutumlar ve süreç olarak betimler. Ona göre birey ya da toplum olarak kazandığımız bilgilerin sonu yoktur, bilgi durmadan değişir, bu nedenle bilgi geçicidir. Hatta bilgi olarak kazandığımız şeyler birer yorumdan öte değildir. Sorgulayarak öğrenmek istiyorsak, birey, sorgulamaya özgü bu üç noktayı başka deyişle olguların nedenini bilmeli ve bir şeyin “doğru” olduğunu belirlemeye çabalarken onların sonuçlarını mutlaka anlamalı, bu süreçte de bilimsel bir tutum geliştirmelidir. Başarılı bir sorgulayıcı, kendisini güdüleyen, yönlendiren ve kendi içinde sorgulamayı sürekli kılmasını sağlayan, şüphecilik; sunulan her şeyi kabul

etmeyip yargılamada istekli, merak; bilmeyi isteme, nedenlere saygı duyma; geçerli bilgilerden yararlanma, nesnellik; tüm olasılıkları inceleme ve hatasız olanı seçme, yargıdan şüphe etmede istek duyma; yeterli bir kanıtın benimsenebilmesi için zamana gereksinim olduğunu anlama gibi bir takım tutumlara sahiptir (Beyer, 1971).

Bireyin ön yaşantıları, derinliğine öğrenmede önemli bir etkiye sahiptir. Başka bir ifadeyle çocuğun uyarılarına aldığı andaki zihinsel şeması, öğrenmesinin şekillenmesinde yönlendirici bir role sahiptir. Ausubel ve Robinson (1969) çalışmalarında farkında olmanın yeni öğrenmelerin oluşumuna etkileri üzerinde durmuşlardır. Bazı yüksek düzeyli düşünme gücüne sahip kişilerde öğrenme, anında bilinçli fark etmeler şeklinde gerçekleşse bile çoğu zaman öğrenme süreci devam ederken yeni öğrenmeler üzerinde uzun uzadıya düşünme gerçekleşmemektedir. Öğrenmede bu durum gerçekleşmediği için bilinçli bir fark edişte gerçekleşmemektedir (Beydoğan, 2007, s. 260).



Şekil 9 Sorgulayıcı Öğretimde Yapılması Gerekenler

Bu yaklaşım öğrencilerin konuları anlamasında ve konuları anlamasına ve altında yatan prensipleri fark etmesi açısından kullanışlıdır ve bu yaklaşım sayesinde öğrenciler öğrendikleri konular ile günlük deneyimleri arasında ilişki kurabilirler. Bu yaklaşım temel olarak uzun süreli, anlamlı ve günlük deneyimlerle bağlantılı bir öğrenim şekli olarak nitelendirilebilir. Bu metotta öğrenciler ayrıca bilgilerini dâhilinde öğrendikleri konuları daha iyi kavrayabilir, konuları eleştirebilir ve farklı durumlara uygulayabilirler (Marton, F., Saljo R. ,1997, s.48).

Derinsel yaklaşımla öğrenimde öğrenciler temel olarak konular ile fikirleri anlamaya ve anlamları aramayı amaçlamaktadır; öğrencilerin bu amaçları ise temel istekleri ve zevk alma istekleri ile sağlanmaktadır. Bu öğrenciler kendilerini belli stratejilere adapte ederler örneğin bir işi kendi deneyimlerine uygun hale getirirler ve örnekler bakarak, prensipleri tekrarlamış olurlar. (Prosser ve Trigwell, 1999, s.91).

Derinsel yaklaşım, öğrencilerin işleri, konuları tamamlaması ve anlamlandırmaları duygularından ortaya çıkar; bunun neticesinde de öğrenciler kendileri uygun stratejilerle öğrenimlerini başarmaya çalışırlar. Bu öğrenciler konuların altında yatan anlamlarına odaklanırlar, ayrıca konulara karşı ilgi beslerler ve konuların önemli olduklarına dair içlerinde izlenim uyandırırılar. Ve öğrenim bunlar için mutluluk vericidir (Biggs, 1999, s.14).

Derinliğine Öğrenmeyi Hedefleyen Öğrenciler:

Edindiği yeni fikirleri daha önceki bilgi ve deneyimleriyle ilişkilendirir,

Öğrendiği bilgilerden ilke ve kurallar çıkarır,

Ulaştığı sonuçları birbiriyle ilişkilendirir ve sonuçlarını kontrol eder,

Eleştirel bir yaklaşımla ortaya koyduğu ürünü gözden geçirir ve konu iyi bilenlerle tartışır.

Öğrenme içeriğinin gerektirdiği etkinliklere aktif bir şekilde katılır (Beydoğan, 2007, s.259).

2.1.13.2. Yüzeysel Yaklaşım

Yüzeysel yaklaşımda öğrenciler konuların dış etmenler tarafından kendilerine dayatılan bilgiler olarak görmektedir ve bu mecburiyetleri tamamlamak için yetecek azami enerjiyi sarf ederek mecburiyeti başından savmaya çalışırlar. Bu öğrenciler kendilerini konuların ilgisiz bölümlerine odaklamak, konular için gerekli bilgileri ezberlemek gibi stratejiler geliştirerek konuları öğrenmeye çalışırlar. Ve işin özünde bu öğrenciler başarıya olmayı amaçlayan özellikleri taşımazlar (Prosser, Trigwell, 1999, s. 91).

Yüzeysel yaklaşım öğrencilerin konularını azami enerji sarf ederek öğrenmelerini ve gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan duygularından ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenciler akademik çalışmalarında olduğu gibi aktivitelerinde kendilerinden yüksek performans göstermeleri beklendiği durumlarda düşük performans gösterirler. Örneğin konuların seçilmiş bölümlerini öğrenmek yerine ezberlemeyi seçerler, konuların sebeplerini görmek yerine belli noktalarını işaret ederler, birincil alıntı olmalarına rağmen ikincil alıntı yaparlar vs.(Biggs, 1999, s. 15).

YÖY işin gerektirdiklerini tamamlama isteği, sınavlarda gerekli bilgiyi ezberleme, ilkeleri örneklerden ayırt etmede başarısız olma, öğrenme işini dışsal yüklemeye gibi görme, bütünlük kurmadan ayrı ayrı öğelere odaklanma, amaçlar ya da stratejiler hakkında derinlemesine düşünmemeyi içerir (Selçuk, Çalışkan, Erol, 2007, s. 27).

Geleneksel öğretim yöntemleri, öğretmen merkezlidir. Öğrenciler kendi düşüncelerini ifade edemedikleri için, derslerde güçlük çektikleri noktalar belirlenmemekte, yerinde ve zamanında düzeltilememektedir. Öğretim önceden belirlenmiş bir yapıda, düzende ve hızda yapılmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, genellikle pasif durumdadır. Temel düşünce, öğretmenin kendi bilgisini doğrudan öğrenciye aktarması ve öğrencinin de bilgiyi yorumlamadan ezberlemesidir. Öğrenciler not alırlar fakat not edilen bilgiyi sorgulamak veya derinlemesine düşünmek için zamanları yoktur. Geleneksel ders anlatma yöntemi en iyi öğrencilerin düşüncelerini bile pasifleştirir. Hartley ve Davies, öğrencilerin dikkatini yalnızca anlatım yönteminin ilk on dakikasına toplayabildiklerini daha sonra

dağıldığını belirtmektedir. Öğrenciler ilk on dakika içinde anlatılanların %70'ini hatırlarken son on dakika içinde anlatılanların %20'sini hatırlayabilmişlerdir. Geleneksel yöntemlerde öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı; bilgiyi kullanma, problem çözme, kısacası bilgiyi yeniden yapılandırma fırsatları verilmediği için öğrenciler ezberledikleri yüzeysel bilgilerle mezun olmaktadır. Kısacası geleneksel yöntemler öğrenciyi pasifleştirir, öğrenciyi ezberciliğe iter, öğretimi sıkıcılığa götürür, öğrencilerin öğrenme ilgilerini zayıflatır. Laws, Sokoloff ve Thornton, yaptıkları araştırmalar sonucunda geleneksel öğretimle ilgili şu sonuçlara ulaşmışlardır:

- Standart hesaplama becerisi içeren problemleri çözebilmek öğrencinin anlaması için yeterli değildir.
- Geleneksel öğretim sonucunda genel olarak tutarlı kavramsal bir anlayış oluşmamaktadır.
- Bazı kavramsal zorlukların üstesinden geleneksel öğretimle gelinememektedir.
- Mantık yürütme becerisi geleneksel öğretimle kazandırılmamaktadır.
- Kavramlar arası bağlantılar, formal sunumlar (grafiksel-cebirsels-şemasal gösterimler) ve gerçek hayat tecrübesi geleneksel öğretim sonunda oluşmamaktadır.
- Düz anlatım şeklinde yapılan öğretim öğrencilerin büyük çoğunluğu için etkisiz bir öğretim yöntemidir (Gür, Seyhan, 2006, s. 18-19).

Bu yaklaşımda öğrenciler ezberci öğrenime eğilimlidirler ve bireysel deneyimleri ile öğrenilen konular bağlantısızdır. Öğrenciler sadece belli konuları öğrenirler ve bunları deneyimlerine ve uygulamalarına dökemezler. Yüzeysel yaklaşım, terminolojileri hatırlamakta yardımcı olabilir; örneğin çarpım tablosu gibi, fakat tasarıları kullanımda kullanışlı değildir. Bu yaklaşımda öğrenciler sadece öğrendikleri konuları tekrar ederler, bu konuları farklı fikirler ve durumlar ile açıklayamazlar ve ilişkilendiremezler (Marton, F., Saljo R. ,1997, s. 53).

Geleneksel eğitim anlayışında öğrenciler, içleri bilgiyle doldurulabilecek boş kaplar olarak görülmektedir. Oysa öğrenciler okula çok farklı deneyimlere ve düşüncelerle gelirler. Her öğrenci okula kendi deneyimlerini, alışkanlıklarını ve beğenilerini beraberinde getirir. Bundan dolayı bütün öğrenilerin yeni konuların aynı şekilde ve aynı düzeyde öğrenmeleri beklenemez. Başka bir deyişle, her öğrenci kendisine sunulan uyarıcıları kendi deneyimlerine bağlı olarak anlamlandırır ve bilgiyi kendine göre yapılandırır. Bu da her öğrenciye kendi öğrenmesinden sorumlu olmasını gerekir (Aldal, Falakaoğlu, Çetin, 2005, s. 4).

Yüzeysel Öğrenmeyi Hedefleyen Öğrenciler:

İşi başaracak kadar çalışır,

Belli bir amaca dönük bilinçli bir çaba göstermekten kaçınır,

Öğrendiği bilgileri gereksiz bilgi kırıntılarıyla ilişkilendirmeye daha fazla yer verir,

Öğrendikleri arasından rutin bilgi ve işlemleri hatırlar,

Sunulan yeni fikirleri anlamlandırma ve yorumlamada güçlük çeker,

Uygulamada ve ödevlerde endişelenme ve sıkıntıya girme davranışları daha sık görülür (Beydoğan, 2007, s. 259).

2.1.13.2.1. Neden Öğrenciler Yüzeysel Öğrenimi Tercih Ederler?

Yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrenciler bilgiler listesini ezberlerler ve bu süreçte geri dönüşüm almazlar ve öğrenilen bilgiler öğrencilerin başka konular ile bağlantı kurmasına olanak sağlamaz ve bunun yanında konular öğrencilerin kafasında yer etmez. Bu öğrenciler öğrendikleri bilgileri kullanamazlar. Bu öğretim öğretmen merkezlidir ve bilgi aktarımı amaçlıdır. Bu öğrenim şekli öğrencilere sınırlılık, asabiyet ve buna benzer birçok olumsuz davranış kazandırmaktadır. Öğrenciler bu yaklaşımla konuların püf noktalarını kavrayamazlar ve bazı değerleri göremezler. Bu yaklaşımı kullanan öğrenciler azami öğrenim koşulları sağlayarak derslerinden ve sınavlarından geçmeyi amaçlamaktadır (<http://www.iml.uts.edu.au/learn/teach/enhance/understand/>).

2.2. DERİNSEL (SORGULAYICI) VE YÜZEYSEL (EZBERCİ) ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ÜZERİNE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Bu alanda yapılan çalışmalar; öğrencilerin bir öğrenme görevini yerine getirirken farklı öğrenme yaklaşımları kullandıklarını göstermiştir. Nitel ve nicel çalışmalar sonucunda öğrenmeye yönelik derin ve yüzeysel olmak üzere iki ana yaklaşım belirlenmiştir. Bu bölümde derinsel ve yüzeysel yaklaşım üzerine yapılmış araştırmalar sırasıyla dünyada ve Türkiye’de olmak üzere iki alt başlıkta incelenecektir.

2.2.1. Dünyada Yapılmış Araştırmalar

Campbell (2001) araştırmasında, farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrencilerin aynı öğrenme çevresini algılama biçimleri arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırmada öğrenciler derinlemesine ve yüzeysel yaklaşıma sahip olma durumlarına göre ayrılmışlardır. Çalışmada farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip olma durumlarına göre ayrılmışlardır. Çalışmada farklı öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin aynı öğrenme çevresini farklı algıladıkları sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri de öğrencilerin algılarını etkilemiştir. Öğretmenler öğrencileri aktif bir şekilde işe koşmaya ve destekleyici bir çevre yaratmaya odaklandıkları zaman, farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrencilerin sınıfın öğrenci merkezli yönünü odaklandıkları, bu durumun aksine geleneksel sunuş yolu ile öğretim yöntemleri yaygın biçimde kullanıldığı zaman, farklı öğrenme yaklaşımlarına sahip öğrencilerin, bilginin transferi ve yeniden üretilmesi süreci ile ilgili sınıf özelliklerine odaklandıkları belirlenmiştir.

Hativa ve Birenbaum (2000) tarafından yapılan araştırmada, mühendislik ve eğitim fakültesi gibi iki farklı akademik alanda eğitim gören öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları ile tercih ettikleri öğretim yaklaşımları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonunda farklı öğrenme yaklaşımlarına en iyi hizmet eden öğretim yaklaşımlarını tercih ettikleri görülmüştür. Çok farklı öğrenme çevrelerine

rağmen, öğrencilerin tercihlerinde akademik alana bağlı anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Mayya, S., Rao, AK., Ramnarayan, K (2004), tarafından yapılan araştırmada, Manipal Üniversitesi öğrencilerinin öğrenim zorluklarını ve öğrenim yaklaşımlarını keşfetmek amacı ile yapılmıştır. Akademik performansları yüzeysel öğrenim ile çeşitli problemler arasında olumsuz bir ilişki olduğunu gösterdi, örneğin kötü not alma korkusu, derslerde ilginin dağılması ve zayıf İngilizce dil yeteneği gibi. Bu çalışma ayrıca yüzeysel yaklaşım ile öğrencilerin bazı problemleri arasında önemli pozitif etkileşim olduğunu gösterdi.

Marton ve arkadaşları, üniversite 1. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilere okuma parçası vermişler ve öğrencilerden bunları kendi okuma hızlarında ve her zaman okudukları şekilde okumalarını istemişlerdir. Ardından, öğrencilerle okudukları parçalardan neleri hatırlayabildiklerini bulmak, nasıl okuduklarını belirlemek ve olağan olarak çalışmaya yaklaşımlarını belirlemek üzere yaptıkları görüşme sonucunda, öğrencilerin okurken “derinlemesine” ve “yüzeysel” olmak üzere iki ayrı yaklaşımda bulduklarını ortaya koymuşlardır. Derinlemesine yaklaşımda öğrenci, verilen metindeki anlamı anlamaya yönelip, yazarın görüşleriyle aktif olarak etkileşimde bulunurken (kendi ön bilgileriyle ve deneyimleriyle ilişkilendirir) metnin sonunda yazarın vardığı sonucun sunulan olayla ne derece örtüştüğünü anlamaya çabalamıştır. Yüzeysel yaklaşımda ise öğrenciler, kendilerine yöneltileneğini umdukları soruları yanıtlayacak şekilde kendilerince önemli görünen noktaları ezberlemeye yönelmişlerdir (Entwistle, 1977).

Miller, Alway ve McKinley (1987) öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmışlar ve öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Morgan, O’Mally, Moran ve Richards (2004), öğrenci katılımını gerektiren öğretme stratejileri ile öğretmen sunumuna dayalı öğretme stratejilerinin öğrenme üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada öğrenci katılımını gerektiren öğretme

stratejilerinin kullanıldığı grupta öğrencilerin kendilerini dersin konusuyla daha ilgili gördükleri ve derse daha çok katıldıkları belirlenmiştir.

Norton, Scantlebury & Dickins (1999) Öğrencilere derinsel yaklaşımın faydaları ve avantajları ile ilgili sürekli telkinde bulunmak, öğrencinin kendi deneyimini kazanmadığı sürece faydalı görülmemektedir. Bu bölümün amacı sadece dergi makaleleri okumakta faydalı olmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin makaleleri okurken öz güvenlerinin olması ve makaleleri bu öz güvenle değerlendirebilmeleri psikolojik gereksinimler için çok önemlidir, bunun yanında aynı durum kitaptan bir bölümü okumak içinde geçerlidir. Bu araştırma 100 psikoloji okuyan öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Bu öğrenciler ilk başta derinsel ve yüzeysel yaklaşım ile eğitim gören öğrencilerin arasındaki karakterel farklar hatırlatıldı. Bununla beraber bu öğrencilere farklı yaklaşımları alan öğrencilerin belirlenmesinde bireylerin kişisel özellikleri ve zekâsal kapasitelerine dayandırılmadığı, bunu sadece kişisel istekleri doğrultusunda seçtikleri hatırlatıldı.

Öğrenciler sekizerli gruplara ayrıldılar ve bu gruplara kendi içlerinde de ikişer alt grup oluşturmaları söylendi. Öğrencilere kendilerine verilen kitapların bu uygulamaya gelirken beraberlerinde getirmeleri söylendi ve bu uygulamada öğrencilere kitaptan seçilmiş intihar ve depresyon konulu belirli bir makalenin okunması söylendi. Bir alt gruba yüzeysel okuyucu olarak kitaptan belirlenmiş makaleyi okuması ve not alması söylenmiş; diğer alt gruba ise derinsel okuyucu olarak makaleyi okuması ve not alması söylemiştir.

Her iki grupta da öğrenciler çok eğlendiler, kendilerine verilen makaleyi okurken her iki grup öğrencileri de zorlukla karşılaşmadılar. Derinsel yaklaşımda konuyu daha iyi kavrayıp, özümstedikleri belirlendi.

Norton, L.S. ve Crowley, C.M. (1995) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilere kendilerini değerlendirebilme şansının verilmesine dayandırılmıştır. Bu düşünceye göre öğrenciler kendi makalelerini nasıl değerlendirmeleri gerektiğini öğrenmeleri

gerekmektedir; bununla beraber kendi performanslarını değerlendirebilmeleri kendi yetenekleri açısından çok önemlidir.

Yüz öğrenciye büyük bir sınıfta kendi kendilerine öğrenimlerinin ve değerlendirmelerinin yararları hakkında kısa bir açıklama verildi. Her öğrenciye aynı makale konusuna dayalı önsöz verildi. Makale sorusu: “Özel eğitime muhtaç öğrenciler normal okullarda mı yoksa özel okullarda mı eğitim görmelidirler?”

Bu deneyde her öğrenci kendisini en doğru şekilde değerlendirerek, kendisine en uygun öğrenim yaklaşımını seçmiştir. Öğrencilerin doğru tercih yapmış olmaları, notlarının iyi olmasından anlaşılmaktadır. Hem derinsel yaklaşımı hem de yüzeysel yaklaşımı seçen öğrencilerin aynı şekilde yüksek not almaları, öğrencilerin kendilerine uygun öğrenme yaklaşımını seçmelerinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Ramsden (1979), derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ek olarak “stratejik yaklaşım” olarak adlandırdığı üçüncü bir yaklaşımı ortaya koymuştur. Bu yaklaşıma sahip öğrencilerin, birincil amacının en yüksek notu almak olduğu; bu yüzden de yerine göre hem derinsel hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları, yarışmacı ve mesleksel güdüye sahip oldukları belirlenmiştir.

Ramsden (1992) tarafından yapılan araştırmada, derinliğine öğrenme ile yüzeysel öğrenmenin öğrenci yüksek not almadaki başarısı incelenmiştir. Sonucunda derinliğine öğrenenlerin hatırlamada daha kabiliyetli olmalarına rağmen yüzeysel öğrenenler kadar iyi dereceler almada ısrarcı olmadıklarını bu nedenle yüksek not almada başarısız olduklarını ifade etmektedir.

Walker’ın (2003) çalışmasında öğrenci katılımını gerektiren öğrenme stratejilerinin kritik düşünmeyi geliştirdiği ve öğrenci katılımını artırdığı bulunmuştur.

Washington, Janosky ve Massey (1990) yaptıkları araştırmada öğrenci gruplarının öğrenme stili tercihleri, başarıları ve tatmin derecelerini araştırmış ve yüksek sezgi

gücüne sahip öğrencilerin grup çalışmalarından kaçındıklarını tespit etmişlerdir (Şirin, Güzel, 2006, s. 240-241).

2.2.2. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Çalışkan, Selçuk, Erol (2006), tarafından yapılan araştırmada, fizik öğretmen adaylarının fizik problemlerini çözerken ne tür stratejiler kullandığını, bu süreçte yer alan problem çözme davranışlarının neler olduğunu, sınıf düzeyine göre strateji ve davranış değişikliklerini incelemek amaçlanmıştır. Sonucunda 1.,2., 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının problem çözmeye yüzeysel bir yaklaşım içinde oldukları, bununla beraber 5. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının daha derinsel bir yaklaşıma sahip olduğu ve daha çok sayıda problem çözme stratejisi kullandığı görülmüştür.

Çolak, Fer (2007), tarafından yapılan araştırmada, Öğrenme Yaklaşımları Envanteri’nin dilsel eşdeğerlilik, geçerlilik ve güvenilirlik analizini gerçekleştirmek üzere gerçekleştirilmiştir.

Ellez ve Sezgin (2004) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyine ve cinsiyete göre değiştiği sonucuna varılmıştır. Kız öğrencilerin daha çok öğrenmeden anlam çıkarma ve öğrenmeye içsel güdümlü olma gibi derin öğrenme yaklaşımlarına sahip oldukları; sınıf düzeyi yükseldikçe derin öğrenme yaklaşımlarına sahip olma durumlarının arttığı görülmüştür.

Gençtürk, Türkmen (2007), tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi dersi canlılar çeşitlidir ünitesinde öğrencilerin başarı düzeyleri açısından geleneksel öğretim metodu ile sorgulama yönteminin etkileri karşılaştırılmaktadır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda; başlangıç düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir başarı farkı gözlenmezken, çalışma sonucunda ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin canlılar çeşitlidir ünitesinin konularını sorgulama yöntemi ile öğrenen öğrencilere göre başarıları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde fazla çıkmıştır. Ayrıca

öğrenciler geleneksel öğretime göre, sorgulama yoluyla öğretim yönteminde fen bilgisi derslerine daha fazla katıldıklarını ve dersin hoşlarına gittiğini belirtmiştir.

Hamurcu'nun (2002) araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın bulguları öğrenme stratejilerinin kullanılması sınıf düzeyi ve yaşa göre değiştiğini ve en fazla kullanılan stratejilerin tekrar ve duyuşsal stratejiler olduğunu göstermiştir.

Karakoç ve Şimşek (2004) tarafından yapılan çalışmada, öğretim stratejilerinin öğrenme stratejileri kullanımına etkisini sunuş yolu ile öğretim stratejisi ve sorgulayıcı öğretim stratejisini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen tarafından kullanılan öğretim stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları üzerinde belirleyici etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenin kullandığı öğretim stratejisine göre öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejisinin türünün, sayısının ve kullanılma biçiminin değişebildiği belirlenmiştir.

Kılıç ve Sağlam (2007) tarafından yapılan çalışmada, amacı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek ve akademik başarıları ile ilişkisini ortaya koymaktır. Çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiği, akademik başarıları ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Macaroğlu ve Özdemir (2001) tarafından yapılan çalışmada, Türk ve Pensilvanyalı ilköğretim öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı öğretim ortamlarında fen ve matematik öğretimi hakkındaki anlayışlarını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda sorgulamaya dayalı öğretim ortamlarında öğretmen adaylarının öğretim anlayışlarına etkisinin kültürden özellikle okul kültüründen bağımsız olabileceğini göstermiştir.

Oktar (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciyi merkeze alan öğrenme-öğretim yaklaşımlarının öğrenci başarısını ne derece etkilediğini saptamaktır.

Araştırma Mesleki Eğitim Fakültesi ikinci sınıf öğrencileri iki gruba ayrılmıştır. Birinci gruba öğrenciyi merkeze alan öğrenme-öğretme yaklaşımları, ikinci gruba da geleneksel öğretim (anlatım, soru-cevap) uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucu; öğrenme-öğretme ortamları ne kadar kötü olursa olsun, öğrenme-öğretme etkinlikleri öğrenciyi merkeze alıp planlanıp gerçekleştirilirse öğrencinin bilişsel, duyuşsal davranışları üzerinde o denli etkili olduğu gözlenmiştir.

Sankaran (2001) tarafından yapılan çalışmada, geleneksel konuşma yöntemlerinin kullanıldığı bir ders ile web temelli öğretimin kullanıldığı bir derste derin, yüzeysel ve dolaylı öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansını nasıl etkilediği karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmada öğrenme stratejileri ve motivasyonun öğrenme performansını etkileyen iki önemli öğrenci özelliği olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca sonuçlar, hem derinsel hem de yüzeysel öğrenme stratejilerinin olumlu öğrenme performansı olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Yüksek motivasyon derin öğrenme stratejisi ile ilişkili bulunurken, düşük motivasyon dolaylı öğrenme stratejileri ile ilişkili bulunmuştur.

Selçuk, Çalışkan, Erol (2007) tarafından yapılan çalışmada, “Fizik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Belirlemek” amaçlanmıştır. Sonuç olarak fizik öğretmen adaylarının DÖY’ni, YÖY’na göre daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ÖY’lerinin cinsiyete göre değişmediği, sınıf yükseldikçe DÖY’ni daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Ulusoy, Yazçayır (2005) tarafından yapılan çalışmada, “Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrenci Katılımını Etkileyen Faktörler” incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencileri dışsal koşulların daha çok etkilendiğini söyleyebiliriz. Ayrıca öğrencilerin etkin katılım durum ve biçimleri göz önüne alındığında tüm bölüm öğrencilerinin derslere etkin olarak katılmadıklarını ve onları etkileyen çok sayıda faktörün olduğunu söylemek mümkündür.

Ünal ve Ergin (2006) tarafından yapılan çalışmada, bu çalışmanın başlıca amacı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak buluş yoluyla yapılandırılmış etkinlikler

içeren "Sıvıların ve Gazların Basıncı" konulu fen dersinin, öğrencilerin akademik başarılarına, feni öğrenme yaklaşımlarına ve fene yönelik tutumlarına etkisini incelemektir. Araştırma sonunda, deney ve kontrol sınıfı öğrencileri arasında akademik başarıları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu; feni öğrenme yaklaşımları ve fene yönelik tutumlar açısından ise anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Yücel,Seçken ve Morgil (2001) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin lise kimya dersinde öğrenilen semboller, sabit ve birim öğrenme derecelerinin ölçülmesi tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kimya dersine ve kimyaya karşı tutumlarının istenen seviyede olmadığını göstermektedir. Ezberci öğretimler, araştırma yöntemlerinden yoksun bırakılan ve yalnız sınav için çalıştırılan öğrenciler, kimyadaki temel bilgilerden yoksun olarak, üniversiteye gelmektedirler. Ezberi bol, çok çeşitli konuların öğretilmesi yerine, az ama öz, temel ve kalıcı öğrenme yaşantıları oluşturulmaya çalışılmalıdır.

Yüksel ve Koşar (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma üniversite öğrencilerinin en çok tekrar stratejisini kullandıkları rapor edilmiştir (Karakoç, Şimşek, 2004, s.103-104).

III. BÖLÜM

METODOLOJİ

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmayla ilgili alan yazın ulusal ve uluslar arası düzeyde taranmış ve elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın kurumsal temelleri oluşturulmuştur.

Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1984). Bu araştırmada birinci bölümdeki bağımsız değişkenlerin ikinci bölümdeki bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerin derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarından hangisi seçtiklerini, öğrenme yaklaşımını seçmelerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen okullarda öğrenme yaklaşımları envanteri öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra yine tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen dokuzuncu sınıflardan bir sınıfa ve on birinci sınıflardan her bölümden tesadüfî olarak seçilen birer sınıftaki tüm öğrencilere uygulanmıştır.

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırma 2007-2008 öğretim yılı birinci yarıyılında yapılmıştır. Araştırmanın evreni İstanbul ilindeki Anadolu Liseleri olup örneklemi ise bu gruptan tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilen Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi, Vefa Anadolu Lisesi, Prof. Faik Somer Anadolu Lisesi, Kadir Has Anadolu Lisesi, Mustafa Kemal Anadolu Lisesi, İstanbul Atatürk Anadolu Lisesi, Fatih Gelenbevi Anadolu Lisesi, Köy Hizmetleri Anadolu Lisesi ve Türk Telekom Anadolu Lisesi olmak üzere dokuz Anadolu lisesidir. Araştırma envanteri evreni oluşturan dokuz Anadolu lisesinden yine tesadüfî örneklem yolu ile seçilen birer dokuzuncu sınıf ve öğrencileri ile on

birinci sınıfların tüm bölümlerinden seçilmiş olan birer sınıfın öğrencilerinden oluşmaktadır. ÖY'ları envanterinin uygulandığı okullarda araştırmaya katılan öğrencilerin sayıları okullara göre Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Okulların Öğrenci Dağılımları

Okulun Adı	Öğrenci Sayısı	Yüzdesi
Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi	86	10,7
Vefa Anadolu Lisesi	70	8,7
Prof. Faik Somer Anadolu Lisesi	118	14,8
Kadir Has Anadolu Lisesi	91	11,4
Mustafa Kemal Anadolu Lisesi	80	10,0
İstanbul Atatürk Anadolu Lisesi	83	10,3
Fatih Gelenbevi Anadolu Lisesi	85	10,6
Köy Hizmetleri Anadolu Lisesi	79	9,9
Türk Telekom Anadolu Lisesi	109	13,6
Toplam	801	100,0

Öğrencilerin demografik yapısı çeşitli değişkenlerle Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Demografik Yapısı

Değişkenler	Frekans	Geçerli Yüzde
Cinsiyet		
Kız	406	50,7
Erkek	395	49,3

Değişkenler		Frekans	Geçerli Yüzde
	Toplam	801	100,0
Sınıf	9. Sınıf	258	32,2
	11. Sınıf	543	67,8
	Toplam	801	100,0
Sınıf Mevcudu	1-15 Arası	117	14,6
	16-24 Arası	254	31,7
	25-35 Arası	430	53,7
	Toplam	801	100,0
Bölüm	Sayısal	200	25,0
	Sözel	76	9,5
	Yabancı Dil	86	10,7
	TM	181	22,6
	Yok (9. Sınıf)	258	32,2
	Toplam	801	100,0
Aylık Gelir	500 YTL ve aşağısı	45	5,6
	500-1000 YTL	174	21,7
	1000-1500 YTL	256	32,0
	1500 YTL ve yukarısı	326	40,7
	Toplam	801	100,0
Evde Ders İçin Kullanılan bir Bilgisayar Bulunma Durumu	Evet	598	74,7
	Hayır	203	25,3
	Toplam	801	100,0
Okulda Öğretim Teknolojileri Bulunma Durumu	Evet	705	88,0
	Hayır	96	12,0

Değişkenler		Frekans	Geçerli Yüzde
	Toplam	801	100,0
Öğretim Teknolojilerini Derste Kullanılma Durumu	Evet	418	52,2
	Hayır	383	47,8
	Toplam	801	100,0
Öğrenme Teknolojisi Öğrenmenize Yardımcı Olma Durumu	Evet	412	51,4
	Hayır	389	48,6
	Toplam	801	100,0
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	135	16,9
	Bir Kardeş	373	46,6
	İki Kardeş	196	24,5
	Üç ve üzeri kardeş	97	12,1
	Toplam	801	100,0
Babanın Eğitim Düzeyi	Okula gitmemiş, okuryazar değil	6	0,7
	Okula gitmiş, okuryazar	5	0,6
	İlkokul mezunu	119	14,9
	Ortaokul Terk	52	6,5
	Ortaokul Mezunu	76	9,5
	Lise Terk	57	7,1
	Genel Lise Mezunu	153	19,1
	Meslek Lisesi Mezunu	59	7,4

Değişkenler	Frekans	Geçerli Yüzde	
	Üniversite Terk	33	4,1
	Üniversite Mezunu	204	25,5
	Lisansüstü Eğitim	22	2,7
	Doktora Eğitimi	15	1,9
	Toplam	801	100,0
Annenin Eğitim Düzeyi	Okula gitmemiş, okuryazar değil	16	2,0
	Okula gitmiş, okuryazar	30	3,7
	İlkokul mezunu	217	27,1
	Ortaokul Terk	45	5,6
	Ortaokul Mezunu	93	11,6
	Lise Terk	49	6,1
	Genel Lise Mezunu	142	11,6
	Meslek Lisesi Mezunu	42	5,2
	Üniversite Terk	20	2,5
	Üniversite Mezunu	136	17,0
	Lisansüstü Eğitim	6	0,7
	Doktora Eğitimi	5	0,6
	Toplam	801	100,0
Babanın Mesleği	İşçi	144	18,0
	Memur	118	14,7
	Esnaf-Tüccar	128	16,6
	Çiftçi	9	1,1
	Emekli	103	12,9
	Serbest Meslek	284	35,5
	Sürekli bir işi yok	14	1,7
	Toplam	801	100,0
Annenin Mesleği	İşçi	36	4,5
	Memur	99	12,4

Değişkenler		Frekans	Geçerli Yüzde
	Esnaf-Tüccar	16	2,0
	Çiftçi	0	0,0
	Emekli	67	8,4
	Serbest Meslek	33	4,1
	Ev Hanımı	509	63,5
	Sürekli bir işi yok	41	5,1
	Toplam	801	100,0
Evde Çalışma Odası Bulunma Durumu	Evet	595	74,3
	Hayır	206	25,7
	Toplam	801	100,0
Ders Çalışma Planı Yapama Durumu	Günlük çalışma planı yaparım	178	22,2
	Haftalık çalışma planı yaparım	161	20,1
	Aylık çalışma planı yaparım	75	9,4
	Yıllık çalışma planı yaparım	42	5,2
	Çalışma planı yapmam	345	43,1
	Toplam	801	100,0
Ders Çalışmaya Başladığında Dikkatini Toplama Durumu	Dikkatimi kısa sürede Toplayabilirim	207	25,8
	Dikkatimi uzun sürede toplayabilirim	77	9,6

Değişkenler		Frekans	Geçerli Yüzde
	Dikkatimi bazen uzun, bazen kısa sürede toplayabilirim	444	55,4
	Dikkatimi hiç toplayamam	73	9,1
	Toplam	801	100,0
Ders Çalışırken Birini Yanında Bulunma Durumu	Arkadaşımın olmasını tercih ederim	160	20,0
	Ailemden birinin olmasını tercih ederim	66	8,2
	Bireysel çalışmayı tercih ederim	575	71,8
	Toplam	801	100,0
Sınava Girmeden Önce Çalışma Durumu	Sınavlardan bir gün önce çalışırım	238	29,7
	Sınavdan iki gün önce çalışırım	340	42,4
	Sınavlardan en az bir hafta önce çalışırım	147	18,4
	Günü gününe çalışırım	76	9,5
	Toplam	801	100,0
Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumu	Çalışacağım konu ile ilgili özet çıkarırım	134	16,7

Değişkenler	Frekans	Geçerli Yüzde
Çalışacağım konuyu kısaca gözden geçiririm	207	25,8
Çalışacağım konuyu dikkatlice okur ve altını çizerim	138	17,2
Konuyu okurum ve gerektiğinde kendime ait notlar çıkarırım	322	40,2
Toplam	801	100,0

Cinsiyet değişkenine ilişkin yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun (% 50,7) kız, (%49,3) erkek olduğu görülmektedir.

Sınıf değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun (% 32,2) 9.sınıf, (%67,8) 11.sınıf olduğu görülmüştür.

Sınıf mevcudu değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun (%14,6) 1-15 arası, (%31,7) 16-24 arası, (%53,7) 25-35 arası olduğu görülmüştür.

Bölüm değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun (%25,0) sayısal, (%9,5) sözel, (%10,7) yabancı dil, (%22,6) TM, (%32,2) bölüm seçmemiş 9.sınıf olduğu görülmüştür.

Ailenin aylık gelir değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun büyük çoğunluğunun aylık gelirinin (%40,7) 1500 YTL ve yukarısı olduğu görülmüştür.

Evden ders için kullanılan bir bilgisayar bulunma değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun büyük çoğunluğunun (%74,7) evinde ders için kullandığı bir bilgisayarın bulunduğu görülmektedir.

Okulda öğretim teknolojilerinin bulunma değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun büyük bir çoğunluğu (%88,0) okulda öğretim teknolojisi bulunmaktadır.

Öğretim teknolojilerinin derste kullanılma değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun büyük bir çoğunluğu (%52,2) derste kullandığını belirtmişlerdir.

Öğretim teknolojilerinin öğrenmenize yardımcı olma değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun çoğunluğu (%51,4) yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Kardeş sayısı değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun çoğunluğunun (%46,6) bir kardeş, (%16,9) tek çocuk, (%24,5) iki kardeş, (%12,1) üç ve üzeri kardeştan oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarını eğitim düzeylerine ilişkin yapılan istatistiksel analizden çıkan sonuçlara göre; babaların (%0,7) okula gitmemiş okuryazar değil, (%0,6) okula gitmiş okuryazar, (%14,6) ilkokul mezunu, (%6,5) ortaokul terk, (%9,5) ortaokul mezunu, (%7,1) lise terk, (%19,1) genel lise mezunu, (%7,4) meslek lisesi mezunu, (%4,1) üniversite terk, , (%2,7) lisansüstü eğitim, (%1,9) doktora eğitime göre (%25,5) üniversite mezunlarının çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerin eğitim düzeylerine ilişkin yapılan istatistiksel analizden çıkan sonuçlara göre; annelerin (%2,0) okula gitmemiş okuryazar değil, (%3,7) okula gitmiş okuryazar, (%5,6) ortaokul terk, (%11,6) ortaokul mezunu, (%6,1) lise terk, (%11,6) genel lise mezunu, (%5,2) meslek lisesi

mezunu, (%2,5) üniversite terk, üniversite mezunu (%17,0), (%0,7) lisansüstü eğitim, (%0,6) doktora eğitimine göre (%27,1) ilkokul mezunlarının çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının mesleklerine ilişkin yapılan istatistiksel analizden çıkan sonuçlara göre; babaların (%18,0) işçi, (%14,7) memur, (%16,6) esnaf-tüccar, (%1,1) çiftçi, (%12,9) emekli, (%1,7) sürekli bir işi yok ve çoğunluğunun da (%35,5) serbest meslek sahibi oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin mesleklerine ilişkin yapılan istatistiksel analizden çıkan sonuçlara göre; annelerinin (%4,5) işçi, (%12,4) memur, (%2,0) esnaf-tüccar, (%0) çiftçi, (%8,4) emekli, (%4,1) sürekli bir işi yok, (%5,1) serbest meslek ve büyük bir çoğunluğunun da (%63,5) ev hanımı oldukları saptanmıştır.

Evde çalışma odası bulunma değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun büyük bir çoğunluğu (%74,3) evde çalışma odası bulunduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin ders çalışma planı yapma değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun (%22,2) günlük çalışma planı, (%20,1) haftalık çalışma planı, (%9,4) aylık çalışma planı, (%5,2) yıllık çalışma planı ve büyük bir çoğunluğunun (%43,1) çalışma planı yapmadıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin ders çalışmaya başladıklarında dikkatlerini toplama değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun (%25,8) dikkatimi kısa sürede toplarım, (%9,6) dikkatimi uzun sürede toplarım, (%9,1) dikkatimi hiç toplama ve büyük bir çoğunluğu (%55,4) dikkatimi bazen uzun bazen kısa sürede topladıkları saptanmıştır.

Ders çalışırken birinin yanında bulunma değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun büyük bir çoğunluğu (%71,8) bireysel çalışmayı, (%20,0)

arkadaşlarından birinin olmasını, (%8,2) aileden birinin olmasını tercih ettiği saptanmıştır.

Sınava girmeden önce çalışma değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun (%29,7) sınavdan bir gün önce, (%18,4) sınavdan bir hafta önce, (%9,5) günü gününe çalışırım ve büyük çoğunluğu da (%42,4) sınavdan iki gün önce çalıştıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin ders çalışmaya başladığında öncelikle yaptıkları hazırlık değişkenine göre yapılan istatistiksel analize göre; araştırma grubunun (%16,7) çalışacağım konu ile ilgili özet çıkarırım, (%25,8) çalışacağım konuyu kısaca gözden geçiririm, (%17,2) çalışacağım konuyu dikkatlice okur ve altını çizerim büyük bir çoğunlukta (%40,2) konuyu okurum ve gerektiğinde kendime ait notlar çıkarırım şeklinde tespit edilmiştir.

3.3. Araştırmanın Araçları

Bu araştırmanın verileri

a)Öğrenme yaklaşımları envanteri

ile toplanmıştır.

3.3.1. ÖY Envanteri

ÖY envanterinin birinci bölümü araştırmacı tarafından, öğrenme yaklaşımlarını sosyal, fiziki ve ekonomik açıdan etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla kategori sorularından oluşturulmuştur. İkinci bölümde ÖY envanter Biggs, Kember ve Leung (2004) tarafından ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler için geliştirilmiştir. ÖY envanterinin sorularının dilsel eşdeğerlilik, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Dr. Esmâ ÇOLAK tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 22 maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin on bir tanesi derinsel öğrenme yaklaşımına, on bir tanesi de yüzeysel öğrenme yaklaşımına aittir. Cronbach Alpha (n=100) güvenilirlik katsayısı derinsel yaklaşım boyutunda (0,79) ve yüzeysel yaklaşım

boyutunda (0,72) olarak bulunmuştur. Bu bölümde öğrencilerin öğrenirken hangi öğrenme yaklaşımını (derinsel veya yüzeysel) seçtiklerini ve ÖY'ni etkileyen faktörleri tespit etmek için kullanılmıştır. Üçüncü bölümde de öğrencilerin konu hakkındaki görüşlerini almak için açık uçlu bir soru sorulmuştur.

Uygulama İstanbul ilindeki Anadolu liselerinden tesadüfî olarak seçilen dokuz Anadolu lisesindeki dokuzuncu ve on birinci sınıflardaki öğrencilere uygulanmıştır. Bu okullarda her okulda yine tesadüfî olarak seçilen dokuzuncu sınıflardan bir sınıfa yine aynı şekilde on birinci sınıflarda da her bölümden (sayısal, sözel, yabancı dil ve Türkçe-Matematik bölümünden) birer sınıfa uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapılarak gerçekleştirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama aşamasında, örnekleme oluşturan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla, Biggs, Kember ve Leung tarafından geliştirilen, Dr. Esmâ Çolak (2007) tarafından Türkçeye çevrilerek dilsel eşdeğerlilik, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması yapılmış ve uygulanmış Likert tipindeki beşer seçenekli 22 maddeden oluşan “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler iki boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar derinsel ve yüzeysel yaklaşım olarak adlandırılmıştır. Uygulanan bütün ölçme araçları (envanterler) örneklem olarak alınan okullardaki öğrencilere araştırmacının kendisi tarafından belirlenen birim zaman içerisinde uygulanarak geri alınmıştır.

Ayrıca öğrenme yaklaşımları envanterinin birinci bölümü araştırmaya katılan öğrencilerin bazı kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama aracı ile elde edilen veriler bilgisayara aktarılmış ve verilerin çözümlemesinde istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package For Social

Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS bilgisayar paket programı ile frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Ayrıca verilerin analizine geçmeden önce DÖY ve YÖY için normallik değerlerine bakılmıştır. Normallik değerini tespiti için ilk olarak her bir öğrencinin ikinci bölümde vermiş oldukları cevaplar için SPSS paket programı ile DÖY ve YÖY toplamları ayrı ayrı hesaplanmış daha sonra Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Dağılımın normalliğini belirledikten sonra dağılımın nasıl olduğunu görmek için eğiklik ve basıklık değerlerine bakılmıştır.

Tablo 3

DÖY ve YÖY Eğiklik ve Basıklık Değerleri

	DERİNSEL	YÜZEYSEL
N	801	801
Ortalama	34,8365	33,5768
Std. Sapması	6,73587	5,99453
Eğiklik	,080	,115
Basıklık	-,103	,390

Tablo 3’de de görüldüğü üzere DÖY ve YÖY için eğiklik değeri (+) çıkmıştır. Bu da eğikliğin biraz sola doğru olduğunu gösterir. Değer “0” yaklaştıkça normal dağılım gösterir ($-3 < \text{Eğiklik} < +3$). DÖY ve YÖY’da değerlerin “0” yakın olması dağılımın ayrıca normal olduğunu bir kez daha göstermiştir. Basıklık değerine baktığımız zamanda değerlerin (+) olması basık olduğunu (-) çıkması da dağılımın dik olduğunu gösterir. Buradan da DÖY’nin dağılımının dik olduğunu, YÖY’nin dağılımının da basık olduğu görülmektedir. Aynı şekilde değerlerin “0” yakın olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir ($-3 < \text{Basıklık} < +3$).

Buna bağlı olarak verilerin analizinde de parametrik testlerden faydalanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde iki grup arasındaki anlamlı farklılıkların tespiti için bağımsız grup T testi, ikiden fazla gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için tek yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır.

Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

3.6. Süre

- Araştırmaya Mart 2007'de başlanmıştır.
- ÖY'ları envanterinin bağımsız değişkenlerin hazırlanması ve düzenlenmesi Nisan 2007'de yapılmıştır.
- Araştırmanın alanyazın için gerekli ulusal ve uluslar arası literatürün taranması, çevirilerinin yapılması ve alanyazının oluşturulması Eylül 2007 tarihine kadar yapılmıştır.
- ÖY'ları envanterinin uygulanması için gerekli izinlerin alınması için başvurunun yapılması Ekim 2007'de yapılmıştır.
- ÖY'ları envanterinin belirlenen okullarda öğrencilere uygulanabilmesi için 20 Kasım 2007'de gerekli izni çıkmıştır.
- ÖY'ları envanteri için gerekli iznin alınmasının ardından üç hafta boyunca öğrencilere uygulanır.
- Toplanan verilerin analiz edilip sonuçların çıkartılması Aralık 2007'de yapılmıştır.
- Elde edilen veriler ışığında tezin oluşturulması ve tamamlanması Ocak 2008'de yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ÖY envanterinin uygulanması sonucunda elde edilen bulgular “Derinsel Öğrenme Yaklaşımının Etkileyen Faktörler”, “Yüzeysel Yaklaşımı Etkileyen Faktörler” ve “Ortaöğretim Dokuzuncu ve On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Görüşleri” olmak üzere üç başlık altında değerlendirilerek yorumlanmıştır.

4.1 DERİNSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öncelikle ÖY envanterinin ikinci bölümündeki derinsel öğrenme yaklaşıma ait soruların normal dağılıp dağılmadıkları incelenmiştir. Yapılan Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4

Derinsel Öğrenme Yaklaşımı İçin Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi

		Derinsel Öğrenme Yaklaşımı
N		801
Ortalama Standart Sapma		34,8365
		6,73587
En Büyük Farklılıklar	Mutlak	,037
	Pozitif	,037
	Negatif	-,035
Kolmogorov-Smirnov Z		1,051
Asymp. Sig. (2-tailed)		,219

Yukarıdaki Tablo 4’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin ÖY envanterinde derinsel öğrenme yaklaşımına vermiş oldukları cevapların normal dağıldığı görülmektedir ($p>0.05$).

4.1.1. Cinsiyetler Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Ortaöğretim dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin derinsel öğrenme yaklaşımları düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için kız ve erkek öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonra kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını tespit etmek için T Test yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyetler ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	ss	T Değeri	P
Kız	406	35,2167	6,67609	1,621	,105
Derinsel Erkek	395	34,4456	6,78300		

Tablo 5’de yer alan veriler incelendiğinde cinsiyetlerle derinsel öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Kız öğrencilerin ortalaması ($X=35,2167$) ile erkek öğrencilerin ortalamasından ($X=34,4456$) biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu, derinsel öğrenme yaklaşımı açısından kız öğrencilerin ve erkek öğrencilere göre biraz daha benimsediklerini gösterir.

4.1.2 Sınıflar Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımına karşı sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin derinsel öğrenme yaklaşımına karşı algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonra dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları

arasındaki farkın önemli olup olmadığını tespit etmek için T Test yapılmıştır. İlgili Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6

Sınıflar ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları

Sınıf	N	X	ss	T Değeri	P
9. Sınıf	258	35,2209	7,07833	1,084	,279
Derinsel 11. Sınıf	543	34,4456	6,56572		

Tablo 6’da yer alan ortalamaların incelendiğinde dokuzuncu sınıf ($X=35,2209$) ile on birinci sınıf ($X=34,4456$) ortalamalarından biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Derinsel yaklaşım açısından dokuzuncu sınıflar öğrencileri ile on birinci sınıf öğrencilerine göre biraz daha fazla derinsel öğrenme yaklaşımına benimsediklerini gösterir. Dokuzuncu sınıf ile on birinci sınıf arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi sonucunda iki grubun derinsel öğrenme yaklaşımı ile sınıf düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$).

4.1.3 Sınıf Mevcutları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin sınıf mevcutları arasında derinsel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile sınıf mevcudu arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Sınıf Mevcutları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının ANOVA Sonuçları

Sınıf	N	X	ss	F	P
Mevcudu					
1-15 Arası	117	34,2821	6,55329	2,5757	,077
16-24 Arası	254	35,6181	6,93332		

Sınıf	N	X	ss	F	P
Mevcudu					
25-35 Arası	430	34,5256	6,64119		
Toplam	801	34,8365	6,73587		

Tablo 7’den de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin sınıf mevcutları ile derinsel öğrenme yaklaşımına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$).

4.1.4 Bölümler Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin bölümler arasında derinsel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile bölüm arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Bölümler ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının ANOVA Sonuçları

Bölüm	N	X	ss	F	P
Sayısal	200	34,9400	6,05057		
Sözel	76	35,9079	7,14829		
Yabancı Dil	86	34,8140	6,89844		
Türkçe- Matematik	181	33,7348	6,62959	1,922	,105
Yok (9. Sınıf)	258	35,2209	7,077833		
Toplam	801	34,8365	6,73587		

Tablo 8’den de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin bölümler ile derinsel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$).

4.1.5 Ailenin Aylık Gelir Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin ailenin aylık gelir durumları ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile ailenin aylık gelir durumu arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9

Ailenin Aylık Gelir Düzeyleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının Ortalama ve Standart Sapmaları

Aylık gelir	N	X	ss
500 YTL ve aşağısı	45	36,0000	7,77233
500-1000 YTL	174	35,9885	6,68100
1000-1500 YTL	256	35,1133	6,31826
1500 YTL ve yukarısı	326	33,8436	6,81740
Toplam	801	34,8365	6,73587

Tablo 10

Ailenin Aylık Gelir Düzeyleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	632,862	3	210,954	4,714	,003
Gruplar İçi	35664,713	797	44,749		
Toplam	36297,576	800			

Tablo 10'dan da anlaşılacağı üzere, öğrencilerin ailenin aylık gelir durumları ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0,05$). Hangi aylık gelirler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 11

Ailenin Aylık Gelir Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

(I) Aylık Gelir	(J) Aylık gelir	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
500 YTL ve aşağısı	500-1000 YTL	,0115	1,11875	1,000
	1000-1500 YTL	,8867	1,08130	,880
	1500 YTL ve yukarısı	2,1564	1,06381	,251
500-1000 YTL	500 YTL ve aşağısı	-,0115	1,11875	1,000
	1000-1500 ytl	,8752	,65725	,621
	1500 YTL ve yukarısı	2,1449(*)	,62805	,009
1000-1500 YTL	500 YTL ve aşağısı	-,8867	1,08130	,880
	500-1000 ytl	-,8752	,65725	,621
	1500 YTL ve yukarısı	1,2697	,55863	,161
1500 YTL ve yukarısı	500 YTL ve aşağısı	-2,1564	1,06381	,251
	500-1000 YTL	-2,1449(*)	,62805	,009
	1000-1500 YTL	-1,2697	,55863	,161

Tablo 11'den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasında Scheffe Testi sonucunda 500-1000 YTL ile 1500 YTL ve yukarısı arasında anlamlı farklılık vardır. Ayrıca öğrencilerin ailelerinin aylık gelirlerinin derinsel öğrenme yaklaşımı üzerinde bir etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

4.1.6 Evde Dersler İçin Yararlanabileceği Bir Bilgisayarın Bulunması Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumları ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasındaki anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumları ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla T Test yapılmıştır. İlgili Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Evde Ders İçin Yararlanabileceği Bir Bilgisayarın Bulunması Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları

Bilgisayar Bulunma Durumu	N	X	ss	T Değeri	P
Derinsel Evet	598	34,4515	6,69434	-2,777	,006
Hayır	203	35,9704	6,74640		

Tablo 12’deki yer alan ortalamalar incelendiğinde bilgisayarı olan öğrencilerin ortalamaları ($X=34,4515$) ile bilgisayarı olmayan öğrencilerin ortalamaları ($X=35,9704$) arasındaki farktan bilgisayar bulunmayan öğrencilerin derinsel öğrenmeye biraz daha fazla yatkın olduklarını görülmektedir. Evde bilgisayarı olan öğrenciler ile evde bilgisayarı olmayan öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi sonucunda evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumları ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). Bu da bize öğrencilerin evde dersler için kullanabileceği bir bilgisayarın olmasının derinsel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.1.7 Okuldaki Öğretim Teknolojilerinin Bulunması Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin okuldaki öğretim teknolojilerinin bulunması durumları arasında derinsel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile okuldaki öğretim teknolojilerinin bulunması arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla T Test yapılmıştır. İlgili Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Okuldaki Öğretim Teknolojilerinin Bulunma Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları

Okulda	Öğretim	N	X	ss	T Değeri	P
Teknolojisi						
Bulunma Durumu						
Derinsel	Evet	705	34,7943	6,72313	-0,472	,638
	Hayır	96	35,1458	6,85639		

Tablo 13’de yer alan veriler incelendiğinde okuldaki öğretim teknolojilerinin bulunma durumları ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Buradan da okuldaki öğretim teknolojilerinin bulunması ya da bulunmaması derinsel öğrenme yaklaşımı açısından bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan da okulda eğitim teknolojisinin bulunmasının öğrencinin derinsel öğrenme yaklaşımını etkilemediğini söyleyebiliriz.

4.1.8 Kardeş Sayıları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin kardeş sayıları arasında derinsel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile kardeş sayısı arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 14 ve Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 14

Kardeş Sayıları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Kardeş Sayısı	N	X	ss
Tek Çocuk	135	33,5852	7,03126
Bir Kardeş	373	34,8016	6,82250
İki Kardeş	196	35,4133	6,36639
Üç Kardeş ve Yukarısı	97	35,5464	6,55747
Toplam	801	34,8365	6,73587

Tablo 15

Kardeş Sayıları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	325,919	3	108,640	2,407	,066
Gruplar İçi	35971,656	797	45,134		
Toplam	36297,576	800			

Tablo 15'den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin kardeş sayıları arasında derinsel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu veriye dayanarak kardeş sayıları arasında derinsel öğrenme yaklaşımı bakımından fark bulunmadığı, kardeş sayısının derinsel öğrenme yaklaşımını etkilemediğini söyleyebiliriz.

4.1.9 Babanın Eğitim Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin babanın eğitim durumları arasında derinsel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile babanın eğitim durumu arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 16 ve Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 16

Babanın Eğitim Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Babanın Eğitim Durumu	N	X	ss
Okula Gitmemiş, Okuryazar Değil	6	31,6667	9,99333
Okula Gitmemiş, Okuryazar	5	35,6000	4,39318
İlkokul Mezunu	119	36,2017	6,35741
Ortaokul Terk	52	34,7692	6,94690
Ortaokul Mezunu	76	36,7763	6,38665
Lise Terk	57	35,2807	6,50207
Genel Lise Mezunu	153	34,6797	6,85532
Meslek Lisesi Mezunu	59	35,2373	6,98851
Üniversite Terk	33	34,0606	7,68903
Üniversite Mezunu	204	33,8382	6,31507
Lisansüstü Eğitim	22	34,3636	7,41007
Doktora Eğitimi	15	29,7333	7,23549
Toplam	801	34,8365	6,73587

Tablo 17

Babanın Eğitim Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	1214,396	11	110,400	2,483	,005
Gruplar İçi	35083,180	789	44,465		
Toplam	36297,576	800			

Tablo 17'den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile babanın eğitim durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0,05$). Babanın eğitim durumlarının hangileri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonucun da babanın eğitim düzeylerinin kendi içerisinde bir farklılığa rastlanmamıştır. Genel olarak

babanın eğitim düzeyleri arasında fark vardır. Bunu sonucu olarak babanın eğitim düzeyi öğrencinin derinsel öğrenme yaklaşımını üzerinde etkili olduğu söyleyebiliriz.

4.1.10 Annenin Eğitim Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin annenin eğitim durumları arasında derinsel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile annenin eğitim durumları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 18 ve Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 18

Annenin Eğitim Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Düzeyine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Annenin Eğitim Durumu	N	X	ss
Okula gitmemiş, okuryazar değil	16	33,3125	8,05580
Okula gitmemiş, okuryazar	30	37,7000	6,56611
İlkokul mezunu	217	35,4793	6,60463
Ortaokul terk	45	35,6222	7,56273
Ortaokul mezunu	93	35,8065	6,29957
Lise terk	49	35,3469	7,25015
Genel lise mezunu	142	34,1127	6,11486
Meslek Lisesi Mezunu	42	34,7619	6,71660
Üniversite Terk	20	32,4500	6,99981
Üniversite Mezunu	136	33,6103	6,87903
Lisansüstü Eğitim	6	34,6667	7,39369
Doktora Eğitimi	5	28,8000	6,53452
Toplam	801	34,8365	6,73587

Tablo 19

Annenin Eğitim Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Düzeyine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	1076,240	11	97,840	2,192	,013
Gruplar İçi	35221,335	789	44,640		
Toplam	36297,576	800			

Tablo 19'dan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile annenin eğitim durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0,05$). Annenin eğitim durumlarının hangileri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonucun da annenin eğitim düzeylerinin kendi içerisinde bir farklılığa rastlanmamıştır. Genel olarak annenin eğitim düzeyleri arasında fark vardır. Bunun sonucu olarak annenin eğitim düzeyi öğrencinin derinsel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.1.11 Baba Meslekleri Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin derinsel baba meslekleri arasında öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış baba meslekleri arasında derinsel öğrenme yaklaşımı bakımından farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 20 ve Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 20

Baba Meslekleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Babanın Mesleği	N	X	ss
İşçi	144	36,3333	6,27349
Memur	118	34,4237	6,97420
Esnaf-Tüccar	129	34,8992	7,41709

Babanın Mesleği	N	X	ss
Çiftçi	9	33,1111	5,23079
Emekli	103	33,7573	6,33612
Serbest Meslek	284	34,7641	6,60902
Sürekli Bir İşi Yok	14	32,8571	7,41990
Toplam	801	34,8365	6,73587

Tablo 21

Baba Meslekleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	546,343	6	91,057	2,022	,060
Gruplar İçi	35751,232	794	45,027		
Toplam	36297,576	800			

Tablo 21’den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin baba meslekleri ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu da bize öğrencilerin babanın meleğinin derinsel öğrenme yaklaşımı üzerinde bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

4.1.12 Anne Meslekleri Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile anne meslekleri arasındaki anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile annenin meslekleri arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 22 ve Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 22

Anne Meslekleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Annenin Mesleği	N	X	ss
İşçi	36	35,5556	6,63516
Memur	99	33,6869	6,85364
Esnaf-Tüccar	16	34,3750	8,14760
Emekli	67	32,7463	7,47185
Ev Hanımı	509	35,3399	6,50684
Sürekli Bir İş Yok	41	34,7805	7,15721
Serbest Meslek	33	34,2727	6,44822
Toplam	801	34,8365	6,73587

Tablo 23

Anne Meslekleri ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	585,187	6	97,531	2,168	,044
Gruplar İçi	35712,389	794	44,978		
Toplam	36297,576	800			

Tablo 23'den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile anne meslekleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0,05$). Annenin meslek durumlarının hangileri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonucun da annenin meslek durumları kendi içerisinde bir farklılığa rastlanmamıştır. Genel olarak annenin meslek durumları arasında fark vardır. Bunun sonucu olarak annenin meslek durumunun öğrencinin derinsel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

4.1.13 Evde Öğrenciye Ait Bir Çalışma Odası Bulunma Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile evde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunma durumları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile evde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunma durumları arasında farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla T Test yapılmıştır. İlgili Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24

Evde Öğrenciye Ait Bir Çalışma Odası Bulunma Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Düzeylerinin T Testi Sonuçları

Evde Çalışma Odası Bulunma Durumu	N	X	ss	T Değeri	P
Evet	595	34,5580	6,69674	-1,977	0,049
Derinsel Hayır	206	35,6408	6,80008		

Tablo 24’deki yer alan ortalamalar incelendiğinde evde çalışma odası olan öğrencilerin ortalamaları ($X=34,5580$) ile evde çalışma odası olmayan öğrencilerin ortalamaları ($X=35,6408$) arasındaki farktan evde çalışma odası bulunmayan öğrencilerin derinsel öğrenmeye biraz daha fazla yatkın olduklarını görülmektedir. Evde çalışma odası olan öğrenciler ile evde çalışma odası olmayan öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi sonucunda istatistiksel olarak fark anlamlı çıkmıştır ($p<0.05$). Öğrencinin evde kendisine ait bir çalışma odası bulunup bulunması durumunda, öğrencilerin evde bir çalışma odasının bulunmaması derinsel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.1.14 Ders Çalışma Planı Yapma Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışma planı yapma durumları arasındaki anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışma planı yapma

durumları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 25 ve Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 25

Ders Çalışma Planı Yapma Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Ders Planı Yapma Durumu	N	X	ss
Günlük çalışma planı yaparım	178	36,7640	6,57254
Haftalık çalışma planı yaparım	161	35,9317	6,25112
Aylık çalışma planı yaparım	75	35,3333	7,27516
Yıllık çalışma planı yaparım	42	35,5952	7,59351
Çalışma planı yapmam	345	33,1304	6,42875
Toplam	801	34,8365	6,73587

Tablo 26

Ders Çalışma Planı Yapma Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	585,187	6	97,531	2,168	,044
Gruplar İçi	35712,389	794	44,978		
Toplam	36297,576	800			

Tablo 26’den da anlaşılacağı üzere öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışma planı yapma durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0,05$). Hangi çalışma planları yapma arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Ders Çalışma Planı Yapma Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

(I) Ders Çalışma Planı	(J) Ders Çalışma Planı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Günlük Çalışma planı yaparım	Haftalık Çalışma planı yaparım	,83237	,71495	,852
	Aylık Çalışma planı yaparım	1,43071	,90494	,645
	Yıllık Çalışma planı yaparım	1,16881	1,12765	,898
	Çalışma planı yapmam	3,63361(*)	,60664	,000
Haftalık Çalışma planı yaparım	Günlük çalışma planı yaparım	-,83237	,71495	,852
	Aylık Çalışma planı yaparım	,59834	,91899	,980
	Yıllık Çalışma planı yaparım	,33644	1,13896	,999
	Çalışma planı yapmam	2,80124(*)	,62741	,001
Aylık Çalışma planı yaparım	Günlük çalışma planı yaparım	-1,43071	,90494	,645
	Haftalık Çalışma planı yaparım	-,59834	,91899	,980
	Yıllık Çalışma planı yaparım	-,26190	1,26688	1,000
	Çalışma planı yapmam	2,20290	,83750	,141
Yıllık Çalışma planı yaparım	Günlük çalışma planı yaparım	-1,16881	1,12765	,898

(I) Ders Çalışma Planı	(J) Ders Çalışma Planı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
	Haftalık Çalışma planı yaparım	-,33644	1,13896	,999
	Aylık Çalışma planı yaparım	,26190	1,26688	1,000
	Çalışma planı yapmam	2,46480	1,07429	,262
Çalışma planı yapmam	Günlük çalışma planı yaparım	-3,63361(*)	,60664	,000
	Haftalık Çalışma planı yaparım	-2,80124(*)	,62741	,001
	Aylık Çalışma planı yaparım	-2,20290	,83750	,141
	Yıllık Çalışma planı yaparım	-2,46480	1,07429	,262

Tablo 27'den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin çalışma planı yapma durumları ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasında Scheffe Testi sonucunda çalışma planı yapamayan öğrenciler ile günlük ve haftalık çalışma planı yapan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteriyor. Ayrıca genel olarak ders çalışma planı yapmanın derinsel öğrenme yaklaşımı üzerine etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.1.15 Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışmaya başladığında dikkat toplama durumları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışmaya başladığında dikkat toplama durumları arasında farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 28 ve Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 28

Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumu	N	X	ss
Dikkatimi Kısa Sürede Toplarım	207	36,0242	7,15870
Dikkatimi Uzun Sürede Toplarım	77	35,3247	7,49990
Dikkatimi Bazen Uzun, Bazen Kısa Sürede Toplarım	444	34,5203	6,20653
Dikkatimi Hiç Toplayamam	73	32,8767	7,23215
Toplam	801	34,8365	6,73587

Tablo 29

Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	635,105	3	211,702	4,731	,003
Gruplar İçi	35662,470	797	44,746		
Toplam	36297,576	800			

Tablo 29'dan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışmaya başladığında dikkat toplama durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0,05$). ANOVA sonucuna göre öğrenciler çalışmaya başladığında hangi dikkat toplama durumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Öğrencilerin Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

(I) Dikkat Toplama Durumu	(J) Dikkat Toplama Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Dikkatimi Kısa Sürede Toplayabilirim	Dikkatimi Uzun Sürede Toplarım	,69948	,89290	,893
	Dikkatimi Bazen Uzun, Bazen Kısa Sürede Toplarım	1,50388	,56298	,069
	Dikkatimi Hiç Toplayamam	3,14744(*)	,91056	,008
Dikkatimi Uzun Sürede Toplarım	Dikkatimi Kısa Sürede Toplayabilirim	-,69948	,89290	,893
	Dikkatimi Bazen Uzun, Bazen Kısa Sürede Toplarım	,80441	,82577	,814
	Dikkatimi Hiç Toplayamam	2,44796	1,09274	,171
Dikkatimi Bazen Uzun, Bazen Kısa Sürede Toplarım	Dikkatimi Kısa Sürede Toplarım	-1,50388	,56298	,069
	Dikkatimi Uzun Sürede Toplarım	-,80441	,82577	,814
	Dikkatimi Hiç Toplayamam	1,64356	,84483	,286
Dikkatimi Hiç Toplayamam	Dikkatimi Kısa Sürede Toplarım	-3,14744(*)	,91056	,008
	Dikkatimi Uzun Sürede Toplarım	-2,44796	1,09274	,171
	Dikkatimi Bazen Uzun, Bazen Kısa Sürede	-1,64356	,84483	,286

Tablo 30'dan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin çalışmaya başladığında dikkatini toplama durumları ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasında Scheffe Testi sonucunda dikkatini hiç toplayamayan öğrenci ile dikkatini kısa sürede toplayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteriyor. Ayrıca genel olarak ders çalışmaya başladıklarında dikkatlerini toplama durumlarının derinsel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.1.16 Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunması Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışırken birinin yanında bulunması durumları arasındaki anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışırken birinin yanında bulunması durumları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 31 ve Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 31

Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunması Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Ders Çalışırken Yanında Birinin Bulunma Durumu	N	X	ss
Arkadaşımın Olmasını Tercih Ederim	160	34,6000	6,92203
Ailemden Birinin Olmasını Tercih Ederim	66	35,3030	7,75186
Bireysel Çalışmayı Tercih Ederim	575	34,8487	6,56644
Toplam	801	34,8365	6,73587

Tablo 32

Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunması Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	23,400	2	11,700	,257	,773
Gruplar İçi	36274,176	798	45,456		
Toplam	36297,576	800			

Tablo 32'deki verilere göre öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışırken birinin yanında olması durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu da bize öğrencilerin ders çalışırken birinin yanında olması durumunun derinsel öğrenme yaklaşımına bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

4.1.17 Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 33 ve Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 33

Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumu	N	X	ss
Sınava girmeden bir gün önce çalışırım	238	33,3067	6,80426
Sınavdan iki gün önce çalışırım	340	34,9588	6,22523
Sınavdan en az bir hafta önce çalışırım	147	36,2789	6,84944
Günü gününe derslerime çalışırım	76	36,2895	7,58035
Toplam	801	34,8365	6,73587

Tablo 34

Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	1028,347	3	342,782	7,746	,000
Gruplar İçi	35269,229	797	44,252		
Toplam	36297,576	800			

Tablo 34'den de anlaşılacağı üzere öğrencilere derinsel öğrenme yaklaşımı ile okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0,05$). ANOVA sonucuna göre öğrenciler okulda sınava girmeden önce hangi ders çalışmaya başlama durumları arasında anlamlı farklılıklar hangileri arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35

Öğrencilerin Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

(I) Okulda Sınava Girmeden Önce Çalışma Durumu	(J) Okulda Sınava Girmeden Önce Çalışma Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Sınava Girmeden Bir Gün Önce Çalışırım	Sınavdan İki Gün Önce Çalışırım	-1,65210(*)	,56222	,035
	Sınavdan En Az Bir Hafta Önce Çalışırım	-2,97219(*)	,69783	,000
	Günü Gününe Derslerime Çalışırım	-2,98275(*)	,87647	,009

(I) Okulda Sınava Girmeden Önce Çalışma Durumu	(J) Okulda Sınava Girmeden Önce Çalışma Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Sınavdan iki gün önce çalışırım	Sınava Girmeden Bir Gün Önce Çalışırım	1,65210(*)	,56222	,035
	Sınavdan En Az Bir Hafta Önce Çalışırım	-1,32009	,65665	,258
	Günü Gününe Derslerime Çalışırım	-1,33065	,84405	,478
Sınavdan En Az Bir Hafta Önce Çalışırım	Sınava Girmeden Bir Gün Önce Çalışırım	2,97219(*)	,69783	,000
	Sınavdan İki Gün Önce Çalışırım	1,32009	,65665	,258
	Günü Gününe Derslerime Çalışırım	-,01056	,93984	1,000
Günü Gününe Derslerime Çalışırım	Sınava Girmeden Bir Gün Önce Çalışırım	2,98275(*)	,87647	,009
	Sınavdan İki Gün Önce Çalışırım	1,33065	,84405	,478
	Sınavdan En Az Bir Hafta Önce Çalışırım	,01056	,93984	1,000

Tablo 35'den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumları ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasında Scheffe Testi sonucunda sınava girmeden bir gün önce çalışan öğrenciler ile sınava girmeden iki gün önce, sınavdan bir hafta önce ve günü gününe ders çalışan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteriyor. Ayrıca genel olarak okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumunun derinsel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.1.18 Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları Arasında Derinsel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumları arasında derinsel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış derinsel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumu arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 36 ve Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 36

Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumu	N	X	ss
Çalışacağım Konu ile İlgili Özet Çıkarırım	134	35,2239	7,04085
Çalışacağım Konuyu Kısaca Gözden Geçiririm	207	33,6522	7,02871
Çalışacağım Konuyu Dikkatlice Okur ve Altını Çizerim	138	35,1449	6,84505
Konuyu Okurum ve Gerektiğinde Kendime Ait Notlar Çıkarırım	322	35,3043	6,29349
Toplam	801	34,8365	6,73587

Tablo 37

Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları ile Derinsel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	394,060	3	131,353	2,916	,033
Gruplar İçi	35903,515	797	45,048		
Toplam	36297,576	800			

Tablo 37’den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). ANOVA sonucuna göre öğrenciler ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hangi hazırlık durumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonucunda ders çalışmaya başlamadan hazırlık durumlarının birbirleri arasında anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Ancak genel olarak öğrencilerin ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumunun derinsel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu ANOVA sonucuna göre söyleyebiliriz.

4.2 YÜZEYSEL ÖĞRENME YAKLAŞIMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Öncelikle ÖY envanterinin ikinci bölümündeki yüzeysel yaklaşıma ait soruların normal dağılıp dağılmadıkları incelenmiştir. Yapılan Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi sonuçları Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı İçin Kolmogorov Smirnov Normal Dağılıma Uygunluk Testi

		Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı
N		801
Ortalama Standart Sapma		33,5768
		5,99453
En Büyük Farklılıklar	Mutlak	,043
	Pozitif	,043
	Negatif	-,043
Kolmogorov-Smirnov Z		1,230
Asymp. Sig. (2-tailed)		,097

Yukarıdaki Tablo 38’den de görüldüğü gibi, öğrencilerin ÖY envanterinde yüzeysel öğrenme yaklaşımı için vermiş oldukları cevapların normal dağıldığı görülmektedir ($p>0.05$).

4.2.1 Cinsiyetler Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Ortaöğretim dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımları düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için kız ve erkek öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonra kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını tespit etmek için T testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Cinsiyetler ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	T Değeri	P
Kız	406	33,7044	6,07739	,611	,541
Yüzeysel Erkek	395	33,4456	5,91299		

Tablo 39’u incelendiğimizde cinsiyetler arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Kız öğrencilerin ortalaması ($X=33,7044$) ile erkek öğrencilerin ortalamalarının ($X=33,4456$) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bulgu, yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından kız ve erkek öğrencilerin birbirine denk olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.2 Sınıflar Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımına karşı sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini bulmak için dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımına karşı algılarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış daha sonra dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin ortalamaları

arsındaki farkın önemli olup olmadığını tespit etmek için T Test yapılmıştır. İlgili Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40

Sınıflar ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları

Sınıf	N	X	ss	T Değeri	P
9. Sınıf	258	33,4806	5,84908	-,317	,751
Yüzeysel 11. Sınıf	543	33,6225	6,06721		

Tablo 40’da yer alan ortalamaların incelendiğinde dokuzuncu sınıf ($X=33,4806$) ile on birinci sınıf ($X=33,6225$) ortalamalarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Yüzeysel yaklaşım açısından dokuzuncu sınıflar ile on birinci sınıfların birbirine yakın olduklarını gösterir. Dokuzuncu sınıf ile on birinci sınıf arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan T testi sonucunda iki grubun yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınıf düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$).

4.2.3 Sınıf Mevcutları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin sınıf mevcutları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınıf mevcutları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 41 ve Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 41

Sınıf Mevcutları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımın Ortalama ve Standart Sapmaları

Sınıf Mevcudu	N	X	ss
1-15 Arası	117	34,0513	6,08396
16-24 Arası	254	33,6732	6,26297
25-35 Arası	430	33,3907	5,81100

Sınıf Mevcudu	N	X	ss
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 42

Sınıf Mevcutları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	43,595	2	21,798	,606	,546
Gruplar İçi	28703,933	798	35,970		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 42'den de anlaşılacağı üzere, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınıf mevcutları bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$).

4.2.4 Bölümler Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile bölümler arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile bölümler arasında farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 43 ve Tablo 44'de verilmiştir.

Tablo 43

Bölümler ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Ortalama ve Standart Sapmaları

Bölüm	N	X	ss
Sayısal	200	33,0650	5,72052
Sözel	76	31,9211	6,30928
Yabancı Dil	86	34,6860	6,32876
Türkçe-Matematik	181	34,4475	6,03082
Yok (9. Sınıf)	258	33,4806	5,84908

Bölüm	N	X	ss
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 44

Bölümler ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımın ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	506,169	4	126,542	3,567	,007
Gruplar İçi	28241,359	796	35,479		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 44'ü incelediğimizde, öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile bölümler bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0,05$). ANOVA sonucuna göre hangi bölümler arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 45'de verilmiştir.

Tablo 45

Bölümler Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Sayısal Bölüm	Sözel Bölüm	1,14395	,80264	,730
	Yabancı Dil Bölümü	-1,62105	,76808	,349
	Türkçe-Matematik Bölümü	-1,38251	,61107	,276
Sözel Bölüm	Yok (9. Sınıf)	-,41562	,56117	,969
	Sayısal Bölüm	-1,14395	,80264	,730
	Yabancı Dil Bölümü	-2,76499	,93775	,070
	Türkçe Matematik Bölümü	-2,52646(*)	,81415	,048

(I) Bölüm	(J) Bölüm	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
	Yok (9.Sınıf)	-1,55957	,77740	,403
Yabancı Dil	Sayısal Bölüm	1,62105	,76808	,349
Bölümü	Sözel Bölüm	2,76499	,93775	,070
	Türkçe Matematik			
	Bölümü	,23853	,78011	,999
	Yok (9.Sınıf)	1,20543	,74166	,620
Türkçe	Sayısal Bölüm			
Matematik		1,38251	,61107	,276
Bölümü				
	Sözel Bölüm	2,52646(*)	,81415	,048
	Yabancı Dil			
	Bölümü	-,23853	,78011	,999
	Yok (9.Sınıf)	,96689	,57752	,592
Yok (9.Sınıf)	Sayısal Bölüm	,41562	,56117	,969
	Sözel Bölüm	1,55957	,77740	,403
	Yabancı Dil			
	Bölümü	-1,20543	,74166	,620
	Türkçe Matematik			
	Bölümü	-,96689	,57752	,592

Tablo 45’den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin okullarda seçmiş oldukları bölümler ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında Scheffe Testi sonucunda sözel bölüm ile TM bölümü arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Ayrıca genel olarak öğrencilerin okullarda seçtikleri bölümlerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu ANOVA sonucuna göre söyleyebiliriz.

4.2.5 Ailenin Aylık Gelir Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin ailenin aylık gelir durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve

standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ailenin aylık gelir durumları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 46 ve Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 46

Ailenin Aylık Gelir Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının Ortalama ve Standart Sapmaları

Aylık gelir	N	X	ss
500 YTL ve aşağısı	45	32,2667	6,02419
500-1000 YTL	174	33,2356	5,83459
1000-1500 YTL	256	33,7539	6,30515
1500 YTL ve yukarısı	326	33,8006	5,81828
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 47

Ailenin Aylık Gelir Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	121,853	3	40,618	1,131	,336
Gruplar İçi	28625,675	797	35,917		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 47’deki ANOVA sonuçlarına göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ailenin aylık gelir durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Buradan ortaya çıkan sonuç ile ailenin aylık gelirinin öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları üzerine bir etkilerinin olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.6 Evde Dersler İçin Yararlanabileceği Bir Bilgisayarın Bulunması Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile evde ders için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması arasındaki anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile evde ders için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla T Test yapılmıştır. İlgili Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Evde Ders İçin Yararlanabileceği Bir Bilgisayarın Bulunma Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları

Bilgisayar Durumu	Bulunma	N	X	ss	T Değeri	P
	Evet	598	33,9565	5,96681	3,098	,002
Yüzeysel	Hayır	203	32,4581	5,95045		

Tablo 48’deki yer alan ortalamalar incelendiğinde bilgisayarı olan öğrencilerin ortalamaları ($X=33,9565$) ile bilgisayarı olmayan öğrencilerin ortalamaları ($X=32,4581$) arasındaki farktan bilgisayar bulunan öğrencilerin yüzeysel öğrenmeye biraz daha fazla yatkın olduklarını görülmektedir. Evde bilgisayarı olan öğrenciler ile evde bilgisayarı olmayan öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan t testi sonucunda iki grubun yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile evde bilgisayar bulunma durumları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). Bu da bize öğrencilerin evde dersler için kullanabileceği bir bilgisayarın olmasının yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.7 Okuldaki Öğretim Teknolojilerinin Bulunması Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile okuldaki öğretim teknolojilerinin bulunması arasındaki anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile okuldaki öğretim

teknolojilerinin bulunması arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla T Test yapılmıştır. İlgili Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Okuldaki Öğretim Teknolojilerinin Bulunma Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları

Okulda	Öğretim	N	X	ss	T Değeri	P
Teknolojisi Bulunma Durumu						
	Evet	705	33,6213	5,93021	0,533	,595
Yüzeysel	Hayır	96	33,2500	6,47099		

Tablo 49’da yer alan veriler incelendiğinde yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile okuldaki öğretim teknolojilerinin bulunması durumları arasında anlamlı bir fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Buradan da okuldaki öğretim teknolojilerinin bulunması ya da bulunmaması yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan da okulda eğitim teknolojisinin bulunmasının öğrencinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını etkilemediğini söyleyebiliriz.

4.2.8 Kardeş Sayıları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin kardeş sayıları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile kardeş sayısı arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 50 ve Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 50

Kardeş Sayıları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Kardeş Sayısı	N	X	ss
Tek çocuk	135	33,7037	5,72775
Bir kardeş	373	33,7855	6,10544
İki kardeş	196	33,2908	6,09431
Üç ve yukarısı kardeş	97	33,1753	5,76630
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 51

Kardeş Sayıları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	50,094	3	16,698	,464	,708
Gruplar İçi	28697,434	797	36,007		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 51'deki ANOVA sonuçlarına göre kardeş sayıları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu veriye dayanarak yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile kardeş sayısı arasında fark bulunmadığı, kardeş sayısının yüzeysel öğrenme yaklaşımını etkilemediğini söyleyebiliriz.

4.2.9 Babanın Eğitim Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin babanın eğitim durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile babanın eğitim durumu arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 52 ve Tablo 53'de verilmiştir.

Tablo 52

Babanın Eğitim Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Babanın Eğitim Durumu	N	X	ss
Okula gitmemiş, okuryazar değil	6	33,3333	7,73736
Okula gitmemiş, okuryazar	5	30,4000	7,02140
İlkokul mezunu	119	32,5630	5,68471
Ortaokul terk	52	32,6154	5,52766
Ortaokul mezunu	76	34,5921	6,07767
Lise terk	57	34,7544	5,98594
Genel lise mezunu	153	34,4248	6,28458
Meslek lisesi mezunu	59	33,2542	6,27967
Üniversite terk	33	32,8182	6,48775
Üniversite mezunu	204	33,2990	5,62750
Lisansüstü eğitim	22	34,4091	6,59480
Doktora eğitimi	15	33,3333	6,42169
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 53

Babanın Eğitim Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	545,601	11	49,600	1,388	,173
Gruplar İçi	28201,927	789	35,744		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 53'deki ANOVA sonucuna göre babanın eğitim durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu verilerden yararlanarak babanın eğitim durumunun öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.10 Annenin Eğitim Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin annenin eğitim durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile annenin eğitim durumları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 54 ve Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 54

Annelerin Eğitim Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Babanın Eğitim Durumu	N	X	ss
Okula gitmemiş, okuryazar değil	16	33,0625	6,13698
Okula gitmemiş, okuryazar	30	32,4333	5,67319
İlkokul mezunu	217	32,9954	5,96711
Ortaokul terk	45	32,9111	5,72007
Ortaokul mezunu	93	35,1505	6,13781
Lise terk	49	33,1224	5,08114
Genel lise mezunu	142	34,1127	6,17487
Meslek lisesi mezunu	42	34,2143	5,63757
Üniversite terk	20	33,5000	5,87143
Üniversite mezunu	136	33,4191	6,25810
Lisansüstü eğitim	6	32,3333	6,56252
Doktora eğitimi	5	34,0000	5,65685
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 55

Annelerin Eğitim Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	448,714	11	40,792	1,137	,328

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar İçi	28298,814	789	35,867		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 55'deki ANOVA sonucuna göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile annenin eğitim durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu da bize öğrencilerin annenin eğitim durumlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerine etkili olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.11 Baba Meslekleri Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile babanın mesleği arasındaki anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile babanın mesleği arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 56 ve Tablo 57'de verilmiştir.

Tablo 56

Baba Meslekleri ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Babanın Mesleği	N	X	Ss
İşçi	144	33,0556	6,42414
Memur	118	33,8220	5,99520
Esnaf-Tüccar	129	33,4031	5,91148
Çiftçi	9	34,8889	5,39547
Emekli	103	33,7767	6,41831
Serbest Meslek	284	33,6444	5,53597
Sürekli Bir İş Yok	14	34,7857	8,63070
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 57

Baba Meslekleri ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	91,480	6	15,247	,422	,864
Gruplar İçi	28656,048	794	36,091		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 57’den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile baba meslekleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu da bize öğrencilerin babanın meleğinin yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.12 Anne Meslekleri Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımında Fark

Öğrencilerin anne meslekleri arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile annenin mesleği arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 58 ve Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 58

Anne Meslekleri ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Annenin Mesleği	N	X	ss
İşçi	36	34,4722	7,43154
Memur	99	33,5051	5,20473
Esnaf-Tüccar	16	33,6875	7,39115
Emekli	67	34,4925	6,67962
Ev Hanımı	509	33,4892	5,90729
Sürekli Bir İş Yok	41	33,8293	6,01624
Serbest Meslek	33	31,9394	5,70054
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 59

Anne Meslekleri ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	180,750	6	30,125	,837	,541
Gruplar İçi	28566,778	794	35,978		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 59'dan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin anne meslekleri arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p < 0,05$). Bu da bize öğrencilerin annelerinin mesleklerinin yüzeysel yaklaşım üzerinde bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.13 Evde Öğrenciye Ait Bir Çalışma Odası Bulunma Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin evde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunması durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile evde öğrenciye ait bir çalışma odası bulunması arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla T Test yapılmıştır. İlgili Tablo 60'da verilmiştir.

Tablo 60

Evde Öğrenciye Ait Bir Çalışma Odası Bulunma Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımının T Testi Sonuçları

Evde Çalışma Odası Bulunma Durumu	N	X	ss	T Değeri	P
Evet	595	33,6723	5,96695	,766	,448
Yüzeysel Hayır	206	33,3010	6,07969		

Tablo 60'da yer alan ortalamalar incelendiğinde evde çalışma odası olan öğrencilerin ortalamaları ($X=33,6723$) ile evde çalışma odası olmayan öğrencilerin ortalamaları

($X=33,3010$) arasındaki farkın az olduğunu görülmektedir. Evde çalışma odası olan öğrenciler ile evde çalışma odası olmayan öğrenciler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan T testi sonucunda iki grubun yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile evde çalışma odası bulunma durumları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu da bize öğrencilerin evde bir çalışma odasının olmasının yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.14 Ders Çalışma Planı Yapma Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin ders çalışma planı yapma durumları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasındaki anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışma planı yapma durumu arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 61 ve Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 61

Ders Çalışma Planı Yapma Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Ders Planı Yapma Durumu	N	X	ss
Günlük çalışma planı yaparım	178	33,0000	5,69270
Haftalık çalışma planı yaparım	161	32,6025	5,92693
Aylık çalışma planı yaparım	75	32,7200	6,54415
Yıllık çalışma planı yaparım	42	34,8810	6,45133
Çalışma planı yapmam	345	34,3565	5,89815
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 62

Ders Çalışma Planı Yapma Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	548,296	4	137,074	3,869	,004
Gruplar İçi	28199,232	796	35,426		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 62'den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin ders çalışma planı yapma durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p>0,05$). Hangi çalışma planları yapma arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 63'de verilmiştir.

Tablo 63

Ders Çalışma Planı Yapma Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

(I) Ders Çalışma Planı	(J) Ders Çalışma Planı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Günlük Çalışma planı yaparım	Haftalık Çalışma planı yaparım	,39752	,64735	,984
	Aylık Çalışma planı yaparım	,28000	,81937	,998
	Yıllık Çalışma planı yaparım	-1,88095	1,02103	,495
	Çalışma planı yapmam	-1,35652	,54928	,193
Haftalık Çalışma planı yaparım	Günlük çalışma planı yaparım	-,39752	,64735	,984
	Aylık Çalışma planı yaparım	-,11752	,83210	1,000
	Yıllık Çalışma planı yaparım	-2,27847	1,03127	,301
	Çalışma planı yapmam	-1,75404(*)	,56809	,050

(I) Ders Çalışma Planı	(J) Ders Çalışma Planı	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Aylık Çalışma planı yaparım	Günlük çalışma planı yaparım	-,28000	,81937	,998
	Haftalık Çalışma planı yaparım	,11752	,83210	1,000
	Yıllık Çalışma planı yaparım	-2,16095	1,14710	,471
	Çalışma planı yapmam	-1,63652	,75831	,325
Yıllık Çalışma planı yaparım	Günlük çalışma planı Yaparım	1,88095	1,02103	,495
	Haftalık Çalışma planı yaparım	2,27847	1,03127	,301
	Aylık Çalışma planı yaparım	2,16095	1,14710	,471
	Çalışma planı yapmam	,52443	,97271	,990
Çalışma planı yapmam	Günlük çalışma planı yaparım	1,35652	,54928	,193
	Haftalık Çalışma planı yaparım	1,75404(*)	,56809	,050
	Aylık Çalışma planı yaparım	1,63652	,75831	,325
	Yıllık Çalışma planı yaparım	-,52443	,97271	,990

Tablo 63'den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin çalışma planı yapma durumları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında Scheffe Testi sonucunda çalışma planı yapamayan öğrenciler ile haftalık çalışma planı yapan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteriyor. Ayrıca genel olarak ders çalışma planı yapmanın yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerine etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.15 Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin ders çalışmaya başladığında dikkat toplama durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ders çalışmaya başladığında dikkat toplama durumu arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından farkın anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 64 ve Tablo 65’de verilmiştir.

Tablo 64

Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumu	N	X	ss
Dikkatimi Kısa Sürede Toplarım	207	32,7826	6,22133
Dikkatimi Uzun Sürede Toplarım	77	33,6883	5,86080
Dikkatimi Bazen Uzun, Bazen Kısa Sürede Toplarım	444	33,6802	5,60969
Dikkatimi Hiç Toplayamam	73	35,0822	7,38007
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 65

Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	301,699	3	100,566	2,818	,038
Gruplar İçi	28445,829	797	35,691		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 65’den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin ders çalışmaya başladığında dikkat toplama durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p<0,05$). ANOVA sonucuna göre öğrenciler çalışmaya başladığında hangi dikkat toplama durumları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66

Ders Çalışmaya Başladığında Dikkat Toplama Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheffe Testi Sonuçları

(I) Dikkat Toplama Durumu	(J) Dikkat Toplama Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Dikkatimi Kısa Sürede Toplayabilirim	Dikkatimi Uzun Sürede Toplarım	-,90570	,79746	,732
	Dikkatimi Bazen Uzun, Bazen Kısa Sürede Toplarım	-,89757	,50280	,364
	Dikkatimi Hiç Toplayamam	-2,29958(*)	,81323	,047
Dikkatimi Uzun Sürede Toplarım	Dikkatimi Kısa Sürede Toplayabilirim	,90570	,79746	,732
	Dikkatimi Bazen Uzun, Bazen Kısa Sürede Toplarım	,00813	,73750	1,000
	Dikkatimi Hiç Toplayamam	-1,39388	,97593	,564
Dikkatimi Bazen Uzun, Bazen Kısa Sürede Toplarım	Dikkatimi Kısa Sürede Toplarım	,89757	,50280	,364
	Dikkatimi Uzun Sürede Toplarım	-,00813	,73750	1,000
	Dikkatimi Hiç Toplayamam	-1,40201	,75452	,328
Dikkatimi Hiç	Dikkatimi Kısa Sürede	2,29958(*)	,81323	,047

(I) Dikkat Toplama Durumu	(J) Dikkat Toplama Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Toplayamam	Toplarım			
	Dikkatimi Uzun Sürede Toplarım	1,39388	,97593	,564
	Dikkatimi Bazen Uzun, Bazen Kısa Sürede Toplarım	1,40201	,75452	,328

Tablo 66'dan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin çalışmaya başladığında dikkatini toplama durumları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında Scheffe Testi sonucunda dikkatini hiç toplayamayan öğrenci ile dikkatini kısa sürede toplayan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteriyor. Ayrıca genel olarak ders çalışmaya başladıklarında dikkatlerini toplama durumlarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.16 Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunma Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin ders çalışırken birinin yanında bulunması durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışırken birinin yanında bulunması durumları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 67 ve Tablo 68'de verilmiştir.

Tablo 67

Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunması Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Ders Çalışırken Yanında Birinin Bulunma Durumu	N	X	ss
Arkadaşımın Olmasını Tercih Ederim	160	33,1938	5,76969

Ders Çalışırken Yanında Birinin Bulunma Durumu	N	X	ss
Ailemden Birinin Olmasını Tercih Ederim	66	33,1212	7,14146
Bireysel Çalışmayı Tercih Ederim	575	33,7357	5,91576
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 68

Ders Çalışırken Birinin Yanında Bulunması Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	51,685	2	25,842	,719	,488
Gruplar İçi	28695,843	798	35,960		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 68'den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin ders çalışırken birinin yanında olması durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu da bize öğrencilerin ders çalışırken birinin yanında olması durumunun yüzeysel öğrenme yaklaşımına bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz.

4.2.17 Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumu arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 69 ve Tablo 70'de verilmiştir.

Tablo 69

Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumu	N	X	ss
Sınava Girmeden Bir Gün Önce Çalışırım	238	34,4370	6,20554
Sınavdan İki Gün Önce Çalışırım	340	33,4500	5,62080
Sınavdan En Az Bir Hafta Önce Çalışırım	147	33,4218	5,93910
Günü Gününe Derslerime Çalışırım	76	31,7500	6,65557
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 70

Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	438,723	3	146,241	4,117	,007
Gruplar İçi	28308,805	797	35,519		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 70'den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0,05$). ANOVA sonucuna göre öğrenciler okulda sınava girmeden önce hangi ders çalışmaya başlama durumları arasında anlamlı farklılıklar hangileri arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71

Okulda Sınava Girmeden Önce Ders Çalışmaya Başlama Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Farklılığı Gösteren Scheff Testi Sonuçları

(I) Okulda Sınava Girmeden Önce Çalışma Durumu	(J) Okulda Sınava Girmeden Önce Çalışma Durumu	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	P
Sınava girmeden bir gün önce çalışırım	Sınavdan iki gün önce çalışırım	,98697	,50369	,280
	Sınavdan en az bir hafta önce çalışırım	1,01521	,62519	,452
	Günü gününe derslerime çalışırım	2,68697(*)	,78524	,009
Sınavdan iki gün önce çalışırım	Sınava girmeden bir gün önce çalışırım	-,98697	,50369	,280
	Sınavdan en az bir hafta önce çalışırım	,02823	,58830	1,000
	Günü gününe derslerime çalışırım	1,70000	,75619	,169
Sınavdan en az bir hafta önce çalışırım	Sınava girmeden bir gün önce çalışırım	-1,01521	,62519	,452
	Sınavdan iki gün önce çalışırım	-,02823	,58830	1,000
	Günü gününe derslerime çalışırım	1,67177	,84201	,269
Günü gününe derslerime çalışırım	Sınava girmeden bir gün önce çalışırım	-	,78524	,009
	Sınavdan iki gün önce çalışırım	-1,70000	,75619	,169
	Sınavdan en az bir hafta önce çalışırım	-1,67177	,84201	,269

Tablo 71'den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında Scheffe Testi sonucunda sınava girmeden bir gün önce çalışan öğrenciler ile günü gününe ders

çalışan öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğunu gösteriyor. Ayrıca genel olarak okulda sınava girmeden önce ders çalışmaya başlama durumunun yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz.

4.2.18 Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları Arasında Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı Bakımından Fark

Öğrencilerin ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumları arasında yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini bulmak için ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumu arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. İlgili Tablo 72 ve Tablo 73’de verilmiştir.

Tablo 72

Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Ortalama ve Standart Sapmaları

Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumu	N	X	ss
Çalışacağım Konu ile İlgili Özet Çıkarırım	134	34,3134	5,79528
Çalışacağım Konuyu Kısaca Gözden Geçiririm	207	33,3382	6,21630
Çalışacağım Konuyu Dikkatlice Okur ve Altını Çizerim	138	33,0145	5,49583
Konuyu Okurum ve Gerektiğinde Kendime Ait Notlar Çıkarırım	322	33,6646	6,12735
Toplam	801	33,5768	5,99453

Tablo 73

Ders Çalışmaya Başladığında Öncelikle Yapılan Hazırlık Durumları ile Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	130,616	3	43,539	1,213	,304
Gruplar İçi	28616,912	797	35,906		
Toplam	28747,528	800			

Tablo 73'den de anlaşılacağı üzere öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ders çalışmaya başladığında öncelikle yapılan hazırlık durumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p>0,05$). Bu da bize öğrencilerin ders çalışmaya başladıklarında öncelikle yapılan hazırlık durumunun yüzeysel öğrenme yaklaşımı üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

4.3 ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU VE ON BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Bu bölümde Anadolu Lisesi dokuzuncu ve on birinci sınıflarında okuyan öğrencilerin ÖY envanterinin ikinci bölümüne öğrenme yaklaşımlarını tespit etmek için sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar frekans ve yüzde olarak Tablo 74'de verilmiştir.

Tablo 74

Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımı ile İlgili Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Olarak Sonuçları

	Asla geçerli değil		Nadiren Geçerli		Bazen Geçerli		Çoğunlukla geçerli		Her Zaman Geçerli	
	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
1.Ders çalışmak kendimi gerçekten mutlu hissetmemi sağlıyor.	160	20,0	126	15,7	188	23,5	183	22,8	144	18,0
2.Bir konuda	125	15,6	133	16,6	201	25,1	172	21,5	170	21,2

	Asla geçerli değil		Nadiren Geçerli		Bazen Geçerli		Çoğunlukla geçerli		Her Zaman Geçerli	
	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
öğrendiklerimi, başka konularda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.										
3.Bir sınavdan kötü not aldığımda, moralim bozulur ve bir sonraki sınav için endişelenmeye başlarım.	121	15,1	130	16,2	175	21,8	177	22,1	198	24,7
4.Sınavda çıkma ihtimali olmayan bir konuyu öğrenmeye gerek görmüyorum.	132	16,5	160	20,0	177	22,1	167	20,8	165	20,6
5.Bir kere anlamaya başlayınca, her konu ilgi çekici olabilir.	95	11,9	107	13,4	179	22,3	199	24,8	221	27,6
6.İlgisiz konuları bir araya getirerek, bağlantılar oluşturmaktan hoşlanırım.	172	21,5	171	21,3	170	21,2	139	17,4	149	18,6
7.Bir sınav için çok çalışmış olsam bile, başarısızlık korkusu yaşarım.	146	18,2	184	23,0	188	23,5	150	18,7	133	16,6

	Asla		Nadiren		Bazen		Çoğunlukla		Her Zaman	
	geçerli		Geçerli		Geçerli		geçerli		Geçerli	
	değil									
	F	%	f	%	f	%	f	%	F	%
8.Bir dersi çalışmak için, sadece o dersi geçmeme yetecek kadar zaman ayırıyorum. Çünkü yapacak çok daha önemli işlerim vardır.	184	23,0	199	24,8	160	20,0	130	16,2	128	16,0
9.Öğrenilecek konuları ilginç bulduğum zaman, derslerime daha çok çalışırım.	82	10,2	99	12,4	128	16,0	211	26,3	281	35,1
10.Bir konuyla ilgili öğrendiğim yeni bilgiyi, önceden o konuda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.	82	10,2	130	16,2	192	24,0	211	26,3	186	23,2
11.Ders çalışmaktan hoşlansam da hoşlanmasam da, derslerde başarılı olmanın, yüksek maaşlı bir iş bulmanın en iyi yolu olduğunun farkındayım.	116	14,5	104	13,0	105	13,1	157	19,6	319	39,8

	Asla		Nadiren		Bazen		Çoğunlukla		Her Zaman	
	geçerli değil		Geçerli		Geçerli		geçerli		Geçerli	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12.Sadece gerçekten bilmem gereken konulara çalışırım, çünkü gereğinden fazla çalışmanın hiçbir anlamı yoktur.	139	17,4	168	21,0	189	23,6	167	20,8	138	17,2
13.Boş zamanımın çoğunu, derslerde tartışılmış olan ilginç konular hakkında araştırma yapmak için harcarım.	177	22,1	209	26,1	138	17,2	135	16,9	142	17,7
14.Bir ders kitabını okurken, yazarın neyi ifade etmek istediğini anlamaya çalışırım.	98	12,2	154	19,2	164	20,5	199	24,8	186	23,2
15.Üniversitede daha iyi bir bölüme girebilmek için, not ortalamamı yüksek tutmaya çalışırım.	138	17,2	129	16,1	119	14,9	157	19,6	258	32,2
16.Konuları derinlemesine çalışmanın bir yararı olduğunu düşünmüyorum; çünkü, derslerden geçmek için çok	165	20,6	173	21,6	175	21,8	145	18,1	143	17,9

	Asla		Nadiren		Bazen		Çoğunlukla		Her Zaman	
	geçerli		Geçerli		Geçerli		geçerli		Geçerli	
	değil									
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
fazla şey bilmeye gerek yoktur.										
17.Derslere, cevaplanmasını istediğim sorularla gelirim.	128	16,0	184	23,0	217	27,1	136	17,0	136	17,0
18.Bazı konuları anlamasam bile ezberleyene dek tekrarlayarak öğrenirim.	162	20,2	170	21,2	178	22,2	151	18,9	140	17,5
19.Bazen otobüsteyken, yürürken hatta uyurken, okulda yaptığım çalışmaları sürekli zihnimde tekrarladığımı fark ediyorum.	139	17,4	169	21,1	190	23,7	172	21,5	131	16,4
20.Sınavları geçmenin en iyi yolu, çıkması muhtemel soruların cevaplarını ezberlemektir.	160	20,0	167	20,8	186	23,2	163	20,3	125	15,6
21.Bir konuda ancak kendi yorumlarımı oluşturacak kadar çalıştığım zaman,	113	14,1	124	15,5	187	23,3	184	23,0	193	24,1

	Asla geçerli değil		Nadiren Geçerli		Bazen Geçerli		Çoğunlukla geçerli		Her Zaman Geçerli	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
kendimi yeterli bulurum.										
22.Sınavlarda başarılı olmak için; konuları anlamaya çalışmak yerine, önemli bölümleri ezberlemenin yeterli olduğunu düşünüyorum.	169	21,1	185	23,1	158	19,7	141	17,6	148	18,5

Tablo 74'deki verileri incelediğimizde “Ders çalışmak kendimi gerçekten mutlu hissetmemi sağlıyor” sorusuna öğrencilerin %20'si asla geçerli değil, %15,7'si nadiren geçerli, %23,5 bazen geçerli, %22,8'i çoğunlukla geçerli, %18'i her zaman geçerli şeklinde cevaplamışlardır. Bu görüşlerden öğrencilerin genel olarak ders çalışmak kendilerini mutlu hissetmelerini sağlamaktadır.

Öğrencilerin, “Bir konuda öğrendiklerimi, başka konularda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım” sorusuna öğrencilerin %15,6'sı asla geçerli değil, %16,6'sı nadiren geçerli, %25,1'i bazen geçerli, %21,5 çoğunlukla geçerli, %21,2'si her zaman geçerli şeklinde cevap vermişlerdir. Buradan da öğrencilerin büyük çoğunluğunun bir konuda öğrendiklerini diğer konularla ilişkilendirmeye çalıştıklarını görürüz.

Öğrencilerin, “Bir sınavdan kötü not aldığımda, moralim bozulur ve bir sonraki sınav için endişelenmeye başlarım” görüşüne öğrencilerin %15,1'si asla geçerli değil,

%16,2'si nadiren geçerli, %21,8'i bazen geçerli, %22,1'i çoğunlukla geçerli, %24,7'si her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden de öğrencilerin bir sınavdan kötü not aldıklarında diğer sınavlar için endişelenmeye başladıkları söyleyebiliriz.

Öğrenciler, “Sınavda çıkma ihtimali olmayan bir konuyu öğrenmeye gerek görmüyorum.” görüşüne öğrencilerin %16,5'i asla geçerli değil, %20'si nadiren geçerli, %22,1'i bazen geçerli, %20,8'i çoğunlukla geçerli, %20,6'sı her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınavda çıkma ihtimali olmayan konuları öğrenme gereksinimi duymadıklarını söyleyebiliriz.

Öğrenciler, “Bir kere anlamaya başlayınca, her konu ilgi çekici olabilir.” görüşüne öğrencilerin %11,9'u asla geçerli değil, %13,4'ü nadiren geçerli, %22,4'ü bazen geçerli, %24,8'i çoğunlukla geçerli, %27,6'sı her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu için bu ifade geçerli olduğunu belirtmişler, buradan derslerdeki konuların öğrenciler için ilgi çekici hale getirilmesi ile öğrencilerin başarılarının arttırılabileceği söylenebilir.

Öğrenciler, “İlgisiz konuları bir araya getirerek, bağlantılar oluşturmaktan hoşlanırım.” görüşüne öğrencilerin %21,5'i asla geçerli değil, %21,3'ü nadiren geçerli, %21,2'si bazen geçerli, %17,4'ü çoğunlukla geçerli, %18,6'sı her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan öğrencilerin ilgisiz konuları birbirleriyle ilişki kurma gereksinimi duymadıkları sonucuna ulaşırız.

Öğrenciler, “Bir sınav için çok çalışmış olsam bile, başarısızlık korkusu yaşarım.” görüşüne öğrencilerin %18,2'si asla geçerli değil, %23'ü nadiren geçerli, %23,5'i bazen geçerli, %18,7'si çoğunlukla geçerli, %16,6'sı her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan genel olarak öğrenciler derslerine çalışmışlar iseler başarısızlık korkusu duymadıklarını söyleyebiliriz.

Öğrenciler, “Bir dersi çalışmak için, sadece o dersi geçmeme yetecek kadar zaman ayırıyorum. Çünkü yapacak çok daha önemli işlerim vardır.” görüşüne öğrencilerin

%23'ü asla geçerli değil, %24,8'i nadiren geçerli, %20'si bazen geçerli, %16,2'si çoğunlukla geçerli, %16'sı her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan dersleri önemsedikleri dersleri sadece geçmek için çalışmadıkları konuları öğrenmeye çalıştıklarını söyleyebiliriz.

Öğrenciler, "Öğrenilecek konuları ilginç bulduğum zaman, derslerime daha çok çalışırım." görüşüne öğrencilerin %10,2 asla geçerli değil, %12,4 nadiren geçerli, %16 bazen geçerli, %26,3 çoğunlukla geçerli, %35,1 her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan öğrencilerin konuları ilginç buldukları zaman derslerine daha çok çalıştıklarını söyleyebiliriz.

Öğrenciler, "Bir konuyla ilgili öğrendiğim yeni bilgiyi, önceden o konuda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım." görüşüne öğrencilerin % 10,2'si asla geçerli değil, %16,2'si nadiren geçerli, %24'ü bazen geçerli, %26,3'ü çoğunlukla geçerli, %23,2'si her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin geçmişte öğrendikleri bilgilerle yeni öğrendiği bilgiler arasında ilişkiler kurduğunu söyleyebiliriz.

Öğrenciler, "Ders çalışmaktan hoşlansam da hoşlanmasam da, derslerde başarılı olmanın, yüksek maaşlı bir iş bulmanın en iyi yolu olduğunun farkındayım." görüşüne öğrencilerin %14,5'i asla geçerli değil, %13'ü nadiren geçerli, %13,1'i bazen geçerli, %19,6'sı çoğunlukla geçerli, %39,8'i her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan öğrencilerin üniversitede iyi bir yeri kazanıp iyi para getiren bir meslek sahibi olabilmek için derslerde başarılı olmak gerektiğini düşündükleri sonucuna varabiliriz.

Öğrenciler, "Sadece gerçekten bilmem gereken konulara çalışırım, çünkü gereğinden fazla çalışmanın hiçbir anlamı yoktur." görüşüne öğrencilerin %17,4'ü asla geçerli değil, %21'i nadiren geçerli, %23,6'sı bazen geçerli, %20,8'i çoğunlukla geçerli, %17,2'si her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu soruda öğrenciler eşit şekilde cevap vermişlerdir. Buradan da öğrenciler için bu görüşün her zaman geçerli olmadığını söyleyebiliriz.

Öğrenciler, “Boş zamanımın çoğunu, derslerde tartışılmış olan ilginç konular hakkında araştırma yapmak için harcarım.” görüşüne öğrencilerin %22,1 asla geçerli değil, %26,1’i nadiren geçerli, %17,2’si bazen geçerli, %16,9’u çoğunlukla geçerli, %17,7’si her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Burada öğrencilerin çoğunluğunun zamanlarını derste tartışılmış ilginç konuları araştırmadıkları başka şekilde boş zamanlarını değerlendirdikleri sonucuna ulaşılabılır.

Öğrenciler, “Bir ders kitabını okurken, yazarın neyi ifade etmek istediğini anlamaya çalışırım.” görüşüne öğrencilerin %12,2’si asla geçerli değil, %19,2’si nadiren geçerli, %20,5’i bazen geçerli, %24,8’i çoğunlukla geçerli, %23,2’si her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan da öğrencilerin okudukları kitaplarda yazarın neyi ifade etmek istediklerini anlamaya çalıştıklarını söyleyebiliriz.

Öğrenciler, “Üniversitede daha iyi bir bölüme girebilmek için, not ortalamamı yüksek tutmaya çalışırım.” görüşüne öğrencilerin %17,2’si asla geçerli değil, %16,1’i nadiren geçerli, %14,9’u bazen geçerli, %19,6’sı çoğunlukla geçerli, %32,2’si her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan da öğrencilerin üniversite sınavında daha iyi bir yere girebilmek için ortalamalarını yüksek tutmaya çalıştıklarını söyleyebiliriz.

Öğrenciler, “Konuları derinlemesine çalışmanın bir yararı olduğunu düşünmüyorum; çünkü derslerden geçmek için çok fazla şey bilmeye gerek yoktur.” görüşüne öğrencilerin %20,6’sı asla geçerli değil, %21,6’sı nadiren geçerli, %21,8’i bazen geçerli, %18,1’i çoğunlukla geçerli, %17,9’u her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan da öğrencilerin konuları anlamaya önem verdiklerini sadece dersleri geçmeyi amaç edinmediklerini konuları kavramaya çalıştıklarını söyleyebiliriz.

Öğrenciler, “Derslere, cevaplanmasını istediğim sorularla gelirim.” görüşüne öğrencilerin %16’sı asla geçerli değil, %23’ü nadiren geçerli, %27,1’i bazen geçerli, %17’si çoğunlukla geçerli, %17’si her zaman geçerli şeklinde görüş

bildirmişlerdir. Buradan da öğrencilerin bazı derslerde öğretmenlerin istediği gibi hazırlanıp geldikleri sonucuna varabiliriz.

Öğrenciler, “Bazı konuları anlamasam bile ezberleyene dek tekrarlayarak öğrenirim.” görüşüne öğrencilerin %20,2’si asla geçerli değil, %21,2’si nadiren geçerli, %22,2’si bazen geçerli, %18,9’u çoğunlukla geçerli, %17,5’i her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan da öğrencilerin konuları ezberlemekten çok öğrenmeye çalıştıkları sonucuna varabiliriz.

Öğrenciler, “Bazen otobüsteyken, yürürken hatta uyurken, okulda yaptığım çalışmalarını sürekli zihnimde tekrarladığımı fark ediyorum.” görüşüne öğrencilerin %17,4’ü asla geçerli değil, %21,1’i nadiren geçerli, %23,7’si bazen geçerli, %21,5’i çoğunlukla geçerli, %16,4’ü her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan öğrencilerin her zaman olmasa da bazı derslerde öğrendiği konuları zihinlerinde tekrarladıklarını söyleyebiliriz.

Öğrenciler, “Sınavları geçmenin en iyi yolu, çıkması muhtemel soruların cevaplarını ezberlemektir.” görüşüne öğrencilerin %20’si asla geçerli değil, %20,8’i nadiren geçerli, %23,2’si bazen geçerli, %20,3’ü çoğunlukla geçerli, %15,6’sı her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan da öğrencilerin soru ezberlemek yerine konuları anlamaya çalıştıkları sonucunu çıkarabiliriz.

Öğrenciler, “Bir konuda ancak kendi yorumlarımı oluşturacak kadar çalıştığım zaman, kendimi yeterli bulurum.” Görüşüne öğrencilerin %14,1’i asla geçerli değil, %15,5’i nadiren geçerli, %23,3’ü bazen geçerli, %23’ü çoğunlukla geçerli, %24,1’i her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bir konuyu anladıklarını hissetmeleri ve kendilerine o konu hakkında güvene bilmeleri için konu hakkında yorum yapabilecek düzeyde anlamış olmaları gerektiğini söyleyebiliriz.

Öğrenciler, “Sınavlarda başarılı olmak için; konuları anlamaya çalışmak yerine, önemli bölümleri ezberlemenin yeterli olduğunu düşünüyorum.” Görüşüne öğrencilerin %21,1’i asla geçerli değil, %23,1’i nadiren geçerli, %19,7’si bazen

geçerli , %17,62'si çoğunlukla geçerli, %18,5'i her zaman geçerli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Buradan da öğrencilerin konuları anlamaya çalıştıklarını söyleyebiliriz.

ÖY envanterinin ikinci bölümüne öğrencilerin verdikleri cevaplara genel olarak baktığımız zaman öğrencilerin daha çok DÖY'nı benimsedikleri görülmektedir. Bunu dışın da istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığına baktığımızda cinsiyet, sınıf, sınıf mevcudu, öğretim teknolojisi ve kardeş sayısı gibi bağımsız değişkenlerin DÖY ve YÖY üzerine bir etkisinin olmadığı yapılan istatistiki işlemler sonucunda görülmüştür.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. ALT PROBLEM VE CEVAPLARI

Bu çalışmada ortaöğretim dokuzuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin ÖY'lerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Öğrencilerin ÖY envanterine verdikleri cevaplar analiz edilerek, ÖY'larına etki eden faktörlerin değerlendirilmesi ve eğitime katkısının tartışılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda alt problemlere verilen cevaplar şöyledir:

1. Cinsiyetler arasında ÖY'ları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Yapılan T Test sonuçlarına göre cinsiyetler arasında ÖY'ları bakımından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). DÖY ve YÖY'lerinin ortalamaları incelendiği zaman DÖY için kızların ($X=35,2167$) ve erkeklerin ($X=34,4456$) olduğu, YÖY için ise kızların ($X=33,7044$) ve erkeklerin ($X=33,4456$) olduğu görülmektedir. Bu durumda cinsiyetin YÖY üzerinde bir etkisinin olmadığı fakat cinsiyetin DÖY üzerinde etkisi olduğu, kız öğrencilerin DÖY'nı daha çok benimsedikleri söylenebilir. Ancak bu farklılığın anlamlı bir düzeye ulaşmaması ise, araştırma grubundaki öğrencilerin Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerden ve başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerden kaynaklandığı düşünülebilir.

2. Anne ve babanın eğitim durumları arasında ÖY'ları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre DÖY ile anne ve babanın eğitim durumları arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). YÖY ile anne ve babanın eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>0.05$). Ortalamalarını incelediğimiz zaman anne ve babanın eğitim durumu arttıkça öğrencilerin YÖY'nı daha fazla

benimsedikleri görülmektedir. DÖY’nda bu anlamlı farklılık anne ve babaların çocuklarından kendileri gibi başarı beklèmelerinden dolayı öğrenciler istemeseler de anlayamadıkları konuları ezberlemeye çalışmalarıyla ilgili olabilir.

3. Öğrencinin evde ders çalışabileceği bir bilgisayarın bulunması durumları arasında ÖY’ları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Yapılan T Test sonuçlarına göre evde ders çalışabileceği bir bilgisayarının bulunması durumları arasında DÖY ve YÖY bakımından anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p < 0.05$). Ortalamaları incelediğimiz bilgisayarı olan öğrencilerin ortalamaları ($X=34,4515$) ile bilgisayarı olmayan öğrencilerin ortalamaları ($X=35,9704$) arasındaki farktan bilgisayar bulunmayan öğrencilerin derinsel öğrenmeye biraz daha fazla yatkın olduklarını görülmektedir. Evinde bilgisayar bulunanlar YÖY’ni benimsedikleri, evinde bilgisayar olmayanlarınsa daha çok DÖY’ni benimsediklerini görülmektedir. Buradan da evde bilgisayarı olan öğrencilerin, bilgisayarı derslerinin dışında oyun ve sohbet amaçlı kullanmalarından olmuş olabilir. Hem DÖY hem de YÖY üzerinde evde ders çalışmak için bir bilgisayarın bulunması ÖY’lerini üzerinde etkili bir faktör olduğunu söyleyebiliriz.

4. Öğrencinin ders çalışmaya başladığında dikkatini toplama süreleri arasında ÖY’ları bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğrencinin ders çalışmaya başladığında dikkatini toplama süreleri arasında DÖY ve YÖY bakımından anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($p < 0.05$). DÖY ve YÖY’lerinin ortalamaları incelendiğinde dikkatini kısa sürede toplayan öğrencilerin ortalaması ($X=36,0242$), dikkatini hiç toplayamayan öğrencilerin ortalaması ise ($X=32,8767$) çıkmıştır. Bu da bize dikkatini kısa sürede dikkatini toplayan öğrencilerin DÖY’ni, dikkatini hiç toplayamayan öğrencilerinse YÖY’ni tercih ettiklerini göstermektedir. Ve bunlar arasında da Scheffe Testi sonucuna göre de anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Buradan öğrencilerin ders çalışmaya başladıklarında dikkatlerini toplama süresinin ÖY’ları üzerinde etkili bir faktör olarak değerlendirilebilir.

5. Öğrencinin okulda sınavlara girmeden ne kadar önce ders çalışmaya başladığı süreler arasında ÖY'leri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre okulda sınava girmeden önce çalışmaya başlama durumları arasında DÖY ve YÖY bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Ortalamaları incelendiğinde sınava girmeden günü gününe derslerini çalışan öğrencilerin ortalaması ($X=36,2895$), sınava girmeden bir gün önce derslerini çalışan öğrencilerin ortalaması ($X=33,3067$) çıkmıştır. Bu sonuçtan da okuldaki sınavlara günü gününe çalışan öğrencilerin DÖY'nü, sınavdan bir gün önce ders çalışanlarınsa YÖY'nü tercih ettikleri görülmektedir. Ve bunlar arasında Scheffe Testi sonucuna göre de anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Buradan öğrencilerin okuldaki sınavlara girmeden ne kadar önce çalışmaya başlama durumunun ÖY'leri üzerinde etkili bir faktör olduğu değerlendirilebilir.

6. Öğrencinin ders çalışmaya başladığında öncelikle yaptığı hazırlık durumları arasında ÖY'leri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre öğrencinin ders çalışmaya başladığında öncelikle yaptığı hazırlık durumları ile DÖY arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<0.05$). Ortalamalarına bakıldığında ise konuyu okuyup, gerektiğinde kendine ait notlar çıkaran öğrencilerin ortalaması ($X=35,3043$), çalışacağı konuyu kısaca gözden geçiren öğrencilerin ortalaması ($X=33,6522$) çıkmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda ders çalışmaya başlamadan hazırlık durumlarının birbirleri arasında anlamlı farklılıklar görülmemekte, fakat genel bir farklılık vardır. Yine yapılan ANOVA testi sonucuna göre öğrencinin ders çalışmaya başladığında öncelikle yaptığı hazırlık durumları ile YÖY arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p>0.05$). Ortalamaları incelendiğinde ise çalışacağı konu ile ilgili özet çıkaran öğrencilerin ortalaması ($X=34,3134$), çalışacağı konuyu dikkatlice okuyup altını çizen öğrencilerin ortalaması ($X=33,0145$) çıkmıştır. Fakat istatistiksel olarak bunlar arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

5.2. TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Fakat ortalamalar incelendiğinde ise DÖY için kızların ortalaması ($X=35,2167$) ve erkeklerin ortalaması ($X=34,4456$) olduğu, YÖY için ise kızların ($X=33,7044$) ve erkeklerin ($X=33,4456$) olduğu görülmektedir. DÖY'na bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. YÖY'da da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre ortalaması biraz yüksektir. Buradan da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok derinsel yaklaşım özelliklerini gösterdikleri söylenebilir. Ülke geneline baktığımız zaman ilköğretimde, ortaöğretimde hatta ÖSS'de kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu bir gerçektir. Bu da kız öğrencilerin DÖY'nı benimsemiş olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Türkiye'de yapılmış araştırmada (Ellez ve Sezgin, 2004) rapor edilen, öğrencilerin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı çıkmamış, ortalamaları arasında bayanların erkeklere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ÖY'nın sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin ortalamalarına baktığımızda ise YÖY için dokuzuncu sınıfların ortalaması ($X=33,4806$), on birinci sınıfların ortalaması ($X=33,6225$) çıkmıştır. DÖY için ise dokuzuncu sınıfların ortalaması ($X=35,2209$), on birinci sınıfların ortalaması ($X=34,4456$) olduğu görülmüştür. Buradan da öğrencilerinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin DÖY'nı daha çok benimsedikleri görülmektedir. Bunun sebepleri olarak yeni uygulanan eğitim programları, yeni programların birlikte öğretmenlerin nitelikleri ve davranışlarındaki değişiklikler vb. birçok etken sıralanabilir.

Yine (Ellez ve Sezgin, 2004) tarafında yapılan araştırmada, üniversite birinci ve dördüncü sınıflar arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulmuşlardır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin daha çok DÖY'ni benimsediklerini tespit etmişlerdir.

Hamurcu'nun (2002) araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın bulguları öğrenme stratejilerinin kullanılması sınıf düzeyine göre değiştiğini ve en fazla kullanılan YÖY olduğunu göstermiştir.

Biggs (1987) tarafından yapılan araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha çok DÖY'ni kullandıklarını tespit etmiştir.

Öğrencilerin ÖY'nin sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Ortalamaları incelendiği zamansa sınıf mevcudunun 16-24 arası olan öğrencilerin diğer sınıf mevcutlarına göre daha çok DÖY'ni benimsedikleri görülmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğretim-öğrenme süreçlerinin gerçekte olduğu ortamlarda nitelikli öğrenmeler için sınıflardaki ortalama öğrenci sayısının 16-24 arasında olması gerektiğini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin DÖY ile seçtikleri bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>0.05$). Ancak ortalamalarına baktığımız zaman sözel bölümü seçen öğrencilerin daha çok DÖY'ni seçtikleri görülmektedir. Bu da öğrencilerin tarih, felsefe gibi derslerde daha çok yorum düşünce ve fikirlerini açıklamalarına fırsat tanınmasından dolayı kaynaklanıyor olabilir. YÖY ile bölümler arasında istatistiki olarak anlamlı fark çıkmıştır ($p<0.05$). Bu anlamlı fark sözel bölüm öğrencileri ile Türkçe-Matematik bölümü öğrencileri arasında çıkmıştır. Bu da sayısal ağırlıklı derslerde formüller gibi kalıpların olması ve bunların ezberlenmeye çalışılmasından dolayı kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bölümlerin ortalamaları incelendiğinde ise sözel bölümü öğrencilerinin ortalamalarının ($X=31,9211$) düşük olduğunu YÖY'ni daha az benimsedikleri görülmektedir.

Sözel bölüm ile Türkçe-Matematik bölümünde görüldüğü gibi bu konuda yapılan başka araştırmalarda da istatistiki olarak anlamlı farklılık çıkmıştır.

Hativa ve Birenbaum (2000) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin ÖY'leri tercihlerinde akademik alana bağlı anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerin aylık geliri durumları arasında DÖY bakımından istatistiksel olarak fark anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Bu farklılık yapılan Scheff Testi sonucunda 500-1000 YTL aylık geliri olan ile 1500 YTL ve yukarısı arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0.05$). Ayrıca genel olarak ailelerin gelirlerin DÖY üzerine ortalamalarına baktığımızda geliri düşük olan ailelerin daha çok DÖY'ni benimsedikleri görülmektedir. Ailenin aylık geliri ile YÖY arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p > 0.05$). Ortalamalara bakıldığında da aile geliri 1500YTL ve yukarısı olan öğrencilerin daha çok YÖY'ni benimsedikleri görülmektedir. Bu da bize maddi olarak gelir seviyesi yüksek olan öğrencilerin konular üzerinde yorum yapıp, derslerle ilgili boş zamanlarında araştırmalar yapmak yerine vakitlerini daha başka sinemaya, tiyatroya gitmek, kaffelerde oturmak, canlı müzik yapan yerlere gitmek gibi değişik aktivitelerle geçirdiklerini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin evde dersler için yararlanabileceği bir bilgisayarın bulunması durumları arasında DÖY ve YÖY'leri bakımından istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır ($p < 0.05$). Ortalamalarına bakıldığında ise evde ders çalışması için bir bilgisayarı olmayan öğrencilerin ortalaması ($X=35,9704$), bilgisayarı olan öğrencileri ortalaması ($X=34,4515$) çıkmıştır. Bu da bize bilgisayarı olmayan öğrencilerin daha çok DÖY'ni benimsedikleri görülmektedir. Buradan da evde bilgisayarı olan öğrencilerin bilgisayarda ders çalışmak yerine oyun, sohbet gibi şeylerle daha çok vakit geçirdiklerini söyleyebiliriz.

Okulda öğretim teknolojisinin bulunması durumları arasında DÖY ve YÖY bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p > 0.05$). Ortalamalarına bakıldığı zamanda ortalamalar arasında fark çıkmamıştır. Bu da bize okulların Anadolu Lisesi olması ve öğrencilerin eşit olanaklara sahip olmaları öğretim

teknolojileri anlamında sorun yaşamamaları böyle bir sonucun oluşmasının sebebi olabilir.

Öğrencilerin kardeş sayıları arasında DÖY ve YÖY'leri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>0.05$). Ortalamaları incelediğimiz zamanda belirgin bir fark çıkmamıştır. Bunun nedeni araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendisine ait çalışma odasının olmasından dolayı olabilir. Kardeş sayısının öğrencilerin ÖY'leri üzerinde bir etkisi olmadığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları arasında DÖY bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmıştır ($p<0.05$). Ortalamalarına baktığımız zaman ise eğitim durumu arttıkça öğrencilerin DÖY'nü benimsemelerinin azaldığı görülmektedir. Anne ve babanın eğitim durumları ile YÖY arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>0.05$). Ortalamalarına baktığımız zamanda eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin YÖY'nü benimsedikleri görülmektedir. Bunun da nedeni anne ve babanın eğitimlerinin arttıkça öğrencilerin de anne ve babaları gibi başarılı olmak için tüm bilgileri öğrenmeye çalışmaları ayrıca ailenin aşırı taleplerde bulunarak çocuklarının da kendileri gibi başarılı olmaları istemelerinin sonucu baskı oluşturmasından dolayı olabilir.

Öğrencilerin babalarının meslek durumları arasında DÖY ve YÖY bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>0.05$). Annelerin meslek durumları ile YÖY arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p>0.05$). Annelerin meslek durumları ile DÖY arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır ($p<0.05$). Scheffe testi sonucunda meslekler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ama genel olarak annenin meslekleri arasında anlamlı bir fark vardır. Ortalamalarına baktığımız zaman babası işçi olan öğrencilerle, annesi ev hanımı olan öğrencilerin daha çok DÖY'nü benimsedikleri görülmektedir. Buradan da annesi ev hanımı ve babası işçi olan öğrencilerin ailelerinin yeterli eğitim almamalarından öğrenciler öğrenme sorumluluğunu kendileri yerine getirmek ve kendi kendilerini yetiştirmek zorunda kalmalarından olabilir.

Öğrencilerin evde kendilerine ait bir çalışma odalarının bulunması durumları ile DÖY arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır ($p < 0.05$). YÖY arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p > 0.05$) Ortalamaları incelendiğinde YÖY'nin ortalamaları arasında fazla fark yokken, DÖY'da, evde çalışma odası olmayan öğrencilerin daha çok DÖY'ni benimsedikleri görülmektedir. Buradan da evde çalışma odası olan öğrencilerle olmayan öğrencilerin derslerdeki başarısını ve DÖY'ni etkilediğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla evde kendine ait bir çalışma odası olmayan öğrencilerde olanaksızlıkların, kendilerinin başarılarını olumsuz yönde etkileyebilecekleri korkusu, öğrencilerin DÖY'ni tercih etmelerinin sebebi olabilir.

Öğrencilerin çalışma planı yapma durumları arasında DÖY ve YÖY bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır ($p < 0.05$). Scheff testi sonucunda da günlük çalışma planı yapan öğrencilerle, çalışma planı yapmayan öğrenciler arasında anlamlı fark çıkmıştır. Ortalamalarına bakıldığında ise amaçlarını ve kesin olarak ne yapmaları gerektiğini belirleyen günlük bir plan yapan öğrencilerin DÖY'ni daha çok benimsedikleri görülmüştür. Buradan da öğrencilerin günlük çalışma planı ile daha iyi bir şekilde derslerine hazırlanmalarını söyleyebiliriz. Öğrenciler planlı çalışma sonucu elde ettiği başarılarından dolayı böyle bir yol izliyor olabilir.

Öğrencilerin ders çalışmaya başladıklarında dikkat toplama durumları arasında DÖY ve YÖY bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır ($p < 0.05$). Scheff testi sonucunda da dikkatini kısa sürede toplayan öğrencilerle dikkatini hiç toplayamayan öğrenciler arasında anlamlı fark çıkmıştır ($p < 0.05$). Ortalamaları incelendiğinde ise dikkatini kısa sürede toplayan öğrencilerin DÖY'ni benimsedikleri görülmektedir. Buradan da dikkatini kısa sürede toplayan öğrencilerin öğrenmede güçlük çekmediklerini, daha çok konuları anlamaya çalıştıklarını söyleyebiliriz. Buna bağlı olarak dikkati kısa sürede toplayan öğrencinin motivasyonu da hızlanacağından, öğrenmeleri daha iyi olabilir.

Öğrencilerin ders çalışırken birinin yanında bulunma durumları arasında DÖY ve YÖY bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p > 0.05$). Ortalamaları arasında da fazla fark yoktur. Buradan da bireyin yanında birisinin

bulunmasının ÖY'ları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Anadolu Liseleri öğrencilerinin kişisel özelliklerinin yeterliliğinden dolayı olabilir.

Öğrencilerin okuldaki derslerin sınavına girmeden önce çalışmaya başlama durumları arasında DÖY ve YÖY bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır ($p < 0.05$). Scheff testi sonucunda da sınavdan bir gün önce çalışan öğrencilerle, sınavdan iki gün önce, sınavdan bir hafta önce ve günü gününe derslerine çalışan öğrenciler arasında anlamlı fark çıkmıştır. Ortalamaları incelendiğinde de günü gününe ders çalışan öğrencilerin DÖY'nı, sınavdan bir gün önce ders çalışanlarınsa YÖY'nı daha çok benimsedikleri görülmüştür. Buradan da öğrencilerin günü gününe çalıştıkları zaman konuları anlamakta ve sorulan soruları cevaplamakta zorlanmadıkları, sınav gününe yakın çalışan öğrencilerinse konuları anlamak yerine daha çok ezberleme yoluna gittiklerini söyleyebiliriz. Adım adım çalışmanın kalıcı öğrenmeyi sağladığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin ders çalışmaya başladıklarında öncelikle yapılan hazırlık durumları arasında DÖY bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmıştır ($p < 0.05$). YÖY arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır ($p > 0.05$). Ortalamalarına baktığımız zamanda YÖY açısından fazla fark yoktur. Ancak konu ile ilgili özet çıkaran ve kendine ait notlar çıkaran öğrencilerin DÖY'ını daha çok benimsedikleri görülmüştür. Buradan da öğrencilerin kendine ait özet çıkarması ve küçük notlar alması konu hakkında yorumlar yapmasına, önemli yerler üzerinde tekrar analiz, yorum ve değerlendirmeler yapabilmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin ÖY envanterinin ikinci bölümüne verdikleri cevapların yüzdelere baktığımız zaman genel olarak öğrencilerin DÖY'nı tercih ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler de öğrencilerin bu eğilimlerini destekler ve dersleri ona göre planlayıp (amaç, davranış, araç-gereç, öğretim yöntemi, materyal) yönlendirip anlatmaya çalışırlarsa, öğrencilerin daha da başarılı ve derslere karşı ilgili olacaklarını söyleyebiliriz.

Yüksel ve Koşar (2001) tarafından gerçekleştirilen bir araştırma üniversite öğrencilerinin en çok tekrar stratejisini kullandıkları rapor edilmiştir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmanın istatistiksel analizinden elde edilen bulgulardan yararlanılarak, ileride yapılması planlanan öğrenme yaklaşımları uygulamalarında yaşanabilecek sorunların en aza indirilmesine, derinsel öğrenme yaklaşımının arttırılmasına, öğretmenlerin bu yöntemi daha rahat kullanabilmelerine ve bu konuda öğretmenlere hizmet-içi eğitim planlamasına ilişkin gerekli önlemlerin alınabilmesine ve bilgilendirmeye yönelik öneriler geliştirilerek sunulmuştur:

1. Belli bir öğrenci kitlesi üzerinde yürütülen araştırma sonuçlarının genellenememesi nedeniyle, ÖY'ni etkileyen faktörler üzerine yeni çalışmaların, farklı okul ve farklı alanlarda, özellikle eğitimin her kademelerinde yürütülmesi yoluna gidilerek, ÖY'ni etkileyen faktörleri sağlamlaştıracak daha fazla araştırmanın yapılması gerçekleştirilebilir.
2. Bu çalışmada ÖY'ni etkileyen faktörler incelenmiştir. Ancak literatürde de görüldüğü gibi, ÖY'ni etkileyen faktörlerin yanında öğrencilerin eğitim ortamında derse katılımını etkileyen, öğrencilerin konular hakkında yorumlar yapması, düşünmesini etkileyen etmenler gibi farklı değişkenler üzerinde de araştırmalar yapılabilir.
3. Öğrencilerin ders çalışma planı yapanlarla yapmayanlar arasında fark olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu yüzden öğrencilerin kendilerine ait bir çalışma planı yapma alışkanlığının öğretmenler tarafından geliştirilebilmesine yönelik rehberlik yapılabilir.
4. ÖY'nin etkinliğini araştırmak için deneysel nitelikteki araştırmaların uygulamasına ağırlık verilmelidir. Bu deneysel çalışmalarda sadece nicel verilerden değil, nitel verilerden de yararlanılmalıdır.

5. Derinsel öğrenme yaklaşımı öğrencilerin kendilerinin bilgileri uzun süreli olarak hatırlamalarına, yeni anlamlar ve fikirler üretebilmelerine, bilgileri yeni durumlara uyarlayabilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere bu disipline ilişkin bilgi ve becerileri kazandırabilmeleri için derinsel öğrenme yaklaşımına özendirilebilir.
6. Literatür incelemesi sonucunda, derinsel öğrenme yaklaşımının kendini ifade etme güçlüğü çeken öğrenciler üzerinde etkili olduğuna ilişkin araştırmalara rastlanmıştır. Okullarda pek çok öğrencinin kendisini ifade etmede zorluk çektiği düşünülürse, derinsel öğrenme yaklaşımının bu konuda bir çözüm olacağı düşünülebilir. Bu nedenle daha çok kendini ifade etme güçlüğü çeken öğrenciler üzerindeki etkilerini gösteren araştırmaların yapılması yoluna gidilebilir.
7. Öğrenciler derinsel öğrenme yaklaşımını kendilerin tercih ettiklerini fakat eğitim sisteminden dolayı yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmeye zorlandıklarını ayrıca notlarını yüksek tutarak üniversite sınavından iyi bir puan almak için bazı konuları öğrenmeden ezberleme yoluna gittiklerini yazılı olarak dile getirmişlerdir. Lise ve üniversitelere girişin sınavlarla olduğu ülkemizde, öğrenciler eğitim sistemi içinde yarışlara hazırlanmaktadırlar. Dolayısıyla giriş sınavlarının öğrenciler üzerinde yarattığı yarış etkisini azaltmak için, derinsel öğrenme yaklaşımını ilköğretimden başlayarak her düzeyde ve her disiplinde, iyi planlanmış bir şekilde ders kitaplarına ve programa alınabilir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı bir gereksinimden doğmuştur. Endüstri devrimiyle dalgalar halinde köyden şehre göç başlayınca, oldukça büyük bir nüfusa okuma-yazma öğretme gereksinimi gündeme gelmiş ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı bu gereksinimi büyük ölçüde karşılamıştır. Bugün ise teknoloji sayesinde insanlar bir tuşa dokunarak bilgiye ulaşabilmekte ve gerekli gördükleri iletişimi gerçekleştirebilmektedirler. Dolayısıyla yaşanmakta olan bilgi çağının

beraberinde getirdiği sorunlara çözüm olabilecek, farklı ve yeni düşünme biçimlerinin gerekliliği kendini göstermektedir.

Bu anlamda derinsel öğrenme yaklaşımının öğrencilere kazandıracakđı çalışma becerilerinin, problem çözme anlayışı ve yeterliliğinin onların gelecekteki iş yaşamlarında ve kariyerlerinde olumlu etkilerinin olacağında ilgili tüm kamuoyu tarafından bilinmesi bir gereklilik olduğu söylenebilir.

EKLER

EK 1: Öğrenme Yaklaşımı Envanteri

EK 2: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı ile İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Arasındaki Yazışmalar

EK 1: Öğrenme Yaklaşımları Envanteri

Öğrenme Yaklaşımları Envanteri

Bu envanter, Yrd. Doç. Dr. Mustafa MERAL danışmanlığında Yusuf İzzettin ÖNER tarafından “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler” adlı, yüksek lisans tezine temel oluşturacak verileri toplamak üzere uygulanacaktır.

Aşağıdaki envanter, ders çalışırken kullandığınız yollar ve ders çalışmaya yönelik geliştirdiğiniz tutumlarla ilgili sorulardan oluşmaktadır. Ders çalışmanın tek bir doğru yolu yoktur. Kullandığınız yaklaşım; stilinize ve çalıştığınız konuya bağlıdır. Bu envanterde de, eğer; bir soruya cevabınızın, çalıştığınız konuya bağlı olduğunu düşünüyorsanız, o soruyu, sizin için en önemli konuları temel alarak cevaplayınız.

Vereceğiniz cevapların güvenilirliği, araştırma için büyük önem taşımaktadır. Elde edilen veriler kesinlikle gizli kalacaktır. Araştırmanın dışında herhangi bir kişi veya kuruluşa verilmeyecektir. Bu nedenle isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Her soruda size en uygun gelen ifadeyi işaretleyiniz. Soruları cevaplarken çok fazla zaman harcamayınız; çünkü ilk tepkiniz genellikle en doğrusudur. Her soruyu cevaplamanız, araştırma açısından oldukça önemlidir. Ölçme aracını samimi ve gerçekçi bir şekilde doldurulacağı inancı ile katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, derslerinizde başarılar dilerim.

Yrd. Doç. Dr. Mustafa MERAL
Tez Danışmanı

Yusuf İzzettin ÖNER
Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans
Öğrencisi

1. BÖLÜM

1- Cinsiyetiniz:	a- () Kız	b- () Erkek		
2- Sınıfınız:	a- () 9. Sınıf	b- () 11. Sınıf		
3- Sınıf mevcudunuz:	a- () 1–15 ve yukarısı	b- () 16–24	c- () 25–35	d- () 35
4- Bölümünüz:	a- () Sayısal Bölümde d- () TM	b- () Sözel Bölümde	c- () Yabancı Dil Bölümünde	
5- Ailenizin aylık geliri:	a- () 500 YTL ve aşağısı	b- () 500-1000 YTL	c- () 1000-1500YTL	d- () 1500 YTL'nin üstü

10- Anne ve babanızın iş durumunu aşağıdaki tabloda işaretleyiniz.	
Babanızın işi:	Annenizin işi:
a- () İşçi	a- () İşçi
b- () Memur	b- () Memur
c- () Esnaf-Tüccar	c- () Esnaf- Tüccar
d- () Çiftçi	d- () Çiftçi
e- () Emekli	e- () Emekli
f- () Serbest Meslek	f- () Ev Hanımı
g- () Sürekli bir işi yok	g- () Sürekli bir işi yok
	l- () Serbest Meslek
11- Evinizde kendinize ait bir çalışma odanız var mı?	
a- () Evet	b- () Hayır
12- Ders çalışma planı yapar mısınız?	
a- () Günlük çalışma planı yaparım.	b- () Haftalık çalışma planı yaparım.
c- () Aylık çalışma planı yaparım.	d- () Yıllık çalışma planı yaparım.
e- () Çalışma planı yapmam.	
13- Ders çalışmaya başladığımda,	
a- () Dikkatimi kısa sürede toplayabilirim.	
b- () Dikkatimi uzun sürede toplayabilirim.	
c- () Dikkatimi bazen uzun, bazen kısa sürede toplayabilirim.	
d- () Dikkatimi hiç toplayamam.	
14- Ders çalışırken yanımda,	
a- () Arkadaşımın olmasını tercih ederim.	
b- () Ailemden birinin olmasını tercih ederim.	
c- () Bireysel çalışmayı tercih ederim.	
15- Okulda sınavlara girmeden ne kadar önce çalışmaya başlarız?	
a- () Sınavlardan bir gün önce çalışırım.	b- () Sınavdan iki gün önce çalışırım.
c- () Sınavdan en az bir hafta önce çalışırım.	d- () Günü gününe derslerime çalışırım.
16- Ders çalışmaya başladığınızda öncelikle ne yaparsınız?	
a- () Çalışacağım konu ile ilgili özet çıkarırım.	
b- () Çalışacağım konuyu kısaca gözden geçiririm.	
c- () Çalışacağım konuyu dikkatlice okur ve altını çizerim.	
d- () Konuyu okurum ve gerektiğinde kendime ait notlar çıkarırım.	

2.BÖLÜM

II.1)Her ifadeye katılımınız farklı düzeyde istenmektedir. Bunun için size en uygun ifadeyi

(x) işareti ile işaretleyin

Cevaplama bölümünde yer alan harflerin anlamları aşağıda verilmiştir: A:Bu ifade benim için asla geçerli değildir. B: Bu ifade benim için nadiren geçerlidir. C: Bu ifade benim için bazen geçerlidir. D: Bu ifade benim için çoğunlukla geçerlidir. E: Bu ifade benim için her zaman geçerlidir.	A	B	C	D	E
1.Ders çalışmak kendimi gerçekten mutlu hissetmemi sağlıyor.					
2.Bir konuda öğrendiklerimi, başka konularda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.					
3.Bir sınavdan kötü not aldığımda, moralim bozulur ve bir sonraki sınav için endişelenmeye başlarım.					
4.Sınavda çıkma ihtimali olmayan bir konuyu öğrenmeye gerek görmüyorum.					
5.Bir kere anlamaya başlayınca, her konu ilgi çekici olabilir.					
6.İlgisiz konuları bir araya getirerek, bağlantılar oluşturmaktan hoşlanırım.					
7.Bir sınav için çok çalışmış olsam bile, başarısızlık korkusu yaşarım.					
8.Bir dersi çalışmak için, sadece o dersi geçmeme yetecek kadar zaman ayırırım. Çünkü yapacak çok daha önemli işlerim vardır.					
9.Öğrenilecek konuları ilginç bulduğum zaman, derslerime daha çok çalışırım.					
10.Bir konuyla ilgili öğrendiğim yeni bilgiyi, önceden o konuda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.					
11.Ders çalışmaktan hoşlansam da hoşlanmasam da, derslerde başarılı olmanın, yüksek maaşlı bir iş bulmanın en iyi yolu olduğunun farkındayım.					
12.Sadece gerçekten bilmem gereken konulara çalışırım, çünkü gereğinden fazla çalışmanın hiçbir anlamı yoktur.					

Cevaplama bölümünde yer alan harflerin anlamları aşağıda verilmiştir: A: Bu ifade benim için asla geçerli değildir. B: Bu ifade benim için nadiren geçerlidir. C: Bu ifade benim için bazen geçerlidir. D: Bu ifade benim için çoğunlukla geçerlidir. E: Bu ifade benim için her zaman geçerlidir.	A	B	C	D	E
13.Boş zamanımın çoğunu, derslerde tartışılmış olan ilginç konular hakkında araştırma yapmak için harcarım.					
14.Bir ders kitabını okurken, yazarın neyi ifade etmek istediğini anlamaya çalışırım.					
15.Üniversitede daha iyi bir bölüme girebilmek için, not ortalamamı yüksek tutmaya çalışırım.					
16.Konuları derinlemesine çalışmanın bir yararı olduğunu düşünmüyorum; çünkü derslerden geçmek için çok fazla şey bilmeye gerek yoktur.					
17.Derslere, cevaplanmasını istediğim sorularla gelirim.					
18.Bazı konuları anlamasam bile ezberleyene dek tekrarlayarak öğrenirim.					
19.Bazen otobüsteyken, yürürken hatta uyurken, okulda yaptığım çalışmalarımı sürekli zihnimde tekrarladığımı fark ediyorum.					
20.Sınavları geçmenin en iyi yolu, çıkması muhtemel soruların cevaplarını ezberlemektir.					
21.Bir konuda ancak kendi yorumlarımı oluşturacak kadar çalıştığım zaman, kendimi yeterli bulurum.					
22.Sınavlarda başarılı olmak için; konuları anlamaya çalışmak yerine, önemli bölümleri ezberlemenin yeterli olduğunu düşünüyorum					

3.BÖLÜM

Yukarıdaki soruların dışında derslerinizi öğrenmede sorgulayıcı (derinsel) yaklaşımı ya da ezberci (yüzeysel) yaklaşımı seçmenizi etkileyen faktörler varsa düşüncelerinizi belirtiniz.

.....

.....

.....



T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ

SAYI : B.30.2.YTÜ.0.70.00.00-6300/6175
KONU : Anket (Yusuf İZZET)

04 Ekim 2007

İstanbul İl Millî Eğitim
Müdürlüğüne,
Cağaloğlu

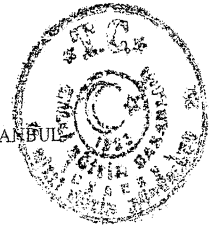
Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencilerinden Yusuf İZZET, İstanbul İli Beşiktaş, Eminönü, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Bahçelievler, Beyoğlu, Fatih, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerindeki okullarda öğrencilere uygulanmak üzere "Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler" konulu anket çalışmasını Yüksek Lisans Tezi için yürütmek istemektedir.

Gerekli iznin verilmesini rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet SERPİL
Rektör

EK : Anket Formu (4 sayfa)
Okul Listesi (1 sayfa)

26 Ağustos Yerleşimi, Kayışdağı Caddesi 34755 Kayışdağı / Erenköy İSTANBUL
Tel: (0 216) 578 02 08- 578 02 09 Faks: (0 216) 578 02 99



T. C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalına

Bölümümüz öğrencilerinden 254102052-2D numaralı Yusuf İzzettin ÖNER'in "Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler" konulu tezinin danışmanlığını yürütmekteyim. Aşağıda belirtilen ilçelerdeki öğrencilere "Öğrenme Yaklaşımları Envanteri"ni uygulanmak üzere ekte sunulan okullar için gerekli iznin alınmasını arz ederim.



Yrd. Doç. Dr. Mustafa MERAL
Tez Danışmanı

OKULUN ADI:

BULUNDUĞU İLÇE:

- | | |
|--|--------------|
| 1) Beşiktaş Sakıp Sabancı Anadolu Lisesi | BEŞİKTAŞ |
| 2) Vefa Lisesi | EMİNÖNÜ |
| 3) Prof. Faik Somer Anadolu Lisesi | KADIKÖY |
| 4) Kadir Has Anadolu Lisesi | MALTEPE |
| 5) Mustafa Kemal Anadolu Lisesi | ÜMRANIYE |
| 6) Bahçelievler Anadolu Lisesi | BAHÇELİEVLER |
| 7) İstanbul Atatürk Anadolu Lisesi | BEYOĞLU |
| 8) Fatih Gelenbevi Anadolu Lisesi | FATİH |
| 9) Köy Hizmetleri Anadolu Lisesi | KARTAL |
| 10) Türk Telekom Anadolu Lisesi | SULTANBEYLİ |



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 2858
Konu : Anket (Yusuf İzzettin ÖNER)

19 /11/2007

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a)Yeditepe Üniversitesi'nin 04/10/2007 tarih ve 6175 sayılı yazısı
b)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 23/10/2007 tarihli tutanağı.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Yusuf İzzettin ÖNER, İlimiz Beşiktaş, Eminönü, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Bahçelievler, Beyoğlu, Fatih, Kartal ve Sultanbeyli İlçelerinde adları ekte verilen okullarda öğrencilere uygulanmak üzere "Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Faktörler" konulu anket çalışmasını yapma hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Yusuf İzzettin ÖNER, İlimiz Beşiktaş, Eminönü, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Bahçelievler, Beyoğlu, Fatih, Kartal ve Sultanbeyli İlçelerinde adları ekte verilen okullarda öğrencilere uygulanmak üzere "Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Faktörler" konulu anket çalışmasını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Kasım ARICI
Millî Eğitim Müdürü V.

EKLER :
Ek-1. İlgi (a) yazı ve ekleri

OLUR
19./11/2007

Hikmet DİNÇ
Vak. a.
Vak. Yardımcısı



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82
E-Mail: kultur34@meb.gov.tr Web: <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 2862
Konu: Anket (Yusuf İzzettin ÖNER)


20 Kasım 2007

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi : a) Valilik Makamının 19/11/2007 tarih 2858 sayılı oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) 04/10/2007 tarih ve 6175 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans öğrencisi Yusuf İZZET İlimiz Beşiktaş, Eminönü, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Bahçelievler, Beyoğlu, Fatih, Kartal ve Sultanbeyli İlçelerinde adları ekte verilen okullarda öğrencilere uygulanmak üzere “Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımını Etkileyen Faktörler” konulu anket çalışmasını yapma isteği İlgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İlgi(a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRE
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Ek-1. İlgi(a)Valilik Oluru
2. Ek: Anket Soruları.

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu
Tel. ve Fax : 212 526 13 82 İnternet : www.istanbul-meb.gov.tr E-mail : apk@istanbul-meb.gov.tr

KAYNAKÇA

- Açıkgöz K. Ü. (2005). “Etkili Öğrenme ve Öğretme” (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, (s.355-357).
- Akyüz Y. (1999). “Türk Eğitim Tarihi”, İstanbul,Alfa, Aktüel Kitabevleri, (s.320).
- Aldal H., Falakaoğlu Ş. K. ve Çetin L. (2005). “Proramın Temel Yaklaşımı ve Yapısı”, Hayat Bilgisi Öğretmen Kılavuzu Kitabı 3, Ankara: Okyay Yayıncılık, (s.4).
- Alıcıgüzel İ. (1973). “İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğretim”, İstanbul, Özyayın Matbaası, (s.6-7).
- Babadoğan C. (1996). “Sorgulayıcı Eğitim Kuramına Göre Sınıf İçi Etkinlikler Nasıl Desenlenmelidir?”, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:1, Ocak (s.111-112).
- Başar H. (2007). “Önyargısız ve Ezbersiz Eğitim”,
http://yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/onyargisiz_ve_ezbersiz_egitim.htm
Web adresine 06 Eylül 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Baykal A. (2005). “ Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu”, 28-29 Ocak, Antalya, Neta Matbaacılık (s.130).
- Baytekin Ç. (2004). “Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme”. (2. Baskı) Ekim. Ankara: Anı Yayıncılık, (s.181-182).
- Beydoğan Ö. (2007). “Derinliğine ve Yüzeysel Öğrenmede Kavram Haritaları ve Şemalarının İşlevi”, Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:173, Ankara (s.258-269).

Beyer, K. B. (1971). Inquiry in the social studies classroom A strategy for teaching. Ohio: Charles E Merril Publishing Company.

Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study process. British Journal of Educational Psychology, 48, (s.266-279).

Biggs, J. (1999). Teaching for Quality Learning at University, SHRE and Open University Press (s.14-16).

Biggs (1999), Entwistle (1988) ve Ramsden (1992) : Deep and Surface Approaches to Learning “ Putting Theory Into Practice”,
<http://www.engsc.ac.uk/er/theory/learning.asp> Web adresinden 06 Ağustos 2007 tarihinde edinilmiştir.

Bilen M. (2002) . “Plandan Uygulamaya Öğretim”. Ankara: Anı Yayıncılık, Ocak (s.87-88).

Bilen M. (1999). “Plandan Uygulamaya Öğretim”. Ankara: Anı Yayıncılık (s.37)

Binbaşıoğlu C. (1994). “Genel Öğretim Bilgisi” (7. Basım). Ankara,Kadıoğlu Matbaası, (s.148-150).

Boydak A. (2001). “ Öğrenme Stilleri”, İstanbul: Beyaz Yayınları, (s.65).

Büyükkaragöz S. S. ve Çivi C. (1999): “Genel Öğretim Metotları Öğretimde Planlama Uygulama” (10. Baskı). Beta Yayıncılık, İstanbul, (s.16-20, 149).

Chin, C., Brown, D. E. (2000). “Learning in Science: A Comparison of Deep and Surface Approaches”, Journal of Research in Science Teaching, 37 ,2, (s.109-138).

- Cuevas P., Lee O., Hart J. ve Deaktor R. (2005). "Improving Science Inquiry with Elementary Students of Direrse Backgrounds", Journal of Research in Science Teaching, 42(3), (s.337-357).
- Çalışkan S., Selçuk G. S. ve Erol M. (2006). "Fizik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Davranışlarının Değerlendirilmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:30, Ankara (s.73-81).
- Çaycı, B. (2007). "Kavram Öğreniminde Kavramsal Değişim Yaklaşımının Etkililiğinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara (s.58).
- Çelik S., Şenocak E., Bayrakçeken S., Taşkesengil Y. ve Doymuş K. (2005). "Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması", Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:11, Erzurum, (s.172-174).
- Çelik V. (2005). "Sınıf Yönetimi". (3. Basım) Şubat. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s.145).
- Çolak E. Fer S. (2007). "Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt16, Sayı:1 (s.197-212).
- Davidson, R. A. (2002). Relationship of study approach and exam performance. Journal of Accounting Education, 20, (s.29-44).
- Demirci C. (2006) "Fen Bilgisi Öğretiminde Etkin Öğrenme Yaklaşımının Bilgi Düzeyi Erişiyeye Etkisi", Türk Eğitim Derneği, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:31, Sayı:139, Ocak (s.10-18).
- Demirel Ö. : "Eğitimde Yeni Yönelimler". (2. Baskı) Aralık. Ankara: Pegem A

Yayıncılık, (s149).

Ellez M. A. ve Sezgin G. (2002). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları”.
V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitapçığı
Cilt II, (s: 1261–1266).

Eşme İ. (2002). “Ezberci Eğitim: Depremden Beter!”, Maltepe
<http://www.maltepe.edu.tr/basinda/makaleler/ezberci.asp> Web
adresinden 22 Ağustos 2007 tarihinde edinilmiştir.

Eşme İ. (2003) . “Eğitimde Asıl Sorun Ne?”, Abece Dergisi, Kasım.

Entwistle, N. (1987). “A model of the teaching-learning process in J.T.E.
Richardson; M.W. Eysenck, & D. Warren Piper (Eds) Student Learning.
Research in Education and Cognitive Psychology. Milton Keynes”: Open
University Press & SRHE

Entwistle; N. (1997). Strategies of Learning and Studying: Recent Research
Findings. British Journal of Educational Studies. XXV, 3, (s.225-238).

Ergür D. O. (2000). “Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programındaki
Öğrencilerin Kişisel Özellikleri ile Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması”,
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:19, Ankara (s.234-
241).

Fidan N. (1996). “Okulda Öğrenme ve Öğretme”, Ankara, Alkım Kitapçılık
Yayıncılık, (s.92-94).

Gençtürk H. A. ve Türkmen L.(2007). “ İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde
Sorgulama Yöntemi ve Etkinliği Üzerine Bir Çalışma”, Gazi Eğitim
Fakültesi Dergisi, Cilt:27, Sayı:1, Ankara (s.277-292).

Gibson H. L. ve Chase C., (2002). “Longitudinal İmpact of an İnquiry-Based Science Program on Middle School Student Attitudes Troward Science”, Science Education 86, (s.693-705).

Gökberk M. (1993). “ Felsefe Tarihi”, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Gündoğdu A. (2006). “On yedinci Milli Eğitim Şurası Gündem Maddelerine İlişkin Görüş ve Öneriler”, Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu, 4-5 Kasım Ankara (s. 8).

Gür H. ve Seyhan G. (2006) “İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi”, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi Sayı:8.1 (s.17-25).

Gürgen E. T. (2006). “Müzik eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar”, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7 Sayı:12, Malatya (s.86).

Hesapcıoğlu M. (1994) “Öğretim İlke ve Yöntemleri”. (4. Baskı) Ekim. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık, (s.21).

Hua, T.M., Williams, S., Hoi, P.S. (2001). Using the Biggs’ Process Questionnaire (SPQ) as a diagnostic tool identify “at-risk” students – a Preliminary Study. <<http://ipdweb.np.edu.sg/lt/sep01/pdf/ERAConferencepaper.SPQ.pdf>> Web adresinden 18 Ağustos 2007 tarihinde edinilmiştir.

Kara Y. ve Özgün-Koca S. A. (2004). “Buluş Yoluyla Öğrenme Ve Anlamlı Öğrenme Yaklaşımlarının Matematik Derslerinde Uygulaması: “İki Terimin Toplamının Karesi”Konusu Üzerine İki Ders Planı”, İlköğretim Online E-Dergi 3 (1), [http:// ilkoğretim- online. org.tr](http://ilkoğretim-online.org.tr) Web adresinden 5 Eylül 2007 tarihinde edinilmiştir. (s.2-10).

Karasar N. (1984). “Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler”,
Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık Ltd. Şti., (s.85).

Karakoç Ş. ve Şimşek N. (2004). “Öğretme Stratejilerinin Öğrenme Stratejileri
Kullanıma Etkisi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:4,
Mayıs (s.101-115).

Karip E. (2005). “Sınıf Yönetimi”, (5. Baskı) Şubat. Ankara: Pegem A Yayıncılık,
(s.139).

Kemertaş İ. (1999). “Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri”, İstanbul: Birsen
Yayınevi, (s.191-192).

Kılıç D. ve Sağlam N. (2007). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları”,
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji
Üniversitesi Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları
Sempozyumu, Bakü 12 – 14 Mayıs.

Kızıllan P. (2003). “Öğretimde Sorun Çözme Yöntemi”, Ondokuz Mayıs Üni.
Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:16, (s.12-19).

Koca E., Koç F. ve Özlü P. G. (2007). “Meslek Dersi Öğretmenlerinin Öğretme
Sürecinde Öğretim Yöntemlerini Kullanma Durumları”, Milli Eğitim Üç
Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:174, Ankara (s.319-331).

Korkmaz H. ve Kaptan F. (2002). “ Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme
Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı, Akademik Benlik
Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim
Fakültesi Dergisi, Sayısı:22, (s.91-97).

Macaroğlu E. ve Özdemir A. Ş. (2001) “Farklı Kültürlerde Oluşturulan Sorgulamaya
Dayalı Öğretim Ortamlarının İlköğretim Öğretmen Adaylarının Öğretim

Anlayışına Etkisi”,Marmara Üni. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:14, (s.99-106).

Magnussen L., Ishida D. And Itano J. (2000). “The Impact of The Use of Inquiry-Based Learning As A Teaching Methodology on The Development of Critical Thinking”, Journal of Nursing Education, 39 (8), (s.360-364).

Marton, F., Saljo, R (1997). Approaches to learning. In, F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (editors) The experience of learning: implications for teaching and studying in higher education. Edinburgh, Scottish Academic press. 2. Baskı Bölüm 3 (s.39-58).

Mayya, S., Rao, AK., Ramnarayan, K (2004) “Learning Approaches, Learning Difficulties and Academic Performance of Undergraduate Students of Physiotherapy”.
http://ijahsp.nova.edu/articles/vol2num4/shreemathi_printer_version.pdf
Web adresinden 17 Temmuz 2007 tarihinde edinilmiştir.

Mpofu, E., Oakland, T. (2001). Predicting school achievement in Zimbabwean multiracial schools using Biggs’ Learning Process Questionnaire, South African Journal of Psychology,31 (3), (s.20-29).

Novak, J. D. ve Gowin, D. B. (1984). “Learning How to Learn”, Cambirdge University Pres.

Oktar İ. (2005). “Öğrenci Merkezli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi”, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, Kongre Kitabı, Cilt:2, 28-30 Eylül.

Özsoy N., Yağdıran E. ve Öztürk G. (2004). “Onuncu Sınıf Öğrencilerini Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri”, Eğitim Araştırmaları Dergisi, Anı Yayıncılık, Sayı:14,(s.50-51).

- Özden Y. (1998). “Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar”, Ankara, Pegem Yayıncılık, (s.27-29).
- Özden Y. (2000). “Öğrenme ve Öğretme” (4. Baskı) Ekim. Ankara, Pegem A Yayıncılık, (s.196-197).
- Özder H. (2000). “Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkililiği”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:19, Ankara (s.114-121).
- Prosser ve Trigwell (1999). Understanding Learning and Teaching, (s.91).
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. Higher Education, 8, (s. 411-427)
- Ramsden P. (1992). “Learning to Teach in Higher Education”, Routledge, London,
- Saban A. (2000) : “Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar”. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, (s.128-130).
- Saban A. (2004). “Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar”, (3. Baskı) Mart. Ankara,Nobel Yayın Dağıtım, (s.139-142, 150-151).
- Selçuk S. G., Çalışkan S. Ve Erol M. (2007). “Fizik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi”. Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:27, Sayı:2, (s.25-41)
- Senemoğlu N. (1999). “ Öğrenme Ürünleri ve Öğretimi”, İlköğretimde Etkili Öğrenme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 2, Burdur, Temmuz (s.31-32).
- Sübaşı G. (2000). “Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri”, Milli Eğitim Üç Aylık

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:146, Ankara (s.32-36).

Sönmez V. (1998). “Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu”, Ankara, Anı Yayınları, (s.113-114).

Sönmez V. (2003). “Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı” (10. Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık, (s.171).

Şenocak E. ve Taşkesenligil Y. (2005). “Probleme Dayalı Öğrenme ve Fen Eğitiminde Uygulanabilirliği”, Gazi Üni. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:13, Sayı:2, Ekim (s.359-366).

Şirin A. ve Güzel A. (2006). “Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:6, Ocak (s.233-254).

Tay B. (2007). “Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi”, ”, Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:173, Ankara (s.89).

Teksöz K. (1999). “Başarısızlığın Olmadığı Okul”, Glasser William, “School Witlast Free” nin çevirisi; (1. Basım) Kasım. İstanbul, Beyaz Yayınları, (s.39-40).

Titiz T. T. (2000). “Okulda Yeni Eğitim”, İstanbul, Beyaz Yayınları, (s.24-25).

Turgut İ. (1989). “Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme”. (2. Baskı). İzmir: Karınca Matbaacılık (s. 34)

Turan İ. (2006). “Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerin Coğrafi Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Ezbercilik”, Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:176, Ankara (s.274-290).

- Ulusoy A., Güngör A., Akyol K. A., Subaşı G., Ünver G. ve Koç G. (2000)
“Gelişim ve Öğrenme”, (2. Baskı) Ekim. Ankara, Anı Yayıncılık, (s.143-144).
- Ulusoy A. ve Yazçayır N. (2005). “Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrenci Katılımını Etkileyen Faktörler”, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, Kongre Kitabı, Cilt:2, 28-30 Eylül.
- University of Technology Sydney Institute for Interactive Media & Learning :
“Understanding Student Learning, Introduction to student learning”,
<http://www.iml.uts.edu.au/learnteach/enhance/understand/> Web adresine
10 Ağustos 2007 tarihinde edinilmiştir.
- University of Oxford, Institute for the Advancement of University Learning, (2002).
Student approaches to learning.
- Üge B. (2002). “Öğrenci Odaklı Eğitim ve Bir Ön Çalışma”, Maltepe Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi, Sayı:2 İstanbul (s.53-63).
- Ünal G. ve Ergin Ö. (2006). “Buluş Yoluyla Fen Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Tutumlarına Etkisi”, Türk Fen Eğitim Dergisi, Yıl:3, Sayı:1, Mayıs (s.36-52).
- Vural B. (2005). “Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka” (3. Baskı). İstanbul, Hayat Yayıncılık, (s.50-62).
- Yücel S., Seçken N. ve Morgil F. İ.(2001).“Öğrencilerin Lise Kimya Derslerinde Öğretilen Semboller, Sabitler ve Birimlerini Öğrenme Derecelerinin Ölçülmesi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:21, Sayı:2, Ankara (s.113-123).
- Zenginobuz B. (2005). “İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Ders

Başarısına Etkisi (Geometri)”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Mayıs (s.1-2).

Zhang, L. (2000). University Students’ Learning Approaches in Three Cultures: An Investigation of Bigg’s 3P Model. *The Journal of Psychology*, 134, 1, 37–55.

Warnock M. (1973). “Towards a Definition of Quality in Education” Peters R.S.’in “The Philosophy of Education” adlı derlemesinden, Oxford Üni. Pres, (s.112-122).