

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞSEL STİLLERİNİN
ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SEDAT ALTINTAŞ

HAZİRAN 2015

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞSEL STİLLERİNİN
ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
SEDAT ALTINTAŞ

DANIŞMAN
DOÇ. DR. İZZET GÖRGEN

HAZİRAN 2015

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞSEL STİLLERİNİN
ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA ETKİSİ

SEDAT ALTINTAŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 15.06.2015

Tez Danışmanı : Doç. Dr. İzzet GÖRGEN
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Sabahattin DENİZ




Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

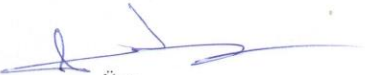
Haziran, 2015
MUĞLA

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün/...../..... tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/6 maddesine göre, Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi'ın "Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilllerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi" adlı tezini incelemiş ve aday/...../..... tarihinde saatda jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine ile karar verildi.


Tez Danışmanı
Doç. Dr. İzzet Gözper


Üye
Doç. Dr. Sabahattin Deniz


Üye
Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı : ALTINTAŞ

Adı : Sedat

Kayıt No: 10076890

TEZİN ADI

Türkçe : ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞSEL STİLLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA ETKİSİ

Y. Dil : THE EFFECTS OF PROSPECTIVE TEACHERS' COGNITIVE STYLES ON LEARNING APPROACHES

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik

■

○

○

TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Fakülte : Eğitim Fakültesi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar :

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayımlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : GÖRGEN, İzzet

Ünvanı : Doç. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI: 122

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

- 1. Bilişsel Stil**
- 2. Öğrenme Yaklaşımı**

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

- 1. Bilişsel Stil**
- 2. Alan Bağımlı/Bağımsız**
- 3. Öğrenme Yaklaşımı**
- 4. Derin Öğrenme**
- 5. Yüzeysel Öğrenme**

- 1. Cognitive Style**
- 2. Field Dependent/Independent**
- 3. Learning Approach**
- 4. Deep Learning**
- 5. Surface Learning**

- | | |
|--|----------|
| 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum | O |
| 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir | O |
| 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir | ■ |

Yazarın İmzası :

Tarih : 22/06/2015

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stillerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22/06/2015


Sedat ALTINTAŞ

ÖNSÖZ

Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin öğrenme yaklaşımlarına etkisini incelemeyi amaçladığım bu çalışmanın eğitim bilimleri alanına katkı sağlayacağını ve yapılacak olan çalışmalara kaynak oluşturacağını umuyorum. Bu tez çalışması Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) koordinatörlüğü tarafından 15/025 nolu proje ile desteklenmiştir.

Bugüne kadar gelmemde emeği olan bütün öğretmenlerim ve hocalarım başta olmak üzere, değerli fikirleriyle her zaman bana destek olan ve akademik olarak bana her zaman katkı sağlayan saygıdeğer danışmanım Sn. Doç. Dr. İzzet GÖRGEN'e; tez sürecimde değerli fikirleriyle destek olan saygıdeğer hocalarım Sn. Doç. Dr. Sabahattin DENİZ, Sn. Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Sn. Doç. Dr. Hasan ŞEKER, Sn. Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Sn. Yrd. Doç. Dr. Uğur Doğan, Sn. Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN'a, tezimi hazırlama sürecinde desteklerini esirgemeyen kıymetli dostlarım Sn. Arş. Gör. Güler GÖÇEN, Sn. Arş. Gör. Hasan Zühtü OKULU, Sn. Arş. Gör. Orçin KARADAĞ ve değerli kardeşim Sn. Hasret KABARAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Varlığımı borçlu olduğum, maddi manevi her türlü desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, bugünlere gelmemde, saygılı ve dürüst bir birey olarak yetişmemde karşılıksız fedakârlıklarını gördüğüm sevgili annem Keziban ALTINTAŞ'a ve sevgili babam Sahir ALTINTAŞ'a, bu süreçte bana her zaman destek olan manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli abim Kamil ALTINTAŞ ve sevgili eşi yengem Yeliz ALTINTAŞ'a sonsuz sevgi, saygı ve minnet duygularımı sunarım.

Tüm bunlara ek olarak, araştırma sürecinin geliştirilmesi, uygulanması ve raporlaştırılmasında emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunarım.

Sedat ALTINTAŞ

Yakında dünyamıza güneş gibi doğacak olan küçük yeğenim'e

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER	V
ÖZET.....	VIII
ÇİZELGELER DİZİNİ	XII
ŞEKİLLER DİZİNİ	XIV
SEMBOLLERVE KISALTMALAR DİZİNİ	XV
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	6
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	6
1.5. Araştırmanın Sayıtları	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
II. BÖLÜM	9
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Stil.....	9
2.1.1. Bilişsel stil	10

2.1.2. Bilişsel stillerin sınıflandırılması.....	11
2.1.3. Alan bağımlılık ve alan bağımsızlık.....	12
2.2. Öğrenme.....	16
2.2.1. Öğrenme yaklaşımları	17
2.2.2. Derinsel ve yüzeysel öğrenme.....	20
2.3. Bilişsel stil, öğrenme yaklaşımı, öğrenme stratejisi ve öğrenme stili.....	23
2.4. İlgili Araştırmalar	24
2.4.1. Bilişsel stil ile ilgili yapılmış çalışmalar	24
2.4.1.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar	24
2.4.1.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar	34
2.4.2. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılmış çalışmalar.....	38
2.4.2.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar	38
2.4.2.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar	43
III. BÖLÜM.....	48
YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	48
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	50
3.3.2. Gizlenmiş şekiller grup testi: GŞGT (the group embedded figures test: GEFT).....	50
3.3.3. Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği (The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F)	52
3.4. Veri Toplama Süreci.....	53
3.5. Verilerin Analizi.....	54
IV. BÖLÜM.....	56
BULGULAR.....	56
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	56
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	56
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	58

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	60
4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	62
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	62
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	64
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	67
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
V. BÖLÜM	71
TARTIŞMA VE YORUM	71
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	71
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	71
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	72
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	74
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	75
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	76
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	77
5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması.....	79
5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması	80
VI. BÖLÜM	82
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	82
6.1. Sonuçlar	82
6.2. Öneriler	84
6.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	84
6.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	84
KAYNAKÇA	86
EKLER	107
EK A: Gizlenmiş Şekiller Grup Testi	108
EK B: Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği	117
EK C: Kişisel Bilgi Formu	119
EK D: Araştırma İzin Belgesi	120

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞSEL STİLLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINA ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

SEDAT ALTINTAŞ

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

2015

Bu çalışmanın genel amacı, öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin öğrenme yaklaşımlarına etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ve öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve belirlenen demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modeline göre tasarlanan araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğretmen adaylarının bilişsel stillerini belirlemek için Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971) tarafından geliştirilen ve Güler Okman (1979) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Gizlenmiş Şekiller Grup Testi" ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen, Türkçe geçerlik-güvenirlik çalışmaları Önder ve Beşoluk (2010) tarafından gerçekleştirilen "Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler, Mann Withney U testi, Kruskall Wallis testi Spearman Brown Sıra Farkları Katsayısından yararlanılmıştır.

Verilerin analizinden elde edilen bulgulara göre ğretmen adaylarının çoğunlukla alan bağımlı bilişsel stile sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve akademik başarıları ile bilişsel stil puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı fakat bölümleri ile bilişsel stil puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri grlmştr. ğrenme yaklaşımları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğrenme yaklaşımları ile katılımcıların bölümleri ve akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin alan bağımsızlığa yaklaşıkça derin öğrenme yaklaşımı tercihlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Stil, Alan Bağımlı/Bağımsız, ğrenme Yaklaşımı, Derin ğrenme, Yüzeysel ğrenme

ABSTRACT

**THE EFFECTS OF PROSPECTIVE TEACHERS' COGNITIVE
STYLES ON LEARNING APPROACHES**

(MA THESIS)

SEDAT ALTINTAS

MUGLA SITKI KOCMAN UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

2015

The main purpose of the study is to investigate the effects of prospective teachers' cognitive styles on learning approaches. It is aimed to define whether exist significance differences between defining prospective teachers' cognitive styles and learning approaches and demographic variables within the scope of the mean purpose. The study, designed according to correlational survey model, was conducted at Mugla Sitki Kocman University, Faculty of Education (the third-year students) in the 2014-2015 academic year spring semester.

As data collection instruments, "The Group Embedded Figures Test" which was developed by Witkin, Oltman, Raskin and Karp (1971) and adapted into Turkish by Güler Okman (1979) was administered to define prospective teachers' cognitive style in the study. On the other hand "The Revised Two Factor Study Process Questionnaire" that was developed by Biggs, Kember and Leung (2001) and by Önder and Beşoluk (2010) who assessed validity and reliability was used to reveal prospective teachers' learning approaches. Personal Information Form was developed by the researcher to gather demographic data from the participants. The data were analyzed through the SPSS 20.0 package program. Frequency, mean, standard deviation, min and max values, Mann Withney U test, Kruskal Wallis test and Sperman Brown Rho Correlation Coefficient tests were used to data analysis.

According to the findings, prospective teachers generally have field dependent cognitive style. It is determined that between with prospective teachers' gender and academic success and cognitive style scores there isn't any significant difference revealed. However, there is significant difference between branches and cognitive style scores. It has been viewed that prospective teachers prefer deep learning

approach generally. There isn't significant difference between gender and learning approaches yet there is significant difference between learning approaches-branches and academic success. It is also concluded that as prospective teachers' cognitive styles approaches to field independent, deep learning approach preference of prospective teachers has diminished.

Key Words: Cognitive Style, Field Dependent/Independent, Learning Approach, Deep Learning, Surface Learning

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 2.1.3.1. Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip bireylerin özellikleri	14
Çizelge 2.1.3.1. Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip bireylerin özellikleri (devam).....	15
Çizelge 2.2.2.1. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özellikleri ve etki eden faktörler.....	21
Çizelge 2.2.2.1. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özellikleri ve etki eden faktörler (devam)	22
Çizelge 3.2.1. Örneklem grubunun değişkenlere göre dağılımı.....	49
Çizelge 3.5.1. Ölçme araçlarının Kolmogrov-Smirnov testi sonuçları.....	55
Çizelge 4.1.1. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ve bilişsel stilleri.....	56
Çizelge 4.2.1. Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin cinsiyete göre dağılımı	57
Çizelge 4.2.2. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanlarının cinsiyete göre dağılımına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları.....	57
Çizelge 4.3.1. Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin bölümlerine göre dağılımı ..	58
Çizelge 4.3.2. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanlarının bölümlerine göre dağılımına ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları.....	59
Çizelge 4.4.1. Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin akademik başarılarına göre dağılımı	61
Çizelge 4.4.2. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanlarının akademik başarılarına göre dağılımına ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları.....	61
Çizelge 4.5.1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanları ve öğrenme yaklaşımları.....	62

Çizelge 4.6.1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı	63
Çizelge 4.6.2. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları.....	63
Çizelge 4.7.1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerinin bölümlerine göre dağılımı	64
Çizelge 4.7.2. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanlarının bölümlerine göre dağılımına ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları.....	65
Çizelge 4.8.1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerinin akademik başarılarına göre dağılımı	68
Çizelge 4.8.2. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanlarının akademik başarılarına göre dağılımına ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları	68
Çizelge 4.9.1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının bilişsel stillerine göre dağılımı	69
Çizelge 4.9.2. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile öğrenme yaklaşımları puanlarına ilişkin Spearman Brown Sıra Farkları Katsayısı analizi sonuçları ...	70

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1.2.1. Bilişsel stil boyutları (Riding ve Cheema, 1991).....	12
Şekil 2.2.1.1. Öğrenme yaklaşımlarının oluşumu (Ramsden, 2000)	19
Şekil 2.2.1.2. Biggs'in 3P modeli	19
Şekil 3.3.1: Gizlenmiş şekiller grup testinden bir örnek.....	51

SEMBOLLER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Çalışmada yer alan semboller ve sembollere ait olan açıklamalar aşağıda verilmiştir.

<u>Semboller</u>	<u>Açıklama</u>
\bar{x}	Aritmetik ortalama
p	Anlamlılık düzeyi
S.s.	Standart sapma
Sd.	Serbestlik derecesi
N	Örneklem büyüklüğü
t	t değeri (t-testi için)
z	Test istatistiği
U	U değeri (Mann Whitney U testi için)
SO	Sıra ortalaması

Kısaltmalar ve kısaltmalara ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

<u>Kısaltmalar</u>	<u>Açıklama</u>
GŞGT	Gizlenmiş Şekiller Grup Testi (The Group Embedded Figure Test)
R-SPQ-2F	Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği (The Revised Two Factor Study Process Questionnaire)
BS	Bilişsel stil
AB	Alan bağımlı
ABsız	Alan bağımsız
DÖ	Derin öğrenme yaklaşımı
DG	Derin güdü
DS	Derin strateji
YÖ	Yüzeysel öğrenme yaklaşımı
YG	Yüzeysel güdü
YS	Yüzeysel strateji
Gano	Genel ağırlıklı not ortalaması

I. BÖLÜM

GİRİŞ

“Her insan bir dünyadır. G. Herbert”

“Okumasını bilersen, her insanın bir kitap olduğunu göreceksin. W. E. Channing”

Doğası gereği her insan birbirinden farklıdır. Çevremize baktığımızda insanların ilk olarak fiziksel farklılıkları (boy, kilo, saç rengi ve yüz şekilleri gibi) dikkatimizi çeker. Ancak, bu farklılık sadece fiziksel farklılıklarla sınırlı değildir ve kimi özellikler daha içsel ve karmaşıktır. İnsanlar zihinsel, psikolojik, toplumsal ve kültürel açıdan da birbirlerinden farklıdırlar (Kuzgun ve Deryakulu, 2014). Bireyler arasındaki farklılıklara kalıtım, öğrenme ve sosyal çevreyle ilgili etmenler neden olmaktadır (Erden ve Akman, 2003). Bu üç etmen bireyin bilişsel, duyuşsal ve kişilik özelliklerini farklı biçimlerde etkilemektedir. Bu etmenler nedeniyle bireyler farklı biçimde düşünmekte, davranmakta ve farklı düzeylerde başarılı olmaktadır.

Günümüz eğitiminde bireysel farklılıklar çok önemli bir konuma gelmiştir (Summerviller, 1999). Öğrencilerin öğrenme görevini nasıl ele aldıkları ve ortamdaki nasıl etkilendikleri, öğrenme ürünleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Ekinci, 2009). Eğitimde bireysel farklılıkların ön plana çıkarılarak; eğitim-öğretim etkinliklerinin bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi öğrenci başarısını arttıracaktır (Aktepe, 2005). Bu anlamda eğitim 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 geline nokta ise öğrencilerin tümünün aynı yolla öğrenmediği, farklı yollar ve stratejiler izledikleri yönündedir (Çolak ve Fer, 2007).

Etkili bir öğretim ve öğrencilerin tamamının başarılı olabilmesi için öğretmenler öğretim planlarını hazırlarken öğrencilerin ortak özelliklerini göz önünde bulundurmalı ayrıca her öğrencinin kendine has özellikleri olduğunun farkına varmalı ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun alternatif etkinlikler sunmalıdır (Erden ve Akman, 2003). Öğrencilerin belirli bir tür öğretim uygulamasından yararlanma düzeyleri, tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımları ve her bir öğrencinin belirli türdeki öğretim uygulamasına tepkisi, bireysel özelliklerine göre farklılaşmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2014). Kişiler, özelliklerine göre düzenlenmiş bir eğitim ortamında nasıl öğreneceğini bilir ve öğrenmeden zevk alır. Nasıl öğreneceğini bilen birey öğrenmenin ön koşulunu gerçekleştirmiş yani “öğrenmeyi öğrenmiş” demektir. Öğretmen ve öğrencinin bireysel farklılıklardan haberdar olması ve bireysel farklılıkları öğrenme ortamında uygun bir şekilde kullanabilmesi, öğrenilenin kalıcı olmasında önemli bir etkidir. Öğrenmede etkili olan bu farklılıkları oluşturan özelliklerin önemli olanlarından biri, öğrencilerin kullandıkları stillerdir (Akbulut, 2006).

Bireyin tercih ettiği birçok stil mevcuttur. Düşünme stilleri, öğrenme stilleri ve bilişsel stiller gibi... Bu üç temel stilden; kişinin materyali öğrenmede tercih ettiği yol, öğrenme stilleri; kişinin materyal hakkında düşünmeyi tercih ettiği yollarla ilgili olan düşünme stilleri ve bilginin nasıl işlendiğine yönelik olanı ise bilişsel stillerdir. Bu farklılıklardan bilişsel stil, öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve beceri, bireyin öğrenmesini doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir (Arbak, Özmen ve Saatçioğlu, 2004). Bu stiller, kavramsal açıdan farklıdırlar ve her biri farklı amaçlara hizmet etmektedirler (Zhang, 2002).

Witkin, Moore, Googenough ve Cox (1977) tarafından geliştirilen bilişsel stil kuramında alan bağımlı ve alan bağımsız olmak üzere iki stil belirlenmiştir. Bilişsel stil bireylerin bilgiyi alma, düzenleme, kalıcılığını sağlama ve kullanmada tercih ettiği yöntemleri ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır. Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971), psikolojik farklılıklar açısından bu bilişsel stilin boyutlarını şöyle açıklamaktadır; geçmiş yaşantısında karşılaştığı nesnelere farklı bakış açılarıyla yaklaşan, sürekli karşılaşılan canlı-cansız varlıkları, her karşılaşmada dikkatli biçimde inceleyerek farklılıklar bulmaya çalışan, çevresindeki varlıkları çözümsel

olarak algılama eğiliminde olan bireylerin sahip olduğu bilişsel stil “alan bağımsızlık”; çevresine, kurallara edilgen bir şekilde uyan, bulunduğu ortamdan baskın bir biçimde etkilenen ve bütünü algılama eğiliminde olan bireylerin sahip olduğu bilişsel stil ise “alan bağımlılık” adını alır. Bilişsel stil genellikle bireylerin problem çözme yöntemlerini ortaya çıkartmaktadır (Witkin, Moore, Googenough ve Cox, 1977). O halde farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin farklı öğrenme yöntemlerinin olduğu bir gerçektir. Öğrencilerin bilişsel stillerinin bilinmesi öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımalarına ve etkili öğretim yöntemlerinin hazırlanmasına yardımcı olacaktır. Rayner ve Riding (2000) bilişsel stilproblem çözmede, düşünmede, kavramada ve hatırlamada kişinin karakteristik ya da alışıl gelmiş durumu olarak ifade ederken, Messick (1984) bilişsel stili, bireyin bilgiyi organize etmede ve düzenlemede tercih ettiği yol olarak tanımlamıştır. Saracho (1997) ise problem çözmedeki ve çeşitli durumlara tepki göstermede ki, düşünme, hatırlama, muhakeme ve kişisel yöntemler olarak tanımlamaktadır. Bilişsel stil kavramı genelde bireyin problemlere yaklaşım biçimini ortaya koyar (Güven, 2007). Harrison ve Rainer (1992)’a göre bilişsel stil, bilgiyi toplamada, analiz etmede, değerlendirmede ve yorumlamada bireylerin tercih ettikleri yoldur.

Öğrenme yaklaşımı kavramı ilk kez Marton ve Saljö (1976) tarafından öğrencilerin belli bir okuma parçasını nasıl algıladıkları ve öğrenmeye nasıl giriştikleri üzerine yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur. Araştırmacıların, üniversite öğrencileriyle yürüttükleri bu araştırmada, bazı öğrenciler okudukları metni, sorulması beklenen sorulara yanıt verebilmeleri adına ezberlenmesi gereken ayrı bilgi ünitelerinin toplamı olarak görmüşlerdir. Araştırmaya katılan bir diğer öğrenci grubu ise, metni bir bütün olarak görerek metnin içeriğini anlamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonunda, ikinci öğrenci grubu kendilerine yöneltilen sorulara daha iyi yanıtlar vermiş, metin içinde yatan mesajı rahat kavramışlardır. Marton ve Saljo, ezbere dayalı birinci öğrenme yaklaşımını “Yüzeysel”, ikinci durumu ise “Derinsel” olarak adlandırmıştır.

Chan (2003)’a göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme yeteneğinin sabit, bilginin otorite tarafından aktarıldığı, bilginin kesin ve değişmez olduğu inancını yansıtmaktadır. Biggs'e (1999, akt. Ekinci, 2009) göre, yüzeysel öğrenme

yaklaşımını tercih eden öğrenciler, öğrenme etkinliği üst düzey bilişsel süreçleri işe koşmayı gerektirdiği halde, düşük bilişsel düzeyli etkinlikleri kullanma eğilimi göstermektedirler. Ramsden (2003), bu yaklaşımı tercih eden öğrencilerin yalnızca görev gereklerini karşılama amacıyla olduklarını, değerlendirmeye dayalı olarak bilgiyi ezberlediklerini, ilkeleri örneklerden ayırmada yetersiz olduklarını, öğrenmeyi dışsal bir zorlama olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Derinsel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler ise anlama amacı güderler, öğrenme işinin yapısıyla ilgilenirler ve bilginin otorite tarafından aktarılmasını beklemek yerine kendi akıl yürütmeleri ile edinmeye çalışırlar (Chan, 2003).

Bu araştırma ile öğretmen adaylarının bilişsel stilleri (alan bağımlı/bağımsız) ve öğrenme yaklaşımları (derin/yüzeysel) belirlenmeye çalışılmış ve bu şekilde hangi bilişsel stildeki öğrencinin hangi öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettiğinin belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı öğretmen adaylarının bilişsel stilleri (alan bağımlı/alan bağımsız) ve öğrenme yaklaşımları (derin/yüzeysel) arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen öğrencileri başarılı ya da başarısız olarak sınıflandırmaktan ziyade öğrencileri tanımaya, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerini belirlemeye çalışmalıdır. Ancak bu sayede onların nasıl bir birey olduklarını anlamak mümkün olabilir. Özellikle öğrencilerin belirgin şekilde ortaya çıkmış olan özelliklerinin neler olduğunu belirleyip, bu özellikler çerçevesinde geliştirilecek etkinliklerle öğrenmelerine yardımcı olunabilir. Bu durum Türk Milli Eğitim Temel yasasında yer alan; “Bireyler ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda

eğitilmelidir” ifadesinin de uygulanmansına katkı sağlamış olacaktır. Eğitim-öğretimde öğrencilerinin sahip olduğu bireysel özellikleri ortaya çıkarıldığında ve bu bireysel farklılıklara uygun biçimde hazırlanacak öğretim etkinlikleri öğrencilere sunulduğunda eğitimde fırsat eşitliği ve başarı yakalanmış olur.

Öğretimin etkili ve sınıftaki tüm öğrencilerin başarılı olabilmesi için; öğretmen öğretim programlarını hazırlarken hem öğrencilerin ortak özelliklerini göz önünde bulundurmalı hemde her öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate almalı ve öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun alternatif etkinlikler sunmalıdır. Bir sınıfta yer alan öğrencilerin özellikleri incelediğinde, öğrencilerin farklı bilişsel stillere ve öğrenme yaklaşımlarına sahip oldukları belirlenebilir. Öğretmenler farklı bilişsel stillere ve öğrenme yaklaşımlarına sahip bu öğrencilere hitap edebilmek ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirebilmek için öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkında olmalıdır. Bu şekilde öğretmenler farklı özelliklere sahip öğrencilerin tüm ihtiyaçlarına cevap verebilecek, bireylere özel öğrenme etkinlikleri düzenleyebilecek ve uygun materyaller kullanabileceklerdir. Farklı bilişsel stil ve öğrenme yaklaşımlarına göre öğrenci ihtiyaçlarına cevap veren öğretme-öğrenme süreçleri derse yönelik tutumları olumlu şekilde etkileyebileceği gibi başarıyı da arttırabilecektir.

Eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihleri ve bilişsel stillerinin belirlenmesi öğretmen yetiştirmede öğretim süreçlerinin geliştirilmesi adına oldukça önemli olabilir. Öğretmen adaylarının öncelikle tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları öğretmen yetiştirmede var olan öğretimin kalitesi hakkında bilgi verebilir. Öğretim süreçleri öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını baskın olarak tercih etmelerini sağlayıcı nitelikte değil ise, öğrenme öğretme süreçlerinde bazı düzenleme veya düzeltmeler yapılmasına yönelik önerilerde bulunulabilir. Öğretmenler, eğitim hayatları boyunca kendi benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını, mesleğe başladıklarında sınıf ortamları oluştururken kullanmakta ve buna uygun öğretim yöntemlerini belirlemektedir. Öğrenim hayatı boyunca yüzeysel yaklaşımı benimsemiş bir öğretmenin, derslerinde aktif öğrenme yöntemlerini kullanması ve öğrencilerini derinsel öğrenme konusunda yönlendirmesi beklenmemelidir. Bu açıdan öğretmen adaylarının ders çalışma

sürecinde derin ve yüzeysel yaklaşımlardan hangisini kullandıklarının belirlenmesi etkili öğretim ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunacağından ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin, derin öğrenenler olmalarına yönelik adımların atılmasına imkân sağlayacağından, önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin belirlenmesi ile farklı branşlardaki öğretmen adaylarının hangi bilişsel stile sahip oldukları belirlenerek bölümlere göre öğretim programlarının düzenlenmesi hususunda da öneriler sunulabilir.

İlgili literatür incelendiğinde bilişsel stiller ve öğrenme yaklaşımları üzerine yapılan çalışmalarda çoğunlukla bu farklılıkların akademik başarı üzerine etkisi incelenmiştir. Ayrıca bilişsel stili ve öğrenme yaklaşımını etkileyen demografik değişkenler üzerinde durulmuştur. Fakat bilişsel stilin öğrenme yaklaşımı üzerine etkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma sonrasında öğrenme – öğretim sürecinin bireysel farklılıkların dikkate alınarak yapılandırılması ve öğrenci başarı düzeylerinin artmasına destek olacağı düşünülmektedir. Bu anlamda bu çalışmanın ilgili alan yazına ve öğretmen yetiştirmede öğrenme-öğretim süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin öğrenme yaklaşımlarına etkisi nedir?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacı ve problem durumu doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları nedir?
6. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları akademik başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırma sürecine katılan öğretmen adayları, kendilerine uygulanan ölçme araçlarındaki sorulara nesnel ve güvenilir yanıtlar vermişlerdir.
2. Öğretmen adaylarının akademik başarıları "genel ağırlıklı not ortalamaları" dikkate alınarak yüksek, orta ve düşük düzeyde başarılı şekilde belirlenmiştir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2014-2015 öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 3. sınıf öğrencileri ile sınırlı olacaktır. İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde 3. sınıf öğrencisi olmadığı için bu bölüm çalışma dışında tutulmuştur.

2. Araştırma verileri araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. Araştırma alan bağımlılık ve alan bağımsızlık olmak üzere iki bilişsel stil ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Stil: Bir şeyi yapmak için tercih edilen kişisel yoldur (Sternberg ve Zhang, 2001).

Bilişsel stil: Bilişsel stil bilgiyi alma, bilgiyi düzenleme, işleme ve kullanma sürecinde bireyin tercih ettiği yollardır (Witkin, Moore, Googenough ve Cox, 1977).

Alan bağımlılık: Çevresine, küresel moda, kurallara edilgin bir biçimde uyan, içinde bulunduğu alandan üst düzeyde etkilenen ve bütünsel algılama eğiliminde olan bireylerin sahip olduğu bilişsel stil boyutu (Witkin, Moore, Googenough ve Cox, 1977).

Alan bağımsızlık: Geçmiş yaşantısında karşılaştığı nesnelere farklı bakış açılarıyla yaklaşan, çevresindeki varlıkları çözümsel olarak algılama eğiliminde olan bireylerin sahip olduğu bilişsel stil boyutudur (Witkin, Moore, Googenough ve Cox, 1977).

Öğrenme: Öğrenme, büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişimdir (Senemoğlu, 2009).

Öğrenme yaklaşımı: Öğrenme yaklaşımları, envanterlerle ölçülen ve öğrencilerin öğrenme işini nasıl gerçekleştirdiklerini ifade eden bir kavramdır (Biggs, 1987).

Akademik başarı: Belirli bir programın sonucunda öğrencinin program hedeflerine ilişkin gösterdiği yeterlik düzeyidir (Demirel, 2012).

II. BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sırasıyla bilişsel stil ile öğrenme yaklaşımları konularının kuramsal çerçevesine ve bu konularla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Stil

İnsanlar arasındaki çeşitli farklılıkları ifade etmek için birçok alanda (eğitim, sanat, mimari, moda, medya ve psikoloji gibi) stil sözcüğü kullanılmaktadır. Eğitimde stil, öğrenmede bireysel farklılıklar alanında zekâ, dışa dönüklük, öğrenme stili ve bilişsel stil gibi temel bir yapı olarak tanınmaktadır. Stil, insan performansında etkili bireysel farklılıkları ifade etmede uzun yıllardan beri kullanılmaktadır. 1950'lerden 1970'lerin sonlarına kadar stillerle ilgili pek çok kuram ve model oluşturulmuştur (Zhang, 2002). Eğitim alanında üzerinde en çok çalışılan stil kavramları olarak öğrenme stili, bilişsel stil ve düşünme stili öne çıkmaktadır. Bireylerin birçok konuda farklı stil profili bulunmaktadır: konuşma, yürüme, çalışma, giyinme, öğrenme, düşünme ve bilişsel stilleri gibi... Bu açıdan stil bireysel özellikler ve sosyo-ekonomik durum ile yakından ilişkilidir (Duru, 2004). Sternberg (1997)'e göre stil bireylerin diğer bireylerden farklı olarak bir şeyi yaparken ya da düşünürken ve bireyin yeteneklerini kullanırken tercih ettikleri yoldur. Sternberg stilin değişebilir, öğrenilebilir, öğretilbilir bir yapı olduğunu ifade etmiştir. Riding ve Rayner (1998) ise stilin fiziksel bir temeli olduğunu ve bütünüyle bireye özgü, sabit, değişmez bir yapı olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalarda stil ile yetenek kavramının birbirine karıştırıldığı görülmektedir. Fer (2005)'e göre stil yetenek değildir; yetenek, bireyin beceri bileşimidir. Stil ise bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken kullanmayı tercih ettiği yoldur. Ayrıca literatür incelendiğinde stil kavramıyla ilgili zaman zaman kavram kargaşası yaşanabildiği, stillerin karıştırıldığı, eşanlı olarak kullanıldığı ve ayrımlarının tam anlamıyla yapılamadığı görülmektedir. Son yıllarda stil çalışmaları üzerine yoğun bir ilgi olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak stil çalışmaları üstüne kavramsal bir bütünleşmenin sağlanamamış olması ve stil olarak tanımlanan farklı yapılar arasında ilişkileri araştırmayı amaçlayan deneysel çalışmaların sayısının artmış olması görülmektedir (Zhang, 2002). Bu çalışmada, bilişsel stil ile öğrenme stili arasındaki kavram kargaşasına da değinilecektir.

2.1.1. Bilişsel stil

Stiller iyi ya da kötü değil, sadece farklıdırlar (Duru, 2004).

Bilişsel stil kavramı aynı ortak geçmiş, aynı eğitim durumu ve eşit sosyo ekonomik düzeyde olan bireylerin, aynı ortamda neden farklı tepki ve yaklaşım gösterdiklerini ya da aynı bireyin farklı çevre ya da ortamlarda farklı tepkiler gösterebilme nedeninin sorgulanması amacıyla incelenmiştir (Akar, 2007). Bilişsel stil, bilgiyi alma, organize etme, işleme, hatırlama ve gerektiğinde kullanmak üzere bellekte tutabilme sürecinde bireyin tercih ettiği yolları ifade etmektedir (Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977). Bilişsel stil kavramını ilk kez Allport, 1937'de gerçekleştirdiği çalışmasında, "bireyin genel ve alışık olduğu şekilde sorun çözmesi, düşünmesi, algılaması ve hatırlamasına verilen ad" biçiminde ortaya koymuştur. Asch ve Witkin ise 1948 yılında gerçekleştirdikleri laboratuvar çalışmalarında bilişsel stilin iki değişkeni üzerinde araştırmalar yapmaya başlamışlardır (Ataizi, 1999). Bu çalışmalarda bireyin dikey olan bir nesneyi ortamın diğer değişkenlerinden ayırarak algılaması ilkesi gözlemlenmiştir (Witkin ve Goodenough, 1981). Daha sonraki süreçte birçok araştırmacı (Saracho, 1997; Sternberg ve Zhang, 2001; Rayner ve Riding, 2000), bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenmenin etkililiğini

arttırmak amacıyla bilişsel stil araştırmaları yapmış ve farklı tanımlar ortaya koymuştur.

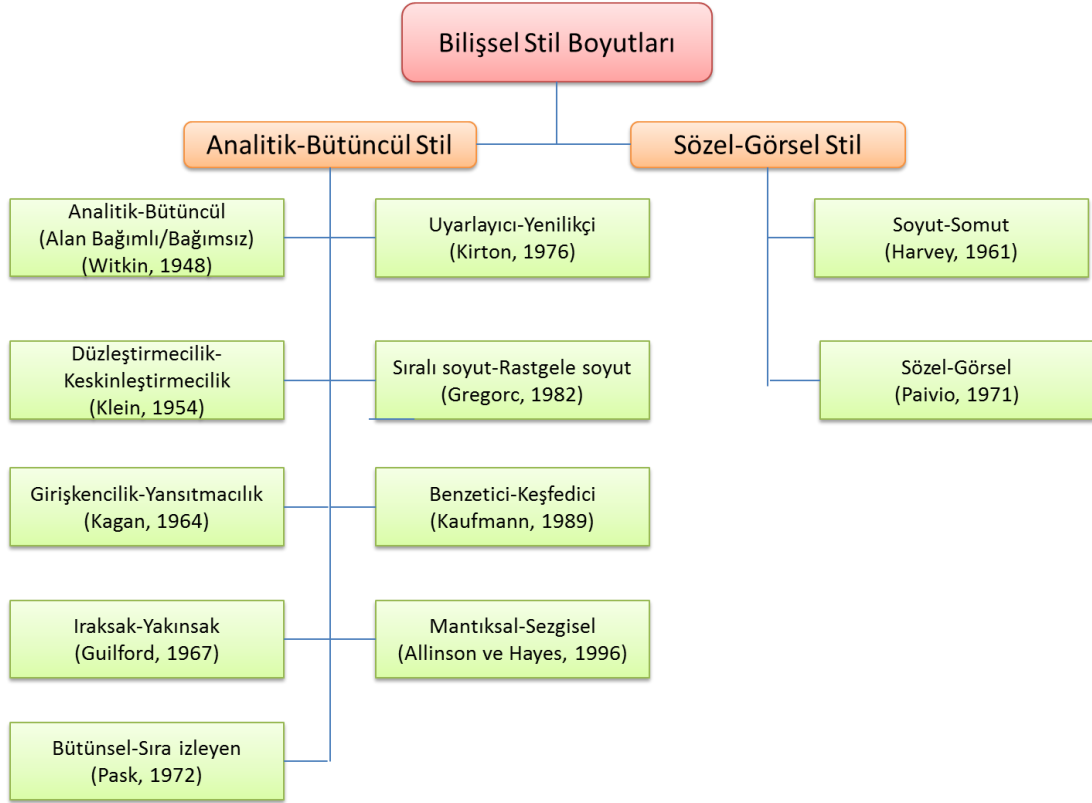
Messick (1984)'e göre bilişsel stil, bireyin bilgiyi organize etmede ve düzenlemede tercih ettiği yoldur. Rayner ve Riding (2000) ise bilişsel stili problem zmede, düşünmede, kavramada ve hatırlamada kişinin karakteristik ya da alışılagelmiş durumu olarak tanımlamıştır. Sternberg ve Zhang (2001) bilişsel stilin, bireylerin bilgiyi işleme yollarını ifade ettiğini ve bu terimin bilişsel psikologlar tarafından problem zme ve duygusal-algısal yetenekleri içeren araştırmalar yürütülerek geliştirildiğini vurgulamışlardır. Saracho (1997) ise problem zmedeki ve çeşitli durumlara tepki göstermede ki, düşünme, hatırlama, muhakeme ve kişisel yöntemler olarak tanımlamaktadır.

Bilişsel stiller, günlük hayatta edinilen basit alışkanlıklar ve çevreyle elde edilen öğrenme stratejilerine göre önemli ayrılıklar gösterir. Çünkü bilişsel stiller yavaş yavaş, deneyimlerle şekillenen birer kişilik özelliğidir (Kalyan ve Masih, 1985). Bilişsel stil bireylerin nasıl algıladığı, öğrendiği, düşündüğü ve problem zdğ ile ilgidir (Simpson, Portis ve Wieseman, 1994). Akar (2007)'a göre bilginin alınmasından davranışa yansımaya kadarki süreçte kullanılan algılama, kavrama, düşünme, depolama, işleme, değerlendirme ve ifadelendirilmeyi kapsayan zihinsel fonksiyonların işletilmesinde tercih edilen, kişilikle tutarlı, süreklilik gösteren yöntem farklılıkları bilişsel stildir.

2.1.2. Bilişsel stillerin sınıflandırılması

1940-1980 yılları arasında farklı araştırmacılar bilişsel stil boyutlarının değerlendirmek ve belirlemek için çeşitli çalışmalar yapmışlardır. Bu araştırmacılar genellikle kendi alanlarında, diğer araştırmacıardan bağımsız bir biçimde çalışmış, yaptıkları araştırmalarda diğer araştırmacılara çok az atıfta bulunarak kendi bilişsel stil boyutlarını ve sınıflandırmalarını ortaya çıkarmışlardır (Riding ve Cheema, 1991). Riding ve Cheema (1991) yaptıkları araştırma sonucunda 30 farklı sınıflandırma olduğunu ortaya çıkarmış ve bilişsel stilleri iki farklı boyutta sınıflandırmışlardır. Bu boyutlar bütüncül-analitik stil boyutu ve sözel-görsel stil

boyuttur (Atar Koçkar, 2010). Riding ve Cheema (1991) tarafından yapılan sınıflama ve bu boyutlarda yer alan bilişsel stiller Şekil 2.1.2.1’de verilmiştir.



Şekil 2.1.2.1. Bilişsel stil boyutları (Riding ve Cheema, 1991)

Üzerinde en fazla araştırma yapılan ve yaygın biçimde tanınan ; “girişkenlik–yansıtmacılık”, “düzeltilmecilik–keskinleştilmecilik”, “alan bağımlılık–alan bağımsızlık” bilişsel stilleridir (Güven, 2007:6-7). Bu çalışmada ise Witkin tarafından 1948 yılında yapılan sınıflama olan alan bağımlı/alan bağımsız bilişsel (analitik-bütüncül) stiller üzerinde çalışmıştır.

2.1.3. Alan bağımlılık ve alan bağımsızlık

Bilişsel stil sınıflamalarından en yaygın biçimde tanınan sınıflamalardan biri alan bağımlı ve alan bağımsız şeklinde olmaktadır. Bu sınıflama ilk kez 1948 yılında Asch ve Witkin tarafından laboratuvar koşullarında araştırılmıştır. Daha sonraları, Witkin ve meslektaşları bu alanda araştırmalar yapmaya devam ederek alan bağımlı ve alan bağımsız kavramlarını tanımlamışlardır. Bu araştırmalarda, insanların iyi

düzenlenmiş bir çevrede önceden tanımlanmış herhangi bir öğeyi ayırt edebilme becerileri araştırılmıştır. Algılama ve performans etkililiğinde dış çevre belirleyici oluyorsa alan bağımlı, çevredeki uyarıcılardan bağımsız bir algılama ve performans varsa alan bağımsız bilişsel stil sınıflaması ortaya çıkmıştır. Alan bağımlı bireyler algılamada bütüne odaklanmakta ve genel resmi görmektedir. Bütüncül düşünmenin sonucu olarak olaylar, nesnelere ve şekiller arasındaki ilişkileri bütün değerlendirme eğilimindedir. Problem çözmede duruma duyarlıdır. Sosyal bilimlerde daha başarılı olma eğilimindedirler. Alan bağımsızlar stile sahip bireyler ise çözümlemeci düşünmektedirler. Bütünden çok parçalar üzerinde odaklanırlar. Benzerliklerle fazla ilgilenmemekte, farklılıkları kolayca ayırt edebilmektedirler. Ayrıntıları önemsemekle birlikte, bütünü yeterince dikkate almamaktadırlar. Bireysel çalışmaktan zevk almaktadırlar. Genelde fen ve matematik gibi alanlarda daha başarılı olma eğilimleri vardır (Şimşek, 2004, s. 97).

Bireyler çevrelerinde gelişen olayları aynı şekilde algılamamaktadırlar. Bazı bireyler olayları çevrelerinden soyutlayarak değerlendirirken, bazıları olayları meydana geldikleri çevre içinde değerlendirmektedirler. Witkin tarafından geliştirilen alan bağımlılık ve alan bağımsızlık ifadeleri bu farklılığı ortaya koymaktadır (Bacanlı, 2003). Alan bağımsız bilişsel stile sahip bir birey uçak yerden ne kadar yüksek olursa olsun, hangi açıyla uçarsa uçsun yere bakmadan onun yerden yüksekliğini tahmin edebilmekte, alan bağımlı kişiler ise uçağın yerden ne kadar yüksek olduğu tahminlerini yere bakmadan yaklaşık bir tahminde bulunamamaktadırlar. Ayrıca alan bağımsız bir kişi karmaşık yapıdaki bir görselde gizli bir üçgen olduğunun farkına varabilmektedir. Alan bağımlı kişiler ise aynı görselden gizli objeleri çıkarmada sorun yaşamaktadırlar. Alan bağımsız kişiler küpeleri fark edebilen, doğada gizlenmiş düşman askerlerini bulabilen insanlardır (Sternberg ve Zhang, 2001).

Witkin ve diğerleri (1971), psikolojik farklılıklar açısından alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillerini şöyle tanımlamaktadır: Geçmiş yaşantısında karşılaştığı nesnelere farklı bakış açılarıyla yaklaşan, yani alışılmış olunan, sürekli karşılaşılan canlı ya da cansız varlıkları, her karşılaşmada dikkatli biçimde inceleyerek farklılıklar bulmaya çalışan, çevresindeki varlıkları çözümsel olarak algılama eğiliminde olan bireylerin sahip olduğu bilişsel stil “alan bağımsızlık”; çevresine,

küresel moda, kurallara edilgen bir şekilde uyan, bulunduğu ortamdaki baskın bir biçimde etkilenen ve bütünü algılama eğiliminde olan bireylerin sahip olduğu bilişsel stil ise “alan bağımlılık” adını alır.

Organize olmuş karmaşık bir alanı veya konu bütününi kolaylıkla parçalayabilen ve herhangi bir konunun öğrenilmesi için gerekli önemli bilgileri bütününi içinden ayıklayarak gereksiz bilgileri ayırabilen öğrenciler alan bağımsız, bunu yapamayan öğrenciler ise alan bağımlı bilişsel stile sahiptirler (Johnstone ve Al-Naema, 1991). Luke (1996), bireylerin çevresindeki varlıkları incelemeleri, onları sınıflamaları ve zihinlerinde kavramsallaştırmaları ile çeşitli durumlarda risk alma, görsel ya da bedensel etkinlikleri kullanma gibi alanlarda ortaya koydukları tercihlerini alan bağımlılık ve alan bağımsızlık bilişsel stili olarak tanımlamaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stilleri sahip öğrencilerin özellikleri karşılaştırmalı olarak Çizelge 2.1.3.1’de özetlenmiştir (Ramirez ve Castenada, 1974; Saracho, 1988; Witkin ve Goodenough, 1981; akt. Güven, 2003).

Çizelge 2.1.3.1. Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip bireylerin özellikleri

Alan Bağımlı	Alan Bağımsız
1. Daha sakin ve sosyal olgunluğa daha sahiptirler.	1. Oldukça enerjiktirler. Sosyal olgunluk bakımından daha az gelişmişlerdir.
2. Dış görünüşle yakından ilgilenirler.	2. Dış görünüşle ilgilenmezler.
3. Kurallara uyum gösterirler.	3. Kurallara karşıdır.
4. Bağımsız projelerde iyi zaman geçirebilir; ancak, bir öğretmenden açık talimatlar alarak çalışmayı daha çok tercih ederler.	4. Kendilerinin başlattıkları bağımsız çalışmalarını tercih ederler.
5. Kendi kendilerini disipline edebilir ve üst düzeyde ilgilerini çekmeyen konularda bile dikkatlerini sürdürebilirler.	5. Yüksek düzeyde motivasyon sağlanmadıkça dikkatleri kısa sürelidir. İlgiyi çeken bir şey olduğunda uzun süre dikkatlerini sürdürebilirler.
6. Gereksinimlerini ve değerlerini toplumsal onay ve beğeni etkiler.	6. Toplumsal onay ve beğeni önemli değildir.
7. Roman, hikâye türü eserleri okumaktan zevk alırlar.	7. Bilgilenmek için okurlar.
8. Öğretmen – öğrenci iletişiminden ve öğretmenin materyal sunmasından hoşlanırlar.	8. Bağımsız olmayı fazla iletişim kurmamayı daha çok severler.
9. Sorulara doğru yanıtlar vermekten hoşlanırlar. Yeterli süre isterler. Belirsiz durumlardan başlangıçta rahatsız olurlar.	9. Yanıtların verilmesinden hoşlanmazlar. Yanıtları keşfetmek isterler. Belirsiz durumlara

karşı daha esnektirler.

Çizelge 2.1.3.1. Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip bireylerin özellikleri (devam)

Alan Bağımlı	Alan Bağımsız
10. Somut kavramlara daha yatkındırlar. İnsan ilişkilerinde daha başarılıdır.	10. Soyut kavramları kavramada daha başarılıdırlar.
11. Güç ve karmaşık organizasyonları gruplandırmada ve hatırlamakta güçlük çekerler. (Resimlerle daha iyi öğrenirler)	11. Güç ve karmaşık organizasyonları gruplandırıldığında daha iyi hatırlarlar.
12. Sosyal içeriğe sahip materyalleri ve kavramları çok iyi öğrenirler.	12. Genel ilkeler üzerine odaklanmış materyallerle öğrenmeyi tercih ederler.
13. Bütüne odaklanırlar.	13. Ayrıntıya odaklanırlar.
14. Uzaktan öğretimde başarılı olmakta güçlük çekerler.	14. Bağımsız çalışmayı tercih etme, diğer öğrenci ve öğretmenlerle iletişim kurmaya daha az ihtiyaç duyma özelliklerinden dolayı uzaktan öğretimde daha başarılı olurlar.
15. Bütünsel (global) düşünürler.	15. Çözümsel (Analitik) düşünürler.
16. Düz metinlerin yanında yer alan açıklama şekilleriyle daha iyi öğrenirler.	16. Düz metinlerle daha iyi öğrenirler.
17. Yardımlaşmaktan hoşlanırlar.	17. Yarışmaktan hoşlanırlar.
18. Sezgisel düşünme eğilimindedirler.	18. Bilgiye dayalı düşünürler.
19. Yüzleri ve yüz şekillerini çok iyi anımsarlar.	19. İsimleri çok iyi hatırlarlar.
20. Gösteriyle, örneklerle ya da sembolik şekillerle öğretimin desteklenmesinden hoşlanırlar.	20. Sözel öğretime, anlatım ve açıklamalara gereksinim duyarlar.
21. Karar verirken dış etkenlerden etkilenebilirler.	21. Karar vermede nesnelirler.
22. Birleştirerek (Bütünsel) okurlar.	22. Çözümsel okurlar.
23. Düşünmede ve hatırlamada izlenimlerine bağımlıdırlar.	23. Düşünmede ve hatırlamada dil ve konuşmaya bağımlıdırlar.
24. Açık uçlu soruları tercih ederler.	24. Çoktan seçmeli testleri tercih ederler.
25. Benzetmelerden çok fazla yararlanırlar.	25. Benzetme sembolleri sık kullanmazlar.
26. Programın bütünsel yönlerinin ve amaçlarının dikkatli bir biçimde açıklanması, kavramların hikâye biçiminde ya da yaşantıyla ilgili şekilde sunulması öğrenmeleri kolaylaştırır.	26. Kelimelerin ve ayrıntıların vurgulanması öğrenmelerini kolaylaştırır.
27. Kendilerine olan güvenleri daha az olduğundan daha çok bilgi arama davranışı gösterirler.	27. Kendilerine güvenleri fazladır. Verilen talimatları tek tek hatırlarlar. Gerektiğinde bilgiyi ararlar.

Çizelge 2.1.3.1’de görüldüğü gibi farklı bilişsel stillere sahip bireyler her ne kadar farklı özelliklere sahip olsalar da, alan bağımlı ve alan bağımsız bireyler doğalarında “iyi” ya da “kötü” değildirler ve her stil diğerinden farklı bir bağlamda ele alınabilir (Witkin ve Goodenough, 1986). Her bilişsel stilin kendine has üstün, etkin ve iyi yönleri bulunmaktadır. Genel olarak yapılan tanımlar incelendiğinde, alan bağımsız öğrencileri tanımlamada analitik, yarışmacı, bireysel, görev-merkezli, iç motivasyonu yüksek, uzamsal düşünebilen, detaycı ve görsel bakış açısına sahip sıfatları kullanılmaktadır (Fritz, 1994; Lyons-Lawrence, 1994; Reiff, 1996). Alan bağımlı öğrencileri tanımlamada ise, grup çalışmasına düşkün, sosyal etkileşime duyarlı, dışsal motivasyon arayan, sözel ifadeci olmayan, kendilerine sunulanı alan edilgen öğrenciler olarak tanımlanmaktadır (Liu ve Reed, 1994; Lyons-Lawrence, 1994; Riding ve Cheema,1991).

2.2. Öğrenme

Öğrenme kavramı için literatürde birçok tanıma yer verilmiştir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir;

- “Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişime öğrenme denilmektedir” (Senemoğlu, 2007).
- Gagne (1970)’ye göre öğrenme, “sadece büyüme sürecine atfedilemeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişmedir”.
- Ertürk (1998) ise öğrenmeyi “yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişmesi” olarak tanımlamaktadır.

Literatürdeki tanımlar dikkate alındığında öğrenme için davranışta gözlenebilir bir değişme olması, davranıştaki değişmenin az çok kalıcı olması ve yaşantı sonucunda oluşması gereklidir. Şen (2006), öğrenmenin dinamik bir süreç olduğunu, bireyin yaşamı boyunca yapacağı etkileşimlerden sürekli olarak yeni veriler toplayacağını ve bunun neticesinde öğrenmesine yön vereceğini ve genişletebileceğini belirtmiştir. Bireyler öğrenme eylemini gerçekleştirirken de farklı yollar ve stratejiler kullanırlar. Bu farklılıklar literatürde öğrenme stili, öğrenme stratejileri ve öğrenme yaklaşımlar

gibi farklı kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada, araştırmaya konu olan öğrenme yaklaşımları ile ilgili kavramsal yapıya yer verilmiştir.

2.2.1. Öğrenme yaklaşımları

“Bazı öğrenciler bilgi pınarından içerler, diğerleri sadece gargara yaparlar.

E. C. Mckenzie”

Bir konuyu öğrenmek ve anlamak için kimi öğrenciler büyük bir çaba göstermekte, kimileri ise sadece dersi geçebilecek kadar gayret göstermektedirler. Öğrenciler öğrenme eylemini gerçekleştirirken farklı yollar kullanmaktadırlar. Ausubel (1968)’e göre bu durum, öğrencilerin öğrenme biçimlerindeki farklılıktan (anlamli veya ezbere öğrenmelerinden) kaynaklanmaktadır (Chin ve Brown, 2000). Öğrencilerin anlamli veya ezbere öğrenmeleri, öğrenme yaklaşımları ile ilgilidir (Chin ve Brown, 2000; BouJaoude, Salloum ve Abd-El-Khalick, 2004). Öğrenciler, öğrenme yaklaşımları tercihlerine göre farklılaşmaktadır (Bruinsma, 2003). Bu farklılıkların temelinde öğrencilerin öğrenme ortamı algılarını etkileyen öğrenmeyle ilgili görüşleri yatmaktadır (Entwistle, McCune ve Walker, 2001).

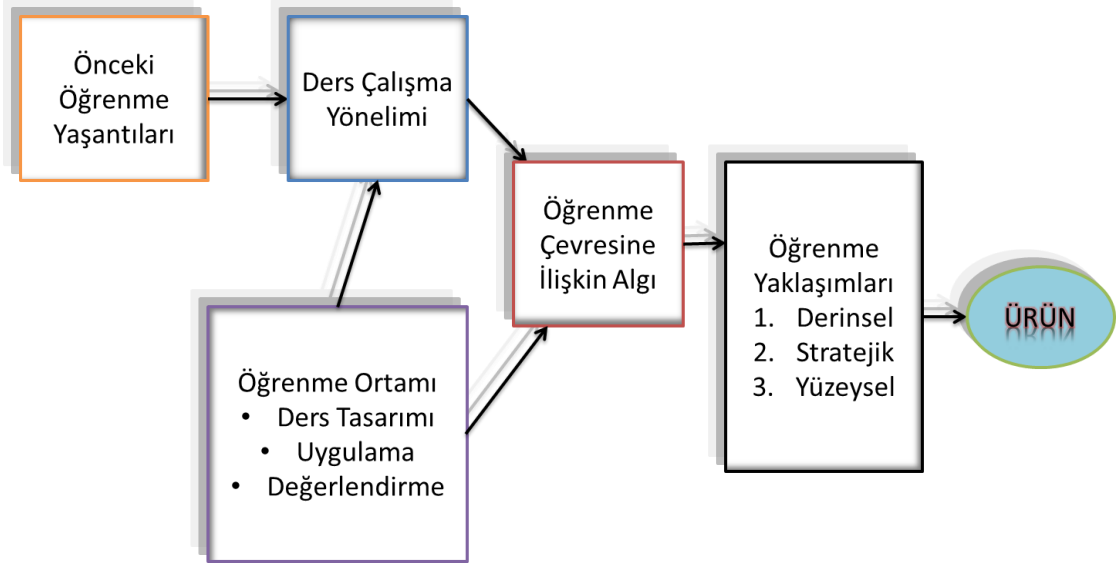
Öğrenme yaklaşımı kavramını ilk kez 1976’da Marton ve Saljö tarafından kullanılmıştır. Araştırmacıların, üniversite öğrencileriyle yürüttükleri bir araştırmada öğrencilere okuma parçası verilmiş ve bunları kendi okuma hızlarında ve her zaman okudukları şekilde okumaları istenmiştir (Entwistle, 1997). Araştırmaya katılan bazı öğrenciler okudukları metni, soru çıkabilecek yerlere göre ezberlenmesi gereken ayrı bilgi ünitelerinin toplamı olarak görmüşlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğrenciler ise, metni bir bütün olarak görmeye ve metnin içeriğini anlamaya çalışmıştır. Araştırmanın sonunda, ikinci öğrenci grubu kendilerine yöneltilen sorulara daha iyi yanıtlar vermiş, metin içinde yatan mesajı rahat kavramışlardır. Marton ve Saljö, ezbere dayalı birinci öğrenme yaklaşımını “Yüzeysel”, ikinci durumu ise “Derinsel” olarak adlandırmıştır.

Marton ve Saljö’nün çalışmalarından sonra İngiltere ve Avustralya’daki bazı araştırmacılar yaptıkları çalışmalar ile Marton ve Saljö’nün bulgularını destekleyici

sonuçlar elde etmişlerdir (Karataş, 2011). Biggs (1978) Avustralya’da, Entwistle ve Ramsden (1983) İngiltere’de farklı üniversite ve bölümlerde okuyan öğrenciler üzerinde öğrenme yaklaşımları konusunda birçok araştırma yapmışlardır. Biggs çalışma süreçlerini üç boyutta incelemiştir. Bunları yararlanma (utilizing), içselleştirme (internalizing) ve başarı (achieving) olarak adlandırmıştır. Entwistle ve Ramsden (1983) ise tekrarlama (reproducing), anlamlandırma (meaning) ve başarı ya da stratejik (achieving or strategic) şeklinde üç boyutta sınıflama yapmıştır. Bu araştırmacıların “yararlanma” ve “tekrarlama” olarak ifade ettikleri birinci boyut, yüzeysel öğrenme yaklaşımına; “içselleştirme” ve “anlamlandırma” olarak ifade ettikleri ikinci boyut derin öğrenme yaklaşımına temel oluşturur (elik, 2013).

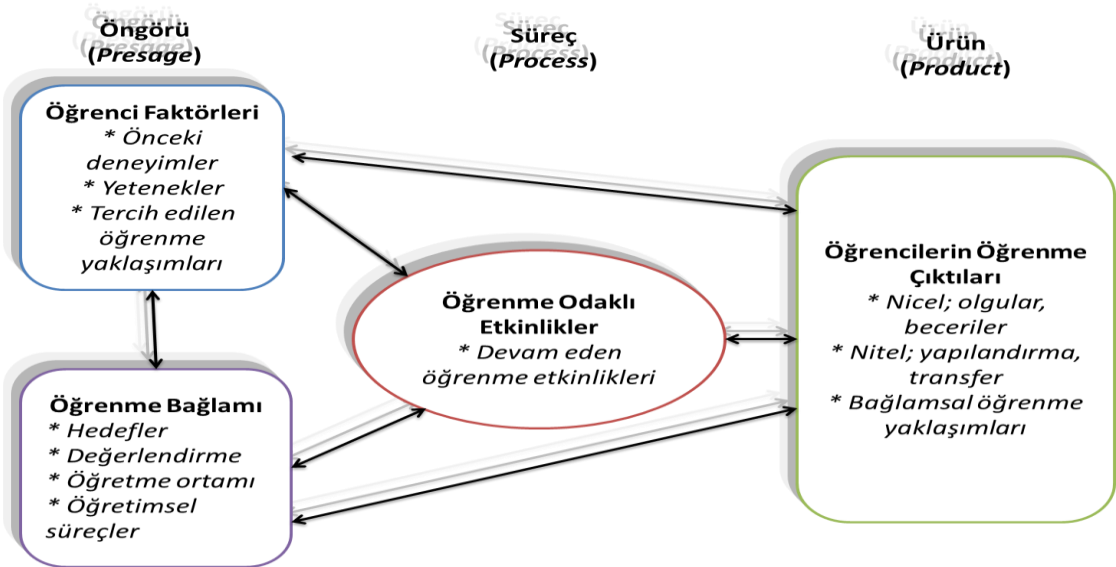
Literatürde öğrenme yaklaşımları ile ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdeleri ve uygun stratejileri kullanmaları ile ilgilidir. Güdü öğrencilerin öğrenmeyi isteme nedenlerine, strateji ise öğrenme yollarına işaret etmektedir (Zhang ve Stenberg, 2000). Öğrenme yaklaşımı öğrenci, bağlam ve görev arasındaki ilişkinin niteliğini tanımlar (Biggsve diğ., 2001). Ramsden (2003)’e göre öğrenme yaklaşımı, öğrenci ile gerçekleştirdiği öğrenme arasındaki ilişkidir. Smith ve Ragan (1999: 55) bireylerin cinsiyet, öğrenme stili, zekâ, bilişsel stil gibi özelliklerin değişmez olduğunu fakat öğrenme yaklaşımları, ön bilgi ve güdülenme düzeyi gibi farklılıkların ise değiştirilebileceğini vurgulamaktadır. Bu şekilde bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme yaklaşımları tercihlerinde istenen yönde değişim meydana geldiğinde bu durum öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yansıyacaktır.

Bireyler, geçmiş eğitim yaşantılarında tercih ettikleri öğrenme yaklaşımını her zaman kullanma eğilimindedirler (Ramsden, 2000). Çünkü önceki yaşantılar yaklaşımlar üzerinde tercih yaparken etkili olmaktadır. Buna rağmen birey bulunduğu öğretim ortamının değiştiğini algıladığında yaklaşımını yeniden düzenleyebilir (Biggs, 1994). Kimi araştırmacılara göre öğrenme çevresini düzenleyerek, sonuçta ortaya çıkan ürünün niteliğini değiştirebilmek mümkün olmaktadır (Biggs, 1999; Entwistle ve Tait, 1995; Fry, Ketteridge ve Marshall, 2003; Gibbs, 1994). Ramsden (2000) bu durumu şekil 2.2.1.1’de ki gibi açıklamaktadır.



Şekil 2.2.1.1. Öğrenme yaklaşımlarının oluşumu (Ramsden, 2000)

Şekil 2.2.1.1’de görüldüğü gibi bireyin önceki öğrenme yaşantıları, ders çalışma yönelimi, öğrenme ortamı ve öğrenme çevresine ilişkin algıları birbirini etkileyen bir sistem halindedir ve hep birlikte öğrenme yaklaşımlarını belirleyici unsurlardır. Öğrenme yaklaşımları ise öğrenme çıktısını etkilemektedir. Biggs (1993) ise öğrencilerin nasıl öğrendiklerini açıklayabilmek için, öğrencilerin ve öğretmenlerin yaptıkları ve düşündükleri arasındaki bağlantıyı ve öğrencilerin öğrenme çıktılarının niteliklerini göz önüne alarak 3P modelini oluşturmuştur. 3P modeli Şekil 2.2.1.2’de verilmiştir.



Şekil 2.2.1.2. Biggs’in 3P modeli

Bu model sınıf ortamındaki öğrenmenin temel unsurları olan öngörü (presage), süreç (process) ve ürün (product) yani üç “P” ile ilgilidir ve öğrenme yaklaşımlarının öğrenme çevresindeki yerini belirlemeye yardım etmektedir (Ak, 2008). 3P modelinde öğrenci faktörleri, öğretme bağlamı, öğrenme yaklaşımları ve öğrenme çıktıları birbirini karşılıklı olarak etkileyen bir sistemdir (Biggs ve diğ., 2001). Bu modelde öğrenme yaklaşımları tercih edilen, devam eden ve bağlamsal öğrenme yaklaşımı olmak üzere üç farklı şekilde tanımlanmaktadır. Tercih edilen öğrenme yaklaşımı, sunulan bir öğretme bağlamında bireylerin nasıl farklılaştıklarına; devam eden öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin belirli görevlerin nasıl üstesinden geldiklerine ve bağlamsal öğrenme yaklaşımı ise öğretme bağlamlarının nasıl birbirlerinden farklılık gösterdiklerine işaret eder. Her faktör bir diğerini etkiler. Öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı, bağlama ve öğretilen derse göre veya öğrenme çıktısının türüne göre uyarlanacaktır (Biggs ve diğ., 2001). Yani sistemin herhangi bir bölümündeki değişim, sistemin diğer bölümlerini etkilemektedir.

Genel olarak öğrenme yaklaşımları ile ilgi çalışmalar ve literatür incelendiğinde üç farklı öğrenme yaklaşımı üzerinde durulmaktadır. Bunlar, derinsel, yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımlarıdır. Bu araştırmada ise Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği kullanılmış ve öğrenme yaklaşımlarından derinsel ve yüzelsel öğrenme yaklaşımları üzerinde durulmuştur.

2.2.2. Derinsel ve yüzeysel öğrenme

Öğrenme yaklaşımlarının bireylerin değişmez özellikleri olmamasına rağmen, bazı öğrenciler derin yaklaşıma eğilimli olurken, bazıları ise yüzeysel yaklaşıma eğilimlidir (Biggs, 1999). Lublin (2003) iyi bir öğretimin öğrencilerin derin yaklaşımı benimsemelerini etkileyebileceği gibi, yetersiz öğretimin öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı benimsemeleri yönünde baskı oluşturabileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğrenilecek konuya ilişkin algılarına bağlı olarak öğrenciler öğrenme yaklaşımlarını değiştirebilirler.

Chan (2003)'a göre yüzeysel öğrenme yaklaşımı, öğrenme yeteneğinin sabit, bilginin otorite tarafından sunulduğu ve bilginin kesin ve değişmez olduğu inancını yansıtmaktadır. Ramsden (2003) ise yüzeysel yaklaşımı tercih eden öğrencilerin yalnızca görev gereklerini karşılama niyetinde olduklarını, değerlendirmeye yönelik olarak bilgiyi ezberlediklerini, ilkeleri örneklerden ayırmada başarısız olduklarını, öğrenmeyi dışsal bir zorlama olarak değerlendirdiklerini belirtmektedir. Derinsel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler ise anlama amacı güderler, öğrenme görevinin yapısıyla ilgilenirler ve bilginin otorite tarafından sunulmasını beklemek yerine kendi muhakemeleri ile edinmeye çalışırlar (Chan, 2003). Biggs' e (1999) göre, derinsel öğrenenlerin amacı konuyu tüm boyutları ile anlamak ve bilgiyi içselleştirmektir. Ders çalışırken edindikleri bilgileri, ön öğrenmeleri ve kişisel deneyimleri ile ilişkilendirirler. Bu kişileri motive eden faktörler, konuya duydukları merak ve çalışılan konunun meslekleri ile ilgili olduğunun farkında olmalarıdır (Newble ve Entwistle, 1986). Derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları arasındaki en temel farklılık ezberleme ve hatırlamaya öğrenme sürecinde verdikleri rol ve önemle ilgilidir. Ünal ve Ergin (2006)'e göre ezberleme ve hatırlama, derin yaklaşımla öğrenen öğrenci için süreci anlam yaratmaya doğru yöneltirken, yüzeysel yaklaşımla öğrenen öğrenci için sürecin sonudur. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait özellikler ve bu yaklaşımlara etki eden faktörler literatürdeki çalışılardan derlenmiş ve Çizelge 2.2.2.1'de verilmiştir (Entwistle ve Ramsden, 1983; Biggs, Kember ve Leung, 2001; Ellez ve Sezgin, 2002; Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson, 2004; akt. Yıldız, 2013).

Çizelge 2.2.2.1. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özellikleri ve etki eden faktörler

	Derin Öğrenme	Yüzeysel Öğrenme
Tanım	Yeni durum ve fikirleri eleştirel olarak irdeleme, onları mevcut bilişsel yapılara bağlama ve fikirler arasında pek çok bağlantı kurma eğilimidir.	Yeni durum ve fikirleri eleştirmeden kabul etme ve onları ilişkisiz ayrı parçalar olarak saklama eğilimidir.
Özellikler	Anlam arama Bir problemi çözmek için anafikir ya da kavramlar üzerine odaklanma Aktif etkileşim kurma Fikir ve kanıt düzeyindeki bilgileri ayırt edebilme Farklı konular arasında bağlantı kurma	Ezbere öğrenmeye bel bağlama Bir problemi çözmek için sembol ve formüllere odaklanmaya ihtiyaç duyma Bilgiyi pasif olarak alma İlkeleri örneklerden ayırt edememe Programların ve konuların parçalarını aynı değerlendirme

Çizelge 2.2.2.1. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özellikleri ve etki eden faktörler (devam)

	Derin Öğrenme	Yüzeysel Öğrenme
Özellikler	Yeni ve var olan bilgileri ilişkilendirme Ders içeriği ile gerçek hayatı ilişkilendirme	Yeni materyallerin önceki çalışmalarının üzerine inşa edileceğinin farkında olmama Ders içeriğini sadece sınav için öğrenilmesi gereken materyal olarak görme
Öğrenci Kaynaklı Etmenler	Konu ile ilgili içsel merakı sahip olma Akademik bir çalışma yaparken olaya zihinsel olarak bağlanma ve işi iyi yapmaya karar vermiş olma Yeni öğrenmeler için yeterli temel bilgi düzeyine sahip olma İyi zaman yönetimi ile ilgilerini sürdürebilecek zamana sahip olma Eğitimdeki olumlu deneyimlerden dolayı anlayabilme ve başarılı olabilme güvenine sahip olma	Belli bir eğitim seviyesi niteliğine sahip olmak için ilgi duymadığı bir alanda çalışma Akademik alanlar yerine diğer alanlara (spor, sosyal aktiviteler) ilgi duyma Konuyu anlamak için gerekli olan temel bilgi seviyesine sahip olmama Yeterli zamanın olamaması / çok fazla iş yükü İhtiyaç duyularını hatırlamanın yeterliliğine inanma Yüksek kaygı düzeyine sahip olma
Öğretmen Kaynaklı Etmenler	Konuya kişisel ilgi gösterme Konunun yapısını ortaya koyma Anahtar kavramlar üzerine yoğunlaşma ve bunun için zamanın önemli bir kısmını harcama Öğrencilerin kavram yanılgılarını ortaya çıkarma Öğrencinin aktif öğrenmeye katılmasını sağlama Düşünmeyi ve fikirleri birlikte kullanmayı gerektiren tarzda değerlendirmeler yapma Öğrencilerin hâlihazırda bildikleri ve anladıkları konular ile yeni konuları ilişkilendirme Ceza ve ödül verme çabası olmadan öğrencilerin hata yapmalarına izin verme Beklenen öğrenme çıktılarının değerlendirilmesinde tutarlı ve adil davranarak güven sağlama	Konuya karşı ilgisi olmama ve hatta olumsuz tutum gösterme Konuyu, birbirinden ilişkisiz olaylar ve fikirler dizisi gibi algılanabilecek şekilde sunma Öğrencilerin pasif olarak kalmalarına izin verme İlişkisiz olaylar üzerinden değerlendirme yapma (kısa cevaplı sorular) Çok fazla konuyu vermek için acele etme Derinlikten uzaklaşmak pahasına konunun tamamını vermeye çalışma Cesaret kıran ifadeler ya da aşırı iş yükü ile aşırı kaygı ya da düşük başarı beklentisi yaratma Kısa bir değerlendirme döngüsüne sahip olma

2.3. Bilişsel stil, öğrenme yaklaşımı, öğrenme stratejisi ve öğrenme stili

Araştırmalara konu olan kavramlar olarak bilişsel stil, öğrenme yaklaşımı, öğrenme stili ve öğrenme stratejileri birbirine karıştırılmaktadır. Bilişsel stil ve öğrenme stili kavramları birçok kuramcı tarafından kullanılmaktadır. Buna rağmen ne anlama geldikleri halen kavramı kullanan araştırmacıya göre değişiklik göstermektedir (Duy, 2007). Liu ve Ginther (1999)'e göre bilişsel stil kuramsal ve akademik araştırmalarla ilgili iken, öğrenme stili pratik uygulamalarla ilgilidir. Bu iki kavram arasındaki en önemli farklılık ise bu stillerin unsurlarının sayısıdır. Özellikle öğrenme stilinde aşırı uçlar önemli değilken, bilişsel stil iki kutuplu boyut ile daha ilgilidir (Duy, 2007). Bilişsel stilin iki kutuplu olma özelliği bilişsel stilin “bireysel fark” değişkeni olmasını belirlediğinden en temel özelliktir. Yani bilişsel stil iki farklı biçimde bilgi işleme yöntemini temsil eder (Akar, 2007).

Ak (2008)'a göre öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve bilişsel stil ile öğrenme çevresi arasındaki bir köprü olarak düşünülebilir. Bilişsel stil ve öğrenme stili kişilik özelliklerine daha yakın özellikler olmakla beraber kısa sürede değiştirilmesi zor olan özelliklerdir ancak bu özellikler öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir (Ak, 2008). Öğrenme yaklaşımı, strateji ve güdü bileşenlerinden oluşmaktadır. Öğrenme stratejisi öğrenme işleri için genel planlar, öğrenme stili öğrenme işine ve çalışmaya yönelik yaklaşımlar ve tercihler olarak, bilişsel stil ise bilgiyi algılama ve düzenlemedeki farklılıklar olarak tanımlanabilir (Zhang ve Stenberg, 2000). Bu kavramlar üzerine yaptığı çalışmada Ak (2008) şu sonuca ulaşmıştır:

“Bilişsel stil ve öğrenme stili kişilik özelliklerine daha yakın özelliklerdir. Bu özelliklerin kısa sürede değiştirilmesi oldukça zordur. Ancak bu özellikler öğrenme yaklaşımlarını etkilemektedir. Hem öğrenme stilleri hem de öğrenme yaklaşımları, öğrenme çevresindeki süreç faktörleri olarak düşünülebilir. Öğrenme yaklaşımları öğrenme bağlamı ile çok daha yakın ilişki içindedir ve ağırlıklı olarak öğrenme bağlamından etkilenir. Sonuç olarak öğrenme yaklaşımları, bilişsel stil ve öğrenme stili ile öğrenme çevresi arasındaki bir köprü olarak düşünülebilir.”

Bilişsel stiller, çevreden gelen uyarıcıların organizasyonuna ve işlenmesine rehberlik ederken, öğrenme stilleri bireylerin öğrenme tercihlerini temsil etmektedir (Hunt, 2006). Bu anlamda, bilişsel stiller uygun öğrenme stratejilerini seçmede yol gösterici olabilirler (Sadler-Smith, 2000). Bilişsel yaklaşıma göre bilişsel stil, bireyin bilgiyi alma ve bilişsel fonksiyonlarındaki tercihlerini, yani hem algısal hem de entelektüel çalışmasını ifade etmektedir; ancak, öğrenme stili, öğrenme durumunda bireyin çevresel faktörlerle ilgili tercihlerini de içerir ve bilişsel stil, öğrenme stiline bir boyutu olarak karşımıza çıkar (Rule ve Grippin, 1988; Akt. Alşan, 2009).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Bilişsel stil ile ilgili yapılmış çalışmalar

2.4.1.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar

Ataizi (1999), bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel stil ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişimine etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya bir özel okulda öğrenim gören 137 tane 5. ve 6. sınıf öğrencisi katılmış ve öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek amacıyla Gizlenmiş Şekiller Grup Testi kullanılmıştır. Öğrenciler bilgisayara dayalı ve 2 saat süreli bir matematik ünitesini çalışmışlar ve öğretimin sonunda öğrencilere bir başarı testi ile tutum ölçeği uygulanmıştır. Üç hafta sonra kalıcılığı ölçmek için başarı testi tekrar uygulanmıştır. Sonuç olarak bilgisayar destekli durumlu öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişimine, güvenlerine ve öğrenmenin kalıcılığına anlamlı bir katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca alan bağımsız öğrenciler alan bağımlı öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır.

Altun (2003) yapmış olduğu araştırmasında; öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara yönelik tutumlarını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim fakültesinde öğrenim gören birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri arasından basit rastgele yöntem ile seçilen öğretmen adayları oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının

bilişsel stillerini belirlemek için Witkin ve arkadaşları (1971) tarafından geliştirilen Grup Saklı Figürler Testi (GEFT) kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları ise Loyd ve Gressard (1985) tarafından geliştirilmiş olan Bilgisayar Tutum Ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin genel olarak bilgisayara karşı tutumlarında kararsız oldukları belirlenmiş; daha sonra ise, bilgisayar dersi almış olma durumu göz önünde bulundurularak yapılan Mann Whitney U testinde bilgisayar dersi alma durumunun bilgisayara karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilgisayar tutumları ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Bilgisayar dersi alan, almayan ve genel olarak tüm öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile bilgisayara karşı tutumları arasında düşük ve istatistiksel olarak manidar olmayan ilişkiler bulunmuştur (-.006 ile.309 arasında). Bu bulgular, öğretmen adaylarının bilgisayara karşı tutumlarını kestirmede bilişsel stillerin etkili bir değişken olmadığına işaret etmektedir.

Bahar (2003) çalışmasında biyoloji ile ilgili bir konuda, geleneksel ve grup çalışmasına dayalı öğretim tekniklerinin, öğrencilerin başarısına etkisini ve alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin başarıları arasındaki farkı incelemiştir. İlköğretim bölümden 80 fen öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntem, deney grubuna da tartışmaya dayalı grup çalışma tekniği uygulanmıştır. Alana bağlı olma/alandan bağımsız olma özelliği Gurup Saklı Şekiller Testi ve öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrası başarı düzeylerini ölçmek amacı ile de bir başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda başarı testinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol gurubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek başarı gösterdiğini ve grup çalışması tekniğinin alana bağlı/alandan bağımsız bilişsel stilinin her ikisine de hitap ettiğini ama geleneksel öğretim yönteminden alandan bağımsız öğrencilerin daha fazla faydalandığını göstermiştir.

Güven (2003) çalışmasında ilköğretim 5. sınıfta Sosyal Bilgiler dersinde alan bağımlılık-alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamanın, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve deney grubunda yer alan, alan bağımlı-alan bağımsız bilişsel stil

boyutlarına sahip öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanmış öğretim etkinlikleri kullanılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere bilişsel stil boyutlarını belirlemek amacıyla Gizlenmiş Şekiller Grup Testi (GEFT) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Sosyal Bilgiler dersinden alan bağımlılık-alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş fakat sosyal bilgiler dersine ilişkin öğrencilerin tutumları arasından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Atasoy (2004) çalışmasında bilgisayar destekli öğretim ortamlarında farklı bilişsel stillere (alan bağımlı/alan bağımsız) sahip öğrencilerin, bilişsel-rasyonel ve duygusal-motivasyonel öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim Eğitimi ve Tarih Eğitimi bölümlerinden 54 kişi katılmış ve katılımcıların bilişsel stillerini belirlemek için Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971) tarafından geliştirilen ve Fişek-Okman (1979) tarafından Türkçeye uyarlanan “Saklı Şekiller Grup Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin bilişsel stil puanları arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiş ve araştırmanın örneklemini için kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha alan bağımsız oldukları belirlenmiştir. Öğrenci kontrolü bulunan ve bulunmayan ortamlarda çalışan alan bağımlı öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı fark olmadığı ve öğrenci kontrolü bulunan ve bulunmayan ortamlarda çalışan alan bağımsız öğrencilerin [t=0,68, p>,05] akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenci kontrolü bulunan B.D.Ö. ortamlarıyla çalışan alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Güngör ve Aşkar (2004) çalışmalarında e-öğrenmenin ve bilişsel stilin öğrenci başarısı ve internet öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini incelemiştirlerdir. Sontest kontrol gruplu araştırma modeline göre tasarlanan çalışmada, deney grubu e-öğrenme, kontrol grupları (kontrol 1, kontrol 2) yüz yüze öğretim yöntemlerine göre MS Excel® eğitimi almışlardır. Araştırma sonunda e-öğrenme ve yüz yüze öğretim yöntemleri arasında başarı yönünden anlamlı bir farklılık bulunmazken, bilişsel stile

göre (alandan bağımsız – alan bağımlı) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Alandan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca MS Excel® ön bilgisi olmayan öğrenciler anlatıma dayalı eğitimde daha başarılı olurken, MS Excel® ön bilgisi olan öğrenciler uygulamaya dayalı eğitimde daha başarılı olmuştur. E-öğrenme ve yüz yüze öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin İnternet öz yeterlik algılarında anlamlı farklılık vardır. E-öğrenmeye dayalı eğitim alınması öğrencilerin İnternet öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilemektedir. Bilişsel stile göre öğrencilerin İnternet öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Çakan (2005), Fransızca'yı ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Fransızca başarıları ile bilişsel stilleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Toplam 258 sekizinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin bilişsel stilleri Grup Saklı Figürler Testi ile saptanmıştır. Öğrencilerin Fransızca başarıları ise Fransızca Yeterlik Testi ile saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin konuşma ve yazma testleri hariç diğer alt bölümlerdeki ve toplamdaki Fransızca başarıları ile bilişsel stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı şekilde alana bağlı ve alandan bağımsız öğrencilerin okuma ve dinleme başarıları arasında da anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet açısından bakıldığında hiç bir alt testte kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Horzum ve Alper (2006) yaptıkları araştırmada fen bilgisi dersinde bireysel farklılıklardan alan bağımlı ve alan bağımsız bireylerin cinsiyetlerine göre öğretim yöntemlerinden olaya dayalı öğrenme ve geleneksel öğretim ortamındaki başarılarının temel ve ortak etkilerinde farklılık olup olmadığı saptamaya çalışmışlardır. Araştırmaya Sakarya ilinde bir ilköğretim okulundan 70 öğrenci dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin bilişsel stilleri Witkin ve arkadaşları tarafından geliştirilen GEFT ile tespit edilerek yansız olarak 35 tanesine geleneksel öğretim yöntemi, geriye kalan 35 kişiye ise olaya dayalı öğrenme yöntemi 3 hafta boyunca uygulanarak uygulama sonunda konu ile ilgili başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi sonucunda bağımlı değişkenlerden öğrenme-öğretme yöntemleri ve bilişsel stilin anlamlı düzeyde etkisinin bulunduğu cinsiyetin etkisinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ortak etkilere bakıldığında ise tek başına etkili olan bağımsız değişkenler olan öğrenme-öğretme yöntemleri ve bilişsel stilin

ortak etkilerinin anlamlı düzeyde olduğu; diğer ortak etkilerin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Ongun (2006) alışmasında öğrencilerin ısı ve sıcaklık konularındaki kavram yanılgıları ile bilişsel ve motivasyon stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalının 2. ve 3. sınıflarında okuyan toplam 104 ğrenci katılmıştır. 2005-2006 eğitim-ğretim yılının bahar döneminde öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgılarını belirlemek için Isı ve Sıcaklık Kavram Testi uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin bilişsel ve motivasyon stillerini belirlemek için Saklı Figürler Testi ve Motivasyon Stilleri Testi uygulanmıştır. Araştırmada, ğrencilerin ısı ve sıcaklık konularında kavram yanılgılarının olduğu görölmüştür. Farklı motivasyon stiline sahip ğrencilerin ISKT ile ölçölen on beş kavram yanılgısı ile motivasyon stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görölmüştür. Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stiline sahip ğrencilerin, Isı ve Sıcaklık Kavram Testi ile ölçölen on beş kavram yanılgısından sadece iki tanesinde alan bağımsızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görölmüştür.

Ören (2007), 10. sınıf ğrencilerinin geometri sorularında kullandıkları ispat şemalarını ve öğrencilerin bilişsel stilleri ve cinsiyetlerine göre ispat şemaları kullanımlarındaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini dört ortaöğretim okulundan 224 onuncu sınıf ğrencisi oluşturmuştur. Çalışmanın verileri Geometri İspat Testi ve Gizlenmiş şekiller Grup Testi ile toplanmıştır. Geometri İspat Testi, araştırmacı tarafından öğrencilerin ispat şemaları kullanımlarını araştırmak amacıyla geliştirilmiştir. Öğrencilerin cevapları Harel ve Sowder (1998) tarafından geliştirilen ispat şemaları çerçevesinde kategorize edilmiştir. Öğrencilerin bilişsel stillerini alan bağımlı, alan bağımsız ve alan karışık olarak belirlemek için Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971) tarafından geliştirilen Gizlenmiş şekiller Grup Testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, alan bağımlı öğrencilerin dışsal dayanaklı ispat şemalarını alan bağımsız öğrencilere göre önemli ölçöde daha fazla kullandıkları ve alan bağımsız öğrencilerin analitik ispat şemalarını alan bağımlı öğrencilere göre önemli ölçöde daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca, ispat şemalarını kullanımda bilişsel stil ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmağı tespit edilmiştir.

Somyürek ve Yalın (2007) çalışmalarında Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) yazılımlarında ön örgütleyicilere yer verilmesinin farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi eğitim Fakültesi Resim-iş öğretmenliği ve Tarih öğretmenliği bölümünde okuyan 54 öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek için Witkin ve arkadaşları tarafından geliştirilen Fişek Okman tarafından Türkçeye uyarlanan Saklı Şekiller Grup Testi kullanılmıştır. Öğrenciler bilişsel stilleri ve ön örgütleyicilerin bulunma durumuna göre 4 ayrı ortama yerleştirilmişlerdir. 3 haftalık deneysel işlem sonrasında öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı, BDE yazılımlarında ön örgütleyicilerin bulunma durumunun öğrencilerin akademik başarıları açısından anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir.

Işık (2008), alana bağımlı ve alandan bağımsız bilişsel stil, uzamsal yetenek ve geometriye yönelik tutum ile geometri başarısının ne derece açıklanacağını incelemiştir. 378 dokuzuncu sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada Grup Saklı Figürler Testi (GSFT), Uzamsal Yetenek Testi, Geometri Başarı Testi (GBT), ve Geometri Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, alana bağımlı ve alandan bağımsız bilişsel stilin geometri konularını öğrenmede büyük öneme sahip olduğunu ve geometri eğitiminde dikkate alınması gereken bir değişken olduğunu göstermiştir.

Altıparmak (2009) çalışmasında alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip lise öğrencilerinin kuvvet ve hareket konularındaki fizik başarılarını ölçme, ölçme aracının içeriği ve formatı açısından incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, 2008 – 2009 eğitim ve öğretim yıllarında 11. ve 12. sınıflarda okuyan 207 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan bütün öğrencilere kuvvet ve hareket ünitelerini işledikten sonra dört test uygulanmıştır. Bu testler; öğrencilerin bilişsel stillerini (alan bağımlı – alan bağımsız) belirlemek için Saklı Figürler Testi, kuvvet ve hareket konularında kavramsal bilgi düzeylerini belirlemek için çoktan seçmeli formatındaki Kuvvet Konuları Kavram Testi, Açık Uçlu Test yapıdaki kavram testi ve klasik bölüm veya ünite sonu fizik problemleri çözme becerilerini ölçmek için çoktan seçmeli formatındaki Temel Mekanik Bilgi Testi'dir. Toplanan verilerin analizi sonucunda alan bağımsız öğrencilerin puan ortalamalarının Kuvvet Konuları Kavram

Testi, Açık Uçlu Test ve Temel Mekanik Bilgi Testinde, alan bağımlı öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan bağımsız ve alan bağımlı öğrencilerin, Kuvvet ve Hareket konularında kavramsal bilgi ve klasik bölüm sonu problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin testin içeriğine ve formatına bağlı olmadığı bulunmuştur.

Şahin (2009) yaptığı çalışmada ilköğretim birinci kademe beşinci sınıfta alan bağımlılık ve alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına sahip öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamanın, Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı ve tutumlar üzerine etkisini incelemiştir. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve deney grubunda yer alan, alan bağımlı-alan bağımsız bilişsel stil boyutlarına sahip öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanmış öğretim etkinlikleri kullanılmış, kontrol grubunda ise programın ön gördüğü öğretim etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere bilişsel stil boyutlarını belirlemek amacıyla Gizlenmiş Şekiller Grup Testi (GEFT) uygulanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline uygun olarak Fen Teknoloji Başarı Testi ve Fen Teknoloji Tutum Testi deneysel uygulamanın başlangıcında ve bitiminde olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Son testin uygulanmasından 4 hafta sonra başarı ve tutum testi deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kalıcılık testi olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel stillere uygun olarak hazırlanmış öğretim etkinlikleri uygulamanın, öğretmen kılavuzunun takip etmeye ve oradaki etkinliklerle ders işlemeye göre anlamlı bir fark yarattığı, deney grubundaki öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumlarında olumlu değişimler varken, kontrol grubunda herhangi bir değişimin olmadığı, bütün bunların yanı sıra deney grubunda uygulanan deneysel işlemin öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığında ve derse karşı edindikleri tutumun kalıcılığında etkili olduğu belirlenmiştir.

Atar Koçkar (2010) çalışmasında drama temelli öğrenme ortamında altıncı sınıf öğrencilerinin bilişsel stil ve önceki bilgilerinin çokgenler konusunda bilgi kazanımına katkısını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 112 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuş ve çalışmada toplam 16 ders saati süren 9 drama temelli öğretim planı yer almıştır. Çalışmanın verileri Gizlenmiş Şekiller Grup Testi ve üç tür bilgi testi ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre bilişsel stilin ifadesel, koşullu ve işlemsel

bilgiyi en iyi açıklayan değişken olduğu ve öğrencilerin önceki ifadeşel bilgilerinin ifadeşel ve işlemsel bilgi kazanımlarına anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir.

Aydınyer (2010) çalışmasında proje tabanlı öğrenme ortamının farklı bilişsel stillere sahip 7. sınıf öğrencilerinin geometride koşullu bilgi, işlemsel bilgi, tutum, aktif öğrenme stratejileri ve öğrenmenin değerine etkisini ve o etkinin nasıl oluştuğunu incelemiştir. Bu çalışmaya Ankara'da bir özel okuldan 97 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler Grup Saklı Figürler Testi sonuçlarına göre üç gruba ayrılmıştır: Alandan bağımlı (N = 31), alandan tarafsız (N = 35) ve alandan bağımsız (N=31). Bu çalışmada 30 ders saati süren sadece bir öğretim metodu (proje tabanlı öğrenme) uygulanmıştır. Üç farklı bilişsel stile sahip öğrenci gruplu öntest-sontest tasarımı uygulanmıştır. Bu çalışmada nicel ve nitel verileri birleştiren karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Veri toplamak amacıyla koşullu ve işlemsel bilgi sınavları, geometri tutum ölçeği, geometride aktif öğrenme stratejileri ve öğrenmenin değeri anketi, görüşmeler ve gözlemler kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, üç bilişsel grubunun da ön test ve son test sonuçları eşit miktarda değişim göstermiştir. Tüm bağımlı değişkenler ile ilgili zamana bağlı anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, üç grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Çelik (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel stil ve öğrenme stillerinin, öğrencilerin farklı ölçme formatlarından aldıkları puanlara etkisini incelemiştir. Araştırmaya 294 tane 7. sınıf öğrencisi katılmış, öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek için Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971) tarafından geliştirilen "Saklı Şekiller Grup Testi" ve öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1985) tarafından geliştirilen "Öğrenme Stilleri Envanteri" uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere Fen ve Teknoloji dersindeki "Atomun Yapısı" konusunun kazanımları dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli test, yazılı yoklama ve kısa cevaplı test uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin bilişsel stilleri ile farklı ölçme formatlarından aldıkları başarı puanları arasında alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çelik (2010) yaptığı çalışmada uzaktan öğrenme ortamının, öğrencilerin bilişsel stillerine göre (alan bağımlı/alan bağımsız), öğrenme süreci içerisinde belirlenen

hedeflere ulaşmada ve problem çözmede yol gösterici araç olan bilişsel senaryoları oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve derste öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırma, 10 haftalık sürede, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı ve Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersini alan 2. Sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma başlangıcında öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek amacıyla "Saklı Şekiller Grup Testi (Group Embedded Figure Test-GEFT)" kullanılmıştır. Öğrencilerin testten aldıkları puanlar doğrultusunda deney ve kontrol grupları yansız olarak seçilmiştir. Öğrencilerin başarı düzeyleri ve kalıcılıkları arasında bir farklılaşmaya rastlanamamıştır. Ancak bilişsel senaryo oluşturma becerilerinde deney grubundaki alan bağımsız stil lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Karaçam ve Ateş (2010) yaptıkları çalışmada alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin farklı ölçme teknikleri ile ölçülen hareket konusundaki kavramsal bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya Bolu ilindeki üç farklı liseden 136 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin hareket ve hareket yasaları konularındaki kavramsal bilgi düzeyleri iki farklı formatta hazırlanmış testle ölçülürken, öğrencilerin bilişsel stilleri (alan bağımlı ve alan bağımsız) Witkin, Goodenough, Moore ve Cox (1977) tarafından geliştirilen Bahar (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Saklı Figürler Testi (SFT) ile belirlenmiştir. Çalışma sonucunda alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin çoktan seçmeli testten aldıkları puan ortalamaları arasında, alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasına rağmen alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin açık uçlu testten aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Candar (2012) çalışmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel stillerini çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmıştır. Çalışmaya 201 tane 7. sınıf öğrencisi katılmış ve öğrencilerinin bilişsel stillerini belirlemek için Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971) tarafından geliştirilen ve Fişek-Okman (1979) tarafından Türkçeye uyarlanan "Saklı Şekiller Grup Testi" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin bilişsel stillerinin cinsiyetlerine, öğrenim görmekte oldukları

okulların sosyo – ekonomik düzeylerine, anne-baba meslek durumlarına ve SBS puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar içerdikleri görülmüştür.

Küpçü ve Özdemir (2012) yaptıkları araştırmada ilköğretim 7. ve 8. sınıf seviyelerindeki öğrencilerin orantı ilişkili problem çözme başarılarının öğrenci bireysel farklılıklarına (cinsiyet, bilişsel stil ve orantısal akıl yürütme seviyesi) göre farklılaşma durumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla orantı ilişkili problem türlerinden bilinmeyen değer, nicel karşılaştırma, nitel karşılaştırma problemleri, yüzde problemleri ve üçgenlerde benzerlik problemleri üzerine odaklanılmıştır. Araştırmada betimsel (tanımlayıcı) analiz yöntemlerinden durum araştırması tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya 66’sı yedinci ve 68’i sekizinci sınıf 134 öğrenci katılmıştır. Problem çözme başarılarını test etmek için “Orantı İlişkili Problem Çözme Başarı Testleri” ve bireysel farklılıkları ortaya koymak için “Orantısal Akıl Yürütme Seviyesi (OAYS) Belirleme Testi” ve “Bilişsel Stiller Testi (GEFT)” kullanılmıştır. Araştırma sonunda nitel karşılaştırma problemlerinde kız öğrencilerin erkeklerden; nicel karşılaştırma problemlerinde erkek öğrencilerin kızlardan; orantı problemlerinin tümünde alan bağımsız öğrencilerin alan bağımlı öğrencilerden ve OAYS yüksek olanların düşük olanlardan daha başarılı olduğu bulunmuştur.

Öztuna (2013) yaptığı çalışmada öğrenenlerin alan bağımlı, alan bağımsız yada alan nötr olmasıyla öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir bağıntının olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen 18 kişilik üniversite hazırlık sınıfı öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçimleri Kolb’un öğrenme biçimi envanteri kullanılarak tespit edilirken bilişsel biçimleri Grup saklı Şekiller Testi ile tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel biçimin yani alan bağımlı olup olmamanın öğrenme biçimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir.

Sarı, Altıparmak ve Ateş (2013) çalışmalarında alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip lise öğrencilerinin kuvvet ve hareket konularındaki başarılarına, ölçme aracının içeriği ve formatının etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın örneklemini 11. ve 12. sınıflarda okuyan 207 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin bilişsel stilleri Witkin, Goodenough, Moore ve Cox (1977) tarafından geliştirilen Bahar (2003) tarafından

Türkçeye uyarlanan Saklı Figürler Testi (SFT) ile belirlenmiştir. Ayrıca Kuvvet Konuları Kavram Testi, Açık Uçlu Test ve Temel Mekanik Bilgi Testi öğrencilere uygulanmıştır. Analizler sonucunda alan bağımsız öğrencilerin puan ortalamalarının Kuvvet Konuları Kavram Testi, Açık Uçlu Test ve Temel Mekanik Bilgi Testinde, alan bağımlı öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Alan bağımsız ve alan bağımlı öğrencilerin, Kuvvet ve Hareket konularında kavramsal bilgi ve klasik bölüm sonu fizik problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin testin içeriğine ve formatına bağlı olmadığı bulunmuştur.

Seçer ve Sarı (2014) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü impulsif çocuklara verilen düşünme eğitimi programının impulsif bilişsel stil üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Ön test – son test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın çalışma evrenini Konya ili Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu 3. sınıfına devam eden 180 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu ise bu çocuklar arasından seçilen 10'u deney ve 10'e kontrol grubu olmak üzere 20 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan düşünme eğitimi programı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Benzer Şekilleri Eşleştirme Testi-20 (BŞET-20)' kullanılmıştır. Araştırma verileri "Mann-Withney- U testi" ve "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, düşünme eğitimi alan deney grubu çocukların hata sayılarının azaldığı düşünme sürelerinin ise uzadığı belirlenmiştir.

2.4.1.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar

Witkin ve arkadaşları (1977), yaptıkları çalışmada katılımcılardan ikişer kişilik gruplar oluşturmuştur. Üç grup oluşturulmuş ve birinci grupta bulunan her iki üye de alan bağımsız; ikinci grupta bulunan her iki üye de alan bağımlı; üçüncü grupta bulunan üyelerden birisi alan bağımlı diğer üye ise alan bağımsız olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu gruplara normalde kabul edemeyecekleri çelişkili bir durum sunulmuştur. Bu durum sonucunda bir seçim yapmaları ve ortak bir karara varmaları yani görüş birliğine varmaları istenmiştir. Araştırmanın sonunda birinci grup olan her iki üyenin de alan bağımlı olarak bulunduğu grup, her iki üyenin de

alan bağımsız olarak bulunduğu ikinci gruba göre daha başarılı olmuştur. Alan bağımlı bireylerin sosyal yönlerinin daha baskın olması nedeniyle ve çevrelerindeki kişilere daha çok danışmaları nedeniyle en başarılı bir üyenin alan bağımlı diğer üyenin alan bağımsız olduğu üçüncü grup olmuştur.

Lu ve Suen (1995) yaptıkları çalışmada alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin açık uçlu sorulardan oluşan performans ölçme etkinliği ve çoktan seçmeli test ile ölçülen başarıları üzerindeki bilişsel stilin etkisini incelemişlerdir. Araştırmada eğitim psikolojisi dersinde performans ölçme etkinliği ve çoktan seçmeli test 102 öğrenciye uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre performans ölçme etkinliğinde alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrencilerin daha başarılı olduklarını fakat çoktan seçmeli testte ise alan bağımsız ve alan bağımlı bilişsel stile sahip öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirlenmiştir. Araştırmacılara göre bunun nedenini ise performans etkinliğinin tam olarak psikometrik kurallara uygun olarak yapılandırılmaması, bunun tersine çoktan seçmeli testin ise kurallara uygun olarak yapılandırılmış olmasıdır.

Riding ve Sadeler-Smith (1997) yaptığı çalışmada bilişsel stil ve öğrenme stili/stratejisi arasındaki farkları ve öğrenme performansı ile bilişsel stil arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda Riding, eğitim tasarım sürecine bilişsel stillerin yerleştirilmesinin bireysel öğrenme verimliliğini ve etkinliğini arttıracığını ve ayrıca öğrenme gücünün sebeplerinin belirlenmesinde bilişsel stillerin etkili olacağını belirtmiştir. Bireyin stilinin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarının stratejilerinin doğal yollarla oluşmasında etkili olacağını belirtmiştir. Ayrıca insan kaynakları geliştirme uygulayıcılarının, bireysel öğrenme stratejilerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha bilinçli olmalarında ve bağımsız, öz-denetimli ve yaşam boyu öğrenme gibi etkili özellikleri kazanabilmelerinde etkili bir rol oynayabileceklerini belirtmiştir.

Tinajero ve Paramo (1997) yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilişsel stilleri ile yabancı dil (İngilizce), matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve İspanyolca derslerindeki başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ortaokula devam etmekte olan 408 İspanyol öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada bilişsel stillerin öğrencilerin genel başarılarındaki farklılığı açıklamada anlamlı bir değişken olduğu

ve alandan bağımsız öğrencilerin araştırmaya dahil edilen tüm derslerde alana bağlı öğrencilerden daha başarılı olduğu bulunmuştur. Çalışmada ayrıca İspanyolca dersinde alandan bağımsız erkek öğrencilerin alana bağımlı erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu fakat her iki gruptaki kız öğrenciler İspanyolca dersinde benzer başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Bununla beraber, alandan bağımsız kız öğrenciler İngilizce’de alana bağlı kız öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Fakat İngilizce’de erkek öğrenciler arasında fark bulunmamıştır. Genel başarı durumunda ise alandan bağımsız öğrencilerin alana bağlı öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Luk (1998), öğrencilerin bilişsel stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi uzaktan eğitim bağlamında incelemiştir. Çalışma Hong Kong’da lisans eğitimine devam eden 51 hemşirelik öğrencisi ve lisans eğitimini tamamlamış 113 hemşirelik öğrencisi üzerinde iki çalışma ile yürütülmüştür. Öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek için Gizlenmiş Şekiller Grup Testi (GEFT) kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı derecelerini belirlemek içinde almış oldukları derslerden elde ettikleri puanlar dikkate alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre her iki çalışmada da alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler alan bağımlı öğrencilere göre daha iyi akademik başarı göstermişlerdir.

Chuang (1999) alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin düz metinlerdeki görsel anlatımın ve bilgisayar animasyonlu bir ders uygulamasının öğrenmelerine etkisini incelemek amacıyla Taiwan’da 175 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde çalışma yapmıştır. Çalışmada animasyon-metin, animasyon-ses, animasyon-metin-ses ve serbest seçim modellerinin olduğu ara yüzlerle eğitim yazılımları geliştirilmiştir. “Saklı Şekiller Grup Testi” kullanılarak öğrencilerin bilişsel stilleri belirlenmiş ve matematik başarı testi tüm gruplara uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda alan bağımsız bilişsel stile sahip olan öğrencilerin alan bağımlılara göre daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Hall (2000) çalışmasında bilgisayar destekli öğretim ortamında coğrafya öğretimi için alan bağımlı öğrencilerin öğretim ortamına katıldıklarında problem çözmeye alan bağımsız öğrenciler gibi başarılı olduklarını belirtmekte ve etkileşimin önemi üzerinde durmaktadır. Çalışmada 139 lisans öğrencisine Gizlenmiş Şekiller Grup

testi uygulanarak öğrencilerin bilişsel stilleri belirlenmiştir. Bu çalışmada alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenciler arasında yapbozları yapma doğruluğu ve hızı açısından anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

O'Brien, Butler ve Bernold (2001) yaptıkları çalışmada mühendislik bölümü öğrencilerinin bilişsel stil farklılıklarına bağlı olarak akademik başarıları ve bilişsel stil desenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada 130 mühendislik lisans öğrencisine Gizlenmiş Şekiller Grup Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin bilişsel stillerine bağlı olarak akademik başarılarındaki farklılıkları belirlemek için varyans analizi uygulanmıştır. Bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğunun alan bağımsız bilişsel stile sahip olduğu ve ölçekten aldıkları puanların çarpık bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca alan bağımsız öğrencilerin alan bağımlı öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdiği tespit edilmiştir.

Ogle (2002) yaptığı araştırmada farklı bilişsel stildeki bireylerin öğrenmelerine sanal ortamın etkisini araştırmıştır. Araştırmaya Virjinya Üniversitesi lisans ve yüksek lisans öğrencilerinden oluşan 100 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretim materyali olarak dinamik bir web sitesi kullanılmış ve insan kalbi konusu içerik olarak verilmiştir. Analizler 2 X 2'lik faktöriyel desene göre yapılmıştır. Alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stiller ile görsellerin sunumunun iki düzeyi olan 3 boyutlu sanal ortam ve statik görsellerin etkileri ve bu iki faktör arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verilerine göre alan bağımlı bireylerin test puanlarında statik görsellerle çalışmaları ile üç boyutlu kalbi istedikleri yöne değiştirme imkanı tanıyan sanal ortamlarla çalışmaları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel stille etkinlik tipi arasında ise alan bağımsızların üç boyutlu ortamları kullanmaları yönünde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lu, Yu ve Liu (2003) yaptıkları çalışmada web tabanlı bir derste öğrencilerin akademik başarılarının alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere ve demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, iş durumu) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 96 yüksek lisans öğrencisi üzerinde yürütülmüş ve öğrencilerin bilişsel stilleri "Gizlenmiş Şekiller Grup Testi" kullanılarak belirlenmiş, 0-6 puan alanlar tam alan bağımlı, 7-11 puan alanlar alan bağımlı, 12-16 puan alanlar alan bağımsız ve 17-18 puan alan da tam alan bağımsız olarak gruplandırılmıştır.

Web tabanlı uzaktan eğitimde ders programları, ödevlerin, okumaların, Powerpoint sunumlarının, testlerin, tartışma panolarının, e-mail, öğrenci profilleri ve sözlüklerin olduğu bölümlerden oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Her bölüm dersin ön sayfasında bir link ve simgeyle temsil edilmiştir. İnternet üzerinden öğrencilere bağımsız olarak kurs materyalleri ve araştırma konuları dağıtılmış ve öğrenciler bu öğrenme ortamlarından istediklerini seçmişlerdir. Öğrencilerin akademik başarıları online ara sınavlarla değerlendirilmiş ve web tabanlı öğretim dersinde öğrencilerin akademik başarılarının alan bağımlı ve alan bağımsız bilişsel stillere ve demografik özelliklerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Graff (2006), web tabanlı öğrenme ortamlarında davranışların anlaşılmasında bilişsel stil yapısının kullanılmasının yararlarını incelemiştir. Çalışmada ilk olarak web yapısının öğrenmeyi kolaylaştırabilmesi için bireylerin bilişsel stilleri ile uyumlu olup olmadığı incelemiştir. Ayrıca katılımcıların web gezintileri ve web tabanlı öğrenme ortamları aracılığı ile eğitim alırken toplu öğrenme duyguları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin başarılı olmalarında web tabanlı sistemlerin kullanıcıların bireysel farklılıklarının dikkate alınarak tasarlanması etkili bulunmuştur. Ayrıca web tabanlı öğrenme sistemlerinin kullanımında bilişsel stillerin ilişkilendirilmesinin genel kurallarının oluşturulması için gerekli olduğu sonucunu ulaşılmıştır.

2.4.2. Öğrenme yaklaşımları ile ilgili yapılmış çalışmalar

2.4.2.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar

Sezgin Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) yaptıkları çalışmada fizik öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenme yaklaşımlarının, cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 141 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri, Ellez ve Sezgin (2002) tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (ÖYÖ)” 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.

Önder ve Beşoluk (2010), öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerini incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 528 öğrenci oluşturmuştur. Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Anketi (R-SPQ-2F), Algısal Öğrenme Biçimleri Anketi (PLSQ) ve Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (CCTDI) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin genelde orta ve düşük düzeyde olduğu ve baskın öğrenme stillerinin çoğunlukla devinimsel, bireysel ve işitsel olduğunu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile derin öğrenme yaklaşımı, dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında pozitif ilişki, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ise negatif ilişki bulunmuştur. Derin öğrenme yaklaşımı ile dokunsal ve devinimsel öğrenme stilleri arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Karataş (2011) doktora tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücünü incelemiştir. Çalışma örneklemini İstanbul ili Yıldız Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören 750 öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmanın alt problemlerinde betimsel araştırma modelinin ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının belirlenmesi için Vallerand ve diğ. (1992) tarafından geliştirilen, Karataş ve Erden (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Motivasyon Ölçeği", epistemolojik inançlarının belirlenmesi için Schommer (1990) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Epistemolojik İnanç Ölçeği", öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi için Ekinci (2008) tarafından geliştirilen "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği", problem çözme becerilerinin belirlenmesi için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonları, epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasında doğrusal yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, üniversite

öğrencilerinin epistemolojik inançlarının motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olduğu; öğrenme yaklaşımlarının da motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olduğu; ancak problem çözme becerilerinin motivasyonsuzluk, dışsal motivasyon ve içsel motivasyonu yordamada anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Senemoğlu (2011) çalışmasında Türk ve Amerikan eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri toplanırken, Türk öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere ASSIST Türkçeye adapte edilmiş ve Amerikalı öğrenciler için ölçeğin orijinali kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türk ve Amerikan öğrencilerin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını, yüzeysel öğrenme yaklaşımdan anlamlı düzeyde daha çok tercih ettikleri, sınıf düzeyi arttıkça derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanma düzeyinin arttığı ve kız öğrencilerin stratejik, erkeklerin ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettiklerini belirlenmiştir.

Ozan, Köse ve Gündoğdu (2012) yaptıkları çalışmada okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 330 öğrenciden oluşturulmuştur. Verilerin toplanmasında Tait, Enwistle ve McCune (1998) tarafından geliştirilmiş, Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmada yüzeysel öğrenme yaklaşımını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha çok tercih etmişlerdir. Sınıf düzeyi değişkenine göre de sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Şahin-Taşkın (2012), sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme yaklaşımlarının yordayıcısı olarak epistemolojik inançlarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3.

ve 4. sınıfta öğrenim gören 214 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanması için Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen ve Önder ve Beşoluk(2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği ve Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ilişkin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç faktörünün derin öğrenme yaklaşımını anlamlı olarak yordadığı ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç faktörünün ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca kız ve erkek öğretmen adaylarının benzer öğrenme yaklaşımına sahip olduğu fakat kız öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş olduğu bulunmuştur.

Ozan ve Çiftçi (2013) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerini ve tercih düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Tarama modeline göre tasarlanan araştırmaya 393 öğretmen adayı katılmıştır. Verilerin elde edilmesinde Tait, Enwistle ve McCune (1998)tarafından geliştirilen ve Senemoğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre üç öğrenme yaklaşımı da yüz üzerinden elli dokuz ortalamanın üstünde tercih edilmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında öğrenim görülen alan, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Özgür ve Tosun (2013) yaptıkları çalışmada, 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 inlemiştir. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 eğitim öğretim yılında, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 103 öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla Önder ve Beşoluk (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, 5'li Likert tipinde 20 maddelik Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği (R-SPQ-2F) kullanılmıştır. 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; yaş ve sınıf değişkenlerine göre öğrenme yaklaşımlarının değişmediği tespit edilmiştir.

Yıldız (2013) yaptığı çalışmada üniversitelerin hazırlık okullarında eğitim alan öğrencilerin İngilizce öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmaya, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İzmir Ekonomi Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi ve Özyeğin Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık sınıfına devam eden toplam 4975 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarını Topkaya, Yaka ve Öğretmen (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri (ÖDYE-Kısa Form) kullanılmıştır. Öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanları lisede İngilizce Hazırlık eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca öğrencilerin yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı LYS puan türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Ayanoğlu, Ciğer, Abuhanoğlu ve Aydın (2014) yaptıkları çalışmada lisans ve ön lisans eğitim düzeylerinde işletme alanında eğitim gören öğrencilerin sosyo-kültürel özellikleri ile öğrenme yaklaşımları arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, Gazi Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu İşletme Yönetimi ile Muhasebe ve Vergi Uygulamaları bölümlerinde eğitim gören 591 lisans ve ön lisans öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada Önder ve Beşoluk (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği (R-SPQ-2F) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ön lisans öğrencilerinin, lisans öğrencilerine nazaran yüzeysel öğrenmeyi daha fazla tercih ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Olpak ve Korucu (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma tarama modeline göre tasarlanmış ve araştırma 245 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında; Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan

ders çalışma yaklaşımı ölçeği, Dağ (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanan iç-dış denetim odağı ölçeği ve yazarlar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinden aldıkları puanlar; çalışma grubundaki 245 öğrenciden; 155'inin derin yaklaşıma, 90'ının ise yüzeysel yaklaşıma sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar; çalışma grubundaki 245 öğrenciden 126'sının içsel denetimli, 119'unun ise dışsal denetimli olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin derin yaklaşım boyutundan aldıkları puanlar ile iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında; düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin yüzeysel yaklaşım boyutundan aldıkları puanlar ile iç-dış denetim odağı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ise; düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.4.2.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar

Richardson (1983) yaptığı araştırmada öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye çalışmıştır. 207 birinci sınıf sosyal bilimler öğrencisine öğrenme yaklaşımları ölçeği kısa versiyonu uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin alt boyutları olan derinlemesine öğrenme yaklaşımı, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı boyutlarında öğrencilerin cevaplarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Aynı araştırmanın devamında kullanılan ölçeğin uzun formu lisansüstü eğitim yapmakta olan 90 psikoloji-sosyoloji öğrencisine uygulanmıştır. Bulgulara göre ölçeğin alt boyutları açısından öğrencilerin öğrenme yaklaşımları cinsiyete göre bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuçlar hem lisans düzeyinde hem de lisansüstü düzeyde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini ortaya koymuştur.

Kember, Jamieson, Pomfret ve Wong (1995) çalışmalarında öğrenme yaklaşımları, ders çalışma süreleri ve not dereceleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma 34 erkek öğrenciden oluşan bir makine mühendisliği sınıfında uygulanmış ve öğrencilere haftalık ders çalışma süreleri sorulmuş. Katılımcıların öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Biggs'in Çalışma Süreci Ölçeği kullanılmıştır.

Çalışma sonucunda yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınıftaki yüksek katılım ve bağımsız ders çalışma süresinin fazla olması arasında olumlu yönde korelasyon bulunmuştur. Uzun çalışma saatlerine rağmen düşük notların olmasının sebebi yüzeysel yaklaşımın yansması olarak bulunmuştur. Ayrıca derinsel yaklaşım kullanımının yeterli çalışma olmadıkça başarıyı yakalamada yeterli olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Booth, Luckett ve Mladdenovic (1999) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre hem kız hem de erkek öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puanlarının derin yaklaşım puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacılar, öğrencilerin yüzeysel yaklaşım puanları ve akademik başarıları arasında negatif korelasyonların olduğunu buna karşın derin yaklaşım puanlarıyla akademik başarı puanları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını belirtmişlerdir.

Pimpanyon, Poon, Roff, McAleer ve Pemba (2000) yaptıkları araştırmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğrenme ortamına ilişkin algıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya Bangkok Metropolitan Hemşirelik Okulu'ndaki 256 Taylandlı öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği kısa versiyonu (s-ASQ) ve öğrenme ortamına ilişkin algılarını belirlemek için Medical Eğitim Ortamları Ölçeği (MEEM) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yüzeysel öğrenme puanları derin öğrenme puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Ortama ilişkin algıları kısmen doyurucu olduğu şeklindedir. Öğrencilerden derin öğrenme yaklaşımları puanları yüzeysel öğrenme yaklaşımları puanlarından daha yüksek olanların öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ve akademik başarıları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme ortamına ilişkin algıları ile akademik başarıları arasında anlamlı ama düşük düzeyde korelasyon bulunmuştur.

Leung ve Kember (2003) yaptıkları çalışmada yansıtıcı düşünme düzeyleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrencilerin yüzeysel ve derinsel öğrenme yaklaşımları ölçmek için düzenlenmiş çalışma süreci ölçeği, yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan düşünmenin dört düzeyini belirlemek için yansıma

ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya Hong Kong'ta ki bir üniversitesin sağlık bilimleri fakültesinde ki 402 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yansıtıcı düşünme düzeylerinden alışkanlık düzeyi boyutu ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arasında anlamlı bir korelasyon ve yansıtıcı düşünme düzeylerinden anlama, yansıtıcı ve kritik yansıtıcı düzeyleri ile derinsel öğrenme yaklaşımı arasında korelasyon bulunmuştur.

Hall, Ramsay ve Raven (2004) yaptıkları çalışmada, öğretim ortamı üzerinde yapılan belirli değişikliklerin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Ramsden'in öğretim ortamı kavramının, öğretimi, değerlendirme yöntemlerini ve kurum atmosferini kapsadığını belirten görüşü üzerine kurulan çalışmada, bir dönem boyunca Monash Üniversitesi birinci sınıfta okumakta olan ve Mali Muhasebe dersini alan öğrenciler ele alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları Biggs (1987) tarafından geliştirilen Çalışma Süreci Ölçeği kullanılmıştır. Grup problem çözme alıştırmaları, grup sunumları ve grup ödevlerinin ağırlıklı olarak yapıldığı öğretim ortamında öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığı öğretimin başında ve sonunda uygulanan öğrenme yaklaşımları ölçeğinden elde edilen puanlarla incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını arttırdığı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımını düşürdüğü görülmüştür.

Minbashian, Huon ve Bird (2004) tarafından yapılan çalışmada daha nitelikli öğrenmeye yönelik olan derinlemesine öğrenmenin genellikle daha yüksek akademik başarıyla sonuçlanmama nedenleri araştırılmıştır. Çalışmaya psikoloji bölümü üçüncü sınıfta okuyan 49 öğrenci katılmış ve öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Entwistle ve Tait (1995) tarafından geliştirilen "Düzenlenmiş Çalışma Yaklaşımları Envanteri" (Revised Approaches to Studying Inventory) kullanılmıştır. Uygulanan akademik başarı testi sonuçları ve öğrencilerin uygulanan sınavda sorulara verdikleri cevapların kalitesi, akademik başarının göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre derinlemesine çalışma yaklaşımının, sınavda sorulara verilen cevapların kalitesiyle doğrusal olarak ilişkili olduğu, ancak

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

Donald ve Jackling (2007) yaptıkları araştırmada muhasebe programı lisans öğrencilerinin birinci yıllarında öğrenme yaklaşımları ile kültürel birikimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma Avustralya’da bir üniversitede Çinli ve yerli öğrencilerden oluşan 550 kişilik muhasebe programı öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için Biggs’in “Çalışma süreci Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Çinli ve Avustralyalı öğrencilerin derin ve yüzeysel öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir farklılık yokken, öğrencilerin öğrenme motivasyonları açısından iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Montano, Gonzalez, Hassall, Joyce, Germanou ve Asonitou (2010) çalışmalarında farklı Avrupa ülkelerindeki muhasebe lisans öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını farklı öğretim ortamlarının etkisi bağlamında incelemişlerdir. Çalışmada öğrencilerin ülkelerine ve cinsiyetlerine göre öğrenme yaklaşımlarının farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek üzere Biggs ve diğerleri tarafından geliştirilen “Düzenlemiş İki Faktörlü Çalışma süreci Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmaya İspanya, Yunanistan ve İngiltere’den toplamda 1103 öğrenci dahil edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin derinsel öğrenme boyutu, derin güdü alt boyutu ve derin strateji alt boyutu puanları arasında ülkelere göre İngiliz öğrenciler ile Yunan ve İspanyol öğrenciler arasında İngiliz öğrenciler aleyhinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yunan ve İspanyol öğrencilerin İngiliz öğrencilere göre daha yüksek derin öğrenme puanına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerine göre de yüzeysel öğrenme boyutu, yüzeysel güdü alt boyutu, yüzeysel strateji alt boyutu ve derin güdü alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Sabzevari, Abbaszade ve Borhani (2013) yaptıkları çalışmada hemşirelik bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile tıbbi cerrahi derslerindeki geleneksel değerlendirme metotları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış ve araştırmaya lisans ve lisansüstü öğrenim gören 198 hemşirelik öğrencisi katılmıştır. Verilerin toplanmasında “Düzenlenmiş İki Faktörlü

Çalışma Süreci Ölçeği” ve kişisel özelliklerin ve değerlendirme metotlarının dahil edildiği “Değerlendirme Tercihleri Envanteri” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda derinsel öğrenme yaklaşımı puan ortalamasının yüzelse öğrenme yaklaşımından biraz daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenme yaklaşımları ile objektif değerlendirme metotları arasındaki ilişkiye bakıldığında; objektif, sözlü ve uygulamalı grup proje değerlendirmeleri arasında sadece yüzeysel öğrenme stratejisi açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca öğrenme yaklaşımları ile yazılı değerlendirme metotları arasında, doğru-yanlış soruları ile derinsel güdü boyutu arasında ve proje değerlendirme ile yüzelse strateji boyutu arasından güçlü bir ilişki bulunmuştur.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012).

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini, 2014–2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileridir.

Çizelge 3.2.1. Örneklem grubunun değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	247	63.2
	Erkek	144	36.8
Bölüm	Fen bilgisi Öğretmenliği	36	9.2
	Sınıf Öğretmenliği	43	11.0
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	53	13.6
	Okul Öncesi Öğretmenliği	67	17.1
	Türkçe Öğretmenliği	35	9.0
	Rehberlik ve Psikolojik Dan. Öğrt. (RPD)	49	12.5
	İngilizce Öğretmenliği	48	12.3
	Almanca Öğretmenliği	22	5.6
	Resim-iş Öğretmenliği	17	4.3
	Müzik Öğretmenliği	21	5.4
Akademik başarı	Yüksek	130	33.2
	Orta	148	37.9
	Düşük	113	28.9
Toplam		391	100.0

Çizelge 3.2.1’de görüldüğü gibi çalışmaya 391 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adayları cinsiyet, bölüm ve akademik başarı durumlarına göre Çizelge 3.2.1’de verildiği gibi dağılım göstermiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemin amacı, araştırmada çalışılan soruları aydınlığa kavuşturacak zengin bilgi içeren durumları seçmektir (Patton, 2014). Çalışmanın 3. sınıf öğretmen adayları ile yürütülecek olmasının temel nedeni 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitiminde diğer sınıflara göre yeni

olmaları ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının ise KPSS sınavı nedeniyle yoğun bir çalışma dönemi geçirmeleri ve çalışmaya katılmaya yönelik isteksiz olmalarıdır. 3. sınıf öğretmen adaylarının ise öğretmenlik eğitimlerinin yarısından fazlasını almış olmalarından dolayı 3. sınıf öğretmen adayları bu araştırmada tercih edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının demografik özelliklerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel stillerini belirlemek için Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971) tarafından geliştirilen “Gizlenmiş Şekiller Grup Testi” ve öğrenme yaklaşımlarını belirlemeye yönelik Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen “Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği” kullanılmıştır.

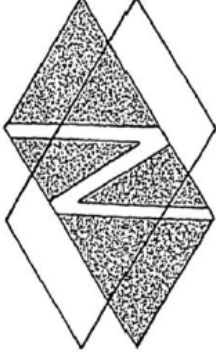

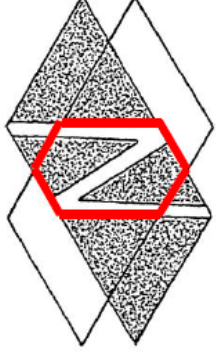
3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada, öğretmen adaylarının demografik özellikleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırma değişkenleriyle ilgili yapılandırılmış “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Bu formda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyeti, bölümü ve genel ağırlıklı not ortalaması bilgileri elde edilmiştir.

3.3.2. Gizlenmiş şekiller grup testi: GŞGT (the group embedded figures test: GEFT)

Bireylerin bilişsel stillerini belirlemek amacıyla kullanılan GŞGT Witkin, Oltman, Raskin ve Karp (1971) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu test üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde puanlamaya katılmayan ve uygulanan kişiye alıştırma niteliğinde 7 adet karmaşık şekil sorusu bulunmaktayken, değerlendirmeye alınan ikinci ve üçüncü bölümlerde 9'ar adet karmaşık şekil sorusu bulunmaktadır. Testte karmaşık bir şekil içinde gizlenmiş olan basit şekli belli bir zaman içinde bularak kalemle üzerinden işaretlemeleri istenmektedir. Karmaşık şekiller içerisinde bulunması istenen basit şekiller ise testin en sonunda ayrı olarak, her şekil bir harfle

belirlenmiş şekilde yer almaktadır. Testin yanıtlama süresi ilk bölüm için 2 dakika, ikinci ve üçüncü bölüm için 5'er dakika olarak belirlenmiş olsa da uygulanan yaş grubuna göre değiştirilebilir.

Karmaşık Şekil	Basit Şekil	Doğru Cevap
		

Şekil 3.3.1: Gizlenmiş şekiller grup testinden bir örnek

Testten alınabilecek en yüksek puan 18'dir. Testten alınan puanların yükselmesi bireyin alan bağımsızlığına, puanların düşmesi ise alan bağımlılığa işaret etmektedir (Çıkrıkçı, 1990; Akt. Güven, 2003). Eğer istenilen şekil karmaşık şekil içinde tam olarak bulunup üzerinden çizilmiş ise doğru olarak kabul edilmiştir. Gizlenmiş Şekiller Grup Testi değerleri 0 ile 18 arasında değişen değerler almaktadır. 0 değeri soyut durumları ifade ederken 18 değerine yaklaştıkça somut durumlar ifade edilmektedir. 11.3 değeri ulusal norm olarak kabul edilmektedir (Akt. Ekici, 2003). Sınıflama yapılırken Alamolhodaie (1996) tarafından geliştirilen formül kullanılmaktadır. Bu formüle göre; standart sapmanın dörtte birinin ortalama ile toplanması sonucunda elde edilen sayıdan daha fazla doğru şekil bulanlar alan bağımsız, standart sapmanın dörtte birinin ortalamadan çıkartılması ile elde edilen sayıdan daha az doğru şekil bulan öğrenciler ise alan bağımlı olarak sınıflandırılmaktadır. Buldukları doğru şekil sayıları bu iki sayı arasında kalan öğrenciler ise alan orta bilişsel stilde sahip öğrenciler olarak sınıflandırılmaktadır. Testten 0-8 arasında puan alanlar, alan bağımlı, 12-18 arası puan alanlar, alan bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında 9 ile 11 arasında puan alanlar ise her iki stilin özelliklerini taşıyan alan nötr stilleri temsil etmektedir.

Gizlenmiş Şekiller Grup testi Türkçe'ye Güler Okman (1979) tarafından çevrilmiştir. Birçok araştırmada kullanılan testle ilgili olarak güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Witkin ve diğerleri (1971) Gizlenmiş Şekiller Grup Testi'nin güvenilirlik katsayısını Spearman-Brown formülünü kullanarak (testi yarılama tekniği) .82 olarak bulmuşlardır. Türkiye'de orta dereceli okullarda yapılan bir çalışmada (Okman, 1979, Akt. Güven, 2003) aynı formül kullanılarak testin güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

3.3.3. Düzenlenmiş iki faktörlü çalışma süreci ölçeği (The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F)

Biggs (1976) kendi geliştirdiği Çalışma Davranışı Ölçeği'ni geliştirerek, 43 soruluk, üç boyutlu ve her boyutu iki alt boyut içeren Çalışma Süreci Ölçeği'ni (SPQ) oluşturmuştur. Biggs (1987) tarafından geliştirilen Çalışma Süreci Ölçeği, üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını belirlemek için araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmıştır. Değişen eğitim ortamlarıyla gelen yaklaşım değişiklikleri sadece derin ve yüzeysel öğrenmeyi ölçen daha az sorudan oluşan ve daha kolay uygulanabilen yeni bir ölçeğin geliştirilmesi ihtiyacı doğurmuş ve SPQ'dan faydalanarak 20 soruluk, iki boyutlu ve her bir boyutu iki alt boyut içeren R-SPQ-2F geliştirilmiştir (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Bu ölçek, "Derin Öğrenme Yaklaşımı" ve "Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı" boyutlarından oluşmakta ve her boyutun kendi içinde "strateji" ve "güdü (motivasyon)" alt boyutları yer almaktadır. Her boyutta 10, her alt boyutta 5 madde bulunmaktadır. R-SPQ-2F ölçeğinin geliştirme çalışmaları sonucunda boyutlar için Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri (DÖ, DG, DS, YÖ, YG ve YS için sırasıyla .73, .62, .63, .64, .72, .57) bulunmuş ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının iki faktörlü modelin kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini belirtilmiştir (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Önder ve Beşoluk (2010) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış halinin özgün ölçeğin iki faktörlü yapısı ile tutarlı olduğu, özgün ölçeğin alt boyutları ile tutarlılık göstermediği anlaşılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, Derin Öğrenme faktörü için .78 ve Yüzeysel Öğrenme faktörü için .74 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha iç tutarlılık

katsayısı, Derin Öğrenme faktörü için .73 ve Yüzeysel Öğrenme faktörü için .78 olarak hesaplanmıştır. R-SPQ-2F ölçeği 5'li likert tipinde düzenlenmiştir. Bunlar "Her zaman" (5), "Genellikle" (4), "Ara sıra" (3), "Nadiren" (2), "Hiç" (1) olarak puanlanmıştır. Ölçeğin ana boyutlarının ve alt boyutlarının puanları aşağıda belirtilen maddelerden elde edilen puanların toplamı ile hesaplanmaktadır.

$$DÖ = 1+2+5+6+9+10+13+14+17+18; YÖ = 3+4+7+8+11+12+15+16+19+20$$

$$\text{Derin güdü (DG)} = 1+5+9+13+17; \text{Derin strateji (DS)} = 2+6+10+14+18$$

$$\text{Yüzeysel güdü (YG)} = 3+7+11+15+19; \text{Yüzeysel strateji (YS)} = 4+8+12+16+20$$

3.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1) Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan "Gizlenmiş Şekiller Grup Testi" ile "Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği" için ölçekleri Türkçe'ye uyarlayan kişilerden e-mail yoluyla uygulama izin alınmıştır.

2) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden verilerin toplanması için gerekli izinler alınmıştır.

3) 2014–2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin derslerine giren öğretim elemanları ile görüşülerek uygulama için uygun tarih aralıkları belirlenmiştir.

4) Veri toplama araçları on farklı bölümdeki 3. sınıf öğrencilerine uygulanmış ve aşağıdaki aşamalarda uygulamalar yapılmıştır:

4.1) Öğrencilere öncelikle yapılan çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenme yaklaşımları ile bilişsel stil hakkında kavramsal bilgiler sunulmuştur.

4.2) Kalem ve silgi ihtiyacı olan öğrencilere testlere başlamadan önce kalem ve silgi verilmiştir.

4.3) Veri toplama araçlarından ilk olarak Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği öğrencilere dağıtılmış ve süre kısıtlaması olmadan ölçeği cevaplandırmaları istenmiştir.

4.4) İlk ölçeğin uygulanması tamamlandıktan sonra öncelikle öğrencilere Gizlenmiş Şekiller Grup Testinin amacı hakkında bilgi verilerek testin herhangi bir başarı testi olmadığı, zekâ belirlemede kullanılmadığı söylenmiş ve böylelikle rahat bir şekilde testi cevaplamaları için uygun ortam hazırlanmıştır.

4.5) Araştırmacı tarafından hazırlanan GŞGT ile ilgili slaytlar öğrencilere sunulmuş ve GŞGT uygulanması hakkında gerekli bilgiler öğrencilere anlatılmıştır.

4.6) GŞGT'nin birinci bölümünde bulunan 7 soru için 2 dakika, ikinci ve üçüncü bölümlerinde bulunan dokuzar soru için beşer dakika süre verilmiş ve bu süreler arasında kısa açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacının “Süreniz başlamıştır işaretiyle öğrenciler testi yapmaya başlamışlar ve süreniz bitmiştir” işaretiyle testi bitirmişlerdir. Test süresince toplamda 12 dakikalık sürede yirmi beş karmaşık şekil sorusu öğrenciler tarafından yanıtlanmaya çalışılmıştır.

5) Toplanan veriler, dijital ortama aktarılarak analiz edilmeye hazır duruma getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Çalışmaya ait Gizlenmiş Şekiller Grup Testi ve Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği ile toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek amacı ile verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2012), grup büyüklüğünün 50'den fazla olması durumunda puanların normalliğe uygunluğunun Kolmogorov-

Smirnov (K-S) testi ile yapılacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan toplam öğrenci sayısının (N=391) 50'nin üzerinde olmasından dolayı normallik testi olarak Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Normallik değeri için $p > .05$ değeri dikkate alınmıştır. İlgili analizler Çizelge 3.5.1'de verilmiştir.

Çizelge 3.5.1. Ölçme araçlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları

Ölçek	Kolmogorov – Smirnov		
	Statistic	Df	p
Bilişsel Stil	.199	391	.000
Derin Öğrenme	.071	391	.000
Yüzeysel Öğrenme	.049	391	.023

Öğrencilerin bilişsel stilleri ile öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi için betimsel istatistiklerden frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Öğrencilerin bilişsel stilleri ile öğrenme yaklaşımlarının değişkenlere göre analizinde kullanılacak istatistikleri belirlemek için yapılan normallik testinde Çizelge 3.5.1'de görüldüğü gibi bilişsel stil, derin öğrenme boyutu ve yüzeysel öğrenme boyutu puanları için ($p < .05$) dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir. Dağılımın normal olmadığı için ikili karşılaştırmalarda Mann Withney U testi kullanılmıştır. İkiden çok değişkenli karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Aynı zamanda ikiden çok değişkenli karşılaştırmalarda anlamlı farklılığın yönünü belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin bilişsel stilleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi belirlemek için de Spearman Brown Sıra Farkları Katsayısı kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel olarak anlamlılık düzeyi için $p = .05$ düzeyleri esas alınmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait bulgular sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak belirlenen, “Öğretmen adaylarının bilişsel stilleri nedir?” sorusunu cevaplandırmak için minimum-maksimum değer, aritmetik ortalama, yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Çizelge 4.1.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.1.1. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ve bilişsel stilleri

	N	Min.	Max.	\bar{x}	Ss	Alan bağımlı		Alan bağımsız	
						N	%	N	%
Bilişsel stil	391	1.00	18.00	9.46	4.37	222	56.8	169	43.2

Çizelge 4.1.1 incelendiğinde öğretmen adaylarının %56.8’inin alan bağımlı ve %43.2’sinin alan bağımsız olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ortalamasının 9.46 olduğu belirlenmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmen

adaylarının cinsiyetlerine göre bilişsel stillerinin dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans, öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.2.1 ve Çizelge 4.2.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.2.1. Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin cinsiyete göre dağılımı

Gruplar	Alan Bağımlı		Alan Bağımsız	
	N	%	N	%
Kadın	141	57.1	106	42.9
Erkek	81	56.2	63	43.8

Çizelge 4.2.1 incelendiğinde erkek ve kadın öğretmen adaylarının daha çok alan bağımlı bilişsel stilde oldukları görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının %57.1’inin alan bağımlı, %42.9’unun alan bağımsız olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ise %56.2’sinin alan bağımlı %43.8’inin de alan bağımsız olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 4.2.2. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanlarının cinsiyete göre dağılımına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	247	193.21	47722.50	17094.50	.518
Erkek	144	200.79	28913.50		

Çizelge 4.2.2 incelendiğinde, erkek öğretmen adayları (SO=193.21) ile kadın öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları (SO=200.79) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=17094.50, p>.05). Bu durumda öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin bölümlerine göre dağılımı ve öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre bilişsel stillerinin dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans, öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.3.1 ve Çizelge 4.3.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.3.1. Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin bölümlerine göre dağılımı

Bölümler	Alan Bağımlı		Alan Bağımsız	
	N	%	N	%
Fen bilgisi Öğretmenliği	26	72.2	10	27.8
Sınıf Öğretmenliği	22	51.2	21	48.8
Sosyal Bil. Öğr.	35	66.0	18	34.0
Okul Öncesi Öğretmenliği	31	46.3	36	53.7
Türkçe Öğretmenliği	30	85.7	5	14.3
RPD	25	51.0	24	49.0
İngilizce Öğretmenliği	31	64.6	17	35.4
Almanca Öğretmenliği	12	54.5	10	45.5
Resim-iş Öğretmenliği	1	5.9	16	94.1
Müzik Öğretmenliği	9	42.9	12	57.1

Çizelge 4.3.1 incelendiğinde Fen Bilgisi Öğretmenliği (%72.2), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (%66.0), Türkçe Öğretmenliği (%85.7) ve İngilizce Öğretmenliği (%64.6) öğrencilerinin daha çok alan bağımlı bilişsel stile sahip oldukları; Resim-iş

Öğretmenliği (%94.1) ve Müzik Öğretmenliği (%57.1) öğrencilerinin ise daha çok alan bağımsız stile sahip oldukları görülmektedir.

Çizelge 4.3.2. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanlarının bölümlerine göre dağılımına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek	Sıra no	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bilişsel stil	1	Fen bilgisi Öğretmenliği	36	168.10	9	45.132	.000	1-4;1-5;1-6;1-9;2-3;2-5;2-9;3-4;3-6;3-9;4-5;4-7;4-9;5-6;5-8;5-9;5-10;6-9;7-9;8-9;9-10
	2	Sınıf Öğretmenliği	43	213.10				
	3	Sosyal Bil. Öğr.	53	164.38				
	4	Okul Öncesi Öğretmenliği	67	221.90				
	5	Türkçe Öğretmenliği	35	129.49				
	6	RPD	49	215.33				
	7	İngilizce Öğretmenliği	48	179.13				
	8	Almanca Öğretmenliği	22	192.09				
	9	Resim-iş Öğretmenliği	17	311.35				
	10	Müzik Öğretmenliği	21	221.02				

Çizelge 4.3.2’de öğretmen adaylarının bilişsel stil puanlarının yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda bölümlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (Sd=9, N=391, $\chi^2=45.132$, $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda Fen Bilgisi Öğretmenliği (SO=168.10) ile Okul Öncesi Öğretmenliği (SO=221.90), RPD (SO=215.33) ve Resim-iş Öğretmenliği (SO=311.35) bölümleri arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği aleyhinde; Fen bilgisi öğretmenliği (SO=168.10) ile Türkçe Öğretmenliği (SO=129.49) bölümleri arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıf Öğretmenliği (SO=213.10) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SO=164.38) ve Türkçe Öğretmenliği (SO=129.49) bölümleri arasında Sınıf Öğretmenliği lehine; Sınıf Öğretmenliği (SO=213.10) ile Resim-iş Öğretmenliği (SO=311.35) bölümleri arasında Sınıf Öğretmenliği aleyhinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SO=164.38) ile Okul Öncesi Öğretmenliği (SO=221.90), RPD (SO=215.33) ve Resim-iş Öğretmenliği (SO=311.35) bölümleri arasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği aleyhinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenliği (SO=221.90) ile Türkçe Öğretmenliği (SO=129.49) ve İngilizce Öğretmenliği (SO=179.13) bölümleri arasında Okul Öncesi Öğretmenliği lehine; Okul Öncesi Öğretmenliği (SO=221.90) ile Resim-iş Öğretmenliği (SO=311.35) bölümleri arasında Okul Öncesi Öğretmenliği aleyhinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Türkçe Öğretmenliği (SO=129.49) ile RPD (SO=215.33), Almanca Öğretmenliği (SO=192.09), Resim-iş Öğretmenliği (SO=311.35) ve Müzik Öğretmenliği (SO=221.02) bölümleri arasında Türkçe Öğretmenliği aleyhinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca, Resim-iş Öğretmenliği (SO=311.35) ile RPD (SO=215.33), İngilizce Öğretmenliği (SO=179.13), Almanca Öğretmenliği (SO=192.09) ve Müzik Öğretmenliği (SO=221.02) bölümleri arasında Resim-iş Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Genel olarak Çizelge 4.3.1 incelendiğinde en yüksek sıra ortalamasına Resim-iş Öğretmenliği bölümü öğrencilerinde olduğu ve Resim-iş Öğretmenliği ile diğer bütün bölümler arasında Resim-iş Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin akademik başarılarına göre dağılımı ve öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre bilişsel stillerinin dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans, öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile

akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.4.1 ve Çizelge 4.4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.4.1. Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin akademik başarılarına göre dağılımı

Gruplar	Alan Bağımlı		Alan Bağımsız	
	N	%	N	%
Yüksek	79	60.8	51	39.2
Orta	80	54.1	68	45.9
Düşük	63	55.8	50	44.2

Çizelge 4.4.1’de görüldüğü gibi öğretmen adayları akademik başarılarına göre üç gruba ayrılmaktadır. Yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının 79’u (%60.8) alan bağımlı ve 51’i (%39.2) alan bağımsız; orta düzeyde akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının 80’i (%54.1) alan bağımlı ve 68’i (%45.9) alan bağımsız; düşük düzeyde akademik başarıya sahip olan öğretmen adaylarının 63’ü (%55.8) alan bağımlı ve 50’si (%44.2) alan bağımsız bilişsel stile sahiptir.

Çizelge 4.4.2. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanlarının akademik başarılarına göre dağılımına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p
Bilişsel stil	Yüksek	130	181.59	2	3.235	.198
	Orta	148	202.76			
	Düşük	113	203.73			

Çizelge 4.4.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Sd=2, N=391, $X^2=3.235$, $p>.05$).

4.5 Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak belirlenen, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları nedir sorusunu cevaplandırmak için minimum-maksimum değer, aritmetik ortalama, yüzde ve frekans analizinden yararlanılmıştır. İlgili sonuçlar Çizelge 4.5.1’de verilmiştir.

Çizelge 4.5.1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanları ve öğrenme yaklaşımları

	N	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Derin		Yüzeysel	
						N	%	N	%
Derin Öğrenme	391	15	48	30.09	5.44	208	53.2	183	46.8
Yüzeysel Öğrenme	391	13	47	28.74	6.92				

Çizelge 4.5.1’de verilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının %53.2’si derin öğrenme yaklaşımını ve %46.8’inin yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının genel olarak ortalamalarına bakıldığında, derin öğrenme boyutunda ortalamaları 30.09 iken yüzeysel öğrenme boyutunda ortalamaları 28.74 olarak belirlenmiştir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olarak öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının cinsiyetlerine göre dağılımı ve öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme yaklaşımları terchilerinin dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans, öğretmen adaylarının

öğrenme yaklaşımları puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.6.1 ve Çizelge 4.6.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.6.1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı

Gruplar	Derin Öğrenme		Yüzeysel Öğrenme	
	N	%	N	%
Kadın	133	53.8	114	46.2
Erkek	75	52.1	69	47.9

Çizelge 4.6.1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerini daha çok derin öğrenme yaklaşımıdır. Fakat yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercihleride hem kadın hem de erkek öğretmen adayları için oldukça yüksektir. Kadın öğretmen adaylarının %53.8’i ve erkek öğretmen adaylarının %52.1’i derin öğrenme yaklaşımını, kadın öğretmen adaylarının %46.2’si ve erkek öğretmen adaylarının %47.9’u ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmektedirler.

Çizelge 4.6.2. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanlarının cinsiyetlerine göre dağılımına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Derin Öğrenme	Kadın	247	190.66	47092.50	47092.50	.220
	Erkek	144	205.16	29543.50		
Yüzeysel Öğrenme	Kadın	247	191.67	47342.50	16714.50	.321
	Erkek	144	203.43	29293.50		

Çizelge 4.6.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ölçeğinin alt boyutları olan derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme boyutlarından aldıkları puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($U_{DÖ}=47092.50, p>.05; U_{YÖ}=16714.50, p>.05$).

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olarak öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının bölümlerine göre dağılımı ve öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanları ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının bölümlerine göre öğrenme yaklaşımları tercihlerinin dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanları ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.7.1 ve Çizelge 4.7.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.7.1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerinin bölümlerine göre dağılımı

Bölümler	Derin Öğrenme		Yüzeysel Öğrenme	
	N	%	N	%
Fen bilgisi Öğretmenliği	29	80.6	7	19.4
Sınıf Öğretmenliği	16	37.2	27	62.8
Sosyal Bil. Öğr.	38	71.7	15	28.3
Okul Öncesi Öğretmenliği	28	41.8	39	58.2
Türkçe Öğretmenliği	20	57.1	15	42.9
RPD	26	53.1	23	46.9
İngilizce Öğretmenliği	19	39.6	29	60.4
Almanca Öğretmenliği	9	40.9	13	59.1
Resim-iş Öğretmenliği	11	64.7	6	35.3
Müzik Öğretmenliği	12	57.1	9	42.9

Çizelge 4.7.1 incelendiğinde Fen Bilgisi Öğretmenliği (%80.6), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (%71.7) ve Resim-iş Öğretmenliği (%64.7) bölüm öğrencilerinin daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri; Sınıf Öğretmenliği (%62.8), İngilizce

Öğretmenliği (%60.4) ve Almanca Öğretmenliği (%59.1) bölüm öğrencilerinin daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Çizelge 4.7.2. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanlarının bölümlerine göre dağılımına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek	Sıra no	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Derin Öğrenme	1	Fen bilgisi Öğretmenliği	36	234.28	9	46.424	.000	1-2;1-4;1-7;2-3;2-5;3-4;3-6;3-7;3-8;3-10;4-5;4-7;5-7;6-7;7-8;7-9;7-10
	2	Sınıf Öğretmenliği	43	169.29				
	3	Sosyal Bil. Öğr.	53	257.22				
	4	Okul Öncesi Öğretmenliği	67	173.63				
	5	Türkçe Öğretmenliği	35	224.10				
	6	RPD	49	195.78				
	7	İngilizce Öğretmenliği	48	126.51				
	8	Almanca Öğretmenliği	22	188.80				
	9	Resim-iş Öğretmenliği	17	225.32				
	10	Müzik Öğretmenliği	21	198.29				
Yüzeysel Öğrenme	1	Fen bilgisi Öğretmenliği	36	121.68	9	26.272	.002	1-2;1-3;1-4;1-5;1-6;1-7;1-8;1-10;2-3;3-4;3-8
	2	Sınıf Öğretmenliği	43	218.85				
	3	Sosyal Bil. Öğr.	53	173.53				
	4	Okul Öncesi Öğretmenliği	67	217.56				
	5	Türkçe Öğretmenliği	35	194.41				
	6	RPD	49	214.67				
	7	İngilizce Öğretmenliği	48	199.25				
	8	Almanca Öğretmenliği	22	234.82				

9	Resim-iş Öğretmenliği	17	184.82
10	Müzik Öğretmenliği	21	184.57

Çizelge 4.7.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ölçeğinin alt boyutları olan derin öğrenme ($Sd=9$, $N=391$, $x^2=46.424$, $p<.05$) ve yüzeysel öğrenme ($Sd=9$, $N=391$, $x^2=26.272$, $p<.05$) boyutlarından aldıkları puanlarının bölümlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda derin öğrenme boyutu için; Fen Bilgisi Öğretmenliği ($SO=234.28$) ile Sınıf Öğretmenliği ($SO=169.29$), Okul Öncesi Öğretmenliği ($SO=173.63$) ve İngilizce Öğretmenliği ($SO=126.51$) bölümler arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıf Öğretmenliği ($SO=169.29$) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($SO=257.22$) ve Türkçe Öğretmenliği ($SO=224.10$) bölümleri arasında Sınıf Öğretmenliği aleyhinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($SO=257.22$) ile Okul Öncesi Öğretmenliği ($SO=173.63$), RPD ($SO=195.78$), İngilizce Öğretmenliği ($SO=126.51$), Almanca Öğretmenliği ($SO=188.80$) ve Müzik Öğretmenliği ($SO=198.29$) bölümleri arasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenliği ($SO=173.63$) ile Türkçe Öğretmenliği ($SO=224.10$) bölümleri arasında Okul Öncesi Öğretmenliği aleyhinde; Okul Öncesi Öğretmenliği ($SO=173.63$) ile İngilizce Öğretmenliği ($SO=126.51$) bölümleri arasında Okul Öncesi Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Türkçe Öğretmenliği ($SO=224.10$) ile İngilizce Öğretmenliği ($SO=126.51$) bölümleri arasında Türkçe Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. RPD ($SO=195.78$) ile İngilizce Öğretmenliği ($SO=126.51$) bölümleri arasında RPD lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

İngilizce Öğretmenliği (SO=126.51) ile Almanca Öğretmenliği (SO=188.80), Resim-iş Öğretmenliği (SO=225.32) ve Müzik Öğretmenliği (SO=198.29) bölümleri arasında İngilizce Öğretmenliği aleyhinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yapılan analiz sonucunda yüzeysel öğrenme boyutu için; Fen Bilgisi Öğretmenliği (SO=121.68) ile Sınıf Öğretmenliği (SO=218.85), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SO=173.53), Okul Öncesi Öğretmenliği (SO=217.56), Türkçe Öğretmenliği (SO=194.41), RPD (SO=214.67), İngilizce Öğretmenliği (SO=199.25), Almanca Öğretmenliği (SO=234.82) ve Müzik Öğretmenliği (SO=184.57) bölümleri arasında Fen Bilgisi Öğretmenliği aleyhinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sınıf Öğretmenliği (SO=218.85) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SO=173.53) bölümleri arasında Sınıf Öğretmenliği lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SO=173.53) ile Okul Öncesi Öğretmenliği (SO=217.56) ve Almanca Öğretmenliği (SO=234.82) bölümleri arasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği aleyhinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olarak öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının akademik başarılarına göre dağılımı ve öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre öğrenme yaklaşımları tercihlerinin dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis testi analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.8.1 ve Çizelge 4.8.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.8.1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerinin akademik başarılarına göre dağılımı

Gruplar	Derin Öğrenme		Yüzeysel Öğrenme	
	N	%	N	%
Yüksek	84	64.6	46	35.4
Orta	73	49.3	75	50.7
Düşük	51	45.1	62	54.9

Çizelge 4.8.1 incelendiğinde yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının (%64.6) daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri; orta düzeyde akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının (%50.7) ve düşük düzeyde akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının (%54.9) daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir.

Çizelge 4.8.2. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanlarının akademik başarılarına göre dağılımına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları

Ölçek	Sıra no	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Derin Öğrenme	1	Yüksek	130	234.52				
	2	Orta	148	181.85	2	23.384	.000	1-2;1-3
	3	Düşük	113	170.22				
Yüzeysel Öğrenme	1	Yüksek	130	172.86				
	2	Orta	148	202.51	2	8.855	.012	1-2;1-3
	3	Düşük	113	214.10				

Çizelge 4.8.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ölçeği alt boyutlarından olan derin öğrenme ($Sd=4$, $N=391$, $x^2=23.384$, $p<.05$) boyutundan aldıkları puanların ve yüzeysel öğrenme ($Sd=2$, $N=391$, $x^2=8.855$, $p<.05$) boyutundan aldıkları puanlarının akademik başarılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme boyutları için bulunan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda derin öğrenme boyutu için; yüksek düzeyde akademik başarıya ($SO=234.52$) sahip öğretmen adayları ile orta düzeyde akademik başarıya ($SO=181.85$) sahip öğretmen adayları ve düşük düzeyde akademik başarıya ($SO=170.22$) sahip öğretmen adayları arasında yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yüzeysel öğrenme boyutu için de yüksek düzeyde akademik başarıya ($SO=172.86$) sahip öğretmen adayları ile orta düzeyde akademik başarıya ($SO=202.51$) sahip öğretmen adayları ve düşük düzeyde akademik başarıya ($SO=214.10$) sahip öğretmen adayları arasında yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğretmen adayları aleyhinde anlamlı farklılık bulunmuştur.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olarak öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Bu ilişkiyi betimsel olarak belirlemek için yüzde, frekans analizleri kullanılmıştır. Ayrıca anlamlı ilişkiyi belirlemek için Spearman Brown Sıra Farkları Katsayısı uygulanmıştır. Sonuçlar Çizelge 4.9.1 ve Çizelge 4.9.2’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.9.1. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının bilişsel stillerine göre dağılımı

Gruplar	Derin Öğrenme		Yüzeysel Öğrenme	
	N	%	N	%
Alan Bağımsız	80	47.3	89	52.7
Alan Bağımlı	128	57.7	94	42.3

Çizelge 4.9.1 incelendiğinde alan bağımsız bilişsel stile sahip bireylerin daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri; alan bağımlı bilişsel stile sahip bireylerin ise daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmektedir.

Çizelge 4.9.2. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile öğrenme yaklaşımları puanlarına ilişkin Spearman Brown Sıra Farkları Katsayısı analizi sonuçları

		Bilişsel stil	Derin öğrenme	Yüzeysel öğrenme
	N	391	391	391
Bilişsel stil	r	1.000	-.119*	.095
	p		.019	.062

* p<.05

Çizelge 4.9.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile derin öğrenme boyutundan elde ettikleri puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = -.119$, $p < .05$). Bu sonuca göre öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları yükseldikçe derin öğrenme tercihlerinin azaldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile yüzeysel öğrenme boyutundan elde ettikleri puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r = .095$, $p > .05$).

V. BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Öğretmen adaylarının bilişsel stillerini belirlemek için uygulanan GŞGT Alamolhodaie (1996) tarafından yapılan sınıflandırma dikkate alınmış ve 0-8 arası puan alan öğretmen adayları alan bağımlı stile sahip, 12-18 arası puan alan öğretmen adayları alan bağımsız stile sahip olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının GŞGT'den aldıkları puanların aritmetik ortalaması 9.46 olarak belirlenmiştir. GŞGT için katılımcıların aldıkları puan ortalaması olarak 11.3 değeri ulusal norm olarak kabul edilmektedir (Akt. Ekici, 2003, s. 38). Öğretmen adaylarının %56.8'inin alan bağımlı ve %43.2'sinin alan bağımsız bilişsel stile sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun alan bağımlı bilişsel stile sahip olduğu görülmektedir. Eldeki araştırma bulgusu Altun (2003), Atasoy (2004), Altıparmak (2009), Küpçü (2012) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Hem bu araştırmanın hemde ilgili araştırmaların bulguları ülkemizdeki öğrenci profilinin daha çok alan bağımlı yapıda olduğu yönündedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarının sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının 141'i (%57.1) alan bağımlı ve 106'sı (%42.9) alan bağımsız bilişsel stile, erkek öğretmen adaylarının 81'i (%56.2) alan

bağımlı ve 63'ü (%43.8) alan bağımsız bilişsel stile sahiptir. Hem kadın hemde erkek öğretmen adaylarının çoğunluğunun alan bağımlı olduğu belirlenmiştir. Witkin ve diğerleri (1971) alan bağımlılığı ile cinsiyet arasında; bayanların erkeklerden daha alan bağımlı oldukları yönünde bir eğilim tespit etmiştir. Bu araştırmada elde edilen yüzde oranları dikkate alındığında ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha alan bağımlı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu durumda öğretmen adaylarının bilişsel stil puanlarının cinsiyetlerine göre değişmediği söylenebilir. Eldeki araştırma bulgusu Brenner (1997), Kanadlı (2008), Çelik (2010), Horzum ve Alper (2006), Pithers (2000) ve Murphy, Doucette, Kelleher ve Young (1997) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak cinsiyet ile bilişsel stil arasında Witkin ve diğerleri (1971), Riding ve Agrell (1997), Atasoy (2004) ve Candar (2012) yaptıkları çalışmalarda anlamlı bir fark elde etmişlerdir. Bu araştırmada cinsiyet ile bilişsel stil arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen kadın öğretmen adaylarının (SO=193.21) erkek öğretmen adaylarına (SO=200.79) göre daha alan bağımlı olduğu söylenebilir. Fritz, Stewart ve Norwood (2002) pazarlamaya ilişkin işlerde profesyonel olarak çalışan kişiler ve pazarlama bölümü 2. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, bilişsel stil ile cinsiyet ilişkisini incelemişlerdir. Özellikle profesyoneller açısından kadınların erkeklere göre daha alan bağımlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak öğrenciler açısından cinsiyetle bilişsel stil arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Genel olarak literatür incelendiğinde bilişsel stiller ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi ortaya koyan sonuçlar çelişkili olduğu söylenebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırmanın sonuçlarına göre Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin daha çok alan bağımlı bilişsel stile; Resim-iş Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin ise daha çok alan bağımsız bilişsel stile sahip oldukları

belirlenmiştir. Bu durumda güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının daha çok alan bağımsız bilişsel stile sahip bireyler olduğu söylenebilir. Bu durum, güzel sanatlar bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin aktif olmaları, bağımsız çalışmalar yapmaları ve kendilerine ait eserler ortaya koymalarından kaynaklanabilir. Güzel sanatlar alanındaki ürünler genellikle kişisel yorum da içerirken, bilim alanlarında daha nesnel ve daha az yorum içeren bilgiler yer alır (Ekinci, 2009).

Araştırmada öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin öğrenim gördükleri bölümlere göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, Okul Öncesi Öğretmenliği, RPD ve Resim-iş Öğretmenliği bölümleri öğrencilerine göre daha alan bağımlı olduğu ve Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha alan bağımsız olduğu söylenebilir. Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri öğrencilerine göre daha alan bağımsız olduğu ve Resim-iş Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha alan bağımlı olduğu söylenebilir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin, Okul Öncesi Öğretmenliği, RPD ve Resim-iş Öğretmenliği bölümleri öğrencilerine göre daha alan bağımlı olduğu söylenebilir. Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, Türkçe Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha alan bağımlı olduğu söylenebilir. Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, RPD, Almanca Öğretmenliği, Resim-iş Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre daha alan bağımlı olduğu söylenebilir. Ayrıca Resim-iş Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin çalışmaya katılan diğer bütün bölüm öğrencilere göre daha fazla alan bağımsız olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin bölümlerine göre farklılaşmasının nedeni olarak birçok değişken etkili olabilir. Kalyan ve Masih (1995)'e göre bilişsel stiller, günlük yaşamda kazanılan basit alışkanlıklardan ve çevreyle elde edilen öğrenme stillerinden önemli ayrımlar göstermektedir. Çünkü bilişsel stiller yavaş yavaş, deneyimlerle şekillenen birer kişilik özelliği taşımaktadırlar (Akt. Güven, 2003). Bu durumda öğretmen adaylarının yükseköğretim öğretim hayatına başlamadan önceki

geçmiş yaşantılarının, yükseköğretim öncesi almış oldukları eğitim öğretimin, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin ve çevresel faktörlerin bilişsel stillerinin oluşumunda etkisi olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmada Türkçe, İngilizce ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının çoğunlukla alan bağımlı oldukları söylenebilir. Şimşek (2004) alan bağımlı öğrencilerin genelde sosyal bilimlerde daha başarılı olma eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının bölüm tercihlerinin de bilişsel stillerine uygun olduğu söylenebilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin akademik başarılarına göre dağılımında alan bağımlı-alan bağımsız bilişsel stillerine sahip olma yüzdelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda bilişsel stilin akademik başarı üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni öğrencilerin stillerine uygun öğretim tasarımlarının uygulanmaması ve öğrencilerin bilişsel stillerinin özelliklerinden haberdar olmaması olabilir. Şahin (2009) yaptığı çalışmada alan bağımlılık-alan bağımsızlık bilişsel stillere sahip olan öğrencilerin özelliklerine uygun olarak hazırlanan öğretim etkinlikleri uygulamanın, öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığında etkili olduğunu belirtmiştir. Grasha (2002), stillerin bilinmesi ile öğretim ortamların stillere uygun olarak tasarlanmasının önemine vurgu yapmıştır. Biggs (2001), öğrencilerin stillerine uygun olan öğrenme ortamlarının öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Erden ve Altun (2006) her öğrenci için farklı bir öğretim tasarımı uygulamanın mümkün olmadığını ve bu nedenle farklı stillere sahip öğrencileri etkileyecek öğelerin yer aldığı zenginleştirilmiş öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada da elde edilen bulguya göre bilişsel stilin akademik başarıyı etkilememesinin sebebi olarak, öğretmen adaylarını stillerine uygun öğretim tasarımlarının oluşturulamaması görülebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ölçeğinin alt boyutları olan derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları belirlemek için yapılan analizler sonucunda derin öğrenme boyutunda 30.09, yüzeysel öğrenme boyutunda 28.74 aritmetik ortalama elde etmişlerdir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının genel olarak derin öğrenme yaklaşımını yüzeysel öğrenme yaklaşımına göre daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümde kullanılan öğretim stratejileri, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve aldıkları derslerin özellikleri öğretmen adaylarının hem derin hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına yakın olmalarının nedeni olabilir. Araştırmanın bu bulgusu Senemoğlu (2011), Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007), Tural-Dinçer ve Akdeniz (2008), Olpak ve Korucu (2014) ve Karataş (2011) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ekinci (2009) tarafından yapılan çalışmada üniversite öğrencilerin yaklaşımlara ilişkin puan ortalamalarının hem genel olarak hem de üniversiteler temelinde onları herhangi bir öğrenme yaklaşımı bakımından baskın olarak nitelermeye yetecek kadar yüksek ya da düşük görünmediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bulguya göre öğretmen adaylarının 208'i (%53.2) derin öğrenme yaklaşımını tercih etmekte, 183'ü (%46.8) yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir. Bu duruma göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun derin öğrenme yaklaşımını tercih ettiği fakat azımsanamayacak bir çoğunluğunda yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiği görülmektedir. Senemoğlu (2011) tarafından yapılan Türk ve Amerikan öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının belirlendiği çalışmada Türk öğrencilerin daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür. Ekinci (2009) üniversitelerin hem derinsel öğrenme hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına yönlendirici özellikte eğitim verdiğini belirtmiştir. Bu araştırmalarda elde edilen bulgular yapılan bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımı tercihlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarını belirlemek için betimsel analizlerden yüzde ve frekans analizleri kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre kadın öğretmen adaylarının 133'ü (%53.8) derin öğrenme yaklaşımını ve 114'ü (%46.2) yüzeysel öğrenme yaklaşımını, erkek öğretmen adaylarının 75'i (%52.1) derin öğrenme yaklaşımını ve 69'u (%47.9) yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir. Bu durumda hem kadın öğretmen adaylarının hem de erkek öğretmen adaylarının çoğunluğun derin öğrenme yaklaşımını tercih ettiği söylenebilir. Ayrıca elde edilen oranlara göre cinsiyetin öğrenme yaklaşımı tercihinde etkili olmadığı söylenebilir. Elde edilen bulgu ile Olpak ve Korucu (2014) ve Ozan ve Çiftçi (2013) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının hem derin öğrenme hem de yüzeysel öğrenme boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumda cinsiyet ile öğrenme yaklaşımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı ve cinsiyetin öğrenme yaklaşımları tercihinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Eldeki araştırmanın bulgusu ile Chan (2003), Sezgin-Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007), Ellez ve Sezgin (2002), ve Kek ve Huijser (2009) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgu ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca cinsiyet ile öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen erkek öğretmen adayların hem derin öğrenme yaklaşımını hemde yüzeysel öğrenme yaklaşımını kadın öğretmen adaylarına göre nispeten daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde cinsiyet ile öğrenme yaklaşımları ilişkisini inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlara rastlanılmaktadır. Beşoluk ve Önder (2010), Smith ve Miller (2005) ve Mporfu ve Oakland (2001) tarafından yapılan araştırmalarda erkek öğrencilerin kızlara göre daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımı tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir. Duff (1999), Miller, Finley ve McKinley (1990), Severiens ve Ten Dam (1997) ve Watkins (1996) tarafından yapılan araştırmalarda erkek öğrencilerin kızlara göre daha çok derin öğrenme yaklaşımı tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerinin bölümlerine göre dağılımlarına ilişkin sonuçlara göre Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, RPD, Müzik ve Resim-iş Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının çoğunluğunun derin öğrenme yaklaşımını; Sınıf, Okul Öncesi, İngilizce ve Almanca Öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının ise çoğunluğunun yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. Olpak ve Korucu (2014) yaptıkları çalışmada katılımcıların öğrenme yaklaşımlarının bölümlere göre dağılımlarını incelemiş ve benzer sonuçlar bulmuşlardır. Bu durum bölümlerde uygulanan eğitim-öğretim etkinlikleri, öğretmen adaylarının okudukları bölüme karşı tutumları, ilgileri ve mesleğe yönelik tutumları ile ilgili olabilir. Öğrenme yaklaşımları değiştirilebilir bir özellik olduğundan, öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerinin derin öğrenme yaklaşımı olabilmesi için öğretim elemanlarının; öğrenci merkezli öğrenme ortamları sunmaları, derin öğrenme yaklaşımına uygun stratejileri kullanmaları önemli olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları boyutlarından elde ettikleri puanlar ile bölümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın derin öğrenme yaklaşımı boyutu için; Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre anlamlı ve daha yüksek düzeyde derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, RPD, İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre anlamlı ve daha yüksek düzeyde derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre anlamlı ve daha yüksek düzeyde derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, Okul Öncesi Öğretmenliği, RPD, Almanca Öğretmenliği, Resim-iş Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre anlamlı ve daha düşük düzeyde derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. Yüzeysel

öğrenme yaklaşımı boyutu için; Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre anlamlı ve daha düşük düzeyde yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Almanca Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre anlamlı ve daha düşük düzeyde yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. Bu durumda öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre değiştiği söylenebilir. Elde edilen bu bulgu ile Ellez ve Sezgin (2002), Ekinci (2009), Ylijoki (2000), Olpak ve Korucu (2014), Altun (2013), Pimparyon ve diğ. (2000) ve Dart, Burnett, Purdie, Boulton-Lewis, Campbell, ve Smith (2000) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Bölümlere göre öğrenme yaklaşımı tercihlerinin farklılaşmasında ki en temel nedenin öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algılarının etkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra uygulanan eğitim programları, öğretim elemanlarının nitelikleri ve davranışları, derslerde kullanılan öğretim yöntemleri ve öğrencilerin kişisel özellikleri gibi etkenler öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını belirleyici olabilir. Entwistle, McCune ve Hounsell (2002)'e göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler arasında; öğrenme ortamı, öğretim stratejileri ve müfredat gibi pek çok faktör vardır. Pimparyon ve diğ. (2000)'e göre, öğrencilerin derinsel öğrenmelerini sağlayan öğrenme ortamları vardır. Dart ve diğ. (2000) öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarında ki farklılıkta öğrenme bağlamı (öğretmenin öğrenciye karşı olan tutumu, derste kullanılan öğretim yöntemleri, değerlendirme yöntemlerindeki özgürlük, açık hedefler ve standartlar, mesleki uygunluk, baskı, iş yükü) ve bireysel özelliklerin (öz-yetenek, kontrol yönelim odağı, öğrencilerin öğrenme kavramları, öğrenilecek malzemeye karşı ilgi ve hazır bulunuşluk düzeyi) etkili olduğunu belirtmişlerdir.

5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerinin akademik başarılarına göre dağılımına ilişkin sonuçlara göre yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerin büyük çoğunluğunun derin öğrenme yaklaşımını tercih ettiği, orta düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerin her iki öğrenme yaklaşımında aynı çoğunlukta tercih ettiği ve düşük düzeyde akademik başarıya sahip öğrencilerin ise çoğunluğunun yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettiği söylenebilir. Bu durumda derin öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının akademik başarılarının ve sınıf içi yapılan değerlendirme notlarının yüksek olduğu söylenebilir. Tiwari, Chan, Wong, Wong, Chui, Wong ve Patil (2006) ve Zeegers (2001) yaptıkları çalışmada akademik olarak başarılı olan öğrencilerin daha az başarılı öğrencilere kıyasla derin öğrenme yaklaşımını kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adayların derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları boyutlarından elde ettikleri puanlar ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu durumda tercih edilen öğrenme yaklaşımının akademik başarı düzeyine göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Yapılan analiz sonuçlarına göre; yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının, orta ve düşük düzeyde akademik başarıya sahip öğretmen adaylarına göre anlamlı ve daha yüksek düzeyde derin öğrenme yaklaşımını; ayrıca yüksek düzeyde akademik başarıya sahip öğretmen adaylarının, orta ve düşük düzeyde akademik başarıya sahip öğretmen adaylarına göre anlamlı ve daha düşük düzeyde yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. Bu durumda öğrenme yaklaşımlarının öğretmen adaylarının akademik başarılarında etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Yani derin öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarına göre akademik olarak daha başarılı oldukları söylenebilir. Gijbels ve diğ. (2005) derin öğrenme yaklaşımının kullanımını niteliği yüksek öğrenme çıktılarıyla, yüzeysel öğrenme yaklaşımının kullanımını ise düşük nitelikteki öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmektedir. Zeegers (2001) ise derin öğrenme yaklaşımının öğrenme performansını olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Ramsden (1979), yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin öğrenme materyalinde sunulan

uyaranlarla sınırlı kaldığını, bu durumun öğrencinin yüksek düzeyli düşünme gücünü ve öğrenme derecesini engellediğini belirtmektedir. Hodges (1983)'e göre yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin derinlemesine öğrenmeler olmaları ve nitelikli öğrenme gerçekleştirmeleri mümkün olacaktır. Duff, Boyle, Dunleavy ve Ferguson (2004), Bernardo (2003), Sadler-Smith (2000), Yıldız (2013) ve Selçuk, Çalışkan ve Erol (2007) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumlanması

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerinin bilişsel stillerine göre dağılımını ve bilişsel stil puanları ile öğrenme yaklaşımları ölçeğinin alt boyutları olan derin öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analizlerde öğretmen adaylarından alan bağımsız bilişsel stile sahip olanların daha çok yüzeysel öğrenme yaklaşımını, alan bağımlı bilişsel stile sahip olanların ise daha çok derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı boyutundan elde ettikleri puanlar arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki olduğu ve öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile derin öğrenme yaklaşımı boyutundan elde ettikleri puanlar arasında anlamlı düzeyde negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları arttıkça yani alan bağımsız bilişsel stile yaklaştıkça derin öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri azalmaktadır diyebiliriz. Bir başka ifadeyle öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri arttıkça bilişsel stil puanlarının azaldığı yani alan bağımlılığa yaklaştıkları söylenebilir.

Alan bağımsız bilişsel stile sahip öğrenciler, öğretmen ve öğrenciler ile iletişim kurmaya alan bağımlı öğrencilere göre daha az ihtiyaç duyarlar (Güven, 2003). Derin öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrenciler ise aktif iletişim kurmayı isterler (Yıldız, 2013). Bu özellikler aktif iletişim kurma isteği bakımından alan bağımlı öğrencileri derin öğrenme yaklaşımı tercihine yönlendirmiş olabilir. Alan bağımlı bireyler, kendi

kendilerini disipline edebilir ve üst düzeyde ilgilerini çekmeyen konularda bile dikkatlerini sürdürebilirler (Güven, 2003). Derin öğrenme yaklaşımını tercih eden bireyler ise iyi zaman yönetimi ile ilgilerini sürdürebilecek zamana sahip olabilirler (Yıldız, 2013). Farklı bilişsel stile sahip ve farklı öğrenme yaklaşımlarını tercih eden bireylerin sahip oldukları özellikleri bakımından alan bağımlı bilişsel stile sahip bireylerin bazı özellikleri ile derin öğrenme yaklaşımını tercih eden bireyleri bazı özellikleri benzerlik göstermektedir. Bu bakımdan literatürde yer alan alan bağımlı- alan bağımsız bilişsel stil özellikleri ile derin-yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının özellikleri araştırmanın bulgusunu kısmen desteklemektedir. Bu durumun eğitim fakültelerinde hazırlanan eğitim-öğretim ortamlarının bireylerin bilişsel stillerine ve bilişsel stilleri gibi bireysel farklılıklarına uygun hazırlanmamış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca Türk Milli Eğitim Temel yasasında yer alan; “Bireyler ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitilmelidir” ifadesi dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitimlerinde bilişsel stillerine ve öğrenme yaklaşımlarına uygun öğretim ortamlarının tasarlanması sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihleri derin öğrenme yaklaşımına doğru yönlendirilebilir.

VI. BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin öğrenme yaklaşımlarına etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Çalışmaya katılan 391 öğretmen adayının 222'sinin alan bağımlı, 169'unun alan bağımsız olduğu görülmüştür.
2. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyet öğretmen adaylarının bilişsel stillerini etkilememiştir.
3. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha alan bağımlı olduğu görülmüştür.
4. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Resim-iş Öğretmenliği ile diğer bölümler arasında Resim-iş öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle en çok alan bağımsız stile sahip olan öğretmen adayları Resim-iş Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir.
5. Fen Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencilerinin ağırlıklı olarak alan bağımlı olduğu; Resim-iş ve Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin ağırlıklı olarak alan bağımsız olduğu görülmüştür.

6. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bilişsel stilin akademik başarıyı değiştirmediği görülmüştür.
7. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 208'i derin öğrenme yaklaşımını, 183'ü yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etmektedir.
8. Öğretmen adayların öğrenme yaklaşımları puanları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Cinsiyetin öğrenme yaklaşımı tercihinde etkili olmadığı görülmüştür.
9. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanları ile bölümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Resim-iş ve Müzik Öğretmenliği öğrencilerinin ağırlıklı olarak derin öğrenme yaklaşımını; Sınıf, Okul Öncesi, İngilizce ve Almanca Öğretmenliği öğrencilerinin ağırlıklı olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür.
10. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları puanları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Akademik başarıları yüksek düzeyde olan öğretmen adaylarının derin öğrenme yaklaşımını, akademik başarıları düşük düzeyde olan öğretmen adaylarının ise yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri görülmüştür.
11. Öğretmen adaylarının bilişsel stil puanları ile derin öğrenme yaklaşımı boyutundan elde ettikleri puanları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki, bilişsel stil puanları ile yüzeysel öğrenme boyutundan elde ettikleri puanları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde ama anlamlı olmayan ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları alan bağımsız stile yaklaştıkça derin öğrenme yaklaşımı tercihlerinin azaldığı, öğretmen adaylarının alan bağımlı bilişsel stile yaklaştıkça derin öğrenme yaklaşımını tercihlerinin arttığı görülmüştür.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- ✓ Öğretmen adaylarının bilişsel stillerini ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyebilecek cinsiyet, bölüm ve akademik başarı dışında farklı demografik değişkenlerin (sosyo ekonomik düzey, anne-baba eğitim durumu gibi) araştırmaya dahil edilmesi gerekli görülmektedir.
- ✓ Uygulama esnasında öğretmen adaylarının bilişsel stil ve öğrenme yaklaşımları gibi bireysel farklılıklar hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmen adayların hem ilerde ki meslek hayatlarında hem de eğitim hayatlarında daha başarılı olabilmeleri adına bireysel farklılıkları hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmeleri gerekli görülmektedir.
- ✓ Öğretmen yetiştiren bir kurum olarak eğitim fakültesi öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının bilişsel stilleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve bilişsel stillerine uygun öğretim etkinlikleri düzenlenmelerinin öğretmen eğitiminin kalitesini arttıracakı düşünülmektedir.
- ✓ Araştırma bulgularına göre derin öğrenme yaklaşımı tercih eden öğretmen adaylarının akademik başarıları yüksektir. Öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerinin derin öğrenme yaklaşımını yönünde değiştirebileceği düşünülmektedir.

6.2.2. Gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- ✓ Araştırmanın benzerleri farklı sınıf düzeylerinde okuyan öğretmen adayları üzerinde tekrar uygulanabilir.

- ✓ Alan bağımlılık-alan bağımsızlık bilişsel stil boyutları dışında kalan diğer bilişsel stil sınıflamaları üzerinde araştırma yapılması önerilmektedir.
- ✓ Bilişsel stilin ve öğrenme yaklaşımlarının etkinliğini artırmak için deneysel çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Öğrencilerin bilişsel stillerine ve öğrenme yaklaşımlarına uygun davranışları ne derece gösterip göstermediğini belirlemek için sınıf içi gözlemler ve öğrenci materyallerinin incelenmesi yapılabilir.
- ✓ Bilişsel stiller ile öğrenme stilleri, öğrenme ve ders çalışma stratejileri gibi bireysel farklılıklar arasında araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmen adaylarının bölümlerine göre öğrenme yaklaşımlarının değişiklik göstermesinin nedenleri derinlemesine araştırılabilir.
- ✓ Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercihlerini etkileyen etmenler derinlemesine araştırılabilir.
- ✓ Öğretim elemanlarının öğrenme yaklaşımları üzerine araştırma yapılarak öğretme stratejileri üzerine etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ak, Ş. (2008). Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Kavramsal Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 693-720.
- Akar, F. (2007). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bilişsel Stilleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Akbulut, E. (2006). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerin Düşünme Stil Profilleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi, *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi: Denizli.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımının Önemi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Alamolhodaie, H. (1996). A Study in Higher Education Calculus and Students' Learning Styles. Ph. D. Thesis, University of Glasgow.
- Alşan, E. U. (2009). Temel kimya laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının başarılarına öğrenme stili tercihlerinin etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 117–133.
- Altıparmak, M. (2009). *Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Bilişsel Stillere Sahip Öğrencilerin Kuvvet ve Hareket Konularındaki Başarıları ile Başarıyı Ölçmek İçin Kullanılan Testlerin İçeriği ve Formatı Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Altun, A. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilleri ile Bilgisayara Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2 (1), 56-62.

- Altun, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Üniversite Türüne, Öğrenim Görülen Alana ve Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 50-56.
- Arbak, Y., Özmen, Ö., ve Saatçioğlu, Ö. (2004). Bilişsel Tarz ve Öğrenme Biçiminin Öğrenci Performansı Açısından Önemi: İşletme Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4 (1-2), 31-43.
- Ataizi, M. (1999). *Bilgisayar Destekli Durumlu Öğrenmede Bilişsel Biçim ve İçeriğin Gerçeklik Düzeyinin Sorun Çözme Becerilerinin Gelişimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Atar Koçkar, B. (2010). *The Contribution Of Cognitive Style And Prior Knowledge On Sixth Grade Students' Knowledge Acquisition In Polygons In Drama Based Learning Environment*. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University: Ankara.
- Atasoy, B. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretim Ortamlarında Farklı Bilişsel Stillere Sahip Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerini Kullanma Durumlarının Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology a Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston. Newyork: Inc.
- Ayanoğlu Y. , Ciğer A., Abuhanoğlu H., Aydın S. (2014). "İşletme Alanındaki Lisans Ve Önlisans Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Üzerine Bir Araştırma". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42,77-92.

- Aydıner, Y. (2010). *The Effect of Project-Based Learning On 7th Grade Students' Knowledge Acquisition in, Attitude Towards and Active Learning Strategies in and Learning Value of Geometry with Differing Cognitive Style*. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University: Ankara.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Bahar, M. (2003). Öğretim Tekniklerinin Farklı Bilişsel Stillere Sahip Öğrencilerin Başarılarına Olan Etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 26-32.
- Bernardo, A. B. I. (2003). Approaches to Learning and Academic Achievement Among Filipino Students. *The Journal of Genetic Psychology*, 164, 101-114.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Biggs, J. B. (1976). Dimensions of Study Behaviour: Another Look at ATI. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 68-80
- Biggs, J. B. (1994). Student Learning Research and Theory - Where Do We Currently Stand?, In Gibbs, G. (ed.), 1994, *Improving Student Learning - Theory and Practice*. The Oxford Centre for Staff Development.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. London: Open University Press.
- Biggs, J. B. (1978). Individual and group differences in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.

- Biggs, J. (2001). Enhancing Learning: A Matter of Style or Approach? In J. R. Sternberg & L-F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, (pp. 73-102). Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ.
- Biggs, J. B., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research: Melbourne.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 1-17.
- BouJaoude, S., Salloum, S. & Abd-El-Khalick, F. (2004). Relationships between selective cognitive variables and students' ability to solve chemistry problems. *International Journal of Science Education*, 26 (1), 63-84.
- Booth, P., Luckett, P. & Mladenovic, R. (1999). The Quality of Learning in Accounting Education: The Impact of Approaches to Learning on Academic Performance. *Accounting Education*, 8(4), 277-300.
- Brenner, J. (1997). An analysis of students' Cognitive Styles in Asynchronous Distance Education Courses. *Inquiry*, 1(1), 37-44.
- Bruinsma, M. (2003). *Effectiveness of higher education: Factors that determine outcomes of university education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Groningen.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (17. Basım). Pegem Akademi Yayınları: Ankara.

- Candar, M. K. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stillерinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Aydın.
- Chuang, Y. R. (1999). Teaching in a Multimedia Computer Environment: A Study of the Effects of Learning Style, Gender and Math Achievement. *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*, 1 (1).
- Çakan, M. (2005). Bilişsel Stillер İle Yabancı Dil Başarısı Arasındaki İlişki: 8.Sınıf Fransızca Örneği. *İlköğretim Online*, 4 (1), 53-61.
- Çelik, Ö. (2010). *Uzaktan Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Bilişsel Stillерine Göre Bilişsel Senaryo Oluşturma Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Muğla.
- Çelik, T. (2010). *İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Stil ve Öğrenme Stillерinin Farklı Ölçme Formatlarından Aldıkları Puanlara Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Çelik, P. (2013). *Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Fizik Dersi Başarısı, Öğrenme Yaklaşımları Ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Chan, K. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chin, C. & Brown, D. E. (2000). Learning in Science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (2), 109-138.

- Çıkrıkçı, N. (1990). *Olumsuz Beklenti ve Bilişsel Tarzın Zihinsel Performansa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Çolak, E. ve Fer, S. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 197-212.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)'nin Üniversite Öğrencileri İçin Güvenirliği ve Geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10–16.
- Dart, B. C., Burnett, P. C., Purdie, N., Boulton-Lewis, G., Campbell, J. & Smith, D. (2000). Students' Conceptions of Learning, the Classroom Environment and Approaches to Learning. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 262-270.
- Demirel, Ö. (2012). Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı. (20. Baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. 2002. “Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (8), 111-25.
- Donald, J., & Jackling, B. (2007). Approaches to Learning Accounting: A Cross-Cultural Study. *Asian Review of Accounting*, 15(2), 100-121.
- Duff, A. (1999). Access Policy and Approaches to Learning. *Accounting Education: An International Journal*, 8(2), 99-110.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36, 1907-1920.

- Duru, E. (2004). Düşünme Stilleri: Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve. *Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research)*, 14, 171-186.
- Duy, B. (2007). Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar. A. Kaya (Editör). *Eğitim Psikolojisi*. 1. Baskı, ss. 587-638. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planları*. Gazi Kitabevi: Ankara.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 74–88.
- Ellez, A. M. ve Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Ankara.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Nichols Publications.
- Entwistle, N. J. (1997). Contrasting perspectives on learning. In: Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (Eds.). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N. J. & Tait, H. (1994) Approaches to studying and preferences for teaching in higher education. *Instructional Evaluation and Faculty Development*, 14, 2–10.
- Entwistle, N. J., McCune, V. & Hounsell, J. (2003). Investigating Ways of Enhancing University Teaching-Learning Environments: Measuring Students' Approaches to Studying and Perceptions of Teaching. In E. De Corte, L.

Verschaffel, N. Entwistle, & J. Van Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unraveling Basic Components and Dimensions*. Amsterdam: Pergamon, Elsevier Science.

Entwistle, N., McCune, V., & Walker, P. (2001). Conceptions, styles, and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In R. J. Sternberg, & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Erden, M. ve Akman, Y. (2003) *Gelişim ve Öğrenme*, 12. Basım, Arkadaş Yayınevi: Ankara.

Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. Morpa Kültür Yayınları: İstanbul.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme* (10.Baskı). Meteksan Yayınları: Ankara

Fer, S. 2005. Validity and reliability of the thinking styles inventory. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (1), 55-68.

Fritz, R. L. (1994). Teaching and Learning at the Application Level. *Journal of Vocational and Technical Education*, 11(1), 4-13.

Fritz, R. L., Stewart, B. & Norwood, M. (2002). A Comparison of Field-Dependence Cognitive Styles of Professionals in Purchasing and Consumer Service and Secondary Marketing Education Students, With Implications for Workforce Development. 12.01.2015 tarihinde <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v18n2/fritz.html> adresinden alınmıştır.

Fry, H., Ketteridge, S. ve Marshall, S. (2003). A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Heather Fry at al (Ed). *Understanding Student Learning*. London: Koga Page.

- Gagne, R. (1970). *The Conditions of Learning*. Holt, Rinehart and Winston: New York.
- Gibbs, G. (1994). *Improving Student Learning: Through Assessment And Evaluation*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Gijbels, D., Dochy, F., Van den Bossche, P. & Segers, M. (2005). Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis from the Angle of Assessment. *Review of Educational Research*, 75 (1), 27-61.
- Graff, M. (2006). "Constructing and maintaining an effective hypertext-based learning environment: Web-based learning and cognitive style". *Education + Training*, 48, pp.143 – 155
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Alliance Publishers: San Bernadino.
- Güngör, C., ve Aşkar, P. (2004). E-öğrenmenin ve Bilişsel Stilin Başarı ve İnternet Özyeterlik Algısı Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 116-125.
- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık-Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Güven, B. (2007). Öğretimde Bireysel Farklılıklara Bakış : Bilişsel Stiller. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (EDU7)*, 2 (2), 21-39.

- Hall, J. K. (2000). Field dependence-independence and computer-based instruction in geography. Yayınlanmamış Doktora tezi. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Hall, M., Ramsay, A. & Raven, J. (2004). Changing the Learning Environment to Promote Deep Learning Approaches in First-Year Accounting Students. *Accounting Education*, 13(4), 489-505.
- Harrison, A. W., & Rainer, R. (1992). The Influence of Individual Differences On Skill in End User Computing. *Journal of Management Information Systems*, 9 (1), 93-111.
- Heppner, P.P. & Peterson, C.H. 1982. The Development and Implications of a Personal-Problem Solving Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29,66-75.
- Hodges, H. (1983). Learning styles: Rx for mathophobia. *Arithmetic Teacher*, 30(7), 17-20.
- Horzum, M. B., ve Alper, A. (2006). Fen Bilgisi Dersinde Olaya Dayalı Öğrenme Yöntemi, Bilişsel Stilin ve Cinsiyetin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 151-175.
- Hunt, S. (2006). *Learning and Cognitive Styles, What are Learning and Cognitive Styles?* 30.12.2014 tarihinde my.ilstu.edu/~skhunt2/com392/downloads/learning.pdf adresinden erişilmiştir.
- Işık, E. (2008). Predicting 9th Grade Students' Geometry Achievement: Contributions of Cognitive Style, Spatial Ability and Attitude Toward Geometry. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University: Ankara.

- Johnston, A. H. & Al-Naema, F. F. (1991). Room for Scientific Thought. *International Journal of Science Education*, 13(2), 187-192.
- Kalyan, V. & Masih, C. (1985). "Cognitive performance and cognitive style", *International Journal of Behavior Development*, 8, 39-54.
- Kanadlı, S. (2008). *Lise 10. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Stilleri Arasındaki Farklılıkların Akademik Başarı, Eğitimsel Uzmanlaşma Alanı ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Gaziantep.
- Karaçam, S. ve Ateş, S. (2010). Ölçme Tekniğinin Farklı Bilişsel Stillerdeki Öğrencilerin Hareket Konusundaki Kavramsal Bilgi Düzeylerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 21-30.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Basım). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Education Sciences*, 7(4), 983-1003.
- 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., Jamieson, Q. W., Pomfret, M. & Wong, E. T. (1995). Learning Approaches, Study Time and Academic Performance. *Higher Education*, 29(3), 329-343.
- Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D. (2014). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Ed., Y. Kuzgun, & D. Deryakulu içinde, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küpçü, A. R. ve Özdemir, A. Ş. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Bilişsel Stil, Cinsiyet ve Orantısal Düşünme Seviyelerine Göre Orantı İlişkili Problem Çözme Başarıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 451-472.
- Leung, D. Y. & Kember, D. (2003). The Relationship between Approaches to Learning and Reflection upon Practice. *Educational Psychology*, 23(1), 61-71.
- Liu, M. & Reed, W. M. (1994). The relationship between the learning strategies and learning Styles in hypermedia environment. *Computers in Human Behavior*, 10(4), 419- 434.
- Liu, Y., & Ginther, D. (1999). Cognitive styles and distance education. *Online Journal of Distance learning Administration*, 2 (3). 20.10.2014 tarihinde <http://www.westga.edu/~distance/liu23.html> adresinden alınmıştır.
- Lu, C., & Suen, J. (1995). "Assessment approaches and cognitive Styles". *Journal of Educational Measurement*, 32, 1-17.
- Lu, J., Yu, C.-S., & Liu, C. (2003). Learning Style, Learning Patterns, and Learning Performance in a WebCT-based MIS Course. *Journal of Information & Management*, 40 (1), 497-507.
- Lublin, J. (2003). Deep, surface and strategic approaches to learning. *Centre for Teaching and Learning*. University College Dublin.

- Luk, S. C. (1998). The Relationship Between Cognitive Style And Academic Achievement. *British Journal of Educational Technology*, 29 (2), 137-147.
- Luke, A. (1995-1996). Text and Discourse in Education: An Introduction to Critical Discourse Analysis. M. Apple, (ed.), *Review of Research in Education*, Washington DC, American Educational Research Association.
- Lyons - Lawrence, C.L. 1994. Effects of learning style on performance in using computer based instruction in office systems. *Delta Pi Epsilon Journal*, 36(3), 166-175.
- Marton, F. & Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I: -Outcome & process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Messick, S. (1984). The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promises in Educational Research. *Educational Psychologist*, 19(2), 59-74.
- 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), 161-176.
- 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.

- Murphy, H. J., Doucette, P. A., Kelleher, W. E., & Young, J. D. (1997). The Group Embedded Figures Test: Undergraduate Business Concentration and Analytical Skills. *Journal of Education for Business*, 73(1), 39-42.
- Montano, J., González, J., Hassall, T., Joyce, J., Germanou, E. & Asonitou, S. (2010). The Approaches to Learning of European Accounting Students. *EuroMed Journal of Business*, 5(3), 345-362.
- Newble, D. I. ve Entwistle, N. J. (1986). Learning styles and approaches: implications for medical education. *Medical Education*, 20, 162–17.
- Ongun, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ile Motivasyon ve Bilişsel Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- O'Brien, T. P., Butler, S. M. & Bernold, L. E. (2001). Group Embedded Figures Test and Academic Achievement in Engineering Education. *Int. J. Engng Ed.*, 17(1), 89-92.
- Olpak, Y. Z. ve Korucu, A. T. (2014). Öğrencilerin Ders Çalışma Yaklaşımlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1),333-347.
- Ogle, T. (2002). *The Effects of Virtual Environments on Recall in Participants of Differing Levels of Field Dependence*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia Polytechnic and State Üniversitesi: Blacksburg, VA.
- Ozan, C. ve Çiftçi, M. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları Tercihleri ve Öğrenmeye İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 55-66.

- Ozan, C., Köse, E. ve Gündoğdu, K. (2012). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 75-92.
- Önder, İ. ve Beşoluk, Ş. (2010). Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği'nin (R-SPQ-2F) Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 55-67.
- Ören, D. (2007). *an investigation of 10th grade students' proof schemes in geometry with respect to their cognitive styles and gender*. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University: Ankara.
- Özgür, H. ve Tosun, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Derin ve Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 113-125.
- Öztuna, S. (2013). Bilişsel Biçem ile Öğrenme Biçemi Arasındaki İlişki. *Ekev Akademi Dergisi*, 17 (56), 429-451.
- Patton, Q. M. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Pegem A: Ankara.
- Pimparyon SMC, S., Pemba, S. & Roff, P. (2000). Educational Environment, Student Approaches to Learning and Academic Achievement in A Thai Nursing School. *Medical teacher*, 22(4), 359-64.
- Pithers, B. (2000). Field dependence-field independence and vocational teachers. *International Post-Compulsory Education and Training Conference*, Gold Coast, Queensland. 00-51
- Ramirez, A. I. ve Castenada, A. (1974). *Cultural Democracy: Bicultural Development and Education*. Academic Pres: New York.

- Ramsden, P. (1979). Student Learning and Perceptions of the Academic Environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427.
- Ramsden, P. (2000). *Learnig to Teaching in Higher Education*. London: Newyork Routhladge Falmer.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education (2nd ed.)*. London and Newyork: Routledge Farmer
- Rayner, S., & Riding, R. J. (2000). Towards A Categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles. K. P. Smith, & A. Pellegaini içinde, *Pyschology of Education* (s. 448). London: RoutledgeFalmer.
- Reiff, J. C. (1996). At-risk Middle Level or Field Dependent Learners. *Clearing House*, 69(4), 231-234.
- Richardson, J. T. E. (1983). Student Learning in Higher Education. *Educational Psychology*, 3: 305–331.
- Riding, R., & Agrell, T. (1997). The Effect of Cognitive Style and Cognitive Skills on School Subject Performance. *Educational Studies*, 23(2), 311-323.
- Riding, R. J. & Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies*. David Fulton Publishers: London.
- Riding, R. J. & Cheema I., (1991), Cognitive Styles: An Overview and Integration, *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Riding, R. J. & Sadler-Smith, E. (1997). Conginitive Style and Learning Strategies: Some Implications for Training Design. *International Journal of Training and Development*, 1(3), 199-208.

- Rule, D. L., & Grippin, P. C. (1988). A Critical Comparison of Learning Style Instruments Frequently Used with Adult Learners. *Annual Conference of the Eastern Educational Research Association*, 1988, Miami Beach.
- Sabzevari, S., Abbaszade, A. & Borhani, F. (2013). The Assessment Methods and Learning Approaches in Nursing Students of Kerman University of Medical Sciences in Iran. *Creative Education*, 4(02), 160.
- Sadler-Smith, E. (2000). Cognitive Style and Learning in Organizations. R. J. Riding, & S. G. Rayner içinde, *International Perspectives on Individual Difference*. Stamford: Ablex Publishing Corporation.
- Saracho, O. N. (1997). *Teachers' and Students' Cognitive Styles in Early Childhood Education*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Saracho, O.N. (1988). "Cognitive Styles and Young Children's Learning", *Early Child Development and Care*, 30, 1-4.
- Sarı, M., Altıparmak, M. ve Ateş, S. (2013). Test Yapısının Farklı Bilişsel Stillerdeki Öğrencilerin Mekanik Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 334-344.
- Schommer, M. (1990). Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498–504.
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2014). Düşünme Eğitimi Programının İmpulsif Özellikli Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocukların Bilişsel Stillerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 26-37.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Gönül Yayıncılık: Ankara.

- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya.* (Geliştirilmiş 14. Baskı). Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Senemoğlu, N. (2011). College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills. *Education and Science*, 36(160), 65-80.
- Severiens, S. & Ten Dam, G. (1997). Gender and Gender Identity Differences in Learning Styles. *Educational Psychology*, 17, 79–93.
- Sezgin-Selçuk, G., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 27(2), 25-41.
- Simpson, F. M., Portis, C. S. ve Wieseman, A. R. (1994). Changing the Cognitive Style of Preprofessional Students. [Elektronik versiyon]. Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association.
- Smith, N. S. & Miller, R. J. (2005). Learning Approaches: Examination Type, Discipline of Study and Gender. *Educational Psychology*. 25(1), 43-53.
- Smith, P. L. & Ragan T. J. (1999). *Instructional Design*. NY: John Wiley ve Sons.
- Somyürek, S. ve Yalın, H. İ. (2007). Bilgisayar Destekli Eğitim Yazılımlarında Kullanılan Ön Örgütlericilerin Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrencilerin Akademik Başarıları Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 587-607.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking Styles*. Cambridge University Press: New York.
- Sternberg, R.J. & Zhang, L. F. (2001). *Perspective on Thinking, Learning and Cognitive Styles*, Lawrence Erlbaum Associates: London.

Summerviller, J. (1999). Role of Awareness of Cognitive Style in Hypermedia, *International Journal of Educational Technology*, 1(1). 20 Ekim 2014 tarihinde <http://education.illinois.edu/ijet/v1n1/summerville/> adresinden erişilmiştir.

Şahin, D. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Alan Bağımlılık Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Göre Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara

Şahin, N., Şahin, N. H. & Heppner, P. P. (1993). Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.

Şen, B. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

Şimşek, A. (2004). *Öğrenme Biçimi*. Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.) Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: A Re-conceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving students as learners* (pp. 262-271). Oxford: Oxford Brookes University, Centre for Staff and Learning Development.

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.

- Tural Dinçer, G. ve Akdeniz, A. R. (2008). Examining Learning Approaches of Science Student Teachers According to the Class Level and Gender. *Online Submission*, 5(12), 54-59.
- Şahin-Taşkın, Ç. (2012). Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- Tinajero, C. and Paramo, M. F. (1997). "Field-dependence and Independence and Academic Achievement: A Re-examination of Their Relationship," *British Journal of Educational Psychology*, 67, 199-212.
- Topkaya, N., Yaka, B. ve Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri'nin Uyarlanması ve İlgili Yapılarla İlişkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-204.
- Ünal, G. ve Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 36-52.
- Watkins, D. (1996). The Influence of Social Desirability on Learning Process Questionnaires: A Neglected Possibility? *Educational Psychology*, 52, 260–263.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). Field Dependent –Independent. *Journal of Educational Psychology*, 75 (5), 608-670.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1986). *Cognitive Styles: Essence And Origins Field Dependence And Field Independence*. Madison: International Universities Press, Inc.

- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. & Cox, P. W. (1977). Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
- Witkin, H. A., Oltman, P. K., Raskin, E., & Karp, S. A. (1971). The Group Embedded Figures Test. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press. Yayınları.
- Yıldız, B. (2013). *Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Yılmaz, M. B., ve Orhan, F. (2011). Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).69-83.
- Ylijoki, O. (2000). Disciplinary Cultures and the Moral Order of Studying. A Case Study of Four Finnish University Departments. *Higher Education*, 39, 339-362.
- Zhang, L. F. (2002). Thinking Styles: Their Relationships with Modes of Thinking and Academic Performance, *Educational Psychology*, 22(3), 331-348.
- Zhang, L., & Stenberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134 (5), 469-89.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to Learning in Science: A Longitudinal Study. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 115-132.

EKLER

EK A: Gizlenmiş Şekiller Grup Testi

EK B: Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği

EK C: Kişisel Bilgi Formu

EK D: Araştırma İzin Belgesi

EK A: Gizlenmiş Şekiller Grup Testi

116

EK 8

GİZLENMİŞ ŞEKİLLER GRUP TESTİ

Geliştirenler: Philip K.Oltman, Evelyn Raskin ve A.Witkin

Türkçeye ilk çeviren: Güler OKMAN

Adı Soyadı:

Cinsiyet:

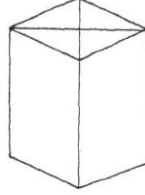
Tarih :

Doğum Tarihi:

AÇIKLAMA: Bu test sizin karmaşık bir şekil içinde gizlenmiş basit bir şekli bulma yeteneğinizi ölçmektedir. Örnek olarak aşağıda "X" diye adlandırılmış basit bir şekil verilmiştir.



Bu basit şekil aşağıdaki karmaşık şekil içinde gizlenmiştir:

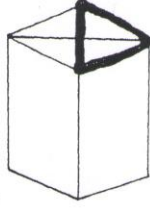


Sizden istenen, "X" adlı bu basit şekli karmaşık şeklin içinde bulup kalemle üzerinden çizmektir. Unutmayın, basit şekil karmaşık şeklin içinde AYNI BÜYÜKLÜKTE, AYNI BİÇİMDE ve AYNI YÖNE DÖNÜK olarak bulunmaktadır.

Çizme işini bitirince sayfayı çevirip doğru çözümlerle karşılaştırınız.

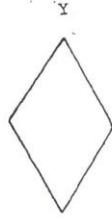
Ek - 8 devam

Karmaşık şekil üzerinde basit şeklin çizilerek işaretlenmiş olduğu aşağıdaki çözüm doğrudur.



Gördüğünüz gibi, doğru şekil sağ üstteki üçgendir. Sol üstteki üçgen basit şekle benzese de ters yöne dönük olduğundan yanlıştır.

Şimdi aşağıdaki örneği deneyiniz. "Y" işaretli basit şekli sağ alttaki karmaşık şekil içinde bulup kalemle üzerini çiziniz.



Kendi çözümünüzü karşı sayfadaki doğru çözümle karşılaştırınız.

Ek - 8 devam



Testin bundan sonrasında yukarıdaki örneklere benzer problemler bulunmaktadır. Her sayfada karmaşık bir şekil ve onun içinde gizlenmiş olan basit şekli belirten bir harf göreceksiniz. Her problemde, karmaşık şekil içinde bulmanız gereken basit şekli görmek için bu kitapçığın ARKA KAPAĞINA bakınız. Sonra tekrar karmaşık şekle dönerek, onun içinde sabit şekli bulup kalemle üzerini çiziniz.

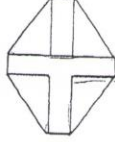
Şu noktalara dikkat ediniz:

1. Basit şekillere istediğiniz kadar bakabilirsiniz.
2. YAPTIĞINIZ HER YANLIŞI SİLİNİZ.
3. Problemleri sırayla yapınız. Çok zor durumda kalmadıkça kesinlikle hiçbir problemi atlamayınız.
4. Her problem için karmaşık şeklin üzerine YALNIZ BİR TANE BASİT ŞEKİL çiziniz.
Birden fazla basit şekil görebilirsiniz ama bunlardan sadece birinin üzerini çiziniz.
5. Her seferinde, basit şekil arka kapaktaki görünüşüyle AYNI BÜYÜKLÜKTE, AYNI BİÇİMDE ve AYNI YÖNE DÖNÜK olarak karmaşık şeklin içinde bulunmaktadır.

Size söylenmeden sayfayı çevirmeyiniz.

Ek - 8 devam

1



Basit Şekil "B" yi bulunuz.

2



Basit Şekil "G" yi bulunuz.

3



Basit Şekil "D" yi bulunuz.

4



Basit Şekil "E" yi bulunuz.

5



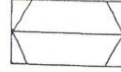
Basit Şekil "C" yi bulunuz.

6



Basit Şekil "F" yi bulunuz

7



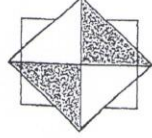
Basit Şekil "A" yi bulunuz.

DURUNUZ

Bundan sonra ne yapacağın:

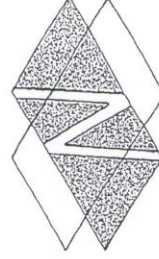
Ek - 8 devam

1



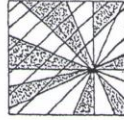
Basit Şekil "G" yi bulunuz.

2



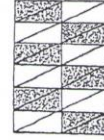
Basit Şekil "A" yi bulunuz.

3



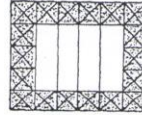
Basit Şekil "G" yi bulunuz.

4



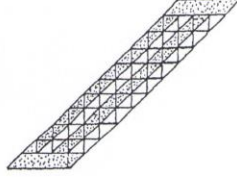
Basit Şekil "E" yi bulunuz.

5

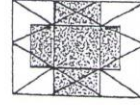


Basit Şekil "B" yi bulunuz.

Ek - 8 devam



Basit Şekil "C" yi bulunuz.



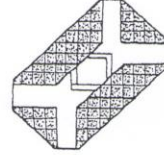
Basit Şekil "E" yi bulunuz.

8



Basit Şekil "D" yi bulunuz.

9

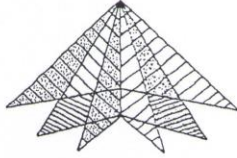


Basit Şekil "H" yi bulunuz.

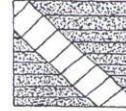
DURUNUZ

Bundan sonra ne yapacağınız
söyleninceye kadar bekleyiniz

Ek - 8 devam

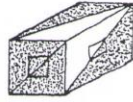


Basit Şekil "F" yi bulunuz.



Basit Şekil "G" yi bulunuz

3



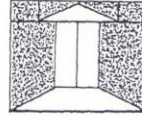
Basit Şekil "C" yi bulunuz.

4



Basit Şekil "E" yi bulunuz

5

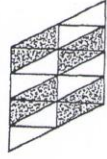


Basit Şekil "B" yi bulunuz.

Öbür sayfaya geçiniz.

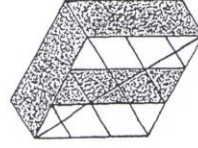
Ek - 8 devam

6



Basit Şekil "E" yi bulunuz.

7



Basit Şekil "A" yi bulunuz.

8



Basit Şekil "C" yi bulunuz.

9

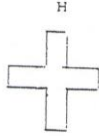
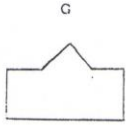
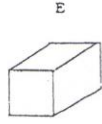
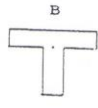
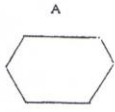


Basit Şekil "A"yı bulunuz.

DURUNUZ
Sundan sonra ne yapacağınız
söyleninceye kadar bekleyiniz.

Ek - 8 devam

BASİT ŞEKİLLER



EK B: Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği

Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği		Uygunluk Düzeyi				
		Hiç	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Her zaman
s1	Zaman zaman ders çalışmak bana derin bir kişisel tatmin hissi verir.					
s2	Bir konu üzerinde yeterince çalışarak kendi çıkarımlarımı yapabiliyorsam kendimi yeterli hissederim.					
s3	Amacım dersi en az çalışmayla geçmektir.					
s4	Yalnızca sınıfta verilen materyallere veya dersin konu başlıklarına ciddi bir şekilde çalışırım.					
s5	Bir kere başladıktan sonra, nerdeyse her konunun benim için son derece ilginç olabileceğini düşünüyorum.					
s6	Yeni konuların çoğunu ilginç bulurum ve sıkça bu konularda daha fazla bilgi edinmek için ekstra zaman harcarım.					
s7	Aldığım bir dersi çok ilginç bulmaz isem çalışmamı en az düzeyde (minimumda) tutarım.					
s8	Bazı konuları anlamasam dahi ezberleyene kadar üzerinden tekrar tekrar geçerim.					
s9	Benim için zaman zaman akademik konuları çalışmak, bir roman ya da bir film kadar heyecan verici olabiliyor.					
s10	Önemli konuları tamamen anlayana kadar kendimi o konularda sınırlarım.					
s11	Önemli konuları anlamaya çalışmaktansa ezberleyerek birçok sınavda başarılı olabilirim.					
s12	Genellikle belirtilen yerler dışındaki konulara çalışmam; çünkü fazladan çalışma yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
s13	Derslerime çok çalışıyorum; çünkü materyalleri ilginç buluyorum.					

s14	Boş zamanlarımın çoğunu farklı derslerde tartışılan ilginç konular hakkında daha fazla bilgi edinmek için harcarım.					
s15	Konuları derinlemesine çalışmanın yararlı olmadığını düşünüyorum; çünkü konular hakkında genel bilgiye sahip olmak dersten geçmek için yeterliyken daha fazlasını yapmak yalnızca kafa karışıklığı ve zaman kaybına sebep olur.					
s16	Öğretim elemanlarının, sınavda sorulmayacağını herkesin bildiği konular üzerinde uzun zaman harcamamızı beklememesi gerektiğine inanıyorum.					
s17	Derslerin çoğuna, zihnimde konu ile ilgili cevaplamak istediğim sorularla gelirim.					
s18	Çoğunlukla dersler işlenirken önerilen kaynakları okumayı yararlı bulmuyorum.					
s19	Sınavda çıkma ihtimali olmayan materyalleri öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
s20	Sınavlarda başarılı olmanın en iyi yolunun, çıkması muhtemel soruların cevaplarını ezberlemek olduğunu düşünüyorum.					

EK C: Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcı;

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının “Öğrenme Yaklaşımları ve Bilişsel Stilleri” belirlenmeye çalışılacaktır. Ölçeklere vereceğiniz cevaplar “Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stillерinin Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacağından sorulara samimi olarak cevap vermenizi rica ederiz. Verdiğiniz bilgiler bu çalışma dışında kullanılmayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ

Bilgi Formu

- Cinsiyet** : (.....) Erkek (.....) Kadın
- Bölümünüz** :
- Fen bilgisi Öğretmenliği (.....)
 - Sınıf Öğretmenliği (.....)
 - Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (.....)
 - Okul Öncesi Öğretmenliği (.....)
 - Türkçe Öğretmenliği (.....)
 - Rehberlik ve Psikolojik Dan. Öğrt. (.....)
 - İngilizce Öğretmenliği (.....)
 - Almanca Öğretmenliği (.....)
 - Resim-iş Öğretmenliği (.....)
 - Müzik Öğretmenliği (.....)
- Genel ağırlıklı not ortalamanız :** (.....) 4.00-3.50
(.....) 3.49- 3.00
(.....) 2.99- 2.50
(.....) 2.49-2.00
(.....) 1.99 ve altı

EK D: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı: 89241861-302.14.00.00-785/285
Konu: Tez İşleri

25/03/2015

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İli: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11.03.2015 tarihli ve 28677689-302.14.00.00-692/3954 sayılı yazısı

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Sedat ALTINTAŞ'ın "Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilllerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi" başlıklı tez çalışmasının bilimselliği incelenmiş olup, Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

 e-imzalıdır

Prof.Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Dekan



T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı: 59763365-302.14.00.00-179
Konu: Tez İşleri

31/03/2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi: Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 27.03.2015 tarihli ve 28677689-302.14.00.00-1057/5249 sayılı yazısı

Anabilim Dalınız, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Sedat ALTINTAŞ'ın "Öğretmen Adaylarının Bilişsel Stilllerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Etkisi" başlıklı tez çalışmasının bilimselliğinin uygun görüldüğüne dair Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın ilgi yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

Prof.Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
Enstitü Müdürü

EK :
1 B.30.2.MGU.0.12-302.14.00.00-785_285

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Sedat ALTINTAŞ

Doğum Yeri: Kırşehir

Doğum Yılı: 1989

Medeni Hali: Bekâr

e-posta: sedataltintas@mu.edu.tr

EĞİTİM ve AKADEMİK BİLGİLER

Lise: Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesi (2006)

Lisans: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü (2010)

YABANCI DİLLER

İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2013-: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Araştırma Görevlisi.