

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**GENEL LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Mehmet KILINÇ**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU**

Yüksek Lisans Tezi

**EYLÜL 2013
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Adı Soyadı: Mehmet KILINÇ

İmza :



YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Genel Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi ” adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü tez önerisi ve tez yazma yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan

Mehmet KILINÇ



Danışman

Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU



Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN

Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU danışmanlığında Mehmet KILINÇ tarafından hazırlanan “Genel Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

17.09 / 2013

Jüri imza

Danışman : **Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU**

Üye : **Doç. Dr. Mustafa ŞANAL**

Üye : **Yrd. Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

ONAY

Bu tezin kabulü enstitü yönetim kurulunun ..19 / .09 / 2013 tarih ve ...34... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

19 / 09 / 2013

Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN

Enstitü Müdürü



TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimin tamamlanma sürecinde bilgi ve birikimini benimle paylaşan, ders ve tez dönemim içinde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, akademik katkısının yanında insani ilişkilerde sonsuz desteğı ile çalışmamda katkısı bulunan, tez danışmanım Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli **Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU**' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma süresince beni yalnız bırakmayan eşim ve çocuklarıma teşekkürlerimi sunarım.

**GENEL LİSE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME
YAKLAŞIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Mehmet KILINÇ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Eylül 2013

Danışman: Yard. Doç. Dr. Habib HAMURCU

ÖZET

Öğretme-öğrenme sürecinin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır. Öğrenci, sürekli artan ve değişen bilgiye ulaşabilmeli, onları düzenleyebilmeli, işleyebilmeli ve kendi düşüncelerinin parçası durumuna getirebilmelidir. Bunun için öğrencilerin öğrenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmadan öğrenebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri gerekmektedir.

Öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğu ve bilginin alınmasından, örgütlenmesine ve bilgiye yüklenen anlama değin bireysel farklılıkların bulunduğu kabul edilmektedir. Bazı öğrenciler kuramlardan ve özetlerden hoşlanırken, bazıları gerçeklerden ve gözlenebilir olaylardan hoşlanır. Bazı öğrenciler aktif öğrenmeyi tercih ederken, diğerleri kendi düşüncelerini ve duygularını inceleyerek (daha içe dönük) öğrenmeyi tercih eder. Bazı öğrenciler bilginin görsel sunumunu tercih ederken, diğerleri sözlü açıklamaları tercih eder.

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, 2005).

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerin derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarından hangisini seçtikleri ve öğrenme yaklaşımını seçmelerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ilindeki genel lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada üzerinde çalışılan grup, Kayseri İli, Merkez ilçelerde tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 6 farklı genel lisede öğrenim görmekte olan 9. 10. 11.ve 12. sınıflarına devam eden 741 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın belirlenen amacına ulaşmak için gerekli olan veriler, iki bölümden oluşan bilgi toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Bilgi toplama aracının birinci bölümünü oluşturan “Kişisel Bilgi Formu” bölümünde örnekleme giren lise öğrencilerini tanımayı sağlayan ve öğrenme yaklaşımları ile ilişkilendirilebilecek bilgilere uygun sekiz soru bulunmaktadır. İkinci bölümde yer alan Biggs, Kember ve Leung (2004) tarafından geliştirilen, Türkçe dilsel eşdeğerlik, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Çolak (2006) tarafından yapılmış olan 22 maddelik “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 16.00 (SocialSciences Statistical Package) istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların kişisel niteliklerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak dağılımları belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ikili gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların tespiti için bağımsız gruplar “t testi”nden , ikiden fazla gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ” testinden yararlanılmıştır Tüm istatistik çözümlenmelerinde .05 anlamlılık düzeyi temele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Derin öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı, genel lise, öğrenme.

REVIEWING THE HIGH SCHOOL STUDENTS' LEARNING APPROACHES ACCORDING TO DIFFERENT VARIABLES

Mehmet KILINÇ

Erciyes University Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, Ağust 2013

Thesis Consultant: Assist. Prof. **Habib HAMURCU**

ABSTRACT

Teaching and learning process has three primary components. These are: teacher, student and curriculum. The students should access, organize and process the information that is consistently improving and changing, and adapt them as a part of their own thinking. Therefore, in the course of learning the students should be able to learn independently from the others and have control over their learning.

It is accepted that learning is an individual activity and contains personal differences in the acquisition, organization and attributed meaning of the information. Some students like the concepts and summaries, while the others like realities and observable events. Some students prefer active learning while the others prefer learning by examining his or her own thoughts and feelings (more intrapersonal). Furthermore, some of them prefer the information presented by visual means while the others prefer verbal descriptions.

The students' different attitudes towards learning and the paths they choose suggest that each student applies a different approach to the learning task presented. This consideration also led to scientific studies on students' learning approaches. The studies which were conducted in this field showed that the students employ different learning approaches when performing a learning task. Qualitative and quantitative studies defined two primary approaches to learning, deep and surface (Çolak,2005).

This study reviews which learning approach the secondary school students prefer, deep or surface, and the factors affecting their choice. The study uses a relational screening model.

The universe of the study includes general high school students who studied in Kayseri in 2012-2013 academic year. The subject group of the study includes 741 9th, 10th, 11th and 12th grade students from 6 different randomly selected general high schools in the Central districts of Kayseri City.

The data needed to achieve the specified purpose of the study was obtained through a data collection tool which had two parts. The first part of the data collection tool, The “Personal Information Sheet”, had eight questions related with the learning approaches and designed to know about the general high school sample students. In the second part, the “Learning Approaches Inventory” which consists of 22 items and was developed by Biggs, Kember and Leung (2004) and for which Turkish equivalence, validity and reliability were performed by Çolak (2006) was used to determine the learning approaches of high school students.

The data obtained from the research is analyzed through SPSS 16.00 (Social Sciences Statistical Package). The frequency and percentage of the replies which the participants provided in response to questions about their personality traits were calculated and their distribution was determined. In the analysis of the data, a “t test” was performed in order to detect the significant differences between the groups with two variables, while “one-way analysis of variance” (ANOVA) was used to detect the significant differences between the groups with more than two variables. The level of significance was .05.

Keywords: *Deep learning approach, surface learning approach, general high school, learning.*

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI	ii
ONAY	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. ÖĞRENME VE ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	3
1.2.1. Öğrenmenin Tanımı	3
1.2.2. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	5
1.2.2.1. Öğrenen ile İlgili Faktörler	5
1.2.2. 1.1.1. Olgunlaşma	6
1.2.2.1.1.2.Yaş	6
1.2.2.1.1.3.Zeka	6
1.2.2.1.2. Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı	6
1.2.2.1.3. Eski Yaşantılar (Olumlu- Olumsuz Transfer – Aktarım).....	7
1.2.2.1.4. GÜDÜ (Motivasyon)	7
1.2.2.1.5.Dikkat	8
1.2.2.2. Öğrenme Yöntemiyle İlgili Faktörler	8

1.2.2.2.1. Öğrenilen Konunun Yapısı	8
1.2.2.2.2. Öğrenmeye Ayrılan Zaman	9
1.2.2.2.3. Geri Bildirim.....	9
1.2.2.2.4. Öğrencinin Aktif Katılımı.....	9
1.2.2.3. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler	9
1.2.2.3.1. Algısal Ayırt Edilebilirlik	10
1.2.2.3.2. Anlamsal Çağrışım	10
1.2.2.3.3. Kavramsal Gruplandırma (Kavram Haritaları- Ağı)	10
1.3. TEMEL ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI	11
1.3.1. Bilgi İşleme Kuramı	12
1.4. ÖĞRENME STRATEJİLERİ	14
1.4.1. Sosyal-Duyuşsal Stratejiler	17
1.4.2. Anlamlandırma Stratejileri	17
1.4.3. Tekrar Stratejileri.....	18
1.4.4. Dikkat Stratejileri	18
1.4.5. Öğrenme Yaklaşımının Bu Kavramsal Yapı İçindeki Yeri.....	19
1.5. KURAMSAL ÇERÇEVE	21
1.5.1. Öğrenme Yaklaşımları Kavramı.....	23
1.5.2. Öğrenme Yaklaşımlarının Tarihi Gelişimi.....	26
1.5.3. Öğrenme Yaklaşımlarının Özellikleri	32
1.5.4. Derin Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler.....	33
1.5.5. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler	36
1.5.6. Öğrenme Yaklaşımları Üzerinde Etkili Olan Değişkenler.....	37
1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
1.6.1. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	40

1.6.2. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	43
1.7. Problem Cümlesi	49
1.8.Alt Problemler	50
1.9. Araştırmanın Amacı	51
1.10. Araştırmanın önemi	51
1.11.Sayıtlılar	52
1.12.Sınırlılıkları	52
1.13.Tanımlar	52
BÖLÜM II	54
YÖNTEM	54
2.1. Araştırma Modeli	54
2.2. Evren Örneklem	54
2.3. Veri Toplama Aracı.....	56
2.4.Verilerin Toplanması.....	56
2.5.Verilerin analizi.....	57
BÖLÜM III.....	58
3. BULGU VE YORUMLAR	58
3.1. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	59
3.2. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar .	60
3.3. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	63
3.4. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Anne – Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	66
3.4.1. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	66

3.4.2. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	68
3.5. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar ...	72
3.6. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	74
3.7. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Tercih Edilen Sınav Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar...	76
BÖLÜM IV	80
4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	80
4.1. Sonuç ve Tartışma	80
4.2. Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	101
ÖZ GEÇMİŞ	104

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1.	Derin Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler.....	34
Tablo 1.2.	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler.....	36
Tablo 1.3.	Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarında öğretim bağlamının etkisi	39
Tablo 2.1.	Araştırmaya katılan okulların öğrenci dağılımı.....	55
Tablo 2.2.	Öğrencilerin Demografik Özellikleri	55
Tablo 3.1.	Genel Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının alt ölçek puanlarına ait t-test sonuçları	56
Tablo 3.2.	Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	59
Tablo 3.3.	Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıfa İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri	60
Tablo 3.4.	Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları	61
Tablo 3.5.	Derinsel öğrenme ve Yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları	62
Tablo 3.6.	Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Görülen Alana İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri.....	63
Tablo 3.7.	Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Görülen Alana Göre ANOVA Sonuçları	64
Tablo 3.8.	Yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda öğrenim görülen alan değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları	65
Tablo 3.9.	Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri	66
Tablo 3.10.	Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	68
Tablo 3.11.	Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri.....	69

Tablo 3.12. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	70
Tablo 3.13. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda baba eğitim durumu değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları	71
Tablo 3.14. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Sınıf Mevcutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri	72
Tablo 3.15. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 3.16. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda sınıf mevcudu değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları	74
Tablo 3.17. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Kardeş Sayılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri	75
Tablo 3.18. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları	76
Tablo 3.19. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Tercih edilen Sınav Türüne İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri	77
Tablo 3.20. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Tercih edilen Sınav Türüne Göre ANOVA Sonuçları	78
Tablo 3.21. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda sınıf mevcudu değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Curry (1983) 'nin soğan modeli.....	13
Şekil 2. Sınıf Temelli Öğrenme Modeli.....	28
Şekil 3. Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Elaborasyon Modeli.....	29
Şekil 4. Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Düzenlenmiş Model.....	30

KISALTMALAR LİSTESİ

ÖYE :	Öğrenme Yaklaşımları Envanteri
DÖY :	Derin Öğrenme Yaklaşımı
YÖY :	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı
Std. Sapma :	Standart Sapma
Std. Hata :	Standart Hata
Ort. :	Ortalama
N :	Frekans
Sd :	Serbestlik Değeri
p :	Anlamlılık değeri
t :	t değeri

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımları yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilim ve teknoloji başta olmak üzere birçok alanda değişme ve yenileşme meydana gelmektedir. Bu değişme ve yenileşme çabası içinde bilgi toplumu kendine yer edinmeye başlamış ve “bilgi toplumu” kavramı sık sık kullanılmaya başlanmıştır. Bilgi toplumu kavramının sıkça konuşulmasının nedeni, özellikle bilim ve teknolojide bilginin hızla artması ve bu bilgiden yoğun biçimde yararlanılmasıdır. Bireylerin ve toplumun bu sürece uyum gösterebilmeleri için daha değişik niteliklere sahip olmaları gereklidir. Bu nitelikler arasında araştırma yapabilme, sorun çözebilme, yaratıcı bilgiyi kullanabilme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi farklı düşünme yollarını bilip uygulayabilme ile bilim ve teknoloji üretebilme sıralanabilir (Özer, 1998) .

Eğitim, bireylerin davranışlarında değişiklik oluşturma sürecidir. Eğitimde geriye dönüş oldukça zor ve maliyet gerektirmektedir. Bundan dolayı, eğitim etkinliklerinin denetim altına alınması için özellikle bireylerin etkili bir biçimde eğitilmeleri için önlemlerin alınması kaçınılmazdır. Öte yandan, bireylerde kalıcı izli davranış değişikliklerinin oluşması, başka bir deyişle bireylerin öğrenmeleri, öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir biçimde düzenlenmesi ile olanaklıdır. Özellikle eğitim alanında görülen değişme ve yenileşme öğretme-öğrenme sürecinde daha çok ön plana çıkmıştır.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde daha etkin olmaları üzerinde önemle durulan noktalardan birisidir (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998) .

Öğretme-öğrenme sürecinin üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır. Öğretmen, öğretme işlevini yerine getiren kişidir. Öğrenci, öğrenen bireydir. Eğitim programı ise, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerini içeren kılavuzdur. Geleneksel okul anlayışında, öğretmen bireye bilgiyi öğreten kişidir. Öğrenci ise, öğretmenin öğrettiğini öğrenen kişidir. Fakat bu anlayış artık değişmeye başlamıştır. Gerçek anlamda öğretme diye bir şey yoktur. Kişi kendisi öğrenir, öğretmen sadece ona yardımcı olabilir(Yıldırım, 1998) .

Aslan'ın(2000) Steinfeld'dan aktardığına göre “öğreten öğretmen” anlayışı günümüzde yerini “öğrenen öğrenciye” ve “öğrencinin öğrenmesine” bırakmıştır. Sonuçta öğrenci, öğretme-öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmek ve etkin bir katılımcı olmak durumundadır. Tüm bunlar yeni bir kavram olan “öğrenmeyi öğrenme” kavramını öne çıkarmaktadır(Güven, 2004) .

Öğrencinin yanında her an öğretme etkinliğini gerçekleştirebilecek bir öğretmenin olması beklenemez. Öğrenciler edilgen alıcılar değil, öğrenerek kendi yaşantılarını biçimlendiren bireylerdir (Korkmaz, 2000) . Öğrenci kendisi sürekli artan ve değişen bilgiye ulaşabilmeli, onları düzenleyebilmeli, işleyebilmeli ve kendi düşünme biçimlerinin parçası durumuna getirebilmelidir. Bunun için öğrencilerin öğrenme sürecinde başkalarına bağımlı kalmadan öğrenebilmeleri ve kendi öğrenme süreçlerini denetleyebilmeleri gerekmektedir.”öğrenmeyi öğrenme” öğrencinin öğrenmesi ile ilgili sorumluluğunu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir. Bu etkinlikler, bilgiye ulaşma yollarını bilmesi, bilgiyi seçmesi, düzenlemesi ve zihnine yerleştirmesi olarak tanımlanabilir(Güven, 2004) .

Öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğu ve bilginin alınmasından, örgütlenmesine ve bilgiye yüklenen anlama değin bireysel farklılıklar bulunduğu kabul edilmektedir. Öğrenme bireysel olarak gerçekleşmektedir. Tüm bireyler yolda, sokakta, okulda, sınıfta benzer yaşantılar içerisinde olsalar bile farklı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. Normal özelliklere sahip öğrencilerin çoğu, aynı sınıfta, aynı ortamda benzer ve yeterli

çalışmaları gerçekleştirdikleri hallerde bile farklı öğrenmeler, başarılar göstermektedirler (Demir, 2010) .

Bazı öğrenciler kuramlardan ve özetlerden hoşlanırken, bazıları gerçeklerden ve gözlenebilir olaylardan hoşlanır. Bazı öğrenciler aktif öğrenmeyi tercih ederken, diğerleri kendi düşüncelerini ve duygularını inceleyerek (daha içe dönük) öğrenmeyi tercih eder. Bazı öğrenciler bilginin görsel sunumunu tercih ederken, diğerleri sözlü açıklamaları tercih eder (Felder ve Brent, 2005) .

Buna bağlı olarak; eğitim-bilim alanında yapılan çalışmalar “öğrenme” odaklı hale gelmiş; “birey nasıl öğrenir?” sorusu, pek çok araştırmanın 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(Çolak, 2006) .

1.2. ÖĞRENME VE ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

1.2.1. Öğrenmenin Tanımı

En genel tanımıyla öğrenme, davranış değişikliklerinin belli bir türü olarak kabul edilmekte ve “Yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972;Yeşilyaprak, 2006) .

Tekin’e (1991) göre ise öğrenme, bireyin yeni davranışlarında eskilere kıyasla bir farklılık ortaya çıkması, bireyde belli bir iç halin veya özelliğin ortaya çıkması anlamına gelmektedir.

Baykul (2001) öğrenmeyi, bir bilginin uzun süreli bellekte var olan bir şemayla ilişkilendirilmesi yada yeni bir şema oluşturulması olarak tanımlarken, Senemoğlu (2004) öğrenmeyi, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere yüklenemeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme olarak tanımlamakta ve öğrenmenin insanın hayatı boyunca sürdüğünü ifade etmektedir.

Öğrenme, davranışçı kuramı; uyarıcı ile davranış arasındaki bağ olarak tanımlarken, bilgiyi isleme kuramı; bilme, kavrama, sezme gibi zihinsel etkinliklerin baskın olduğu bir süreç, güdüleme, kişilik, toplumsal, psikolojik ağırlıklı kuram; kişinin yeteneklerine, biyolojik ve kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumun kültürüne, güdülenmişliğine, ilgisine, öğrenme ortamına bağlı olarak açıklamaktadırlar (Sönmez, 2003) .

Ormrod'a (1990) göre, öğrenme iki farklı şekilde tanımlanmaktadır. Birincisi, öğrenme deneyimlere bağlı olarak davranışlardaki sürekli değişmedir. İkinci tanıma göre ise, Öğrenme deneyimlere bağlı olarak zihinsel süreçlerdeki sürekli değişmedir. Bu tanımlardan birincisi gözlenebilir davranışlarla ilgilenen davranışçı, diğeri ise bilişselcilerin görüşünü yansıtır(Akt:Gül, 2011) .

Bu tanımlarda da görüldüğü gibi Öğrenmede ortak nokta yukarıda da belirtildiği gibi “davranış değişikliğidir.” Ancak günümüzde bu davranış değişiklikleri sadece gözlenen davranış değişiklikleri olarak ele alınmamaktadır. Bu davranış değişikliği ile bireyler farklı şekillerde öğrenme gerçekleştirmektedir (Shirley and Denise, 2007) .

Buna ek olarak, öğrenilen davranış farklı durumlarda kullanılabilmesi ve bireyin önceki öğrenmelerinden farklı olmalıdır. Bütün öğrenmelerin amacı, yeri ve zamanı geldiğinde yani gerektiğinde, önceden öğrenilmiş olanları kullanmak, onlardan yararlanmaktır (Özarpınar, 1998) .

Bilgiyi üreten ve ürettiği bilgiyi kullanan bireylerin yetiştirilebilmesi öncelikle onların öğrenmeyi öğrenmesi ile mümkün olabilecektir. (Tay, 2007) .

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) .

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).

1.2.2. ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bir öğrenme durumunda öğrenen, öğrenme, öğrenilen, öğretene ve öğrenme ortamı olmak üzere beş öge bulunur. Bu beş öge, öğrenmeyi etkilemeleri açısından ele alındığında, son iki ögenin öğrenmeyi doğrudan etkilemediği, diğer öğeleri etkileyerek, yani dolaylı öğrenme üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Örneğin, öğretene öğrenmeyi doğrudan etkilemek yerine, öğrenenin öğrenmeye daha hazır hale gelmesine yardımcı olmak, öğrenme malzemesini daha kolay öğrenilebilecek bir şekle sokmak ve uygun öğrenme stratejisini kullanmak yoluyla öğrenmenin kolayca gerçekleşmesini veya zorlaşmasını sağlayabilir. Benzer bir şekilde, fiziksel ortamın araç-gereç, ısı, ışık ve ses açısından özelliklerini ifade eden öğrenme ortamı da, öğreneni öğrenmeye yöneltmek, çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanılmasına uygun olmak ve öğretim araçlarını içermek yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırabilmektedir. Dolayısıyla, öğrenmeyi etkileyen faktörler olarak öğrenen ile ilgili, öğrenme yöntemi ile ilgili ve öğrenme malzemesiyle ilgili olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Bacanlı, 1999).

1.2.2.1. Öğrenen ile İlgili Faktörler

Öğrenen ile ilgili faktörler, öğrencinin iyi öğrenme yapabilmesi için sahip olması gereken özellikleri ifade eder. Bu özelliklerin başında türe özgü hazır oluş gelmektedir.

1.2.2.1.1. Türe Özgü Hazır Oluş

Öğrenecek olan organizmanın, istenen davranışı göstermek için gerekli biyolojik donanıma sahip olması demektir. Yani, öğrenenin tür olarak öğrenebilecek durumda olması gerekir. Papağana konuşmayı öğretebiliriz ama serçeye öğretemeyiz. Türe özgü

hazır oluş budur (Bacanlı, 1999) . Organizma türe özgü hazır oluş olgunlaşma, yaş ve zeka açısından ele alınabilir (Seven ve Engin, 2008) .

1.2.2. 1.1.1. Olgunlaşma

Organizma türe özgü hazır oluş durumunda olabilir, ama eğer gerekli olgunluğa ulaşmamış ise, gene öğrenemeyecektir. Davranışların öğrenilmesi için, organizmanın belli bir olgunluğa, gelişmişlik düzeyine ulaşmış olması gerekir(Seven ve Engin, 2008)

1.2.2.1.1.2.Yaş

İyi bir öğrenmenin olabilmesi için, organizmanın o davranışı öğrenebilmek için gerekli yaşa gelmiş olması gerekir. Örneğin insanın, konuşabilmesi için 2 yaş civarında olması gerekmektedir (Bacanlı, 1999) .

1.2.2.1.1.3.Zeka

Zeka öğrenme sürecinde anlama, kavrama, ilişkilendirme, bütünleştirme, yorumlama, değerlendirme ve yordama gibi etkinliklere yön veren bilişsel yeterliliklerin ve duyuşsal özelliklerin anlatımıdır. Buna göre zeka, bireyin yaşamında her türlü seçme, sınıflama, yönelme, üretme ve yaratma eylemlerini etkileyen ve kapsayan kompleks bir kavramdır (Aydın, 2000) .

Bazı kişiler yaş olarak olgunlaşmış olsalar bile, öğrenemeyebilirler, çünkü zihinsel açıdan yeterli olgunluğa ulaşmamış olabilirler. Zihinsel açıdan olgunluk genel olarak zeka kavramı ile ele alınabilir (Bacanlı, 1999) . Öğrenci zekasını geri ya da ileri olarak sınıflandırılmasına göre, öğrenmede uygulanacak öğretim yöntemlerinden, eğitim ortamlarının düzenlenmesine dek bir dizi etkenin yeniden geçirilmesi gerekmektedir. Öğretmenin, öğrencilerin zeka düzeyleri ve türlerine ilişkin bilgilere sahip olması, uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesinde, bireysel ayrılıklar ilkesine göre hareket etmesini kolaylaştırır (Aydın, 2000) .

1.2.2.1.2. Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı

Uyarılmışlık düzeyi, bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak anlaşılabilir. Uyarılmışlığın azı da çoğu da öğrenmeyi zorlaştırır. İyi bir öğrenmenin

meydana gelebilmesi için uyarılmışlığın orta düzeyde olması gerekmektedir (Bacanlı, 1999) .

Aşırı kaygının, dikkat dağıttığı, güdüleme düzeyini düşürdüğü ve doğal olarak eğitim yaşantılarını verimsizleştirdiği açıktır. Ancak kaygı yoksunluğu da genel uyarılmışlık yönünden istenmeyen bir durumdur. Öğretmen sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi sağlamak için uygun ölçülerde ve kontrol edilebilir bir kaygı durumu yaratmalıdır (Aydın, 2000) .

1.2.2.1.3. Eski Yaşantılar (Olumlu- Olumsuz Transfer – Aktarım)

Bütün yeni öğrenmeler, bir ölçüde eski öğrenmelerin ürünüdür. Bu durum okulda gerçekleştirilen düzenli (formal) eğitim için olduğu kadar, yaşamın akışı için de kendiliğinden oluşan düzensiz (informal) eğitim için de geçerlidir. Örneğin çocuğun sayı kavramı gelişmemişse, dört işlem yapma yeteneğine ulaşması beklenemez (Aydın, 2000) .

Bazen de bunun tersi olabilir. Kişi öyle bilgilere sahip olabilir ki, o bilgilere sahip olmak yeni bilgileri edinmesini zorlaştırabilir. Buna öğrenmede aktarma ya da transfer denir. Eğer önceden edinilmiş olan bilgiler yeni bilgilerin edinilmesini kolaylaştırıyorsa olumlu aktarma (transfer) , zorlaştırıyorsa olumsuz aktarma (transfer) denir (Bacanlı, 1999) .

1.2.2.1.4. Günü (Motivasyon)

Günü organizmayı harekete geçiren durumdur. Organizmanın öğrenmeye güdülenmiş olması onun öğrenmesini kolaylaştırır (Bacanlı, 1999) .

Günü, organizmanın davranışta bulunmadan önceki süreçleri (ilgi duyma, önem ve öncelik verme, ihtiyacı karşılama, ne işine yarayacağını anlama, istekli olma, harekete geçme) kapsar. Günüler, organizma içindeki ihtiyaçlardan doğar ve bu ihtiyaçların giderilmesi için organizmayı harekete geçirir. Bireye zorla bir şeyler öğretemeyiz. Öğrenme malzemesi öğrenenin hayatında geçerli olan ve ihtiyaçlarını karşılayabilen içerikte sunulmalıdır. Öğrenme konuları da bireyi öğrenme için istekli kılacak ve harekete geçirecek bir şekilde sunulmalıdır (Seven ve Engin, 2008) .

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) .

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) .

1.2.2.1.5.Dikkat

Bilincin belli bir noktada toplanmasıdır. Öğrenmenin iyi olması için öğrencinin derse karşı dikkatli olması gerekmektedir. Bu da pekiştirme ve kaygılandırma yoluyla güdüleyerek sağlanabilir. Öğretmenin kullandığı güdüleme araçlarının en önemlisi nottur. Ayrıca konunun önemi anlatılarak da güdüleme sağlanabilir ve böylece dikkat artırılabilir (Bacanlı, 1999) .

1.2.2.2. Öğrenme Yöntemiyle İlgili Faktörler

Öğrenmeyi etkileyen diğer bir faktör grubu da öğrenmenin nasıl gerçekleştirildiği, yani öğrenmede kullanılan yöntemdir. Öğrenme yöntemi çeşitli açılardan sınıflandırılabilir(Seven ve Engin, 2008) .

1.2.2.2.1. Öğrenilen Konunun Yapısı

Öğrenme yöntemleri; parçalara bölerek çalışma ve bütün halinde çalışma olarak ele alınabilir. Hangisinin daha yararlı olduğu ele alınan konuya göre değişmektedir. Ancak genel olarak eğitim sistemi parçalara bölerek öğrenmenin kolay ve uygun olduğu konu ve dersler içermektedir (Bacanlı, 1999) .

1.2.2.2.2. Öğrenmeye Ayrılan Zaman

Öğrenme için ayrılan zaman dikkate alındığında, öğrenme yöntemlerini aralıklı çalışma ve toplu çalışma şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Aralıklı çalışma ilgili konunun her gün veya hafta tekrar edilmesi, derse sistematik bir şekilde çalışılması anlamına gelir. Toplu çalışma ise, derse sadece sınav zamanı çalışmayı ifade eder. Eğitimciler aralıklı çalışmanın daha yararlı olduğuna inanmaktadırlar (Bacanlı, 1999) .

1.2.2.2.3. Geri Bildirim

Öğrenme yöntemi olmakla beraber bu bağlamda vurgulanması gereken bir diğer nokta, öğrenme sonucunun hemen bilinmesidir. Başka bir ifade ile iyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencinin öğrenip öğrenmediği veya ne kadar öğrendiği ile ilgili bilgilendirilmesi gerekir. Öğrenci, yaptığı öğrenmenin yeterli olup olmadığını, güdülenme ortadan kalkmadan, öğrenmelidir. Sınıf ortamında örnek verilecek olursa, öğrenci sınava girmişse, sınav sonucunu en kısa zamanda öğrenmelidir ki, doğru cevaplayıp cevaplamadığını test edebilsin (Seven ve Engin, 2008) .

İyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin öğrenip öğrenmediği veya ne kadar öğrendiği ile ilgili bilgilendirilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2011) .

1.2.2.2.4. Öğrencinin Aktif Katılımı

Öğrencinin aktif ve pasif oluşu dikkate alındığında öğretim yöntemlerini dinleme, okuma, yazma, anlatma şeklinde bir dizi üzerine yerleştirilebilir. Dinleme durumunda öğrenci pasif bir durumdadır. Anlatmada ise aktif durumdadır. Anlatma yöntemine doğru gidildikçe öğrenme artmaktadır (Bacanlı, 1999) .

Dolayısıyla, iyi bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için, önce dinlenmek, sonra okumak, sonra yazmak ve en sonra da anlatmak en iyi öğrenme yöntemi olarak ortaya çıkmaktadır (Seven ve Engin, 2008) .

1.2.2.3. Öğrenme Malzemesi ile İlgili Faktörler

Öğrenme malzemesinin bazı özellikleri taşıması öğrenmeyi kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı etkide bulunabilir (Seven ve Engin, 2008) .

1.2.2.3.1. Algısal Ayırt Edilebilirlik

Algının bir takım temel kuralları vardır. Bunlardan biri de çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilmesidir(Yılmaz, 2011) .Örneğin, bir manzarada önce hareketli nesnelere dikkat çeker. Etrafındaki öğrenme malzemesine uygulayarak, denebilir ki, öğrenme malzemesi çevresindeki uyarıcılardan ayırt edilebilir olmalıdır. Beyaz uyarıcıların içerisinde siyah bir nesnenin dikkat çekmesi gibi, belli bir vurgunun özel olarak yönetildiği konular da daha iyi öğrenilir(Seven ve Engin, 2008) .

1.2.2.3.2. Anlamsal Çağrışım

Ele alınan konu başka bazı bilgi birikimleriyle ilgili olmalıdır. Örnek olarak, bir kelime söylendiğinde öğrencinin aklına diğer kelimeler gelebilmelidir. Çağrışım kişinin geçmiş yaşantısı öğrenmeleri çerçevesinde gerçekleşir. Kişinin zihninde gerçekleşen olaylardır ve öznedir(Yılmaz, 2011) .

Öğrencinin zihnindeki diğer kelimelerle bağlantısı olmayan kelimelerin öğrenilmesi zor olur ve kolayca unutulabilir. Bu özelliği öğrenmede transfer ile bağdaştırmak mümkündür. Benzer uyarıcıların birbirlerinin öğrenilmelerini kolaylaştırdıkları olumlu aktarma durumunun oluşturulmaya çalışılması gerekir(Seven ve Engin, 2008) .

1.2.2.3.3. Kavramsal Gruplandırma (Kavram Haritaları-Ağı)

Öğrenme malzemesinin bir takım gruplar halinde bütünleştirilebilmesi, insanın öğrenilebilirliğini artırır. Gruplandırma yapılamıyorsa öğrenilecek olan malzeme çok olarak algılanır ve öğrenme de zorlaşır. Kavramlar gruplara, gruplar alt gruplara ayrılabiliriyorsa öğrenme kolaylaşır (Bacanlı, 1999) .

Kavram haritası, geniş bir kavramın ilişki içinde olduğu diğer kavramlar ile iki boyutlu bir şemada gösterilmesi ile elde edilir. Kavram haritaları bilginin zihinde somut ve görsel bir şekilde düzenlenmesini ve öğrenilmesini sağlar. Böylece kavramlar arasındaki ilişkiler şemalandırılarak ve ilişkiler somutlaştırılarak anlamlı öğrenmeyi sağlar (Seven ve Engin, 2008) .

1.3. TEMEL ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

İnsan öğrenmesi, şimdiye dek yapılan bilimsel çalışmalarda genellikle iki temel yaklaşımla açıklanmıştır. Bunlardan birincisi davranışçı yaklaşım, ikincisi bilişsel yaklaşımdır.

Davranışçı yaklaşımda öğrenme, uyarıcıyla tepki arasında bağ kurma işlemidir. Birey kendisine sunulan belli uyarıcılara karşı belli tepkiler geliştirir. Bu tepkiler, başka bir deyişle, bireyin gözlenebilen davranışlardaki değişimleri öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2001) . Yani, davranışçı yaklaşımda, öğrenme uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurarak gelişmekte ve pekiştirme yoluyla da davranış değiştirme gerçekleşmektedir (Özden, 2000) .

Davranışçı yaklaşım ile ilgili çalışan bilim adamları, insanların karşılaştıkları sorunların çözümünde genellikle geçmişte yaşadıkları benzer durumları göz önüne aldıklarını ileri sürerler. Yeni bir sorunla karşılaşıldığında ise, bireyin deneme yanılma yoluyla yeni çözümler üreteceği kabul edilir. Davranışçı yaklaşımda önemli olan, gözlenebilen, başlangıcı, sonucu olan ve ölçüle bilen davranışlardır(Özden, 2000; Senemoğlu, 2004) .

Davranışçı yaklaşım ile birlikte öğrenme olayını açıklayan bir başka yaklaşımda “bilişsel yaklaşım” dır. Öğrenmeye yönelik bilişsel yaklaşımda oldukça yoğun çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Özer, 2001) .

Bilişsel yaklaşımda öğrenme, davranışçı yaklaşıma göre daha farklı açıklanmıştır. Bilişsel yaklaşımda öğrenme gözle görülebilir davranışların ötesinde zihinsel süreçleri içerisinde bulundurmaktadır. Öğrenme bu zihinsel işlemlerden sonra gelişmektedir (Özer, 2001) .

Bilişsel yaklaşıma göre davranışçı yaklaşımın davranışta değişme olarak tanımladığı olay gerçekte kişinin zihninde oluşan öğrenmenin dışı yansımasıdır. Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan zihinsel etkinliklerdeki gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim, bebeklikten yetişkinliğe kadar, bireyin çevreyi, dünyayı anlama yollarının daha karmaşık ve etkili duruma gelmesi sürecidir(Senemoğlu, 2004) .

Bilişsel yaklaşımın temelini Gestalt psikolojisi oluşturur. Gestalt psikolojisine göre davranışı anlayabilmek için kişinin bu durumu nasıl değerlendirdiğine bakılması gerekmektedir. Gestalt psikologları zihne ulaşan verilere anlam yükleme işlemi, yani algı üzerine yaptıkları çalışmalarla öğrenmenin bilişsel yönüne dikkat çekmektedirler (Özden, 2000) .

1.3.1. Bilgi İşleme Kuramı

Öğrenmeyi bilişsel yaklaşıma göre en sistemli ve kapsamlı biçimde açıklayan kuram, bilgi işleme kuramıdır. Bu kurama dayalı olarak geliştirilmiş olan model de aynı adla “bilgi işleme modeli” olarak anılmaktadır. Bilgi ileme modeli bilişsel yaklaşımın ve bilgi işleme kuramının bütün özelliklerini taşımaktadır (Özer, 2001). Bilgi işleme kuramı temel olarak şu dört soruyu yanıtlamaya çalışmaktadır(Türkoğlu, 1998) :

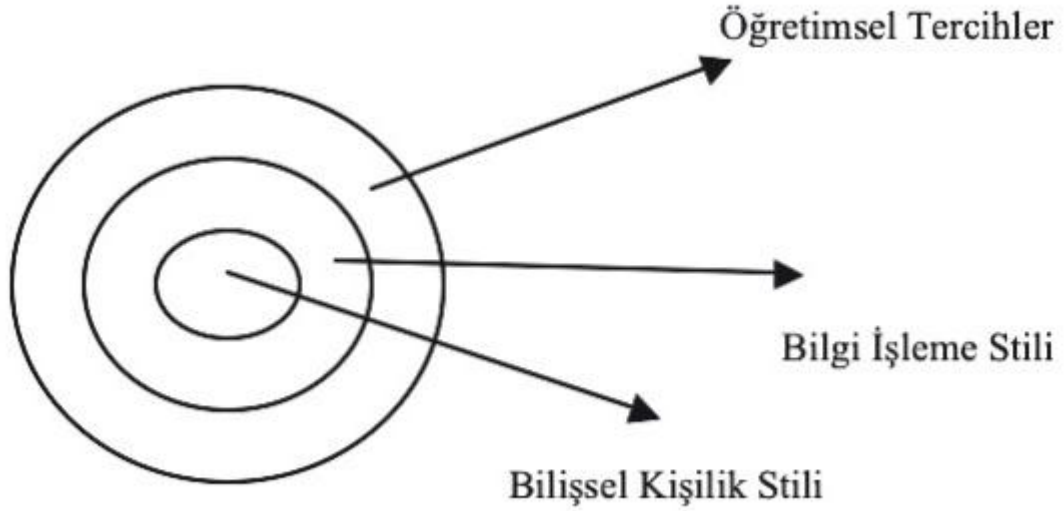
1. Yeni bilgi dışarıdan nasıl alınmaktadır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenmektedir?
3. Bilgi uzun süreli olarak nasıl depolanmaktadır?
4. Depolanan bilgi nasıl geriye getirilip hatırlanmaktadır?

Kısacası, bu sorular tamamen bilgiye yönelik olarak zihinde hangi işlemlerin yapıldığını belirlemeye yöneliktir.

Bilişsel stil, öğrenme stili kavramı ile vurgulanan bireysel farklılıkların benzer konuları ile ilişkili görülür. Sadler-Smith (2001) 'e göre bu durum, her iki kavramın da kaynağının ortak olmasından kaynaklanmaktadır. Riding (1997) 'e göre bilişsel stil kavramı, bilgi ve deneyimlerin toplanması, işlenmesi ve depolanma yollarına ilişkin bireylerin ısrarlı tercihlerini belirtmek için kullanılmaktadır. *Bilişsel stil*, özel düşünme yöntemleri ve kişiliğin bir bileşimi olarak görülür (Cuthbert, 2005) .

Liu ve Ginther (1999) 'e göre genel olarak *öğrenme stili* pratik uygulamalarla daha ilgili iken, *bilişsel stil* kuramsal ve akademik araştırmalarla ilgilidir. Bu iki kavram arasındaki en önemli farklılık söz konusu stil unsurlarının sayısıdır. Özellikle öğrenme stilinde aşırı uçlar önemli değilken, bilişsel stil iki kutuplu boyut ile daha ilgilidir.

Ak (2008) 'ın Curry (1983) 'den aktardığına göre farklı görüşleri bir soğanın katmanlarına benzetilen üç katmanda gruplandırmaktadır: öğretimsel tercih, bilgi işleme stili ve bilişsel kişilik stili (Şekil 1) .



Şekil 1. Curry (1983) 'nin soğan modeli (Ak, 2008) .

Soğanın iç çekirdeği daha temel, değişmez ve içsel bilişsel süreçlerle ilgili, öğretim yolu ile daha az değiştirilebilen kişiliğin farklı bilişsel öğelerini gösterir. Bilgi işleme stillerini kapsayan bir sonraki katman, bilgiyi işlemeye ilişkin bireysel tercihlerle ilgilidir. Bu tercihler, en alt katmandaki bilişsel kişilik stilinden etkilenirken en üst katmandaki öğretimsel tercihleri de etkiler. Öğretimsel tercihler, öğrencilerin öğrenmeyi tercih ettikleri çevrelere işaret eder. Bu tercihler diğer iki katmandan etkilenir ve daha az sabit özelliklerdir (Price, 2004) . En alt katmandan dış katmana doğru gidildikçe gözlemlenebilir ve bağlam bağımlı olma özelliği azalırken, değişebilir olma özelliği artar (Sadler-Smith, 2001) .

Kolb'un ve Dunn'ın çalışmalarının ortak noktası öğrenme stiline bireyin kişiliğinin değişmez bir özelliği olarak görülmesidir. Bu, bir bireyin öğrenme stiline kısa dönemde değişmesinin mümkün olmadığını ifade eder (Cuthbert, 2005) . Fakat kabul edilmektedir ki öğrenme çevresinin özellikleri ve öğrenme deneyimleri, öğrenme stiline gelişimini etkilemektedir (Desmedt ve Valcke, 2004) .

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) .

1.4. ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Öğrenme stratejileri, öğrenme sırasında uygulanan, öğrenmeyi artırıcı faaliyetlerdir. Bu stratejilere, sunulan materyali tekrarlama, anlamlı gruplar halinde düzenleme ve görsel imajlar yoluyla anlamlı hale getirme gibi etkinlikler örnek verilebilir (Mayer, 1987) . Öğrenme stratejileri. Belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir (Sübaşı, 2000) . Bir başka ifade ile öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendisine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona anlam vermesi ve kendine mal etmesi için gerekli olan çabaları ortaya koyması şeklinde tanımlanabilir (Tay, 2007) .

Öğrencinin kendi öğretimini sağlamak amacıyla öğrenme stratejilerini kullanmasında, öğrenme hedeflerinin öğretmen ya da öğrenci tarafından seçilmesi önemli değildir. Strateji kullanmada önemli olan şey, uygun durumda uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmaktır. Bu nedenle *öğrenme stratejisi öğretiminin temel amacı*, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin sağlamasıdır (Senemoğlu, 2004) . Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler. Bu durum öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını göstermektedir. Farklı öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri söylenebilir (Tunçer ve Güven, 2007) .

Öğrenme stratejileri kavramı ülkemize 1990'li yıllarda girmiş eğitimle ilgili yeni bir kavramdır. Gelişim ve öğrenme kitaplarında genelde bu kavram üzerinde durulmamıştır. Daha çok öğrenme türleri ve öğrenme kuramlarına yer verilmiştir (Tomal, 2008) .

Stratejilerin sınıflandırması konusunda gerek ülkemizdeki araştırmacılar ve gerekse yurt dışındaki araştırmacılar arasında bir birlik yoktur. Öğrenme stratejileri, değişik araştırmacılar tarafından değişik biçimlerde sınıflandırılmıştır. Öğrenme stratejilerini basit ve karmaşık bilgilerin öğrenilmesinde kullanılan stratejiler olmak üzere ikiye ayırıp bunları da kendi içlerinde tekrar, örgütleme ve anlamlandırma olmak üzere üç grupta ele almıştır (Erden, 1997) .

Senemoğlu, tarafından içsel süreçlere göre ele alınan öğrenme stratejileri altı grupta sınıflandırılmıştır. Bunlar:

- 1-Dikkat stratejileri,
- 2-Kısa süreli bellekte depolamayı artıran stratejiler,
- 3- Anlamlandırmayı (Kodlama) güçlendirici stratejiler,
- 4-Geri getirmeyi (Hatırlama) artırıcı stratejiler,
- 5- Güdüleme stratejileri,
- 6-Yürütücü biliş stratejileridir (Senemoğlu, 2004) .

Gagne ve Driscoll öğrenme stratejilerini, beş ayrı sınıflama yaparak incelemektedirler:

- 1-Dikkat stratejileri,
- 2-Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri,
- 3-Kodlamayı artırma stratejileri,
- 4-Geri getirmeyi artırma stratejileri,
- 5-İzleme- yöneltme stratejileri (Akt:Sübaşı, 2000) .

Örgütlenme stratejilerinde, öğrencinin yeni bilgileri, ön bilgilerini kullanarak kendisi için daha anlamlı olacak biçimde yeniden yapılandırması söz konusudur. (Tay, 2005) . Anlamlandırma stratejilerinde olduğu gibi, bu stratejilerle öğrenmede de bilgileri anlamlandırmaya önem verilir. Gagne'nin sınıflandırmasında da örgütlenme stratejisi yoktur. Bu strateji, kodlamayı güçlendiren (anlamlandırma) stratejileri içinde alınmıştır (Güven, 2004) .Kısa süreli bellekte depolamayı artıran strateji tekniklerinden olan tekrar tekniği, anlamlandırma stratejilerinde de kullanılmaktadır (Tay, 2005) .

Öğrenme stratejileri konusunda kapsamlı çalışmalar yapan Mayer (1987) ise öğrenme stratejilerini 8 sınıfta toplamıştır. Bunlar;

- 1-Temel öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri,
- 2-Karmaşık öğrenme durumları için tekrarlama stratejileri,
- 3-Temel öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri,
- 4-Karmaşık öğrenme durumları için anlamlandırma stratejileri,
- 5-Temel öğrenme durumları için örgütlenme stratejileri,
- 6-Karmaşık öğrenme durumları için örgütlenme stratejileri,
- 7-Kavramayı izleme stratejileri,
- 8- Duyuşsal ve güdüsel stratejiler(Akt:Çelikkaya, 2010) .

Yapılan bu çalışmada, lise öğrencilerinin ders çalışırken kullandıkları öğrenme stratejileri; duyuşsal stratejiler, anlamlandırma stratejiler, tekrar stratejiler ve dikkat stratejileri olmak üzere 4 sınıfta incelenmiştir.

Bunların ne olduğu ve bu stratejilerle ilgili kullanılacak teknikler aşağıda verilmiştir;

1.4.1. Sosyal-Duyuşsal Stratejiler

Öğrenciler kendi kendilerine öğrenirken uygun bilişsel stratejileri kullansalar bile kimi kez öğretim hedeflerine ulaşmada güçlüklerle karşılaşır. Bu güçlükler, duygusal etmenlerden kaynaklanabilir. Öğrenmede duygusal ya da güdüsel etmenlerden oluşan engelleri ortadan kaldırmak için kullanılan stratejiler duygusal stratejiler olarak adlandırılmaktadır (Subaşı, 2000) . Bazı duygusal stratejiler şunlardır;

1-Karşıda biri varmış gibi kendi kendine anlatma,

2-Çalışılan konuyu başkasına anlatma,

3-Dersi başkasından dinleme,

4- Dolaşarak, hareketli çalışma,

5-Arkadaşlarla birlikte çalışma,

6-Haftalık program hazırlayarak çalışma,

7-Dersi dikkatlice dinleme,

8-Konuyu çalışırken farklı kaynaklardan yararlanma,

9- Sesli olarak çalışma. vb. çalışma teknikleri sosyal- duygusal stratejiler kapsamında düşünülebilir (Çelikkaya, 2010) .

1.4.2. Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırmayı artıran stratejiler bilginin aynen uzun süreli belleğe geçişinden çok anlamlı bir bütün olarak yerleşmesini sağlarlar. Yeni gelen bilgiye anlam verilebilmesi için bireyin konu ile ilgili önbilgileri olmalı ve yeni bilgiyi var olan bilgilerle ilişkilendirebilmelidir (Subaşı, 2000) .Bu strateji kapsamında yer alan bazı stratejiler;

1-Eski bilgiler ile bağlantı kurarak yeni bilgileri öğrenme,

2- Çeşitli kavramları hikâyeye dönüştürme,

3- Kavramları günlük yaşantıyla ilişkilendirme,

4-Konuları zihinde canlandırma,

5- Kavram haritaları oluşturma,

6-Özet çıkarma,

7-Kısa notlar alma vb. stratejiler kapsamında düşünülebilir Yukarıdaki tekniklerin hepsinde esas olan bilgilerin anlamlı hale getirilmesidir (Çelikkaya, 2010) .

1.4.3. Tekrar Stratejileri

Kısa süreli belleğin süre ve depolama yetikliği açısından sınırlılığı, tekrar ve gruplama stratejileri ile artırılabilir. Tekrar stratejileri bir listeyi yinelemek ya da bir metni aynen tekrar etmek gibi bilginin uzun süreli belleğe daha uygun işlenmesine yardım eder. Ayrıca tekrar stratejileri ezberleme için de kullanılır (Subaşı, 2000) .Bazı tekrar stratejileri şunlardır;

1-Çalışırken önemli görülen noktaları zihinde tekrar etme,

2-Aynı konuyu belli aralıklarla (1 gün, 1 hafta gibi) tekrar etme,

3-Derste alınan notları dersten sonra gözden geçirme,

4-Ezber yaparak ders çalışma,

5-Anlaşılmayan yerleri tekrar tekrar okuma,

6-Önemli yerleri küçük kağıtlara yazıp çalışılan ortamda bir yere asma.vb. stratejiler kapsamında düşünülebilir(Çelikkaya, 2010) .

1.4.4. Dikkat Stratejileri

Çevreden gelen bilginin birey için gerekli olanlarının kısa süreli belleğe geçişini sağlayan en önemli süreç dikkattir. Bu nedenle öğretimde yerine getirilmesi gereken ilk işlev, öğrencinin dikkatini belirginleştirmek ve artırmaktır (Subaşı, 2000) .

Bu amacı gerçekleştirmek için yapılan etkinlikler bütünü ise, strateji kapsamında düşünülür. Bazı dikkat stratejileri şunlardır;

1-Önemli yerlerin altını çizme,

2- Anlaşılmayan yerlere ?, *, ! gibi işaretler koyma,

3-Ders çalışırken kitabın çeşitli yerlerine not düşme,

4- Çalışmaya başlarken metindeki şekil, grafik, tablo, resim vb'nin altındaki açıklamaları okuma (Çelikkaya, 2010; Subaşı, 2000) .

Öğrenme stratejileri bilişsel öğrenme modelinde sunulan bilgi işleme ve kodlama ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemleri kolaylaştıracak ya da etkin duruma getirecek araç ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998) .

Demirel (1993) öğrenme stratejilerine olan ilginin davranışçı yaklaşımdan bilişsel yaklaşıma doğru bir yönelmenin sonucu olarak ortaya çıktığını söylemiştir. Davranışçı yaklaşım materyalin sunulmasının davranışı nasıl etkilediği üzerinde yoğunlaşırken, bilişsel yaklaşım, gelen bilginin bellekten nasıl bir süzgeçten geçtiği ve nasıl yapılandırıldığı üzerinde durmuştur(Demirel, 1993) .

Biggs (1999. AKT: Çolak, 2006) 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 ve Fer, 2007) .

1.4.5. Öğrenme Yaklaşımının Bu Kavramsal Yapı İçindeki Yeri

Öğrenme yaklaşımı kavramı ilk olarak 1976 yılında Marton ve Saljo tarafından tanımlanmıştır. Bu tarihten itibaren pek çok araştırmacı öğrenme yaklaşımları üzerine çalışmalar yapmıştır. Öğrenme yaklaşımı çoğu eğitimci tarafından öğrencilerin

öğrenmelerini ve öğrenme çıktılarının niteliğini şekillendirmede önemli bir araç olarak görülür (Duff, 2000) .

Desmedt ve Valcke (2004) , bilişsel stil ve öğrenme stili literatürünü inceleyerek üç farklı teorik yönelim tanımlamıştır. Bunlardan ikisi öğrenme stili araştırmalarında Amerikan geleneği formudur ve Kolb'un çalışması ile ilgilidir. Ve bu iki teorik yönelim öğrenme stili araştırma alanının merkezindedir. Üçüncüsü ise daha çok öğrenme yaklaşımları üzerine araştırmalara odaklanan İngiliz-Avrupalı yönelimdir. Öğrenme stilleri modeli çoğunlukla eğitim yönetimi alanındaki Amerikalı yazarlar tarafından benimsenmektedir. Öğrenme yaklaşımları modeli ise daha çok İngiltere'deki ve Avustralya'daki yönetici olmayan eğitimciler tarafından benimsenmektedir (Cuthbert, 2005) .

Öğrenme yaklaşımları üzerine odaklanmayı haklı çıkaran bazı nedenler vardır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının akademik performanslarını etkileyebileceği yaygın olarak kabul edilmektedir. Akademik olarak başarılı olan öğrencilerin daha az başarılı öğrencilere kıyasla derin öğrenme yaklaşımını kullanmaları daha muhtemeldir (Tiwari et al., 2006;Zeegers, 2001) .

Marton ve arkadaşlarının (1976) yaptığı 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(Çolak, 2006)

1.5. KURAMSAL ÇERÇEVE

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 ve Çivi 1999) .

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 bezende kendileri için hazırlanmış malzemelerle erkenden öğrenebilen, kanıtlanmış olanı ayırt edebilen, öte yandan da akıllarına gelen her düşüncüyü dile getirebilen insanlara ihtiyacımız vardır (Baykal, 2005) .

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 aşip 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 anlamasını, 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) .

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) .

Marton ve Saljo'nun (1976) çalışmalarında ortaya koymuş oldukları bakış açısına göre, öğrencinin çalışma etkinliği, öğrenci ile çevresi arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Marton ve Saljo'nun öğrenme yaklaşımları üzerinde yaptıkları çalışmada üç temel özellik vardır. Bu özellikler şunlardır:

- Derin ve yüzeysel yaklaşımlar, kişisel özellikler değildir. Öğrenciler göreve ilişkin algılarına göre bir yaklaşımı uyarlayabilirler. Aynı öğrenciler, farklı görevlere de farklı yaklaşım uygulayabilir.
- Hatırlama, hem derin hem de yüzeysel yaklaşımda kullanılan bir özelliktir fakat yaklaşımların her birinde farklı bir rol oynar. Derin yaklaşımda hatırlama, bilgiye anlam yüklemek için önemli bir nokta iken; yüzeysel yaklaşımda hatırlamanın kendisi son noktadır.
- Derin ve yüzeysel yaklaşımın kullanımı, öğrencinin amacına bağlıdır. Öğrenci bir görevle karşılaştığında ya bilgi yapıcı bir yol izler ve derin yaklaşımı kullanır ya da bilgiyi tekrar üretici bir yol izler ve yüzeysel yaklaşımı kullanır.

Marton ve Saljo(1976) 'nun çalışmaları ile öğrenme yaklaşımları kavramının literatüre kazandırılmasının ardından yapılan çalışmalar, öğrenme yaklaşımlarının öğrenme süreci içindeki yerini açıklamaya yönelmiştir. Buna bağlı olarak öğrenmenin niteliğini daha da arttırmak amacıyla öğrenme sürecini açıklamaya çalışan teorik ve uygulamalı araştırmalar ile farklı öğrenme modelleri ortaya konmuştur (Çolak, Fer, 2007) .

1.5.1.Öğrenme Yaklaşımları Kavramı

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

Biggs (1999. Akt: Jones, 1999) de bazı öğrencilerin konuyu öğrenmek ve anlamak için büyük bir çaba gösterirken, bazılarının ise sadece dersi geçebilecek kadar gayret gösterdiklerini ve öğretmenlerin bu durumun farkında olduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik gösterdikleri bu farklı tutumlar; seçtikleri farklı yollar da; her bir öğrencinin kendisine sunulan öğrenme görevine yönelik farklı bir yaklaşım uyguladığı düşüncesini ortaya koymaktadır. Bu düşünce; öğrenenlerin öğrenme yaklaşımları üzerinde çalışmalar yapılmasını da beraberinde getirmiştir.

Öğrenme yaklaşımları kavramı, öğrenme süreci değişkenleri içinde yer almaktadır. Bu nedenle öğrenme yaklaşımları açısından bakıldığında öğrenme süreci oldukça önem taşımaktadır.

Shuell (1986, Akt: Bigg, Kember, Leung, 2001) bunu şöyle belirtir:“Eğer öğrencilerin istenen çıktılara ulaşmaları isteniyorsa öğretmenlerin temel görevi, öğrencileri öğrenme etkinliklerinde aktif kılmaktır. Öğrencilerin ne yaptığının, öğretmenlerin ne yaptığından daha önemli olduğunu hatırlamak önemlidir.” “Öğrenci ne yapar”ı tanımlamanın genel bir yolu da, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını net olarak belirlemektir (Biggs, Kember ve Leung, 2001) .

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklarla ilgili bir değişken olarak kabul edilen (Marton 1976. Akt: Zhang, 2000) öğrenme yaklaşımları kavramı ile ilgili tanımlamaların temel olarak iki ana ekseninde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlardan biri kavramı ortaya koyan Marton ve Saljo'nun ifade ettiği gibi öğrenme yaklaşımlarının önceki öğrenme çıktılarına göre uyarlanmış olan bir sürece işaret etmekte olduğudur.

Diğeri ise Biggs (1987) tarafından tanımlanmıştır. Biggs'in yorumuna göre, öğrenme yaklaşımları envanterlerle ölçülen ve öğrencilerin öğrenme işine nasıl giriştiklerini ifade eden bir kavramdır. Her iki tanımda da öğrenme yaklaşımlarının iki bileşeni olduğu vurgulanmaktadır. Bunlar, öğrenme görevine nasıl yaklaşıldığını belirleyen stratejiler ve niçin bu şekilde yaklaşıldığını ifade eden motivasyon bileşenleridir. Tang (1994) da bu nokta üzerinde durarak öğrenme yaklaşımlarının verilen görevi yerine getirmede bir dizi stratejileri ve öğrenmeye yönelik motivasyonu kapsadığını ifade etmektedir. Öğrenme yaklaşımları kavramı literatürde; hem öğrencilerin öğrenme stratejilerini, hem de bu stratejileri kullanma amaçlarını yani motivasyonlarını birlikte içeren bir kavram (Prosser ve Trigwell, 1999) olarak kullanılmaktadır.

Öğrenme yaklaşımlarının temel bileşenlerinden biri olan öğrenme stratejileri “öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için kullandıkları davranışlar” olarak tanımlanmaktadır ve bireylerin gerek formal gerekse informal eğitim süreçlerinde, öğrenme süreçlerinin etkililiği açısından önemlidir. Ayrıca öğrencilerin zengin öğrenme stratejileri dağarcığına sahip olmaları ve duruma uygun öğrenme stratejilerini seçip kullanmaları, okul ve okul dışı yaşantılarında başarılı olmalarının anahtarı olarak da değerlendirilmektedir. Eğitimin önde gelen hedefi de öğrencileri başarılı bireyler olarak yetiştirmek (Gagne, Driscoll, 1988, Akt: Oğuz, 2000) olduğuna göre öğrenme stratejileri, öğrenme sürecinin önemli bir değişkenidir. Öğrencilerin çalışma sürecini nasıl planladıkları ve çalışırken kullandıkları taktikler öğrenme stratejilerinin bir parçası olarak görülür. Verimli çalışma alışkanlıkları aynı zamanda öğrenme yaklaşımlarının da içinde yer alır. Başka bir deyişle öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri, kullanacakları öğrenme yaklaşımının da belirleyicisi konumundadır (Çolak,2006).

Öğrenme yaklaşımlarının diğeri bir temel ögesi ise motivasyondur. Öğrencilerin bir öğrenme görevine yaklaşımlarında, motive olma biçimleri de önemli bir yer tutar. Öğrenme amacının yüksek not alma gibi dışsal olması, ya da öğrenmeye ulaşmak gibi içsel olması (Tang, 1994) bireyin kullanacağı öğrenme yaklaşımını derinden etkileyecektir. Birey ya yüksek not almak için sorulması muhtemel soruları ezberleme yoluna gidecek ya da konuyu kendine ait bir bilgi yapılanmasına dönüştürebilmek için araştırma ve sorgulamaya yönelecektir. Bu durum, öğrencilerin kullanacakları öğrenme yaklaşımlarına yönelmelerinde rol oynayan bir etkidir. Temel bileşenleri açıklanmaya

çalışılan öğrenme yaklaşımları ile ilgili olarak gerçekleştirilen niteliksel (Biggs, 1987) ve niceliksel (Marton and Saljo, 1976. Akt: Tang, 1994) çalışmalar sonucunda öğrenmeye yönelik derin ve yüzeysel olmak üzere iki temel yaklaşım belirlenmiştir (Tang, 1994) .

Bu iki yaklaşım birbirleriyle zıt iki kutuba işaret etmektedir. Derin yaklaşımı kullanan öğrenciler içsel bir motivasyonla, öğrendikleri konunun içine girerek konuyla ilgili ilişkileri görmeye, öğrenme göreviyle ilgili yapıları oluşturmaya çalışırken, yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrenciler başarısızlık korkusu ya da yüksek not alma gibi dışsal motivasyon kaynakları ile bir an önce öğrenme görevini tamamlamaya çalışmaktadırlar (Johnston, 1997) .

Kısaca, yüzeysel yaklaşım kullanan öğrenciler, okuma materyalindeki bilgiye odaklanırken, derin yaklaşım kullanan öğrenciler ise okuma materyalindeki bilginin ifade ettiği anlama odaklanmaktadır (Tempone, 2001) .

Derin ve yüzeysel yaklaşımın temel özellikleri incelendiğinde; iyi bir öğretimin temel amacının, öğrencileri derin yaklaşımı kullanmaya teşvik etmek, yüzeysel yaklaşımı kullanmalarını engellemeye çalışmak olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin sınıfta kullandıkları yaklaşımlar sınıftaki öğretimin kalitesi hakkında bilgi de verir. Çünkü öğrenmeye yönelik bir yaklaşım; öğrenci, öğretim bağlamı ve ödev/görev etkileşiminin sonucunda oluşur (Bigg, Kember, Leung, 2001) .

Öğrenme yaklaşımları, öğrenme süreci sonunda ulaşılmaması beklenen çıktılarla da ilgilidir. Genel olarak; yüzeysel yaklaşımı kullanan öğrencilerin niteliksel olarak daha düşük öğrenme çıktıklarına, derin yaklaşımı kullanan öğrencilerin ise niteliksel olarak daha yüksek düzeyde öğrenme çıktıklarına sahip olduğu üstünde durulmaktadır. Marton ve Saljo (1976, Akt: Tempone, 2001) , “çıktılar arasındaki niteliksel farklılıkların, öğrenme sürecindeki benzer farklılıkların sonucu olduğunu”; belirtmektedir.

Öyleyse, öğrencilerin, öğrenme görevine uyguladıkları yaklaşımın; bir yandan öğrenme görevine bakış açılarını ve öğrenme görevini nasıl ele alacaklarını belirlerken, diğer yandan süreç sonunda ulaşılmaması beklenen çıktıkların niteliğini de etkilemekte olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bakış açısına bağlı olarak; öğrenme

sürecinin tekrar tanımlanması ve öğrenme yaklaşımlarının tarihsel süreçteki gelişiminin ortaya konması, kavramın daha net anlaşılması açısından önemli görülmektedir.

1.5.2. Öğrenme Yaklaşımlarının Tarihi Gelişimi

Öğrenme yaklaşımları kavramının tarihi gelişimi incelenirken öncelikle Marton ve Saljo'nun çalışmalarının incelenmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenme yaklaşımları kavramı ilk olarak öğrencilerin belli bir okuma parçasını nasıl algıladıkları ve öğrenme işine nasıl giriştikleri üzerinde çalışmalar yapan Marton ve Saljo tarafından ortaya konulmuştur (Biggs, Kember, Leung, 2001) .

Bu alanda yapılan çalışmalar; öğrencilerin bir öğrenme görevini yerine getirirken farklı öğrenme yaklaşımları kullandıklarını göstermiştir. Marton ve Saljo'nun (1976) çalışmasında, öğrencilerden akademik bir makaleyi okumaları ve daha sonra o makaleyle ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir (Shale ve Trigwell, 2002) .

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda; araştırmacılar öğrenme deneyimlerini derin ve yüzeysel yaklaşım başlıkları altında toplayarak, bu yaklaşımları, öğrencilerin odaklandığı noktaya bağlı olarak tanımlamışlardır (Tempone, 2001) . Öğrenme materyalini, sorulması muhtemel sorulara ilişkin cevapların hatırlanmasını sağlayan bilgi birimi olarak görenler “yüzeysel yaklaşım” gösteren öğrenciler; materyali belli bir anlam yapısını içeren bir yapı olarak değerlendiren ve önemli kavramları, bu kavramların ifade ettiği anlamları araştıranlar “derin yaklaşım” gösteren öğrenciler olarak adlandırmıştır (Shale ve Trigwell, 2002) .

Marton ve Saljo'nun çalışmalarında ortaya koymuş oldukları bakış açısına göre, öğrencinin çalışma etkinliği, öğrenci ile çevresi arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Marton ve Saljo'nun öğrenme yaklaşımları üzerinde yaptıkları çalışmada üç temel özellik vardır. Bu özellikler şunlardır (Shale ve Trigwell, 2002) :

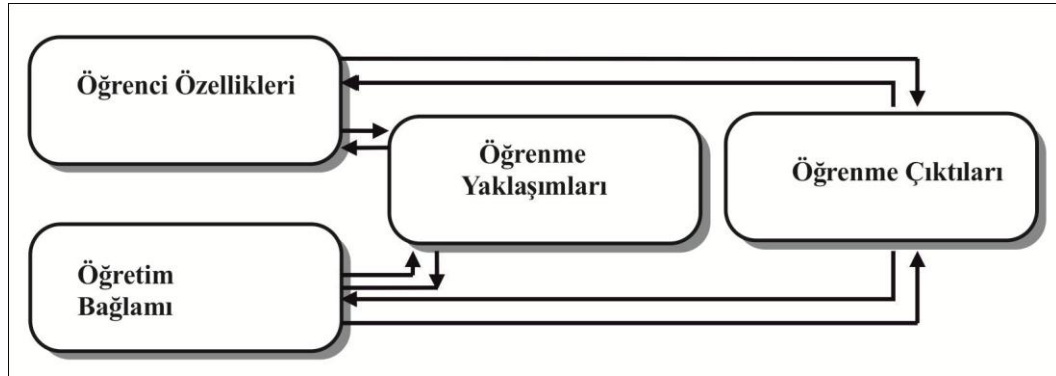
- Derin ve yüzeysel yaklaşımlar, kişisel özellikler değildir. Öğrenciler göreve ilişkin algılarına göre bir yaklaşımı uyarlayabilirler. Aynı öğrenciler, farklı görevlere de farklı yaklaşım uygulayabilir.

- Hatırlama, hem derin hem de yüzeysel yaklaşımda kullanılan bir özelliktir fakat yaklaşımların her birinde farklı bir rol oynar. Derin yaklaşımda hatırlama, bilgiye anlam yüklemek için önemli bir nokta iken; yüzeysel yaklaşımda hatırlamanın kendisi son noktadır.
- Derin ve yüzeysel yaklaşımın kullanımı, öğrencinin amacına bağlıdır. Öğrenci bir görevle karşılaştığında ya bilgi yapıcı bir yol izler ve derin yaklaşımı kullanır ya da bilgiyi tekrar üretici bir yol izler ve yüzeysel yaklaşımı kullanır.

Marton ve Saljo'nun çalışmaları ile öğrenme yaklaşımları kavramının literatüre kazandırılmasının ardından yapılan çalışmalar, öğrenme yaklaşımlarının öğrenme süreci içindeki yerini açıklamaya yönelmiştir. Buna bağlı olarak öğrenmenin niteliğini daha da arttırmak amacıyla öğrenme sürecini açıklamaya çalışan teorik ve uygulamalı araştırmalar ile farklı öğrenme modelleri ortaya konmuştur.

Öğrenme sürecini açıklamak için önerilen modellerden biri de Biggs tarafından geliştirilen “Öğrenme ve Öğretmeye 3-P Modeli”dir (Biggs 1978, 1992. Akt: Leung, 2003) . Bu model aynı zamanda öğrenme yaklaşımları kavramının öğrenme sürecindeki rolünü belirleyerek, derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının kuramsal alt yapısını da oluşturmaktadır. Ancak; 3P Modeli, süreç içinde ortaya konan bazı öğrenme modelleri temel alınarak geliştirilmiştir. Bu nedenle öncelikle 3P Modelinin gelişimine zemin hazırlayan modeller anlatılacak, daha sonra 3P Modeli açıklanacaktır.

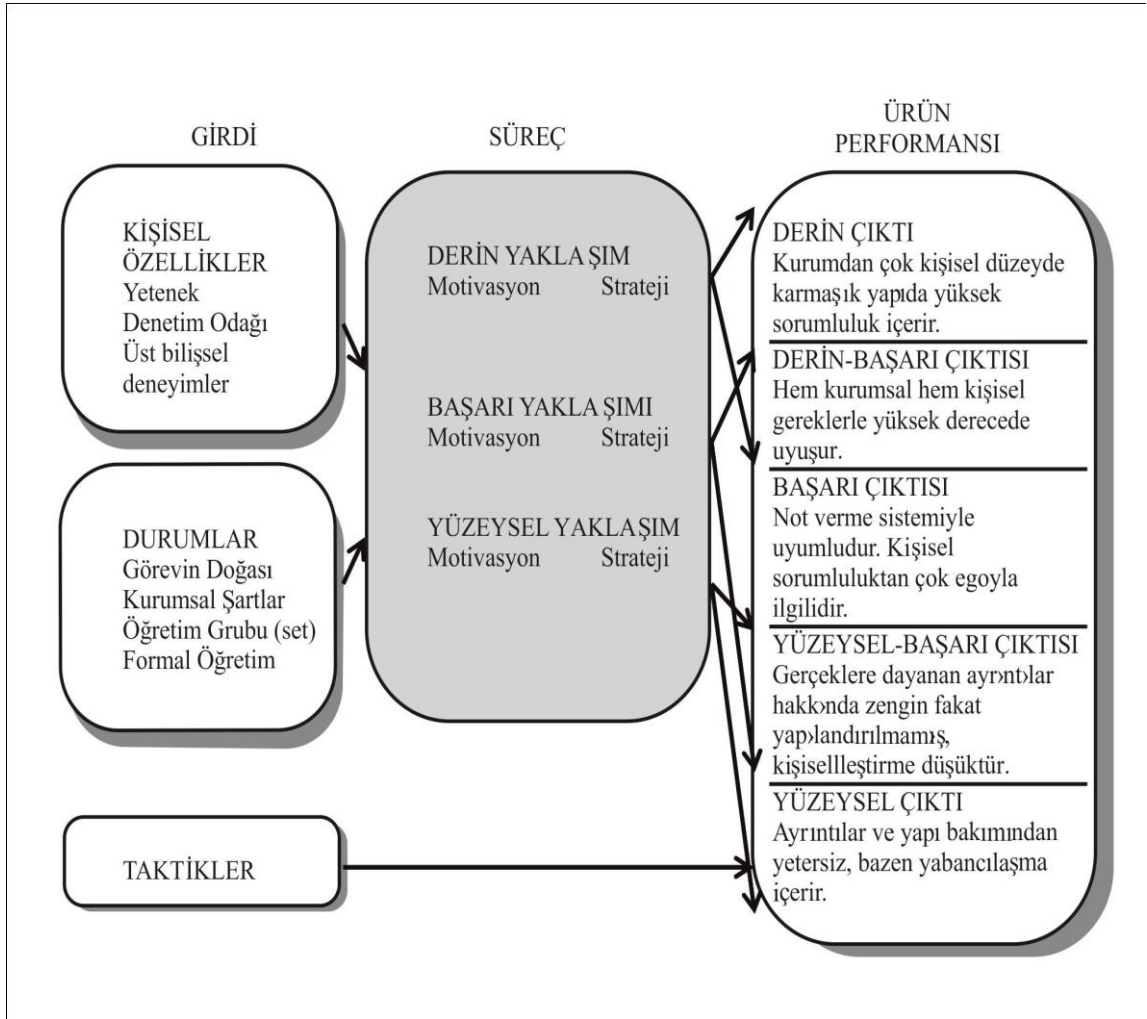
Biggs; öğrenme sürecini açıklamak için geliştirilen modellerin; öğrenci, öğretmen, süreç, sınıf ya da kurumsal temelli olabileceğini belirtirken, kendi geliştirdiği 3P Modelinin ise sınıf temelli öğrenme modelinden uyarlandığını vurgular (Biggs, 1994) . Bu nedenle Öğrenme ve Öğretmeye 3P Modeli incelenirken, öncelikle temellerini aldığı “Sınıf Temelli Öğrenme Modeli” gözden geçirilmelidir. Sınıf Temelli Öğrenme Modeli; Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Sınıf Temelli Öğrenme Modeli (Biggs, 1994)

Şekil 2’de görüldüğü gibi Sınıf Temelli Öğrenme Modeli; öğrenci, öğretim bağlamı, öğrenme yaklaşımları ve çıktıyı karşılıklı olarak etkileşim içinde gören bir modeldir. Bu model, girdiden süreç yoluyla ürüne giden doğrusal bir yapıya işaret eden Dunkin ve Biddle’in (1974) “Girdi-Süreç-Çıktı (Presage-Process-Product) Sınıf Öğretimi Modeli”nden geliştirilmiştir(Biggs, 1994) .

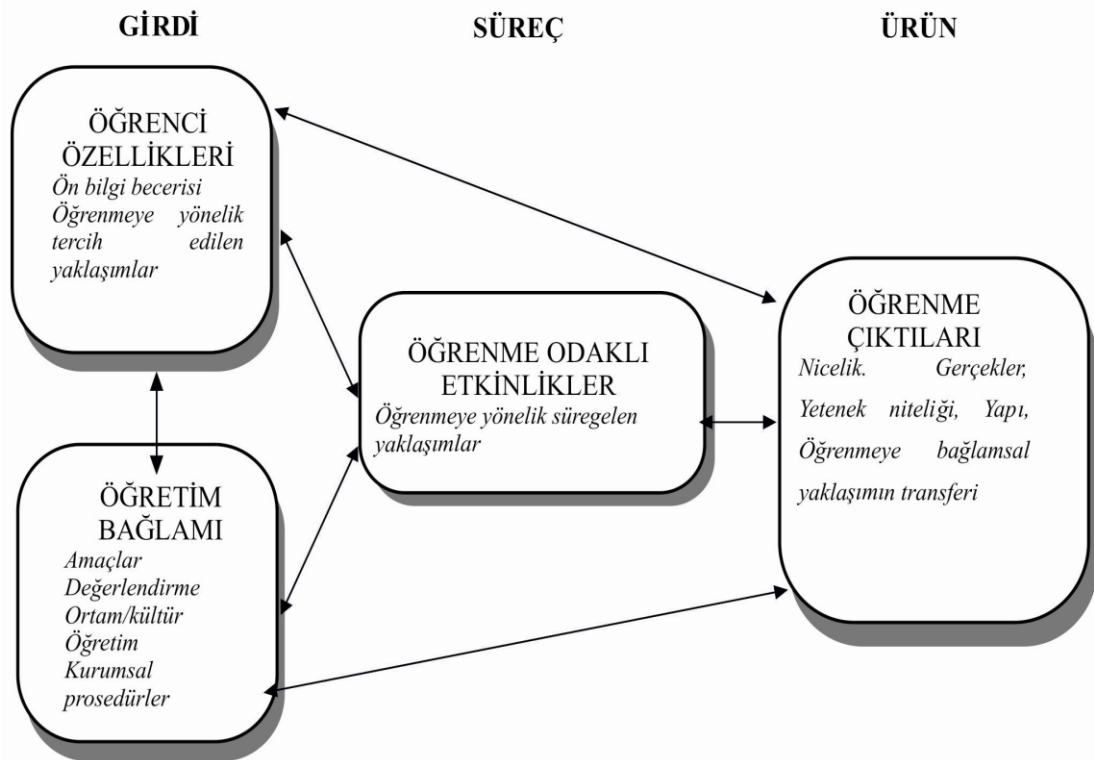
Sınıf Temelli Öğrenme Modeli’nde, özellikle süreç ve ürün arasındaki etkileşimin ihmal edildiği ve geri bildirim basamağının bulunmadığı görülmektedir. Bu eksiklikler, modelin geliştirilmeye gereksinimi olduğunun göstergesi olarak da yorumlanabilir. Biggs de, modeldeki eksikleri kendi yaptığı çalışmalar ile tamamlayarak “Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Elobarasyon Model”ini geliştirmiştir (Çolak, 2006) . “Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Elobarasyon Modeli”nin gösterimi Şekil 3’de yer almaktadır



Şekil 3. Öğrenci Öğrenmesine Yönelik Elobarasyon Modeli (Biggs, 1987)

Şekil 3’de görüldüğü gibi; sürecin girdisi olarak “kişisel özellikler ve durumlar” yer almaktadır. *Kişisel özellikler*; öğrencilerin niteliklerini içerirken; *durumlar* ise öğretime yönelik bağlamlara ve kurumsal özelliklere odaklanmaktadır. Modelde, öğrencinin süreçte kullandığı yaklaşım ile girdide yer alan özelliklerini değiştirmeye çalıştığı ve kullandığı yaklaşımın da çıktının niteliği üzerinde rol oynadığı görülmektedir. Çıktıların süreçte kullanılan yaklaşımlara göre isimlendirilmesi; öğrencinin kullandığı yaklaşımın, ulaşılacak ürünün niteliğini de etkileyeceği görüşünün altını çizmektedir. Bu noktadan hareketle modelde ortaya konan temel fikrin; “çıktının niteliği artırılmak istendiğinde; süreçte kullanılan yaklaşımın değiştirilmesi gerektiği olduğunu” söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak; modelde görülen en büyük eksiklik “geri bildirim” boyutunun eklenmemiş olmasıdır. Bu eksiklik, öğrenme yaklaşımlarını da içeren öğrenme süreci modeli oluşturulması çalışmalarının devam etmesine neden olmuştur.

Biggs'in öğrenme yaklaşımları üzerine yaptığı son çalışmalarda ise başarı ya da stratejik yaklaşım olarak adlandırılan boyutu çıkardığı ve modelini sadeleştirerek ortaya koyduğu görülmektedir. Biggs öğrenme yaklaşımı çalışmalarını, sadeleştirilerek Öğrenme ve Öğretmede 3P Modeli'ni geliştirmiştir. Modelin sadeleştirilmiş olan son hali Şekil 4'de verilmiştir.



Şekil 4. Öğrenme ve Öğretmede 3P Modeli (Biggs, Kember ve Leung, 2004)

Şekil 4'te görülen 3P Modeli'nde *girdi*, öğrenme gerçekleşmeden önceki bileşenleri; *süreç*, öğrenme gerçekleşirken işe koşulan bileşenleri, *ürün* de öğrenme gerçekleştikten sonraki çıktıları temsil etmektedir (Zhang ve Sternberg, 2000). 3P Modeli'nde; öğrenmeye yönelik öğrenci yaklaşımları, öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirildiği sistemin bir parçası olarak düşünülür (Biggs, Kember ve Leung, 2004). 3P Modelinde, Şekil 4'te görüldüğü gibi "öğrenci faktörleri, öğretim bağlamı, bir görev sırasında kullanılan öğrenmeye yönelik yaklaşımlar ve öğrenme çıktıları" birlikte etkileşime girerler.

Öğrenci özellikleri; öğrenmeyi etkileyen ön bilgi, yetenek ve öğrenmeye yönelik tercih edilen yaklaşımları kapsar.

Öğretim bağlamı ise öğretmen tarafından öğretilen içeriğin doğası, öğretim yöntemleri, değerlendirme ve kurumsal işlemleri içerir.

Öğrenci özellikleri ve öğretim bağlamı; kullanılan öğrenme yaklaşımını tanımlamak için etkileşim içindedir. Çift yönlü okların gösterdiği gibi, her bir faktör çıktıyı farklılaştırmak, başarıyı sağlamak ve öğrencilerin tercih ettikleri yaklaşımı belli bir bağlama ve öğretilen derse, uygun hale getirmek için birbirini etkilemektedir (Biggs, Kember ve Leung, 2004) .

Şekil 4’te de görüldüğü gibi, Biggs’in 3P Modelinde hem öğretim bağlamı hem de öğrenci özellikleri öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir. Öğrenci özellikleri öğrencilerin yaş, eğitim geçmişi, akademik yeterlikleri gibi özelliklerini kapsamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin karakteristik özellikleri üstünde pek fazla kontrolleri olmamasına rağmen, öğretim bağlamı üzerinde kontrolleri olduğu bilinmektedir (Yew, 2005) .

Hall, (2002) , öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri; “iş yükü, değerlendirme görevlerinin doğası, öğretim stili, öğrenci/öğretmen oranı, dersin ve ders anlatımının yapısı, öğreticilerin istekliliği, geri bildirim sağlanması” olarak belirtir. Tüm bunlar, öğrenme süreci ve öğrenme-öğretme bağlamı ile yakından ilişkili değişkenlerdir. Bu çerçevede de; öğrenme sürecini çok iyi bir şekilde planlamanın öğrenme yaklaşımları açısından etkisi de ortaya çıkmaktadır. 3P Modelinde de vurgulandığı gibi; öğretim bağlamında, görevler, ödevler, değerlendirme ve öğrenci özellikleri dikkate alınarak etkili bir öğrenme gerçekleştirilmeli ve bu süreçte öğrencilerin öğrenmeye yönelik yaklaşımları dikkate alınmalıdır.

Öğrenme yaklaşımları kavramının tanınmasında önemli katkıları olan isimler içinde Biggs’in yan sıra Entwistle ve Ramsden’in çalışmaları da önemli yer tutmaktadır. Entwistle ve Ramsden(1983) öğrenme yaklaşımlarını şöyle ifade etmektedir : “Öğrenmeye yönelik bir yaklaşım, sabit bir özellik değil, öğrenci özellikleri ve öğretimle ilgili faktörlerinin bir kombinasyonudur. Öğrenci ve öğretime ilişkin

bağlamların bir araya gelmesiyle öğrenmeye yönelik derin ya da yüzeysel olarak adlandırılan bir yaklaşım oluşturulur” (Akt: Tam, 1999) .

Özellikle derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki farklılıkların ortaya konmasında ve öğrenme yaklaşımlarının öğretim bağlamıyla ilgisinin belirlenmesinde Entwistle ve Ramsden’in çalışmaları ön plana çıkmaktadır (Johnston, 1997) . Ramsden ve Entwistle, yaptıkları çalışmalar sonucunda öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının sürekli olmadığını; görevden göreve değiştiğini belirterek (Zhang, 2000) , öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımını oluşturmaya yönelik yapılan araştırmaların önünü açmışlardır. Entwistle ve Ramsden, aynı zamanda geliştirdikleri ölçek ile bireylerin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinin sağlanmasında da büyük ölçüde katkıda bulunmuşlardır (Ramsden ve Entwistle, 1981. Akt: Kember ve Gow, 1991) .

Özetle, belirtilen araştırmacılar yaptıkları kuramsal ve uygulamalı çalışmalar ile öğrenme yaklaşımları kavramının tanınmasında büyük rol oynamışlardır. Derin ve yüzeysel yaklaşımın Marton and Saljo’nun (1976) deneysel çalışmalarından doğan, Ramsden ve Entwistle’in (1981) katkılarına gelişen ve Biggs’in çalışmalarıyla yerini sağlamlaştıran öğrenmeye yönelik bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Atherton, 2002) . Özellikle Biggs tarafından geliştirilen 3P Modeli ile hem öğrenme sürecinin açıklanması, hem de bu süreçte öğrenme yaklaşımlarının yerinin ve öneminin ortaya konması, konuyla ilgili literatürün zenginleşmesine büyük katkı sağlamıştır.

1.5.3. Öğrenme Yaklaşımlarının Özellikleri

Öğrenme yaklaşımları, Marton ve Saljo’nun çalışmalarından beri pek çok farklı araştırmacının üzerinde çalıştığı bir alan haline gelmiştir. Alanda önemli çalışmalar yapan Marton ve Saljo, Entwistle ve Ramsden ve Biggs yaklaşımları derin, yüzeysel ve stratejik (başarı) yaklaşımı olarak ayırmıştır. Araştırmacıların ortaya koymuş olduğu derin, yüzeysel ve stratejik (başarı) yaklaşımlarının özellikleri incelendiğinde, benzer noktaların ifade edildiği görülmektedir. Derin ve yüzeysel yaklaşım öğrenme açısından iki zıt kutuplu bir durumu ortaya koymaktadır. Derin ve yüzeysel öğrenmeye ilişkin özellikler ayrı başlık altında ayrıntılı olarak incelenecektir. Ancak bu iki kutup arasında

yer alan öğrenciler de vardır. Bu iki yaklaşımın arasında kalan yaklaşım için “stratejik” (başarı) öğrenme yaklaşımı ortaya atılmıştır (Çolak, 2006) .

Stratejik (başarı) yaklaşım; derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özelliklerinden oluşturulmuş karma bir yaklaşım olarak düşünülebilir (Harlen, James, 1997) . Stratejik yaklaşımda, yetenekler yoluyla özsaygı kazanmak amaçlanır ve yüksek dışsal ödüllere kavuşmak için zamanı ve çalışma yerini organize etmeyi, ipuçlarını aramayı ve "nasıl örnek bir öğrenci gibi davranırımı” bulmayı kapsar (Ng ve Ng, 1997) . Stratejik yaklaşım; yüzeysel yaklaşımın çok daha iyi organize edilmiş bir formu olarak tanımlanabilir, motivasyon kaynağı ise iyi not almaktır (Atherton, 2002) .

Stratejik yaklaşımın ortaya konmasına rağmen, öğrenme yaklaşımları literatürü genelde derin ve yüzeysel boyutları ön plana çıkarmakta ve çalışmalar bu yönde yapılmaktadır. Buradan hareketle; derin ve yüzeysel öğrenmeye yönelik özellikler iki alt başlık halinde aşağıda verilmiştir.

1.5.4. Derin Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler

Öğrenme yaklaşımları, Marton ve Saljo’nün çalışmalarından beri pek çok farklı araştırmacının üzerinde çalıştığı bir alan haline gelmiştir. Alandaki ilk çalışmaları yapan Marton ve Saljo yaklaşımları incelerken alt boyutları ortaya koymamıştır. Entwistle ve Ramsden ise öğrenme yaklaşımlarının alt boyutlarını “amaç ve süreçler” olarak ele almıştır. Biggs’in çalışmalarının ise “strateji ve motivasyon” alt boyutları ile farklılaştığı görülmektedir (Çolak, 2006) . Tablo 1’de belirtilen yazarların, derin öğrenme yaklaşımına ilişkin özelliklerle ilgili ifadelerine yer verilmiştir.

Tablo 1.1. Derin Öğreme Yaklaşımına İlişkin Özellikler

Öğrenme Yaklaşımları		Derinsel
Marton ve Saljo (1997)		Materyaldeki belirli noktalara ve yazarın materyalde neyi ifade etmek istediğine dikkat edilir.
Entwistle (1997)	Amaç	Konularla ilgili kişisel bir anlayışa ulaşılır.
	Süreçler	İlkeler önceki bilgilerle ilişkilendirilerek tanımlanır. Sonuçlara ulaşmak için kanıtlar ilişkilendirilir ve mantık oluşturulur.
Ramsden (1992)	Amaç	Verilen görevin yapısıyla ilgili bir anlayış oluşturulur.
	Süreçler	Altı çizilen kavramlara odaklanılır, bilgi diğer kaynaklarla ilişkilendirilir, bileşenler bütünün içine yerleştirilir, düşünce analiz edilir.
Biggs (1989)	Motivasyon	Beceri kazanma ve meraktan doğan içsel motivasyon kullanılır.
	Strateji	Kaynaklardan materyalle ilgili bilgi araştırılır, kapsamlı bir şekilde okuma, tartışma ve kuram oluşturma gerçekleştirilir; öğrenmenin düzenlenmesi hakkında üst biliş kullanılır.

(Peta, 1999, Akt:Çolak, 2006)

Tablo 1.1’de de görüldüğü gibi, tüm yazarlar, derin öğrenmede araştırma, içselleştirme, ilişkilendirme, anlayış geliştirme gibi birbiriyle bağlantılı üst düzey düşünme becerilerini içeren süreçleri vurgulamaktadır. Bu durum da Ng ve Ng’nin (1997) vurguladığı gibi, derin yaklaşımın akademik konularda yetenekleri geliştirmeyi amaçlayan yapısına işaret etmektedir. Bu yönüyle derin yaklaşımın; çok okumayı, eski ve yeni bilgileri ilişkilendirmeyi ve anlam oluşturmaya yönelik diğer öğrenme stratejilerini kapsadığı söylenebilir (Ng ve Ng, 1997) .

Öğrenme yaklaşımları üzerine yoğunlukla çalışan isimlerden biri olan Ramsden, derin öğrenme yaklaşımında “vurgunun, anlamak olduğunu; önceki bilgiyle yeni bilginin, kuramsal bilgiyle günlük hayattaki deneyimlerin ilişkilendirildiğini, tutarlı bir bütün içinde yapının ve içeriğin organize edildiğini” ifade eder (Ramsden, 1992, Akt: Johnston, 1997) .

Bir başka çalışmada ise farklı öğrenme yaklaşımlarını benimseyen öğrencilerde gözlenen öğrenme sonuçları incelenmiş ve derin yaklaşıma ait özellikler için aşağıdaki gibi bir sıralama oluşturulmuştur (Hua, Williams, Hoi, 2001. Akt: Ellezi ve Sezgin, 2002) :

- Bilgiyi uzun süreli olarak hatırla tutabilme.
- Bilgiyi yeni durumlara uyarlayabilme.
- Yeni anlamlar ve yeni fikirler üretebilme.
- Bağımsız bir öğrenen olma.

Derin öğrenmeyi kullanan öğrenci konuyu anlamaya ve kendine mal etmeye çalışır. Bu bağlamda yazarın 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 (Howe, 1992) .

Yukarıda belirtilen özelliklerden de anlaşılacağı gibi, derin öğrenme daha nitelikli ve kalıcı öğrenmelere götüren bir yaklaşım olarak kendini göstermektedir. Derin öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler; daha nitelikli bir öğrenme süreci oluşturmada ve daha nitelikli öğrenme ürünlerine ulaşabilmektedir. Ancak önemli olan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme yaklaşımlarının süreklilik göstermediğinin farkında olmaktır. Öğrenciler farklı bağlamlarda ve konularda, farklı öğrenme yaklaşımlarına başvurulabilmektedir. Öyleyse; öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımını oluşturmaya uygun ortamlar hazırlanması ve uygun öğrenme-öğretme modellerinin işe koşulmasıyla; tüm öğrencilerde derin öğrenme yaklaşımının geliştirilebileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır(Çolak, 2006) .

1.5.5. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı, görevin, dışsal bir yük olarak değerlendirildiği, bilginin sadece değerlendirme için hatırlandığı ve dışsal motivasyonun önemli olduğu bir yaklaşımdır (Ramsden, 1992, Akt: Johnston, 1997) . Alanda çalışan araştırmacıların da yüzeysel yaklaşımla ilgili olarak benzer noktaları ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmacıların belirttikleri özellikler Tablo 2’da verilmiştir.

Tablo 1.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Özellikler

Öğrenme Yaklaşımları		Yüzeysel
Marton ve Saljo (1997)		Materyaldeki belirli noktalara dikkatedilir.
Entwistle (1997)	Amaç	Görevin gereklerini yerine getirmek için ders içeriği tekrar üretilir.
	Süreçler	Yansıtma olmadan bilgi hatırlanır. Bileşenleri birbiriyle ilişkisiz olarak ele alır. Baskı altındadır
Ramsden (1992)	Amaç	Görevin gerekleri tamamlanır.
	Süreçler	Değerlendirmeye yönelik olarak konuları birbiriyle ilişkisiz olarak hatırlar. Görevler dıştan gelen bir yük olarak görülür. İlkeler, uygulamalar karıştırılır
Biggs (1989)	Motivasyon	Minimum çabayla minimum gerekler karşılanır.
	Strateji	Ezberleme yoluyla sadece gerekli bölümler tekrar üretilir. İlişkisiz parçaların yorumlanmasına odaklanılır. Öğrenme sürecine yönelik farkındalık çok azdır.

(Peta, 1999, Akt:Çolak, 2006)

Tablo1. 2’da da görüldüğü gibi tüm araştırmacılar, yüzeysel öğrenmede amaçların en alt düzeyde karşılanmasına dönük bir yapıya işaret etmektedir. Bu yaklaşımda, vurgu bilginin öğrenilmesinde değil hatırlanmasındadır ve verilen ödevin gerektirdiği minimum çabanın gösterilmesi amaçlanmaktadır.

Bir başka çalışmada ise öğrenme sonuçları açısından yüzeysel yaklaşıma ait özellikler için aşağıdaki gibi bir sıralama oluşturulmuştur (Hua, Williams, Hoi, 2001. Akt: Ellezi ve Sezgin, 2002) :

- Kuramsal bilgiyi sınırlı düzeyde anlama.
- Mantıksal bir tartışma geliştirmede zorluk çekme.
- Anahtar fikirleri fark edememe.
- Örnekler ve ilkeleri birbirinden ayırt edememe.
- Öğrenilenleri çabuk unutma.

Yüzeysel yaklaşıma ilişkin belirtilen özellikler topluca değerlendirildiğinde, yüzeysel yaklaşım kullanan bir öğrencinin, geleneksel sınıflarda yetiştirilmeye çalışılan, verileni alan, sormayan sorgulamayan, neden-sonuç ilişkileri kurmaktan uzak, ezberlemeyi öğrenmek olarak algılayan öğrenci tipine işaret ettiği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda geleceğin bireylerini nitelikli bir biçimde yetiştirmek için, öğrenme-öğretme süreçlerinde yüzeysel öğrenme yaklaşımının kullanılmasının önlenmesi gerektiği görülmektedir (Çolak, 2006) .

1.5.6. Öğrenme Yaklaşımları Üzerinde Etkili Olan Değişkenler

Öğrenme ve öğretilmede 3P Modeli'ne göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımları; ön bilgi ve deneyim, yetenek, tercih edilen öğrenme stili ve beklentiler, değerlendirme sistemi, öğretim ortamı gibi öğrenci ile ilişkili faktörlerin bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çerçevede öğrenciler, öğretim bağlamını algılamalarına bağlı olarak öğretim ve değerlendirme yöntemleri gibi öğretim öğelerine farklı tepkiler verirler (Tang, 1994) . Öğrencilerin öğretim öğelerine verdiği tepkiler de, öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir. Literatür incelendiğinde de değerlendirme süreci, motivasyon, kültür, öğrenme modelleri, başarı gibi değişkenlerin öğrenme yaklaşımları ile etkileşime girdiği görülmektedir (Çolak, 2006) .

Tüm faktörler arasında *değerlendirme*, öğrenme süreci üzerinde güçlü bir etkiye sahip (Tang, 1994) olup öğrenme yaklaşımları üzerinde de etkili bir değişkendir. Örneğin;

eğer öğrenci çoktan seçmeli bir testle değerlendiriliyorsa yüzeysel yaklaşım kullanmaya; grup projesiyle değerlendiriliyorsa derin yaklaşım kullanmaya eğilimli olması olasıdır (Zhang ve Sternberg, 2000) .

Öğrenme yaklaşımları ile ilişkisi olan bir başka değişken ise *motivasyondur*. Öğrencilerin, farklı öğretim tasarımları, içeriğin ilginçliği gibi etmenlerle konulara motive edilmesi öğrencilerin konuya ilgisini ve araştırma-sorgulama isteklerini arttıracak dolayısıyla derin öğrenmeye yönelme gerçekleştirilmiş olacaktır. Literatürde (Ramsden, 1992, Akt: Johnston, 1997) derin öğrenmenin öğrenme isteğini temsil eden içsel motivasyonla, yüzeysel öğrenmenin de yüksek not almayı temsil eden dışsal motivasyonla ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Öğrenme yaklaşımları, öğrenme çıktılarının tanımlanmasında da önemli rol oynar. Ders, öğretim ve öğrenci özellikleri, öğrenci öğrenmesini etkileyen üç temel faktördür. Bunlardan her biri öğrencinin kullandığı yaklaşımı belirleyicidir. Öğretim ve ders özelliklerine göre, öğrenci yaklaşımlarının farklılaşmasına neden olan farklı öğretim ortamları oluşturulabilir (Newble, Entwistle, 1986. Akt: Mayya, Rao ve Ramnarayan, 2004) .

Öğrenme yaklaşımı üzerinde yapılan çalışmalar öğrenci özellikleri ve öğretim bağlamının (girdi) öğrencilerin kullandığı öğrenme yaklaşımlarında etkisi olduğunu ve öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarısında (ürün) anlamlı bir farklılık yarattığını belirtir(Çolak, 2006) .

Biggs (1979, 1988) ; çalışmalarında öğrenme görevi, detayların ve olayların tekrar hatırlanmasına yönelik olduğunda yüzeysel yaklaşımın daha yüksek başarıyla ilişkili olduğunu; buna karşın öğrenme görevi daha karmaşık olduğunda ise derin yaklaşımın daha yüksek akademik başarıya işaret ettiğini belirtir. Belirtilen görüş; Ramsden ve Entwistle (1981) tarafından da ifade edilen, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının sürekli olmadığını; görevden göreve değiştiğini belirten görüşü ile de uyum sağlamaktadır (Akt: Zhang, 2000) .

Kullanılan öğrenme modeli her ne olursa olsun; değerlendirmeden, öğretmenin tutumuna kadar pek çok öğeyi kapsayan öğretim bağlamlarını iyi planlamak ve farklı öğrenme modelleri içinde etkili bir şekilde işe koşmak, öğrencilerde derin öğrenmeye

yönelik bir yaklaşım oluşturmak açısından önemlidir. Ramsden (1992. Akt: Taylor ve Hyde, 2002) tarafından derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasında öğretim bağlamının etkisi Tablo 3’da açıklanmaktadır.

Tablo 1.3. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarında Öğretim Bağlamının Etkisi

Yüzeysel Öğrenme	Derin Öğrenme
Ezberlemeyi destekleyen değerlendirme Yöntemleri	Öğrenme görevleriyle ilgili aktif çalışmayı gerektiren öğretim ve değerlendirme
Yersiz kaygı yaratan değerlendirme Yöntemleri	Değerlendirme için akademik beklentilerin açıkça ifade edilmiş olması
İlerlemeye dönük geri bildirim yetersizliği	Kullanılan değerlendirme görevlerinin çeşitliliği

Öğrencilere yönelik kötü öğretmen Tutumları	Ders boyunca yapılan yapıcı, açık geri bildirimler
İş yoğunluğunun aşırı olduğuna ilişkin öğrenci algıları	Uyarıcı ve anlayışlı öğretim Mantıklı iş yükü

(Ramsden, 1992. Akt: Taylor ve Hyde, 2002)

Tablo 1.3’ incelendiğinde, öğrenme yaklaşımları ile ilişkili olduğu belirtilen değerlendirme, motivasyon, akademik başarı gibi faktörler öğretim bağlamına göre değişmektedir. Öğretim bağlamının da kullanılan öğretim modeliyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde; istenen derin öğrenme yaklaşımını öğrencide oluşturabilmek için öğrenen merkezli öğrenme yöntemlerinin işe koşulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Görülmektedir ki; öğrenme yaklaşımları; akademik başarıdan öğretim bağlamına uzanan geniş bir yelpazede kendine yer bulan ve öğrenmenin doğası hakkında önemli ipuçları veren bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır. Öğrenme yaklaşımlarının ilişkide bulunduğu değişkenleri incelemek de derin öğrenme yaklaşımına sahip öğrenciler yetiştirmek açısından oldukça önemlidir.

1.6.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde incelenen araştırmalar; “Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Dünyada Yapılan Araştırmalar” ve “Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar” olmak üzere iki alt başlık halinde verilmiştir.

1.6.1.Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Sankaran ve Bui (2001) tarafından uzaktan öğretim ve öğrenme yaklaşımları üzerine yapılan bir araştırmada; öğrenme yaklaşımları ve motivasyonun web tabanlı ve geleneksel tarzda yürütölen öğretime nasıl etkilediği ve öğrenme yaklaşımları ile motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, web tabanlı ve geleneksel öğretimde derin ve yüzeysel yaklaşım gösteren öğrencilerin başarıları arasında bir farklılık bulunmadığını; buna karşın yüzeysel yaklaşım kullananların stratejik yaklaşımı kullananlara göre daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur.

McManus, Richards ve Winder (1999) tarafından yapılan araştırmada derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile akademik başarı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Zamana bağlı olarak gerçekleştirilen araştırmada tıp öğrencilerine okula başvuruda ve okulun son yılına geldiklerinde öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere aynı ölçek uygulanmış ve bu uygulama sonucunda; öğrencilerin lisans derecesine ulaştıklarında okula başvurdukları zamana göre daha yüksek düzeyde derin ve stratejik öğrenme puanları aldıkları; ayrıca daha yüksek başarıya sahip sınıflarda daha yüksek derin ve stratejik öğrenme ve daha düşük yüzeysel öğrenme puanlarına ulaşıldığı belirlenmiştir.

Minbashian, Huon ve Bird (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı, daha nitelikli öğrenmeye yönelik olan derin öğrenmenin neden genellikle daha yüksek akademik başarıyla sonuçlanmadığını araştırmaktır. Çalışmada psikoloji bölümü 3. sınıfta okumakta olan 49 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin, çalışmaya yönelik yaklaşımlarını belirlemek üzere, Entwistle ve Tait (1994) tarafından geliştirilen “Düzenlenmiş Çalışma Yaklaşımları Envanteri” (Revised Approaches to Studying Inventory) kullanılmıştır. Bulgularda; derin çalışma yaklaşımının, sınavda sorulara verilen cevapların kalitesiyle doğrusal olarak ilişkili olduğu, ancak derin

yaklaşım kullanmanın konuyu anlamak yerine, bilgiyi tekrar üretmeye yönelik sorularda yüksek not almayı kolaylaştırıcı bir rolü olmadığı kaydedilmiştir.

Hall, Ramsay ve Raven (2002) tarafından yürütülen çalışmada, öğretim ortamı üzerinde yapılan değişikliklerin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmış ve çalışma bir dönem boyunca Monash Üniversitesi 1. sınıfta okumakta olan ve “Finansal Muhasebe” isimli dersi alan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Bu kapsamda grup problem çözme alıştırmaları, grup sunumları ve grup ödevleri yapılmıştır. Öğretimin başında ve sonunda uygulanan öğrenme yaklaşımları ölçeğinden edinilen bulgular incelendiğinde; uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını arttırdığı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını düşürdüğü görülmüştür.

Liddle (2000) tarafından yapılan bir başka çalışmada; “Çeviri ve Çince” (Translation and Chinese) konusunda lisans derecesinde okumakta olan öğrencilerin son yıllarının ilk semestrinde probleme dayalı öğrenme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Problem temelli öğrenme uygulamasından önce ve sonra, Moore ve Fitch tarafından geliştirilen öğrenme ortamına ilişkin algılara yönelik ölçek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı da “Çalışma Yaklaşımları Envanteri” (Study Process Questionnaire) ’dir. Çalışma Süreci Envanteri uygulamasından elde edilen bulgulara göre; dördü derin, dördü yüzeysel yaklaşımdan olan sekiz öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada probleme dayalı öğrenme uygulamasında derin öğrenme yaklaşımına sahip olanların, akademik başarı açısından daha yüksek puan aldıkları ve probleme dayalı öğrenme ile ders görmekten daha hoşnut oldukları ortaya çıkmıştır.

Wun, Chan ve Dickinson (1999) tarafından yapılan başka bir deneysel çalışmada, dördüncü sınıf tıp öğrencileri üzerinde küçük gruplu probleme dayalı öğrenme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise probleme dayalı öğrenme ile ders işlememişlerdir. Hem deney hem de kontrol grubunda yer alan 109 öğrenciye çalışmanın başında ve onuncu haftada öğrenme ortamına ilişkin algılarını belirlemek üzere Öğrenme Algıları Envanteri (Inventory of Learning Preference) ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Çalışma Yaklaşımları Envanteri (Study Process Questionnaire) uygulanmıştır. Probleme dayalı öğrenme uygulaması başlamadan önce Öğrenme Algıları Envanteri ve Çalışma Yaklaşımları Envanteri bulgularına göre deney

ve kontrol grupları arasında hiçbir farklılık yokken, uygulamanın sonunda probleme dayalı öğrenme uygulamasının yapıldığı grup var olan öğretim programını gören yani probleme dayalı öğrenme ile ders işlemeyen gruba göre Öğrenme Algıları Envanterinde daha yüksek puan almıştır.

Carnwell (2000) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada “çalışma yaklaşımları, öğrenme stratejileri” arasındaki ilişkiler ve bu faktörlerin uzaktan öğretim üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Wolverhampton Üniversitesi’nde uzaktan öğretim ile ders alan 20 hemşirelik öğrencisi ile görüşme yapılarak yürütülmüştür. Araştırmada yapılan görüşmelerin analizi sonucunda derin öğrenme yaklaşımı ile öğrenmekten hoşlanan, içerikle ve öğrenme materyalleri ile aktif olarak ilgilenen öğrencilerin çalışma yaklaşımını ifade eden “sistemli geçiş stratejisi” arasında ilişki bulunmuştur. Çalışmada yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile de öğrenmenin asgari gereklerini karşılamayı amaçlayan “minimalist öğrenme stratejisi” arasında ilişki bulunmuştur. Araştırmacı; elde edilen bulguların öğrencilerin farklı öğrenme ve çalışma yaklaşımları olduğunu gösterdiğini; bu noktada da uzaktan öğretim sistemlerinin farklı tipteki öğrencilere destek sağlayacak şekilde düzenlemesi gerektiğini vurgulamaktadır.

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 öğretme yaklaşımları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışma sonunda farklı öğrenme yaklaşımlarına en iyi hizmet eden öğretme 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.

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 mesleki güdüye sahip oldukları belirlenmiştir.

1.6.2. Öğrenme Yaklaşımları İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Ellezi ve Sezgin (2002) tarafından yapılan çalışmanın amacı, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek ve öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anabilim dalı ve akademik başarı ile ilişkilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan 30 madde ve iki alt ölçekten oluşan Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ile toplanmıştır. Hazırlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.81 bulunmuştur. Yapılan faktör çözümlemesi sonucunda ölçekteki maddelerin iki boyutta toplandığı görülmüştür. Bu boyutlar derinsel ve yüzeysel yaklaşım olarak adlandırılmıştır. Derinsel yaklaşım boyutunda 19, yüzeysel yaklaşım boyutunda ise 11 madde yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları ise sırasıyla 0.82 ve 0.76 olarak bulunmuştur. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları düzeylerinin cinsiyete göre fark göstermediğini; sınıf düzeyine göre ise farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre; IV. sınıf öğretmen adayları I. sınıf öğretmen adaylarına göre derin yaklaşım özelliklerini daha çok göstermektedir. Ayrıca çalışmada öğrenme yaklaşımları ve akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu da belirtilmiştir.

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 çözümede 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.

Selçuk, Çalışkan, Erol (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı fizik öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek, bu değişkenin öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, akademik başarıları ile ilişkilerini ortaya koymaktır. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 141 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ($\alpha=0,81$) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, fizik öğretmen adaylarının derinsel yaklaşımı, yüzeysel yaklaşıma göre daha fazla tercih ettikleri, öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre değişmediği, sınıf düzeyleri yükseldikçe yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha az, derinsel yaklaşımı ise daha fazla benimsedikleri saptanmıştır.

Çolak ve Fer (2007) Öğrenme Yaklaşımları Envanteri'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak üzere yürüttükleri çalışmalarında, Kember, Biggs ve Leung (2004) tarafından ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler için geliştirilmiş anketi kullanmışlardır.

Ünal ve Ergin (2008) ilköğretim çağındaki öğrencilerin fen dersine yönelik öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere Fen'i Öğrenme Yaklaşımı Ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeği uygulayarak öğrencilerin feni öğrenme yaklaşımlarını belirlemişlerdir.

Tural D.G. ve Akdeniz (2008) fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek ve öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeyi ve cinsiyet ile ilişkisini belirlemek için yürüttükleri çalışmada Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen Çalışma Süreci Anketini kullanmışlar ancak yapılan literatür taramasında bu anketin adaptasyon çalışmasına rastlanmamıştır.

Yılmaz ve Orhan(2011) tarafından yapılan çalışmada karma öğrenme ortamında ders alan üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, derse devamları ve Web ortamını düzenli kullanma davranışlarının öğrenme yaklaşımlarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuçlara göre; karma öğrenme ortamında ders alan derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin akademik başarı puanları, Web materyalini düzenli kullanma davranışları ile yüz yüze ve Web ortamındaki derse devamları öğrenme yaklaşımlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir.

Koçak ve Yücel(2009) tarafından yapılan araştırmada, kimya öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek ve bu değişkenin öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi ile ilişkilerini belirlemektir. Araştırmaya Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi OFMA Bölümü Kimya ABD’da öğrenim görmekte olan 160 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri, Ellez ve Sezgin (2002) tarafından hazırlanan Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ($\alpha= 0.81$) ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, kimya öğretmen adaylarının derinsel yaklaşımı, yüzeysel yaklaşıma göre daha fazla tercih ettikleri, öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlere göre farklılık gösterdiği, sınıf düzeyleri yükseldikçe, yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha az, derinsel yaklaşımı ise daha fazla benimsedikleri saptanmıştır.

Özgür ve Tosun(2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının, öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımların cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri ile olan ilişkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören 103 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Önder ve Beşoluk (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan, 5’li Likert tipinde 20 maddelik Düzenlemiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği (R-SPQ-2F) kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından 4 soruluk kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak derin öğrenme yaklaşımına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre değiştiği görülürken, yaş ve sınıf değişkenlerinin öğrenme yaklaşımı üzerinde farka sebep olmadığı belirlenmiştir.

Karadeniz ve Erkoç (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencilerinin, (a) biliş üstü algı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farkını belirlemek, (b) öğrenme yaklaşımlarının sınıf düzeylerine göre farkını belirlemek, (c) biliş üstü algılarıyla öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada, öğretmen adaylarının biliş üstü algılarının belirlenmesi amacıyla Çetinkaya ve Erkin (2002) tarafından geliştirilmiş

olan “Biliş Üstü Envanteri” ve öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi için Ellez ve Sezgin (2002) tarafından geliştirilmiş “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği” kullanılmıştır. Biliş üstü becerileri ve öğrenme yaklaşımları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Ayrıca öğrenme yaklaşımları ile biliş üstü becerileri arasında ilişki bulunamamıştır.

Ekinci (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve bazı öğretme-öğrenme süreci değişkenleri (üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, öğretme-öğrenme ortamı algısı, akademik başarı düzeyi) ile ilişkilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın verileri Hacettepe, Mersin ve Süleyman Demirel üniversitelerinin lisans programlarına devam eden 3428 öğrenciye araştırmacı tarafından geliştirilen iki ölçeğin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, (1) üniversite öğrencilerinin bir öğrenme konusunu ele alırken derinlemesine öğrenme yaklaşımını kısmen daha yüksek düzeyde işe koşma eğiliminde olmalarına karşın, önemli ölçüde stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını da işe koştuklarını, (2) öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihi ile öğretme-öğrenme süreci değişkenleri (üniversite, konu alanı, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğretme-öğrenme ortamı algısı) arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Gençtürk ve Türkmen (2007) , tarafından yapılan çalışmada, 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 araştırmada, öğretme stratejilerinin öğrenme stratejileri kullanımına etkisini sunuş yolu ile öğretme stratejisi ve sorgulayıcı öğretme stratejisini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen tarafından kullanılan öğretme stratejilerinin, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları üzerinde belirleyici etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenin kullandığı öğretme stratejisine göre öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejisinin türünün, sayısının ve kullanılma biçiminin değişebildiği belirlenmiştir.

Kılıç ve Sağlam (2007) tarafından yapılan araştırmada, 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 araştırmada, 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 araştırmada, öğrenciyi merkeze alan öğrenme öğretme 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.

Ulusoy ve Yazçayır (2005) tarafından yapılan araştırmada, “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 araştırmanın 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.

Batı, A.H., Tetik, C. ve Gürpınar, E.(2010) .Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Yeni Şeklini Türkçeye Uyarlama ve Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması, Öğrenme Yaklaşımları Envanteri'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak üzere yürüttükleri çalışmalarında, Kember, Biggs ve Leung (2004) tarafından ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler için geliştirilmiş anketi kullanmışlardır.

Öner, (2008) tarafından yapılan araştırmada 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 tesadüfî örneklem yolu ile seçilmiş olan dokuz okuldaki (N=801) öğrenciye uygulanmıştır

Altun (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarındaki ders çalışma yaklaşımlarını, mezun oldukları üniversite türüne, üniversitede öğrenim gördükleri alana ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma

sonucunda, öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının, mezun oldukları üniversite, öğrenim gördükleri alan ve cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir

Önder ve Beşoluk (2010) orijinali Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen “Çalışma Süreci Anketinin” düzenlenmiş formunun Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır.

Ak (2008) tarafından yapılan araştırmada öğrenme yaklaşımı kavramına ilişkin derin bir inceleme sunarak, öncelikle öğrenme stilleri literatüründeki kavram karmaşası ele alınmakta ve öğrenme yaklaşımlarının bu kavramsal yapı içindeki yeri tartışılmaktadır. Öğrenme yaklaşımları ile öğrenme/öğretme değişkenleri ve öğrenme çevresi arasındaki ilişkiye yönelik literatürde bulunan araştırma bulguları tartışılarak öğrenme yaklaşımı kavramına ilişkin derinlemesine bir inceleme sunulmaktadır.

Atmaca , S., Aslan, F. ve Doğan, C.D.(2009) . Tarafından yapılan çalışmanın amacı, İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih düzeylerinde hangi faktörlerin, ne kadar etkili olduğunu belirlemektir. Söz konusu faktörler bu çalışmada, öğrencilerin özyeterlik algı düzeyleri, eleştirel düşünme beceri düzeyleri, yürütücü biliş beceri düzeyleri, değerlendirme tercihleri ve akademik başarıları olarak sınırlandırılmıştır.

Beydoğan (2007) tarafından yapılan araştırmada, yapılandırmacı anlayış çerçevesinde öğrenme kavramı tartışılmış, öğrencilerin hedefledikleri duruma göre tercih ettikleri yüzeysel, stratejik ve derinliğine öğrenme stratejileri ele alınmıştır. Ele alınan öğrenme stratejilerine göre öğrencilerin gösterdikleri düşünme biçimleri ve ortaya koydukları davranış kalıpları tanımlanmıştır. Açıklanan öğrenme stratejilerini etkileyen bazı değişkenler üzerinde durularak, düşünsel sürecin şekillenmesinde ve öğrenme yaşantılarının yansıtılmasında şemaların ve kavram haritalarının işlevleri tartışılmıştır.

1.7. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemi, genel lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları çeşitli değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

1.8.Alt Problemler

1. Öğrencilerin tercih ettikleri Öğrenme Yaklaşımları cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin tercih ettikleri Öğrenme Yaklaşımları sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin tercih ettikleri Öğrenme Yaklaşımları Öğrenim Gördükleri alanlara göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin tercih ettikleri Öğrenme Yaklaşımları Anne ve babanın eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin tercih ettikleri Öğrenme Yaklaşımları Sınıf Mevcutlarına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin tercih ettikleri Öğrenme Yaklaşımları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Öğrencilerin tercih ettikleri Öğrenme Yaklaşımları tercih edilen sınav türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.9. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Genel lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

1.10. Araştırmanın önemi

Günümüzde ve gelecekte ihtiyaç duyulan insan profiline uygun bireyler yetiştirebilen ülkeler rekabet gücünü sürdürebileceklerdir. Sorgulayabilen, olayları derinlemesine irdeleyerek eleştirel yaklaşabilen, geniş bakış açısına sahip, bilgiye ulaşip bilgiyi problem çözüme ve yeni bilgi üretmede kullanabilen, yaratıcılık özellikleri açığa çıkarılmış bireyler yetiştirilmesi günümüzün ihtiyacıdır. Bu amaçla lise öğrencilerinin bu niteliklere sahip olacak şekilde yetiştirmesi ertelenemez bir gerekliliktir.

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)

Öğrenme yaklaşımlarının literatürde, derin ve yüzeysel olmak üzere iki boyutta ele alındığı görülmektedir. Bu boyutların daha iyi anlaşılabilmesi için öncelikle kavramların ifade ettiği özelliklerin ve bireylerde yansımalarının belirlenmesi yerinde olacaktır. Öğrenme yaklaşımlarının hangi boyutlarda incelendiği ve bu boyutların derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip bireylerde nasıl farklılaştığının ortaya konması gerekmektedir.

Eğitim öğretim ortamlarında, öğrencilerin sahip olduğu farklı biyolojik ve psikolojik farklılıklar ile çeşitli yetenek, tutum, zekâ ve değer türleri bir zenginlik doğurmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları bu farklılıklar, aynı zamanda onların öğrenme süreçlerini ve bu süreçte geçtikleri basamakları da etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliği yaratılmak isteniyorsa, öğretim faaliyetlerinin

gerçekleştirildiği ortamlarda öğrencilerin öğrenme yaklaşımları belirlenmeli ve öğretim öğrencilere göre ayarlamalıdır.

Öğrenme yaklaşımları pek çok eğitimci tarafından araştırılan bir konu olmasına rağmen çalışmaların geneli üniversite öğrencilerine yönelik olduğu görülmüştür.

Ortaöğreti düzeyinde meslek liseleri ve Anadolu liseleri ile ilgili araştırmalara rastlanmıştır ancak genel lise öğrencilerine yönelik bir çalışma olmaması bu alandaki bir eksikliği giderecektir.

Ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin algıları ile öğrencilerin sınıf düzeyi, okuduğu alan, cinsiyeti, anne ve babalarının öğrenim durumları, kardeş sayısı, sınıftaki öğrenci sayısı ve tercih edilen sınav türü değişkenlerinden etkilenip etkilenmediğinin araştırılması öğrencilerde etkili öğrenmenin gerçekleştirilmesi konusunda yol gösterici olacaktır. Bu tez çalışması ile lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları belirlenecektir.

1.11.Sayıtlar

Öğrenme yaklaşımları değişkenlerine ilişkin öğrencilerden elde edilen verilerde öğrenciler, kendi özelliklerini doğru yansıtmışlardır.

1.12.Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2012-2013 öğretim yılı ve Kayseri İli Merkez ilçelerde bulunan Genel liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma “ Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (Biggs, Kember ve Leung , 2004) ” ve “Kişisel Bilgi Formu” nun uygulanması ile sınırlıdır.
3. Öğrenme Yaklaşımları derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınırlı tutulmuştur.

1.13.Tanımlar

Öğrenme Yaklaşımları: Bireyin herhangi bir öğrenme görevine yönelik kullandığı motivasyon ve strateji bileşenleri ile birlikte öğrenme görevine yönelik bireysel yaklaşımın ifadesidir (Çolak, 2006) .

Derin Öğrenme Yaklaşımı: Öğrenilecek konuya duyulan ilgi ile motive edilen ve konuyu anlamaya ve konuyla ilgili ilişkiler kurmaya dayanan yaklaşımdır(Çolak, Fer, 2007) .

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı: Öğrencinin başarılı olmak için en hızlı yolu seçme eğilimini, derinlemesine sorular sormadan öğrenmesini, doğrusal biçimde çalışmasını bir konuyla ayırdın da olmaksızın minimal boyutta ilgilenmesini yansıtır (Batı, Tetik ve Gürpınar, 2010) .

Elaborasyon Modeli: Öğrencinin konuyu bütünsel bir anlayışla ele alarak, kendi eksikliklerini görüp, kendi öğrenme sürecini tekrar yapılandırması ve bu sayede daha nitelikli öğrenmeler gerçekleştirmesidir (Çolak, 2006) .

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

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, 1999) . Bu çalışmada birinci bölümdeki bağımsız değişkenlerin ikinci bölümdeki bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerin derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarından hangisini seçtiklerini ve öğrenme yaklaşımını seçmelerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen okullarda “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” öğrencilere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra yine tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen sınıflardaki tüm öğrencilere uygulanmıştır.

2.2. Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ilindeki genel lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada üzerinde çalışılan grup, Kayseri İli, Merkez ilçelerdeki genel liselerden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 6 farklı genel lisede öğrenim görmekte olan 9. 10. 11.ve 12. sınıflarına devam eden ve yine tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 741 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma gurubu öğrencilere ait okul ve demografik özellikleri tablo 2.1 ve 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.1.Araştırmaya Katılan Okulların Öğrenci Dağılımları

Okulun Adı	Öğrenci Sayısı	Yüzdesi
Hakkı Altop Lisesi	125	16, 9
Şeker Lisesi	126	17, 0
Aydınlıkevler Lisesi	119	16, 1
İstikbal Lisesi	121	16, 3
Mustafa Eraslan Lisesi	136	18, 4
Fevzi Çakmak Lisesi	114	15, 4
Toplam	741	100, 0

Tablo 2.2.Öğrencilerin Demografik Yapısı

Değişkenler		Frekans	Geçerli Yüzde
Cinsiyet	Kız	331	44, 7
	Erkek	410	55, 3
Sınıf	9. Sınıf	182	24, 6
	10. Sınıf	123	16, 6
	11. Sınıf	220	29, 7
	12. Sınıf	216	29, 1
	Toplam	741	100, 0
Alan	Sosyal	137	18, 5
	Fen	218	29, 4
	TM	157	21, 2
	Yabancı Dil	50	6, 7
	Yok (9. Sınıf)	179	24, 2
	Toplam	741	100, 0
Sınıf Mevcudu	20-25 Arası	306	41, 3
	26-30 Arası	97	13, 1
	31-40 Arası	338	45, 6
	Toplam	741	100, 0
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	62	8, 4
	Bir Kardeş	199	26, 9
	İki Kardeş	286	38, 6
	Üç ve üzeri kardeş	194	26, 2
	Toplam	741	100, 0

Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	3	0,4
	İlkokul mezunu	291	39,3
	Ortaokul Mezunu	168	22,7
	Lise Mezunu	179	24,2
	Üniversite Mezunu	100	13,5
	Toplam	741	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	28	3,8
	İlkokul mezunu	412	55,6
	Ortaokul Mezunu	135	18,2
	Lise Mezunu	140	18,9
	Üniversite Mezunu	26	3,5
	Toplam	741	100,0

2.3. Veri Toplama Aracı

Genel lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi amacıyla Biggs, Kember ve Leung (2004) tarafından ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler için geliştirilmiş “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” kullanılmıştır. Envanterin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları Çolak (2006) tarafından yapılmıştır. Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Cronbach Alpha (n=100) güvenilirlik katsayısı derinsel yaklaşım boyutunda (0,79) ve yüzeysel yaklaşım boyutunda (0,72) olarak bulunmuştur (Çolak, 2006). 22 maddeden oluşan ölçeğin maddelerinin on bir tanesi derinsel öğrenme yaklaşımına, on bir tanesi de yüzeysel öğrenme yaklaşımına aittir. Envanterde, derecelendirme beşli likert formunda “hiçbir zaman doğru değil (1), nadiren doğru (2), bazen doğru (3), sıklıkla doğru (4), daima doğru (5)” şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır.

Öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla ise araştırmacı tarafından hazırlanan 8 soruluk kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı, Kayseri ilinde 6 farklı genelde öğrenim görmekte olan 741 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamadan önce, çalışmayla ve anketin yanıtlanmasıyla ilgili açıklamalar yapılarak katılımcıların isimlerini belirtmeden anketteki sorulara serbestçe yanıt vermeleri sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından öğrencilere, okul bilgileri ve kişisel bilgilerinin belirlenmesine yönelik demografik bilgiler ölçeği ve “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” cevaplandırmaları üzerine sınıfın tamamına dağıtılmıştır.

Öğrencilerin ölçeği cevaplamaları için ortalama 20 dakika yeterli olmuştur.

2.5.Verilerin analizi

Katılımcıların kişisel niteliklerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak dağılımları belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ikili gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların tespiti için bağımsız grup “t testi”, ikiden fazla gruplar arası anlamlı farklılıkların tespiti için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ” testleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 16.00 (Social Sciences Statistical Package) istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Tüm fark testlerinde .05 anlamlılık düzeyi temele alınmıştır.

BÖLÜM III

3. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde; çalışma kapsamında araştırılan altı alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar, problemler çerçevesinde verilmiştir.

Genel lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.1' de görülmektedir.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımlarının alt ölçek puanlarına ait t-test sonuçları

Öğrenme Yaklaşımı	N	X	S	t	p
Derin Öğrenme	741	37, 202	6, 439		
Yüzeysel Öğrenme	741	32, 264	5, 547	16.368	, 000*

p <0.05

Tablo 3.1'e göre, lise öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımına ait puanlarının ortalaması (37.20) , yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait puanlarının ortalamasından (32.26) , daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, yapılan analiz sonucunda genel lise öğrencilerinin, derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşım boyutuna ait ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır (p, 000<0.05) . Başka bir ifadeyle, çalışmaya katılan genel lise öğrencileri, öğrenme yaklaşımlarından derinsel yaklaşımı yüzeysel yaklaşıma göre daha fazla tercih etmektedir.

3.1. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “Genel lise öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde kurulmuştur. Problemi test etmek için t testi uygulanmıştır.

Araştırmaya katılan erkek ve kız lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımı puanları arasında, cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Std.Sapma	Sd	t	P
Derinsel	Erkek	331	35, 2749	7, 45776	739	-7, 597 , 00*
	Kız	410	38, 7585	4, 97060		
Yüzeysel	Erkek	331	31, 3353	5, 37327	739	-4, 141 , 00*
	Kız	410	33, 0146	5, 57806		

P <0.05

Tablo 3, 2 incelendiğinde kız öğrencilerinin derinsel öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalamaları (38, 75) , erkek öğrencilerin derinselsel öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalamalarından (35, 27) daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşım puanları erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir [t-7, 6 , p<.05].

Yine tablo 3.2 deki veriler yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından incelendiğinde kız öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalamaları (33, 01) , erkek öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalamalarından (31, 33)

daha yüksek olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşım puanları erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir($t = -4,141, p < .05$).

3.2. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, “genel lise öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları öğrenim görülen sınıfa göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde kurulmuştur.

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin, öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrenme yaklaşımları puanları arasında, öğrenim görülen sınıf değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını çözümlmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.3 , 3.4 ve 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıfa İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri.

Öğrenme Yaklaşımı	Sınıf	N	X	Std.Sapma
Derinsel	9. Sınıf	182	37,9725	5,629
	10.Sınıf	123	38,6016	5,011
	11. Sınıf	220	36,8636	5,556
	12. Sınıf	216	36,1019	8,207
Yüzeysel	9. Sınıf	182	31,1154	4,490
	10.Sınıf	123	31,0081	3,537
	11. Sınıf	220	31,4318	5,726
	12. Sınıf	216	34,7964	6,265

Tablo 3, 3’deki veriler incelendiğinde, derinsel öğrenme yaklaşımı boyutunda en yüksek ortalamanın 10.sınıfa ($X=38,60$) ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla 37,

97 ortalamayla 9. Sınıf, 36, 86 ortalamayla 11.sınıf ve 36, 10 ortalamayla 12. Sınıfın izlediği görülmektedir.

Tablo 3.3 deki veriler yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın 12.sınıfa ($X=34, 79$) ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla 31, 43 ortalamayla 11. Sınıf, 31, 11 ortalamayla 9.sınıf ve 31, 00 ortalamayla 10. Sınıfın izlediği görülmektedir.

Sınıfların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Anaova analizine ilişkin bulgular tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Görülen Sınıfa Göre ANOVA Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımı	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Derin Öğrenme	Gruplar Arası	635, 625	3	211, 875	5, 197	, 001*
	Gruplar İçi	30046, 011	737	40, 768		
	Toplam	30681, 636	740			
Yüzeysel Öğrenme	Gruplar Arası	1971, 573	3	657, 191	23,	, 000*
	Gruplar İçi	20798, 583	737	28, 221	288	
	Toplam	22770, 157	740			

$p < 0.05$

Tablo 3.4 incelendiğinde sınıf düzeyleri değişkenine göre öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değerinin ($F=5, 197$; $p < .05$) anlamlı düzeyde bir farkı gösterdiği anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde yüzeysel öğrenme açısından farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla hesaplanan f değeri de ($F=23, 288$; $p < .05$) gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Derinsel öğrenme ve Yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5. Derinsel öğrenme ve Yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları

	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalamalar Arası Fark(I-J)	P
Derin Öğrenme	9	10	-, 62910	, 870
		11	1, 10889	, 392
		12	1, 87068	, 038
	10	9	, 62910	, 870
		11	1, 73799	, 120
		12	2, 49977	, 008*
	11	9	-1, 10889	, 392
		10	-1, 73799	, 120
		12	, 76178	, 671
	12	9	-1, 87068	, 038*
		10	-2, 49977	, 008*
		11	-, 76178	, 671
Yüzeysel Öğrenme	9	10	, 10725	, 999
		11	-, 31643	, 950
		12	-3, 68091	, 000*
	10	9	-, 10725	, 999
		11	-, 42369	, 918
		12	-3, 78817	, 000*
	11	9	, 31643	, 950
		10	, 42369	, 918
		12	-3, 36448	, 000*
12	9	3, 68091	, 000*	
	10	3, 78817	, 000*	
	11	3, 36448	, 000*	

p <0.05

Tablo 3.5’deki bulgular incelendiğinde derinsel öğrenme yaklaşımı boyutundaki farklılaşmanın 9. ve 10. Sınıflar ile 12. Sınıf arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuca

göre 9. ve 10. Sınıf öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyi 12. Sınıf öğrencilerine oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3, 5'deki bulgular yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından incelendiğinde ise ortaya çıkan farkın 12. Sınıf lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 12. Sınıf öğrencilerinin yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyleri 9.10. ve 11. Sınıf öğrencilerine oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Gördükleri Alanlara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Genel lise öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Öğrenim Gördükleri alanlara göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde kurulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin, öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrenme yaklaşımları puanları arasında öğrenim görülen alan değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını çözümlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.6 , 3.7 ve 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.6. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Görülen Alana İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri.

	Bölüm	N	X	Std.Sapma
Derinsel	Fen	218	37, 5596	5, 5431
	Sosyal	137	36, 5182	8, 8243
	TM	157	36, 2420	6, 6932
	Yabancı Dil	50	38, 0800	2, 9335
	Yok (9. Sınıf)	179	37, 8883	5, 6358
Yüzeysel	Fen	218	31, 3440	4, 3590
	Sosyal	137	37, 0365	5, 4034
	TM	157	31, 0318	6, 2587
	Yabancı Dil	50	30, 9800	4, 7915
	Yok (9. Sınıf)	179	31, 1732	4, 4982

Tablo 3, 6'deki veriler derinsel öğrenme yaklaşımı boyutunda incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın yabancı dil ($X=38,08$) alanına ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla 37,88 ortalamayla 9. Sınıf (alanı yok), 37,55 ortalamayla fen alanı, 36,51 ortalamayla sosyal alanı ve 36,24 ortalamayla TM alanı izlemektedir.

Tablo 3, 6'deki veriler incelendiğinde, yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda en yüksek ortalamanın sosyal ($X=37,03$) alanına ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla 31,34 ortalamayla fen alanı, 31,17 ortalamayla 9. Sınıf (alanı yok), 31,03 ortalamayla TM alanı, ve 30,98 ortalamayla yabancı dil izlemektedir.

Öğrenim görülen alanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Anaova analizine ilişkin bulgular tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Öğrenim Görülen Alana Göre ANOVA Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Derinsel Öğrenme	Gruplar	359,459	4	89,865	2,181	,069
	Arası	30322,177	736	41,199		
	Gruplar İçi Toplam	30681,636	740			
Yüzeysel Öğrenme	Gruplar	3838,690	4	959,672	37,309	,000*
	Arası	18931,467	736	25,722		
	Gruplar İçi Toplam	22770,157	740			

$p < 0.05$

Tablo 3.7 incelendiğinde öğrenim görülen alan değişkenine göre öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değerinin ($F=2,181$; $p > .05$) anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 3, 7'deki bulgular yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından incelendiğinde ise farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla hesaplanan f değeri ($F=37,309$; $p < .05$) gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda öğrenim görülen alan değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8.Yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda öğrenim görülen alan değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları

(I) Alan	(J) Alan	Ortalamalar Arası	
		Fark (I-J)	p
Sosyal	Fen	5, 69246	, 000*
	T-M	6, 00465	, 000*
	Dil	6, 05650	, 000*
	Diğer (9. Sınıf)	5, 86331	, 000*
Fen	Sosyal	-5, 69246	, 000*
	T-M	, 31219	, 987
	Dil	, 36404	, 995
	Diğer (9. Sınıf)	, 17085	, 998
T-M	Sosyal	-6, 00465	, 000*
	Fen	-, 31219	, 987
	Dil	, 05185	1, 000
	Diğer (9. Sınıf)	-, 14134	, 999
Dil	Sosyal	-6, 05650	, 000*
	Fen	-, 36404	, 995
	T-M	-, 05185	1, 000
	Diğer (9. Sınıf)	-, 19318	1, 000
Diğer (9. Sınıf)	Sosyal	-5, 86331	, 000*
	Fen	-, 17085	, 998
	T-M	, 14134	, 999
	Dil	, 19318	1, 000

P <0.05

Tablo 3, 8’deki bulgular incelendiğinde yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutundaki farklılaşmanın sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin

yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyleri diğer alanlardaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Anne – Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Genel lise öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Anne ve babanın eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde kurulmuştur. Alt probleme ait veriler anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu olarak iki alt başlık halinde ayrı ayrı verilmiştir.

3.4.1. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerinin, öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrenme yaklaşımları puanları arasında anne eğitim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını çözümlenmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.9 ve 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.9. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri

	Anne Eğitim Düzeyi	N	X	Std. Sapma
Derinsel	Okuryazar değil	28	35, 821	3, 2438
	İlkokul mezunu	412	37, 643	6, 4767
	Ortaokul Mezunu	135	36, 977	5, 7594
	Lise Mezunu	140	36, 221	7, 5016
	Üniversite Mezunu	26	38, 153	4, 8636
	Toplam			
Yüzeysel	Okuryazar değil	28	32, 535	2, 5745
	İlkokul mezunu	412	32, 342	6, 2760
	Ortaokul Mezunu	135	31, 556	5, 2712
	Lise Mezunu	140	32, 864	3, 8705
	Üniversite Mezunu	26	31, 192	4, 2144
	Toplam			

Tablo 3, 9'daki veriler incelendiğinde, derinsel öğrenme yaklaşımı boyutunda en yüksek ortalamanın üniversite mezunu ($X=38, 153$) eğitim durumuna ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla 37, 643 ortalamayla ilkokul mezunu, 36, 977 ortalamayla ortaokul mezunu, 36, 211 ortalamayla lise mezunu ve 35, 821 ortalamayla okuryazar olmayanlar izlemektedir.

Tablo 3, 9'daki veriler yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın Lise Mezunu ($X=32, 864$) eğitim durumuna ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla 32, 535 ortalamayla okuryazar değil, 32, 342 ortalamayla ilkokul mezunu, 31, 556 ortalamayla ortaokul mezunu ve 31, 192 ortalamayla üniversite mezunu olanlar izlemektedir.

Anne eğitim durumları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Anaova analizine ilişkin bulgular tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Derinsel	Gruplar Arası	298,524	4	74,631	1,808	,125
	Gruplar İçi	112				
	Toplam	30681,636				
	Gruplar Arası	152,654	4	38,163	1,242	,292
Yüzeysel	Gruplar İçi	503				
	Toplam	22770,157				
	Gruplar Arası	22617,736	736	30,730		

P <0.05

Tablo 3.10 incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değerinin (F=1,808; p>.05) anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 3, 10'deki bulgular yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından incelendiğinde ise farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla hesaplanan f değeri (F=1,242; p>.05) anlamlı düzeyde bir fark olmadığını ifade etmektedir. Bunun sonucu olarak annenin eğitim düzeyi öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

3.4.2. Öğrenme Yaklaşımları Puanlarının Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerinin, öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrenme yaklaşımları puanları arasında baba eğitim

durumu değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını çözümlmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.11 , 3.12 ve 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri.

	Baba Eğitim Düzeyi	N	X	Std.Sapma
Derinsel	Okuryazar değil	3	39, 3333	, 57735
	İlkokul mezunu	291	37, 0756	6, 64684
	Ortaokul Mezunu	168	36, 7917	6, 82620
	Lise Mezunu	179	37, 8827	5, 63822
	Üniversite Mezunu	100	36, 9800	6, 58584
	Toplam			
Yüzeysel	Okuryazar değil	3	30, 3333	3, 21455
	İlkokul mezunu	291	31, 5498	5, 5691
	Ortaokul Mezunu	168	34, 0714	6, 31183
	Lise Mezunu	179	32, 1732	4, 82947
	Üniversite Mezunu	100	31, 5300	4, 70000
	Toplam			

Tablo 3, 11’deki veriler incelendiğinde, derinsel öğrenme yaklaşımı boyutunda en yüksek ortalamanın okuryazar olmayan ($X=39, 333$) eğitim durumuna ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla 37, 882 ortalamayla lise mezunu, 37, 075 ortalamayla ilkokul mezunu, 36, 980 ortalamayla üniversite mezunu ve 36, 882 ortalamayla ortaokul mezunları izlemektedir.

Tablo 3, 11’deki veriler yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın ortaokul mezunu ($X=34, 071$) eğitim durumuna ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla 32, 173 ortalamayla Lise Mezunu, 31, 549 ortalamayla ilkokul mezunu, 31, 530 ortalamayla üniversite mezunu ve 30, 332 ortalamayla okuryazar olmayanlar izlemektedir.

Baba eğitim durumları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Anaova analizine ilişkin bulgular tablo 3.12’da verilmiştir.

Tablo 3.12. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Öğrenme Yaklaşımı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Derinsel	Gruplar Arası	134, 428	4	33, 607	, 810	, 519
	Gruplar İçi	30547, 208	736	41, 504		
	Toplam	30681, 636				
	Gruplar Arası	763, 778	4	190, 945	6, 386	, 000*
Yüzeysel	Gruplar İçi	22006, 378	736	29, 900		
	Toplam	22770, 157				

p <0.05

Tablo 3.12 incelendiğinde baba eğitim durumu değişkenine göre öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değerinin (F=, 810; p>.05) anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 3, 12’deki bulgular yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından incelendiğinde ise farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla hesaplanan f değeri (F=6, 386; p<.05) gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bunun sonucu olarak baba eğitim düzeyi öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda baba eğitim durumu değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13.Yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda baba eğitim durumu değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları

(I) Baba Eğitim Düzeyi	(J) Baba Eğitim Düzeyi	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Okuryazar değil	İlkokul	-1, 21649	, 997
	Ortaokul	-3, 73810	, 848
	Lise	-1, 83985	, 987
	Üniversite	-1, 19667	, 998
İlkokul	Okuryazar değil	1, 21649	, 997
	Ortaokul	-2, 52160	, 000*
	Lise	-, 62336	, 837
	Üniversite	, 01983	1, 000
Ortaokul	Okuryazar değil	3, 73810	, 848
	İlkokul	2, 52160	, 000*
	Lise	1, 89824	, 034*
	Üniversite	2, 54143	, 009*
Lise	Okuryazar değil	1, 83985	, 987
	İlkokul	, 62336	, 837
	Ortaokul	-1, 89824	, 034*
	Üniversite	, 64318	, 926
Üniversite	Okuryazar değil	1, 19667	, 998
	İlkokul	-, 01983	1, 000
	Ortaokul	-2, 54143	, 009*
	Lise	-, 64318	, 926

p<0.05

Tablo 3, 13'deki bulgular incelendiğinde yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutundaki farklılaşmanın babası ortaokul düzeyinde eğitim alan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte diğer guruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bulguya göre babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyleri babası ilkokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Genel lise öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Sınıf Mevcutlarına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde kurulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin, öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrenme yaklaşımı Puanları arasında sınıf mevcutları değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını çözümlmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.14, 3.15 ve 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.14. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Sınıf Mevcutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri

	Sınıf Mevcutları	N	X	Std.Sapma
Derinsel	20-25 Arası	306	37, 3497	6, 92479
	26-30 Arası	97	36, 6907	6, 92875
	31-40 Arası	338	37, 2160	5, 82006
	Toplam			
Yüzeysel	20-25 Arası	306	33, 8137	5, 56110
	26-30 Arası	97	31, 3918	6, 89740
	31-40 Arası	338	31, 1124	4, 72186
	Toplam			

Tablo 3, 14’deki veriler incelendiğinde, derinsel öğrenme yaklaşımı boyutunda en yüksek ortalamanın 20-25 arası mevcutlu sınıflarda eğitim alan öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($X=37, 349$). Bunları sırasıyla 37, 216 ortalamayla 31-40 arası mevcutlu sınıflar ve 36, 690 ortalamayla 26-30 mevcutlu sınıflarda eğitim alan öğrenciler izlemektedir.

Tablo 3, 14’deki veriler yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın 20-25 arası mevcutlu sınıflarda eğitim alan öğrencilere ait olduğu

görülmektedir ($X=33, 813$) . Bunları sırasıyla 31, 391 ortalamayla 26-30 arası mevcutlu sınıflar ve 31, 112 ortalamayla 31-40 mevcutlu sınıflarda eğitim alan öğrenciler izlemektedir.

Sınıf mevcutları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Anaova analizine ilişkin bulgular tablo 3.15’da verilmiştir.

Tablo 3.15. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Sınıf Mevcutlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar	32, 095	2	16, 048	, 386	, 680
	Arası	30649,	738	41, 531		
Derinsel	Gruplar İçi	540				
	Toplam	30681, 636				
	Gruplar	1256, 933	2	628, 466	21, 559	, 000*
	Arası	21513,	738	29, 151		
Yüzeysel	Gruplar İçi	224				
	Toplam	22770, 157				

$p < 0.05$

Tablo 3.15 incelendiğinde sınıf mevcudu değişkenine göre öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değerinin ($F=, 386$; $p>.05$) anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 3, 15’deki bulgular yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından incelendiğinde ise farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla hesaplanan f değeri ($F=21, 559$; $p<.05$) gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda baba eğitim durumu değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16.Yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda sınıf mevcudu değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları

(I) Sınıf Mevcudu	(J) Sınıf Mevcudu	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
21-25	26-30	2,42197	,001*
	31-40	2,70130	,000*
26-30	21-25	-2,42197	,001*
	31-40	,27933	,904
31-40	21-25	-2,70130	,000*
	26-30	-,27933	,904

p <0.05

Tablo 3, 16'daki bulgular incelendiğinde yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutundaki farklılaşmanın 21-25 mevcutlu sınıflarda eğitim alan öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte diğer guruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu bulguya göre 21-25 mevcutlu sınıflarda eğitim alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyleri daha kalabalık sınıflarda eğitim alan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.6. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Genel lise öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde kurulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin, öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrenme yaklaşımı Puanları arasında kardeş sayıları değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını çözümlmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.17 ve 3.18 'de verilmiştir.

Tablo 3.17. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Kardeş Sayılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri

	Kardeş Sayısı	N	X	Std. Sapma
Derinsel	Tek Çocuk	62	37, 3548	6, 92607
	Bir Kardeş	199	38, 1759	5, 74405
	İki Kardeş	286	36, 8322	6, 88908
	Üç ve üzeri kardeş	194	36, 7010	6, 19989
	Toplam	741		
Yüzeysel	Tek Çocuk	62	32, 1613	6, 70990
	Bir Kardeş	199	32, 3166	5, 31961
	İki Kardeş	286	32, 0804	5, 55267
	Üç ve üzeri kardeş	194	32, 5155	5, 39163
	Toplam			

Tablo 3, 17'deki veriler incelendiğinde, derinsel öğrenme yaklaşımı boyutunda en yüksek ortalamanın bir kardeşi olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($X=38, 175$). Bunları sırasıyla 37, 354 ortalamayla tek çocuk, 36, 823 ortalamayla iki kardeşi olanlar ve 36, 701 ortalamayla üç ve daha fazla kardeşi olan öğrenciler izlemektedir.

Tablo 3, 17'deki veriler yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın üç ve üzeri kardeşi olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($X=32, 515$). Bunları sırasıyla 32, 316 ortalamayla bir kardeş, 32, 161 ortalamayla tek çocuk olanlar ve 32, 080 ortalamayla iki kardeşi olan öğrenciler izlemektedir.

Sınıf kardeş sayıları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Anaova analizine ilişkin bulgular tablo 3.18'da verilmiştir.

Tablo 3.18. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar	277, 994	3	92, 665	2, 246	, 082
	Arası	30403,	737	41, 253		
Derinsel	Gruplar İçi	642				
	Toplam	30681, 636				
	Gruplar	23, 110	3	7, 703	, 250	, 862
	Arası	22747,	737	30, 864		
Yüzeysel	Gruplar İçi	046				
	Toplam	22770, 157				

p <0.05

Tablo 3.18 incelendiğinde kardeş sayısı değişkenine göre öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değerinin (F=2, 246; p>.05) anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 3, 18'deki bulgular yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından incelendiğinde ise farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla hesaplanan f değeri (F=, 250; p>.05) anlamlı düzeyde bir fark olmadığı ifade etmektedir. Bu veriye dayanarak kardeş sayıları arasında öğrenme yaklaşımları bakımından fark bulunmadığı, kardeş sayısının öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini söyleyebiliriz.

3.7. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Tercih Edilen Sınav Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi, “Genel lise öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları tercih edilen sınav türüne göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde kurulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerinin, öğrenme yaklaşımı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrenme yaklaşımı Puanları arasında tercih edilen

sınav türü değişkenine göre bir farklılaşma olup olmadığını çözümlmek amacıyla ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar Tablo 3.19 , 3.20 ve 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.19. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Tercih edilen Sınav Türüne İlişkin Ortalama ve Standart Sapma değerleri

	Sınav Türü	N	X	Std. Sapma
Derinsel	Yazılı	279	38, 6129	5, 31260
	Sözlü	36	36, 6944	5, 67611
	Test	368	36, 3397	7, 28302
	Grup Çalışması	58	36, 2069	4, 85856
	Toplam			
Yüzeysel	Yazılı	279	32, 5305	5, 71553
	Sözlü	36	33, 5000	8, 12228
	Test	368	32, 0707	5, 37330
	Grup Çalışması	58	31, 4483	3, 39335
	Toplam			

Tablo 3, 19’deki veriler incelendiğinde, derinsel öğrenme yaklaşımı boyutunda en yüksek ortalamanın yazılı sınavları tercih eden öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($X=38, 612$) . Bunları sırasıyla 36, 694 ortalamayla sözlü sınavlar, 36, 339 ortalamayla test ve 36, 206 ortalamayla grup çalışmasını tercih eden öğrenciler izlemektedir.

Tablo 3, 19’deki veriler yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın sözlü sınavları tercih eden öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($X=33, 500$) . Bunları sırasıyla 32, 530 ortalamayla yazılı sınavları, 32, 070 ortalamayla test ve 31, 448 ortalamayla grup çalışmasını tercih eden öğrenciler izlemektedir.

Tablo 3.20. Öğrenme Yaklaşımı Puanlarının Tercih edilen Sınav Türüne Göre ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
	Gruplar	859, 745	3	298, 582	7, 388	, 000*
	Arası	29785,	737	40, 415		
Derinsel	Gruplar İçi	890				
	Toplam	30681, 636				
	Gruplar	127, 158	3	42, 386	1, 380	, 248
	Arası	22642,	737	30, 723		
Yüzeysel	Gruplar İçi	999				
	Toplam	22770, 157				

p <0.05

Tablo 3.20 incelendiğinde tercih edilen sınav türü değişkenine göre öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımı puanlarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değeri (F=7, 388; p<.05) gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 3, 20'deki bulgular yüzeysel öğrenme yaklaşımı açısından incelendiğinde ise farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla hesaplanan f değerinin (F=1, 380; p>.05) anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir.

Derinsel öğrenme yaklaşımı boyutunda tercih edilen sınav türü değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffé testi sonuçları Tablo 3.21'de verilmiştir.

Tablo 3.21.Yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutunda sınıf mevcudu değişkeni açısından ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları

(I) Sınav Türü	(J) Sınav Türü	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Yazılı	Sözlü	1, 91846	, 407
	Test	2, 27323	, 000*
	Grup	2, 40601	, 077
Sözlü	Yazılı	-1, 91846	, 407
	Test	, 35477	, 992
	Grup	, 48755	, 988
Test	Yazılı	-2, 27323	, 000*
	Sözlü	-, 35477	, 992
	Grup	, 13278	, 999
Grup	Yazılı	-2, 40601	, 077
	Sözlü	-, 48755	, 988
	Test	-, 13278	, 999

p <0.05

Tablo 3, 21'deki bulgular incelendiğinde derinsel öğrenme yaklaşımı boyutunda ortaya çıkan farkın yazılı sınavlarla test sınavları arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre derinsel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler yazılı sınavları tercih etmektedirler sonucu ortaya çıkıyor. Bununla birlikte diğer gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

BÖLÜM IV

4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerin derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarından hangisini seçtiklerini, öğrenme yaklaşımını seçmelerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Kayseri ilindeki Genel lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada üzerinde çalışılan grup, Kayseri İli, Merkez ilçelerde tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 6 farklı genel lisede öğrenim görmekte olan 9. 10. 11.ve 12. sınıflarına devam eden 741 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın belirlenen amacına ulaşmak için gerekli olan veriler, “Kişisel Bilgi Formu” ve Biggs, Kember ve Leung (2004) tarafından ortaöğretim seviyesindeki öğrenciler için geliştirilmiş “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” olmak üzere iki bölümden oluşan bilgi toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Bilgi toplama aracının birinci bölümünü oluşturan “Kişisel Bilgi Formu” bölümünde örnekleme giren lise öğrencilerini tanımayı sağlayan ve öğrenme yaklaşımları ile ilişkilendirilebilecek bilgilere uygun sekiz soru bulunmaktadır. İkinci bölümde yer alan Biggs, Kember ve Leung (2004) tarafından geliştirilmiş, Çolak (2006) tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan 22 maddelik “Öğrenme Yaklaşımları Envanteri” lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 16.00 (SocialSciences Statistical Package) istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların kişisel niteliklerine ilişkin sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanarak dağılımları belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ikili küme arasındaki anlamlı farklılıkların

tespiti için bağımsız gruplar “t testi”nden, ikiden fazla kümeler arası anlamlı farklılıkların tespiti için “tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ” testinden yararlanılmıştır Tüm fark testlerinde .05 anlamlılık düzeyi temele alınmıştır.

Yapılan istatistiksel değerlendirmelerle ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan genel lise öğrencileri genel olarak derinsel öğrenme yaklaşımını, yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha fazla tercih etmektedir (tablo 3.1). Bu bulgu Özgür ve Tosun (2012) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşım puanlarının ortalamalarının birbirine yakın olması öğrencilerin hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımın ikisine birden sahip olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, alanda önceden yapılmış çalışmalarla uyum içersindedir. Sınıf düzeyi, eğitim sistemi, değerlendirilme biçimi, öğretmenin sınıf içi davranışı v.b. gibi etmenlere bağlı olarak, öğrenciler bir konuyu tam olarak anlamak için her iki öğrenme yaklaşımını da kullanabilirler (Çolak, 2006; Ünal G. ve Ergin Ö. 2008) .

1 - Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

Genel lise öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme yaklaşımları, cinsiyete bağlı olarak incelendiğinde örneklemdaki genel lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının, cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir (tablo 3.2). Kız öğrencilerin her iki öğrenme yaklaşımına ait ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alan yazında, cinsiyet ve öğrenme yaklaşımları ilişkisini inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Erkek öğrencilerin kızlara göre önemli ölçüde daha yüzeysel öğrenme eğilimi gösterdiğini belirten araştırmaların bulguları (Önder ve Beşoluk, 2010; Smith ve Miller, 2005; Mpofu ve Oakland, 2001) bu bulguyu destekler niteliktedir. Ancak, alanyazında, erkek öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı kız öğrencilere göre önemli ölçüde daha fazla tercih ettiğini belirten araştırmaların (Duff, 1999; Miller, Finley ve McKinley, 1990; Severiens ve Ten Dam, 1997; Watkins, 1996;) yanı sıra, cinsiyet değişkeninin öğrenme yaklaşımını etkilemediğini belirten araştırmalara da rastlamak mümkündür (Chan, 2003; Selçuk, Çalışkan ve Erol,

2007; Ellez ve Sezgin, 2002; Kek ve Huijser, 2009; Wilson, Smart ve Watson, 1996; Watkins ve Mboya, 1997; Richardson ve King, 1991;Özgür ve Tosun, 2012;Koçak ve Yücel, 2009) .Karakatipoğlu (2004) 'na göre de, Türk aile yapısı içerisinde erkeklerden daha bağımsız, daha özerk ve daha yüksek oranda başarı yönelimli olmaları beklenirken, kızlardan daha ilişkisel, daha duygusal ve bakım pratikleri öncelikli sosyal roller beklenmektedir.

2- Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf düzeylerine göre öğrenme yaklaşımlarına bakıldığında, öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeninin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu yönündedir(tablo 3.4). Başka bir deyişle genel lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri yükseldikçe, yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha fazla, derinsel yaklaşımı ise daha az benimsedikleri saptanmıştır.

Bu bulgu alan yazında yer alan bazı araştırma bulguları ile örtüşürken (Ekinci, 2009; Ekinci ve Ekinci, 2007; Senemoğlu, Berliner, Yıldız, Doğan, Savaş ve Çelik, 2007) , bazıları ile de (Duff, 1999; Ellez ve Sezgin, 2002; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Senemoğlu, 2011; Tural ve Akdeniz, 2008; Özgür ve Tosun, 2012; Koçak ve Yücel, 2009 ; Karadeniz ve Erkoç, 2008) örtüşmemektedir. Ortaya çıkan bu sonuç; öğrenim görülen alanın özellikleri, öğrencilerin kişisel özellikleri ile öğretme-öğrenme ortamlarının niteliğindeki farklılıklardan kaynaklanabilir. Ayrıca öğrencilerin üniversite sınavlarına hazırlanıyor olması yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanmalarına neden olabilir.

3- Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Öğrenim Gördükleri alanlara göre farklılaşmakta mıdır?

Lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri alana göre öğrenme yaklaşımlarında anlamlı farklılık olduğu (Tablo 3.7) , buna göre sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyleri diğer alanlardaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bunun nedeni olarak, öğrenim gördükleri bölümün neden-sonuç ilişkisini kurmayı gerektiren bir bölüm olmasından ve aldıkları derslerin özelliklerinden

kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Alan yazında bu bulguyu destekleyen (Senemoğlu, 2011; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2007; Tural ve Akdeniz, 2008; Ekinci, 2009; Altun, 2013) araştırmalara rastlanmıştır.

Öner (2008) tarafından yapılan araştırmada sözel bölüm ile Türkçe –Matematik bölümü arasında öğrenme yaklaşımları bakımından fark olduğu tespit edilmiştir.

Altun(2013) 'e göre Öğrencilerin merkezde olduğu, öğrenmelerinden sorumlu oldukları ve eleştirel düşüncelerine fırsat veren ortamlar derin düşünmeyi sağlamaktadır.

4- Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Anne ve babanın eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Anne ve baba eğitim düzeyine göre öğrenme yaklaşımlarına bakıldığında, anne eğitim düzeyinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olmadığı (Tablo 3, 10) , buna karşın baba eğitim düzeyinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu(Tablo 3, 13) tespit edilmiştir. Bu bulguya göre babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyleri babası ilkokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç Öner (2008) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Yılman (1990) 'a göre anne babaların öğrenim düzeyi öğrencilerin okul başarısını etkilemektedir. Öner (2008) 'e göre anne –babasının eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerden yüksek başarı beklentisi onları ezberlemeye sevk etmekte ve dolayısıyla yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler.

5- Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Sınıf Mevcutlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Sınıf mevcutlarına göre öğrenme yaklaşımlarına bakıldığında öğrenim görülen sınıf mevcudu değişkeninin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olduğu yönündedir(tablo 3.15). Bu bulguya göre 21-25 mevcutlu sınıflarda eğitim alan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyleri daha kalabalık sınıflarda eğitim alan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen (Öner, 2008) ; Ural, 2006) araştırmalara rastlanmıştır.

6- Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Kardeş sayılarına göre öğrenme yaklaşımlarına bakıldığında, kardeş sayısının öğrenme yaklaşımlarını etkilemediğini (Tablo 3, 18) tespit edilmiştir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen araştırmalara rastlanmıştır. Öner, (2008) ortaöğretim dokuzuncu ve on birinci sınıflardaki öğrencilerin derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında kardeş sayısının öğrenme yaklaşımları üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

7- Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları tercih edilen sınav türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Genel lise öğrencilerinin sahip oldukları öğrenme yaklaşımları, tercih edilen sınav türüne göre incelendiğinde, lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının, tercih edilen sınav türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir (tablo 3.20). Bu bulguya göre derinsel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler yazılı sınavları tercih etmektedirler sonucuna ulaşılmıştır.

Lizzio ve arkadaşları (2002) , ağır iş yükü algısı ve uygun olmayan değerlendirme yaklaşımının öğrencileri yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemeye ittiğini, fakat iş yükü algısı ile öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimsemeleri arasında sistematik bir ilişkisinin bulunmadığını belirlemiştir.

Prosser (2004) 'e göre derin öğrenme yaklaşımı, iyi öğretim ve hedef ve standartların açık olması ile ilişkili iken; yüzeysel öğrenme yaklaşımı, genellikle fazla iş yükü algısı ve bilginin tekrarını test eden değerlendirme yaklaşımı ile ilgilidir.

Bayrak (2007) 'a göre öğrenciler genel olarak test sınavı fazla çalışmaya gerek duyulmayan, yüzeysel çalışmanın yeterli olduğu ve şans başarısının her zaman geçerli olduğu sınav olarak algılandıkça, klasik yazılı ve sözlü sınavı daha çok yoruma dayalı ve detaylı çalışmayı gerektiren sınavlar olarak tanımlamışlardır. Öğrenciler test sınavlara hazırlanırken genelde yüzeysel çalışma şekillerini tercih ederken, sözlü ve klasik sınavlara daha detaylı ve anlamlı öğrenmeye yönelik çalışma stratejileri ile hazırlanmaktadırlar.

4.2. Öneriler

Öğrencilerin çalışma ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen pek çok faktör vardır. Bu nedenle yöneticiler, öğretmenler ve veliler öğrencileri için, uygun öğretim materyalini hazırlamalı, uygun değerlendirme araçları kullanılmalı, eliptiriel düşünce ve problem çözme becerileri kazandırmaya teşvik etmeli ve öğrenciye derin öğrenmeye yaklaşımını benimsetmeye çalışmalıdır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak, araştırmacı ve uygulayıcılara şu öneriler sunulabilir:

1. Öğretmenler eğitim öğretim hayatının ilk yıllarından itibaren ders konularının yanında, bu derslere nasıl çalışılması gerektiği konusunda öğrencilere daha fazla ve yeterli düzeyde bilgi vermeli ve rehberlik yapmalıdır.
2. Ebeveynlerin, öğrenme ve öğrenme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi konusunda eğitilmeleri gereklidir.
3. Derinsel öğrenme yaklaşımının öğrencilere ilkokuldan itibaren kazandırılması gereklidir.
4. Ülke genelini kapsayacak nitelikte öğrenme yaklaşımı tercihlerinin belirlenerek karşılaştırmalar yapılacak bilimsel çalışmalar yapılmalıdır..
5. Ders müfredatının öğrenme yaklaşımı üzerindeki etkisi araştırılabilir
6. Öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımını benimsemelerini sağlamak için öğretmen yetiştirme süreci daha etkin ve verimli hale getirilmelidir.
7. Lise ve üniversite sınavları yeniden yapılandırılarak öğrencilerin derinsel öğrenme yaklaşımını benimsemelerini sağlayacak sınavlar belirlenmelidir.
8. İlköğretim, ortaöğretim, liselerde ve üniversitelerde öğrenme yaklaşımı tercihleri belirlenerek karşılaştırmalar yapılmalıdır.
9. Eğitimin her kademesindeki öğrencilerin, derinsel öğrenme yaklaşımını benimsemelerini sağlayacak uygun yöntemlerin olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Buna bağlı olarak, öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını geliştirecek ortamların ve eğitim sistemlerinin oluşturulması gerekmektedir.

Öğrenci başarısını doğrudan etkilemesi açısından öğrenme yaklaşımı, yaşam boyu öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken bir konudur. Öğrenciler için bu konu çok daha dikkate değerdir. Çünkü bu öğrenciler üst eğitim kademelerinde ve hayatlarının her alanında edindikleri öğrenme yaklaşımlarını sonraki kuşaklara aktaracaklardır. Bununla birlikte benzer çalışmalarla, bilgi toplumu oluşturan bireylerin çok daha donanımlı ve nitelikli eğitimi mümkün olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ak, Ş.(2008) . Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Kavramsal Bir İnceleme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 8 (3) 693-720
- Altun, S.(2013) Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Üniversite Türüne, Öğrenim Görülen Alana ve Cinsiyete Göre İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2
- Atherton, J., (2002) . Learning and Teaching: Approaches to Study Deep and Surface. <http://www.dmu.ac.uk/~jamesa/learning/deepsurf.htm> webadresinden indirildi.
- Atmaca, S., Aslan, F. ve Doğan, D. (2009,) . *İlköğretim öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemiş düzeylerini etkileyen faktörler*. 18. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Ege Üniversitesi, İzmir, Ekim
- Aydın A.(2000) .Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. İstanbul: Alfa Basım yayım dağıtım.
- Bacanlı H. (1999) .Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Batı, H.A., Tetik, C. ve Gürpınar, E.(2010) . Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Yeni Şeklini Türkçeye Uyarlama ve Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Türkiye Klinikleri J Med Sci* .30.5.
- Batı, A.H., Tetik, C. ve Gürpınar, E.(2010) .Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Yeni Şeklini Türkçeye Uyarlama ve Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması, *Türkiye Klinikleri J Med Sci* 30(5) :1639-46
- Baykal, A.(2005) . Özel Okullar ve Eğitimde yeni Yaklaşımlar Sempozyumu.28-29 Ocak, Antalya, Neta Matbaacılık.
- Baykul, Y.(2001) .İlköğretimde matematik öğretimi.5. Baskı, Ankara, PegemA Yayıncılık.

- Bayrak, R .(2007) . Ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi anabilim dalı Ölçme ve değerlendirmenin öğrenmeye etkisi. Yüksek lisans tezi. Karadeniz teknik üniversitesi. Trabzon
- Beydoğan, Ö. (2007) . Derinliğine ve Yüzeysel Öğrenmede Kavram Haritaları ve Şemaların İşlevi, Milli Eğitim, Sayı 173, 258-270
- Biggs, J. Kember D. & Leung, D. Y. P., (2001) . The Revised Two Factor Study Process Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1) : 133-149.
- Biggs, J., (1994) . Student Learning Research and Theory-Where Do We Currently Stand.
- Biggs, J.B. (1987) . Individual and group differences in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 48.(s. 266-279)
- Büyükkaragöz, S.S., Çivi, C.(1999) . *Genel Öğretim Metodları Öğretimde Planlama Uygulama*.Beta Yayıncılık , İstanbul.
- Carnwell, R., (2000) . Approaches To Study and Their Impact on The Need For Support and Guidance In Distance Learning. *Open Learning*. 15 (2) : 123-140.
- Chan, K. (2003) . Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Cuthbert, P. F. (2005) . The student learning process: Learning styles or learning approaches? *Teaching in Higher Education*, 10 (2) , 235-249.
- 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)
- Çelikkaya, T.(2010) .Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme stratejileri, *Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 11, Sayı 3, Aralık*.

- Çolak, E.(2006) . İşbirliğine Dayalı Öğretim tasarımının Öğrenme Yaklaşımlarına, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin kalıcılığına Etkisi. Doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çolak, E., Fer, S.(2007) .Öğrenme Yaklaşımları Envanteri Dilsel Eşdeğerlik Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 1.
- Demir, R. (2010) . *Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri Ve Çoklu Zekâ Alanlarının İncelenmesi*.Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, M.(1993) .Öğrenme Stratejilerinin Öğretilmesi, *Eğitim ve Bilim*.17, 83:52-59, Nisan
- Desmedt, E., & Valcke, M. (2004) . Mapping the learning styles “jungle”. An overview of the literature based on citation analysis. *Educational Psychology*, 24, 445-464.
- Desmedt, E., & Valcke, M. (2004) . Mapping the learning styles “jungle”. An overview of the literature based on citation analysis. *Educational Psychology*, 24, 445-464.
- Duff , A. (2000) . Learning styles measurement: The revised approaches to studying inventory (RASI) . *Bristol Business School Teaching and Research Review*, 3. http://www.uwe.ac.uk/bbs/tr/Issue3/Is3-1_5.htm adresinden indirilmiştir.
- Duff, A. (1999) . Access policy and approaches to learning. *Accounting Education: An International Journal*, 8(2), 99-110.
- Ekinci, N. ve Ekinci, E. (2007) . Learning approaches of Department of Elementary Education students. *1st Primary National Congress. 15-17 November. Ankara: Hacettepe University, Turkey*.
- Ekinci, N.(2009) .Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 34, Sayı 151 , Vol. 34, No 151

- Ellezi, A. M. Ve Sezgin, G., (2002) . Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları. *OrtaDoğu Teknik Üniversitesi V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.* 16-18 Eylül. Ankara. 02/03/2005 tarihinde <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/ozetler/d288.pdf> web adresinden indirildi.
- Erden, M(1997) . Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara:Alkım Yayınevi.
- Ergür, D.O.(2000) . Hacettepe üniversitesindeki dört yıllık Lisans Programındaki Öğrencilerin Kişisel Özellikleri ile Öğrenme Sitillerinin Karşılaştırılması. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*Sayı:19. Ankara.
- Ertürk, S.(1972) . Eğitimde program geliştirme. Ankara, Yelkentepe Yayınları.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005) . Understveing student diff erences. *Journal of Engineering Education*, 94 (1) , 57-72.
- Gül, B.(2011) .Orta Öğretim Öğrencilerinin Öğrenme Sitilleri ile Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gürgen, E.T.(2006) . Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ev Yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Cilt:7 sayı:12, Malatya.
- Güven, M.(2004) . Öğrenme sitilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Eskişehir.
- Hall, M. Ramsay, A. & Raven, J., (2002) . Changing The Learning Environment To PromoteDeep Learning Approaches İn First Year Accounting Students. 04/04/2005 tarihinde <http://www.business.murdoch.edu.au/aaanz/symposia/2002/hall.pdf> web adresinden indirildi.
- Hamurcu, H(2002) , Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kullandıkları Öğrenme Stratejileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23:127-134

- Harlen, W. & James, M., (1997) . Assessment And Learning: Differences And Relationships Between Formative And Summative Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 4 (3) . 365-380.
- Hativa , N. & Birenbaum, M. (2000) . Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred teaching styles and their learning styles. *Research in Higher Education*, 41(2) , 209-236.
- Howe, A., (1992) . How To Study A Student Guide To Effective Learning Skills. England:Kogan Page. <http://www.bus.indiana.edu/mahmed/teachln/basic.htm> web adresinden indirildi.
- Johnston, C., (1997) Fostering Deeper Learning. *Vocational Education and Training*. Blunden, Social Science Press. Katoomba, http://tlu.ecom.unimelb.edu.au/academic_resources/publications.html
- Jones, I., (1999) . Case Studies of Students Transitioning from an Alternative School Back into *Papers*. Institues for the Advancement of University Learning. İngiltere. <http://www.learning.ox.ac.uk/iaul/IAUL+1+2+2+main.asp>. web adresinden indirildi.
- Karadeniz, B. ve Erkoç, M.F. (2008) . Böte bölümü öğrencilerinin bilişüstü algılarını etkileyen faktörler ve bilişüstü algıların öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkisi
- Karakatipoğlu, A. Z. (2004) . Self, identity and emotional well being among Turkish university students. *The Journal of Psychology*, 33, 327-344.
- Karakoç Ş. Ve Şimşek N.(2004) . “Öğretme Stratejilerinin öğrenme Stratejileri Kullanma Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:4, 101-115
- Karasar, N., (1999) . *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Karip, E.(2005) . Sınıf Yönetimi, Ankara, Pegem A Yayıncılık

- Kek, M.Y.C., & Huijser, H. (2009) . *What makes a deep and self-directed learner: Exploring factors that influence learning approaches and self-directed learning in a PBL context at a Malaysian private university. What are we learning about learning?* Proceedings of the 2nd International PBL Symposium (pp. 708-716) . Singapore: Republic Polytechnic.
- Kember, D. and Gow, L. (1991) . A Challenge to the Anecdotal Stereotype of the Asian Student, *Studies in Higher Education*. 16(2) : 117-128.
- 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.
- Koçak, C., Yücel, A.S. (2009) . Kimya Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. I. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi; 1-3 Mayıs, Çanakkale.
- Korkmaz, H.(2000) . Çoklu zeka tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi.Eğitim Bilim, 26, 119:71-78.
- Leung, M., (2003) . Learning Approaches of the Construction Students in Hong Kong.*CIBW89 International Conference on BEAR 2003*. City University of Hong Kong, Hong Kong. http://www.scpm.salford.ac.uk/bear2003/abstracts/leung_learning_approaches_of_the_construction.doc web adresinden indirildi.
- Liddle, M., (2000) . Student Attitudes Toward Problem-Based Learning in Law. *Journal on Excellence in College Teaching*, 11(2) : 163-190.
- Liu, Y., & Ginther, D. (1999) . Cognitive styles and distance education. *Online Journal of Distance learning Administration*, 2 (3) . [http:// www.westga.edu/~distance/liu23.html](http://www.westga.edu/~distance/liu23.html) internet sitesinden indirildi.

- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002) . University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education Volume*, 27 (1) , 27-52.
- Macaroğlu E. ve Özdemir A.Ş. (2001) . “Farklı kültürlerde oluşturulan sorgulamaya dayalı öğretim ortamlarının ilköğretim öğretmen adaylarının öğretim anlayışına etkisi”, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:14, (s.99-106)
- Mayer, R.E. (1987) , Educational Psychology: A Cognitive Approach, Little, Brown and Company Limited, U.S.A..
- Mayya, S. Rao, A.K. & Ramnarayan, K., (2004) . Learning Approaches, Learning Difficulties and Academic Performance of Undergraduate Students of Physiotherapy. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*. 2(4) . <http://ijahsp.nova.edu/articles/vol2num4/mayya.htm> web adresinden indirildi.
- McManus, I. C. Richards, P. & Winder, B. C., (1999) . Intercalated Degrees, Learning Styles, and Career Preferences: Prospective Longitudinal Study of Uk Medical Students. *British Medical Journal*. 319(7209) :542-546. http://www.studentbmj.com/back_issues/1199/papers/416.html web adresinden indirildi.
- Miller, C. D., Finley, J., & McKinley, D. L. (1990) . Learning Approaches And Motives: Male and Female Differences and Implications for Learning Assistance Programs. *Journal of College Student Development*, 31(2) , 147–154.
- Minbashian, A. Huon, G. F. & Bird, K. D., (2004) . Approaches to Studying and Academic Performance in Short-Essay Exams. *Higher Education*. 47(2) . Avustralya. http://springerlink.metapress.com/app/home/contribution.asp?wasp=n491_rwlurj4tjryxvcby&referrer=parent&backto=issue,2,7;journal,7,62;linkingpublicationresults web adresinden indirildi.

- Mpofu, E., & Oakland, T. (2001) . Predicting School Achievement in Zimbabwean Multiracial Schools Using Biggs' Learning Process Questionnaire. *South African Journal of Psychology*, 31(3) , 20–29.
- Ng, G.S. & Ng, E.Y.K., (1997) . Undergraduate Students in a Computer Engineering Course:A Perspective of Their Learning Approaches and Motivation Factors. *Innovation*. 34, (1) : 65-69
- Oğuz, A. (2000) . Öğrenme Stratejilerinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü. *YaşadıkçaEğitim*. Kültür Koleji Yayınları.
- Oktar, İ.(2005) .*Öğrenci Merkezli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi*. 14.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, Kongre Kitabı. Cilt:2, 28-30 Eylül.
- Ozakpınar, Y. (1998) . *Verimli Ders Çalışmanın Psikolojik Kosulları*.1. Baskı. Ankara: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, İ. ve Beşoluk, S. (2010) . Adaptation of Revised Two Factor Study Process Questionnaire Study (R-SPQ-2F) to Turkish. *Education and Science* 35(157) , 55-67.
- Öner, Y. İ. (2008) . *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarını Etkileyen Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özden, Y.(2000) . Öğrenme ve Öğretme. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Özder, H.(2000) . Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Modelinin Etkiliği. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.Sayı:19. Ankara.
- Özer, B.(1998) .Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. Ed:Ayhan Hakan. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir.
- Özer, B.(2001) . Bilgi işleme kuramı. Ed:Gürhan Can. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.

- Özgür ve Tosun(2012) . Öğretmen Adaylarının Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 12, Sayı 24, Aralık 2012, 113 - 125
- Özsoy N., Yağdıran E. Ve Öztürk G. (2004) ”Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Sitilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri” *Eğitim Araştırmaları dergisi*, Anı Yayıncılık , Sayı:14
- Price, L. (2004) . Individual differences in learning: Cognitive control, cognitive style, and learning style. *Educational Psychology*, 24 (5) 681-698.
- Prosser, M. & Trigwell, K., (1999) . Relational Perspectives on Higher Education Teaching And Learning in The Sciences. *Studies in Science Education*. 33: 31-60 <http://proquest.umi.com/pqdlink?RQT=309&VInst=PROD&VName=PQD&VType=PQD&sid=1&index=6&SrchMod=3&Fmt=3&did=000000043661691&clientId=43845> web adresinden indirildi.
- Prosser, M. (2004) . A student learning perspective on teaching and learning, with implications for problem-based learning. *European Journal of Dental Education*, 8 (2) , 51-58.
- Ramsden, P.(1979) .Student learning and perceptions of the academic environment.*Higher Education*, 8, (s.411-427) .
- Richardson, J., T., E., & King, E. (1991) . Gender Differences in The Experience of Higher Education: Quantitative and Qualitative Approaches. *Educational Psychology*, 11, 363–382.
- Riding, R. J. (1997) . On the nature of cognitive style. *Educational Psychology*, 17 (1-2) , 29-49.
- Royalty, J. (1995) . The generalizability of critical thinking: Paranormal beliefs versus statistical reasoning. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(4) , 477-488.

- Sadler-Smith, E. (2001) . Does the learning styles questionnaire measure style or process? A reply to swailes and senior (1999) . *International Journal of Selection and Assessment*, 9 (3) , 207-214.
- Sankaran, S. R. & Bui, T., (2001) . Impact of Learning Strategies and Motivation on Performance: A Study in Web-Based Instruction. *Journal of Instructional Psychology*.28(3) .
- Selçuk S.G., Çalışkan S. ve Erol M. (2007) . “Fizik öğretmen adaylarının Öğrenme yaklaşımlarının değerlendirilmesi”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara, Cilt:27, Sayı:2, (s.25-41) .
- Senemoglu, N. (2011) . College of Education Students’ Approaches to Learning and Study Skills. *Education and Science* 36(160), 66-80
- Senemoglu, N., Berliner, D., Yildiz, G., Dogan, E., Savas, B., & Celik, K. (2007) . Approaches to Learning and Study Skills of Turkish and American Students in Colleges of Education. *EARLI 12th Biennial Conference. August 28-September 1, 2007 hosted by University of Szeged. Budapest, Hungary.*
- Senemoğlu, N. (2004) . *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seven, M.A. ve Engin, A.O.(2008) . Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2) , 189-212.
- Severiens, S., & Ten Dam, G. (1997) . Gender and Gender Identity Differences in Learning Styles. *Educational Psychology*, 17, 79–93.
- Shale, S. & Trigwell, K., (2002) . Student Approaches to Learning. *Learning and Teaching*
- Shirley, L. and S. Denise. (2007) . Teaching Learning Strategies: What do Teachers Learn? *Language Learning Journal*. 35.2, 222.
- Smith, N. S., & Miller, R. J. (2005) . Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*. 25(1) , 43-53.

- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A.(1998) . Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar, Eğitim ve Bilim. 22, 110:(31-39) .
- Sönmez, V.(2003) . Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Anıkar, Anı Yayıncılık.
- Sübaşı, G. (2000) . Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri, Sayı:146. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/subasi.htm> adresinden indirilmiştir.
- Tam, M., (1999) . Promoting Deep Learning:A Conceptual Model. *Teaching & LearningCentre*. [http--www.ln.edu.hk-tlc-learning_matters-04-99-0599.pdf](http://www.ln.edu.hk-tlc-learning_matters-04-99-0599.pdf) web adresinden indirildi.
- Tang, C., (1994) . Effects of Models of Assessment on Students' Preparation Strategies.Editör: Gibbs, G. *Improving Student Learning - Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development. <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/ocsd-pubs/isltp-tang.html> web adresinden indirildi.
- Tay, B., (2005) , “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri”, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6, Sayı:1, ss.: 209-225
- 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
- Taylor, R. & Hyde, M., (2002) . Learning Context and Students' Perceptions of Context Influence Student Learning Approaches and Outcomes in Animal Science 2. ACE Group, Teaching and Educational Development Institute. http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach_conference00/papers/taylor-hyde.html web adresinden indirildi.
- Tekin, H.(1991) . Eğitimde ölçme ve değerlendirme. 6.Baskı, Ankara, Yargı yayınevi

- Tempone, I. (2001) . Student Learning Approaches To Understanding Financial Statements. Swinburne University of Technology web sayfası. <http://www.commerce.delaide.edu.au/apira/papers/Tempone105.pdf> web adresinden indirildi.
- Tiwari, A., Chan, S., Wong, E., Wong, D., Chui, C., Wong, A., & Patil, N. (2006) . The effect of problem-based learning on students' approaches to learning in the context of clinical nursing education. *Nurse Education Today*, 26 (5) , 430-438.
- Tobena, A., Marks, I., ve Dar, R. (1999) . Advantages of bias and prejudice: an explanation of -their neurocognitive templates. *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 23, 1047-1058.
- Tomal, N. (2008) . Ortaöğretim 9.Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, ss:113-127
- Tunçer, B.K ve Güven, B. (2007) . Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Derse İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkisi *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt:IV, Sayı:II, 1-20
- Tural, D. G., & Akdeniz, A., R. (2008) . Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, 5(12), 54-59.
- Turgut, İ.(1989) . *Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme*. İzmir. Karınca Matbaacılık.
- Türkoğlu, A.(1998) .Az Bilinen Yönleriyle Öğrenme, *Eğitim Bilim*, 1:38-41.
- 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.

- Ural, M.(2006) . Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Nevşehir ili Örneği) . Yüksek Lisans Tezi , Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Kayseri
- 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) .
- Ünal G. Ve Ergin Ö. (2008) . İlköğretim Öğrencilerinin Feni Öğrenme Yaklaşımları, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI (2)* , 2008, 271-293
- Watkins, D. (1996) . The Influence of Social Desirability on Learning Process Questionnaires: A Neglected Possibility? *Educational Psychology*, 52, 260–263.
- Watkins, D., & Mboya, M. (1997) . Assessing the Learning Processes of Black South African Students. *Journal of Psychology*, 131, 623–640.
- Wilson, K., Smart, R. M., & Watson, R. J. (1996) . Gender differences in approaches to learning in first year psychology students. *British Journal of Educational Psychology*, 22, 59-71.
- Wun, Y.T., Chan, C.S.Y. & Dickinson, J.A. (1999) . Does Short-Term Problem-Based Learning Change Students' Learning Styles and Preferences? In J. Marsh (Ed.) *Implementing Problem Based Learning Project: Proceedings of the First Asia Pacific Conference on Problem Based Learning* (pp.87-94) . Hong Kong: The University Grants Committee of Hong Kong, Teaching Development Project on Enhancing Health Science Education through Problem Based Learning.
- Yeşilyaprak, B.(2006) . Eğitim psikolojisi.Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Yew, L. T., (2005) . Adoption of Deep Learning Approaches by Final Year Marketing Students: A Case Study from Curtin University Sarawak. *Teaching and Learning Forum* <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2005/refereed/lew.html> web adresinden indirildi.

- Yıldırım, R.(1998) . Öğrenmeyi Öğrenmek. Sistem Yayıncılık Geliştiren Kitaplar Dizisi, İstanbul.
- Yılman, M.(1990) . Eğitimin Toplumsal Temelleri, Reform Matbaası, İzmir
- Yılmaz, D.(2011) . Öğrenme stratejilerinin öğrenme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, M.B, Orhan, F. (2011) .) . Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve devamlarının öğrenme yaklaşımlarına göre değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. 8-2 Available: <http://www.insanbilimleri.com/en>
- YK. Ip. (2003) . Students' Approaches to Learning. Centre for Development of Teaching and Learning (CDTL) . 1. Singapur. <http://www.cdtl.nus.edu.sg/Ideas/iot13.htm> web adresinden indirildi.
- Yücel, S., Seçken, N. ve Morgil, F.(2001) .Öğrencilerin Lise Kimya Derslerinde Öğretilen Semboller, Sabitler ve Birimlerini Öğrenme Derecelerinin Ölçülmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:21, Sayı:2, Ankara.
- Zeegers, P. (2001) . Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1) , 115-132.
- Zhang, L. & Sternberg, R. J., (2000) . Are Learning Approaches and Thinking Styles Related?A Study in Two Chinese Populations. *Journal of Psychology*. 134(5) : 469-489.
- Zhang, L., (2000) . University Students' Learning Approaches In Three Cultures: An Investigation Of Biggs's 3P Model. *Journal of Psychology*. 134(1) :37-55

EKLER

ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ENVANTERİ

Bu envanter, Yrd.Doç.Dr. Habib HAMURCU danışmanlığında Mehmet KILINÇ tarafından “ Lise Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezine temel oluşturacak verileri toplamak üzere kullanılacaktır.

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 ve **kesinlikle gizli tutulacaktır**. Bu yüzden; vereceğiniz cevapların mümkün olduğunca samimi olmasına özen gösteriniz. 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.

Her soruda size en uygun gelen ifadeyi işaretleyiniz. Soruları cevaplarırken çok fazla zaman harcamayınız; çünkü ilk tepkiniz genellikle en doğrusudur. Her soruyu cevaplamanız, araştırma açısından oldukça önemlidir. Araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Mehmet KILINÇ

Erciyes üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM

1-Cinsiyetiniz:

a-()Erkek

b-()Kız

2-Sınıfınız:

a-()9. Sınıf

b-()10. Sınıf

c-()11. Sınıf

d-()12. Sınıf

3-Sınıf Mevcudunuz:

a-() 20–25

b-() 26-30

c-() 31-40

d-() 41 ve yukarısı

4- Öğrenim görmekte olduğunuz alan:

a-()Sosyal Bilimler

b-() Fen Bilimleri

c-()Türkçe Matematik

d-()Yabancı Dil

e-()Diğer

5- Kaç kardeşiniz?

a-() Tek Çocuk

b-() Bir Kardeş

c-()İki Kardeş

d-() Üç ve üzeri

6- Babanızın Eğitim Durumu:

a-()Okur Yazar Değil

b-() ilkokul Mezunu

c-()Ortaokul Mezunu

d-()Lise Mezunu

e-()Üniversite Mezunu

7- Annenizin Eğitim Durumu:

a-()Okur Yazar Değil

b-() ilkokul Mezunu

c-()Ortaokul Mezunu

d-()Lise Mezunu

e-()Üniversite Mezunu

8- Kendinizi en başarılı ve rahat hissettiğiniz sınav türü:

a-() Yazılı sınavlar

b-() Sözlü sınavlar

c-() Testler

d-() Grup çalışması

2. BÖLÜM

ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ENVANTERİ

Size en uygun ifadeyi (X) işareti ile işaretleyiniz.	ASLA	NADİREN	BAZEN	ÇOĞUNLUKLA	HER ZAMAN
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 geçmeye 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.					
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 çalışmalarını sürekli zihnimde tekrarladığımı farkediyorum.					
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.					

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Mehmet KILINÇ
 Uyuğu : (TC)
 Doğum Tarihi Yeri ve Tarihi : 01 Nisan 1979, Sivas
 Medeni Durumu : Evli
 Tel : 05057728958
 Email : mehmetkilinc58@hotmail.com
 Yazışma Adresi : Demokrasi Mah. Güven Küme evler C1/15 Blok Toki
 Melikgazi/ KAYSERİ

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet
Lisans	Erciyes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD.	2000
Lise	İmam Hatip Lisesi, Sivas	1996

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2002-Halen	MEB	Öğretmen

YABANCI DİL

İngilizce